MERCATOR INSTITUT
für Sprachförderung
und Deutsch
als Zweitsprache

3 Studien

Sprachliche Bildung

Nadine Anskeit

Schreibarrangements in der Primarstufe

Eine empirische Untersuchung zum Einfluss der Schreibaufgabe und des Schreibmediums auf Texte und Schreibprozesse in der 4. Klasse

WAXMANN

Sprachliche Bildung – Studien

herausgegeben vom
Mercator-Institut

Band 3

Das Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch
als Zweitsprache ist ein von der Stiftung Mercator initiiertes und
gefördertes Institut der Universität zu Köln

Sprachliche Kompetenzen sind eine wesentliche Voraussetzung dafür, dass Kinder und Jugendliche ihr Potenzial ausschöpfen können – in der Schule, im Studium, in der Berufsausbildung und in der Gesellschaft. Dennoch verfügt ein zu großer Teil der Schülerinnen und Schüler nicht über ausreichende bildungssprachliche Qualifikationen, um die Schule erfolgreich abzuschließen und ein selbstbestimmtes Leben zu führen. Die Schriftenreihe „Sprachliche Bildung" des Mercator-Instituts für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache bündelt Modelle, Konzepte und Forschungsergebnisse aus Sprachdidaktik, Bildungsforschung, Linguistik und Psychologie und liefert neue Impulse für die Diskussion und Forschung im Feld sprachliche Bildung. In der Unterreihe „Sprachliche Bildung – Studien" erscheinen Monographien, in erster Linie exzellente und innovative Dissertations- und Habilitationsschriften. Im Zentrum stehen Studien zu Prozessen, Methoden und Formaten der sprachlichen Bildung und Förderung in einer durch Vielfalt geprägten Gesellschaft.

Die Schriftenreihe richtet sich an Vertreterinnen und Vertreter aus Forschung und Lehre sowie an Expertinnen und Experten in der Bildungsadministration und -praxis. Herausgegeben wird die Reihe vom Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache, das 2012 von der Stiftung Mercator an der Universität zu Köln initiiert wurde und seitdem gefördert wird. Ziel des Instituts ist es, die sprachliche Bildung entlang des gesamten Bildungswegs und insbesondere in der Schule zu verbessern.

Nadine Anskeit

Schreibarrangements in der Primarstufe

Eine empirische Untersuchung zum Einfluss der Schreibaufgabe und des Schreibmediums auf Texte und Schreibprozesse in der 4. Klasse

Waxmann 2019
Münster • New York

Diese Arbeit wurde 2017 von der Philosophischen Fakultät der Universität Siegen als Dissertation angenommen.

Bibliografische Informationen der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über http://dnb.dnb.de abrufbar.

Sprachliche Bildung – Studien, Bd. 3

ISSN 2569-5045
Print-ISBN 978-3-8309-3903-0
E-Book-ISBN 978-3-8309-8903-5

© Waxmann Verlag GmbH, Münster 2019
www.waxmann.com
info@waxmann.com

Umschlaggestaltung: Inna Ponomareva, Jena
Satz: Stoddart Satz- und Layoutservice, Münster
Druck: CPI Books GmbH, Leck

Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier,
säurefrei gemäß ISO 9706

MIX
Papier aus verantwortungsvollen Quellen
FSC® C083411
www.fsc.org

Printed in Germany

Alle Rechte vorbehalten. Nachdruck, auch auszugsweise, verboten.
Kein Teil dieses Werkes darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form reproduziert oder unter Verwendung elektronischer Systeme verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.

Für meinen Großvater

Vorwort

Zum Gelingen dieser Arbeit haben viele Personen beigetragen, denen ich für ihr großes Engagement danke. Da ich ein Forschungsprojekt in der didaktisch empirischen Schreibforschung durchgeführt habe, danke ich zunächst allen Lehrerinnen und Lehrern, vor allem aber den 535 Schülerinnen und Schülern, die das Projekt durch ihre zuverlässige und motivierte Mitarbeit erst möglich gemacht haben.

Meinem Doktorvater Torsten Steinhoff möchte ich meinen ganz besonderen Dank aussprechen. Er hat mich seit meiner Masterarbeit mit viel Vertrauen, fachkundigen Gesprächen und konstruktiver Kritik unterstützt und mir auch in schwierigen Phasen zu jeder Zeit mit offenem Ohr und Zuversicht zur Seite gestanden. Ohne seine uneingeschränkte Unterstützung wäre dieses Forschungsprojekt nicht möglich gewesen.

Die dieS-Forschergruppe hat mein Projekt durch die fachlichen Beratungsgespräche und die hilfreichen Ideen und Anregungen bereichert. Bedanken möchte ich mich vor allem bei meinem Zweitgutachter Michael Becker-Mrotzek und auch bei Joachim Grabowski, Thomas Bachmann, Helmuth Feilke, Norbert Kruse und Hansjakob Schneider.

Ein großer Dank für die wertvolle Unterstützung gilt meinen Kolleginnen und Kollegen der TU Dortmund und der Universität Siegen, vor allem Carolin Baumann, Michael Beißwenger, Lena Decker, Sandra Diete, Julia Janßen, Kai Kiwitz, Abygail Nolden, Pia Rosenberg, Lars Rüßmann, Lisa-Marie Schmidt, Ursula Schöllmann, Kerstin Stollmeier und Angelika Storrer.

Ich danke auch den Studierenden der TU Dortmund, die mich im Rahmen verschiedener Projektseminare bei der Datenerhebung begleitet und die Ratings durchgeführt haben.

Meinen Kolleginnen und Kollegen des Projekts VfL-Wiki – insbesondere der Corporate Social Responsibility Abteilung des VfL-Wolfsburg – und meinen Vorstandskolleginnen und Kollegen der Zentrale für Unterrichtsmedien im Internet e.V. danke ich für den (technischen) Support bei der Datenerhebung in den wikibasierten Schreibarrangements, ihr Verständnis und ihre Geduld.

Schließlich möchte ich meinen Freundinnen und Freunden für die vielen motivierenden Gespräche, vor allem aber meinen Eltern und meiner Großmutter für ihren Rückhalt und ihre Fürsorge in den letzten Jahren von ganzem Herzen danken. Sie haben in wesentlichem Maße zum Gelingen meiner Dissertation beigetragen.

Dortmund im Januar 2019

Inhalt

1. Einleitung 13

I. Teil: Forschungsüberblick

2. Schreibkompetenz 17
2.1 Schreibkompetenzmodelle 19
2.2 Schreibprozess. 25
2.2.1 Schreibprozess im Allgemeinen 25
2.2.2 Textrevisionen im Besonderen 31
2.3 Schreibprodukt 36
2.3.1 Schreibfunktionen 36
2.3.2 Text und Textform 40
2.3.2.1 Beschreibung. 46
2.3.2.2 Argumentation 49
2.3.3 Textqualität 53
2.4 Textprozeduren. 56
2.5 Zusammenfassung und Desiderate 61

3. Schreibentwicklung 65
3.1 Schreibentwicklung im Allgemeinen. 65
3.2 Schreibentwicklung in der Primarstufe. 71
3.2.1 Schreibprozess. 72
3.2.2 Schreibprodukt 79
3.2.2.1 Beschreibung. 83
3.2.2.2 Argumentation 91
3.3 Zusammenfassung und Desiderate 100

4. Schreibsituierung 103
4.1 Kompetenzorientierung 103
4.1.1 Exkurs: Schulleistungsstudien 104
4.1.2 Der Kompetenzbereich „Schreiben“ in der Primarstufe. 107
4.1.3 Anforderungen und Ziele einer kompetenzorientierten Schreibdidaktik 110
4.1.4 Didaktische Konsequenzen für die Unterrichtspraxis 111
4.2 Schreibaufgaben und Schreibarrangements 112
4.2.1 Aufgabentypen 113
4.2.2 Aufgaben mit Profil 116
4.2.3 Schreibarrangements 118
4.3 Schreibfördermaßnahmen 126
4.3.1 Planen und Revidieren von Texten 127
4.3.2 Entlastung des Schreibprozesses 130
4.4 Zusammenfassung und Desiderate 134

5. Schreiben mit digitalen Medien 137
5.1 Rahmenbedingungen 138
5.1.1 Bildungspolitische Rahmenbedingungen 138
5.1.2 Technische Rahmenbedingungen 140
5.2 Schreibdidaktische Potenziale und Herausforderungen 142
5.3 Schreibdidaktische Werkzeuge 145
5.3.1 Hypertexte 146
5.3.2 Wikis 150
5.4 Schreibdidaktische Forschungsprojekte 153
5.4.1 Tastaturschreiben in der Grundschule 154
5.4.2 Interventionsstudie myMoment 2.0 156
5.4.3 Virtuelle Schreibkonferenzen 156
5.5 Zusammenfassung und Desiderate 158

II. Teil: Empirische Untersuchung

6. Fragestellungen und Hypothesen 161

7. Forschungsdesign 167
7.1 Unabhängige Variablen 168
7.1.1 Profilierung: schwach profiliert, profiliert und sprachprofiliert 169
7.1.1.1 Schwach profilierte Schreibarrangements 170
7.1.1.2 Profilierte Schreibarrangements 172
7.1.1.3 Sprachprofilierte Schreibarrangements 174
7.1.2 Textform: Beschreibung und Argumentation 175
7.1.3 Schreibmedium: Wiki und Stift & Papier 176
7.2 Abhängige Variablen 176
7.2.1 Textqualität 176
7.2.2 Textrevision 177
7.2.3 Schlüsselprozedur 178
7.3 Stör- und Kontrollvariablen 178
7.4 Stichprobe 179

8. Material 183
8.1 Schreibarrangements 183
8.1.1 Arbeitsblätter 183
8.1.2 Playmobil®-Zimmer 186
8.1.3 Technische Geräte & Software 186
8.2 Fragebogen 187
8.3 KFT4 und BEFKI4 188
8.4 Datenanalyse 189
8.4.1 Textqualität 191
8.4.1.1 Analytische Kodierung 191
8.4.1.2 Holistische Kodierung 200

8.1.4.3 Diskussion der Kodierschemata . . . 205
8.4.2 Textrevision . . . 207
8.4.3 Schlüsselprozedur . . . 217

9. Durchführung . . . 227
9.1 Rahmenbedingungen und Vorbereitung . . . 227
9.2 Schreibarrangements im Unterricht . . . 228
9.2.1 Wiki-Einführung . . . 228
9.2.2 Formulierung . . . 229
9.2.3 Feedback . . . 230
9.2.4 Revidieren . . . 232
9.2.4.1 Schwach profilierte Schreibarrangements . . . 232
9.2.4.2 Profilierte und sprachprofilierte Schreibarrangements . . . 233
9.2.5 Erhebung personenbezogener Merkmale . . . 234

10. Ergebnisse und Diskussion . . . 235
10.1 Vorbemerkungen . . . 235
10.2 Textqualität . . . 237
10.2.1 Profilierung . . . 239
10.2.2 Textform . . . 241
10.2.3 Schreibmedium . . . 246
10.2.4 Zusammenfassung . . . 250
10.3 Textrevision . . . 252
10.3.1 Qualität der Textrevision . . . 254
10.3.1.1 Profilierung . . . 254
10.3.1.2 Textform . . . 256
10.3.1.3 Schreibmedium . . . 258
10.3.2 Ebenen der Textrevision, Handlungstypen und Revisionsfunktionen . . . 261
10.3.2.1 Beschreibung . . . 261
10.3.2.2 Argumentation . . . 266
10.3.3 Zusammenfassung . . . 271
10.4 Schlüsselprozedur . . . 274
10.4.1 Funktionaler und partiell funktionaler Gebrauch . . . 275
10.4.1.1 Profilierung . . . 275
10.4.1.2 Textform . . . 277
10.4.1.3 Schreibmedium . . . 280
10.4.2 Funktionaler Gebrauch und Textqualität . . . 284
10.4.2.1 Profilierung . . . 285
10.4.2.2 Textform . . . 287
10.4.2.3 Schreibmedium . . . 288
10.4.3 Zusammenfassung . . . 289
10.5 Exkurs zu personenbezogenen Merkmalen . . . 290
10.5.1 Textfassungen . . . 292
10.5.2 Profilierung . . . 296
10.5.3 Textform . . . 300

10.5.4 Schreibmedium 303
10.5.5 Zusammenfassung 306

11. Schreibdidaktisches Fazit 309

Literatur 315

Anhang I 331
Schülertexte 331
Abbildungsverzeichnis 349
Tabellenverzeichnis 352
Verzeichnis der Schülertexte 354

Anhang II (digitale Dokumente) 356
Arbeitsblätter
Fotos der Playmobil®-Zimmer
Fragebögen
KFT4 und BEFKI4
Kodierbögen
Textkorpora

1. Einleitung

Die Entwicklung und Nutzung einer umfassenden literalen Kompetenz ist für die Teilhabe an einer modernen Medien- und Informationsgesellschaft unverzichtbar. In diesem Zusammenhang werden dem Schreiben – hier verstanden als „eine spezifische sprachliche Handlung, die im Kern auf die selbstständige Produktion von kommunikativ angemessenen und inhaltlich bedeutungsvollen Texten abzielt" (Bachmann/Becker-Mrotzek 2017: 25) – vielfältige und weitreichende Funktionen zugeschrieben. Dementsprechend gilt es, den Auf- und Ausbau der Schlüsselkompetenz „Schreiben" bereits ab der Grundschule zu fördern. Da bislang aber weitestgehend unklar ist, wie sich verschiedene Fördermaßnahmen auf die Schreibkompetenz von Schülerinnen und Schülern[1] auswirken, gewinnen empirische Forschungsarbeiten im Bereich der Schreibdidaktik im Zuge der Bildungsforschung und Kompetenzorientierung zunehmend an Bedeutung. Die Relevanz der empirischen schreibdidaktischen Forschung ist in diesem Zusammenhang auch vor dem Hintergrund veränderter bildungspolitischer Bedingungen zu sehen: Bemühungen zur Verbesserung des nationalen Bildungswesens, die – ausgelöst durch Diskussionen um internationale Schulleistungsstudien wie PISA, TIMSS und PIRLS – im deutschsprachigen Raum v.a. durch den Konstanzer Beschluss und die Einführung der Bildungsstandards geprägt sind, verdeutlichen die Bedeutung einer evidenzbasierten Forschung (vgl. Steinhoff et al. 2017: 10). Genau hier setzt diese Arbeit an.

Das Forschungsprojekt „Schreibarrangements in der Primarstufe" dient der Gewinnung von Erkenntnissen zur hochrelevanten Frage nach einer wirksamen Schreibförderung. Im Rahmen der empirischen Studie wird untersucht, welche didaktischen Maßnahmen sich positiv auf die Qualität der Textproduktion von Grundschüler_innen der vierten Jahrgangsstufe auswirken. Dabei ist das Forschungsprojekt am didaktischen Dreieck orientiert (Becker-Mrotzek/Jost 2014) und nimmt bestimmte Aspekte der komplexen Interaktion zwischen (a) den Merkmalen der Lernenden, (b) den Schreibprodukten und -prozessen als Lerngegenständen und (c) den Merkmalen und Konzepten der Lehrenden in den Blick (vgl. Steinhoff et al. 2017: 11):

- (a) Die Merkmale der Lernenden werden im Forschungsprojekt in unterschiedlicher Weise berücksichtigt: Einerseits sind die schreibdidaktischen Maßnahmen auf eine für die vierte Jahrgangsstufe zu erwartenden Schreibentwicklungsspanne ausgerichtet. Andererseits werden zentrale personenbezogene Merkmale – wie sprachliche und kognitive Fähigkeiten sowie Geschlecht,

1 In dieser Arbeit wird einer geschlechterneutralen Sprache i.d.R. durch explizite Beidnennung mittels Gender Gap oder geschlechtsneutralen Formulierungen Rechnung getragen. In Ausnahmefällen wird wegen der Lesbarkeit auf explizite Beidnennung verzichtet und stattdessen das generische Maskulinum verwendet. Gemeint ist dann sowohl die männliche als auch die weibliche Form.

Familiensprache und Literalitätserfahrung – im Rahmen des Forschungsprojekts erfasst und kontrolliert.

- (b) Lerngegenstand ist die Textproduktion. Der Begriff „Textproduktion" bezieht sich dabei auf die Texterstfassung, die Textrevision und die Textendfassung, sodass neben einer produktorientierten auch eine prozessorientierte Perspektive auf den Lerngegenstand eingenommen wird. Dabei gilt es, die Texte und Textrevisionen der Schüler_innen auf Grundlage einer entsprechenden linguistischen Expertise zu verstehen und zu untersuchen (vgl. Steinhoff et al. 2017: 14). Darüber hinaus wird die Textproduktion in ihrem didaktischen Zusammenhang betrachtet, wodurch der Fokus im Rahmen des Forschungsprojekts auch auf den dritten Aspekt des didaktischen Dreiecks gerichtet wird.
- (c) Merkmale und Konzepte der Lehrenden werden im Projekt vor dem Hintergrund der Schreibsituierung betrachtet. Steinhoff et al. (vgl. 2017: 15) merken in diesem Zusammenhang an, dass in der Schreibdidaktik eine Vielzahl didaktischer Methoden – wie bspw. die Schreibkonferenz – entwickelt und in der Praxis eingesetzt wird, ohne dass klar ist, welchen Einfluss diese auf die Schreibleistungen der Schüler_innen haben.

Konkret wird in der vorliegenden Arbeit im Rahmen einer Interventionsstudie mit verschiedenen Bedingungen und Kontrollen untersucht, welche schreibdidaktischen Maßnahmen dazu beitragen, die Qualität der Textproduktion von Grundschüler_innen der vierten Jahrgangsstufe positiv zu beeinflussen. Dabei stehen drei Perspektiven auf den Forschungsgegenstand „Qualität der Textproduktion" im Fokus des Interesses: Es wird untersucht, welchen Einfluss unterschiedliche Schreibarrangements erstens auf die Textqualität, zweitens auf die Qualität der Textrevision und drittens auf den Gebrauch von Textprozeduren haben. Darüber hinaus wird der Einfluss personenbezogener Merkmale auf die Textqualität in unterschiedlichen Schreibarrangements im Rahmen eines Exkurses in den Blick genommen. Das quasi-experimentelle Design der Studie zeichnet sich dadurch aus, dass mehrere Variablen – die Profilierung der Schreibaufgabe, die Textform und das Schreibmedium (siehe Abbildung 1) – durch die Versuchsleiterin bewusst manipuliert werden. Insgesamt werden zwölf unterschiedliche Schreibarrangements in 24 Klassen der vierten Jahrgangsstufe an elf Grundschulen in Nordrhein-Westfalen und Niedersachen getestet. Neben dem Konzept der profilierten Aufgaben (Bachmann/Becker-Mrotzek 2010) werden im Forschungsprojekt der vorliegenden Arbeit auch Aspekte des Schreibprozesses, des Schreibmediums und der Textform (Pohl/Steinhoff 2010) berücksichtigt:

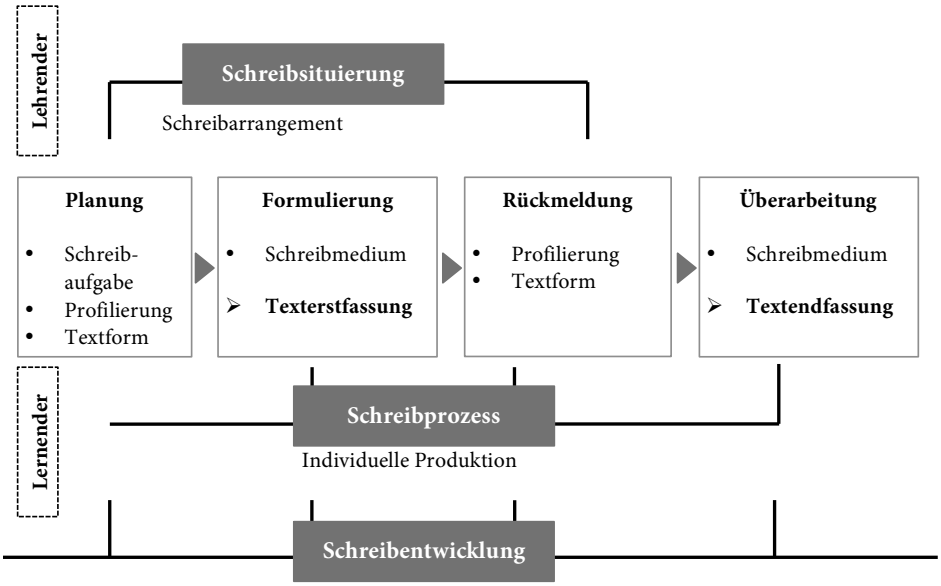


Abbildung 1: Aspekte des Forschungsprojekts „Schreibarrangements in der Primarstufe" in Anlehnung an Steinhoff (2012)

Alle 535 Schüler_innen, die an der Studie teilnehmen, durchlaufen den in Abbildung 1 dargestellten Schreibprozess, der sich – jeweils initiiert durch eine entsprechende **Schreibaufgabe** – in die Phasen **Planung**, **Formulierung**, **Rückmeldung** und Überarbeitung gliedert und durch die individuelle **Schreibentwicklung** der Lernenden beeinflusst wird. Im Folgenden werden die manipulierten Bedingungen und erhobenen Daten in ihren Grundzügen beschrieben, bevor der Aufbau der Arbeit dargelegt wird.

- **Profilierung:** Im Rahmen des Projekts wird – in Anlehnung an die explorative Studie von Bachmann/Becker-Mrotzek (2010) – zwischen schwach profilierten, profilierten und sprachprofilierten Schreibarrangements unterschieden. Die unterschiedlichen Profilierungen beeinflussen dabei einerseits die Schreibaufgabe und andererseits die Form der Rückmeldung.
- **Textform:** Bei der Textform (Pohl/Steinhoff 2010) wird zwischen Beschreibung und Argumentation unterschieden. Schüler_innen, die eine Beschreibung verfassen und überarbeiten, haben die Aufgabe, ein selbst mit Playmobil®-Möbeln eingerichtetes Modellzimmer zu beschreiben, wohingegen Schüler_innen bei der Argumentation die Aufgabe haben, ihre Meinung zur Wahl eines Ausflugsziels zu äußern.
- **Schreibmedium:** Sowohl der Computer als auch die damit verbundenen Informations- und Kommunikationstechnologien haben aufgrund ihrer Merkmale das Potenzial, den Schreibunterricht zu bereichern. Dementsprechend werden im Rahmen des Forschungsprojekts unterschiedliche Schreibmedien eingesetzt: Ein Teil der Schüler_innen formuliert und überarbeitet die eigenen

Texte auf herkömmliche Weise mit Stift & Papier, während die anderen Schüler_innen die gesamte Textproduktion in einem eigens für das Forschungsprojekt angelegten Wiki[2] vornehmen.

- **Texterst- und Textendfassung:** Die im Rahmen der Schreibarrangements entstandenen Schreibprodukte – die sich ausgehend vom dargestellten Schreibprozess in eine Texterstfassung (nach der Formulierungsphase) und eine Textendfassung (nach der Überarbeitungsphase) unterteilen lassen – bilden die Datengrundlage der empirischen Analysen. Zur Erfassung der Qualität der Textproduktion werden entsprechend den Forschungsfragen und Hypothesen insgesamt vier verschiedene Analyseverfahren eingesetzt.

Um das in aller Kürze beschriebene Forschungsprojekt angemessen darzulegen, folgt die vorliegende Arbeit einem Zweischritt: Im ersten Teil wird ein Forschungsüberblick gegeben, bevor – ausgehend von den dort formulierten Desideraten – im zweiten Teil die empirische Untersuchung dargestellt und diskutiert wird.

In Kapitel 2 geht es darum, das komplexe Konstrukt der Schreibkompetenz zu erläutern. Hierzu werden zunächst Schreibkompetenzmodelle vorgestellt und anschließend die Prozess- und Produktperspektive auf die Schreibkompetenz besprochen, wobei das Augenmerk auch auf die Sprachlichkeit des Schreibens gelegt wird. Anknüpfend an die Ausführungen zur Schreibkompetenz widmet sich Kapitel 3 der Entwicklungsperspektive, indem sowohl allgemeine Erkenntnisse zur Schreibentwicklung, v.a. aber empirische Studien zur Schreibentwicklung in der Primarstufe in den Blick genommen werden. In Kapitel 4 werden schließlich einzelne Elemente schreibdidaktischer Grundlagen vor dem Hintergrund der Schreibsituierung aufgegriffen und vertieft. Im Fokus des vierten Kapitels stehen Schreibaufgaben und Schreibarrangements sowie Befunde unterschiedlicher Schreibfördermaßnahmen. Da im Rahmen des Forschungsprojekts auch dem medialen Wandel durch Manipulation der Schreibmedien Rechnung getragen wird, wird in Kapitel 5 das Schreiben mit digitalen Medien erörtert. Dabei stehen v.a. Potenziale und Herausforderungen digitaler Schreibwerkzeuge wie Wikis im Fokus des Interesses.

Im zweiten Teil der Arbeit wird dann das Forschungsprojekt beschrieben. In Kapitel 6 werden dazu zunächst die Forschungsfragen und Hypothesen des Projekts – die an die Ausführungen des Forschungsüberblicks anschließen – vorgestellt, bevor in Kapitel 7 das Forschungsdesign erläutert wird. In Kapitel 8 werden dann die eingesetzten Materialien dargelegt, während in Kapitel 9 der Fokus auf der Beschreibung der Datenerhebung liegt. In Kapitel 10 werden schließlich die Ergebnisse zu den vier Forschungsfragen und entsprechenden Hypothesen berichtet und diskutiert. Kapitel 11 beschließt die Arbeit mit einem schreibdidaktischen Fazit.

---

2 Das passwortgeschützte Wiki kann unter http://wikis.zum.de/tpw eingesehen werden. Benutzername: Schreibarrangements; Passwort: naSidP_4K!

I. Teil: Forschungsüberblick

2. Schreibkompetenz

„Schreibenkönnen ist für mich, wenn man das Alphabet aufschreiben kann und wenn man die Wörter richtig schreiben kann und wenn man schöne Sätze bilden kann. Wenn ich noch ein bisschen darüber nachdenke, fällt mir bestimmt auch noch mehr ein“ (Sophie, 10 Jahre[3]).

Wie das Zitat der Schülerin Sophie zeigt, ist die Frage danach, was einen kompetenten Schreiber ausmacht bzw. was Schreibenkönnen bedeutet, nicht einfach zu beantworten. In der aktuellen Forschung finden sich sehr unterschiedliche Definitionen von Schreibkompetenz, die je nach Fokus enger oder weiter gefasst sind (vgl. z.B. Bachmann/Becker-Mrotzek 2017: 25f.; Grabowski et al. 2007: 45; Philipp 2015: 9). Die Schülerin nähert sich ihrer Definition von Schreibenkönnen über die Fähigkeit zur Schriftproduktion und die Fähigkeit, orthografische Regeln einzuhalten, an und richtet den Blick darüber hinaus auf die Fähigkeit zur Produktion von „schönen“ Sätzen. Was Sophie in ihren Ausführungen nicht explizit anspricht, ist die Fähigkeit zur Produktion von Texten. Genau hier setzt das vorliegende Kapitel an: Im Fokus steht die Modellierung von Schreibkompetenz im Sinne einer effektiven, zielgerichteten und adressatenorientierten Textproduktion. Um eine tragfähige Basis für das Verständnis und den Gebrauch des Begriffs „Schreibkompetenz“ zu schaffen, richten wir den Blick zunächst auf die beiden Begriffe „Schreiben“ und „Kompetenz“.

In Anlehnung an Bachmann/Becker-Mrotzek (2017: 25) wird „Schreiben“ im Rahmen der vorliegenden Arbeit als „eine spezifische sprachliche Handlung, die im Kern auf die selbständige Produktion von kommunikativ angemessenen und inhaltlich bedeutungsvollen Texten abzielt“, verstanden. Mit diesem Verständnis von „Schreiben“ steht die textbasierte räumlich und/oder zeitlich zerdehnte Kommunikation (Ehlich 1984) zwischen Schreiber_innen und Leser_innen im Mittelpunkt. Andere Formen – wie bspw. das epistemische Schreiben (siehe Kapitel 2.3.1) – sind ebenfalls bedeutsam, stehen hier aber nicht im Fokus. Ausgehend von den Merkmalen zerdehnter Kommunikation mithilfe geschriebener Texte (siehe Kapitel 2.3.2), werden also im weiteren Verlauf des Kapitels zentrale Aspekte der Schreibkompetenz betrachtet.

Der Kompetenzbegriff – der nicht zuletzt durch die Diskussion um erste Ergebnisse der PISA-Studie seit mehr als zehn Jahren verstärkt ins Zentrum der Aufmerksamkeit rückt – bedarf einer interdisziplinären Annäherung (vgl.

3 Quelle: Zusätzlich erhobenes Material zur vorliegenden Arbeit.

Grabowski 2014: 9ff.). Eine der bekanntesten Kompetenzdefinitionen – die auch die Bildungsreform in Deutschland geprägt hat – geht auf den Psychologen Weinert zurück. Sie stellt den Problemlöseaspekt in den Mittelpunkt: Kompetenzen können demnach verstanden werden als

> *die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können (Weinert 2001: 27f.).*

Dieser Definition folgend, sind nicht nur kognitive Fähigkeiten, sondern auch Motivation und Wille zentrale Kompetenzmerkmale. Es ließe sich argumentieren, dass diese Definition auch auf die Schreibkompetenz zutrifft, da die Fähigkeit, gelungene Texte zu produzieren, die Koordination von verschiedenen, aufeinander beziehbaren kognitiven, kommunikativen, sprachlichen, emotionalen, sozialen und motorischen Teilkompetenzen betrifft (vgl. Sieber 2006). Dies greift mit Blick auf die Komplexität des Gegenstands jedoch zu kurz: Fix (vgl. 2008: 21) merkt an, dass eine solche Definition nur hilfreich ist, wenn sie vor dem Hintergrund konkreter Schreibaufgaben – die ganz unterschiedliche Anforderungen an die Schreiber_innen stellen – näher spezifiziert wird. Pohl (2014a: 102f.) gibt darüber hinaus zu bedenken, dass der Schreibkompetenzbegriff nicht ohne Weiteres auf reine Könnensaspekte fokussiert werden dürfe, da sich „Kompetenz evtl. gerade in der *Entkopplung* von Können einerseits und motivationalen, volitionalen und sozialen Dispositionen andererseits äußert".

Die Ausführungen zu den beiden Begriffen „Schreiben" und „Kompetenz" zeigen bereits, dass das Schreiben als Verfassen von Texten eine komplexe sprachliche Handlung ist und es unterschiedliche Zugänge zur Darstellung und Modellierung der Schreibkompetenz gibt. Im Folgenden steht die sprachdidaktische Perspektive auf Schreibkompetenz und Textproduktion im Mittelpunkt. Dabei werden zentrale Erkenntnisse der Linguistik, Psychologie und Bildungsforschung einbezogen, um das latente Konstrukt der Schreibkompetenz möglichst umfassend zu beschreiben. Hierzu werden in Kapitel 2.1 zunächst Schreibkompetenzmodelle vorgestellt, die für das Forschungsprojekt der vorliegenden Arbeit wichtige Erkenntnisse über die Modellierung der Schreibfähigkeit von Schüler_innen liefern. Dem Kompetenzmodell von Baurmann/Pohl (2009) folgend, wird anschließend sowohl die Prozess- (Kapitel 2.2) als auch die Produktperspektive (Kapitel 2.3) auf die Schreibkompetenz besprochen, bevor Textprozeduren (Kapitel 2.4) in den Blick genommen werden, die in ihrer Mittelstellung zwischen Prozess und Produkt die sprachliche Komponente der Schreibkompetenz betreffen. Das Kapitel schließt – gewissermaßen im Sinne einer Zusammenfassung – mit der Darstellung des *Basismodells der Textproduktion* (Bachmann/Becker-Mrotzek 2017), in dem einerseits die im Kapitel diskutierten Aspekte der Schreibkompe-

tenz verankert sind und das sich andererseits als Grundlage für die Formulierung zentraler Forschungsdesiderate eignet (Kapitel 2.5).

2.1 Schreibkompetenzmodelle

Empirisch abgesicherte, theoretisch fundierte und analytisch widerspruchsfreie Kompetenzmodelle vorzulegen kann – in Anlehnung an Ossner (2006) – als grundlegende Aufgabe der Deutschdidaktik formuliert werden (vgl. Becker-Mrotzek/Schindler 2008: 94). Die Entwicklung eines solchen Kompetenzmodells stellt die Forschung gerade für den Bereich der Textproduktion vor eine große Herausforderung, da das Schreiben von Texten – wie einleitend beschrieben – eine komplexe sprachliche Handlung ist und „die Bewältigung kognitiver, inhaltlicher, sprachlicher, motorischer sowie visueller Anforderungen und deren Koordination [...] die Modellierung [erschwert]" (Becker-Mrotzek/Schindler 2008: 94). Insgesamt gilt es bei der Diskussion um (Schreib-)Kompetenzmodelle zu berücksichtigen, dass die Fokussierung auf ein solches Fähigkeitskonzept – das durch empirische Großuntersuchungen zur Leistungsmessung zunehmend Konjunktur erfährt – eine erst sehr junge Forschungsgeschichte hat.

Die bislang in der deutschsprachigen Forschung entwickelten Schreibkompetenzmodelle unterscheiden sich in ihrer Orientierung und in ihrer Ausrichtung auf bestimmte Ziele, zeigen aber mit Blick auf ausdifferenzierte Teilkompetenzen auch einen gewissen Konsens (vgl. Pohl 2014a: 103). Böhm et al. (vgl. 2017: 57) stellen in diesem Zusammenhang fest, dass die Kompetenzmodellierung aus deutschdidaktischer Perspektive stärker theoretisch motiviert ist (z.B. Becker-Mrotzek/Schindler 2007; Ossner 2006), während aus der Perspektive der empirischen Bildungsforschung die empirische Fundierung von Kompetenzmodellen im Mittelpunkt steht. Die Darstellung verschiedener Schreibkompetenzmodelle in diesem Teilkapitel erfolgt in Anlehnung an Feilke (2014b), wobei sowohl empirisch fundierte als auch theoretisch motivierte Kompetenzmodelle besprochen werden.[4]

Exkurs: Teilkomponenten und Prädiktoren der Schreibkompetenz

Bevor der Blick auf verschiedene Kompetenzmodelle gerichtet wird, sollen in einem Exkurs Teilkomponenten und Prädiktoren der Schreibkompetenz vorgestellt werden, da diese sowohl für die Modellierung von Kompetenzmodellen als auch für die Entwicklung von schreibdidaktischen Forschungsprojekten relevant sind. Dazu werden in aller Kürze zentrale Erkenntnisse aus der nationalen und internationalen Forschung nach Schmitt/Knopp (2017) zusammengetragen:

4 Auf die Darstellung einer generalisierten Kompetenzmodellierung anhand des Modells von Becker-Mrotzek/Schindler (2007) wird verzichtet. Eine kritische Diskussion des Modells findet sich in Feilke (2014b: 38ff.).

- **Konstitutioneller Bereich:** Das *Alter* – das im Sinne des Schreibalters auch mit der Schreibentwicklung in Verbindung gebracht werden kann – und das *Geschlecht* können einen gewissen Einfluss auf die Schreibkompetenz ausüben. Schmitt/Knopp (2017) stellen fest, dass sich bezüglich des Geschlechts auf Grundlage der aktuellen Forschung ein leichter Trend zugunsten des weiblichen Geschlechts ableiten lässt (vgl. Schmitt/Knopp 2017: 242). Forschungsergebnisse zur Schreibentwicklung werden in Kapitel 3.2 näher betrachtet.
- **Kognitiv-fähigkeitsbezogener Bereich:** Studien zeigen, dass Unterschiede in der *Arbeitsgedächtniskapazität* und Unterschiede bei den *Lesefähigkeiten* Prädiktoren der Schreibkompetenz sein können (vgl. Schmitt/Knopp 2017: 243f.). Auch die Fähigkeit, *Fremdperspektiven* kognitiv angemessen repräsentieren zu können, wird in einzelnen Studien als Prädiktor von Schreibkompetenz ermittelt (siehe z.B. Becker-Mrotzek et al. 2014). Mit Blick auf die *allgemeine* und *verbale Intelligenz* sind die Befunde empirischer Untersuchungen nicht eindeutig, wobei sich zumindest für die *verbale Intelligenz* anhand aktueller Untersuchungen vermuten lässt, dass ihre Bedeutsamkeit als Prädiktor mit zunehmendem Alter der untersuchten Personengruppe abnimmt (vgl. Schmitt/Knopp 2017: 243).
- **Motivational-volitionaler und metakognitiver Bereich:** Einige Studien belegen, dass *Schreibmotivation* und *Selbstregulation* (siehe hierzu Kapitel 4.3.1) als Prädiktoren von Schreibkompetenz aussagekräftig sind, wobei diese Erkenntnisse nicht in allen Studien gleichermaßen bestätigt werden können (vgl. Schmitt/Knopp 2017: 244f.).
- **Spezifisch sprachbezogener Bereich:** Neben der Erkenntnis, dass *Schreibflüssigkeit* und *Wortschatz* als geeignete Prädiktoren der Schreibkompetenz gelten (vgl. Schmitt/Knopp 2017: 245f.), zeigt sich, dass individuelle Unterschiede in der Fähigkeit zur mentalen *Kohärenzbildung* ebenfalls als Variable zur Vorhersage der Schreibkompetenz in Betracht gezogen werden können (siehe hierzu z.B. Becker-Mrotzek et al. 2014). Eine Untersuchung von Knopp et al. (2014) zeigt zudem, dass nicht nur Textmusterwissen (siehe hierzu Kapitel 2.3.2), sondern v.a. auch die Verwendung von texteröffnenden und textschließenden Prozeduren einen Einfluss auf die Textqualität (siehe hierzu Kapitel 2.3.3) hat (vgl. Schmitt/Knopp 2017: 245f.).

Der Überblick über mögliche Prädiktoren verdeutlicht einmal mehr, dass Schreibkompetenz „ein (höchst) komplexes Konstrukt [ist], welches sich aus zahlreichen, ensembleartig zusammenwirkenden Teilfähigkeiten aus verschiedenen Fähigkeitsbereichen zusammensetzt“ (Schmitt/Knopp 2017: 248). Schmitt/Knopp (2017) fordern dementsprechend, dass die individuellen Ressourcen von Schreibenden auch bei der Modellbildung stärker berücksichtigt werden und dass in empirischen Schreibstudien neben der Erfassung von Variablen des konstitutionellen

Bereichs wie Alter und Geschlecht zudem noch Prädiktoren aus dem kognitiv-fähigkeitsbezogenen Bereich einbezogen werden (vgl. Schmitt/Knopp 2017: 249).

Ratingbezogene Kompetenzmodellierung

In diesem Abschnitt werden Kompetenzstufenmodelle besprochen, die in erster Linie das Ziel der Leistungsmessung verfolgen.[5] Einen wichtigen Beitrag zur Entwicklung ratingbezogener Kompetenzmodelle liefert das im Rahmen der DESI-Studie[6] für die neunte Jahrgangsstufe vorgelegte Schreibkompetenzmodell. Das Modell beinhaltet zentrale Aspekte zu Kompetenzstufen, wobei zwei Anforderungsbereiche fokussiert werden: erstens die „textsortenspezifische Aufgabenlösung" und zweitens die „Sprachsystematik". Beide Anforderungsbereiche werden im Detail weiter ausdifferenziert. Da im Rahmen der DESI-Studie aber weder der Schreibprozess noch die Schreibentwicklung untersucht wird, bleibt das entwickelte Schreibkompetenzmodell insgesamt auf produktbezogene Aspekte begrenzt (vgl. Feilke 2014b: 37f.). Bei der Rezeption des Modells muss zudem berücksichtigt werden, dass die gute Operationalisierbarkeit der Kriterien – die bspw. durch das Kriterium „Vorhandensein von richtigem Datum" erzielt wird – zulasten der Validität des Modells geht, das – so Feilke (vgl. 2014b: 38) – auf der Kriterienebene argumentativ nicht weiter reflektiert und begründet wird. Auch die Einteilung der Niveaustufen ist vor dem Hintergrund der vornehmlich forschungspragmatischen Herleitung des Modells kritisch zu reflektieren.

Ein anderes Kompetenzstufenmodell ist vom Institut für Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (IQB) erarbeitet und empirisch erprobt worden. Es dient der Beschreibung und Verortung der empirisch ermittelten Schreibkompetenzen von Schüler_innen am Ende der Sekundarstufe I, wobei für narrative, informierende und argumentierende Texte jeweils unabhängige Modelle ausgearbeitet wurden (vgl. Böhme et al. 2017: 62ff.). Bei der Entwicklung der Testinstrumente, die zur Beschreibung der Schreibkompetenz der Schüler_innen in Großuntersuchungen eingesetzt werden, waren die Anschlussfähigkeit an eine nationale Studie für den Primarbereich[7] (vgl. Böhme et al. 2009) und internationale Arbeiten (z.B. Persky et al. 2003) entscheidend. Dementsprechend wurden neben analytischen Ratings v.a. holistische Kodierschemata der NAEP-Studie (**N**ational **A**ssessment of **E**duca-

5 Da ratingbezogene Kompetenzmodelle im deutschsprachigen Raum bislang nur für die Sekundarstufe I vorliegen, erfolgt an dieser Stelle lediglich eine kurze Überblicksdarstellung zu zwei ausgewählten Modellen, die in Kapitel 4.1.1 erneut aufgegriffen und durch die Ergebnisse von nationalen und internationalen Studien zur Erfassung von Schulleistung für den Primarbereich ergänzt werden.

6 Siehe z.B. Harsch et al. (2007) und Neumann (2007).

7 Bei der Studie handelt es sich um eine Vorarbeit zur Entwicklung eines Kompetenzstufenmodells für den Primarbereich, bei der Aspekte der Kodierung von Schreibaufgaben unter besonderer Berücksichtigung von diagnostischen Fragen der Operationalisierung und Bewertung von Schreibprodukten im Mittelpunkt standen (vgl. Böhme et al. 2009: 290).

tional **P**rogress)[8] einbezogen. Bei den Kodierschemata der NAEP-Studie handelt es sich um fünfstufige textmusterspezifische Globalskalen, die vom „Educational Testing Service“ (ETS) – der in den USA für das nationale Bildungsmonitoring verantwortlich ist – durch umfangreiche und detaillierte methodische Vorarbeiten entwickelt wurden (vgl. Böhme et al. 2017: 62). Ausgehend von den hier in aller Kürze skizzierten Vorarbeiten wurden vom IQB auf Grundlage einer breit angelegten Datenerhebung und Auswertung textmusterspezifische Kompetenzstufenmodelle zu den Bildungsstandards im Bereich Schreiben im Fach Deutsch für den Mittleren Schulabschluss formuliert, die jeweils fünf Niveaustufen umfassen (siehe hierzu Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (IQB) 2014: 11ff.). In ihrer Einschätzung zum entwickelten Modell müssen die Autor_innen jedoch feststellen, dass „Aussagen zur Schreibkompetenz auf der Basis von Ganztexten in großen Schulleistungsstudien nur möglich [sind], wenn pro Textsorte mehrere Aufgaben eingesetzt werden, was die Komplexität entsprechender Studien deutlich erhöht“ (Böhme et al. 2017: 72). Zudem zeigen internationale Studien, dass es notwendig ist, mehrere Schreibaufgaben zu unterschiedlichen Schreibanlässen von mehreren unabhängigen Ratern beurteilen zu lassen, um zuverlässige und generalisierbare Erkenntnisse zur Schreibfähigkeit von Schüler_innen zu erhalten. Die Anzahl der notwendigen Aufgaben ist dabei stark vom Alter und der Familiensprache der Schüler_innen abhängig (vgl. Van den Bergh et al. 2012: 23ff.).

Es zeigt sich, dass die ratingbezogene Kompetenzmodellierung als Grundlage zur Erfassung von Schreibfähigkeiten von Schüler_innen aufgrund der Komplexität des Gegenstands große Herausforderungen mit sich bringt. Im Folgenden wird ein theoretisch motiviertes Schreibkompetenzmodell vorgestellt, um nach den eher allgemeinen Ausführungen zu ratingbezogenen Kompetenzmodellen den Fokus auf ausdifferenzierte Teilkompetenzen der Schreibkompetenz zu legen.

Schreib- und textspezifische Kompetenzmodellierung

Als Beispiel für eine schreib- und textspezifische Kompetenzmodellierung wird ein Modell referiert, das von Baurmann/Pohl (2009) für den Bereich „Schreiben – Texte verfassen“ der Bildungsstandards für die Grundschule ausgearbeitet wurde. Die Autoren verfolgen eine schreibtheoretisch fundierte Kompetenzmodellierung und fokussieren besonders die Teilfähigkeiten, die spezifisch für das Schreiben sind. Baurmann/Pohl (vgl. 2009: 95) weisen zwar darauf hin, dass allgemeine kognitive Fähigkeiten, der Faktor Motivation sowie auch deklaratives, prozessuales, metakognitives und problemlösendes Wissen wichtige Grundvoraussetzungen für das Schreiben sind, sondern diese Voraussetzungen im Modell zunächst aber aus (siehe Abbildung 2). Im Fokus der Modellierung steht die Unterscheidung von Prozess- und Produktperspektive, wobei die jeweiligen Kompetenzen und Teilkompetenzen einerseits an einem Modell der Schreibhandlung (Schreibpro-

8 Siehe z.B. Gorman (2010).

zess) und andererseits an einem Modell kommunikativen Texthandelns (Schreibprodukt) orientiert sind (vgl. Feilke 2014b: 41). Im Gegensatz zu den zuvor diskutierten Modellen erfüllt dieses Modell zwar den Anspruch der theoretischen Fundierung – zumindest aus rein schreibtheoretischer Perspektive – was jedoch ausbleibt, ist die empirische Absicherung des Modells. Deshalb können im vorliegenden Modell auch keine Aussagen zur Stufung des Schwierigkeitsgrades von Teilkompetenzen getroffen werden. In Kapitel 3.2 werden die im Modell genannten Teilkompetenzen der Schreibkompetenz erneut aufgegriffen und Entwicklungstrends zum Kompetenzaufbau unter Zuhilfenahme weiterführender empirischer Studien diskutiert.

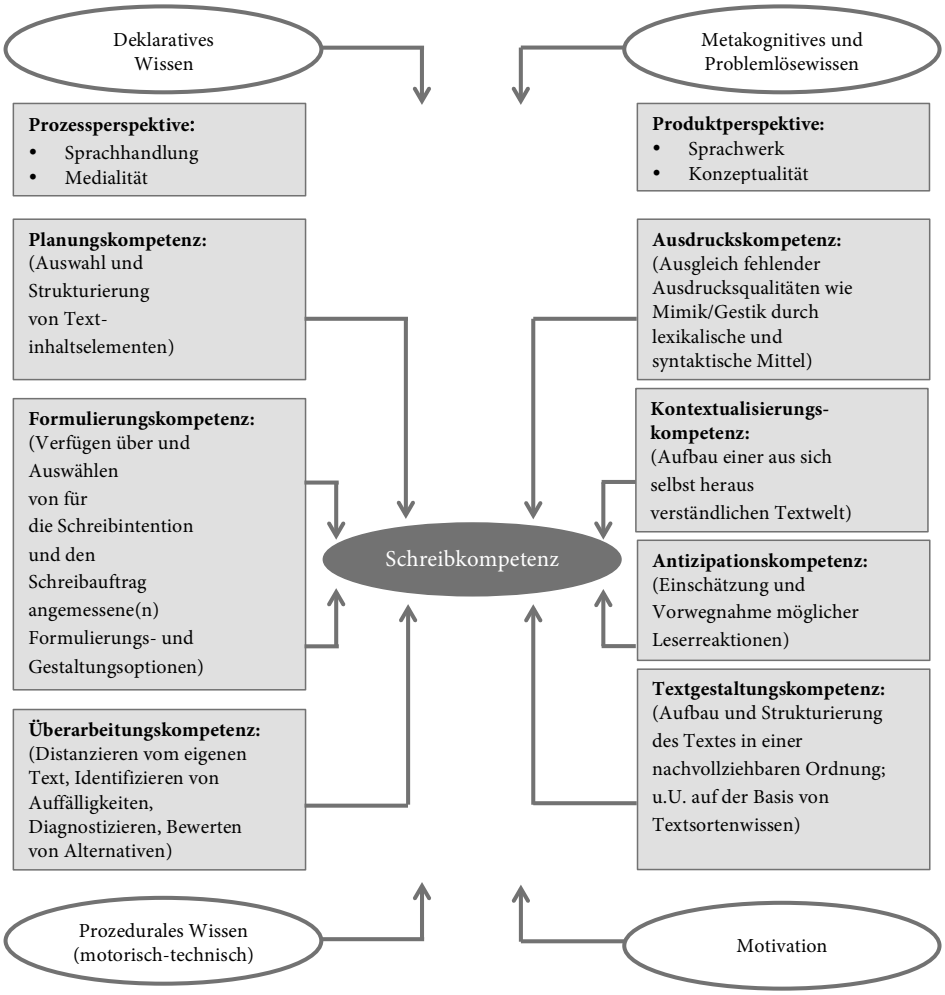


Abbildung 2: Kompetenzmodell für den Bereich Schreiben nach Baurmann/Pohl (2009: 97), Darstellung angepasst

Die schreibprozessbezogenen Teilkompetenzen sind entsprechend den drei grundlegenden Komponenten des Schreibprozesses (siehe hierzu Kapitel 2.2.1) – Planen, Formulieren und Überarbeiten – modelliert und werden jeweils durch weitere Teilfähigkeiten bestimmt. Die Überarbeitungskompetenz wird von den Autoren als besonders anspruchsvolle Teilkompetenz charakterisiert, da sie weitere umfassende Fähigkeiten voraussetzt (siehe hierzu Kapitel 2.2.2).

Die schreibproduktbezogenen Kompetenzen wurden in Anlehnung an das Modell kommunikativer Handlungsprobleme von Feilke/Augst (1989) differenziert, wobei die entsprechenden Teilkompetenzen so modelliert sind, dass sie die besonderen Herausforderungen schriftlicher Kommunikationssituationen aufgreifen (siehe hierzu Kapitel 2.3.2). Dies soll am Beispiel der Antizipationskompetenz verdeutlicht werden: Während der Adressat in mündlichen Kommunikationssituationen i.d.R. als Zuhörer bzw. Gesprächspartner anwesend ist und dem Sprecher – verbal in Form von Fragen, Kommentaren und nonverbal in Form von Mimik, Gestik usw. – Rückmeldungen zu seinen Ausführungen geben kann, müssen sich Schreiber bei der Produktion von Texten einen Adressaten vorstellen. In schulischen Kontexten bleibt es dann zumeist auch bei einem fiktiven Adressaten, da Texte häufig nicht für („echte") Leser, sondern zu Übungszwecken oder zur Leistungsbeurteilung für die Lehrperson verfasst werden (siehe hierzu Kapitel 2.3.1). Beim Verfassen von Texten muss ein Schreiber also „alle möglichen Reaktionen des Adressaten in seiner Phantasie vorwegnehmen können und sie beim Schreiben bedenken" (Feilke/Augst 1989: 311). Das macht die Ausbildung komplexer Adressatenkonzepte erforderlich. Die hier beschriebenen adressatenbezogenen Herausforderungen haben auch einen entsprechenden Einfluss auf die anderen im Modell genannten produktbezogenen Teilkompetenzen – bspw. die Ausdruckskompetenz, die es dem Schreiber ermöglicht, fehlende Ausdrucksqualitäten wie Mimik/Gestik durch sprachliche Mittel im Text zu ersetzen und dem Leser damit die Rezeption des Textes zu erleichtern.

Während sich produktbezogene Teilkompetenzen gegenseitig bedingen und v.a. Einfluss auf die Textgestaltung nehmen, lassen sich – so Baurmann/Pohl (vgl. 2009: 97) – keine eindeutigen Zusammenhänge zwischen speziellen prozess- und produktbezogenen Teilkompetenzen ausmachen. Im Modell wird anschaulich herausgearbeitet, dass es sich um zwei unterschiedliche Perspektiven auf das Phänomen Text handelt, wobei v.a. das Potenzial dieser Sichtweise für schreibdidaktische Kontexte betont wird. Deshalb stellen die Prozess- und die Produktperspektive auch zwei zentrale Bestandteile der vorliegenden Arbeit dar. Im weiteren Verlauf des Kapitels wird zunächst die Perspektive auf den Schreibprozess (Kapitel 2.2) und anschließend die Perspektive auf das Schreibprodukt (Kapitel 2.3) weiter ausgeführt.

2.2 Schreibprozess

Schreibkompetenz lässt sich – wie herausgearbeitet – nicht ohne Bezug zum Schreibprozess fassen und umgekehrt. Die Auseinandersetzung mit dem Schreibprozess im vorliegenden Kapitel soll dementsprechend einen wesentlichen Beitrag dazu leisten, das Konstrukt der Schreibkompetenz näher zu beleuchten. Dabei stehen zentrale Erkenntnisse der modernen Schreibprozessforschung im Mittelpunkt, die – ausgehend von intensiven Forschungstätigkeiten in den USA – seit den 1980er Jahren auch in der deutschsprachigen Schreibdidaktik enorm an Bedeutung gewonnen haben. Neben einer empirischen Orientierung und interdisziplinären Ausrichtung zeichnet sich die nationale und internationale Schreibprozessforschung auch dadurch aus, dass die didaktische Optimierung und Effektivierung von Schreibprozessen im Fokus des Interesses steht (vgl. Wrobel 2014: 86). Zur Analyse von Schreibprozessen können – je nach Forschungsschwerpunkt – verschiedene Methoden eingesetzt werden, die sich in ihrer Herangehensweise unterscheiden und u.a. anhand der Merkmale Synchronizität, Direktheit und Detailliertheit bestimmen lassen (vgl. Linnemann 2017: 335ff., siehe auch Kapitel 2.2.2). Im Rahmen der vorliegenden Arbeit sollen empirisch gewonnene Erkenntnisse unterschiedlicher Disziplinen genutzt werden, um lernförderliche Schreibarrangements zu entwickeln, die sich positiv auf die Schreibprozesse und damit im besten Falle auch positiv auf die Schreibprodukte der Schüler_innen auswirken. Dazu wird im Folgenden zunächst der Schreibprozess im Allgemeinen (Kapitel 2.2.1) betrachtet, bevor der Blick auf Textrevisionen im Besonderen (Kapitel 2.2.2) gerichtet wird.

2.2.1 Schreibprozess im Allgemeinen

Wegweisend für die Entwicklung von Schreibprozessmodellen sind Einflüsse und Forschungstätigkeiten der kognitiven Psychologie, die in den 1970er Jahren u.a. durch die Kritik an behavioristischen Vorstellungen vom Lernen angeregt wurden. Auf Grundlage empirischer Daten gelang es den Forscher_innen, die Schreiber_innen und ihre Handlungen beim Schreiben stärker in den Mittelpunkt zu rücken und – statt der bis dahin rein linguistischen Betrachtung von Schreibprodukten – das Schreiben als einen kognitiven Konstruktionsprozess zu modellieren. Aus der Komplexität des Gegenstands ergeben sich jedoch Grenzen für eine umfassende Modellierung, sodass immer nur bestimmte Ausschnitte des Schreibprozesses dargestellt werden können (vgl. Philipp 2015: 16). In unterschiedlichen Konzeptionen wird einerseits angestrebt, die einzelnen sehr komplexen und hochdynamischen Teilprozesse abzubilden und zu erklären – insbesondere in frühen Modellen wie bspw. bei Hayes/Flower (1980), und andererseits wird der Fokus darauf gelegt, die am Schreibprozess beteiligten Teilprozesse und

Komponenten systematisch zu verorten – insbesondere in neueren Modellen wie bspw. bei Hayes (2012). Anhand der beiden Modelle von Hayes/Flower (1980) und Hayes (2012) soll im Folgenden gezeigt werden, wie sich aus einem ursprünglich als Prozessmodell angelegten Konzept im Laufe der letzten Jahrzehnte ein Kompetenzmodell entwickelt hat (vgl. Becker-Mrotzek 2014c: 56), das einen wesentlichen Beitrag zum Verständnis des Konstrukts der Schreibkompetenz im Rahmen der vorliegenden Arbeit liefern soll.

Schreibprozessmodell (Hayes/Flower 1980)

Das kognitionspsychologisch orientierte Modell von Hayes/Flower aus dem Jahr 1980 (Abbildung 3), das ausgehend von einer empirischen Studie mit Schreibexpert_innen entwickelt wurde, kann als *Basismodell* bezeichnet werden, da es wesentliche Impulse für die Schreibprozessforschung und die Entwicklung weiterführender Modelle geliefert hat (siehe z.B. Fix 2008; Merz-Grötsch 2010; Wrobel 2014).

Hayes/Flower (1980) charakterisieren das Schreiben als ein zielorientiertes Problemlösen, wobei der Text als „ill-defined problem" – das Problem, das es zu lösen gilt – gesehen wird. Im Fokus des Modells stehen drei Teilbereiche, die an der Problemlösung beteiligt sind: das Aufgabenumfeld (*task environment*) und das Langzeitgedächtnis (*long-term memory*) der Schreiber_innen bilden dabei den Rahmen für den eigentlichen Schreibprozess (*writing process*), der sich wiederum in die drei Subprozesse Planen (*planning*), Formulieren (*translating*) und Überarbeiten (*reviewing*) unterteilen lässt (vgl. Hayes/Flower 1980: 10).

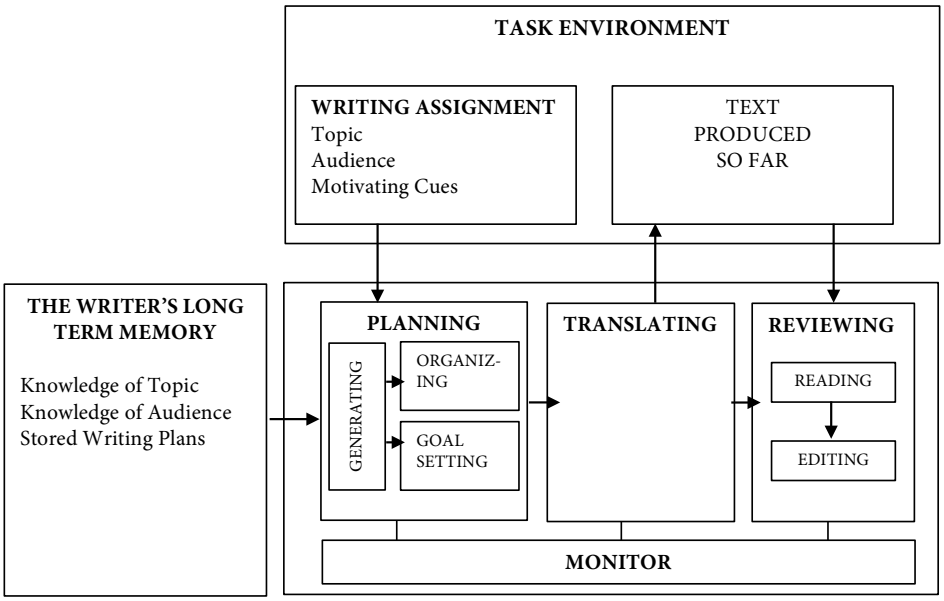


Abbildung 3: Das Schreibprozessmodell nach Hayes/Flower (1980:11), Darstellung angepasst

Im Aufgabenumfeld sind alle Faktoren vereint, die außerhalb der persönlichen Fähigkeiten und Kenntnisse der Schreiber_innen liegen und die Bearbeitung der Aufgabe beeinflussen. Zu nennen ist hier zum einen die Schreibaufgabe (*writing assignment*), die den Schreiber_innen wesentliche Informationen zum Thema (*Topic*) und zu den Adressaten (*audience*) liefert, und zum anderen die Motivation (*motivating cues*), die das Schreiben beeinflusst. Zur Bearbeitung der Aufgabe müssen Schreiber_innen entsprechend der vorgegebenen Rahmenbedingungen des Aufgabenumfelds auf vorhandene Kenntnisse in Form von Wissen zum Thema (*knowledge of topic*), Wissen zu möglichen Adressaten (*knowledge of audience*) und die im Langzeitgedächtnis gespeicherten Schreibpläne (*stored writing plans*) zurückgreifen (vgl. Hayes/Flower 1980: 12).

In der Planungsphase machen sich die Schreiber_innen sowohl die Informationen des Aufgabenumfelds als auch das Vorwissen aus dem Langzeitgedächtnis zu Nutze, um Ideen für den Text zu generieren (*generating*), diese zu strukturieren (*organizing*) und entsprechend der Vorgaben das Schreibziel (*goal setting*) festzulegen. Während die Prozesse in dieser Phase zumeist vorsprachlich sind und i.d.R. nicht schriftlich festgehalten werden, werden in der Phase des Formulierens die generierten Inhalte schriftsprachlich erfasst, wodurch Textteile (*text produced so far*) entstehen, die das Aufgabenumfeld entsprechend modifizieren. Der Monitor als Kontroll- und Steuerungsinstanz sorgt gleichzeitig dafür, dass diese bisher verfassten Textteile im Rahmen der Überarbeitung gelesen (*reading*), mit Blick auf das Schreibziel kontrolliert und – falls nötig – revidiert (*editing*) werden. Es entsteht ein rekursiver und iterativer Prozess, in dem die beschriebenen Schritte nicht nur wiederholt, sondern auch auf sich selbst bezogen und angewendet werden, bis der Monitor den Abschluss des Schreibprozesses feststellt (vgl. Becker-Mrotzek 2014c: 57; Hayes/Flower 1980: 12).

Das beschriebene Modell ist in vielerlei Hinsicht kritisiert und entsprechend weiterentwickelt worden. Zu den zentralen Kritikpunkten[9] gehört u.a. der fehlende linguistische und funktionale Bezug, da sowohl die Bedeutung des Sprachwissens (siehe hierzu Kapitel 2.4 und Kapitel 2.5) innerhalb der Subprozesse als auch die Rolle der Rezipient_innen im Modell insgesamt vernachlässigt wird (vgl. Fix 2008: 45f.; Wrobel 1995: 16). Mit Blick auf das Forschungsprojekt der vorliegenden Arbeit muss zudem berücksichtigt werden, dass es sich bei diesem Modell um ein Expertenmodell handelt. Da die im Rahmen von „Think-aloud-Protokollen" ermittelten und analysierten Schreibprozesse die Textproduktion erfahrener Schreiber_innen abbilden, ist das Modell nicht ohne Weiteres auf Schreibnovizen übertragbar (vgl. Fix 2008: 39f.). Hayes selbst hat 1996 eine revidierte Version des Basismodells vorgelegt, in der v.a. das Individuum mit seinen Ressourcen und Prozessen stärker in den Mittelpunkt rückt und auch die Schreibumgebung durch die Berücksichtigung von Schreibwerkzeug und Ko-Aktanten eine Modifizierung

9 Auf eine umfassende kritische Darstellung und entsprechende Weiterentwicklungen des Modells wird an dieser Stelle verzichtet. Siehe hierzu bspw. Fix (2008: 39ff.).

erfährt. Im Folgenden soll das Modell von Hayes aus dem Jahr 2012 besprochen werden, das – auch basierend auf neueren Erkenntnissen empirischer Studien – weitere umfassende Revisionen beinhaltet und nicht mehr nur den Schreibprozess als solchen, sondern vielmehr die Ebenen und Komponenten des Schreibens zu erklären versucht (vgl. Becker-Mrotzek 2014c: 57f.; Philipp 2015: 14).

Modell der Ebenen und Komponenten des Schreibens (Hayes 2012)

Im Modell von Hayes (2012, siehe Abbildung 4) werden für das Schreiben relevante Faktoren, ihr Verhältnis zueinander und ihre Rolle im Prozess der Texterstellung weiter ausdifferenziert und verschiedene Komponenten des Schreibens systematisch auf insgesamt drei Ebenen zusammengefasst: a) der Ebene der Prozesse (*process level*), b) der Ebene der Ressourcen (*resource level*) und c) der Ebene der Kontrolle (*control level*). Die im Modell von 1980 prominenten Subprozesse „Planen" und „Überarbeiten" werden nicht mehr explizit angeführt. Dies lässt sich mit dem Zweck des Modells begründen und verdeutlicht, dass die Prozesse des Planens und Überarbeitens vielmehr integrative Bestandteile des gesamten Schreibmodells als parallel dazu verlaufende Subprozesse darstellen (vgl. Hayes 2012: 376; siehe auch Philipp 2015: 15f., 21ff.).

Im Zentrum des Modells steht die **Ebene der Prozesse**, die in die beiden Bestandteile Schreibprozesse (*writing processes*) und *Aufgabenumgebung (task environment*) unterteilt wird. Schauen wir uns zunächst die Komponenten des Schreibprozesses und ihre Interaktionen mit den Komponenten des Aufgabenumfelds näher an: Vorschlager *(proposer)*, Übersetzer (*translator*) und Verschrifter (*transcriber*) sorgen auf der Ebene der Schreibprozesse dafür, dass Ideen generiert *(proposer*), in sprachliche Inhalte übersetzt (*translator*) und schließlich durch eine grafomotorische Handlung mittels Schreibmedium in einen schriftlichen Text überführt werden (*transcriber*). Dabei werden alle Teilprozesse vom *Evaluator* überwacht, der notfalls interveniert und einzelne Teilkomponenten zur Korrektur zwingt (vgl. Philipp 2015: 15f.). Die Komponenten auf der Ebene des Schreibprozesses interagieren dabei mit den Komponenten der Aufgabenumgebung, die dem gesamten Schreibprozess einen entsprechenden Rahmen geben. Während für den Verschrifter (*transcriber*) in erster Linie die Schreibtechnologie (*transcribing technology*) entscheidend ist, wird der Vorschlager (*proposer*) von gleich mehreren Komponenten des Aufgabenumfelds beeinflusst.

- Erstens: Dem konkreten Schreibauftrag – der im Rahmen des Aufgabenmaterials (*task material*) bereitgestellt wird – kommt eine besondere Bedeutung zu. Empirische Studien belegen, dass präzise gefasste Schreibaufträge dazu beitragen, die Textqualität zu erhöhen. Dadurch wird v.a. die didaktische Relevanz dieser Ebene hervorgehoben (vgl. Philipp 2015: 17, siehe auch Kapitel 4.2 und Kapitel 4.3).
- Zweitens: Personen, die den Schreibprozess bspw. als Kooperateure oder Kritiker (*collaborators & critics*) begleiten, nehmen – sofern das Aufgabenumfeld

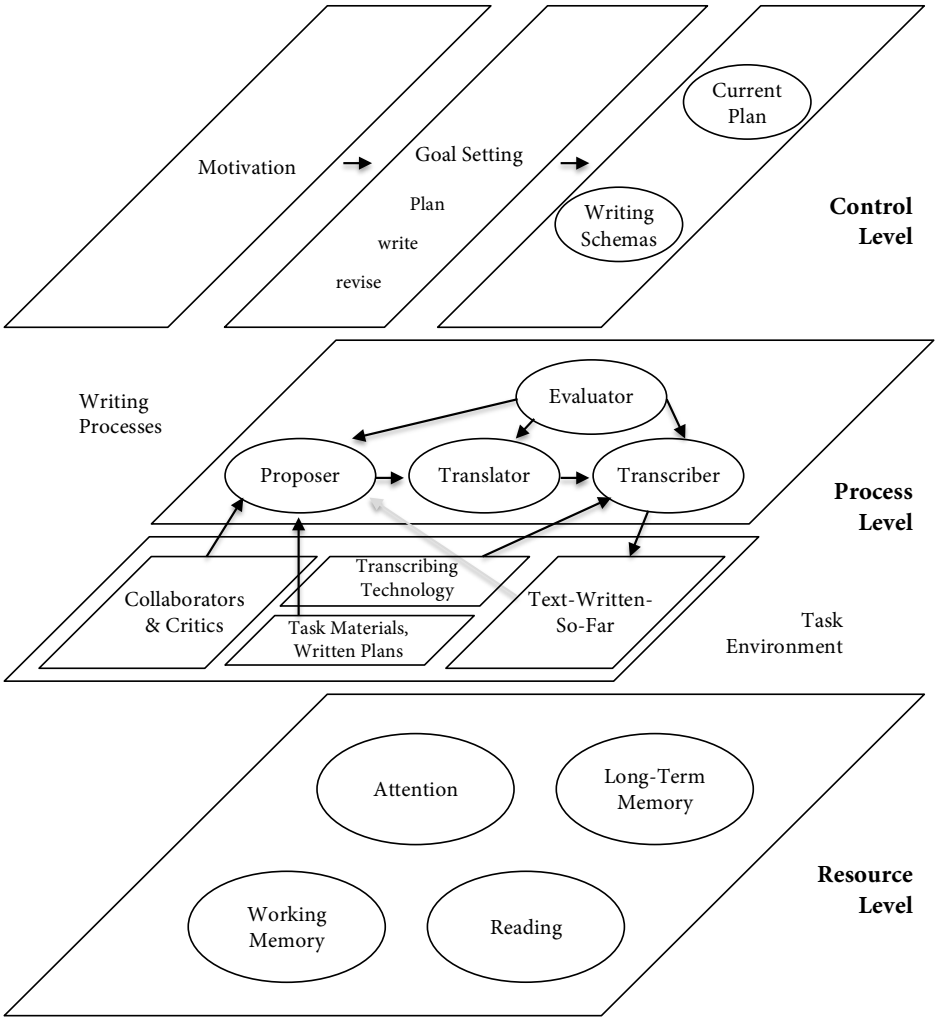


Abbildung 4: Ebenen und Komponenten des Schreibens nach Hayes (2012: 371), Darstellung modifiziert

kooperativ angelegt ist – ebenfalls Einfluss auf die Ideen, die der Vorschlager (*proposer*) generiert und organisiert.

- Drittens: Die Interaktion zwischen dem bislang verfassten Text (text-written-so-far) und dem Vorschlager (proposer) wird im aktuellen Modell von Hayes (2012) zwar nicht mehr expliziert, dennoch ist auch diese Interaktion[10] – so Philipp (vgl. 2015: 17) – durchaus relevant, da der allmählich entstehende Text einen Einfluss auf die Ideen und Inhalte hat, die noch in den Text integriert werden können.

10 In Abbildung 4 wird die Interaktion zwischen dem bislang verfassten Text und dem Vorschlager in Anlehnung an das Modell von Chenoweth/Hayes (2001) aufgenommen und durch einen grauen Pfeil dargestellt.

Kommen wir nun zur **Ebene der Ressourcen** mit den Komponenten Langzeitgedächtnis (*long-term memory*), Arbeitsgedächtnis (*working memory*), Aufmerksamkeit (*attention*) und Lesen (*reading*). Diese – in erster Linie kognitiven Ressourcen – sind unabdingbare Voraussetzungen für einen erfolgreichen Schreibprozess. Die umfangreichen Wissensbestände im Langzeitgedächtnis – denen u.a. auch das Weltwissen und das sprachliche Wissen zuzuordnen sind – wirken sich entsprechend auf den Schreibprozess und die entstehenden Textprodukte aus. Als Gegenstück zum Langzeitgedächtnis ist das Arbeitsgedächtnis zu nennen, in dem Informationen verarbeitet und verfügbar gehalten werden. Philipp (vgl. 2015: 18) betont den großen Stellenwert, der dem Arbeitsgedächtnis im Rahmen des hochkomplexen Schreibprozesses zukommt, und gibt zu bedenken, dass i.d.R. eine zeitliche Entzerrung des Prozesses – bspw. mit Blick auf die Teilprozesse Planen und Revidieren – notwendig ist, um die limitierten Kapazitäten des Arbeitsgedächtnisses verfügbar zu halten. In den Teilprozessen des Planens und Revidierens spielt dann auch das Lesen eine zentrale Rolle, um u.a. Schreibaufträge zu verstehen und bisher verfasste Texte zu überprüfen. Ebenfalls nicht zu unterschätzen ist die Aufmerksamkeit, die für das Schreiben benötigt und bspw. durch eine schreibförderliche Umgebung unterstützt werden kann.

Die Ausführungen zur Prozess- und Ressourcenebene haben gezeigt, dass es beim Schreiben vielfältige und umfassende Komponenten zu koordinieren gilt, weshalb als dritte Ebene im Modell die **Ebene der Kontrolle** angeführt ist. Hier spielt die *Motivation*[11] eine zentrale Rolle, da sie das Initiieren und Aufrechterhalten des Schreibprozesses maßgeblich steuert. Schreibmotivation wird einerseits zur Zielsetzung und andererseits zur Überprüfung des angestrebten Zwecks benötigt und ist damit auch aus didaktischer Sicht hochrelevant. Die Zielsetzung (*goal setting*) lässt sich als „zentrale Instanz allen Handels" (Becker-Mrotzek 2014c: 60) beschreiben und kontrolliert das Planen (*plan*), Formulieren (*write*) und Überarbeiten (*revise*). Als weitere unterstützende Komponente wirkt ein aktueller Plan (*current plan*) – im Sinne einer Konkretisierung der Zielsetzung – auf das Schreiben ein. Diesen Plan gilt es im konkreten Prozess unter Rückgriff auf bestimmte Schreibschemata (*writing schemas*) stetig zu aktualisieren. Die Schreibschemata lassen sich zwar sachlogisch eher den Wissensbeständen im Langzeitgedächtnis zuordnen, werden im Modell aber der Kontrollebene zugeordnet, da sie durch ihre vernetzten Strukturen die Informationen liefern, die beim laufenden Schreibprojekt zielführend sind (vgl. Philipp 2015: 20f.).

Da das Forschungsprojekt der vorliegenden Arbeit v.a. die didaktische Perspektive des Schreibprozesses in den Blick nimmt, soll abschließend erläutert werden, inwieweit die beschriebenen Modelle zur Entwicklung prozessorientierter Schreibarrangements beitragen können. Wie bereits angedeutet, ist das Prozessmodell von Hayes/Flower aus dem Jahr 1980 ein Expertenmodell, das sich nicht ohne Weiteres auf Schreibnovizen übertragen lässt, da dort von einer „stets plan-

11 Zum Begriff der Schreibmotivation siehe z.B. Philipp (2012a: 31ff.).

vollen, partnerbezogenen kommunikativen Handlung eines Experten ausgegangen wird“ (Fix 2008: 39). Um die im Modell nicht berücksichtigten Erwerbsprozesse angemessen bei der Entwicklung prozessorientierter Schreibarrangements zu berücksichtigen, ist es unabdingbar, auf neuere empirische Befunde zum Erwerb von Prozesskompetenzen zurückzugreifen (siehe hierzu Kapitel 3.2.1) und auch eine didaktische Perspektive auf den Schreibprozess einzunehmen. Fix (vgl. 2008: 44) argumentiert, dass sich der klare schematische Aufbau des Modells, bei dem die Subprozesse Planen, Formulieren und Überarbeiten als rekursiv verlaufende Prozesse beschrieben werden, auch zur didaktischen Modellierung eignet, um die Komplexität des Schreibprozesses zu dekomponieren (siehe hierzu auch Kapitel 4.3.1 und Kapitel 4.3.2). Dabei können bspw. Strategien zur Planung und Überarbeitung vermittelt, einzelne Schreibhandlungen mit Schreibnovizen eingeübt und Erwerbsprozesse der einzelnen Subprozesse systematisch erfasst werden. Lehrpersonen und Forscher_innen stehen dabei jedoch vor der Herausforderung, die Rekursivität der Subprozesse nicht zugunsten von Strategietrainings einzelner Prozessphasen aufzugeben. Unter Berücksichtigung der hier genannten Herausforderungen rücken im Rahmen des Forschungsprojekts der vorliegenden Arbeit sowohl das Aufgabenumfeld (nach Hayes 2012) als auch der Revisionsprozess in den Fokus des Interesses. Durch Manipulation der Komponenten „Kooperateure/Kritiker“, „Aufgabenmaterial“ und „Technologie“ soll u.a. herausgearbeitet werden, welchen Einfluss unterschiedliche didaktische Maßnahmen auf die Qualität der Textrevisionen von Schreibnovizen ausüben können (siehe hierzu Kapitel 6 und Kapitel 7). Entsprechend der didaktischen und forschungsmethodischen Ausrichtung auf Überarbeitungsprozesse werden im Folgenden Textrevisionen im Besonderen betrachtet und vor dem Hintergrund des gerade beschriebene Modells von Hayes (2012) erläutert.

2.2.2 Textrevisionen im Besonderen

„[Textrevisionen] bieten hervorragende Möglichkeiten, bereichsspezifisches Wissen über Inhalte, Textmuster, Sprachsystem und exekutive Verfahren in konkreten Schreibhandlungen zu verknüpfen und zu erweitern“ (Fix 2008: 165).

Revisionen nehmen im Rahmen der Textproduktion eine besondere Stellung ein, da sie in jeder Phase der Textproduktion stattfinden können. Das heißt, dass das Überarbeiten als ein kontinuierlicher Prozess beschrieben werden kann, der bei ersten Überlegungen beginnt und den gesamten Schreibprozess begleitet. Dementsprechend kann zwischen Prätextrevisionen – also denjenigen Überarbeitungen, die bereits vor dem ersten Niederschreiben von Textteilen stattfinden – und Revisionen an Textentwürfen bzw. Texterstfassungen unterschieden werden (Wrobel 1995: 88). Prätextrevisionen sind i.d.R. mentale Prozesse, die im Kopf der

Schreiber_innen stattfinden und die gedankliche Arbeit an bspw. Textideen, Gliederungs- oder Formulierungsvorschläge betreffen.

Die folgenden Ausführungen fokussieren Revisionen an Textentwürfen bzw. Texterstfassungen, wobei der Prozess des Revidierens mit seinen einerseits mental ablaufenden Prozessen und andererseits manifesten Schreibhandlungen in Anlehnung an das „CDO-Modell" (*compare-diagnose-operate*) von Bereiter/Scardamalia (1987) beschrieben wird. Die Autoren unterteilen den Revisionsprozess – anknüpfend an das Modell von Hayes/Flower (1980) – in drei Subprozesse. Diese werden im Folgenden auch mit Blick auf die didaktische Perspektive des Überarbeitens näher erläutert. Dabei darf nicht unberücksichtigt bleiben, dass (Schreib-)Forscher_innen – wie auch das Eingangszitat von Fix (2008) zeigt – auf der einen Seite immer wieder die immense Bedeutung von Textrevisionen für den Erwerb der Schreibkompetenz hervorheben, Textrevisionen im schulischen Schreiballtag auf der anderen Seite aber kaum eine Rolle spielen (siehe hierzu z.B. Merz-Grötsch 2010: 58).

(1) Probleme identifizieren

Die entscheidende Grundlage für jeden Schreibprozess ist eine „tragfähige Motivation zum Schreiben" (Held 2006: 21) sowie eine geeignete Zielvorstellung der Schreiber_innen, die zumindest in einfachster Form erkennen lässt, worüber und zu welchem Zweck ein Text verfasst werden soll. Das Schreibziel, das sich im besten Falle aus dem *Aufgabenmaterial* ableiten lässt, ist dann auch im Rahmen der Problemidentifikation die maßgebliche Kontrollinstanz. Mit Blick auf das Modell von Hayes (2012) kann damit zunächst die **Ebene der Kontrolle** als grundlegende Voraussetzung für erfolgreiche Revisionsprozesse genannt werden. Die *Motivation* und die *Zielsetzung* bilden entsprechend die Basis für die weiteren Schritte, wobei diese ganz entscheidend von der **Ebene der Ressourcen** beeinflusst werden. Autor_innen haben die Aufgabe, ihren Text aus Sicht der Rezipient_innen zu lesen, sie mit Blick auf das *Schreibziel* zu überprüfen und Abweichungen zwischen Text und Schreibziel wahrzunehmen. Neben dem *Lesen* ist damit auch die Komponente der *Aufmerksamkeit* gefordert, damit es den Schreiber_innen gelingt, die zwei Repräsentationen vom Text – einerseits die intendierte und andererseits die faktisch vorliegende Textfassung – parallel zu verarbeiten (vgl. Philipp 2015: 30).

Es wird darauf hingewiesen, dass bei Schreibnovizen die Fähigkeit zur Problemidentifikation häufig nur schwach ausgeprägt ist und es ihnen schwerfällt, Probleme in den eigenen Texten überhaupt zu erkennen (siehe z.B. Fix 2008: 167; Merz-Grötsch 2010: 69). Betrachtet man die hochkomplexen Anforderungen, die an die jungen Schreiber_innen gestellt werden, ist dies nicht verwunderlich. Mit Blick auf den Schreibunterricht ist es daher wichtig, den Schüler_innen gezielte Hilfestellungen zu geben, die zur Entlastung einzelner Prozesse auf allen Ebenen der Textproduktion führen:

- Gut situierte Schreibaufgaben tragen dazu bei, dass Schüler_innen die Aufgabe für sich erschließen und ein Schreibziel formulieren können (siehe Kapitel 4.2).
- Kooperative Feedbackformen, in denen „echte" Leser_innen bei der Problemidentifikation behilflich sind, entlasten das Lesen und können Hilfestellungen mit Blick auf das Schreibziel liefern (siehe Kapitel 4.3).
- Die Sequenzierung der Unterrichtseinheiten trägt dazu bei, eine zeitliche Distanz zum eigenen Text zu schaffen und damit einen neuen Blickwinkel auf das Geschriebene zu eröffnen.

(2) Entscheidungen zu potenziellen Veränderungen treffen

Nachdem die Probleme am Text wahrgenommen bzw. festgestellt wurden, gilt es für die Schreiber_innen, diese Probleme näher zu identifizieren und Entscheidungen zu potenziellen Überarbeitungen zu treffen. Die grundlegende Voraussetzung dafür ist die Kenntnis verschiedener Revisionsstrategien und deren Auswirkungen auf den Text, die auf der **Ebene der Kontrolle** durch vorhandene *Schreibschemata* bereitgestellt werden. Auf der **Ebene der Prozesse** werden dann mögliche Revisionen durch den *Vorschlager* übermittelt und vom *Evaluator* mit Blick auf Ziele, Aufgabenmerkmale, Langzeitgedächtnisinhalte und Art des identifizierten Problems auf seine Eignung hin überprüft (vgl. Philipp 2015: 30).

Mit Blick auf den Schreibunterricht ist v.a. entscheidend, dass Schüler_innen die Möglichkeit haben, Kenntnisse über unterschiedliche Revisionsstrategien zu erwerben. Tabelle 1 gibt einen Überblick über unterschiedliche Revisionsklassen, die ausgehend von didaktisch-empirischen Studien der Revisionsforschung zusammengestellt wurden und vielfältige Revisionshandlungen beschreiben. Dabei werden Revisionen auf unterschiedlichen linguistischen Ebenen, verschiedene Revisionshandlungen und textsortenspezifische Revisionsintentionen unterschieden (siehe hierzu auch Kapitel 8.4.2). Zur Vermittlung von Revisionshandlungen eignen sich bspw. Modellvideos (siehe hierzu z.B. Rüßmann 2018: 140ff.), die durch gezielte Revisionstrainings ergänzt werden können (siehe hierzu z.B. Held 2006).

Revisonsklasse	Revisionshandlung
Klassifikation von Revisionen nach linguistischen Ebenen (Baurmann/Ludwig 1985)	
Nachträge	• vorrangig auf der Buchstabenebene • kleinere „kosmetische" Veränderungen am Schriftbild, Ergänzungen vergessener oder Streichungen überzähliger Grapheme und Zeichen
Korrekturen	• vorrangig auf der Wortebene • Beseitigung von Normverletzungen in den Bereichen Orthografie, Interpunktion, z.T. auch Syntax und Semantik
Verbesserungen	• vorrangig auf der Satzebene • stilistische Veränderungen, bezogen auf Autor_in, Leser_in, Text: Wortwahl, Satzkonstruktion, Vermeidung von Wiederholungen usw.
Redigierungen	• vorrangig auf der Textebene • Umsetzungen am Text, Veränderung der Logik des Gedankens, Versuch der größeren Verständlichkeit für den Leser
Reformulierungen	• auf der Textebene • ein neues Schreibziel hat sich ergeben – Abschnitte werden neu geschrieben, bis hin zu einem ganz neuen Text (neue motivationale Basis)
Klassifikation von Revisionen nach Handlungstypen (Fix 2000; Held 2006)	
Addition	• Hinzufügung von etwas Neuem
Deletion	• Streichung von etwas Vorhandenem
Permutation	• Änderung der Reihenfolge
Substitution	• Ersetzung von etwas Vorhandenem durch etwas Neues, das zumeist lokal eine Bedeutungs- oder Beziehungsveränderung mit sich bringt
Variation	• Ergänzung oder Ersetzung von etwas Vorhandenem, wobei keine Bedeutungs- oder Beziehungsveränderung eintritt
Klassifikation von Revisionen nach Revisionsintentionen (Fix 2000; Held 2006)	
z.B. Leserorientierung, Textsortennorm, Kohärenz, Präzisierung	• textsortenspezifische Beurteilung der Revisionen nach deren Zweck bzw. Ziel

Tabelle 1: Übersicht zur Klassifikation von Textrevisionen – eigene Darstellung, in Anlehnung an Baurmann/Ludwig (1984), Fix (2000) und Held (2006)

(3) Veränderungen durchführen

An die beschriebenen konzeptionellen Vorarbeiten schließt der produktive Vorgang an, der im besten Falle zu erfolgreichen (sichtbaren) Veränderungen am Text führt. Die für sinnvoll erachteten Überarbeitungshandlungen müssen mit Blick auf das konkrete Ziel im Text umgesetzt werden, wobei auf der **Ebene der Prozesse** v.a. die im *Aufgabenumfeld* vorgegebene *Schreibtechnologie* die Möglichkeiten des *Verschrifters* bei der Umsetzung der Revisionen beeinflusst. Böttcher/Becker-Mrotzek (vgl. 2009: 109) weisen in diesem Zusammenhang darauf hin, dass schon bei der Produktion von Texten an geeignetes Schreibwerkzeug ge-

dacht werden muss, damit Revisionen überhaupt umsetzbar werden. Neben dem Computer als digitales Schreibmedium, das Revisionen in besonderem Maße begünstigt (siehe hierzu Kapitel 5.2), können auch andere Hilfsmittel wie geeignete Papierformen, die ausreichend Platz für Ergänzungen lassen, oder entsprechende Stifte (wie bspw. ausradierbare Tintenkugelschreiber oder Bleistifte) eingesetzt werden.

Methoden der Revisionsforschung

Wrobel stellt bereits 1995 fest, dass Textrevisionen zu den bevorzugten Untersuchungsobjekten der Schreibprozessforschung gehören. Wie die bisherigen Ausführungen gezeigt haben, ergeben sich gerade im Feld der Revisionsforschung sehr unterschiedliche Fragestellungen und Forschungsschwerpunkte, die sowohl kognitive Prozesse – wie Prätextrevisionen oder die Problemidentifikation und -diagnose bei Textentwürfen – als auch manifeste Überarbeitungsspuren betreffen. Wrobel kritisiert in diesem Zusammenhang, dass eine Vielzahl der empirischen Analysen produktorientiert ist, wodurch dem „Aspekt der Rekursivität und Reflexivität von Revisionsaktivitäten und damit [deren] Einbettung in den Prozeß der Texterzeugung“ (Wrobel 1995: 88) forschungsmethodisch nicht angemessen begegnet werde. Fortschreitende technische und methodische Weiterentwicklungen haben in den letzten Jahrzehnten dazu geführt, dass auch die Prozesshaftigkeit der Revisionen verstärkt untersucht werden konnte. Aufgrund der Komplexität des Gegenstands muss jedoch festgestellt werden, dass einzelne Forschungsprojekte immer nur einen Teil der Revisionshandlungen bzw. Revisionskompetenzen von Schreiber_innen in den Blick nehmen können und Forscher_innen mit unterschiedlichen Herausforderungen konfrontiert sind. Linnemann (vgl. 2017: 335ff.) gibt zu bedenken, dass erstens kognitive Prozesse nicht unmittelbar, sondern nur über Umwege erfasst werden können, zweitens die Auswahl einer geeigneten Methode zur Datenerhebung in erster Linie von der konkreten Forschungsfrage abhängig ist und drittens unterschiedliche Verfahren stets gewisse Vor- und Nachteile mit sich bringen, die abgewogen werden müssen. Synchrone Datenaufzeichnungen – wie bspw. Protokolle lauten Denkens, Videografie, Eye-Tracking oder Keystroke Logging – haben das Potenzial, kognitive Prozesse sehr detailliert zu erfassen, liefern i.d.R. aber indirekte und damit stark interpretationsbedürftige Daten (vgl. Linnemann 2017: 340ff.). Asynchrone Datenaufzeichnungen in Form von Produktdaten oder erweiterten Produktdaten bieten die Möglichkeit, konkret sichtbar gewordene Revisionen zu analysieren. In Interviews oder Befragungen zum Schreibprozess besteht darüber hinaus die Möglichkeit, in der Retrospektive Auskünfte über (mentale) Prozesse beim Schreiben zu erlangen.

Im Rahmen des Forschungsprojekts der vorliegenden Arbeit stehen Revisionen von Schüler_innen an manifesten Texterstfassungen im Fokus des Interesses, die mittels erweiterter Produktdaten erhoben werden. Diese Form der Datenerhebung und Analyse entfaltet ihre Stärken – so Linnemann (vgl. 2017: 338) –

insbesondere in didaktischen Kontexten und kollaborativen Schreibsettings, da Schreibaufträge im Rahmen der Datenerhebung so situiert werden können, dass Teil- und Zwischenprodukte gezielt entstehen. Ergänzend dazu werden Textproduktionsprozesse einzelner Schüler_innen mittels Videografie bzw. Screencasts erfasst, um weitere Erkenntnisse über die Revisionshandlungen der Schüler_innen zu gewinnen.[12]

2.3 Schreibprodukt

Nachdem die Perspektive auf den Schreibprozess erläutert wurde, richten wir den Blick im Folgenden auf die Produktperspektive. Hierzu werden in Kapitel 2.3.1 zunächst zentrale Schreibfunktionen beschrieben und vor dem Hintergrund der „Superfunktion" Lernen erläutert. Kapitel 2.3.2 geht konkreter auf die Besonderheiten schriftlicher Kommunikation sowie zentrale Textualitätsmerkmale und Textmusterwissen ein, bevor Textformen als Lernformen vorgestellt und für die Beschreibung (Kapitel 2.3.2.1) und Argumentation (Kapitel 2.3.2.2) weiter ausgeführt werden. Abschließend wird in Kapitel 2.3.3 der Frage nachgegangen, wie die Qualität von Schülertexten ermittelt werden kann und welche Anforderungen es dabei zu berücksichtigen gilt.

2.3.1 Schreibfunktionen

Schauen wir zunächst auf Schreibfunktionen, die einen wesentlichen Einfluss sowohl auf den Schreibprozess als auch auf die Beurteilung der entstandenen Textprodukte ausüben. Zum einen werden Motivation und Zielsetzung beim Schreiben maßgeblich von Schreibfunktionen gesteuert. Hinzu kommt, dass Schreibfunktionen nicht nur für das Planen, sondern insbesondere auch für das Überarbeiten von Texten eine grundlegende Orientierung bieten. Zum anderen hängt auch die Einschätzung darüber, ob ein Text als gelungen und nicht gelungen zu bewerten ist, maßgeblich von der Funktion – die der Text erfüllen soll(te) und der Frage danach, ob er diese Funktion tatsächlich erfüllt hat – ab. Ausgehend von Tabelle 2 – in der zentrale Schreibfunktionen[13] zusammengefasst dargestellt sind – werden im Folgenden unterschiedliche Funktionen des Schreibens zunächst im Allgemeinen und anschließend mit Blick auf Lehr-/Lernkontexte beschrieben. Dabei ist grundsätzlich anzumerken, dass sich die Funktionen

12 Im Rahmen der vorliegenden Arbeit werden die Videos und Screencasts nicht in die Datenauswertung einbezogen.

13 An dieser Stelle sei noch auf die ästhetische Funktion – die gewissermaßen quer zu den hier angegebenen Schreibfunktionen liegt – verwiesen. Sie nimmt eine Sonderrolle ein, da prinzipiell alle Funktionen des Schreibens ästhetische Züge annehmen können (siehe hierzu z.B. Neumann/Steinhoff 2015: 75).

beim Schreiben von Texten nicht immer trennen lassen – dass also i.d.R. mehrere Schreibfunktionen gleichzeitig zum Tragen kommen. Dennoch bietet es sich an, die Grundfunktionen schriftsprachlicher Handlungen systematisch zu erfassen, da häufig eine Schreibfunktion vorherrscht und diese dann Entscheidungen mit Blick auf die Textproduktion beeinflusst (Becker-Mrotzek/Böttcher 2012: 14).

Schreibfunktionen		
Schreiben für sich	**Psychische Funktion**	• (selbst-)reflexive Funktion
	Kognitive Funktion	• memorativ-konservierende Funktion • epistemische Funktion
Schreiben für andere	**Kommunikative Funktion**	• Kontakt • Information • Unterhaltung • Deklaration • Appell • Obligation

Tabelle 2: Übersicht zu Schreibfunktionen – eigene Darstellung, in Anlehnung an Ehlich (1998), Merz-Grötsch (2010), Ossner (1995)

Ganz allgemein kann beim Schreiben zwischen dem Schreiben **für sich** selbst und dem Schreiben **für andere** unterschieden werden (vgl. Becker-Mrotzek/Böttcher 2012: 14), womit zunächst die Frage des Adressaten angesprochen ist. Texte, die man **für andere** Personen verfasst – wie bspw. Briefe, Nachrichten oder Anleitungen – müssen sprachliche Standards i.w.S. berücksichtigen, um für die Adressat_innen verständlich zu sein und ihre Funktion erfüllen zu können. Texte, die Autor_innen **für sich** selbst verfassen – wie bspw. Tagebucheinträge, Notizen oder Einkaufszettel –, sind hingegen freier und unabhängiger von üblichen Standards.

Schreiben für sich selbst

Betrachtet man das Schreiben für sich selbst genauer, lassen sich zwei Hauptfunktionen unterscheiden: die psychische und die kognitive Funktion (vgl. Ossner 1995).

- Bei der **psychischen Schreibfunktion** wird das Schreiben als Unterstützung zur Reflexion, Selbstreflexion oder auch zur Identitätsentwicklung genutzt. Schreiber_innen setzten sich mit belastenden oder erfreulichen Angelegenheiten – z.B. in Form von Tagebucheinträgen – auseinander, um sich selbst zu entlasten, das eigene Verhalten (kritisch) zu überprüfen und ggf. Veränderungen vorzunehmen (vgl. Merz-Grötsch 2010: 17; Neumann/Steinhoff 2015: 74).
- Die **kognitive Funktion** lässt sich in Anlehnung an Merz-Grötsch (vgl. 2010: 15) wiederum in die memorativ-konservierende und epistemische Funktion unterteilen. Das **memorativ-konservierende** Schreiben dient in erster Linie der Gedächtnisentlastung und Speicherung von Informationen. Typische Beispiele sind Einkaufszettel, Notizen oder Konzeptpapiere. Das **epistemische**

Schreiben übernimmt eine Erkenntnis stiftende Funktion und dient dem Erwerb neuen Wissens bzw. der Weiterverarbeitung vorhandenen Wissens. Schreiben fungiert dabei als kognitives Werkzeug des Denkens und Lernens und kann auch als Problemlöseinstrument bezeichnet werden (vgl. Merz-Grötsch 2010: 16; Steinhoff 2014: 331).

Schreiben für andere

Die **kommunikative Funktion** wird häufig als die Hauptfunktion des Schreibens bezeichnet und dient v.a. dem Austausch und Kontakt mit anderen (vgl. Merz-Grötsch 2010: 13). Ein Text kann dabei sowohl Erkenntnis, Praxis als auch Gemeinschaft stiften (vgl. Ehlich 1998: 18f.). Im Folgenden sollen diese drei Funktionsbereiche anhand der Teilfunktionen kommunikativen Schreibens nach Merz-Grötsch (2010) näher erläutert werden, wobei auch hier anzumerken ist, dass ein Text mehrere kommunikative Funktionen besitzen kann.

- **Erkenntnis stiftet** ein Text, wenn er **Informationen** für die Leser_innen bereithält und damit Wissen vermittelt. Typische Beispiele sind Nachrichten, Berichte oder Reportagen. Zudem dient die **Deklaration** – z.B. in Form einer Urkunde oder Vollmacht – dazu, Leser_innen über einen bestimmten Sachverhalt in Kenntnis zu setzen. Auch Reiseberichte oder Erzählungen – die oft primär eine unterhaltende Funktion erfüllen – können Wissen an Rezipient_innen weitergeben und zu einem Erkenntnisgewinn beitragen (vgl. Ehlich 1998: 18f.; Merz-Grötsch 2010: 13f.).
- **Praxis stiftet** ein Text, wenn er Leser_innen zu einer Handlung bewegt. Der **Appell** – z.B. in Form von Zahlungsaufforderungen – kann Leser_innen dabei ebenso zum Handeln auffordern wie eine Bauanleitung oder ein Kochrezept. Seitens der Schreiber_innen lässt sich im Sinne der Praxis stiftenden Funktion auch die **Obligation** anführen, wenn sich die Schreiber_innen – wie bspw. in einem Vertrag oder Angebot – zu etwas verpflichten bzw. garantieren, etwas zu tun (vgl. Ehlich 1998: 18f.; Merz-Grötsch 2010: 13f.).
- **Gemeinschaft stiftet** ein Text, wenn er die Leser_innen in einen sozialen Kontext einbezieht. Dies geschieht i.d.R. immer, wenn ein Text für Leser_innen verfasst wird, besonders deutlich wird es aber, wenn Schreiber_innen **Kontakt** aufnehmen, z.B. um Leser_innen mittels Postkarte eine Einladung zukommen zu lassen oder Gratulationen per E-Mail zu übermitteln. Auch die Teilfunktion der **Unterhaltung** kann an dieser Stelle genannt werden. Hierzu gehört einerseits das „Sich-Unterhalten" – z.B. im Rahmen von Briefwechseln oder Chats –, andererseits dienen aber auch fiktionale Texte oder Erzählungen dazu, die Leser_innen zu unterhalten und Gemeinschaft zu stiften (vgl. Ehlich 1998: 18f.; Merz-Grötsch 2010: 13f.).

„Superfunktion" Lernen – Schreibfunktionen in Lehr-/Lernkontexten

Mit Blick auf schulische Kontexte müssen die gerade beschriebenen Schreibfunktionen noch einmal gesondert betrachtet werden, da alle im Unterricht eingesetzten Funktionen „letztlich immer an die ‚Superfunktion' Lernen rückgebunden [sind]" (Neumann/Steinhoff 2015: 75). Neumann/Steinhoff (vgl. 2015: 75) geben zu bedenken, dass die Wirklichkeit des Schreibens in der Lebenswelt multifunktional ist, der Unterricht diese Lebenswelt aber nicht abbilden muss, sondern vielmehr für sie ausbilden soll (siehe auch Feilke 2012: 4ff.). In schulischen Kontexten kann es daher durchaus sinnvoll sein, einzelne Funktionen gesondert zu üben, wobei sich eine Funktionsprofilierung im Rahmen der Schreibaufgaben lernförderlich auswirken kann. Betrachten wir vor diesem Hintergrund die Herausforderungen, die sich für einzelne Schreibfunktionen im schulischem Kontext ergeben, etwas genauer:

- **Psychische Funktion:** Zur Dokumentation und kritischen Reflexion des eigenen Lernverhaltens bieten sich z.B. Lerntagebücher an. Diese sollten aber nicht zum Gegenstand der Leistungsbeurteilung herangezogen werden.
- **Kognitive Funktion:** Steinhoff (vgl. 2014: 331) merkt kritisch an, dass die kognitiven Funktionen in der neueren Schreibdidaktik oft zugunsten der kommunikativen Funktion vernachlässigt werden und dadurch das Potenzial, das das epistemische Schreiben für die Aneignung und Entwicklung unterschiedlicher Teilkompetenzen bereithält, verloren geht. Er schlägt vor, das Schreiben nicht nur als Lerngegenstand, sondern auch als Lernmedium zu begreifen und das heuristische Potenzial – das sich für den Erwerb von Weltwissen, Sprachwissen und metakognitivem Wissens ergibt – systematisch zu erschließen. Dienlich sei in diesem Zusammenhang auch ein erweitertes Verständnis vom epistemischen Schreiben, das das Schreiben nicht mehr nur – wie u.a. im Modell Bereiters (1980) – als Expertensache auffasst (siehe hierzu Kapitel 3.1), sondern auch „lernendes Schreiben" einbezieht (Steinhoff 2014: 333f.).
- **Kommunikative Funktion:** Wie bereits angedeutet wurde, nimmt das kommunikative Schreiben in schulischen Kontexten einen großen Stellenwert ein. Hier sind auch die Schreibfunktionen i.e.S. (vgl. Neumann/Steinhoff 2015: 70) zu nennen: Erzählen, Berichten, Beschreiben, Argumentieren und Instruieren erfüllen eine kommunikative Funktion und sind im Schreibunterricht sehr präsent. Zu bedenken ist jedoch, dass kommunikative Schreibfunktionen in schulischen Kontexten i.d.R. auf die „Superfunktion" Lernen begrenzt bleiben und Texte nur in seltenen Fällen echte Adressaten haben. Die Potenziale – die diese Funktion u.a. für Textrevisionen bereithält – bleiben dadurch häufig ungenutzt.

Im Rahmen des Forschungsprojekts der vorliegenden Arbeit steht die kommunikative Funktion – die auch hier an die „Superfunktion" Lernen rückgekoppelt ist – im Vordergrund. Dabei soll die Frage, inwieweit sich eine entsprechende Funktionsprofilierung und die Einbeziehung echter Kommunikationspartner_innen

positiv auf die Schreibprozesse und -produkte junger Schreiber_innen auswirken kann, beantwortet werden.

2.3.2 Text und Textform

Die Begriffsbestimmung in diesem Teilkapitel fokussiert – ausgehend von Ehlichs Textbegriff (1983) und den Ausführungen von Koch/Oesterreicher zur Mündlichkeit und Schriftlichkeit (1994) – zunächst das für das Forschungsprojekt der vorliegenden Arbeit zentrale Verständnis von Text und Merkmale von Textualität.[14] In einem zweiten Schritt wird das Augenmerk auf Texte in schreibdidaktischen Kontexten gelegt.

Zerdehnte Kommunikation, Mündlichkeit und Schriftlichkeit

In Anlehnung an Ehlich (1983) lassen sich sprachliche Handlungen, die „gezielt zum Zweck der Aufbewahrung und Überlieferung produziert werden" (Becker-Mrotzek/Böttcher 2012: 12), als Text bezeichnen. Ein Text kann dabei sowohl mündlich als auch schriftlich über Raum und Zeit hinweg übermittelt werden. Wichtig ist zudem, dass der entsprechende Text zur Überdauerung produziert wird. Ehlich spricht in diesem Zusammenhang von der „Zerdehnung einer Sprechsituation" (Ehlich 1984: 18).

Koch/Oesterreicher (1994: 587) unterscheiden zwischen konzeptioneller/medialer Mündlichkeit und konzeptioneller/medialer Schriftlichkeit. Die konzeptionelle Dimension bezieht sich dabei auf die in der Äußerung gewählte Ausdrucksweise und die mediale Dimension auf das Medium der Realisierung. Folgende Beispiele aus dem schulischen Kontext sollen das Konzept veranschaulichen. Dabei ist anzumerken, dass die Begriffe mündlich/schriftlich beim Medium dichotomisch zu verstehen sind, wohingegen konzeptionelle Mündlichkeit und Schriftlichkeit ein in graduellen Abstufungen vorliegendes Kontinuum bilden.[15]

- Ein Pausengespräch zwischen Mitschüler_innen zur gemeinsamen Freizeitplanung ist sowohl von konzeptioneller als auch medialer Mündlichkeit geprägt, während das gleiche Gespräch – findet es z.B. im Rahmen einer Instant-Messaging-Kommunikation statt – zwar konzeptioneller Mündlichkeit, aber medialer Schriftlichkeit zuzuordnen ist.
- Ein Sachtext, der im Rahmen des Unterrichts mit den Schüler_innen erarbeitet wird, ist konzeptionell schriftlich und wird im Medium der Schrift dargeboten, wohingegen Vorträge – bspw. von Lehrpersonen zum Schuljubiläum

14 Für eine textlinguistische Perspektive siehe z.B. Adamzik (2016) oder Habscheid (2009).

15 Zur kritischen Auseinandersetzung zum Aspekt der Medialität in den Ansätzen von Koch/Oesterreicher (1994) und Ehlich (1984) siehe z.B. Wrobel (2010: 30ff.).

– zwar konzeptionell schriftlich vorbereitet bzw. erarbeitet, aber medial mündlich präsentiert werden.

Richten wir nun den Blick etwas genauer auf die Bedingungen medialer Mündlichkeit und Schriftlichkeit: Während bei der mündlichen Kommunikation beide Kommunikationspartner_innen in der Situation anwesend sind und neben verbalen auch nonverbale und paraverbale Mittel für die Sprachhandlung zur Verfügung stehen, ist die schriftliche Kommunikation situationsentbunden. Produktion und Rezeption verlaufen nicht simultan, fehlende Kontaktsignale müssen bei der Textproduktion mit anderen Mitteln kompensiert werden und Reaktionen der Rezipient_innen sind – wenn überhaupt – nur zeitlich verzögert möglich. Das hat zur Folge, dass bei der schriftlichen Produktion von Texten sowohl auf sprachsystematischer, grammatischer, lexikalischer als auch auf textueller Ebene andere Anforderungen erfüllt werden müssen als bei der mündlichen Kommunikation (vgl. Fix 2008: 65). Im Folgenden sollen Merkmale von Textualität genauer in den Blick genommen werden, um daran anknüpfend die Besonderheiten schriftsprachlicher Kommunikation in schreibdidaktischen Kontexten zu betrachten.

Merkmale von Textualität

„Dusche Donnerstag Barbara!!“ (Lilli)

In Anlehnung an Feilke (2000) und Fix (2008) soll das einleitende Zitat von Lilli genutzt werden, um die Bedingungen zu beschreiben, die einen Text konstituieren.[16] Der Minitext zeigt die Nachricht der 88-jährigen Lilli an ihre Tochter. Lilli hatte wenige Wochen zuvor das Verfassen von schriftlichen Nachrichten mittels Tablet erlernt, nachdem sie mehrere Jahrzehnte keine bzw. nur sehr wenige

16 An dieser Stelle wird nicht das bekannte Textbeispiel „Ich hatte kein bein klein“ (Feilke 2000: 15; Fix 2008: 71), das Feilke und Fix als „moderne Sage“ bezeichnen, sondern ein eigenes, authentisches Textbeispiel aus einer WhatsApp-Kommunikation verwendet. Damit wird auf drei Aspekte aufmerksam gemacht:
1) Die Entwicklung der Schreibkompetenz ist ein lebenslanger Prozess. Lilli stellt zugegebenermaßen ein Extrembeispiel dar, dennoch lässt sich am Beispiel zeigen, dass die Schreibentwicklung bis weit in die Adoleszenz hineinreicht (siehe hierzu Kapitel 3).
2) Die schriftliche Kommunikation – und damit auch die Notwendigkeit, verständliche Texte schriftlich produzieren zu können – nimmt sowohl im privaten als auch im beruflichen Alltag durch digitale Kommunikationsmedien einen immer größeren Stellenwert ein, wodurch sich neue Potenziale aber auch bestimmte Herausforderungen für die Textproduktion ergeben (siehe hierzu Kapitel 5.2).
3) Mit dem digitalen Wandel geht zunehmend auch ein Wandel von Textualität einher. Blogbeiträge, Kommentare, Tweets, Facebook-Posts, Chat- und WhatsApp-Kommunikationen gehören längst nicht mehr nur zum privaten, sondern zunehmend auch zum beruflichen Alltag vieler Menschen. Dieser Wandel darf auch mit Blick auf schulisches Schreiben nicht vernachlässigt werden (siehe hierzu Kapitel 5.1 und Kapitel 5.3).

schriftliche Texte verfasste. Im Kontext wird klar: Lilli hat mit dem Pflegedienst vereinbart, dass die Pflegerin Barbara bereits am Donnerstag – und nicht wie sonst üblich erst am Freitag – kommt und beim Duschen hilft, damit Lilli am Freitag einen Arzttermin wahrnehmen kann, der sonst hätte verschoben werden müssen. Die übermittelte Nachricht enthält einerseits die Information, dass der Pflegedienst den geänderten Duschtermin einrichten konnte, andererseits aber auch den Appell an die Tochter, den Arzttermin zu bestätigen. Ausgehend von diesem – in verschiedener Hinsicht unvollkommenen – Textbeispiel sollen die Merkmale, die dazu beitragen, dass ein Text kommunikativ erfolgreich ist, in aller Kürze beschrieben werden.

- **Situationalität:** Die Zerdehnung der Sprechsituation wird im Textbeispiel besonders deutlich. Dadurch, dass Schreib- und Lesesituation zeitlich und räumlich getrennt sind, ist der situative Kontext für die Textproduktion und -rezeption entscheidend. Lilli liefert in ihrer Nachricht jedoch keinen weiteren Kontext, was sich mit der Tatsache erklären lässt, dass es sich um ein konzeptionell mündliches Gespräch handelt, das durch die Nähe der Kommunikationspartnerinnen geprägt ist. Für außenstehende Leser_innen, die über den situativen Kontext (Termine müssen verschoben werden) nicht verfügen, ist der Text ohne Rückfragen jedoch nicht verständlich.
- **Explizitheit und Akzeptabilität:** Schreiber_innen haben die Aufgabe, den Grad der für ihren Text notwendigen Explizitheit einzuschätzen. Da das Situationswissen der späteren Leser_innen ein entscheidender Faktor dafür ist, wie implizit oder explizit ein Text sein muss, damit er seine kommunikative Funktion erfüllt, ist es für die Schreiber_innen unabdingbar, sich Gedanken zu (möglichen) Adressat_innen zu machen. Bezogen auf das Beispiel könnte man sagen, dass der Text – zumindest mit Blick auf die informative Funktion (s.u.) – seinen Zweck erfüllt, da die Leserin über ein hinreichendes situatives Vorwissen verfügt. Darüber hinaus gilt es für die Schreiber_innen aber auch die normativen Erwartungen zu bedenken, an denen ein Text gemessen wird. Leser_innen erwarten einen lesbaren, verständlichen und für sie relevanten Text. Hier wird sehr deutlich, welch großen Stellenwert der antizipierte Adressat bei der Textproduktion einnimmt: Nur wenn eine möglichst konkrete Vorstellung von dem Wissen möglicher Leser_innen vorliegt, können angemessene Entscheidungen darüber getroffen werden, wie explizit ein Text sein muss bzw. wie implizit ein Text sein kann, damit er seine kommunikative Funktion erfüllt. Dieser Aspekt ist in didaktischen Kontexten hochrelevant, da die Antizipationskompetenz – gerade bei jüngeren Schüler_innen – i.d.R. noch nicht weit entwickelt ist (siehe hierzu Kapitel 3.2.2) und „echte“ Adressat_innen im Unterrichtsalltag – wenn überhaupt – nur selten eine Rolle spielen (siehe hierzu Kapitel 4.2).
- **Funktionalität:** Die unterschiedlichen Schreibfunktionen wurden bereits in Kapitel 2.3.1 erläutert. Lillis Minitext hat aus Sicht der Schreiberin einerseits eine informative Funktion, er soll die Leserin aber auch zu einer Handlung

auffordern. Richten wir den Blick auf die Rezeptionsseite, lässt sich von der Textfunktion oder auch Intention sprechen (vgl. Fix 2008: 72). Im Beispiel zeigt sich, dass der Text für die Leserin maximal eine informative Funktion hat. Der Appell – den Arzttermin zu bestätigen – bleibt für die Rezipientin im Hintergrund, sodass der Text seine kommunikative Funktion nicht vollends erfüllt.

Kohärenz und Textartenwissen

Die Kohärenz nimmt unter den Textualitätsmerkmalen eine Sonderrolle ein, da sie das Textverständnis maßgeblich beeinflusst. Der Begriff Kohärenz soll im Rahmen der vorliegenden Arbeit in Anlehnung an Fix (2008) als Oberbegriff jeglicher Vernetzung in einem Text – die thematische, strukturelle und auch grammatische Aspekte umfasst – verstanden werden (vgl. Fix 2008: 75f.). Kohärenz wird häufig auch als „roter Faden" bezeichnet, der dazu beiträgt, einen Text verständlich und inhaltlich nachvollziehbar zu gestalten (vgl. Merz-Grötsch 2010: 28). Schreiber_innen stehen dabei auf den Ebenen der Mikro-, Makro- und Superstruktur (vgl. van Dijk 1980: 128ff.) unterschiedliche Mittel und Werkzeuge zur Verfügung. Schauen wir uns zunächst die Mittel an, die auf der Ebene der Mikrostruktur für einen kohärenten Text sorgen. Sogenannte Kohäsionsmittel tragen auf der grammatischen Ebene dazu bei, dass Textteile und Sätze innerhalb eines Textes miteinander verknüpft werden. Zu diesen sprachlichen Mitteln zählen u.a.[17]

- **sprachliche Korrektheit** (sprachliche Oberflächenmerkmale wie z.B. die Groß- und Kleinschreibung),
- **Interpunktion** (z.B. Gliederung sprachlicher Einheiten durch Kommata und Semikola),
- **Wiederaufnahme** von sprachlichen Einheiten (z.B. Rekurrenz als Wiederaufnahme eines Wortes durch dasselbe Wort oder Substitution als Wiederaufnahme eines inhaltlich ähnlichen Textelements),
- **Konnektoren** (Bindewörter, die Verknüpfungen zwischen Wörtern oder Sätzen herstellen),
- **Textdeixis** (Wahl des bestimmten oder unbestimmten Artikels als Verweis auf bekannte oder unbekannte Elemente).

Im Falle der Nachricht von Lilli zeigt sich, dass die sprachliche Korrektheit eingehalten wird. Auffällig ist die Interpunktion: Die Verfasserin verwendet am Ende ihrer Nachricht zwei Ausrufezeichen, die als Kohäsionsmittel die intendierte Funktion der Aufforderung unterstützen, ohne dass diese jedoch auf thematischer Ebene entfaltet wurde (s.u.). Weitere formale Mittel der Syntax und Morphologie

17 Hier sind nur einige Beispiele von Kohäsionsmitteln genannt. Eine Übersicht mit weiterführenden Erläuterungen findet sich z.B. in Fix (2008: 80f.) oder Merz-Grötsch (2010: 31ff.).

lassen sich im Text nicht eindeutig als kohärenzstiftende Merkmale des Textes herausarbeiten.

Richten wir den Blick nun auf die Mittel, die zur Verbesserung der Kohärenz der Makrostruktur beitragen: Auf thematischer Ebene ist es wichtig, dass Schreiber_innen ihre Absichten bzw. die Kerngedanken klar formulieren, damit es für die Leser_innen möglich wird, den Textinhalt zu erfassen. Die thematische Entfaltung lässt sich dabei durch die Verknüpfung von Teilinhalten – z.B. durch Spezifizierung, Einordnung, Explikation und Begründung – realisieren (vgl. Fix 2008: 76f.). Zudem lassen sich temporale, lokale und kausale Verknüpfungen nutzen, um die Kohärenz auf Ebene der Makrostruktur zu verbessern. Für Lillis Minitext kann festgehalten werden, dass sich das Thema aus der angebotenen Formulierung nicht direkt ermitteln lässt – man könnte es mit „Terminverschiebung" kennzeichnen.

Die strukturelle Kohärenz ist eng mit der thematischen Ebene verknüpft. Strukturiertheit zeigt sich bereits in äußeren Textmerkmalen wie der Gliederung eines Textes in bestimmte Abschnitte oder dem Layout (vgl. Merz-Grötsch 2010: 30). Hinzu kommt, dass Schreiber_innen über die dem Text zugrundeliegende Schreibfunktion (siehe Kapitel 2.3.1) wichtige Hinweise über spezifische Ordnungsschemata der zu realisierenden Texte erhalten. Brinker (2005) zufolge lassen sich pragmatische Basis-Textmuster – zu denen die deskriptive, narrative, explikative und argumentative Themenentfaltung gehören (vgl. Brinker 2005: 65ff.) – bestimmten Textarten[18] zuordnen, „die durch verschiedene textinterne Merkmale näher klassifizierbar sind" (Fix 2008: 80). Becker-Mrotzek/Böttcher (2012) weisen in diesem Zusammenhang auf den Stellenwert hin, den das Wissen über verschiedene Textarten und ihre jeweils spezifischen strukturellen Merkmale für die Textproduktion einnimmt:

> *Man kann die Textarten als bewährte Verfahren zur Bewältigung wiederkehrender Kommunikationsanlässe verstehen; sie stellen schriftsprachliche Handlungsmuster für die Bearbeitung spezifischer Zwecke der zerdehnten Kommunikation bereit (Becker-Mrotzek/Böttcher 2012: 16).*

Im Folgenden sollen Textarten unter schreibdidaktischen Gesichtspunkten näher in den Blick genommen werden. Feilke (2017: 162) betont, dass eine linguistische Spezifizierung der sprachlichen Handlungen auch unter didaktischem Aspekt nicht zu vernachlässigen ist und dass dafür ein „theoretisch reflektiertes und empirisch zu validierendes Konzept *didaktischer Gattungen* entwickelt werden

18 In der Literatur finden sich verschiedenste Ausdrücke zur Systematisierung von Textarten (u.a. Texttyp, Testmuster, Textsorte). Hier wird – in Anlehnung an Becker-Mrotzek/Böttcher (2012: 16) und Schneuwly (1995: 118f.) – der Begriff „Textart" verwendet, teilweise werden auch die entsprechenden Begriffe aus der jeweils referierten Fachliteratur übernommen (wie bspw. im Rahmen der Studie „Text-Sorten-Kompetenz" von Augst et al. 2007a). Mit Blick auf das Forschungsprojekt der vorliegenden Arbeit bediene ich mich – aufgrund der schreibdidaktischen Ausrichtung – des Begriffs der „Textform" (s.u.).

[muss]". Didaktische Gattungen stellen eine exemplarische Reduktion von bestimmten Formen sprachlichen Handelns dar und dienen als eine Art Werkzeug, um entsprechende Handlungsmuster und -routinen zu erwerben (vgl. Dix 2017: 61). In diesem Kontext spielt auch die Orientierung an Textprozeduren (siehe Kapitel 2.4) eine zunehmend wichtige Rolle (vgl. Feilke 2017: 162). Das Textformen-Konzept nach Pohl/Steinhoff (2010) weist eine Vielzahl an konzeptuellen Überschneidungen mit dem Konzept der didaktischen Gattungen auf und soll im Folgenden näher beschrieben werden.[19]

Textformen als Lernformen

Das Textformen-Konzept von Pohl/Steinhoff (2010) ist im Gegensatz zu einem textsortenzentrierten Ansatz – bei dem vorwiegend das Schreibprodukt sowie dessen gesellschaftlich verankerte Normen und kommunikative Funktion in den Vordergrund gestellt werden (vgl. Steinhoff 2014: 339) – ein didaktisch fundiertes Konzept, das die Lernenden in den Fokus rückt. Es bezieht mit seinen beiden Bestandteilen „Text" und „Form" die Merkmale schriftlicher Kommunikation nach Ehlich (1983) und Koch/Oesterreicher (1994) ein (siehe S. 38) und betont dabei die Besonderheiten, die sich aus der Verbindung von zerdehnter Kommunikation und Schrift für die Textproduktion ergeben: „Text" steht dabei für den konzeptionellen Aspekt, „Form" für den medialen Aspekt. Die Autoren begreifen Textformen „mithin als Lernformen i.S. spezifischer Medium-Konzeption-Kopplungen, die Aneignungsprozesse verschiedener Art zu evozieren vermögen" (Pohl/Steinhoff 2010: 6). Für das Konzept sind drei Dimensionen zentral, die auch im Rahmen der vorliegenden Arbeit im Fokus stehen:

- **Entwicklungsdimension:** Ein Schülertext entsteht immer im Rahmen einer bestimmten Entwicklungsphase, in der sich der Lernende gerade befindet. Die Texte der Schüler_innen müssen daher als Ausformung einer bestimmten Erwerbsphase mit ihren entwicklungsbedingten Besonderheiten verstanden werden (vgl. Pohl/Steinhoff 2010: 12, siehe hierzu Kapitel 3).
- **Prozessdimension:** Schülertexte liegen im Laufe des Schreibprozesses in unterschiedlichen Varianten vor. Dazu gehören u.a. auch Stichwortsammlungen, Skizzen, Entwürfe sowie Texterst- und Textendfassungen. Pohl/Steinhoff (vgl. 2010: 16) sprechen sich dafür aus, diese – im Laufe des sukzessiv-rekursiven Schreibprozesses entstehenden – Schreibprodukte ebenfalls als Textformen zu verstehen und sie entsprechend der Prozessphasen mit ihren unterschiedlichen medial-konzeptionellen Problemlöseprofilen anzunehmen (siehe auch Steinhoff 2014: 339 und Kapitel 2.2).
- **Situierungsdimension:** Schülertexte lassen sich grundsätzlich als lernerseitige Reaktionen auf ein bestimmtes Schreibarrangement auffassen, da die entste-

19 Im Rahmen der vorliegenden Arbeit wird – in Anlehnung an Dix (2017) – der Ausdruck „Textform" synonym zum Begriff „didaktische Gattung" gebraucht. Zu den konzeptuellen Überschneidungen der beiden Konzepte siehe Dix (2017: 72f.).

henden Texte ohne die Einflussvariablen „sozial-materielles Setting, Lehr-/Lernziele und konkreter Schreibauftrag“ (Pohl/Steinhoff 2010: 19) nicht denkbar wären (siehe hierzu Kapitel 4.2 und Kapitel 4.3).

Im Folgenden sollen die erarbeiteten Grundlagen zu Text und Textform mit Blick auf die für das Forschungsprojekt der vorliegenden Arbeit zentralen Textformen Beschreibung und Argumentation besprochen werden, um forschungsmethodische Konsequenzen herauszuarbeiten. Um eine linguistische Spezifizierung der textkonstituierenden sprachlichen Handlungen für die beiden Textformen vorzunehmen, gilt es folgende Fragen zu thematisieren (vgl. Feilke 2017: 162):

- Welcher Texthandlungstyp soll von den Schüler_innen realisiert werden?
- Durch welche Anforderungskonstellationen kann dieser Texthandlungstyp situativ motiviert werden? (siehe hierzu auch Kapitel 4.2 und Kapitel 4.3.)
- Durch welche Komponenten lässt sich der Texthandlungstyp sprachlich zuverlässig bestimmen? (siehe hierzu auch Kapitel 2.4.)

2.3.2.1 Beschreibung

Beschrieben wird in der Regel etwas, was die Leser_innen noch nicht kennen, mit dem kommunikativen Zweck, diese mithilfe des verfassten Texts sachbezogen zu informieren. „Gegenstände“ des Beschreibens können dabei wahrnehmbare statische Sachverhalte, Sinneseindrücke und Objekte – wie bspw. Personen, Fahrzeuge, Räume und Landschaften – oder auch dynamische Vorgänge – wie bspw. beobachtbare Prozesse, Abläufe oder Wegbeschreibungen – sein (vgl. Becker-Mrotzek/Böttcher 2012: 146).[20] Unabhängig vom Beschreibungsgegenstand ist es wichtig, dass die Schreiber_innen über eine vorausgehende und spezifische Wahrnehmung verfügen, die sie im Text so wiedergeben, dass der Beschreibungsgegenstand für die Leser_innen – tatsächlich oder in einer Vorstellungsbildung – „wiederherstellbar“ bzw. „reproduzierbar“ ist (vgl. Ossner 2014: 252). Zwei zentrale Aspekte der Beschreibung sind damit genannt: 1) die Wahrnehmung der Schreiber_innen und 2) die Orientierung an den Adressat_innen. Beide Aspekte stehen in enger Wechselwirkung, denn die spezielle Perspektive, in der ein Beschreibungsgegenstand von den Verfasser_innen erfahren wird, muss sich in der Beschreibung genauso widerspiegeln wie die Orientierung an den Erwartungen und dem Vorwissen der Leser_innen (vgl. Feilke 2003: 7). Durch den Adressatenbezug erfährt die Beschreibung die nötige Zweckbestimmung, die die Textproduktion entscheidend beeinflusst. Maßstäbe für Genauigkeit, Vollständigkeit und Richtigkeit orientieren sich am entsprechenden Handlungszusammenhang und den damit eng verknüpften Erwartungen der Adressat_innen (vgl. Feilke 2003: 11).

20 Im Folgenden wird der Begriff „Beschreibungsgegenstand“ verwendet. Gemeint sind sowohl Gegenstände als auch Vorgänge.

Unter textlinguistischen Gesichtspunkten lässt sich die Beschreibung als heterogene Textform bezeichnen, die häufig in anderen Textformen – und damit eingebettet in übergeordneten Handlungszusammenhängen – zu finden ist (vgl. Feilke 2003: 7). Ein typisches Beispiel ist die Einbettung in eine Instruktion: Im funktionalen Kontext einer Bastelanleitung dient das Beschreiben z.B. dem Zweck, einzelne Elemente oder Arbeitsschritte zu erkennen bzw. nachvollziehen zu können. Gute Beschreibungen funktionieren dementsprechend nicht als Abbildung, sondern als Anleitung zur praktischen oder imaginativen Nachkonstruktion von Beschreibungsgegenständen (vgl. Becker-Mrotzek/Böttcher 2012: 147; Feilke 2003: 7f.). Die sprachlichen Merkmale der Beschreibung leiten sich dabei aus dem übergeordneten Handlungszusammenhang ab und können je nach Beschreibungsgegenstand stärker oder weniger stark in einem Text vertreten sein. Grundsätzlich gilt es, präzise Formulierungen und passende Verknüpfungen zu wählen, um den Leser_innen das Beschriebene detailliert und in nachvollziehbarer Ordnung darzustellen (vgl. Fix 2008: 99). Dabei ist entscheidend, dass Schreiber_innen klar wird, zu welchem Zweck entsprechende sprachliche Mittel – z.B. auf Wort- und Satzebene – in der Beschreibung eingesetzt werden (vgl. Becker-Mrotzek/Böttcher 2012: 147):

- Das **Präsens** wird i.d.R. verwendet, um der Beschreibung einen allgemeingültigen Gestus zu verleihen.
- Unpersönliche **Passiv**- und passivähnliche Konstruktionen sorgen dafür, dass die Verfasser_innen zugunsten des Beschreibungsgegenstands in den Hintergrund treten.
- **Fachausdrücke** und eine Vielzahl an **Attributen** (v.a. Adjektiv- und Präpositionalattribute) werden zur Kennzeichnung des Beschreibungsgegenstands eingesetzt.
- Zudem spielen **deiktische Ausdrücke** mit Blick auf die Strukturbildung eine besondere Rolle. Präpositionen und Adverbien der Raumdeixis (z.B. „an“, „bei“, „neben“, „links“, „rechts“) sind i.d.R. bei der Beschreibung von Gegenständen und Räumen häufig vertreten, während Zeitdeixis (z.B. „danach“, „10 Minuten später“) bspw. in Vorgangsbeschreibungen verwendet wird (vgl. Ossner 2014: 255).

Auf der Ebene der Makrostruktur gibt es eine Reihe unterschiedlicher Strukturmuster des Beschreibens, sodass nicht von dem einen „typischen“ Muster gesprochen werden kann. Die Wahl des „richtigen“ Anordnungsmusters ist maßgeblich durch den zu beschreibenden Gegenstand geprägt: Während für Vorgangsbeschreibungen i.d.R. ein zeitlicher Ablauf strukturbildend ist, müssen Schreiber_innen bspw. bei Personen-, Raum- oder Gegenstandsbeschreibungen auf andere Muster – wie bspw. „vom Ganzen zum Detail“, „vom Auffälligen zum Unauffälligen“ oder „direktional von links nach rechts“ – zurückgreifen (vgl. Fix 2008: 100; Ossner 2005).

Als wichtige Stütze für die inhaltliche Anordnung im Hauptteil können markante Punkte am Textanfang und Textende sowie das Schema der „durchgehaltenen Verknüpfung" (Feilke 2003: 9) dienen. Doch auch hier ist die konkrete Ausgestaltung wieder stark vom zu beschreibenden Gegenstand abhängig: Während eine Raumbeschreibung z.B. als (imaginärer) Rundgang durch den zu beschreibenden Raum bei der Tür beginnt und auch bei der Tür wieder endet, gelten für Tierbeschreibungen andere Muster – wie bspw. die Beschreibung anhand bestimmter Merkmale wie Aussehen, Nahrung, Fortpflanzung etc. – als zweckmäßig (vgl. Ossner 2014: 258). Feilke merkt in diesem Zusammenhang an, dass es nicht das Beschreiben oder die Beschreibung schlechthin gibt und dass den Texten – je nach Beschreibungszweck und Beschreibungsgegenstand – hinsichtlich des Textaufbaus, der Lexik, der Wortbildung und der Syntax völlig verschiedene Textformen zugrunde liegen können (Feilke 2003: 13).

Die Ausführungen verdeutlichen, warum das Beschreiben als eine „kognitiv und kommunikativ anspruchsvolle, begriffs- und vorstellungsbildende Tätigkeit" (Feilke 2003: 7) aufgefasst werden kann. Richten wir den Blick vor diesem Hintergrund nun konkreter auf die Rahmenbedingungen schulischen Beschreibens:

Becker-Mrotzek/Böttcher (2012) stufen Beschreibungen unter didaktischen und Entwicklungsgesichtspunkten (siehe hierzu Kapitel 3.2.2.1) als basale Textform ein, die bereits recht früh – und auch schon in der Primarstufe – eingesetzt wird. Ein Blick in die Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz[21] und die Lehrpläne der Primarstufe[22] zeigt, dass das Beschreiben lediglich in den Kompetenzbereichen „Sprechen und Zuhören" (KMK 2005: 10; Lehrplan NRW 2008: 28) sowie „Lesen – mit Texten und Medium umgehen" (KMK 2005: 12; Lehrplan NRW 2008: 31) explizit verankert ist. Schaut man sich die Ausführungen zum Kompetenzbereich „Schreiben" an (siehe hierzu auch Kapitel 4.1.2), ist festzustellen, dass die Textform Beschreibung implizit unter dem Schwerpunkt „Texte schreiben" (KMK 2005: 11) bzw. „Texte situations- und adressatengerecht verfassen" (Lehrplan NRW 2008: 29, Hervorhebung N.A.) verortet ist:

> *Die Schülerinnen und Schüler [...] verfassen Texte verschiedener Textsorten funktionsangemessen: appellative Texte adressatengerecht (z.B. Wünsche, Aufforderungen und Vereinbarungen),* ***darstellende Texte verständlich und strukturiert*** *(z.B.* ***Sachtexte****, Lernergebnisse), eigene Texte unterhaltsam (z.B. Fantasiegeschichten, Erlebnisse).*

Im Rahmen der Aufgabenbeispiele der Bildungsstandards – die der Konkretisierung und Illustration der Standards für den Deutschunterricht der Grundschule dienen (vgl. KMK 2005: 14) – wird eine Gegenstandsbeschreibung angeführt, die

21 Im Folgenden mit KMK abgekürzt.

22 Die Angaben zu Lehrplänen beziehen sich im Folgenden auf den Lehrplan Deutsch für das Bundesland Nordrhein-Westfalen (siehe hierzu Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen 2008: 21ff., im Folgenden: „Lehrplan NRW 2008").

hier als „Sachtext“ bezeichnet wird. Das Beispiel – „Beschreibe eine Handpuppe so, dass dein Partner sie nach dieser Beschreibung malen kann“ (KMK 2005: 43) – zielt konkret auf den Kompetenzbereich „Schreiben“ mit dem Schwerpunkt „den Schreibprozess gestalten“ ab. Damit wird das Potenzial, das der Textform Beschreibung in einem prozessorientierten Schreibunterricht zukommt, bereits in den Bildungsstandards angesprochen.

Im Rahmen der vorliegenden Arbeit soll dieser Ansatz vertieft werden und es soll herausgearbeitet werden, welche Möglichkeiten die Textform Beschreibung zur funktionalen Einbindung in (echte) Kommunikationszusammenhänge liefert und welche schreibprozess- und schreibproduktbezogenen Fähigkeiten der Schüler_innen beim Beschreiben eines Playmobil®-Zimmers beobachtet werden können. Im weiteren Verlauf der vorliegenden Arbeit stehen daher im Wesentlichen empirische Erkenntnisse zur Textform Beschreibung mit dem Schwerpunkt „Raumbeschreibung“ im Fokus des Interesses (siehe hierzu v.a. Kapitel 3.2.2.1).

2.3.2.2 Argumentation

Im Gegensatz zum Beschreiben kann das Argumentieren als komplexe Textform bezeichnet werden, wobei Argumentationen häufig auch in übergeordnete Zusammenhänge – wie bspw. Kommentare, Leserbriefe, Instruktionen o.Ä. – eingebunden sind. Grundsätzlich muss beim schriftlichen Argumentieren – so Feilke (2008) – zwischen Argument und Argumentation unterschieden werden: „Textlich betrachtet geht es beim Argument um Begründungen, die auch monologisch bestimmt sein können, während im Unterschied dazu jede Argumentation notwendig zumindest virtuell dialogisch verfahren muss“ (Feilke 2008: 155). Argumentationen verfolgen in der Regel den Zweck, etwas faktisch oder potenziell Strittiges – wie bspw. Behauptungen, Meinungen oder Forderungen – dadurch unstrittig zu machen, dass sich die argumentierende Person auf etwas Unstrittiges bezieht (Becker-Mrotzek/Böttcher 2012: 88). Nach Toulmin (1996: 86ff.) zeichnet sich die Grundstruktur einer Argumentation dadurch aus, dass aus einem Argument mittels Schlussregel eine Position abgeleitet wird. Entscheidend dabei ist, dass dem vertretenen Standpunkt eine kausale Herleitung aus bestimmten Argumenten vorausgeht, wenngleich der Standpunkt in der Darstellung häufig an den Anfang gestellt wird (vgl. Becker-Mrotzek/Böttcher 2012: 217). Das folgende Beispiel soll dies verdeutlichen:

Ich bin dafür, dass wir in den Zoo gehen.	**Standpunkt**
Denn „Im Zoo kann man Tiere aus aller Welt sehen“ (Tim).	**Argument**

Schlussregel: Wenn wir Tiere aus aller Welt sehen möchten, müssen wir in den Zoo gehen.

Abbildung 5: Beispiel Grundstruktur einer Argumentation – eigene Darstellung, in Anlehnung an Becker-Mrotzek/Böttcher (2012: 217)

Argumente können in einem Text z.B. durch Fakten und Aussagen von Expert_innen oder auch durch Beispiele und Erfahrungen angereichert werden, um den strittigen Sachverhalt aus einer vermeintlich objektiven Perspektive zu betrachten. Die Wahl entsprechend angereicherter Argumente ist dabei immer von der konkret vorliegenden (kommunikativen) Funktion des Textes abhängig. Becker-Mrotzek/Böttcher (vgl. 2012: 219ff.) unterscheiden drei verschiedene Formen des Argumentierens: das persuasive, explizierende und heuristische Argumentieren. Während beim persuasiven Argumentieren das Ziel verfolgt wird, einen Kommunikationspartner vom eigenen Standpunkt zu einem strittigen Sachverhalt zu überzeugen, dient das explizierende Argumentieren dazu, Zusammenhänge zu verdeutlichen, indem ein Standpunkt durch argumentativ-erklärende Begründungen angereichert wird. Das heuristische Argumentieren ist hingegen auf das Finden eines Standpunktes angelegt, wobei das Abwägen von möglichen Argumenten dazu beiträgt, eine eindeutige Haltung zu einem strittigen Sachverhalt einzunehmen. In schulischen Kontexten steht häufig das persuasive Argumentieren im Mittelpunkt, wobei anzumerken ist, dass sich der Deutschunterricht mit einem notwendigerweise begrenzten Argumentationshorizont abfinden muss.

Kompetent argumentieren zu können – also die Fähigkeit zu entwickeln, einen Dissens unter Zuhilfenahme von Argumenten in einen Konsens zu überführen oder auch die unterschiedlichen Positionierungen als unüberwindbar herauszuarbeiten – ist sowohl für schulische als auch außerschulische Kontexte bedeutsam und trägt zudem zur Persönlichkeitsbildung bei. Es kann dabei als Aufgabe des Faches Deutsch angesehen werden, diese argumentativen Fähigkeiten anzubahnen und sprachliche Kompetenzen des Argumentierens zu fördern (vgl. Becker-Mrotzek/Böttcher 2012: 216). Zunächst sollen zentrale Anforderungen besprochen werden, die sich für das schriftliche Argumentieren ergeben, bevor anschließend didaktische Konzeptionen zur Förderung argumentierenden Schreibens vorgestellt werden.

Anforderungen argumentierenden Schreibens

Schreiber_innen müssen in der Lage sein, den strittigen Sachverhalt angemessen zu erfassen und ihr Weltwissen entsprechend für den Text zu nutzen. Dabei stellt sich v.a. die Frage, wie vorhandenes Wissen argumentativ genutzt werden kann, um der eigenen Position sach- und textformangemessen Überzeugungskraft zu verleihen (vgl. Becker-Mrotzek/Böttcher 2012: 218ff.). Damit ist auch bereits eine weitere Herausforderung genannt: Für die Schreiber_innen ist es unabdingbar, die eigene Position zum strittigen Sachverhalt zu finden und diese anschließend überzeugend im Text zu vertreten. Für die inhaltliche Vorbereitung und die Entwicklung eines Schreibplans ist es demnach wichtig, dass die Schreiber_innen das Thema klären, Argumente ordnen, Gegenargumente erarbeiten und Beispiele und Belege suchen (vgl. Becker-Mrotzek/Böttcher 2012: 90).

Ähnlich wie bei der Beschreibung spielen die Adressat_innen auch beim Argumentieren eine besondere Rolle. Um die Leser_innen von der eigenen Position zum strittigen Sachverhalt überzeugen zu können, ist es notwendig, den Text adressatenorientiert zu gestalten. Eine Schwierigkeit beim schriftlichen Argumentieren ergibt sich aus der zerdehnten Kommunikationssituation und der Tatsache, dass die Adressat_innen (insbesondere in schulischen Kontexten) häufig abstrakt bzw. fiktiv sind, wodurch eine Interaktion ausbleibt. Wie bereits angesprochen, muss beim schriftlichen Argumentieren eine Interaktion zwischen Schreiber_in und Leser_in gewissermaßen simuliert werden, da ein direktes Aushandeln von Positionen über Argumente und Gegenargumente – anders als in der mündlichen Kommunikationssituation – nicht möglich ist. Aus Sicht der Schreiber_innen gilt es daher, die Position der Adressat_innen beim Schreiben zu antizipieren und ihre Perspektive bereits bei der Textproduktion zu berücksichtigen, was sowohl Kinder als auch Erwachsene vor eine besondere Herausforderung stellt (vgl. Becker-Mrotzek/Böttcher 2012: 218; Feilke 2008: 157). Ein elementares Mittel zur Perspektivenübernahme stellt das konzessive Argumentieren dar (siehe hierzu auch Kapitel 2.4 und Kapitel 3.2.2.2). Hierbei handelt es sich um die Vorwegnahme eines als Einwand formulierten Gegengrundes, der im Zuge der eigenen Argumentation entkräftet wird (vgl. Rezat 2011: 50f.). Gerade für persuasives Argumentieren – bei dem die Schreiber_innen davon ausgehen müssen, dass die (potenziellen) Kommunikationspartner_innen eine gegenteilige Position vertreten – ist es naheliegend, „dem Anderen argumentativ entgegenkommen zu können, ihm ein Zugeständnis machen zu können und gleichwohl das eigene Ziel dabei nicht aus den Augen zu verlieren“ (Feilke 2008: 155).

Unter Berücksichtigung der hier genannten Anforderungen ist die Aufgabe der Schreiber_innen, die Mikro- und Makrostruktur dem Schreibziel und der Textform anzupassen, nicht trivial. Argumente und Gegenargumente müssen auf sprachlicher Ebene bspw. durch entsprechende Konnektoren verknüpft werden, Argumente und Beispiele müssen leserbezogen gewählt und eine problemorientierte Themenentfaltung entwickelt werden (vgl. Becker-Mrotzek/Böttcher 2012: 90). Dabei stellt sich für die Autor_innen auch die Frage, wie die Textstruktur angelegt sein muss, um dem Text die größtmögliche Überzeugungskraft zu verleihen. Studien haben gezeigt, dass in erster Linie der Textanfang und das Textende für den Erfolg der Argumentation entscheidend sind. Vorgaben wie Argumente „steigend“ anzuordnen scheinen daher mit Blick auf das kommunikative Ziel der Argumentation nicht zweckmäßig (vgl. Becker-Mrotzek/Böttcher 2012: 234).

Didaktische Konzeptionen

Aus didaktischer Sicht stellt sich die Frage, wie die beschriebenen Anforderungen – denen sich auch junge Schreiber_innen beim schriftlichen Argumentieren stellen müssen – gefördert werden können und welche didaktischen Maßnahmen sich positiv auf die Entwicklung der Argumentationskompetenzen auswirken. Ein

Blick in die Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz und Lehrpläne der Primarstufe zeigt, dass das Argumentieren lediglich im Kompetenzbereich „Sprechen und Zuhören“ (KMK 2005: 10; Lehrplan NRW 2008: 28) explizit verankert ist. Schaut man sich die Ausführungen zum Kompetenzbereich „Schreiben“ an, ist festzustellen, dass lediglich das Verfassen appellativer Texte – wie bspw. Wünsche, Aufforderungen und Vereinbarungen – angeführt wird (vgl. KMK 2005: 28). Im Rahmen der Aufgabenbeispiele der Bildungsstandards findet sich zudem eine Teilaufgabe, die „mit einem Impuls zur Argumentation“ (KMK 2005: 23) beginnt. Der Schwerpunkt liegt dabei auf dem Kompetenzbereich „Lesen – mit Texten und Medien umgehen“ und die Aufgabe besteht darin, Argumente stichpunktartig aufzuschreiben, um anschließend die eigene Meinung vorzutragen (vgl. KMK 2005: 21). Ergebnisse der empirischen Forschung zur Entwicklung schriftlicher Argumentationskompetenzen (siehe hierzu Kapitel 3.2.2.2) zeigen allerdings, dass Schüler_innen bereits in der Primarstufe nicht nur in der Lage sind, mündlich zu argumentieren, sondern auch schon schriftliche Argumentationen anfertigen können. Entsprechend dieser Ergebnisse ist davon auszugehen, dass vorhandene Kompetenzen auch schon bei Schüler_innen der Primarstufe ausgebaut und weiterentwickelt werden können (vgl. Becker-Mrotzek/Böttcher 2012: 222).

In Anlehnung an Pohl (2014b: 307) steht im Rahmen der vorliegenden Arbeit die Förderung von Argumentationskompetenzen mittels profilierter Schreibaufgaben (siehe hierzu Kapitel 4.2.2) und literaler Prozeduren (siehe hierzu Kapitel 2.4) im Fokus des Interesses. In diesem Zusammenhang lassen sich auch die Anforderungen an argumentative Schreibaufgaben in der unterrichtlichen Praxis – wie sie von Becker-Mrotzek/Böttcher (2012) formuliert werden – berücksichtigen:

- Die **Themenauswahl** sollte einen Bezug zur Lebenswelt der Schüler_innen aufweisen, wobei das Thema strittig sein und gegensätzliche Standpunkte zulassen muss (vgl. Becker-Mrotzek/Böttcher 2012: 226ff.; Rezat 2011: 51).
- **Adressaten- und kontextgerechte Schreibaufgaben** sind insbesondere für jüngere Schüler_innen relevant. Es muss erkennbar werden, in welcher Situation, warum und an wen geschrieben werden soll, wobei jüngere Schüler_innen eher an einen persönlich bekannten Adressaten schreiben und eine systematische Förderung der Perspektivübernahme als Teil des Argumentationsprozesses modelliert werden sollte (vgl. Becker-Mrotzek/Böttcher 2012: 228f.). Zudem weisen Interventionsstudien aus der internationalen Forschung darauf hin, dass sich kooperative Schreibformen besonders eignen, um unterschiedliche Perspektiven auf den Argumentationsgegenstand zu evozieren (siehe hierzu z.B. Zammuner 1995).
- Da das **Sachwissen** von großer Bedeutung für die Argumentation ist, müssen Aufgaben so gestaltet sein, dass die Schreiber_innen die Möglichkeit bekommen, ihr eigenes Sach- und Weltwissen zu erweitern und dieses funktional schlüssig für die Begründung des eigenen Standpunktes einzusetzen (vgl. Becker-Mrotzek/Böttcher 2012: 229f.).

- Schreibaufgaben sollten lebensweltlich eingebettete Textformate und schülerorientierte Schreibprozesse in den Mittelpunkt stellen. So wird v.a. die **Authentizität** der Aufgabe genutzt, um gemeinsam mit Schüler_innen zentrale Strukturmerkmale sowie Kenntnisse von Textformen zu erarbeiten und diese gewinnbringend in den argumentativen Schreibprozess zu integrieren (vgl. Becker-Mrotzek/Böttcher 2012: 230).

Zusammenfassend lassen sich folgende Erkenntnisse mit Blick auf die Textformen Beschreibung und Argumentation festhalten:

- Beiden Textformen liegt eine **kommunikative Schreibfunktion** zugrunde. Während beim Beschreiben das sachorientierte Informieren des Adressaten im Mittelpunkt steht, ist das Argumentieren darauf ausgerichtet, einen Adressaten vom eigenen Standpunkt zu überzeugen.
- Um erfolgreich beschreiben oder argumentieren zu können, ist es notwendig, dass die Schreiber_innen **Wissen** zum Beschreibungs- bzw. Argumentationsgegenstand haben bzw. sie die Möglichkeit bekommen, ihr vorhandenes Welt-, Sach- und Sprachwissen zu erweitern.
- In der zerdehnten Kommunikationssituation ergibt sich die Herausforderung bei beiden Textformen dadurch, dass Vorwissen und Interesse (Beschreibung) bzw. Vorwissen und mögliche Gegenargumente (Argumentation) der **Adressat_innen antizipiert** und funktional in den Text eingebunden werden müssen. Hierfür stehen den Schreiber_innen unterschiedliche (sprachliche) Mittel zur Verfügung, die es auf Ebene der Mikro- und Makrostruktur im Text umzusetzen gilt.
- Beide Textformen sind in den **Bildungsstandards und Lehrplänen der Grundschule** verankert. Wenngleich der Schwerpunkt auf mündlichem Beschreiben und Argumentieren liegt, lassen sich – ausgehend von den Erläuterungen zum Kompetenzbereich Schreiben, entsprechenden Aufgabenbeispielen und Erkenntnissen nationaler sowie internationaler Forschungsprojekte – Anknüpfungspunkte für lernförderliche Schreibarrangements zu beiden Textformen ausmachen.

2.3.3 Textqualität

„Textqualität stellt [...] eine komplexe – und gewissermaßen auch problematische – Größe dar; zahlreiche Studien zeigen, dass es den validen, objektiven und reliablen Zugang zu Textqualität nicht gibt“ (Schmitt/Knopp 2017: 240).

Das einleitende Zitat von Schmitt/Knopp (2017) weist auf zentrale Herausforderungen hin, der sich sowohl Lehrer_innen im schulischen Alltag des Bewertens, Beurteilens und Benotens (siehe z.B. Becker-Mrotzek/Böttcher 2012: 123f.) als

auch Schreibforscher_innen bei der Realisierung schreibdidaktisch- und kompetenzorientierter Forschungsprojekte stellen müssen. Bevor diese Herausforderungen im Folgenden näher besprochen und verschiedene Zugänge zur Bestimmung von Textqualität[23] vorgestellt werden, muss zunächst das Verhältnis von Textqualität und Schreibkompetenz in den Blick genommen werden, da die

> *Analyse eines (einzelnen) wie auch immer gearteten Textes [...] grundsätzlich nur bedingt Rückschlüsse auf die [...] ‚Schreibkompetenz' von Probanden [zulässt]. Messen kann die linguistische Analyse immer nur die Ausdifferenzierung bestimmter und für das entsprechende Textmuster konstitutiver Schreibfähigkeiten (Bachmann et al. 2004: 58).*

Das Zitat von Bachmann et al. (2004) unterstreicht das, was die bisherigen Ausführungen des vorliegenden Kapitels bereits gezeigt haben: Bei Schreibkompetenz handelt es sich um ein äußerst komplexes Konstrukt, das in seiner Gesamtheit empirisch nur schwer zu erfassen ist. Auch wenn Textqualität unter bestimmten Voraussetzungen als zentraler Indikator für Schreibkompetenz betrachtet werden kann (vgl. Schmitt/Knopp 2017: 239), darf nicht außer Acht gelassen werden, dass man keineswegs von der Qualität *eines* Textes direkt auf die Schreibkompetenz eines Schreibers schließen kann (siehe hierzu z.B. Becker-Mrotzek/Böttcher 2012: 128; Schmitt/Knopp 2017: 240). Dies lässt sich durch nationale und internationale Studien – wie bspw. das Projekt „Teilkomponenten der Schreibkompetenz" oder die Studie von van den Bergh et al. (2012), in der die Generalisierbarkeit von Einschätzungen zu Schreibfähigkeiten untersucht wurde (siehe Kapitel 2.1) – belegen. Im Rahmen der vorliegenden Arbeit steht die Frage der Textqualität – genauer gesagt die Frage danach, wie sich unterschiedliche Schreibarrangements auf die *Qualität von Schülertexten* auswirken – im Vordergrund.

Die Herausforderung besteht – wie wir im einleitenden Zitat bereits gesehen haben – v.a. darin, einen *möglichst* objektiven, reliablen und validen Zugang zur Bestimmung von Textqualität zu finden. Im Folgenden werden in Anlehnung an Neumann (2017) die Gütekriterien beschrieben, bevor sie im zweiten Teil der vorliegenden Arbeit vor dem Hintergrund des konkreten Forschungsprojekts näher erläutert werden (siehe hierzu Kapitel 7 und Kapitel 8).

- **Objektivität:** Für eine möglichst objektive Ermittlung von Textqualität muss die Unabhängigkeit von Personen sowohl für die Test- als auch die Auswertungssituation gewährleistet sein. Nur wenn entsprechende Standards[24] eingehalten werden, ist die Voraussetzung für eine objektive Einschätzung der Textqualität gegeben (vgl. Neumann 2017: 206).

---

23 Im Folgenden stehen Zugänge zur Bestimmung der Textqualität für schreibdidaktische Forschungsprojekte im Fokus des Interesses. Verfahren zur Bewertung, Beurteilung und Benotung in der schulischen Praxis sind u.a. in Becker-Mrotzek/Böttcher (2012: 113ff.) und Becker-Mrotzek (2014d) beschrieben.

24 Siehe hierzu bspw. die Vorgaben der *International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA)* (Gregory/Martin 2001).

- **Reliabilität:** Unter Reliabilität wird die zuverlässige Reproduzierbarkeit der Erhebung und Auswertung unter gleichen Bedingungen verstanden. Das heißt, dass sowohl eine erneut unter gleichen Bedingungen durchgeführte Datenerhebung als auch die Beurteilung der Texte zu einem späteren Zeitpunkt durch andere Beurteiler zu dem gleichen Ergebnis führen muss (vgl. Neumann 2017: 206).
- **Validität:** Das Maß, mit dem das Konstrukt das Merkmal erfasst, das es zu erfassen vorgibt, wird als Validität bezeichnet. Es muss also geprüft werden, ob a) die erhobenen Daten tatsächlich eine Analyse der Textqualität zulassen und b) ob das zur Analyse eingesetzte Instrument auch tatsächlich Textqualität misst. Ein Maß kann nur dann valide sein, wenn es objektiv und reliabel gemessen ist (vgl. Neumann 2017: 206f.). Die Generalisierbarkeit von Ergebnissen ist ebenfalls eng mit der Validität einer Untersuchung verknüpft, wobei geeignete statistische Verfahren dazu beitragen können, die Fehleranteile zu minimieren (siehe hierzu z.B. Schoonen 2012).

Die Wahl eines geeigneten Analyseinstruments ist von der konkreten Forschungsfrage abhängig und setzt eine genaue Konstruktdefinition voraus (vgl. Neumann 2017: 205). In der Literatur zur empirischen Forschung wird häufig zwischen quantitativen und qualitativen Verfahren unterschieden. Neumann (vgl. 2017: 208) weist darauf hin, dass Grundlage einer jeden guten quantitativen Studie zur Erfassung von Textqualität immer auch eine qualitative Bestimmung möglicher Abstufungen von Urteilskriterien sowie die Zusammenstellung von Benchmarktexten[25] ist und eine stark dichotomisierte Darstellung nur noch der Abgrenzung beider Verfahren dient. Linguistisch orientierte Modellierungen zur Erfassung der Textqualität – wie bspw. das Zürcher Textanalyseraster (Nussbaumer/Sieber 1994) oder der Basiskatalog zur Textbeurteilung (Becker-Mrotzek/Böttcher 2012) – sind stärker qualitativ ausgerichtet und nehmen die Einschätzung einzelner inhaltlicher und sprachlicher Merkmale von kleineren Schülertextkorpora in den Blick. Quantitative Verfahren setzen skalierbare Daten und eine Beurteilung durch mehrere Rater voraus. Bei den standardisierten Verfahren kann zwischen holistischer und analytischer Textbeurteilung bzw. Kodierung unterschieden werden. Beide Verfahren bringen gewisse Vor- und Nachteile mit sich:[26]

- **Holistische Kodierung:** Wie in Kapitel 2.1 bereits angesprochen wurde, gehören die amerikanischen Studien des *National Assessment of Educational Progress* (siehe z.B. Persky et al. 2003) zu den umfangreichsten und detailliertesten methodischen Vorarbeiten zur Erfassung von Textqualität. Die Texte von Schüler_innen werden hier anhand textsortenspezifischer Globalskalen eingestuft, wobei den Ratern Kodiermanuale mit entsprechenden Leitfragen zur

25 Beispieltexte, die den Ratern zur Veranschaulichung der Abstufungen dienen.
26 Eine umfassende Beschreibung der Vor- und Nachteile holistischer und analytischer Verfahren kann z.B. Böhme et al. (2009) entnommen werden.

Textqualität vorliegen (vgl. Böhme et al. 2017: 62; Neumann 2017: 209). Ein Problem bei holistischen Verfahren zur Bestimmung der Textqualität besteht in der Fehleinstufung der einzelnen Texte, sodass mindestens Double-blind-Bewertungen – also Bewertungen von zwei unabhängigen Ratern – vorgenommen werden müssen. Da sich durch solche Mehrfachbewertungen Fehlentscheidungen gut korrigieren lassen, haben sich holistische Verfahren – wie bspw. das NAEP-Rating – in der Praxis bewährt (vgl. Neumann 2017: 209f.).

- **Analytische Kodierung:** Analytische Verfahren ermöglichen eine differenzierte Erfassung von inhaltlichen und sprachlichen Merkmalen der Texte. Sie orientieren sich an einer kriterienbasierten Einschätzung, wobei einzelne Items häufig über dichotome Antwortkategorien bewertet werden. Das ermöglicht eine schnelle und gut anwendbare Analyse, die auch von weniger geübten Ratern bewältigt werden kann. Zudem liefern analytische Ratings gute Ergebnisse, die auch für individuelles Feedback an die Schreiber_innen genutzt werden können (vgl. Neumann 2017: 210f.).

Im Rahmen der vorliegenden Arbeit steht die Erfassung argumentativer und deskriptiver Textqualitäten von Schüler_innen der vierten Jahrgangsstufe im Vordergrund. Entsprechend der Forschungsfragen und Hypothesen (siehe Kapitel 6) wird sowohl auf einen holistischen als auch analytischen Zugang zur Bestimmung der Textqualität zurückgegriffen (siehe hierzu Kapitel 8.4).

2.4 Textprozeduren

„Prozeduren sind das Dritte zwischen Prozess und Produkt: Sie sind stabile und wiederkehrende Elemente in Schreibprozessen, und sie sind kompositionelle und flexible Elemente in Texten als Produkte“ (Feilke 2010: 1).

Dem einleitenden Zitat von Feilke (2010) folgend, werden im vorliegenden Kapitel literale Prozeduren in ihrer Mittelstellung zwischen dem Prozess- und Produktaspekt des Schreibens vorgestellt (vgl. Abb. 6). Damit wird der Fokus in der Diskussion um Schreibkompetenz auf sprachliches Textwissen gelegt, das es bei der Entwicklung lernförderlicher Schreibarrangements in angemessener Weise zu berücksichtigen gilt. Zu betonen ist allerdings, dass empirische Evidenzen zu den im Folgenden beschriebenen Konzepten bislang größtenteils noch ausstehen. Eine Ausnahme bilden die Erkenntnisse der Studie „Schreibförderung in der multilingualen Orientierungsstufe“ (Rüßmann et al. 2016), die in Kapitel 4.3.1 vorgestellt werden.

Abbildung 6: Prozedur nach Feilke (2014: 20), Darstellung angepasst

Um zu klären, was im Rahmen der vorliegenden Arbeit unter literalen Prozeduren verstanden wird und wie Textprozeduren im Speziellen als „*Werkzeuge der Textbildung und des Schreibens*“ (Feilke/Bachmann 2014: 8) in Schreibarrangements der Primarstufe eingesetzt werden können, schauen wir uns zunächst folgendes Zitat an:

> *Literale Prozeduren sind Textroutinen. Sie sind* ***funktional*** *bezogen auf rekurrente* ***kommunikative Aufgaben****; literal sind diese Routinen, soweit sie typisch oder [...] sogar spezifisch für eine Kommunikation mittels schriftlicher Texte sind. Sie haben eine ausdruckseitig saliente Gestalt, die mehr oder weniger lexikalisiert sein kann.* **Ausdruck***seitig können sie strukturell idiomatische Komponenten enthalten, können aber auch syntaktisch und semantisch völlig regulär sein. Die Salienz setzt gleichwohl eine ausdruckseitige Typisierung und* ***Musterhaftigkeit*** *voraus, die stets semiotisch pars pro toto auf ein* ***Gebrauchschema*** *mitverweist, das die Inhaltsseite der Prozedur ausmacht. Dadurch haben literale Prozeduren* ***Kontextualisierungspotential****. So kann man z.B. schon an der Überschrift die Textsorte erkennen. Die* ***Beherrschung*** *literaler Prozeduren ist so etwas wie der sprachliche Bodensatz der Lese- und Schreibfähigkeit. Ihre* ***Aneignung im Erwerb*** *setzt eine entsprechende literale Erfahrung voraus (Feilke 2010: 4, Hervorhebungen N.A.).*

Feilkes funktionale Bestimmung von literalen Prozeduren soll im Folgenden näher erläutert werden. Vorab wird eine Begriffsklärung vorgenommen: Literale Prozeduren lassen sich in *Schreibprozeduren* und *Textprozeduren* untergliedern (siehe hierzu z.B. Feilke 2010, 2014a). Während Schreibprozeduren das Vorgehen beim Schreiben an sich betreffen und demnach auch als Schreibstrategien bezeichnet werden können (siehe hierzu auch Kapitel 2.2.1), beziehen sich Textprozeduren auf den Text und dessen Aufbau, genauer gesagt auf „die *kommunikativ-sprachlichen Handlungskomponenten* des zu schreibenden Textes“ (Feilke 2014a: 21). Im Rahmen der vorliegenden Arbeit soll es um „**Textprozeduren** als sprachliche Werkzeuge des Schreibens“ (Feilke 2014a: 14, Hervorhebung N.A.) gehen, die in besonderer Weise kontext- und textsortengebunden sind. Die Schülertexte von Maddalena und Kateline (Textkorpus N.A.) veranschaulichen die weiteren Ausführungen exemplarisch für deskriptive und argumentative Texte. Im Fokus stehen dabei **Schlüsselprozeduren** – also diejenigen Textprozeduren, die dazu dienen, die Kernfunktion einer Textform zu realisieren (vgl. Anskeit/Steinhoff 2014: 134).

Wenn man in das Zimmer hineinguckt, sieht man links neben der Tür eine große Blume im Topf und rechts neben der Tür ist ein Schrank mit Büchern und Ordnern drin. Links schräg unter dem Bild ist ein Bett und rechts schräg unter dem Bild ist das Sofa vor dem Sofa ist der Tisch. In der Mitte des Zimmers ist der Teppich und hinten rechts ist der Stuhl. Vor dem Fenster ist ein kleiner Tisch mit einer Blume darauf, gegen über von dem Tisch ist der andere Tisch mit einem Segelboot darauf. Links neben der Tür ist eine große Blume rechts neben der Tür ist ein Schrank mit Büchern.

Schülertext 1: Beschreibung von Maddalena[27] (Textkorpus N.A., Hervorhebung N.A.)

Hallo liebe Leyla, ich würde gerne in den Essehof, weil es da schöne Tiere gibt. Da gibt es auch einen Streichelzoo. **Natürlich stimmt, dass** es im Allerpark ein riesiges Klettergerüst gibt, **aber** ich würde gerne in den Zoo. [...] Es gibt auch Ziegen, die kann man füttern. Im Allerpark kann man **zwar** Wasserski fahren, **aber** ich finde den Zoo besser weil es dort Tiere gibt. Seit dem 16.04.2009 gibt es im Essehof eine Zebrafamilie. Es gibt auch Otter im Essehof. Ich hoffe, dass wir in den Zoo gehen. Deine Kateline

Schülertext 2: Argumentation von Kateline (Textkorpus N.A., Hervorhebung N.A.)

Mit Textprozeduren lassen sich typische Teilhandlungen bestimmter Textsorten realisieren, wobei diese in enger Beziehung zur **kommunikativen Aufgabe** stehen. Durch den Einsatz entsprechender Textprozeduren ergibt sich auch das bereits erwähnte **Kontextualisierungspotenzial**: Die semiotische Struktur einer Perspektivierungsprozedur wie „Wenn man in das Zimmer hineinguckt,..." (Maddalena) ist bspw. als Kopplung zwischen der idiomatisierten „wenn-Konstruktion" (Steinhoff 2009: 44) [Wenn man in das Zimmer hineinguckt] und dem kommunikativen Handlungsschema *Perspektivierung* zu beschreiben (vgl. Gätje et al. 2012: 127). Die den Prozeduren zugrundeliegenden Handlungsschemata bzw. **Gebrauchsschemata** bezeichnet Feilke als „funktionale „*Indem*-Relation" (Feilke 2014a: 24, Hervorhebung N.A.): Maddalena beschreibt das Zimmer, *indem* sie perspektiviert (*Wenn man in das Zimmer hineinguckt*). Der vorangestellte konditionale Wenn-Satz gibt hier die Betrachterposition an, von wo aus die Blickwanderung im Raum in Verbindung mit der Verortung der Gegenstände initiiert wird (vgl. Feilke 2010: 12). Diese „Wenn-Konstruktion" übernimmt semantisch wie syntaktisch eine bedeutsame Rolle für den Aufbau der gesamten Sequenz und wird daher in Anlehnung an Steinhoff (vgl. 2009: 49) als Schlüssel*prozedur* und „Schrittmacher des Erwerbs deskriptiver Schreibfähigkeiten" angesehen (siehe auch Kapitel 3.2.2.1). Was hier für die Beschreibung dargestellt wurde, lässt sich analog auch für die Argumen-

27 Die Namen der Schüler_innen sind gemäß geltender Datenschutzbestimmungen pseudonymisiert (siehe hierzu auch Marx/Steinhoff 2017b: 263). Im Rahmen des gesamten Forschungsprojekts wird stets mit den *Projektnamen* der Schüler_innen gearbeitet, damit auch während der Datenerhebung (insbesondere in wikibasierten Schreibarrangements, siehe hierzu Kapitel 9.2.1) die Anonymität der Schüler_innen gewährleistet ist. Jeder Name ist so gewählt, dass er im Projekt jeweils nur ein Mal vorkommt.

tation zeigen: Kateline argumentiert, *indem* sie konzediert (*Natürlich stimmt, dass ... aber...* bzw. *Im Allerpark kann man zwar...aber...*). Das kommunikative Handlungsschema, das der Prozedur zugrunde liegt, ist die Konzession (siehe auch Kapitel 2.3.2.2 und Kapitel 3.2.2.2): Ein gegnerisches Argument („im Allerpark kann man *zwar* Wasserski fahren") wird zunächst eingestanden und im darauf folgenden Schritt durch ein eignes Argument („*aber* ich finde den Zoo besser, *weil* es dort Tiere gibt") entkräftet, um auf diese Weise die Stärke des eigenen Arguments zu unterstreichen (vgl. Rezat 2014: 183). Durch Einräumung und Gegenbehauptung ist der Ausdruck „*zwar...aber*" als komplexe Konjunktion ein Textbildungsmittel, das die Leerstelle für Sätze enthält, die in eine textsemantische Beziehung gebracht und gleichzeitig gewichtet werden (vgl. Feilke 2010: 11). Die konzessive Prozedur wird in der vorliegenden Arbeit als Schlüssel*prozedur* argumentativer Schreibfähigkeiten bezeichnet.

Anhand der Beispiele wird deutlich, dass die entsprechenden prozeduralen **Ausdrücke** Handlungsschemata und Textsorten indizieren (vgl. Feilke 2014a: 23). Textprozeduren können alle Ebenen der Sprachstruktur betreffen, weshalb Feilke sie als „Einheiten mittlerer Größe zwischen Satz und Text" (Feilke 2014a: 14) bezeichnet. Daraus ergibt sich – v.a. mit Blick auf die gesamte Textproduktion – ein nicht zu unterschätzendes kreatives Potenzial. **Muster**orientierung und Kreativität dürfen daher – so Feilke – nicht als Gegensätze verstanden werden: Wer bspw. eine spannende Geschichte verfassen möchte, „der muss kreativ sein. Und er kann nur kreativ sein, wenn er die möglichen konventionell ausgebildeten Muster kennt" (Feilke 2010: 3).

Die **Beherrschung** von Textprozeduren – die im Rahmen des Forschungsprojekts der vorliegenden Arbeit näher in den Blick genommen wird – ist entsprechend voraussetzungsreich. Lernende müssen Textprozeduren zunächst rezeptiv in Handlungs- und Gebrauchszusammenhängen kennenlernen und diese darüber hinaus auch *verstehen*. Feilke merkt an, dass sich „empirische Grade der Beherrschung von Prozeduren" (Feilke 2010: 1) unterscheiden lassen. Auch diesem Aspekt soll im Rahmen des Forschungsprojekts nachgegangen werden. Die **Aneignung** von Textprozeduren **im Erwerb** (siehe Kapitel 3.2.2.1 und Kapitel 3.2.2.2) ist dabei weder ein „Selbstläufer" noch kann sie über pattern-drill bzw. das Auswendiglernen von Ausdrücken erreicht werden (vgl. Feilke 2010: 3; siehe auch Gülich 1997: 168). Damit Textprozeduren tatsächlich zu einer Entlastung der Textproduktion führen und Lernende sich diese für ihr eigenes schriftsprachliches Handeln – sowohl rezeptiv als auch produktiv – zu Nutze machen können, gilt es die beschriebenen Herausforderungen ernst zu nehmen und die prozeduralen Kompetenzen von Lernenden in kommunikativ und sprachlich profilierten Schreibarrangements zu fördern (vgl. Feilke 2014a: 17). Feilke stellt in diesem Zusammenhang Überlegungen zu einer **Didaktik der Textprozeduren** vor:[28]

28 Eine ausführliche Darstellung findet sich in Feilke (2014a: 26ff.).

- **Vom impliziten zum expliziten Prozedurenwissen:** Eine prozedurenorientierte Schreibdidaktik sollte Handlungskontexte herstellen und entsprechende Rezeptionserfahrungen sicherstellen. Da der Erwerb – wie bereits erwähnt – texthandlungstypen- und -sortenabhängig ist, muss die Förderung des zunächst impliziten prozeduralen Sprach- und Textwissens für unterschiedliche Textformen fokussiert werden, bevor Lernende dieses Wissen auch explizit für die Gestaltung eigener Texte einsetzen können (vgl. Feilke 2014a: 26). In diesem Zusammenhang ist es sinnvoll, einen Reading-to-write-Ansatz zu verfolgen, damit „eine permanente Interaktion zwischen dem Lesen von Texten (Plural!) einer bestimmten Textart und der Entwicklung der Schreibfähigkeit dieser Texte" (Schneuwly 1995: 119) entstehen kann.
- **Situierung und Kontextuierung:** Schreiben ist eine soziale Praxis. Daher muss in einer prozedurenorientierten Schreibdidaktik auch das Zusammenspiel zwischen der Situierung von Aufgaben und der Arbeit an der Sprachlichkeit von Texten in den Blick genommen werden (vgl. Bachmann 2014: 35). Für das Schreiben sind dementsprechend Kontexte zu schaffen, die ernsthaft motivieren können und zudem authentisches Handeln ermöglichen (vgl. Feilke 2014a: 27, siehe auch Kapitel 4.2 und 4.3).
- **Sammlung, Repräsentation, Anwendung:** Eine regelmäßige, unterrichtlich angeleitete Arbeit zu Textprozeduren – bei der Schüler_innen bspw. Textbausteine selbstständig untersuchen, Textkreativität entwickeln und gemeinsam Begriffsbildung betreiben – muss strukturiert dokumentiert werden. Nur wenn Arbeitsergebnisse in geeigneter Form – wie bspw. in Portfolios oder Plakaten – verfügbar gemacht werden, besteht die Möglichkeit, das Wissen auch beim Schreiben und Überarbeiten anzuwenden (vgl. Feilke 2014a: 28ff.).

Mit Blick auf das Forschungsprojekt der vorliegenden Arbeit lässt sich zusammenfassend festhalten, dass

- sich mit Textprozeduren – als sprachliche Werkzeuge des Schreibens – typische Teilhandlungen bestimmter Textformen realisieren lassen, wobei diese in enger Beziehung zur kommunikativen Aufgabe stehen,
- prozedurale Ausdrücke die Handlungsschemata und Textformen indizieren,
- sich Schlüsselprozeduren für unterschiedliche Textformen ausmachen lassen, die dazu dienen, die Kernfunktion einer Textform zu realisieren,
- die Beherrschung von Textprozeduren voraussetzungsreich ist und die Aneignung im Erwerb durch entsprechend kommunikativ und sprachlich profilierte Schreibarrangements unterstützt werden kann.

2.5 Zusammenfassung und Desiderate

Im Folgenden soll das *Basismodell der Textproduktion* von Bachmann/Becker-Mrotzek (2017) nun abschließend – gewissermaßen als alternative Form der Zusammenfassung – besprochen werden, da einerseits alle im Kapitel angesprochenen Aspekte von Schreibkompetenz im Modell verankert sind und sich das Modell anderseits in besonderer Weise dazu eignet, „den Blick dafür zu schärfen, welche Faktoren bei einem bestimmten Forschungsvorhaben für das Forschungsdesign in den Blick genommen und berücksichtigt werden können" (vgl. Feilke 2014a: 28ff.). Es handelt sich um ein Modell, das neben den kognitiven Aktivitäten – wie sie in Kapitel 2.2.1 im Rahmen der Ausführungen des Modells von Hayes (2012) im Mittelpunkt standen – systematisch auch die sprachlichen Ressourcen und Prozesse – wie sie insbesondere in Kapitel 2.3.2 und Kapitel 2.4 vorgestellt wurden – einbezieht. Das Basismodell wird durch das *Drei-Kreise-Modell der Textproduktion* ergänzt, das „auf drei Aufgabenräume beim Schreiben [fokussiert], in denen sprachliches Wissen als Komponente und Ressource im Prozess der Textproduktion eine entscheidende Rolle spielt" (Bachmann/Becker-Mrotzek 2017: 41). Im Folgenden werden die Modelle der Textproduktion zunächst kurz vorgestellt, bevor daran anknüpfend zentrale Forschungsdesiderate formuliert werden.

Das *Basismodell der Textproduktion* (Abbildung 7) gruppiert die einzelnen an der Textproduktion beteiligten Komponenten nach ihren dominanten Funktionen in zwei Dreiecken und einem Kreis, wobei der Text in seinen unterschiedlichen Entstehungsphasen (intendierter Text, Textentwurf, Text) an zentraler Stelle des Modells in einem Rechteck dargestellt wird. Im Folgenden werden nun die einzelnen Komponenten in aller Kürze vorgestellt. Dabei wird an entsprechenden Stellen in Klammern auf die Kapitel der vorliegenden Arbeit verwiesen, in denen die Komponenten jeweils beschrieben sind.

Das äußere Dreieck bildet einerseits die Ressourcen ab, auf die bei der Bearbeitung grundsätzlich zurückgegriffen werden kann, und andererseits die Bedingungen, die durch die konkrete kommunikative Situation gegeben werden. Die hier verorteten Komponenten bleiben für die jeweilige Situation der Textproduktion als beeinflussende Faktoren weitestgehend stabil und decken all das ab, was Schreiber_innen für die Bearbeitung der Schreibaufgabe zur Verfügung steht oder vorgegeben wird:

- **Bedingungen:** Der *konkrete Schreibanlass* (Kapitel 2.3.1, Kapitel 4.2) und potenzielle *Ko-Aktanten* (Kapitel 2.2.1, Kapitel 4.2, Kapitel 4.3) werden im Modell als stabile situative Voraussetzungen beschrieben, die außerhalb des Individuums liegen und von Beginn an auf die Textproduktion einwirken. Als dritte Komponente ist die *Motivation* (Kapitel 2.1) – die im Gegensatz zu den beiden anderen Komponenten ein Personenmerkmal ist – dieser Gruppierung zugeordnet. Dies lässt sich – so Bachmann/Becker-Mrotzek (vgl. 2017: 43) – damit

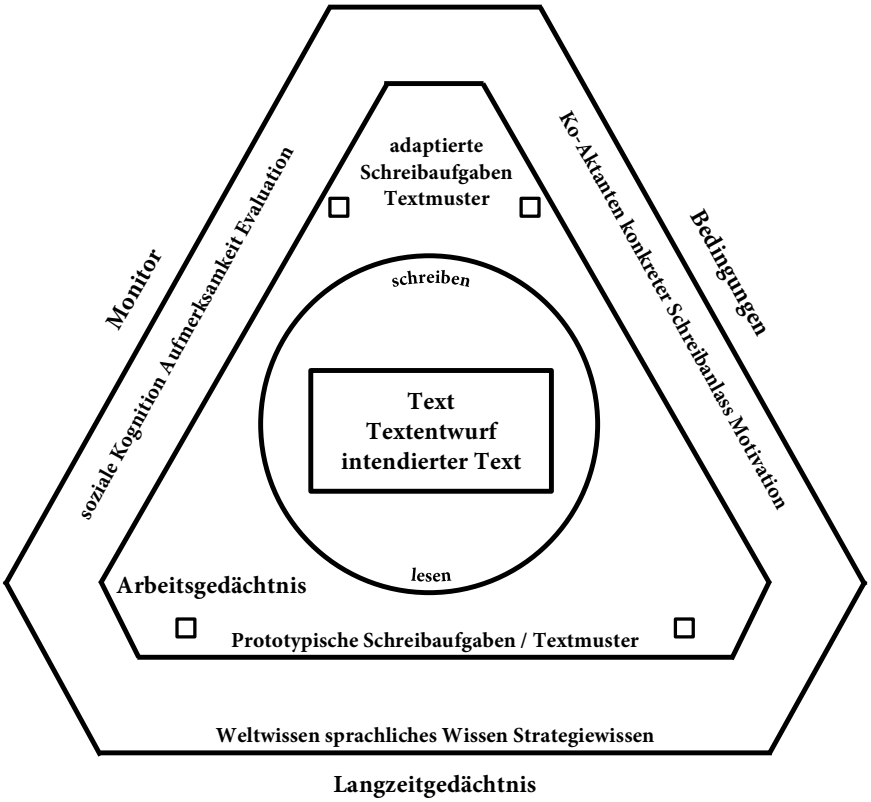


Abbildung 7: Das Basismodell der Textproduktion nach Bachmann/Becker-Mrotzek (2017: 42), Darstellung angepasst

begründen, dass Motivation einerseits stark situationsabhängig ist und sie andererseits sehr früh im Schreibprozess über den Aufwand und die Qualität, in der die Aufgabe bearbeitet wird, entscheidet.

- **Langzeitgedächtnis:** Hier befinden sich die Komponenten, die Ressourcencharakter i.e.S. aufweisen und die stabilen materiellen Wissensbestände repräsentieren, auf die während der Bearbeitungszeit zurückgegriffen werden kann. Dazu zählen *Weltwissen* (Kapitel 2.3.2.1, Kapitel 2.3.2.2), *sprachliches Wissen* (Kapitel 2.4) sowie *Strategiewissen (*Kapitel 2.2.1, Kapitel 4.3.1), wobei diese Komponenten schon früh den Rahmen für die Qualität der Bearbeitung einer konkreten Schreibaufgabe abstecken (vgl. Bachmann/Becker-Mrotzek 2017: 43f.).
- **Monitor:** Die kognitiven Komponenten, die eine steuernde und evaluative Funktion haben, sind in der dritten Gruppe des äußeren Dreiecks zusammengefasst. *Soziale Kognition* (Kapitel 2.1_Exkurs), *Aufmerksamkeit* (Kapitel 2.2.1) und *Evaluation* (Kapitel 2.2.1) sind auf die Initiierung, Kontrolle und Steuerung der basalen sprachlichen Prozesse und Textprodukte ausgerichtet und

haben Bedingungscharakter für alle Aktivitäten, mit denen Wissensbestände auf konkrete Schreibaufgaben hin ausgewählt, modifiziert und erweitert werden (vgl. Bachmann/Becker-Mrotzek 2017: 44).

Das innere Dreieck umfasst vier Komponenten, die im Zusammenspiel mit den äußeren Komponenten erst aktiviert und entwickelt werden: Im **Arbeitsgedächtnis** (Kapitel 2.2.1) sind zwei Arten musterhafter mentaler Repräsentationen verankert: *prototypische Schreibaufgaben* und entsprechende *prototypische Textmuster* (Kapitel 2.3.2). Beide werden schon zu einem frühen Zeitpunkt der Aufgabenrepräsentation im Langzeitgedächtnis aktiviert und ins Arbeitsgedächtnis verschoben. Sie können dann – vor dem Hintergrund der entsprechenden Aufgabe und des kommunikativen Zwecks – intensiv bearbeitet werden, sodass sich eine für die Textproduktion i.e.S. *adaptierte Schreibaufgabe* bzw. ein *adaptiertes Textmuster* entwickelt. Bachmann/Becker-Mrotzek (2017: 44) sprechen in diesem Zusammenhang von der „Brücken-Funktion der prototypischen und adaptierten Textmuster bzw. Schreibaufgaben", die zwischen den materiellen, kognitiven und motivationalen Ressourcen und den basalen sprachlichen Prozessen vermitteln.

Die Dimension der basalen sprachlichen Prozesse (*lesen* und *schreiben*) sind im Kreis des Modells dargestellt. Sie setzen das um, was im Langzeitgedächtnis und Arbeitsgedächtnis an prototypischen und adaptierten Aufgaben- und Textmustern für die Bearbeitung der konkreten Aufgabe abgerufen, aktiviert und ergänzt worden ist. Dabei werden die Prozesse kognitiv durch den Monitor und materiell-sprachlich durch das adaptierte Textmuster gesteuert (vgl. Bachmann/Becker-Mrotzek 2017: 43). Durch basale sprachliche Prozesse wird so das adaptierte Textmuster schrittweise über den *intendierten Text* und ggf. verschiedene *Textentwürfe* bzw. zu überarbeitende Erstfassungen in einen *Text* transformiert (vgl. Bachmann/Becker-Mrotzek 2017: 43).

Das *Drei-Kreise-Modell der Textproduktion* geht konkret auf diejenigen Prozesse und Zusammenhänge ein, bei denen sprachliches Wissen als Ressource und Komponente eine bedeutsame Rolle spielt. Kreis I zeigt, wie der idealtypische Weg von der konkreten zur prototypischen Schreibaufgabe und von dieser weiter zur Wahl des prototypischen Textmusters führt (siehe hierzu Bachmann/Becker-Mrotzek 2017: 45ff.). Mit der Wahl des prototypischen Textmusters lassen sich dann die weiteren Bearbeitungsschritte – die im zweiten Kreis des Modells dargelegt sind – vorstrukturieren. Hier wird in erster Linie das Wissen zum gewählten prototypischen Textmuster aktiviert und die prototypische Schreibaufgabe auf die konkrete kommunikative Funktion hin modifiziert. Somit kommt es zu einer adaptierten Version des prototypischen Textmusters. In Kreis III wird schließlich beschrieben, wie sich die bis dahin vornehmlich ressourcengeleiteten und adaptiven kognitiven Aktivitäten mit den vertrauten und zentralen Schreibprozessen (Kapitel 2.2.1, Kapitel 2.2.2) verbinden (siehe hierzu Bachmann/Becker-Mrotzek 2017: 49ff.).

Die Ausführungen zum *Basismodell* und die dargestellten Schwerpunkte des *Drei-Kreise-Modells* zeigen, dass die Autoren das Augenmerk bei der Entwicklung des Kompetenzmodells der Textproduktion auf das sprachliche Wissen in Form von Textmustern legen. Bachmann/Becker-Mrotzek (2017: 51) weisen darauf hin, dass ihr Konzept nicht „in grundsätzlicher Opposition zu den gängigen Schreibprozessmodellen, sondern als eine [...] Öffnung und Erweiterung um die Dimension der Sprachlichkeit des Schreibens" zu verstehen ist. Mit der heuristischen Modellierung wird einerseits die Möglichkeit der empirischen Überprüfbarkeit der behaupteten Wirkzusammenhänge gegeben, und andererseits verfolgt die Konzeption der Textproduktion didaktische Implikationen. Bachmann/Becker-Mrotzek formulieren als abschließendes Desiderat, dass sich die

> *Aufmerksamkeit der Didaktik vermehrt darauf richten [muss], wie ein Schreibunterricht aussehen könnte, in dem sich Schreiberinnen und Schreiber Textmusterwissen nachhaltig aneignen und lernen, wie solches Wissen für die jeweilige konkret zu bearbeitende Schreibaufgabe genutzt werden kann (Bachmann/Becker-Mrotzek 2017: 51).*

Daran anknüpfend stehen im Rahmen der vorliegenden Arbeit in erster Linie Komponenten des äußeren Dreiecks – insbesondere die situativen Voraussetzungen, die von Beginn an auf die Textproduktion einwirken – im Fokus des Interesses. Es soll gezeigt werden, welche didaktischen Maßnahmen sich positiv auf die Textproduktion von Grundschüler_innen der vierten Jahrgangsstufe auswirken. Da es sich bei der Zielgruppe um Schreibnovizen handelt, bei denen davon auszugehen ist, dass prototypische Schreibaufgaben und Textmuster – insbesondere bei komplexen Textformen wie der Argumentation, aber auch bei eher basalen Textformen wie der Beschreibung – im Langzeitgedächtnis noch nicht (hinreichend) gefestigt sind, werden die im *Basismodell der Textproduktion* formulierten Komponenten der Bedingungen des Langzeit- und Arbeitsgedächtnisses bei der didaktischen Konzeption des Forschungsprojekts in besonderer Weise bedacht.

Damit ist auch ein zentraler Kritikpunkt an dem Modell angesprochen: Die Rolle der Schreibentwicklung und die Frage danach, ob bzw. wann und wodurch sich bspw. prototypische Schreibaufgaben und Textmuster im Erwerb so weit festigen, dass sie – wie oben beschrieben – schon zu einem frühen Zeitpunkt der Aufgabenrepräsentation im Langzeitgedächtnis aktiviert und ins Arbeitsgedächtnis verschoben werden können, wird von den Autoren nicht diskutiert. Heuristische und empirische Entwicklungsmodelle liefern erste wichtige Erkenntnisse, die bei der Ausgestaltung des Forschungsdesigns der vorliegenden Arbeit einbezogen und daher im folgenden Kapitel besprochen werden.

3. Schreibentwicklung

„Das primäre Ziel der [Schreibentwicklungsforschung] ist [...] die theoretische Modellierung und empirische Erfassung einer textuellen Handlungskompetenz im Medium geschriebener Sprache einschließlich der dazugehörigen strukturorientierten und prozessualen Subkompetenzen" (Feilke 1993: 18).

Anknüpfend an die Ausführungen zur Schreibkompetenz in Kapitel 2 – in dem sowohl verschiedene Kompetenzmodelle als auch die Prozess- und Produktperspektive der Schreibkompetenz erläutert wurden – geht das vorliegende Kapitel der Frage nach, wie sich die beschriebenen Kompetenzen und Teilkompetenzen im Erwerbsprozess entwickeln. Das einleitende Zitat von Feilke macht bereits die Komplexität des Forschungsbereichs deutlich: Die moderne[29] Schreibentwicklungsforschung widmet sich nicht nur der theoretischen Modellierung, sondern auch der empirischen Erfassung von Schreibfähigkeiten, wobei sowohl produkt- als auch prozessbezogene Kompetenzen der Lernenden im Fokus des Interesses stehen. Die Schreibentwicklung kann dabei als lebenslanger Prozess verstanden werden, der bereits vor Schuleintritt einsetzt und sich bis weit in die Adoleszenz erstreckt (vgl. Becker-Mrotzek/Böttcher 2012: 52).

Für die Ausgestaltung des Forschungsdesigns der vorliegenden Arbeit (siehe Kapitel 7) gilt es zunächst, die für die entsprechende Jahrgangsstufe anzunehmende Schreibentwicklungsspanne zu beschreiben, um an zu erwartende Kompetenzen anschließen zu können. In Kapitel 3.1 soll das Augenmerk auf die Schreibentwicklung im Allgemeinen gelegt werden. Dazu wird zunächst das Entwicklungsmodell von Bereiter (1980) vorgestellt und diskutiert, bevor Faktoren beschrieben werden, die die Schreibentwicklung beeinflussen. Da das Forschungsprojekt der vorliegenden Arbeit das Schreiben am Ende der Grundschulzeit in den Blick nimmt, steht in Kapitel 3.2 die Schreibentwicklung in der Primarstufe im Vordergrund. Hier wird die Schreibentwicklung – ausgehend von empirischen Studien zur Entwicklung der Textproduktionskompetenz – einerseits aus einer prozessorientierten (Kapitel 3.2.1) und andererseits aus einer produktorientierten (Kapitel 3.2.2) Perspektive näher betrachtet. Den Abschluss des Kapitels bilden eine Zusammenfassung und die Formulierung von Forschungsdesideraten (Kapitel 3.3).

3.1 Schreibentwicklung im Allgemeinen

Bei der Entwicklung von Schreibfähigkeiten lassen sich Feilke (vgl. 1993: 17) zufolge – v.a. aus forschungspragmatischen Gründen – zwei Hauptfelder unterschei-

29 Zum Wandel des Forschungsbereichs seit Beginn der 1980er Jahre siehe z.B. Pohl (2014a: 101).

den: 1) der Schriftspracherwerb und 2) die Schreibentwicklung. Während beim Schriftspracherwerb v.a. grafomotorische und orthografische Herausforderungen zu bewältigen sind, geht es bei der Schreibentwicklung um die Entwicklung der Textproduktionskompetenz, die im Sinne einer „textorientierten Handlungs- und Ausdrucksfähigkeit" (Feilke 1993: 17) verstanden werden kann. Die folgenden Ausführungen beziehen sich ausschließlich auf die Schreibentwicklung, wobei anzumerken ist, dass gerade im Laufe der Grundschulzeit eine enge Interaktion beider Teilbereiche vorherrscht.

Ziel der Schreibentwicklungsforschung ist es, Lern- und Erwerbsprozesse zu beschreiben und zu analysieren, aber auch die ihr inhärente Logik zu verstehen und zu erklären (vgl. Pohl 2017: 95). Gerade die Frage danach, wie die Schreibentwicklung angemessen zu verstehen und zu beschreiben ist, wird in der Schreibdidaktik – auch vor dem Hintergrund des Entwicklungsstufenmodells nach Piaget – breit diskutiert.[30] Es wird darauf hingewiesen, dass vorliegende Modelle zur Entwicklung von Schreibkompetenz eher als Annährung denn als fertig ausgearbeitete Theorien zu verstehen seien und mit entsprechender Vorsicht interpretiert werden müssen, da präzise Modelle zur Beschreibung der Entwicklung von Schreibkompetenz in der Forschung selten sind (siehe hierzu bspw. Philipp 2015: 49). Im Folgenden wird das Modell Bereiters als ein exemplarisches[31] Modell zur Schreibentwicklung vorgestellt und kritisch reflektiert, bevor weitere Entwicklungsfaktoren näher betrachtet werden.

Das kognitive Modell Bereiters aus dem Jahr 1980 wird auch in der deutschsprachigen Schreibentwicklungsforschung häufig rezipiert und liefert die Grundlage für weitere Modellierungen der Schreibentwicklung. Bereiter unterscheidet in seinem Modell (Abbildung 8) insgesamt fünf Stadien (*stages*) der Schreibentwicklung, die er – im Unterschied zu den Entwicklungsstufen Piagets – nicht als stufenförmige Sequenz sondern als „mögliche Etappen" (Philipp 2015: 49) versteht, die nacheinander, aber ohne feste Reihenfolge erworben und automatisiert werden (vgl. Behrens 2017: 76). Bereiter geht davon aus, dass sich Lernende – durch sukzessives Beherrschen und Integrieren von insgesamt sechs Fähigkeiten – immer mehr Wissen und Können aneignen und somit Fokusverschiebungen (*focus*) entstehen, die in den verschiedenen Entwicklungsstadien unterschiedliche „Problemaspekte" (Feilke 2005: 43) in den Vordergrund rücken (vgl. Philipp 2015: 49 f.). Bei der Beschreibung des Modells verzichtet Bereiter auf Alterszuordnungen, da die Schreibentwicklung weniger vom biologischen Alter als vielmehr vom Schreibalter – also der Dauer eigener Schreiberfahrung – abhängig ist.

30 Forschungsüberblicke finden sich u.a. in Feilke (1993), Feilke/Schmidlin (2005) und Fix (2000).

31 Alternative Modelle aus dem deutschen Sprachraum liegen bspw. von Feilke/Augst (1989) oder Becker-Mrotzek (1997) vor.

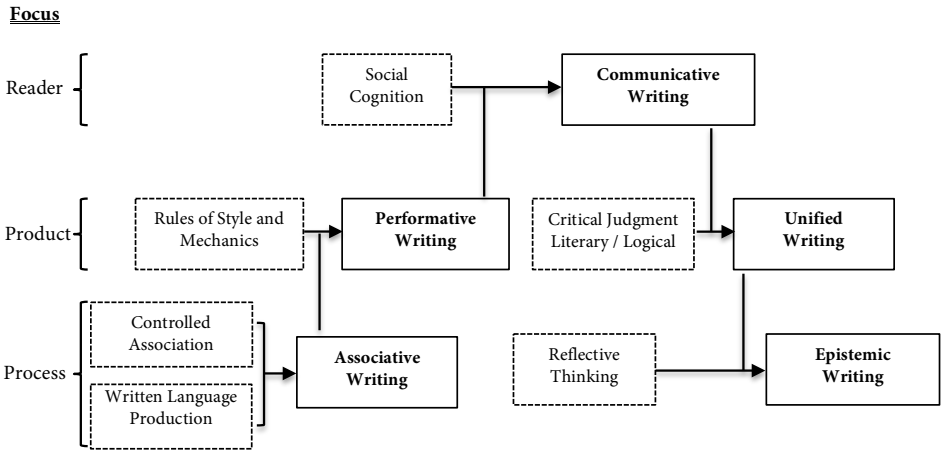


Abbildung 8: Modell der Schreibentwicklung nach Bereiter (1980: 84), Darstellung angepasst

Beim Entwicklungsstadium des **assoziativen Schreibens** (*associative writing*) ist der Fokus auf den Schreibprozess (*process*) gerichtet, der maßgeblich durch die Abfolge von Ideen bestimmt ist, die den Schreiber_innen beim Verfassen eines Textes in den Sinn kommen. Die Aufmerksamkeit liegt dabei auf der möglichst flüssigen Produktion der Schriftsprache (*written language production*) und der Ideengenerierung, die als kontrolliertes Assoziieren (*controlled association*) bezeichnet werden kann. Eine Berücksichtigung des Lesers oder eine Beurteilung des Textes mit Blick auf die funktionale Angemessenheit findet in diesem Stadium nicht statt, sodass Sätze lediglich listenförmig und assoziativ aneinander gereiht werden (vgl. Bereiter 1980: 83; Feilke 2005: 43). In der zweiten Phase – dem **performativen Schreiben** (*performative writing*) – kommt es zu einer Fokusverschiebung: Die Schreiber_innen nehmen nicht mehr den Prozess (*process*), sondern das entstehende Textprodukt (*product*) in den Blick und möchten den Erwartungen an ihren Text entsprechen. Während die Lernenden zuvor durch die Schriftsprachproduktion stark beansprucht waren, steht nun die Fähigkeit des normgerechten Schreibens im Mittelpunkt. Dabei geht es sowohl um schriftsprachliche Regeln wie Rechtschreibung und Zeichensetzung als auch um stilistische Konventionen des Schreibens (*rules of style and mechanics*). Was in diesem Stadium noch ausbleibt, ist die kritische Rezeption des eigenen Textes sowie die ggf. notwendige Textüberarbeitung (vgl. Bereiter 1980: 85 f.; Philipp 2015: 51). Das Stadium des **kommunikativen Schreibens** (*communicative writing*) ist durch die Fokussierung auf den Leser (*reader*) geprägt. Eine zunehmend stärkere Adressatenorientierung wird durch die soziale Kognition (*social cognition*) – oder anders gesagt: durch die Fähigkeit zur Perspektivenübernahme – möglich. Philipp (vgl. 2015: 50 f.) weist mit Blick auf die grafische Darstellung des Modells (siehe Abbildung 8) darauf hin, dass das kommunikative Schreiben nicht als Zenit der Entwicklung zu sehen sei, der in den beiden folgenden Stadien noch überschritten

wird. Es gehe vielmehr darum, dass der Zuwachs an Wissen und Können während der Entwicklung zu Fokusverschiebungen führt, die dazu beitragen, dass die Schreiber_innen den unterschiedlichen „Problemaspekten" (Feilke 2005: 43) auf verschiedenen Entwicklungsstadien jeweils anders begegnen. In Stadium vier, das Bereiter als **reflektiertes Schreiben** (*unified writing*) bezeichnet, legen die Schreiber_innen den Fokus erneut auf das Schreibprodukt (*product*). In diesem Stadium steht – anders als im zweiten Stadium – nicht die Konvention des Schreibens, sondern die kritische Urteilsfähigkeit (*critical judgement literary/logical*) der Schreiber_innen im Mittelpunkt. Das (selbst)kritische Lesen gewinnt in diesem Stadium an Bedeutung und führt dazu, dass die Schreiber_innen einerseits als Leser_innen ihrer eigenen Texte fungieren und dadurch andererseits in der Lage sind, ihre Schreibprodukte anhand antizipierter Lesererwartungen zu überarbeiten (vgl. Bereiter 1980: 87; Feilke 2005: 43). Das **epistemische Schreiben** (*epistemic writing*) bildet in Bereiters Modell das letzte Stadium der Schreibentwicklung. Hier steht für die Schreiber_innen das Generieren von Wissen im Mittelpunkt, wobei dieser Prozess stark von der Fähigkeit reflektierenden Denkens (*reflective thinking*) beeinflusst wird. Die Schreiber_innen können für sich selbst schreiben und machen sich dabei die Rekursivität des Schreibprozesses (*process*) zu Nutze, um Problemlösungen zu erarbeiten und Erkenntnisse zu gewinnen (vgl. Bereiter 1980: 87f.; Feilke 2005: 43).

Das beschriebene Entwicklungsmodell darf nicht unreflektiert übernommen werden, da es einige Probleme beinhaltet, die sich in erster Linie auf die Interpretierbarkeit des Modells auswirken. Bereiter selbst macht darauf aufmerksam, dass sein Modell – insbesondere durch die Verwendung des Begriffs „Stadium" (*stage*) – eine Nähe zu Piagets Entwicklungsstufenmodell aufweist. Der Begriff werde im Modell zur Schreibentwicklung zwar mit eingeschränkter Bedeutung verwendet und beschreibe eher Etappen, die weder allgemeingültig seien noch einer zwingend aufeinander folgenden Entwicklungsreihenfolge unterlägen (vgl. Bereiter 1980: 82). Dennoch warnen Kritiker davor, die Fähigkeit zur Textproduktion im Sinne entwicklungspsychologisch festgelegter Stufen zu interpretieren (vgl. Merz-Grötsch 2010: 43). Gründe hierfür bringen u.a. Bremerich-Vos/Possmayer (2011) vor. Sie kritisieren, dass vorliegende Entwicklungsstadien nicht hinreichend ausdifferenziert sind, und geben außerdem zu bedenken, dass Bereiters Modell keine Theorie zugrunde liegt, die die beschriebenen Fokusverschiebungen von Prozess-, Produkt- und Leserorientierung in unterschiedlichen Entwicklungsstadien plausibel erklärt (vgl. Bremerich-Vos/Possmayer 2011: 31). Ein weiterer Kritikpunkt wird von Feilke (2005: 44) vorgebracht: Die Grundannahme der Entwicklungspsychologie vernachlässige Faktoren wie Modell-Lernen oder sozial-kognitive Konflikte, die aber gerade bei der Entwicklung der Schreibkompetenz eine zentrale Rolle spielen. Denn spätestens mit dem Eintritt in die Grundschule setzt ein institutionell systematischer Schreibunterricht ein, der die Schreibentwicklung maßgeblich vorantreibt und beeinflusst. Die Wirkung der Institution Schule – in der Erwar-

tungen an Texte formuliert und in sozialem Umfeld durch Lehrer_innen, Peers und Eltern vertreten werden – dürfe dementsprechend nicht unterschätzt werden (vgl. Ossner 1996: 83). In diesem Zusammenhang spielt auch das schulische Curriculum eine bedeutsame Rolle und es wäre fatal, wenn „das Denken in Stufenmodellen Lehrkräfte dazu auffordere, die Abfolge der Unterrichtseinheiten daraus abzuleiten" (Merz-Grötsch 2010: 43). Werden Entwicklungsmodelle wie das von Bereiter allerdings in angemessener Weise – nämlich als Orientierungshilfe zur Beschreibung der Entwicklung von Schreibfähigkeiten – interpretiert, so ergibt sich Merz-Grötsch (vgl. 2010: 47) zufolge aber durchaus die Chance, dass die Modelle den Schreibunterricht der Grundschule und der Sekundarstufe bereichern. Würden Lernstände der Schüler_innen – ausgehend von formulierten Teilkompetenzen – differenziert betrachtet, ergäbe sich bspw. die Möglichkeit zur gezielten und individuellen Förderung der Lernenden.

Damit ist die didaktische Perspektive der Schreibentwicklung angesprochen, die sich – in Anlehnung an Pohl (2014a, 2017) – den exogenen Einflussfaktoren zuordnen lässt. Neben schulischen Einflussfaktoren sind hier auch die Familie sowie das soziale und kulturelle Umfeld der Lernenden zu nennen, da diese Instanzen ebenfalls einen prägenden Einfluss auf die Schreibentwicklung ausüben. Lern- und entwicklungstheoretisch ist jedoch – so Pohl (vgl. 2017: 92f.) – davon auszugehen, dass die endogenen Einflussfaktoren – also u.a. die Vorerfahrungen der Schreiber_innen mit dem Lerngegenstand und auch Lernstrategien – für die Schreibentwicklung bedeutsamer sind, da sie die Grundlage für die Verarbeitung exogener Einflussfaktoren darstellen. Abbildung 9 veranschaulicht die Interaktion von exogenen und endogenen Faktoren, wobei deutlich wird, dass didaktische Maßnahmen an die endogenen Faktoren anschließen müssen, damit die Lernenden im Rahmen ihrer Entwicklung von den Hilfen profitieren können.

Von den beschriebenen Einflussfaktoren lassen sich vier Entwicklungsprinzipien ableiten, die Einfluss auf die Entwicklungswege der Lernenden nehmen: Reaktion, Kooperation, Imitation und Konstruktion. Es wird betont, dass diese

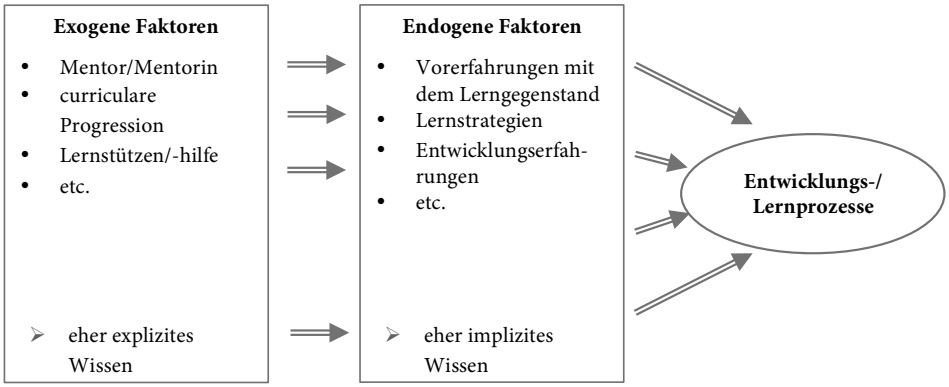


Abbildung 9: Entwicklungs-/Lernvoraussetzungen nach Pohl (2014: 109), Darstellung angepasst

Prinzipien i.d.R. zwar nicht in Reinform auftreten, sich aber Dominanzeffekte einzelner Prinzipien ausmachen lassen (vgl. Augst et al. 2007a: 24; Pohl 2017: 93).

- Das Entwicklungsprinzip der **Reaktion** wird durch exogene Einflussfaktoren bestimmt. Lernende reagieren in erster Linie auf Instruktionen von Mentor_innen, wobei didaktische Prinzipien, institutionelle Vorgaben und äußere Faktoren – wie bspw. die Größe der Lerngruppe – den Entwicklungsweg beeinflussen (vgl. Augst et al. 2007a: 24f.).
- Auch das Prinzip der **Kooperation** wird durch exogene Einflussfaktoren bestimmt. Die Kommunikation mit Partner_innen sorgt dafür, dass die Anforderungen konzeptioneller Schriftlichkeit (siehe auch Kapitel 2.3.2) von den Lernenden leichter bewältigt werden können. Dabei stehen rückmeldebasierte Verfahren wie das kooperative Schreiben oder auch Schreibkonferenzen (siehe hierzu Kapitel 4.2.3) im Mittelpunkt (vgl. Augst et al. 2007a: 25).
- Die **Imitation** als Entwicklungsprinzip ist an endogenen Faktoren ausgerichtet. Lernende finden den Zugang zum Gegenstand über die Rezeption von sprachlichen Struktur- und Ausdrucksformen, welche sie dann nachzuahmen versuchen. Augst et al. (2007a) fassen den Entwicklungsweg der sprachlichen Sozialisation als Gegenbegriff zum Entwicklungsweg der Aneignung (s.u.) auf und merken an, dass dominant imitierende Erwerbsprozesse einen kontinuierlichen Entwicklungsfortschritt verzeichnen (vgl. Augst et al. 2007a: 25f.).
- Auch beim Entwicklungsprinzip der **Konstruktion** kommen endogene Einflussfaktoren zum Tragen, wobei die Lernenden in produktiver Weise versuchen, kommunikative Probleme zu lösen. Im Gegensatz zur Imitation (s.o.) agieren die Lernenden hier dominant inhaltsseitig oder funktional orientiert. Aufgrund der Komplexität der Gegenstände gelingt es ihnen zunächst jedoch nur Teilaspekte zu fokussieren. Weitere Aspekte können erst nach und nach im Entwicklungsweg einbezogen werden, sodass sich dieser durch kontinuierliche und diskontinuierliche Etappen auszeichnet (vgl. Pohl 2017: 93).

In der Literatur wird mehrfach die Bedeutung des Entwicklungsfaktors Produktion hervorgehoben. Dieser steht auch in enger Wechselwirkung mit dem Konzept des Schreibalters, da sowohl praktische Schreiberfahrung als auch die Dauer der Auseinandersetzung mit Schriftsprache im Allgemeinen einen großen Einfluss auf die Schreibentwicklung und damit die Schreibkompetenz ausüben (vgl. Pohl 2017: 94). Dabei spielen auch exogene Entwicklungsfaktoren wie bspw. die Situierung von Schreibarrangements (siehe hierzu Kapitel 4) eine entscheidende Rolle, da diese – so Feilke (vgl. 2006: 182) – dazu beitragen können, vermeintliche (biologische) Altersschwellen zu verschieben, und damit das Lernalter bezogen auf die Tätigkeit des Schreibens als maßgebliche Bezugsgröße auf der Zeitachse in den Fokus rücken.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die Frage danach, wie die Schreibentwicklung angemessen zu verstehen und zu beschreiben ist, anhand der bislang vorliegenden Entwicklungsmodelle nur in begrenztem Maße beantwortet

werden kann. Bereiters heuristisches Entwicklungsmodell aus dem Jahr 1980 und die hier vorgestellten Einflussfaktoren und Entwicklungsprinzipien liefern aber bereits eine Orientierungsgrundlage, aus der sich – bei angemessener Interpretation – zentrale Erkenntnisse sowohl für schreibdidaktische Zusammenhänge als auch Forschungszusammenhänge ableiten lassen. Das folgende Kapitel nimmt nun – ausgehend von empirischen Studien zur Entwicklung der Textproduktionskompetenz – die Schreibentwicklung in der Primarstufe in den Blick.

3.2 Schreibentwicklung in der Primarstufe

Im vorliegenden Kapitel gilt es nun prozess- und produktorientierte Entwicklungstendenzen anhand empirischer Ergebnisse der Schreibentwicklungsforschung vorzustellen. Dabei orientieren sich die folgenden Kapitel an den Ausführungen von Pohl (2014a), der die Ergebnisdarstellung entlang der Teilkompetenzen nach Baurmann/Pohl (2009) systematisiert. Tabelle 3 gibt einen allgemeinen Überblick zu den von Pohl (2014a) beschriebenen Entwicklungstendenzen. Diese werden in Kapitel 3.2.1 und 3.2.2 näher ausgeführt und speziell mit Blick auf die Entwicklung während der Grundschulzeit vorgestellt.

Teilkompetenzen	Entwicklungstendenzen
Prozessperspektive (siehe Kapitel 3.2.1)	
Planungskompetenz	• von lokaler zu globaler Textplanung • von eigenem Wissen zur differenzierten Nutzung externer Wissensspeicher
Formulierungskompetenz	• von ‚sprechsprachlichen', durch die mündliche Kommunikation beeinflussten, zu ‚schriftsprachlich' durchkonstruierten Struktur- und Ausdrucksformen
Überarbeitungskompetenz	• von der Überarbeitung an der Textoberfläche (z.B. orthografische Korrekturen) zu Überarbeitungen an der Texttiefenstruktur (z.B. Kohärenzphänomene) • von lokalen (z.B. satzinternen) zu globalen (z.B. die Textfunktion insgesamt betreffenden) Überarbeitungen
Produktperspektive (siehe Kapitel 3.2.2)	
Ausdruckskompetenz	• von subjektiv emotional involviertem Schreiben zu adressatenorientiert emotional involvierendem Schreiben
Kontextualisierungskompetenz	• von kontextuell eingebettetem Schreiben zu kontexterzeugendem Schreiben
Antizipationskompetenz	• von einer egozentrischen Textwahrnehmung zur Antizipation eines generalisierten Lesers
Textgestaltungskompetenz	• von assoziativ-reihender Textgestaltung zu schema- oder textsortengeleiteter Textordnung

Tabelle 3: Entwicklungstendenzen der Teilkompetenzen beim Schreiben – eigene Darstellung, basierend auf Baurmann/Pohl (2009: 98) und Pohl (2014a: 113ff.)

Der Ergebnisdarstellung liegen empirische Studien zugrunde, die so gewählt sind, dass sie auch die Schreibentwicklung während der dritten und vierten Jahrgangsstufe der Grundschule untersuchen. Bei der Beschreibung der prozessualen Entwicklungstendenzen (Kapitel 3.2.1) liegt der Schwerpunkt auf der Teilkompetenz des Überarbeitens. Die Erkenntnisse beziehen sich hier in erster Linie auf die Studie „Textüberarbeitung in der Grundschule" von Held (2006), die im Rahmen ihres Forschungsprojekts die Entwicklung und Förderung grundlegender Revisionskompetenzen bei Dritt- und Viertklässler_innen anhand von Fremdtextrevisionen untersucht hat. Ergänzend werden zentrale Ergebnisse internationaler Studien nach Feilke (1993) einbezogen. Mit Blick auf die Entwicklung von produktbezogenen Teilkompetenzen (Kapitel 3.2.2) liefert die Longitudinalstudie „Text-Sorten-Kompetenz" von Augst et al. (2007a) umfassende Erkenntnisse. Das echtlongitudinale Textkorpus besteht aus 585 Texten von 39 Schüler_innen, die im zweiten, dritten und vierten Schuljahr zu fünf verschiedenen Textsorten jeweils einen Text verfassten. Ausgehend von den im Rahmen der Studie entwickelten Stufenmodellen und Ergebnissen der Schülertextanalysen werden die Entwicklungsverläufe für die Textformen Beschreibung (Kapitel 3.2.2.1) und Argumentation (Kapitel 3.2.2.2) gesondert betrachtet, da beide Textformen im Mittelpunkt des Forschungsprojekts der vorliegenden Arbeit stehen.

3.2.1 Schreibprozess

Ausgehend von den Ausführungen zum Schreibprozess (siehe Kapitel 2.2) wird in diesem Teilkapitel zunächst die Entwicklung der Planungs- und Formulierungskompetenz in aller Kürze besprochen, bevor die Entwicklung der Überarbeitungskompetenz mit Blick auf das Forschungsprojekt der vorliegenden Arbeit detaillierter betrachtet wird.

Die Entwicklung der Planungs- und Formulierungskompetenz während der Grundschulzeit

Feilke (vgl. 1993: 25) zufolge liegen die wichtigsten theoretischen Konzepte und empirischen Resultate zur **Entwicklung der Planungsfähigkeit** von Bereiter/Scardamalia (1987) vor. Sie stellen fest,

- dass die Planungsaktivitäten erst mit steigendem Alter an Bedeutung für die Textproduktion gewinnen,
- dass sich neben inhaltlich bestimmten Planungsaktivitäten zunehmend auch die auf den rhetorischen oder kommunikativen Problemraum bezogenen Planungselemente entfalten und
- dass eine Entwicklungstendenz von lokal begrenzten zu stärker textorientierten, globalen Planungsaktivitäten ausgemacht werden kann.

Auch wenn im deutschsprachigen Raum bisher keine Studie vorliegt, die die Entwicklung von Planungsaktivitäten während der Grundschulzeit systematisch erfasst, zeigt Pohl (vgl. 2013: 223) – ausgehend von den Entwicklungsverläufen, die im Rahmen der Studie von Augst et al. (2007a) für Schreibprodukte ermittelt wurden (siehe hierzu Kapitel 3.2.2) –, dass sich bereits für die Grundschulzeit eine Entwicklung des Planungsfokus nachweisen lässt: Während in der ersten Entwicklungsphase noch keine Planungsaktivitäten vorliegen, kommt es im weiteren Verlauf zu Planungsaktivitäten auf Satzebene (zweite Entwicklungsphase), dann zu Planungsaktivitäten auf der Ebene von Textteilen (dritte Entwicklungsphase) und schließlich zu Planungsaktivitäten auf der Ebene des Gesamttextes (vierte Entwicklungsphase). Auch wenn diese Entwicklungstendenz durch englischsprachige Forschungsarbeiten – die die Analyse des empirisch beobachtbaren Schreibprozesses bspw. mittels Protokollen lauten Denkens in den Blick nehmen – bestätigt wird, muss der von Pohl vorgestellte Entwicklungsverlauf mit Vorsicht interpretiert werden, da die Entwicklung von Planungsfähigkeiten im Rahmen der Studie von Augst et al. (2007a) – wie weiter oben bereits angedeutet – nicht explizit erfasst, sondern von Produktmerkmalen abgeleitet wurde.

Die **Entwicklung der Formulierungskompetenz** lässt sich als Aufbau sprachlicher Struktur- und Ausdrucksformen konzeptioneller Schriftlichkeit fassen, die sich – im Vergleich zur mündlichen Kommunikation – u.a. durch eine zeitliche Entlastung des Produktionsprozesses auszeichnet (siehe Kapitel 2.3). Merklinger (2010: 121) zeigt, dass bereits vor Schuleintritt eine „Grundhaltung der Schriftsprachlichkeit“ durch entsprechend didaktisch aufbereitete Lernsituationen (Kinder diktieren einer schreibenden Person ihren Text) evoziert werden kann. Im Laufe der Entwicklung gilt es für die Lernenden, die zunächst noch stark von der mündlichen Kommunikation geprägten Ausdrucksformen kontinuierlich zugunsten schriftsprachlicher Formulierungsoptionen zu reduzieren, womit auch entsprechende Grammatikalisierungsprozesse einhergehen (vgl. Pohl 2014a: 115). Augst et al. (vgl. 2007a: 353) stellen mit Blick auf die Entwicklung der Formulierungskompetenz von der zweiten bis vierten Jahrgangsstufe der Grundschule fest, dass ein starker Ausbau syntaktisch subordinierter Strukturen stattfindet, während die propositionale Komplexität der Texte in dieser Zeit keinen Zuwachs erfährt (siehe auch Pohl 2014a: 116 und Kapitel 3.2.2).

Die Entwicklung der Überarbeitungskompetenz während der Grundschulzeit

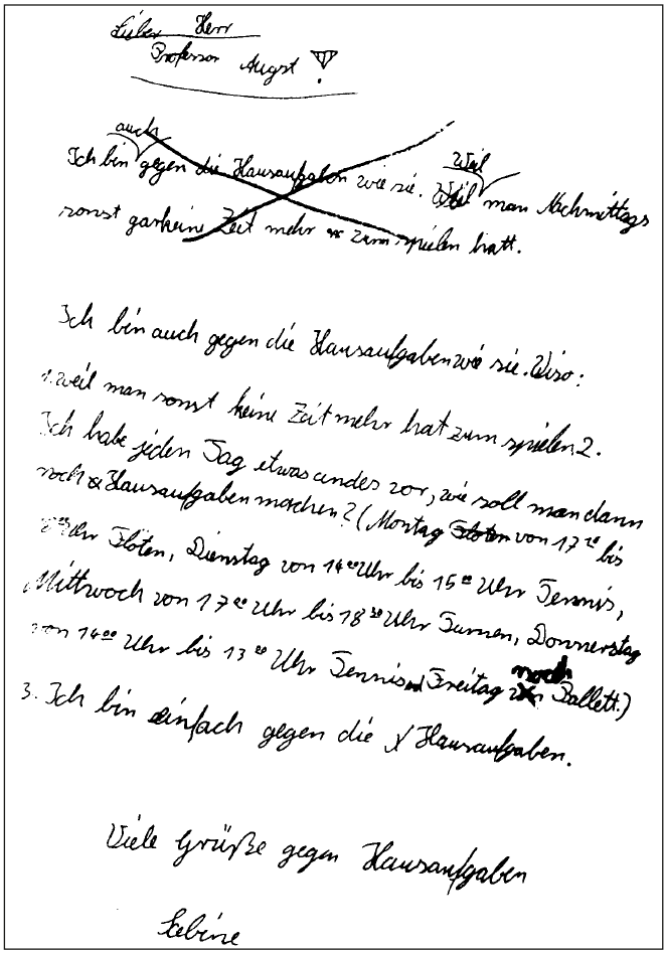
Ausgehend von internationalen Studien zur **Entwicklung der Überarbeitungskompetenz** formuliert Feilke (vgl. 1993: 28) drei allgemeine Entwicklungstrends:

- Erstens: Neben einer altersabhängigen quantitativen Zunahme kann beim Überarbeiten – ähnlich wie auch schon beim Planen – eine Entwicklung vom lokal begrenzten zum textbezogenen Überarbeiten ausgemacht werden.
- Zweitens: Es gibt eine Entwicklung von einem auf Oberflächenmerkmale bezogenen Überarbeiten (wie u.a. Orthografie und Wortwahl) hin zu einem in-

haltsorientierten Überarbeiten, das auch Veränderungen an der Grobstruktur einschließt.

- Drittens: Erst mit zunehmendem Alter werden die Texte durch das Überarbeiten besser, was auf die mit zunehmendem Alter wachsende Fähigkeit der Perspektivübernahme zurückzuführen ist. Demnach ergeben sich aufgrund der kognitiven Voraussetzungen bis zu einem Alter von 10 Jahren keine eigenständigen textbezogenen Überarbeitungen.

Diese Entwicklungstrends betrachtet Feilke bereits zwei Jahre später aufgrund einer von ihm durchgeführten Untersuchung zu argumentativen Texten von Grundschüler_innen der ersten bis vierten Jahrgangsstufe (siehe auch Kapitel 3.2.2.2) differenzierter, da sich im erhobenen Textkorpus bereits in Texten ab dem dritten Schuljahr „deutliche Ansätze zu textbezogenem Planen und Überarbeiten" (Feilke 1995: 76) finden. Das folgende Beispiel der Grundschülerin Sabine soll dies verdeutlichen:


Lieber Herr
Professor Augst !

~~Ich bin auch gegen die Hausaufgaben wie sie. Weil man Nachmittags sonst garkeine Zeit mehr zum spielen hatt.~~

Ich bin auch gegen die Hausaufgaben wie sie. Wiso:
1. weil man sonst keine Zeit mehr hat zum spielen 2.
Ich habe jeden Tag etwas anders vor, wie soll man dann noch Hausaufgaben machen? (Montag ~~Flöten~~ von 17[10] bis 8[00] Uhr Flöten, Dienstag von 14[00] Uhr bis 15[00] Uhr Tennis, Mittwoch von 17[00] Uhr bis 18[30] Uhr Turnen, Donnerstag von 14[00] Uhr bis 13[20] Uhr Tennis und Freitag ~~von~~ noch Ballett.)
3. Ich bin einfach gegen die Hausaufgaben.

Viele Grüße gegen Hausaufgaben

Sabine

Schülertext 3: Textüberarbeitung von Sabine (Quelle: Feilke 1995: 83)

Die Revision zu Beginn des Textes legt nahe, dass Sabine eine bewusste Veränderung an der Strukturierung ihres Textes vornimmt, indem sie die einleitenden Sätze streicht und ein „übergreifendes formales Dreier-Schema (1..., 2..., 3...) für ihren Text einführt" (Feilke 1995: 83). Das Beispiel aus Feilkes Untersuchung zeigt exemplarisch, dass bereits junge Schüler_innen in der Lage sind, Revisionshandlungen auf der Textebene der Grobstruktur vorzunehmen. Um weitere Einsichten in das Überarbeitungsverhalten junger Schüler_innen zu gewinnen, wird im Folgenden zunächst die Studie „Textüberarbeitung in der Grundschule" von Held aus dem Jahr 2006 vorgestellt, bevor die Ergebnisse der Studie durch Erkenntnisse der internationalen Forschung ergänzt werden.

Held geht in ihrer Untersuchung davon aus, dass Schüler_innen der Grundschule bei unterrichtlicher Anleitung in der Lage sind, Texte gezielt und eigenständig zu überarbeiten (vgl. Held 2006: 31). Im Rahmen ihrer longitudinalen Pilotstudie beschäftigt sie sich u.a. mit der Frage, ob „sich vom dritten zum vierten Schuljahr eine nachweisbare bzw. nachvollziehbare Entwicklung in Bezug auf das Überarbeitungsverhalten und die Überarbeitungskompetenz zeigt" (Held 2006: 31) und ob „sich eine solche Entwicklung durch regelmäßig wiederkehrende Unterrichtseinheiten zur Überarbeitung von Texten unterrichtlich fördern lässt" (Held 2006: 31). Dazu wurden im Zeitraum von zwei Schuljahren Fremdtextrevisionen von 49 Schüler_innen der dritten und 51 Schüler_innen der vierten Klasse für die Textform Erzählung erhoben und ausgewertet (vgl. Held 2006: 38). Aufbau und Durchführung der Studie inkl. der zugrundeliegenden Unterrichtseinheiten und Analyseverfahren sind in Tabelle 4 zusammengefasst.

Nach einer Eingangssequenz im zweiten Schuljahr – die der Vorbereitung auf das anstehende Forschungsprojekt und den Unterrichtsgegenstand diente – wurden in der ersten Projektphase (1. Halbjahr, 3. Klasse) sowohl von der Versuchs- als auch von der Kontrollgruppe Fremdtextüberarbeitungen angefertigt. Die von den Schüler_innen in Einzelarbeit verfassten Textüberarbeitungen zum Testtext „Es war einmal ein Hund" wurden anschließend von einem Codiererteam mittels eines Rasters zur Klassifikation von Textrevisionen (siehe hierzu Held 2006: 59ff.)[32] ausgewertet. Für die Versuchsgruppe folgten im weiteren Verlauf des dritten und zu Beginn des vierten Schuljahres drei fünfstündige Unterrichtseinheiten zum Verfassen und Überarbeiten von Eigen- und Fremdtexten. Die in dieser Phase erhobenen Daten (Schreibgespräche und Textrevisionen) wurden im Rahmen von Einzelfallanalysen mittels qualitativer Inhaltsanalyse und des Rasters zur Klassifikation von Textrevisionen ausgewertet. Zum Abschluss der Studie (2. Halbjahr, 4. Klasse) verfassten die Schüler_innen der Versuchs- und Kontrollgruppe erneut eine Fremdtextüberarbeitung zum Testtext. Die Datenanalyse erfolgte gemäß dem

32 Das Raster zur Klassifikation von Textrevisionen von Held (2006) wird im Rahmen des Forschungsprojekts der vorliegenden Arbeit in modifizierter Form eingesetzt (siehe hierzu Kapitel 8.4.2).

Unterrichtseinheiten		erhobene Daten	Analyseverfahren
Versuchsgruppe	Kontrollgruppe		
Eingangssequenz (2. Klasse)			
• Sammlung von Stichpunkten zur Überarbeitung von Texten			
1. Phase (1. Halbjahr, 3. Klasse)			
• Testtext „Es war einmal ein Hund“		• Fremdtextüberarbeitungen	• Raster zur Klassifikation von Textrevisionen
2. Phase (3./4.Klasse zwischen Phase 1 und 3)			
• drei fünfstündige Unterrichtseinheiten zum Verfassen und Überarbeiten von Texten in Partnergruppen • 1. Doppelstunde: Verfassen von Texterstfassungen (Partnerarbeit) • 2. Doppelstunde: Überarbeitung der eigenen Texte (Partnerarbeit) • Einzelstunde: Überarbeitung eines Fremdtextes (Einzelarbeit)		• Texterstfassungen • Schreibgespräche (Audioaufnahmen und Transkripte) • Textendfassungen • Fremdtextüberarbeitungen	• Einzelfallanalysen mittels qualitativer Inhaltsanalyse • Raster zur Klassifikation von Textrevisionen
3. Phase (2. Halbjahr, 4. Klasse)			
• Testtext „Es war einmal ein Hund“		• Fremdtextüberarbeitungen	• Raster zur Klassifikation von Textrevisionen

Tabelle 4: Überblick über die Studie „Textüberarbeitung in der Grundschule“ – eigene Darstellung, basierend auf Held (2006: 31ff.)

Auswertungsverfahren der ersten Projektphase. Die Ergebnisse der Studie lassen sich wie folgt zusammenfassen:[33]

- **Revisionsebenen:** Schüler_innen der Versuchs- und Kontrollgruppe nehmen zu beiden Erhebungszeitpunkten (erste und dritte Phase) Textrevisionen auf allen drei Ebenen (1. Grobstruktur, 2. Sätze, 3. Satzglieder und Wörter) vor, wobei in beiden Gruppen und zu beiden Zeitpunkten ein Überarbeitungsschwerpunkt auf der dritten Ebene liegt (vgl. Held 2006: 88).
- **Revisionshandlungen:** Sowohl die Versuchs- als auch die Kontrollgruppe wendet auf der Ebene der Satzglieder und Wörter alle fünf herausgearbeiteten Handlungstypen (Addition, Deletion, Permutation, Substitution, Variation) an. Für die anderen beiden Ebenen fällt das Spektrum genutzter Revisionshandlungen deutlich geringer aus (vgl. Held 2006: 98).

33 Die Ergebnisdarstellung im weiteren Verlauf des vorliegenden Kapitels beschränkt sich auf die Auswertungen zur ersten und dritten Phase der Studie. Ergebnisse zu den Einzelfallanalysen, in denen auch die zweite Phase berücksichtigt wird, finden sich in Held (2006: 117ff.).

- **Revisionsintentionen:** Die Ergebnisse der Analysen legen nahe, dass bestimmte Revisionsintentionen mit bestimmten Revisionshandlungen umgesetzt werden (vgl. Held 2006: 113).[34]
- **Entwicklung in Bezug auf das Überarbeitungsverhalten:** Es gibt eine Entwicklung im Überarbeitungsverhalten von Grundschüler_innen, die sich durch eine eindeutig gesteigerte Überarbeitungsaktivität vom dritten zum vierten Schuljahr sowohl für die Versuchs- als auch für die Kontrollgruppe belegen lässt (vgl. Held 2006: 113).
- **Entwicklung in Bezug auf die Überarbeitungskompetenz:** Mit Blick auf die Überarbeitungskompetenz junger Schüler_innen stellt Held fest, dass der Faktor ‚Zeit' einen signifikanten Einfluss ausübt (vgl. Held 2006: 113).
  - Es zeigt sich jedoch, dass sich dieser Effekt ohne regelmäßige Unterrichtseinheiten zum Überarbeiten – wie sie in der Versuchsgruppe durchgeführt wurden – auch negativ auf bestimmte Revisionskompetenzen auswirken kann. Dies gilt für die Kontrollgruppe insbesondere bei Revisionen, die auf der Ebene ganzer Sätze und der Ebene der Grobstruktur durchgeführt werden.
  - Auf der anderen Seite führen die Revisionstrainings dazu, dass sich die Grundschüler_innen der Versuchsgruppe früher und erfolgreicher an Überarbeitungen auf genau diesen beiden Ebenen wagen.
- **Förderung des Überarbeitungsverhaltens:** Wie die zuvor vorgestellten Ergebnisse bereits andeuten, konnte sowohl das Überarbeitungsverhalten als auch die Überarbeitungskompetenz im Rahmen der Studie durch regelmäßig wiederkehrende Unterrichtseinheiten zur Überarbeitung gefördert werden. Die Schüler_innen der Versuchsgruppe überarbeiten Fremdtexte intensiver und sie erkennen und lösen eine größere Zahl von Textproblemen. Zudem zeigen geförderte Grundschüler_innen mehr und erfolgreichere Ansätze zur Lösung von tiefenstrukturellen Problemen eines Fremdtextes (vgl. Held 2006: 140).

Die hier vorgestellten Ergebnisse der Pilotstudie sind mit Vorsicht zu interpretieren. Held selbst diskutiert die begrenzte Gültigkeit der Studie u.a. vor dem Hintergrund der kleinen Stichprobengröße und der fehlenden Erhebung von Kontrollvariablen (vgl. Held 2006: 112). Darüber hinaus muss beachtet werden, dass die Studie Erkenntnisse zum Überarbeiten von Fremdtexten liefert, die nicht ohne Weiteres auf die Überarbeitung von eigenen Texten übertragen werden können. Wie in Kapitel 2.2.2 bereits beschrieben wurde, fällt es gerade ungeübten Schreiber_innen leichter, Probleme in Fremdtexten zu identifizieren und diese zu beheben, als in eigenen Texten. Diese Annahme lässt sich auch durch die Ergebnisse verschiedener internationaler Studien bestätigen. Bartlett (1982) kann in ei-

34 Auf die Darstellung weiterer Ergebnisse zu Revisionshandlungen wird an dieser Stelle verzichtet, da die Revisionsintentionen auf die Textform Erzählung fokussiert sind (siehe hierzu Held 2006: 99ff. und 113ff.).

ner Studie mit insgesamt 250 Schüler_innen der Grundschule und Sekundarstufe von der vierten bis siebten Jahrgangsstufe zeigen, dass Grundschüler_innen zwar in der Lage sind, semantische Fehler (*referential ambiguity*) in Fremdtexten zu identifizieren, es ihnen aber nicht gelingt, diese Fehler in ihren eigenen Texten zu entdecken (vgl. Bartlett 1982: 360; Feilke 1993: 30). Die Ergebnisse der Studie von Scardamalia/Bereiter (1983) bestätigen ebenfalls, dass Schüler_innen Probleme mit der Revision eigener Texte haben. Sie zeigen in ihrer Untersuchung – an der 90 Schüler_innen im Alter von 10 bis 14 Jahren teilgenommen haben – dass die Kinder nicht in der Lage sind, die Schwächen ihrer Texte auszumachen und zu beheben, sodass Textrevisionen anstelle von Verbesserungen eher dazu führen, dass eine Schwäche durch eine andere ersetzt wird (vgl. Feilke 1993: 29). Eine vielversprechende Möglichkeit, das Überarbeiten eigener Texte zu verbessern, liefert die Studie von Brakel-Olson (1990). Die Forscherin untersucht die Überarbeitungsprozesse von 93 Schüler_innen im Alter von zwölf Jahren unter vier unterschiedlichen Bedingungen: (1) Die Schüler_innen überarbeiten ihre Texte ohne jede Hilfe, (2) die Schüler_innen bekommen eine Überarbeitungsinstruktion, (3) die Schüler_innen überarbeiten ihre Texte gemeinsam mit Mitschüler_innen ohne weitere Überarbeitungsinstruktion und (4) die Schüler_innen überarbeiten ihre Texte gemeinsam mit Mitschüler_innen und erhalten zusätzlich eine Überarbeitungsinstruktion (vgl. Brakel Olson 1990: 23ff.; Feilke 1993: 29f.). Dabei stellt die Forscherin fest, dass sich die Revisionen bei Texten, die unter Beteiligung von Mitschüler_innen überarbeitet wurden, auch auf die globale Textebene beziehen und sich neben allen anderen Merkmalen auch die Struktur der Texte signifikant verbessert (vgl. Brakel Olson 1990: 26ff.; Feilke 1993: 29f.).

Mit Blick auf die Ausgestaltung des Forschungsprojekts der vorliegenden Arbeit lassen sich zusammenfassend die folgenden Punkte als hochrelevant festhalten:

- Grundschüler_innen sind in der Lage, Fremdtexte auf unterschiedlichen Textebenen, mit unterschiedlichen Revisionshandlungen und mit Blick auf verschiedene Revisionsintentionen zu überarbeiten, wenn sie dabei unterstützt werden (vgl. Bartlett 1982; Held 2006).
- Textrevisionen an eigenen Texten sind nicht so umfassend und erfolgreich wie Textrevisionen an Fremdtexten (vgl. Bartlett 1982; Scardamalia/Bereiter 1983).
- Die Erkenntnisse der nationalen und internationalen Forschung geben Grund zur Annahme, dass sich die Entwicklung von Überarbeitungskompetenzen – sowohl für Fremd- als auch für Eigentextüberarbeitungen – durch entsprechend konturierte Schreibsettings, Revisionstrainings und didaktisch fundierte Instruktionen positiv beeinflussen lässt (vgl. Brakel Olson 1990; Held 2006).[35]

35 Anknüpfend an diese Erkenntnisse werden in Kapitel 4 (speziell Kapitel 4.3) Maßnahmen zur Situierung prozessorientierter Schreibarrangements und Schreibfördermaßnahmen zur Unterstützung der Revisionsaktivitäten von Grundschüler_innen vorgestellt und diskutiert.

3.2.2 Schreibprodukt

Die Ausführungen zu produktbezogenen Entwicklungstendenzen stützen sich im Wesentlichen auf die Studie „Text-Sorten-Kompetenz“ von Augst et al. (2007a). Zunächst werden Forschungsdesign und zentrale Ergebnisse der nationalen Longitudinalstudie zur Erfassung der Textkompetenz im Grundschulalter vorgestellt und kritisch diskutiert, bevor – ausgehend von den empirischen Daten der Studie – Stufenmodelle zur Entwicklung deskriptiver (Kapitel 3.2.2.1) und argumentativer (Kapitel 3.2.2.2) Textkompetenzen näher betrachtet werden.

Die Studie „Text-Sorten-Kompetenz“ (Augst et al. 2007a)

Im Rahmen der Studie „Text-Sorten-Kompetenz“ untersuchen die Forscher_innen „die Entwicklung der produktiven, medial wie konzeptionell schriftlichen Text-Sorten-Kompetenz während des Grundschulalters und dies für die Textsorten: Erzählung, Bericht, Instruktion, Beschreibung und Argumentation“ (Augst et al. 2007a: 15). Die 39 Schüler_innen – alle mit Familiensprache Deutsch – verfassten zum Ende der zweiten, dritten und vierten Klasse jeweils einen unterhaltenden, einen argumentativen und drei informative Texte, wodurch ein Textkorpus mit insgesamt 585 Texten[36] entstand. Tabelle 5 gibt einen Überblick über die Textsorten und die Schreibaufgaben, die jeweils zu allen drei Erhebungszeitpunkten eingesetzt wurden.[37]

Die erhobenen Daten wurden von je zwei Projektmitgliedern in unabhängigen Beurteilungen textsortenspezifisch und gemäß der bisher in der Forschung vorliegenden Entwicklungsmodelle eingestuft und besprochen. Unter dem Aspekt der wechselseitigen Vergleichbarkeit der fünf Textsorten wurden bestehende Modelle in diesem Prozess modifiziert, ein eigenes Modell für die Textsorte Bericht entwickelt und textsortenübergreifende Einzelanalysen zu mikro- und makrostrukturellen Kriterien ergänzt (vgl. Augst et al. 2007a: 40f.). Aus den umfangreichen Analysen entwickelte die Forschergruppe – die die Schreibentwicklung einerseits textsortenspezifisch und andererseits textsortenübergreifend beschreibt – Stufenmodelle (vgl. Augst et al. 2007a: 42f.). Die Ergebnisse der Studie liefern einen wichtigen Beitrag für das Verständnis der Entwicklung von Textproduktionskompetenz in der Primarstufe und lassen sich wie folgt zusammenfassen:[38]

---

36 Die Schreibaufgaben und das Textkorpus der Studie können online unter www.text-sorten-kompetenz.de abgerufen werden (Augst et al. 2007b).

37 Zur Problematik der Wiederholungssituation siehe Augst et al. (2007a: 36ff.).

38 Auf eine ausführliche Darstellung des textsortenübergreifenden Stufenmodells wird an dieser Stelle – zugunsten der in Kapitel 3.2.2.1 und 3.2.2.2 folgenden Ausführungen zu den Stufenmodellen der Textsorten Beschreibung und Argumentation – verzichtet. Eine Zusammenfassung zum textsortenübergreifenden Modell findet sich bspw. in Baurmann/Pohl (2009: 81ff.).

Textsorte	Schreibaufgabe	Einbettungskontext
Erzählende Texte		
Erzählung	• „Denke dir zu diesem Bild eine interessante Geschichte aus und schreibe sie für das Geschichtenbuch auf.“	• Geschichtenbuch
Darstellende Texte		
Bericht	• „Manche Kinder, die neu nach Deutschland kommen, kennen das Weihnachtsfest gar nicht. Schreibe für sie doch einmal ganz genau auf, wie du in deiner Familie Weihnachten feierst.“	• Kinder, die neu nach Deutschland kommen
Instruktion	• „Im Unterricht, z.B. im Sportunterricht, spielt ihr ganz unterschiedliche Spiele. Schreibe doch mal eine Spielanleitung zu deinem Lieblingsspiel auf, sodass Kinder, die neu nach Deutschland kommen und das Spiel nicht kennen, gleich mitspielen können.“	• Kinder, die neu nach Deutschland kommen
Beschreibung	• „Beschreibe für die Kinder, die neu nach Deutschland kommen, dein Zimmer/ deinen Klassenraum. Dann können sie sich genau vorstellen, wie es dort aussieht, wo du wohnst/wo du in der Schule lernst.“	• Kinder, die neu nach Deutschland kommen
Argumentative Texte		
Argumentation	• „Professor Augst von der Universität in Siegen ist auf eine Idee gekommen. Er meint, dass man Autos abschaffen soll. Was hältst du von diesem Vorschlag? Schreibe ihm einen Brief.“	• Brief an einen Professor (der den Schüler_innen bekannt war)

Tabelle 5: Überblick über die Textsorten und Schreibaufgaben der Studie „Text-Sorten-Kompetenz“ – eigene Darstellung, basierend auf Augst et al. (2007a: 34ff., 2007b)

- **Integrative Entwicklungsfolge der Text-Sorten-Kompetenz:** Anhand der erhobenen Daten konnte gezeigt werden, „dass sich die nächst höheren Stufen entwicklungslogisch aus der vorhergehenden ergeben und dass keine der Zwischenstufen übersprungen werden kann“ (Augst et al. 2007a: 351).
- **Textuelle, propositionale und syntaktische Entwicklung:** Es wird festgestellt, dass die Texte der Grundschüler_innen im Laufe der Entwicklung länger werden. Zu beachten ist hier, dass nicht die höhere Klassenstufe, sondern vielmehr das höhere Entwicklungsstadium die textuelle Expansion hervorruft. Diese Expansion wird jedoch nicht dadurch erreicht, dass die Schüler_innen

die Komplexität einzelner Teilsätze steigern, sondern eher dadurch, dass sie einfach mehr Teilsätze verfassen. Ein großer Teil dessen, was an textueller Expansion in den Texten stattfindet, wird aber Augst et al. (2007a) zufolge syntaktisch integriert, weshalb die Autor_innen die Schreibentwicklung während der Grundschulzeit als *syntaktisches Zeitalter* bezeichnen (Augst et al. 2007a: 352f.).

- **Ausdruckskompetenz:** Es zeigt sich, dass die Schüler_innen den Schreibaufgaben zu Beginn der Entwicklung zunächst auf einem subjektiv-emotionalen Weg begegnen, bevor eine starke Versachlichungstendenz beobachtet werden kann. Pohl (vgl. 2014a: 117f.) führt diese Tendenz auch auf die allgemeine kognitiv-emotionale Entwicklung und die Vorerfahrungen aus der mündlichen Kommunikation zurück. Diese kann aber bereits im Laufe der Grundschulzeit zugunsten eines adressatenorientierten emotional involvierenden Schreibens überwunden werden (siehe auch Augst et al. 2007a: 353f.).
- **Textsortenbezogene Entwicklungsunterschiede:** Die fünf untersuchten Textsorten werden – so die Ergebnisse der Studie – weitgehend unabhängig voneinander erworben. Textsortenspezifisch kann es also zu individuellen Entwicklungsfortschritten und -geschwindigkeiten kommen, sodass bspw. die Instruktion eines Schülers bereits im vierten Entwicklungsstadium verortet werden kann, während sich der argumentative Text desselben Schülers noch im zweiten oder dritten Entwicklungsstadium befindet. Gleichzeitig stellen die Forscher_innen aber auch fest, dass die einzelnen Textsorten im Erwerb nicht gänzlich unabhängig zueinander stehen, sodass sie zur Erklärung für die wechselseitige Abhängigkeit der Textdomänen ein Modell vorschlagen, in dem auch diese Beobachtung Berücksichtigung findet (vgl. Augst et al. 2007a: 356f.).

Aus den hier vorgestellten Ergebnissen lassen sich insbesondere zwei Erkenntnisse für die Schreibdidaktik des Deutschunterrichts ableiten: Für das Texteschreiben gibt es keine vorgegebene Reihenfolge von Textsorten. Es gilt vielmehr, einen ganzheitlichen Ansatz zu wählen, bei dem alle Schreibanlässe gleichermaßen mit den Schüler_innen eingeübt werden. Darüber hinaus ist es wichtig, die Lernenden individuell auf ihrem jeweiligen Entwicklungsniveau zu fördern (vgl. Augst et al. 2007a: 359f.; Baurmann/Pohl 2009: 84).

Kritische Diskussion der Studie „Text-Sorten-Kompetenz“

Bremerich-Vos/Possmayer (2011) geben zu bedenken, dass die Autor_innen der Studie „Text-Sorten-Kompetenz“ keine Angaben darüber machen, wie hoch die Übereinstimmung der zwei Projektmitglieder war, die die Schülertexte entsprechend dem Stufenmodell einstuften, sodass keine zuverlässigen Angaben zur Reliabilität des Modells vorliegen (vgl. Bremerich-Vos/Possmayer 2011: 37). Eine von Bremerich-Vos/Possmayer (2011) durchgeführte Studie – die zum Ziel hatte,

die Zuverlässigkeit der Originalstudie zu ermitteln – kam zu dem Resultat, dass eine im forschungsmethodischen Sinne zufriedenstellende Raterübereinstimmung trotz mehrfacher Raterschulungen nicht erreicht werden konnte (vgl. Bremerich-Vos/Possmayer 2011: 42ff.). Auf Grundlage weiterer Tests und einer umfassenden Analyse des Modells lassen sich folgende problematische Aspekte der Originalstudie beschreiben:

- **Schreibaufgaben:** Die Schreibaufgaben der Instruktion und Beschreibung (siehe Tabelle 5, S. 84) führen durch die Entscheidungsfreiheit bei der Wahl des Gegenstands zu ungewollt unfairen und heterogenen Voraussetzungen für die Textproduktionen. Schüler_innen, die bei der Instruktion ein besonders komplexes Spiel gewählt haben oder deren Zimmer bspw. einen ungewöhnlichen Grundriss oder besonders viele Möbel und Dekorationsaccessoires enthält (Beschreibung), sind entsprechend im Nachteil. Zudem führen die heterogenen Textprodukte auch bei der Beurteilung der Texte durch die Rater zu Unsicherheiten, die sich auf die Beurteilungsvarianz auswirken (vgl. Bremerich-Vos/Possmayer 2011: 43).
- **Indikatoren der Textgüte:** Als weitere Quelle der Beurteilungsvarianz prüfen Bremerich-Vos/Possmayer (2011) die Indikatoren der Textgüte, die im Rahmen der Stufenbeschreibungen zur Argumentation und Erzählung[39] angeführt werden. Die teilweise hohen Erwartungen an die Schülertexte seien nicht explizit aus der Aufgabenstellung abzuleiten, was bei der Einstufung zu einer entsprechend strengen Linie führt, die – so vermuten Bremerich-Vos/Possmayer – nicht nur die Einstufung der Texte auf eine höhere Stufe verhindert, sondern auch die Varianz negativ beeinflusst (vgl. Bremerich-Vos/Possmayer 2011: 43f.).

Das Modell hat zwar einen bedeutsamen heuristischen Wert und liefert detaillierte Analysen einzelner Schülertexte, kann aber nicht als handhabbares Kriterienraster – bspw. zur Erfassung von Textqualitäten im Rahmen von Schulleistungsstudien (siehe Kapitel 4.1.1) – eingesetzt werden (vgl. Bremerich-Vos/Possmayer 2011: 46). Darüber hinaus gilt es, für Folgestudien mit einer größeren Stichprobe – die auch Schüler_innen mit nichtdeutscher Familiensprache einbezieht – und der Erhebung entsprechend aussagekräftiger Kontrollvariablen zu arbeiten. Diese sollten einerseits Informationen zu den Lernvoraussetzungen der Schüler_innen, aber andererseits auch Aufschlüsse über die unterrichtlichen Rahmenbedingungen vor und während der Erhebungsperiode geben (vgl. Behrens 2017: 83f.). Werden die Ergebnisse der Studie entsprechend den hier angeführten Kritikpunkten vorsichtig interpretiert, liefert die Studie wichtige Erkenntnisse über die für die

39 Auch beim Bericht können die Schüler_innen die Schreibaufgabe unterschiedlich interpretieren und den Text entsprechend mehr oder weniger sachlich formulieren, was eine eindeutige Kodierung erschwert. Dies wurde im Rahmen der Studie von Bremerich-Vos/Possmayer (2011) aber nicht untersucht.

Grundschulzeit anzunehmende Schreibentwicklungsspanne. Diese wird im Folgenden für die Textsorten Beschreibung und Argumentation näher in den Blick genommen.

3.2.2.1 Beschreibung

Wie in Kapitel 2.3.2.1 dargelegt wurde, handelt es sich bei der Beschreibung um eine anspruchsvolle Textform, die gerade für junge Schreiber_innen unterschiedliche Herausforderungen bereithält. In diesem Kapitel wird die Entwicklung des schriftlichen Beschreibens im Grundschulalter anhand des textsortenspezifischen Stufenmodells nach Augst et al. (2007a) vorgestellt. Die Tatsache, dass bei der Konstruktion der empirischen Untersuchung mit der Beschreibung des eigenen Zimmers bzw. des Klassenraums eine Beschreibungsaufgabe (siehe Tabelle 5, S. 84) gewählt wurde, die keine zeitliche Dimension enthält und damit für Schüler_innen der Grundschule schwer zu bewältigen ist, führt – so die Annahme der Autor_innen – gerade dazu, dass mögliche Strategien der Kinder zur Textstrukturierung ermittelt werden können (Augst et al. 2007a: 168). Das im Rahmen der Studie modifizierte Entwicklungsmodell bezieht einerseits Erkenntnisse aus Zimmerbeschreibungen erwachsener Schreiber_innen als wichtigen ontogenetischen Bezugspunkt ein. Andererseits stützt es sich auf das Stufenmodell und die Ergebnisse einer empirischen Studie zur Zimmerbeschreibung von Schneuwly/Rosat (1995),[40] in der Schüler_innen der 2., 4., 6. und 8. Jahrgangsstufe je eine Zimmerbeschreibung verfassten.

Das ontogenetische Stufenmodell zur Beschreibung

Stufe 1: Assoziative Aufzählung

> Mein Zimmer // Mein Zimmer ist mit / 8 Maik Bildern voll. In meinem / Zimmer ist eine Anlage mit 1000 / Watt. In meinem Zimmer stehen / zwei Betten, zwei Schränke. / In meinem Zimmer hängt / eine Lampe die aussieht / wie ein Flugzeug. Ich habe / 14 Kuscheltiere die liegen / auf meinem Bett, / und sitzen auf meinem Schreibtisch.[41]

Schülertext 4: Zimmerbeschreibung von Maik, 4. Klasse (Quelle: Augst et al. 2007a: 172)

40 Siehe hierzu Feilke (1995: 77f.).

41 Die Textbeispiele in Kapitel 3.2.2.1 und 3.2.2.2 sind der Studie „Text-Sorten-Kompetenz“ entnommen. Die Autor_innen geben für die digitalisierten Schülertexte folgende Hinweise: Die Texte sind rechtschriftlich korrigiert, „//“ steht für eine Leerzeile und „/“ für einen Zeilenwechsel.

Wie der Beispieltext von Maik zeigt, sind Texte der ersten Stufe durch einen subjektiven Zugang zum Schreibgegenstand geprägt. Die Beschreibung veranschaulicht, dass der Schüler das beschriebene Teilinventar (wie z.B. „8 Maik Bilder“ und „Anlage mit 1000 Watt“) nach persönlicher Relevanz auswählt und die Gegenstände im Text assoziativ aneinanderreiht. Die Texte dieser Stufe zeichnen sich zudem häufig durch eine besondere emotionale Qualität aus, die in Formulierungen wie „Wir haben sehr schöne Bilder in unserem Klassenraum“ (Christopher, 2. Klasse) zum Ausdruck gebracht wird (vgl. Augst et al. 2007a: 172; Baurmann/Pohl 2009: 81).

Stufe 2: Geclustertes (Teil-)Inventar

Das assoziative Moment der ersten Entwicklungsstufe geht hier bereits stark zurück und es kommt zu einem (räumlichen) Nebeneinander, wobei die ausgewählten Gegenstände durch Konnektoren wie bspw. „und dann“ verknüpft werden. Durch die stärkere Strukturierung werden die Texte zwar verständlicher, für die Leser_innen wirken sie aufgrund der Wiederholung von Bindewörtern aber teilweise sehr monoton (vgl. Baurmann/Pohl 2009: 82). Ab der zweiten Entwicklungsstufe differenzieren Augst et al. (2007a) bei der Beschreibung zwischen unterschiedlichen Ordnungsprinzipien bzw. Strukturierungsstrategien, die im Folgenden anhand von jeweils typischen Beispieltexten erläutert werden:

Stufe 2C: Clusterbildung

So sieht mein Zimmer aus. / Ich habe einen großen Fernseher, einen / Videorecorder, und einen Laptop, und ein / Handy und noch eine Playstation / 2. Ich habe dann noch einen Schreib- / tisch, ein Bett, dann noch einen / Kleiderschrank, und Regale, und / noch ein Fenster, ich habe eine / bunte Tapete und einen hellblauen / Teppich. Dann habe ich noch / braunes Parkett, und eine braune / Tür. Und dann habe ich noch ein BMW M3 Poster, meine Decke ist / weiß. So sieht mein Zimmer aus.

Schülertext 5: Zimmerbeschreibung von Chris, 4. Klasse (Quelle: Augst et al. 2007a: 172)

Chris strukturiert seine Beschreibung auf lokaler Ebene, indem er das beschriebene Teilinventar nach einer bestimmten Ordnung zu Clustern zusammenfasst. Er ordnet das Inventar seines Zimmers nach elektronischen Geräten, Möbeln, Raumeigenschaften (Tapete, Teppich, Tür) und beendet seine Beschreibung mit einem metakommunikativen Schlusssatz („So sieht mein Zimmer aus.“) (vgl. Augst et al. 2007a: 172).

Stufe 2P: Parallelstrukturierung

> Mein Zimmer // Rechts in meinem Zimmer / ist von meinen Eltern das Bett. / Rechts ist auch die Tür. Links / ist das Bett von mir und die Heizung. / Der Sessel steht auch links. / Und auch mein Schrank. / Der Schrank von meinen / Eltern ist auch links und das / Fenster.

Schülertext 6: Zimmerbeschreibung von Lukas, 3. Klasse (Quelle: Augst et al. 2007a: 173)

Im Text von Lukas ist eine Orientierung an raumspezifischen Ordnungskriterien zu erkennen. Er strukturiert seinen Text, indem er – anders als Chris – die Gegenstände unter Zuhilfenahme der lokaldeiktischen Adverbien „rechts" und „links" im Raum verortet. In diesem Zusammenhang fällt die häufige Verwendung des Adverbs „auch" besonders auf, die dazu führt, dass die Gegenstände im Raum wiederum clusterartig angeordnet werden (vgl. Augst et al. 2007a: 172f.).

Stufe 2S: Sequenzstrukturierung

> Mein Zimmer // Wenn man links geht sieht / man ein Schrank. Wenn man / weiter geht dann sieht man meinen / Schreibtisch. Davor steht mein / Fernseher. Danach kommt mein / Fenster und dann kommt mein Bett. / Dann sieht man einen großen / Tisch und dann kommt noch / die Heizung.

Schülertext 7: Zimmerbeschreibung von Marcel, 3. Klasse (Quelle: Augst et al. 2007a: 173)

Marcel macht sich die – für diese Stufe sehr typische – „Wenn-dann-Konstruktion" zu Nutze, um seinen Text zu strukturieren. Der Eröffnung am Anfang folgt eine Endloskette, in der das Inventar kontinuierlich entsprechend der Positionen im Raum aneinandergereiht wird. Problematisch ist, dass die Verkettung der Gegenstände kein Ende findet und die Leser_innen bei ihrer imaginären Blickwanderung durch das Zimmer ab einem gewissen Punkt – in Marcels Fall bei der Heizung – „orientierungslos" zurückgelassen werden. Auch wenn durch die „Wenn-dann-Konstruktion" bereits ein Referenzpunkt in den Text eingeführt wird, kann auf dieser Entwicklungsstufe noch nicht von einer Globalorientierung gesprochen werden (vgl. Augst et al. 2007a: 173).

Stufe 3: Perspektivierung der Beschreibung ohne Globalorientierung

Die bereits in der zweiten Stufe teilweise erkennbare Perspektivierung wird auf der dritten Stufe für die Texttypen Parallel- (3P) und Sequenzstrukturierung (3S) ausgebaut. Durch eine verstärkte Perspektivierung, die Relationierung von Orientierungsvorgaben und eine zunehmend präzisere Verortung der Gegenstände wird es den Leser_innen mehr und mehr möglich, ein Vorstellungsbild vom

beschriebenen Raum aufzubauen. Zudem weisen die Texte eine differenziertere Lexik auf.

Stufe 3P: Parallelstrukturierung

> Als erstes muss man eine Treppe hoch / gehen mit 16 Treppenstufen. Dann / ist links ein Zimmer und rechts / ein Zimmer. Das Zimmer rechts ist / mir und das Zimmer links ist / meinem Bruder. Wenn man dann / geradeaus geht ist da der / Schreibtisch rechts von dem / Schreibtisch ist ein Kassettenrekorder / ein Fernseher eine Playstation und / viele Schränke. Und links ist / eine Couch und links ist dann / noch eine Leiter und wenn man / die Leiter hochklettert ist dann / dann mein Bett.

Schülertext 8: Zimmerbeschreibung von Jannik, 3. Klasse (Quelle: Augst et al. 2007a: 175)

Jannik verfolgt in seinem Text eine klare Parallelstrukturierung, die er am Gegensatzpaar *links – rechts*[42] orientiert und bis zum Ende des Textes einhält. Eine Globalorientierung entsteht in seinem Text noch nicht, was v.a. der Tatsache geschuldet ist, dass er die Gegenstände sprachlich noch nicht präzise genug verorten kann (vgl. Augst et al. 2007a: 175).

Stufe 3S: Sequenzstrukturierung

> Mein Zimmer // Wenn man in der Tür steht / ist links mein Aktenschrank. Weiter / links ist mein Bett, dann kommt / mein Schrank. Man geht ein / Stück weiter da ist mein kleines / Fenster, etwas weiter ist dann / mein großes Fenster. Ein kleines / Stück weiter ist mein Schreibtisch. / Daneben ist mein Aquarium. / Weiter neben dem Aquarium ist / mein Nintendo 64. **Dann geht / es wieder zur Tür raus.**

Schülertext 9: Zimmerbeschreibung von Christopher, 3. Klasse (Quelle: Augst et al. 2007a: 175)

Im Gegensatz zu Marcels Text der Stufe 2S – bei dem der imaginäre Rundgang abrupt bei der Heizung endet – gelingt es Christopher auf Stufe 3S die Gegenstandskette am Ende des imaginären Rundgangs wieder zu schließen, sodass an der Stelle nicht mehr von einer Endloskette gesprochen werden kann. Die Leser_innen erhalten in Christophers Text neben dem Referenzpunkt zu Beginn („Wenn man in der **Tür** steht...“) eine zusätzliche Richtungsangabe („... ist **links** mein Aktenschrank.“) und werden am Ende des Textes auch wieder aus dem Zimmer geleitet („Dann geht es **wieder zur Tür** raus.“). Eine Globalorientierung ist aber auch hier nicht möglich, da dem Text eine Binnenstrukturierung der Gegenstandskette – bspw. durch die Markierung der Ecken oder Beschreibung der Wände – fehlt (vgl. Augst et al. 2007a: 175).

42 Alternativ wäre hier auch das Gegensatzpaar *Tür- und Stirnwand* denkbar.

Stufe 4: Perspektivierung der Beschreibung mit Globalorientierung

Auf der vierten Entwicklungsstufe gelingt es den Autor_innen, die Textfunktion tatsächlich zu erfüllen. Dies stellt besondere Anforderungen an die jungen Schreiber_innen, da die Texte von ihrem funktionalen Ziel aus entwickelt werden müssen (siehe auch Kapitel 3.2.1, Entwicklung der Planungsfähigkeit).

Stufe 4P: Parallelstrukturierung

> Wenn man in mein Zimmer kommt / steht links ein Regal, wo meine / Bücher, mein Kassettenrekorder und meine / Bastelsachen stehen. Rechts ist der blaue / Kleiderschrank. Wenn man geradeaus / guckt ist da ein Fenster. Davor ist / mein Schreibtisch mit meinen / Stiften. Links daneben steht / mein Computer. Neben dem Schrank mit den / Büchern steht mein Bett. Über dem / Bett hängen ein paar Poster von / „Fluch der Karibik". Neben meinem / Bett steht ein kleiner Nachtschrank / mit einer Stehlampe.

Schülertext 10: Zimmerbeschreibung von Christin, 4. Klasse (Quelle: Augst et al. 2007a: 176)

Christin gelingt es in ihrem Text – ausgehend von einem einleitend eingeführten Referenzpunkt – die drei Hauptwände des Zimmers mit entsprechendem Inventar anschaulich zu beschreiben. Die Achsenzerlegung gibt die Struktur des Textes vor, wobei Christin die Möbelstücke in der Abfolge „linke Wand – rechte Wand – Stirnwand – rechte Wand" erwähnt. Bei der Verortung der Möbel an den einzelnen Wänden gelingt es ihr zudem, eine Binnenstrukturierung einzuführen (vgl. Augst et al. 2007a: 176).

Stufe 4S: Sequenzstrukturierung

> Ich beschreibe mein Zimmer // Wenn ich eintrete sehe ich rechts / meinen Kleiderschrank. Dort neben / sehe ich meinen grauen Sessel. / Wenn man an / der rechten Wand langgeht sehe / ich eine gerade Wand da steht / ein Schränkchen. Dann sehe ich neben / dem kleinen Schrank eine Ecke / neben der Ecke steht mein Bett. Und an / der linken Seite ist mein Schreibtisch / da steht mein Computer drauf. Neben / dem Schreibtisch ist mein Fenster. Und / dort neben steht ein Regal. Und das ist / mein Zimmer.

Schülertext 11: Zimmerbeschreibung von Yvonne, 3. Klasse (Quelle: Augst et al. 2007a: 177)

Die Beschreibung von Yvonne verfolgt einen imaginären Rundgang durch ihr Zimmer. Diesen Rundgang leitet die Schülerin durch den Referenzpunkt „Eingang" ein („Wenn ich **eintrete**...") und fügt unmittelbar eine erste Orientierungsvorgabe an („...sehe ich **rechts**..."). Es folgt eine Aufzählung von Inventar, die immer wieder durch eine Binnenstrukturierung gestützt wird, um die kontinuierliche Orientierung im Raum sicherzustellen. Dabei gelingt es Yvonne auch, die Ecken und Wände explizit zu benennen und die Gegenstände mit Bezug zu diesen festen Punkten im Raum zu verorten („Dann sehe ich neben dem kleinen

Schrank eine Ecke **neben der Ecke steht** mein Bett.“). Yvonne schließt die Kette am Ende der Beschreibung zwar nicht explizit ab, durch die kontinuierlich gegebene Orientierung im Raum ist der Abschluss der Kette aber auch nicht mehr zwingend erforderlich (vgl. Augst et al. 2007a: 177).

Die Auswertung der Strukturstufen zur Beschreibung

Die Darstellung der vier Strukturstufen anhand einzelner Schülertextbeispiele zeigt die unterschiedlichen Textstrukturierungsstrategien, die die Schüler_innen bei der Bearbeitung der Schreibaufgabe – den Raum und entsprechendes Inventar zueinander in Bezug zu setzen – im Entwicklungsverlauf anwenden: Zunächst listen die Schüler_innen die Gegenstände des Zimmers nur assoziativ auf, ohne diese zu verorten (Stufe 1). Im weiteren Verlauf folgen erste lokale Ordnungsversuche: Die Schüler_innen ordnen das Inventar entweder zu Clustern an (Stufe 2C), machen sich raumspezifische Ordnungskriterien und lokaldeiktische Adverbien zu Nutze, um die Gegenstände zu verorten (Stufe 2P) oder beschreiben die Gegenstände ausgehend vom Fixpunkt „Tür“ in einer Endloskette (Stufe 2S). Die Strategien der Parallel- und Sequenzstrukturierung werden im weiteren Entwicklungsverlauf durch eine verstärkte Perspektivierung und zunehmend präzisere Verortung der Gegenstände ausgebaut (Stufe 3P & 3S), sodass sich die Schüler_innen einer Globalorientierung annähern. Auf Stufe 4 gelingt es den Schüler_innen schließlich, die Texte so zu gestalten, dass es den Leser_innen möglich wird, den Grundriss des Zimmers inklusive Inventar imaginativ nachzuvollziehen.

Tabelle 6 gibt einen Überblick über die Verteilung der Strukturstufen für die Textsorte Beschreibung in den Klassenstufen 2-4.

Stufe / Klasse	1	2	3	4
2. Klasse	80	20	0	0
3. Klasse	8	41	33	18
4. Klasse	5	39	33	23

Tabelle 6: Verteilung der Strukturstufen für die Textsorte Beschreibung in den Klassen 2–4 in Prozent nach Augst et al. (2007a: 179), Darstellung angepasst

Es wird deutlich, dass die Schüler_innen in der zweiten Klasse noch weitgehend isolierte und clusterbildende Beschreibungen verfassen (Ø Stufe 1.2), während bereits in der dritten Klasse eine klare Entwicklung hin zu einer eher raumgestaltenden Beschreibung erkennbar ist (Ø Stufe 2.6). Diese Entwicklung verschiebt sich in der vierten Jahrgangsstufe minimal weiter in Richtung Perspektivierung der Beschreibung mit Globalorientierung (Ø Stufe 2.7). Es ist erfreulich, dass in der vierten Klasse bereits über die Hälfte der Schülertexte (56%) in die dritte oder

sogar vierte Entwicklungsstufe eingestuft werden konnten. Gleichzeitig darf aber auch nicht außer Acht gelassen werden, dass die anderen Schüler_innen (44%) bis zum Ende der Grundschulzeit noch nicht in der Lage sind, ihre Beschreibungen über die lokale Ebene hinaus zu perspektivieren. Die Ergebnisse der Studien von Augst et al. (2007a) und Schneuwly/Rosat (1995) zeigen, dass sowohl der Übergang von Stufe 2 zu 3 als auch der Übergang von Stufe 3 zu 4 eine große Herausforderung für die Kinder darstellt (vgl. Augst et al. 2007a: 179f.).

Ergänzungsanalysen zur Beschreibung

	Textrahmung (Anzahl der Texte in %)		Grammatische Textinstanz (Anzahl der Texte in %)			Textlänge (Wörter im Ø)	Emotionale Markierung (Anzahl der Texte in %)
	Einleitung	Schluss	ich	du	man		
2. Kl.	31%	3%	-	-	-	51,9	15%
3. Kl.	77%	18%	23%	5%	36%	57,1	3%
4. Kl.	74%	31%	15%	3%	51%	101,8	10%

Tabelle 7: Übersicht ergänzende Analysen (Auswahl) zur Textsorte Beschreibung für die Klassen 2–4 – eigene Darstellung basierend auf Augst et al. (2007a: 180ff.)

Die Ergebnisse der ergänzenden Analysen in Tabelle 7 geben weitere Aufschlüsse über die Kompetenzentwicklung der Grundschüler_innen.

- Mit Blick auf die **Textrahmung** stellen Augst et al. (vgl. 2007a: 183) für Beschreibungen fest, dass die Einleitung von der zweiten zur dritten Jahrgangsstufe sprunghaft ansteigt, während der Schluss von der Klassenstufe zwei bis vier kontinuierlich anwächst. Die Einleitungen der Schüler_innen stellen einen metakommunikativen Bezug her (z.B. „Unsere Klasse sieht so aus“), richten den Fokus auf den Ausgangspunkt der Beschreibung (z.B. „Wenn ich zur Tür reinkomme“) oder schildern einen Gesamteindruck des Zimmers (z.B. „[Die Klasse] ist zwar nicht so groß, aber schön“). Die Rahmung am Schluss ergibt sich spiegelbildlich, indem die Schüler_innen bspw. den Abschluss des Rundgangs markieren („Dann kommt wieder die Tür.“), einen metakommunikativen Bezug anführen (z.B. „So ist mein Zimmer“) oder das Textende eindeutig markieren („Ende“) (vgl. Augst et al. 2007a: 180ff.).
- Weitere Ergebnisse betreffen die Entwicklung der **grammatischen Textinstanz** („ich“, „du“, „man“). Durch die Einbettung der Schreibaufgabe in den Kontext „Beschreibe für Kinder, die neu nach Deutschland kommen...“ wäre anzunehmen, dass die Schüler_innen den Adressaten – also die fremden Kinder – direkt mit „du“ ansprechen. Die Ergebnisse der Studie zeigen aber, dass das „fremde Kind“ kaum eine Rolle spielt (das Personalpronomen „du“ wird in der vierten Klasse in der Eingangsformulierung lediglich in 3% der Texte eingesetzt). Die Zunahme des Personalpronomens „man“ (4. Klasse: 51%) statt des Personalpronomens „ich“ (4. Klasse: 15%) ist an das Alter der Schüler_in-

nen gebunden und kann – so die Autor_innen – mit dem Egozentrismuskonzept nach Piaget begründet werden (vgl. Augst et al. 2007a: 184ff.). Diese Ergebnisse passen auch zu anderen Erkenntnissen der Schreibentwicklungsforschung, wonach die **Antizipationskompetenz** – also leserantizipierende Schreibleistungen – „als spät oder sogar sehr spät eintretendes Erwerbsphänomen gefasst resp. festgestellt worden [ist]" (Pohl 2014a: 121). Zu anderen Ergebnissen kommen Bachmann/Becker-Mrotzek im Rahmen der explorativen Studie „Aufgaben mit Profil" aus dem Jahr 2010 (siehe hierzu Kapitel 4.2.2).

- Für die **Textlänge** kommen die Autor_innen zu dem Ergebnis, dass diese sowohl von Jahrgangsstufe zu Jahrgangsstufe (2. Klasse: Ø 51,9 Wörter; 4. Klasse: Ø 101,8 Wörter) als auch von Entwicklungsstufe zu Entwicklungsstufe (1. Stufe: Ø 47,8 Wörter; 4. Stufe: Ø 102,7 Wörter) stark zunimmt.
- Mit Blick auf die Entwicklung der **Kontextualisierungskompetenz** lassen bereits die Stufenbeschreibungen und Schülertextbeispiele zur Zimmerbeschreibung (s.o.) erkennen, dass die Texte der Schüler_innen im Laufe der Entwicklung an Detailgenauigkeit und Darstellungspräzision gewinnen, was sich positiv auf die lokale und globale Kohärenzbildung auswirkt (vgl. Pohl 2014a: 119).
- Auch die Entwicklung der **Textgestaltungskompetenz** lässt sich am Beispiel der Textsorte Beschreibung gut nachvollziehen: Das von Pohl (2014a) für den Bereich der Konnektoren beschriebene „umgekehrte U-Kurven-Phänomen" (Pohl 2014a: 123) kann – wie die oben angeführten Schülertextbeispiele illustrieren – auch im Entwicklungsverlauf der Textsorte Beschreibung ausgemacht werden. Während die Schüler_innen auf der ersten Stufe das Inventar ohne semantisch spezifizierte Konnexion aneinanderreihen, gehen sie auf der zweiten Stufe bereits dazu über, die Gegenstände mit Konnektoren zu verknüpfen. Besonders auffällig ist die stereotype Verwendung auf den Stufen 2P und 2S (siehe Schülertext 6, S. 89 und Schülertext 7, S. 90), die im weiteren Entwicklungsverlauf von einem ausdifferenzierteren Ausdrucksspektrum abgelöst wird.
- Bezüglich der Entwicklung der **emotionalen Markierung** lassen sich Augst et al. (2007a) zufolge jedoch kaum Aussagen treffen, da emotionale Markierungen – wie bspw. „sehr schöne, schöne Bilder" – insgesamt nur selten vorkommen (2. Klasse: in 15% der Texte; 4. Klasse: in 10% der Texte) (vgl. Augst et al. 2007a: 189f.).
- Bezüglich der **Entwicklung von Textprozeduren** (siehe Kapitel 2.4) zeigt Steinhoff (vgl. 2009: 49) nach Analyse des Textkorpus der Studie von Augst et al. (2007a), dass die „Wenn-Konstruktion" als Schlüsselstelle im Erwerb gewertet werden kann, und weist nach, dass die Verwendung dieser Konstruktion einer starken Entwicklung unterliegt: Während in der 2. Klasse nur durchschnittlich 0,1 „wenn-Konstruktionen" pro Schülertext zu verzeichnen sind, verdreizehnfacht sich der Gebrauch bis zur dritten Klasse auf durchschnitt-

lich 1,3 „wenn-Konstruktionen“ pro Text. In der vierten Klasse ist dann ein Rückgang auf durchschnittlich 1,0 Schlüsselkonstruktionen pro Beschreibung auszumachen, was sich in gewisser Weise in das von Pohl (2014a) beschriebene umgekehrte U-Kurven-Phänomen (s.o.) einfügt. Anhand der Ergebnisse ist zudem davon auszugehen, dass der Gebrauch dieser Konstruktion einen wesentlichen Einfluss auf die Textqualität hat, da in der dritten Klasse – mit steigender Verwendung dieser Konstruktionen – die Einstufung in eine höhere Entwicklungsstufe zu verzeichnen ist (vgl. Steinhoff 2009: 50).

Zusammenfassend kann für die Textsorte Beschreibung festgehalten werden, dass die Schüler_innen während der Grundschulzeit eine ausgeprägte Entwicklung durchlaufen. Besonders auffällig ist dabei der Anstieg zwischen der zweiten und dritten Klasse, der dazu führt, dass in der dritten Klasse bereits 51% der Schüler_innen in der Lage sind, ihre Beschreibung zu perspektivieren. Die Verwendung der „wenn-Konstruktion“ scheint dabei die Entwicklung der deskriptiven Textkompetenz maßgeblich zu beeinflussen und kann daher als Schlüsselkonstruktion im Erwerb ausgemacht werden. Für die Ausgestaltung des Forschungsprojekts der vorliegenden Arbeit gilt es v.a. die Herausforderungen, die sich durch die Anforderungen des Beschreibungsgegenstandes ergeben, zu berücksichtigen.

3.2.2.2 Argumentation

Dass das schriftliche Argumentieren eine komplexe sprachliche Handlung ist, die Schüler_innen vor besondere Herausforderungen stellt und deshalb Feilke (1995: 79) zufolge eine „äußerst schwierige, vielleicht [...] *die* schwierigste Textsorte“ ist, wurde bereits in Kapitel 2.3.2.2 besprochen. In diesem Kapitel geht es darum, die Entwicklung des schriftlichen Argumentierens im Grundschulalter anhand des textsortenspezifischen Stufenmodells nach Augst et al. (2007a) darzustellen. Dabei darf nicht unberücksichtigt bleiben, dass sich die Grundschüler_innen beim schriftlichen Argumentieren einer Textsorte bedienen müssen, die im Lehrplan der Grundschule nur bedingt verankert ist (siehe Kapitel 2.3.2.2) und dementsprechend in schulischen Zusammenhängen auch kaum eingeübt wird. Ergebnisse internationaler Studien deuten zudem darauf hin, dass Schüler_innen erst ab einem Alter von ca. 13 Jahren in der Lage sind, angemessen schriftlich zu argumentieren (siehe hierzu Coirier/Marchand 1994). Nationale Studien – wie von Augst/Faigel (1986) oder Jechle (1992) – untersuchen in erster Linie Schülertexte ab der siebten Jahrgangsstufe und nehmen damit die Entwicklung erst ab Mitte der Sekundarstufe I in den Blick. Das im Rahmen der Studie „Text-Sorten-Kompetenz“ modifizierte Stufenmodell stützt sich daher maßgeblich auf die Erkenntnisse der empirischen Studie zu argumentativen Texten von Feilke aus dem Jahr 1995, in der 120 Texte von Grundschüler_innen der ersten bis vierten Jahrgangsstufe zum Thema „Abschaffung von Hausaufgaben“ erhoben und ausgewertet wurden. Die

Ergebnisse dieser Untersuchung zeigen, dass die Texte der Grundschüler_innen sowohl funktional als auch strukturell „bereits *alle* (!) auch später empirisch beobachtbaren Grundprinzipien der Organisation frei geschriebener argumentativer Texte“ (Feilke 1995: 85) aufweisen. Bei der Konstruktion der empirischen Untersuchung der Studie „Text-Sorten-Kompetenz“ wurde mit dem Antwortschreiben an Professor Augst zum Thema „Autos abschaffen“ eine Argumentationsaufgabe gewählt (siehe Tabelle 5, S. 84), die – ähnlich wie auch die Aufgabe der Studie von Feilke (1995) – erwarten lässt, dass die Schüler_innen nicht nur ihre eigene Meinung zum Thema darlegen, sondern dass sie darüber hinaus auch die Position des Professors antizipieren (vgl. Augst et al. 2007a: 200f.). Eine weitere Untersuchung zum konzessiven Argumentieren in Texten von Grundschüler_innen liegt zudem von Rezat (2011) vor. Die Ergebnisse der Studie – bei der 47 Schüler_innen der dritten und vierten Jahrgangsstufe in einem Antwortbrief an eine fiktive Schülerin ihre Meinung zum Schwierigkeitsgrad einer Matheaufgabe darlegen sollten (vgl. Rezat 2011: 54f.) – werden im weiteren Verlauf der Kapitels gesondert vorgestellt und diskutiert.

Das ontogenetische Stufenmodell zur Argumentation

Stufe 1: Subjektive Auswahl und assoziative Reihung

> Lieber Herr Professor Augst,[43] Ich finde / dass Autos nicht abgeschafft werden / sollen weil ich selber Autos mag / aber wenn sie auf Parkverboten / stehen dann schon. Autos sind / wertvoll. Besonders die schnellen.

Schülertext 12: Argumentation von Simon, 2. Klasse (Quelle: Augst et al. 2007a: 202)

Simon leitet seinen Text mit der Formulierung „Ich finde, dass ...“ ein und versucht seine Position im Weiteren zu begründen. Die von dem Schüler gewählten Aspekte (wie „Parkverbot“ und „wertvolle/schnelle Autos“) sind Ausdruck einer emotional geprägten Stellungnahme, die auf dem Ich-Erleben des Autors beruht („... weil ich selber Autos mag“). Es wird deutlich, dass Simon bereits Pro- und Kontra-Argumente einbaut, es ihm aber noch nicht gelingt, diese Gedanken in Form eines strukturiert konzessiven Argumentationsgangs zu ordnen (vgl. Augst et al. 2007a: 201f.).

43 Die Anrede „Lieber Herr Professor Augst“ war auf den Schreibbögen der Schüler_innen bereits vorgegeben (vgl. Augst et al. 2007a: 201).

Stufe 2: Subjektive Auswahl und konnexive Komplexbildung

> Lieber Herr Professor Augst, // Ich bin strack dagegen dass die / Autos bleiben. Weil auch die Straßen / abgeschafft werden weil sich, dadurch / der Lebensraum der Tiere verkleinert. / Und die Tiere müssen ja auch irgendwo leben. // Tag zu Tag von uns verseucht wird, / das ist die volle Wahrheit. Und warum weil sie die Umwelt / verschmutzen. Viele Grüße dein / Maxi.

Schülertext 13: Argumentation von Maxi, 2. Klasse (Quelle: Augst et al. 2007a: 202)

Im Gegensatz zu Simon führt Maxi nach der einleitenden Positionierung („Ich bin strack dagegen ...") bereits eine eher sachorientierte Begründung („Lebensraum der Tiere") an, die er auch im weiteren Verlauf zu untermauern versucht. Er macht sich die Konjunktionen „weil", „und" bzw. „und weil" zu Nutze, um seine Pro-Argumente zu markieren. Die Aufzählung von Problemaspekten („Lebensraum der Tiere", „Verseuchung der Tiere" und „Umweltverschmutzung") wirkt jedoch assoziativ und führt dazu, dass sich der Schüler in seine eigene Argumentation hineinsteigert („das ist die volle Wahrheit"). Ähnliche Phänomene sind auch in anderen Texten zu finden: Die Autor_innen stellen fest, dass es auf der zweiten Entwicklungsstufe häufig dazu kommt, dass sich die Schüler_innen mit den angestrebten Textfiguren überfordern und dadurch verunglückte Konstruktionen produzieren (vgl. Augst et al. 2007a: 202).

Stufe 3: Objektive Auswahl und analytische Reihung

> Lieber Herr Professor Augst, Ich finde / dass Autos gefährlich sind / weil man Menschen umfahren / kann. Wenn der Autofahrer / mal nicht aufpasst kann es / zu einem schweren Unfall / kommen. Autos können aber / auch gut sein weil man / muss dann nicht auf die / Arbeit oder sonst wo hin / zu Fuß laufen. Aber wenn / zum Beispiel ein Fußballstadion / und unser Haus ganz nah / zusammen sind würde ich / schon laufen. Also Autos / können wichtig sein können / aber auch nicht wichtig sein.

Schülertext 14: Argumentation von Jannik, 4. Klasse (Quelle: Augst et al. 2007a: 203)

In Janniks Text lassen sich die argumentationstypischen Tätigkeiten Abwägen und Einschränken gut erkennen. Nachdem der Schüler zunächst Begründungen für die Position des Professors nennt, leitet er zur Gegenposition über. Sein Text zeichnet sich dadurch aus, dass klar erkennbare Pro- („Menschen umfahren") und Kontra-Argumente („zur Arbeit fahren") angeführt werden und anschließend eine Bedingung für diese Entscheidung formuliert wird („Aber wenn ... würde ich ..."). Der letzte Satz seiner Argumentation zeigt jedoch, dass Jannik weiter unentschlossen ist, ob er für oder gegen die Abschaffung von Autos plädieren soll, sodass ein klares Fazit am Ende ausbleibt. Auch andere Texte dieser Stufe belegen, dass es den Schüler_innen zu diesem Zeitpunkt der Entwicklung noch nicht ge-

lingt, die Argumentation mit einer Konklusion abzuschließen (vgl. Augst et al. 2007a: 202f.).

Stufe 4: Objektive Auswahl und synthetische Integration

> Lieber Herr Professor Augst, auf einer / Seite sind Autos sehr gut. / Man kann zum Beispiel: Von / Hartenrod nach Marburg fahren. / Mit Fahrrädern würde man das / wahrscheinlich nicht können. / Auf der anderen Seite verschmutzen / Autos die Umwelt. Mit ihrem / Benzin verschmutzen sie auch / die Luft. Im Ganzen bin ich / dafür das Autos nicht weg abgeschafft werden. / Viele Grüße Lukas

Schülertext 15: Argumentation von Lukas, 4. Klasse (Quelle: Augst et al. 2007a: 203)

Lukas gelingt es, einen erkennbaren und nachvollziehbaren Argumentationsgang zu verfolgen. Seine Diskussion gliedert sich in Pro- („Von Hartenrod nach Marburg fahren") und Kontra-Argumente („... verschmutzen Autos die Umwelt") und er kommt am Ende seines Textes zu einer Konklusion („Im Ganzen bin ich dafür, das ..."). Texte, in denen die Schüler_innen einerseits einen bewussten und klar gewählten Aufbau verfolgen und gleichzeitig nachvollziehbare Pro- und Kontra-Argumente und eine Schlussfolgerung anführen, sind auch in der Lage, die Leser_innen zu überzeugen (Augst et al. 2007a: 203f.).

Die Auswertung der Strukturstufen zur Argumentation

Die Darstellung der vier Strukturstufen anhand einzelner Schülertextbeispiele zeigt, wie sich die argumentative Textkompetenz der Grundschüler_innen – auch ohne Schreibunterricht zum Argumentieren – während der Grundschulzeit entwickelt. Nachdem die Schüler_innen der anspruchsvollen Argumentationsaufgabe zunächst mit einer auf dem eigenen Ich-Erleben basierenden Kundgabe begegnen, in der subjektiv ausgewählte Aspekte assoziativ aneinandergereiht werden (Stufe 1), gelingt es ihnen in der nächsten Entwicklungsstufe bereits vermehrt, Position zu beziehen und eher sachorientierte Begründungen zur Untermauerung der eigenen Meinung anzuführen (Stufe 2). In der nachfolgenden Entwicklungsstufe verfassen die Schüler_innen eine objektive Argumentation mit Pro- und Kontra-Argumenten, wobei diese noch ohne Fazit oder Schlussfolgerung endet (Stufe 3). Erst auf der letzten Entwicklungsstufe gelingt es den Schüler_innen, ihren argumentativen Text mit einem bewusst gewählten Aufbau von Einleitung, Diskussionsteil und Abschluss zu einer Konklusion bzw. einem Schlusssatz zu führen (Stufe 4). Tabelle 8 gibt einen Überblick über die Verteilung der Strukturstufen.

Klasse \ Stufe	1	2	3	4
2. Klasse	13	77	10	0
3. Klasse	5	43	49	3
4. Klasse	10	23	54	13

Tabelle 8: Verteilung der Strukturstufen für die Textsorte Argumentation in den Klassen 2–4 in Prozent nach Augst et al. (2007a: 205), Darstellung (der Werte) angepasst

Die Übersicht zeigt, dass die Schüler_innen in der zweiten Klasse mit 77% mehrheitlich die zweite Entwicklungsstufe erreichen (Ø Stufe 2.0). Bereits in der dritten Klasse befinden sich aber schon nahezu gleich viele Schüler_innen auf der zweiten und dritten Stufe (Ø Stufe 2.5). Dieser Entwicklungstrend wird in der vierten Jahrgangsstufe fortgesetzt (Ø Stufe 2.7). Auch hier ist erfreulich, dass in der vierten Klasse ca. zwei Drittel der Schülertexte (67%) in die dritte oder sogar vierte Entwicklungsstufe eingestuft werden konnten. Gleichzeitig darf nicht außer Acht gelassen werden, dass die anderen Schüler_innen (33%) bis zum Ende der Grundschulzeit noch nicht in der Lage sind, die argumentationstypischen Tätigkeiten *Abwägen* und *Einschränken* anzuwenden, und eine Argumentation mit Pro- und Kontra-Argumenten entsprechend ausbleibt.

Ergänzungsanalysen zur Argumentation

	Textrahmung (Anzahl der Texte in %)		Grammatische Textinstanz[44] (Anzahl der Texte in %)				Textlänge (Wörter im Ø)	Emotionale Markierung (Ø Elemente/Text)
	Einleitung	Schluss	1.Ps.	3.Ps.	man	passiv		
2. Kl.	82%	13%	87%	39%	10%	39%	35	1
3. Kl.	95%	28%	95%	28%	13%	41%	48,2	1,1
4. Kl.	87%	54%	92%	26%	28%	44%	64,4	1,3

Tabelle 9: Übersicht ergänzende Analysen (Auswahl) zur Textsorte Argumentation für die Klassen 2–4 – eigene Darstellung, basierend auf Augst et al. (2007a: 210ff.)

Die Ergebnisse der ergänzenden Analysen – die in Tabelle 9 zusammengefasst sind – geben weitere Aufschlüsse über die Entwicklung argumentativer Textkompetenzen während der Grundschulzeit und werden im Folgenden näher erläutert:

- Da ein Teil der **Textrahmung** auf dem Schreibbogen der Schüler_innen durch die Anrede „Lieber Herr Professor Augst“ bereits vorgegeben war, haben die Autor_innen den ersten von den Schüler_innen verfassten Satz untersucht.

44 Da die Schüler_innen neben der Textinstanz „ich“ häufig weitere Textinstanzen nutzen, lassen sich die Werte für ein Schuljahr nicht auf 100% summieren (vgl. Augst et al. 2007a: 213).

Sie stellen fest, dass bei der Mehrheit der Texte (Ø 88%) eine explizite Markierung des Textanfangs zu finden ist, die in Form der Positionsbestimmung als annähernd textsortenadäquat beschrieben werden kann. (Auch wenn die Schüler_innen nicht ins Thema einführen, wie man es bei kompetenten Schreiber_innen erwarten würde). Bereits ab der zweiten Klasse machen die Schüler_innen in ihren Einleitungen zudem auf unterschiedliche Art deutlich, dass es in ihrem Text um eine mehr oder weniger kontroverse Meinungsbekundung geht. Darüber hinaus kommen die Autor_innen zu der Erkenntnis, dass die Rahmungselemente am Ende der Argumentationen quantitativ zwar geringer (Ø 31%), qualitativ aber deutlich ausgeprägter sind als die Textrahmung der Einleitung (vgl. Augst et al. 2007a: 210ff.).

- Die Verwendung der **grammatischen Textinstanz** wurde im Rahmen der Ergänzungsuntersuchungen für die Textpassagen ausgewertet, in denen die Schüler_innen ihre Meinung oder Position wiedergeben (der Diskussions- und Schlussteil der Texte wurde nicht berücksichtigt). Wie die Autor_innen der Studie zeigen können, nutzt die Mehrheit der Schüler_innen Mischformen, in denen neben der Textinstanz „ich" noch weitere Textinstanzen aufgenommen werden. Insgesamt lässt sich für den Entwicklungsverlauf sagen, dass es von der zweiten bis zur vierten Klasse zu einer Zunahme der Verwendung von „man" und einer Steigerung des Anteils der Passivkonstruktionen kommt. Dies lässt sich – so Augst et al. (2007a) – mit der Textsorte begründen: Einerseits haben die Schüler_innen so die Möglichkeit, ihre Meinung darzulegen, ohne sich selbst in den Vordergrund zu stellen. Andererseits geht mit der Verwendung der Textinstanz „man" auch ein gewisses Maß an rhetorischer Objektivität einher (vgl. Augst et al. 2007a: 213f.).
- Für die **Textlänge** wird – wie auch bei der Textsorte Beschreibung – ermittelt, dass die Anzahl der Wörter sowohl von Jahrgangsstufe zu Jahrgangsstufe (2. Klasse: Ø 35 Wörter; 4. Klasse: Ø 64,4 Wörter) als auch von Entwicklungsstufe zu Entwicklungsstufe (1. Stufe: Ø 30 Wörter; 4. Stufe: Ø 64,3 Wörter) eindeutig zunimmt. Der deutlichste Fortschritt, der beim Übergang von der zweiten (Ø 41,0 Wörter) zur dritten Entwicklungsstufe (Ø 62,3 Wörter) zu erkennen ist, kann mit den Einstufungskriterien erklärt werden: Während die Schüler_innen auf der ersten und zweiten Stufe nur ihre eigene Position im Text vertreten, werden ab der dritten Entwicklungsstufe auch Gegenargumente in den Text eingebracht, was die Texte deutlich verlängert (vgl. Augst et al. 2007a: 214f.). Entsprechend allgemeiner Entwicklungstendenzen für die **Kontextualisierungskompetenz** lässt sich in diesem Zusammenhang sagen, dass das Aufgreifen von Kontra-Argumenten (Stufe 3) und das Abwägen von Pro- und Kontra-Argumenten inkl. Schlusssatz (Stufe 4) den Schülertexten eine höhere Detailgenauigkeit und Darstellungspräzision verleiht, was sich wiederum positiv auf die Kohärenzbildung der Texte auswirkt.

- Die Entwicklung der **Textgestaltungskompetenz** kann auch am Beispiel der Textsorte Argumentation gut nachvollzogen werden: Während die Schüler_innen auf der ersten Stufe ihre Argumente ohne semantisch spezifizierte Konnexion aneinanderreihen, gehen sie in der zweiten Stufe bereits dazu über, Begründungen und Pro-Argumente durch Konjunktionen wie bspw. „weil", „und" bzw. „und weil" zu verknüpfen. Auch hier ist die sehr häufige Verwendung von Konjunktionen auf der zweiten Stufe (siehe Schülertext 13, S. 98) besonders auffällig, die im weiteren Entwicklungsverlauf von einem ausdifferenzierteren Ausdrucksspektrum abgelöst wird.
- Es kann ein Zuwachs in der Verwendung **emotionaler Markierer** von der zweiten (Ø 1,0 Elemente pro Text) bis zur vierten (Ø 1,3 Elemente pro Text) Klasse nachgewiesen werden. Dabei kommen Formulierungen, die stark am Mündlichen orientiert und eher umgangssprachlich sind, v.a. in Texten der zweiten Klasse vor. Markierer, die eine wirkliche Hinwendung zum Leser und eine emotionale Involvierung desselben leisten, werden vermehrt in der vierten Klasse eingesetzt. Bei genauerer Analyse ist zudem festzustellen, dass die konkrete Adressierung der Leser_innen in Form einer direkten Ansprache wie bspw. „So denke ich Professor, ja so denke ich." (Cornelia, 4. Klasse) erst ab der dritten und vierten Entwicklungsstufe auszumachen ist. Dies stimmt – so Augst et al. (2007a: 221) – mit anderen Forschungsergebnissen zur **Antizipationskompetenz** überein. Danach ist anzunehmen, dass „eine konkrete Antizipation des Adressaten erst relativ spät in der Entwicklung auftritt; und dies erst recht, wenn sie zu einer expliziten textuellen Bezugnahme führt, wie bei der Anrede im Text".
- Bezüglich der **Entwicklung von Textprozeduren** wird auf Grundlage einer Analyse der empirischen Daten des Textkorpus der Studie „Text-Sorten-Kompetenz"[45] deutlich, dass der Verwendung des Konnektivs „aber" eine besondere Bedeutung beim Erwerb konzessiven Argumentierens beigemessen werden kann. Richten wir zunächst den Blick auf die Verwendung von „aber" als sprachliche Markierung der Gegenposition/ eines Gegenarguments: Während in der zweiten Klasse die Gegenposition/ ein Gegenargument durchschnittlich 0,38 mal pro Schülertext mit „aber" markiert wird, nimmt der Gebrauch bis zur dritten Klasse deutlich zu. Hier wird „aber" durchschnittlich 0,82 mal pro Text verwendet. In der vierten Klasse geht dieser Wert leicht zurück (0,77 mal pro Text). Richten wir nun den Blick auf die Verwendung der „zwar...aber"-Prozedur: Es ist erstaunlich, dass die Schlüsselprozedur in nur

45 Das Textkorpus der Argumentation wurde im Rahmen der vorliegenden Arbeit mit Blick auf die Verwendung des Konnektivs „aber" als sprachliche Markierung der Gegenposition und den Gebrauch der Schlüsselprozedur „zwar...aber" als Abwägung von Pro- und Kontra-Argumenten in einer ergänzenden Analyse von zwei Raterinnen unabhängig voneinander analysiert und Zweifelsfälle im Anschluss besprochen. Ich danke Abygail Nolden dafür, dass sie mich bei den Ratings als zweite unabhängige Gutachterin unterstützt hat.

fünf der insgesamt 117 Argumentationen verwendet wird, und zwar genau zwei mal in der zweiten Klasse und drei mal in der vierten Klasse. Die Ergebnisse deuten darauf hin, dass Schüler_innen zwar in der Lage sind, Gegenpositionen bzw. Gegenargumente durch das Konnektiv „aber" sprachlich zu markieren, dass die Einräumung jedoch nur sehr selten sprachlich angezeigt wird.

Um weitere Erkenntnisse zum Argumentieren in der Grundschule zu erlangen, wird im Folgenden die Pilotstudie zum konzessiven Argumentieren von Rezat aus dem Jahr 2011 vorgestellt.

Pilotstudie zum konzessiven Argumentieren in den Klassen 3 und 4

Rezat (2011) geht der Frage nach, wie sich die schriftliche Argumentationskompetenz im Hinblick auf die Fähigkeit zur Perspektivübernahme bei Schülern verschiedener Jahrgangsstufen (3, 4, 8, 9) und Schulformen (Grundschule, Hauptschule, Gymnasium) unterscheidet (vgl. Rezat 2011: 54).[46] Dabei steht besonders das konzessive Argumentieren im Fokus des Interesses (siehe hierzu Kapitel 2.3.2.2). Die Teilstudie der dritten und vierten Klasse bezieht sich auf ein Textkorpus von 47 Schülertexten, die zu folgender Schreibaufgabe erhoben wurden: „Paula hat sich eine Rechenaufgabe ausgedacht. Die Aufgabe lautet: 813-795=_____. Paula meint, dass die Aufgabe superschwer ist. Was hältst du davon? Schreibe Paula einen Brief!" (Rezat 2011: 55). Wie bei Augst et al. (2007a) sollen der in der Aufgabe genannte Adressat und seine dargelegte Position den Schreiber_innen eine stärkere Adressatenorientierung und Perspektivübernahme ermöglichen (vgl. Rezat 2011: 55). Die Fähigkeit zur Perspektivübernahme wurde im Rahmen der Studie anhand der in den Schülertexten eingeräumten Gegenargumente sowie der in den Texten verwendeten konzessiven Textprozeduren (siehe Kapitel 2.4) eingeschätzt. Dazu wurden einerseits das Vorliegen konzessiver Sprachmittel und andererseits die konzessiven Strukturen – d.h. die eingeräumten Gegenargumente – analysiert (vgl. Rezat 2011: 54f.). Tabelle 10 gibt einen Überblick über die Ergebnisse für die dritte und vierte Jahrgangsstufe:

	Texte, in denen eine Gegenposition eingenommen wird (Anzahl der Texte in %)	Texte, in denen konzessives Argumentieren vorliegt (Anzahl der Texte in %)
3. Klasse	64,29	14,29
4. Klasse	78,95	5,26

Tabelle 10: Übersicht der Ergebnisse der Pilotstudie zum konzessiven Argumentieren in der Grundschule – eigene Darstellung, basierend auf Rezat (2011: 57)

46 Die folgenden Ausführungen beschränken sich auf die Daten zur dritten und vierten Jahrgangsstufe.

Rezat stellt fest, dass die Schüler_innen bereits in der Grundschule zu konzessivem Argumentieren fähig sind, und stützt damit die Ergebnisse der Studie von Augst et al. (2007a). Auffällig ist jedoch, dass die Texte in der vierten Klasse – entgegen den Erwartungen – weniger konzessive Argumentationsstrukturen und Prozeduren aufweisen als die Texte der Drittklässler_innen. Als Erklärung führt die Autorin eine möglicherweise fehlende Problemhaltigkeit der mathematischen Aufgabe an, die zu mangelnder persönlicher Involvierung der Viertklässler_innen in die Kontroverse geführt haben könnte (vgl. Rezat 2011: 59). Die Analysen der Schülertexte zeigen darüber hinaus, dass die Argumentationsstrukturen als präkonzessiv einzustufen sind, da sie argumentativ noch nicht ausgebaut sind. So werden von vielen Schüler_innen zwar Gegenpositionen eingeräumt (3. Klasse: in 64% der Texte; 4. Klasse: in 78,95% der Texte), aber es werden meist keine Gegenargumente angeführt, sodass konzessives Argumentieren nur in durchschnittlich 9,78% aller Schülertexte vorzufinden ist (vgl. Rezat 2011: 58). Ein typisches Beispiel für konzessives Argumentieren stellt Rezat zufolge der Schülertext von David aus der dritten Klasse dar:

> Liebe Paula, / Diese aufgabe ist / doch superleicht! Wenn man / das Schriftlich rechnet. Die auf-/ gabe sah zwar scher aus / aber das ist sie nicht. / Aber trotzdem musste ich / mich anstrengen sie zu lösen / Ich wünsche dir noch weiter / hin erfolg beim rechnen. / David.

Schülertext 16: Argumentation von David, 3. Klasse (Quelle: Rezat 2011: 57)

David führt seinen Standpunkt an („Diese Aufgabe ist doch superleicht!“), greift den Standpunkt und die Perspektive des Adressaten auf („Die Aufgabe sah zwar schwer aus…“) und stellt diesem konzedierenden Teil wieder seinen eigenen Standpunkt gegenüber („…aber das ist sie nicht.“), bevor er erneut den Standpunkt des Adressaten aufgreift („Aber trotzdem musste ich mich anstrengen sie zu lösen“). Damit realisiert und markiert er sowohl die Einräumung als auch die Gegenbehauptung sprachlich, was jedoch nicht allen Schüler_innen dieser Altersstufen gelingt (vgl. Rezat 2011: 57f.).

Die Ergebnisse der Auswertungen weisen Rezat zufolge darauf hin, dass die Verwendung des Konnektivs „aber“ zentral für den Erwerb konzessiven Argumentierens ist, wobei der einräumende Teil sprachlich meist unmarkiert bleibt oder (in seltenen Fällen) durch das Verstärkungselement „zwar“ markiert wird. Entsprechend diesen Erkenntnissen vermutet Rezat, dass der Erwerb konzessiver literaler Prozeduren über adversative literale Prozeduren erfolgt und „aber“ die „Schaltstelle“ im Erwerb bildet, die dann konzessiv ausdifferenziert wird (vgl. Rezat 2011: 59).

Ausgehend von den Ergebnissen der Studien von Augst et al. (2007a) und Rezat (2011) lässt sich zusammenfassend festhalten, dass Grundschüler_innen der dritten und vierten Jahrgangsstufe bereits in der Lage sind, (prä)konzessive Ar-

gumentationen zu verfassen und in seltenen Fällen die Schlüsselprozedur „zwar... aber“ funktional in ihren Text einbinden. Schreibaufgabe und Einbettungskontext scheinen dabei – insbesondere für die Perspektivübernahme und Adressatenorientierung – maßgeblichen Einfluss auf die Schülertexte zu haben, sodass bei der Ausgestaltung des Forschungsprojekts der vorliegenden Arbeit ein besonderes Augenmerk auf diese Komponenten gelegt werden muss.

3.3 Zusammenfassung und Desiderate

Kapitel 3 hat sich dem Forschungsbereich der Schreibentwicklung gewidmet, wobei sowohl die theoretische Modellierung als auch die empirische Erfassung von Schreibleistungen in den Blick genommen wurde. In Kapitel 3.1 wurde die Schreibentwicklung im Allgemeinen ausgehend vom Entwicklungsmodell Bereiters aus dem Jahr 1980 besprochen und durch weitere Einflussfaktoren und -prinzipien ergänzt. Die Ausführungen zeigen, dass es zwar gelingt, wichtige Orientierungsgrundlagen für die Beschreibung der Entwicklung prozess- und produktbezogener Schreibkompetenzen zu liefern, aber dass die Frage danach, wie die ontogenetische bzw. institutionsspezifische Schreibentwicklung angemessen zu beschreiben ist, weiterhin ein zentrales Forschungsdesiderat darstellt. Dabei spielen insbesondere exogene Einflussfaktoren eine zentrale Rolle, die im Rahmen empirischer Studien zur Schreibentwicklung bislang nur selten in angemessener Weise berücksichtigt wurden. Pohl (vgl. 2014a: 127f.) weist in diesem Zusammenhang darauf hin, dass Kombinationen von Interventions- und Entwicklungsstudien die einzige Möglichkeit darstellen, um den Einfluss exogener Faktoren auf die Entwicklungsprozesse zu erfassen, was die Schreibentwicklungsforschung methodisch vor eine besondere Herausforderung stellt.

Kapitel 3.2 fokussierte die Schreibentwicklung in der Primarstufe, wobei prozess- (Kapitel 3.2.1) und produktbezogene Kompetenzen (Kapitel 3.2.2) vor dem Hintergrund empirischer Studien in den Blick genommen wurden. Die longitudinale Pilotstudie zum Überarbeitungsverhalten von Grundschüler_innen (Held 2006) und Ergebnisse der internationalen Forschung haben gezeigt, dass die Schüler_innen bereits in der dritten und vierten Jahrgangsstufe in der Lage sind, Fremdtexte erfolgreich zu überarbeiten, wobei entsprechend konturierte Schreibsettings, regelmäßiges Revisionstraining und didaktisch fundierte Instruktionen einen positiven Einfluss auf die Revisionsleistungen ausüben können (vgl. Held 2006: 139ff.). Studien, die die Entwicklung der Planungs-, Formulierungs- und Überarbeitungskompetenz während der Grundschulzeit systematisch und unter Berücksichtigung exogener Einflussfaktoren mit angemessenen Forschungsmethoden erfassen, liegen für den deutschsprachigen Raum bislang nicht vor, sodass auch an dieser Stelle ein Forschungsdesiderat auszumachen ist.

Die Entwicklung produktbezogener Schreibkompetenzen im Grundschulalter wurde in Kapitel 3.2.2 ausgehend von den Ergebnissen der Studie „Text-Sorten-

Kompetenz“ (Augst et al. 2007a) vorgestellt. Im Mittelpunkt standen dabei die Entwicklungsmodelle zu den Textsorten Beschreibung und Argumentation. Es konnte gezeigt werden, dass Grundschüler_innen im Laufe der Grundschulzeit zentrale textsortenspezifische und textsortenübergreifende Schreibkompetenzen entwickeln. Sowohl für die Beschreibung als auch für die Argumentation kann festgehalten werden, dass über die Hälfte der Schülertexte am Ende der Grundschulzeit der dritten oder sogar vierten Entwicklungsstufe zugeordnet werden konnte. Das zeigt, dass zumindest ein Teil der Grundschüler_innen bereits in der Lage ist, (annähernd) textsortenfunktionale Beschreibungen und Argumentationen zu verfassen. Die an der Studie vorgebrachte Kritik bezieht sich in erster Linie auf die kleine Stichprobengröße und die Reliabilität des Modells, weshalb die vorgestellten Ergebnisse mit Vorsicht zu interpretieren sind. Ein Forschungsdesiderat besteht auch hier darin, dass individuelle und unterrichtliche Rahmenbedingungen stärker kontrolliert werden müssen, um verlässliche Aussagen über die Schreibentwicklung treffen zu können. Darüber hinaus scheint es sinnvoll, die Schreibaufgaben – die der Datenerhebung zugrunde liegen und einen maßgeblichen Einfluss auf die Qualität der Schülertexte haben – an neueste Erkenntnisse der schreibdidaktischen Forschung anzupassen, um die lernförderliche Wirkung von Aufgaben auf die Schreibentwicklung zu erfassen (vgl. Behrens 2017: 84).

Da das Forschungsprojekt der vorliegenden Arbeit keine longitudinale Schreibentwicklungsstudie i.e.S. ist, können die hier formulierten Forschungsdesiderate im Rahmen des Projektes nicht verfolgt werden. Es gilt vielmehr an die in diesem Kapitel beschriebenen prozess- und produktbezogene Entwicklungstendenzen anzuschließen und das Forschungsprojekt entsprechend auf die für die vierte Jahrgangsstufe zu erwartenden Kompetenzen auszurichten. Um dabei den Stellenwert exogener Einflussfaktoren und unterrichtlicher Rahmenbedingungen angemessen zu berücksichtigen, konzentrieren sich die Ausführungen im folgenden Kapitel auf die Schreibsituierung.

4. Schreibsituierung

Nachdem in den vorangehenden Kapiteln relevante Grundlagen zu Schreibkompetenz und Schreibentwicklung behandelt wurden, sollen in diesem Kapitel mit Blick auf das Forschungsprojekt der vorliegenden Studie zentrale Elemente schreibdidaktischer Grundlagen erläutert werden. Dazu werden in Kapitel 4.1 die Grundlagen der Kompetenzorientierung vorgestellt, bevor in Kapitel 4.2 Merkmale zur Entwicklung lernförderlicher Schreibarrangements und guter Aufgaben im Mittelpunkt stehen. Da bislang kaum empirisch fundierte Erkenntnisse über die Wirkung unterschiedlicher Schreibaufgaben in der deutschsprachigen Forschung vorliegen, werden in Kapitel 4.3 Schreibfördermaßnahmen vorgestellt, die sich in erster Linie auf metaanalytische Befunde zu wirksamer Schreibförderung aus dem anglo-amerikanischen Sprachraum beziehen. Das Kapitel schließt mit einer Zusammenfassung und der Formulierung eines Forschungsdesiderats (Kapitel 4.4).

4.1 Kompetenzorientierung

Ausgelöst durch Diskussionen um internationale Schulleistungsstudien wie TIMSS und PISA, haben sich auch national bildungspolitische Bemühungen um eine grundlegende Veränderung resp. Verbesserung des Bildungswesens intensiviert. In diesem Zusammenhang wurde im Jahr 2002 von der KMK beschlossen, für ausgewählte Schnittstellen der allgemeinbildenden Schularten Bildungsstandards zu erarbeiten, die als Grundlage der fachspezifischen Anforderungen für den Unterricht dienen (vgl. KMK 2005: 3). Im Unterschied zu Lehrplänen und Richtlinien gelten die Bildungsstandards verbindlich für alle 16 Bundesländer und sind konkreter formuliert (vgl. Becker-Mrotzek 2014a: 483). Zwei Funktionen kommen den Standards zu: Orientierung und Überprüfung. Einerseits sollen realistische Ziele formuliert werden, die sowohl Lehrenden als auch Lernenden und Eltern eine Orientierung auf verbindliche Ziele hin ermöglichen. Andererseits dienen Bildungsstandards auch der Überprüfung, indem Lernergebnisse erfasst und bewertet werden, sodass dargelegt werden kann, ob die genannten Kompetenzen in einzelnen Schulen oder Bundesländern tatsächlich erreicht werden (vgl. Becker-Mrotzek 2014a: 481). Es ist offensichtlich, dass mit den beschriebenen Funktionen nicht nur sehr hohe Anforderungen, sondern ebenfalls eine nicht zu unterschätzende Verantwortung einhergehen. So scheinen aus bildungspolitischer Sicht v.a. die Anforderungen relevant zu sein, die sich durch das Bildungsmonitoring, also die zentrale Überprüfung der tatsächlich erreichten Kompetenzen von Schüler_innen, ergeben. Aus didaktischer Perspektive hingegen dürfte in erster Linie von Bedeutung sein, wie die geforderten Kompetenzen im Unterricht erfolgreich vermittelt werden können.

Der Exkurs in Kapitel 4.1.1 greift zunächst kurz die bildungspolitische Sicht auf Kompetenzorientierung und (Bildungs-)Standards auf und gibt einen Überblick über Schulleistungsstudien in Deutschland und den USA. Da die vorliegende Arbeit eine schreibdidaktische Fragestellung verfolgt, widmet sich Kapitel 4.1 jedoch in erster Linie der didaktischen Perspektive. Dazu wird in Kapitel 4.1.2 der Kompetenzbereich „Schreiben" der „Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Primarbereich" (KMK 2005) vorgestellt und kritisch beleuchtet, bevor anschließend die Anforderungen und Ziele einer kompetenzorientierten Schreibdidaktik (Kapitel 4.1.3) sowie didaktische Konsequenzen für die Unterrichtspraxis (Kapitel 4.1.4) dargelegt werden.

4.1.1 Exkurs: Schulleistungsstudien

Wenngleich die Funktion der Überprüfung von Lernergebnissen im Sinne eines Bildungsmonitorings nicht im Fokus der vorliegenden Arbeit steht, ist es wichtig, auch auf diese Funktion der Standards einzugehen, um relevante Erkenntnisse entsprechender Studien im empirischen Projekt der vorliegenden Arbeit zu berücksichtigen. Dazu werden im Folgenden drei Untersuchungen zur Erfassung von Schulleistung in Deutschland bzw. den USA vorgestellt, welche sich u.a. mit den Schreibleistungen der Schüler_innen beschäftigen: DESI,[47] VERA und NAEP.

Deutsch Englisch Schülerleistungen International (DESI-Studie)

- Nachdem die DESI-Studie 2001 als bundesweit repräsentative Ergänzungsstudie zu PISA von der Kultusministerkonferenz in Auftrag gegeben wurde, sind im Schuljahr 2003/2004 die sprachlichen Leistungen von Schüler_innen der neunten Jahrgangsstufe im Fach Deutsch und Englisch zu zwei Messzeitpunkten getestet worden.
- Im Fach Deutsch wurden die Kompetenzbereiche „Sprachbewusstheit", „Leseverstehen" und „Textproduktion" zu beiden Messzeitpunkten getestet, wohingegen die Kompetenzbereiche „Argumentation", „Wortschatz" und „Rechtschreibung" nur am Ende der neunten Klasse erfasst wurden.
- Die Ergebnisse zum Kompetenzbereich „Textproduktion" lassen sich nach Neumann/Lehmann (vgl. 2008: 101f.) wie folgt zusammenfassen: Es sei erfreulich, dass ca. zwei Drittel der Neuntklässler_innen eine textpragmatische und sprachsystematische Kompetenz erreichen, die eine zielgerichtete schriftliche Kommunikation ermöglicht. Gleichzeitig dürfe aber das Ergebnis, dass an Hauptschulen und den integrierten Gesamtschulen der Prozentsatz schwer

47 In Kapitel 2.1 wurde bereits das Kompetenzmodell der Studie besprochen. Im Rahmen des vorliegenden Kapitels werden zentrale Ergebnisse der Studie mit Blick auf den Bereich „Textproduktion" dargestellt.

oder gar nicht zu entschlüsselnder Texte sehr hoch ist, nicht außer Acht gelassen werden.

- Da Ergebnisse des Bildungsmonitorings aus unterschiedlichen Gründen nur in begrenztem Rahmen Erkenntnisse liefern können, gilt es diese Ergebnisse kritisch zu reflektieren. Feilke (2014c) weist in diesem Zusammenhang bspw. darauf hin, dass die Ergebnisse des Monitorings keine förderungsrelevanten Informationen liefern, die sich auf den Erwerb von Schreibkompetenz beziehen lassen (vgl. Feilke 2014c: 7).[48]

Vergleichsarbeiten in der Schule (VERA)

- Die „Vergleichsarbeiten in der Schule" (VERA) finden jährlich und als flächendeckende Vollerhebung in der dritten und achten Jahrgangsstufe statt.[49]
- Ziel von VERA ist es, die Kompetenzorientierung im Bildungssystem zu stärken, Schul- und Unterrichtsentwicklung anzuregen und die Entwicklungsprozesse an einzelnen Schulen zu fördern (vgl. Zimmer-Müller et al. 2008: 13).[50]
- Die Ergebnisse für die Kompetenzbereiche „Lesen" und „Zuhören" – die im Landesbericht 2016 für Nordrhein-Westfalen (vgl. QUA-LiS NRW/Zentrum für Empirische Pädagogische Forschung (zepf) 2016: 9f.) veröffentlicht wurden – liefern einige erfreuliche Ergebnisse: 78,4% der Drittklässler_innen erreichen demnach im Kompetenzbereich „Lesen" mindestens den „Regelstandard" und sind somit in der Lage, „‚Verstreute' Informationen [zu] verknüpfen und den Text ansatzweise als ganzen [zu] erfassen" (QUA-LiS NRW/Zentrum für Empirische Pädagogische Forschung (zepf) 2016: III). Ähnlich positive Ergebnisse lassen sich auch für den Kompetenzbereich „Zuhören" feststellen. Hier erreichen 68,6% der Schüler_innen mindestens den „Regelstandard". Als besorgniserregend können jedoch für beide Kompetenzbereiche gleichermaßen die Ergebnisse der Schüler_innen mit „Deutsch als nicht dominante[r] Sprache" (QUA-LiS NRW/Zentrum für Empirische Pädagogische Forschung (zepf) 2016: 10) gewertet werden: Sowohl im Kompetenzbereich „Lesen" als auch im Kompetenzbereich „Zuhören" erreichen weniger als 50% der Drittklässler_innen den „Regelstandard" (vgl. QUA-LiS NRW/Zentrum für Empirische Pädagogische Forschung (zepf) 2016: 10).
- Aus den beschriebenen Ergebnissen lässt sich zwar die Forderung nach Fördermaßnahmen für die Kompetenzbereiche „Lesen" und „Zuhören"– insbesondere für Schüler_innen mit Deutsch als nicht dominanter Sprache – ab-

48 Auf eine umfassende kritische Auseinandersetzung mit dem Bildungsmonitoring wird an dieser Stelle verzichtet (siehe hierzu u.a. Bredel 2014; Bremerich-Vos 2014).

49 Die folgenden Ausführungen beziehen sich auf VERA-3, wobei die Kompetenzbereiche des Faches Deutsch in den Blick genommen werden.

50 Auf eine umfassende Darstellung der Chancen und Grenzen von Vergleichsarbeiten wird an dieser Stelle verzichtet (siehe hierzu u.a. Isaac et al. 2006; Lorenz 2005; Zimmer-Müller et al. 2008).

leiten, doch auch für VERA lässt sich das wiederholen, was bereits für DESI gesagt wurde: Die Ergebnisse der Studie müssen entsprechend ihren Rahmenbedingungen kritisch betrachtet werden. Mit Blick auf das Forschungsprojekt der vorliegenden Arbeit muss außerdem festgehalten werden, dass Resultate zum Kompetenzbereich „Schreiben" bisweilen aufgrund fehlender Erhebungen ausbleiben.[51]

National Assessment of Educational Progress (NAEP)

- Die NAEP-Studie („National Assessment of Educational Progress") ist eine repräsentative (Längsschnitt-)Studie, in der seit 1969 regelmäßig die Schulleistungen der US-amerikanischen Schüler_innen in unterschiedlichen Jahrgangsstufen und Fächern erfasst werden. An der Hauptstudie „Main-NAEP" nehmen Schüler_innen der vierten, achten und zwölften Jahrgangsstufe teil, wobei je nach Altersstufe und Erhebungszeitraum die Fächer Mathematik, Lesen, Naturwissenschaft, Schreiben, Geografie, Geschichte (national), Wirtschaft, Gesellschaftslehre und Kunst erhoben werden.
- Für das Fach „Schreiben" liegt aus dem letzten Erhebungszeitraum die Studie „Performance of fourth-grade students in the 2012 NAEP computer-based writing pilot assessment" vor, in der Texte zu Schreibanlässen des Erklärens, Überzeugens und Berichtens am Computer verfasst wurden.
- Die Ergebnisse der Studie lassen sich nach White et al. (vgl. 2015: viff.) wie folgt zusammenfassen und sind v.a. mit Blick auf die wikibasierten Schreibarrangements der vorliegenden Arbeit interessant: Die Frage, ob Viertklässler_innen in der Lage sind, ihre vorhandenen Schreibfähigkeiten beim computerbasierten Schreiben vollumfänglich unter Beweis zu stellen, ist nicht eindeutig zu beantworten. Unterschiede sind insbesondere zwischen leistungsstärkeren und leistungsschwächeren Schüler_innen auszumachen: Während leistungsstärkere Schüler_innen sogar bessere Ergebnisse beim Schreiben am Computer als beim Schreiben mit Stift & Papier erzielen, gelingt es durchschnittlichen und leistungsschwächeren Schüler_innen nicht, vom Computereinsatz zu profitieren. Zudem können Einflüsse der Textlänge, der Nutzung von technischer Unterstützung (wie bspw. Autokorrektur), Vorerfahrungen der Computernutzung und soziodemografischer Variablen auf die Schreibfähigkeiten nachgewiesen werden.[52]

51 Im Fach Deutsch der dritten Jahrgangsstufe können derzeit nur die Kompetenzbereiche „Lesen", „Zuhören", „Orthographie" und „Sprache und Sprachgebrauch untersuchen" getestet werden, wobei geplant ist, dass in Zukunft optional auch das „Schreiben" im Rahmen von VERA-3 untersucht werden kann (Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (IQB) 2016).

52 Eine detaillierte Zusammenfassung aller Ergebnisse findet sich in White et al. (2015: ixff.).

4.1.2 Der Kompetenzbereich „Schreiben“ in der Primarstufe

Nachdem im Exkurs zur Erfassung von Schulleistung die Funktion der Überprüfung von Lernergebnissen thematisiert wurde, wird in den folgenden drei Unterkapiteln der Fokus auf die didaktische Perspektive der Bildungsstandards im Fach Deutsch der Primarstufe gelegt. Abbildung 10 zeigt die vier Kompetenzbereiche des Faches Deutsch, die – bei einer funktionalen Definition von Sprachkompetenz, wie sie etwa Becker-Mrotzek (2014a: 486) vorschlägt – auch als Teilkompetenzen der allgemeinen Sprachfähigkeit gesehen werden können. Der Schwerpunkt der Darstellung liegt auf dem Kompetenzbereich „Schreiben“. Dem Schreiben werden in den Bildungsstandards vielfältige und weitreichende Funktionen mit Blick auf die Entwicklung und Nutzung einer umfassenden literalen Kompetenz beigemessen, was sich auch in der weiteren Ausdifferenzierung des Kompetenzbereichs zeigt (vgl. Becker-Mrotzek 2014a: 486). Da der Bereich „Texte verfassen“ mit den Teilbereichen „Texte planen“, „Texte schreiben“ und „Texte überarbeiten“ einen zentralen Bestandteil des empirischen Projektes der vorliegenden Arbeit darstellt, wird er im weiteren Verlauf des Kapitels ausführlich beleuchtet.

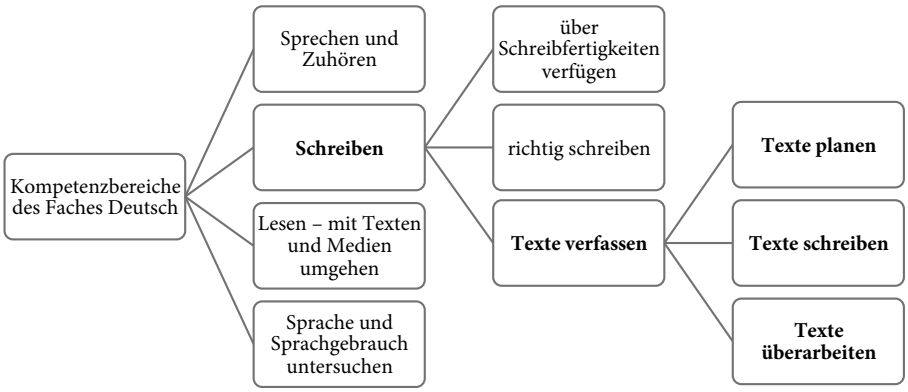


Abbildung 10: Kompetenzbereiche des Faches Deutsch – eigene Darstellung, basierend auf KMK (2005: 7)

Der Kompetenzbereich „Texte verfassen“ fokussiert die Fähigkeit zur Produktion von Texten; es geht also um die Textproduktionskompetenz der Grundschüler_innen. Die Ausdifferenzierung in die Teilbereiche „Texte planen“, „Texte schreiben“ und „Texte überarbeiten“ zeigt eine deutliche Nähe zum schreibdidaktischen Konzept der Prozessorientierung (vgl. Kapitel 2.2). Bei genauer Betrachtung der angeführten Teilkompetenzen wird zudem deutlich, dass neben den Teilfähigkeiten des Schreibens – also den Prozesskompetenzen – auch zentrale Eigenschaften von Schreibprodukten, bestimmte Textfunktionen und Schreibanlässe einbezogen werden (vgl. Baurmann/Pohl 2009: 75).

Richten wir den Blick zunächst auf die Prozessperspektive: Eine Orientierung am Schreibprozess ist sowohl in der einleitenden Beschreibung des Kompetenzbereichs „Schreiben“ als auch in den Standards selbst zu finden. Demnach wird erwartet, dass die Schüler_innen erstens den Schreibprozess selbstständig gestalten, zweitens, dass sie Texte in bewusstem Zusammenhang von Schreibabsicht, Inhaltsbezug und Verwendungszusammenhang verfassen, und drittens, dass die Teilprozesse „Texte planen, aufschreiben und überarbeiten“ ineinandergreifen (vgl. KMK 2005: 8). Damit werden in den Standards Prozesskompetenzen angesprochen, die im besten Falle zu einem gelungenen Schreibprodukt führen. Um der Komplexität von Schreibprozessen (siehe Kapitel 2.2.1) – die sich u.a. durch Rekursivität und die Wechselwirkung zwischen einzelnen Teilprozessen auszeichnen – im Unterricht angemessen begegnen zu können, ist es Baurmann/Pohl (2009) zufolge entscheidend, die in den Standards genannte Abfolge „Texte planen, aufschreiben und überarbeiten“ (KMK 2005: 8) lediglich als Gerüst für mögliche Unterrichtsphasen anzusehen. Dabei ist – so die Autoren – insbesondere eine flexible und schreibtheoretisch reflektierte Handhabung wichtig (vgl. Baurmann/Pohl 2009: 78f.).

Kommen wir nun zur Produktperspektive: Nach den vorliegenden Standards sollen Schüler_innen am Ende der vierten Jahrgangsstufe u.a. in der Lage sein, Texte zu unterschiedlichen Schreibanlässen oder einzelnen Sprachhandlungen „verständlich, strukturiert, adressaten-, und funktionsgerecht“ (KMK 2005: 11) zu schreiben. In diesem Zusammenhang weisen die Bildungsstandards durch Schreibanlässe – wie bspw. über „Erlebtes und Erfundenes“ (KMK 2005: 11) oder „Erfahrungen und Sachverhalte“ (KMK 2005: 11) schreiben – zwar implizit auf grundlegende Textfunktionen hin. Eine Spezifizierung dieser Funktionen bleibt jedoch ebenso aus wie die Angabe von konkreten Textformen (siehe Kapitel 2.3.2). Aus diesen Anforderungen ergeben sich zwei Diskussionspunkte, die mit Blick auf das Forschungsprojekt der vorliegenden Arbeit näher betrachtet werden sollen:

- Erstens: Die in den Standards angeführten Qualitätsmerkmale „verständlich, strukturiert, adressaten-, und funktionsgerecht“ (KMK 2005: 11) werden in der didaktischen Schreibforschung als sehr hohe Kompetenzerwartungen angesehen. Baurmann/Pohl (2009) sprechen sich dafür aus, „die Kompetenzerwartungen an ein für Grundschüler angemessenes Niveau anzupassen“ (Baurmann/Pohl 2009: 75). Eine mögliche Orientierung zur angemessenen Einschätzung der Kompetenzerwartungen können bspw. Ergebnisse unterschiedlicher Entwicklungsstudien darstellen. Becker-Mrotzek/Schindler (vgl. 2008: 96) kritisieren (mit Bezug auf alle Schulformen), dass die Verknüpfung mit Entwicklungsstufen bislang ebenso fehlt wie eine Festlegung von Anforderungsniveaus. Um jedoch sinnvolle Aussagen über eine kumulative Lernentwicklung und Sequenzierung treffen zu können, sei es umso bedeutsamer, dass sich die in den Bildungsstandards formulierten Ziele auf Kompetenzmodelle stützen und Regelstandards sowie Mindestanforderungen formuliert werden

(vgl. Becker-Mrotzek 2014a: 482). Eine Frage, die in diesem Zusammenhang bislang aufgrund mangelnder Interventionsforschung unbeantwortet bleibt, ist, inwieweit bspw. gut situierte Schreibaufgaben einen förderlichen Einfluss auf die Entwicklung der Textproduktionskompetenz nehmen können. Dementsprechend bleibt ebenfalls offen, inwieweit schreibdidaktische Maßnahmen dazu beitragen können, dass die in den Bildungsstandards formulierten Kompetenzerwartungen von den Schüler_innen erreicht werden.

- Zweitens: Dass in den Standards auf die explizite Angabe von Textformen verzichtet wird, greift Baurmann/Pohl (vgl. 2009: 75f.) zufolge mit Blick auf die Praxis zu kurz. Die Autoren geben zu bedenken, dass erst im Zusammenhang mit konkreten Textfunktionen bzw. Textformen von Qualitätsmerkmalen wie „Strukturiertheit" gesprochen werden kann. Sie schlagen vor, die Standards um konkrete Textsortenkonzepte zu ergänzen, für die sowohl Schreibanlässe als auch Textfunktionen und Textsorten angeführt werden. Dies erscheint v.a. aus schreibdidaktischer Sicht sinnvoll, da Textformen den Lernenden im Erwerbsprozess ein Gerüst für die Texte liefern und somit beim Erwerb literaler Kompetenzen eine zentrale Rolle einnehmen können (vgl. Becker-Mrotzek 2014a: 489). Erste empirische Untersuchungen[53] zeigen zudem, wie bedeutsam eine klar erkennbare Textfunktion sowohl für die Prozess- als auch für die Produktqualität von Schülertexten sein kann. Das Forschungsprojekt der vorliegenden Arbeit setzt hier an und geht u.a. der Frage nach, welche Relevanz einer klar formulierten Textfunktion im Rahmen unterschiedlich stark profilierter Schreibaufgaben zukommt.

Aus einer kritisch reflektierten Auseinandersetzung mit den aktuell vorliegenden Bildungsstandards kann man – neben der unumstrittenen Forderung, die Standards zu überarbeiten – eine Bereicherung sowohl für die Deutschdidaktik als auch die Unterrichtspraxis ableiten. Feilke (2014c) weist insbesondere auf die didaktisch relevanten Fragestellungen hin, die sich aus der aktuellen Diskussion um die Bildungsstandards ergeben. Damit gehe nicht nur einher, dass die Deutschdidaktik empirischer geworden sei und ein Fortschritt in der curricularen Diskussion verzeichnet werden könne, sondern v.a., dass „der mit dem Monitoring verbundene Fokus auf Testaufgaben in einer Art Gegenbewegung dazu geführt [hat], dass die Bedeutung von Lernaufgaben umso deutlicher wurde" (Feilke 2014c: 8).

In den folgenden Kapiteln werden die Anforderungen und Ziele, die sich aus der kompetenzorientierten Schreibdidaktik ergeben, ebenso thematisiert wie damit verbundene Unterrichtskonzepte und Schreibaufgaben, die sich förderlich auf die Vermittlung der in den Bildungsstandards geforderten Kompetenzen auswirken.

53 Siehe hierzu die explorative Studie „Aufgaben mit Profil" in Kapitel 4.2.2 und metaanalytische Befunde von Interventionsstudien zu Produktzielen in Kapitel 4.3.1.

4.1.3 Anforderungen und Ziele einer kompetenzorientierten Schreibdidaktik

„Unter einer kompetenzorientierten Schreibdidaktik verstehen wir ein Konzept, in dem die einzelnen Schreibaufgaben ein strukturiertes Ganzes bilden, das in seiner Gesamtheit zu einem sukzessiven Aufbau der Schreibkompetenz führt“ (Becker-Mrotzek/Böttcher 2012: 77).

Dem Verständnis von einer kompetenzorientierten Schreibdidaktik – wie es im einleitenden Zitat von Becker-Mrotzek/Böttcher formuliert wird – folgend, werden in diesem Teilkapitel die Anforderungen und Ziele einer kompetenzorientierten Schreibdidaktik näher erläutert. Dabei sind die Herausforderungen vielfältig: Becker-Mrotzek/Böttcher (2012: 77) geben bspw. zu bedenken, dass die Ziele und Aufgaben des Schreibunterrichts „in einem dreiseitigen Spannungsfeld [...] von gesellschaftlich erwarteten Schreibkompetenzen, der Eigendynamik der Schreibentwicklung sowie den schulischen Bedingungen“ stehen. Es gilt also, den Schreibunterricht – ebenso wie die Aufgaben, die im Schreibunterricht eingesetzt werden (siehe hierzu Kapitel 4.2) – nicht nur auf die geforderten Kompetenzen und den Entwicklungsstand auszurichten, sondern auch die Bedürfnisorientierung und die Unterrichtsorientierung einzubeziehen.

Um den Anforderungen gerecht zu werden und das Ziel der kompetenzorientierten Schreibdidaktik umsetzen zu können, sind Konzepte notwendig, die als „Wegweiser“ fungieren können. Als sinnvolle Grundlage für die Orientierung an der Entwicklung eignen sich u.a. empirisch basierte Kompetenzmodelle (siehe Kapitel 3.2). Das „Grundmuster kompetenzfördernden Schreibunterrichts“ von Baurmann/Pohl (2009: 85) stellt in diesem Zusammenhang die Relevanz der Entwicklungsorientierung heraus:

Abbildung 11: Grundmuster kompetenzfördernden Schreibunterrichts nach Baurmann/Pohl (2009: 85), Darstellung angepasst

Als zentrale Herausforderung ergibt sich, die Schüler_innen „genau dort zu fördern [zu] suchen, wo sie sich im Erwerb gerade befinden“, um den Entwicklungsprozess der Kinder durch entsprechende Hilfsmittel zielgerichtet unterstützen zu können. Dabei spielen bereits erworbene Teilkompetenzen eine ebenso wegweisende Rolle wie diejenigen, die gegenwärtig erworben werden, oder die Teilkompetenzen, die künftig anzubahnen sind. Entscheidend dabei ist es, die

Komplexität der Lerngegenstände und -prozesse zu bedenken und zu ermitteln, welche Kompetenzen von der eigenen Lerngruppe erwartet werden können. Das folgende Zitat von Steinhoff (2010: 268) macht außerdem deutlich, dass nur ein kritisch reflektierter Einsatz von Kompetenzmodellen den Schreibunterricht bereichern kann:

> *So lange man [die] Reichweite [von Kompetenzmodellen] einzuschätzen und im Hinblick auf die Unterrichtsverhältnisse vor Ort einzustufen vermag, können sie eine wertvolle Hilfe sein. Implementiert man sie jedoch unreflektiert, kann dies unter Umständen dazu führen, dass der Heterogenität der Schüler und ihrer Leistungen gerade nicht Rechnung getragen, sondern stattdessen ein nicht unwesentlicher Teil der Schülerschaft als ‚inkompetent' abqualifiziert wird.*

Ausgehend von der Entwicklungsorientierung ergibt sich auch eine Orientierung an den individuellen Bedürfnissen der Schreiber_innen, die u.a. das Bereitstellen von guten Schreibanlässen (siehe Kapitel 4.2) und Schreibstrategien (siehe Kapitel 4.3.1) beinhaltet. Neben der Entwicklungs- und Bedürfnisorientierung darf auch die Prozessorientierung nicht außer Acht gelassen werden. Fix (2008: 119) weist in diesem Zusammenhang auf die „Orientierung am kognitiven Konstruktionsprozess" hin. Dabei kommt v.a. der Unterstützung individueller Schreibprozesse von Schüler_innen eine bedeutsame Rolle zu. Da die hier beschriebenen Anforderungen und Ziele der kompetenzorientierten Schreibdidaktik einen erheblichen Einfluss auf die Unterrichtsplanung und -gestaltung haben, ist das folgende Teilkapitel der Unterrichtsorientierung gewidmet. Dabei werden neben institutionellen Bedingungen u.a. Merkmale problemorientierten und situativen Lernens (vgl. Abraham et al. 2007: 8) thematisiert.

4.1.4 Didaktische Konsequenzen für die Unterrichtspraxis

Die beschriebenen Anforderungen und Ziele des kompetenzorientierten Schreibunterrichts bringen entsprechende Konsequenzen für die Unterrichtspraxis mit sich, die in der didaktischen Planung des Unterrichts Berücksichtigung finden müssen. Da die Entwicklung unterschiedlicher Kompetenzen unterschiedliche unterrichtliche Wege erfordert (vgl. Abraham et al. 2007: 8), sollte, dem „Prinzip der optimalen Passung" (Fix 2008: 131) folgend, die Unterrichtsplanung auf die in Kapitel 4.1.3 genannten Bedingungsfaktoren ausgerichtet sein. Je nach angestrebter Teilkompetenz ist also zu entscheiden, welche Form des Lernens die Schüler_innen beim Erwerb bestmöglich unterstützt und welche Einflussfaktoren bedacht werden müssen. Entscheidend dabei ist, dass verschiedene Ansätze als integrativ verstanden und im Unterricht eingesetzt werden. So weisen Abraham et al. (vgl. 2007: 13) darauf hin, dass eine Prozessorientierung nicht im Gegensatz zu Produktkriterien steht und eine Mischung aus direkter Instruktion und problem-

lösendem eigenen Handeln der Schüler_innen sowie ein ständiges Wechselspiel zwischen Rezeption und selbstständiger Produktion von Texten beim intensiven Üben einzelner Teilprozesse Hand in Hand gehen sollten.

Die „Merkmale kompetenzfördernden Unterrichts", wie sie von Baurmann/Pohl (vgl. 2009: 88ff.) beschrieben werden, legen den Fokus auf die Lernenden. Unter dem Begriff „schreiber-differenzierter Unterricht" lassen sich dabei zentrale Merkmale kompetenzorientierten Unterrichts zusammentragen, wobei es bei der didaktischen Planung des Schreibunterrichts insbesondere darum gehen sollte, die Unterschiede zwischen den Lernenden angemessen zu berücksichtigen. Diese lassen sich sowohl in geschlechtsspezifischen und motivationalen Voraussetzungen als auch in der Heterogenität des (Vor-)Wissens der Schreiber_innen festmachen (siehe auch Baurmann 2014: 350ff.). Darüber hinaus sollte kompetenzfördernder Schreibunterricht eine erkennbare, für die Kinder nachvollziehbare Struktur aufweisen und sich an didaktischen Prinzipien wie der Reduktion von Komplexität und Stufung der Schwierigkeiten orientieren (vgl. Baurmann/Pohl 2009: 92ff.).

Den Lehrenden kommt mit Blick auf die Frage, was für die Schüler_innen produktiv ist und wie sich die in Kapitel 4.1.3 genannten Anforderungen mit den individuellen Bedürfnissen der Lernenden optimal verbinden lassen, eine bedeutsame Rolle zu. Mit einem auf die Kompetenzen gerichteten Blick müssen sie fachliches und sprachliches Lernen kombinieren, Lernergebnisse deuten und einordnen sowie für ein kooperatives und produktives Lernsetting sorgen, das an die Lebenswirklichkeit der Lernenden anschließt (vgl. Abraham et al. 2007: 12f.). Da in diesem Zusammenhang die Entwicklung und Formulierung sowie der Einsatz von Schreibarrangements und guten Schreibaufgaben einen zentralen Platz innerhalb des kompetenzorientierten Schreibunterrichts einnehmen, widmet sich die Arbeit im Folgenden der Darstellung guter Schreibaufgaben und lernförderlicher Schreibarrangements.

4.2 Schreibaufgaben und Schreibarrangements

Schreibaufgaben kommt in der Diskussion um einen prozess- und kompetenzorientierten Unterricht eine wichtige Rolle zu, „weil sich in ihnen letztlich alle didaktischen Theorien unterrichtspraktisch konkretisieren" (Becker-Mrotzek 2014b: 67). Sie haben den zentralen Zweck, Schüler_innen in die nächste Zone der Schreibentwicklung zu führen, und sind damit maßgeblich an der Entwicklung von Schreibkompetenz beteiligt (vgl. Becker-Mrotzek 2014a: 490f.). Aufgaben zu entwickeln, die dazu beitragen, die Schreibkompetenz auf- und auszubauen, kann mithin als zentrale Herausforderung angesehen werden. Betrachtet man die Anforderungen, die bei der Entwicklung der Schreibkompetenz auf die jungen Lernenden zukommen (siehe Kapitel 2), so wird deutlich, dass gute Aufgaben weit mehr sein müssen als reine Schreibimpulse für Schüler_innen.

In Kapitel 4.2.1 werden zunächst verschiedene Aufgabentypen vorgestellt, bevor in Kapitel 4.2.2 Merkmale von profilierten Schreibaufgaben und Erkenntnisse der explorativen Studie zu „Aufgaben mit Profil" (Bachmann/Becker-Mrotzek 2010) in den Blick genommen werden. Daran anknüpfend werden in Kapitel 4.2.3 zentrale Elemente lernförderlicher Schreibarrangements thematisiert und durch metaanalytische Befunde zu Schreibfördermaßnahmen in Kapitel 4.3 ergänzt.

4.2.1 Aufgabentypen

„Fachbedeutsame und methodisch durchdachte Lernaufträge – als Einstiegs-, Übungs-, Anwendungs- und Prüfungsaufgaben – stellen als Aktivierungs- und Gestaltungsmittel das Rückgrat (fach)didaktischer Lernarrangements sowie eines schüleraktivierenden Unterrichts dar" (Reusser 2014: 77).

Das einleitende Zitat von Reusser (2014) hebt die Bedeutung hervor, die Aufgaben im Allgemeinen – und damit auch Schreibaufgaben im Speziellen – zukommt. Für die Entwicklung der Schreibkompetenz von Schüler_innen ist es entscheidend, dass einzelne Teilkompetenzen sukzessive durch unterschiedliche Schreibaufgaben erworben werden, die zu den jeweiligen Zielen und Entwicklungsmöglichkeiten passen (vgl. Becker-Mrotzek/Böttcher 2012: 83). Die Qualität einer Aufgabe ist v.a. davon abhängig, ob sie ihren Zweck bestmöglich erfüllt. In diesem Zusammenhang lassen sich – in Anlehnung an Reusser (vgl. 2014: 79) und Köster (vgl. 2016: 12) – zwei zentrale Aufgabentypen unterscheiden, die im Verlauf des Kapitels näher beschrieben werden: Lern- und Leistungsaufgaben. Eine Lernaufgabe sollte im Dienste des Aufbaus und der Förderung dazu führen, dass Schüler_innen fachliche und überfachliche Kompetenzen erwerben, während die Funktion einer Leistungsaufgabe darin besteht, dass alle Schüler_innen im Rahmen der Leistungsüberprüfung die Möglichkeit haben, zu zeigen, was sie gelernt haben. Die Aufgabentypen bilden im besten Falle Lernzyklen, die sich von unterschiedlichen Lernaufgaben bis hin zu Leistungsaufgaben erstrecken und dabei die in der jeweiligen Entwicklungszone relevanten Teilkompetenzen fokussieren (vgl. Becker-Mrotzek/Böttcher 2012: 84).

Lernaufgaben

Aufgaben, die dem Wissens- und Kompetenzerwerb dienen, können als Lernaufgaben bezeichnet werden. Schreibaufgaben im Sinne von Lernaufgaben haben den zentralen Zweck, dass Schüler_innen anhand ausgewählter Gegenstände etwas Neues lernen, sodass sie – aufbauend auf vorhandenem Wissen und bereits erworbenen Fähigkeiten – bestimmte Teilkompetenzen der Schreibkompetenz auf- und ausbauen können. Köster (vgl. 2016: 32) unterscheidet zwischen unter-

schiedlichen Aufgabenfunktionen: Erarbeitung, Dekontextualisierung, Übung und Transfer.

- **Erarbeitungsaufgaben** konfrontieren die Schüler_innen mit neuen Wissensbereichen, wobei eine zentrale Aufgabe der Lehrperson darin besteht, einen Gegenstand auszuwählen, der das Neue besonders eindrücklich abbildet (vgl. Köster 2016: 32f.). Mit Blick auf Schreibaufgaben können instruierende Aufgaben, die Schüler_innen in neue Textformen einführen oder bekannte Textformen auf einem höheren Abstraktionsniveau vermitteln, als Erarbeitungsaufgaben bezeichnet werden. Im Kern geht es darum, dass Schüler_innen den Zusammenhang von Schreibziel und Textform erkennen, wobei möglichst typische Varianten einer Textform Anwendung finden sollten (vgl. Becker-Mrotzek/Böttcher 2012: 83).
- Wenn ermittelt werden soll, was am Gelernten auf andere Gegenstände übertragbar ist, münden Erarbeitungsaufgaben in **Dekontextualisierungsaufgaben** (vgl. Köster 2016: 34). Im Rahmen des kompetenzorientierten Schreibunterrichts wäre es bspw. denkbar, dass – ausgehend von verfassten Schülertexten – allgemeine Merkmale einer Textform herausgearbeitet werden. Köster gibt jedoch zu bedenken, dass es stark vom Lerngegenstand und dem methodischen Vorgehen abhängt, ob bzw. inwieweit Dekontextualisierungsaufgaben sinnvoll in den Lernzyklus eingebunden werden können.
- Übungsaufgaben – die nach Becker-Mrotzek/Böttcher (vgl. 2012: 83f.) deutlich umfassender als Erarbeitungsaufgaben sind – haben die Funktion, erworbenes Wissen durch Anwendung und Übung zu sichern. Neben der Festigung fachlichen Wissens und erworbener Kompetenzen dienen Übungsaufgaben auch der Automatisierung von Strategien (vgl. Köster 2016: 35). Sie bieten die Möglichkeit zur Differenzierung und eröffnen Freiräume für individuelles und selbstentdeckendes Lernen. Aus schreibdidaktischer Sicht eignen sich v.a. kooperative Schreibaufgaben als Übungsaufgaben. Diese bieten den Lernenden die Gelegenheit, das im Rahmen von instruierenden Schreibaufgaben erarbeitete Wissen gemeinsam mit den Mitschüler_innen zu vertiefen und weiter auszubauen.
- Um Schüler_innen die Gelegenheit zu geben, erlerntes Wissen und erworbene Kompetenzen flexibel anzuwenden, bedarf es sogenannter **Transferaufgaben**. Diese Aufgaben zeichnen sich nach Köster (vgl. 2016: 36) dadurch aus, dass sie sich deutlich vom Gegenstand des Neuerwerbs unterscheiden. Der Schwierigkeitsgrad einer Transferaufgabe ist davon abhängig, inwieweit Veränderungen am bereits Gelernten vorgenommen werden. In Bezug auf Aufgaben, die dem Erwerb und der Förderung der Schreibkompetenz dienen, merkt Köster an, dass diese nur ein begrenztes Transferpotenzial haben, da sie in besonderer Weise durch den Gegenstand, die Situation und den Adressaten des Textes bestimmt sind.

Lernaufgaben bieten mit ihren vielfältigen Funktionen also nicht nur viele Lerngelegenheiten und sind damit maßgeblich am sukzessiven Kompetenzerwerb der Schüler_innen beteiligt. Durch Übungs- und Transferaufgaben bereiten sie Schüler_innen auch auf Leistungsaufgaben vor. Dabei ist Köster (vgl. 2016: 32) zufolge entscheidend, dass Phasen des intensiven Lernens klar von anspruchsvollen Leistungssituationen getrennt sind.

Leistungsaufgaben

Den Abschluss des Lernzyklus bilden Leistungsaufgaben, die der Überprüfung erworbenen Wissens dienen. Während Lernaufgaben darauf abzielen, bestimmte Teilaspekte der Schreibkompetenz zu entwickeln, werden Leistungsaufgaben eingesetzt, um erworbene Kompetenzen und damit u.a. auch die Erreichung der Standards zu prüfen. In diesem Zusammenhang unterscheidet Köster (2016: 40) drei Einsatzbereiche und Funktionen von Leistungsaufgaben, die insbesondere auf die Interpretierbarkeit der Ergebnisse großen Einfluss haben:

> *1. Aufgaben für Klassenarbeiten und Klausuren zur Überprüfung des Unterrichtserfolgs,*
> *2. Aufgaben für zentrale Prüfungen zur Zertifizierung von Abschlüssen und*
> *3. normierte Testaufgaben für ‚Assessments zur Bilanzierung von Lernergebnissen'.*

Die Ergebnisse von Leistungsaufgaben sollten jeweils vor dem Hintergrund des Zwecks der Aufgabe betrachtet werden. Testergebnisse von Großerhebungen wie PISA stellen bspw. die Leistungsfähigkeit des Bildungssystems und nicht die Leistungsfähigkeit einzelner Schüler_innen in den Mittelpunkt. Daher ist – so Becker-Mrotzek (vgl. 2014a: 493) – davon abzuraten, diese Ergebnisse zur individuellen Bewertung und Benotung heranzuziehen. Zum Zweck der individuellen Förderung können u.a. individualdiagnostische Verfahren – wie eine „differenzierte Schülertextbeurteilung" (Steinhoff 2010) – eingesetzt werden, die einzelne Kompetenzbereiche und damit verbundene Teilkompetenzen genauer in den Blick nehmen als Schulleistungsstudien.

Während der Einsatz von Aufgaben für Klassenarbeiten in erster Linie in der Verantwortung einzelner Lehrpersonen liegt und empirisch wenig über das Spektrum und den Variantenreichtum von Aufgabentypen für Klassenarbeiten bekannt ist, werden Aufgaben für zentrale Prüfungen von der Bildungsadministration vorgegeben. Die Entwicklung normierter Testaufgaben zur Erfassung von Schulleistung (siehe auch Kapitel 4.1.1) ist psychometrisch geleitet und wird u.a. vom Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (IQB) betreut (vgl. Köster 2016: 40ff.). Auch wenn Leistungs- resp. Testaufgaben testtheoretische Gütekriterien der Validität, Reliabilität und Objektivität erfüllen müssen, betonen Granzer et al. (2008), dass „kein Widerspruch zwischen einer fachdidaktisch hochwertigen und einer psychometrisch zufriedenstellenden Aufgabe besteht"

(Granzer et al. 2008: 27). Becker-Mrotzek (2014a: 495) merkt jedoch an, dass Verfahren, die zur Erhöhung der Gütekriterien beitragen, „gerade im Bereich des Schreibens modernen schreibdidaktischen Vorstellungen von integrativen und situierten Aufgaben" widersprechen, und hebt in diesem Zusammenhang die Bedeutung von Lernaufgaben für den Kompetenzerwerb hervor. Die besondere Herausforderung bei der Entwicklung von Testaufgaben für den Kompetenzbereich Schreiben sieht Becker-Mrotzek (vgl. 2014a: 496) erstens in der Operationalisierung von Textqualität, zweitens in der Konzeption passender Schreibaufträge und drittens in der Entwicklung geeigneter Auswertungsstrategien. Auch Köster (vgl. 2016: 42) plädiert dafür, normierte Testaufgaben kritisch zu analysieren und wissenschaftliche Standards zur Entwicklung von Aufgaben im deutschdidaktischen Kontext zu diskutieren.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass sowohl die Konzeption von Lernaufgaben als auch die Entwicklung und Erprobung von Leistungs- resp. Testaufgaben für die schreibdidaktische Forschung ebenso bedeutsam wie herausfordernd ist. Im Folgenden richtet sich der Fokus auf Schreibaufgaben und Schreibarrangements, die im Sinne von Lernaufgaben dem Aufbau und der Förderung von Schreibkompetenz dienen.

4.2.2 Aufgaben mit Profil

In den letzten Jahren zeichnet sich ein verstärktes fachdidaktisches Interesse an der Frage nach guten und kompetenzfördernden Schreibaufgaben ab, jedoch liegen im deutschsprachigen Raum bislang kaum empirisch fundierte Erkenntnisse über die Wirkung von unterschiedlichen Lern- und Übungsaufgaben vor. Bachmann/Becker-Mrotzek (vgl. 2010: 194) zufolge können gute Aufgaben als umfassende Lernarrangements verstanden werden, in denen das Schreiben und Lesen von Texten in einen für die Schüler_innen nachvollziehbaren Handlungszusammenhang eingebunden ist. Dies lässt sich – so Bachmann/Becker-Mrotzek (2010) – handlungstheoretisch gut begründen und auch durch Erkenntnisse der empirischen Unterrichtsforschung[54] stützen. Bei der Entwicklung des Konzepts „Aufgaben mit Profil" fokussieren die Autoren die für das Schreiben spezifische Handlungsbedingung der „Zerdehnung der Sprechsituation" (Ehlich 1984), die gerade für Schreibanfänger_innen eine große Herausforderung darstellt. Sie nehmen an, dass Schreibaufgaben – wenn sie bestimmte Bedingungen erfüllen – dazu beitragen können, sinnvolle und lernförderliche Schreibprozesse anzuregen und die Schüler_innen so in der zerdehnten Kommunikationssituation zu unterstützen. Nach Bachmann/Becker-Mrotzek (vgl. 2010: 195) gehören die vier Merkmale „Funktion", „Weltwissen", „soziale Interaktion" und „Wirkung" – die in Ka-

54 Vgl. hierzu u.a. Helmke/Klieme (2008).

pitel 4.2.3 ausführlicher beschrieben werden – zum didaktischen Setting, das den Schreibauftrag situiert. Für die Eignung dieses Konzepts spricht auch das Resultat einer von den Autoren durchgeführten explorativen Studie: Sie untersuchten im Schuljahr 2005/2006 den Einfluss von Aufgabenstrukturen auf die Realisation bestimmter Schreibfähigkeiten von Schreibanfänger_innen in drei zweiten Klassen in der Schweiz und im Fürstentum Lichtenstein. Die zentralen Ergebnisse der Studie, in der die Schüler_innen der Experimentalgruppe eine Bastelanleitung zur Herstellung einer Fingerpuppe verfassten, lassen sich wie folgt zusammenfassen:

- Erstens: In den Schülertexten der Experimentalgruppe konnten anspruchsvolle kohärenzstiftende sprachliche Mittel ausgemacht werden. So lenken Schüler_innen durch Formulierungen wie „mach einen grosses loch in die beiden fus aber nicht ser unten" bspw. die Aufmerksamkeit der Adressaten. Zudem werden Hinweise auf besonders wichtige Handlungsschritte gegeben, einzelne Handlungsschritte markiert, Leser_innen zum Spielen animiert („6. dan Spiel") oder bestimmte Titel ausgewählt, die bereits auf die anleitende Funktion des Textes verweisen (vgl. Bachmann/Becker-Mrotzek 2010: 200). Ausgehend von den vorgestellten Beispielen vermuten die Autoren also, „dass die profiliertere und tiefer in soziale Interaktion eingebettete Aufgabenstellung [...] den Einsatz sprachlicher Mittel für die Zweitklässler/innen in Griffnähe rückt" (Bachmann/Becker-Mrotzek 2010: 203).
- Zweitens: Auch die Realisierung einfacher formal-basaler Schreibfähigkeiten gelingt Schüler_innen in stärker profilierten Aufgaben besser. Dieses Ergebnis können die Autoren anhand der ihnen vorliegenden Daten zwar nicht erklären, sie vermuten aber, dass die Schüler_innen im vorliegenden Textkorpus auch bei herausfordernden Schreibaufgaben auf formal-basale Schreibfähigkeiten zurückgreifen und die Realisierung der funktional-pragmatischen Schreibfähigkeiten die „einfacheren" Schreibleistungen nicht negativ beeinträchtigt (vgl. Bachmann/Becker-Mrotzek 2010: 204).
- Darüber hinaus stellen sie fest, dass unterschiedlich anspruchsvolle Schreibfähigkeiten in relativer Unabhängigkeit voneinander realisiert werden. Sie fordern, dass

  > *die noch viel zu gängige Praxis aufgegeben werden muss, aufgrund ihrer Rechtschreibleistung als ‚schwache' Schreiber/innen eingeschätzte Schüler/innen der Grundschule gleichsam ‚von anspruchsvolleren Schreibaufgaben zu verschonen' (Bachmann/Becker-Mrotzek 2010: 205).*

- Ein weiterer Befund ist der, dass die drei Faktoren „Geschlecht", „Deutsch als Erst- bzw. Zweitsprache" und „sozioökonomischer Status" kaum Einfluss auf die untersuchten Schreibleistungen haben. Damit können die Autoren für die von ihnen durchgeführte Studie zeigen, dass „Aufgaben mit Profil" Personenmerkmale bis zu einem gewissen Grad kompensieren können (vgl. Bachmann/Becker-Mrotzek 2010: 205).

Wie die Autoren selbst mehrfach betonen, müssen die dargelegten Ergebnisse jedoch mit Vorsicht interpretiert werden, da Interventionsstudien zu diesem Konzept mit einer ausreichend großen Stichprobe bislang nicht vorliegen (vgl. Bachmann/Becker-Mrotzek 2010: 206). Dennoch lassen die referierten Ergebnisse das beschriebene Konzept vielversprechend erscheinen. Deshalb wird es u.a. von Anskeit/Steinhoff (2014) und Rüßmann et al. (2016) aufgegriffen und weiter ausdifferenziert: Unter dem Begriff „Schreibarrangements" werden „unterrichtliche Textproduktionssettings verstanden, die in Bezug auf die Schreibentwicklung, den Schreibprozess, das Schreibmedium, die Textform und die Profilierung jeweils spezifisch angelegt sind" (Anskeit/Steinhoff 2014: 129).

Genau hier setzt das empirische Forschungsprojekt der vorliegenden Arbeit an: Es geht darum, die von Bachmann/Becker-Mrotzek (2010) formulierten Merkmale von „Aufgaben mit Profil" im Rahmen einer breit angelegten empirischen Untersuchung aufzugreifen, diese mit Blick auf weitere Erkenntnisse der schreibdidaktischen Forschung auszudifferenzieren und die in der explorativen Studie vorgelegten Ergebnisse durch eine Interventionsstudie mit einer deutlich größeren Stichprobe zu prüfen. Um der Bedeutsamkeit und Komplexität von Schreibaufgaben gerecht zu werden, gilt es im Folgenden zunächst weitere fachdidaktische Erkenntnisse zur Entwicklung von Schreibarrangements einzubeziehen und einzelne Aspekte weiter auszugestalten.

4.2.3 Schreibarrangements

Wenn man von lernförderlichen Schreibarrangements spricht, kann zwischen Schreibsetting und dem konkreten Schreibauftrag unterschieden werden, wobei das Setting den Rahmen festlegt, während der konkrete Schreibauftrag das „Herzstück" (Baurmann/Pohl 2009: 99) des Schreibarrangements darstellt. Bräuer/Schindler (vgl. 2013: 12) betonen in diesem Zusammenhang die Bedeutung authentischer Schreibaufgaben. Diese zeichnen sich zum einen durch ihre Situierung, also den Bezug auf konkrete Lernumgebungen, und zum anderen durch ihre Lernerorientierung aus und können weiterführendes Lernpotenzial mit sich bringen. Abbildung 12 zeigt, inwieweit die konkrete Formulierung des Schreibauftrags, der sich in „Thema/Material/Impuls", „Adressat" und „Textfunktion" untergliedern lässt, von weiteren Einflüssen konturiert wird. Es entsteht ein Rahmen, der zum einen aus den in Abbildung 12 genannten Faktoren „Lehr-/Lernziel", „Prozess-Status", „Schreibbedingungen" und „Wissensquelle" besteht (vgl. Baurmann/Pohl 2009: 99ff.), darüber hinaus aber auch weitere Einflussfaktoren einbezieht, die sich u.a. aus den schulischen Rahmenbedingungen ergeben.

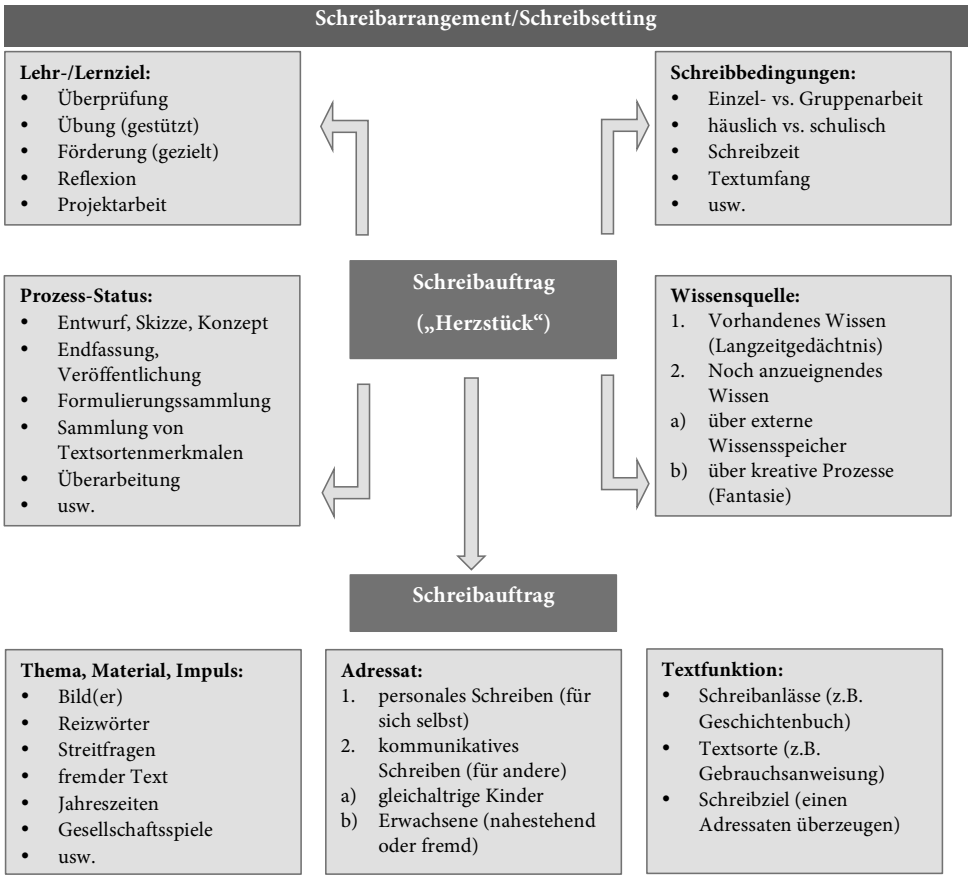


Abbildung 12: Schreibarrangement/Schreibsetting nach Baurmann/Pohl (2009: 100), Darstellung angepasst

Erkenntnisse aus der angelsächsischen und deutschsprachigen Schreibforschung sowie das Wissen über Aspekte wirksamer Schreibfördermaßnahmen (siehe Kapitel 4.3) können dazu beitragen, gute Schreibarrangements zu entwickeln. Die Qualität der Schreibarrangements und -aufgaben ist dabei in hohem Maße davon abhängig, inwieweit die einzelnen Komponenten des Schreibarrangements (siehe Abbildung 12) aufeinander abgestimmt und an die individuellen Bedürfnisse der Lerngruppe angepasst sind. Im Folgenden werden daher zentrale Aspekte von Schreibarrangements nach Baurmann/Pohl (2009) aufgegriffen und mit Blick auf die Entwicklung lernförderlicher Schreibarrangements erläutert.

Lehr-/Lernziele

Die Lehr-/Lernziele, die einer Unterrichtseinheit zugrunde liegen, haben einen wesentlichen Einfluss auf die Konturierung des entsprechenden Schreibauftrags. Fach-, Medien- und Sozialkompetenz stehen dabei in engem Zusammenhang und

werden u.a. durch Vorgaben aus Bildungsstandards und Lehrplänen gestützt. Davon ausgehend gilt es zunächst, zu klären, zu welchem Zweck das Schreibsetting eingesetzt werden soll. Hier lässt sich das wiederholen, was bereits in Kapitel 4.2.1 für unterschiedliche Aufgabentypen gesagt wurde: Ein Lernarrangement sollte dazu führen, dass Schüler_innen fachliche und überfachliche Kompetenzen erwerben. Dabei können unterschiedliche Aufgabentypen eingesetzt werden, die bspw. die Erarbeitung, Übung und Festigung erlernten Wissens zum Ziel haben. Um eine reflexive Schreibhaltung zu fördern, bietet es sich zudem an, Schreibaufgaben, ihre Bewältigung und Ergebnisse mit den Schüler_innen zu besprechen. Becker-Mrotzek (2014b: 82) betont, dass das „Ziel solcher Reflexionen [...] vor allem die Bewusstmachung des Schreibprozesses [sei], um so ein metakognitives und metasprachliches Wissen über das Schreiben aufzubauen". Die Herausforderung bei Schreibsettings zur Leistungsüberprüfung besteht v.a. darin, das Schreibsetting so auszugestalten, dass es den Gütekriterien von Leistungsaufgaben entspricht (siehe Kapitel 4.2.1) und alle Schüler_innen die Möglichkeit haben zu zeigen, was sie gelernt haben.

Prozess-Status

Der Prozessorientierung wird im Rahmen von guten Schreibarrangements ein hoher Stellenwert zugeschrieben. Um der Komplexität von Schreibprozessen (siehe Kapitel 2.2) in einer für Schreibnovizen angemessenen Form zu begegnen, ist es bedeutsam, unterschiedliche Prozessphasen in Schreibarrangements zu berücksichtigen und diese den Schüler_innen bewusst zu machen. Hinweise auf verschiedene Schreibstrategien, ein den Prozessphasen angepasstes Scaffolding oder auch kooperative Schreibformen wie etwa die Schreibkonferenz nach Spitta (1992) können zudem dazu beitragen, den Schreibprozess zu unterstützen (vgl. Becker-Mrotzek 2014b: 80f.). Ebenso wie Böttcher/Becker-Mrotzek (2009) weist auch Fix (2008: 174f.) auf den schreibtechnischen Aspekt und seine Bedeutung für den Schreibprozess hin: Bei der Produktion von Texten muss an geeignetes Schreibwerkzeug gedacht werden, damit Revisionen überhaupt möglich werden. Die zur Verfügung stehenden Schreibmedien – von denen der Computer als besonders geeignet gilt, da er hinsichtlich der Überarbeitung von Texten große Vorteile bietet – werden durch die schulische Infrastruktur weitestgehend vorgegeben.

Exkurs: Schreibkonferenzen

An dieser Stelle wird die Schreibkonferenz – als ein Verfahren zur personellen Entlastung des Schreibprozesses (siehe auch Kapitel 4.3.2) – in ihren Grundzügen erläutert, da dieses Verfahren für das Forschungsprojekt der vorliegenden Arbeit eine zentrale Orientierungsgrundlage liefert (siehe Kapitel 7.1.1 und Kapitel 9.2.3). Bei der Schreibkonferenz stehen Rückmeldungen zu Texten bzw. Textentwürfen im Vordergrund, die einen positiven Einfluss auf die Überlegungen und Entscheidungen der Schreiber_innen im Schreibprozess ausüben können. Während den

Autor_innen viele Informationen und Formulierungen im Text als eindeutig und selbstverständlich erscheinen, können diese bei den Leser_innen zu Verstehensproblemen führen. Genau hier setzen Schreibkonferenzen an: Sie bieten Schüler_innen die Möglichkeit, sich diese Verstehensprobleme bewusst zu machen, indem sie ihre Texte in einer Gruppe zur Diskussion stellen und dadurch eine Distanz zum eigenen Text aufbauen. Spitta (1992: 49ff.) schlägt für die Durchführung von Schreibkonferenzen fünf Schritte vor:[55]

1. Schritt: Vorlesen – Spontanreaktionen zum Inhalt
2. Schritt: Satzweises Durchgehen des Textes unter sprachlichen und inhaltlichen Aspekten
3. Schritt: Satzweise Rechtschreibkontrolle
4. Schritt: Endredaktion
5. Schritt: Veröffentlichungsstunde

Dieses kooperative Verfahren hat – wie Becker-Mrotzek/Böttcher (vgl. 2012: 35) betonen – das Potenzial, dass in Schreibkonferenzen das schrittweise kooperative Schreiben gefördert wird. Dabei bitten die Schreiber_innen die Leser_innen darum, ihnen aktiv Feedback zu ihren Texten zu geben, wodurch sie im Idealfall auf revisionsbedürftige Stellen ihrer Texte hingewiesen werden und die Qualität ihrer Texte verbessern können. Ebenso wie die Autor_innen der Texte können aber auch die Konferenzpartner_innen vom Austausch im Rahmen der Schreibkonferenz profitieren. Spitta (vgl. 1992: 25) erklärt dies so: Dadurch, dass die Leser_innen bzw. Zuhörer_innen – durch Kommentare, Fragen und Anregungen – auf die Texte und Schreibstrategien der Mitschüler_innen eingehen, denken sie nicht nur kritisch über die Texte ihrer Mitschüler_innen nach. Sie reflektieren dabei auch ihren eigenen Schreibprozess, wodurch das eigene Schreibverhalten positiv beeinflusst wird.

Die gerade beschriebenen Aspekte bringen zwar Potenziale zur Unterstützung des Schreibprozesses mit sich. Gleichzeitig wird aber auch mehrfach auf die Probleme – die sich u.a. durch die hohen Anforderungen ergeben, die an die Schreiber_innen im Rahmen der Schreibkonferenz gestellt werden – hingewiesen. Becker-Mrotzek (vgl. 2000: 52) beobachtet in Untersuchungen zu Schreibkonferenzen bspw., dass Hinweise und Anregungen von Mitschüler_innen häufig nicht zu einer Revision des Textes führen. Das liegt – so die Vermutung des Autors – daran, dass durch das Gespräch über den Text alle Beteiligten ein Textverständnis ausbilden können, wodurch die Notwendigkeit zur Textrevision in Vergessenheit gerät und die mündliche Erklärung an die Stelle einer schriftlichen Revision tritt. Entsprechend den dargelegten Beobachtungen muss festgestellt werden, dass Schreibkonferenzen nicht umstandslos zur Entlastung des Schreibprozesses junger

55 In Kapitel 9.2.3 werden die fünf Schritte nach Spitta (1992) aufgegriffen und mit Blick auf die Anpassungen – die für die Datenerhebung des empirischen Forschungsprojekts vorgenommen wurden – erläutert.

Schüler_innen beitragen. Schreibkonferenzen sollten daher in einen entsprechend funktionalen Kontext eingebunden werden. Das klare Ziel der Schreibkonferenz – nämlich die Verbesserung eines Textentwurfs – muss für die Schüler_innen schon im Vorfeld transparent gemacht werden. Denn nur wenn Schüler_innen den Unterschied zwischen Textentwurf und Textendfassung kennen, können sie sich des „mündlichen Diskurs[es] als Dienst an der schriftlichen Textproduktion" (Becker-Mrotzek 2000: 51) bedienen und ihre Texte überarbeiten.

Die Ausführungen von Spitta (1992) und Becker-Mrotzek (2000) geben Grund zur Annahme, dass Schreibkonferenzen unter Berücksichtigung bestimmter Gegebenheiten einen positiven Einfluss auf die Textproduktion haben können. Allerdings ist zu konstatieren, dass – abgesehen von einer Studie von Lipowsky et al. aus dem Jahr 2013 (siehe hierzu Kapitel 4.3.2) – bislang kaum empirisch fundierte Erkenntnisse zum Einsatz von Schreibkonferenzen vorliegen.

Schreibbedingungen

Die Planung und Durchführung von Schreibarrangements mit guten und prozessorientierten Schreibaufträgen ist in hohem Maße von den (schulischen) Schreibbedingungen abhängig. Neben Schreibzeit, Textumfang und Sozialform bestimmt v.a. die schulische Infrastruktur die Bedingungen der Textproduktion. Systematische Recherchemöglichkeiten, (Schreib-)Beratungen und die Möglichkeit zur Publikation bzw. Präsentation von Schülertexten begünstigen die individuelle Entwicklung der Schreibkompetenz von Schüler_innen. Schreib-Lese-Zentren (siehe hierzu u.a. Kuhley 2006; Spitz 2006), die bspw. eine Schulbibliothek, ruhige Arbeitsplätze, internetfähige Computer und Präsentationsmaterialien an einem zentralen Ort in der Schule zur Verfügung stellen, können einen funktionierenden Handlungskontext schaffen, der den Rahmen für selbstständiges Arbeiten, aber auch für die individuelle Betreuung einzelner Schüler_innen oder Kleingruppen ermöglicht (vgl. Becker-Mrotzek/Böttcher 2012: 92f.).

Wissensquellen

Im Rahmen von Schreibarrangements ist es wichtig, den Schüler_innen die Möglichkeit zu geben, sich das zur Lösung der Aufgabe benötigte Wissen anzueignen bzw. bereits vorhandenes Wissen aus dem Langzeitgedächtnis zu aktivieren. Oder anders gesagt:

> *[...] die Schüler/innen müssen die Gelegenheit haben, sich das erforderliche* ***Weltwissen****, aber auch von Fall zu Fall einschlägiges sprachliches Wissen, anzueignen, damit sie wissen, worüber sie schreiben können und sollen (Bachmann/Becker-Mrotzek 2010: 195, Hervorhebung N.A.)*

Mit Blick auf sprachliches Wissen – das sich nach Steinhoff (2017a) bspw. durch die Integration von Textprozeduren einbringen lässt – können Hilfestellungen von Lehrenden die Lernenden im Sinne eines Scaffolding bei der Textproduktion un-

terstützen, wobei die Hilfestellungen nicht die Lösung der Aufgabe implizieren, sondern vielmehr genau die Unterstützung anbieten, die die Lernenden benötigen, um die entsprechende Aufgabe selbstständig lösen zu können (vgl. Bräuer/Schindler 2013: 24). Auf sprachlicher Ebene besteht eine Herausforderung zudem darin, keine feststehenden Formulierungen vorzugeben, sondern die Textprozeduren (vgl. Kapitel 2.4) als wichtige sprachliche Mittel für Schlüsselstellen bereitzustellen. Rüßmann et al. (2016) zeigen in diesem Zusammenhang, welche Potenziale sich durch textprozedurale Hilfen für die Qualität der Schülertexte ergeben (siehe Kapitel 4.3.1).

Thema/Material/Impuls

Bei der Wahl des Themas ist darauf zu achten, dass es sich – in Bezug auf das Alter der Schüler_innen – um angemessene authentische (oder simulierte) Inhalte handelt, aus denen der zu schreibende Text seinen Sinn entnimmt. Materialien und Impulse können den Schreibauftrag unterstützen und den Lernenden wichtige Informationen zur Themenbearbeitung liefern. In diesem Zusammenhang gilt es, auch den Lebensweltbezug als Merkmal guter Aufgaben zu berücksichtigen, wobei Lebensweltbezug definiert werden kann als „Relation zwischen domänenspezifischem Fachwissen und Erfahrungswelt der Lernenden" (Maier et al. 2010: 89). Dabei lassen sich nach Maier et al. (vgl. 2010: 89) vier Ausprägungen unterscheiden:

- Aufgaben **ohne Lebensweltbezug**: Fachwissen und Erfahrungswelt der Schüler_innen werden nicht miteinander verknüpft.
- Aufgaben mit **konstruiertem Lebensweltbezug**: Fachwissen wird mit einer stark konstruierten Lebenswelt verknüpft, die nicht bzw. kaum den Erfahrungen der Schüler_innen entspricht.
- Aufgaben mit **konstruiertem, aber authentisch wirkendem Lebensweltbezug**: Fachwissen wird mit einer konstruierten Lebenswelt verknüpft, die im Rahmen der Aufgabenstellung aber zweckmäßig ist und dadurch authentisch wirkt.
- Aufgaben mit **realem Lebensweltbezug:** Schüler_innen befassen sich im Rahmen der Aufgabe mit einer tatsächlichen Problemstellung, die es im (Schul-) Alltag zu lösen gilt.

Ausgehend von einem kommunikativen Ansatz diskutiert Behrens (vgl. 2016: 164f.) den Lebensweltbezug als Gütekriterium guter Schreibaufgaben. Sie stützt ihre Ausführungen dabei sowohl auf eine textfunktionale als auch eine motivationale Begründung. Die im Rahmen der explorativen Studie „Aufgaben mit Profil" eingesetzte Schreibaufgabe einer Bastelanleitung für Fingerpuppen (siehe Kapitel 4.2.2) – in der der Lebensweltbezug zwar konstruiert, aber im Rahmen der Aufgabenstellung zweckmäßig ist – zeigt exemplarisch, welche Potenziale sich bei einem authentisch wirkenden Lebensweltbezug für die Textproduktion

junger Schüler_innen ergeben können. Behrens (vgl. 2016: 164) beschreibt dieses Schreibarrangement als „Idealfall“ und gibt zu bedenken, dass die Realisierung von „Aufgaben mit Profil“ im Unterrichtsalltag mit einem entsprechend hohen Aufwand verbunden ist. Aufgaben mit realem Lebensweltbezug – wie bspw. Exposés für Wettbewerbe oder Schülerzeitungen – beschreibt die Autorin als „Sonderfälle“. Die Sinnhaftigkeit dieser Aufgaben könne zwar kaum in Frage gestellt werden, dennoch dürfe nicht einfach angenommen werden, dass die Schüler_innen lediglich durch die Tatsache, dass es sich um ein „echtes“ kommunikatives Problem handelt, eine tragfähige Motivation zum Schreiben mitbringen (vgl. Behrens 2016: 168f.). Baurmann/Pohl (vgl. 2009: 90) verweisen in diesem Zusammenhang auf Erkenntnisse der Motivationspsychologie und formulieren als Voraussetzungen für eine tragfähige Motivation, dass den Schüler_innen erstens die Notwendigkeit zur Produktion eines Textes ersichtlich wird, dass sie sich zweitens bewusst sind, dass ihre Textproduktion zu einem Ergebnis führt, und dass drittens diese Textproduktionshandlung für die einzelnen Schüler_innen bedeutsame Folgen nach sich zieht. Anhand dieser Voraussetzungen wird noch einmal deutlich, dass Lebensweltbezug, Motivation, Textfunktion und Adressat in engem Zusammenhang stehen.

Textfunktion

Die Textfunktion ergibt sich in erster Linie aus der zugrundeliegenden Textform (siehe Kapitel 2.3.1 und 2.3.2) und dem entsprechenden Schreibanlass. „Die Schreibfunktion als intentionale Basis erkennen und in ein konkretes Schreibziel umsetzen zu können ist [...] ein zentraler Aspekt von Schreibkompetenz“ (Fix 2008: 27), weshalb gerade Schreibanfänger_innen bei diesem Schritt der Unterstützung bedürfen. Die kommunikative und funktionale Konturierung des Schreibarrangements kann helfen, dass die Schüler_innen den Zweck des Schreibens verstehen – also wissen, warum und mit welchem Ziel sie einen Text verfassen sollen (vgl. Fix 2008: 171f.). Das folgende Zitat von Bachmann/Becker-Mrotzek (2010: 195, Hervorhebung N.A.) soll dies verdeutlichen:

> *Der zu schreibende Text muss für die Schüler/innen eine identifizierbare* ***Funktion*** *erfüllen; sie müssen erkennen können, welches kommunikative Problem [mit dem Text] bearbeitet werden soll. Denn nur wenn sie das Ziel und die Adressaten ihres Textes kennen, können sie sinnvolle Entscheidungen über den Aufbau, den propositionalen Gehalt und die Auswahl der sprachlichen Muster und Mittel treffen.*

Im klar formulierten Schreibauftrag sollte zudem die Relevanz der Schriftlichkeit deutlich werden, damit den Lernenden bewusst wird, weshalb geschrieben und nicht bspw. gesprochen wird (vgl. Becker-Mrotzek 2014b: 78). Die bewusste Reflexion der Funktion und des Schreibziels während des Schreibprozesses – die bspw. durch die Frage „*Wozu* schreibe ich *was* für *wen*?“ (Fix 2008: 230) angebahnt

werden kann – bietet zusätzliche Unterstützung bei der adressatenorientierten Textproduktion.

Adressat

Wie das im letzten Abschnitt angeführte Zitat deutlich macht, sind Textfunktion und Adressat eng verknüpft, da der Adressat eines Textes i.d.R. explizit oder implizit mit der im Schreibauftrag vorgegebenen Textfunktion und dem Schreibziel zusammenhängt. Personale oder epistemische Schreibanlässe adressieren den Schreibenden selbst, wohingegen kommunikatives Schreiben eine andere Person als Adressaten vorsieht (siehe Kapitel 2.3.1). Bräuer/Schindler (vgl. 2013: 14) betonen die Potenziale, die eine Verknüpfung des Schreibens für sich selbst und des Schreibens für konkrete Leser_innen mit sich bringt. Sie verweisen in diesem Zusammenhang darauf, dass das Spannungsfeld zwischen der von den Schreiber_innen beabsichtigten Wirkungsintention, ihrer Vorstellung von den möglichen Leser_innen und den Erwartungen der tatsächlichen Rezipient_innen an einen Text zur qualitativen Profilierung der Texte beitragen kann. Da die Adressatenorientierung insbesondere für Schreibnovizen aufgrund der zerdehnten Kommunikationssituation schwer zu realisieren ist, sollte eine Auseinandersetzung mit dem Adressaten im Schreibarrangement fokussiert werden. Bachmann/Becker-Mrotzek (2010: 195, Hervorhebung N.A.) fordern diesbezüglich, dass

> *[d]ie Schüler/innen [...] die Gelegenheit bekommen, ihren Text in einem Kontext sozialer* ***Interaktion*** *zu verfassen. [Denn] [e]ingebettet in eine soziale Interaktion können vor allem junge Lerner die Zerdehnung der Sprechsituation leichter überwinden.*

Hierzu eignen sich u.a. Peer-Feedbackverfahren (siehe Kapitel 4.3.2), in denen vertraute Leser_innen den Autor_innen eine Einschätzung zum Textverständnis und den damit verbundenen Lesererwartungen vermitteln, auch wenn die Peers nicht immer identisch mit den eigentlich adressierten Leser_innen sein müssen. Ähnlich formulieren es auch Bachmann und Becker-Mrotzek (2010: 195, Hervorhebung N.A.):

> *Und schließlich müssen [die Schüler_innen] Gelegenheit haben, die* ***Wirkung*** *ihres Textes auf die Leser zu überprüfen, so wie sie es aus der mündlichen Kommunikation gewöhnt sind (einigermaßen etabliert haben sich in diesem Zusammenhang sogenannte „Schreibkonferenzen“).*

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass Lehrkräfte bei der Entwicklung und Erprobung guter Schreibaufgaben und lernförderlicher Schreibarrangements vor eine große Herausforderung gestellt werden, da es eine Vielzahl von Komponenten zu berücksichtigen gilt, die – nur, wenn sie sinnvoll aufeinander abgestimmt und an die individuellen Bedürfnisse der Lerngruppe angepasst werden – lernförderliche Schreibprozesse anregen und dazu beitragen, Schreibkompetenz auf- und

auszubauen. Bachmann/Becker-Mrotzek geben mit dem theoretischen Konstrukt eines schreibförderlichen Unterrichts, das sie unter dem Terminus „Aufgaben mit Profil“ zusammenfassen, Merkmale von Aufgaben vor, die – wie sie annehmen – „das Schreibpotential aller Schüler/innen zu entfalten vermögen“ (Bachmann/Becker-Mrotzek 2010: 195). Diese Annahme lässt sich auch u.a. durch die Ausführungen von Baurmann/Pohl (2009) sowie Bräuer/Schindler (2013) stützen. Dennoch muss betont werden, dass im deutschsprachigen Raum bislang kaum empirisch fundierte Erkenntnisse über die Wirkung von unterschiedlichen Lern- und Übungsaufgaben vorliegen. Im Folgenden werden daher Befunde zu unterschiedlichen Schreibfördermaßnahmen vorgestellt und es wird erläutert, welche Hinweise sich daraus für die Entwicklung und empirische Überprüfung von Schreibarrangements ableiten lassen.

4.3 Schreibfördermaßnahmen

Nachdem Schreibaufgaben und Schreibarrangements beschrieben wurden, sollen nun Ansätze wirksamer Schreibförderung thematisiert werden, um weitere Erkenntnisse für die Konstruktion lernförderlicher Schreibarrangements zu gewinnen. Dazu werden – ausgehend von Philipp (2015) – die Resultate von Metaanalysen zu psychologischen Schreibinterventionsprojekten dargestellt und Ansätze – die für die empirische Studie der vorliegenden Arbeit bedeutsam sind – näher erläutert.

Bei den folgenden Ausführungen gilt es jedoch drei Punkte kritisch zu bedenken. Philipp (vgl. 2017: 197f.) selbst weist bereits auf einige Unzulänglichkeiten metaanalytischer Befunde hin: Die unterschiedliche Qualität sowie geringe Anzahl von Teilnehmer_innen und Originalstudien beeinträchtigen die Erkenntnisse aus metaanalytischen Studien ebenso wie häufig fehlende Replikationsstudien. Auch der Einsatz von trainingsnahen Instrumenten, die zur Bestimmung des Interventionserfolgs herangezogen werden, kann die Effektstärken positiver wirken lassen als standardisierte Tests. Zweitens beziehen sich die von Philipp (2017) dargelegten metaanalytischen Befunde primär auf die anglo-amerikanische Forschung, weshalb sich diese Befunde nicht umstandslos auf das deutsche Schulsystem und deutsche Schüler_innen übertragen lassen. Und schließlich merken Anskeit/Steinhoff (2014: 131) kritisch an, „dass die psychologische Schreibforschung die Textproduktion in erster Linie als Denkprozess versteht und die Rolle der Sprache nicht oder nur sehr oberflächlich thematisiert“ (siehe u.a. Kapitel 2.2 und Kapitel 2.5). Was der psychologischen Schreibforschung damit fehlt, ist – so auch Feilke (vgl. 2015: 59f.) – eine genuin linguistische Perspektive auf den sprachlichen Text, die konkret nach sprachlichen Komponenten der Textherstellung und der dafür notwendigen Textkompetenz fragt. Trotz der beschriebenen Defizite eignen sich die metaanalytischen Befunde zu Interventionsstudien – wenn diese mit gebotener Vorsicht interpretiert werden –, um Ansätze wirksamer Schreibför-

derung aufzuzeigen. Dabei zeigt sich – so Philipp (2017: 197) – „dass man nicht von ‚der' wirksamen Schreibförderung sprechen kann, sondern dass verschiedene Fördermaßnahmen mehr oder minder effektiv sind".

Nachdem bislang allgemein von Schreibfördermaßnahmen bzw. wirksamer Schreibförderung gesprochen wurde, soll im Folgenden genauer auf einzelne Förderschwerpunkte eingegangen werden, die in Anlehnung an Philipp (2015) in zwei Teilkapiteln[56] vorgestellt werden: Fördermaßnahmen, die das Planen und Revidieren von Texten in den Blick nehmen, werden in Kapitel 4.3.1 erläutert, wobei besonderes Augenmerk auf die Vermittlung von Schreibstrategien, Produktzielen und Textstrukturwissen gelegt wird. In Kapitel 4.3.2 folgen Ausführungen zu Fördermaßnahmen, die den Schreibprozess entlasten. Hierbei geht es u.a. um kooperatives Schreiben, Feedbackverfahren und die prozedurale Unterstützung im Schreibprozess. Einzelne Förderansätze – die für die vorliegende Studie relevant erscheinen – werden durch weitere Befunde ergänzt, die sich insbesondere auf Studien aus dem deutschsprachigen Raum beziehen.

4.3.1 Planen und Revidieren von Texten

Schreibstrategien

Hinsichtlich der Wirksamkeit von Schreibstrategien (siehe auch Kapitel 2.2) zeigt Philipp (vgl. 2012b: 63), dass sie als mental anspruchsvolle Tätigkeiten einerseits die Schreibleistungen im grafomotorischen Bereich leicht verbessern, andererseits aber v.a. auf hierarchiehohe Prozesse abzielen und positive Effekte auf die Textqualität, die Anzahl genretypischer Elemente in Texten, die Textmenge und auch die Überarbeitung von Texten haben. Damit kann – so Philipp (vgl. 2017: 194) – die Vermittlung von Schreibstrategien als der bislang effektivste Förderansatz beschrieben werden, von dem insbesondere die Schüler_innen der Primarstufe profitieren. Wird zusätzlich zur Vermittlung der eigentlichen Schreibstrategien noch die Fähigkeit zur Selbstregulation in die Fördermaßnahmen integriert, lässt sich die Wirksamkeit – u.a. mit Blick auf die Textqualität – noch weiter steigern. Die selbstregulatorischen Fähigkeiten zielen im Schreibprozess v.a. auf die Kontrollebene (siehe Kapitel 2.2.1) ab und begünstigen u.a. die Motivation sowie die Überführung von Schreibzielen in konkrete Schreibpläne. Einige Ergebnisse zeigen zudem, dass sich positive Effekte nicht nur für Regelschüler_innen, sondern auch für Kinder mit Lernschwierigkeiten ergeben (vgl. Philipp 2015: 180ff.).

56 Die von Philipp (2017) beschriebenen Förderansätze, die das Verschriften betreffen, werden im Weiteren nicht erläutert, da die Ansätze für das Forschungsprojekt der vorliegenden Arbeit nicht unmittelbar relevant sind.

„Self-Regulated Strategy Development" und „Selbstregulatorisches Aufsatztraining"

Beim „Self-Regulated Strategy Development" (SRSD) handelt es sich um einen Förderansatz, der von Graham/Harris (2005) in den USA entwickelt wurde und als einer der effektivsten und am besten erforschten Förderansätze zählt (vgl. Philipp 2012b: 66 f.). Der Ansatz zeichnet sich dadurch aus, dass Schüler_innen ein gezieltes Training erhalten, bei dem sie die Fähigkeit zum Zielsetzen und zur Selbstüberwachung einüben. Dabei wird nicht nur eine hohe Effektstärke mit Blick auf die Textqualität erreicht, es lassen sich gleichzeitig auch Auswirkungen auf die Textmenge und Transferleistungen auf andere Genres nachweisen (vgl. Philipp 2012b: 67).

In der deutschsprachigen Schreibforschung machten sich u.a. Glaser et al. (2009) die Erkenntnisse aus dem „Self-Regulated Strategy Development" zu Nutze und entwickelten das Förderprogramm „Selbstregulatorisches Aufsatztraining" (SAT). Im Rahmen des Förderprogramms wurden Schüler_innen der vierten Jahrgangsstufe im Schreiben narrativer Texte trainiert. Es wurde die Effektivität, Nachhaltigkeit und Generalisierbarkeit gegenüber zwei Vergleichsbedingungen getestet. Das Ergebnis der Hauptstudie von Glaser (vgl. 2004: 220) belegt, dass mit dem SAT-Programm die Schreibleistung in Bezug auf Umfang und Qualität der Schülertexte gesteigert wurde und das selbstregulatorische Training bei aufsatzschwachen Schüler_innen besonders effektiv ist.

Produktziele und Textstrukturwissen

Da es insbesondere jungen Schüler_innen schwerfällt, sich selbst angemessene Ziele für den zu verfassenden Text zu setzen, erweist es sich – nach Philipp (vgl. 2012b: 64) – als wirksam, wenn Lehrpersonen externe Produktziele vorgeben. Dabei können die Schüler_innen bspw. unter Zuhilfenahme von Checklisten die Zielvorgaben am entstehenden Text überprüfen und somit die Qualität ihrer Texte steigern. Mit Blick auf die von Philipp (2015) referierten Studien ist festzustellen, dass dieser Förderansatz besonders häufig bei der Textrevision zum Einsatz kommt, d.h., dass den Schüler_innen klare Zielvorgaben für die Textüberarbeitung vorgelegt werden. Die Ergebnisse zeigen, dass „die dezidiertesten Anweisungen mit dem größten Zuwachs in der Textqualität korrespondieren" (Philipp 2015: 201). Insbesondere mit Blick auf die empirische Überprüfung der bereits in Kapitel 4.2.2 zitierten Forderung von Bachmann und Becker-Mrotzek (vgl. 2010: 195), dass der zu schreibende Text für die Schüler_innen eine identifizierbare Funktion erfüllen muss, damit sie sinnvolle Entscheidungen über den Aufbau, den propositionalen Gehalt und die Auswahl der sprachlichen Muster und Mittel treffen können, scheint der hier vorgestellte Förderansatz vielversprechend zu sein.

Die Vermittlung von Textstrukturwissen bzw. Textsortenwissen (siehe Kapitel 2.3.2 und Kapitel 2.5) stellt einen weiteren effektiven Förderansatz dar, der darauf abzielt, dass die Schreibenden erworbenes Wissen über Konventionen von Text-

formen als Ressource im eigenen Schreibprozess nutzen können. In seinen Ausführungen weist Philipp (vgl. 2015: 186f.) darauf hin, dass in vorliegenden Studien unterschiedliche Formen der Vermittlung von Textstrukturwissen in den Blick genommen wurden: Das Studieren von Beispieltexten, bei dem die Schüler_innen durch Einbindung von Mustertexten in die Aufgabenumgebung die Möglichkeit bekommen, sich textsortentypische Elemente im Langzeitgedächtnis einzuprägen, kann als eher implizite Form der Förderung beschrieben werden. Eine explizitere Form stellt hingegen die Methode der direkten Vermittlung von Textsortenwissen – bspw. über Definitionen, die angegeben und angewendet werden – dar. Sie ähnelt der (textsortenspezifischen) Strategievermittlung, weshalb sich die beiden Förderansätze kombinieren lassen.

Auch hier können Anknüpfungspunkte zu Bachmann/Becker-Mrotzek (2010) (Merkmal „Wissen", siehe Kapitel 4.2.3) ausgemacht werden, die es in weiteren Studien – insbesondere unter besonderer Berücksichtigung des Sprachwissens – zu vertiefen gilt. Eine erste Interventionsstudie für den deutschen Sprachraum legen dazu Rüßmann et al. (2016: 46, Hervorhebung N.A.) vor. Ziel der Studie ist es,

> *die Auswirkungen des wiederholten Einsatzes* ***sprachlich unterschiedlich profilierter Schreibarrangements*** *im Deutschunterricht auf die Qualität der [...] Texte von Schülerinnen und Schülern mit unterschiedlichen Familiensprachen in der 6. Jahrgangsstufe von Gymnasien, Gesamtschulen und Oberschulen am Beispiel der Beschreibung [zu] untersuchen.*

Anders als in einigen bereits vorgestellten Studien zur Schreibförderung richtet sich das Interesse hier auf das Sprachhandlungswissen, wobei ein linguistisch und spracherwerbstheoretisch fundiertes Design entwickelt wurde. In der Studie werden vier Profilierungen von Schreibarrangements unterschieden: Die Schüler_innen erhalten a) keine textprozeduralen Hilfen („Basisprofilierung"), b) nur Schemahilfen („Schemaprofilierung"), c) nur Ausdruckshilfen („Ausdrucksprofilierung") oder d) sowohl Ausdrucks- als auch Schemahilfen („Prozedurprofilierung") (Rüßmann et al. 2016: 48, siehe auch Kapitel 2.4). Ein Unterschied zu typischen Interventionsstudien ergibt sich – so Rüßmann et al. (2016) – auch dadurch, dass die Effekte der Interventionen nicht nur bei den Posttests, sondern bei jeder Intervention geprüft werden, wodurch der Lernerfolg kontinuierlich untersucht werden kann. Die von Rüßmann et al. (vgl. 2016: 53) vorgestellten Ergebnisse[57] – zu insgesamt 2166 Texten von 322 Schüler_innen – zeigen, dass sich sowohl die Schema- als auch die Prozedurprofilierung als besonders wirksam erweisen, wohingegen die Ausdrucksprofilierung allein keinen signifikanten Effekt auf die Textqualität der Schülertexte hat. Interessant ist zudem, dass diese Effekte nicht vom familiären Sprachgebrauch abhängen und dass in der Studie die Wirk-

57 Eine ausführliche Darstellung aller Ergebnisse kann Rüßmann et al. (2016: 52ff.) und Rüßmann (2018: 160ff.) entnommen werden.

samkeit des fortwährenden Übens nachgewiesen werden konnte (vgl. Rüßmann et al. 2016: 56).

4.3.2 Entlastung des Schreibprozesses

Soziale Entlastung durch kooperatives Schreiben

Studien zum kooperativen Lernen zeigen, dass dieses effektiv ist und – unter der Voraussetzung einer hohen Peer-Beteiligung – zudem „einen primären Effekt auf die Verstärkung von Interesse und Problemlösefähigkeit" (Hattie 2015: 251) hat. Es liegt nahe, dass sich auch für das kooperative Schreiben – das primär dazu dient, den anspruchsvollen Schreibprozess personell zu entlasten – solche Effekte nachweisen lassen. Philipp zeigt auf, dass starke Effekte hinsichtlich der Textqualität insbesondere dann nachgewiesen werden können, wenn Schüler_innen mit Mitschüler_innen kooperieren. In kooperativen Settings werden die Lernenden dazu angeleitet, in Partnerarbeit oder Kleingruppen den Text gemeinsam zu planen, zu formulieren und zu überarbeiten. Dabei gilt es zu bedenken, dass eine umfassende Vorbereitung eine der zentralen Gelingensbedingungen für kooperatives Schreiben bzw. kooperatives Überarbeiten darstellt, da die Schreibnovizen zunächst erlernen müssen, wie sie fremde Texte angemessen beurteilen können. Einschränkend ist hier außerdem anzumerken, dass sich die bisherige Forschung auf kooperative Ansätze zur Textrevision konzentriert und Aussagen bezüglich der Wirksamkeit einzelner Fördermaßnahmen dementsprechend interpretiert werden müssen (vgl. Philipp 2012b: 65, 2015: 209ff.).

(Peer-)Feedback, Selbstbeurteilung durch Kriterienraster und prozedurale Unterstützung

In unmittelbarem Zusammenhang mit Förderansätzen zum kooperativen Schreiben muss die Wirksamkeit von Feedback betrachtet werden, da das kooperative Schreiben häufig in Form von Rückmeldungen durch Lehrpersonen oder Mitschüler_innen Anwendung findet. Grundsätzlich kann festgehalten werden, „dass Feedback zu den stärksten Einflüssen auf Leistung zählt" (Hattie 2015: 206), wobei es – insbesondere mit Blick auf das Schreiben – mehrere Einflussfaktoren zu berücksichtigen gilt, von denen im Folgenden zwei näher vorgestellt werden sollen.

Erstens: Der Zeitpunkt, zu dem das Feedback gegeben wird. Philipp (vgl. 2017: 195) unterscheidet hier zwischen formativem und summativem Feedback, wobei durch formatives Feedback eine deutlich höhere Wirksamkeit ausgemacht werden kann. Dies lässt sich u.a. dadurch begründen, dass das formative Feedback bereits früh im Schreibprozess gegeben wird und es dadurch einen positiven Einfluss auf den zu entstehenden Text nehmen kann. Formatives Feedback entfaltet sein Potenzial also dadurch, dass es auf der Prozessebene in der Aufgabenumgebung

angesiedelt ist und den Schreibenden prozessnahe Unterstützung bietet und nicht, wie summatives Feedback, eher die Notengebung am Ende des Schreibprozesses unterstützt (vgl. Philipp 2015: 201 f.). Sturm (2014: 1) weist allerdings darauf hin, dass „produktbezogene Verfahren [in der empirischen Forschung] übervertreten sind", was sich wohl u.a. damit begründen lässt, dass Lehrpersonen in der Unterrichtspraxis den Fokus auf produktbezogene Beurteilungen legen. Bei der Formulierung von (formativem) Feedback spielt – zweitens – aber auch die Quelle des Feedbacks eine zentrale Rolle. So stellt Philipp (vgl. 2017: 195) unter Bezugnahme auf eine Metaanalyse von Graham et al. (2015) heraus, dass formatives Feedback für Schüler_innen der Primarstufe am effektivsten ist, wenn Erwachsene Rückmeldungen geben. Feedback unter Mitschüler_innen zeigt zwar schwächere Effekte, kann aber ebenfalls als wirksam beschrieben werden, während automatisches Computer-Feedback schließlich am wenigsten effektiv ist. Rückmeldungen von Lehrenden können als „scaffolding" verstanden werden, wobei darunter – wie weiter oben bereits angedeutet – die Hilfestellung von Lehrenden verstanden wird, die Lernende zum einen bei der Bewältigung ihrer (Schreib-)Aufgabe unterstützen und ihnen zum anderen Lernpotenziale aufzeigen soll, die sie sich zu Nutze machen können (vgl. Bräuer/Schindler 2013: 24).

Sieht man sich die von Sturm (2014) referierten Studien zum Feedback durch Erwachsene an, kann festgehalten werden, dass unterschiedliche Feedbackformen (wie Lehrerkommentare, Kriterienraster etc.) wiederum ebenfalls unterschiedlich wirksam sind. Gleiches gilt für Peer-Feedbackverfahren, wobei hier zusätzliche Herausforderungen darin liegen, dass die Lernenden erstens die Überarbeitung noch nicht als Mittel zur Textoptimierung wahrnehmen können, sie sich zweitens hauptsächlich auf Oberflächenmerkmale konzentrieren und drittens eher ihre eigenen Bedürfnisse als Schreiber_innen statt die Bedürfnisse der Leser_innen fokussieren. Folglich sind Instruktion und Training unerlässliche Voraussetzungen dafür, dass Peer-Feedback seine Wirkung entfalten kann (vgl. Sturm 2014: 3f.). Mit Blick auf die nationale und internationale Forschung erweist sich die Strategievermittlung mit wechselseitigem Feedback als sehr effektiv. Auch beim Feedback durch Beobachtung von Rezipient_innen, erzielt die Experimentalgruppe, die Peers beim Lesen und lauten Denken beobachtet und zusätzlich von den Peers schriftliche Kommentare erhält, einen Zuwachs in der Schreibleistung (vgl. Sturm 2014: 6). Eine nationale Studie, in der die Schreibkonferenz und Textlupe (Lipowsky et al. 2013) untersucht wurden, liefert hingegen ernüchternde Ergebnisse: Es konnte weder bei der Schreibkonferenz noch bei der Textlupe ein signifikanter Einfluss auf Anzahl und Qualität der Revisionshandlungen nachgewiesen werden (vgl. Sturm 2014: 4f.).

Auch wenn dieser Förderansatz in der Forschung eher stiefmütterlich behandelt wird, muss in diesem Zusammenhang auch die (kriterienbasierte) Selbstevaluation als Textrevisionsverfahren erläutert werden, da – wie weiter oben bereits beschrieben – Feedbackverfahren i.d.R. als Hilfestellung für die Textüberarbei-

tung eingesetzt werden und mit dem Einsatz von Kriterienrastern prinzipiell ähnliche Handlungen initiiert werden wie beim formativen Feedback (vgl. Philipp 2015: 206f.). Die von Sturm (2014) und Philipp (2015) referierten Studien zeigen, dass Selbstevaluationen bzw. Selbstbeurteilungen einen positiven Einfluss auf die Textqualität haben können, wenn sie passend in den Textproduktionsprozess eingebettet sind. Philipp (2015) beschreibt darüber hinaus das Potenzial von Kriterienrastern für das kooperative Schreiben und verweist dabei auf eine Studie von Paquette (2009), in der Viertklässler_innen die Texte von Zweitklässler_innen auf Basis eines Kriterienkatalogs besprechen.

Da Kriterienraster als Unterstützung im Schreibprozess eingesetzt werden, können sie in gewisser Weise als prozedurale Unterstützung bezeichnet werden. Bisher erforschte Förderansätze der prozeduralen Unterstützung setzen im Schreibprozess i.d.R. jedoch beim Teilprozess des Planens (siehe Kapitel 2.2.1) an. Dabei werden externe Hinweise gegeben, die die Ausgestaltung des Schreibprozesses erleichtern sollen (vgl. Philipp 2015: 217f.). Studien zeigen, dass sich dieser Förderansatz eher für leistungsstärkere Schüler eignet, da er umfassendes prozedurales Wissen voraussetzt (vgl. Philipp 2015: 219).

Prozessansatz

Der Prozessansatz ist in den USA populär, aber auch ein wenig wirksamer Förderansatz. Im Folgenden sollen zunächst die sieben Merkmale des Prozessansatzes in Anlehnung an Philipp (vgl. 2015: 227) angeführt werden, bevor anschließend auf die Wirksamkeit des Ansatzes eingegangen wird:

- Das Schreiben umfasst Teilprozesse wie Planen, Verschriften und Revidieren.
- Die Texte haben echte Adressaten.
- Das Schreiben erfolgt langfristig.
- Die Texte und ihre Gestaltung fallen in die Verantwortung der Schüler_innen.
- Die Reflexion über das Schreiben und die Texte wird gefördert.
- Die Schüler_innen arbeiten in einer geschützten Schreibumgebung und haben die Möglichkeit zur Kooperation.
- Die Lehrperson nutzt kontinuierlich Gelegenheiten zur Vermittlung und zum Feedback.

Wie die Merkmale erkennen lassen, wird im Ansatz versucht, die Schreibprozesse geübter Schreiber_innen zu simulieren. Das ist für Schreibnovizen allerdings problematisch und erweist sich daher für diese Zielgruppe als nicht wirksam. Darüber hinaus lässt sich keine signifikant positive Wirkung auf die Motivation feststellen (vgl. Philipp 2017: 196). Durch die inhaltliche Komplexität ist die tatsächliche Umsetzung im Unterricht zudem nur schwer realisierbar und erfordert v.a. professionelle Weiterbildungsmaßnahmen für Lehrpersonen (vgl. Philipp 2015: 227f.).

Computer- und Textverarbeitungssoftware

In diesem Abschnitt wird die technische Entlastung in den Blick genommen. Hattie (2015) zeigt in seinen Ausführungen zur Wirksamkeit von Computerunterstützung, dass es international eine große Anzahl an Studien zur Computernutzung in Klassen gibt und dass die Bandbreite der entsprechenden Einsatzmöglichkeiten vielfältig ist. Er stellt fest, dass Computer im Unterricht effektiv genutzt werden,

> *(a) wenn es eine Vielfalt an Lehrstrategien gibt, (b) wenn es ein Vortraining für die Nutzung von Computern als Lehr- und Lernwerkzeug gibt, (c) wenn es multiple Lerngelegenheiten gibt [...], (d) wenn die Lernenden und nicht die Lehrperson die ‚Kontrolle' über das Lernen ausüben, (e) wenn Peer-Lernen optimiert wird und (f) wenn das Feedback optimiert wird (Hattie 2015: 261).*

Der Einsatz von Computern und Textverarbeitungssoftware entwickelt sich auch im Rahmen der Schreibförderung zu einem Forschungsschwerpunkt (siehe Kapitel 5). Unter der Voraussetzung, dass Schüler_innen ausreichende Kenntnisse der Soft- und Hardware und eine gewisse Geübtheit im Schreiben mit der Tastatur haben, kann der Einsatz des Computers als Schreibmedium den Teilprozess des Verschriftens sowie des Überarbeitens erleichtern und sich positiv auf die Textqualität auswirken (vgl. Philipp 2015: 214). Dabei ist zweierlei zu berücksichtigen: Zum einen profitieren Schüler_innen der Mittelstufe stärker vom Computereinsatz als Grundschüler_innen, zum anderen zeigen Metaanalysen zum Computereinsatz bei schwachen Schreiber_innen, dass sich neben der Textqualität u.a. auch die Textlänge und sprachformale Richtigkeit erhöht (vgl. Philipp 2015: 214).

Für die Entwicklung lernförderlicher Schreibarrangements lässt sich – mit Blick auf die empirische Studie der vorliegenden Arbeit – zusammenfassend festhalten, dass folgende Befunde relevant sind:

Produktziele und Textstrukturwissen

- Es ist wirksam, wenn Lehrpersonen dezidiert externe Produktziele vorgeben. Dies gilt insbesondere für den Zuwachs der Textqualität im Rahmen der Textrevision (vgl. Philipp 2015).
- Die Vermittlung von Textstrukturwissen bzw. Textsortenwissen erweist sich als wirksam, wenn sie darauf abzielt, dass die Schreibenden erworbenes Wissen über Konventionen und Textsorten als Ressource im eigenen Schreibprozess nutzen können (vgl. Philipp 2015).
- Unabhängig vom familiären Sprachgebrauch sind sprachlich profilierte Schreibarrangements besonders wirksam, wenn sie mindestens einen Schemabezug aufweisen (vgl. Rüßmann et al. 2016: 56).

Soziale Entlastung durch kooperatives Schreiben

- Fördermaßnahmen, die den Schreibprozess personell entlasten, erweisen sich als wirksam, wenn Schüler_innen mit Mitschüler_innen kooperieren und ein formatives Feedback erfolgt (vgl. Philipp 2015; Sturm 2014).
- (Kriterienbasierte) Selbstrückmeldungen erweisen sich dann als erfolgreich, wenn diese in den Textproduktionsprozess eingebettet sind (vgl. Philipp 2015; Sturm 2014).

Computer- und Textverarbeitungssoftware

- Computer- und Textverarbeitungssoftware kann sich unter bestimmten Bedingungen auch bereits für jüngere Schüler_innen als wirksam erweisen (vgl. Hattie 2015; Philipp 2015).

4.4 Zusammenfassung und Desiderate

In Kapitel 4.1 wurden zunächst Grundlagen eines kompetenzorientierten Unterrichts vorgestellt. Die Diskussion hat gezeigt, dass sich neben der Forderung, die Standards zu überarbeiten, auch eine Bereicherung für die Deutschdidaktik und die Unterrichtspraxis ableiten lässt. In diesem Zusammenhang wurde im Kapitel 4.2 die Entwicklung guter Schreibaufgaben und lernförderlicher Schreibarrangements fokussiert. Es konnte gezeigt werden, dass Lehrkräfte und Fachdidaktiker_innen bei der Entwicklung und Erprobung von guten Schreibaufgaben und prozessorientierten Schreibarrangements zwar vor eine große Herausforderung gestellt werden, dass einzelne (Förder-)Konzepte wie das der „Aufgaben mit Profil“ von Bachmann/Becker-Mrotzek (2010) aber bereits erste vielversprechende Ergebnisse mit Blick auf die zu berücksichtigenden Merkmale bei der Entwicklung lernförderlicher Aufgaben liefern. Die Ausführungen zu guten Schreibaufgaben und Schreibarrangements wurden abschließend durch die Darstellung empirischer Befunde zu Schreibfördermaßnahmen ergänzt.

Trotz der Tatsache, dass die Deutschdidaktik in den letzten Jahren empirischer geworden ist (vgl. Feilke 2014c: 8), ist klar, dass der Forschungsbedarf mit Blick auf eine kompetenzorientierte Schreibdidaktik nach wie vor hoch ist. Dies zeigt sich u.a. darin, dass bislang kaum empirisch fundierte Erkenntnisse über die Wirkung von unterschiedlichen Lern- und Übungsaufgaben vorliegen, was unmittelbar mit der Komplexität von Lernprozessen im Klassenverband zusammenhängt (vgl. Becker-Mrotzek 2014a: 491). Ergebnisse der Studie von Bachmann/Becker-Mrotzek (2010: 206) liefern zwar vielversprechende Erkenntnisse, können aber aufgrund der kleinen Stichprobe nur als „Trendmeldung“ verstanden werden.

Zusammenfassend kann folgendes Desiderat festgehalten werden: Es gilt in einer klassischen Interventionsstudie mit verschiedenen Bedingungen und Kontrollen herauszufinden, welche schreibdidaktischen Maßnahmen dazu beitragen, die Textproduktion positiv zu beeinflussen und dadurch Schreibkompetenzen

auf- und auszubauen. Genau hier setzt das Forschungsprojekt der vorliegenden Arbeit an. Um bei der Entwicklung des Projektes dem medialen Wandel – dem sowohl die Inhalte des Faches Deutsch als auch ihre didaktisch-methodische Vermittlung unterliegen – Rechnung zu tragen, soll das Schreiben mit digitalen Medien in angemessener Weise im Forschungsprojekt Berücksichtigung finden. Kapitel 5 widmet sich daher zunächst fachspezifischen Ausführungen zum Einsatz digitaler Medien in schreibdidaktischen Projekten.

5. Schreiben mit digitalen Medien

„Digitale Medien nehmen in den letzten zwei Jahrzehnten mehr und mehr Einfluss auf unser alltägliches und berufliches Leben. Der sichere und kompetente Umgang damit ist – neben etwa dem Lesen und Schreiben – zu einer Schlüsselkompetenz geworden" (Schrenker 2016: 37).

Da beim fachlichen Umgang mit Sprache heutzutage auch der Einsatz digitaler Medien von großer Bedeutung ist, wird in diesem Kapitel das Schreiben mit digitalen Medien in den Blick genommen. Das einleitende Zitat von Schrenker (2016) macht zweierlei deutlich: Zum einen hebt die Autorin den Stellenwert, den digitale Medien im Alltag einnehmen, hervor. Darüber hinaus macht Schrenker aber auch darauf aufmerksam, dass Medienbildung als Schlüsselkompetenz nicht ausschließlich durch familiäre Erziehung oder die individuelle Nutzung von Medien in der Freizeit erworben werden kann.

Den bildungspolitischen Vorgaben (siehe Kapitel 5.1.1) folgend, ergibt sich aus der sogenannten „digitalen Revolution" (KMK 2016: 11) die Konsequenz, dass Kompetenzen, die für eine aktive, selbstbestimmte Teilhabe in einer digitalen Welt erforderlich sind, als integrativer Teil in die Fachcurricula aller Fächer einbezogen werden müssen (vgl. KMK 2016: 11). Frederking weist bereits 2006 darauf hin, dass sowohl die Inhalte des Faches Deutsch als auch ihre didaktisch-methodische Vermittlung einem grundlegenden medialen Wandel unterliegen, aus dem sich fachspezifische Chancen und Risiken ergeben (vgl. Frederking 2006: 554ff.). Durch den privaten Gebrauch digitaler Medien – bei denen es sich in erster Linie um Schriftmedien der Kommunikation handelt – werden außerschulische Schreib- und Lesekompetenzen aufgebaut und entwickelt. Nationale Studien zeigen, welchen Stellenwert digitale Medien im Alltag von Kindern und Jugendlichen einnehmen: In nahezu jedem Haushalt (97%), in dem Kinder aufwachsen, sind klassische Computer oder Laptops vorhanden, wobei diese, unabhängig vom persönlichen Besitz, von 76% der Sechs- bis Dreizehnjährigen zumindest selten genutzt[58] werden (vgl. Feierabend et al. 2015: 31). Damit unterliegen Kinder und Jugendliche „grundlegenden Wandlungen im Zeichen der Medialisierung, die die Deutschdidaktik und den Deutschunterricht zur fachspezifischen Integration Neuer Medien herausfordern" (Frederking 2006: 557f.). Während bildungspolitisch die Integration von Medien in den Unterricht erwünscht ist und sich Kinder und Jugendliche in ihrer Freizeit häufig mit digitalen Medien beschäftigen, fehlt es an systematischen, curricularen Einbindungen der Medien in den Deutschunterricht. Dies betrifft – so Lehnen (vgl. 2014: 434) – v.a. Konzepte, in die der Umgang und insbesondere die produktive Nutzung von Medien in die Kompetenzbereiche des Deutschunterrichts eingebunden sind.

58 Zur privaten Nutzung digitaler Medien siehe u.a. auch Knopf/Schrenker (2016a).

Vor diesem Hintergrund stellt das Schreiben mit digitalen Medien auch im Rahmen des empirischen Forschungsprojekts der vorliegenden Arbeit einen zentralen Bestandteil dar. An dieser Stelle soll zunächst eruiert werden, welche fachspezifischen Chancen und Grenzen es bei der Entwicklung möglicher Konzepte zum Einsatz digitaler Medien im Schreibunterricht zu berücksichtigen gilt. Dazu werden in Kapitel 5.1 zunächst Rahmenbedingungen für den Einsatz digitaler Medien geklärt, bevor in Kapitel 5.2 schreibdidaktische Potenziale und Herausforderungen beim Einsatz digitaler Medien beleuchtet werden. In Kapitel 5.3 werden konkrete schreibdidaktische Werkzeuge für den Einsatz in Forschung und Unterricht vorgestellt, die anschließend in der Darstellung ausgewählter schreibdidaktischer Forschungsprojekte der Primarstufe in Kapitel 5.4 aufgegriffen werden. Das Kapitel schließt mit einer Zusammenfassung und der Formulierung konkreter Forschungsdesiderate (Kapitel 5.5).

5.1 Rahmenbedingungen

Beim Einsatz digitaler Medien in Forschungs- und Unterrichtskontexten gilt es, eine Vielzahl von Rahmenbedingungen zu berücksichtigen. Mit Blick auf das Forschungsprojekt der vorliegenden Arbeit wird der Fokus in diesem Kapitel einerseits auf bildungspolitische (Kapitel 5.1.1) und andererseits auf technische (Kapitel 5.1.2) Rahmenbedingungen gelegt.

5.1.1 Bildungspolitische Rahmenbedingungen

Die KMK (2012, 2016) fordert, Medienbildung als Bildungsauftrag der Schule wahr- und ernst zu nehmen, da der kompetente Umgang mit Medien neben dem Lesen, Schreiben und Rechnen zu einer weiteren wichtigen Kulturtechnik geworden ist (vgl. KMK 2012: 9). Eine Besonderheit dabei ist, dass Medienbildung in der Schule kein eigenes Unterrichtsfach ist und dementsprechend keine fachdidaktische Tradition hat. Um aber die Voraussetzungen für eine umfassende Medienbildung in der Schule zu schaffen, die alle Fächer gleichermaßen einbezieht (vgl. KMK 2012: 6), formuliert die KMK (2012) in der Erklärung „Medienbildung in der Schule“ insgesamt acht Handlungsfelder,[59] die dazu beitragen sollen, Medienbildung als Pflichtaufgabe schulischer Bildung nachhaltig zu verankern (vgl. KMK 2012: 3). Die 2016 von der Kultusministerkonferenz verabschiedete Strategie „Bildung in der digitalen Welt“ ergänzt und präzisiert diese Erklärung und schafft

59 1) Lehr- und Bildungspläne, 2) Lehrerbildung, 3) Schulentwicklung, 4) Ausstattung und technischer Support, 5) Bildungsmedien, 6) Urheberrecht und Datenschutz, 7) Außerschulische Kooperationspartner, 8) Qualitätssicherung und Evaluation (KMK 2012: 6ff.).

einen verbindlichen Rahmen für die 16 Länder der Bundesrepublik Deutschland (vgl. KMK 2016: 6).

In diesem Zusammenhang legt die KMK (2016: 11) verbindliche Anforderungen vor, über welche Kenntnisse, Kompetenzen und Fähigkeiten Schüler_innen am Ende ihrer Pflichtschulzeit verfügen sollten. Abbildung 13 gibt einen Überblick über die sechs Kompetenzbereiche und zeigt exemplarisch anhand des Kompetenzbereichs „Kommunizieren und Kooperieren" und der Teilkompetenz „Zusammenarbeiten", wie detailliert die einzelnen Kompetenzbereiche ausgearbeitet sind.

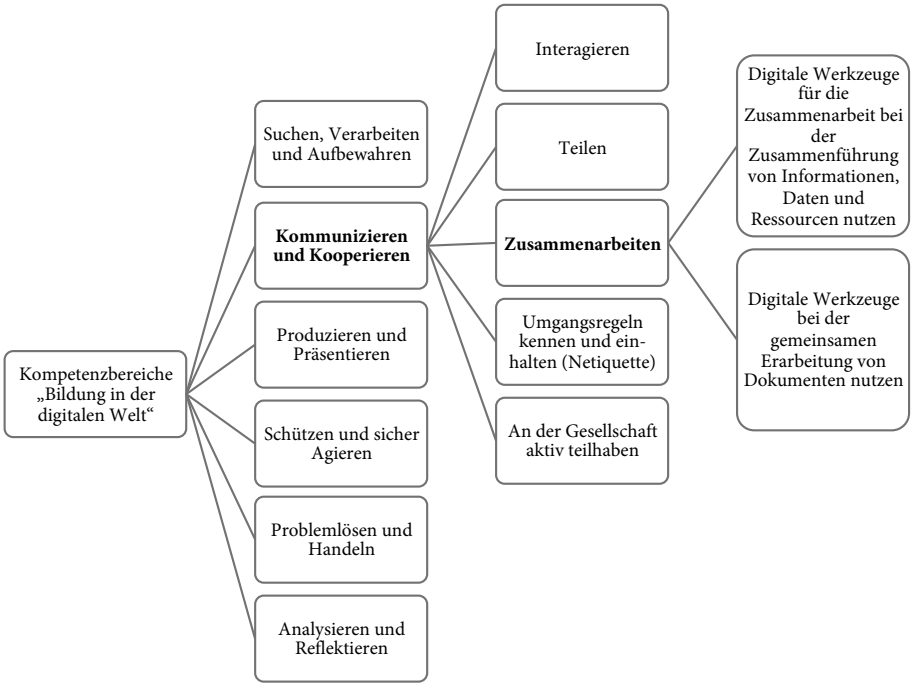


Abbildung 13: Kompetenzbereiche „Bildung in der digitalen Welt" – eigene Darstellung, basierend auf KMK (2016:15ff.)

Ziel der KMK ist es, „dass möglichst bis 2021 jede Schülerin und jeder Schüler jederzeit, wenn es aus pädagogischer Sicht im Unterrichtsverlauf sinnvoll ist, eine digitale Lernumgebung und einen Zugang zum Internet nutzen können sollte" (KMK 2016: 11). Des Weiteren wird das Ziel formuliert, „dass alle Schülerinnen und Schüler, die zum Schuljahr 2018/2019 in die Grundschule eingeschult werden oder in die Sekundarstufe I eintreten, bis zum Ende der Pflichtschulzeit die formulierten Kompetenzen erwerben können" (KMK 2016: 18). Dabei legt die KMK den Fokus auf die Potenziale Individualisierung, Förderung sowie lebenslanges Lernen mit und durch digitale Medien (vgl. KMK 2016: 12 f.).

Neben der detaillierten Darstellung einzelner zu erwerbender Kompetenzen und Teilkompetenzen werden insbesondere die Rahmenbedingungen für eine erfolgreiche Implementierung der Kompetenzbereiche in den Unterrichtsalltag schulischer und beruflicher Bildung dargelegt. Die Ausführungen dazu beziehen sich u.a. auf rechtliche Grundlagen (siehe KMK 2016: 22 f.), die Aus-, Fort- und Weiterbildung von Lehrenden (siehe KMK 2016: 23ff.), Bildungsmedien (siehe KMK 2016: 29ff.) sowie Infrastruktur und Ausstattung (siehe KMK 2016: 34ff.). Im weiteren Verlauf des vorliegenden Kapitels wird an entsprechenden Stellen auf die 2012 von der KMK veröffentlichte Erklärung „Medienbildung in der Schule" und die 2016 von der KMK veröffentlichte Strategie „Bildung in der digitalen Welt" Bezug genommen, um die bildungspolitische Verortung einzelner Aspekte angemessen zu berücksichtigen. Als weitere grundlegende Rahmenbedingung gilt es, im folgenden Kapitel die technischen Voraussetzungen in den Blick zu nehmen und dabei nicht nur die Forderungen der KMK (2012, 2016) zu berücksichtigen, sondern v.a. die aktuelle Ausstattungssituation deutscher Schulen zu beleuchten, da diese für die Planung und Durchführung derzeitiger Forschungs- und Unterrichtsvorhaben maßgeblich ist.

5.1.2 Technische Rahmenbedingungen

Damit digitale Medien in schreibdidaktischen Kontexten eingesetzt werden und ihren Mehrwert entfalten können, müssen sowohl eine technisch einwandfreie Ausstattung als auch qualitativ gute Programme und Anwendungen in den Schulen vorhanden sein (vgl. Cichlinski/Granzer 2009: 205). Dazu gehört – so die KMK (2016) – heutzutage auch die breitbandige Anbindung der Schulen und ein stabiler WLAN-Zugang, der bspw. über Access Points sichergestellt ist (vgl. KMK 2016: 34ff.) Möbius (vgl. 2014: 337) merkt in diesem Zusammenhang kritisch an, dass heute eine Informations- und Kommunikationskompetenz zwar als Bildungsziel formuliert wird und Initiativen wie „Schulen ans Netz" die Entwicklungen im Bereich der Hard- und Softwareausstattung vorangetrieben haben, empirische Studien aber zeigen, dass deutsche Schulen weiterhin unterdurchschnittlich mit digitalen Medien ausgestattet sind. Dabei bezieht er sich auf die OECD-Studie „Students on Line: Digital Technologies and Performance" (OECD 2011), die die Computerausstattung europaweit für das Jahr 2009 in den Blick genommen hat. Demnach ist für Deutschland zwar eine positive Entwicklung zu verzeichnen – während sich im Jahr 2000 noch 25 Schüler_innen einen PC teilten, nutzten im Jahr 2009 nur noch durchschnittlich 11 Schüler_innen gemeinsam einen Computer – dennoch liegt Deutschland im OECD-Vergleich klar hinter anderen Ländern (vgl. Möbius 2014: 337).

Zu einer ähnlichen Einschätzung gelangen Knopf/Schrenker (2016b), die Ergebnisse unterschiedlicher Studien und Umfragen[60] zur Infrastruktur und Verwendung digitaler Medien zusammengetragen haben. Sie konstatieren, dass sich die mediale Infrastruktur in den letzten Jahren stetig verbessert, sich aber dennoch – gerade im Grundschulbereich – ein Aufstockungsbedarf abzeichnet. Einzelne Schulen und Lehrpersonen begegnen einer mangelnden resp. mangelhaften technischen Ausstattung mit alternativen Modellen wie „Bring your own device". Solche BYOD-Maßnahmen – was bedeutet, dass sowohl Schüler_innen als auch Lehrpersonen ihre eigenen mobilen Endgeräte mit in den Unterricht bringen und diese über einen sicheren Zugang in der Schule nutzen – werden auch von der KMK begrüßt (vgl. KMK 2016: 37).

Schrenker (2016: 40) gibt bezüglich der technischen Ausstattung zu bedenken, dass das „zur Verfügung stehende mediale Inventar [...] (noch) nicht darüber [aufklärt], ob und inwiefern medienunterstützte Lehr-Lernprozesse auch tatsächlich initiiert werden". Dies gilt insbesondere, wenn man sich den Einsatz digitaler Medien in den einzelnen Fächern ansieht. Feil et al. (2009) zeigen in ihrer Untersuchung zum Interneteinsatz in der Grundschule zwar, dass der Deutschunterricht nach Sachkunde zu den Fächern gehört, in denen die Internetnutzung am häufigsten stattfindet. Allerdings wird in den von Knopf/Schrenker (vgl. 2016b: 53) referierten Studien deutlich, dass Computer- und Internettätigkeiten in der Primarstufe insgesamt nur in sehr begrenztem Umfang stattfinden.

Aus technischer Sicht gilt es außerdem zu berücksichtigen, dass Hard- und Software nicht nur vorhanden sein, sondern auch eingerichtet und entsprechend gewartet werden müssen, damit ein gewinnbringender Einsatz digitaler Medien überhaupt erst möglich wird. Die KMK (2012: 7f.) gibt in der Erklärung „Medienbildung in der Schule" diesbezüglich zwar an, dass „die Lehrerinnen und Lehrer Entlastung von der technischen Betreuung [benötigen], um sich auf die pädagogischen Aufgaben beim Einsatz der digitalen Medien im Unterricht konzentrieren zu können". Dennoch werden weiterhin viele Schulen mit der technischen Betreuung von Hard- und Software alleingelassen und sind überfordert. Ob die in der Strategie „Bildung in der digitalen Welt" (2016) formulierten Ergänzungen zu einer verbesserten Situation in den Schulen beitragen können, bleibt abzuwarten. Ambitionierte Maßnahmen, die neben dem technischen Support und der Ausstattung mit digitalen Endgeräten auch die Versorgung mit WLAN, Arbeits- und Kommunikationsplattformen sowie unterschiedlichen Management- und Verwaltungsprogrammen betreffen (siehe KMK 2016: 34ff.), geben Grund zur Hoffnung, müssen aber insbesondere vor dem Hintergrund finanzieller Fragen (siehe KMK 2016: 40ff.) kritisch betrachtet werden.

60 Siehe u.a. Bos et al. 2014; Deutsches Institut für Vertrauen und Sicherheit im Internet (DIVSI)/SINUS Markt- und Sozialforschung GmbH 2015; forsa Politik- und Sozialforschung GmbH 2014; Schmidt et al. 2015.

Die Tatsache, dass die technischen Voraussetzungen und Rahmenbedingungen in Deutschland bislang nicht flächendeckend zufriedenstellend sind und sich starke Unterschiede zwischen einzelnen Schulen zeigen, muss bei der Entwicklung von Unterrichtskonzepten und Forschungsprojekten in jedem Fall bedacht werden.

5.2 Schreibdidaktische Potenziale und Herausforderungen

Nachdem sowohl bildungspolitische als auch technische Rahmenbedingungen besprochen wurden, kommen wir nun zu der Frage, welche Potenziale und Herausforderungen sich durch den Einsatz digitaler Medien sowohl für die Unterrichtspraxis als auch für die schreibdidaktische Forschung ergeben. In diesem Zusammenhang soll außerdem aufgezeigt werden, inwieweit die Kompetenzen und Teilkompetenzen als integrativer Bestandteil in schreibdidaktischen Projekten Berücksichtigung finden können.

Da sowohl der Computer als auch die damit verbundenen Informations- und Kommunikationstechnologien in erster Linie Schrift integrieren bzw. auf Schrift basieren, regen sie zu vielfältigen Schreib- und Leseprozessen an. Frederking (2006: 563) bezeichnet Computer und Internet folglich auch als „neue Technologien des Schreibens". Es liegt nahe, dass der Computer als Schreibwerkzeug eine besondere Stellung innerhalb eines schriftkulturell ausgerichteten und prozessorientierten Schreibunterrichts einnehmen sollte (vgl. Blatt 2004: 39). Dabei bieten die zur Verfügung stehenden Schreibmedien – zu denen u.a. Textverarbeitungsprogramme im Offline-Modus, aber auch webbasierte Schreibplattformen (siehe Kapitel 5.3) gehören – vielfältige Unterstützungsmöglichkeiten für den Schreibprozess und den Auf- und Ausbau von Schreibkompetenz.

Frederking/Albrecht (vgl. 2016: 22) schreiben, dass computergestützte Textproduktionen einem Schreibprozess folgen, der sich deutlich von handschriftlichen Textproduktionen unterscheidet. Diese Unterschiede beziehen sich nicht nur auf basale Schreibfertigkeiten – die bspw. das Schreiben mit der Tastatur betreffen – sondern zeigen sich insbesondere dann, wenn es um den Schreibprozess und die Unterstützung einzelner Prozessphasen geht (vgl. Krelle 2016: 52).

Reuen weist bereits 1997 darauf hin, dass Computer und Textverarbeitungsprogramme – die einfache Möglichkeiten der Planung, Umstellung und Überarbeitung von Texten erlauben – v.a. den rekursiven Prozessen der Textproduktion (vgl. Kapitel 2.2) stärker entgegenkommen als traditionelle Schreibgeräte. Hierbei spielt insbesondere die Trennung von Eingabe- und Ausgabemedium eine zentrale Rolle, da sie Distanz zum eigenen Text schafft und Revisionsprozesse daher leichter evoziert werden können. Hinzu kommt, dass es durch die computerbasierte Schrift und zusätzliche Schreibhilfen wie Rechtschreibkontrolle auch einfacher ist, orthografische Verstöße zu erkennen. Abraham (vgl. 2014: 273) fordert

dementsprechend, die bewusste Nutzung von Schreibhilfen in den Unterricht zu integrieren und die lernförderliche Wirkung dieser Hilfen durch die Forschung überprüfen zu lassen.

Blatt (vgl. 2004: 40ff.) zufolge kann computerbasierte Textproduktion darüber hinaus sogar dazu beitragen, die Kluft zwischen Denken und Schreiben zu überwinden, indem der Prozess des Schreibens durch fortwährende Planungs-, Formulierungs- und Revisionstätigkeiten erfahrbar gemacht und zielorientiertes Problemlösen unmittelbar gefördert wird. Dies lässt sich wohl v.a. dadurch begründen, dass Revisionen jederzeit unkompliziert und ordentlich vorgenommen werden können, was nicht nur Schüler_innen mit diskontinuierlicheren Arbeitsweisen zugutekommt (vgl. Frederking/Albrecht 2016: 22). Krelle (vgl. 2016: 54f.) gibt zudem zu bedenken, dass digitales Schreiben auch zur Erweiterung der jeweils verfügbaren Schreibstrategien beitragen und somit prozedurales Wissen von Schreibern bei der Textproduktion entsprechend eingebracht werden kann.

Darüber hinaus führen Forscher_innen den bedeutsamen Einfluss motivationaler Faktoren auf das Schreiben am und mit dem Computer an, auch wenn dafür bislang keine empirisch fundierten Erkenntnisse vorliegen. So vertreten Cichlinski/Granzer (vgl. 2009: 209) bspw. die Auffassung, dass insbesondere Schüler_innen mit Schwierigkeiten bei der Textproduktion durch Textverarbeitungsprogramme eher zum Schreiben motiviert werden. Reuen (vgl. 1997: 99) argumentiert ähnlich und weist darauf hin, dass auf dem Computer zwar i.d.R. keine besseren Texte entstehen, ein großer Gewinn jedoch schon darin zu sehen sei, dass er schwächere Schreiber_innen zur Textproduktion motivieren könne.

Neben den angesprochenen Potenzialen computerbasierten Schreibens für den Schreibprozess und die Schreibmotivation werden in der Literatur vermehrt auch mögliche Potenziale für die Schreibsituierung (siehe auch Kapitel 4) in den Blick genommen, die sich insbesondere durch neue Informations- und Kommunikationstechnologien ergeben. Diese Technologien bieten durch ihre Funktionalitäten innovative Möglichkeiten für die Gestaltung realitätsnaher Schreibsettings, die v.a. kooperatives[61] Schreiben unterstützen. Dabei steht das Schreiben als sozialer Prozess im Mittelpunkt, wobei Texte gemeinsam und von mehreren Autor_innen interaktiv bearbeitet und kommentiert werden können (vgl. u.a. Frederking/Albrecht 2016: 24). Ein kooperatives Vorgehen beim Schreiben entspricht – so Abraham (vgl. 2014: 273) – durchaus den realen Produktionsbedingungen außerhalb der Schule, da heutzutage kaum jemand pragmatische Texte völlig allein schreibt und präsentiert. Den Ausführungen von Abraham (2014) folgend, ist kooperatives Schreiben also mehr als nur ein didaktischer Ansatz: Durch den Austausch

61 Auch kollaboratives Schreiben oder interactive writing (siehe u.a. Abraham 2014: 276; Lehnen 2017).

und die Weiterverarbeitung von Texten durch Peers in Social Media[62] (vgl. Kapitel 5.4.2 und Kapitel 5.4.3) werden vielmehr realitätsnahe, soziale Kontexte für das Schreiben geschaffen, die nicht nur zum Schreiben motivieren, sondern ebenso einen lernförderlichen Einfluss auf das Schreiben von Schüler_innen nehmen und dazu beitragen können, individuelle Schreibprozesse gemeinsam zu reflektieren (vgl. u.a. Abraham 2014: 273; Lehnen 2014: 436; Schneider et al. 2012: 6f.). Zudem bieten unterschiedliche Veröffentlichungsformen wie Ausdrucke oder Online-Publikationen Raum für authentische und motivierende Schreibanlässe.

Diese Ausführungen geben zwar Grund zur Annahme, dass die Integration digitaler Medien in Schreibsettings vielfältige Potenziale mit sich bringt. Gleichzeitig werden aber auch mehrfach die Herausforderungen hervorgehoben, die damit einhergehen: Lehnen (2014: 437) weist bspw. auf Barrieren hin, die sich v.a. für unerfahrene Schreibanfänger_innen ergeben: „Eine kognitive Entlastung des Schreibens am Computer setzt [nur dann] ein, wenn das Schreiben mit der Tastatur automatisiert ist" und entsprechende technische Fertigkeiten vorausgesetzt werden können. Studien zum Tastaturschreiben – wie die von Reuen (1997) oder Grabowski et al. (2007) (siehe Kapitel 5.4.1) – bestätigen diese Annahme. Abraham (2014: 271) betont die Bedeutung einer gezielten Unterstützung beim Erwerb des digitalen Schreibens:

> *Künftige Grundschulkinder müssen also nicht nur die Schriftlichkeit an sich, sondern auch das digitale Schreiben erlernen. Werden sie dabei unterstützt, so erreichen viele früher als beim Handschreiben eine Stufe, auf der sie kohärente Texte schreiben.*

Krelle (2016) schlägt in diesem Zusammenhang vor, basale digitale Schreibprozesse bzw. Fertigkeiten in den Blick zu nehmen und das Schreiben mit der Tastatur bspw. durch so genannte „Tipp-Trainer"[63] zu trainieren. Blatt (vgl. 2004: 40) und Becker-Mrotzek/Böttcher (vgl. 2012: 42) geben einen weiteren Aspekt zu bedenken, den es bei der Entwicklung von Konzepten zum Einsatz digitaler Medien zu berücksichtigen gilt: Computerschreibmedien können nicht per se als Lernmedien eingesetzt werden, da sie ihr lernförderliches Potenzial erst durch die Integration in ein schreibdidaktisches Gesamtkonzept entfalten. Das bedeutet für die Lehrpersonen in erster Linie, dass der fach- und medienspezifische Mehrwert des Medieneinsatzes für den Deutschunterricht zu prüfen und ein passendes di-

62 Unter Social Software können nach Alby (2008) Systeme verstanden werden, mit denen Menschen kommunizieren, zusammenarbeiten oder auf eine andere Art interagieren können. Zudem fördert und unterstützt Social Software den Aufbau und das Selbstmanagement einer Community. Es kann unterschieden werden zwischen Social Software, bei der die Kommunikation im Vordergrund steht (bspw. Chats), und Social Software, bei der zwar auch kommuniziert wird, aber die Inhalte im Mittelpunkt stehen (bspw. Wikis) (vgl. Alby 2008: 89f.).

63 Siehe u.a. „Tippen lernen mit Calli Clever", abrufbar unter http://www.tipptrainer-fuer-kinder.de (Theiler et al. 2013).

daktisches Konzept zu entwickeln ist, bevor ausgewählte Medien (vgl. Kapitel 5.3) im Unterricht eingesetzt werden (vgl. Frederking 2006: 560). Abraham (vgl. 2014: 276ff.) teilt diese Auffassung und spricht sich zudem für einen bewussten Umgang mit den Herausforderungen aus, die sich beim Einsatz digitaler Medien in kooperativen Schreibsettings ergeben. Unbestritten ist, dass der Computer nicht als Ersatz für eine kompetente Lehrperson gesehen werden kann. Stattdessen gilt es, die mit den digitalen Medien einhergehende Veränderung der Lehrerrolle anzunehmen und die Schreibprozesse der Schüler_innen eher als Mentor_in bzw. Moderator_in zu begleiten (vgl. u.a. Cichlinski/Granzer 2009: 206; Frederking 2006: 560). Die KMK (2012: 7) geht in der Erklärung „Medienbildung in der Schule" u.a. auf diesen Aspekt ein und gibt zu bedenken, dass „Lehrkräfte für die Vermittlung von Medienbildung sowohl eigene Medienkompetenz als auch medienpädagogische Kompetenzen [benötigen]". Dem damit verbundenen, stark erweiterten Kompetenzprofil der Lehrkräfte soll – so die KMK (vgl. 2016: 28) – in der Aus- und Fortbildung aller Lehrkräfte u.a. durch die Verankerung digitaler Medien in Curricula der Lehramtsausbildung und durch bedarfsgerechte Qualifizierungs- und Fortbildungsangebote Rechnung getragen werden.

Angesichts der beschriebenen technischen Möglichkeiten und der damit einhergehenden Potenziale und Herausforderungen ist es nicht verwunderlich, dass sich eine neue Lernkultur entwickelt, die es sowohl im Unterrichtsalltag als auch in der schreibdidaktischen Forschung zu berücksichtigen gilt. Wie die Ausführungen des Kapitels zeigen, eignen sich schreibdidaktische (Forschungs- und) Unterrichtsprojekte in besonderer Weise, um die von der KMK (2016) formulierten Kompetenzen und Teilkompetenzen als integrativen Bestandteil einzubeziehen. Mit Blick auf die beschriebenen sprachdidaktischen Potenziale und Herausforderungen können bspw. die Bereiche „Speichern und Abrufen", „Kommunizieren und Kooperieren", „Produzieren und Präsentieren" sowie „Problemlösen und Handeln" (siehe KMK 2016: 16ff.) in einzelnen Projekten eingeübt und gefördert werden. Im Folgenden soll konkreter auf einzelne schreibdidaktische Potenziale und Herausforderungen eingegangen werden. Dazu werden ausgewählte schreibdidaktische Werkzeuge vorgestellt, die für den kompetenzorientierten Einsatz digitaler Medien in Unterricht und Forschung geeignet erscheinen.

5.3 Schreibdidaktische Werkzeuge

Nachdem zuvor die Potenziale und Herausforderungen zum Einsatz digitaler Medien diskutiert wurden, soll im Folgenden der Frage nachgegangen werden, wie digitale Medien als didaktische Schreibwerkzeuge eingesetzt werden können. Schneider/Anskeit (2017) zeigen, dass sich das Schreiben mit digitalen Medien im Vergleich zum Schreiben mit Stift & Papier als vielfältiger erweist, da eine Fül-

le von Geräten[64] und Software sowie eine große Bandbreite an Funktionen für den Schreibunterricht zur Verfügung steht. Dabei können – so Lehnen (vgl. 2014: 443f.) – drei Schreiblernumgebungen für den Deutschunterricht unterschieden werden: (1) Lernplattformen, (2) Lernsoftware und (3) mediale Schreiblernumgebungen. Obgleich in der Primarstufe häufig Lernsoftware für Rechtschreib- und Grammatiktrainings eingesetzt wird, erweisen sich gerade die Anwendungen, die bspw. textsortenbezogene Schreibfunktionen unterstützen, als besonders interessant. Diese Schreibumgebungen können – neben der klassischen Offline-Textverarbeitung – die Funktionen und Potenziale des computerbasierten Schreibens im Online-Modus nutzen. Der Computer als Kooperations- und Kommunikationsmedium bietet so die Möglichkeit für kooperative, partizipative oder auch kollaborative Formen (kreativen) Schreibens im Netz (vgl. Frederking 2006: 566). Zusätzlich erweitern Hypertext- und Hypermedia als synästhetische Handlungsmedien die Palette der digitalen Schreib- und Lernformen. Der Fokus dieses Kapitels liegt auf der Vorstellung webbasierter Schreibtechnologien,[65] die sowohl für den Schreibunterricht als auch für die Schreibforschung als besonders geeignet erscheinen. Dazu werden in Kapitel 5.3.1 Hypertexte als multimodal kodierte Texte und in Kapitel 5.3.2 Wikis als kooperative Schreibumgebungen vorgestellt.

5.3.1 Hypertexte

Hypertexte sind durch die Entwicklung des Internets zu einem wesentlichen Bestandteil der Computernutzung geworden. Storrer (vgl. 2008: 316ff.) weist darauf hin, dass spätestens seit Einführung der Wiki-Technologie nicht mehr nur die Rezeption, sondern auch die Möglichkeit zur Produktion von Hypertexten an Bedeutung gewinnt, und es die hoch entwickelte Technik zudem möglich macht, Hypertextsysteme wie Wikis auch in der Schule zu nutzen. Da die kooperative Textproduktion mit webbasierten Schreibtechnologien im Rahmen der vorliegenden Arbeit im Vordergrund steht, werden zunächst die Merkmale von Hypertexten sowie Potenziale und Herausforderungen für das Lernen mit Hypertexten beleuchtet, bevor anschließend die Wiki-Technologie in Kapitel 5.3.2 als ein Hypertextsystem vorgestellt wird, das sich besonders für die kooperative Textproduktion eignet.

Merkmale von Hypertexten

Hypertexte zeichnen sich nach Storrer (2000) im Wesentlichen durch drei Merkmale aus. Erstens: Hypertexte sind nichtlinear aufgebaut. Das bedeutet, dass Hypertexte – im Gegensatz zu traditionell linear aufgebauten Büchern (vgl. Kuhlen

64 Bspw. Smartphone und Tablet, siehe hierzu u.a. Herzig et al. (2016).

65 Der Begriff „webbasierte Schreibwerkzeuge“ wird in der vorliegenden Arbeit mit Bezug zu Beißwenger (2012) verwendet.

1991: 5) – aus verschiedenen Modulen bestehen, die durch Links miteinander verknüpft sind. In welcher Reihenfolge diese Module rezipiert werden, bleibt den Leser_innen je nach Interesse und Vorkenntnissen selbst überlassen. Storrer (vgl. 2000: 228) hebt diesbezüglich die entstehende Interaktion zwischen Rezipient_in und Hypertext hervor und betont, dass durch das aktive Eingreifen der Leser_innen in den Text – bspw. durch Aktivierung von Linkanzeigern oder der Wahl des Rezeptionspfades – der Text ständig in Bewegung bleibt und damit in gewisser Weise individualisiert wird.

Das zweite Merkmal, das Hypertexte deutlich von Texten in Büchern unterscheidet, ist das Merkmal der Synästhetisierung, denn typische Hypertexte sind multimodal kodiert. Das zeigt sich u.a. darin, dass das Einfügen und Abspielen von medialen Objekten wie Video- oder Audiodateien möglich ist. Storrer (vgl. 2000: 228f.) beschreibt dies als weiteres Potenzial für die Wissensvermittlung, da fachliche Inhalte in Hypertexten mittels verschiedener Kanäle vermittelt werden können. Mit der Synästhetisierung geht auch die Veränderung der Schrift einher, da diese nicht mehr nur eine symbolische, sondern auch eine ästhetische Funktion einnehmen kann: Ein Schriftzug kann im Text auch als Linkanzeiger fungieren, der die einzelnen Module in Hypertexten miteinander verbindet und damit die Leser_innen beeinflussen und in eine gewünschte Richtung lenken kann.

Durch die beschriebenen Verlinkungen der Module und die multimedialen Gestaltungsmöglichkeiten wird bereits klar, dass Hypertexte in dieser Form nicht auf Papier produziert und rezipiert werden können, wodurch sie sich – drittens – dadurch auszeichnen, dass sie computerbasiert sind. Für die Umsetzung ist spezielle Software nötig, die die Produktion und Rezeption nichtlinear organisierter Texte durch spezielle Funktionen unterstützt und sich deutlich von Textverarbeitungsprogrammen unterscheidet. Diese sogenannten Hypertextsysteme machen es möglich, das Wissen für heterogene Gruppen unter verschiedenen Gesichtspunkten zu vermitteln. Auch das Einbinden sowie Abspielen von Audio-, Video- und Bilddokumenten wird durch Hypertextsysteme möglich gemacht (vgl. u.a. Storrer 2000: 229).

Lernen mit Hypertexten

Hypertexte bieten – wie bereits angedeutet – in vielen Bereichen die Möglichkeit, Wissen zu vermitteln, sodass bspw. entdeckendes, selbstbestimmtes und selbstverantwortliches Lernen gefördert werden kann (vgl. Gerdes 1997: 47ff.). Der Lernerfolg beim Einsatz von Hypertexten lässt sich – so Gerdes (1997) – u.a. instruktions- und kognitionspsychologisch begründen. Hypertexte bringen sowohl im Vergleich mit anderen computergestützten Lehr-/Lernprogrammen als auch im Vergleich mit traditionell linearen Texten durch die beschriebenen Merkmale zahlreiche Potenziale für das Lernen mit sich (siehe auch Kuhlen 1991). Mit Blick auf die Textproduktion und -rezeption gibt Storrer (vgl. 2004b: 285f.) allerdings zu bedenken, dass sich die Merkmale von Hypertexten sowohl auf die

Kohärenzplanung bei der Produktion als auch auf die Kohärenzbildung bei der Rezeption auswirken. Bei der Hypertextproduktion gilt es demnach, die einzelnen Module so aufzubauen, dass diese möglichst kontextfrei – also ohne spezielle Vorkenntnisse aus anderen Modulen – verständlich sind. Die Autor_innen haben – innerhalb der einzelnen, inhaltlich abgeschlossenen Module – die Möglichkeit, lokale Kohärenz aufzubauen und auf Seiten zu verweisen, die bspw. für das Verständnis eines Moduls wichtig sein können. Globale Kohärenz hingegen wird von den Rezipient_innen aufgebaut, die die entsprechenden Seiten bzw. Module durch Aktivierung der Linkanzeiger aufrufen und – insbesondere in Abhängigkeit ihres individuellen Vorwissens – ihren eigenen Rezeptionspfaden folgen.

Richten wir nun den Blick konkreter auf die medienspezifischen Schreibprozesse, die – so Abraham (vgl. 2014: 275) – hypertextuell und multimodal ausgerichtet sind und sich zudem durch die Verschmelzung unterschiedlicher Kommunikationsmodi auszeichnen. Beißwenger (2012) formuliert – ausgehend von Erfahrungen mit Schreibprojekten in Schule und Hochschule – sechs Anforderungsbereiche, die sich beim Schreiben mit webbasierten Schreibtechnologien in Lehr-/Lernkontexten ergeben. In Tabelle 11 werden die Anforderungsbereiche dargestellt und erläutert, da sie wichtige Erkenntnisse für die Entwicklung und Durchführung webbasierter Schreibprojekte liefern.

Anforderungsbereiche	Erläuterung
1) Die technische Handhabung des Schreibwerkzeugs erlernen	• Erforderliche Basiskenntnisse können i.d.R. innerhalb kompakter Unterrichtseinheiten vermittelt werden (siehe auch Kapitel 9.2.1). • Alternativ kann auch eine selbstgesteuerte Aneignung (bspw. durch Online-Tutorials) erfolgen. Dann sollte vor dem Schreibprojekt jedoch sichergestellt sein, dass die erforderlichen Mindestkenntnisse auch tatsächlich erworben wurden.
2) Strukturelle Besonderheiten von Hypermedia-Texten kennen und über ein Bewusstsein für die daraus erwachsenden Anforderungen bei der Konzeption und Gestaltung eigener Hypermedia-Texte verfügen	• Vorerfahrungen von Schüler_innen sind teilweise bereits durch Nutzung anderer Online-Angebote vorhanden, sollten aber mit Blick auf die Besonderheiten der zugrundeliegenden Schreibtechnologie ausgebaut und vertieft werden. • Wichtig ist v.a. das Kennenlernen und Erproben von Strategien für das Vorgehen bei der Planung und beim Aufbau von Hypertexten sowie für das bildschirm-, web- und hypertextgerechte Schreiben (siehe auch Storrer 2004a).
3) Potenziale und Implikationen einer Offenlegung des Schreibprozesses erkennen und reflektieren	• Lernende müssen bereit sein, den individuellen Schreibprozess für die Kooperation mit anderen Schüler_innen zu öffnen. • Vorteile der Öffnung des Schreibprozesses müssen thematisiert und der Status von Zwischenergebnissen geklärt werden.

Anforderungsbereiche	Erläuterung
4) Potenziale und Teilaufgaben beim kooperativen Schreiben erkennen und reflektieren	• Lernende müssen die Potenziale kooperativen Schreibens kennenlernen und bereit sein, ihre Texte für die (Weiter-)Bearbeitung durch andere Schüler_innen freizugeben (siehe auch Kapitel 4.2.3). • Schüler_innen müssen lernen, konstruktives und der Schreibaufgabe angemessenes Feedback zu Text(entwürfen) anderer zu formulieren (siehe auch Kapitel 4.3.2).
5) Über ein Bewusstsein für die funktionale Angemessenheit von Versprachlichungsstrategien in Abhängigkeit von Kommunikationsbedingungen verfügen	• Schüler_innen müssen lernen, ihre schriftlichen Äußerungen der kommunikativen Situation entsprechend anzupassen. • Es kann zwischen zwei Arten schriftlicher Äußerungen unterschieden werden: Textäußerungen, die für eine situationsunabhängige Rezeption konzipiert sind, und schriftliche Diskursbeiträge, die für eine interaktive Bearbeitung kommunikativer Aufgaben konzipiert sind (siehe auch Storrer 2013).
6) Digitale Quellen und Informationsressourcen nach Relevanzgesichtspunkten bewerten können	• Es gilt ein entwickeltes Problembewusstsein in Bezug auf Relevanz, Verlässlichkeit und Typen von Online-Informationsressourcen mit den Lernenden zu erarbeiten. • Lernende müssen außerdem in der Lage sein, eine aufgabenspezifische Selektion der zur Verfügung stehenden Quellen vorzunehmen (siehe auch Frederking/Albrecht 2016).

Tabelle 11: Anforderungen für das Schreiben mit webbasierten Schreibtechnologien – eigene Darstellung, in Anlehnung an Beißwenger (2013: 249ff.)

Bezüglich des Einsatzes webbasierter (Schreib-)Technologien in Lehr-/Lernkontexten lässt sich festhalten, dass sich durch die Nutzung von Hypertextsystemen zahlreiche Potenziale ergeben, die Lernprozesse im Allgemeinen und Schreibprozesse im Besonderen begünstigen können. Eine Möglichkeit, hypertextbasierte Textproduktion einzuüben und in den Schreibunterricht zu integrieren, ist das Erstellen von Hypertext-Geschichten. Ein solches Schreibprojekt lässt sich – wie u.a. Anskeit (2013)[66] zeigt – bereits in der Grundschule umsetzen, sodass auch jüngere Schüler_innen erste Kompetenzen aus dem Bereich „Produzieren und Präsentieren“ (siehe KMK 2016: 16) mit webbasierten Schreibtechnologien erwerben können. Die von Beißwenger (2012) zusammengestellten Anforderungsbereiche geben einen guten Überblick über Herausforderungen, die bei der Planung und Durchführung webbasierter Schreibprojekte – insbesondere unter Berücksichtigung der jeweiligen Lerngruppe – zu bedenken sind. Im folgenden Kapitel wird nun die Wiki-Technologie als ein Hypertextsystem vorgestellt, das sich aufgrund zusätzlicher Funktionalitäten besonders für die kooperative Textproduktion eignet.

66 Weitere Unterrichtsideen zum Einsatz von Hypertexten in der Grundschule finden sich in Datz (2004).

5.3.2 Wikis

„An area where open collaboration and exchange of ideas is both natural and important is education. Wiki technology is a useful tool in this context" (Leuf/Cunningham 2001: 343).

Nachdem bislang eher allgemein von webbasierten Schreibtechnologien und Hypertexten gesprochen wurde, soll in diesem Unterkapitel die Wiki-Technologie[67] als hypertextbasiertes Schreibwerkzeug vorgestellt werden. Bei Wikis handelt es sich um eine Sammlung stark verlinkter Seiten, die über das World Wide Web gelesen und direkt im Browser editiert werden können, sodass Arbeitsergebnisse sofort sichtbar sind. Zu den zentralen Prinzipien gehört zum einen die einfache Editierbarkeit – „Wikiwiki" bedeutet übersetzt so viel wie „schnell" oder „sich beeilen" und steht damit für die Programmatik von Wikis, schnell und einfach Inhalte zur Verfügung zu stellen (vgl. Ebersbach et al. 2005: 11). Zum anderen zeichnen sich Wikis durch ihre Hyperlink-Funktionalität aus, die es den Nutzer_innen erlaubt, die Strukturen im Wiki durch das Einfügen von unterschiedlichen Links selbst herzustellen. Diese Funktionalität wird dadurch begünstigt, dass alle Nutzer_innen unkompliziert Zugriff auf alle Seiten des Wikis haben, wodurch die computergestützte Teamarbeit gefördert wird. Das einleitende Zitat von Cunningham – dem US-amerikanischen Softwareentwickler, der 1995 das erste Wiki entwickelte – legt nahe, dass sich Wikis zur kollaborativen resp. kooperativen Zusammenarbeit und damit auch besonders gut für den Einsatz in Lehr-/Lernkontexten eignen (vgl. Leuf/Cunningham 2001: 343). Im anglo-amerikanischen Raum werden Wikis aufgrund ihrer pädagogischen Potenziale bereits seit 1997 in der Schule eingesetzt und verzeichnen seitdem zunehmend auch im deutschsprachigen Raum Erfolge. Für Schulen sind sie besonders aufgrund der vergleichsweise geringen technischen Anforderungen und der kurzen Einarbeitungszeit attraktiv. Die Technik tritt in den Hintergrund, und es ist möglich, den Schüler_innen die technische Handhabung des Schreibwerkzeugs – also die wichtigsten Funktionen eines Wikis – innerhalb von wenigen Schulstunden zu vermitteln (siehe u.a. Beißwenger/Storrer 2010 und Kapitel 9.2.1). Im Folgenden werden Potenziale und Herausforderungen von Wikis vorgestellt, die sich v.a. auf den Einsatz in schreibdidaktischen Kontexten beziehen (siehe auch Tabelle 11, Kapitel 5.3.1).

Wiki-Potenziale aus schreibdidaktischer Perspektive

Wie beschrieben wurde, bietet der Computer als Kooperations- und Kommunikationsmedium großes Potenzial für die Schreibsituierung. Wikis eignen sich in diesem Zusammenhang in besonderer Weise als Kooperationsplattform und können u.a. dazu beitragen, authentische Situationen kommunikativen Handelns in den Unterricht zu integrieren (siehe u.a. Anskeit 2011; Dautel 2009: 14; Schüler 2012:

67 Im Folgenden als „Wiki" oder „Wikis".

292; Thelen/Gruber 2003: 356). Für unterschiedliche Formen des kooperativen Schreibens wird das Potenzial besonders deutlich, wenn man bedenkt, dass die Nutzer_innen in Wikis jederzeit von der Leser- in die Autoren- oder Bearbeiter-Rolle wechseln können, der Akt des Schreibens beim Leser also bereits antizipiert wird und die Grenzen zwischen passivem Lesen und aktivem Erstellen aufgehoben werden (vgl. u.a. Beißwenger 2012: 242; Thelen/Gruber 2003: 357f.). Damit ist in Wikis – so Beißwenger (vgl. 2012: 243) – nicht nur das schrittweise kooperative Schreiben, sondern auch das arbeitsteilige und gemeinsame kooperative Schreiben möglich. Die gemeinschaftliche Textproduktion wird dabei in besonderer Weise durch zwei weitere Funktionalitäten unterstützt: zum einen die Diskussionsseiten und zum anderen die Versionsverwaltung.

Diskussionsseiten – die zu jeder neu angelegten (Artikel-)Seite automatisch mitangelegt werden – werden i.d.R. als asynchrone Kommunikationsform genutzt und bieten so insbesondere für räumlich und zeitlich getrennte Autor_innen die Möglichkeit, sich über Inhalte auszutauschen (siehe auch Endres 2012: 124f.). Für den Schreibunterricht schlägt Anskeit (vgl. 2012: 14f.) vor, den kommunikativen Austausch auf Diskussionsseiten in Schreibkonferenzen (siehe Kapitel 4.2.3) einzubetten. Schüler_innen haben so die Möglichkeit, Ideen, Anmerkungen und Verbesserungsvorschläge auf den Diskussionsseiten zu vermerken und sich gemeinsam mit den Autor_innen darüber auszutauschen. Kriterien, die an eine bestimmte Textsorte geknüpft sind, lassen sich zudem gut auf den Diskussionsseiten erläutern und Textqualitäten können von Schüler_innen und Lehrpersonen gemeinsam diskutiert werden.

Sämtliche Änderungen, die während der Textproduktion von den unterschiedlichen Autor_innen vorgenommen werden, werden dabei in der Versionsverwaltung dokumentiert. Dies betrifft sowohl die (Artikel-)Seiten als auch die Diskussionsseiten, sodass eine Fixierung und Offenlegung des gesamten Schreibprozesses stattfindet (vgl. Schüler 2012: 294). Endres (2012: 125) betont in diesem Zusammenhang, „dass ein Wiki eine neue Qualität in die Beobachtung des Schreibprozesses bringt", da alle Subprozesse auf dem Weg zum Schreibprodukt dokumentiert werden. Als zusätzliche Funktion lassen sich über Checkboxen zwei Versionen auswählen und automatisch gegenüberstellen. Der tatsächliche Akt des Schreibens, d.h. Veränderns, Ergänzens oder Streichens von Text, wird vom System in unterschiedlicher Weise grafisch und farblich hervorgehoben, sodass schnell und unkompliziert nachvollzogen werden kann, welche Nutzer_innen zu welchem Zeitpunkt welche Änderungen durchgeführt haben (vgl. Beißwenger/Storrer 2010: 15; Thelen/Gruber 2003: 358f.). Im Fall von Fehlern oder Beschädigungen haben Nutzer_innen zudem die Option, eine frühere Version der Seite wiederherzustellen. Anskeit (vgl. 2012: 15) sieht darin großes Potenzial für das Einüben von Textrevisionen bei jüngeren Schüler_innen: Lernende haben die Sicherheit, dass keine Textelemente gänzlich gelöscht werden oder verlorengehen

und können deshalb den Umgang mit Überarbeitungstechniken wie bspw. „Ausschneiden und Einfügen“ einüben.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass Wikis durch ihre speziellen Funktionalitäten nicht nur zu einem kooperativen Arbeitsmedium, sondern auch zu einem Instrument der Dokumentation, Reflexion und Analyse kooperativer Textproduktion und Schreibprozesse werden und in dieser Hinsicht ihr besonderes didaktisches Potenzial entfalten können (vgl. Schüler 2012: 294 f.). Eine Verortung des kooperativen Schreibens mit Wikis im Kompetenzbereich „Schreiben“ der Bildungsstandards (siehe KMK 2005: 10f. und Kapitel 4.1.2) sowie in den Kompetenzbereichen „Kommunizieren und Kooperieren“ und „Produzieren und Präsentieren“ der Strategie „Bildung in der digitalen Welt“ (KMK 2016: 16) scheint angesichts dessen bereits für den Primarbereich angemessen und gewinnbringend.

Herausforderungen beim Wiki-Einsatz

Die beschriebenen Potenziale beinhalten einige Herausforderungen. Neben den bereits in Kapitel 5.3.1 vorgestellten Anforderungen für webbasiertes Schreiben lassen sich für den Einsatz von Wikis in schreibdidaktischen Kontexten drei zentrale Herausforderungen ausmachen.

- Erstens: Die in Kapitel 5.1.2 beschriebenen technischen Voraussetzungen müssen erfüllt sein, damit Wikis ihr lernförderliches Potenzial entfalten können. Anskeit (vgl. 2012: 16) weist darauf hin, dass für den Wiki-Einsatz zwar lediglich ein internetfähiges Endgerät wie bspw. Computer, Tablet o.Ä. und eine entsprechende Wiki-Software[68] erforderlich sind, dennoch aber sichergestellt sein muss, dass in der Schule zum einen genügend Geräte zur Verfügung stehen und dass zum anderen eine stabile Internetverbindung gewährleistet ist. Stehen den Schulen nicht hinreichend viele Geräte zur Verfügung, gibt es unterschiedliche Lösungsvorschläge: Dautel (vgl. 2009: 18) merkt bspw. an, dass bestimmte Arbeiten in Wikis teilweise auch von zuhause erledigt werden können, sodass in der Schule nicht jede_r Schüler_in jederzeit Zugang zum Computer benötigt. Alternativ kann die Arbeit mit Wikis auch in Kleingruppen erfolgen oder in den Wochenplan eingebunden werden, sodass nicht alle Schüler_innen zeitgleich Zugang zu den Geräten benötigen.
- Zweitens: Durch das beschriebene Potenzial der einfachen Editierbarkeit und der Tatsache, dass jeder berechtigte Nutzer zu jeder Zeit Änderungen auf allen Seiten eines Wikis vornehmen kann, ist es notwendig, dass die Arbeit in Wikis gut organisiert wird. Damit lassen sich Bearbeitungskonflikte (siehe u.a. Moskaliuk 2008b: 29) und die Überforderung der Lernenden beim Aufbau von Strukturen (vgl. Notari/Döbeli Honegger 2013a: 36) vermeiden. Mit der Offenheit von Wikis geht aber auch die Gefahr sogenannter Vandalismusakte einher. Damit ist gemeint, dass „einzelne Lernende mutwillig Fehler einbauen,

68 Wiki-Software kann kostenfrei z.B. über die Wiki-Angebote der Zentrale für Unterrichtsmedien im Internet e.V. genutzt werden (siehe hierzu u.a. Anskeit 2016: 70).

Texte löschen oder thematisch nicht adäquate Texte verfassen“ (Notari/Döbeli Honegger 2013a: 36). Wiki-Systeme halten daher verschiedene Möglichkeiten der Kontrolle bereit: Texte können über die Versionsverwaltung beobachtet („SoftSecurity“) oder einzelne Nutzer_innen mittels Zugriffsbeschränkung („HardSecurity“) von Lese- bzw. Schreibrechten ausgeschlossen werden. Notari/Döbeli Honegger (vgl. 2013a: 36) weisen jedoch darauf hin, dass Wiki-Vandalismus in kleineren Lerngemeinschaften in der Praxis selten vorkommt und sich durch die Versionsverwaltung leicht beheben lässt.

- Der Mangel an multimedialen Gestaltungs- und Layoutmöglichkeiten wird – drittens – ebenfalls häufig als Kritikpunkt in Zusammenhang mit Wikis angeführt. Notari/Döbeli Honegger (vgl. 2013a: 35) beschreiben dieses Defizit als Folge der Inhaltsfokussierung von Wikis und weisen gleichzeitig auf den damit verbundenen Vorteil für Lehr-/Lernkontexte hin. Sie betonen, dass Lernende so die Möglichkeit haben, sich auf den Inhalt und weniger auf die Form zu konzentrieren. Dem Vorwurf, Wikis seien zu textlastig und es sei mühsam bzw. unmöglich, Bilder, Audio- und Videodateien einzubinden, kann jedoch – zumindest mit Blick auf die MediaWiki-Software – begegnet werden: Kirst (2012) und Schellmann/Eirich (2012) beschreiben zahlreiche Wiki-Erweiterungen, die dazu beitragen, textorientierte Inhalte durch mediale Objekte und interaktive Übungen anzureichern und Wikis für den Einsatz in unterschiedlichen Fächern nutzbar zu machen (siehe auch Anskeit 2016: 69f.).

Für den Einsatz in schreibdidaktischen Kontexten bringen Wikis ein großes Potenzial mit sich, das sich v.a. aus den speziellen Funktionalitäten der Technologie ergibt. Wikis begünstigen zum einen die Situierung kommunikativer Schreibanlässe und ermöglichen es gleichzeitig, kooperative Schreibprozesse durchzuführen, die Textproduktionsprozesse vollumfänglich zu dokumentieren und diese anschließend zu analysieren. Dennoch gehen mit den Potenzialen bestimmte Herausforderungen einher, die es bei der Planung und Durchführung zu berücksichtigen gilt. Die von Beißwenger (2012) herausgearbeiteten Anforderungsbereiche (siehe Kapitel 5.3.1) bieten dafür eine gute Orientierungsgrundlage. Im Folgenden werden ausgewählte schreibdidaktische Forschungsprojekte vorgestellt, in denen neben klassischen Textverarbeitungsprogrammen auch webbasierte Schreibmedien eingesetzt wurden.

5.4 Schreibdidaktische Forschungsprojekte

Obwohl das computerbasierte Schreiben bereits seit den 1990er Jahren als Gegenstand in der Deutschdidaktik Beachtung findet, fehlt es auch heute noch in vielen Bereichen an empirischen Untersuchungen (vgl. u.a. Schrenker 2016: 41). Forscher_innen beklagen, dass schreibdidaktische Untersuchungen zur Überarbeitung, Beratung und Beurteilung von digital entstandenen Texten sowie Er-

kenntnisse zur Förderung des Schreibens im und über das Internet bisher weitestgehend fehlen (vgl. u.a. Blatt 2004; Lehnen 2014; Schneider et al. 2012). Neben Erfahrungsberichten zum Einsatz von Lernsoftware oder Projektskizzen lag der Fokus deutschdidaktischer Bemühungen zunächst – so Blatt (vgl. 2004: 33) – auf der Entwicklung von Unterrichtsmodellen. Damit sollte Lehrkräften des Faches Deutsch – die nur wenig Bereitschaft zur Computernutzung zeig(t)en – Mut zum Computer- und Interneteinsatz gemacht werden. Abraham (2014: 280) bestätigt diese Befunde mit Blick auf die Möglichkeiten kollaborativer Texterstellung und betont, dass es „in Deutschland in diesem Bereich zwar sicherlich eine *best practice*, aber noch keine weitreichende Theoriebildung [gibt]".

Dass digitale Medien in der Schule – speziell im Schreibunterricht – noch immer selten eingesetzt werden, erschwert Forschungstätigkeiten in diesem Bereich, ist aber in Anbetracht der Ausführungen zur technischen Ausstattung in Kapitel 5.1.2 nicht verwunderlich. Dennoch darf nicht außer Acht gelassen werden, dass das Fach Deutsch mittlerweile häufig als Kernfach der Medienerziehung gilt und in den Lehrplänen einiger Bundesländer entsprechend ausgewiesen wird. Überblicke über fachspezifische mediendidaktische Forschungsfelder und empirische Erhebungen zum Einsatz digitaler Medien im Deutschunterricht zeigen jedoch, dass weiterhin nur eine kleine Anzahl entsprechend fundierter Untersuchungen für den Deutschunterricht vorliegt (siehe hierzu u.a. Möbius 2014: 343ff.; Schrenker 2016: 41ff.). Schneider/Anskeit (vgl. 2017: 283) stellen fest, dass digitale Medien spezielle Möglichkeiten für Interventionen bieten, und beschreiben sowohl Interventionen, in denen digitale Medien als zentrales Element einfließen, als auch Interventionen, in denen digitale Medien hauptsächlich zur Erfassung von Schreibhandlungen zum Einsatz kommen.

Die vorliegende Arbeit soll einen Beitrag zur sprach- und mediendidaktischen Interventionsforschung der Primarstufe liefern. Dazu werden im Folgenden zunächst verschiedene Forschungsprojekte vorgestellt, die sich auf schreibdidaktische Untersuchungen in der Primarstufe beziehen und digitale Medien als zentrales Element fokussieren. Im weiteren Verlauf gilt es dann offene und sprachdidaktisch relevante Fragestellungen herauszuarbeiten (siehe Kapitel 5.5).

5.4.1 Tastaturschreiben in der Grundschule

Empirisch gewonnene Erkenntnisse zur Rolle des Tastaturschreibens bei der Textproduktion stützen sich – wie Anskeit/Schneider (vgl. 2017: 284) darlegen – auf Forschungsprojekte mit Studierenden und einige schmal fundierte empirische Untersuchungen mit Schüler_innen unterschiedlicher Jahrgangsstufen. Die m.W. einzige nationale Studie, die das Tastaturschreiben in der Grundschule zum Gegenstand macht, wurde bereits 1997 von Reuen durchgeführt. Reuen führt in seiner Studie ein Schreibexperiment zum Tastaturschreiben durch und geht der Frage nach, wie Grundschulkinder bei der schriftlichen Textproduktion am

Rechner vorgehen und inwiefern der Computer das Schreiben beeinflussen kann (vgl. Reuen 1997: 91). Als Schreibanlass dienen zwei Bilder sowie ein kurzer Text, der fünfzehn Schüler_innen einer vierten Jahrgangsstufe den situativen Einstieg in eine „spontane Phantasieerzählung" erleichtern soll. Sowohl mit Blick auf das methodische Vorgehen als auch für die Interpretation der Ergebnisse gilt es laut Reuen (vgl. 1997: 92f.) zu berücksichtigen, dass die Schüler_innen noch nie bzw. kaum Texte am Computer verfasst haben. Daher wurde nach einer kurzen Einführung in die grundlegenden Techniken des Schreibprogramms Word eine vierstündige Schreibzeit für die Textproduktion am Computer eingeräumt. Als Datendokumentationsinstrument nutzt Reuen den Word-Makro-Rekorder, der die Textproduktionsprozesse der Schüler_innen aufzeichnet und damit sämtliche Tastenanschläge auf der Schreibtastatur analysierbar macht.

Reuens Auswertungen zeigen, dass die Unerfahrenheit der Schüler_innen im Umgang mit dem für sie völlig neuen Schreibmedium die Textproduktion stark beeinflusst. Er stellt fest, dass Editier- und Überarbeitungshandlungen auf der Tastatur häufig umständlich verlaufen und begründet dies mit der Beobachtung, dass das kontrollierende Lesen nach fast jeder Buchstabeneingabe stattfand und häufige Fehlbedienungen der Tastatur (wie bspw. zu langes Drücken der Löschentaste, wodurch unnötig viel Text entfernt wurde) auftraten (vgl. Reuen 1997: 97ff.). Des Weiteren zeigen Reuens Ergebnisse, dass bei computergestützter Textproduktion vornehmlich auf lokaler Ebene revidiert wurde, wodurch Potenziale computerbasierter Textverarbeitung nicht ausgeschöpft werden konnten. In diesem Zusammenhang fordert er, dass das grundsätzliche Revisionsverhalten von Schreibanfänger_innen beobachtet werden müsse, um keine vorschnellen Schlüsse bezüglich des Einflusses des Computers auf das Revidieren zu ziehen (vgl. Reuen 1997: 96).

In Anbetracht der von Reuen (1997) beschriebenen Rahmenbedingungen ist es nicht verwunderlich, dass der Einsatz eines Textverarbeitungsprogramms bei den Schreibanfänger_innen nicht zur kognitiven Entlastung des Schreibprozesses beitragen konnte. Für die weitere Forschung gilt es – neben der Tatsache, dass die von Reuen (1997) herangezogene Stichprobe mit 15 Schüler_innen wenig aussagekräftig ist – allerdings zweierlei zu berücksichtigen: Einerseits hat die private sowie schulische Computernutzung in den letzten Jahren einen beachtlichen Anstieg erfahren (vgl. Feierabend et al. 2015: 31f., 40f.), wobei auch der Gebrauch der Tastatur für Schüler_innen der Primarstufe u.a. durch den Einsatz von Tipptrainern vertrauter geworden sein dürfte. Darüber hinaus zeigen Ergebnisse von Grabowski et al. (vgl. 2007: 55f.), dass bereits durch kurze Trainings zum Umgang mit einer Tastatur (Anordnung der Buchstaben, Erzeugung von Großbuchstaben, Navigation mit Cursortasten etc.) Verbesserungen bei Fünftklässler_innen der Hauptschule erzielt werden können.

5.4.2 Interventionsstudie myMoment 2.0

Schneider et al. (vgl. 2012: 15) untersuchen in der Interventionsstudie „myMoment 2.0", ob sich Schüler_innen, die auf einer Online-Plattform arbeiten, mit Blick auf bestimmte Schreibleistungen anders entwickeln als Schüler_innen, die nicht auf der Plattform arbeiten. Zentrales Element der Interventionsstudie ist die Web-Plattform *myMoment*, die Schüler_innen der ersten bis fünften Klasse das Lesen und Publizieren in einer digitalen, vernetzten Umgebung ermöglicht. Mit der interaktiven Plattform werden in erster Linie zwei Ziele verfolgt: Die Plattform soll – erstens – Kinder zum Schreiben motivieren und – zweitens – durch ihre kommunikative Ausrichtung adressatenorientiertes Schreiben fördern. Die didaktische Konzeption der Plattform nutzt dabei die Potenziale webbasierter Kommunikationsmedien (siehe Kapitel 5.3.1 und 5.3.2), um den Schüler_innen das Schreiben als kontextgebundenes, kommunikatives und soziales Handeln vertraut zu machen (vgl. Schneider et al. 2012: 10ff.).

Abgeleitet aus der spezifischen Anlage der Schreibplattform nehmen die Autor_innen an, dass „das Schreiben und Lesen auf *myMoment* eine erhöhte Fähigkeit für Perspektivenwechsel, für narrative Schreibleistungen und für Textüberarbeitungen bewirkt" (Schneider et al. 2012: 15). Zur Überprüfung der Hypothesen untersuchen die Autor_innen im Längsschnitt die Effekte, die sich aus dem Vergleich zwischen zwei Interventionsgruppen[69] in Bezug auf die Entwicklung bestimmter Schreibfähigkeiten nachweisen lassen. Die Ergebnisse beziehen sich auf qualitative und quantitative Daten, die im Abstand von einem Jahr zu zwei Messzeitpunkten (Prä- und Postmessung) erfasst wurden.[70] Den Autor_innen gelingt es zwar nicht nachzuweisen, dass das Arbeiten mit der Plattform eine erhöhte Fähigkeit für Perspektivenwechsel und für Textüberarbeitungen bewirkt. Als positives Resultat der Studie halten die Autor_innen aber fest, dass durch das Arbeiten mit der Plattform *myMoment* bestimmte narrative Fähigkeiten deutlich gefördert werden und es den „myMoment-Schüler_innen" besser gelingt, ihre Leser_innen zu involvieren, als Schüler_innen, die nicht mit der Plattform gearbeitet haben (vgl. Schneider et al. 2012: 32f.).

5.4.3 Virtuelle Schreibkonferenzen

Abschließend werden zwei weitere Projekte vorgestellt, die sich auf den Einsatz computerbasierter Schreibtechnologien in der Primarstufe beziehen und virtuelle

69 Gruppe M (Intervention: schreibdidaktische Weiterbildung von Lehrpersonen im Hinblick auf myMoment); Verwendung der Plattform in ihren Klassen, und Gruppe P (Intervention: analoge schreibdidaktische Weiterbildung von Lehrpersonen im Hinblick auf Unterricht mit Stift & Papier) (Schneider et al. 2012: 16).

70 Zum Einsatz der Erhebungsinstrumente siehe Schneider et al. (2012: 17ff.).

Schreibkonferenzen zum Gegenstand haben: (1) eine virtuelle Schreibberatung, die im Rahmen eines Kooperationsprojekts von Grundschule und Universität durchgeführt wird, und (2) eine virtuelle Schreibkonferenz, bei der zwei verschiedene Grundschulen miteinander kooperieren.

Gemeinsam erzählen – getrennt schreiben

Zunächst wird die virtuelle Schreibkonferenz nach Becker-Mrotzek (2012) vorgestellt, in der Schüler_innen der vierten Jahrgangsstufe mit Studierenden eines schreibdidaktischen Hauptseminars der Universität zu Köln gemeinsam Texte verfassen. Das Projekt wurde erstmals 2003[71] durchgeführt und fokussiert die räumlich und zeitlich getrennte Zusammenarbeit von Schüler_innen mit erfahrenen Schreiber_innen in einem Blended-Learning-Szenario.

Nach einem ersten Projekttreffen in der Universität, bei dem Schreibteams von je zwei Schüler_innen und zwei Studierenden gebildet und mögliche Themen verhandelt werden, arbeiten die Teams gemeinsam über die Lernplattform ILIAS[72] an Kurzgeschichten mit dem Ziel, dass zum zweiten Präsenztreffen in der Schule ein bis zwei Kurzgeschichten pro Team vorliegen (vgl. Becker-Mrotzek 2012: 148). Die Aufgabe der Schüler_innen besteht – so Becker-Mrotzek (vgl. 2012: 148) – darin, dass sie den Anfang der Geschichten schreiben und ihre Texte auf der Lernplattform einstellen. Studierende haben dann zum einen die Aufgabe, eine Fortsetzung zum Anfang der Geschichten zu verfassen, und zum anderen, den Text der Schüler_innen in Bezug auf Sprachrichtigkeit zu überarbeiten und einen kritischen Kommentar zu verfassen. Die Studierenden unterstützen also den Schreibprozess der Schüler_innen, indem sie die Schüler_innen bei der Ideenfindung beraten, ihnen Ratschläge geben und die Schülertexte kommentieren. Anschließend haben die Schüler_innen die Möglichkeit, einzelne Textteile zu überarbeiten und ggf. weitere Fortsetzungen einzufügen.

Becker-Mrotzek (vgl. 2012: 154ff.) dokumentiert Angaben zu Textlängen, gewählten Themen und beschreibt kommunikative Herausforderungen, mit denen sowohl Schüler_innen als auch Studierende während der virtuellen Schreibkonferenz konfrontiert sind. Auch wenn der Autor abschließend zu dem Fazit kommt, dass sich das Projekt als geeignetes Schreibarrangement erwiesen hat, das Schüler_innen und Studierende gleichermaßen motiviert und zudem den Umgang mit neuen Medien schult (vgl. Becker-Mrotzek 2012: 156f.), bleiben umfassende empirische Befunde zu den Auswirkungen der Schreibberatung aus. Um bspw. einen Lernzuwachs feststellen zu können, müssten – so Blatt (vgl. 2004: 57) – die

71 Die konkrete Umsetzung der virtuellen Schreibkonferenz variiert in unterschiedlichen Durchführungszeiträumen (vgl. Becker-Mrotzek 2012: 155). Die folgenden Ausführungen beziehen sich auf die Durchführung im Wintersemester 2008/2009 nach Becker-Mrotzek (2012).

72 E-Learning-Plattform der Universität zu Köln, abrufbar unter https://www.ilias.uni-koeln.de (CompetenceCenter E-Learning 2015).

Lernausgangslage, die Textqualität und die weitere Entwicklung erhoben und miteinander in Bezug gesetzt werden.

Virtuelle Schreibkonferenz mit Wiki-Technologie

Das Projekt „Virtuelle Schreibkonferenz mit Wiki-Technologie" (Anskeit 2010) – das im Rahmen einer Masterarbeit an der TU Dortmund durchgeführt wurde – überträgt das erläuterte Konzept auf eine Schreibberatung durch Peers: Schüler_innen aus zwei verschiedenen Grundschulen der gleichen Altersstufe arbeiten unter der Bedingung einer raum- und zeitversetzten Präsenz im Rahmen eines Wikis gemeinschaftlich an Texten. Die Potenziale der Wiki-Technologie (siehe Kapitel 5.3.2) sollen hier dazu beitragen, die Herausforderung, die sich aus der raum- und zeitversetzten Präsenz ergeben, zu überwinden und eine den Schreibprozess unterstützende Schreibumgebung zu schaffen. Durch das Setting entsteht ein nachvollziehbarer Handlungszusammenhang, in dem die Schüler_innen das Verfassen der Texte mit einem kommunikativen Zweck in Verbindung bringen können (vgl. Anskeit 2010: 38).

Anskeit (vgl. 2010: 70ff.) geht in ihrer explorativen Studie der Frage nach, inwieweit Grundschüler_innen der dritten Jahrgangsstufe bei unterrichtlicher Anleitung in der Lage sind, Texte der Sorte Beschreibung in einer auf Wiki-Technologie basierenden virtuellen Schreibkonferenz mit gleichaltrigen Schüler_innen sowie mit Unterstützung durch die Lehrperson gezielt und eigenständig so zu überarbeiten, dass der Vergleich von Texterst- und Textendfassung eine Verbesserung der Textqualität aufzeigt. Zur Beantwortung der Forschungsfrage wurden Revisionsanalysen nach Held (2006) sowie textsortenspezifische Untersuchungen in Anlehnung an Augst et al. (2007a) durchgeführt. Die Ergebnisse zeigen, dass bereits Schüler_innen der dritten Jahrgangsstufe bei geeigneter didaktischer Anleitung in der Lage sind, virtuelle Schreibkonferenzen durchzuführen und ihre eigenen Texte erfolgreich zu überarbeiten. Auch diese Studie liefert zwar erste Einblicke in die Möglichkeiten schreibdidaktischer Forschung zum Einsatz digitaler Medien. Die Ergebnisse lassen aber aufgrund der geringen Stichprobengröße und fehlender Kontrollvariablen keine verallgemeinerbaren Aussagen zu.

5.5 Zusammenfassung und Desiderate

In Kapitel 5 wurden die Möglichkeiten, die sich durch den Einsatz digitaler Medien sowohl für die schreibdidaktische Forschung als auch für die Unterrichtspraxis ergeben, dargestellt. Dazu wurden in 5.1 zunächst bildungspolitische und technische Rahmenbedingungen erläutert, bevor in Kapitel 5.2 schreibdidaktische Potenziale und Herausforderungen zum Einsatz neuer Schreibtechnologien diskutiert wurden. Die Ausführungen zeigen, dass der Einsatz digitaler Medien – unter Berücksichtigung bildungspolitischer und technischer Rahmenbedingungen (Ka-

pitel 5.1) – zahlreiche Potenziale zur Entlastung des Schreibprozesses, aber auch für die Situierung kommunikativer Schreibarrangements bieten kann. In Kapitel 5.3 galt es, konkrete schreibdidaktische Werkzeuge vorzustellen und mit Blick auf schreibdidaktische Potenziale und Herausforderungen zu analysieren. Es konnte gezeigt werden, dass Wikis (Kapitel 5.3.2) durch ihre speziellen Funktionalitäten das Potenzial haben, kooperatives Schreiben anzuregen und Textproduktionsprozesse zu dokumentieren. Für eine erfolgreiche Implementierung webbasierten Schreibens in (Forschungs- und) Unterrichtsprojekten können die von Beißwenger (2012) formulierten Anforderungsbereiche eine gute Orientierungsgrundlage liefern. Die in Kapitel 5.4 vorgestellten (Forschungs-)Projekte geben Grund zur Annahme, dass Textverarbeitungsprogramme, Lernplattformen und webbasierte Schreibtechnologien wie Blogs und Wikis – unter Berücksichtigung medial bedingter Herausforderungen – die Möglichkeit bieten, Schreibarrangements so zu situieren, dass sie sich lernförderlich auf die Schreibleistungen der Primarstufenschüler_innen auswirken können. Es muss jedoch festgehalten werden, dass v.a. der empirische Forschungsbedarf im Sinne einer medienspezifischen Deutschdidaktik nach wie vor hoch ist, wie das Zitat von Möbius (2014: 354) verdeutlicht:

> *Es existieren zahlreiche ambitionierte Vorschläge für die Einbindung digitaler Medien in die Vermittlung zentraler Kompetenzen des Deutschunterrichts; diesen steht eine verschwindend geringe Zahl von empirischen Erhebungen gegenüber, die die Verwendung digitaler Medien in angestrebter Weise kritisch begleiten.*

Wie Schneider/Anskeit (2017) zeigen, ergeben sich aus ersten Forschungs- und Unterrichtsprojekten interessante und v.a. sprachdidaktisch relevante Forschungsfragen, die u.a. mit Hilfen von Interventionsstudien bearbeitet werden können. Abschließend sollen daher nun einige sprachdidaktische Forschungsfragen in Anlehnung an Lehnen (2014: 433) formuliert werden, die es durch künftige Forschungsprojekte zu beantworten gilt:

- „[...] In welcher Weise unterstützt elektronische Textverarbeitung kognitive Prozesse beim Schreiben?“
- „Was leisten mediale Schreibumgebungen […] für den Schriftspracherwerb und die Entwicklung von Schreibkompetenzen?“
- „In welcher Weise bedingen digitale Kommunikationsplattformen wie Weblog, Wikis und Chats […] kooperative Schreibformen und wie können sie in der Schule eingesetzt werden?“

Den hier formulierten Forschungsfragen folgend, werden Wikis im Forschungsprojekt der vorliegenden Arbeit als digitale Kommunikationsplattform im Rahmen einer Interventionsstudie eingesetzt. Dabei soll – unter Berücksichtigung der bisherigen Ausführungen – der Frage nachgegangen werden, welchen Einfluss unterschiedliche Schreibmedien auf die Qualität der Textproduktion haben. Im zweiten Teil der Arbeit folgt nun die Darstellung der empirischen Untersuchung.

II. Teil: Empirische Untersuchung

6. Fragestellungen und Hypothesen

Das empirische Forschungsprojekt der vorliegenden Arbeit greift Desiderate der Forschung auf und fokussiert die didaktische Perspektive auf die Textproduktion von Schreibnovizen. Im Zentrum des Projektes stehen schreibdidaktische Maßnahmen, die – mit Blick auf das von Bachmann/Becker-Mrotzek (vgl. 2017: 42) vorgestellte *Basismodell der Textproduktion* (siehe Kapitel 2.5) – auch als situative Voraussetzungen bezeichnet werden können. Dem Aufgabenumfeld – wie es u.a. im Modell von Hayes (2012: 371) beschrieben wird – kommt in diesem Zusammenhang eine ganz besondere Bedeutung zu: Durch die Manipulation der Komponenten „Kooperateure/Kritiker" und „Aufgabenmaterial" (siehe Kapitel 2.2.1) soll herausgearbeitet werden, welchen Einfluss eine entsprechende Funktionsprofilierung (siehe Kapitel 2.3.1) – die u.a. in Anlehnung an die Studie „Aufgaben mit Profil" von Bachmann/Becker-Mrotzek (2010) durch die Einbeziehung echter Kommunikationspartner_innen umgesetzt wird – auf die Textproduktion junger Schüler_innen hat. Vor dem Hintergrund der Ausführungen zu einer prozedurenorientierten Schreibdidaktik (siehe Kapitel 2.4) wird dabei auch das Zusammenspiel zwischen der Situierung von Aufgaben und der Arbeit an der Sprachlichkeit von Texten in den Blick genommen. Um zudem dem medialen Wandel – dem sowohl die Inhalte des Faches Deutsch als auch ihre didaktisch-methodische Vermittlung unterliegen (siehe Kapitel 5) – in angemessener Weise Rechnung zu tragen, werden Wikis – neben dem traditionellen Schreibmedium „Stift & Papier" – im Forschungsprojekt als digitale Kommunikationsplattform eingesetzt. Bei der Ausgestaltung des Forschungsprojekts gilt es dabei insgesamt an die in Kapitel 3 beschriebenen prozess- und produktbezogenen Entwicklungstendenzen anzuschließen und das Projekt an den für die vierte Jahrgangsstufe zu erwartenden Kompetenzen auszurichten. Da im Rahmen der Studie „Text-Sorten-Kompetenz" von Augst et al. (2007a) gezeigt werden konnte, dass Schüler_innen im Laufe der Grundschulzeit zentrale textsortenspezifische und textsortenübergreifende Schreibkompetenzen entwickeln (siehe Kapitel 3.2.2), werden zwei unterschiedliche Textformen – die Beschreibung und die Argumentation – in das Projekt einbezogen.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass im Rahmen einer Interventionsstudie mit verschiedenen Bedingungen und Kontrollen herausgefunden werden soll, welche schreibdidaktischen Maßnahmen dazu beitragen, die Qualität der Textproduktion von Grundschüler_innen der vierten Jahrgangsstufe positiv zu beeinflussen. In diesem Kapitel werden zunächst die vier zentralen Forschungsfragen und Hypothesen der Studie dargelegt, bevor in Kapitel 7 das Forschungsdesign erläutert wird.

Den Ausführungen von Kapitel 2 folgend, werden insgesamt drei Perspektiven auf den Forschungsgegenstand „Qualität der Textproduktion“ eingenommen: Es geht darum, zu untersuchen, welchen Einfluss unterschiedliche Schreibarrangements erstens auf die Textqualität, zweitens auf die Qualität der Textrevision und drittens auf den funktional adäquaten Gebrauch von Schlüsselprozeduren haben. Darüber hinaus geht es auch darum, den Einfluss personenbezogener Merkmalen auf die Textqualität in unterschiedlichen Schreibarrangements in den Blick zu nehmen.

1) Welchen Einfluss haben unterschiedliche Schreibarrangements auf die Qualität der Texterst- und Textendfassung?

(a) Je profilierter das Schreibarrangement ist, desto höher ist die Textqualität. Dies gilt für (b) beide Textformen und (c) beide Schreibmedien.

Aufgrund der bisherigen Forschungsergebnisse – wie sie insbesondere von Bachmann/Becker-Mrotzek (2010) im Rahmen der explorativen Studie „Aufgaben mit Profil“ und Rüßmann et al. (2016) im Rahmen der Interventionsstudie „Schreibförderung in der multilingualen Orientierungsstufe“ vorgelegt wurden (siehe Kapitel 4.2 und Kapitel 4.3) – ist anzunehmen, dass sich die Profilierung von Schreibarrangements positiv auf die Textqualität auswirkt. Da u.a. im Rahmen der Studie „Text-Sorten-Kompetenz“ von Augst et al. (2007a) gezeigt werden konnte, dass zumindest ein Teil der Grundschüler_innen in der vierten Jahrgangsstufe bereits in der Lage ist, (annährend) textsortenfunktionale Beschreibungen und Argumentationen zu verfassen (siehe Kapitel 3.2.2), lässt sich vermuten, dass sich profilierte Schreibarrangements auf beide Textformen positiv auswirken. Hypothese 1(c) kann vor dem Hintergrund der Ergebnisse verschiedener schreibdidaktischer Forschungsprojekte begründet werden: Der Studie von Reuen (1997) folgend wäre zwar davon auszugehen, dass Schüler_innen beim Tastaturschreiben größere Probleme haben als Schüler_innen, die ihre Texte mit Stift & Papier verfassen. Mit Blick auf die „digitale Revolution“ (KMK 2016: 11) – die in den letzten Jahrzehnten dazu beigetragen hat, dass der Stellenwert digitaler Medien im (schulischen) Alltag von Kindern und Jugendlichen immens an Bedeutung gewonnen hat (siehe u.a. Kapitel 5.1) – und vor dem Hintergrund erster Erkenntnisse aus den (Forschungs-)Projekten (siehe Kapitel 5.4) „myMoment 2.0“ (Schneider et al. 2012), „Gemeinsam erzählen – getrennt schreiben“ (Becker-Mrotzek 2012) und „Virtuelle Schreibkonferenzen“ (Anskeit 2010) wird hier davon ausgegangen, dass sich profilierte Schreibarrangements nicht nur positiv auf die Textproduktion mit Stift & Papier, sondern auch positiv auf die wikibasierte Textproduktion auswirken.

2) Welchen Einfluss haben unterschiedliche Schreibarrangements auf die Qualität der Textrevision?

(a) Je profilierter das Schreibarrangement ist, desto höher ist die Qualität der Textrevision. Darüber hinaus ist die Qualität der Textrevision auch abhängig von (b) der Textform und (c) dem Schreibmedium.

Die Erläuterungen, die für die erste Forschungsfrage dargelegt wurden, können auch zur Begründung der Hypothesen zur zweiten Forschungsfrage herangezogen werden. Darüber hinaus lässt sich mit Blick auf die Perspektive „Textrevision" Folgendes festhalten: Erkenntnisse der nationalen und internationalen Forschung (siehe Kapitel 3.2.1) legen nahe, dass sich die Qualität der Textrevision von Schüler_innen – sowohl für Fremd- als auch Eigentextüberarbeitungen – durch entsprechend konturierte Schreibsettings und didaktisch fundierte Instruktionen positiv beeinflussen lässt (Brakel Olson 1990; Held 2006). Darüber hinaus argumentiert Fix (vgl. 2008: 44), dass sich der klare schematische Aufbau des Schreibprozessmodells von Hayes/Flower (1980) – unter Berücksichtigung der beschriebenen Herausforderungen (siehe Kapitel 2.2.1) – zur Reduktion der Komplexität und zur didaktischen Modellierung von Schreibprozessen eignet. Genau hier setzen profilierte Schreibarrangements an. Es wird davon ausgegangen, dass stärker profilierte Schreibarrangements einen positiven Einfluss auf die Qualität der Textrevisionen ausüben.

3) Welchen Einfluss haben unterschiedliche Schreibarrangements auf den funktional adäquaten Gebrauch von Schlüsselprozeduren?

(a) Je profilierter das Schreibarrangement ist, desto mehr Schüler_innen nutzen Schlüsselprozeduren funktional adäquat in ihrem Text. Die Anzahl der Schüler_innen, die Schlüsselprozeduren funktional adäquat in ihrem Text verwenden, steigt von der Texterst- zur Textendfassung an. Dies gilt für (b) beide Textformen und (c) beide Schreibmedien.

(d) Wenn Schüler_innen funktional adäquate Schlüsselprozeduren verwenden, dann ist die Textqualität höher, als wenn Schüler_innen keine oder nur partiell funktionale Schlüsselprozeduren nutzen. Dies gilt für beide Textfassungen (e) in schwach profilierten, profilierten und sprachprofilierten Schreibarrangements, (f) bei beiden Textformen und (g) bei beiden Schreibmedien.

Die Hypothesen zur dritten Forschungsfrage müssen vor dem Hintergrund der Ausführungen zu Textprozeduren in Kapitel 2.4, Kapitel 3.2.2.1 und Kapitel 3.2.2.2 betrachtet werden. Wie Feilke (vgl. 2010: 1) konstatiert, lässt sich die Beherr-

schung von Textprozeduren – die voraussetzungsreich ist und sich nicht über pattern-drill bzw. Auswendiglernen erzwingen lässt – in empirischen Graden unterscheiden. Dementsprechend wird im Rahmen der vorliegenden Arbeit zwischen *partiell funktionalen* und *funktionalen* Schlüsselprozeduren unterschieden (siehe hierzu Kapitel 8.4.3), wobei der funktional adäquate Gebrauch von Schlüsselprozeduren im Fokus des Interesses steht.

Wie Rüßmann et al. (vgl. 2016: 56) zeigen, sind sprachlich profilierte Schreibarrangements besonders wirksam, wenn sie mindestens einen Schemabezug aufweisen. Auch im Rahmen der vorliegenden Studie wird daher davon ausgegangen, dass stärker profilierte Schreibarrangements einen positiven Einfluss auf den Gebrauch der Schlüsselprozeduren ausüben. Darüber hinaus wird davon ausgegangen, dass die Anzahl der Schüler_innen, die funktional adäquate Schlüsselprozeduren nutzen, im Vergleich von Texterst- zu Textendfassung ansteigt. Dies lässt sich durch das Potenzial, das Textrevisionen mit sich bringen (s.o.), und die im Projekt eingesetzten Materialien (siehe hierzu Kapitel 7.1 und Kapitel 8.1) begründen.

Die Ausführungen in Kapitel 2.4 haben gezeigt, dass prozedurale Ausdrücke die Handlungsschemata und Textformen indizieren, wobei sie alle Ebenen der Sprachstrukturen betreffen und zudem ein nicht zu unterschätzendes kreatives Potenzial für die Textproduktion mit sich bringen können (vgl. Feilke 2010: 3, 2014a: 14). In den Hypothesen 3(d) bis 3(g) wird dementsprechend davon ausgegangen, dass der Gebrauch funktional adäquater Schlüsselprozeduren einen positiven Einfluss auf die Qualität in Texterst- und Textendfassung hat.

4) Exkurs: Welchen Einfluss haben die personenbezogenen Merkmale Geschlecht, Familiensprache und Literalitätserfahrung auf die Textqualität in unterschiedlichen Schreibarrangements?

(a) Die Textqualität steht in Relation zu Gruppenunterschieden hinsichtlich des Geschlechts, der Familiensprache und der Literalitätserfahrung. (b) Der Einfluss der Aufgabenprofilierung auf die Textqualität steht in Relation zu Gruppenunterschieden hinsichtlich des Geschlechts, der Familiensprache und der Literalitätserfahrung. Zudem steht der Einfluss (c) der Textform und (d) des Schreibmediums auf die Textqualität in Relation zu Gruppenunterschieden hinsichtlich des Geschlechts, der Familiensprache und der Literalitätserfahrung.

In der vierten Forschungsfrage werden – in Form eines Exkurses – die personenbezogenen Merkmale der Schüler_innen in den Blick genommen. In Anlehnung an die Studie „Aufgaben mit Profil“ von Bachmann/Becker-Mrotzek (2010: 205) – in der die Autoren feststellen, dass die Faktoren „Geschlecht“, „Deutsch als Zweitsprache“ und „sozioökonomischer Status“ *kaum* Einfluss auf unterschiedliche

Schreibleistungen haben – wird im Rahmen der vorliegenden Studie der Einfluss der Personenmerkmale „Geschlecht“, „Familiensprache“ und „Literalitätserfahrung“ auf die Textqualität in unterschiedlichen Schreibarrangements betrachtet. Dabei wird hier – u.a. aufgrund der in Kapitel 2.1 dargelegten Erkenntnisse von Schmitt/Knopp (2017) zu möglichen Teilkomponenten und Prädiktoren der Schreibkompetenz – zunächst ganz allgemein davon ausgegangen, dass die Textqualität in *Relation* zu Gruppenunterschieden hinsichtlich der genannten personenbezogenen Merkmale steht.

7. Forschungsdesign

Zur Beantwortung der vorgestellten Forschungsfragen und Hypothesen wird eine Kombination aus Labor- und Feldstudie gewählt. Die sich daraus ergebenden forschungsmethodischen Konsequenzen werden im vorliegenden Kapitel erläutert, bevor im Anschluss die unabhängigen (Kapitel 7.1) und abhängigen (Kapitel 7.2) Variablen des Forschungsdesigns vorgestellt werden.

Das Forschungsprojekt wird in einer authentischen Lernsituation und zwar im Deutschunterricht der Primarstufe durchgeführt. Dadurch, dass die Bedingungen des Unterrichts – auf die die Ergebnisse der vorliegenden Arbeit übertragen werden sollen – direkt in die Untersuchung mit einbezogen werden, ergibt sich eine erhöhte externe Validität der Studie. Ein Nachteil von Feldstudien – gegenüber Laborstudien – besteht natürlich darin, dass sie schwer reproduzierbar und zudem von bestimmten intervenierenden Faktoren geprägt sind. Dies kann die interne Validität der Studie nachteilig beeinflussen (vgl. Marx/Steinhoff 2017b: 254). Um den Gütekriterien für empirische Untersuchungen gerecht zu werden, werden im Rahmen des Forschungsprojekts der vorliegenden Arbeit unterschiedliche Maßnahmen ergriffen, die dazu beitragen, die interne Validität der Studie zu verbessern. Erstens: Die Intervention im Unterricht wird nicht von den zuständigen Lehrpersonen, sondern von mir als konstanter Versuchsleiterin durchgeführt, sodass eine Kombination aus Feld- und Laborstudie vorliegt (vgl. Marx/Steinhoff 2017b: 254). Darüber hinaus werden potentiell intervenierende Faktoren – die das Ergebnis systematisch beeinflussen können – vorab identifiziert und mittels geeigneter Verfahren kontrolliert (siehe hierzu Kapitel 7.3).

Eine weitere Herausforderung ergibt sich bei der Zuteilung der Probanden – also den Schüler_innen – auf die Bedingungen des Experiments. Da es sich bei den einzelnen Bedingungen um Schreibarrangements handelt, die im regulären Deutschunterricht der Primarstufe durchgeführt werden, ist eine kontrollierte Zuteilung einzelner Schüler_innen zu entsprechenden Bedingungen – wie etwa in Form der Parallelisierung oder Randomisierung (siehe hierzu Eid et al. 2015: 59) – nicht möglich. Es handelt sich vielmehr um natürlich vorgefundene Gruppen, die sich aus den Schüler_innen der Klassen zusammensetzten, wodurch sich ein quasi-experimentelles Design ergibt. Um auch in diesem Zusammenhang intervenierende Faktoren weitestgehend zu vermeiden bzw. zu kontrollieren und die interne Validität der Studie zu verbessern, wird darauf geachtet, dass die Klassen möglichst ausgewogen auf die Interventionsgruppen verteilt werden (siehe hierzu Kapitel 10.1). Das quasi-experimentelle Design dieser Studie ist dadurch geprägt, dass mehrere Variablen durch die Versuchsleiterin bewusst manipuliert werden (unabhängige Variablen). Durch die verschiedenen Versuchsbedingungen (Schreibarrangements) sollen Änderungen bestimmter Parameter (Qualität der Textproduktion) evoziert werden, die anschließend gemessen werden (abhängige Variable). Die Schreibarrangements der Studie sind dabei so angelegt, dass die

Schüler_innen zunächst eine Texterstfassung verfassen, die in gewisser Weise als Prätest bezeichnet werden kann. Diese Erstfassung wird dann im Rahmen der Intervention überarbeitet, sodass eine Textendfassung entsteht, die sozusagen als Posttest in die Analysen einbezogen wird. Das vollständige Textkorpus der vorliegenden Studie kann dem digitalen Anhang (siehe Anhang II, S. 356) entnommen werden.[73]

Da insgesamt drei unabhängige Variablen (UV) – die zweifach bzw. dreifach gestuft sind – im Rahmen der Studie untersucht werden, handelt es sich beim vorliegenden Projekt um ein mehrfaktorielles Design, das im Folgenden näher beschrieben wird.

7.1 Unabhängige Variablen

Auf der Grundlage der in Kapitel 6 formulierten Forschungsfragen und Hypothesen werden in der Studie zwölf unterschiedliche Schreibarrangements untersucht. Es ergibt sich jeweils eine Kombination aus (1) einer Profilierung – entweder schwach profiliert, profiliert oder sprachprofiliert – **und** (2) einer Textform – entweder Beschreibung oder Argumentation – **und** (3) einem Schreibmedium – entweder Wiki oder Stift & Papier. Das 2x2x3-Design dieses Forschungsprojekts wird durch Tabelle 12 und nähere Ausführungen zu den unabhängigen Variablen in Kapitel 7.1.1 bis Kapitel 7.1.3 erläutert.

	Textform			
	Beschreibung		Argumentation	
	Schreibmedium		**Schreibmedium**	
Profilierung	wikibasiert	Stift & Papier	wikibasiert	Stift & Papier
sprachprofiliert				
profiliert				
schwach profiliert				

Tabelle 12: Unabhängige Variablen

73 Die Daten wurden für die Untersuchung des Textkorpus entsprechend aufgearbeitet, sodass sowohl ein Teilkorpus aller Texterstfassungen, ein Teilkorpus aller Textendfassungen und ein Gesamtkorpus – bestehend aus der Gegenüberstellung der Texterst- und Textendfassungen – für weitere Analysen zur Verfügung stehen. Siehe hierzu bspw. Steinhoff (2017b).

7.1.1 Profilierung: schwach profiliert, profiliert und sprachprofiliert

Dem Förderkonzept „Aufgaben mit Profil“ (Bachmann/Becker-Mrotzek 2010) folgend, bildet die „Profilierung“ der Schreibarrangements die unabhängige Variable. Es werden „schwach profilierte“, „profilierte“ und „sprachprofilierte“ Schreibarrangements unterschieden, wodurch sich eine Dreistufung der unabhängigen Variable *Profilierung* ergibt. Der Grad der Profilierung misst sich dabei an der Art und Weise der Berücksichtigung von Merkmalen der *Aufgaben mit Profil* und wird in der folgenden Überblickstabelle dargestellt:

Merkmale		schwach profiliert	profiliert	sprachprofiliert
Funktion			Überzeugung/ Nachkonstruktion	Überzeugung/ Nachkonstruktion
Wissen	**Weltwissen**	Material	Material	Material
	Schema-wissen	Prozedurenschemata („Checkliste“)	Prozedurenschemata („Rückmeldung“)	Prozedurenschemata („Rückmeldung“)
	Ausdrucks-wissen			Prozedurenausdrücke („Formulierungstipps“)
Interaktion			Austausch mit dem Partnerkind	Austausch mit dem Partnerkind
Wirkung			Foto/Wahl des Ausflugsziels	Foto/Wahl des Ausflugsziels

Tabelle 13: Merkmale schwach profilierter, profilierter und sprachprofilierter Schreibarrangements

Wie aus Tabelle 13 hervorgeht, sind die Merkmale „Funktion“, „Interaktion“ und „Wirkung“ aus der Studie von Bachmann/Becker-Mrotzek (2010) übernommen (siehe Kapitel 4.2.2). Das Merkmal „Wissen“ erfährt im Rahmen der hier vorliegenden Forschungsarbeit eine Spezifizierung. Das Submerkmal „Weltwissen“ wird zwar ebenfalls übernommen und in Form von entsprechenden Materialien, die den Schüler_innen zur Verfügung gestellt werden (siehe Abbildung 14 „Material“), angeboten. Beim Submerkmal „Sprachwissen“ wird jedoch – der Theorie der Textprozeduren (siehe Kapitel 2.4) folgend – zwischen „Schemawissen“ und „Ausdruckswissen“ getrennt (vgl. Anskeit/Steinhoff 2014: 134). Dies ist insbesondere für die Unterscheidung der profilierten und sprachprofilierten Schreibarrangements von Bedeutung. In den folgenden drei Unterkapiteln werden die drei Profilierungsgerade beschrieben, wobei die zentralen Unterschiede anhand von Beispielmaterialien[74] veranschaulicht werden.

74 Eine vollständige Erläuterung zu den im Projekt verwendeten Materialien findet sich in Kapitel 9.

7.1.1.1 Schwach profilierte Schreibarrangements

In schwach profilierten Arrangements werden ausschließlich die Merkmale „Weltwissen“ und „Schemawissen“ berücksichtigt.

Die Schreibaufgaben in schwach profilierten Schreibarrangements zeichnen sich dadurch aus, dass lediglich die Textform (siehe hierzu auch Kapitel 7.1.2) und das Thema expliziert werden. Diese „Basisversion“ der Schreibaufgabe wird durch geeignetes Material unterstützt, wodurch die Schüler_innen die Möglichkeit bekommen, sich das zur Bewältigung der Aufgabe nötige *Weltwissen* anzueignen. Die Schreibaufgabe der Textform Beschreibung sieht vor, dass die Schüler_innen zunächst ein Modellzimmer mit einem Satz zur Verfügung gestellter Playmobil®-Möbel einrichten, bevor sie dieses beschreiben. Als Material für die Textform Argumentation steht eine Liste von Argumenten für beide Ausflugsziele in Form von Kernbegriffen zur Verfügung.

Das Merkmal *Schemawissen* wird in den schwach profilierten Arrangements durch eine „Checkliste“ mit aufgabenspezifischen „Prozedurenschemata“ realisiert. Diese Checkliste ist auf die Schreibentwicklung abgestimmt (vgl. Kapitel 3.2.2.1 und Kapitel 3.2.2.2) und dient den Schüler_innen zur Selbstkontrolle. Dabei wird jedes Prozedurenschema als Frage formuliert, die drei Antwortmöglichkeiten (Smileys – positiv, neutral, negativ) und einen freien Kommentar zulässt.

Beschreibung	Argumentation
Aufgabe (Basisversion)	**Aufgabe (Basisversion)**
• **Wie sieht dein Playmobil-Zimmer aus?** Räume das Playmobil-Zimmer zusammen mit deinem Partner ein. Beschreibe dann dein Playmobil-Zimmer.	• **Wohin geht der Ausflug? In den Zoo oder in den Westfalenpark?** Informiere dich über die beiden Ausflugsziele. Schreibe dann einen Eintrag in deinen Hefter/ins Wiki, in dem du deine Meinung sagst und begründest: Wohin soll euer Ausflug gehen?
Material	**Material**
Prozedurenschemata (Checkliste) (Auszug)[75]	**Prozedurenschemata (Checkliste) (Auszug)**
• **Hast du** einen guten Ausgangspunkt für die Beschreibung gewählt? (z.B. die Tür) ☐ ☺ ☐ 😐 ☐ ☹ Kommentar: _____	• **Hast du** dein gewünschtes Ausflugsziel zu Beginn genannt? ☐ ☺ ☐ 😐 ☐ ☹ Kommentar: _____
• **Hast du** die Gegenstände in einer sinnvollen Reihenfolge beschrieben? (z.B. von der Tür aus einen Rundgang im Zimmer) ☐ ☺ ☐ 😐 ☐ ☹ Kommentar: _____	• **Hast du** die Vorteile und Nachteile beider Ausflugsziele im Text abgewogen? ☐ ☺ ☐ 😐 ☐ ☹ Kommentar: _____

Abbildung 14: Elemente schwach profilierter Arrangements: Weltwissen und Schemawissen nach Anskeit/Steinhoff (2014: 137), Erweiterung und Hervorhebung N.A.

75 Eine vollständige Liste der Prozedurenschemata findet sich in Abbildung 15. Alle Prozedurenschemata werden zudem im Rahmen des analytischen Ratings (siehe Kapitel 8.4.1.1) näher erläutert.

7.1.1.2 Profilierte Schreibarrangements

Neben dem „Weltwissen“ und dem „Schemawissen“ werden in diesem Schreibarrangement auch die Merkmale „Funktion“, „Interaktion“ und „Wirkung“ integriert.

Die *Funktion* wird durch eine zweckbezogene „Aufbauversion“ der Schreibaufgabe umgesetzt. Die Beschreibung dient in diesem Falle der Nachkonstruktion, die Argumentation hat die Funktion der Überzeugung. Unterstützt wird die jeweilige Funktion durch die *Interaktion* mit einem realen Partnerkind aus der vierten Klasse einer anderen Schule. Der Idee der Schreibkonferenz folgend (vgl. Kapitel 4.2.3 und Kapitel 9.2.3), findet ein Austausch der Schüler_innen in Form einer kriterienbasierten Rückmeldung statt. Diese Rückmeldung stimmt mit der Checkliste der schwach profilierten Schreibarrangements (siehe Kapitel 7.1.1.1) dahingehend überein, dass die gleichen Prozedurenschemata Anwendung finden. Die Besonderheit besteht jedoch darin, dass die Rückmeldung im Rahmen der Schreibkonferenz als Feedbackbogen dient und sich die Fragen somit nicht auf den Text des Autorenkindes selbst, sondern auf den Text des Partnerkindes beziehen. Dementsprechend lautet die Formulierung der Fragen nicht „**Hast du** ...?“, sondern „**Hat dein Konferenzpartner** ...?“.

Die Überprüfung der *Wirkung* der Texte wird ebenfalls im Rahmen der realen Interaktion sichergestellt. Zusätzlich zu dem vom Partnerkind ausgefüllten Feedbackbogen erhalten die Schüler_innen bei der Beschreibung ein Foto des Nachbaus des Modellzimmers; bei der Argumentation besteht die Möglichkeit, dass das von ihnen präferierte Ausflugsziel tatsächlich ausgewählt wird.

Beschreibung	Argumentation
Aufgabe (Aufbauversion)	**Aufgabe (Aufbauversion)**
• **Wie sieht dein Playmobil-Zimmer aus?** Räume das Playmobil-Zimmer zusammen mit deinem Partner ein. Beschreibe dann dein Playmobil-Zimmer für die Kinder der Partnerschule. Sie sollen sich genau vorstellen können, wie es in deinem Zimmer aussieht. Deine Konferenzpartner können dann das Playmobil-Zimmer anhand deiner Beschreibung nachbauen.	• **Wohin geht der Ausflug? In den Zoo oder in den Westfalenpark?** Informiere dich über die beiden Ausflugsziele. Schreibe dann den Kindern der Partnerschule einen Brief/einen Wiki-Eintrag, in dem du deine Meinung sagst und begründest: Wohin soll euer Ausflug gehen? Überzeuge deine Konferenzpartner von deiner Meinung, dann fahrt ihr vielleicht genau dorthin, wo du möchtest.

Beschreibung	Argumentation
Prozedurenschemata (Rückmeldung)	**Prozedurenschemata (Rückmeldung)**
• **Hat dein Konferenzpartner** zuerst das Aussehen des Zimmers beschrieben? (z.B. die Farben von Tapete und Teppich, Wand, an der das Fenster ist) ☐ ☺ ☐ 😐 ☐ ☹ Kommentar: _____	• **Hat dein Konferenzpartner** das gewünschte Ausflugsziel zu Beginn genannt? ☐ ☺ ☐ 😐 ☐ ☹ Kommentar: _____
• **Hat dein Konferenzpartner** einen guten Ausgangspunkt für die Beschreibung gewählt? (z.B. die Tür) ☐ ☺ ☐ 😐 ☐ ☹ Kommentar: _____	• **Hat dein Konferenzpartner** dich als Leser direkt angesprochen? ☐ ☺ ☐ 😐 ☐ ☹ Kommentar: _____
• **Hat dein Konferenzpartner** die Gegenstände in einer sinnvollen Reihenfolge beschrieben? (z.B. von der Tür aus einen Rundgang im Zimmer) ☐ ☺ ☐ 😐 ☐ ☹ Kommentar: _____	• **Hat dein Konferenzpartner** Informationen und Vorteile zu seinem ausgewählten Ausflugsziel genannt? ☐ ☺ ☐ 😐 ☐ ☹ Kommentar: _____
• **Hat dein Konferenzpartner** die Stellen, an denen die Möbel stehen, verständlich beschrieben? ☐ ☺ ☐ 😐 ☐ ☹ Kommentar: _____	• **Hat dein Konferenzpartner** auch Informationen und Vorteile des anderen Ausflugsziels genannt? ☐ ☺ ☐ 😐 ☐ ☹ Kommentar: _____
• **Hat dein Konferenzpartner** die festen Punkte im Zimmer (Tür, Fenster, Bild, Ecken) genutzt, um die Beschreibung möglichst genau zu machen? (z.B. „Das Sofa steht unter dem Fenster.“) ☐ ☺ ☐ 😐 ☐ ☹ Kommentar: _____	• **Hat dein Konferenzpartner** die Vorteile und Nachteile beider Ausflugsziele im Text abgewogen? ☐ ☺ ☐ 😐 ☐ ☹ Kommentar: _____
• **Hat dein Konferenzpartner** die Nachbarmöbel gut beschrieben? (z.B. „Der Schreibtisch steht links neben dem Bett.“) ☐ ☺ ☐ 😐 ☐ ☹ Kommentar: _____	• **Hat dein Konferenzpartner** am Ende noch einmal gesagt, wohin der Ausflug seiner Meinung nach gehen soll? ☐ ☺ ☐ 😐 ☐ ☹ Kommentar: _____
• **Hat das Kind** Adjektive („Wiewörter“) benutzt, um die einzelnen Möbelstücke zu beschreiben? Weißt du z.B., welche Farben und Formen die Möbelstücke haben? (z.B. „Die blaue Spielkiste steht unter dem Bild.“) ☐ ☺ ☐ 😐 ☐ ☹ Kommentar: _____	• Bist du von dem Ausflugsziel **deines Konferenzpartners** überzeugt worden? ☐ ☺ ☐ 😐 ☐ ☹ Kommentar: _____

Abbildung 15: Modifizierte und zusätzliche Elemente profilierter und sprachprofilierter Arrangements nach Anskeit/Steinhoff (2014: 139), Erweiterung und Hervorhebung N.A.

7.1.1.3 Sprachprofilierte Schreibarrangements

Sprachprofilierte Schreibarrangements stimmen bezüglich der fünf genannten Merkmale „Funktion“, „Weltwissen“, „Schemawissen“, „Interaktion“ und „Wirkung“ mit den profilierten Schreibarrangements überein. Die Besonderheit der sprachprofilierten Schreibarrangements ergibt sich durch das zusätzlich eingeführte Merkmal „Ausdruckswissen“, das in Form von aufgabenspezifischen Prozedurenausdrücken Anwendung findet. Diese Prozedurenausdrücke sind auf die entsprechenden Prozedurenschemata bezogen und werden in Form von Formulierungstipps angeboten. Der Auswahl der entsprechenden Formulierungstipps liegen Kenntnisse aus der Schreibentwicklungsforschung – die zeigen, welche Ausdrücke in Beschreibungen und Argumentationen besonders text- und entwicklungsrelevant sind (vgl. Kapitel 2.4 und Kapitel 3.2) – zugrunde (vgl. Anskeit/Steinhoff 2014: 139).

Beschreibung	Argumentation
Prozedurenausdrücke (Formulierungstipps)	**Prozedurenausdrücke (Formulierungstipps)**
Wenn du das Aussehen des Zimmers beschreibst, kannst du z.B. schreiben: ✓ … eine … Tapete und ein … Teppichboden … ✓ … ein Bild mit … hängt an der Wand … ✓ … das Fenster ist an der … Wand …	Wenn du das gewünschte Ausflugsziel zu Beginn nennst, kannst du z.B. schreiben: ✓ Ich möchte gerne einen Ausflug in … machen. ✓ Am liebsten würde ich zum … fahren. ✓ Ich wünsche mir, dass wir zum … fahren.
Wenn du einen Ausgangspunkt für die Beschreibung nennst, kannst du z.B. schreiben: ✓ Wenn man in mein Zimmer kommt, sieht man … ✓ Von der Tür aus gesehen steht … ✓ Wenn du durch das Fenster schaust, ist …	Wenn du deinen Konferenzpartner als Leser direkt ansprichst, kannst du z.B. schreiben: ✓ Lieber Konferenzpartner, … ✓ Ich habe überlegt, dass wir … ✓ Hoffentlich konnte ich dich überzeugen, dass …
Wenn du die festen Punkte im Zimmer nutzt, um die Beschreibung möglichst genau zu machen, kannst du z.B. schreiben: ✓ Unter dem Bild/unter dem Fenster steht ... ✓ In der Ecke links neben dem Bild/neben dem Fenster steht ... ✓ Rechts neben der Tür ist …	Wenn du Informationen und Vorteile zu deinem ausgewählten Ausflugsziel nennst, kannst du z.B. schreiben: ✓ Ich möchte gerne …, weil … ✓ Es macht viel Spaß, … ✓ Am liebsten mache ich …
Wenn du die Nachbarmöbel gut beschreibst, kannst du z.B. schreiben: ✓ Links neben … ✓ Rechts daneben … ✓ Vor dem …	Wenn du auch Informationen und Vorteile des anderen Ausflugsziels nennst, kannst du z.B. schreiben: ✓ Im … finde ich gut, dass … ✓ Im … gibt es … ✓ Natürlich stimmt, dass …

Beschreibung	Argumentation
Prozedurenausdrücke (Formulierungstipps)	**Prozedurenausdrücke (Formulierungstipps)**
Wenn du Adjektive („Wiewörter“) benutzt, um die einzelnen Möbelstücke zu beschreiben, kannst du z.B. schreiben: ✓ … ein weicher Teppichboden … ✓ … ein kleiner runder Tisch ... ✓ … ein gelbes Bett….	Wenn du die Vorteile und Nachteile beider Ausflugsziele im Text abwägst, kannst du z.B. schreiben: ✓ Im … kann man zwar … machen, aber … ✓ Manche Kinder wollen lieber in den … , aber… ✓ Es ist bestimmt schön … , aber …
	Wenn du am Ende noch einmal sagst, wohin der Ausflug deiner Meinung nach gehen soll, kannst du z.B. schreiben: ✓ Ich hoffe, dass … ✓ Deshalb möchte ich gerne in den … ✓ Ich bin dafür, dass …

Abbildung 16: Zusätzliches Element sprachprofilierter Arrangements: Formulierungstipps nach Anskeit/Steinhoff (2014: 140 f.)

7.1.2 Textform: Beschreibung und Argumentation

Da der Einfluss der Vermittlung verschiedener Textformen auf die Textproduktion bisher nicht hinreichend erforscht ist (vgl. Kapitel 2.3.2), steht als weitere unabhängige Variable mit zweifacher Stufung die Textform im Vordergrund. Die Stufung ergibt sich durch die Wahl der zwei Textformen Beschreibung und Argumentation. Für diese Auswahl gibt es verschiedene Gründe (vgl. Anskeit/Steinhoff 2014: 133): Beide Textformen sind für die Schreibentwicklung von großer Bedeutung. Die *Relevanz* der gewählten Textformen wird z.B. in den Bildungsstandards zum Kompetenzbereich „Schreiben“ der Primar- und Sekundarstufe formuliert (vgl. z.B. KMK 2004: 8ff., 2005: 8ff.). Zudem bieten beide Textformen ein besonderes Potenzial für die *Förderung*, da die *Aneignung* sowohl der Beschreibung (vgl. Kapitel 3.2.2.1) als auch der Argumentation (vgl. Kapitel 3.2.2.2) vergleichsweise voraussetzungsreich ist. Schließlich ist der *Kontrast* beider Textformen für die Wahl relevant. Während die Beschreibung eine sehr prägnante, der konkreten Nachkonstruktion dienende Form ist, ist die Argumentation eine abstrakte, der Überzeugung dienende, weniger prägnante Form (vgl. Kapitel 2.3.2.1 und Kapitel 2.3.2.2). Der Schreibauftrag für die Beschreibung sieht vor, dass die Schüler_innen ein selbst mit Playmobil®-Möbeln eingerichtetes Modellzimmer beschreiben, wohingegen sie bei der Argumentation die Aufgabe haben, ihre Meinung zur Wahl eines Ausflugsziels zu äußern und zu begründen (siehe Abbildung 14 „Aufgabe (Basisversion)“ und Abbildung 15 „Aufgabe (Aufbauversion)“). Durch die Verortung der Textform als unabhängige Variable sollen empirische Aufschlüsse darüber gewonnen werden, welchen Einfluss diese schultypischen Formate auf die Qualität der Textproduktion (abhängige Variable) haben.

7.1.3 Schreibmedium: Wiki und Stift & Papier

Wie in Kapitel 5 beschrieben, wächst die Bedeutung, die computerbasierte Schreibwerkzeuge für die Textproduktion haben, stetig an. Diesem Wandel der Schriftkommunikation wird auch im Rahmen dieser Studie Rechnung getragen: Die zweifach gestufte unabhängige Variable „Schreibmedium" wird durch den Einsatz des herkömmlichen Mediums „Stift & Papier" und des computerbasierten, didaktischen Werkzeugs „Wiki" (siehe Kapitel 5.3.2) realisiert. Das Wiki wird gerade deshalb als Vergleichsmedium gewählt, da es durch die vorhandenen Funktionen „Versionenverwaltung" und „Diskussionsseite" ein besonderes Schreiblernpotenzial besitzt. Der so mögliche Vergleich zwischen dem herkömmlichen „Stift-und-Papier-Schreiben" und einer wikibasierten Textproduktion soll empirisch gestützte Erkenntnisse liefern, inwiefern das Schreibmedium einen Einfluss auf die Qualität der Textproduktion (abhängige Variablen) von Schüler_innen der vierten Jahrgangsstufe hat.

7.2 Abhängige Variablen

In der vorliegenden Studie soll gemessen werden, welche Wirkung die drei unabhängigen Variablen „Profilierung", „Textform" und „Schreibmedium" auf die Qualität der Textproduktion haben. Die Qualität der Textproduktion setzt sich aus den drei abhängigen Variablen (AV) „Textqualität" (AV1), „Textrevision" (AV2) und „Schlüsselprozedur" (AV3) zusammen. In den folgenden drei Unterkapiteln werden die abhängigen Variablen erläutert. Eine ausführliche Beschreibung der durchgeführten Analysen inklusive verwendeter Materialien und Beispielanalysen erfolgt in Kapitel 8.4.

7.2.1 Textqualität

In Kapitel 2.3.3 wurde bereits auf die Schwierigkeit, objektive Aussagen über die Textqualität eines Schülertextes zu treffen, hingewiesen (siehe hierzu auch z.B. Knopp et al. 2012; Nussbaumer/Sieber 1994). Einige Qualitätsmerkmale wie die korrekte Orthografie lassen sich relativ eindeutig objektiv bestimmen, wohingegen andere Merkmale – wie beispielsweise die funktionale Angemessenheit eines Textes – stärker vom Beurteiler des jeweiligen Textes abhängen (vgl. Knopp et al. 2012: 60). Den Erfahrungen anderer Studien folgend, werden die handschriftlichen Texte der Schüler_innen transkribiert, um einen Einfluss der Lesbarkeit auf die Bewertung der Textqualität auszuschließen, wobei orthografische Fehler korrigiert werden (vgl. Knopp et al. 2012: 61). Kriterien der sprachlichen Richtigkeit werden bei der Messung der Textqualität dementsprechend nicht berücksichtigt.

Dies lässt sich v.a. durch das didaktische Vorgehen mit Blick auf die Überarbeitungsphase begründen: Die Schüler_innen bekommen zur Überarbeitung ihrer Texte eine orthografisch bereinigte Texterstfassung vorgelegt, weshalb die sprachliche Richtigkeit in der Textendfassung nicht valide erfasst werden kann. Für die Ermittlung der Textqualität in der vorliegenden Studie ist – neben der Erfassung der Textlänge – die Analyse der Texterst- und Textendfassungen mittels analytischer (Kapitel 8.4.1.1) und holistischer (Kapitel 8.4.1.2) Kodierschemata vorgesehen.

7.2.2 Textrevision

Wie bereits in Kapitel 2.2.2 und Kapitel 3.2.1 thematisiert, handelt es sich beim Überarbeiten von Texten um eine komplexe sprachliche Handlung, die insbesondere junge Schreiber_innen vor große Herausforderungen stellt und nicht immer zu einer Textverbesserung führt. Durch Messung der abhängigen Variable „Textrevision" soll ermittelt werden, inwieweit durch die Manipulation der didaktischen Maßnahmen (siehe Kapitel 7.1) erfolgreiche Textrevisionen evoziert werden können. Die Messung der Textrevisionen in der hier vorliegenden Studie beschränkt sich ausschließlich auf manifeste Schreibhandlungen, die im Rahmen der Überarbeitung einer abgeschlossenen Texterstfassung vorgenommen werden. Untersuchungen, die „Lautes-Denken-Protokolle" in die Analyse von Schreibprozessen einbeziehen (vgl. z.B. Wrobel 1995), zeigen zwar, „dass das Überarbeiten ein integraler Bestandteil des Schreibens und in allen Prozessphasen zu finden ist" (Böttcher/Becker-Mrotzek 2009: 107), aus forschungsökonomischen Gründen wird im Rahmen dieser Studie jedoch die Eingrenzung auf Revisionen vorgenommen, die an einer abgeschlossenen Texterstfassung durchgeführt und durch die Gegenüberstellung von Erst- zu Endfassung sichtbar werden.

Als Grundlage für die Entwicklung des Analyserasters zur Erfassung der Revisionsleistungen der Schüler_innen dient das Analyseraster der Untersuchung „Textüberarbeitungen in der Grundschule" von Held (vgl. 2006: 59ff.), das u.a. mit Blick auf die Textfunktionen der Beschreibung und Argumentation entsprechende Modifizierungen erfährt (siehe Kapitel 8.4.2). Im Zentrum der Analysen stehen

- Revisionen hinsichtlich der funktionalen Angemessenheit,
- Typen von Revisionshandlungen,
- unterschiedliche Revisionsfunktionen sowie
- die Evaluation der Revisionen hinsichtlich ihrer Wirkung auf den Text.

7.2.3 Schlüsselprozedur

Die Analyse der Textprozeduren nimmt die Sprachlichkeit der Schülertexte in den Blick und ermöglicht zudem, den Einfluss von Formulierungstipps auf die Qualität der Textproduktion zu überprüfen. In dieser Studie richtet sich die Auswahl der Textprozeduren nach ihrer Relevanz für die jeweilige Textform. Wie bereits in Kapitel 2.4 beschrieben, lassen sich Prozeduren, die dazu dienen, die Kernfunktion einer Textform zu realisieren, als Schlüsselprozeduren bezeichnen (vgl. Anskeit/Steinhoff 2014: 134). Im Rahmen dieser Studie werden zwei Schlüsselprozeduren exemplarisch untersucht: die „Perspektivierungsprozedur" bei der Beschreibung und die „Abwägungsprozedur" bei der Argumentation, wobei jeweils zwischen *partiell funktionalen* und *funktionalen* Schlüsselprozeduren unterschieden wird (siehe hierzu Kapitel 8.4.3). Da das Erfassen von Schlüsselprozeduren nach empirischen Gütekriterien in der Sprachdidaktik im deutschsprachigen Raum bisher kaum Berücksichtigung gefunden hat, wird zur Analyse dieser unabhängigen Variable ein eigens entwickeltes Analyseverfahren genutzt, das in Kapitel 8.4.3 beschrieben wird.

7.3 Stör- und Kontrollvariablen

Wie einleitend dargestellt, wird aufgrund des quasi-experimentellen Designs eine möglichst umfassende Kontrolle möglicher Störvariablen angestrebt. Folgende Störvariablen (SV) werden im Forschungsdesign berücksichtigt: bedingungsgebundene SV, situationsgebundene SV und personengebundene SV.

Die bedingungsgebundenen Störvariablen – durch die es zu systematischen Störeinflüssen auf Seiten der experimentellen Bedingungsmanipulation kommen kann – werden weitestgehend durch die unterschiedlichen Schreibarrangements (unter Berücksichtigung der Merkmale der unabhängigen Variablen) kontrolliert. So wird darauf geachtet, dass sich die einzelnen Schreibaufgaben nicht in Länge, Formulierung und Schwierigkeitsgrad unterscheiden und die eingesetzten Materialien sowie Arbeitsblätter nur bezüglich der zu überprüfenden unabhängigen Variable variieren.[76] Des Weiteren werden Wiki-Einführungen durchgeführt, um Störeinflüsse, die sich aus der mangelnden Kompetenz im Umgang mit dem Schreibmedium ergeben können, zu minimieren.

Schwieriger zu kontrollieren sind die situationsgebundenen Störeinflüsse. Dazu zählen v.a. die Durchführungsbedingungen, die stark vom jeweiligen Stundenplan und den Rahmenbedingungen der einzelnen Klassen abhängig sind. Durch Konstanthaltung des Versuchsleiters wird zwar gewährleistet, dass die Durchführung in den 24 Schulklassen entsprechend der unabhängigen Variablen

76 Vgl. u.a. die Erläuterungen zur Verwendung der Prozedurenschemata in profilierten und schwach profilierten Schreibarrangements in Kapitel 7.1.1.1 und Kapitel 7.1.1.2.

vergleichbar umgesetzt wird (siehe Kapitel 9), Störeinflüsse wie (Lärm-)Belästigung, Unterrichtsstörungen o.Ä. können allerdings nicht gänzlich vermieden werden. Da diese Einflüsse aber auch im Unterrichtsalltag vorzufinden sind und in allen teilnehmenden Klassen auftreten, kommt es im Rahmen der vorliegenden Studie aber eher zu Resultaten, die so auch im normalen Unterricht erzielt würden.

Besonders relevant für die hier vorliegende Studie ist die Kontrolle der personengebundenen Störvariablen. Um die Vergleichbarkeit der Daten aus den Klassen sicherzustellen, wird ein umfangreicher und differenzierter Satz an personenbezogenen Merkmalen, u.a. mittels des Berliner Tests zur Erfassung fluider und kristalliner Intelligenz (BEFKI) sowie des Kognitiven Fähigkeitstests (KFT4), herangezogen (siehe Kapitel 8.3). Die zusätzlich erhobenen Daten, wie die personenbezogenen Merkmale „Geschlecht", „Familiensprache", „Literalitätserfahrung", „Computernutzung" etc., werden statistisch kontrolliert und – falls erforderlich – als Kovariate in die Analysen einbezogen (siehe Kapitel 10.1).

7.4 Stichprobe

Forschungsfragen, Hypothesen und Design des vorliegenden Forschungsprojekts sind auf den Deutschunterricht der vierten Klasse der Primarstufe ausgelegt. Um Aussagen über die Einflüsse von Profilierung, Textform und Schreibmedium auf die Qualität der Textproduktion von Viertklässler_innen treffen zu können, wurden die zwölf verschiedenen Schreibarrangements (vgl. Kapitel 7.1) in 24 vierten Klassen aus elf Grundschulen in Nordrhein-Westfalen (Bergkamen, Dortmund, Witten) und Niedersachsen (Wolfsburg und Weddel) durchgeführt. Jeweils zwei Klassen partizipierten an einem der zwölf Schreibarrangements, wobei die Klassen in profilierten und sprachprofilierten Designs in direktem Austausch standen (vgl. Kapitel 7.1.1.2 und Kapitel 9.2.3). Der daraus resultierende Stichprobenumfang vollständiger Datensätze beträgt n=487, wobei auf eine Power-Analyse (vgl. Eid et al. 2015) zur Ermittlung der benötigten Anzahl an Proband_innen verzichtet wurde.

Bei der Auswahl der Klassen handelt es sich um natürlich vorgefundene Gruppen, die den entsprechenden Arrangements in erster Linie aus organisatorischen Gründen zugeteilt sind. Eine solche nicht-probabilistischen Stichprobe wird häufig dahingehend kritisiert, dass die Schlussfolgerungen nicht generalisierbar seien (vgl. Eid et al. 2015: 63). Dieser Einwand kann jedoch relativiert werden, da die Daten – wie zuvor beschrieben – mit Blick auf die externe Validität der Studie im Feld – also im Deutschunterricht – erhoben wurden, wobei eine Kontrolle möglicher (personenbezogener) Störvariablen sichergestellt ist.

Die Stichprobe lässt sich – ausgehend von den Selbstauskünften die die Schüler_innen im Rahmen eines Fragebogens gegeben haben (siehe hierzu Kapitel 8.2) – wie folgt beschreiben:

Geschlecht

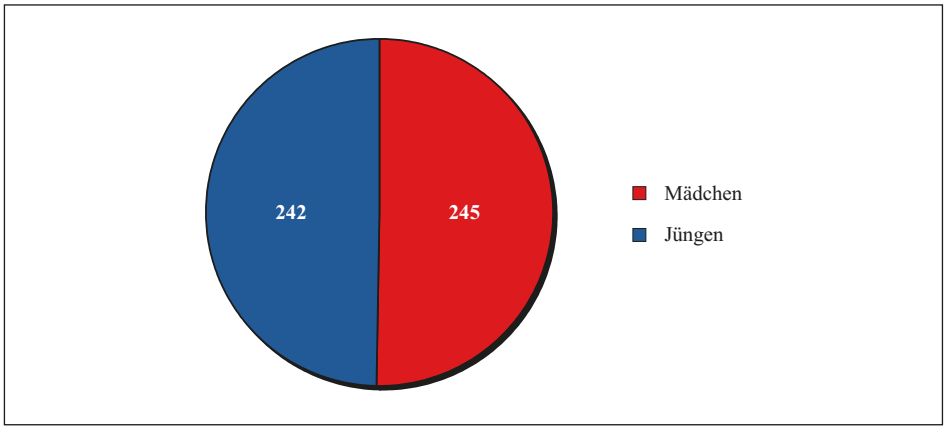


Abbildung 17: Anzahl der Mädchen und Jungen (n=487)

An der Studie nahmen insgesamt 245 Mädchen und 242 Jungen teil, sodass festgehalten werden kann, dass in etwa gleich viele Mädchen (50,3%) und Jungen (49,7%) am Projekt beteiligt waren.

Familiensprache

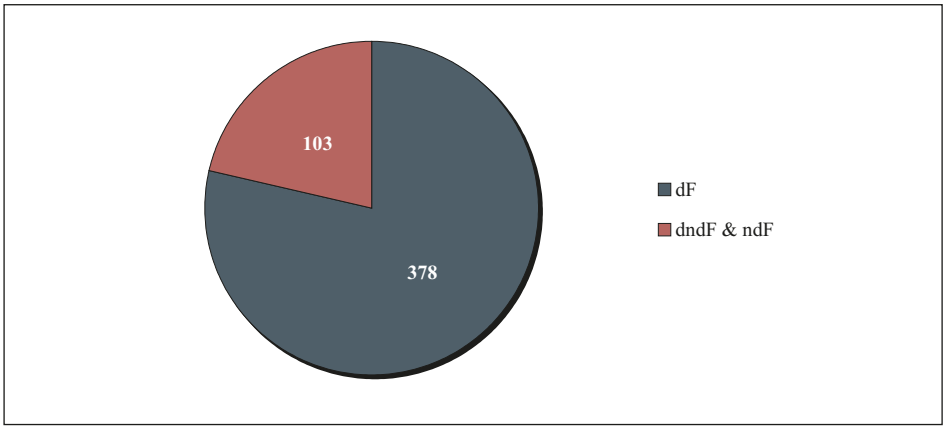


Abbildung 18: Anzahl der Schüler_innen mit dF und dndF & ndF (n=481)

Die Familiensprache der Schüler_innen wurde ebenfalls im Fragebogen erfasst, wobei nach Marx (2017: 140) zunächst zwischen Schüler_innen mit deutscher Familiensprache (dF), Schüler_innen mit deutscher und einer nichtdeutschen Familiensprache (dndF) und Schüler_innen mit nichtdeutscher Familiensprache (ndF) unterschieden wird. Es musste festgestellt werden, dass insgesamt nur neun Schüler_innen mit „ndF“ an der Studie teilnahmen, sodass Schüler_innen mit „dndF“

und Schüler_innen mit „ndF“ für die Datenanalyse zusammengefasst wurden. Der Anteil von Schüler_innen mit „dF“ ist mit 78,6% dennoch deutlich größer als der Anteil der Schüler_innen mit „dndF & ndF“, der bei 21,4% liegt.

Literalitätserfahrung

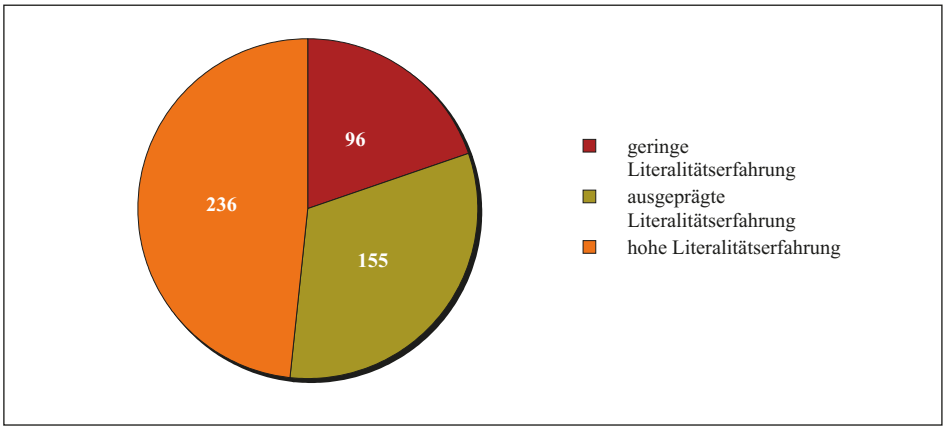


Abbildung 19: Anzahl der Schüler_innen mit geringer, ausgeprägter und hoher Literalitätserfahrung (n=487)

Mit Blick auf die erhobenen Daten zeigt sich, dass 48,5% der Schüler_innen aufgrund der Angaben zu ihren Lesegewohnheiten (siehe Kapitel 8.2) über eine hohe Literalitätserfahrung verfügen. Insgesamt 31,8% der Schüler_innen verfügen über eine ausgeprägte Literalitätserfahrung und 19,7% der Schüler_innen lassen sich der Gruppe mit geringer Literalitätserfahrung zuordnen.

Computernutzung

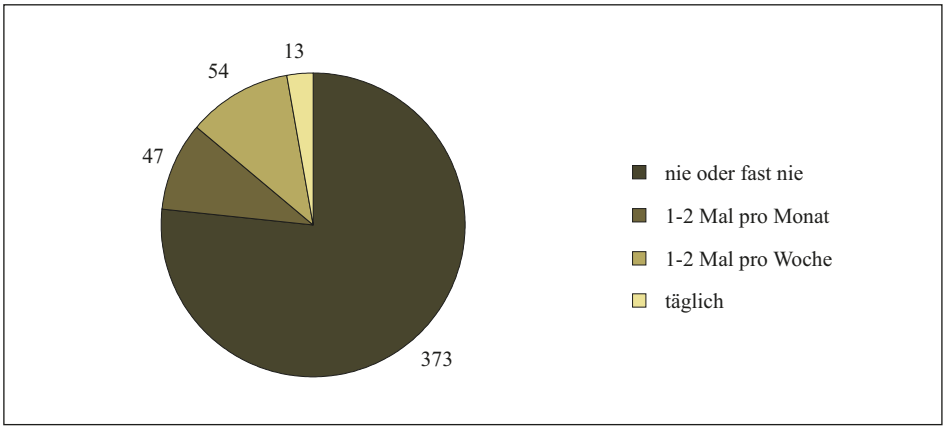


Abbildung 20: Angaben zur Computernutzung der Schüler_innen (n=487)

Die Informationen zur Computernutzung der Schüler_innen sind insbesondere mit Blick auf die wikibasierten Schreibarrangements interessant. Die Selbstauskunft der Schüler_innen zeigt, dass ein Großteil – 76,6% der Gesamtstichprobe – den Computer nie oder fast nie nutzt, bei 9,7% der Schüler_innen kommt der Computer nur 1-2 Mal pro Monat zum Einsatz. Auch wenn immerhin 11,1% der Schüler_innen den Computer 1-2 Mal pro Woche und 2,7% der Schüler_innen den Computer sogar täglich nutzen, kann zunächst festgehalten werden, dass die beschriebene „digitale Revolution" den Alltag der Grundschüler_innen noch nicht erreicht hat.

8. Material

Die im Unterricht verwendeten Materialien sind an die zwölf unterschiedlichen Schreibarrangements angepasst und berücksichtigen dementsprechend die Bedingungen, die sich aus den unabhängigen sowie zu kontrollierenden personenbezogenen Variablen (siehe Kapitel 7.3) ergeben. Im Folgenden werden zunächst die in den Unterrichtseinheiten genutzten Materialien vorgestellt, bevor auf die verwendeten Verfahren zur Kontrolle personenbezogener Störvariablen eingegangen wird.

8.1 Schreibarrangements

8.1.1 Arbeitsblätter

Für die Durchführung der zwölf Schreibarrangements wurden insgesamt 36 unterschiedliche Arbeitsblätter erstellt. Tabelle 14 gibt einen zusammenfassenden Überblick über die in den Unterrichtseinheiten eingesetzten Arbeitsblätter. Den Erläuterungen kann entnommen werden, welchen Einfluss die unabhängigen Variablen „Profilierung", „Textform" und „Schreibmedium" auf die Konzeption der einzelnen Arbeitsblattversionen[77] haben.

Unterrichtseinheit	Erläuterung zu den Arbeitsblättern	Arbeitsblatt
Wiki-Einführung	Eine Besonderheit ergibt sich durch den Einsatz des Wikis als Schreibmedium. Schüler_innen, die an wiki-basierten Schreibarrangements teilnehmen, erhalten zu Beginn des Projektes eine Wiki-Einführung (siehe Kapitel 9.2.1), damit der Umgang mit der Wiki-Technologie vor dem eigentlichen Schreibprojekt eingeübt werden kann. Unterstützt wird diese Unterrichtsphase durch acht Arbeitsblätter, die v.a. dazu dienen, den Umgang mit der Wiki-Technologie im Rahmen des Schreibprojektes zu erleichtern.	• W_1 – W_8

77 Die 36 Arbeitsblätter sind der Arbeit im digitalen Anhang beigefügt (siehe hierzu Anhang II, S. 356). Eine Überblickstabelle im entsprechenden Datenordner ermöglicht die Zuordnung der einzelnen Arbeitsblätter zu den entsprechenden Schreibarrangements. Zudem werden in Kapitel 9.2 die Unterrichtseinheiten – in denen die Arbeitsblätter zum Einsatz kommen – erläutert.

Unterrichtseinheit	Erläuterung zu den Arbeitsblättern	Arbeitsblatt
Formulierung	Die Formulierungsphase wird in allen Schreibarrangements durch die Schreibaufgabe eingeleitet. Da die unabhängigen Variablen einen Einfluss auf die Formulierung der Aufgaben haben, werden insgesamt acht verschiedene Arbeitsblätter für diese Phase erstellt.	• B1.1 – B1.4 • A1.1 – A1.4
	Schreibmedium: Aufgaben in wikibasierten Schreibarrangements werden mit explizitem Wiki-Bezug formuliert, z.B. „Beschreibe dann dein Playmobil®-Zimmer für die Kinder der Partnerschule **im Wiki**." (vgl. Arbeitsblatt B1.4)	
	Textform: Für beide Textformen werden jeweils eigenständige Schreibaufgaben formuliert, die inhaltlich keinen Bezug zueinander aufweisen. Damit bedingungsgebundene Störvariablen (siehe Kapitel 7.3) weitestgehend reduziert werden, wird bei den Aufgaben der unterschiedlichen Textformen darauf geachtet, dass sie sich nicht maßgeblich in Länge, Formulierung und Schwierigkeitsgrad unterscheiden. So ist bspw. die Differenz der Textlänge beider profilierter bzw. sprachprofilierter Schreibaufgaben nur minimal (vgl. u.a. Arbeitsblatt B1.3 und Arbeitsblatt A1.3).	
	Profilierung: Wie in Kapitel 7.1.1 erläutert, liegt in schwach profilierten Schreibarrangements lediglich eine Basisversion der Aufgabe vor, wohingegen die Schüler_innen in profilierten und sprachprofilierten Arrangements ein Arbeitsblatt mit entsprechender Aufbauversion, Adressatenbezug und Funktion enthalten.	
Feedback I	Schüler_innen in profilierten und sprachprofilierten Schreibarrangements nutzen in Feedbackphase I das Arbeitsblatt „Beschreibung (B2)/ Argumentation (A2) des Partnerkindes lesen", um einen ersten Zugang zu den Texten der Konferenzpartner_innen zu bekommen. Die unabhängige Variable „Schreibmedium" hat keinen Einfluss auf die Konzeption der Arbeitsblätter.	• B2 • A2
Feedback II	In der zweiten Feedbackphase nutzen die Schüler_innen in profilierten und sprachprofilierten Schreibarrangements einen der Textform angepassten Feedbackbogen, um ihren Konferenzpartner_innen eine Rückmeldung zum Text zu geben. Auch hier wird bei der Konzeption der Arbeitsblätter auf den Einfluss bedingungsgebundener Störvariablen geachtet, weshalb sich die Feedbackbögen mit jeweils 7 Kriterien je Textform im Umfang nicht unterscheiden (vgl. Arbeitsblatt B3.1 und Arbeitsblatt A3.1). Die unabhängige Variable „Schreibmedium" hat auch in dieser Phase keinen Einfluss auf die Konzeption der Arbeitsblätter.	• B3.1 • A3.1

Unterrichtseinheit	Erläuterung zu den Arbeitsblättern	Arbeitsblatt
Selbstrück-meldung	Als Pendant zum Feedbackbogen erhalten die Schüler_innen in schwach profilierten Schreibarrangements eine Checkliste zur Selbstrückmeldung (siehe Kapitel 7.1.1). Der entscheidende Unterschied zwischen Feedbackbogen und Checkliste liegt in der Formulierung der aufgabenspezifischen Prozedurenschemata, da die Checkliste den Schüler_innen als Selbstrückmeldung dient und sie als Autor_innen des Textes selbst adressiert werden: „Hast du einen guten Ausgangspunkt für die Beschreibung gewählt?“ (vgl. Arbeitsblatt B3.2) statt „Hat dein Konferenzpartner einen guten Ausgangspunkt für die Beschreibung gewählt?“ (vgl. Arbeitsblatt B3.1).	• B3.2 • A3.2
Überarbeiten	Die Überarbeitungsphase wird im Rahmen aller Schreibarrangements durch ein Arbeitsblatt angeleitet, damit die Schüler_innen die einzelnen Schritte des Überarbeitens kennenlernen und gleichzeitig im Prozess unterstützt werden. Ähnlich wie in der Formulierungsphase haben alle drei unabhängigen Variablen einen Einfluss auf die Konzeption der entsprechenden Arbeitsblattversion:	• B4.1 – B4.6 • A4.1 – A4.6 • B5 • A5
	Schreibmedium: Der Revisionsauftrag in wikibasierten Schreibarrangements wird mit explizitem Wiki-Bezug formuliert, z.B. „Lies dir Lob und Schreibtipps von deinem Konferenzpartner **auf der Diskussionsseite** zu deinem Text sorgfältig durch.“ (vgl. u.a. Arbeitsblatt A4.1).	
	Textform: Schüler_innen, die eine Beschreibung angefertigt haben, erhalten zusätzlich zum Feedbackbogen ein Bild des Nachbaus ihrer Zimmer und werden durch das Arbeitsblatt dazu angeleitet, fehlerhafte Stellen auf den Bildern zu markieren und entsprechende Textstellen ausfindig zu machen.	
	Profilierung: Während Schüler_innen in profilierten und sprachprofilierten Schreibarrangements dazu angeleitet werden, Lob und Schreibtipps ihrer Konferenzpartner_innen für die Überarbeitung der eigenen Texte zu nutzen, füllen Schüler_innen in schwach profilierten Schreibarrangements zunächst die Checkliste der Selbstrückmeldung aus, bevor sie mit der Textüberarbeitung beginnen können. Schüler_innen in sprachprofilierten Arrangements werden zudem auf die Nutzung der Formulierungstipps aufmerksam gemacht.	
	Dementsprechend erhalten Schüler_innen in sprachprofilierten Schreibarrangements ein zusätzliches Arbeitsblatt mit **Formulierungstipps** (siehe Kapitel 7.1.1.3), die auf die jeweilige Textform abgestimmt sind.	

Tabelle 14: Konzeption der Arbeitsblätter

8.1.2 Playmobil®-Zimmer

Die Schreibaufgabe der Textform Beschreibung sieht vor, dass die Schüler_innen ein Modellzimmer einrichten und es dann beschreiben. Zu diesem Zweck werden 15 unterschiedliche Modellzimmer konzipiert, die sich sowohl mit Blick auf die Grundausstattung als auch hinsichtlich des Mobiliars unterscheiden. Bei der Gestaltung der Zimmer wird besonderer Wert auf die Perspektive der Beschreibung gelegt. Daher sind die Modellzimmer der vorliegenden Studie so konzipiert, dass die Schüler_innen die Zimmerbeschreibung aus der Zentralperspektive (von der Türwand ausgehend) anfertigen können.

Jedes der 15 Modellzimmer enthält eine individuelle Grundausstattung, die sich aus einer Tapete, einem Teppich, einem Bild, einem Fenster und der Tür zusammensetzt. Bei der Gestaltung wird darauf geachtet, dass die genannte Grundausstattung variiert, sodass sich bspw. die Wand, an der sich das Fenster befindet, oder auch das in jedem Zimmer fest angebrachte Bild von Zimmer zu Zimmer unterscheidet. Das Mobiliar der Zimmer wird den Schüler_innen als separates Set angeboten, sodass sie die Einrichtung der Modellzimmer individuell vornehmen können.[78] Es wird darauf geachtet, dass die Anzahl der zur Verfügung stehenden Playmobil®-Möbel pro Zimmer in etwa gleich ist und dass bestimmte Möbelstücke zu festen Einheiten zusammengefügt sind. So ist bspw. der Schreibtisch fest mit einem Computer und Büchern ausgestattet, damit die Anforderungen an die zu beschreibenden Gegenstände nicht zu komplex sind.

8.1.3 Technische Geräte & Software

Klassen, die wikibasierten Schreibarrangements zugeordnet sind, arbeiten in allen Prozessphasen im Wiki, wobei die Diskussionsseiten im Rahmen der Feedbackphasen (siehe Kapitel 9.2.3) aktiv genutzt werden. Voraussetzung hierfür ist eine gut funktionierende technische Ausstattung mit internetfähigen Endgeräten für alle Schüler_innen,[79] damit die Lernenden die Textproduktion in Einzelarbeit durchführen können. Um eine Vergleichbarkeit der Voraussetzungen zu gewährleisten, werden in allen wikibasierten Schreibarrangements entweder Computer oder Laptops mit Standardtastatur und externer Maus eingesetzt. Auf den Einsatz von Geräten mit Touchscreens – wie bspw. Tablets oder Smartphones – wird bewusst verzichtet, da deren Tastaturen eine beeinflussende Variable für den Schreibprozess darstellen können (vgl. Schneider/Anskeit 2017). Als Software wird

78 Die Fotos der individuell gestalteten Zimmer aller Schüler_innen sind im digitalen Anhang beigefügt (siehe hierzu Anhang II, S. 356).

79 Klassen, in denen nicht ausreichend viele Geräte für die Schüler_innen zur Verfügung stehen, werden mit zusätzlichen Geräten ausgestattet, sodass für alle 12 Klassen eine vergleichbare Lernumgebung gegeben ist.

das MediaWiki der Zentrale für Unterrichtsmedien im Internet e.V. verwendet, da diese Plattform zahlreiche Potenziale für den Schreibunterricht aufweist (siehe Kapitel 5.3.2). Für das Unterrichtsprojekt und die Datenerhebung ergibt sich zudem der Vorteil, dass das Wiki passwortgeschützt und nicht unmittelbar im Internet einsehbar ist.

8.2 Fragebogen

Zur Erhebung der personenbezogenen Störvariablen (siehe Kapitel 7.3) wird ein vom Institut für Qualitätssicherung im Bildungswesen (IQB) entwickelter Fragebogen (siehe Anhang II, S. 356) eingesetzt. Dieser zielt darauf ab, allgemeine personenbezogene Merkmale zu erfassen, wobei es sich um eine Selbstauskunft der Schüler_innen handelt. Alle Informationen werden unter Angabe der Pseudonamen der Schüler_innen und Schulen aufgenommen. Der Fragebogen ist als Multiple- bzw. Single-Choice-Fragebogen erstellt und umfasst folgende Bereiche: Geschlecht und Alter, Herkunft und Familiensprache, Lesegewohnheiten und Computernutzung. Aus den insgesamt 32 Items werden relevante Variablen zu Kontrollvariablen zusammengefasst und ggf. als Kovariate in die Datenanalyse (siehe Kapitel 10.1) einbezogen.

Geschlecht und Alter

Neben dem Geschlecht wird das Alter der Schüler_innen erfragt, wobei Monat und Jahr angegeben werden, sodass das genaue Alter zum Erhebungszeitpunkt ermittelt werden kann. Des Weiteren wird erfasst, in welchem Alter die Schüler_innen eingeschult wurden, wodurch Informationen über die bisherige Schullaufbahn gewonnen werden.

Herkunft und Familiensprache

Durch zwei Items wird erfragt, in welchem Land die Schüler_innen geboren sind und, falls sie nicht in Deutschland geboren wurden, wie alt sie waren, als sie nach Deutschland gekommen sind. Um möglichst genaue Informationen zur Familiensprache zu erhalten, beantworten die Schüler_innen in neun Items unterschiedliche Fragen zu ihren Sprachgewohnheiten im familiären Umfeld. Aus den so erhobenen Informationen werden zwei Gruppen von Familiensprachen als Kontrollvariable gebildet (vgl. Marx/Steinhoff 2017a):

- Schüler_innen mit deutscher Familiensprache („dF“)
- Schüler_innen mit deutscher und mindestens einer nichtdeutschen Familiensprache und Schüler_innen mit nichtdeutscher Familiensprache („dndF & ndF“)

Lesegewohnheit und Computernutzung

Neben der Frage, wie viele Bücher es bei den Schüler_innen zu Hause ungefähr gibt, enthält der Fragebogen vier weitere Items, die Aufschlüsse über die Literalitätserfahrung der Kinder geben. Mit insgesamt 11 Items zur Computernutzung werden Informationen darüber, welche Vorerfahrungen die Schüler_innen bezüglich der Computernutzung mitbringen, erfasst. Dies ist insbesondere aufgrund der im Design verankerten unabhängigen Variable „Schreibmedium" (siehe Kapitel 7.1.3) relevant und wird daher ebenfalls als Kontrollvariable berücksichtigt (siehe hierzu Kapitel 10.1).

8.3 KFT4 und BEFKI4

Um die interne Validität der Studie zu steigern, kommen zusätzlich zum Fragebogen zwei weitere Tests[80] zum Einsatz: der „Berliner Test zur Erfassung fluider und kristalliner Intelligenz" und der „Kognitive Fähigkeitstest für 4. Klassen". Da aus forschungsökonomischen Gründen die Durchführung der vollständigen Tests (Normalform) nicht möglich ist, werden aus beiden Testverfahren gezielt zwei bzw. drei Subtests ausgewählt, die weitere Aufschlüsse über relevante personengebundene Störvariablen geben und somit als Kovariat in der Datenanalyse berücksichtigt werden können.

Der BEFKI4 ist ein theoretisch fundierter Intelligenztest zur Erfassung allgemeiner kognitiver Fähigkeiten bei Schüler_innen der vierten Jahrgangsstufe. Er besteht aus verschiedenen Untertests zum „schlussfolgernden Denken" und einem Untertest zum „Allgemeinwissen". In Anlehnung an die entwickelte Kurzform des BEFKI4 werden im Rahmen der vorliegenden Studie die Untertests „figural" und „verbal-numerisch" zum schlussfolgernden Denken sowie der Test zum Allgemeinwissen durchgeführt.

Der KFT4 geht auf den Cognitive Abilities Test von Thorne & Hagen zurück und dient der differenziellen Bestimmung kognitiver Fähigkeitsdimensionen, die insbesondere für schulisches Lernen relevant sind (vgl. Heller/Perleth 2000: 12). Als Ergänzung zum BEFKI4 werden für die vorliegende Studie zwei Untertests des KFT4 ausgewählt, die sich auf den Fähigkeitsbereich „sprachliches Denken" beziehen: V1 Wortschatz und V3 Wortanalogien.[81] Damit wird der Fähigkeitsbereich „Sprachverständnis" – der im BEFKI4 nicht berücksichtigt wird, für die Studie aber durchaus bedeutsam ist – als mögliche personengebundene Störvariable aufgenommen und in die Datenanalyse einbezogen.

80 Beide Tests sind der Arbeit im digitalen Anhang beigefügt (siehe Anhang II, S. 356).
81 Vgl. KFT-Kurzform (Heller/Perleth 2000: 11 f.).

8.4 Datenanalyse

Nachdem die Materialien der Schreibarrangements und der Erhebung von personenbezogenen Merkmalen vorgestellt wurden, richten wir den Blick auf die Materialien und Verfahren, die zur Analyse der erhobenen Daten eingesetzt werden. Entsprechend der in Kapitel 6 formulierten Forschungsfragen und Hypothesen werden in Kapitel 8.4.1 zunächst die Materialien und Verfahren zur Erfassung der Textqualität vorgestellt, bevor in Kapitel 8.4.2 die Materialien und Verfahren zur Erfassung der Textrevision besprochen werden. In Kapitel 8.4.3 wird abschließend das im Rahmen der vorliegenden Arbeit entwickelte Analyseinstrument zur Erfassung von Schlüsselprozeduren dargestellt.

Die Beispielanalysen beziehen sich auf die Texterst- (Schülertext 17) und Textendfassung (Schülertext 18) der Beschreibung von Inessa und die Texterst- (Schülertext 19) und Textendfassung (Schülertext 20) der Argumentation von Evelina. Beide Schülerinnen sprechen Deutsch als Familiensprache und sind zum Zeitpunkt der Datenerhebung 10 Jahre alt. Einzelne Analyseschwerpunkte werden zudem anhand weiterer ausgewählter Schülertexte bzw. Textauszüge[82] aus dem Korpus der vorliegenden Arbeit ergänzt.

Der große breite Schrank steht links hinten. Das Bett direkt unter dem Bild vom Pfau. Rechts neben dem Bett liegt der gelbe Teppich an der Wand. In der Mitte von dem gelben Teppich steht eine Lampe. Der Schreibtisch steht hinten rechts. Unter dem Schreibtisch steht der Schreibtischstuhl. Der kleine dünne Schrank steht vorne links. Rechts an der Seite am grauen, steht der lilane Mülleimer. Vorne rechts in der Ecke und einen Zeigefinger von der Wand entfernt, steht die Arche Noah. In der Mitte vorne, wo die Tür ist, liegt der kleine, grün-blaue Teppich.

Schülertext 17: Texterstfassung und Zimmer der Beschreibung von Inessa (Textkorpus N.A.)

82 Die vollständigen Texterst- und Textendfassungen der entsprechenden Schüler_innen können Anhang I (S. 331) und dem Textkorpus (siehe Anhang II, S. 356) entnommen werden.

Ich gucke von der Tür. Die Tapete von meinem Zimmer ist blau. Der Teppich ist hell. Die Gardinen sind so offen, dass man rein gucken kann. Die Tür ist offen. Das Bild vom Pfau hängt gegenüber von der Tür. Der große, breite, blaue Schrank steht links hinten in der Ecke. Der Schrank guckt zum Schreibtisch. Das Bett steht direkt mit dem Kopfkissen unter dem Bild vom bunten Pfau. Rechts neben dem Bett liegt der gelbe, quadratische Teppich an der Wand. In der Mitte von dem gelben, quadratischen Teppich steht eine große Stehlampe. Der Schreibtisch steht hinten rechts in der Ecke, der Tisch ist rechteckig. Unter dem Schreibtisch steht der lila Schreibtischstuhl. Rechts an dem Schreibtisch, an der Seite, am grauen steht der lila Mülleimer. Vorne rechts in der Ecke und einen Zeigefinger von der Wand entfernt, steht die Arche Noah. Die Seite zeigt zum blauen Schrank. In der Mitte vorne, wo die Tür ist, liegt der kleine, grün-blaue Teppich direkt vor der Tür. Der kleine, dünne, blaue Schrank steht vorne links in der Ecke.

Schülertext 18: Textendfassung der Beschreibung von Inessa (Textkorpus N.A.)

Hallo Konferenzpartner, ich möchte in den Westfalenpark zur Seilbahn und zum Bootsverleih. Ich war zwar noch nie auf der Seilbahn, aber man hat von dort bestimmt eine tolle Aussicht. Außerdem muss es spannend sein, von oben ein bisschen über den Westfalenpark gucken und fahren zu können. Auch beim Bootsverleih war ich noch nie, aber deswegen möchte ich ja dahin. Warst du schon mal beim Bootsverleih? Muss man rudern oder sind es Tretboote? Mich würde beides interessieren. Evelina

Schülertext 19: Texterstfassung der Argumentation von Evelina (Textkorpus N.A.)

Hallo Konferenzpartner, ich möchte in den Westfalenpark, zur Seilbahn und zum Bootsverleih. Ich war zwar noch nie auf der Seilbahn, aber man hat von dort bestimmt eine tolle Aussicht. Der Zoo hat zwar viele interessante Tiere, aber es gibt im Westfalenpark ja auch Flamingos und Fische. Und sogar ein Puppentheater. Außerdem muss es spannend sein, von oben ein bisschen über den Westfalenpark gucken und fahren zu können. Im Westfalenpark gibt es zwar nicht so viele Tiere, aber dafür einen Minigolfplatz und ein großes Trampolin. Der Westfalenpark ist auch viel berühmter als der Zoo und es gibt im Westfalenpark das Mondo Mio. Dort kann man viele Sachen ausprobieren. Auch beim Bootsverleih war ich noch nie, aber deswegen möchte ich ja dahin. Im Zoo gibt es keine Seilbahn und auch keinen Bootsverleih, das finde ich ziemlich langweilig. Das einzige was mich im Zoo interessiert, sind die Tiere, sonst gibt es ja fast gar nichts. Warst du schon mal beim Bootsverleih? Muss man rudern oder sind es Tretboote? Mich würde beides interessieren. Wenn du dich im Westfalenpark so gut auskennst dass du da nicht hinwillst, alles kennst du bestimmt auch noch nicht. Im Westfalenpark kann man auch auf den Florianturm und von dort hat man eine tolle Aussicht. Deswegen möchte ich in den Westfalenpark. Mit vielen Grüßen deine Evelina

Schülertext 20: Textendfassung der Argumentation von Evelina (Textkorpus N.A.)

8.4.1 Textqualität

Zur Bestimmung der Qualität der Texterst- und Endfassungen der Schüler_innen werden zwei Kodierschemata eingesetzt: zum einen ein analytisches Schema mit dichotomen Kriterien zu inhaltlichen und sprachlichen Aspekten (Kapitel 8.4.1.1), zum anderen ein Schema zur ganzheitlichen Beurteilung der Schülertexte in Form eines textmusterspezifischen Globalurteils (Kapitel 8.4.1.2). Beide Verfahren werden im Folgenden für beide Textformen beschrieben und anhand von Beispielanalysen veranschaulicht. Anschließend erfolgt eine Diskussion der Kodierungsvarianten vor dem Hintergrund der in Kapitel 6 formulierten Fragestellungen und Hypothesen (Kapitel 8.4.1.3).

8.4.1.1 Analytische Kodierung

Der eingesetzten analytischen Kodierung liegen textform- und aufgabenspezifische Variablen zugrunde, die sich auf die Charakteristika der Textformen Beschreibung und Argumentation sowie die Themen der entsprechenden Aufgaben („Playmobil®-Zimmer"/„Klassenausflug") beziehen. Die Kodierbögen umfassen jeweils 12 Items, die auf Grundlage der Kriterienkataloge und sprachlichen Hilfen[83] der Schreibarrangements (siehe Kapitel 7.1.1) entwickelt wurden. Die einzelnen inhaltlichen und sprachlichen Aspekte werden dichotom hinsichtlich ihres Auftretens (ja=1/nein=0) bewertet und anschließend aggregiert. Zusätzlich zur analytischen Kodierung geben die Rater_innen ein abschließendes Globalurteil in Form einer Schulnote (1-6) und einer ausformulierten Textbeurteilung[84] ab. Zur Veranschaulichung des analytischen Kodierkonzepts werden im Folgenden zunächst die Variablen und Beispielanalysen für beide Textformen vorgestellt,[85] bevor näher auf das Raterdesign, die Interraterreliabilität und die interne Konsistenz der analytischen Kodierschemata eingegangen wird.

Variablen und Beispielanalysen zur Textform Beschreibung

Das analytische Kodierschema zur Textform Beschreibung umfasst insgesamt 12 Items, von denen 7 Items inhaltliche Aspekte und 5 Items sprachliche Aspekte

83 Da die sprachlichen Hilfen der Schreibarrangements Textprozeduren fokussieren, wird mit den sprachlichen Items erfasst, ob die Schüler_innen entsprechende Prozedurenausdrücke in ihrem Text verwenden oder nicht.

84 Das abschließende Globalurteil in Form der Schulnote und der ausformulierten Textbeurteilung geht nicht in die Auswertung der analytischen Kodierung ein. Es wird der Vollständigkeit halber angeführt und bietet ggf. interessante Anknüpfungspunkte für weitere Forschungsfragen zur Bewertung, Beurteilung und Benotung von Schülertexten (siehe hierzu z.B. Becker-Mrotzek/Böttcher 2012: 113ff.).

85 Die analytischen Kodierbögen finden sich im digitalen Anhang der Arbeit (siehe Anhang II, S. 356).

betreffen. Entsprechend den Ausführungen zur Textform Beschreibung in Kapitel 2.3.2.1 und Kapitel 3.2.2.1 werden folgende fünf textformspezifische Kriterien – denen jeweils mehrere Variablen zugeordnet sind (siehe Tabelle 15) – im Rahmen der analytischen Kodierung untersucht:

- **Charakterisierung global:** Auf der Grundlage der Ausführungen zu den Playmobil®-Zimmern in Kapitel 8.1.2 wird unter der globalen Charakterisierung die Beschreibung der Grundausstattung des Zimmers verstanden, die zu Beginn des Textes erfolgen sollte und vergleichsweise anspruchsvoll ist (siehe hierzu Kapitel 3.2.2.1). Dazu gehören: die Tapete, der Teppich, das Bild, das Fenster und die Tür. Drei Beispiele sollen dies veranschaulichen: (1) „Die Tapete ist rosa." (Greta, Schülertext 35), (2) „Das Playmobilzimmer hat einen weichen blauen Teppich und blaue Wände" (Bastien, Schülertext 28), (3) „Mein Zimmer hat eine hellgrüne Tapete und einen beigefarbenen Teppich und ein Bild mit einem Esel hängt gegenüber von der Tür" (Cara, Schülertext 29).
- **Verortung global:** Die globale Verortung der Gegenstände bezieht einerseits die Perspektivierung der Beschreibung als zentrale Voraussetzung einer globalen Orientierung im Raum ein (siehe hierzu Kapitel 8.4.3), fokussiert darüber hinaus aber auch die Verortung der Gegenstände anhand der festen Punkte im Zimmer. Dazu gehören: das Fenster, das Bild, die vier Ecken des Zimmers und die Tür. Die Studie „Text-Sorten-Kompetenz" (Augst et al. 2007a) hat gezeigt, dass es den Schüler_innen erst ab der vierten Entwicklungsstufe gelingt, die Perspektivierung der Beschreibung mit Globalorientierung vorzunehmen. Drei Beispiele aus dem Textkorpus der vorliegenden Arbeit zeigen, wie Schüler_innen die Verortung der Gegenstände anhand der festen Punkte vornehmen: (1) „Das Sofa steht vor dem Fenster" (Adrian, Schülertext 24), (2) „Links neben der Tür steht der Kamin schräg in der Ecke" (Paco, Schülertext 47), (3) „Über dem Bett ist ein Poster mit einem Kamel" (Lana, Schülertext 42).
- **Reihenfolge:** Die Reihenfolge, in der die Schüler_innen das Mobiliar beschreiben, ist v.a. mit Blick auf die Kohärenz der Beschreibung relevant. Die Ausführungen in Kapitel 3.2.2.1 haben gezeigt, dass Schüler_innen der Primarstufe durch eine Cluster-, Parallel- oder Sequenzstrukturierung unterschiedliche Ordnungsschemata einsetzen, die mehr oder weniger dazu beitragen (können), einen kohärenten Text zu verfassen. Es zeigt sich jedoch, dass eine Blickwanderung im Raum – ähnlich wie auch die globale Verortung des Mobiliars – die Grundschüler_innen vor eine große Herausforderung stellt. Einige Schüler_innen explizieren die Blickwanderung im Raum für die Leser_innen aber bereits sehr deutlich, wie die folgenden Beispiele zeigen: (1) „Ich gehe jetzt einen Rundgang durchs Zimmer und fange an der Tür an und gehe immer im Uhrzeigersinn" (Kelvin, Schülertext 39), (2) „Ich starte den Rundgang von der Tür aus links herein" (Dominik, Schülertext 31) oder auch „Das war der Rundgang durch mein Zimmer" (Anette, Schülertext 25).

- **Verortung lokal:** Die lokale Verortung des Mobiliars wird auch als „Nachbarschaftsprinzip“ bezeichnet (Feilke 2003) und kann von den Schüler_innen – wie die Ergebnisse der Studie „Text-Sorten-Kompetenz“ (Augst et al. 2007a) belegen – in Grundzügen bereits recht früh realisiert werden. Dabei ist v.a. wichtig, dass die Schüler_innen nicht nur beschreiben, *dass* Gegenstände nebeneinander stehen, sondern, dass sie die Verortung von „Nachbarmöbeln“ bspw. durch Verwendung von Lokaladverbien möglichst präzisieren. Der Textauszug von Kristine (Schülertext 41) zeigt, dass Schüler_innen die Verwendung von Lokaladverbien häufig nicht konstant einhalten, was die Leser_innen insbesondere dann vor Probleme bei der Nachkonstruktion stellt, wenn eine Blickwanderung im Raum nicht gegeben bzw. angekündigt ist: „[...] Rechts steht eine schöne Pflanze. **Neben** dem Schrank ist ein Bett mit einem gelben Kissen und von einer gelben Decke überzogen. **Links neben** dem Bett steht ein Löwenspielzeugschränkchen mit einem Fußball und einem Teddy. **Daneben** befindet sich ein Gehege mit zwei kleinen Meerschweinchen [...]“
- **Charakterisierung lokal:** Die lokale Charakterisierung betrifft die Beschreibung des Mobiliars, wobei bspw. die Verwendung von Adjektiven dazu beiträgt, das Aussehen des Mobiliars möglichst genau zu beschreiben. Der Auszug aus dem Text von Waldemar (Schülertext 48) zeigt, dass Schüler_innen das Mobiliar auf vielfältige Art und Weise charakterisieren: „[...] Der Boden ist rot und flauschig. Unter dem Fenster steht ein türkises und weißes Bett. Neben dem weißen Bett steht rechts ein Nachtschränkchen mit zwei Ordnern und darauf liegt ein Prospekt. Weiter rechts steht ein grauer Kamin und darüber hängt ein großes Bild von einem Nasenbär [...]“

Im Folgenden wird nun die Beispielanalyse der Texterst- und Textendfassung von Inessa anhand der analytischen Variablen der Beschreibung vorgestellt.

Analytische Variablen der Beschreibung (Variablenlabel)	Codes	*Beispielanalyse Inessa*	
		Erst-fassung	*End-fassung*
Charakterisierung global			
1) Aussehen des Zimmers	0; 1	0	1
2) Nutzung entsprechender Formulierungen (1)	0; 1	0	1
Verortung global			
3) Ausgangspunkt für die Beschreibung	0; 1	0	1
4) Nutzung entsprechender Formulierungen (3)	0; 1	0	1
5) Stellen, an denen die Möbel stehen	0; 1	0	1
6) Feste Punkte des Zimmers	0; 1	1	1
7) Nutzung entsprechender Formulierungen (6)	0; 1	1	1
Reihenfolge			
8) sinnvolle Reihenfolge	0; 1	0	1
Verortung lokal			
9) Nachbarmöbel	0; 1	1	1
10) Nutzung entsprechender Formulierungen (9)	0; 1	1	1
Charakterisierung lokal			
11) einzelne Möbelstücke beschreiben (Adjektive)	0; 1	1	1
12) Nutzung entsprechender Formulierungen (11)	0; 1	1	1
Abschließendes Gesamturteil			
Note für die Zimmerbeschreibung	1; 2; 3; 4; 5; 6	3	2
Abschließende (ausformulierte) Beurteilung zur Zimmerbeschreibung			

Tabelle 15: Analytische Variablen der Textform Beschreibung und Beispielanalyse der Erst- und Endfassung von Inessa

Die Beispielanalyse zeigt, wie die Bestandteile im Rahmen der Analysen hinsichtlich ihres Auftretens beurteilt wurden. Zudem gibt die Analyse der Texterst- und -endfassung Aufschluss darüber, ob die Textüberarbeitung im Rahmen der Intervention dazu beitragen konnte, dass die Schülerin die Qualität ihres Textes hinsichtlich der textformspezifischen Merkmale verbessert. In der Texterstfassung gelingt es Inessa bereits, das Mobiliar anhand fester Punkte im Zimmer zu verorten, wobei auch ersichtlich wird, dass sie entsprechende Formulierungen zur globalen Verortung der Gegenstände im Raum einsetzen kann (z.B. „Das Bett **steht** direkt **unter dem Bild** vom Pfau.“). Zudem zeigt die Analyse, dass die Schülerin auch eine lokale Verortung der Nachbarmöbel mithilfe von Lokaladverbien und eine

lokale Charakterisierung des Mobiliars durch Adjektive vornimmt (z.B. „**Rechts neben** dem Bett liegt der **gelbe** Teppich an der Wand.“). Was der Beschreibung noch fehlt, ist a) die globale Charakterisierung des Zimmers, b) ein Ausgangspunkt und c) eine sinnvolle Reihenfolge, in der das Inventar beschrieben wird, weshalb Inessas Texterstfassung im Rating 6 Punkte bekommt. Die Analyse der Textendfassung zeigt, dass es Inessa im Rahmen der Überarbeitung gelingt, ihrer Beschreibung einen Ausgangspunkt hinzuzufügen („**Ich gucke von der Tür**“) und eine globale Charakterisierung des Zimmers vorzunehmen („**Die Tapete** von meinem Zimmer **ist blau**. **Der Teppich ist** hell. [...]“). Eine Veränderung der Reihenfolge, in der das Mobiliar beschrieben wird, trägt zudem zu einer verbesserten Kohärenz des Textes bei, weshalb Inessas Textendfassung im analytischen Rating 12 Punkte erhält.

Variablen und Beispielanalysen zur Textform Argumentation

Das analytische Kodierschema zur Textform Argumentation umfasst ebenfalls 12 Items, von denen 6 Items inhaltliche Aspekte und 6 Items sprachliche Aspekte einbeziehen. Entsprechend der Ausführungen zur Textform Argumentation in Kapitel 2.3.2.2 und Kapitel 3.2.2.2 werden folgende fünf textformspezifische Kriterien – denen jeweils zwei Variablen zugeordnet sind (siehe Tabelle 16) – fokussiert:

- **Positionierung (Einleitung):** Im Rahmen der Einleitung sollten die Schüler_innen ihre Position zum strittigen Sachverhalt darlegen, also angeben, für welches Ausflugsziel sie sich entschieden haben, um den Leser_innen zu Beginn des Textes eine Orientierung zu geben und die Argumentation der eigenen Position aufbauen zu können. Dieses textformspezifische Merkmal kann bereits in einem recht frühen Entwicklungsstadium realisiert werden (siehe hierzu Kapitel 3.2.2.2). Im Textkorpus finden sich unterschiedliche Beispiele, *wie* sich die Schüler_innen positionieren:[86] (1) „Ich würde gerne in den Westfalenpark gehen“ (Dilara, Schülertext 62), (2) „Ich persönlich will [...] in den Zoo, weil es dort sehr viele Tiere gibt“ (Achim, Schülertext 49), (3) „Wir wollen bald in den Zoo fahren. Aber ich würde lieber in den Westfalenpark fahren, weil man dort einen tollen Erlebnispfad hat [...]“ (Helena, Schülertext 68).
- **Adressierung:** Da das Ziel der Argumentation darin besteht, dass die Schüler_innen die Leser_innen von der Wahl des eigenen Ziels überzeugen, gilt es, die Leser_innen im Text direkt anzusprechen. Dies kann sowohl im Rahmen der Anrede oder Grußformel als auch in der Argumentation selbst – z.B. durch Fragen an den Leser – umgesetzt werden. Im Textkorpus der Arbeit finden sich Beispiele dafür, dass Schüler_innen ganz unterschiedliche Formen der Adressierung nutzen – insbesondere dann, wenn sie in profilierten oder sprachprofilierten Schreibarrangements mit einem echten Kommunikations-

86 Zur Entwicklung der Positionierungsprozedur (bei Grundschüler_innen) siehe Gätje et al. (2012: 128ff.).

partner kooperieren: „Hallo, ich wollte dich fragen, wohin willst du einen Ausflug machen?“ (Achim, Schülertext 49), „Die Aussicht vom Florianturm ist auch sehr toll. Warst du auch schon mal oben?“ (Ewald, Schülertext 64), „PS: Ich hoffe, dass du dich für den Westfalenpark entscheidest“ (Fite, Schülertext 67), „Ich hoffe, ich habe dich überzeugt vom Zoo“ (Michaela, Schülertext 74).

- **Begründung:** Die eigene Position sollte im Rahmen der Argumentation durch Informationen und Vorteile zum gewählten Ausflugsziel begründet werden. Wie die Ausführungen in Kapitel 2.3.2.2 gezeigt haben, können Argumente durch Fakten, Aussagen von Expert_innen oder auch durch Beispiele und Erfahrungen angereichert werden, wobei die Wahl der Argumente sowohl vom Thema als auch vom Weltwissen der Schüler_innen abhängig ist. Im Textkorpus finden sich Begründungen mit ganz unterschiedlichen Argumenten, die von sehr persönlichen – „Ich möchte gerne in den Zoo. Weil es da süße Tiere gibt“ (Alessia, Schülertext 55) – über eher sachliche – „Außerdem kann man im Zoo Führungen mitmachen, wo ein Zoowärter alles erklärt“ (Neno, Schülertext 75) – bis hin zu übertriebenen – „Im Westfalenpark ist sogar ein Kindermuseum. Es ist sehr interessant, wenn du zuhörst, bist du so schlau, dass du die Schule überspringst“ (Bennet, Schülertext 58) – Argumenten für die Wahl des Ausflugsziels reichen.
- **Antizipation und Abwägung:** Um den Anderen argumentativ überzeugen zu können, müssen Schüler_innen zunächst Informationen und Vorteile des nicht gewählten Ausflugsziels in den eigenen Text einbeziehen und diese im Zuge ihrer Argumentation entkräften, indem Vor- und Nachteile beider Ausflugziele im Text abgewogen werde. Drei Beispiele aus dem Textkorpus der vorliegenden Arbeit zeigen, wie Schüler_innen Gegenargumente antizipieren und diese (zumindest teilweise) entkräften (siehe hierzu auch Kapitel 8.4.3): (1) „Der einzige Vorteil am Zoo ist, dass man die Tiere im Streichelzoo streicheln kann. Der Rest interessiert mich überhaupt nicht.“ (Peponi, Schülertext 76), (2) „Im Westfalenpark gibt es zwar auch einen Spielplatz, aber ich finde den im Zoo besser“ (Fabius, Schülertext 65), (3) „Ich finde den Westfalenpark total langweilig, da kann man nur auf den Florianturm gehen“ (Daphne, Schülertext 61).
- **Positionierung (Schluss):** Am Ende des Textes sollte eine Konklusion folgen, in der die Schüler_innen noch einmal hervorheben, für welches Ausflugziel sie plädieren, zum Beispiel: „Also geht bei mir der Ausflug in den Westfalenpark“ (Afia, Schülertext 51), „Deswegen habe ich mich für den Westfalenpark entschieden“ (Aneesa, Schülertext 56), „Also ich würde dir immer noch empfehlen, in den Zoo zu gehen“ (Jonathan, Schülertext 70).

Im Folgenden wird die Beispielanalyse der Texterst- und Textendfassung von Evelina anhand der analytischen Variablen der Argumentation vorgestellt.

Analytische Variablen der Argumentation (Variablenlabel)	Codes	*Beispielanalyse Evelina*	
		Texterst-fassung	*Textend-fassung*
Positionierung (Einleitung)			
1) Positionierung zur Wahl des Ausflugsziels in der Einleitung	0; 1	1	1
2) Nutzung entsprechender Formulierungen (1)	0; 1	1	1
Adressierung			
3) Leser_innen im Text direkt ansprechen	0; 1	1	1
4) Nutzung entsprechender Formulierungen (3)	0; 1	1	1
Begründung			
5) Informationen und Vorteile zum gewählten Ausflugsziel	0; 1	1	1
6) Nutzung entsprechender Formulierungen (5)	0; 1	1	1
Antizipation			
7) Informationen und Vorteile zum anderen Ausflugsziel	0; 1	0	1
8) Nutzung entsprechender Formulierungen (7)	0; 1	0	1
Abwägung			
9) Vorteile und Nachteile beider Ausflugsziele im Text abwägen	0; 1	0	1
10) Nutzung entsprechender Formulierungen (9)	0; 1	0	1
Positionierung (Schluss)			
11) Positionierung zur Wahl des Ausflugsziels am Schluss	0; 1	0	1
12) Nutzung entsprechender Formulierungen (11)	0; 1	0	1
Überzeugen			
13) Leser_in überzeugt?[87]	0; 1	0	1
Abschließendes Gesamturteil			
Note für die Argumentation	1; 2; 3; 4; 5; 6	3	2
Abschließende (ausformulierte) Beurteilung zur Argumentation			

Tabelle 16: Analytische Variablen der Textform Argumentation und Beispielanalyse der Erst- und Endfassung von Evelina

87 Da Item 13 ein ausschließlich subjektives Urteil der Rater_innen verlangt, wird es bei der Aggregation der einzelnen Variablen nicht berücksichtigt.

In der Texterstfassung gelingt es Evelina bereits, ihren Standpunkt zur Wahl des Ausflugsziels anzugeben und ihre Position mit Argumenten zu begründen („[...] **ich möchte in den** Westfalenpark zur Seilbahn und zum Bootsverleih. [...] man hat von dort bestimmt eine tolle Aussicht [...]"). Zudem zeigt die Analyse, dass die Schülerin ihren Konferenzpartner an mehreren Stellen direkt anspricht (z.B. „**Hallo Konferenzpartner**, [...]" und „**Warst du** schon mal beim Bootsverleih**?**"). Was der Argumentation noch fehlt ist, a) die Antizipation der Gegenposition, b) das Abwägen von Pro- und Kontra-Argumenten und c) die Konklusion in Form der Positionierung am Textende, sodass Evelinas Texterstfassung im Rating 6 Punkte bekommt. Die Analyse der Textendfassung zeigt, dass es ihr im Rahmen der Überarbeitung gelingt, mögliche Gegenargumente im Text zu antizipieren und entsprechend Vor- und Nachteile beider Ausflugsziele im Text abzuwägen (z.B. „Der Zoo hat **zwar** viele interessante Tiere, **aber** es gibt im Westfalenpark ja auch Flamingos und Fische"). Am Ende schließt sie ihre Argumentation mit einer Konklusion („Deswegen möchte ich in den Westfalenpark"), in der sie ihren Standpunkt für den Konferenzpartner noch einmal deutlich macht. Evelinas Textendfassung erhält im analytischen Rating 12 Punkte.

Raterdesign[88]

Die Auswertung der Daten wurde von insgesamt 23 geschulten Rater_innen durchgeführt, die Deutsch auf Lehramt studierten. Die Ratings wurden im Rahmen eines Seminars im letzten Bachelormodul an der Technischen Universität Dortmund im Sommersemester 2013 durchgeführt. Durch die Einbindung in ein Seminar mit anschließender Modulabschlussprüfung konnte mit den Studierenden zunächst gemeinsam das notwendige schreibdidaktische Hintergrundwissen erarbeitet werden, bevor intensive Schulungen stattfanden. Alle Rater_innen wurden in mehreren Seminarsitzungen anhand von Beispielanalyen geschult und nahmen darüber hinaus an obligatorischen „Ratersprechstunden" teil, in denen auf Basis von Probekodierungen und Rückmeldungen ein vertrauter Umgang mit den Kodieranweisungen erzielt werden sollte. Um eine möglichst zuverlässige Beurteilung zu erhalten, wurden Doppelkodierungen von zwei unabhängigen Rater_innen vorgenommen, sodass jede Erst- und jede Endfassung der Schülertexte von zwei Studierenden bewertet werden konnte. Dabei wurde darauf geachtet, dass die paarweise Kombination der Rater_innen über die Schülertexte hinweg möglichst variiert. Für das analytische Rating liegen 1948 vollständige Kodierbögen vor.

88 Weiterführende Informationen zur Anlage von Raterdesigns können z.B. Böhme et al. (2009: 296ff.) entnommen werden.

Interraterreliabilität

Als Maß für die Interraterreliabilität wird die unjustierte Intraklassenkorrelation (*Intra Class Correlation*, ICC) berichtet, da es sich um intervallskalierte Daten handelt, die von verschiedenen Rater_innen beurteilt wurden (siehe Wirtz/Caspar 2002: 157ff.). Tabelle 17 gibt einen Überblick über die ermittelten Werte der Intraklassenkorrelationen für die jeweils 12 Items der Textformen Beschreibung und Argumentation in Texterst- und Textendfassungen.

Item	Beschreibung		Argumentation	
	ICC Texterstfassung	ICC Textendfassung	ICC Texterstfassung	ICC Textendfassung
1	.75	.80	.67	.50
2	.67	.42	.49	.51
3	.82	.77	.84	.91
4	.88	.72	.71	.82
5	.51	.55	.52	.46
6	.58	.56	.23	.44
7	.41	.32	.67	.77
8	.57	.53	.58	.59
9	.49	.35	.31	.59
10	.62	.47	.48	.65
11	.67	.57	.75	.81
12	.51	.28	.62	.66

Tabelle 17: Intraklassenkorrelation für die analytische Kodierung zu den Textformen Beschreibung und Argumentation in Texterst- und Textendfassungen

In der Literatur gibt es verschiedene Empfehlungen, welche Ausprägung als Mindestanforderung und welche Bereiche als zufriedenstellend oder sogar sehr gute Beurteilerübereinstimmung interpretiert werden können (vgl. Böhme et al. 2009: 299). Wirtz/Caspar (2002: 160) gehen davon aus, dass „eine Intraklassenkorrelation von mindestens 0.7 als Indiz für ‚gute' Reliabilität angesehen [werden kann]". Für die vorgenommene analytische Kodierung der Schülertexte zeigt sich, dass nicht akzeptable Übereinstimmungen der Rater_innen v.a. bei Items zu sprachlichen Aspekten ermittelt wurden. Welche Konsequenzen sich aus den hier ermittelten Intraklassenkorrelationen für die vorliegende Studie ergeben, soll abschließend in Kapitel 8.4.1.3 diskutiert werden. Schauen wir zunächst auf die interne Konsistenz der beiden Kodierschemata.

Interne Konsistenz

Die interne Konsistenz der analytischen Kodierschemata für die Beschreibung und Argumentation wird durch Reliabilitätsanalysen ermittelt, wobei der Mittelwert beider Rater_innen als aggregierter Wert zu allen 12 Items den Analysen zugrunde gelegt wird. Tabelle 18 gibt einen Überblick zur internen Konsistenz der analytischen Kodierschemata für die Textformen Beschreibung und Argumentation in Texterst- und Textendfassung, wobei die Werte für Cronbach's Alpha berichtet werden.

	Beschreibung		Argumentation	
	Texterstfassung	Textendfassung	Texterstfassung	Textendfassung
Cronbach's Alpha	.76	.75	.60	.68

Tabelle 18: Die interne Konsistenz der analytischen Kodierschemata zu den Textformen Beschreibung und Argumentation in Texterst- und Textendfassungen (Cronbachs Alpha)

Die Ergebnisse der Reliabilitätsanalysen zeigen, dass die Werte für Cronbachs Alpha zwischen .60 und .76 noch akzeptabel bzw. gut sind. Im Folgenden wird das Augenmerk auf die holistische Kodierung gelegt.

8.4.1.2 Holistische Kodierung

Die nachfolgend vorgestellte holistische Kodierung basiert auf einer vom IQB vorgenommenen Übersetzung und Anpassung des *NAEP Holistic Scoring Guide* für informierende und argumentierende Aufgaben in der Version für die vierte Jahrgangsstufe (Böhme et al. 2009; Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (IQB) 2012; Persky et al. 2003). Sie wurde mit Blick auf die konkreten Schreibaufgaben der vorliegenden Studie geringfügig modifiziert (siehe „NAEP Globalskala", **Anhang II**). Die Rater_innen werden vorab instruiert, bestimmte Teilaspekte bei der Beurteilung der Schülertexte zu berücksichtigen und diese möglichst gleich gewichtet in ihr Globalurteil einfließen zu lassen. Diese Teilaspekte beziehen sich einerseits auf inhaltliche Erwartungen – die in Anlehnung an die Kriterienkataloge der Schreibarrangements zusammengestellt wurden – und andererseits auf Anmerkungen zur sprachlichen Bewertung der Texte – die die sprachlichen Hilfen der Schreibarrangements berücksichtigen (siehe „NAEP Beurteilungsmaßstab", **Anhang II**). Da die Rater_innen bei der abschließenden Zuordnung der Texte zu einer Niveaustufe eine Entscheidung treffen müssen, ist es erforderlich, eine Abwägung vorzunehmen. Dabei sollten inhaltliche Aspekte den höchsten Stellenwert haben, gefolgt von sprachlichen Merkmalen und Kriterien

der sprachlichen Richtigkeit[89]. Zur Veranschaulichung des holistischen Kodierkonzepts werden im Folgenden zunächst Stufenbeschreibungen und Beispielanalysen für beide Textformen vorgestellt,[90] bevor näher auf das Raterdesign und die Interraterreliabilität der holistischen Kodierschemata eingegangen wird.

Stufenbeschreibung und Beispielanalysen zur Textform Beschreibung

Stufenbeschreibung der holistischen Globalskala (Beschreibung)
Stufe 5
Der Schülertext ist in Bezug auf den Schreibanlass zu beurteilen. Ein Text dieser Kategorie weist folgende Merkmale auf: • Der Text entwickelt und gestaltet die Beschreibung mit gut gewählten Details oder der Text stellt alle wichtigen gegebenen Informationen[91] präzise dar. • Der Text verfügt über einen gelungenen Aufbau und ist durchgängig kohärent. Die Textsorte wird durchweg eingehalten. • Der Text zeichnet sich durch abwechslungsreichen Satzbau und meist treffende Wortwahl aus.
Stufe 4
Der Schülertext ist in Bezug auf den Schreibanlass zu beurteilen. Ein Text dieser Kategorie weist folgende Merkmale auf: • Der Text entwickelt und gestaltet die Beschreibung teilweise mit Details oder der Text stellt nahezu alle wichtigen gegebenen Informationen dar. • Der Text verfügt über einen klaren Aufbau, kann aber einige wenige Mängel in der Kohärenz und/oder vereinzelt auftretende Unstimmigkeiten in der kausalen oder lokalen Abfolge aufweisen. Die Textsorte wird größtenteils eingehalten. • Der Text demonstriert Sicherheit im Satzbau und in der Beachtung der Satzgrenzen, Satzbau und Wortwahl sind aber eher einfach und wenig vielfältig.
Stufe 3
Der Schülertext ist in Bezug auf den Schreibanlass zu beurteilen. Ein Text dieser Kategorie weist folgende Merkmale auf: • Der Text stellt einige Informationen deutlich dar, aber wirkt auflistend, wenig entwickelt oder wiederholend oder der Text stellt nur einige der wichtigen gegebenen Informationen dar. • Der Text ist unregelmäßig strukturiert, die Beschreibung wirkt gelegentlich unverbunden. Teilweise wird von der zutreffenden Textsorte abgewichen. • Der Text zeigt meist Sicherheit im Satzbau und in der Beachtung von Satzgrenzen, die Wortwahl ist an manchen Stellen unangemessen oder unzutreffend.

89 Wie bereits in Kapitel 7.2.1 beschrieben, wird im Rahmen der vorliegenden Arbeit das Kriterium „sprachliche Richtigkeit“ nicht in die Bewertung der Textqualität einbezogen, sodass der Teilaspekt „Orthografie und Grammatik“ im Rahmen der Stufenbeschreibungen nicht übernommen wird.

90 Die holistischen Kodierbögen und Beurteilungsmaßstäbe finden sich in Anhang II (siehe hierzu S. 356).

91 Unter *Informationen* werden alle Merkmale des Zimmers verstanden, die aus dem Modell des Playmobil®-Zimmers hervorgehen (u.a. Farbe der Tapete, Farbe des Teppichs, Wand an der sich das Fenster befindet, Wand an der sich das Bild befindet, Motiv des Bildes, Farbe und Eigenschaften der Möbelstücke, Verortung der Möbelstücke im Raum etc.)

Stufe 2
Der Schülertext ist in Bezug auf den Schreibanlass zu beurteilen. Ein Text dieser Kategorie weist eines oder mehrere der folgenden Merkmale auf: • Der Text stellt die Informationen nur fragmentarisch dar oder ist stark wiederholend oder kaum entwickelt. • Dem Text mangelt es in erheblichem Maße an Struktur, die Beschreibungen sind dürftig miteinander verbunden oder die Erarbeitung ist zu knapp, um eine Struktur erkennen zu lassen. Von der zutreffenden Textsorte wird häufig abgewichen. • Der Text weist kaum Sicherheit im Satzbau und in der Beachtung von Satzgrenzen auf. Die Wortwahl ist oftmals unangemessen oder unzutreffend.
Stufe 1
Der Schülertext ist in Bezug auf den Schreibanlass zu beurteilen. Ein Text dieser Kategorie weist eines oder mehrere der folgenden Merkmale auf: • Der Text bemüht sich um eine Bearbeitung der Aufgabe, gibt dabei jedoch kaum oder keine zusammenhängende Beschreibung des Playmobil®-Zimmers oder paraphrasiert lediglich die Aufgabenstellung. • Der Text zeigt keine erkennbare Struktur oder besteht aus einer einzigen isolierten Beschreibung. Von der zutreffenden Textsorte wird abgewichen. • Der Text weist kaum oder überhaupt keine Beherrschung des Satzbaus und kaum oder gar keine Beachtung der Satzgrenzen auf. Die Wortwahl ist überwiegend oder über den gesamten Text hinweg unzutreffend.
Stufe 0
• Der Text ist zu kurz und bietet keine hinreichende Substanz für eine zuverlässige Bewertung.

Tabelle 19: Modifizierte Stufenbeschreibung der holistischen Globalskala der Textform Beschreibung (Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (IQB) 2012)

Die Beispielanalyse ist im Vergleich zum analytischen Verfahren weitaus weniger detailliert und bezieht sich lediglich auf die Einschätzung der Rater_innen bezüglich der entsprechenden Niveaustufen. Inessas Texterstfassung wird der Stufe 3 zugeordnet, da der Schülertext nur einige der wichtigen gegebenen Informationen darstellt und die Beschreibung gelegentlich unverbunden wirkt.

Inessas Textendfassung wird hingegen der Stufe 5 zugeordnet, was sich dadurch begründen lässt, dass die Schülerin in der überarbeiteten Version die Beschreibung mit gut gewählten Details gestaltet und alle wichtigen gegebenen Informationen präzise darstellt.

Stufenbeschreibung und Beispielanalysen zur Textform Argumentation

Stufenbeschreibung der holistischen Globalskala (Argumentation)
Stufe 5
Der Schülertext ist in Bezug auf den Schreibanlass zu beurteilen. Ein Text dieser Kategorie weist folgende Merkmale auf: • Der Text bezieht einen klaren Standpunkt und entwickelt ihn mit stimmigen Begründungen und/oder Beispielen und der Text entwickelt nachvollziehbar eine abwägende Argumentation. • Der Text verfügt über einen klaren Aufbau und weist kaum Mängel in der Kohärenz und/oder Unstimmigkeiten in der Argumentationsfolge auf. Die Textsorte wird durchweg eingehalten. • Der Text zeichnet sich durch abwechslungsreichen Satzbau und meist treffende Wortwahl aus.
Stufe 4
Der Schülertext ist in Bezug auf den Schreibanlass zu beurteilen. Ein Text dieser Kategorie weist folgende Merkmale auf: • Der Text bezieht einen klaren Standpunkt und stützt ihn mit einigen Begründungen und/oder Beispielen und der Text entwickelt nachvollziehbar eine abwägende Argumentation. • Der Text verfügt über einen klaren Aufbau, kann aber vereinzelt Unstimmigkeiten in der Argumentationsfolge, wenige Mängel in der Kohärenz und im Ausbau der Übergänge aufweisen. Die Textsorte wird größtenteils eingehalten. • Der Text demonstriert Sicherheit im Satzbau und in der Beachtung der Satzgrenzen, Satzbau und Wortwahl sind häufig einfach und wenig vielfältig.
Stufe 3
Der Schülertext ist in Bezug auf den Schreibanlass zu beurteilen. Ein Text dieser Kategorie weist folgende Merkmale auf: • Der Text bezieht einen Standpunkt und bemüht sich, ihn zu stützen, ist dabei aber nicht deutlich, sondern wiederholend, aufreihend oder argumentativ kaum entfaltet. • Der Text ist teilweise strukturiert, die Aussagen wirken gelegentlich unverbunden. Teilweise wird von der zutreffenden Textsorte abgewichen. • Der Text zeigt meist Sicherheit im Satzbau und in der Beachtung von Satzgrenzen, die Wortwahl ist an manchen Stellen unangemessen und/oder unzutreffend.
Stufe 2
Der Schülertext ist in Bezug auf den Schreibanlass zu beurteilen. Ein Text dieser Kategorie weist eines oder mehrere der folgenden Merkmale auf: • Der Text bezieht einen Standpunkt, aber die Stellungnahme wirkt sehr unverständlich, sie ist argumentativ kaum entfaltet oder stark wiederholend. • Dem Text mangelt es in erheblichem Maße an Struktur, die Aussagen sind dürftig miteinander verbunden oder die Erarbeitung ist zu knapp, um eine Struktur erkennen zu lassen. Von der zutreffenden Textsorte wird häufig abgewichen. • Der Text weist kaum Sicherheit im Satzbau und in der Beachtung von Satzgrenzen auf. Die Wortwahl ist oftmals unangemessen und/oder unzutreffend.

Stufe 1
Der Schülertext ist in Bezug auf den Schreibanlass zu beurteilen. Ein Text dieser Kategorie weist eines oder mehrere der folgenden Merkmale auf: • Der Text bemüht sich, einen Standpunkt zu beziehen, doch die Erarbeitung ist unzusammenhängend, oder bezieht einen Standpunkt, doch begründet ihn nicht, oder paraphrasiert lediglich die Aufgabenstellung. • Der Text zeigt keine erkennbare Struktur oder besteht aus einer einzigen isolierten Aussage. Von der zutreffenden Textsorte wird abgewichen. • Der Text weist kaum oder überhaupt keine Beherrschung des Satzbaus und kaum oder gar keine Beachtung der Satzgrenzen auf. Die Wortwahl ist überwiegend oder über den gesamten Text hinweg unzutreffend.
Stufe 0
• Der Text ist zu kurz und bietet keine hinreichende Substanz für eine zuverlässige Bewertung.

Tabelle 20: Modifizierte Stufenbeschreibung der holistischen Globalskala der Textform Argumentation (Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (IQB) 2012)

Auch Evelinas Texterstfassung wird der Stufe 3 zugeordnet, da der Schülertext einen Standpunkt bezieht, dabei aber argumentativ kaum entfaltet ist und die Aussagen gelegentlich unverbunden wirken.

Evelinas Textendfassung wird der Stufe 5 zugeordnet, was sich damit begründen lässt, dass die Schülerin in der überarbeiteten Version nicht nur einen klaren Standpunkt bezieht und ihn mit stimmigen Begründungen entwickelt, sondern zudem auch eine abwägende Argumentation entfaltet wird. Der Text wird von den Rater_innen darüber hinaus als durchgängig kohärent eingeschätzt, was die Entscheidung für Stufe 5 (im Vergleich zu Stufe 4) positiv beeinflusst hat.

Raterdesign

Die holistische Kodierung der Schülertexte erfolgte analog zur Kodierung des analytischen Verfahrens.[92] Für die 1948 Analysen mittels Globalurteil standen mit 44 Studierenden allerdings deutlich mehr Rater_innen zur Verfügung, wodurch die Anzahl der Ratings pro Rater_in reduziert werden konnte. Bei Unsicherheiten in der Bewertung konnte ein Vergleich der vorliegenden Schülertexte mit geeigneten Benchmarktexten[93] angestellt werden.

92 Es ist anzumerken, dass es sich bei den Studierenden, die die holistische Kodierung vorgenommen haben, um Teilnehmer_innen eines zweiten, vergleichbaren Seminars handelt und es nicht zu Überschneidungen der Teilnehmer_innen zwischen den beiden Seminaren kam, sodass ein Rater_innen jeweils auch nur in einer der beiden Kodierungsvarianten eingesetzt wurden.

93 Die Benchmarktexte entstammen der Pilotierung der Schreibaufgaben des Forschungsprojekts der vorliegenden Arbeit, die u.a. im Rahmen der Masterarbeit „Virtuelle Schreibkonferenzen mit Wiki-Technologie in der Grundschule“ (Anskeit 2010) durchgeführt wurde.

Interraterreliabilität

Als Maß der Interraterreliabilität wird auch für die holistischen Ratings die *unjustierte* Intraklassenkorrelation (ICC) berichtet (siehe hierzu auch Kapitel 8.4.1.1). Tabelle 21 gibt einen Überblick über die ermittelten Werte der Intraklassenkorrelationen für die Textqualität nach NAEP für die Textformen Beschreibung und Argumentation in Texterst- und Textendfassungen.

	Beschreibung		Argumentation	
	ICC Texterstfassung	ICC Textendfassung	ICC Texterstfassung	ICC Textendfassung
NAEP-Wert	.78	.67	.76	.65

Tabelle 21: Intraklassenkorrelation für die holistische Kodierung zu den Textformen Beschreibung und Argumentation in Texterst- und Textendfassungen

Bei der holistischen Kodierung der Schülertexte zeigt sich, dass die ermittelten Intraklassenkorrelationen bei Werten zwischen .65 und .78 in einem zufriedenstellenden bzw. guten Bereich[94] liegen. Im folgenden Teilkapitel werden die beiden beschriebenen Kodierschemata vor dem Hintergrund der in Kapitel 6 formulierten Forschungsfragen und Hypothesen diskutiert.

8.1.4.3 Diskussion der Kodierschemata

Die gerade vorgenommenen Erläuterungen zu den analytischen und holistischen Kodierschemata, die im Rahmen der vorliegenden Arbeit eingesetzt wurden, bestätigen das, was bereits in Kapitel 2.3.3 beschrieben wurde: Die analytischen Kodierschemata ermöglichen eine differenzierte Erfassung von inhaltlichen und sprachlichen Aspekten der Schülertexte, die sich – auf Grundlage der kriterienbasierten Einschätzung – auch gut für ein individuelles Feedback eignet. Die holistische Kodierung der Texte mittels textformspezifischer Globalurteile ist zwar vergleichsweise weniger detailliert, basiert aber auf den umfangreichen Vorarbeiten zur Erfassung von Textqualitäten der NAEP-Studien und lässt sich in der Praxis – auch mit vergleichsweise unerfahrenen Rater_innen, die lediglich im Rahmen eines Seminars geschult werden – gut durchführen.

Weiterführende Analysen (siehe Tabelle 22) zeigen, dass sowohl bei der Texterst- als auch bei der Textendfassung ein hochsignifikanter Zusammenhang zwischen den unterschiedlichen Messverfahren zur Erfassung der Textqualität festgestellt werden kann:

94 Richtwerte zur Beurteilung finden sich bspw. in Böhme et al. (2009: 299) und Wirtz/Caspar (2002: 208f.).

Texterstfassung	Textendfassung
• Holistisches und analytisches Rating: (r(487) =.49, p<.001) • Holistisches Rating und Textlänge: (r(487) =.60, p<.001) • Analytisches Rating und Textlänge: (r(487) =.38, p<.001)	• Holistisches und analytisches Rating: (r(487) =.53, p<.001) • Holistisches Rating und Textlänge: (r(487) =.43, p<.001) • Analytisches Rating und Textlänge: (r(487) =.34, p<.001)

Tabelle 22: Korrelationen der Maße zur Erfassung der Textqualität

Da die Erfassung der Textqualität über die Textlänge insbesondere für den Unterrichtsalltag relevant ist – in dem zumeist keine Zeit für eine umfangreiche analytische Textbeurteilung oder gar holistische Ratings durch mehrere unabhängige Rater_innen bleibt –, wurden die erhobenen Werte zu den Textlängen der Erst- und Endfassungen ebenfalls in die Korrelationsanalysen einbezogen. Es zeigt sich – wie auch bspw. in der Studie von Becker-Mrotzek et al. (2015) – dass längere Texte mit einer höheren Textqualität einhergehen.

Abschließend werden drei zentrale Kritikpunkte der vorgenommenen Verfahren zur Erfassung der Textqualität angeführt:

- In Kapitel 4.3 wurde darauf hingewiesen, dass der Einsatz von trainingsnahen Messinstrumenten die Effektstärken positiver wirken lassen kann als standardisierte Tests (vgl. Philipp 2017: 197f.). Wie bei der Beschreibung der Variablen der analytischen Ratings ersichtlich wurde, basiert der entwickelte Kodierbogen auf dem in der Intervention eingesetzten Kriterienkatalog. Dies ist zwar mit Blick auf eine detaillierte Analyse der Texte sinnvoll und vertretbar, zur Beantwortung der Forschungsfragen sollte jedoch ein objektiveres Maß der Textqualität herangezogen werden.
- Darüber hinaus ist die Interraterreliabilität bei einer Vielzahl der Items nicht akzeptabel,[95] sodass die Gütekriterien – wie sie u.a. in Kapitel 2.3.3 beschrieben wurden – im vorgenommenen analytischen Rating nicht zufriedenstellend eingehalten werden konnten.
- Die Textlänge als Maß zur Erfassung der Textqualität eignet sich gut, um – bspw. im Unterrichtsalltag – schnell und zuverlässig zu einer ersten Einschätzung der Textqualität zu gelangen. Die Ausführungen im vorliegenden Kapitel zu beiden Textformen haben aber gezeigt, dass die Erfassung der Textqualität – wenn sie ausschließlich über das Maß der Textlänge vorgenommen wird – der Vielzahl an textformspezifischen Merkmalen nicht gerecht wird.

Entsprechend der hier genannten kritischen Einschätzung wird im Rahmen der vorliegenden Arbeit zur Beantwortung der ersten, zweiten und dritten Forschungsfrage die AV „Textqualität“ auf Grundlage der holistischen Kodierung

95 Die Gründe hierfür können vielfältig sein, werden an dieser Stelle aber nicht diskutiert.

genutzt. Die Ergebnisse in Kapitel 10.2, Kapitel 10.4 und Kapitel 10.5 beziehen sich also ausschließlich auf das in Kapitel 8.4.1.2 vorgestellte Rating.

8.4.2 Textrevision

Für die Entwicklung des Analyserasters wurde das Raster der Untersuchung „Textüberarbeitung in der Grundschule" von Held (2006) herangezogen. Helds Raster bezieht sich auf das von Fix/Melenk (2000) vorgestellte „deskriptiv-evaluative Raster zur Klassifikation von Textrevisionen", das für die Sekundarstufe I entwickelt wurde und sich wiederum auf das Zürcher Textanalyserasters (Nussbaumer/Sieber 1994), Raus Arbeit zur Kategorisierung von Revisionshandlungen (Rau 1994: 72ff.) sowie Faigley/Wittes (1981) Ausführungen zur Analyse von Revisionen stützt.[96]

Die von Held (vgl. 2006: 60ff.) vorgenommenen Modifikationen am Raster von Fix/Melenk (2000) werden im Rahmen der vorliegenden Arbeit übernommen und durch weitere Modifikationen ergänzt:

- **Globale und lokale Textrevisionen:** Hinsichtlich der Analyse der Textebenen wird im Vergleich zur Studie von Held (2006) eine Reduktion vorgenommen. Die Revisionen werden nur mit Blick auf „Veränderungen an der Grobstruktur des Textes" und „Veränderungen an/von Einzelstrukturen innerhalb der Satzebene (Satzglieder, Wörter)" (s.u.) in den Blick genommen. Veränderungen ganzer Sätze werden zwar erfasst, im Rahmen der Datenauswertung (siehe Kapitel 10.3) jedoch nicht berücksichtigt. Diese Entscheidung lässt sich wie folgt begründen: Dadurch, dass in der Kategorie „Veränderungen ganzer Sätze" ebenfalls Änderungen angeführt werden, die bereits bei den Analysen zu den „Veränderungen an der Grobstruktur des Textes" erfasst wurden, kann es zu Überschneidungen zwischen den beiden Kategorien kommen. Dies kann – so Held (vgl. 2006: 61) – durchaus sinnvoll sein, da Revisionssequenzen unter verschiedenen textbezogenen Perspektiven betrachtet werden können. Im Rahmen der vorliegenden Arbeit sollen Überschneidungen jedoch bewusst vermieden werden, weshalb der Fokus auf die beiden Kategorien „Veränderungen an der Grobstruktur des Textes" und „Veränderungen an/von Einzelstrukturen innerhalb der Satzebene (Satzglieder, Wörter)" gelegt wird.
- **„Revisionsfunktion" statt „vermutete Intention":** Zur konkreten Analyse der Revisionen mit Blick auf das Ziel einer Revision ordnet Held (vgl. 2006: 63f.) die vorgefundenen Revisionen einer „vermuteten Intention" zu. Im Rahmen der vorliegenden Arbeit soll an dieser Stelle der Begriff „Revisionsfunktion" verwendet werden, da die Zuordnung von Revisionen zu zentralen Textfunktionen fokussiert wird. Damit wird der Blick von einer eher kognitiv orientierten Perspektive auf die von den Schüler_innen intendierten Revisionen hin

96 Ausführlich hierzu siehe Fix/Melenk (2000: 56ff.).

zu einer eher textorientierten Perspektive – bei der die Revisionen vor dem Hintergrund der betroffenen Textfunktionen betrachtet werden – verschoben.

- **Textformspezifische Anpassung der Revisionsfunktionen:** Entsprechend der vorgenommen Fokussierung auf die Analyse der Revisionen mit Blick auf zentrale Textfunktionen wird eine textformspezifische Anpassung der Funktionen für die Beschreibung und Argumentation vorgenommen (s.u.).

Im Folgenden wird das für die Analyse überarbeitete und angepasste Raster für die Textformen Beschreibung und Argumentation vorgestellt, bevor die einzelnen Aspekte anhand von Beispielanalysen erläutert werden. Um der Komplexität von Revisionen gerecht zu werden, stehen vier Teilfragen im Fokus des Interesses, die auch zur Beantwortung der zweiten Forschungsfrage (siehe Kapitel 6) herangezogen werden:

1. Auf welchen Ebenen revidieren die Schüler_innen ihre Texte?
2. Welche Handlungstypen wenden sie an?
3. Welche zentralen Textfunktionen sind von den Revisionen betroffen?
4. Wie erfolgreich sind die Textrevisionen der Schüler_innen?

1. Auf welchen Ebenen revidieren die Schüler_innen ihre Texte?

Wie einleitend angedeutet, stehen im Rahmen der vorliegenden Arbeit a) „Veränderungen an der Grobstruktur des Textes“ und b) „Veränderungen an/von Einzelstrukturen innerhalb der Satzebene (Satzglieder, Wörter)“ im Fokus des Interesses.

a) Auf der Ebene der Grobstruktur werden Änderungen am Aufbau des Textes und Änderungen an Gliederungselementen eingeordnet. Darunter werden drei Revisionen gefasst:

- Erstens: Veränderungen an der Reihenfolge, die sich unmittelbar auf den Aufbau des Textes auswirkt. Bei der Beschreibung kann es sich dabei bspw. um Änderungen der Reihenfolge beschriebener Gegenstände handeln, bei der Argumentation kann eine Änderung der Argumentationsstruktur – wie bspw. eine geänderte Anordnung der Argumente – zum Tragen kommen.
- Zweitens: Das Hinzufügen von Informationen i.w.S.,[97] die zuvor nicht erwähnt wurden, wodurch es zu einer Vervollständigung der Beschreibung oder Argumentation kommt.
- Drittens: Das Streichen von Informationen i.w.S., die zuvor erwähnt wurden, sodass Elemente der Beschreibung oder Argumentation wegfallen, die zuvor genannt wurden.

97 Hierzu zählen sowohl einzelne Elemente der Beschreibung (Mobiliar, Ausgangspunkt, Eigenschaften des Zimmers etc.) als auch einzelne Elemente der Argumentation (Positionierung, Pro- und Contra-Argumente etc.).

b) Auf der Ebene der Einzelstruktur werden – in Anlehnung an Held (vgl. 2006: 62) – Änderungen unterhalb der Satzebene erfasst, die sich zumeist auf das unmittelbare Textumfeld beziehen und sich dadurch i.d.R. nur lokal auf den Text auswirken.

2. Welche Handlungstypen werden angewendet?

Hier geht es um den instrumentellen Aspekt der Revision. Dazu wird analysiert, durch welche konkrete Handlung einzelne Textrevisionen vorgenommen werden. Die im Rahmen der vorliegenden Studie analysierten Handlungstypen werden von Held (2006: 63) übernommen:

- **Addition:** Hinzufügung
- **Deletion:** Streichung
- **Permutation:** Änderung der Reihenfolge
- **Substitution:** Ersetzung von etwas Vorhandenem durch etwas Neues, das zumeist lokal eine Bedeutungs- oder Beziehungsveränderung mit sich bringt
- **Variation:** Ergänzung oder Ersetzung von etwas Vorhandenem, wobei keine Bedeutungs- oder Beziehungsveränderung eintritt

3. Welche zentralen Textfunktionen sind von den Revisionen betroffen?

Wie bereits beschrieben, werden die Revisionen im Rahmen der vorliegenden Arbeiten mit Blick auf die zentralen Textfunktionen untersucht. Da die Kernfunktionen beider Textformen bereits in Kapitel 8.4.1.1 im Rahmen des analytischen Ratings beschrieben wurden, werden die Revisionsfunktionen in Tabelle 23 nur noch einmal zusammenfassend für beide Textformen angegeben. Für beide Textformen wird die Kategorie „Weiteres“ – in Anlehnung an Held (vgl. 2006: 65) – übernommen. Hierunter werden Revisionselemente, die nur vereinzelt an bestimmten Stellen auftreten oder auf einer anderen Textebene genauer aufgeschlüsselt werden, erfasst. Diese Kategorie wird in die Darstellung der Analyseergebnisse (siehe Kapitel 10.3.2.1 und Kapitel 10.3.2.2) jedoch nicht mit aufgenommen, da es sich nicht um textformspezifische Funktionen handelt.

Revisionsfunktionen Beschreibung	Revisionsfunktionen Argumentation
• Charakterisierung lokal • Charakterisierung global • Verortung lokal • Verortung global • Reihung[98]	• Positionierung • Adressierung • Begründung • Antizipation • Abwägung

Tabelle 23: Übersicht zu den Revisionsfunktionen der Textformen Beschreibung und Argumentation

98 „Reihung“ wird in Kapitel 8.4.1.1 unter dem Begriff „Reihenfolge“ erläutert.

4. Wie erfolgreich sind die Textrevisionen der Schüler_innen?

Da es ein Anliegen der vorliegenden Studie ist, Aussagen über die Qualität der Textrevisionen der Schüler_innen zu treffen, müssen die Revisionen auch hinsichtlich ihrer Auswirkungen auf den Text bewertet werden. Die Einschätzung folgt den Kategorien nach Held (2006: 65):

- **geglückt:** Revisionen tragen zur Verbesserung des Textes bei.
- **missglückt:** Revisionen wirken sich nachteilig auf den Text aus.
- **neutral:** Revisionen bringen keine Textoptimierung mit sich, wirken sich aber auch nicht negativ aus.

Im Folgenden werden die beschriebenen Elemente der Revisionsanalyse anhand von Beispielanalysen zur Beschreibung und Argumentation vorgestellt. Dazu werden die bereits aus Kapitel 8.4 bekannten Texte der Schülerinnen Inessa und Evelina in einer für die Analyse der Revisionen aufbereiteten Form dargestellt.[99]

Beispielanalyse Beschreibung

Texterstfassung		Textendfassung	
		Ich gucke von der Tür.	1
		Die Tapete von meinem Zimmer ist blau.	2
		Der Teppich ist hell.	3
		Die Gardinen sind so offen, dass man rein gucken kann.	4
		Die Tür ist offen.	5
		Das Bild vom Pfau hängt gegenüber von der Tür.	6
1	Der große, breite Schrank steht links hinten.	Der große, breite, **blaue** Schrank steht links hinten **in der Ecke**.	7
		Der Schrank guckt zum Schreibtisch.	8
2	Das Bett direkt unter dem Bild vom Pfau.	Das Bett **steht** direkt **mit dem Kopfkissen** unter dem Bild vom **bunten** Pfau.	9
3	Rechts neben dem Bett liegt der gelbe Teppich an der Wand.	Rechts neben dem Bett liegt der gelbe, quadratische Teppich an der Wand.	10

99 Im Rahmen der durchgeführten Analysen zum Textkorpus der vorliegenden Arbeit wurden die von der Wiki-Versionsverwaltung automatisch generierten Gegenüberstellungen der Texterst- und Textendfassungen genutzt (siehe hierzu z.B. Anskeit 2011).

Texterstfassung		Textendfassung	
4	In der Mitte von dem gelben Teppich steht eine **Lampe**.	In der Mitte von dem gelben**, quadratischen** Teppich steht eine **große Stehlampe**.	11
5	Der Schreibtisch steht hinten rechts.	Der Schreibtisch steht hinten rechts **in der Ecke, der Tisch ist rechteckig**.	12
6	Unter dem Schreibtisch steht der Schreibtischstuhl.	Unter dem Schreibtisch steht der **lila** Schreibtischstuhl.	13
7	Der kleine dünne Schrank steht vorne links.		
8	Rechts an der Seite, am grauen steht der **lilane** Mülleimer.	Rechts **an dem Schreibtisch**, an der Seite, am grauen steht der **lila** Mülleimer.	14
9	Vorne rechts in der Ecke und einen Zeigefinger von der Wand entfernt, steht die Arche Noah.	Vorne rechts in der Ecke und einen Zeigefinger von der Wand entfernt, steht die Arche Noah.	15
		Die Seite zeigt zum blauen Schrank.	16
10	In der Mitte vorne, wo die Tür ist, liegt der kleine, grün-blaue Teppich.	In der Mitte vorne, wo die Tür ist, liegt der kleine, grün-blaue Teppich **direkt vor der Tür**.	17
		Der kleine, dünne, blaue Schrank steht vorne links in der Ecke.	18

Abbildung 21: Versionsvergleich der Texterst- und Textendfassung der Beschreibung von Inessa

Inessa überarbeitet ihren Text auf allen drei Textebenen, wobei sie unterschiedliche Handlungstypen anwendet und verschiedene Textfunktionen mit ihren Revisionen realisiert. Schauen wir uns die Revisionen im Einzelnen an:

Zu Beginn des Textes fügt Inessa ihrer Beschreibung insgesamt sechs neue Sätze hinzu (*Addition*). Da diese Sätze allesamt neue Informationen zum Playmobil®-Zimmer liefern, die in der Texterstfassung noch nicht berücksichtigt wurden, können diese Revisionen als Tiefenrevisionen gewertet und dementsprechend den *Veränderungen an der Ebene der Grobstruktur des Textes* zugeordnet werden. Vier dieser Ergänzungen [Endfassung Satz-Nr. 2-5] dienen dazu, die Grundausstattung des Zimmers näher zu bestimmen und können dementsprechend als *globale Charakterisierung* gewertet werden. Inessa nimmt zu Beginn des Textes aber auch zwei Revisionen mit Blick auf die *globalen Verortungen* vor, indem sie ihrer Beschreibung einerseits einen Ausgangspunkt hinzufügt [Endfassung Satz-Nr. 1] und andererseits – mit Rückbezug zum Fixpunkt Tür – angibt, an welcher Wand das Bild vom Pfau zu finden ist [Endfassung Satz-Nr. 6].

Im weiteren Verlauf des Textes nimmt die Schülerin einige Revisionen auf *Ebene der Einzelstruktur* vor, indem sie (einzelne) Wörter oder Satzglieder hinzufügt. Abgesehen von einer *Substitution* – bei der sie die allgemeine Bezeichnung

„Lampe“ durch die konkretere Bezeichnung „Stehlampe“ ersetzt und damit das Möbelstück genauer charakterisiert (*Charakterisierung lokal*) – nimmt Inessa auf der Ebene der Einzelstruktur ausschließlich *Additionen* vor. Diese Revisionen dienen sowohl der *lokalen Charakterisierung* des Mobiliars durch Adjektive („blau“, „bunt“, „quadratisch“ etc.) als auch der *lokalen und globalen Verortung* des Mobiliars im Raum („in der Ecke“, „direkt vor der Tür“, „vorne lins in der Ecke“, „an dem Schreibtisch“ etc.).

Mit Blick auf die Revisionsfunktion *Reihung* gelingt es Inessa durch eine *Permutation* – sie verschiebt Satz 7 der Erstfassung ans Ende der Textendfassung – den Rundgang durch das Playmobil®-Zimmer einzuhalten.

Tabelle 24 gibt einen Überblick über alle von Inessa vorgenommen Revisionen, die allesamt als geglückt gewertet wurden. Revisionen, die lediglich der Satzebene oder der Funktion „Weiteres“ zugeordnet wurden, werden der Vollständigkeit halber mit aufgeführt, sind aber grau hinterlegt, da sie – wie einleitend bereits beschreiben – nicht vollumfänglich in die Datenauswertung eingehen.

Revisionsebene		**Handlungstyp**					**Funktionen**						**Evaluation (textbezogen)**		
Grobstruktur **S**atz**e**bene **E**inzel**s**truktur		**A**ddition **D**eletion **P**ermutation **S**ubstitution **V**ariation					**C**harakterisierung **l**okal **V**erortung **l**okal **C**harakterisierung **g**lobal **V**erortung **g**lobal **R**eihung **W**eiteres						**ge-glückt**	**miss-glückt**	**neu-tral**
Erst-fassung Satz-Nr.	**End-fassung Satz-Nr.**	**A**	**D**	**P**	**S**	**V**	**Cl**	**Cg**	**Vl**	**Vg**	**R**	**W**	**g**	**m**	**n**
	1 $_{GS+SE}$	X								X			X		
	2 $_{GS+SE}$	X						X					X		
	3 $_{GS+SE}$	X						X					X		
	4 $_{GS+SE}$	X						X					X		
	5 $_{GS+SE}$	X						X					X		
	6 $_{GS+SE}$	X								X			X		
1	7a $_{ES}$	X					X						X		
1	7b $_{Es}$	X								X			X		
	8 $_{SE}$	X							X				X		
2	9a $_{Es}$	X										X	X		
2	9b $_{Es}$	X							X				X		
2	9c $_{Es}$	X					X						X		

Revisionsebene		Handlungstyp					Funktionen						Evaluation (textbezogen)		
Grobstruktur **S**atz**e**bene **E**inzel**s**truktur		**A**ddition **D**eletion **P**ermutation **S**ubstitution **V**ariation					**C**harakterisierung **l**okal **V**erortung **l**okal **C**harakterisierung **g**lobal **V**erortung **g**lobal **R**eihung **W**eiteres						**ge-glückt**	**miss-glückt**	**neu-tral**
Erst-fassung Satz-Nr.	**End-fassung Satz-Nr.**	**A**	**D**	**P**	**S**	**V**	**Cl**	**Cg**	**Vl**	**Vg**	**R**	**W**	**g**	**m**	**n**
3	10 $_{Es}$	X					X						X		
4	11a $_{Es}$	X					X						X		
4	11b $_{Es}$				X		X						X		
5	12a $_{Es}$	X								X			X		
5	12b $_{Es}$	X					X						X		
6	13 $_{Es}$	X					X						X		
8	14a $_{Es}$	X							X				X		
8	14b $_{Es}$	X					X						X		
	16 $_{SE}$	X								X			X		
10	17 $_{ES}$	X							X				X		
7	18 $_{GS}$			X							X		X		
7	18a $_{ES}$	X					X						X		
7	18a $_{ES}$	X								X			X		
Gesamt		**23**		**1**	**1**		**9**	**4**	**4**	**6**	**1**	**1**	**25**		

Tabelle 24: Übersicht der Textrevisionen von Inessa

Beispielanalyse Argumentation

	Texterstfassung	Textendfassung	
1	Hallo Konferenzpartner, ich möchte in den Westfalenpark, zur Seilbahn und zum Bootsverleih.	Hallo Konferenzpartner, ich möchte in den Westfalenpark, zur Seilbahn und zum Bootsverleih.	1
2	Ich war zwar noch nie auf der Seilbahn, aber man hat von dort bestimmt eine tolle Aussicht.	Ich war zwar noch nie auf der Seilbahn, aber man hat von dort bestimmt eine tolle Aussicht.	2
		Der Zoo hat zwar viele interessante Tiere, aber es gibt im Westfalenpark ja auch Flamingos und Fische.	3
		Und sogar ein Puppentheater.	4
3	Außerdem muss es spannend sein, von oben ein bisschen über den Westfalenpark gucken und fahren zu können.	Außerdem muss es spannend sein, von oben ein bisschen über den Westfalenpark gucken und fahren zu können.	5
		Im Westfalenpark gibt es zwar nicht so viele Tiere, aber dafür einen Minigolfplatz und ein großes Trampolin.	6
		Der Westfalenpark ist auch viel berühmter als der Zoo und es gibt im Westfalenpark das Mondo Mio.	7
		Dort kann man viele Sachen ausprobieren.	8
4	Auch beim Bootsverleih war ich noch nie, aber deswegen möchte ich ja dahin.	Auch beim Bootsverleih war ich noch nie, aber deswegen möchte ich ja dahin.	9
		Im Zoo gibt es keine Seilbahn und auch keinen Bootsverleih, das finde ich ziemlich langweilig.	10
		Das einzige was mich im Zoo interessiert sind die Tiere, sonst gibt es ja fast gar nichts.	11
5	Warst du schon mal beim Bootsverleih?	Warst du schon mal beim Bootsverleih?	12
6	Muss man rudern oder sind es Tretboote?	Muss man rudern oder sind es Tretboote?	13
7	Mich würde beides interessieren.	Mich würde beides interessieren.	14
		Wenn du dich im Westfalenpark so gut auskennst dass du da nicht hinwillst, alles kennst du bestimmt auch noch nicht.	15
		Im Westfalenpark kann man auch auf den Florianturm und von dort hat man eine tolle Aussicht.	16
		Deswegen möchte ich in den Westfalenpark.	17
8	Evelina	**Mit vielen Grüßen deine** Evelina	18

Abbildung 22: Versionsvergleich der Texterst- und Textendfassung der Argumentation von Evelina

Evelina überarbeitet ihren Text fast ausschließlich auf der *Ebene der Grobstruktur* und der Ebene ganzer Sätze, wobei alle vorgenommenen Revisionen dem Handlungstyp *Addition* zuzuordnen sind. Schauen wir uns die Revisionen aber v.a. mit Blick auf die betroffenen Revisionsfunktionen genauer an:

Evelina fügt im Anschluss an ihre Positionierung und erste Begründungen für die Wahl des Ausflugsziels einen neuen Satz hinzu, mit dem die Revisionsfunktion *Abwägung* realisiert wird [Endfassung Satz-Nr. 3]. Da Evelina in ihrer Texterstfassung die Gegenposition weder antizipiert noch Vor- und Nachteile beider Ausflugsziele im Text abgewogen hat, kann diese Revision den *Veränderungen der Ebene der Grobstruktur des Textes* zugeordnet werden.

Insgesamt nimmt Evelina im Text fünf *Additionen* ganzer Sätze mit der Revisionsfunktion *Begründung* vor [Endfassung Satz-Nr. 4 und 6-8 und 16]. Auch diese Revisionen werden den *Veränderungen an der Ebene der Grobstruktur des Textes* zugewiesen, da die Schülerin neue Begründungen bzw. weitere – im Rahmen der Texterstfassung nicht genannte – Vorteile („Puppentheater", „Minigolfplatz", „Mondo Mio", „Florianturm" etc.) für ihr gewähltes Ausflugsziel ergänzt.

Bei zwei *Additionen* nutzt Evelina die Revisionsfunktion *Antizipation* [Endfassung Satz-Nr. 10 und 11]. Sie formuliert Nachteile zum nicht gewählten Ausflugsziel und räumt dem gegenteiligen Ausflugsziel auch einen Vorteil ein („Das einzige was mich im Zoo interessiert sind die Tiere, sonst gibt es ja fast gar nichts"). Auch diese Revision kann den *Veränderungen an der Grobstruktur des Textes* zugeordnet werden, da Evelina im Rahmen ihrer Texterstfassung das gegenteilige Ausflugsziel unberücksichtigt lässt und damit die Gegenposition in der Textendfassung durch diese Revisionen erstmals berücksichtigt wird.

Mit einer weiteren *Addition* zum Ende des Textes [Endfassung Satz-Nr. 15] adressiert Evelina ihre Konferenzpartnerin direkt, wobei sie gleichzeitig das mögliche Gegenargument „Ich war dort schon so oft" entkräftet. Diese Revision wird den *Veränderungen an der Ebene der Grobstruktur des Textes* zugeordnet, wobei die Kodiererinnen zu dem Entschluss gekommen sind, die Revisionsfunktion *Adressierung* – und nicht die gleichzeitig vorgenommene Antizipation – als „Hauptfunktion" dieser Revision zu werten.

Zum Abschluss der Argumentation fügt Evelina noch einmal ihren Standpunkt in Form einer Konklusion ein, was als Revision auf der Ebene der Grobstruktur mit der Revisionsfunktion Positionierung gewertet wird. Die einzige Änderung unterhalb der Satzebene fügt Evelina in der Grußformel am Schluss ein, indem sie die Formulierung „Mit vielen Grüßen deine" [Endfassung Satz-Nr. 18] ergänzt. Diese Revisionsfunktion wird der Kategorie *Weiteres* zugeordnet.

Tabelle 25 gibt einen Überblick über alle von Evelina vorgenommen Revisionen, die ebenfalls allesamt als geglückt gewertet wurden. Revisionen, die lediglich der Funktion „Weiteres" zugeordnet wurden, werden der Vollständigkeit halber mit aufgeführt, sind aber grau hinterlegt, da sie – wie bereits beschreiben – nicht vollumfänglich in die Datenauswertung eingehen.

Revisionsebene		Handlungstyp					Funktionen						Evaluation (textbezogen)		
Grob**s**truktur Satz**e**bene **E**inzel**s**truktur		**A**ddition **D**eletion **P**ermutation **S**ubstitution **V**ariation					**P**ositionierung (E, S) **Ad**ressierung **B**egründung **An**tizipation **Ab**wägung **W**eiteres						**ge-glückt**	**miss-glückt**	**neutral**
Erst-fassung Satz-Nr.	**End-fassung Satz-Nr.**	**A**	**D**	**P**	**S**	**V**	**P**	**Ad**	**B**	**An**	**Ab**	**W**	**g**	**m**	**n**
	3 GS+SE	X									X		X		
	4 GS+SE	X							X				X		
	6 GS+SE	X							X				X		
	7 GS+SE	X							X				X		
	8 GS+SE	X							X				X		
	10 GS+SE	X								X			X		
	11 GS+SE	X								X			X		
	15 GS+SE	X						X					X		
	16 GS+SE	X							X				X		
	17 GS+SE	X					X						X		
8	18 ES	X										X	X		
Gesamt		**11**					**1**		**5**		**3**	**2**	**11**		

Tabelle 25: Übersicht der Textrevisionen von Evelina

Raterdesign

Die Revisionsanalyse mithilfe des Rasters zur Klassifikation von Textrevisionen für die Textformen Beschreibung und Argumentation – wie sie im Rahmen der Beispielanalysen beschrieben wurden – erfolgte in Anlehnung an die Studie von Held (vgl. 2006: 69) durch ein zweiköpfiges Kodierteam, d.h., jede zu analysierende Textüberarbeitung wurde zunächst durch zwei unabhängige Gutachterinnen erfasst und ausgewertet.[100] Im nächsten Schritt wurden die zwei Einzelanalysen zu einer Gesamtanalyse (n=487) zusammengeführt, wobei unterschiedliche Einschätzungen einzelner Aspekte diskutiert und gemeinsam gelöst wurden. Auf diese Art und Weise wurde versucht, ein möglichst hohes Maß an Intersubjekti-

100 Anders als bei der Kodierung der Textqualität werden im Rahmen der Revisionsanalysen Texterst- und Textendfassung der Schüler_innen gegenübergestellt und im Rahmen einer Analyse begutachtet, sodass nach der unabhängigen Kodierung der einzelnen Kodiererinnen insgesamt n=974 Gutachten vorlagen, die anschließend zu n=487 Gutachten zusammengeführt wurden.

vität zu erreichen. Bei den Gutachterinnen handelt es sich um intensiv geschulte studentische Hilfskräfte,[101] die vorab im Rahmen mehrerer Seminare und Prüfungsleistungen ein fundiertes schreibdidaktisches Hintergrundwissen erarbeiten konnten und zudem im Rahmen ihrer Bachelorarbeiten erste Revisionsanalysen vorgenommen haben.

8.4.3 Schlüsselprozedur

Für die Analyse der Schlüsselprozeduren konnte im Rahmen der vorliegenden Arbeit zwar auf erste Forschungsarbeiten zum Einsatz von Textprozeduren zurückgegriffen werden, ein geeignetes Analyseinstrument für Schlüsselprozeduren deskriptiver und argumentativer Texte von Schüler_innen der Primarstufe lag zum Zeitpunkt der Datenanalyse jedoch nicht vor. Daher wurde für die Textformen Beschreibung und Argumentation ein eigenes Analyseinstrument entwickelt, das im Folgenden für beide Textformen vorgestellt wird. Dabei standen zwei Bedingungen im Vordergrund:

- Erstens: Die Analysen müssen mit Blick auf die bereits im Forschungsüberblick referierten Studien (siehe Kapitel 2.4, Kapitel 3.2.2.1 und Kapitel 3.2.2.2) anschlussfähig sein. Für die Textform Beschreibung ist die Untersuchung von Steinhoff (2009) zur „Wenn-Konstruktion“ zentral (siehe Kapitel 2.4 und Kapitel 3.2.2.1), während für die Textform Argumentation die Studie von Rezat (2011) zum konzessiven Argumentieren wichtige Erkenntnisse liefert (siehe Kapitel 2.4 und Kapitel 3.2.2.2).
- Zweitens: Im Rahmen der Analysen sollen „empirische Grade der Beherrschung von Prozeduren“ (Feilke 2010: 1) unterschieden werden, um Lernerformen angemessen zu erfassen. Hierzu kann auf erste Befunde der Untersuchung von Gätje et al. (2012: 138ff.) zurückgegriffen werden, die die Entwicklung der Positionierungsprozedur auch für Schüler_innen der Grundschule untersuchen.

Ausgehend von diesen Vorüberlegungen wird bei der Analyse der Schlüsselprozeduren im Rahmen der vorliegenden Arbeit zwischen *partiell funktionalen* und *funktionalen* Schlüsselprozeduren für deskriptive und argumentative Textformen unterschieden. Die verwendeten Begriffe „partiell funktional“ und „funktional“ müssen vor dem Hintergrund der Schulform Primarstufe relativiert werden. So ist – u.a. aufgrund der Ausführungen der Studie Text-Sorten-Kompetenz (siehe Kapitel 3.2.2) – davon auszugehen, dass eine *funktionale* Integration von Schlüsselprozeduren – wie sie bei erfahrenen Schreiber_innen i.d.R. erwartet würde – von Schüler_innen der Primarstufe nur ansatzweise realisiert werden kann. Dennoch

101 An dieser Stelle möchte ich Sandra Diete und Kerstin Stollmeier meinen Dank für ihre sorgfältig und zuverlässig durchgeführten Revisionsanalysen aussprechen.

stehen im Rahmen der vorliegenden Arbeit *funktionale* Schlüsselprozeduren im Fokus des Interesses. Gemeint ist die *funktionale* Beherrschung der Textprozeduren in einer für die vierte Jahrgangsstufe zu erwartenden Form, die in Anlehnung an Gätje et al. (2012: 145ff.) auch als Lernerform bezeichnet werden kann.

Im Folgenden werden *partiell funktionale* und *funktionale* Schlüsselprozeduren für die Textform Beschreibung und Argumentation anhand von Textbeispielen und Beispielanalysen vorgestellt.

Analyseinstrument und Textbeispiele zur Textform Beschreibung

	funktional	**partiell funktional**	**nicht funktional**
Bestimmung der Kategorien	**Verknüpfung** von Ausgangspunkt und Verortung (global/lokal)	**Nur Ausgangspunkt** ohne Verortung (global/lokal)	**Ausgangspunkt (Ende)** nur am Ende der Beschreibung
Beispiel	„**Von der Tür aus gesehen** ist in dem Haus ganz hinten rechts die Arche Noah, dann links (...).“ (Henry) ---------- „**Wenn man in das Zimmer hineinguckt,** sieht man links neben der Tür eine große Blume (...).“ (Maddalena)	„**Ich gucke von der Tür aus.** Die Wand hat die Farbe hellgelb und der Teppich ist rot.“ (Caspar) ---------- „Der Teppich ist karamellbraun. **Die Tür zeigt in deine Richtung.**“ (Elienna)	„Mein Zimmer hat die Farbe Pink, der Teppich ist schwarz, grau, weiß. Gegenüber von dem Bild mit dem Löwen steht der Schrank mit dem Kaktus. Vorne rechts sieht man das Bild mit dem Löwen darauf. Wenn man vom Fenster aus guckt, dann guckt man direkt auf die Tür. Also neben der Tür links steht der Schrank mit der Puppe und dem Seestern. Das Fenster ist gegenüber von der Tür. Der Schrank mit dem Seestern und der Puppe. Unter dem Fenster steht der leere Bauernhof und rechts daneben steht die gelbe Spielkiste. **Ich beschreibe mein Zimmer von der Tür aus.“** (Fabiana)

Tabelle 26: Analyseinstrument zur Erfassung funktionaler und partiell funktionaler Schlüsselprozeduren für die Textform Beschreibung

Wie in Kapitel 2.4 beschrieben, wird im Rahmen der vorliegenden Arbeit bei der Textform Beschreibung die Perspektivierungsprozedur als Schlüsselprozedur bezeichnet. Die Abgrenzung von *partiell funktionalen* und *funktionalen* Schlüsselprozeduren erfolgt in Tabelle 26 anhand der Erläuterung der beiden Kategorien und ausgewählter Textbeispiele. Um eine Abgrenzung zwischen *partiell funktionalen* und *nicht funktionalen* Schlüsselprozeduren zu ermöglichen, ist zudem ein Beispiel angeführt, welche Form der Perspektivierung im Rahmen der vorliegenden Arbeit nicht als Schlüsselprozedur gewertet wird. Benennen Schüler_innen z.B. den Ausgangspunkt ihrer Beschreibung erst am Textende, so wird diese Prozedur nicht als Schlüsselprozedur gewertet, da sie mit Blick auf ihren zentralen Zweck – den Leser_innen zu Beginn der Beschreibung einen Ausgangspunkt für

die weitere Orientierung im Raum zu verschaffen – nicht zweckmäßig und damit *nicht funktional* ist.[102]

Als *partiell funktionale* Schlüsselprozeduren werden diejenigen Prozeduren gewertet, durch die zwar ein Ausgangspunkt relativ zu Beginn der Beschreibung eingeführt wird, ohne dass jedoch eine lokale oder globale Verortung des Mobiliars erfolgt. Wie das Textbeispiel zeigt, steht die Perspektivierung der Beschreibung bei *partiell funktionalen* Schlüsselprozeduren weitestgehend unverbunden zum Rest des Textes. Die Betrachterposition wird zwar genannt, eine Blickwanderung im Raum in Verbindung mit der Verortung der Gegenstände bleibt jedoch aus. Weitere Beispiele zeigen, dass die genutzten Formulierungen dabei vielfältig sind: „Wir drehen die Tür zu dir" (Linda, Schülertext 44), „Die Tür zeigt in deine Richtung" (Linéa, Schülertext 43), „Ich gehe in mein Zimmer" (Arno, Schülertext 27) oder auch „Mein Ausgangspunkt ist die Tür" (Frieda, Schülertext 34).

Gelingt es den Schüler_innen aber ausgehend von der eingeführten Betrachterposition, die Blickwanderung im Raum in Verbindung mit der Verortung der Gegenstände zu initiieren, wird dies als *funktionale* Schlüsselprozedur gewertet, und zwar auch dann, wenn die Blickwanderung im Weiteren nicht durchgängig fortgeführt wird. Beispiele zeigen, dass auch hier die Kreativität der Schüler_innen zum Ausdruck kommt: „Wenn man zur Tür hereinkommt, sieht man rechts eine schwarze Katze im Körbchen" (Adamo, Schülertext 23), „Ich betrachte das Zimmer von der Tür aus und das Fenster ist geradeaus" (Julian, Schülertext 38), „Von der Tür aus gesehen steht der Schrank mit den Lexika, [...] in der linken Ecke beim Fenster" (Annina, Schülertext 26).

Beispielanalyse Inessa

Inessa nutzt im Rahmen ihrer Texterstfassung weder *partiell funktionale* noch *funktionale* Schlüsselprozeduren, da sie ihre Beschreibung nicht perspektiviert. In der Endfassung nutzt Inessa eine *partiell funktionale* Prozedur: Sie perspektiviert ihre Beschreibung, indem sie einen Ausgangspunkt – mithilfe des Satzes „Ich gucke von der Tür" – einfügt. Allerdings gelingt es der Schülerin nicht, den eingeführten Ausgangspunkt zu nutzen, um die Gegenstände im Raum zu verorten, sodass der Ausgangspunkt zwar zu Beginn genannt, nicht aber als Initiierung zur Blickwanderung im Raum genutzt wird.

102 *Nicht funktionale* Prozeduren werden im Rahmen der Datenanalyse und Ergebnisdarstellung (siehe Kapitel 10.4) nicht berücksichtigt und dienen im Rahmen des vorliegenden Kapitels lediglich der Erläuterung des Analyseinstruments mit Blick auf die Abgrenzung zu *partiell funktionalen* Schlüsselprozeduren.

Analyseinstrument und Textbeispiele zur Textform Argumentation

	funktional	partiell funktional	nicht funktional
Bestimmung der Kategorien	**Einräumung[1] + Gegenbehauptung,[2]** die durch (adversatives) Konnektiv markiert wird ---------- **Contra-Argument[4] + Einräumung[1]** wobei sich die Einräumung inhaltlich auf das Contra-Argument bezieht	**Einräumung[1] + Positionierung,[3]** die durch (adversatives) Konnektiv markiert wird, Positionierung steht oft in Verbindung mit einem Komparativ ---------- **„inhaltsleere" Einräumung[1] + Positionierung[3] + Pro-Argument** Positionierung wird durch (adversatives) Konnektiv markiert und durch anschließendes Pro-Argument gestützt	**nur Einräumung[1]** ohne Entkräftung oder Gegenbehauptung ---------- **„inhaltsleere" Einräumung[1] + Positionierung[3]**
Beispiel	„Im **Allerpark** kann man **zwar** verschiedene Sachen machen, **aber** im **Zoo** kann man Tiere aus aller Welt sehen." (Claudio) ---------- „Ich möchte in den **Allerpark. [...]**. **Nur** leider kann man [im Allerpark] keine Tiere anfassen im **Zoo** kann man das." (Ernestina)	„Im **Allerpark** kann man Wasserski fahren, **aber ich finde** den **Zoo** besser." (Adriana) ---------- „Der **Zoo** ist auch schön, **aber ich möchte lieber** zum **Allerpark, weil** ich dort besonders gerne schwimmen gehen würde." (Albert)	„Ich möchte in den Zoo gehen [...] Den Westfalenpark finde ich nicht so toll. [...] und der Florianturm ist das Einzige, was gut ist." (Bianca) ---------- „Der Zoo ist vielleicht auch toll, aber den Allerpark finde ich besser." (Akin)

1 Einräumung = Antizipation eines Pro-Arguments zum nicht gewählten Ausflugsziel
2 Gegenbehauptung = Pro-Argument für das gewählte Ausflugsziel
3 Positionierung = Positionierung des Autors zur Wahl des Ausflugsziels als Entkräftung des Arguments zum nicht gewählten Ausflugsziel (Einräumung)
4 Contra-Argument = Gegenargument zum gewählten Ausflugsziel

Tabelle 27: Analyseinstrument zur Erfassung funktionaler und partiell funktionaler Schlüsselprozeduren für die Textform Argumentation

Wie in Kapitel 2.4 beschrieben, wird im Rahmen der vorliegenden Arbeit die Abwägungsprozedur als Schlüsselprozedur argumentativer Texte verstanden. Die Abgrenzung von *funktionalen* und *partiell funktionalen* Schlüsselprozeduren erfolgt in Tabelle 27 anhand der Erläuterung beider Kategorien und ausgewählter Textbeispiele. Auch für die Argumentation wird angeführt, welche Formen des Abwägens im Rahmen der vorliegenden Arbeit nicht als Schlüsselprozeduren gewertet werden. Bei der Argumentation sind zwei *nicht funktionale* Formen des Abwägens zu nennen:

- Erstens: Antizipieren Schüler_innen ein Pro-Argument zum nicht gewählten Ausflugsziel, ohne dieses zu entkräften oder eine Gegenbehauptung einzufügen (nur Einräumung), dann wird dies nicht als Schlüsselprozedur gewertet.
- Zweitens: Wird ein Pro-Argument zum nicht gewählten Ausflugsziel antizipiert, das inhaltlich wenig aussagekräftig ist – wie z.B. „Der Zoo ist *vielleicht auch toll*“ (Akin, Schülertext 53) – und anschließend eine Positionierung angefügt, dann wird dies ebenfalls als *nicht funktional* gewertet, da das vermeintliche Pro-Argument „vielleicht auch toll“ inhaltsleer und weder durch Fakten, Beispiele oder Erfahrungen angereichert ist (siehe Kapitel 2.3.2.2).

Als *partiell funktionale* Schlüsselprozeduren werden zwei mögliche Formen des Abwägens gewertet:

- Erstens: Im Gegensatz zu der beschriebenen *nicht funktionalen* Schlüsselprozedur werden Formen, in denen die „inhaltsleere“ Antizipation eines Pro-Arguments zum nicht gewählten Ausflugsziel in Verbindung mit der eigenen Positionierung **und** einer Begründung für die Positionierung in Form eines Pro-Arguments zum gewählten Ausflugsziel steht, als *partiell funktionale* Schlüsselprozeduren gewertet. Ausschlaggebend für die Wertung als *partiell funktionale* Prozedur ist hier die Positionierung in Verbindung mit einem Pro-Argument für das gewählte Ausflugsziel, da somit die Entkräftung des Arguments zum nicht gewählten Ausflugsziel hervorgehoben wird: „Der Zoo ist bestimmt auch toll, weil man da Tiere sehen kann, aber ich würde aber trotzdem lieber in den Allerpark gehen“ (Aidan, Schülertext 52) oder „Der Zoo ist auch sehr gut doch der Allerpark ist besser, weil dort kann man Wasserski fahren, das macht bestimmt sehr viel Spaß“ (Ernestina, Schülertext 63).
- Zweitens: Antizipieren Schüler_innen ein Pro-Argument zum nicht gewählten Ausflugsziel und ergänzen ihre eigene Position zur Wahl des Ausflugsziels als Form der Entkräftung des eingeräumten Gegenarguments, wird dies im Rahmen der vorliegenden Arbeit ebenfalls als *partiell funktionale* Schlüsselprozedur gewertet. Die Positionierung wird dabei häufig durch ein adversatives Konnektiv markiert und steht oft in Verbindung mit einem Komperativ: „Im Zoo gibt es zwar auch süße Tiere aber ich finde den Allerpark trotzdem besser“ (Leyla, Schülertext 73) oder „Natürlich stimmt, dass es im Allerpark ein riesiges Klettergerüst gibt, aber ich würde gerne in den Zoo“ (Kateline, Schülertext 71).

Zu den *funktionalen* Schlüsselprozeduren zählen im Rahmen der vorliegenden Arbeit außerdem zwei mögliche Formen des Abwägens:

- Erstens: Formulieren die Schüler_innen ein Gegenargument zum gewählten Ausflugsziel, das gleichzeitig mit der Antizipation eines Pro-Arguments zum nicht gewählten Ausflugsziel verknüpft wird, so wird dies als *funktionale* Schlüsselprozeduren gewertet: „Ich möchte gerne in den Allerpark […] Der

Nachteil des Allerparks ist, dass man keine großen Tiere sehen kann, beim Zoo schon.“ (Ismail, Schülertext 69).

- Zweitens: Antizipieren Schüler_innen ein Pro-Argument zum nicht gewählten Ausflugsziel und fügen zudem eine Gegenbehauptung – also ein Pro-Argument für das gewählte Ausflugsziel ein –, so wird dies ebenfalls als *funktionale* Schlüsselprozedur gewertet. Die Gegenbehauptung wird dabei häufig durch ein adversatives Konnektiv markiert: „Im Westfalenpark kann man zwar spazieren gehen und klettern, aber im Zoo gibt es eine Tierfütterung und man kann besondere Tiere sehen.“ (Annabelle, Schülertext 57) oder auch „Im Westfalenpark kann man den Florianturm vielleicht von nah sehen, aber im Zoo kann man Tiere aus der ganzen Welt sehen.“ (Falk, Schülertext 66).

Beispielanalyse Evelina

Da Evelina in der Texterstfassung weder Gegenargumente antizipiert noch Vor- und Nachteile beider Ausflugsziele im Text abwägt, können in ihrer Texterstfassung weder *funktionale* noch *partiell funktionale* Schlüsselprozeduren ausgemacht werden. In ihrer Textendfassung gelingt es Evelina jedoch, eine *funktional* adäquate Schlüsselprozedur in ihren Text zu integrieren. Sie wägt Vor- und Nachteile beider Ausflugsziele im Text ab, indem sie ein Pro-Argument zum nicht gewählten Ausflugsziel antizipiert und dieses Argument durch eine Gegenbehauptung – also ein Pro-Argument zum gewählten Ausflugsziel – entkräftet: „Der Zoo hat zwar viele interessante Tiere, aber es gibt im Westfalenpark ja auch Flamingos und Fische.“

Formulierungstipps

Wie in Kapitel 7.1.1.3 beschrieben, haben Schüler_innen in sprachprofilierten Schreibarrangements entsprechende Prozedurausdrücke in Form von Formulierungstipps zu den Schlüsselprozeduren erhalten (Tabelle 28).

Beschreibung	Argumentation
Wenn du einen Ausgangspunkt für die Beschreibung nennst, kannst du z.B. schreiben: ✓ Wenn man in mein Zimmer kommt, sieht man … ✓ Von der Tür aus gesehen steht … ✓ Wenn du durch das Fenster schaust, ist …	Wenn du die Vorteile und Nachteile beider Ausflugsziele im Text abwägst, kannst du z.B. schreiben: ✓ Im … kann man zwar … machen, aber … ✓ Manche Kinder wollen lieber in den … , aber… ✓ Es ist bestimmt schön … , aber …

Tabelle 28: Formulierungstipps zu deskriptiven und argumentativen Schlüsselprozeduren in sprachprofilierten Schreibarrangements

Im Rahmen der Analysen zu *partiell funktionalen* und *funktionalen* Schlüsselprozeduren konnte festgestellt werden, dass sich die Schüler_innen die angebotenen Schlüsselprozeduren in kreativer Weise für ihren eigenen Text zu Nutze gemacht haben. Lediglich drei Schüler_innen haben die Formulierungstipps ohne Änderung (bspw. des vorgegebenen Verbs) übernommen:

- Mirko (Schülertext 46): „**Wenn man in mein Zimmer kommt sieht man** rechts an der Wand in der Mitte ein Fenster und gegenüber ist ein Vogelbild."
- Kira (Schülertext 40): „**Von der Tür aus gesehen steht** links in der Ecke ein pinker Schrank mit einer blauen Puppe im zweiten Fach, und im ersten Fach ist ein orangener Seestern."
- Kiara (Schülertext 72): „**Im** Allerpark **kann man zwar** Wasserski fahren, klettern und andere Sachen **machen, aber** dort war ich schon so oft."

Es zeigt sich also, dass die Schüler_innen im Rahmen der vorliegenden Studie in der Lage waren, die angebotenen Schlüsselprozeduren adäquat in ihren Text zu integrieren.

Rating und Aufbereitung für die Datenauswertung

Die Analyse der Schlüsselprozeduren wurde – ähnlich wie das Rating zur Qualität der Textrevision (siehe Kapitel 8.4.2) – durch ein zweiköpfiges Kodierteam[103] vorgenommen. Die Schlüsselprozeduren in den Schülertexten wurde also zunächst durch zwei unabhängige Gutachterinnen erfasst[104] und in einem nächsten Schritt zu einer Gesamtanalyse (n=487) zusammengeführt, wobei unterschiedliche Einschätzungen einzelner Schlüsselprozeduren diskutiert und gemeinsam gelöst wurden. Auf diese Art und Weise wurde ein möglichst hohes Maß an Intersubjektivität angestrebt. Im Folgenden wird darauf eingegangen, wie die ermittelten Werte zum Gebrauch der Schlüsselprozeduren für die Datenauswertung zur Beantwortung der dritten Forschungsfrage aufbereitet wurden.

partiell funktionale Schlüsselprozeduren		funktionale Schlüsselprozeduren	
Erstfassung	Endfassung	Erstfassung	Endfassung
0,01	0,21	0,16	0,51

Tabelle 29: Anzahl verwendeter Schlüsselprozeduren pro Schülertext im Durchschnitt

In der ersten Auswertung der Daten zeigt sich ein durchschnittlicher Gebrauch von 0,01 bis 0,51 Schlüsselprozeduren pro Schülertext (Tabelle 29). Diese Durchschnittswerte sind – u.a. mit Blick auf das von Steinhoff (2009) und Pohl (2014a)

103 Ich danke Pia Rosenberg, dass sie mich bei den Ratings der Schlüsselprozeduren als zweite unabhängige Gutachterin unterstützt hat.

104 Zur Unterstützung bei der Datenanalyse wurde das Programm MAXQDA eingesetzt.

besprochene U-Kurven-Phänomen (siehe auch Kapitel 3.2.2.1) – jedoch wenig aussagekräftig und lassen zudem aufgrund der geringen Werte kaum zuverlässige statistische Analysen zu. Zwei Beispiele, in denen gezeigt wird, dass Texte durch den Gebrauch vieler Schlüsselprozeduren nicht zwingend besser werden, sollen dies veranschaulichen:

Das Zimmer hat einen blauen Teppich und eine hellblaue Tapete. **Wenn man rein geht** ganz vorne rechts ist dieses Kinderbett mit der Längsseite an der rechten Wand. Und zwar in der Ecke. **An der Tür gegenüber** ist in der Wand ein großes Fenster. **Und wenn man rein geht** ganz vorne links bei dem Fenster ist ein Schreibtisch mit einer Katze drauf. Beim Schreibtisch ist auch ein Stuhl dahinter. **Wenn man rein geht** ganz links ist ein Bücherregal. **Und wenn man auch rein kommt** ist ein Pinguinposter. Dann ist darunter eine Couch. **Wenn man rein geht** ist auch neben der Couch ein blau-gelber Teppich dabei. Und auch ein Fernseher. **Wenn man rein geht** ist neben einer Couch ein Tisch mit einen Segelschiff drauf. **Dann, wenn man rein geht** ist neben dem Fernseher rechts ein Tisch mit einer Blumenvase.

Schülertext 21: Textendfassung der Beschreibung von Dave (Textkorpus N.A., Hervorhebung N.A.)

Wir sollten in den Westfalenpark gehen. Es gibt im Zoo einen Streichelzoo **aber** ich finde ihn nicht so gut wie den schönen Florianturm, in dem wir uns einen schönen Ausblick über den ganzen Park, über das Dortmunder U und über ganz Dortmund verschaffen könnten. Wir könnten im Zoo am schönen Teich frühstücken aber genau so gut auf dem kleinen schönen Spielplatz. Es gibt im Zoo einen Spielplatz **aber** ich finde den Wasserspielplatz im Westfalenpark viel besser. Im Zoo können wir eine Führung machen, im Westfalenpark können wir **aber** selber durch den spannenden Abenteuerpfad gehen. Im Zoo können wir Tiere aus der ganzen Welt sehen **aber** im Westfalenpark können wir in das Kindermuseum gehen und viel lernen. Wir können im Zoo eine Führung machen **aber** im Westfalenpark können wir eine schöne Bootsfahrt machen. Ich bleibe dabei: Ich möchte in den Westfalenpark.

Schülertext 22: Textendfassung der Argumentation von Lew (Textkorpus N.A., Hervorhebung N.A.)

Die weiteren Analysen zeigen jedoch, dass die beiden Texte von Dave und Lew im Textkorpus der vorliegenden Arbeit eine Ausnahme darstellen. Die Anzahl der Schüler_innen, die mehr als eine Schlüsselprozedur in ihrem Text verwenden, ist mit 11,9% vergleichsweise gering. Dementsprechend wird zur Beantwortung der dritten Forschungsfrage der Fokus der Analysen auf die Anzahl der Schüler_innen, die mindestens eine Schlüsselprozedur[105] in ihrem Text verwenden, gelegt.

105 Hierzu werden die erfassten *partiell funktionalen* und *funktionalen* Schlüsselprozeduren pro Schüler in die Werte 0 (= es wurde keine Schlüsselprozedur im Text eingesetzt) und 1 (= es wurde mindestens eine Schlüsselprozedur im Text eingesetzt) umkodiert.

Nachdem nun alle im Rahmen der vorliegenden Arbeit eingesetzten Materialien vorgestellt wurden, geht es im folgenden Kapitel um die Durchführung des Forschungsprojekts, bevor im Anschluss die Ergebnisse zu den vier Forschungsfragen dargestellt und interpretiert werden.

9. Durchführung

In diesem Kapitel wird die Durchführung der Datenerhebung beschrieben. Dabei werden die zentralen Aspekte aus forschungsmethodischer Perspektive, aber auch aus didaktischer Perspektive dargestellt. Da es sich bei diesem Forschungsprojekt um ein in den Deutschunterricht integriertes Projekt handelt, ist der forschungsmethodische Ablauf des quasi-experimentellen Designs für das Verständnis ebenso bedeutsam wie der Ablauf und die inhaltliche Ausrichtung der einzelnen Unterrichtseinheiten. Um dieser engen Verzahnung von Forschung und Unterricht gerecht werden zu können, tritt die Versuchsleitung in allen Schreibarrangements und Unterrichtseinheiten als Lehrperson auf.

9.1 Rahmenbedingungen und Vorbereitung

Wie in Kapitel 7 beschrieben, nehmen insgesamt 24 Schulklassen an der Studie teil, wodurch sich eine Zuteilung von zwei Klassen pro Schreibarrangement ergibt. Im Rahmen der profilierten und sprachprofilierten Arrangements treten diese beiden Klassen über die Schreibkonferenz in einen Austausch und kooperieren miteinander. In schwach profilierten Schreibarrangements findet kein Austausch statt.

Bei der Vorbereitung in wikibasierten Schreibarrangements muss insbesondere die Kontrolle der technischen Geräte und Software (siehe Kapitel 8.1.3) bedacht werden, da sich die Schüler_innen mit ihren Benutzernamen und einem Passwort anmelden müssen, um als eigenständige Autor_innen im Wiki arbeiten zu können. Zu diesem Zweck ist die Pseudonymisierung der am Projekt teilnehmenden Schüler_innen und Schulen auf kindgerechte Art und Weise erforderlich. Die Klassen, die herkömmlich mit Stift & Papier arbeiten, durchlaufen entsprechend der weiteren unabhängigen Variablen „Profilierung“ und „Textform“ dieselben Prozessphasen wie die Klassen der wikibasierten Schreibarrangements. In diesen Arrangements werden die Schülertexte und Feedbackmaterialien jedoch mit Stift & Papier angefertigt und durch die Versuchsleitung bzw. Lehrperson an die jeweilige Partnerklasse übermittelt.

Alle im Projekt verwendeten Arbeitsblätter und Materialien werden im Rahmen der Vorbereitung erstellt. Neben den in Kapitel 8.1 bereits vorgestellten Schreibaufgaben und Arbeitsblättern ist v.a. die Herstellung der Playmobil®-Zimmer mit entsprechender Möblierung und die Einrichtung der Wiki-Seiten zentral. Damit eine reibungslose Durchführung der Unterrichtseinheiten gegeben ist, müssen die Wiki-Accounts der Schüler_innen im Vorfeld angelegt sowie Benutzer- und Projektseiten erstellt und verlinkt werden. Pseudonamen (und Passwörter) werden den Schüler_innen auf Namensschildern bereitgestellt. Vor Projektbeginn werden zudem die Erziehungsberechtigten aller Schüler_innen über

die Ziele und Inhalte des Forschungsprojekts aufgeklärt und geben eine schriftliche Einverständniserklärung dazu ab, dass die Texte und erhobenen Daten der Schüler_innen in pseudonymisierter Form für Forschungszwecke verwendet werden dürfen.

9.2 Schreibarrangements im Unterricht

Im Folgenden werden die einzelnen Unterrichtseinheiten der insgesamt zwölf verschiedenen Schreibarrangements zusammenfassend dargestellt. Jeder Darstellung ist ein Infokasten mit Angaben zu unabhängigen Variablen, Dauer, verwendeten Materialien und Arbeitsblättern vorangestellt. Die Inhalte der Schreibarrangements richten sich nach den unabhängigen Variablen.

9.2.1 Wiki-Einführung

Profilierung:	schwach profiliert, profiliert, sprachprofiliert
Medium:	Wiki
Textform:	Beschreibung, Argumentation
Dauer:	2 Doppelstunden
Material:	MediaWiki
Arbeitsblatt:	W1 – W7

Die Wiki-Technologie wird bei der Hälfte aller Schreibarrangements als Schreibmedium eingesetzt. Die Wiki-Einführung vor Beginn des Schreibprojektes stellt sicher, dass alle Schüler_innen eine hinreichende Anleitung zur Nutzung des Mediums erhalten.

Bei der Konzeption der Wiki-Einführung wird auf Erfahrungen zum Einsatz von Wikis in der Grundschule zurückgegriffen (Anskeit 2012: 18) und ein Wiki-Workshop im Umfang von zwei Doppelstunden durchgeführt. Da eine zentrale Herausforderung bei der Einführung eines Wikis in der Verbindung von Fach- und Medienkompetenz liegt, wird darauf geachtet, dass die Schüler_innen nach einer kurzen allgemeinen Einführung bereits erste eigene Erfahrungen durch das Produzieren eigener Medienbeiträge sammeln können. Bei der Anfertigung eigener Steckbriefe lernen die Schüler_innen nicht nur, Urheber- und Persönlichkeitsrechte einzuhalten, sondern auch, wie ein sicherer Umgang mit persönlichen Daten, Fotos und ein faires Miteinander ohne virtuelles Mobbing erreicht werden

kann.[106] Der wichtigste Aspekt für das Forschungsprojekt besteht in dieser Phase jedoch darin, die Lernenden den technischen Umgang mit der Wiki-Technologie einüben zu lassen, damit sie für die Durchführung des Schreibprojektes eine hinreichende Sicherheit im Umgang mit der Technologie erlangen.

9.2.2 Formulierung

Profilierung:	schwach profiliert, profiliert, sprachprofiliert
Medium:	Wiki, Stift & Papier
Textform:	Beschreibung, Argumentation
Dauer:	1 Doppelstunde
Material:	Playmobil®-Zimmer, Infos Ausflugsziele
Arbeitsblatt:	B1.1 – B1.4, A1.1 – A1.4

Die Unterrichtseinheit *Texte verfassen* findet in allen Schreibarrangements statt und ist für den Zeitraum einer Doppelstunde angesetzt. Ziel dieser Unterrichtseinheit ist die Erstellung der Texterstfassungen zu den entsprechenden Schreibaufgaben. Die Schreibaufgaben unterscheiden sich, wie in Kapitel 7.1 dargestellt, nach Profilierung und Textform.

Zu Beginn der Stunde erhalten die Schüler_innen das Arbeitsblatt mit der jeweiligen Schreibaufgabe. Ein Kind liest die Aufgabe für die Mitschüler_innen vor. Zur Verständnissicherung des Arbeitsauftrages werden anschließend offene Fragen von der Lehrperson beantwortet. Zur Bearbeitung der Aufgabe erhalten die Schüler_innen keine weiteren Vorgaben. Sie haben die Möglichkeit, ihre Texterstfassungen frei zu gestalten, ohne dass zuvor zentrale Merkmale der entsprechenden Textform besprochen wurden.

Beschreibung

Die Schüler_innen bekommen den Auftrag, das Playmobil®-Zimmer einzuräumen und es anschließend in Einzelarbeit zu beschreiben. Das Einräumen in Partnerarbeit regt die Lernenden bereits vor dem schriftlichen Beschreiben dazu an, sich über die Lage der Möbel auszutauschen und gemeinsam zu überlegen, welches Möbelstück an welcher Stelle des Zimmers stehen soll. Der Austausch mit anderen Arbeitsgruppen darüber, welche Möbel in den jeweiligen Zimmern vorhanden sind, macht die Schüler_innen zudem auf die Charakterisierung der einzelnen Möbelstücke aufmerksam.

106 Eine ausführliche Beschreibung der Unterrichtseinheiten zur Wiki-Einführung findet sich in Anskeit (2012: 18). Die Wiki-Einführung im Rahmen des Forschungsprojekts verläuft wie in Anskeit (2012) beschrieben.

Argumentation

Bevor die Schüler_innen die Texterstfassung in Einzelarbeit verfassen, werden die Informationen zu den Ausflugszielen in der Klasse vorgelesen und besprochen. Die Lernenden haben zudem die Möglichkeit, sich über die Ausflugsziele auszutauschen und von persönlichen Erfahrungen zu berichten. Der Austausch im Plenum sensibilisiert die Schüler_innen für mögliche Pro- und Kontra-Argumente und bietet die Möglichkeit, bereits vor dem schriftlichen Argumentieren unterschiedliche Positionen zu antizipieren.

9.2.3 Feedback

Profilierung:	profiliert, sprachprofiliert
Medium:	Wiki, Stift & Papier
Textform:	Beschreibung, Argumentation
Dauer:	2 Doppelstunden
Material:	Playmobil®-Zimmer, Infos Ausflugsziele
Arbeitsblatt:	B2, B3.1, A2, A3.1

Die Unterrichtseinheiten zum *Feedback* finden ausschließlich in profilierten und sprachprofilierten Arrangements statt und erstrecken sich über zwei Doppelstunden. Die Arbeitsaufträge unterscheiden sich lediglich bezüglich der Textform, wobei entsprechende Arbeitsblätter im Unterricht eingesetzt werden.

In der ersten Doppelstunde sammeln die Schüler_innen erste Erfahrungen mit den Texten der anderen Kinder. Zu zweit lesen sie die Texterstfassungen ihrer Konferenzpartner_innen und notieren dabei erste Eindrücke zum jeweiligen Text auf einem Arbeitsblatt. Dieser Arbeitsschritt ist vergleichbar mit dem ersten Schritt der Schreibkonferenz nach Spitta „Vorlesen – Spontanreaktionen zum Inhalt“ (Spitta 1992: 49), unterscheidet sich jedoch durch die zeitliche und räumliche Trennung von Autor_innen und Rezipient_innen. Stellvertretend für den Autor der Texterstfassung übernimmt der Konferenzpartner die Verantwortung für den Text und versucht gemeinsam mit einem Mitschüler der eigenen Schule „vertiefende Fragen zum Verständnis des Textes“ (Spitta 1992: 49) zu sammeln und diese ebenfalls auf dem Arbeitsblatt zu notieren. Im Anschluss an die Arbeitsphase in Kleingruppen werden die notierten Eindrücke im Plenum gesammelt und besprochen. Ziel dieser Phase ist es, die von den Schüler_innen erarbeiteten Merkmale der jeweiligen Textform gemeinsam zu erläutern und

diese in einem Kriterienkatalog für die zweite Feedbackphase zusammenzutragen.[107]

In einer weiteren Doppelstunde setzen sich die Schüler_innen erneut mit den Texten ihrer Konferenzpartner_innen auseinander und formulieren anhand des Kriterienkatalogs gemeinsam mit einem Partnerkind der eigenen Schule Lob und Schreibtipps. Die in der ersten Feedbackphase besprochenen Merkmale der jeweiligen Textform werden im Kriterienkatalog aufgegriffen und dort mit Beispielen erläutert, damit die Schüler_innen den Text ihrer Konferenzpartner_innen auf die entsprechenden Merkmale hin untersuchen können. Diese Arbeitsphase ist angelehnt an den zweiten Schritt der Schreibkonferenz nach Spitta (1992), das „[s]atzweise Durchgehen des Textes unter sprachlichen und inhaltlichen Aspekten" (Spitta 1992: 49). Der entscheidende Unterschied ist auch an dieser Stelle die räumliche und zeitliche Trennung von Autor_innen und Rezipient_innen, die dazu führt, dass Verbesserungsvorschläge, Lob und Schreibtipps nicht mündlich ausgehandelt, sondern schriftlich in Form des Kriterienkatalogs festgehalten werden müssen. Da dieses metakommunikative Vorgehen auf schriftlicher Ebene eine hohe Anforderung an die Schüler_innen darstellt, wird viel Wert auf die Zusammenarbeit der beiden Lernenden gelegt. Im gemeinsamen Austausch über die Texterstfassungen ihrer Konferenzpartner_innen formulieren die Schüler_innen ihr Feedback zunächst mündlich, bevor sie ihre Ergebnisse auf dem Kriterienkatalog notieren und diesen anschließend an die Konferenzpartner_innen übermitteln.

Beschreibung

Die erste Feedbackphase wird durch den Nachbau der Playmobil®-Zimmer der Konferenzpartner_innen unterstützt. Beim Nachbau liegt ein besonderes Augenmerk auf der Vollständigkeit der Beschreibung sowie der Charakterisierung und Verortung der einzelnen Möbelstücke. In dieser Phase machen sich die Lernenden bereits zentrale Merkmale der Textform Beschreibung bewusst und reflektieren ihre eigene Textproduktion, indem sie Vergleiche mit dem Text der Konferenzpartner_innen anstellen. Der Nachbau der Playmobil®-Zimmer wird fotografiert und im Anschluss an die zweite Feedbackphase gemeinsam mit dem Kriterienkatalog an die entsprechenden Konferenzpartner_innen übermittelt.

Argumentation

Da eine zentrale Herausforderung beim Argumentieren in der Antizipation möglicher Gegenargumente und in der anschließenden Abwägung von Pro- und Kontra-Argumenten besteht (siehe Kapitel 2.3.2.2 und Kapitel 3.2.2.2), werden die

107 Die Lehrperson stellt im Rahmen der Plenumsdiskussion sicher, dass alle Merkmale des Kriterienkatalogs genannt und erläutert werden. Der Katalog ist mit Blick auf Erkenntnisse der Schreibentwicklungs- und Schreibprozessforschung erstellt worden und wird in allen Schreibarrangements einheitlich eingesetzt (vgl. Kapitel 7.1.1).

Konferenzpartner_innen so zugeteilt, dass sie für das jeweils andere Ausflugsziel argumentieren. Durch dieses Vorgehen haben die Schüler_innen die Möglichkeit, Argumente des gegenteiligen Ausflugsziels zu antizipieren, und können zudem die Texte der Konferenzpartner_innen mit Blick auf die Textfunktion des Überzeugens überprüfen. Wie auch bei der Textform der Beschreibung erarbeiten die Lernenden in der Auseinandersetzung mit den Texten ihrer Konferenzpartner_innen zentrale Merkmale der Textform selbstständig und reflektieren bereits ihre eigene Textproduktion, indem sie die Argumente und Ausführungen der Texterstfassungen auf ihre eigene Argumentation beziehen.

9.2.4 Revidieren

9.2.4.1 Schwach profilierte Schreibarrangements

Profilierung:	schwach profiliert
Medium:	Wiki, Stift & Papier
Textform:	Beschreibung, Argumentation
Dauer:	2 Doppelstunden
Material:	/
Arbeitsblatt:	B3.2, B4.3, B4.4, A3.2, A4.3, A4.4

Da in schwach profilierten Schreibarrangements keine Feedbackphase vorgesehen ist, die Schüler_innen ihre Texterstfassung aber dennoch kriteriengeleitet überarbeiten sollen, wird zu Beginn der ersten Doppelstunde eine *Selbstrückmeldung* durchgeführt. Dabei füllen die Schüler_innen für ihre eigene Texterstfassung eine inhaltlich mit den profilierten und sprachprofilierten Schreibarrangements identische Checkliste aus. Dadurch ist sichergestellt, dass in allen Schreibarrangements einheitliche Kriterien als Grundlage zur Textüberarbeitung vorliegen.

Im weiteren Verlauf dieser Unterrichtseinheit überarbeiten die Schüler_innen ihre Texte selbstständig. Zu Beginn wird anhand eines Arbeitsblattes gemeinsam im Plenum besprochen, wie sie beim Überarbeiten der Texterstfassungen vorgehen können. Mit Hilfe ihrer Selbstrückmeldung können die Schüler_innen dann die Stellen im Text, die sie noch einmal überarbeiten möchten, kennzeichnen und anschließend die Überarbeitung vornehmen. Haben die Schüler_innen die Überarbeitungsphase abgeschlossen, lesen sie ihre Textendfassungen sorgfältig durch und füllen eine individuelle Checkliste aus, mit deren Hilfe sie kontrollieren können, ob ihr Text die besprochenen Kriterien erfüllt. Im Anschluss an die Überarbeitungen haben die Lernenden Gelegenheit, ihren Text in Form eines

„Schmuckbogens“ (Spitta 1992: 52) zu gestalten.[108] Abschließend wird der vierte Schritt der Schreibkonferenz nach Spitta (1992), eine „Endredaktion“ (Spitta 1992: 51), umgesetzt. Dazu werden die überarbeiteten Texte als Textendfassungen von der Lehrperson orthografisch korrigiert.

9.2.4.2 Profilierte und sprachprofilierte Schreibarrangements

Profilierung:	profiliert, sprachprofiliert
Medium:	Wiki, Stift & Papier
Textform:	Beschreibung, Argumentation
Dauer:	2 Doppelstunden
Material:	Feedback, Formulierungstipps[109]
Arbeitsblatt:	B4.1, B4.2, B4.5, B4.6, A4.1, A4.2, A4.5, A4.6 B5**, A5**, W8***

In zwei Doppelstunden überarbeiten die Schüler_innen ihre eigenen Texte unter Berücksichtigung des Feedbacks ihrer Konferenzpartner_innen. Den Lernenden in sprachprofilierten Schreibarrangements steht für die Textüberarbeitung zudem ein weiteres Arbeitsblatt mit Formulierungstipps zur Verfügung.

Ähnlich wie in schwach profilierten Schreibarrangements steht auch für die anderen Schreibarrangements die intensive Auseinandersetzung mit den eigenen Texterstfassungen in dieser Phase im Mittelpunkt. Das Arbeitsblatt zur Anleitung der Überarbeitungsprozesse fällt in den profilierten und sprachprofilierten Arrangements jedoch umfangreicher aus als in den schwach profilierten Schreibarrangements, da die zugehörigen Materialien (Feedback der Konferenzpartner_innen, Foto des Nachbaus bzw. Rückmeldung zur Wahl des Ausflugsziels, Formulierungstipps in sprachprofilierten Schreibarrangements) als Hilfestellung für den Überarbeitungsprozess einbezogen werden. Die Überarbeitung als solche, die abschließende Überprüfung mit Hilfe der Checkliste sowie das Anfertigen eines Schmuckbogens mit Rechtschreib- und Orthografiekorrektur durch die Lehrperson sind aber wieder identisch mit dem Vorgehen in schwach profilierten Schreibarrangements (siehe Kapitel 9.2.4.1).

108 Das Übertragen des fertigen Textes auf einen „Schmuckbogen“ ist in wikibasierten Schreibarrangements nicht notwendig. Dennoch wird das Anfertigen eines „Schmuckbogens“ in anderer Form als Abschlussritual beibehalten. Durch die farbliche Gestaltung oder das Einfügen von Grafikelementen, Textumrahmungen etc. machen die Schüler_innen den Abschluss ihres Schreibprozesses deutlich und stellen die letzte Textversion als Textendfassung im Wiki ein.

109 ** nur in sprachprofilierten Schreibarrangements
*** nur in wikibasierten Schreibarrangements

9.2.5 Erhebung personenbezogener Merkmale

Profilierung:	schwach profiliert, profiliert, sprachprofiliert
Medium:	Wiki, Stift & Papier
Textform:	Beschreibung, Argumentation
Dauer:	2 Doppelstunden
Material:	Fragebogen, Subtests aus KFT4 und BEFKI4

Im Anschluss an das Schreibprojekt wird die Erhebung personenbezogener Merkmale (siehe Kapitel 8.2 und Kapitel 8.3) in allen zwölf Schreibarrangements mit einer Dauer von je zwei Doppelstunden durchgeführt. Der Fragebogen sowie die zwei Subtests des KFT4 werden im Rahmen der ersten Doppelstunde bearbeitet, die drei Subtests des BEFKI4 in der zweiten Doppelstunde. Die Bearbeitungszeit der einzelnen Aufgaben orientiert sich an den Vorgaben der Tests und wird per Stoppuhr kontrolliert. Schüler_innen, die frühzeitig mit der Bearbeitung einer Aufgabe abgeschlossen haben, haben die Möglichkeit, auf farbigen Seiten, welche die einzelnen Aufgabenbereiche voneinander trennen, ein Feedback zum Unterrichtsprojekt zu formulieren oder Bilder zu malen. Durch dieses Vorgehen wird gewährleistet, dass die Lernenden nicht auf nachfolgende Aufgaben zugreifen oder mit ihren Sitznachbar_innen ein Gespräch beginnen. Zur Erhebung der Daten werden ausschließlich die Vorgaben und Erklärungen der Testhefte (siehe Anhang II) von der Lehrperson vorgelesen.

10. Ergebnisse und Diskussion

In diesem Kapitel werden die Ergebnisse der empirischen Studie vorgestellt und diskutiert. Da jede Forschungsfrage eine eigene Perspektive auf den Forschungsgegenstand beleuchtet und die Ergebnisdarstellungen zu den einzelnen Hypothesen komplex sind, erfolgt die Diskussion der Ergebnisse nicht in einem eigenen Kapitel sondern jeweils ergebnisnah in Kapitel 10.2 bis Kapitel 10.5.

In Kapitel 10.1 werden zunächst allgemeine Vorbemerkungen zu den Verfahren der Datenanalyse und zum Umgang mit Kontrollvariablen besprochen. Die weiteren Teilkapitel beziehen sich auf die in Kapitel 6 formulierten Forschungsfragen mit den Analyseschwerpunkten Textqualität (Kapitel 10.2), Textrevision (Kapitel 10.3) und Schlüsselprozedur (Kapitel 10.4). Das Kapitel schließt mit einem Exkurs zum Einfluss der personenbezogenen Merkmale Geschlecht, Familiensprache und Literalitätserfahrung auf die Textqualität (Kapitel 10.5).

10.1 Vorbemerkungen

Verfahren der Datenanalyse

Für die Datenanalyse werden die aus der empirischen Sozialforschung bekannten Instrumente genutzt. In Kapitel 10.2, Kapitel 10.3 und Kapitel 10.5 kommen Varianzanalysen[110] und Kovarianzanalysen (s.u.) als inferentielle Verfahren zur Untersuchung von Mittelwertsunterschieden zur Anwendung (siehe hierzu Eid et al. 2015: 391ff.). In Kapitel 10.4 werden Kreuztabellen, Chi-Quadrat-Tests (χ^2-Tests) und t-Tests für unabhängige Stichproben eingesetzt (Eid et al. 2015: 331ff.). Der Ergebnisdarstellung der einzelnen Teilkapitel werden die jeweiligen Forschungsfragen, Hypothesen und eine kurze Erläuterung zu den gewählten Verfahren vorangestellt. Das Signifikanzniveau liegt für alle Analysen bei .05. In den Diagrammen werden i.d.R.[111] Fehlerindikatoren angegeben, wodurch signifikante Unterschiede zwischen den Gruppen ersichtlich werden.

Kovariate

Wie in Kapitel 7.3 beschrieben, sind verschiedene personenbezogene Kontrollvariablen mit dem Ziel erhoben worden, die interne Validität der Studie zu verbessern. Dementsprechend werden zunächst die Ergebnisse der Kovarianzanalysen berichtet, um zu prüfen, ob sich die Probandengruppen systematisch unterscheiden. Eingangs werden die Ergebnisse für den KFT4 und BEFKI4 zur ersten und

110 Wird auch als ANOVA (*analysis of variance*) bezeichnet.

111 Bei einzelnen Diagrammen wird auf die Angabe von Fehlerindikatoren verzichtet und stattdessen die Standardabweichungen in Fußnoten angegeben, damit die zentralen Ergebnisse übersichtlich dargestellt werden können.

zweiten Forschungsfrage analysiert, bevor im Anschluss Angaben zu weiteren Kontrollvariablen gemacht werden.

- **Zentrale Ergebnisse der Kovarianzanalyse zur ersten Forschungsfrage:** Für den KFT4 kann ein signifikanter Haupteffekt ($F(1,473) = 39.60$, $p < .001$, $\eta_p^2 = .077$) berichtet werden. Je höher die im KFT4 gemessene sprachbezogene Fähigkeit der Schüler_innen ist, desto höher ist auch die Qualität ihrer Texte. Für den BEFKI4 zeigt sich kein signifikanter Haupteffekt ($F(1,473) = 2.07$, n.s.). Darüber hinaus konnte keine signifikante Interaktion der beiden Verfahren mit der Textfassung beobachtet werden ($F(1,466) = 1.84$, n.s.; $F(1,466) = .01$, n.s.). Da sich keine signifikanten Interaktionen ergeben, werden die Kovariaten bei der Ergebnisdarstellung im Folgenden nicht einbezogen.
- **Zentrale Ergebnisse der Kovarianzanalyse zur zweiten Forschungsfrage:** Es kann weder für den KFT4 ($F(1,473) = .2.52$, n.s.) noch den BEFKI4 ($F(1,473) = .75$, n.s.) ein signifikanter Haupteffekt bezüglich der UV „Qualität der Textrevision" beobachtet werden, weshalb die Kovariaten bei der Ergebnisdarstellung in Kapitel 10.3 ebenfalls nicht einbezogen werden.

Für die erhobenen Kontrollvariablen Geschlecht, Familiensprache, Literalitätserfahrung und Computernutzung zeigen Chi-Quadrat-Tests, dass sich die Probandengruppen nicht signifikant unterscheiden (siehe Tabelle 30). Die einzige Ausnahme bildet die Verteilung der Schüler_innen mit „geringer Literalitätserfahrung".[112] Damit bestätigt sich, dass auch ohne Balancierung innerhalb einzelner Klassen (siehe hierzu Kapitel 7) eine Gleichverteilung für (nahezu) alle personenbezogenen Merkmale auf die unterschiedlichen Probandengruppen gegeben ist.

112 Es zeigt sich eine Abweichung für die schwach profilierte Probandengruppe mit Blick auf die Ausprägung „geringe Literalitätserfahrung", d.h. in schwach profilierten Schreibarrangements sind mehr Schüler_innen mit „geringer Literalitätserfahrung" als in sprachprofilierten Schreibarrangements.

Probandengruppen	Ergebnisse der Chi-Quadrat-Tests
Geschlecht	
Profilierung	χ^2 (2, N=487) =5.68, n.s.
Textform	χ^2 (1, N=487) =.17, n.s.
Schreibmedium	χ^2 (1, N=487) =.10, n.s.
Familiensprache	χ^2 (1, N=481) =3.48, n.s.
Familiensprache	
Profilierung	χ^2 (2, N=481) =.53, n.s.
Textform	χ^2 (1, N=481) =.2.30, n.s.
Schreibmedium	χ^2 (1, N=481) =1.98, n.s.
Literalitätserfahrung	
Profilierung	χ^2 (4, N=487) =15.52, p<.05
Textform	χ^2 (2, N=487) =.98, n.s.
Schreibmedium	χ^2 (2, N=487) =.57, n.s.
Familiensprache	χ^2 (2, N=481) =.55, n.s.
Computernutzung	
Profilierung	χ^2 (6, N=487) =6.59, n.s.
Textform	χ^2 (3, N=487) =4.89, n.s.
Schreibmedium	χ^2 (3, N=487) =3.61, n.s.

Tabelle 30: Übersicht über die Verteilung von Familiensprache, Literalitätserfahrung und Computernutzung in den Probandengruppen

10.2 Textqualität

1) Welchen Einfluss haben unterschiedliche Schreibarrangements auf die Qualität der Texterst- und Textendfassung?

(a) Je profilierter das Schreibarrangement ist, desto höher ist die Textqualität. Dies gilt für (b) beide Textformen und (c) beide Schreibmedien.

In diesem Kapitel werden die Ergebnisse zur Frage danach, welchen Einfluss unterschiedliche Schreibarrangements auf die Qualität der Texterst- und Textendfassungen haben, vorgestellt. Die Analysen und Darstellungen der Ergebnisse sind entsprechend den in Kapitel 6 formulierten Hypothesen wie folgt gegliedert:

In Kapitel 10.2.1 wird ermittelt, welchen Einfluss die **Profilierung** der Schreibarrangements auf die Qualität der Texterst- und -endfassungen hat. Dazu wird eine mehrfaktorielle Varianzanalyse mit Messwiederholung durchgeführt.

Der Innersubjektfaktor[113] ist zweistufig und bezieht sich 1) auf die Qualität der Texterstfassungen und 2) auf die Qualität der Textendfassungen. Die Zwischensubjektfaktoren[114] „Profilierung", „Textform" und „Schreibmedium" werden in diese erste Hauptanalyse einbezogen. Die Effekte der Textformen und Schreibmedien werden in den nachfolgenden Unterkapiteln gesondert betrachtet. Für Post-Hoc-Vergleiche wird der Bonferroni-Test (korrigiertes Signifikanzniveau bei Mehrfachvergleichen) angewendet. Die Interaktionseffekte[115] der Hauptanalyse werden mittels einfaktorieller Varianzanalysen ohne Messwiederholung für die AVs „Textqualität Texterstfassung" und „Textqualität Textendfassung" sowie den Faktor „Profilierung" spezifiziert. Für Post-Hoc-Vergleiche wird auch hier der Bonferroni-Test genutzt.

In Kapitel 10.2.2 wird ermittelt, welchen Einfluss die **Textform** auf die Qualität der Texterst- und -endfassungen hat. Dazu wird der Faktor „Textform" im Modell der o.g. mehrfaktoriellen Varianzanalyse mit Messwiederholung zunächst separat betrachtet. Die Interaktionseffekte der Analyse werden mittels einfaktorieller Varianzanalysen ohne Messwiederholung für die AVs „Textqualität Texterstfassung" und „Textqualität Textendfassung" und den Faktor „Textform" näher untersucht. Um Hypothese 1(b) überprüfen zu können, werden weitere Einzelanalysen zu den beiden Textformen vorgenommen. Dazu wird in einem ersten Schritt eine mehrfaktorielle Varianzanalyse mit Messwiederholung für die Textform Beschreibung durchgeführt. Der ISF ist zweistufig und bezieht sich 1) auf die Qualität der Texterstfassungen und 2) auf die Qualität der Textendfassungen. Hier werden die ZSF „Profilierung" und „Schreibmedium" einbezogen. Für Post-Hoc-Vergleiche wird auch hier der Bonferroni-Test genutzt. Die Interaktionseffekte der Analyse werden mittels einfaktorieller Varianzanalysen ohne Messwiederholung für die AVs „Textqualität Texterstfassung" und „Textqualität Textendfassung" und den Faktor „Profilierung" untersucht, da dieser für die Hypothese 1(b) zentral ist. Auch hier wird für Post-Hoc-Vergleiche der Bonferroni-Test angewendet. Das Vorgehen, das für die Textform Beschreibung erläutert wurde, wird in einem zweiten Schritt für die Textform Argumentation wiederholt.

Kapitel 10.2.3 geht anschließend der Frage nach, welchen Einfluss das **Schreibmedium** auf die Qualität der Texterst- und -endfassungen hat. Die Verfahren zur Datenanalyse für die Schreibmedien Wiki und Stift & Papier werden dabei analog zu dem für die Textformen Beschreibung und Argumentation erläuterten Vorgehen durchgeführt. In Kapitel 10.2.4 werden die zentralen Ergebnisse zur ersten Forschungsfrage abschließend zusammengefasst.

113 Im Folgenden ISF.
114 Im Folgenden ZSF.
115 Selten auftretende Dreifachinteraktionen werden im Rahmen der vorliegenden Arbeit nicht interpretiert.

10.2.1 Profilierung

1(a) Je profilierter das Schreibarrangement ist, desto höher ist die Textqualität.

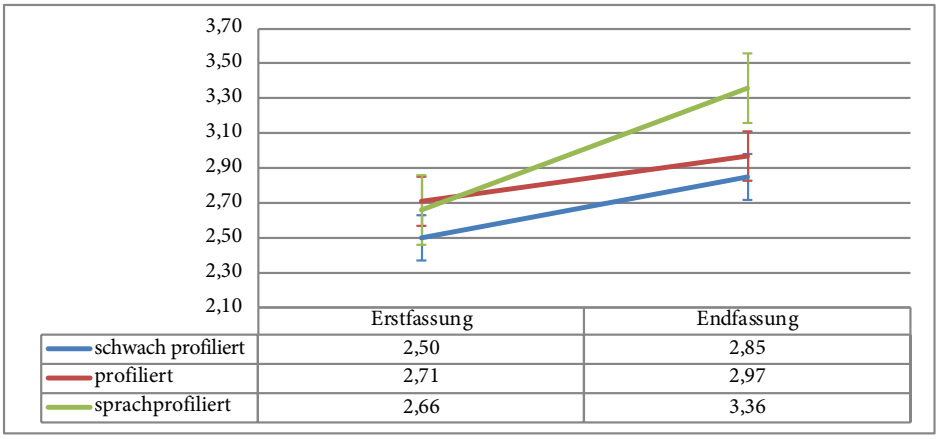


Abbildung 23: Der Einfluss der Profilierung auf die Qualität der Texterst- und Textendfassungen

- Es kann ein signifikanter **Haupteffekt** für den ISF **Textfassung** ($F(1,475) = 99.41$, $p < .001$, $\eta_p^2 = .173$) berichtet werden. Das bedeutet, dass sich die Textqualität im Vergleich von Texterst- zu Textendfassung signifikant erhöht, und zwar sowohl für die schwach profilierten, profilierten als auch sprachprofilierten Schreibarrangements.
- Auch für den ZSF **Profilierung** wird ein **Haupteffekt** beobachtet ($F(2,475) = 9.28$, $p < .001$, $\eta_p^2 = .038$). Es zeigt sich, dass sich die Art der Profilierung der Schreibarrangements auf die Textqualität auswirkt. Post-Hoc-Tests bestätigen, dass bei Schüler_innen der sprachprofilierten Schreibarrangements die Textqualität signifikant höher ist als bei Schüler_innen der schwach profilierten Schreibarrangements ($p < .001$). Zwischen den schwach profilierten und profilierten Schreibarrangements sowie zwischen den profilierten und sprachprofilierten Schreibarrangements lässt sich hingegen kein signifikanter Unterschied ermitteln.
- Die beiden berichteten Haupteffekte sind vor dem Hintergrund eines signifikanten **Interaktionseffekts Textfassung*Profilierung** ($F(2,475) = 7.72$, $p < .001$, $\eta_p^2 = .031$) zu betrachten. Dieser lässt sich durch einfaktorielle Varianzanalysen wie folgt erklären: Für die Qualität der Texterstfassungen kann kein signifikanter Unterschied zwischen den drei Profilierungen festgestellt werden ($F(2,484) = 2.53$, n.s.). Die Qualität der Textendfassungen unterscheidet sich hingegen signifikant zwischen den Profilierungen ($F(2,484) = 14.16$, $p < .001$). Post-Hoc-Tests zeigen, dass sowohl der Unterschied der Textqualität zwischen schwach profilierten und sprachprofilierten ($p < .001$) als auch der Unterschied zwischen profilierten und sprachprofilierten ($p < .001$) Schreibarrangements

zugunsten sprachprofilierter Schreibarrangements signifikant ist. Der Unterschied in der Qualität der Textendfassung zwischen schwach profilierten und profilierten Schreibarrangements ist hingegen nicht signifikant.

Es kann festgehalten werden, dass sich bei allen Schüler_innen die Textqualität im Vergleich von Texterst- zu Textendfassung erhöht. Im Detail zeigt sich, dass sich für die Qualität der Texterstfassungen in den drei Profilierungsgruppen kein signifikanter Unterschied ermitteln lässt, dass die Qualität der Schülertexte der sprachprofilierten Schreibarrangements in der Textendfassung aber signifikant höher ist als die Qualität der Texte in schwach profilierten und profilierten Schreibarrangements. Damit lässt sich Hypothese 1(a) eingeschränkt bestätigen. Betrachtet man die Ergebnisse vor dem Hintergrund der Merkmale profilierter Schreibarrangements, so können drei zentrale Befunde berichtet werden:

- Erstens: Da sich die Qualität der Texterstfassungen zwischen drei unterschiedlichen Schreibarrangements nicht signifikant unterscheidet, lässt sich sagen, dass das Merkmal „Funktion" – also die Nachkonstruktion (Beschreibung) bzw. Überzeugung (Argumentation), die dem Austausch mit einem Partnerkind dient – keinen Einfluss auf die Qualität der Texterstfassungen hat.
- Zweitens: Der Einsatz von Prozedurenschemata – sowohl in Form der Checkliste (schwach profilierte Schreibarrangements) als auch in Form der Rückmeldung durch Konferenzpartner_innen (profilierte Schreibarrangements) – trägt dazu bei, dass sich die Qualität der Schülertexte im Vergleich von Texterst- zu Textendfassung signifikant erhöht.
- Drittens: Als besonders wirksam erweist sich der Einsatz von Prozedurenschemata in Kombination mit Prozedurenausdrücken: In sprachprofilierten Schreibarrangements ist die Qualität der Textendfassungen signifikant höher als in profilierten und schwach profilierten Schreibarrangements.

Richten wir den Blick im Folgenden auf eine Einzelanalyse zum Einfluss der Textform auf die Textqualität, um daran anknüpfend die Ergebnisse zu Hypothese 1(b) zu betrachten.

10.2.2 Textform

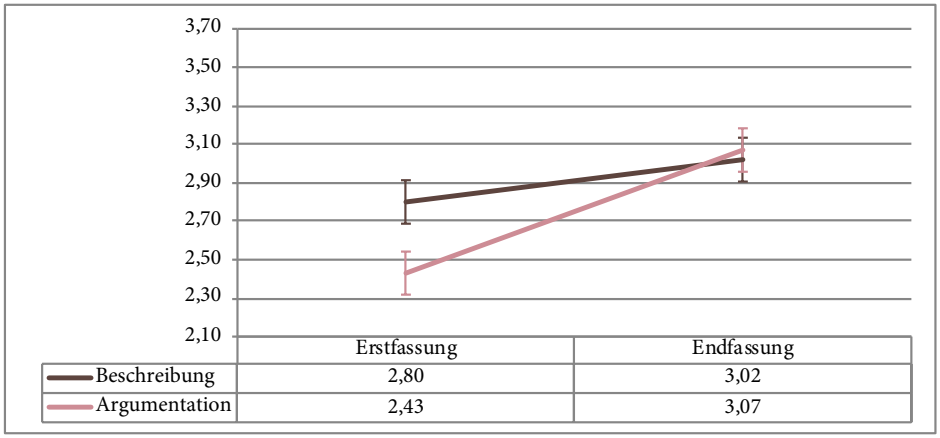


Abbildung 24: Der Einfluss der Textform auf die Qualität der Texterst- und Textendfassungen

- Es kann ein signifikanter **Haupteffekt** für den ISF **Textfassung** ($F(1,485) = 96.64$, $p < .001$, $\eta_p^2 = .166$) berichtet werden. Das bedeutet, dass sich die Textqualität im Vergleich von Texterst- zu Textendfassung signifikant erhöht, und zwar sowohl für die Beschreibung als auch die Argumentation.
- Auch für den ZSF **Textform** wird ein **Haupteffekt** festgestellt ($F(1,485) = 5.30$, $p < .05$, $\eta_p^2 = .011$). Es zeigt sich, dass sich die Textform auf die Textqualität auswirkt.
- Die beiden berichteten Haupteffekte sind vor dem Hintergrund eines signifikanten **Interaktionseffekts Textfassung*Textform** ($F(2,485) = 22.58$, $p < .001$, $\eta_p^2 = .044$) zu betrachten. Dieser lässt sich durch einfaktorielle Varianzanalysen wie folgt erklären: Für die Qualität der Texterstfassungen wird ein signifikanter Unterschied zwischen den beiden Textformen zugunsten der Beschreibung festgestellt ($F(1,485) = 20.43$, $p < .001$). Die Qualität der Textendfassungen unterscheidet sich hingegen nicht signifikant zwischen den beiden Textformen ($F(1,485) = .282$, n.s.).

Mit Blick auf die beiden Textformen kann zunächst festgehalten werden, dass sich für die Qualität der Texterstfassungen ein signifikanter Unterschied zwischen Beschreibungen und Argumentationen zeigt. Während die Qualität der Argumentationen im Mittel lediglich bei einem Wert von 2,34 liegt, erreicht die Qualität der Beschreibungen im Mittel in der Texterstfassung bereits einen Wert von 2,80.

Dieses Ergebnis ist nicht verwunderlich. Wie die Ausführungen in Kapitel 2.3.2.2 gezeigt haben, handelt es sich bei der Argumentation um eine komplexe Textform, die im Kernlehrplan der Primarstufe nicht explizit im Kompetenzbereich „Schreiben“ verortet ist und daher auch – wenn überhaupt – nur selten eingesetzt wird. Umso interessanter ist hingegen das Ergebnis der Textendfassung:

Schüler_innen gelingt es im Rahmen der Textüberarbeitung die Qualität ihrer Argumentationen in besonderem Maße zu steigern, sodass sich für die Textendfassungen kein signifikanter Unterschied mehr zur Qualität der Beschreibungen ermitteln lässt. Schauen wir uns im Folgenden an, welchen Einfluss die Profilierung der Aufgabe auf die Textqualität in deskriptiven und argumentativen Texterst- und Textendfassungen hat.

1(b) Textform Beschreibung: Je profilierter das Schreibarrangement ist, desto höher ist die Textqualität.

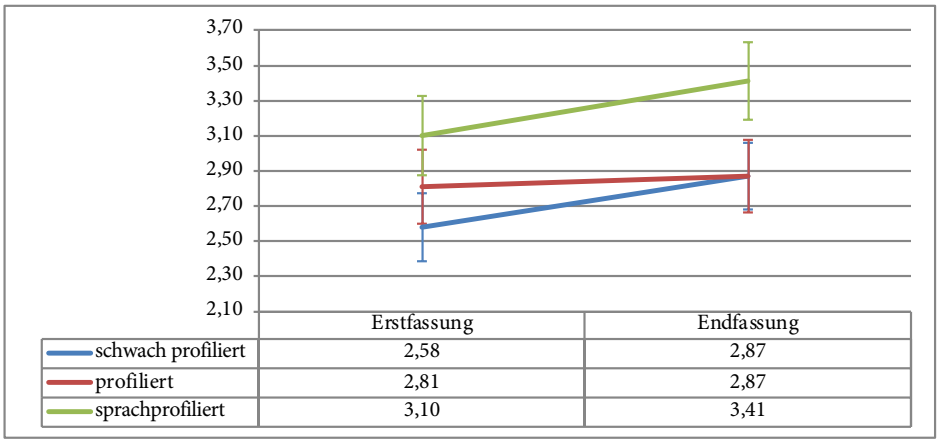


Abbildung 25: Der Einfluss der Profilierung auf die Qualität deskriptiver Texterst- und Textendfassungen

- Es kann ein signifikanter **Haupteffekt** für den ISF **Textfassung** ($F(1,236) = 12.33$, $p<.001$, $\eta_p^2=.050$) berichtet werden. Das bedeutet, dass sich die Qualität der Beschreibungen im Vergleich von Texterst- zu Textendfassung signifikant erhöht, und zwar sowohl für die schwach profilierten, profilierten als auch sprachprofilierten Schreibarrangements.
- Auch für den ZSF **Profilierung** wird ein **Haupteffekt** festgestellt ($F(2,236) = 9.69$, $p<.001$, $\eta_p^2=.076$). Es zeigt sich, dass sich die Art der Profilierung der Schreibarrangements auf die Textqualität der Beschreibungen auswirkt. Post-Hoc-Tests bestätigen, dass bei Schüler_innen der sprachprofilierten Schreibarrangements die Textqualität der Beschreibungen signifikant höher ist als bei Schüler_innen der schwach profilierten ($p<.001$) und profilierten ($p<.05$) Schreibarrangements. Zwischen den schwach profilierten und profilierten Schreibarrangements lässt sich hingegen kein signifikanter Unterschied der Textqualität ermitteln.
- Darüber hinaus lässt sich mittels einfaktorieller Varianzanalysen und entsprechender Post-Hoc-Tests zeigen, dass sich bei der Texterstfassung die Textqualität zwischen schwach profilierten und sprachprofilierten Schreibarrangements ($p<.05$) signifikant zugunsten sprachprofilierter Schreibarran-

gements unterscheidet. Unterschiede in der Textqualität zwischen schwach profilierten und profilierten sowie zwischen profilierten und sprachprofilierten Schreibarrangements sind hingegen nicht signifikant. Bei der Textendfassung sind sowohl die Unterschiede in der Qualität zwischen schwach profilierten und sprachprofilierten ($p<.001$) als auch zwischen profilierten und sprachprofilierten Schreibarrangements ($p<.001$) zugunsten sprachprofilierter Schreibarrangements signifikant. Zwischen den schwach profilierten und profilierten Schreibarrangements lässt sich hingegen kein signifikanter Unterschied in der Qualität der Textendfassungen ermitteln.

Für die Textform Beschreibung kann festgehalten werden, dass sich bei allen Schüler_innen die Textqualität im Vergleich von Texterst- zu Textendfassung signifikant erhöht. Im Detail zeigt sich, dass sich für die Qualität der Texterstfassungen ein signifikanter Unterschied zwischen schwach profilierten und sprachprofilierten Schreibarrangements ermitteln lässt und dass die Qualität der Beschreibungen der sprachprofilierten Schreibarrangements in der Textendfassung signifikant höher ist als die Qualität der Beschreibungen in schwach profilierten und profilierten Schreibarrangements. Damit kann Hypothese 1(b) für die Textform Beschreibung ebenfalls eingeschränkt bestätigt werden. Betrachtet man die Ergebnisse vor dem Hintergrund der Merkmale profilierter Schreibarrangements, so können für die Textform Beschreibung zwei zentrale Befunde berichtet werden:

- Erstens: Der Einsatz deskriptiver Prozedurenschemata – sowohl in Form der Checkliste (schwach profilierte Schreibarrangements) als auch in Form der Rückmeldung durch Konferenzpartner_innen (profilierte Schreibarrangements) – trägt dazu bei, dass sich die Qualität der Beschreibungen im Vergleich von Texterst- zu Textendfassung signifikant erhöht.
- Zweitens: Als besonders wirksam erweist sich der Einsatz deskriptiver Prozedurenschemata in Kombination mit Prozedurenausdrücken: In sprachprofilierten Schreibarrangements ist die Qualität der Textendfassungen signifikant höher als in profilierten und schwach profilierten Schreibarrangements.

Der Befund, dass die Qualität bei Beschreibungen in sprachprofilierten Texterstfassungen signifikant höher ist als in profilierten Texterstfassungen, kann nicht erklärt werden, da sich die beiden Profilierungsgruppen „profiliert“ und „sprachprofiliert“ zum Zeitpunkt der Texterstfassung nicht unterscheiden.

1(b) Textform Argumentation: Je profilierter das Schreibarrangement ist, desto höher ist die Textqualität.

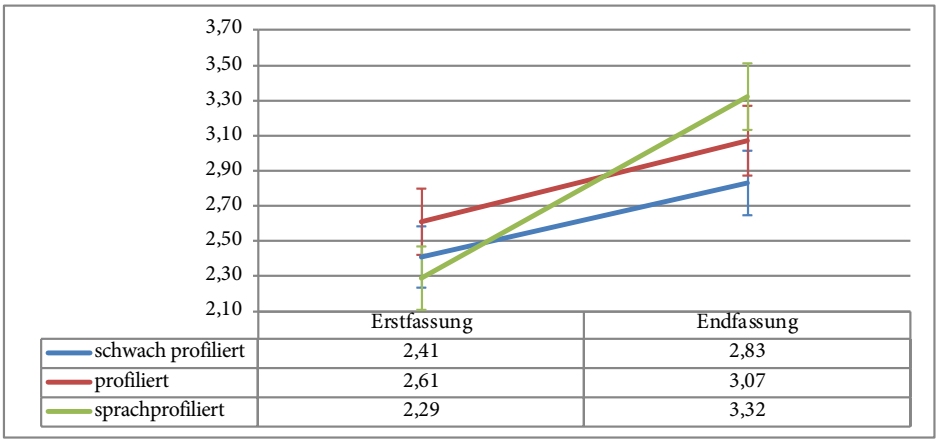


Abbildung 26: Der Einfluss der Profilierung auf die Qualität argumentativer Texterst- und Textendfassungen

- Es kann ein signifikanter **Haupteffekt** für den ISF **Textfassung** ($F(1,239) = 115.04$, $p<.001$, $\eta_p^2=.325$) berichtet werden. Das bedeutet, dass sich die Qualität der Argumentationen im Vergleich von Texterst- zu Textendfassung signifikant erhöht, und zwar sowohl für die schwach profilierten, profilierten als auch sprachprofilierten Schreibarrangements.
- Der berichtete Haupteffekt ist vor dem Hintergrund eines signifikanten **Interaktionseffekts Textfassung*Profilierung** ($F(2,239) = 10.66$, $p<.001$, $\eta_p^2=.082$) zu betrachten. Dieser lässt sich durch einfaktorielle Varianzanalysen wie folgt erklären: Für die Qualität der Texterstfassungen kann kein signifikanter Unterschied zwischen den drei Profilierungen festgestellt werden ($F(2,242) = 2.87$, n.s.). Die Qualität der Textendfassungen unterscheidet sich hingegen signifikant zwischen den Profilierungen ($F(2,242) = 6.62$, $p<.05$). Post-Hoc-Tests zeigen, dass der Unterschied der Textqualität zwischen schwach profilierten und sprachprofilierten Schreibarrangements ($p<.001$) zugunsten sprachprofilierter Schreibarrangements signifikant ist. Die Unterschiede zwischen profilierten und sprachprofilierten sowie zwischen schwach profilierten und profilierten Schreibarrangements sind hingegen nicht signifikant.

Für die Textform Argumentation kann festgehalten werden, dass sich bei allen Schüler_innen die Textqualität im Vergleich von Texterst- zu Textendfassung erhöht. Im Detail zeigt sich, dass sich für die Qualität der Texterstfassungen in den drei Profilierungsgruppen kein signifikanter Unterschied ermitteln lässt, dass die Qualität der Argumentationen der sprachprofilierten Schreibarrangements in der Textendfassung aber signifikant höher ist als die Qualität der Argumentationen

in schwach profilierten Schreibarrangements. Damit kann Hypothese 1(c) für die Textform Argumentation ebenfalls eingeschränkt bestätigt werden.

Betrachtet man die Ergebnisse vor dem Hintergrund der Merkmale profilierter Schreibarrangements, so können für die Textform Argumentation drei zentrale Befunde berichtet werden:

- Erstens: Da sich die Qualität der argumentativen Texterstfassung zwischen drei unterschiedlichen Schreibarrangements nicht signifikant unterscheidet, lässt sich sagen, dass das Merkmal „Funktion" – also die Aufgabe, die Konferenzpartner_innen von der Wahl des eigenen Ausflugsziels zu überzeugen – keinen Einfluss auf die Qualität der Texterstfassungen hat.
- Zweitens: Der Einsatz argumentativer Prozedurenschemata – sowohl in Form der Checkliste (schwach profilierte Schreibarrangements) als auch in Form der Rückmeldung durch Konferenzpartner_innen (profilierte Schreibarrangements) – trägt dazu bei, dass sich die Qualität der Argumentationen im Vergleich von Texterst- zu Textendfassung signifikant erhöht.
- Drittens: Als besonders wirksam erweist sich der Einsatz argumentativer Prozedurenschemata in Kombination mit Prozedurenausdrücken: In sprachprofilierten Schreibarrangements ist die Qualität der Textendfassungen signifikant höher als in schwach profilierten Schreibarrangements. Der Befund, dass die Qualität in sprachprofilierten Schreibarrangements aber nicht auch signifikant höher ist als in profilierten Schreibarrangements, lässt sich nicht erklären.

Richten wir den Blick im Folgenden auf eine Einzelanalyse zum Einfluss des Schreibmediums auf die Textqualität, um daran anknüpfend die Ergebnisse zu Hypothese 1(c) zu betrachten.

10.2.3 Schreibmedium

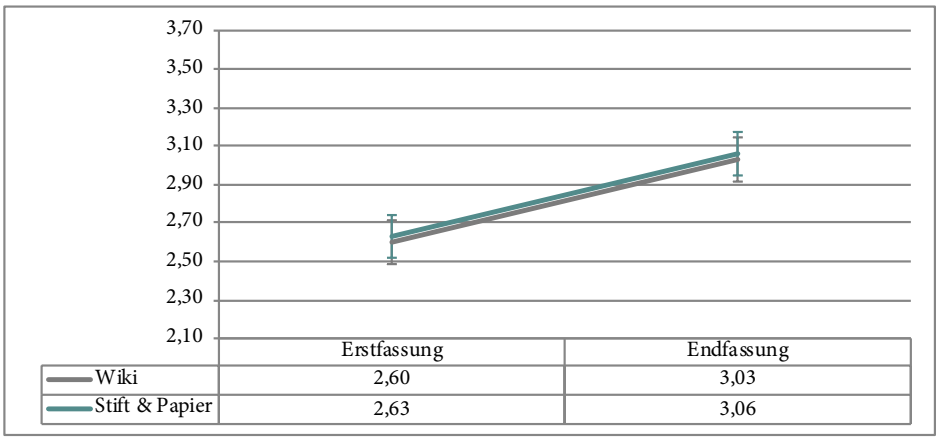


Abbildung 27: Der Einfluss des Schreibmediums auf die Qualität der Texterst- und Textendfassungen

- Es kann ein signifikanter **Haupteffekt** für den ISF **Textfassung** ($F(1,485) = 92.70$, $p < .001$, $\eta_p^2 = .160$) berichtet werden. Das bedeutet, dass sich die Qualität der Texte im Vergleich von Texterst- zu Textendfassung signifikant erhöht, und zwar sowohl für wikibasierte als auch mit Stift & Papier verfasste Texte.
- Darüber hinaus kann aber weder ein Haupteffekt für den ZSF Schreibmedium ($F(1,485) = .21$, n.s.) noch ein Interaktionseffekt Textfassung*Medium ($F(1,485) = .02$, n.s.) festgestellt werden, sodass der berichtete Haupteffekt ohne Einschränkungen interpretiert werden kann.

Dieses Ergebnis ist in mehrfacher Hinsicht interessant. Wie die Ausführungen in Kapitel 5.2 gezeigt haben, bietet der Einsatz digitaler Medien ein großes schreibdidaktisches Potenzial, das – unter Berücksichtigung der beschriebenen Herausforderungen – dazu beitragen kann, die Textproduktion zu entlasten. Die Studie von Reuen (1997) hat aber auch gezeigt, dass es gerade jüngeren Schüler_innen noch schwerfällt, die Potenziale, die das Tastaturschreiben für den Schreibprozess bereithält, zu nutzen, da Editier- und Überarbeitungshandlungen auf der Tastatur aufgrund der Unerfahrenheit der Schüler_innen oft misslingen. Die Tatsache, dass – trotz der „digitalen Revolution" (KMK 2016: 11) – 76,5% der Schüler_innen des Forschungsprojekts der vorliegenden Arbeit den Computer nie oder fast nie nutzen, lässt also zunächst einmal darauf schließen, dass auch ein Großteil der Schüler_innen der vorliegenden Studie wenig Erfahrung im Umgang mit dem Tastaturschreiben hat.

Dass anhand der Daten aber dennoch gezeigt wird, dass sich die Qualität der Texte unabhängig vom Schreibmedium im Vergleich von Texterst- zu Textendfassung signifikant erhöht, unterstreicht das große Potenzial der eingesetzten wiki-

basierten Schreibarrangements. Die Ergebnisse der Untersuchung von Grabowski et al. (2007) – die nachweisen können, dass bereits durch kurze Trainings zum allgemeinen Tastaturwissen Verbesserungen der Tastaturbeherrschung bei Schüler_innen vergleichbaren Alters ermittelt werden können (siehe Kapitel 5.4.1) – bestätigen diese Annahme.

Schauen wir uns im Folgenden an, welchen Einfluss die Profilierung der Aufgabe auf die Textqualität in wikibasierten und mit Stift & Papier verfassten Texterst- und Textendfassungen hat.

1(c) Schreibmedium Wiki: Je profilierter das Schreibarrangement ist, desto höher ist die Textqualität.

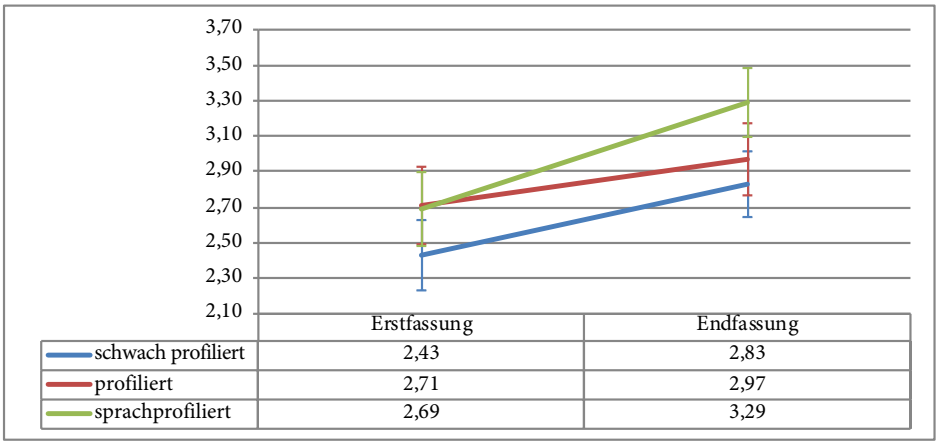


Abbildung 28: Der Einfluss der Profilierung auf die Qualität wikibasierter Texterst- und Textendfassungen

- Es kann ein signifikanter **Haupteffekt** für den ISF **Textfassung** ($F(1,229) = 40.23$, $p < .001$, $\eta_p^2 = .149$) berichtet werden. Das bedeutet, dass sich die Qualität der wikibasierten Texte im Vergleich von Erst- zu Endfassung signifikant erhöht, und zwar sowohl für die schwach profilierten, profilierten als auch sprachprofilierten Schreibarrangements.
- Auch für den ZSF **Profilierung** wird ein **Haupteffekt** festgestellt ($F(2,229) = 5.10$, $p < .05$, $\eta_p^2 = .043$). Es zeigt sich, dass sich die Art der Profilierung der Schreibarrangements auf die Qualität wikibasierter Texte auswirkt. Post-Hoc-Tests bestätigen, dass bei Schüler_innen der sprachprofilierten Schreibarrangements die Qualität der wikibasierten Texte signifikant höher ist als bei Schüler_innen der schwach profilierten Schreibarrangements ($p < .05$). Zwischen den schwach profilierten und profilierten Schreibarrangements sowie den profilierten und sprachprofilierten Schreibarrangements kann hingegen kein signifikanter Unterschied ermittelt werden.

- Darüber hinaus lässt sich mittels einfaktorieller Varianzanalysen und entsprechenden Post-Hoc-Tests zeigen, dass bei der Texterstfassung kein signifikanter Unterschied zwischen den drei Profilierungen vorliegt ($F(2,232) = 2.26$, n.s.). Die Qualität der Textendfassungen unterscheidet sich hingegen signifikant zwischen den Profilierungen ($F(2,232) = 5.99$, $p < .05$). Post-Hoc-Tests zeigen, dass der Unterschied der Textqualität zwischen schwach profilierten und sprachprofilierten Schreibarrangements ($p < .05$) zugunsten sprachprofilierter Schreibarrangements signifikant ist. Die Unterschiede zwischen profilierten und sprachprofilierten sowie zwischen schwach profilierten und profilierten Schreibarrangements sind hingegen nicht signifikant.

Für die wikibasierte Textproduktion kann festgehalten werden, dass sich bei allen Schüler_innen die Textqualität im Vergleich von Texterst- zu Textendfassung erhöht. Im Detail zeigt sich, dass sich für die Qualität der wikibasierten Texterstfassungen in den drei Profilierungsgruppen kein signifikanter Unterschied ermitteln lässt, dass die Qualität der wikibasierten Schülertexte der sprachprofilierten Schreibarrangements in der Textendfassung aber signifikant höher ist als die Qualität der wikibasierten Schülertexte in schwach profilierten Schreibarrangements. Damit kann Hypothese 1(c) für Wikis eingeschränkt bestätigt werden. Betrachtet man die Ergebnisse vor dem Hintergrund der Merkmale profilierter Schreibarrangements, so können für wikibasierte Schreibarrangements drei zentrale Befunde berichtet werden:

- Erstens: Da sich die Qualität der wikibasierten Texterstfassungen zwischen den drei unterschiedlichen Schreibarrangements nicht signifikant unterscheidet, lässt sich sagen, dass das Merkmal „Funktion" – also die Nachkonstruktion (Beschreibung) bzw. Überzeugung (Argumentation), die dem Austausch mit einem Partnerkind dient – keinen Einfluss auf die Qualität der Texterstfassungen hat.
- Zweitens: Der Einsatz von Prozedurenschemata – sowohl in Form der Checkliste (schwach profilierte Schreibarrangements) als auch in Form der Rückmeldung durch Konferenzpartner_innen (profilierte Schreibarrangements) – trägt auch in wikibasierten Schreibarrangements dazu bei, dass sich die Qualität der Schülertexte im Vergleich von Texterst- zu Textendfassung signifikant erhöht.
- Drittens: Als besonders wirksam erweist sich der Einsatz von Prozedurenschemata in Kombination mit Prozedurenausdrücken: In sprachprofilierten Schreibarrangements ist die Qualität der wikibasierten Textendfassungen signifikant höher als in schwach profilierten Schreibarrangements. Der Befund, dass die Qualität in sprachprofilierten Schreibarrangements aber nicht signifikant höher ist als in profilierten Schreibarrangements, lässt sich nicht erklären.

1(c) Schreibmedium Stift & Papier: Je profilierter das Schreibarrangement ist, desto besser ist die Textqualität.

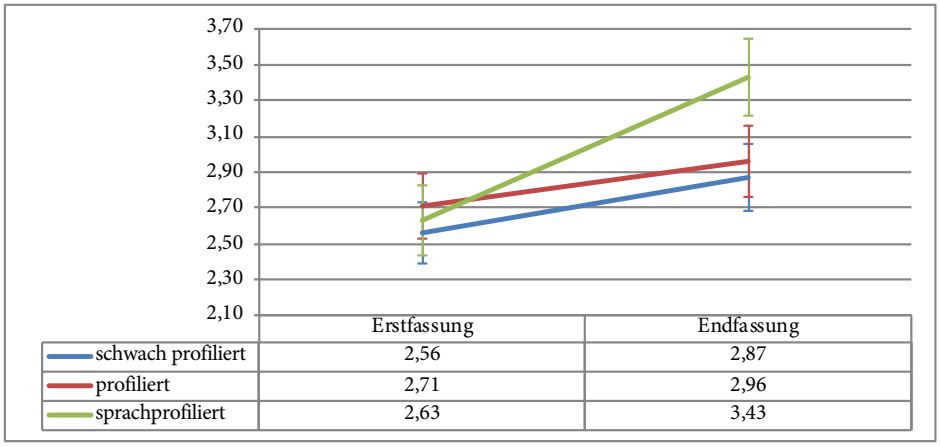


Abbildung 29: Der Einfluss der Profilierung auf die Qualität von Texterst- und Textendfassungen, die mit Stift & Papier verfasst wurden

- Es kann ein signifikanter **Haupteffekt** für den ISF **Textfassung** ($F(1,246)$ =61.86, $p<.001$, $\eta_p^2=.201$) berichtet werden. Das bedeutet, dass sich die Textqualität im Vergleich von Texterst- zu Textendfassung signifikant erhöht, und zwar sowohl für die schwach profilierten, profilierten als auch sprachprofilierten Schreibarrangements.
- Auch für den ZSF **Profilierung** wird ein **Haupteffekt** festgestellt ($F(2,246)$ =4.32, $p<.05$, $\eta_p^2=.034$). Es zeigt sich, dass sich die Art der Profilierung der Schreibarrangements auf die Qualität von Texten, die mit Stift & Papier verfasst werden, auswirkt. Post-Hoc-Tests bestätigen, dass bei Schüler_innen der sprachprofilierten Schreibarrangements die Textqualität signifikant höher ist als bei Schüler_innen der schwach profilierten Schreibarrangements ($p<.05$). Zwischen den schwach profilierten und profilierten Schreibarrangements sowie zwischen den profilierten und sprachprofilierten Schreibarrangements lässt sich hingegen kein signifikanter Unterschied ermitteln.
- Die beiden berichteten Haupteffekte sind vor dem Hintergrund eines signifikanten **Interaktionseffekts Textfassung*Profilierung** ($F(2,246)$ =6.86, $p<.001$, $\eta_p^2=.053$) zu betrachten. Dieser lässt sich durch einfaktorielle Varianzanalysen wie folgt erklären: Für die Qualität der Texterstfassungen wird kein signifikanter Unterschied zwischen den drei Profilierungen festgestellt ($F(2,249)$ =.63, n.s.). Die Qualität der Textendfassungen unterscheidet sich hingegen signifikant zwischen den Profilierungen ($F(2,249)$ =8.39, $p<.001$). Post-Hoc-Tests zeigen, dass sowohl der Unterschied in der Textqualität zwischen schwach profilierten und sprachprofilierten ($p<.001$) als auch der Unterschied zwischen profilierten und sprachprofilierten ($p<.05$) Schreibarrangements zugunsten sprachprofilierter Schreibarrangements signifikant ist. Der Unterschied in der

Qualität der Textendfassungen zwischen schwach profilierten und profilierten Schreibarrangements ist hingegen nicht signifikant.

Für die Textproduktion mit Stift & Papier kann festgehalten werden, dass sich bei allen Schüler_innen die Textqualität im Vergleich von Texterst- zu Textendfassung erhöht. Im Detail zeigt sich, dass sich für die Qualität der mit Stift & Papier verfassten Texterstfassungen in den drei Profilierungsgruppen kein signifikanter Unterschied ermitteln lässt, dass die Qualität der Schülertexte der sprachprofilierten Schreibarrangements in der Textendfassung aber signifikant höher ist als die Qualität der Texte in schwach profilierten und profilierten Schreibarrangements. Damit kann Hypothese 1(c) für das Schreiben mit Stift & Papier eingeschränkt bestätigt werden. Betrachtet man die Ergebnisse vor dem Hintergrund der Merkmale profilierter Schreibarrangements, so können für das Schreiben mit Stift & Papier drei zentrale Befunde berichtet werden:

- Erstens: Da sich die Qualität der mit Stift & Papier verfassten Texterstfassungen zwischen den drei unterschiedlichen Schreibarrangements nicht signifikant unterscheidet, lässt sich sagen, dass das Merkmal „Funktion" – also die Nachkonstruktion (Beschreibung) bzw. Überzeugung (Argumentation), die dem Austausch mit einem Partnerkind dient – keinen Einfluss auf die Qualität der mit Stift & Papier verfassten Texterstfassungen hat.
- Zweitens: Der Einsatz von Prozedurenschemata – sowohl in Form der Checkliste (schwach profilierte Schreibarrangements) als auch in Form der Rückmeldung durch Konferenzpartner_innen (profilierte Schreibarrangements) – trägt dazu bei, dass sich die Qualität der mit Stift & Papier verfassten Texte im Vergleich von Texterst- zu Textendfassung signifikant erhöht.
- Drittens: Als besonders wirksam erweist sich der Einsatz von Prozedurenschemata in Kombination mit Prozedurenausdrücken: In sprachprofilierten Schreibarrangements ist die Qualität der Textendfassungen signifikant höher als in profilierten und schwach profilierten Schreibarrangements.

10.2.4 Zusammenfassung

Der Einfluss unterschiedlicher Schreibarrangements auf die Qualität der Texterst- und Textendfassungen lässt sich anhand der dargestellten Ergebnisse wie folgt zusammenfassen:

- In allen Bedingungen kann ein signifikanter **Haupteffekt** für den IFS **Textfassung** festgestellt werden. Das bedeutet, dass sich bei allen Schüler_innen – unabhängig davon an welchem Schreibarrangement sie partizipieren – die Qualität der Texte im Vergleich von Texterst- zu Textendfassung erhöht. Damit zeigt sich, dass Grundschüler_innen der vierten Jahrgangsstufe in der Lage sind, ihre eigenen Texte so zu überarbeiten, dass der Vergleich von Texterst- und Textendfassung eine signifikante Verbesserung der Textqualität aufzeigt.

Dieses Ergebnis spricht dafür, dass Schüler_innen im Unterricht stets die Gelegenheit bekommen sollten, ihre eigenen Texte auf Grundlage eines lernförderlichen Feedbacks – bspw. in Form von Rückmeldungen eines Partners oder in Form von kriterienbasierten Selbstrückmeldungen – zu überarbeiten.

- Mit Blick auf die Textformen lässt sich festhalten, dass die Qualität der argumentativen Texterstfassungen signifikant schlechter ist als die Qualität deskriptiver Texterstfassung. Gleichzeitig zeigt sich aber auch, dass sich die Qualität deskriptiver und argumentativer Texte signifikant erhöht, und zwar so, dass der Unterschied zwischen deskriptiven und argumentativen Textendfassungen nicht mehr signifikant ist. Dieses Ergebnis spricht dafür, bereits in der Grundschule schriftliches Argumentieren in den Unterricht zu integrieren, um den Auf- und Ausbau textformspezifischer und textformübergreifender Kompetenzen ganzheitlich zu fördern.
- Die Ergebnisse zum Einfluss des Schreibmediums auf die Textqualität zeigen, dass es keinen signifikanten Unterschied zwischen wikibasierter und mit Stift & Papier durchgeführter Textproduktion gibt. Dieses Ergebnis spricht dafür, dass der Einsatz digitaler Schreibwerkzeuge die Textproduktion von Grundschüler_innen bereichern kann. In diesem Zusammenhang ist zu vermuten, dass das Potenzial wikibasierter Schreibarrangements erst dann in seiner Gesamtheit für eine Entlastung der Textproduktion zugänglich gemacht werden kann, wenn Schüler_innen über den regelmäßigen Einsatz digitaler Medien und Tipptrainings einen routinierten Umgang mit digitalen Schreibmedien erwerben. Oder anders gesagt: Grundschulkinder müssen

  > *nicht nur die Schriftlichkeit an sich, sondern auch das digitale Schreiben erlernen. Werden sie dabei unterstützt, so erreichen sie viel früher als beim Handschreiben eine Stufe, auf der sie kohärente Texte schreiben (Abraham 2014: 271).*

- Mit Blick auf die Profilierung der Schreibarrangements kann festgehalten werden, dass sich – erstens – die Qualität der Texterstfassungen i.d.R.[116] nicht signifikant zwischen schwach profilierten, profilierten und sprachprofilierten Schreibarrangements unterscheidet, dass – zweitens – sprachprofilierte Textendfassungen stets eine signifikant höhere Textqualität aufweisen als schwach profilierte Schreibarrangements und dass – drittens – sprachprofilierte Schreibarrangements i.d.R.[117] eine höhere Textqualität aufweisen als profilierte Schreibarrangements. Diese Ergebnisse sprechen dafür, dass die Textproduktion von Grundschüler_innen der vierten Jahrgangsstufe durch den Einsatz

116 Die einzige Ausnahme bildet die Texterstfassung der Textform Beschreibung (siehe hierzu Kapitel 10.2.2).

117 Einzige Ausnahme bildet die Textendfassung der Textform Argumentation und die Textendfassung in wikibasierten Schreibarrangements (siehe hierzu Kapitel 10.2.2 und Kapitel 10.2.3).

von textformspezifischen Prozedurenschemata und Prozedurenausdrücken – die an einer für die vierte Jahrgangsstufe zu erwarten Schreibentwicklungsspanne ausgerichtet sind – positiv beeinflusst wird. Der Einsatz von Prozedurenschemata und Prozedurenausdrücken sollte in sprachprofilierten Schreibarrangements der Grundschule verstärkt zum Einsatz kommen, um textform- und schreibmedienübergreifend die Textproduktion der Schüler_innen positiv zu beeinflussen.

10.3 Textrevision

2) Welchen Einfluss haben unterschiedliche Schreibarrangements auf die Qualität der Textrevision?

(a) Je profilierter das Schreibarrangement ist, desto höher ist die Qualität der Textrevision. Darüber hinaus ist die Qualität der Textrevision auch abhängig von (b) der Textform und (c) dem Schreibmedium.

Im vorliegenden Teilkapitel werden die Ergebnisse zur Frage danach, welchen Einfluss unterschiedliche Schreibarrangements auf die Qualität der Textrevision haben, vorgestellt. Die Darstellung der Analyseverfahren in Kapitel 8.4.2 hat gezeigt, dass Textrevisionen komplex sind und es verschiedener Teilfragen und -analysen bedarf, um die vielfältigen Revisionen der Schüler_innen adäquat zu erfassen. Deshalb erfolgt die Ergebnisdarstellung[118] anhand zentraler Teilergebnisse in zwei Schritten.

In Kapitel 10.3.1 wird die „Qualität der Textrevision" für die UVs „Profilierung" (Kapitel 10.3.1.1), „Textform" (Kapitel 10.3.1.2) und „Schreibmedium" (Kapitel 10.3.1.3) analysiert. Um die Erkenntnisse auch vor dem Hintergrund der Anzahl durchgeführter Revisionen angemessen interpretieren zu können, wird vorab jeweils ein kurzer Einblick in die Anzahl der vorgenommenen Revisionen innerhalb der unterschiedlichen Schreibarrangements gegeben. Hierzu wird eine mehrfaktorielle Varianzanalyse für die AV „Anzahl der Revisionen insgesamt" durchgeführt, wobei die UVs „Profilierung", „Textform" und „Schreibmedium" als feste Faktoren in die Analyse einbezogen werden. Für Post-Hoc-Vergleiche wird der Bonferroni-Test genutzt.

Da diese Ergebnisse aber noch keine Aufschlüsse darüber geben, wie erfolgreich die vorgenommenen Revisionen in den einzelnen Schreibarrangements sind, fokussieren weitere Analysen die „Qualität der Textrevision". Dazu wird der durchschnittliche Anteil geglückter Revisionen als Indikator für die „Qualität der

118 Selten auftretende Interaktionseffekte werden im vorliegenden Teilkapitel nicht interpretiert.

Textrevision“ verstanden, da – ähnlich wie bei Held (vgl. 2006: 104) – die Anzahl geglückter Revisionen überwiegt (siehe Abbildung 30) und die Unterschiede in der „Qualität der Textrevision“ auf diese Weise am treffendsten ermittelt werden können.

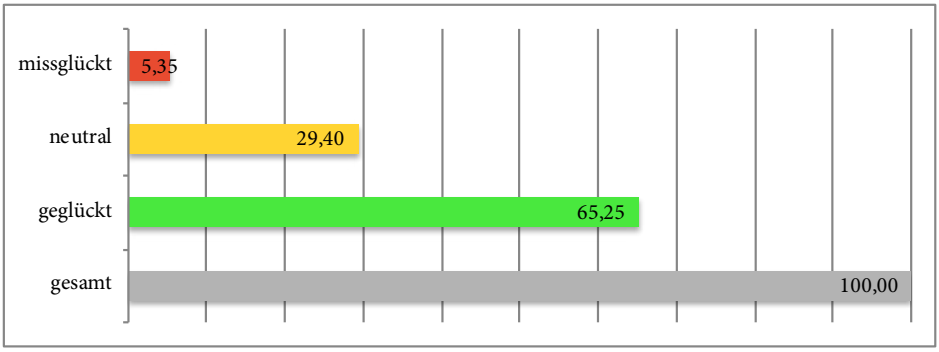


Abbildung 30: Übersicht über geglückte, neutrale und missglückte Revisionen in Prozent

Es wird eine mehrfaktorielle Varianzanalyse für die AV „Qualität der Textrevision“ vorgenommen, wobei die UVs „Profilierung“, „Textform“ und „Schreibmedium“ als feste Faktoren einbezogen werden. Für Post-Hoc-Vergleiche wird auch hier der Bonferroni-Test angewendet. Bei der Interpretation der Ergebnisse zur zweiten Hypothese werden sowohl die Ergebnisse zur Anzahl der vorgenommenen Revisionen insgesamt als auch die Ergebnisse zur „Qualität der Textrevision“ einbezogen und ggf. durch einfaktorielle Varianzanalysen zu den UVs „Revisionen geglückt“, „Revisionen neutral“ und „Revisionen missglückt“ ergänzt, um ein genaueres Bild zu geglückten, neutralen und missglückten Revisionen in einzelnen Schreibarrangements zu bekommen.

In Kapitel 10.3.2 folgen ergänzende Analysen, in denen Revisionsebenen, Handlungstypen und Revisionsfunktionen betrachtet werden, wobei die entsprechenden Ergebnisse für die Textformen Beschreibung (Kapitel 10.3.2.1) und Argumentation (Kapitel 10.3.2.2) separat dargestellt werden.

In Kapitel 10.3.3 werden abschließend die zentralen Ergebnisse zur zweiten Forschungsfrage zusammengefasst.

10.3.1 Qualität der Textrevision

10.3.1.1 Profilierung

2(a) Je profilierter das Schreibarrangement ist, desto höher ist die Qualität der Textrevision.

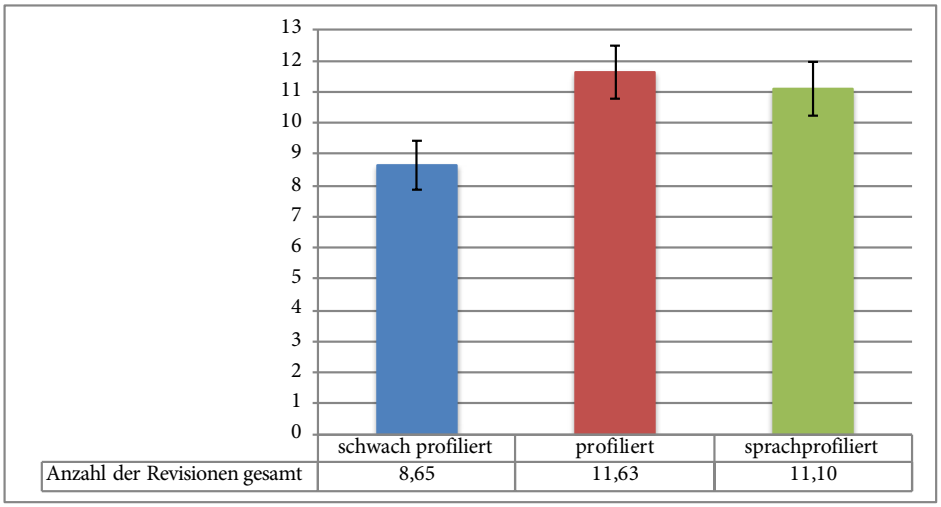


Abbildung 31: Zum Einfluss der Profilierung auf die Anzahl vorgenommener Revisionen

Schauen wir uns zunächst den Einfluss der Profilierung auf die Anzahl der vorgenommen Revisionen insgesamt an (Abbildung 31). Für den ZSF **Profilierung** wird ein signifikanter **Haupteffekt** ($F(2,475) = 16.94$, $p<.001$, $\eta_p^2=.067$) festgestellt. Es zeigt sich, dass die Profilierung Auswirkungen auf die Anzahl vorgenommener Textrevisionen hat. Die Ergebnisse der Post-Hoc-Tests bestätigen, dass Schüler_innen in schwach profilierten Schreibarrangements signifikant weniger Revisionen durchführen als Schüler_innen in profilierten ($p<.001$) und sprachprofilierten ($p<.001$) Schreibarrangements. Zwischen profilierten und sprachprofilierten Schreibarrangements lässt sich hingegen kein signifikanter Unterschied ausmachen.

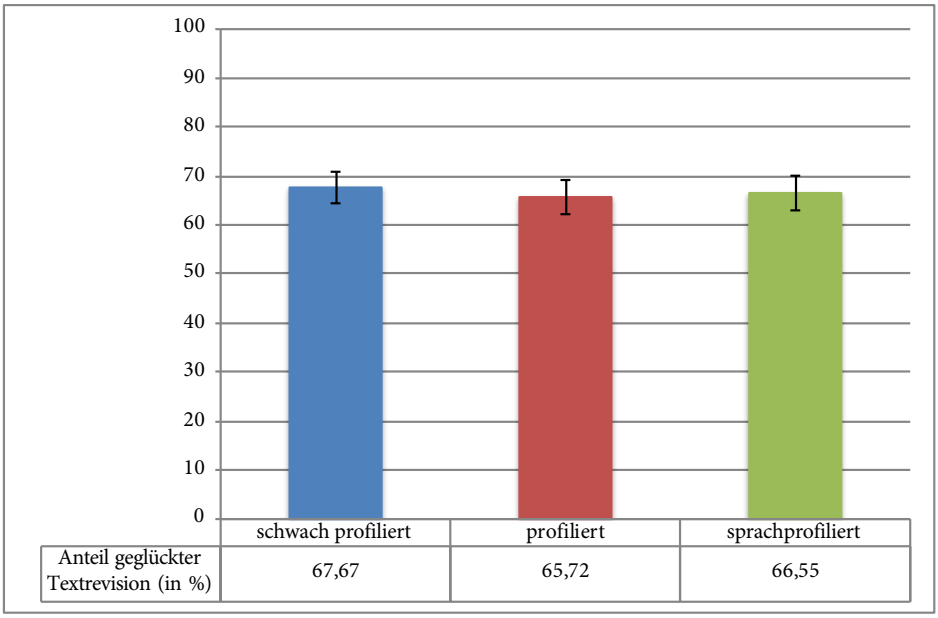


Abbildung 32: Zum Einfluss der Profilierung auf die Qualität der Textrevision

Richten wir den Blick nun auf den Anteil geglückter Revisionen (Abbildung 32), so lässt sich für den ZSF Profilierung kein signifikanter Haupteffekt ($F(2,475) = .42$, n.s.) feststellen. Es zeigt sich, dass die Profilierung im Allgemeinen keinen Einfluss auf die Qualität der Textrevision hat. Hypothese 2(a) kann dementsprechend eingeschränkt bestätigt werden.

Betrachtet man die Ergebnisse vor dem Hintergrund der Merkmale profilierter Schreibarrangements, so lässt sich als zentraler Befund berichten, dass Schüler_innen in profilierten und sprachprofilierten Schreibarrangements – die Feedback von Konferenzpartner_innen erhalten – signifikant mehr Revisionen an ihren Texten vornehmen als Schüler_innen in schwach profilierten Schreibarrangements – die sich eine kriterienbasierte Selbstrückmeldung geben –, wobei die Revisionen über alle Profilierungen hinweg eine vergleichbare Qualität aufweisen.

10.3.1.2 Textform

2(b) Die Qualität der Textrevision ist abhängig von der Textform.

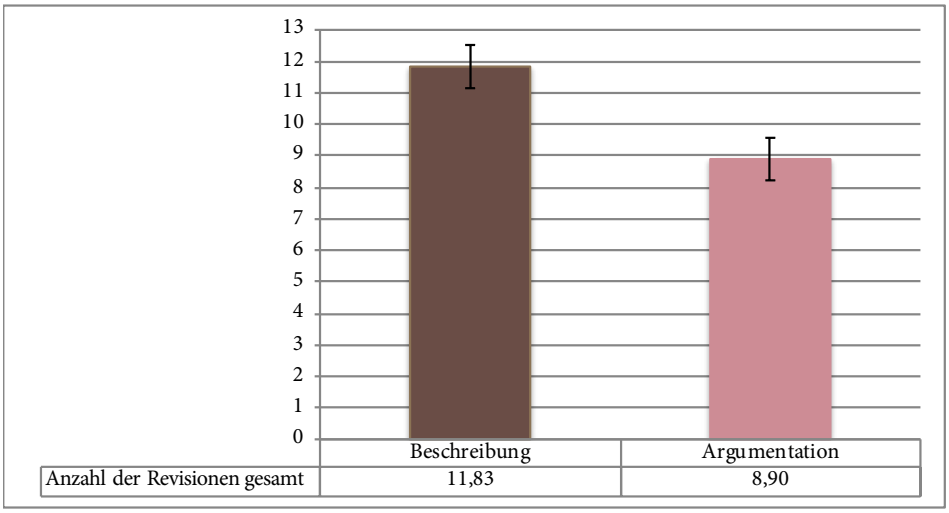


Abbildung 33: Zum Einfluss der Textform auf die Anzahl vorgenommener Revisionen

Betrachten wir den Einfluss der Textform auf die Anzahl der vorgenommen Revisionen insgesamt (Abbildung 33), so wird auch für den ZSF **Textform** ein signifikanter **Haupteffekt** ($F(1,475) = 44.06$, $p < .001$, $\eta_p^2 = .085$) festgestellt. Es zeigt sich, dass die Textform Auswirkungen auf die Anzahl vorgenommener Textrevisionen hat. Die Ergebnisse bestätigen, dass Schüler_innen, die eine Beschreibung verfassen, signifikant mehr Revisionen durchführen als Schüler_innen, die eine Argumentation verfassen.

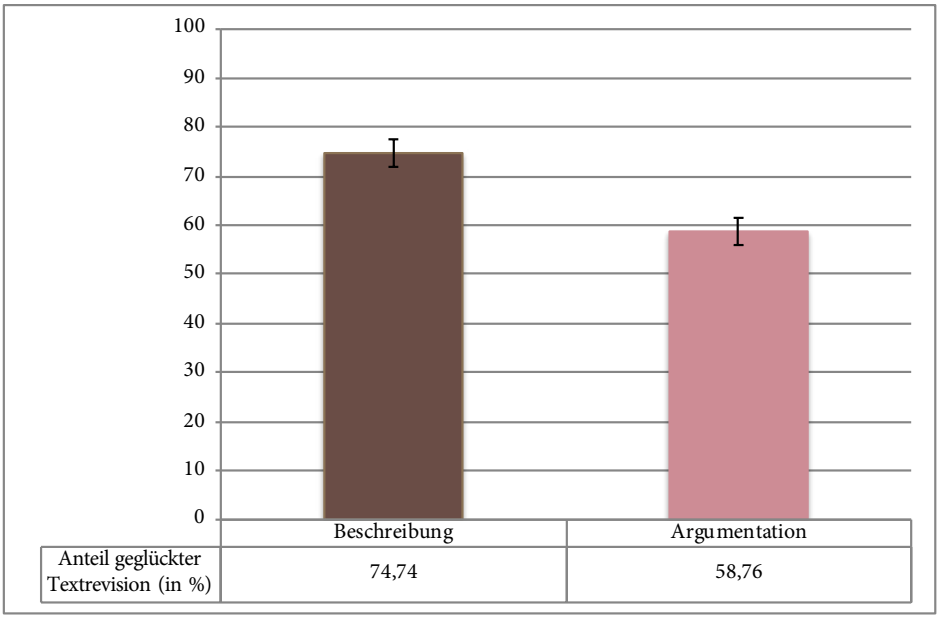


Abbildung 34: Zum Einfluss der Textform auf die Qualität der Textrevision

Fokussieren wir nun den Anteil geglückter Revisionen (Abbildung 34). Für den ZSF **Textform** wird ebenfalls ein signifikanter **Haupteffekt** ($F(1,475) = 61.83$, $p < .001$, $\eta_p^2 = .115$) festgestellt. Die Ergebnisse bestätigen das, was bereits für die Anzahl der vorgenommenen Revisionen gesagt wurde: Bei Schüler_innen, die eine Beschreibung verfassen, ist die Qualität der Textrevision signifikant höher als bei Schüler_innen, die eine Argumentation verfassen.

Es zeigt sich also, dass Schüler_innen das Überarbeiten ihrer Texte bei der Beschreibung – die eine sehr prägnante, der konkreten Nachkonstruktion dienende Textform ist – besser gelingt als bei der Argumentation – die eine abstrakte, der Überzeugung dienende, weniger prägnante Textform ist.

10.3.1.3 Schreibmedium

2(c) Die Qualität der Textrevision ist abhängig vom Schreibmedium.

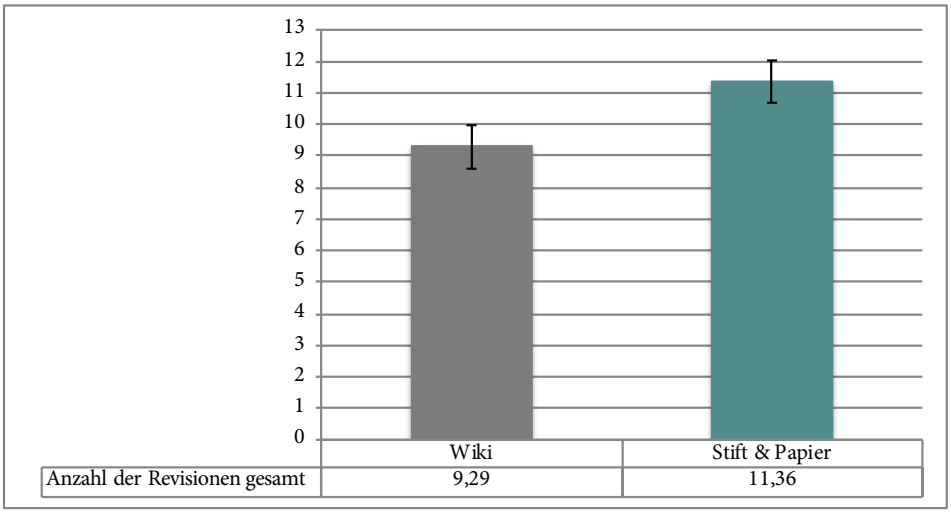


Abbildung 35: Zum Einfluss des Schreibmediums auf die Anzahl vorgenommener Revisionen

Richten wir den Blick nun noch auf den Einfluss des Schreibmediums auf die Anzahl der vorgenommen Revisionen insgesamt (Abbildung 35). Auch für den ZSF **Schreibmedium** wird ein signifikanter **Haupteffekt** ($F(1,475) = 22.15$, $p < .001$, $\eta_p^2 = .045$) festgestellt. Es zeigt sich, dass das Schreibmedium Auswirkungen auf die Anzahl vorgenommener Textrevisionen hat. Die Ergebnisse bestätigen, dass Schüler_innen, die ihre Texte mit Stift & Papier verfassen, signifikant mehr Revisionen durchführen als Schüler_innen, die ihre Texte im Wiki verfassen.

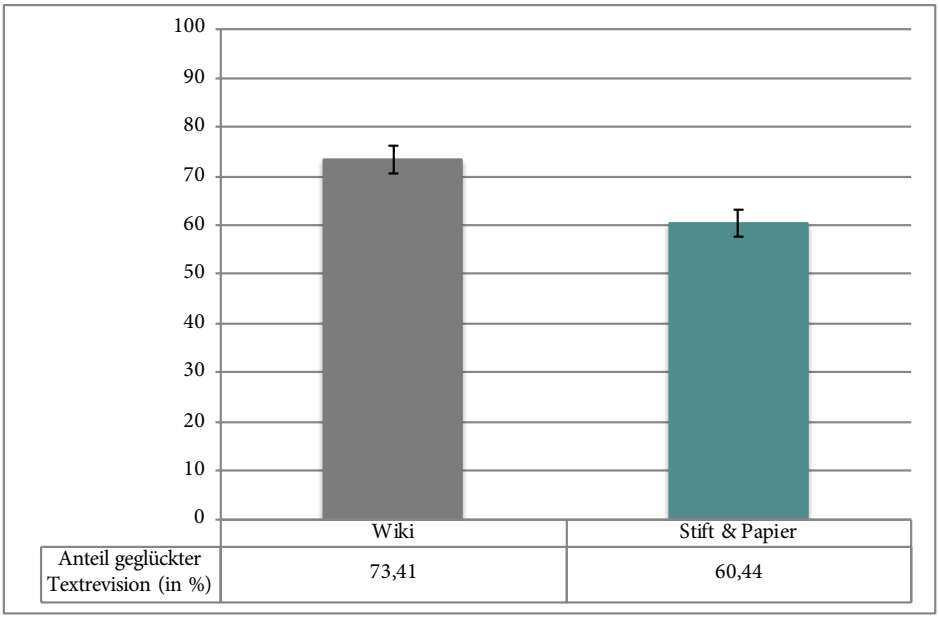


Abbildung 36: Zum Einfluss des Schreibmediums auf die Qualität der Textrevision

Wie verhält es sich aber mit dem Anteil geglückter Revisionen (Abbildung 36)? Auch hier lässt sich für den ZSF **Schreibmedium** ein signifikanter **Haupteffekt** ($F(1,475) = 41.91$, $p < .001$, $\eta_p^2 = .081$) feststellen. Die Ergebnisse zeigen aber, dass die Qualität der Textrevision bei Schüler_innen in wikibasierten Schreibarrangements signifikant höher ist als bei Schüler_innen, die ihre Texte mit Stift & Papier verfassen.

Die berichteten Effekte sind hochinteressant. Schauen wir daher für beide Schreibmedien genauer auf die Anzahl geglückter, neutraler und missglückter Revisionen (Abbildung 37):

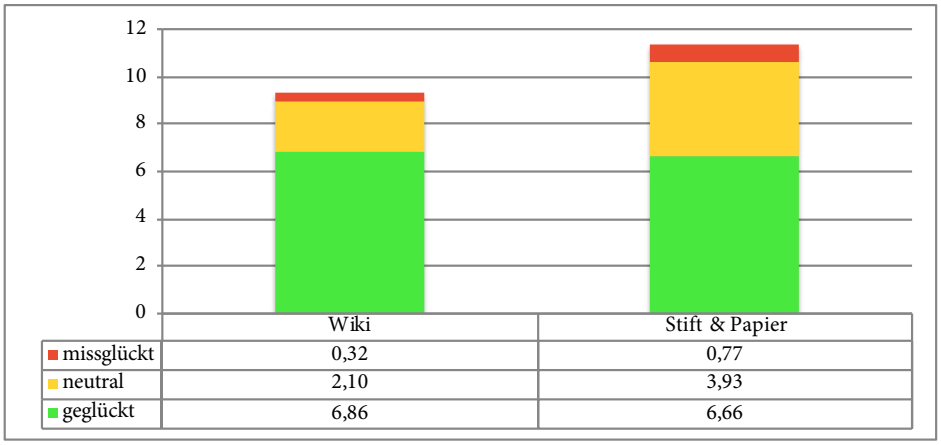


Abbildung 37: Textproduktion mit Wiki und Stift & Papier: Anzahl geglückter, neutraler und missglückter Revisionen[119]

Es zeigt sich, dass sich die beiden Schreibmedien bezüglich der Anzahl geglückter Revisionen nicht signifikant unterscheiden ($F(1,485) = .27$, n.s.), dass in Wikis aber signifikant weniger Revisionen als neutral bewertet werden ($F(1,485) = 29.36$, $p < .001$) und in Wikis zudem signifikant weniger Revisionen misslingen ($F(1,485) = 22.69$, $p < .001$) als bei der Textproduktion mit Stift & Papier.

Betrachten wir dieses Ergebnis vor dem Hintergrund der Ausführungen zu den Schreibmedien, lässt sich festhalten, dass Schüler_innen – trotz der Tatsache, dass sie im Umgang mit dem Medium Computer recht unerfahren sind (siehe hierzu Kapitel 7.4) – eine signifikant höhere Qualität der Textrevision erzielen als Schüler_innen, die mit Stift & Papier arbeiten. Auch hier wird noch einmal das immense Potenzial, das digitale Schreibwerkzeuge für das Überarbeiten bereithalten, deutlich.

119 Standardabweichung (Abbildung 37):

	Wiki	Stift & Papier
missglückt	4,49	4,30
neutral	2,23	4,71
geglückt	0,77	1,23

10.3.2 Ebenen der Textrevision, Handlungstypen und Revisionsfunktionen

In den beiden folgenden Kapiteln werden nun Einzelanalysen zu den Textformen Beschreibung (Kapitel 10.3.2.1) und Argumentation (Kapitel 10.3.2.2) vorgestellt, in denen die Ebenen der Textrevision sowie unterschiedliche Handlungstypen und textformspezifische Revisionsfunktionen mit Blick auf die UV „Profilierung" besprochen werden.

Hierzu werden jeweils für die zwei Ebenen (AV_1 Einzelstruktur, AV_2 Grobstruktur), fünf Handlungstypen (AV_1 Addition, AV_2 Deletion, AV_3 Permutation, AV_4 Substitution, AV_5 Variation) und jeweils fünf unterschiedlichen Revisionsfunktionen[120] (Beschreibung: AV_1 Charakterisierung lokal, AV_2 Charakterisierung global, AV3_Verortung lokal, AV_4 Verortung global, AV_5 Reihung; Argumentation: AV_1 Positionierung, AV_2 Adressierung, AV_3 Begründung, AV_4 Antizipation, AV_5 Abwägung) einfaktorielle Varianzanalysen für den Faktor „Profilierung" durchgeführt. Für Post-Hoc-Vergleiche wird auch hier der Bonferroni-Test genutzt.

10.3.2.1 Beschreibung

Schauen wir uns zunächst den Einfluss der Profilierung auf die Anzahl der vorgenommenen Revisionen insgesamt bei der Textform Beschreibung an,[121] so wird für den ZSF **Profilierung** – ähnlich wie bereits in Kapitel 10.3.1.1 für die Profilierung im Allgemeinen – ein signifikanter **Haupteffekt** ($F(2,242) = 16.81$, $p < .001$, $\eta_p^2 = .123$) festgestellt. Es zeigt sich, dass die Profilierung Auswirkungen auf die Anzahl vorgenommener Textrevisionen hat. Die Ergebnisse der Post-Hoc-Tests bestätigen, dass Schüler_innen in schwach profilierten Schreibarrangements signifikant weniger Revisionen durchführen als Schüler_innen in profilierten ($p < .001$) und sprachprofilierten ($p < .001$) Schreibarrangements. Zwischen profilierten und sprachprofilierten Schreibarrangements lässt sich hingegen kein signifikanter Unterschied ausmachen. Betrachten wir im Folgenden nun die Ergebnisse zu den Ebenen, Handlungstypen und Revisionsfunktionen.

120 Ergebnisse zur Revisionsfunktion „Weiteres" werden in den Ergebnisdarstellungen nicht mit angegeben, da es sich hierbei um keine textformspezifische Funktion handelt.

121 Die entsprechenden Werte können den Stapeldiagrammen in Abbildung 38 und Abbildung 39 entnommen werden. Auf eine zusätzliche Grafik wird daher an dieser Stelle verzichtet.

Ebenen der Textrevision

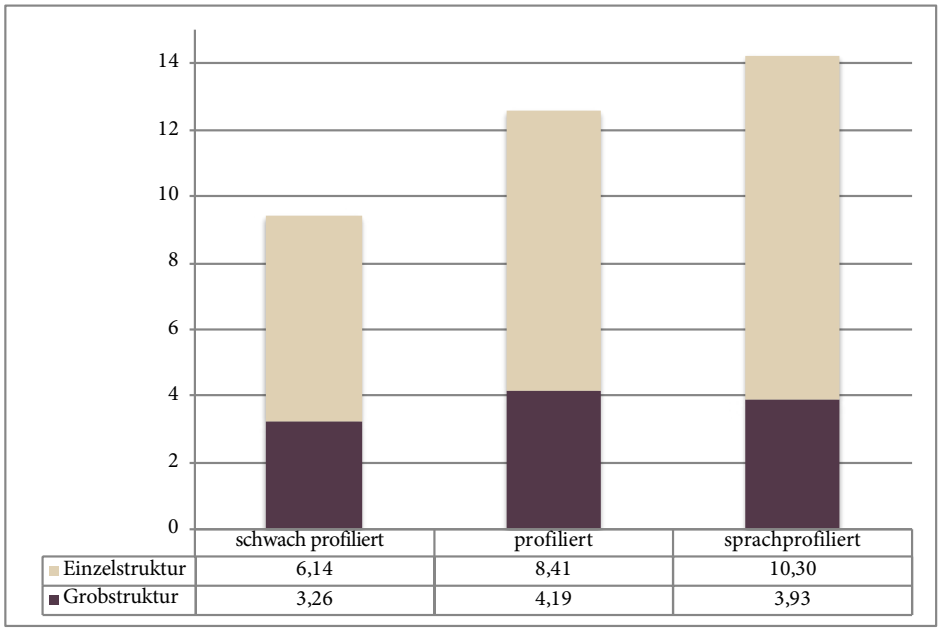


Abbildung 38: Zum Einfluss der Profilierung auf die Ebenen der Textrevision (Beschreibung)[122]

- Es kann ein signifikanter **Haupteffekt** für den ZSF **Einzelstruktur** ($F(2,239) = 12.12$, $p<.001$) berichtet werden. Das bedeutet, dass sich die Art der Profilierung der Schreibarrangements auf die Anzahl der Revisionen, die auf der Ebene der Einzelstruktur vorgenommen werden, auswirkt. Post-Hoc-Test bestätigen, dass die Anzahl der Revisionen, die auf der Ebene der Einzelstruktur vorgenommen werden, sowohl in sprachprofilierten ($p<.001$) als auch in profilierten ($p<.05$) Schreibarrangements signifikant höher ist als in schwach profilierten Schreibarrangements. Zwischen profilierten und sprachprofilierten Schreibarrangements lässt sich hingegen kein signifikanter Unterschied ausmachen.
- Für den ZSF Grobstruktur lässt sich hingegen kein signifikanter Haupteffekt ($F(2,239) = 1.47$, n.s.) feststellen. Es zeigt sich, dass die Art der Profilierung der Schreibarrangements keinen Einfluss auf die Anzahl der Revisionen hat, die auf der Ebene der Grobstruktur vorgenommen werden.

122 Standardabweichung (Abbildung 38):

	schwach profiliert	profiliert	sprachprofiliert
Einzelstruktur	4,61	5,28	6,35
Grobstruktur	3,71	3,54	3,81

Handlungstypen

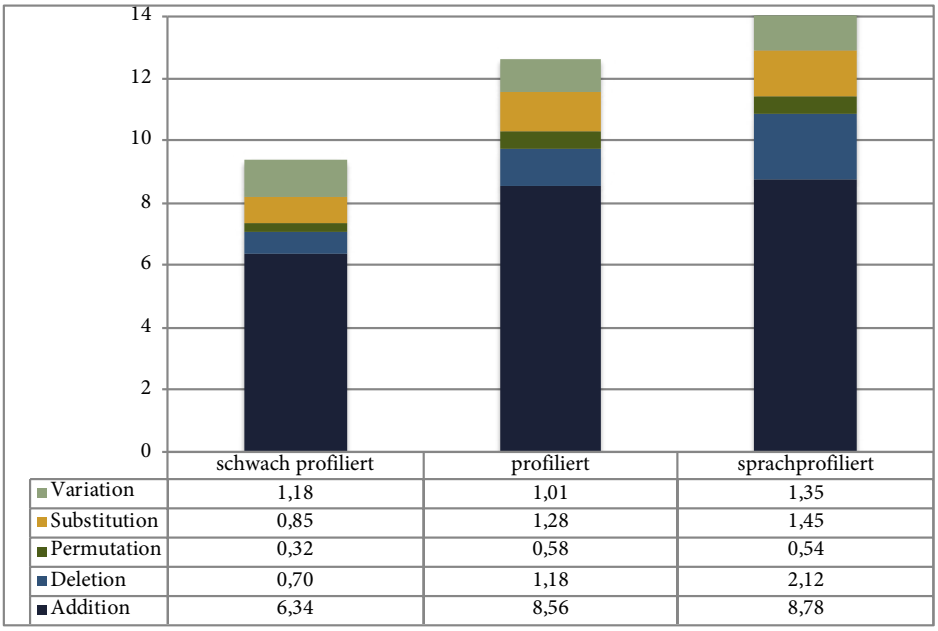


Abbildung 39: Zum Einfluss der Profilierung auf die Handlungstypen (Beschreibung)[123]

- Es können signifikante **Haupteffekte** für die ZSF **Addition** ($F(2,239) = 8.50$, $p<.001$), **Deletion** ($F(2,239) = 14.87$, $p<.001$) und **Substitution** ($F(2,239) = 4.15$, $p<.05$) berichtet werden. Das bedeutet, dass sich die Art der Profilierung der Schreibarrangements auf die Handlungstypen auswirkt.
- Post-Hoc-Tests bestätigen, dass die Anzahl der verwendeten **Additionen** sowohl in sprachprofilierten ($p<.001$) als auch in profilierten ($p<.05$) Schreibarrangements signifikant höher ist als in schwach profilierten Schreibarrangements. Zwischen profilierten und sprachprofilierten Schreibarrangements lässt sich hingegen kein signifikanter Unterschied ausmachen. Für die Anzahl verwendeter **Deletionen** zeigen Post-Hoc-Tests, dass deren Anzahl in sprachprofilierten Schreibarrangements signifikant höher ist als in schwach profilierten ($p<.001$) und profilierten ($p<.05$) Schreibarrangements. Zwischen schwach profilierten und profilierten Schreibarrangements lässt sich hingegen

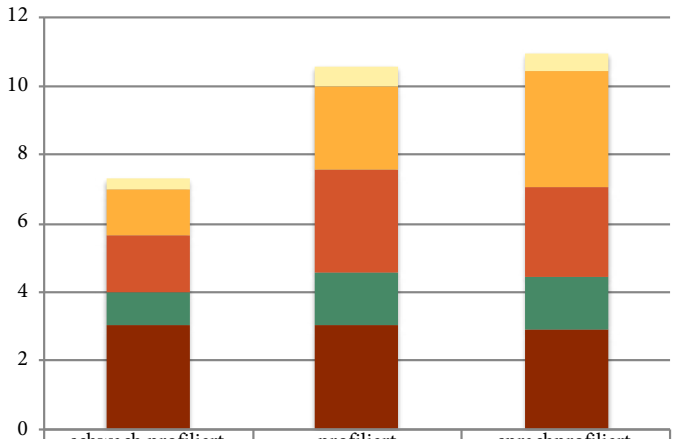
123 Standardabweichungen (Abbildung 39):

	schwach profiliert	profiliert	sprachprofiliert
Variation	1,97	1,43	1,50
Substitution	1,20	1,43	1,54
Permutation	1,06	1,14	1,09
Deletion	1,20	1,27	2,39
Addition	5,19	3,94	4,73

kein signifikanter Unterschied ausmachen. Bezüglich der Anzahl verwendeter **Substitutionen** ergibt sich durch Post-Hoc-Analysen folgendes Ergebnis: Die Anzahl verwendeter Substitutionen ist in sprachprofilierten Schreibarrangements signifikant höher als in schwach profilierten Schreibarrangements ($p<.05$). Zwischen schwach profilierten und profilierten Schreibarrangements sowie zwischen profilierten und sprachprofilierten Schreibarrangements lässt sich hingegen kein signifikanter Unterschied ausmachen.

- Für die ZSF Permutation ($F(2,239) = 1.60$, n.s.) und Variation ($F(2,239) = 2.09$, n.s.) können keine signifikanten Haupteffekte festgestellt werden. Das heißt, dass sich die Art der Profilierung der Schreibarrangements nicht signifikant auf die Anzahl verwendeter Permutationen und Variationen auswirkt.

Revisionsfunktionen



	schwach profiliert	profiliert	sprachprofiliert
Reihung	0,32	0,58	0,54
Verortung global	1,37	2,45	3,38
Verortung lokal	1,67	2,95	2,58
Charakterisierung global	0,94	1,54	1,55
Charakterisierung lokal	3,05	3,06	2,90

Abbildung 40: Zum Einfluss der Profilierung auf die Revisionsfunktionen (Beschreibung)[124]

124 Standardabweichungen (Abbildung 40):

	schwach profiliert	profiliert	sprachprofiliert
Reihung	1,06	1,14	1,09
Verortung global	1,65	1,79	2,22
Verortung lokal	1,73	2,05	2,00
Charakterisierung global	0,86	1,08	1,13
Charakterisierung lokal	3,57	3,07	3,61

- Es können signifikante **Haupteffekte** für die ZSF **Charakterisierung global** ($F(2,239) = 10.27$, $p < .001$), **Verortung lokal** ($F(2,239) = 10.29$, $p < .001$) und **Verortung global** ($F(2,239) = 23.37$, $p < .001$) berichtet werden. Das bedeutet, dass sich die Art der Profilierung der Schreibarrangements auf die verwendeten Revisionsfunktionen auswirkt.
- Post-Hoc-Tests bestätigen, dass die Anzahl der verwendeten Revisionsfunktion **Charakterisierung global** sowohl in profilierten ($p < .001$) als auch sprachprofilierten ($p < .001$) Schreibarrangements signifikant höher ist als in schwach profilierten Schreibarrangements. Zwischen profilierten und sprachprofilierten Schreibarrangements lässt sich hingegen kein signifikanter Unterschied ausmachen. Solche Ergebnisse zeigen sich in ähnlicher Form auch in den Post-Hoc-Tests zur Verwendung der Revisionsfunktion **Verortung lokal**: Die Anzahl der eingesetzten Revisionsfunktion **Verortung lokal** ist sowohl in profilierten ($p < .05$) als auch sprachprofilierten ($p < .001$) Schreibarrangements signifikant höher als in schwach profilierten Schreibarrangements. Zwischen profilierten und sprachprofilierten Schreibarrangements lässt sich hingegen kein signifikanter Unterschied feststellen. Für die Anzahl der verwendeten Revisionsfunktion **Verortung global** zeigen Post-Hoc-Analysen folgende Unterschiede: Die Anzahl der verwendeten Revisionsfunktion **Verortung global** ist in profilierten ($p < .001$) und sprachprofilierten ($p < .001$) Schreibarrangements signifikant höher als in schwach profilierten Schreibarrangements. Zudem zeigt sich, dass in sprachprofilierten Schreibarrangements signifikant mehr Revisionen mit Blick auf die Funktion **Verortung global** vorgenommen werden als in profilierten Schreibarrangements ($p < .05$).
- Für die ZSF Charakterisierung lokal ($F(2,239) = .63$, n.s.) und Reihung ($F(2,239) = 1.32$, n.s.) können keine signifikanten Haupteffekte ausgemacht werden. Das heißt, dass sich die Art der Profilierung der Schreibarrangements nicht signifikant auf die Anzahl der verwendeten Revisionsfunktionen Charakterisierung lokal und Reihungen auswirkt.

Die für die Textform Beschreibung dargestellten Ergebnisse lassen sich wie folgt zusammenfassen: In profilierten und sprachprofilierten Schreibarrangements werden signifikant mehr Revisionen vorgenommen als in schwach profilierten Schreibarrangements. Die Schüler_innen überarbeiten ihre Texte sowohl auf der Ebene der Einzelstruktur als auch auf Ebene der Grobstruktur, wobei Revisionen auf der Ebene der Einzelstruktur überwiegen. In allen Schreibarrangements kommen fünf unterschiedliche Handlungstypen zum Einsatz, wobei Additionen stets den größten Anteil der Revisionen ausmachen. Die Ergebnisse zur Analyse der Revisionsfunktionen liefern interessante textformspezifische Ergebnisse. Zunächst kann ganz allgemein festgehalten werden, dass die unterschiedlichen Revisionsfunktionen in allen Schreibarrangements zum Tragen kommen. Für die Revisionsfunktion Charakterisierung global – also die Beschreibung der Grund-

ausstattung des Zimmers – und die Revisionsfunktion Verortung lokal – also die Verortung des Mobiliars nach dem Nachbarschaftsprinzip – wird festgestellt, dass in profilierten und sprachprofilierten Schreibarrangements signifikant mehr Revisionen bezüglich dieser beiden Textfunktionen vorgenommen werden als in schwach profilierten Schreibarrangements. Darüber hinaus lässt sich für die Revisionsfunktion Verortung global – wozu die Perspektivierung der Beschreibung und die Verortung des Mobiliars anhand fester Punkte im Raum zu zählen sind – zeigen, dass diese signifikant häufiger realisiert wird, je profilierter das Schreibarrangement ist. Damit zeigt sich, dass insbesondere sprachprofilierte Schreibarrangements dazu beitragen, anspruchsvolle Revisionsfunktionen der Textform Beschreibung umzusetzen.

10.3.2.2 Argumentation

Schauen wir uns auch bei der Textform Argumentation zunächst den Einfluss der Profilierung auf die Anzahl der vorgenommen Revisionen insgesamt an,[125] so kann für den ZSF **Profilierung** ebenfalls ein signifikanter **Haupteffekt** ($F(2,245) = 5.08$, $p < .05$, $\eta_p^2 = .040$) festgestellt werden. Es zeigt sich, dass die Profilierung Auswirkungen auf die Anzahl vorgenommener Textrevisionen hat. Die Ergebnisse der Post-Hoc-Tests bestätigen, dass Schüler_innen in profilierten Schreibarrangements signifikant mehr Revisionen durchführen als Schüler_innen in schwach profilierten Schreibarrangements ($p < .05$). Zwischen profilierten und sprachprofilierten Schreibarrangements sowie zwischen schwach profilierten und sprachprofilierten Schreibarrangements lässt sich hingegen kein signifikanter Unterschied ausmachen. Im Folgenden werden nun ebenfalls die textformspezifischen Ergebnisse zu den Ebenen, Handlungstypen und Revisionsfunktionen berichtet.

125 Die entsprechenden Werte können den Stapeldiagrammen in Abbildung 41 und Abbildung 42 entnommen werden. Auf eine zusätzliche Grafik wird daher an dieser Stelle verzichtet.

Ebenen der Textrevision

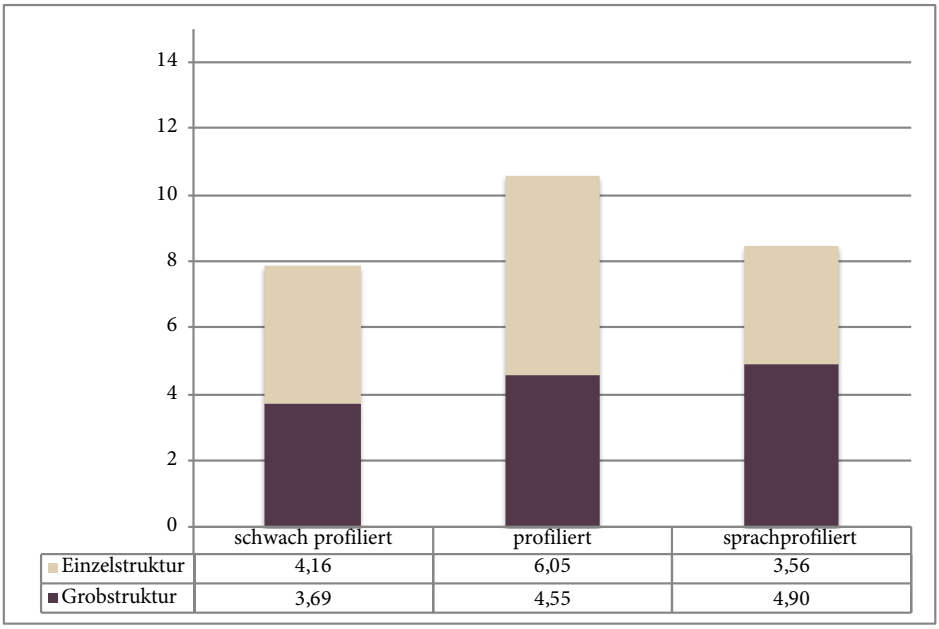


Abbildung 41: Zum Einfluss der Profilierung auf die Ebenen der Textrevision (Argumentation)[126]

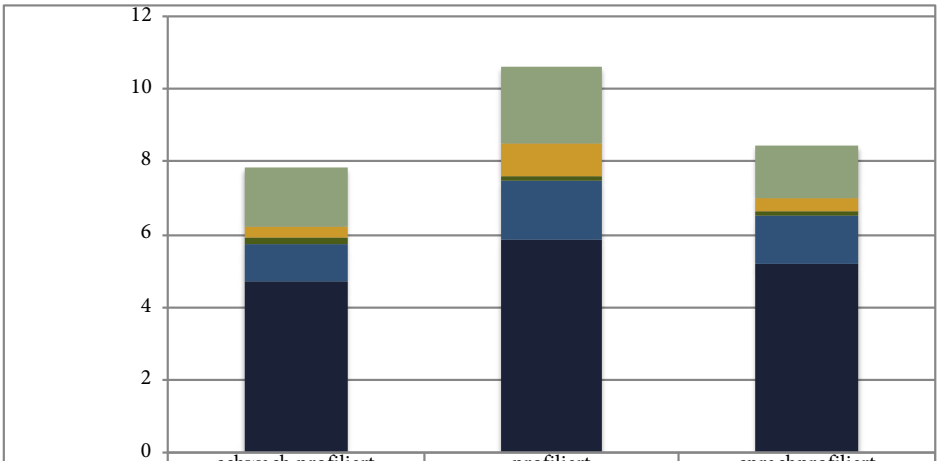
- Es kann ein signifikanter **Haupteffekt** für den ZSF **Einzelstruktur** ($F(2,242) = 5.60$, $p<.05$) berichtet werden. Das bedeutet, dass sich die Art der Profilierung der Schreibarrangements auf die Anzahl der Revisionen, die auf der Ebene der Einzelstruktur vorgenommen werden, auswirkt. Post-Hoc-Tests bestätigen, dass die Anzahl der Revisionen, die auf der Ebene der Einzelstruktur vorgenommen werden, in profilierten Schreibarrangements signifikant höher ist als in schwach profilierten ($p<.05$) und sprachprofilierten ($p<.05$) Schreibarrangements. Zwischen schwach profilierten und sprachprofilierten Schreibarrangements lässt sich hingegen kein signifikanter Unterschied ausmachen.
- Anders als bei der Textform Beschreibung kann bei der Argumentation auch ein signifikanter **Haupteffekt** für den ZSF **Grobstruktur** ($F(2,242) = 4.74$, $p<.05$) berichtet werden. Das heißt, dass sich die Art der Profilierung der Schreibarrangements auf die Anzahl der Revisionen, die auf der Ebene der Grobstruktur vorgenommen werden, auswirkt. Post-Hoc-Test bestätigen, dass

126 Standardabweichung (Abbildung 41):

	schwach profiliert	profiliert	sprachprofiliert
Einzelstruktur	6,34	4,55	2,84
Grobstruktur	2,19	2,85	2,86

die Anzahl der Revisionen, die auf der Ebene der Grobstruktur vorgenommen werden, in sprachprofilierten Schreibarrangements signifikant höher ist als in schwach profilierten Schreibarrangements ($p<.05$). Zwischen schwach profilierten und profilierten Schreibarrangements sowie zwischen profilierten und sprachprofilierten Schreibarrangements lassen sich hingegen keine signifikanten Unterschiede ausmachen.

Handlungstypen



	schwach profiliert	profiliert	sprachprofiliert
Variation	1,66	2,09	1,46
Substitution	0,30	0,92	0,38
Permutation	0,14	0,08	0,13
Deletion	1,02	1,63	1,27
Addition	4,74	5,88	5,22

Abbildung 42: Zum Einfluss der Profilierung auf die Handlungstypen (Argumentation)[127]

- Anders als bei der Textform Beschreibung kann bei der Textform Argumentation nur ein signifikanter **Haupteffekt** für den ZSF **Substitution** ($F(2,242) = 11.69$, $p<.001$) berichtet werden. Das bedeutet, dass sich die Art der Profilierung der Schreibarrangements lediglich auf die Verwendung des Handlungstyps Substitution auswirkt. Post-Hoc-Tests bestätigen, dass die Anzahl der verwendeten Substitutionen in profilierten Schreibarrangements

127 Standardabweichungen (Abbildung 42):

	schwach profiliert	profiliert	sprachprofiliert
Variation	2,05	1,95	1,40
Substitution	0,73	1,15	0,73
Permutation	0,38	0,27	0,47
Deletion	2,39	1,79	1,50
Addition	2,97	3,53	2,78

signifikant höher ist als in schwach profilierten (p<.001) und sprachprofilierten (p<.001) Schreibarrangements. Zwischen schwach profilierten und sprachprofilierten Schreibarrangements lässt sich hingegen kein signifikanter Unterschied ausmachen.

- Für die Handlungstypen Addition (F(2,242) =2.76, n.s.), Deletion (F(2,242) =1.95, n.s.), Permutation F(2,242) =.54, n.s.) und Variation (F(2,242) =2.43, n.s.) können keine signifikanten Haupteffekte festgestellt werden. Das heißt, dass sich die Art der Profilierung der Schreibarrangements nicht signifikant auf die Anzahl verwendeter Additionen, Deletionen, Permutationen und Variationen auswirkt.

Revisionsfunktionen

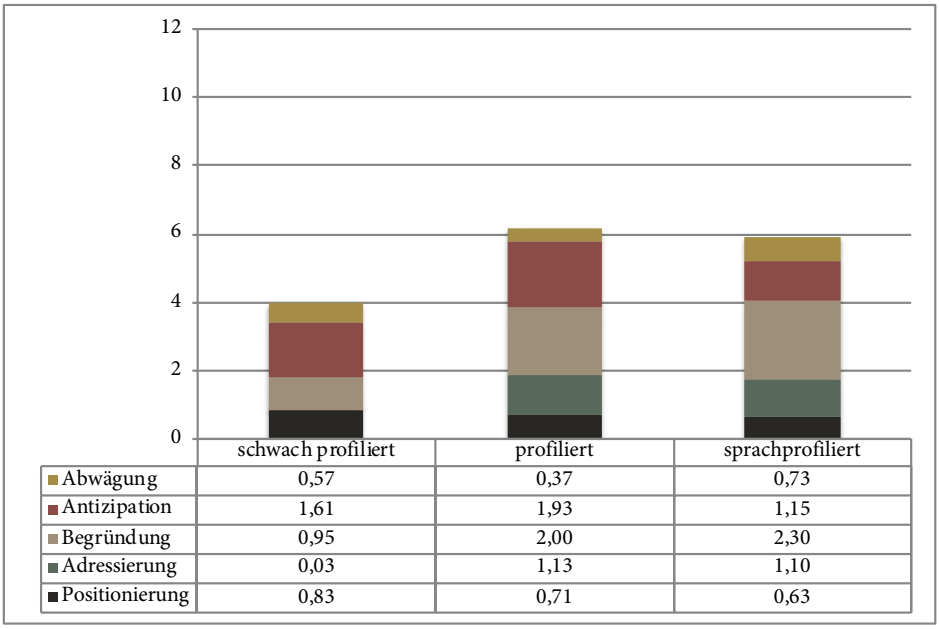


Abbildung 43: Zum Einfluss der Profilierung auf die Revisionsfunktionen (Argumentation)[128]

- Es können signifikante **Haupteffekte** für die Revisionsfunktionen **Adressierung** (F(2,242) =34.85, p<.001), **Begründung** (F(2,242) =11.11, p<.001),

128 Standardabweichungen (Abbildung 43):

	schwach profiliert	profiliert	sprachprofiliert
Abwägung	0,84	0,54	0,70
Antizipation	1,62	1,47	1,01
Begründung	1,37	2,21	2,24
Adressierung	0,18	1,20	1,21
Positionierung	0,53	0,69	0,66

Antizipation ($F(2,242)$ =6.34, $p<.05$) und **Abwägung** ($F(2,242)$ =4.94, $p<.05$) berichtet werden. Das bedeutet, dass sich die Art der Profilierung der Schreibarrangements auch bei der Textform Argumentation auf die verwendeten Revisionsfunktionen auswirkt.

- Post-Hoc-Tests zeigen, dass die Anzahl der verwendeten Revisionsfunktion **Adressierung** sowohl in sprachprofilierten ($p<.001$) als auch profilierten ($p<.001$) Schreibarrangements signifikant höher ist als in schwach profilierten Schreibarrangements. Zwischen profilierten und sprachprofilierten Schreibarrangements lässt sich hingegen kein signifikanter Unterschied ausmachen. Diese Ergebnisse werden in gleicher Form auch in den Post-Hoc-Tests zur Verwendung der Revisionsfunktion **Begründung** bestätigt. Für die Anzahl der verwendeten Revisionsfunktion **Antizipation** zeigen sich in Post-Hoc-Tests folgende Unterschiede: In profilierten Schreibarrangements werden signifikant mehr Revisionen mit Blick auf die Funktion **Antizipation** vorgenommen als in sprachprofilierten Schreibarrangements ($p<.05$). Zwischen schwach profilierten und profilierten Schreibarrangements sowie zwischen schwach profilierten und sprachprofilierten Schreibarrangements lassen sich hingegen keine signifikanten Unterschiede feststellen. Bei der Revisionsfunktion **Abwägung** ergibt sich ein anderes Bild: Post-Hoc-Tests bestätigen, dass in sprachprofilierten Schreibarrangements signifikant mehr Revisionen mit Blick auf die Funktion **Abwägung** vorgenommen werden als in profilierten Schreibarrangements ($p<.05$). Auch hier lassen sich aber keine signifikanten Unterschiede zwischen schwach profilierten und profilierten Schreibarrangements sowie zwischen schwach profilierten und sprachprofilierten Schreibarrangements ausmachen.
- Lediglich für die Funktion Positionierung ($F(2,242)$ =2.12, n.s.) konnte kein signifikanter Haupteffekt ausgemacht werden. Das heißt, dass sich die Art der Profilierung der Schreibarrangements nicht signifikant auf die Anzahl der verwendeten Revisionsfunktion Positionierung auswirkt.

Die für die Textform Argumentation dargestellten Ergebnisse lassen sich wie folgt zusammenfassen: Anders als bei der Textform Beschreibung werden bei der Argumentation in profilierten Schreibarrangements signifikant mehr Revisionen vorgenommen als in schwach profilierten und sprachprofilierten Schreibarrangements. Die Schüler_innen überarbeiten ihre Texte sowohl auf der Ebene der Einzelstruktur als auch auf Ebene der Grobstruktur. Dabei ist die Anzahl der Revisionen auf der Ebene der Einzelstruktur in profilierten Schreibarrangements signifikant höher als in schwach profilierten und sprachprofilierten Schreibarrangements. Schüler_innen in sprachprofilierten Schreibarrangements nehmen aber signifikant mehr Revisionen auf der Ebene der Grobstruktur vor als Schüler_innen in schwach profilierten Schreibarrangements. In allen Schreibarrangements kommen fünf unterschiedliche Handlungstypen zum Einsatz, wobei auch bei der

Textform Argumentation die Additionen stets den größten Anteil der Revisionen ausmachen.

Die Ergebnisse zur Analyse der Revisionsfunktionen liefern auch bei der Argumentation interessante textformspezifische Ergebnisse. Zunächst kann ganz allgemein festgehalten werden, dass die unterschiedlichen Revisionsfunktionen in allen Schreibarrangements vorkommen. Für die Revisionsfunktionen Adressierung und Begründung wird festgestellt, dass in profilierten und sprachprofilierten Schreibarrangements signifikant mehr Revisionen bezüglich dieser beiden Textfunktionen vorgenommen werden als in schwach profilierten Schreibarrangements. Mit Blick auf die Adressierung ist dies nicht verwunderlich: Da die Schüler_innen in schwach profilierten Schreibarrangements keine Konferenzpartner_innen und damit auch keine echten Adressat_innen für ihre Texte haben, wird diese Revisionsfunktion in schwach profilierten Schreibarrangements mit durchschnittlich 0,03 Revisionen kaum genutzt. Bezüglich der Revisionsfunktion Antizipation zeigt sich, dass Schüler_innen in profilierten Schreibarrangements signifikant mehr Revisionen vornehmen, bei denen sie die Gegenposition antizipieren, als Schüler_innen in sprachprofilierten Schreibarrangements. Schüler_innen in sprachprofilierten Schreibarrangements nehmen aber signifikant mehr Revisionen mit der Funktion Abwägung vor als Schüler_innen in profilierten Schreibarrangements.

10.3.3 Zusammenfassung

Der Einfluss unterschiedlicher Schreibarrangements auf die Qualität der Textrevision lässt sich wie folgt zusammenfassen:

- Schüler_innen in profilierten und sprachprofilierten Schreibarrangements nehmen signifikant mehr Revisionen an ihren Texten vor als Schüler_innen in schwach profilierten Schreibarrangements, wobei die Revisionen über alle **Profilierungen** hinweg eine vergleichbare Qualität aufweisen. Damit bestätigen die Ergebnisse der vorliegenden Studie das Resultat von Brakel Olson (1990) – die feststellt, dass Revisionen bei Texten, die unter Beteiligung von Mitschüler_innen überarbeitet werden, erfolgreicher sind als Revisionen, die ohne jede Hilfe durchgeführt werden. Dieses Ergebnis spricht dafür, das Überarbeiten in Form kooperativer Schreibsettings durchzuführen und damit eine soziale Entlastung im Schreibprozess – wie sie auch in Kapitel 4.3.2 beschrieben wurde – zu schaffen, die die Qualität der Textrevisionen von jungen Schüler_innen positiv beeinflusst.
- Mit Blick auf die **Textformen** kann festgestellt werden, dass Schüler_innen, die eine Beschreibung verfassen, signifikant mehr Revisionen durchführen als Schüler_innen, die eine Argumentation verfassen, und dass diese Revisionen auch eine signifikant höhere Qualität aufweisen. Allerdings zeigen die Ergebnisse zur Textform Argumentation, dass Schüler_innen der vierten Jahrgangs-

stufe durchaus in der Lage sind, auch an einer vergleichsweise komplexen, weniger prägnanten Textform gewinnbringende Revisionen durchzuführen. Die ergänzenden Analysen zu den beiden Textformen haben zudem gezeigt, dass sie ganz unterschiedliche Herausforderungen – u.a. bezüglich der Ebenen der Revision, der Handlungstypen und der textformspezifischen Revisionsfunktionen – für das Überarbeiten bereithalten. Die Erkenntnisse sprechen u.a. dafür, das Revidieren bereits in der Grundschule im Kontext verschiedener Textformen einzuüben, um die Revisionskompetenzen der Schüler_innen textformübergreifend zu fördern.

- Interessant sind auch die Ergebnisse bezüglich der **Schreibmedien**: Es zeigt sich, dass Schüler_innen, die ihre Texte mit Stift & Papier verfassen, zwar signifikant mehr Revisionen vornehmen als Schüler_innen, die ihre Texte im Wiki schreiben, dass die Qualität der Textrevision in wikibasierten Schreibarrangements aber signifikant höher ist als die Qualität der Textrevision in Schreibarrangements, in denen die Texte mit Stift & Papier verfasst werden. Dieses Ergebnis spricht – insbesondere vor dem Hintergrund der Unerfahrenheit der Schüler_innen der vorliegenden Studie im Umgang mit der Tastatur (siehe Kapitel 7.4) – dafür, das Verfassen und Revidieren von Texten mit digitalen Schreibwerkzeugen im Unterricht einzuüben, um so ein Repertoire der für die Textproduktion zur Verfügung stehenden Schreibtechniken auf- und auszubauen.
- Die **ergänzenden Analysen** zu den Textformen Beschreibung und Argumentation zeigen, dass Schüler_innen ihre Texte sowohl auf der **Ebene** der Einzelstruktur als auch auf der Ebene der Grobstruktur revidieren, wobei sie in allen Schreibarrangements unterschiedliche **Handlungstypen** anwenden. Die Analysen zu den textformspezifischen **Revisionsfunktionen** zeigen, dass es Einflüsse der Profilierung auf die Verwendung anspruchsvoller Revisionsfunktionen – wie bspw. die Verortung der Gegenstände anhand fester Punkte im Raum bei der Beschreibung oder das Abwägen von Pro- und Kontra-Argumenten bei der Argumentation – gibt, die für die Textform Argumentation jedoch aufgrund der vergleichsweise guten Ergebnisse der schwach profilierten Schreibarrangements relativiert werden müssen.

Schließlich muss mit Blick auf die vorgenommene Darstellung und Interpretation der Ergebnisse konstatiert werden, dass Textrevisionen hochkomplex sind und dass die hier vorgenommenen Eingrenzungen bezüglich der AV „Qualität der Textrevision“ dazu führen, dass das, was Schüler_innen beim Revidieren ihrer eigenen Texte insgesamt leisten, jeweils nur in kleinen Ausschnitten abgebildet werden kann. Daher ist es auch nicht möglich, die Ergebnisse der zweiten Hypothese in direktem Bezug zu den Ergebnissen der ersten Hypothese zu betrachten. Im Rahmen der vorliegenden Arbeit müssen die AVs „Textqualität“ und „Qualität der

Textrevision“ als zwei unterschiedliche Perspektiven auf den Gegenstand „Qualität der Textproduktion“ gesehen werden.

Mit Blick auf die in Kapitel 3.2.1 berichteten Ergebnisse zur nationalen und internationalen Revisionsforschung wird im Rahmen der vorliegenden Studie gezeigt, dass sich die Qualität der Textrevision durch konturierte Schreibarrangements positiv beeinflussen lässt und dass bereits Grundschüler_innen der vierten Jahrgangsstufe in der Lage sind, vielfältige Textrevisionen an ihren eigenen Texten vorzunehmen.

Dabei wirkt sich sowohl der Einsatz von Prozedurenschemata – in Form der Rückmeldung durch Konferenzpartner_innen (profilierte und sprachprofilierte Schreibarrangements) – als auch der Einsatz wikibasierter Schreibarrangements positiv auf die Revisionsleistungen aus. Dass die Quantität und Qualität der Revisionen von der Textform abhängig sind und sich positivere Ergebnisse zugunsten der Textform Beschreibung ausmachen lassen, verwundert aufgrund der beschriebenen Herausforderungen – die die Textform Argumentation für jüngere Schüler_innen bereithält – nicht.

In Anlehnung an Fix (vgl. 2008: 180f.) wird im Rahmen der vorliegenden Arbeit bestätigt, dass sich die sehr konkreten textformspezifischen Merkmale der Beschreibung in besonderer Weise eignen, damit Grundschüler_innen an das Revidieren von Texten herangeführt werden. In diesem Zusammenhang darf nicht außer Acht gelassen werden, dass die Schüler_innen auch bei der Textform Argumentation einen Anteil von 58,76% geglückten Revisionen vorweisen können, was dafür spricht, auch das Revidieren vergleichsweise komplexer Textformen bereits im Unterricht der Grundschule einzuüben.

10.4 Schlüsselprozedur

3) Welchen Einfluss haben unterschiedliche Schreibarrangements auf den funktional adäquaten Gebrauch von Schlüsselprozeduren?

(a) Je profilierter das Schreibarrangement ist, desto mehr Schüler_innen nutzen Schlüsselprozeduren funktional adäquat in ihrem Text. Die Anzahl der Schüler_innen, die Schlüsselprozeduren funktional adäquat in ihrem Text verwenden, steigt von der Texterst- zur Textendfassung an. Dies gilt für (b) beide Textformen und (c) beide Schreibmedien. (d) Wenn Schüler_innen funktional adäquate Schlüsselprozeduren verwenden, dann ist die Textqualität höher, als wenn Schüler_innen keine oder nur partiell funktionale Schlüsselprozeduren nutzen. Dies gilt für beide Textfassungen (e) in schwach profilierten, profilierten und sprachprofilierten Schreibarrangements, (f) bei beiden Textformen und (g) bei beiden Schreibmedien.

In diesem Kapitel werden Ergebnisse zur Frage danach, welchen Einfluss unterschiedliche Schreibarrangements auf den funktional adäquaten Gebrauch von Schlüsselprozeduren haben, vorgestellt und besprochen. In Kapitel 10.4.1 wird der *partiell funktionale* und *funktionale* Gebrauch von Schlüsselprozeduren für unterschiedliche Schreibarrangements in den Blick genommen. Hierzu wird zunächst der Gebrauch *partiell funktionaler* und *funktionaler* Schlüsselprozeduren mittels Chi-Quadrat-Tests analysiert. Die Ergebnisse werden für die UVs „Profilierung" (Kapitel 10.4.1.1), „Textform" (Kapitel 10.4.1.2) und „Schreibmedium" (Kapitel 10.4.1.3) separat erläutert, wobei die Anzahl der Schüler_innen, die *partiell funktionale* oder *funktionale* Schlüsselprozeduren in ihren Texten verwenden, jeweils für die Texterst- und Textendfassung dargestellt werden.

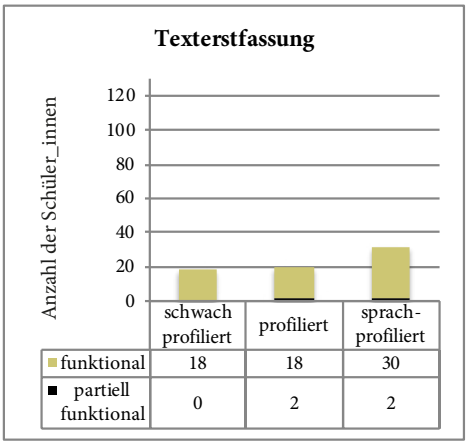
In Kapitel 10.4.2 geht es dann um die Frage, ob der Gebrauch von Schlüsselprozeduren einen positiven Einfluss auf die Textqualität hat. Dazu werden t-Tests für unabhängige Stichproben für die Variablen „Textqualität Texterstfassung" (bzw. „Textqualität Textendfassung") genutzt. Die Variable „funktional adäquate Schlüsselprozedur Texterstfassung" (bzw. „funktional adäquate Schlüsselprozedur Textendfassung") wird dabei als Gruppierungsvariable in die Analysen einbezogen. Entsprechend den formulierten Hypothesen werden die Ergebnisse für die UVs „Profilierung" (Kapitel 10.4.2.1), „Textform" (Kapitel 10.4.2.2) und „Schreibmedium" (Kapitel 10.4.2.3) separat für Texterst- und Textendfassung berechnet und in den einzelnen Unterkapiteln dargestellt.

Das Kapitel schließt mit einer Zusammenfassung der Ergebnisse (Kapitel 10.4.3).

10.4.1 Funktionaler und partiell funktionaler Gebrauch

10.4.1.1 Profilierung

3(a) Je profilierter das Schreibarrangement ist, desto mehr Schüler_innen$_{(n=487)}$ nutzen Schlüsselprozeduren funktional adäquat in ihrem Text. Die Anzahl der Schüler_innen, die Schlüsselprozeduren funktional adäquat in ihrem Text verwenden, steigt von der Texterst- zur Textendfassung an.



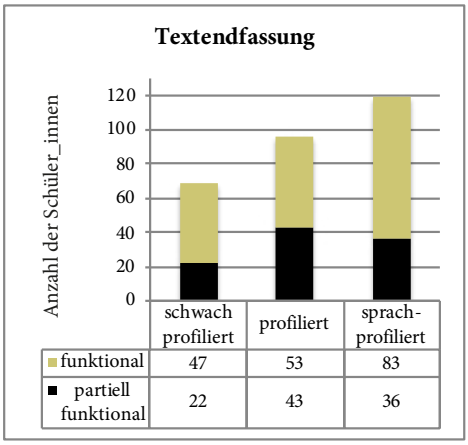


Abbildung 44: Zum Einfluss der Profilierung auf den Gebrauch partiell funktionaler und funktionaler Schlüsselprozeduren in Texterst- und Textendfassung

Zunächst zeigt sich, dass die Anzahl der Schüler_innen, die *partiell funktionale* und *funktionale* Schlüsselprozeduren in ihren Texten nutzen, im Vergleich von Texterst- zu Textendfassung ansteigt. Auffällig ist, dass die Schüler_innen sowohl in der Texterst- als auch in der Textendfassung eher *funktionale* als *partiell funktionale* Schlüsselprozeduren verwenden. Schauen wir uns nun genauer an, was sich zum Gebrauch der Schlüsselprozeduren in schwach profilierten, profilierten und sprachprofilierten Schreibarrangements sagen lässt:

- Die Anzahl der Schüler_innen, die *partiell funktionale* Schlüsselprozeduren in ihrer Texterstfassung verwenden, steht nicht in Zusammenhang mit der Profilierung der Schreibarrangements ($\chi^2(2) = 2.39$, n.s.). Dieses Ergebnis ist vor dem Hintergrund der geringen Anzahl von nur vier Schüler_innen, die *partiell funktionale* Schlüsselprozeduren in ihrer Texterstfassung verwendet haben, wenig aussagekräftig.
- Die Anzahl der Schüler_innen, die *funktionale* Schlüsselprozeduren in ihrer Texterstfassung verwenden, steht in signifikantem Zusammenhang mit der Profilierung des Schreibarrangements ($\chi^2(2) = 7.65$, $p<.05$). In sprachprofilierten Schreibarrangements ist der Anteil derjenigen, die *funktionale* Schlüs-

selprozeduren verwenden, höher als in schwach profilierten und profilierten Schreibarrangements.

- Die Anzahl der Schüler_innen, die *partiell funktionale* Schlüsselprozeduren in ihrer Textendfassung verwenden, steht – anders als in der Texterstfassung – in signifikantem Zusammenhang mit der Profilierung der Schreibarrangements ($\chi^2(2) = 13.62$, $p < .001$). In profilierten Schreibarrangements ist der Anteil derjenigen, die *partiell funktionale* Prozeduren verwenden, höher als in schwach profilierten oder sprachprofilierten Schreibarrangements.
- Die Anzahl der Schüler_innen, die *funktionale* Schlüsselprozeduren in ihrer Textendfassung verwenden, steht ebenfalls in signifikantem Zusammenhang mit der Profilierung der Schreibarrangements ($\chi^2(2) = 30.63$, $p < .001$). Wie bereits für die Texterstfassung ermittelt, ist auch in sprachprofilierten Schreibarrangements der Anteil derjenigen, die *funktionale* Schlüsselprozeduren verwenden, höher als in schwach profilierten und profilierten Schreibarrangements.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass Hypothese 3(a) eingeschränkt bestätigt werden kann. Die Ergebnisse lassen sich teilweise mit den im Rahmen der Intervention eingesetzten Materialien erklären: Während alle Schüler_innen beim Verfassen der Texterstfassung zunächst einmal nur die Prozeduren verwenden, die sie bereits beherrschen, erhalten die Schüler_innen für die Textüberarbeitung in sprachprofilierten Schreibarrangements neben der Rückmeldung durch ihre Konferenzpartner_innen zusätzlich Formulierungstipps in Form von Prozedurenausdrücken. Diese tragen dazu bei, dass die Anzahl der Schüler_innen, die *funktionale* Schlüsselprozeduren in ihren Texten verwenden, in sprachprofilierten Schreibarrangements ansteigt. Dass aber auch bei der Texterstfassung die Anzahl der Schüler_innen, die *funktionale* Schlüsselprozeduren in ihren Texten nutzen, in sprachprofilierten Schreibarrangements höher ist als in schwach profilierten und profilierten Schreibarrangements, lässt sich nicht erklären.

10.4.1.2 Textform

3(b) Beschreibung$_{(n=242)}$: Je profilierter das Schreibarrangement ist, desto mehr Schüler_innen nutzen Schlüsselprozeduren funktional adäquat in ihrem Text. Die Anzahl der Schüler_innen, die Schlüsselprozeduren funktional adäquat in ihrem Text verwenden, steigt von der Texterst- zur Textendfassung an.

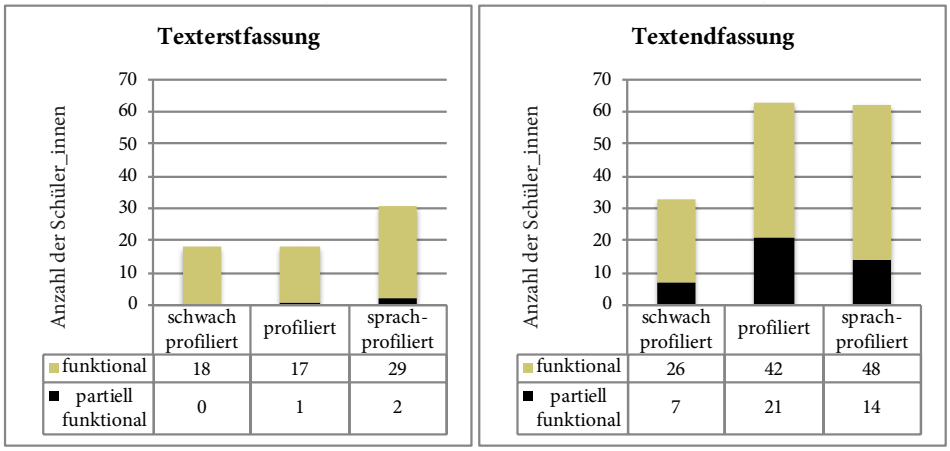


Abbildung 45: Zum Einfluss der Profilierung auf den Gebrauch partiell funktionaler und funktionaler Schlüsselprozeduren in deskriptiver Texterst- und Textendfassung

Für die Textform Beschreibung kann zunächst berichtet werden, dass die Anzahl der Schüler_innen, die *partiell funktionale* und *funktionale* Schlüsselprozeduren in ihren Texten nutzen, im Vergleich von Texterst- zu Textendfassung ansteigt, wobei auffällig ist, dass die Schüler_innen sowohl in der Texterst- als auch in der Textendfassung eher *funktionale* als *partiell funktionale* Schlüsselprozeduren verwenden. Schauen wir uns nun genauer an, was sich zum Gebrauch der Schlüsselprozeduren in schwach profilierten, profilierten und sprachprofilierten Schreibarrangements sagen lässt:

- Die Anzahl der Schüler_innen, die *partiell funktionale* Schlüsselprozeduren in der Texterstfassung ihrer Beschreibung verwenden, steht nicht in Zusammenhang mit der Profilierung der Schreibarrangements ($\chi^2(2) = 2.72$, n.s.). Dieses Ergebnis ist vor dem Hintergrund der geringen Anzahl von nur drei Schüler_innen, die *partiell funktionale* Schlüsselprozeduren in ihrer Texterstfassung verwenden, wenig aussagekräftig.
- Die Anzahl der Schüler_innen, die *funktionale* Schlüsselprozeduren in der Texterstfassung ihrer Beschreibung verwenden, steht in signifikantem Zusammenhang mit der Profilierung der Schreibarrangements ($\chi^2(2) = 12.19$, $p<.05$). In sprachprofilierten Schreibarrangements ist der Anteil derjenigen, die *funktionale* Schlüsselprozeduren verwenden, höher als in schwach profilierten und profilierten Schreibarrangements.

- Die Anzahl der Schüler_innen, die *partiell funktionale* Schlüsselprozeduren in der Textendfassung ihrer Beschreibung verwenden, steht – anders als in der Texterstfassung – in signifikantem Zusammenhang mit der Profilierung der Schreibarrangements ($\chi^2(2) = 11.09$, $p < .05$). In profilierten Schreibarrangements ist der Anteil derjenigen, die *partiell funktionale* Schlüsselprozeduren verwenden, höher als in schwach profilierten und sprachprofilierten Schreibarrangements.
- Die Anzahl der Schüler_innen, die *funktionale* Schlüsselprozeduren in der Textendfassung ihrer Beschreibung verwenden, steht ebenfalls in signifikantem Zusammenhang mit der Profilierung der Schreibarrangements ($\chi^2(2) = 28.48$, $p < .001$). Wie bereits für die Texterstfassung ermittelt, ist hier in sprachprofilierten Schreibarrangements der Anteil derjenigen, die *funktionale* Schlüsselprozeduren verwenden, höher als in schwach profilierten und profilierten Schreibarrangements.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass Hypothese 3(b) für die Textform Beschreibung eingeschränkt bestätigt werden kann: Bei der Texterstfassung steht die Anzahl der Schüler_innen, die *partiell funktionale* Schlüsselprozeduren in ihren Texten nutzen, nicht in Zusammenhang mit der Profilierung der Schreibarrangements, während bei der Textendfassung die Anzahl der Schüler_innen, die *partiell funktionale* Schlüsselprozeduren in ihren Texten nutzen, in profilierten Schreibarrangements höher ist als in schwach profilierten und sprachprofilierten Schreibarrangements. Für den Gebrauch *funktionaler* Schlüsselprozeduren ergibt sich auch bei der Textform Beschreibung ein etwas anderes Bild: Sowohl bei der Texterst- als auch bei der Textendfassung ist die Anzahl der Schüler_innen, die *funktionale* Schlüsselprozeduren in ihren Texten nutzen, in sprachprofilierten Schreibarrangements höher als in schwach profilierten und profilierten Schreibarrangements (siehe auch Kapitel 10.4.1.1).

3(b) Argumentation$_{(n=245)}$: Je profilierter das Schreibarrangement ist, desto mehr Schüler_innen nutzen Schlüsselprozeduren funktional adäquat in ihrem Text. Die Anzahl der Schüler_innen, die Schlüsselprozeduren funktional adäquat in ihrem Text verwenden, steigt von der Texterst- zur Textendfassung an.

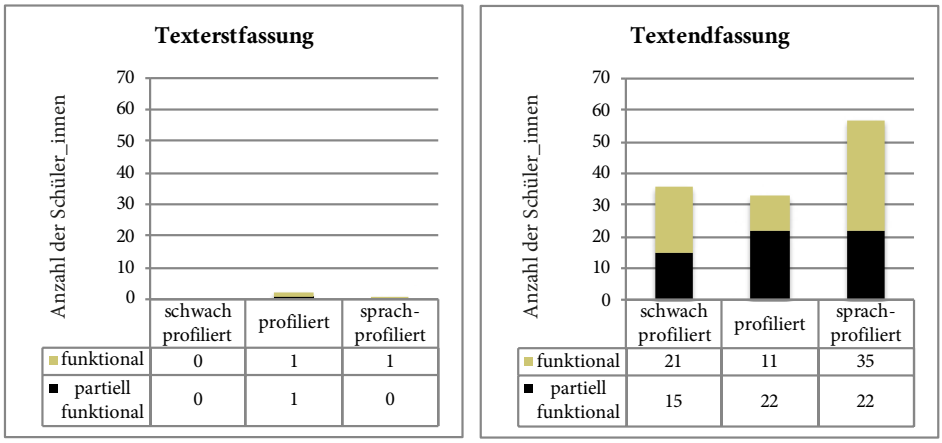


Abbildung 46: Zum Einfluss der Profilierung auf den Gebrauch partiell funktionaler und funktionaler Schlüsselprozeduren in argumentativer Texterst- und Textendfassung

Auch für die Textform Argumentation zeigt sich, dass die Anzahl der Schüler_innen, die *partiell funktionale* und *funktionale* Schlüsselprozeduren in ihren Texten nutzen, im Vergleich von Texterst- zu Textendfassung ansteigt, wobei besonders auffällig ist, dass in der Texterstfassung nur drei der insgesamt 245 Schüler_innen überhaupt eine Schlüsselprozedur in ihrem Text verwenden. Schauen wir uns nun für die Textendfassung[129] genauer an, was sich zum Gebrauch der Schlüsselprozeduren in schwach profilierten, profilierten und sprachprofilierten Schreibarrangements sagen lässt:

- Die Anzahl der Schüler_innen, die *partiell funktionale* Schlüsselprozeduren in der Text<u>end</u>fassung ihrer Argumentation verwenden, steht nicht in Zusammenhang mit der Profilierung der Schreibarrangements ($\chi^2(2) = 3.85$, n.s.).
- Die Anzahl der Schüler_innen, die *funktionale* Schlüsselprozeduren in der Text<u>end</u>fassung ihrer Argumentation verwenden, steht in signifikantem Zusammenhang mit der Profilierung der Schreibarrangements ($\chi^2(2) = 16.31$, $p < .001$). In sprachprofilierten Schreibarrangements ist der Anteil derjenigen, die *funktionale* Schlüsselprozeduren verwenden, höher als in schwach profilierten und profilierten Schreibarrangements.

129 Die Anzahl der Schüler_innen, die *partiell funktionale* (ein Schüler) oder *funktionale* (zwei Schüler_innen) Schlüsselprozeduren in der Texterstfassung ihrer Argumentation verwenden, ist zu gering, um statistische Analysen durchführen zu können.

Während bei der Texterstfassung die Schlüsselprozeduren im Prinzip überhaupt nicht genutzt werden, gelingt es in der Textendfassung immerhin 24% der Schüler_innen *partiell funktionale* Schlüsselprozeduren zu verwenden und 27% der Schüler_innen gebrauchen sogar *funktionale* Schlüsselprozeduren. Die Ergebnisse zeigen darüber hinaus, dass der Einsatz von Formulierungstipps in sprachprofilierten Schreibarrangements bei der Textform Argumentation (n=82) einen besonders positiven Einfluss auf den Gebrauch *funktionaler* Schlüsselprozeduren hat: In der Textendfassung nutzen 42,7% der Schüler_innen *funktionale* Schlüsselprozeduren in ihren Texten. Entsprechend dieser Ergebnisse kann Hypothese 3(b) auch für die Textform Argumentation eingeschränkt bestätigt werden.

10.4.1.3 Schreibmedium

3(c) Wiki$_{(n=235)}$: Je profilierter das Schreibarrangement ist, desto mehr Schüler_innen nutzen Schlüsselprozeduren funktional adäquat in ihrem Text. Die Anzahl der Schüler_innen, die Schlüsselprozeduren funktional adäquat in ihrem Text verwenden, steigt von der Texterst- zur Textendfassung an.

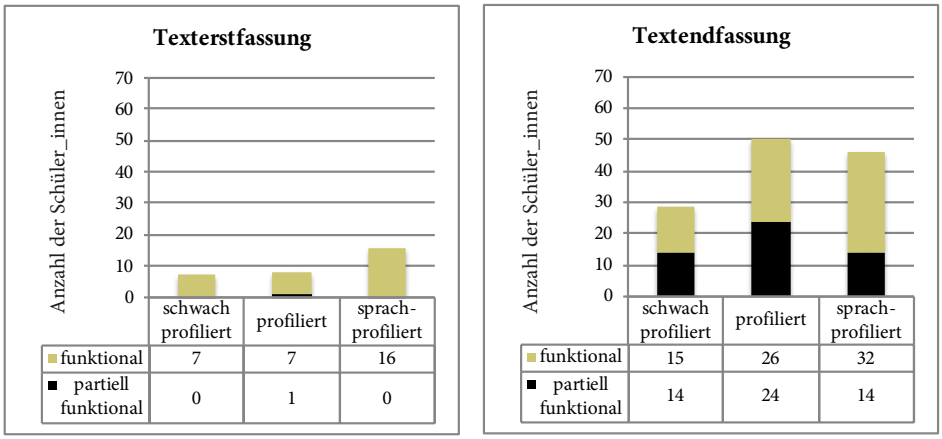


Abbildung 47: Zum Einfluss der Profilierung auf den Gebrauch partiell funktionaler und funktionaler Schlüsselprozeduren in wikibasierter Texterst- und Textendfassung

Für die wikibasierte Textproduktion kann berichtet werden, dass die Anzahl der Schüler_innen, die *partiell funktionale* und *funktionale* Schlüsselprozeduren in ihren Texten nutzen, im Vergleich von Texterst- zu Textendfassung ansteigt, wobei auffällig ist, dass die Schüler_innen sowohl in der Texterst- als auch in der Textendfassung eher *funktionale* als *partiell funktionale* Schlüsselprozeduren

verwenden. Schauen wir uns nun für die Textendfassung[130] genauer an, was sich zum Gebrauch der Schlüsselprozeduren in schwach profilierten, profilierten und sprachprofilierten Schreibarrangements sagen lässt:

- Die Anzahl der Schüler_innen, die *funktionale* Schlüsselprozeduren in ihrer wikibasierten Texterstfassung verwenden, steht in signifikantem Zusammenhang mit der Profilierung der Schreibarrangements ($\chi^2(2) = 6.40$, $p < .05$). In sprachprofilierten Schreibarrangements ist der Anteil derjenigen, die *funktionale* Schlüsselprozeduren verwenden, höher als in schwach profilierten und profilierten Schreibarrangements.
- Die Anzahl der Schüler_innen, die *partiell funktionale* Schlüsselprozeduren in ihrer wikibasierten Textendfassung verwenden, steht – anders als in der Texterstfassung bei der aufgrund der geringen Anzahl der Schüler_innen, die *partiell funktionale* Schlüsselprozeduren in ihren Texten verwendet haben, keine Aussagen getroffen werden konnten – in signifikantem Zusammenhang mit der Profilierung der Schreibarrangements ($\chi^2(2) = 8.11$, $p < .05$). In profilierten Schreibarrangements ist der Anteil derjenigen, die *partiell funktionale* Schlüsselprozeduren verwenden, höher als in schwach profilierten und sprachprofilierten Schreibarrangements.
- Die Anzahl der Schüler_innen, die *funktionale* Schlüsselprozeduren in ihrer wikibasierten Textendfassung verwenden, steht ebenfalls in signifikantem Zusammenhang mit der Profilierung der Schreibarrangements ($\chi^2(2) = 12.09$, $p < .05$). Wie bereits für die Texterstfassung ermittelt, ist auch hier in sprachprofilierten Schreibarrangements der Anteil derjenigen, die *funktionale* Prozeduren verwenden, höher als in schwach profilierten und profilierten Schreibarrangements.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass Hypothese 3(c) für die wikibasierte Textproduktion eingeschränkt bestätigt werden kann: Bei der Textendfassung ist die Anzahl der Schüler_innen, die *partiell funktionale* Schlüsselprozeduren in ihren Texten nutzen, in profilierten Schreibarrangements höher als in schwach profilierten und sprachprofilierten Schreibarrangements. Für den Gebrauch *funktionaler* Schlüsselprozeduren ergibt sich auch bei der wikibasierten Textproduktion ein etwas anderes Bild: Sowohl bei der Texterst- als auch bei der Textendfassung ist die Anzahl der Schüler_innen, die *funktionale* Schlüsselprozeduren in ihren Texten nutzen, in sprachprofilierten Schreibarrangements höher als in schwach profilierten und profilierten Schreibarrangements (siehe auch Kapitel 10.4.1.1).

130 Die Anzahl der Schüler_innen, die *partiell funktionale* Schlüsselprozeduren in ihrer wikibasierten Texterstfassung verwenden, ist zu gering, um statistische Analysen durchführen zu können.

3(c) Stift & Papier$_{(n=252)}$: Je profilierter das Schreibarrangement ist, desto mehr Schüler_innen nutzen Schlüsselprozeduren funktional adäquat in ihrem Text. Die Anzahl der Schüler_innen, die Schlüsselprozeduren funktional adäquat in ihrem Text verwenden, steigt von der Texterst- zur Textendfassung an.

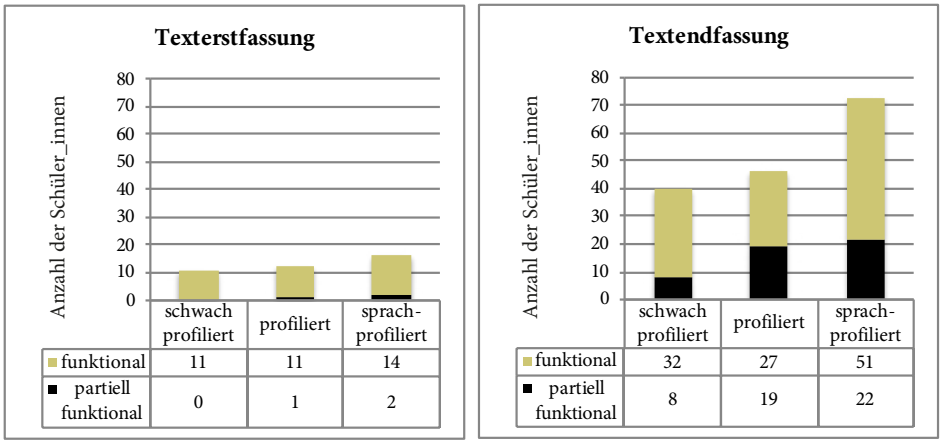


Abbildung 48: Zum Einfluss der Profilierung auf den Gebrauch partiell funktionaler und funktionaler Schlüsselprozeduren in mit Stift & Papier verfasster Texterst- und Textendfassung

Auch für die Textproduktion mit Stift & Papier zeigt sich, was bereits für die wikibasierte Textproduktion beschrieben wurde: Die Anzahl der Schüler_innen, die *partiell funktionale* und *funktionale* Schlüsselprozeduren in ihren Texten nutzen, steigt im Vergleich von Texterst- zu Textendfassung an, wobei auffällig ist, dass die Schüler_innen sowohl in der Texterst- als auch in der Textendfassung eher *funktionale* als *partiell funktionale* Schlüsselprozeduren nutzen. Schauen wir uns nun genauer an, was sich zum Gebrauch der Schlüsselprozeduren[131] in schwach profilierten, profilierten und sprachprofilierten Schreibarrangements sagen lässt:

- Die Anzahl der Schüler_innen, die *funktionale* Schlüsselprozeduren in ihrer mit Stift & Papier verfassten Texterstfassung verwenden, steht nicht in Zusammenhang mit der Profilierung der Schreibarrangements ($\chi^2(2) = 2.09$, n.s.).
- Die Anzahl der Schüler_innen, die *partiell funktionale* Schlüsselprozeduren in ihrer mit Stift & Papier verfassten Textendfassung verwenden, steht in signifikantem Zusammenhang mit der Profilierung der Schreibarrangements ($\chi^2(2) = 13.24$, $p < .001$). In sprachprofilierten Schreibarrangements ist der Anteil derjenigen, die *partiell funktionale* Prozeduren verwenden, höher als in schwach profilierten und profilierten Schreibarrangements.

131 Die Anzahl der Schüler_innen, die *partiell funktionale* Schlüsselprozeduren in ihrer mit Stift & Papier verfassten Texterstfassung verwenden, ist zu gering, um statistische Analysen durchführen zu können.

- Die Anzahl der Schüler_innen, die *funktionale* Schlüsselprozeduren in ihrer mit Stift & Papier verfassten Textendfassung verwenden, steht ebenfalls in signifikantem Zusammenhang mit der Profilierung der Schreibarrangements ($\chi^2(2) = 28.75$, $p < .001$). In sprachprofilierten Schreibarrangements ist der Anteil derjenigen, die *funktionale* Schlüsselprozeduren verwenden, höher als in schwach profilierten und profilierten Schreibarrangements.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass Hypothese 3(c) auch für die Textproduktion mit Stift & Papier eingeschränkt bestätigt werden kann: Bei der Texterstfassung steht die Anzahl der Schüler_innen, die *partiell funktionale* oder *funktionale* Schlüsselprozeduren nutzen, nicht in Zusammenhang mit der Profilierung der Schreibarrangements. Bei der Textendfassung ist die Anzahl der Schüler_innen, die *partiell funktionale* und *funktionale* Schlüsselprozeduren in ihren Texten nutzen, in sprachprofilierten Schreibarrangements höher als in schwach profilierten und profilierten Schreibarrangements.

Zum Gebrauch *partiell funktionaler* und *funktionaler* Schlüsselprozeduren in schwach profilierten, profilierten und sprachprofilierten Schreibarrangements lassen sich resümierend drei zentrale Erkenntnisse festhalten:

- Erstens: Die Anzahl der Schüler_innen, die *partiell funktionale* Schlüsselprozeduren in ihren Texterstfassungen verwenden, ist in allen Bedingungen sehr gering, sodass kein signifikanter Zusammenhang zwischen der Anzahl der Schüler_innen, die *partiell funktionale* Schlüsselprozeduren in ihren Texten verwenden, und der Profilierung der Schreibarrangements festgestellt werden kann. In der Textendfassung zeigt sich aber, dass die Anzahl der Schüler_innen, die *partiell funktionale* Schlüsselprozeduren in ihren Texten verwenden, i.d.R. in profilierten Schreibarrangements höher ist als in schwach profilierten und sprachprofilierten Schreibarrangements.
- Zweitens: Der Gebrauch funktionaler Schlüsselprozeduren ist i.d.R. sowohl in der Texterst- als auch in der Textendfassung in sprachprofilierten Schreibarrangements höher als in schwach profilierten und profilierten Schreibarrangements. Für die Textendfassung lässt sich dieses Ergebnis mit den im Rahmen der Intervention eingesetzten Prozedurenausdrücken erklären. Dass aber auch bei der Texterstfassung die Anzahl der Schüler_innen, die *funktionale* Schlüsselprozeduren in ihren Texten nutzen, in sprachprofilierten Schreibarrangements höher ist als in schwach profilierten und profilierten Schreibarrangements, lässt sich nicht erklären.
- Drittens: Die Ergebnisse zur Textform Argumentation sind besonders interessant, da hier gezeigt wird, dass Schüler_innen bei einer vergleichsweise anspruchsvollen Textform in besonderer Weise von Prozedurenschemta, vor allem aber von einer Kombination aus Prozedurenschemata und Prozedurenausdrücken profitieren, sodass die Anzahl der Schüler_innen, die *partiell*

funktionale oder *funktionale* Schlüsselprozeduren in ihren Texten verwenden, im Vergleich von Texterst- zu Textendfassung deutlich ansteigt.

Die hier vorgestellten Ergebnisse bestätigen die Forderung von Bachmann (2014: 35), dass im Rahmen einer prozedurenorientierten Schreibdidaktik auch das Zusammenspiel zwischen der Situierung von Aufgaben und der Arbeit an der Sprachlichkeit von Texten in den Blick genommen werden muss. Richten wir den Blick im Folgenden auf die Frage, ob der funktional adäquate Gebrauch von Schlüsselprozeduren einen positiven Einfluss auf die Textqualität ausübt.

10.4.2 Funktionaler Gebrauch und Textqualität

3(d) Wenn Schüler_innen funktional adäquate Schlüsselprozeduren verwenden, dann ist die Textqualität höher, als wenn Schüler_innen keine oder nur partiell funktionale Schlüsselprozeduren nutzen.

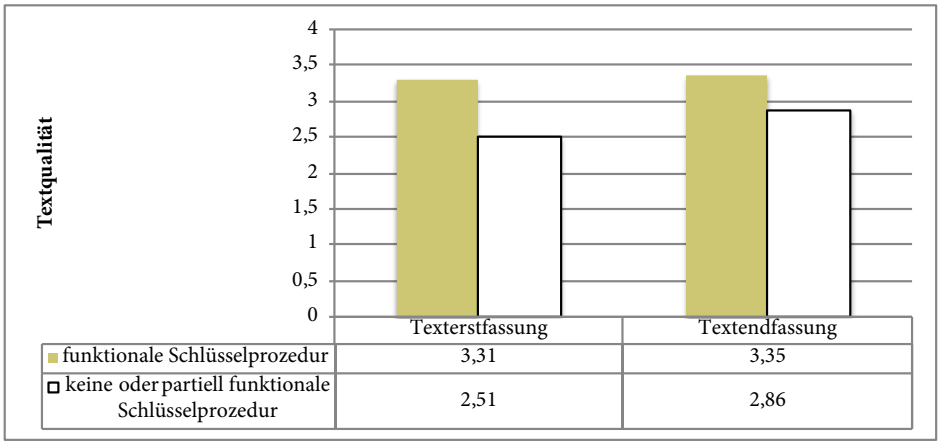


Abbildung 49: Zum Einfluss des funktional adäquaten Gebrauchs von Schlüsselprozeduren auf die Qualität in Texterst- und Textendfassung[132]

- Wenn Schüler_innen *funktional adäquate* Schlüsselprozeduren in ihren Texterstfassungen nutzen, dann ist die Qualität der Texte signifikant höher als die Qualität der Texte, in denen keine oder nur *partiell funktionale* Schlüsselprozeduren verwendet werden ($t(485) = 6.92$, $p < .001$).

132 Standardabweichung (Abbildung 49):

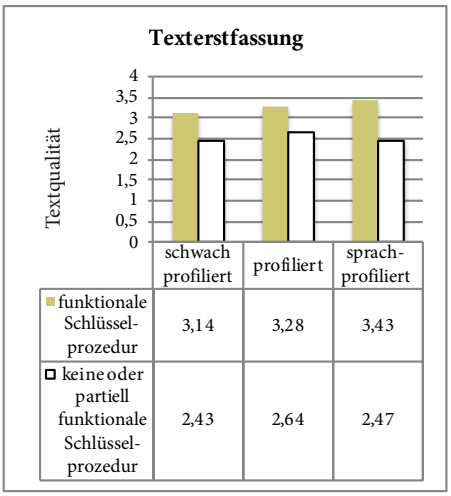
	Erstfassung	Endfassung
funktionale Schlüsselprozedur	0,88	0,84
keine oder partiell funktionale Schlüsselprozedur	0,88	0,93

- Für Textendfassungen lässt sich das wiederholen, was bereits für Texterstfassungen ermittelt wurde: Wenn Schüler_innen *funktional adäquate* Schlüsselprozeduren in ihren Texten nutzen, dann ist die Qualität der Texte signifikant höher als die Qualität der Texte, in denen keine oder nur *partiell funktionale* Schlüsselprozeduren verwendet werden (t(485) =5.88, p<.001).

Die Ergebnisse zeigen, dass Hypothese 3(d) sowohl für die Texterst- als auch für die Textendfassungen bestätigt werden kann. Die Qualität der Texte ist signifikant höher, wenn Schüler_innen *funktional adäquate* Schlüsselprozeduren in ihren Texten verwenden.

10.4.2.1 Profilierung

3(e) Profilierung: Wenn Schüler_innen funktional adäquate Schlüsselprozeduren verwenden, dann ist die Textqualität höher, als wenn Schüler_innen keine oder nur partiell funktionale Schlüsselprozeduren nutzen.



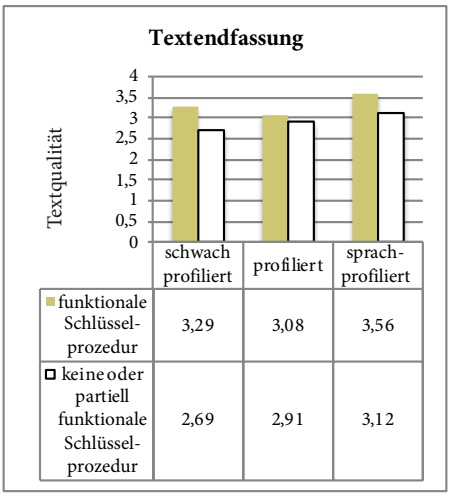


Abbildung 50: Zum Einfluss des funktional adäquaten Gebrauchs von Schlüsselprozeduren auf die Qualität in Texterst- und Textendfassung (Profilierung)[133]

133 Standardabweichung (Abbildung 50):

	schwach profiliert		profiliert		sprachprofiliert	
	Erst-fassung	End-fassung	Erst-fassung	End-fassung	Erst-fassung	End-fassung
funktionale Schlüssel-prozedur	0,84	0,90	1,00	0,84	0,84	0,75
keine oder partiell funktionale Schlüsselprozedur	0,86	0,95	0,91	0,93	0,84	0,82

Wenn Schüler_innen in schwach profilierten Schreibarrangements *funktional adäquate* Schlüsselprozeduren nutzen, dann ist die Qualität der Texte sowohl in der Texterstfassung ($t(179) = 3.33$, $p < .001$) als auch in der Textendfassung ($t(179) = 3.74$, $p < .001$) signifikant höher als die Qualität der Texte, in denen keine oder nur *partiell funktionale* Schlüsselprozeduren verwendet werden.

- Wenn Schüler_innen in profilierten Schreibarrangements *funktional adäquate* Schlüsselprozeduren nutzen, dann ist die Qualität der Texte in der Texterstfassung ($t(153) = 2.77$, $p < .05$) signifikant höher als die Qualität der Texte, in denen keine oder nur *partiell funktionale* Schlüsselprozeduren verwendet werden. Für die Textendfassung lässt sich dieser Effekt jedoch nicht bestätigen ($t(153) = 1.17$, *n.s.*).
- Wenn Schüler_innen in sprachprofilierten Schreibarrangements *funktional adäquate* Schlüsselprozeduren nutzen, dann ist die Qualität der Texte sowohl in der Texterstfassung ($t(149) = 5.62$, $p < .001$) als auch in der Textendfassung ($t(149) = 3.44$, $p < .001$) signifikant höher als die Qualität der Texte, in denen keine oder nur *partiell funktionale* Schlüsselprozeduren verwendet werden.

Die Ergebnisse zeigen, dass Hypothese 3(e) für die Texterstfassung sowohl in schwach profilierten, profilierten als auch sprachprofilierten Schreibarrangements bestätigt werden kann. Für die Textendfassung kann Hypothese 3(e) jedoch nur eingeschränkt bestätigt werden: Die Qualität der Textendfassung ist nur in schwach profilierten und sprachprofilierten Schreibarrangements signifikant höher, wenn Schüler_innen *funktional adäquate* Schlüsselprozeduren in ihren Texten verwenden. Dass dieser Effekt für profilierte Schreibarrangements nicht bestätigt wird, lässt sich nicht erklären.

10.4.2.2 Textform

3(f) Textform: Wenn Schüler_innen funktional adäquate Schlüsselprozeduren verwenden, dann ist die Textqualität höher, als wenn Schüler_innen keine oder nur partiell funktionale Schlüsselprozeduren nutzen.

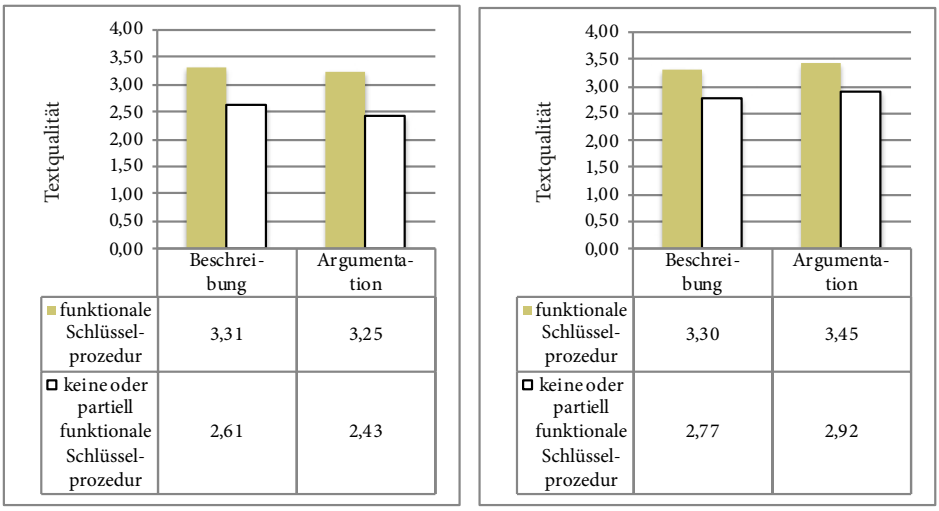


Abbildung 51: Zum Einfluss des funktional adäquaten Gebrauchs von Schlüsselprozeduren auf die Qualität in Texterst- und Textendfassung (Textform)[134]

- Wenn Schüler_innen *funktional adäquate* Schlüsselprozeduren in ihrer Beschreibung nutzen, dann ist die Qualität der Texte sowohl in der Texterstfassung ($t(240) = 5.19$, $p < .001$) als auch in der Textendfassung ($t(240) = 4.44$, $p < .001$) signifikant höher als die Qualität der Texte, in denen keine oder nur *partiell funktionale* Schlüsselprozeduren verwendet werden.
- Wenn Schüler_innen *funktional adäquate* Schlüsselprozeduren in den Textendfassungen[135] ihrer Argumentation nutzen, dann ist die Qualität der Texte signifikant höher als die Qualität der Texte, in denen keine oder nur *partiell funktionale* Schlüsselprozeduren verwendet werden ($t(243) = 4.23$, $p < .001$).

134 Standardabweichung (Abbildung 51):

	Beschreibung		Argumentation	
	Erstfassung	Endfassung	Erstfassung	Endfassung
funktionale Schlüsselprozedur	0,88	0,85	1,06	0,82
keine oder partiell funktionale Schlüsselprozedur	0,93	0,99	0,83	0,88

135 Da in der Texterstfassung nur zwei Schüler_innen funktional adäquate Schlüsselprozeduren in ihren Texten nutzen, kann zur Texterstfassung keine statistische Analyse vorgenommen werden.

Die Ergebnisse zeigen, dass Hypothese 3(f) für die Texterstfassung nur eingeschränkt bestätigt werden kann: Die Qualität deskriptiver Texterstfassungen ist signifikant höher, wenn Schüler_innen *funktional adäquate* Schlüsselprozeduren in ihren Texten verwenden. Für argumentative Texte kann dieser Befund nicht bestätigt werden, da insgesamt nur zwei Schüler_innen *funktional adäquate* Schlüsselprozeduren in ihren Texten nutzen. Bei der Textendfassung kann Hypothese 3(f) allerdings sowohl für deskriptive als auch argumentative Texte bestätigt werden: Die Qualität deskriptiver und argumentativer Texte ist signifikant höher, wenn Schüler_innen *funktional adäquate* Schlüsselprozeduren in ihren Texten verwenden.

10.4.2.3 Schreibmedium

3(g) Schreibmedium: Wenn Schüler_innen funktional adäquate Schlüsselprozeduren verwenden, dann ist die Textqualität höher, als wenn Schüler_innen keine oder nur partiell funktionale Schlüsselprozeduren nutzen.

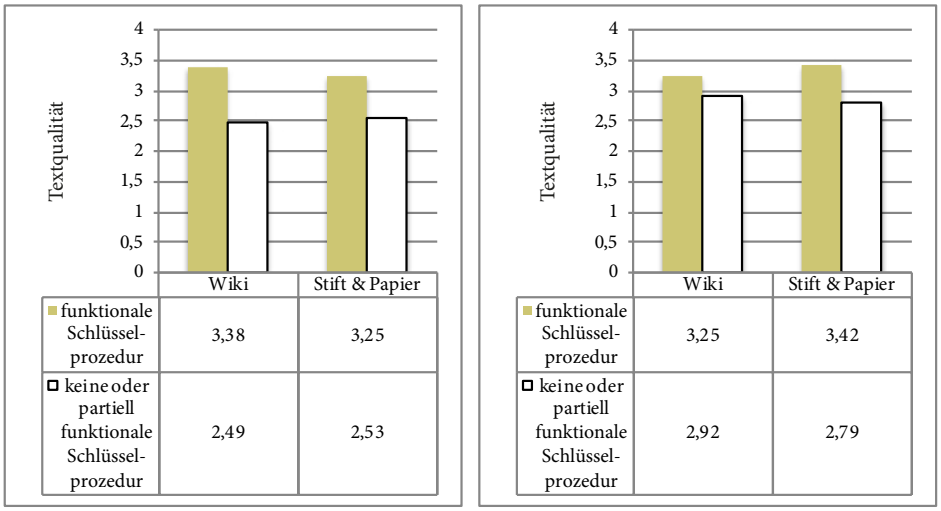


Abbildung 52: Zum Einfluss des funktional adäquaten Gebrauchs von Schlüsselprozeduren auf die Qualität in Texterst- und Textendfassung (Schreibmedium)[136]

136 Standardabweichung (Abbildung 52):

	Wiki		Stift & Papier	
	Erstfassung	Endfassung	Erstfassung	Endfassung
funktionale Schlüsselprozedur	1,00	0,85	0,77	0,83
keine oder partiell funktionale Schlüsselprozedur	0,88	0,90	0,87	0,95

- Wenn Schüler_innen *funktional adäquate* Schlüsselprozeduren in ihren wikibasierten Texten nutzen, dann ist sowohl die Qualität der Texterstfassung ($t(233) = 5.09$, $p < .001$) als auch die Qualität der Textendfassung ($t(233) = 2.64$, $p < .05$) signifikant höher als die Qualität der Texte, in denen keine oder nur partiell funktionale Schlüsselprozeduren verwendet werden.
- Wenn Schüler_innen *funktional adäquate* Schlüsselprozeduren in ihren mit Stift & Papier verfassten Texten nutzen, dann ist sowohl die Qualität der Texterstfassung ($t(250) = 4.69$, $p < .001$) als auch die Qualität der Textendfassung ($t(250) = 5.51$, $p < .001$) signifikant höher als die Qualität der Texte, in denen keine oder nur *partiell funktionale* Schlüsselprozeduren verwendet werden.

Die Ergebnisse zeigen, dass Hypothese 3(g) sowohl für die Texterst- als auch für die Textendfassungen bestätigt werden kann. Die Textqualität ist sowohl bei wikibasierten Texten als auch bei Texten, die mit Stift & Papier verfasst werden, signifikant höher, wenn Schüler_innen *funktional adäquate* Schlüsselprozeduren in ihren Texten verwenden.

10.4.3 Zusammenfassung

Der Einfluss unterschiedlicher Schreibarrangements auf den *funktional adäquaten* Gebrauch von Schlüsselprozeduren lässt sich anhand der dargestellten Ergebnisse wie folgt zusammenfassen: Der Gebrauch *funktionaler* Schlüsselprozeduren ist i.d.R. sowohl in der Texterst- als auch in der Textendfassung in sprachprofilierten Schreibarrangements höher als in schwach profilierten und profilierten Schreibarrangements. Die Qualität der Texte, in denen *funktionale* Schlüsselprozeduren eingesetzt werden, ist signifikant höher als die Qualität der Texte, in denen keine oder *partiell funktionale* Schlüsselprozeduren eingesetzt werden. Diese Ergebnisse sprechen dafür, Schlüsselprozeduren in ihrer Bedeutung für die Qualität der Schülertexte ernst zu nehmen und im Rahmen einer prozedurenorientierten Schreibdidaktik die Aneignung funktional adäquater Schlüsselprozeduren durch entsprechend kommunikativ und sprachlich profilierte Schreibarrangements zu unterstützen.

10.5 Exkurs zu personenbezogenen Merkmalen

4) Exkurs: Welchen Einfluss haben die personenbezogene Merkmale Geschlecht, Familiensprache und Literalitätserfahrung der Schüler_innen auf die Textqualität in unterschiedlichen Schreibarrangements?

(a) Die Textqualität steht in Relation zu Gruppenunterschieden hinsichtlich des Geschlechts, der Familiensprache und der Literalitätserfahrung. (b) Der Einfluss der Aufgabenprofilierung auf die Textqualität steht in Relation zu Gruppenunterschieden hinsichtlich des Geschlechts, der Familiensprache und der Literalitätserfahrung. Zudem steht der Einfluss (c) der Textform und (d) des Schreibmediums auf die Textqualität in Relation zu Gruppenunterschieden hinsichtlich des Geschlechts, der Familiensprache und der Literalitätserfahrung.

Abschließend werden nun im Rahmen eines Exkurses die Ergebnisse zur Frage danach, welchen Einfluss die personenbezogenen Merkmale Geschlecht, Familiensprache und Literalitätserfahrung der Schüler_innen auf die Textqualität in unterschiedlichen Schreibarrangements haben, vorgestellt und knapp diskutiert. Bei der Betrachtung der Ergebnisse müssen vier Aspekte berücksichtigt werden:

- Erstens: Da – wie bereits in Kapitel 7.3 beschrieben – in der Gesamtstichprobe nur 9 Schüler_innen eine nichtdeutsche Familiensprache (ndF) haben, wurden die Gruppen Schüler_innen mit nichtdeutscher Familiensprache (ndF) und Schüler_innen mit deutscher und nichtdeutscher Familiensprache (dndF) zusammengefasst. Die Ergebnisse beziehen sich im Folgenden daher auf die dichotome Variable „Familiensprache“ mit den Ausprägungen „dF“ und „dndF & ndF“.
- Zweitens: Trotz dieser Maßnahme ist die Probandengruppe „dndF & ndF“ mit insgesamt 94 Schüler_innen (21,4%) deutlich kleiner als die Probandengruppe „dF“ mit insgesamt 378 Schüler_innen (78,6%). Auch die Probandengruppen „geringe Literalitätserfahrung“ mit insgesamt 96 Schüler_innen (19,7%) und „ausgeprägte Literalitätserfahrung“ mit insgesamt 155 Schüler_innen (31,8%) sind kleiner als die Probandengruppe „hohe Literalitätserfahrung“ mit insgesamt 236 Schüler_innen (48,5%). Da in Kapitel 10.1 jedoch gezeigt werden konnte, dass sich die Schüler_innen mit unterschiedlichen Familiensprachen und unterschiedlich stark ausgeprägten Literalitätserfahrungen (nahezu) gleichmäßig auf die Probandengruppen verteilen, können im Rahmen des Exkurses dennoch Erkenntnisse zum Einfluss der Familiensprache und Literalitätserfahrung auf die Textqualität in unterschiedlichen Schreibarrangements gewonnen werden.
- Drittens: Wie in Kapitel 2.1 beschrieben, zeigen Studien, dass Unterschiede bei den Lesefähigkeiten der Schüler_innen Einfluss auf die Textproduktion haben können. Um eine Gleichverteilung der Schüler_innen mit unterschiedlichen

Literalitätserfahrungen auf die Probandengruppen „Familiensprache“ und „Geschlecht“ zu kontrollieren, wurden Chi-Quadrat-Tests durchgeführt. Es zeigt sich, dass Schüler_innen mit unterschiedlichen Literalitätserfahrungen auf die Gruppen „dF“ und „dndF & ndF“ gleich verteilt sind ($\chi^2(2) = .55$, n.s.). Bei den Gruppen „Mädchen“ und „Jungen“ zeigt sich jedoch ein anderes Bild: Fast doppelt so viele Jungen (62) wie Mädchen (34) weisen eine nur geringe Literalitätserfahrung auf ($\chi^2(2) = 11.09$, $p < .05$).

- Viertens: Damit die Ergebnisse der Hypothesen 4(b) bis 4(d) anschaulich dargelegt werden können, ist es erforderlich, den Blick auf das Maß „Textqualität“ zu verändern. Dementsprechend steht in den Kapiteln 10.5.2 bis 10.5.4 nicht mehr der Vergleich der Texterst- und Textendfassungen, sondern vielmehr der Anstieg[137] der Qualität von Texterst- zu Textendfassung im Mittelpunkt der Analysen.

In Kapitel 10.5.1 wird der Frage nachgegangen, welchen Einfluss die **personenbezogenen Merkmale** Geschlecht, Familiensprache und Literalitätserfahrung der Schüler_innen auf die Qualität der Texterst- und -endfassungen haben. Um Hypothese 4(a) zu überprüfen, wird für jedes personenbezogene Merkmal eine mehrfaktorielle Varianzanalyse mit Messwiederholung durchgeführt. Der ISF ist zweistufig und bezieht sich 1) auf die Qualität der Texterstfassungen und 2) auf die Qualität der Textendfassungen. Der ZSF „Geschlecht“ (bzw. „Familiensprache“ und „Literalitätserfahrung“) wird in diese ersten Analysen einbezogen. Die Effekte der Aufgabenprofilierung sowie der Textformen und Schreibmedien werden erst in den folgenden Unterkapiteln betrachtet und bleiben daher zunächst unberücksichtigt. Mittels einfaktorieller Varianzanalysen für die AVs „Textqualität Texterstfassung“ und „Textqualität Textendfassung“ sowie den Faktor „Geschlecht“ (bzw. „Familiensprache“ und „Literalitätserfahrung“) werden darüber hinaus die Unterschiede der Qualität in Texterst- und Textendfassungen mit Blick auf die personenbezogenen Merkmale der Schüler_innen untersucht.

In Kapitel 10.5.2 steht die **Aufgabenprofilierung** im Fokus des Interesses. Hierzu werden mehrfaktorielle Varianzanalysen durchgeführt. Statt der Messwiederholung (Texterst- und Textendfassung) wird die Variable „Delta_Textqualität“ – die den Anstieg der Textqualität von Texterst- zu Textendfassung angibt – genutzt. Die festen Faktoren „Profilierung“, „Textform“, „Schreibmedium“ und „Geschlecht“ (bzw. „Familiensprache“ und „Literalitätserfahrung“) werden in diese

137 Da die Ergebnisse zur ersten Hypothese (siehe Kapitel 10.2) gezeigt haben, dass sich die Schüler_innen im Rahmen der Intervention von Texterst- zu Textendfassung in allen Schreibarrangements verbessern, kann im Rahmen des vorliegenden Kapitels vom positiv konnotierten „Anstieg“ der Textqualität gesprochen werden. Es ist jedoch anzumerken, dass dieser „Anstieg“ ggf. auch negativ ausfallen kann, d.h., es könnte sein, dass sich einzelne Probandengruppen von Texterst- zu Textendfassung verschlechtern. Dies würde dann durch einen negativen Wert angezeigt und bei der Ergebnisdarstellung entsprechend berücksichtigt.

Analysen einbezogen. Dabei ist anzumerken, dass die Effekte der Textform und des Schreibmediums in den folgenden Unterkapiteln gesondert betrachtet werden. Ermittelte Interaktionseffekte werden mittels einfaktorieller Varianzanalysen für die AV „Delta_Textqualität“ sowie den Faktor „Geschlecht“ (bzw. „Familiensprache“ und „Literalitätserfahrung“) für alle drei Profilierungsgruppen näher untersucht.

In Kapitel 10.5.3 werden anschließend Textformen und in Kapitel 10.5.4 Schreibmedien analog zum gerade beschrieben Vorgehen analysiert. In Kapitel 10.5.5 werden die zentralen Ergebnisse zur vierten Forschungsfrage abschließend zusammengefasst und diskutiert.

10.5.1 Textfassungen

4(a) Die Textqualität steht in Relation zu Gruppenunterschieden hinsichtlich des Geschlechts der Schüler_innen.

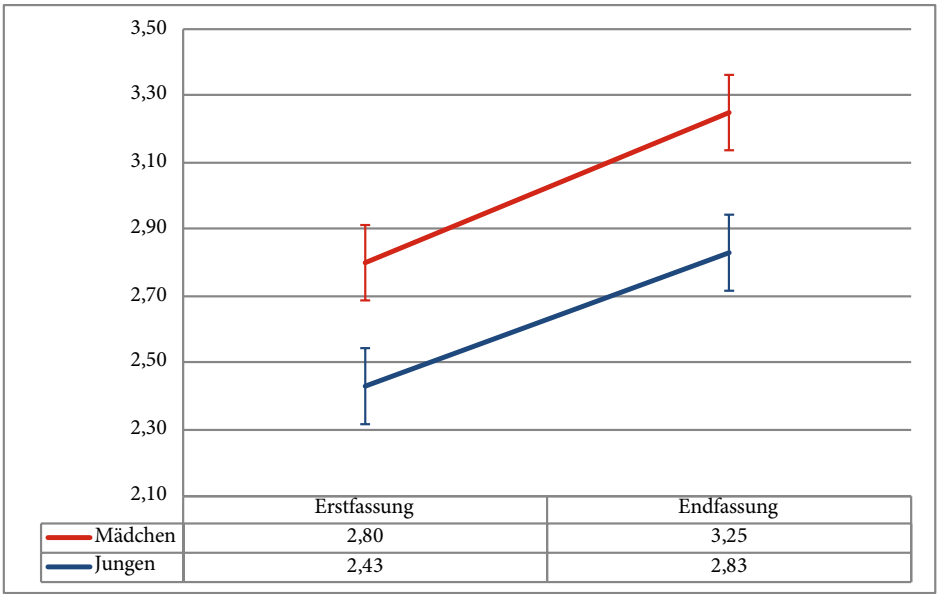


Abbildung 53: Der Einfluss des Geschlechts auf die Qualität der Texterst- und Textendfassungen

- Es kann ein signifikanter **Haupteffekt** für den ISF **Textfassung** ($F(1,485) = 92.89$, $p < .001$, $\eta_p^2 = .161$) berichtet werden. Das bedeutet, dass sich die Textqualität im Vergleich von Texterst- zu Textendfassung signifikant erhöht, und zwar sowohl bei Mädchen als auch bei Jungen.
- Auch für den ZSF **Geschlecht** wird ein **Haupteffekt** festgestellt ($F(1,485) = 32.37$, $p < .001$, $\eta_p^2 = .063$). Es kann gezeigt werden, dass sich das Geschlecht auf die Textqualität auswirkt. Einfaktorielle Varianzanalysen be-

stätigen, dass die Textqualität bei Mädchen sowohl in der Texterstfassung ($F(1,485) = 19.63$, $p < .001$) als auch in der Textendfassung ($F(1,485) = 26.15$, $p < .001$) signifikant höher ist als bei Jungen.

Zum Einfluss des Geschlechts auf die Qualität der Texterst- und Textendfassungen kann festgehalten werden, dass sich die Textqualität bei allen Schüler_innen im Vergleich von Texterst- zu Textendfassung signifikant erhöht, und zwar unabhängig vom Geschlecht der Schüler_innen. Es zeigt sich jedoch, dass die Textqualität bei Mädchen sowohl in der Texterst- als auch in der Textendfassung signifikant höher ist als bei Jungen. Hypothese 4(a) kann damit für den Einfluss des Geschlechts auf die Textqualität bestätigt werden.

4(a) Die Textqualität steht in Relation zu Gruppenunterschieden hinsichtlich der Familiensprache der Schüler_innen.

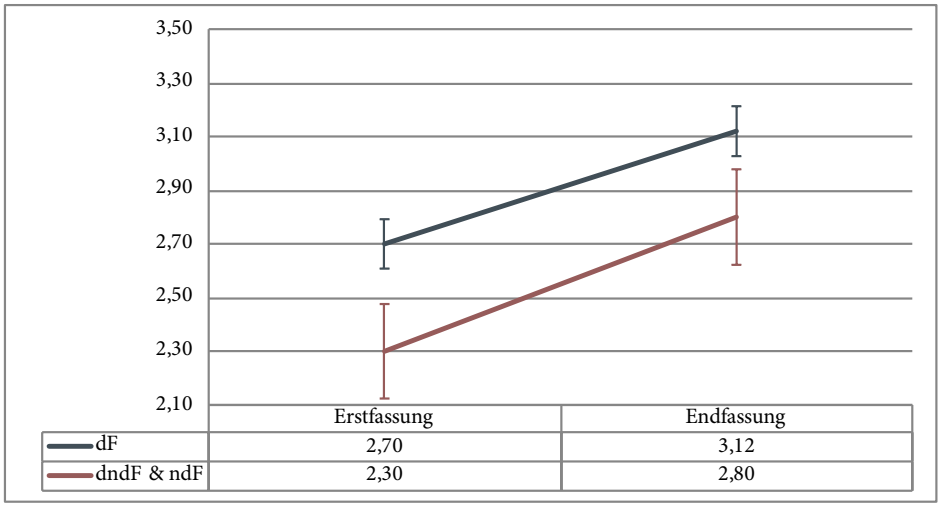


Abbildung 54: Der Einfluss der Familiensprache auf die Qualität der Texterst- und Textendfassungen

- Es zeigt sich ein signifikanter **Haupteffekt** für den ISF **Textfassung** ($F(1,479) = 71.88$, $p < .001$, $\eta_p^2 = .130$). Das heißt, dass sich die Textqualität im Vergleich von Texterst- zu Textendfassung signifikant erhöht, und zwar sowohl für Schüler_innen mit dF als auch dndF & ndF.
- Auch für den ZSF **Familiensprache** wird ein **Haupteffekt** festgestellt ($F(1,479) = 18.02$, $p < .001$, $\eta_p^2 = .036$). Es zeigt sich, dass sich die Familiensprache auf die Textqualität auswirkt. Einfaktorielle Varianzanalysen bestätigen: Die Textqualität ist bei Schüler_innen mit dF sowohl in der Texterstfassung ($F(1,480) = 15.81$, $p < .001$) als auch in der Textendfassung ($F(1,480) = 10.17$, $p < .002$) signifikant höher als bei Schüler_innen mit dndF & ndF.

Zum Einfluss der Familiensprache auf die Qualität der Texterst- und Textendfassungen kann festgehalten werden, dass sich die Textqualität bei allen Schüler_innen im Vergleich von Texterst- zu Textendfassung signifikant erhöht, und zwar unabhängig davon, welche Familiensprache die Schüler_innen sprechen. Sowohl für die Texterst- als auch für die Textendfassung zeigt sich jedoch, dass die Textqualität bei Schüler_innen mit dF signifikant höher ist als bei Schüler_innen mit dndF & ndF. Hypothese 4(a) kann damit für den Einfluss der Familiensprache auf die Textqualität bestätigt werden.

4(a) Die Textqualität steht in Relation zu Gruppenunterschieden hinsichtlich der Literalitätserfahrung der Schüler_innen.

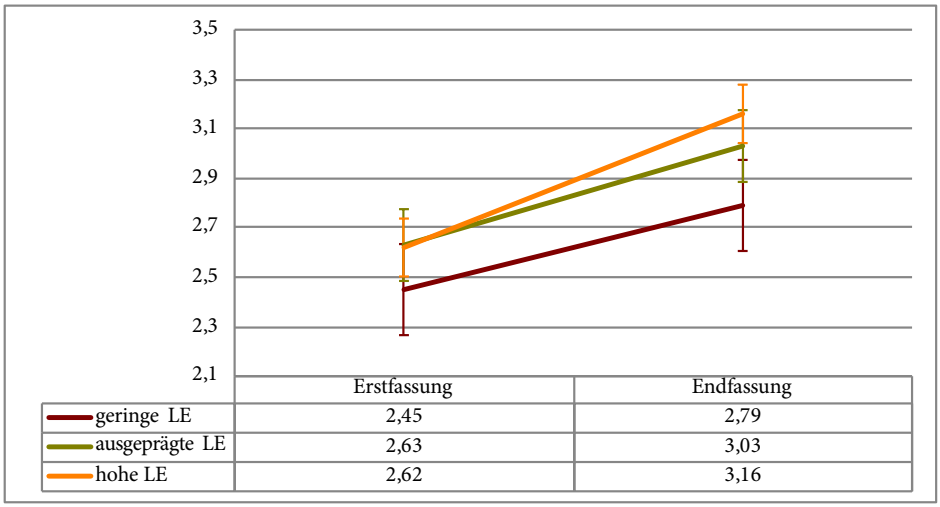


Abbildung 55: Der Einfluss der Literalitätserfahrung auf die Qualität der Texterst- und Textendfassungen

- Es wird ein signifikanter **Haupteffekt** für den ISF **Textfassung** ($F(1,484) = 74.06$, $p < .001$, $\eta_p^2 = .133$) beobachtet. Das zeigt, dass sich die Textqualität im Vergleich von Texterst- zu Textendfassung signifikant erhöht, und zwar sowohl für Schüler_innen mit geringer, ausgeprägter als auch hoher Literalitätserfahrung.
- Auch für den ZSF **Literalitätserfahrung** wird ein **Haupteffekt** festgestellt ($F(2,484) = 5.00$, $p < .05$, $\eta_p^2 = .020$). Es zeigt sich, dass sich die Literalitätserfahrung auf die Textqualität auswirkt. Post-Hoc-Tests bestätigen, dass bei Schüler_innen, die über eine hohe Literalitätserfahrung verfügen, die Textqualität signifikant höher ist als bei Schüler_innen, die nur über eine geringe Literalitätserfahrung verfügen ($p < .05$). Zwischen Schüler_innen mit geringer und ausgeprägter Literalitätserfahrung sowie zwischen Schüler_innen mit ausgeprägter und hoher Literalitätserfahrung lassen sich hingegen keine signifikanten Unterschiede ausmachen. Einfaktorielle Varianzanalysen belegen aber,

dass sich die Qualität der Texterstfassungen zwischen den drei Gruppen nicht signifikant unterscheidet ($F(2,486) = 2.13$, *n.s.*). Für die Qualität der Textendfassung lassen sich jedoch Unterschiede hinsichtlich der Literalitätserfahrung der Schüler_innen ausmachen ($F(2,486) = 5.43$, $p < .05$). Post-Hoc-Tests zeigen, dass die Textqualität in der Endfassung bei Schüler_innen mit hoher Literalitätserfahrung signifikant besser ist als bei Schüler_innen mit geringer Literalitätserfahrung ($p < .05$). Der Unterschied in der Qualität der Textendfassung zwischen Schüler_innen mit ausgeprägter und hoher Literalitätserfahrung sowie zwischen Schüler_innen mit geringer und ausgeprägter Literalitätserfahrung ist nicht signifikant.

Zum Einfluss der Literalitätserfahrung auf die Qualität der Texterst- und Textendfassungen kann festgehalten werden, dass sich die Textqualität bei allen Schüler_innen im Vergleich von Texterst- zu Textendfassung signifikant erhöht, und zwar unabhängig davon, über welche Literalitätserfahrung die Schüler_innen verfügen. Im Detail zeigt sich, dass sich die Qualität der Schülertexte in der Texterstfassung zwischen den drei Probandengruppen nicht unterscheidet, dass die Textqualität der Schüler_innen mit hoher Literalitätserfahrung in der Textendfassung aber signifikant höher ist als bei Schüler_innen mit geringer Literalitätserfahrung. Hypothese 4(a) kann damit für den Einfluss der Literalitätserfahrung auf die Textqualität eingeschränkt bestätigt werden.

10.5.2 Profilierung

4(b) Der Einfluss der Aufgabenprofilierung auf den Anstieg der Textqualität steht in Relation zu Gruppenunterschieden hinsichtlich des Geschlechts der Schüler_innen.

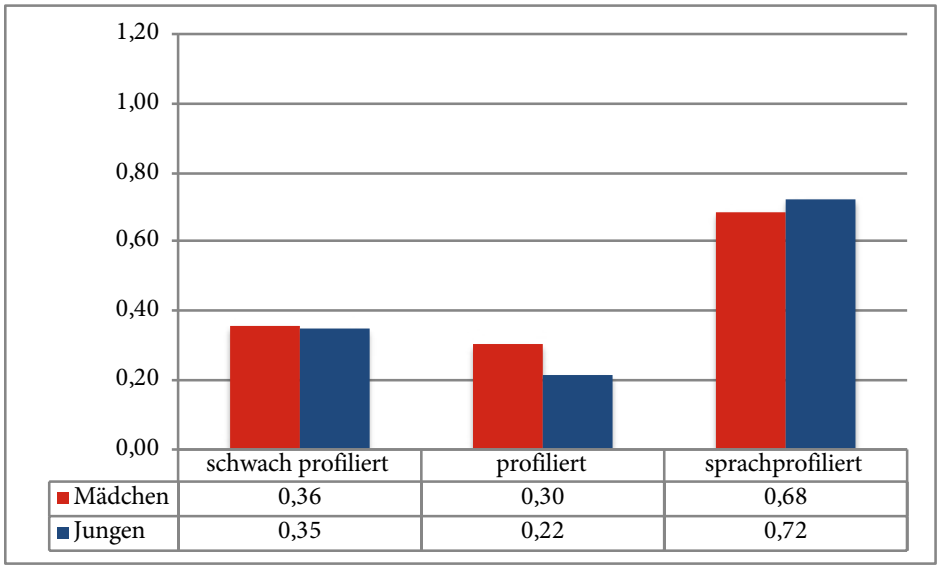


Abbildung 56: Der Einfluss der Profilierung der Schreibarrangements und des Geschlechts der Schüler_innen auf den Anstieg der Textqualität[138]

- Es kann lediglich für den ZSF **Profilierung** ein signifikanter **Haupteffekt** ($F(2,463) = 7.82$, $p < .001$, $\eta_p^2 = .033$) berichtet werden. Das bedeutet, dass sich die Art der Profilierung der Schreibarrangements auf den Anstieg der Textqualität auswirkt. Post-Hoc-Tests bestätigen, dass bei Schüler_innen in sprachprofilierten Schreibarrangements der Anstieg der Textqualität signifikant höher ist als bei Schüler_innen in schwach profilierten ($p < .05$) und profilierten ($p < .001$) Schreibarrangements. Zwischen den schwach profilierten und profilierten Schreibarrangements lässt sich hingegen kein signifikanter Unterschied ermitteln. Dies gilt unabhängig vom Geschlecht der Schüler_innen, da kein signifikanter Interaktionseffekt Profilierung*Geschlecht ausgemacht wird ($F(1,463) = .87$, n.s.).

138 Standardabweichung (Abbildung 56):

	schwach profiliert	profiliert	sprachprofiliert
Mädchen	0,88	1,18	1,15
Jungen	0,76	0,97	0,80

Der Einfluss der Aufgabenprofilierung auf den Anstieg der Textqualität steht also nicht in Relation zu Gruppenunterschieden hinsichtlich des Geschlechts der Schüler_innen. Hypothese 4(b) bestätigt sich an dieser Stelle somit nicht.

4(b) Der Einfluss der Aufgabenprofilierung auf den Anstieg der Textqualität steht in Relation zu Gruppenunterschieden hinsichtlich der Familiensprache der Schüler_innen.

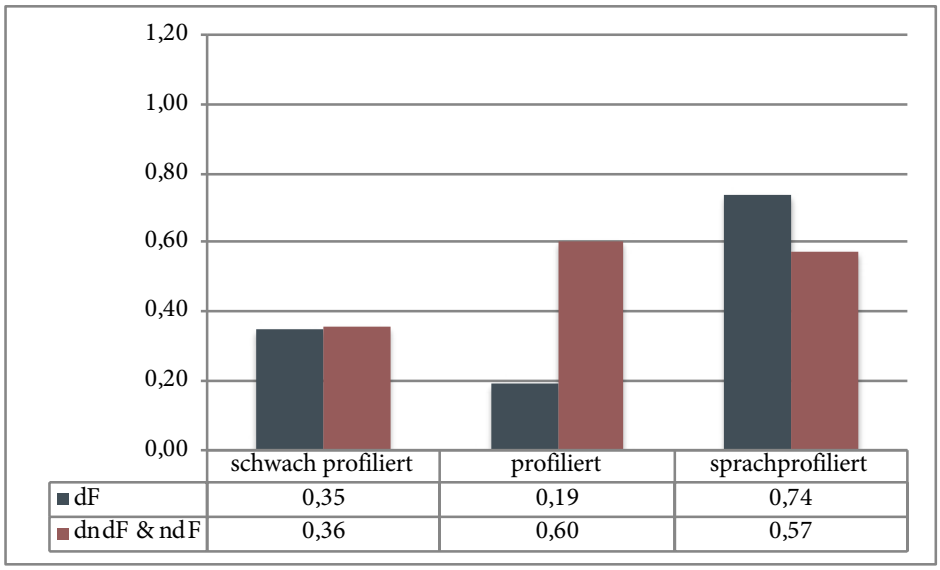


Abbildung 57: Der Einfluss der Profilierung der Schreibarrangements und der Familiensprache der Schüler_innen auf den Anstieg der Textqualität[139]

- Es zeigt sich ein signifikanter **Interaktionseffekt Profilierung*Familiensprache** ($F(2,457) = 4.20$, $p < .05$, $\eta_p^2 = .018$). Dieser lässt sich durch einfaktorielle Varianzanalysen wie folgt erklären: In schwach profilierten Schreibarrangements wird kein signifikanter Unterschied zwischen Schüler_innen mit dF und dndF & ndF festgestellt ($F(1,179) = .001$, n.s.). In profilierten Schreibarrangements zeigt sich hingegen ein signifikanter Unterschied zwischen Schüler_innen mit dF und dndF & ndF zugunsten der Schüler_innen mit dndF & ndF ($F(1,148) = 4.03$, $p < .05$). Das bedeutet, dass in profilierten Schreibarrangements der Anstieg der Textqualität bei Schüler_innen mit dndF & ndF signifikant höher ist als bei Schüler_innen mit dF. In sprachprofilierten Schreibarrangements wird jedoch – ähnlich wie in schwach profilierten Schreibarran-

139 Standardabweichung (Abbildung 57):

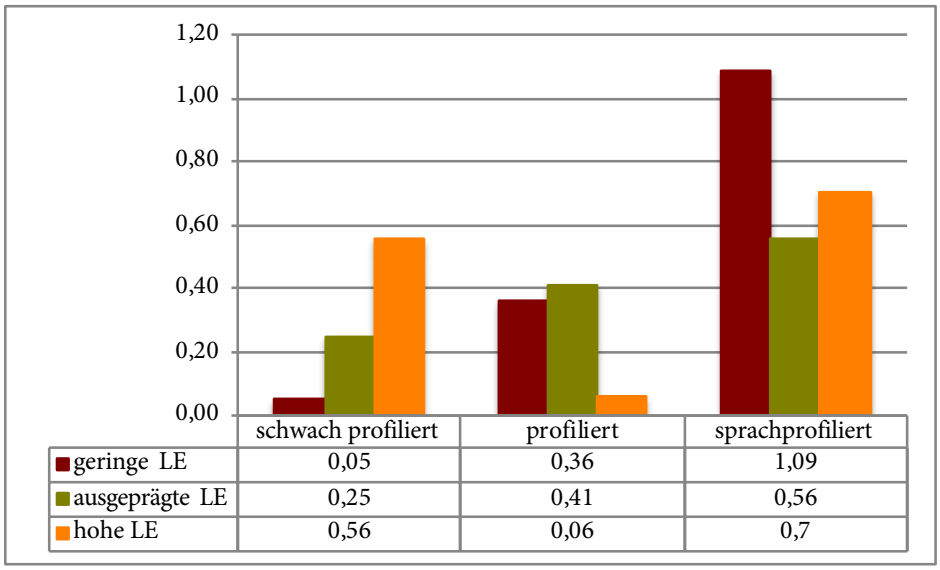
	schwach profiliert	profiliert	sprachprofiliert
dF	0,80	1,09	1,04
dndF & ndF	0,88	0,98	0,91

gements – kein signifikanter Unterschied zwischen Schüler_innen mit dF und dndF & ndF ermittelt ($F(1,148) = .72$, n.s.).

Betrachtet man die Ergebnisse vor dem Hintergrund der Merkmale profilierter Schreibarrangements, so kann festgehalten werden, dass Schüler_innen mit dndF & ndF im Rahmen der Intervention in besonderer Weise von der Interaktion mit Konferenzpartner_innen – bei der sie in Form von Prozedurenschemata Feedback zu ihrem eigenen Text erhalten – profitieren. Bei Schüler_innen mit dF wirkt sich dieses Feedback hingegen erst in sprachprofilierten Schreibarrangements besonders förderlich aus.

Für profilierte Schreibarrangements lässt sich also nachweisen, dass der Anstieg der Textqualität in Relation zu Gruppenunterschieden hinsichtlich der Familiensprache der Schüler_innen steht. Hypothese 4(b) kann an dieser Stelle bestätigt werden.

4(b) Der Einfluss der Aufgabenprofilierung auf den Anstieg der Textqualität steht in Relation zu Gruppenunterschieden hinsichtlich der Literalitätserfahrung der Schüler_innen.



	schwach profiliert	profiliert	sprachprofiliert
geringe LE	0,05	0,36	1,09
ausgeprägte LE	0,25	0,41	0,56
hohe LE	0,56	0,06	0,7

Abbildung 58: Der Einfluss der Profilierung der Schreibarrangements und der Literalitätserfahrung der Schüler_innen auf den Anstieg der Textqualität[140]

140 Standardabweichung (Abbildung 58):

	schwach profiliert	profiliert	sprachprofiliert
geringe LE	0,70	1,10	1,06
ausgeprägte LE	0,93	0,97	0,98
hohe LE	0,75	1,14	1,01

- Für den ZSF **Profilierung** kann ein signifikanter **Haupteffekt** ($F(2,451) = 8.65$, $p < .001$, $\eta_p^2 = .037$) berichtet werden. Das bedeutet, dass sich die Art der Profilierung der Schreibarrangements auf den Anstieg der Textqualität auswirkt. Post-Hoc-Tests bestätigen, dass sich Schüler_innen in sprachprofilierten Schreibarrangements signifikant stärker verbessern als Schüler_innen in schwach profilierten ($p < .05$) und profilierten ($p < .001$) Schreibarrangements. Zwischen den schwach profilierten und profilierten Schreibarrangements lässt sich hingegen kein signifikanter Unterschied ermitteln.
- Darüber hinaus zeigt sich ein signifikanter **Interaktionseffekt Profilierung* Literalitätserfahrung** ($F(4,451) = 3.64$, $p < .05$, $\eta_p^2 = .031$). Dieser lässt sich durch einfaktorielle Varianzanalysen wie folgt erklären: In schwach profilierten Schreibarrangements wird ein signifikanter Unterschied mit Bezug auf die Literalitätserfahrung der Schüler_innen festgestellt ($F(2,178) = 6.79$, $p < .001$). Post-Hoc-Tests zeigen, dass in schwach profilierten Schreibarrangements der Anstieg der Textqualität bei Schüler_innen mit hoher Literalitätserfahrung signifikant höher ist als bei Schüler_innen mit geringer Literalitätserfahrung ($p < .05$). Zwischen Schüler_innen mit ausgeprägter Literalitätserfahrung und Schüler_innen mit hoher Literalitätserfahrung wird kein signifikanter Unterschied ausgemacht. In profilierten ($F(2,152) = 1.72$, n.s.) und auch in sprachprofilierten ($F(2,148) = 1.69$, n.s.) Schreibarrangements lässt sich insgesamt kein signifikanter Unterschied bezüglich der Literalitätserfahrung der Schüler_innen ermitteln.

Betrachtet man die Ergebnisse vor dem Hintergrund der Merkmale profilierter Schreibarrangements, so kann festgehalten werden, dass in schwach profilierten Schreibarrangements der Anstieg der Textqualität bei Schüler_innen mit hoher Literalitätserfahrung signifikant höher ist als bei Schüler_innen mit geringer Literalitätserfahrung. Das bedeutet, dass es Schüler_innen mit hoher Literalitätserfahrung im Vergleich zu Schüler_innen mit geringer Literalitätserfahrung besser gelingt, die Schwächen ihrer eigenen Texte auszumachen und diese im Rahmen der Intervention gewinnbringend zu überarbeiten. Schüler_innen mit geringer Literalitätserfahrung profitieren hingegen von der Unterstützung der Konferenzpartner_innen in profilierten und sprachprofilierten Schreibarrangements. Dabei kann die zusätzliche Unterstützung durch Prozedurenausdrücke im Rahmen sprachprofilierter Schreibarrangements sogar dazu beitragen, dass die Schüler_innen mit geringer Literalitätserfahrung die Qualität ihrer Texte um mehr als eine Niveaustufe verbessern. Dieses Ergebnis spricht dafür, dass sprachprofilierte Schreibarrangements Schüler_innen mit geringer Literalitätserfahrung in besonderer Weise bei der Textproduktion unterstützen.

Für schwach profilierte Schreibarrangements lässt sich also nachweisen, dass der Anstieg der Textqualität in Relation zu Gruppenunterschieden hinsichtlich

der Literalitätserfahrung der Schüler_innen steht, sodass Hypothese 4(b) an dieser Stelle ebenfalls bestätigt werden kann.

10.5.3 Textform

4(c) Der Einfluss der Textform auf den Anstieg der Textqualität steht in Relation zu Gruppenunterschieden hinsichtlich des Geschlechts der Schüler_innen.

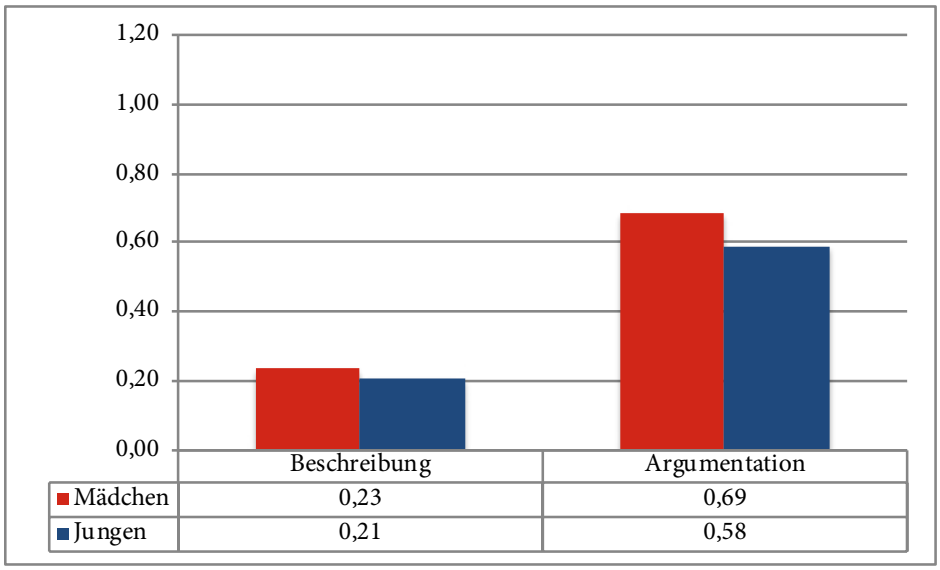


Abbildung 59: Der Einfluss der Textform der Schreibarrangements und des Geschlechts der Schüler_innen auf den Anstieg der Textqualität[141]

- Für den ZSF **Textform** wird ein **Haupteffekt** festgestellt ($F(1,463) = 21.11$, $p < .001$, $\eta_p^2 = .044$), der aufzeigt, dass der Anstieg der Textqualität von der Textform abhängig ist. Die Ergebnisse bestätigen, dass sich bei Schüler_innen, die eine Argumentation verfassen, die Textqualität von Erst- zu Endfassung signifikant stärker erhöht als bei Schüler_innen, die eine Beschreibung verfassen. Dies gilt unabhängig vom Geschlecht der Schüler_innen, da kein signifikanter Interaktionseffekt Textform*Geschlecht ausgemacht wird ($F(1,463) = .15$, n.s.).

141 Standardabweichung (Abbildung 59):

	Beschreibung	Argumentation
Mädchen	1,05	1,08
Jungen	0,84	0,86

4(c) Der Einfluss der Textform auf den Anstieg der Textqualität steht in Relation zu Gruppenunterschieden hinsichtlich der Familiensprache der Schüler_innen.

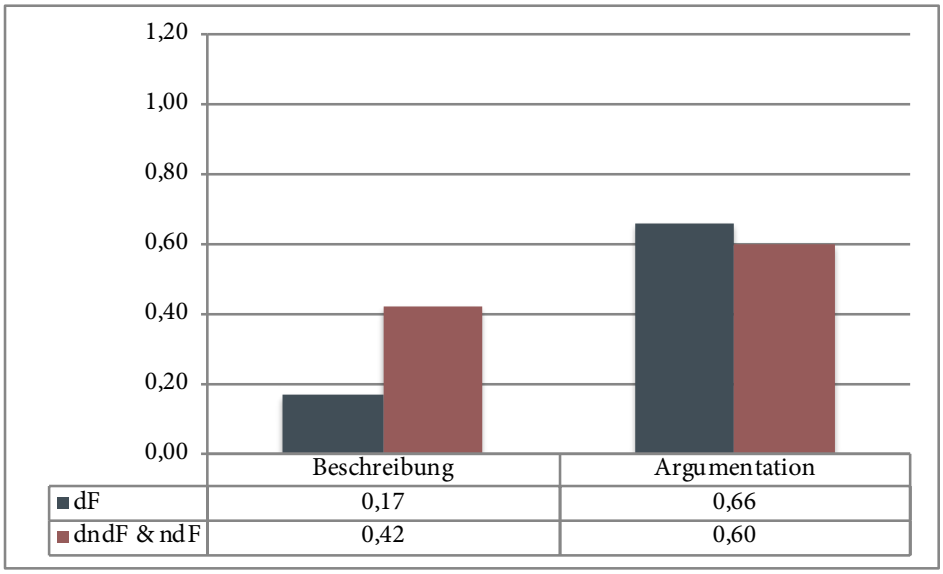


Abbildung 60: Der Einfluss der Textform der Schreibarrangements und der Familiensprache der Schüler_innen auf den Anstieg der Textqualität[142]

- Für den ZSF **Textform** wird auch hier ein **Haupteffekt** ermittelt ($F(1,457) = 12.74$, $p < .001$, $\eta_p^2 = .027$). Es stellt sich heraus, dass der Anstieg der Textqualität von der Textform abhängig ist. Die Ergebnisse belegen, dass sich bei Schüler_innen, die eine Argumentation verfassen, die Textqualität von Erst- zu Endfassung signifikant stärker verbessert als bei Schüler_innen, die eine Beschreibung verfassen. Dies gilt unabhängig von der Familiensprache der Schüler_innen, da kein signifikanter Interaktionseffekt Textform*Familiensprache ermittelt wird ($F(1,457) = 1.11$, n.s.).

142 Standardabweichung (Abbildung 60):

	Beschreibung	Argumentation
dF	0,97	0,96
dndF & ndF	0,87	0,98

4(c) Der Einfluss der Textform auf den Anstieg der Textqualität steht in Relation zu Gruppenunterschieden hinsichtlich der Literalitätserfahrung der Schüler_innen.

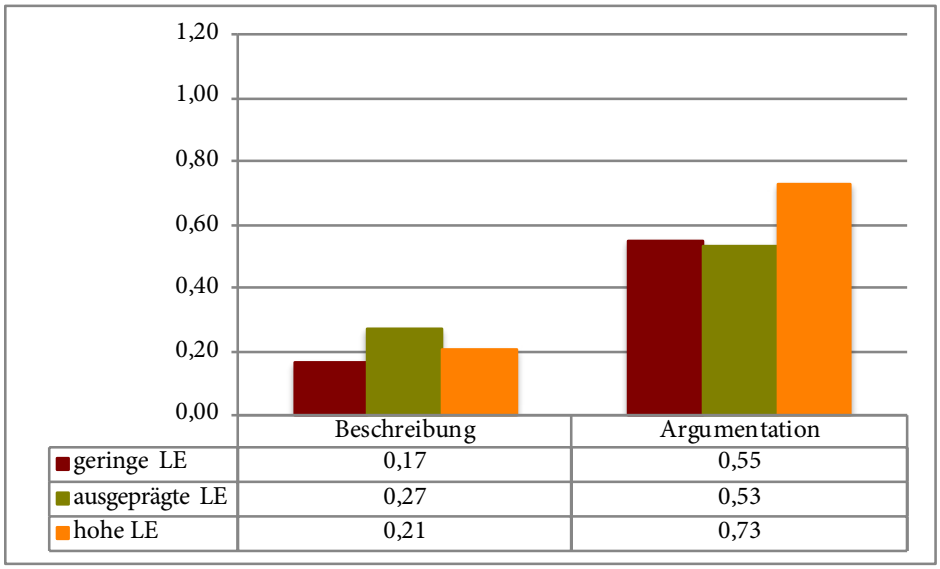


Abbildung 61: Der Einfluss der Textform der Schreibarrangements und der Literalitätserfahrung der Schüler_innen auf den Anstieg der Textqualität[143]

- Für den ZSF **Textform** wird ein **Haupteffekt** ausgemacht ($F(1,451) = 12.37$, $p<.001$, $\eta_p^2=.027$). Es zeigt sich, dass der Anstieg der Textqualität von der Textform abhängig ist. Die Ergebnisse bestätigen, dass sich bei Schüler_innen, die eine Argumentation verfassen, die Textqualität von Erst- zu Endfassung signifikant stärker verbessert als bei Schüler_innen, die eine Beschreibung verfassen. Dies gilt unabhängig davon, über welche Literalitätserfahrung die Schüler_innen verfügen, da kein signifikanter Interaktionseffekt Textform*Literalitätserfahrung vorliegt ($F(1,451) = .954$, n.s.).

Hypothese 4(c) bestätigt sich entsprechend der dargestellten Ergebnisse nicht: Der Einfluss der Textform auf den Anstieg der Textqualität steht nicht in Relation zu Gruppenunterschieden hinsichtlich der personenbezogenen Merkmale der Schüler_innen. Für alle Schüler_innen zeigt sich, dass der Anstieg der Textqualität bei der Textform Argumentation signifikant höher ist als bei der Textform Beschreibung.

143 Standardabweichung (Abbildung 61):

	Beschreibung	Argumentation
geringe LE	0,99	0,96
ausgeprägte LE	0,98	0,93
hohe LE	0,92	0,99

10.5.4 Schreibmedium

4(d) Der Einfluss des Schreibmediums auf den Anstieg der Textqualität steht in Relation zu Gruppenunterschieden hinsichtlich des Geschlechts der Schüler_innen.

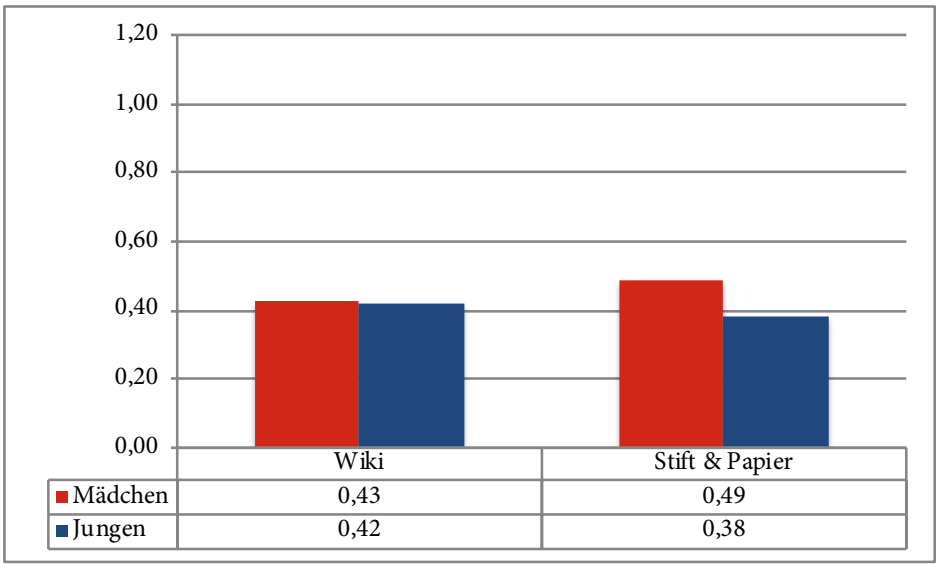


Abbildung 62: Der Einfluss des Schreibmediums der Schreibarrangements und des Geschlechts der Schüler_innen auf den Anstieg der Textqualität[144]

- Es kann weder ein Haupteffekt für die ZSF Schreibmedium ($F(1,463)$ =.08, n.s.) und Geschlecht ($F(1,463)$ =.08, n.s.) noch ein Interaktionseffekt Schreibmedium*Geschlecht ($F(1,463)$ =.75, n.s.) festgestellt werden.

144 Standardabweichung (Abbildung 62):

	Wiki	Stift & Papier
Mädchen	1,18	0,99
Jungen	0,84	0,89

4(d) Der Einfluss des Schreibmediums auf die Textqualität steht in Relation zu Gruppenunterschieden hinsichtlich der Familiensprache der Schüler_innen.

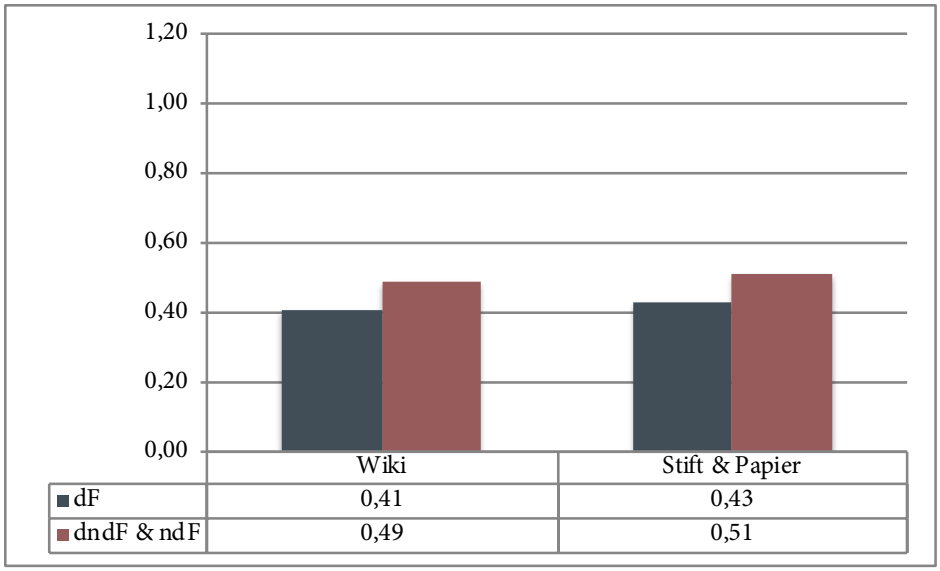


Abbildung 63: Der Einfluss des Schreibmediums der Schreibarrangements und der Familiensprache der Schüler_innen auf den Anstieg der Textqualität[145]

- Es kann weder ein Haupteffekt für die ZSF Schreibmedium ($F(1,457) = .65$, n.s.) und Familiensprache ($F(1,457) = .53$, n.s.) noch ein Interaktionseffekt Schreibmedium*Familiensprache ($F(1,457) = .13$, n.s.) festgestellt werden.

145 Standardabweichung (Abbildung 63):

	Wiki	Stift & Papier
dF	1,07	0,93
dndF & ndF	0,89	0,96

4(d) Der Einfluss des Schreibmediums auf die Textqualität steht in Relation zu Gruppenunterschieden hinsichtlich der Literalitätserfahrung der Schüler_innen.

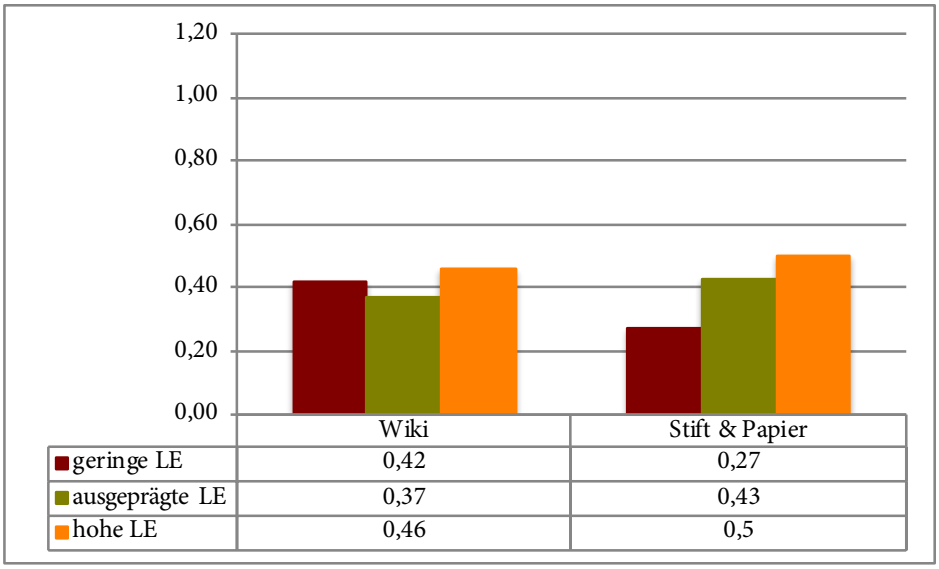


Abbildung 64: Der Einfluss des Schreibmediums der Schreibarrangements und der Literalitätserfahrung der Schüler_innen auf den Anstieg der Textqualität[146]

- Es kann weder ein Haupteffekt für die ZSF Schreibmedium ($F(1,451)$ =.06, n.s.) und Literalitätserfahrung ($F(2,451)$ =.35, n.s.) noch ein Interaktionseffekt Schreibmedium*Literalitätserfahrung ($F(2,451)$ =.21, n.s.) festgestellt werden.

Hypothese 4(d) bestätigt sich entsprechend der dargestellten Ergebnisse nicht: Der Einfluss des Schreibmediums auf die Textqualität steht nicht in Relation zu Gruppenunterschieden hinsichtlich der personenbezogenen Merkmale der Schüler_innen. Für alle Schüler_innen zeigt sich, dass es keine signifikanten Unterschiede im Anstieg der Textqualität zwischen wikibasierten und mit Stift & Papier verfassten Texten gibt.

146 Standardabweichung (Abbildung 64):

	Wiki	Stift & Papier
geringe LE	1,01	0,97
ausgeprägte LE	1,06	0,88
hohe LE	1,01	0,97

10.5.5 Zusammenfassung

Der Einfluss, den die personenbezogenen Merkmale Geschlecht, Familiensprache und Literalitätserfahrung der Schüler_innen auf die Textqualität in unterschiedlichen Schreibarrangements haben, lässt sich wie folgt zusammenfassen:

- Die Textqualität verbessert sich bei allen Schüler_innen im Vergleich von Texterst- zu Textendfassung, und zwar unabhängig von den personenbezogenen Merkmalen Geschlecht, Familiensprache und Literalitätserfahrung.
- Die Analysen zum Einfluss des **Geschlechts** zeigen, dass die Textqualität bei Mädchen sowohl in der Texterst- als auch in der Textendfassung signifikant höher ist als bei Jungen. Der Einfluss der Aufgabenprofilierung, der Textform und des Schreibmediums steht jedoch nicht in Relation zu Gruppenunterschieden hinsichtlich des Geschlechts. Für Mädchen und Jungen zeigt sich gleichermaßen, dass der Anstieg der Textqualität in sprachprofilierten Schreibarrangements signifikant höher ist als in schwach profilierten und profilierten Schreibarrangements und dass sowohl Mädchen als auch Jungen bei der Textform Argumentation einen signifikant höheren Anstieg der Qualität erzielen als bei der Textform Beschreibung. Bezüglich der Schreibmedien lassen sich weder für Mädchen noch für Jungen signifikante Unterschiede im Anstieg der Textqualität zwischen wikibasierten und mit Stift & Papier verfassten Texten ausmachen.
- Die Analysen zum Einfluss der **Familiensprache** bestätigen, dass die Textqualität bei Schüler_innen mit dF sowohl in der Texterst- als auch in der Textendfassung signifikant höher ist als bei Schüler_innen mit dndF & ndF. In profilierten Schreibarrangements steht der Anstieg der Textqualität in Relation zu Gruppenunterschieden hinsichtlich der Familiensprache: Schüler_innen mit dndF & ndF profitieren im Rahmen der Intervention in besonderer Weise von der Interaktion mit Konferenzpartner_innen in profilierten Schreibarrangements. Bei Schüler_innen mit dF wirkt sich hingegen die Kombination der Hilfen von Prozedurenschemata – in Form von Feedback der Konferenzpartner_innen – mit Prozedurenausdrücken in sprachprofilierten Schreibarrangements besonders förderlich aus. Der Einfluss der Textform und des Schreibmediums steht jedoch nicht in Relation zu Gruppenunterschieden hinsichtlich der Familiensprache. Für Schüler_innen mit dF und Schüler_innen mit dndF & ndF zeigt sich gleichermaßen, dass sie bei der Textform Argumentation einen signifikant höherer Anstieg der Textqualität erzielen als bei der Textform Beschreibung. Bezüglich der Schreibmedien lassen sich weder für Schüler_innen mit dF noch für Schüler_innen mit dndF & ndF signifikante Unterschiede im Anstieg der Textqualität ermitteln.
- Die Analysen zum Einfluss der **Literalitätserfahrung** belegen, dass die Textqualität bei Schüler_innen mit hoher Literalitätserfahrung in der Textendfassung signifikant höher ist als bei Schüler_innen mit geringer Literalitäts-

erfahrung. In schwach profilierten Schreibarrangements steht der Anstieg der Textqualität in Relation zu Gruppenunterschieden hinsichtlich der Literalitätserfahrung. In schwach profilierten Schreibarrangements ist der Anstieg der Textqualität bei Schüler_innen mit hoher Literalitätserfahrung signifikant höher als bei Schüler_innen mit geringer Literalitätserfahrung. Schüler_innen mit geringer Literalitätserfahrung profitieren hingegen von der Unterstützung der Konferenzpartner_innen in profilierten und sprachprofilierten Schreibarrangements, wobei die zusätzliche Unterstützung durch Prozedurenausdrücke im Rahmen sprachprofilierter Schreibarrangements für diese Schüler_innen besonders wirksam ist. Der Einfluss der Textform und des Schreibmediums steht jedoch nicht in Relation zu Gruppenunterschieden hinsichtlich der Literalitätserfahrung. Für alle Schüler_innen zeigt sich, dass sie bei der Textform Argumentation einen signifikant höheren Anstieg der Textqualität erzielen als bei der Textform Beschreibung. Bezüglich des Schreibmediums lassen sich weder für Schüler_innen mit geringer noch mit ausgeprägter oder hoher Literalitätserfahrung signifikante Unterschiede im Anstieg der Textqualität feststellen.

Die Ergebnisse bestätigen zwar, dass die Textqualität in der Erst- und Endfassung in Relation zu Gruppenunterschieden hinsichtlich der personenbezogenen Merkmale Geschlecht, Familiensprache und Literalitätserfahrung stehen. Dass aber alle Schüler_innen die Qualität ihrer Texte im Vergleich von Texterst- zu Textendfassung verbessern können, hebt das große Potenzial hervor, das von den im Rahmen der vorliegenden Studie eingesetzten Schreibarrangements für alle Schüler_innen ausgeht. Abschließend sei angemerkt, dass im Rahmen des Exkurses weitere interessante Vergleiche, die bspw. die Gruppierungsmerkmale in Kombination untersuchen, nicht möglich waren, dass diese Analysen aber ggf. im Rahmen weiterer Arbeiten vorgenommen werden können.

11. Schreibdidaktisches Fazit

Das Ziel der vorliegenden schreib- und mediendidaktischen Arbeit war es, Erkenntnisse zur Frage nach einer wirksamen Schreibförderung zu gewinnen. Die Entwicklung und Nutzung einer umfassenden literalen Kompetenz ist für die Teilhabe an einer modernen Medien- und Informationsgesellschaft unverzichtbar. Ausgelöst durch Diskussionen um internationale Schulleistungsstudien wie TIMSS und PISA, haben sich auch nationale bildungspolitische Bemühungen um eine grundlegende Veränderung resp. Verbesserung des Bildungswesens intensiviert. So etablierte die Kultusministerkonferenz Bildungsstandards u.a. für das Fach Deutsch im Primarbereich (KMK 2005) und entwickelte ein Strategiepapier zur „Bildung in der digitalen Welt" für Schulen und Hochschulen (KMK 2016). Aus didaktischer Perspektive ist in diesem Zusammenhang in erster Linie von Bedeutung, wie die geforderten Kompetenzen im Unterricht erfolgreich vermittelt werden können. Da bislang aber weitestgehend unklar ist, wie sich verschiedene Fördermaßnahmen auf die Schreibkompetenz von Schüler_innen auswirken, gewinnen empirische Forschungsarbeiten im Bereich der Schreibdidaktik zunehmend an Bedeutung. Dies betrifft auch und gerade Fragen nach den Effekten unterschiedlich profilierter Schreibaufgaben, unterschiedlicher Textformen sowie unterschiedlicher Schreibmedien. Genau hier setzt das Forschungsprojekt der vorliegenden Arbeit an. Im Rahmen einer empirischen Studie wurde untersucht, welche didaktischen Maßnahmen sich positiv auf die Qualität der Textproduktion von Grundschüler_innen auswirken. So versucht die Studie mit ihren Ergebnissen einen Beitrag zu den aktuellen Diskussionen im Bildungsbereich um schreib- und mediendidaktische Kompetenzen von Grundschüler_innen beizusteuern. Dabei gilt es vor allem Implikationen für die schulische Praxis abzuleiten.

Im Zentrum des Projektes standen schreibdidaktische Maßnahmen, die – mit Blick auf das von Bachmann/Becker-Mrotzek (vgl. 2017: 42) vorgestellte *Basismodell der Textproduktion* – auch als situative Voraussetzungen bezeichnet werden können. Dem Aufgabenumfeld – wie es u.a. im Modell von Hayes (2012: 371) beschrieben wird – kam in diesem Zusammenhang eine ganz besondere Bedeutung zu: Durch die Manipulation der Komponenten „Kooperateure/Kritiker" und „Aufgabenmaterial" wurde der Einfluss einer entsprechenden Funktionsprofilierung auf die Textproduktion junger Schüler_innen herausgearbeitet. Dies wurde – u.a. in Anlehnung an die Studie „Aufgaben mit Profil" von Bachmann/Becker-Mrotzek (2010) – durch die Einbeziehung echter Kommunikationspartner_innen umgesetzt. Vor dem Hintergrund der Ausführungen zu einer prozedurenorientierten Schreibdidaktik (Feilke 2014a) rückte dabei auch das Zusammenspiel zwischen der Situierung von Aufgaben und der Arbeit an der Sprachlichkeit von Texten in den Fokus. Dazu wurden textform- und aufgabenspezifische Formulierungstipps erarbeitet, die sich durch die Kombination von Prozedurenschemata und Prozedurenausdrücken auszeichnen. Um zudem dem medialen Wandel in

angemessener Weise zu begegnen, wurden Wikis – neben dem traditionellen Schreibmedium Stift & Papier – im Forschungsprojekt als digitale Kommunikationsplattform eingesetzt. Das Forschungsprojekt schließt an prozess- und produktbezogenen Entwicklungstendenzen (Held 2006; Augst et al. 2007a) an und ist an den für die vierte Jahrgangsstufe zu erwartenden Kompetenzen ausgerichtet.

Mittels einer Interventionsstudie mit verschiedenen Bedingungen und Kontrollen wurde untersucht, welche schreibdidaktischen Maßnahmen dazu beitragen, die Qualität der Textproduktion von Grundschüler_innen der vierten Jahrgangsstufe positiv zu beeinflussen. Dabei standen drei Perspektiven auf den Forschungsgegenstand „Qualität der Textproduktion" im Fokus: erstens die Textqualität, zweitens die Qualität der Textrevision und drittens der *funktional adäquate* Gebrauch von Schlüsselprozeduren. Darüber hinaus wurde der Einfluss personenbezogener Merkmale auf die Textqualität in unterschiedlichen Schreibarrangements in den Blick genommen.

Zur Beantwortung der insgesamt vier Forschungsfragen wurde eine Kombination aus Labor- und Feldstudie gewählt, wobei intervenierende Faktoren u.a. durch die Erfassung umfangreicher personenbezogener Variablen kontrolliert wurden. Das quasi-experimentelle Design der Studie zeichnet sich dadurch aus, dass die Versuchsleiterin mehrere Variablen bewusst manipulierte, sodass insgesamt zwölf unterschiedliche Schreibarrangements in 24 Klassen der vierten Jahrgangsstufe an elf Grundschulen in Nordrhein-Westfalen und Niedersachen getestet wurden.

Die Analyse der 974 Texterst- und Textendfassungen der 487 Schüler_innen erfolgte mit vier verschiedenen Verfahren:

- Zur Erfassung der Textqualität wurde sowohl ein analytisches als auch ein holistisches Rating durchgeführt. Damit schließt die Studie an die Diskussion um Textqualitätsratings (siehe u.a. Neumann 2017) an. Durch die Berücksichtigung verschiedener Zugänge zur Erfassung textformspezifischer Textqualität konnten Vor- und Nachteile holistischer und analytischer Ratings auf Grundlage empirischer Daten diskutiert werden, wobei mit Blick auf die Datenlage der vorliegenden Studie das holistische Rating dem analytischen Rating vorzuziehen war, weil es eine geringere Treatmentnähe und eine höhere Interrater-Reliabilität aufweist.
- Die Erfassung der Qualität der Textrevision erfolgte – ausgehend von Erkenntnissen der Studien von Fix (2000) und Held (2006) – anhand eines Rasters zur Klassifikation von Textrevisionen. Dabei standen insbesondere textform- und aufgabenspezifische Besonderheiten im Mittelpunkt der Analysen.
- Der Gebrauch der Schlüsselprozeduren wurde schließlich auf Grundlage eines eigens entwickelten Analyseverfahrens untersucht. Im Fokus stand die Frage, wie sich „empirische Grade der Beherrschung von Prozeduren" (Feilke 2010: 1) modellieren lassen. Daraus resultierte die Konzipierung und Operationa-

lisierung einer abgestuften Funktionalität des lernerseitigen Gebrauchs von Textprozeduren.

Die Datenauswertung erfolgte mittels Varianzanalysen, Chi-Quadrat-Tests und t-Tests für unabhängige Stichproben. Anhand von Kovarianzanalysen und Chi-Quadrat-Tests zeigte sich, dass auch ohne Balancierung innerhalb einzelner Klassen eine Gleichverteilung für (nahezu) alle personenbezogenen Merkmale auf die unterschiedlichen Probandengruppen gegeben war.

Im Folgenden wird zunächst die empirische Ergebnislage der Untersuchung noch einmal zusammenfassend dargelegt, bevor anschließend mögliche Implikationen für die Schulpraxis abgeleitet werden.

Bei allen Schüler_innen erhöht sich die Textqualität im Vergleich von Texterst- zu Textendfassung.

„Mir hat gut gefallen, dass der zweite Text viel besser ist als der erste Text" (Jérôme, 4. Klasse). Dieses Zitat des Schülers Jérôme beschreibt gewissermaßen eins der zentralen Ergebnisse der vorliegenden Studie: Revidieren führt zu besseren Texten. Es konnte gezeigt werden, dass sich bei allen Schüler_innen – unabhängig davon, an welchem Schreibarrangement sie teilgenommen haben – die Qualität der Texte im Vergleich von Texterst- zu Textendfassung signifikant erhöht, und zwar unabhängig von den personenbezogenen Merkmalen Geschlecht, Familiensprache und Literalitätserfahrung.

Grundschüler_innen profitieren bei der Textproduktion insbesondere von sprachprofilierten Schreibarrangements.

Der Einsatz von Prozedurenschemata – sowohl in Form von Checklisten zur Selbstrückmeldung als auch in Form von Rückmeldungen durch Konferenzpartner_innen – trägt dazu bei, dass sich die Qualität der Schülertexte im Vergleich von Texterst- zu Textendfassung signifikant erhöht. Als besonders wirksam hat sich der Einsatz von Prozedurenschemata in Kombination mit Prozedurenausdrücken erwiesen. Es kann also festgehalten werden, dass stärker situierte Schreibaufgaben effektiver sind als schwächer situierte Schreibaufgaben.

Der funktional adäquate Gebrauch von Schlüsselprozeduren wirkt sich positiv auf die Textqualität aus.

Die vorgestellten Ergebnisse zum Gebrauch von Schlüsselprozeduren haben gezeigt, dass Grundschüler_innen in entsprechend konturierten Schreibarrangements in der Lage sind, *partiell funktionale* und *funktionale* Schlüsselprozeduren in ihren Texten zu nutzten, und dass sich der Gebrauch *funktional adäquater* Schlüsselprozeduren positiv auf die Qualität der Schülertexte auswirkt.

Traditionelle und moderne Schreibmedien sind ähnlich effektiv.

Anhand der Ergebnisse zum Einfluss des Schreibmediums auf die Textproduktion konnte gezeigt werden, dass Kinder – trotz ihrer Unerfahrenheit im Umgang mit der Tastatur – die Qualität ihrer Texte verbessern können und dass das Schreiben am Computer sogar zu erfolgreicheren Revisionen führt als das Schreiben mit Stift & Papier. Es ist zu vermuten, dass durch den regelmäßigen Einsatz digitaler Schreibwerkzeuge im Deutschunterricht und entsprechender Workshops bzw. Tipptrainings die hier vorgestellten Ergebnisse positiv zugunsten wikibasierter Schreibarrangements beeinflusst werden können. Das von der KMK (2016) vorgelegte Strategiepapier „Bildung in der digitalen Welt" schafft hierzu die bildungspolitischen Rahmenbedingungen durch die in Zukunft auch die beschriebenen Herausforderungen bei der technischen Umsetzung für Unterrichts- und Forschungsprojekte reduziert werden dürften.

Situierte Schreibarrangements tragen dazu bei, dass Schüler_innen der vierten Jahrgansstufe in der Lage sind, sowohl deskriptive als auch argumentative Textproduktionen erfolgreich durchzuführen.

Im Rahmen der empirischen Untersuchung konnte gezeigt werden, dass Grundschüler_innen in der Lage sind, sowohl deskriptive als auch argumentative Texte zu verfassen und diese gewinnbringend zu überarbeiten. Darüber hinaus konnten interessante textformspezifische Besonderheiten herausgearbeitet werden: Die eher konkreten Beschreibungen fallen in der Erstfassung besser aus als die eher abstrakten Argumentationen. Diese Unterschiede werden aber durch die Revision reduziert bzw. nivelliert, wobei die Revisionsanalysen gezeigt haben, dass bei der Überarbeitung der Texte *textformspezifische* Revisionshandlungen evoziert werden.

Personenbezogene Merkmale haben einen Einfluss auf die Textqualität von Grundschüler_innen aber stärker situierte Schreibarrangements haben das Potenzial, Schreibdefizite auszugleichen.

Es wurde festgestellt, dass Mädchen besser schreiben als Jungen, Schüler_innen mit deutscher Familiensprache besser schreiben als Schüler_innen mit deutscher und nichtdeutscher Familiensprache und Lernende mit höherer oder ausgeprägterer Literalitätserfahrung besser schreiben als Lernende mit geringer Literalitätserfahrung. Interessant ist aber vor allem die Erkenntnis, dass schreibschwache Schüler_innen in besonderer Weise von profilierten und sprachprofilierten Schreibarrangements profitieren und dass sie die Qualität ihrer Texte im Vergleich von Texterst- zu Textendfassung aufgrund bereitgestellter (sprachlicher) Hilfen deutlich steigern können.

Was lässt sich nun aus den dargelegten Ergebnissen für die schulische Praxis schlussfolgern? Zunächst ist es wichtig, noch einmal hervorzuheben, dass die als wirksam ermittelten didaktischen Maßnahmen die Textproduktion *aller* Schüler_innen positiv beeinflussen. Dies spricht dafür, das in den Schreibarrangements angelegte Potenzial zur Selbstdifferenzierung zu nutzen und die folgenden Aspekte als Schreibfördermaßnahmen für alle Schüler_innen gleichermaßen zu begreifen.

- Schüler_innen sollten im Unterricht stets die Gelegenheit bekommen, ihre eigenen Texte auf Grundlage eines lernförderlichen Feedbacks zu überarbeiten.
- In einem kompetenzorientierten Schreibunterricht sollten textform- und aufgabenspezifische Kriterienkataloge und Formulierungstipps – die an einer für die jeweilige Jahrgangsstufe zu erwartenden Schreibentwicklungsspanne ausgerichtet sind – verstärkt zum Einsatz kommen.
- Die Aneignung *funktional adäquater* Schlüsselprozeduren sollte – gemäß einer prozedurenorientierten Schreibdidaktik – durch entsprechend kommunikativ und sprachlich profilierte Schreibarrangements gerahmt und unterstützt werden.
- Bereits in der Grundschule sollten anspruchsvollere Textformen wie schriftliches Beschreiben und Argumentieren in den Unterricht integriert werden, um den Auf- und Ausbau textformspezifischer und textformübergreifender Kompetenzen ganzheitlich zu fördern.
- Das Überarbeiten von eigenen Texten sollte verstärkt in Formen kooperativer Schreibsettings eingeübt werden, um für eine *soziale* Entlastung im Schreibprozess zu sorgen.
- Das große Schreiblernpotenzial des Computers sollte mehr als bislang genutzt werden, um für eine *technische* Entlastung im Schreibprozess zu sorgen.

Abschließend sei darauf hingewiesen, dass im Rahmen der vorliegenden Arbeit lediglich ein Einblick in die im Rahmen des Forschungsprojekts erhobenen Daten gegeben werden konnte. Wie bereits an mehreren Stellen angedeutet, bieten die ausgewerteten Daten – bspw. der analytischen Ratings – und auch die vorliegenden Textkorpora weitere interessante Anknüpfungspunkte sowohl für die didaktisch empirische Schreibforschung als auch die Lehreraus- und -fortbildung. Mir bleibt zu hoffen, dass die erarbeiteten Materialien, erhobenen Daten und ermittelten Erkenntnisse dieser Arbeit dazu beitragen, die gegenwärtige Schreibpraxis an den Grundschulen zu bereichern und ich auf diese Weise einen Beitrag dazu leisten kann, Grundschüler_innen auf ihrem Weg zu kompetenten Schreiber_innen zu unterstützen.

Literatur

Abraham, Ulf (2014): Digitale Schreib-, Präsentations- und Publikationsmedien. In: Frederking, Volker/Krommer, Axel/Möbius, Thomas (Hrsg.), Digitale Medien im Deutschunterricht. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 269–289.

Abraham, Ulf/Baurmann, Jürgen/Feilke, Helmuth/Kammler, Clemens/Müller, Astrid (2007): Kompetenzorientiert unterrichten. Überlegungen zum Schreiben und Lesen. In: *Praxis Deutsch*, 34 (203), 6–14.

Adamzik, Kirsten (2016): Textlinguistik. Grundlagen, Kontroversen, Perspektiven. 2., völlig neu bearb., aktual. und erw. Neuaufl. Berlin: De Gruyter.

Alby, Tom (2008): Web 2.0: Konzepte, Anwendungen, Technologien. 3., überarb. Aufl. München: Hanser.

Anskeit, Nadine (2010): Virtuelle Schreibkonferenzen mit Wiki-Technologie in der Grundschule. [Masterarbeit, Technische Universität Dortmund].

Anskeit, Nadine (2011): Schreibkonferenzen mit Profil. Textformen entdecken mit der Wiki-Schülerzeitung. In: *Grundschulunterricht Deutsch*, 3, 30–34.

Anskeit, Nadine (2012): WikiWiki in die Schule. Unterrichtsbeispiele und Praxiserfahrungen zum Einsatz von Wikis in der Schule. In: Beißwenger, Michael/Anskeit, Nadine/Storrer, Angelika (Hrsg.), Wikis in Schule und Hochschule. Boizenburg: Hülsbusch, 13–45.

Anskeit, Nadine (2013): Hypertextgeschichten. Potenziale kooperativer Schreibformen durch den Einsatz von Wikis in der Schule. In: *Informationen zur Deutschdidaktik*, 37 (4), 53–62.

Anskeit, Nadine (2016): Wikis im Deutschunterricht der Primarstufe. Ein didaktisches Werkzeug als Mehrwert im Unterricht nutzen. In: Abraham, Ulf/Knopf, Julia (Hrsg.), Deutsch digital: Band 2 Praxis. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 68–76.

Anskeit, Nadine/Steinhoff, Torsten (2014): Schreibarrangements für die Primarstufe. Konzeption eines Promotionsprojekts und erste Ergebnisse zum Gebrauch von Schlüsselprozeduren. In: Bachmann, Thomas/Feilke, Helmuth (Hrsg.), Werkzeuge des Schreibens. Beiträge zu einer Didaktik der Textprozeduren. Stuttgart: Fillibach, 129–156.

Augst, Gerhard/Disselhoff, Katrin/Henrich, Alexandra/Pohl, Thorsten/Völzing, Paul-Ludwig (2007a): Text-Sorten-Kompetenz. Eine echte Longitudinalstudie zur Entwicklung der Textkompetenz im Grundschulalter. Frankfurt am Main: Peter Lang.

Augst, Gerhard/Disselhoff, Katrin/Henrich, Alexandra/Pohl, Thorsten/Völzing, Paul-Ludwig (2007b): Text-Sorten-Kompetenz (Webseite). Text abrufbar unter: http://www.text-sorten-kompetenz.de (Zugriff am 27.5.2017).

Augst, Gerhard/Faigel, Peter (1986): Von der Reihung zur Gestaltung. Untersuchungen zur Ontogenese der schriftsprachlichen Fähigkeiten von 13-23 Jahren. Frankfurt am Main: Peter Lang.

Bachmann, Thomas (2014): Texte produzieren: Schreiben als soziale Praxis. In: Bachmann, Thomas/Feilke, Helmuth (Hrsg.), Werkzeuge des Schreibens. Beiträge zu einer Didaktik der Textprozeduren. Stuttgart: Fillibach, 35–62.

Bachmann, Thomas/Becker-Mrotzek, Michael (2010): Schreibaufgaben situieren und profilieren. In: Pohl, Thorsten/Steinhoff, Torsten (Hrsg.), Textformen als Lernformen. Duisburg: Gilles & Francke, 191–209.

Bachmann, Thomas/Becker-Mrotzek, Michael (2017): Schreibkompetenz und Textproduktion modellieren. In: Becker-Mrotzek, Michael/Grabowski, Joachim/Steinhoff, Torsten (Hrsg.), Forschungshandbuch empirische Schreibdidaktik. Münster: Waxmann, 25–53.

Bachmann, Thomas/Bertschi-Kaufmann, Andrea/Kassis, Wassilis (2004): Untersuchungsdesign: Methodenfragen und ihre Umsetzung. In: Bertschi-Kaufmann, Andrea/Kassis, Wassilis/Sieber, Peter (Hrsg.), Mediennutzung und Schriftlernen. Analysen und Ergebnisse zur literalen und medialen Sozialisation. Weinheim: Juventa, 41–74.

Bartlett, Elsa J. (1982): Learning to Revise: Some Component Processes. In: Nystrand, Martin (Hrsg.), What Writers Know. The Language, Process, and Structure of Written Discourse. New York: Academic Press, 345–363.

Baurmann, Jürgen (2014): Prozessorientierung und Methoden des Schreibunterrichts. In: Feilke, Helmuth/Pohl, Thorsten (Hrsg.), Schriftlicher Sprachgebrauch. Texte verfassen. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 349–363.

Baurmann, Jürgen/Ludwig, Otto (1985): Texte überarbeiten. Zur Theorie und Praxis von Revisionen. In: Boueke, Dietrich/Hopster, Norbert (Hrsg.), Schreiben – Schreiben lernen. Rolf Sanner zum 65. Geburstag. Tübingen: Narr, 254–276.

Baurmann, Jürgen/Pohl, Thorsten (2009): Schreiben – Texte verfassen. In: Bremerich-Vos, Albert/Granzer, Dietlinde/Behrens, Ulrike/Köller, Olaf (Hrsg.), Bildungsstandards für die Grundschule: Deutsch konkret. Aufgabenbeispiele – Unterrichtsanregungen – Fortbildungsideen. Berlin: Cornelsen, 75–103.

Becker-Mrotzek, Michael (1997): Schreibentwicklung und Textproduktion. Der Erwerb der Schreibfertigkeit am Beispiel der Bedienungsanleitung. Opladen: Westdeutscher Verlag.

Becker-Mrotzek, Michael (2000): Schreibkonferenzen. Eine diskursive Form der Textbearbeitung. In: *Grundschule*, 32 (12), 49–53.

Becker-Mrotzek, Michael (2012): Gemeinsam erzählen – getrennt schreiben. In: Kern, Friederike/Morek, Miriam/Ohlhus, Sören (Hrsg.), Erzählen als Form – Formen des Erzählens. Berlin: De Gruyter, 147–157.

Becker-Mrotzek, Michael (2014a): Bildungsstandards und Schreibaufgaben. In: Feilke, Helmuth/Pohl, Thorsten (Hrsg.), Schriftlicher Sprachgebrauch. Texte verfassen. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 481–500.

Becker-Mrotzek, Michael (2014b): Gute Schreibaufgaben für alle Schülerinnen und Schüler. In: Schmölzer-Eibinger, Sabine/Dirim, Inci/Krumm, Hans-Jürgen/Portmann-Tselikas, Paul R. (Hrsg.), Schwerpunkt: Schreiben und Literalität. Wien: Praesens, 67–84.

Becker-Mrotzek, Michael (2014c): Schreibkompetenz. In: Grabowski, Joachim (Hrsg.), Sinn und Unsinn von Kompetenzen. Fähigkeitskonzepte im Bereich von Sprache, Medien und Kultur. Opladen: Barbara Budrich, 51–71.

Becker-Mrotzek, Michael (2014d): Schreibleistungen bewerten und beurteilen. In: Feilke, Helmuth/Pohl, Thorsten (Hrsg.), Schriftlicher Sprachgebrauch. Texte verfassen. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 501–513.

Becker-Mrotzek, Michael/Böttcher, Ingrid (2012): Schreibkompetenz entwickeln und beurteilen. 4., überarb. Neuaufl. Berlin: Cornelsen.

Becker-Mrotzek, Michael/Brinkhaus, Moti/Grabowski, Joachim/Jost, Jörg/Knopp, Matthias/Schmitt, Markus/Weinzierl, Christian/Wilmsmeier, Sabine/Hennecke, Vera (2015): Kohärenzherstellung und Perspektivenübernahme als Teilkomponenten der Schreibkompetenz. Von der diagnostischen Absicherung zur didaktischen Implementierung. In: Redder, Angelika/Naumann, Johannes/Tracy, Rosemarie (Hrsg.), Forschungsin-

itiative Sprachdiagnostik und Sprachförderung – Ergebnisse. Münster: Waxmann, 177–205.

Becker-Mrotzek, Michael/Grabowski, Joachim/Jost, Jörg/Knopp, Matthias/Linnemann, Markus (2014): Adressatenorientierung und Kohärenzherstellung im Text. Zum Zusammenhang kognitiver und sprachlich realisierter Teilkomponenten von Schreibkompetenz. In: *Didaktik Deutsch*, 20 (37), 20–43.

Becker-Mrotzek, Michael/Jost, Jörg (2014): Empirische Forschung in der Sprachdidaktik am Beispiel der Schreibdidaktik. In: Frederking, Volker/Huneke, Hans-Werner/Krommer, Axel/Meier, Christel (Hrsg.), Aktuelle Fragen der Deutschdidaktik, Bd. 3. Neuausg. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 441–462.

Becker-Mrotzek, Michael/Schindler, Kirsten (2007): Schreibkompetenz modellieren. In: Becker-Mrotzek, Michael/Schindler, Kirsten (Hrsg.), Texte schreiben. Duisburg: Gilles & Francke, 7–26.

Becker-Mrotzek, Michael/Schindler, Kirsten (2008): Schreibkompetenz modellieren, entwickeln und testen. In: *Didaktik Deutsch (Sonderheft)*, Böhnisch, Martin (Hrsg.): Symposium Deutschdidaktik. Beiträge zum 16. Symposion Deutschdidaktik „Kompetenzen im Deutschunterricht". Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.

Behrens, Ulrike (2016): Lebensweltbezug von Schreibaufgaben als Dogma und Leerstelle. In: Krelle, Michael/Senn, Werner (Hrsg.), Qualitäten von Deutschunterricht. Stuttgart: Fillibach, 163–180.

Behrens, Ulrike (2017): Vorschule und Primarstufe. In: Becker-Mrotzek, Michael/Grabowski, Joachim/Steinhoff, Torsten (Hrsg.), Forschungshandbuch empirische Schreibdidaktik. Münster: Waxmann, 75–88.

Beißwenger, Michael (2012): Kompetenzen für das Schreiben mit webbasierten Schreibtechnologien. In: Feilke, Helmuth/Köster, Juliane/Steinmetz, Michael (Hrsg.), Textkompetenzen in der Sekundarstufe II. Stuttgart: Fillibach, 233–276.

Beißwenger, Michael/Anskeit, Nadine/Storrer, Angelika (Hrsg.) (2012): Wikis in Schule und Hochschule. Boizenburg: Hülsbusch.

Beißwenger, Michael/Storrer, Angelika (2010): Kollaborative Hypertextproduktion mit Wiki-Technologie. Beispiele und Erfahrungen im Bereich Schule und Hochschule. In: Jakobs, Eva-Maria/Lehnen, Katrin/Schindler, Kirsten (Hrsg.), Schreiben und Medien. Schule, Hochschule, Beruf. Frankfurt am Main: Peter Lang, 13–36.

Bereiter, Carl (1980): Development in Writing. In: Gregg, Lee W./Steinberg, Erwin R. (Hrsg.), Cognitive Processes in Writing. Hillsdale: Erlbaum, 73–93.

Bereiter, Carl/Scardamalia, Marlene (1987): The Psychology of Written Composition. Hillsdale: Erlbaum.

Blatt, Inge (2004): Schreiben und Schreibenlernen mit neuen Medien. Eine Bestandsaufnahme. In: Blatt, Inge/Hartmann, Wilfried (Hrsg.), Schreibprozesse im medialen Wandel: Ein Studienbuch. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 30–70.

Böhme, Katrin/Bremerich-Vos, Albert/Robitzsch, Alexander (2009): Aspekte der Kodierung von Schreibaufgaben. In: Granzer, Dietlinde/Köller, Olaf/Bremerich-Vos, Albert/Van den Heuvel-Panhuizen, Marja/Reiss, Kristina/Walther, Gerd (Hrsg.), Bildungsstandards Deutsch und Mathematik. Leistungsmessung in der Grundschule. Weinheim: Beltz, 290–329.

Böhme, Katrin/Schipolowski, Stefan/Canz, Thomas/Krelle, Michael/Bremerich-Vos, Albert (2017): Kompetenzstufenmodelle im Bereich Schreiben. In: Becker-Mrotzek, Micha-

el/Grabowski, Joachim/Steinhoff, Torsten (Hrsg.), Forschungshandbuch empirische Schreibdidaktik. Münster: Waxmann, 55–74.

Bos, Wilfried/Eickelmann, Birgit/Gerick, Julia (2014): ICILS 2013 auf einen Blick. International Computer and Information Literacy Study. Presseinformationen zur Studie und zu zentralen Ergebnissen. Münster: Waxmann. Text abrufbar unter: http://www.ifs.tu-dortmund.de/cms/Medienpool/Projekte/ICILS-2013/ICILS_2013_Presseinformation.pdf (Zugriff am 27.5.2017).

Böttcher, Ingrid/Becker-Mrotzek, Michael (2009): Texte bearbeiten, bewerten und benoten. Schreibdidaktische Grundlagen. Unterrichtspraktische Anregungen für die Klassen 1 bis 4. 4. Aufl. Berlin: Cornelsen.

Brakel Olson, Vicki L. (1990): The Revising Processes of Sixth-Grade Writers with and without Peer Feedback. In: *The Journal of Educational Research*, 84 (1), 22–29.

Bräuer, Gerd/Schindler, Kirsten (2013): Authentische Schreibaufgaben – ein Konzept. In: Bräuer, Gerd/Schindler, Kirsten (Hrsg.), Schreibarrangements für Schule, Hochschule, Beruf. Stuttgart: Fillibach, 12–63.

Bredel, Ursula (2014): Anspruch und Wirklichkeit – Debattenbeitrag zu den Bildungsstandards. In: *Didaktik Deutsch*, 20 (36), 5–8.

Bredel, Ursula/Fuhrhop, Nanna/Noack, Christina (2011): Wie Kinder lesen und schreiben lernen. Tübingen: Narr.

Bremerich-Vos, Albert (2014): Revision der Bildungsstandards? – Zurzeit nicht vordringlich. In: *Didaktik Deutsch*, 20 (36), 9–12.

Bremerich-Vos, Albert/Possmayer, Miriam (2011): Zur Reliabilität eines Modells der Entwicklung von Textkompetenz im Grundschulalter. In: *Didaktik Deutsch*, 17 (31), 30–49.

Brinker, Klaus (2005): Linguistische Textanalyse. Eine Einführung in Grundbegriffe und Methoden. 6., überarb. und erw. Aufl. Berlin: Schmidt.

Chenoweth, N. Ann/Hayes, John R. (2001): Fluency in Writing. Generating Text in L1 and L2. In: *Written Communication*, 18 (1), 80–98.

Cichlinski, Gerd/Granzer, Dietlinde (2009): Bildungsstandards Deutsch: Lernen mit Medien. In: Bremerich-Vos, Albert/Granzer, Dietlinde/Behrens, Ulrike/Köller, Olaf (Hrsg.), Bildungsstandards für die Grundschule: Deutsch konkret. Aufgabenbeispiele – Unterrichtsanregungen – Fortbildungsideen. Berlin: Cornelsen, 202–216.

Coirier, Pierre/Marchand, Evelyne (1994): Writing Argumentative Texts. A Typological and Structural Approach. In: Eigler, Gunther/Jechle, Thomas (Hrsg.), Writing. Current Trends in European Research. Freiburg: Hochschulverlag, 162–181.

CompetenceCenter E-Learning, Prorektorat für Lehre und Studium Universität zu Köln (2015): ILIAS. E-Learning-Plattform der Universität zu Köln. Text abrufbar unter: https://www.ilias.uni-koeln.de (Zugriff am 27.5.2017).

Datz, Margret (2004): Hypertexte im Unterricht der Grundschule. Text abrufbar unter: https://www.lehrer-online.de/unterricht/grundschule/sprachen/lesen-und-schreiben/unterrichtseinheit/ue/hypertexte-im-unterricht-der-grundschule/ (Zugriff am 27.5.2017).

Dautel, Klaus (2009): Mit Wikis arbeiten. Prozessorientiertes Schreiben und medienorientiertes Unterrichten. In: *Deutschmagazin*, 6 (4), 13–19.

Deutsches Institut für Vertrauen und Sicherheit im Internet (DIVSI)/SINUS Markt- und Sozialforschung GmbH (Hrsg.) (2015): DIVSI U9-Studie. Kinder in der digitalen Welt. Eine Grundlagenstudie des SINUS-Instituts Heidelberg im Auftrag des Deutschen Instituts für Vertrauen und Sicherheit im Internet (DIVSI). Hamburg. Text abrufbar

unter: https://www.divsi.de/wp-content/uploads/2015/06/U9-Studie-DIVSI-web.pdf (Zugriff am 27.5.2017).

Dix, Annika (2017): Berichte und Berichten als didaktische Gattung. Eine Textform zwischen Erwerb und schulischer Norm. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.

Ebersbach, Anja/Glaser, Markus/Heigl, Richard (2005): Wiki-Tools. Kooperation im Web; mit 47 Tabellen. Berlin: Springer.

Ehlich, Konrad (1983): Text und sprachliches Handeln. Die Entstehung von Texten aus dem Bedürfnis nach Überlieferung. In: Assmann, Aleida/Assmann, Jan/Hardmeier, Christof (Hrsg.), Schrift und Gedächtnis: Beiträge zur Archäologie der literarischen Kommunikation. 3., unveränd. Aufl. 1998. München: Fink, 24–43.

Ehlich, Konrad (1984): Zum Textbegriff. In: Rothkegel, Annely/Sandig, Barbara (Hrsg.), Text – Textsorten – Semantik. Linguistische Modelle und maschinelle Verfahren. Hamburg: Buske, 9–25.

Ehlich, Konrad (1998): Medium Sprache. In: Strohner, Hans/Sichelschmidt, Lorenz/Hielscher, Martina (Hrsg.), Medium Sprache. Frankfurt am Main: Peter Lang, 9–21.

Eid, Michael/Gollwitzer, Mario/Schmitt, Manfred (2015): Statistik und Forschungsmethoden; mit Online-Materialien. 4., überarb. und erw. Aufl. Weinheim: Beltz.

Endres, Odile (2012): Kollaboratives Schreiben in Wikis: ein Schreibprozessmodell als Diagnoseinstrument. In: Beißwenger, Michael/Anskeit, Nadine/Storrer, Angelika (Hrsg.), Wikis in Schule und Hochschule. Boizenburg: Hülsbusch, 121–147.

Faigley, Lester/Witte, Stephen (1981): Analyzing Revision. In: *College Composition and Communication*, 32 (4), 400–414.

Feierabend, Sabine/Plankenhorn, Theresa/Rathgeb, Thomas (2015): KIM Studie 2014. Kinder + Medien, Computer + Internet. Basisuntersuchung zum Medienumgang 6- bis 13-Jähriger in Deutschland. Stuttgart: Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest. Text abrufbar unter: https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/KIM/2014/KIM_Studie_ 2014.pdf (Zugriff am 27.5.2017).

Feil, Christine/Gieger, Christoph/Quellenberg, Holger (2009): Lernen mit dem Internet: Beobachtungen und Befragungen in der Grundschule. Wiesbaden: VS, Verlag für Sozialwissenschaften.

Feilke, Helmuth (1993): Schreibentwicklungsforschung. Ein kurzer Überblick unter besonderer Berücksichtigung der Entwicklung prozessorientierter Schreibfähigkeiten. In: *Diskussion Deutsch*, 24 (129), 17–34.

Feilke, Helmuth (1995): Auf dem Weg zum Text. Die Entwicklung der Textkompetenz im Grundschulalter. In: Augst, Gerhard (Hrsg.), Frühes Schreiben. Studien zur Ontogenese der Literalität. Essen: Die Blaue Eule, 69–88.

Feilke, Helmuth (2000): Wege zum Text. In: *Praxis Deutsch*, 27 (161), 14–22.

Feilke, Helmuth (2002): Die Entwicklung literaler Textkompetenz. Ein Forschungsbericht. In: *Siegener Papiere zur Aneignung sprachlicher Strukturformen (SPASS)*, 10.

Feilke, Helmuth (2003): Beschreiben und Beschreibungen. In: *Praxis Deutsch*, 30 (182), 6–14.

Feilke, Helmuth (2005): Entwicklungsaspekte beim Schreiben. In: Abraham, Ulf/Kupfer-Schreiner, Claudia/Maiwald, Klaus (Hrsg.), Schreibförderung und Schreiberziehung. Eine Einführung für Schule und Hochschule. Donauwörth: Auer, 38–48.

Feilke, Helmuth (2006): Entwicklung schriftlich-konzeptualer Fähigkeiten. In: Bredel, Ursula/Günther, Hartmut/Klotz, Peter/Ossner, Jakob/Siebert-Ott, Gesa (Hrsg.), Didaktik der deutschen Sprache. Ein Handbuch, Bd. 1. Paderborn: Schöningh, 178–192.

Feilke, Helmuth (2008): Schriftlich argumentieren – Kompetenzen und Entwicklungsbedingungen. In: Burwitz-Melzer, Eva/Hallet, Wolfgang/Legutke, Michael K./Meißner, Franz-Josef/Mukherjee, Joybrato (Hrsg.), Sprachen lernen – Menschen bilden. Dokumentation zum 22. Kongress für Fremdsprachendidaktik der Deutschen Gesellschaft für Fremdsprachenforschung (DGFF), Gießen, Oktober 2007. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 153–164.

Feilke, Helmuth (2010): „Aller guten Dinge sind drei" – Überlegungen zu Textroutinen & literalen Prozeduren. In: Bons, Iris/Gloning, Thomas/Kaltwasser, Dennis (Hrsg.), Fest-Platte für Gerd Fritz. Gießen, 1–23.

Feilke, Helmuth (2012): Bildungssprachliche Kompetenzen – fördern und entwickeln. In: *Praxis Deutsch*, 39 (233), 4–13.

Feilke, Helmuth (2014a): Argumente für eine Didaktik der Textprozeduren. In: Bachmann, Thomas/Feilke, Helmuth (Hrsg.), Werkzeuge des Schreibens. Beiträge zu einer Didaktik der Textprozeduren. Stuttgart: Fillibach, 11–34.

Feilke, Helmuth (2014b): Begriff und Bedingung literaler Kompetenz. In: Feilke, Helmuth/Pohl, Thorsten (Hrsg.), Schriftlicher Sprachgebrauch. Texte verfassen. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 33–53.

Feilke, Helmuth (2014c): Überarbeiten! Überlegungen zu Bildungsstandards, Textkompetenz und Schreiben. In: *Didaktik Deutsch*, 20 (37), 6–9.

Feilke, Helmuth (2015): Text und Lernen – Perspektivwechsel in der Schreibforschung. In: Schmölzer-Eibinger, Sabine/Thürmann, Eike (Hrsg.), Schreiben als Medium des Lernens. Kompetenzentwicklung durch Schreiben im Fachunterricht. Münster: Waxmann, 47–71.

Feilke, Helmuth (2017): Schreibdidaktische Konzepte. In: Becker-Mrotzek, Michael/Grabowski, Joachim/Steinhoff, Torsten (Hrsg.), Forschungshandbuch empirische Schreibforschung. Münster: Waxmann.

Feilke, Helmuth/Augst, Gerhard (1989): Zur Ontogenese der Schreibkompetenz. In: Antos, Gerd/Krings, Hans P. (Hrsg.), Textproduktion. Ein interdisziplinärer Forschungsüberblick. Tübingen: Niemeyer, 297–327.

Feilke, Helmuth/Bachmann, Thomas (2014): Werkzeuge des Schreibens – Zur Einleitung. In: Bachmann, Thomas/Feilke, Helmuth (Hrsg.), Werkzeuge des Schreibens. Beiträge zu einer Didaktik der Textprozeduren. Stuttgart: Fillibach, 7–10.

Feilke, Helmuth/Schmidlin, Regula (Hrsg.) (2005): Literale Textentwicklung. Untersuchungen zum Erwerb von Textkompetenz. Frankfurt am Main: Peter Lang.

Fix, Martin (2000): Textrevisionen in der Schule. Prozessorientierte Schreibdidaktik zwischen Instruktion und Selbststeuerung; empirische Untersuchungen in achten Klassen. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.

Fix, Martin (2008): Texte schreiben. Schreibprozesse im Deutschunterricht. 2. Aufl. Paderborn: Schöningh.

Fix, Martin/Melenk, Hartmut (2000): Schreiben zu Texten – Schreiben zu Bildimpulsen. Das Ludwigsburger Aufsatzkorpus; mit 2300 Schülertexten und Bewertungen auf CD-ROM. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.

forsa Politik- und Sozialforschung GmbH (Hrsg.) (2014): IT an Schulen. Ergebnisse einer Repräsentativbefragung von Lehrern in Deutschland. Text abrufbar unter: https://www.bllv.de/fileadmin/Dateien/Land-PDF/Wissenschaft/Forsa_ITanSchulen14__Bayern.pdf (Zugriff am 27.5.2017).

Frederking, Volker (2006): Neue Medien im Deutschunterricht. In: Kliewer, Heinz-Jürgen/Pohl, Inge (Hrsg.), Lexikon Deutschdidaktik, Bd. 2. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 554–560.

Frederking, Volker/Albrecht, Christian (2016): Digitale Medien. Theoretische Grundlagen und Begriffserklärungen. In: Abraham, Ulf/Knopf, Julia (Hrsg.), Deutsch digital, Bd. 1 (Theorie). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 9–31.

Frith, Uta (1986): A Developmental Framework for Developmental Dyslexia. In: *Annals of Dyslexia*, 36 (1), 67–81.

Gätje, Olaf/Rezat, Sara/Steinhoff, Torsten (2012): Positionierung. Zur Entwicklung des Gebrauchs modalisierender Prozeduren in argumentativen Texten von Schülern und Studenten. In: Feilke, Helmuth/Lehnen, Katrin (Hrsg.), Schreib- und Textroutinen. Theorie, Erwerb und didaktisch-mediale Modellierung. Frankfurt am Main: Peter Lang, 125–153.

Gerdes, Heike (1997): Lernen mit Text und Hypertext. 2. Aufl. Lengerich: Pabst.

Glaser, Cornelia (2004): Förderung der Schreibkompetenz bei Grundschülern: Effekte einer integrierten Vermittlung kognitiver Schreibstrategien und selbstregulatorischer Fertigkeiten. [Dissertation, Universität Potsdam], Text abrufbar unter: https://publishup.uni-potsdam.de/opus4-ubp/frontdoor/index/index/docId/205 (Zugriff am 27.5.2017).

Glaser, Cornelia/Keßler, Christina/Brunstein, Joachim C. (2009): Förderung selbstregulierten Schreibens bei Viertklässlern. Effekte auf strategiebezogene, holistische und subjektive Maße der Schreibkompetenz. In: *Zeitschrift für pädagogische Psychologie*, 23 (1), 5–18.

Gorman, Steve (2010): An introduction to NAEP (NCES 2010-468). Washington, DC: U.S. Department of Education. Institute of Education Science. National Center for Education Statistics.

Grabowski, Joachim (2014): Kompetenz: Ein bildungswissenschaftlicher Begriff. In: Grabowski, Joachim (Hrsg.), Sinn und Unsinn von Kompetenzen. Fähigkeitskonzepte im Bereich von Sprache, Medien und Kultur. Opladen: Budrich, 9–28.

Grabowski, Joachim/Blabusch, Cora/Lorenz, Thorsten (2007): Welche Schreibkompetenz? Handschrift und Tastatur in der Hauptschule. In: Becker-Mrotzek, Michael/Schindler, Kirsten (Hrsg.), Texte schreiben. Duisburg: Gilles & Francke, 41–61.

Graham, Steve/Harris, Karen (2005): Writing Better: Effective Strategies for Teaching Students with Learning Difficulties. In: *Brookes Publishing Company*, Text abrufbar unter: http://eric.ed.gov/?id=ED491805 (Zugriff am 27.5.2017).

Graham, Steve/Hebert, Michael/Harris, Karen R. (2015): Formative Assessment and Writing: A Meta-Analysis. In: *Elementary School Journal*, 115 (4), 523–547.

Granzer, Dietlinde/Böhme, Katrin/Köller, Olaf (2008): Kompetenzmodelle und Aufgabenentwicklung für die standardisierte Leistungsmessung im Fach Deutsch. In: Bremerich-Vos, Albert/Granzer, Dietlinde/Köller, Olaf (Hrsg.), Lernstandsbestimmung im Fach Deutsch. Gute Aufgaben für den Unterricht. Weinheim: Beltz, 10–28.

Gregory, Kelvin D./Martin, Michael O. (2001): Technical Standards for IEA Studies: An Annotated Bibliography. Amsterdam: International Association for the Evaluation of Educational Achievement. Text abrufbar unter: http://pub.iea.nl/fileadmin/user_upload/Publications/Electronic_versions/IEA_Technical_Standards_Bibliography.pdf (Zugriff am 27.5.2017).

Gülich, Elisabeth (1997): Routineformeln und Formulierungsroutinen. Ein Beitrag zur Beschreibung „formelhafter Texte". In: Wimmer, Rainer/Berens, Franz-Josef (Hrsg.), Wortbildung und Phraseologie. Tübingen: Narr, 131–175.

Habscheid, Stephan (2009): Text und Diskurs. Paderborn: Fink.

Harsch, Claudia/Neumann, Astrid/Lehmann, Rainer/Schröder, Konrad (2007): Schreibfähigkeit. In: Beck, Bärbel/Klieme, Eckhard (Hrsg.), Sprachliche Kompetenzen. Konzepte und Messung. DESI-Studie (Deutsch Englisch Schülerleistungen International). Weinheim: Beltz, 42–62. Text abrufbar unter: http://www.pedocs.de/volltexte/2010/3140/pdf/978_3_407_25398_9_1A_D_A.pdf (Zugriff am 27.5.2017).

Hattie, John (2015): Lernen sichtbar machen. 3., Aufl. mit Index und Glossar. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.

Hayes, John (2012): Modeling and Remodeling Writing. In: *Written Communication*, 29 (3), 369–388.

Hayes, John/Flower, Linda (1980): Identifying the Organization of Writing Processes. In: Gregg, Lee W./Steinberg, Erwin R. (Hrsg.), Cognitive Processes in Writing. Hillsdale: Erlbaum, 3–30.

Held, Ursula (2006): Textüberarbeitung in der Grundschule. Eine Untersuchung zur Entwicklung und Förderung grundlegender Revisionskompetenzen bei jungen Schreibern. Frankfurt am Main: Peter Lang.

Heller, Kurt A./Perleth, Christoph (2000): Kognitiver Fähigkeitstest für 4. bis 12. Klassen. KFT 4-12+R; Manuel. Revisionen. Göttingen: Beltz.

Helmke, Andreas/Klieme, Eckhard (2008): Unterricht und Entwicklung sprachlicher Kompetenzen. In: Klieme, Eckhard/Eichler, Wolfgang/Helmke, Andreas/Lehmann, Rainer H./Nold, Günter/Rolff, Hans-Günter/Schröder, Konrad/Thomé, Günther/Willenberg, Heiner (DESI-Konsortium) (Hrsg.), Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch: Ergebnisse der DESI-Studie. Weinheim: Beltz, 301–312.

Herzig, Bardo/Martin, Alexander/Klar, Tilman-Mathies (2016): Smartphone und Tablet. Medienpädagogische und technische Grundlagen, Potential für den Deutschunterricht und Beispiele. In: Abraham, Ulf/Knopf, Julia (Hrsg.), Deutsch digital, Bd. 1 (Theorie). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 69–97.

Himpsl, Klaus (2007): Wikis im Blended Learning. Ein Werkstattbericht. Boizenburg: Hülsbusch.

Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (IQB) (2012): Globalskalen zur Beurteilung von Schülertexten. Berlin: Institut zu Qualitätsentwicklung im Bildungswesen, Humboldt-Universität zu Berlin [unveröffentlichtes Material].

Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (IQB) (2014): Kompetenzstufenmodelle zu den Bildungsstandards im Kompetenzbereich Schreiben, Teilbereich freies Schreiben für den Mittleren Schulabschluss. Beschluss der Kultusministerkonferenz (KMK) vom 13./14.03.2014. Text abrufbar unter: https://www.iqb.hu-berlin.de/bista/ksm (Zugriff am 27.5.2017).

Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (IQB) (2016): VERA – Ein Überblick. Text abrufbar unter: https://www.iqb.hu-berlin.de/vera (Zugriff am 27.5.2017).

Isaac, Kevin/Halt, Ann Christin/Hosenfeld, Ingmar/Helmke, Andreas/Groß Ophoff, Jana (2006): VERA: Qualitätsentwicklung und Lehrerprofession durch Vergleichsarbeiten. Kommentar zur Diskussion um Vera. In: *Die deutsche Schule*, 98 (1), 107–111.

Jechle, Thomas (1992): Kommunikatives Schreiben. Prozess und Entwicklung aus der Sicht kognitiver Schreibforschung. Tübingen: Narr.

Kirst, Karl-Otto (2012): Wiki-Ressourcen für Schule und Unterricht: Das ZUM-Wiki und die Wiki-Family. In: Beißwenger, Michael/Anskeit, Nadine/Storrer, Angelika (Hrsg.), Wikis in Schule und Hochschule. Boizenburg: Hülsbusch, 207–229.

KMK (Hrsg.) (2004): Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Mittleren Schulabschluss. Beschluss vom 4.12.2003. Text abrufbar unter: http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2003/2003_12_04-BS-Deutsch-MS.pdf (Zugriff am 27.5.2017).

KMK (Hrsg.) (2005): Bildungstandards im Fach Deutsch für den Primarbereich. Beschluss vom 15.10.2004. Text abrufbar unter: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_10_15-Bildungsstandards-Deutsch-Primar.pdf (Zugriff am 27.5.2017).

KMK (Hrsg.) (2012): Medienbildung in der Schule. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 18.10.2012. Text abrufbar unter: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2012/2012_03_08_Medienbildung.pdf (Zugriff am 27.5.2017).

KMK (Hrsg.) (2016): Bildung in der digitalen Welt. Strategie der Kultusministerkonferenz. Text abrufbar unter: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2016/Bildung_digitale_Welt_Webversion.pdf (Zugriff am 27.5.2017).

Knopf, Julia/Schrenker, Eva (2016a): Private Nutzung digitaler Medien. Studien zur Mediennutzung durch Schüler. In: Abraham, Ulf/Knopf, Julia (Hrsg.), Deutsch digital, Bd. 1 (Theorie). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 59–68.

Knopf, Julia/Schrenker, Eva (2016b): Schulische Nutzung digitaler Medien. Zum aktuellen Stand der Digitalisierung im Deutschunterricht. In: Abraham, Ulf/Knopf, Julia (Hrsg.), Deutsch digital, Bd. 1 (Theorie). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 51–58.

Knopp, Matthias/Jost, Jörg/Linnemann, Markus/Becker-Mrotzek, Michael (2014): Textprozeduren als Indikator von Schreibkompetenz – ein empirischer Zugriff. In: Bachmann, Thomas/Feilke, Helmuth (Hrsg.), Werkzeuge des Schreibens. Beiträge zu einer Didaktik der Textprozeduren. Stuttgart: Fillibach, 111–128.

Knopp, Matthias/Jost, Jörg/Nachtwei, Nicole/Becker-Mrotzek, Michael/Grabowski, Joachim (2012): Teilkomponenten von Schreibkompetenz untersuchen: Bericht aus einem interdisziplinären empirischen Projekt. In: Bayrhuber, Horst/Harms, Ute/Muszynski, Bernhard/Ralle, Bernd/Rothgangel, Martin/Schön, Lutz-Helmut/Vollmer, Helmut J./Weigand, Hans-Georg (Hrsg.), Formate fachdidaktischer Forschung. Empirische Projekte – historische Analysen – theoretische Grundlegungen. Münster: Waxmann, 47–65.

Koch, Peter/Oesterreicher, Wulf (1994): Schriftlichkeit und Sprache. Writing and Language. In: Günther, Hartmut/Ludwig, Otto (Hrsg.), Schrift und Schriftlichkeit. Writing and Its Use. Ein interdisziplinäres Handbuch internationaler Forschung. An Interdisciplinary Handbook of International Research, Bd. 1. Berlin: De Gruyter, 587–604.

Köster, Juliane (2016): Aufgaben im Deutschunterricht. Wirksame Lernangebote und Erfolgskontrollen. Seelze: Kallmeyer.

Krelle, Michael (2016): Digitale Schreibprozesse und -strategien im Deutschunterricht der Primarstufe. In: Abraham, Ulf/Knopf, Julia (Hrsg.), Deutsch digital, Bd. 2 (Praxis). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 51–57.

Kuhlen, Rainer (1991): Hypertext : ein nicht-lineares Medium zwischen Buch und Wissensbank. Berlin: Springer.

Kuhley, Horst Paul (2006): Schulentwicklung durch Schreib- und Leseförderung. In: Bräuer, Gerd (Hrsg.), Schreiben(d) lernen. Ideen und Projekte für die Schule. 2. Aufl. Hamburg: Ed. Körber-Stiftung, 235–243.

Lehnen, Katrin (2014): Schreibdidaktik und neue Medien. In: Feilke, Helmuth/Pohl, Thorsten (Hrsg.), Schriftlicher Sprachgebrauch. Texte verfassen. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 432–450.

Lehnen, Katrin (2017): Kooperatives Schreiben. In: Becker-Mrotzek, Michael/Grabowski, Joachim/Steinhoff, Torsten (Hrsg.), Forschungshandbuch empirische Schreibdidaktik. Münster: Waxmann, 299–314.

Leuf, Bo/Cunningham, Ward (2001): The Wiki Way. Quick Collaboration on the Web. Boston: Addison-Wesley.

Linnemann, Markus (2017): Erfassung von Schreibprozessen: Methoden, Techniken, Tools. In: Becker-Mrotzek, Michael/Grabowski, Joachim/Steinhoff, Torsten (Hrsg.), Forschungshandbuch empirische Schreibdidaktik. Münster: Waxmann, 335–352.

Lipowsky, Frank/Herrmann, Maik/Ludwig, Miriam/Eckermann, Torsten/Heinzel, Friederike/Kruse, Norbert (2013): Textrevisionen im Grundschulunterricht – Welchen Einfluss haben die Lernumgebung und die soziale Kohäsion der Gruppe? In: *Unterrichtswissenschaft*, 41 (1), 38–56.

Lorenz, Jens Holger (2005): Zentrale Lernstandsmessung in der Primarstufe – Vergleichsarbeiten Klasse 4 (VERA) in sieben Bundesländern. In: *Zentralblatt für Didaktik der Mathematik*, 37 (4), 317–323.

Maier, Uwe/Kleinknecht, Marc/Metz, Kerstin/Bohl, Thorsten (2010): Ein allgemeindidaktisches Kategoriensystem zur Analyse des kognitiven Potenzials von Aufgaben. In: *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 28 (1), 84–96.

Marx, Nicole (2017): Schreibende mit nichtdeutscher Familiensprache. In: Becker-Mrotzek, Michael/Grabowski, Joachim/Steinhoff, Torsten (Hrsg.), Forschungshandbuch empirische Schreibdidaktik. Münster: Waxmann, 139–152.

Marx, Nicole/Steinhoff, Torsten (2017a): Schreiben von Schülerinnen und Schülern mit nichtdeutscher Familiensprache. In: Becker-Mrotzek, Michael/Roth, Hans-Joachim (Hrsg.), Sprachliche Bildung – Grundlagen und Handlungsfelder. Münster: Waxmann, 175–186.

Marx, Nicole/Steinhoff, Torsten (2017b): Unterrichtsbezogene Interventionen. In: Becker-Mrotzek, Michael/Grabowski, Joachim/Steinhoff, Torsten (Hrsg.), Forschungshandbuch empirische Schreibdidaktik. Münster: Waxmann, 253–266.

Merklinger, Daniela (2010): „Lernendes Schreiben" am Übergang von Mündlichkeit zu Schriftlichkeit. In: Pohl, Thorsten/Steinhoff, Torsten (Hrsg.), Textformen als Lernformen. Duisburg: Gilles & Francke, 117–142.

Merz-Grötsch, Jasmin (2010): Texte schreiben lernen. Grundlagen, Methoden, Unterrichtsvorschläge. Seelze: Kallmeyer.

Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.) (2008): Richtlinien und Lehrpläne für die Grundschule in Nordrhein-Westfalen. Deutsch, Sachunterricht, Mathematik, Englisch, Musik, Kunst, Sport, Evangelische Religionslehre, Katholische Religionslehre. Frechen: Ritterbach.

Möbius, Thomas (2014): Empirische Forschung zum Einsatz digitaler Medien im Deutschunterricht. Ein Überblick. In: Frederking, Volker/Krommer, Axel/Möbius, Thomas (Hrsg.), Digitale Medien im Deutschunterricht. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 337–358.

Moskaliuk, Johannes (Hrsg.) (2008a): Konstruktion und Kommunikation von Wissen mit Wikis. Theorie und Praxis. Boizenburg: Hülsbusch.

Moskaliuk, Johannes (2008b): Schwierigkeiten beim Einsatz von Wikis. In: Moskaliuk, Johannes (Hrsg.), Konstruktion und Kommunikation von Wissen mit Wikis. Theorie und Praxis. Boizenburg: Hülsbusch, 29–38.

Neumann, Astrid (2007): Schreiben: Ausgangspunkt für eine kriteriengeleitete Ausbildung in der Schule. In: Willenberg, Heiner (Hrsg.), Kompetenzhandbuch für den Deutschunterricht. Auf der empirischen Basis des DESI-Projekts. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 74–83.

Neumann, Astrid (2017): Zugänge zur Bestimmung von Textqualität. In: Becker-Mrotzek, Michael/Grabowski, Joachim/Steinhoff, Torsten (Hrsg.), Forschungshandbuch empirische Schreibdidaktik. Münster: Waxmann, 203–220.

Neumann, Astrid/Lehmann, Rainer H. (2008): Schreiben Deutsch. In: Klieme, Eckhard/Eichler, Wolfgang/Helmke, Andreas/Lehmann, Rainer H./Nold, Günter/Rolff, Hans-Günter/Schröder, Konrad/Thomé, Günther/Willenberg, Heiner (DESI-Konsortium) (Hrsg.), Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch: Ergebnisse der DESI-Studie. Weinheim: Beltz, 89–103.

Neumann, Astrid/Steinhoff, Torsten (2015): Schreiben. In: Becker-Mrotzek, Michael/Kämper-van den Boogaart, Michael/Köster, Juliane/Stanat, Petra/Gippner, Gabriele (Hrsg.), Bildungsstandards aktuell: Deutsch in der Sekundarstufe II. Braunschweig: Westermann, 66–119.

Notari, Michele/Döbeli Honegger, Beat (2013a): Das Wiki-Prinzip. In: Notari, Michele/Döbeli Honegger, Beat (Hrsg.), Der Wiki-Weg des Lernens. Gestalten und Begleiten von Lernprozessen mit digitalen Kollaborationswerkzeugen. Bern: Hep, der Bildungsverlag, 20–39.

Notari, Michele/Döbeli Honegger, Beat (Hrsg.) (2013b): Der Wiki-Weg des Lernens. Gestalten und Begleiten von Lernprozessen mit digitalen Kollaborationswerkzeugen. Bern: Hep, der Bildungsverlag.

Nussbaumer, Markus/Sieber, Peter (1994): Texte analysieren mit dem Zürcher Textanalyseraster. In: Sieber, Peter/Brütsch, Edgar (Hrsg.), Sprachfähigkeiten – Besser als ihr Ruf und nötiger denn je! Ergebnisse und Folgerungen aus einem Forschungsprojekt. Aarau, Frankfurt am Main, Salzburg: Sauerländer, 141–186.

OECD (2011): PISA 2009 Results: Students On Line. Digital Technologies and Performance (Volume VI). Text abrufbar unter: http://dx.doi.org/10.1787/9789264112995-en (Zugriff am 27.5.2017).

Ossner, Jakob (1995): Prozeßorientierte Schreibdidaktik in Lehrplänen. In: Baurmann, Jürgen/Weingarten, Rüdiger (Hrsg.), Schreiben. Prozesse, Prozeduren und Produkte. Opladen: Westdeutscher Verlag, 29–50.

Ossner, Jakob (1996): Gibt es Entwicklungsstufen beim Aufsatzschreiben? In: Feilke, Helmuth/Portmann, Paul R. (Hrsg.), Schreiben im Umbruch. Schreibforschung und schulisches Schreiben. Stuttgart: Klett, 74–84.

Ossner, Jakob (2005): Begriff und Beschreibung – zwei Seiten einer Medaille. In: Fix, Martin/Jost, Roland (Hrsg.), Sachtexte im Deutschunterricht. Für Karlheinz Fingerhut zum 65. Geburtstag. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 120–132.

Ossner, Jakob (2006): Kompetenzen und Kompetenzmodelle im Deutschunterricht. In: *Didaktik Deutsch*, 12 (21), 5–19.

Ossner, Jakob (2014): Schriftliches Beschreiben. In: Feilke, Helmuth/Pohl, Thorsten (Hrsg.), Schriftlicher Sprachgebrauch. Texte verfassen. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 252–269.

Paquette, Kelli R. (2009): Integrating the 6+1 Writing Traits Model with Cross-Age Tutoring: An Investigation of Elementary Students' Writing Development. In: *Literacy Research and Instruction*, 48 (1), 28–38.

Persky, Hilary R./Daane, Mary C./Jin, Ying (2003): The Nation's Report Card. Writing 2002 (NCES 2003-529). Washington: U.S. Department of Education, Institute of Education Sciences, National Center for Education Statistics. Text abrufbar unter: https://nces.ed.gov/nationsreportcard/pdf/main2002/2003529.pdf (Zugriff am 27.5.2017).

Philipp, Maik (2012a): Motiviert lesen und schreiben. Dimensionen, Bedeutung, Förderung. Seelze: Kallmeyer.

Philipp, Maik (2012b): Wirksame Schreibförderung. Metaanalytische Befunde im Überblick. In: *Didaktik Deutsch*, 18 (33), 59–73.

Philipp, Maik (2015): Schreibkompetenz: Komponenten, Sozialisation und Förderung. Tübingen: Narr.

Philipp, Maik (2017): Wirksame Schreibförderung. Metaanalytische Befunde. In: Becker-Mrotzek, Michael/Grabowski, Joachim/Steinhoff, Torsten (Hrsg.), Forschungshandbuch empirische Schreibdidaktik. Münster: Waxmann, 187–202.

Pohl, Thorsten (2013): Texte schreiben in der Grundschule. In: Gailberger, Steffen/Witzke, Frauke (Hrsg.), Handbuch kompetenzorientierter Deutschunterricht. Weinheim: Beltz, 212–231.

Pohl, Thorsten (2014a): Entwicklung der Schreibkompetenzen. In: Feilke, Helmuth/Pohl, Thorsten (Hrsg.), Schriftlicher Sprachgebrauch. Texte verfassen. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 101–140.

Pohl, Thorsten (2014b): Schriftliches Argumentieren. In: Feilke, Helmuth/Pohl, Thorsten (Hrsg.), Schriftlicher Sprachgebrauch. Texte verfassen. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 287–315.

Pohl, Thorsten (2017): Sekundarstufe I und II. In: Becker-Mrotzek, Michael/Grabowski, Joachim/Steinhoff, Torsten (Hrsg.), Forschungshandbuch empirische Schreibdidaktik. Münster: Waxmann, 89–108.

Pohl, Thorsten/Steinhoff, Torsten (2010): Textformen als Lernformen. In: Pohl, Thorsten/Steinhoff, Torsten (Hrsg.), Textformen als Lernformen. Duisburg: Gilles & Francke, 5–26.

QUA-LiS NRW/Zentrum für Empirische Pädagogische Forschung (zepf) (2016): VERA. Vergleichsarbeiten in Klasse 3. Allgemeine Informationen und Ergebnisse des Durchgangs 2016 in Nordrhein-Westfalen. Text abrufbar unter: https://www.schulentwicklung.nrw.de/e/upload/mat_2016/Bericht_VERA3-2016.pdf (Zugriff am 27.5.2017).

Rau, Cornelia (1994): Revisionen beim Schreiben. Zur Bedeutung von Veränderungen in Textproduktionsprozessen. Tübingen: Niemeyer.

Reuen, Sascha (1997): Der Computer als Schreibwerkzeug im Deutschunterricht. Praxiserfahrungen aus einer vierten Grundschulklasse. In: *Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie (OBST)*, 55 (Neue Medien im Deutschunterricht), 90–101.

Reusser, Kurt (2014): Aufgaben – Träger der Lerngelegenheiten und Lernprozesse im kompetenzorientierten Unterricht. In: *Seminar*, 4, 77–101.

Rezat, Sara (2011): Schriftliches Argumentieren. Zur Ontogenese konzessiver Argumentationskompetenz. In: *Didaktik Deutsch*, 17 (31), 50–67.

Rezat, Sara (2014): Textprozeduren als Instrumente des Schreibens. In: Bachmann, Thomas/Feilke, Helmuth (Hrsg.), Werkzeuge des Schreibens. Beiträge zu einer Didaktik der Textprozeduren. Stuttgart: Fillibach, 177–197.

Rüßmann, Lars (2018): Schreibförderung durch Sprachförderung. Eine Interventionsstudie zur Wirksamkeit sprachlich profilierter Schreibarrangements in der mehrsprachigen Sekundarstufe I. Münster: Waxmann.

Rüßmann, Lars/Steinhoff, Torsten/Marx, Nicole/Wenk, Anne Kathrin (2016): Schreibförderung durch Sprachförderung? Zur Wirksamkeit sprachlich profilierter Schreibarrangements in der mehrsprachigen Sekundarstufe I unterschiedlicher Schulformen. In: *Didaktik Deutsch*, 21 (40), 41–59.

Scardamalia, Marlene/Bereiter, Carl (1983): The Development of Evaluative, Diagnostic and Remedial Capabilities in Children's Composing. In: Martlew, Margaret (Hrsg.), The Psychology of Written Language. Developmental and Educational Perspectives. Chichester: Wiley, 67–95.

Schellmann, Andrea/Eirich, Maria (2012): Wikis in der Schule. Ein Erfahrungsbericht aus sechs Jahren RMG-Wiki. In: Beißwenger, Michael/Anskeit, Nadine/Storrer, Angelika (Hrsg.), Wikis in Schule und Hochschule. Boizenburg: Hülsbusch, 263–282.

Schmidt, Martin/Streim, Andreas/Hampe, Katja (2015): Digitale Schule – vernetztes Lernen. Ergebnisse repräsentativer Schüler- und Lehrerbefragungen zum Einsatz digitaler Medien im Schulunterricht. Berlin: BITKOM. Text abrufbar unter: https://www.bitkom.org/noindex/Publikationen/2015/Studien/Digitale-SchulevernetztesLernen/BITKOM-Studie-Digitale-Schule-2015.pdf (Zugriff am 27.5.2017).

Schmitt, Markus/Knopp, Matthias (2017): Prädiktoren der Schreibkompetenz. In: Becker-Mrotzek, Michael/Grabowski, Joachim/Steinhoff, Torsten (Hrsg.), Forschungshandbuch empirische Schreibdidaktik. Münster: Waxmann, 239–252.

Schneider, Hansjakob/Anskeit, Nadine (2017): Einsatz digitaler Schreibwerkzeuge. In: Becker-Mrotzek, Michael/Grabowski, Joachim/Steinhoff, Torsten (Hrsg.), Forschungshandbuch empirische Schreibdidaktik. Münster: Waxmann, 283–298.

Schneider, Hansjakob/Wiesner, Esther/Lindauer, Thomas/Furger, Julienne (2012): Kinder schreiben auf einer Internetplattform. Resultate aus der Interventionsstudie myMoment 2.0. In: *dieS-online*, 2.

Schneuwly, Bernard (1995): Textarten – Lerngegenstände des Aufsatzunterrichts. In: *Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie (OBST)*, 51 (Schriftaneignung und Schreiben), 116–132.

Schneuwly, Bernard/Rosat, Marie-Claude (1995): „Ma chambre" ou: comment linéariser l'espace. Étude ontogénétique de textes descriptifs écrits. Bulletin suisse de linguistique appliquée 61, 83-100. Text abrufbar unter: https://archive-ouverte.unige.ch/unige:34106 (Zugriff am 27.5.2017).

Schoonen, Rob (2012): The Validity and Generalizability of Writing Scores: The Effect of Rater, Task and Language. In: Van Steendam, Elke/Tillema, Marion/Rijlaarsdam, Gert/Van den Bergh, Huub (Hrsg.), Measuring Writing: Recent Insights into Theory, Methodology and Practices. Leiden: Brill, 1–22.

Schrenker, Eva (2016): Digitale Medien und (Deutsch-)Unterricht empirisch beleuchtet. Überblick über die wichtigsten Termini sowie den aktuellen Forschungsstand aus deutschdidaktischer Perspektive. In: Abraham, Ulf/Knopf, Julia (Hrsg.), Deutsch digital, Bd. 1 (Theorie). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 32–50.

Schüler, Lisa (2012): Wikis als Lerngegenstand und Lernmittel. Ein schreib- und mediendidaktisches Seminarkonzept für die Lehramtsausbildung. In: Beißwenger, Michael/Anskeit, Nadine/Storrer, Angelika (Hrsg.), Wikis in Schule und Hochschule. Boizenburg: Hülsbusch, 283–310.

Sieber, Peter (2006): Modelle des Schreibprozesses. In: Bredel, Ursula/Günther, Hartmut/Klotz, Peter/Ossner, Jakob/Siebert-Ott, Gesa (Hrsg.), Didaktik der deutschen Sprache. Ein Handbuch, Bd. 1. Paderborn: Schöningh, 208–223.

Spitta, Gudrun (1992): Schreibkonferenzen in Klasse 3 und 4. Ein Weg vom spontanen Schreiben zum bewussten Verfassen von Texten. Frankfurt am Main: Cornelsen.

Spitz, Ingrid (2006): Aufbruch zu neuem Lernen: Ein Schreib- und Lesezentrum entsteht. In: Bräuer, Gerd (Hrsg.), Schreiben(d) lernen. Ideen und Projekte für die Schule. 2. Aufl. Hamburg: Ed. Körber-Stiftung, 219–229.

Steinhoff, Torsten (2009): Wortschatz – eine Schaltstelle für den schulischen Spracherwerb? In: *Siegener Papiere zur Aneignung sprachlicher Strukturformen (SPASS)*, 17.

Steinhoff, Torsten (2010): Differenzierte Schülertextbeurteilung. Entwicklungs-, Prozess- und Situierungsdimension. In: Pohl, Thorsten/Steinhoff, Torsten (Hrsg.), Textformen als Lernformen. Duisburg: Gilles & Francke, 257–276.

Steinhoff, Torsten (2012): Schreiben und Lernen. Vortrag, Ringvorlesung „Schreiben", TU Dortmund, 20. Juni [unveröffentlichtes Dokument].

Steinhoff, Torsten (2014): Lernen durch Schreiben. In: Feilke, Helmuth/Pohl, Thorsten (Hrsg.), Schriftlicher Sprachgebrauch. Texte verfassen. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 331–348.

Steinhoff, Torsten (2017a): Funktionale Schreibdidaktik. In: Montanari, Elke/Ekinci, Yüksel/Selmani, Lirim (Hrsg.), Grammatik und Variation. Festschrift für Ludger Hoffmann zum 65. Geburtstag. Heidelberg: Synchron, 321–332.

Steinhoff, Torsten (2017b): Untersuchung von Textkorpora. In: Becker-Mrotzek, Michael/Grabowski, Joachim/Steinhoff, Torsten (Hrsg.), Forschungshandbuch empirische Schreibdidaktik. Münster: Waxmann, 353–368.

Steinhoff, Torsten/Grabowski, Joachim/Becker-Mrotzek, Michael (2017): Herausforderungen der empirischen Schreibdidaktik. In: Becker-Mrotzek, Michael/Grabowski, Joachim/Steinhoff, Torsten (Hrsg.), Forschungshandbuch empirische Schreibdidaktik. Münster: Waxmann, 9–24.

Storrer, Angelika (2000): Was ist „hyper" am Hypertext? In: Kallmeyer, Werner (Hrsg.), Sprache und neue Medien. Berlin: De Gruyter, 222–249.

Storrer, Angelika (2004a): Hypertext und Texttechnologie. In: Knapp, Karlfried/Antos, Gerd/Becker-Mrotzek, Michael (Hrsg.), Angewandte Linguistik. Ein Lehrbuch. Tübingen: Narr, 207–228.

Storrer, Angelika (2004b): Kohärenz in Hypertexten. In: *Zeitschrift für germanistische Linguistik*, 31 (2), 274–292.

Storrer, Angelika (2008): Hypertextlinguistik. In: Janich, Nina (Hrsg.), Textlinguistik. 15 Einführungen. Tübingen: Narr, 315–332.

Storrer, Angelika (2013): Sprachstil und Sprachvariation in sozialen Netzwerken. In: Frank-Job, Barbara/Mehler, Alexander/Sutter, Tilmann (Hrsg.), Die Dynamik sozialer und sprachlicher Netzwerke. Konzepte, Methoden und empirische Untersuchungen an Beispielen des WWW. Wiesbaden: Springer, 331–366.

Sturm, Afra (2014): Experten- und Novizen-Feedback in der Domäne Schreiben. leseforum.ch (Online-Plattform für Literalität), 3. Text abrufbar unter: http://leseforum.ch/myUploadData/files/2014_3_Sturm.pdf (Zugriff am 27.5.2017).

Theiler, Bärbel/Theiler, Linn/Theiler, Thamee (2013): Tippen lernen mit Calli Clever. Text abrufbar unter: http://www.tipptrainer-fuer-kinder.de (Zugriff am 27.5.2017).

Thelen, Tobias/Gruber, Clemens (2003): Kollaboratives Lernen mit WikiWikiWebs. In: Kerres, Michael/Voß, Britta (Hrsg.), Digitaler Campus. Vom Medienprojekt zum nachhaltigen Medieneinsatz in der Hochschule. Münster: Waxmann, 356–365. Text abrufbar unter: https://www.waxmann.com/fileadmin/media/zusatztexte/1288Volltext.pdf (Zugriff am 27.5.2017).

Toulmin, Stephen Edelston (1996): Der Gebrauch von Argumenten. Aus dem Englischen übersetzt von Ulrich Berk. 2. Aufl. Weinheim: Beltz Athenäum. Titel der Originalausgabe: The Uses of Argument, Cambridge University Press, 5. Aufl. 1976.

Valtin, Renate (1998): Erwerb und Förderung schriftsprachlicher Kompetenzen aus grundschulpädagogischer Sicht. In: Huber, Ludowika/Speck-Hamdan, Angelika/Kegel, Gerd (Hrsg.), Einblicke in den Schriftspracherwerb. Braunschweig: Westermann, 59–74.

Van den Bergh, Huub/De Maeyer, Sven/Van Weijen, Daphne/Tillema, Marion (2012): Generalizability of Text Quality Scores. In: Van Steendam, Elke/Tillema, Marion/Rijlaarsdam, Gert/Van den Bergh, Huub (Hrsg.), Measuring Writing: Recent Insights into Theory, Methodology and Practices. Leiden: Brill, 23–32.

Van Dijk, Teun A. (1980): Textwissenschaft. Eine interdisziplinäre Einführung. Tübingen: Niemeyer.

Weinert, Franz E. (2001): Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: Weinert, Franz E. (Hrsg.), Leistungsmessungen in Schulen. Weinheim: Beltz, 17–31.

White, Sheida/Kim, Young Yee/Chen, Jing/Liu, Fei (2015): Performance of Fourth-Grade Students in the 2012 NAEP Computer-Based Writing Pilot Assessment. Scores, Text Length, and Use of Editing Tools. Working Paper Series (NCES 2015-119). Washington: U.S. Department of Education, Institute of Education Sciences, National Center for Education Statistics.

Wirtz, Markus/Caspar, Franz (2002): Beurteilerübereinstimmung und Beurteilerreliabilität: Methoden zur Bestimmung und Verbesserung der Zuverlässigkeit von Einschätzungen mittels Kategoriensystemen und Ratingskalen. Göttingen: Hogrefe.

Wrobel, Arne (1995): Schreiben als Handlung. Überlegungen und Untersuchungen zur Theorie der Textproduktion. Tübingen: Niemeyer.

Wrobel, Arne (2010): Raffael ohne Hände? Mediale Bedingungen und Faktoren des Schreibens und Schreibenlernens. In: Pohl, Thorsten/Steinhoff, Torsten (Hrsg.), Textformen als Lernformen. Duisburg: Gilles & Francke, 27–45.

Wrobel, Arne (2014): Schreibkompetenz und Schreibprozess. In: Feilke, Helmuth/Pohl, Thorsten (Hrsg.), Schriftlicher Sprachgebrauch. Texte verfassen. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 85–100.

Zammuner, Vanda Lucia (1995): Individual and Cooperative Computer-Writing and Revising: Who Gets the Best Results? In: *Learning and Instruction*, 5 (2), 101–124.

Zimmer-Müller, Michael/Groß Ophoff, Jana/Hosenfeld, Ingmar/Helmke, Andreas (2008): Vergleichsarbeiten in der Grundschule. Wieso, weshalb, warum? In: *Die Grundschulzeitschrift*, 23 (215/216), 12–17.

Anhang I

Schülertexte

Die in Anhang I abgedruckten Schülertexte sind die jeweiligen Texterst- oder Textendfassungen der Schülertexte, die in Kapitel 8.4 in Auszügen zur Veranschaulichung der Analyseverfahren herangezogen wurden. Die Schülertexte sind entsprechend der beiden Textformen Beschreibung und Argumentation und entsprechend der Projektnamen der Schüler alphabethisch geordnet.

Schülertexte zur Textform Beschreibung

Wenn man zur Tür hereinkommt, sieht man rechts eine schwarze Katze im Körbchen. Links ist ein Schreibtisch mit einem Buch. Links ist ein Korb am Schreibtisch mit einem roten Ranzen. Vor dem Tisch ist ein Stuhl mit einem Rucksack drauf. Rechts vom Schreibtisch ist ein Bücherregal. Rechts vom Bücherregal ist eine Tafel mit 20 Kügelchen zum Rechnen. Neben der Tafel ist eine Stereoanlage mit zwei Boxen. Links davon ist ein Bett und zwischen Bett und Bücherregal ist eine Lampe. In der Mitte ist ein Teppich.

Schülertext 23: Texterstfassung der Beschreibung von Adamo (Textkorpus N.A.)

Zum Aussehen sollte man sagen: Das Zimmer hat eine gelbe Tapete. Wenn man zur Tür hereinkommt, steht (schief) rechts eine Stereoanlage und ein Fernseher auf einem Regal. Das Regal hat zwei Fächer. Eines rechts, eines links. Wenn man vor dem Regal steht, sind in dem linken Fach vier Episoden eines Hörbuches. Das Sofa steht vor dem Fenster. Direkt vor dem Sofa steht ein runder Tisch. Wenn man vor dem Sofa steht, sieht man rechts daneben eine große, grüne Pflanze mit einer hellroten Blüte. Würde man rechts neben dem runden Tische stehen und würde das Sofa angucken, müsste man ein bisschen nach rechts gehen, um zwischen dem Aquarium und der Blume zu stehen. Unter dem Bild an der Wand steht ein Arbeitstisch mit einem Mülleimer darunter. Vor dem Tisch steht ein Stuhl mit einem blauen Rucksack über der Lehne. Wenn man vor dem Tisch steht, ist rechts daneben ein Ständer mit einem Ball und einem Teddybären. Links vom Tisch steht ein Mini-Regal mit zwei Ordnern darin.

Schülertext 24: Textendfassung der Beschreibung von Adrian (Textkorpus N.A.)

Mein Zimmer ist blau und hat einen dunkelblauen Teppich. Wenn du reinkommst und nach rechts guckst, siehst du meinen hellblauen Schrank. Links neben meinem Schrank steht meine hellblaue Kiste wo meine Schultüte darauf liegt. Wenn du vor meiner Kiste stehst und nach links guckst, siehst du mein Bett. Links neben meinem Bett steht mein kleiner Schrank wo mein Kaktus draufsteht. Wenn du auf mein Bett siehst und nach geradeaus siehst, siehst du meinen Tisch, wo mein Computer draufsteht. Davor steht mein Stuhl, wo ich meinen Rucksack aufgehängt habe. Links daneben liegt meine Arche Noah, auf dem Teppich dadrüber ist mein Fenster. Über dem Fenster hängen zwei weiße Gardinen. Wenn du dann nach links guckst, siehst du meine Blume, die orangene und gelbe Blüten hat. Und jetzt sind wir wieder an der Tür angekommen. Das war der Rundgang durch mein Zimmer. Anette

Schülertext 25: Textendfassung der Beschreibung von Anette (Textkorpus N.A.)

Unter dem Fenster steht der Schreibtisch. Links daneben steht der Schrank mit den Lexika, den Ordnern und den Körben. Unter dem Pinguinposter steht das Sofa. Rechts, wenn man drauf sitzt, neben dem Sofa steht der Schrank, wo der Deckel nach oben hin aufgeht und mit dem Schiff oben drauf. Vor dem Sofa liegt der Teppich. Rechts neben dem Schreibtisch steht das Bett mit Blick aus dem Fenster. Gegenüber von dem Sofa steht der Fernseher. Rechts neben dem Fernseher steht der Schrank mit den Blumen drauf.
Die Wände sind blau. Die Katze läuft über den Schreibtisch.

Schülertext 26: Textendfassung der Beschreibung von Annina (Textkorpus N.A.)

Ich geh in mein Zimmer. In meinem Zimmer hängt ein Bild von einer grauen Katze. Die Tapete ist orange und der Teppich grau. In der Ecke links unten steht ein Sessel, am Fenster steht ein Bett mit einer gelben Decke drauf. Darüber steht ein Kinderwagen mit einem Baby drin. An der Wand hinten in der Mitte steht eine Vitrine aus Holz, darüber ist das Bild mit der Katze. Von dort aus rechts in der Ecke steht eine grüne Palme. An der rechten Wand in der Mitte steht eine hölzerne Wanduhr und in der Ecke darunter steht ein Modell der Arche Noah, der Steg zeigt in die Mitte des Raumes. In der Mitte des Raumes steht ein Tisch, darauf eine Gitarre und zwei orangene Rasseln. Am Tisch stehen zwei Stühle, einer rechts und einer links.

Schülertext 27: Textendfassung der Beschreibung von Arno (Textkorpus N.A.)

Das Playmobilzimmer hat einen weichen blauen Teppich und blaue Wände. Das Bett steht am linken Fenster, an dem eine weiße Gardine hängt. Dahinter steht ein blau-brauner Schreibtisch mit einem PC. Daneben ist eine bunte Truhe, auf der eine blaue Schultüte liegt. Rechts daneben steht eine Blume, die eine rote Blüte hat. Sie steht in einem weißen Übertopf in der Ecke. Auf einem kleinen Teppich an der Wand davor steht ein rotes Spielzeugschiff, in dem Elefanten, Kamele, zwei Nashörner und zwei Männer zu sehen sind. Das Schiff hat noch eine Planke zum Land. Davor an der Wand steht ein bunter Schrank. Rechts in der Ecke vorn steht ein großer Blumenstrauß in der Vase. Links vorn in der Ecke neben der Tür steht ein Regal mit einem Kaktus drauf. Unten im Regal liegen blaue Bücher. Hinten an der Wand der Tür gegenüber hängt ein Bild mit einem Seehund. Am braunblauen Schreibtisch steht auch ein brauner Stuhl mit einer Schultasche.

Schülertext 28: Textendfassung der Beschreibung von Bastien (Textkorpus N.A.)

Mein Zimmer hat eine hellgrüne Tapete und einen beigefarbenen Teppich und ein Bild mit einem Esel hängt gegenüber von der Tür. Das Fenster ist an der linken Seite und hat weiße Gardinen. Links von der Tür an der Wand, ca. 2 cm von der Ecke entfernt, steht ein kleiner Schrank mit einem Boot drauf, rechts neben dem kleinem Schrank unter dem Fenster steht das Sofa, ca. noch 2 cm entfernt steht noch ein kleiner Schrank, auf dem eine Teller und eine Tasse und ein Blumentopf mit einer lila Blume drinsteht. Unter dem Eselsbild steht ein Stuhl mit der Rückenlehne zur Wand. Vor dem Stuhl steht ein Tisch. Auf dem Tisch liegen eine Farmzeitschrift, eine Tasse, eine Kaffeekanne und ein Buch. Das Buch zeigt zum Stuhl. In der rechten Ecke vom Eselsbild steht schräg ein Bücherschrank. Ca. 3 cm steht ein Blumentopf mit einer Blume, noch ca. 2 cm steht schräg in der Eck ein Bett. Das Kopfende zeigt zur rechten Wand. In der Mitte des Raumes liegt ein Teppich.

Schülertext 29: Textendfassung der Beschreibung von Cara (Textkorpus N.A.)

Mein Zimmer
Ich gucke von der Tür aus. Die Wand hat die Farbe hellgelb und der Teppich ist rot. Der waagerechte große Teppich mit vorne links dem Xylophon und darunter der kleine Schrank mit Büchern. Wenn man ins Zimmer geht, dann sofort rechts ist das Bett. Das Nachtschränkchen steht mit der Öffnung zum Bett. An der linken Wand steht ein Stuhl mit Tornister, darunter stehen der Sessel und auch die Landkarte. Links ist das Aquarium, darüber ist ein Poster mit einem Känguru. Links neben dem Schreibtisch steht der große Schrank mit einer Schultüte, Büchern und drei Akten. Rechts am Fenster steht der Schreibtisch mit Schere, Büchern und Stiften und einem Pinsel.

Schülertext 30: Textendfassung der Beschreibung von Caspar (Textkorpus N.A.)

Mein Zimmer
Ich gucke von der Tür aus, wo ich in das blaue Zimmer mit einem Seebärbild gehe. Der Teppich ist blau-weiß stoppelig. Ich starte den Rundgang von der Tür aus links herein. Denn da kommt ein Bücherregal, was mich anguckt, und es hat die Farbe braun-gelb mit blauen Büchern, wo ein Kaktus draufsteht. Ein Bett steht in der linken Ecke, mit dem Hinterteil an dem Bücherregal an der Wand links neben der Tür. Und das Vorderteil ist in der linken unteren Ecke an der Wand. Es hat auch die Farben: eine orange Decke, ein gelbes Bettlaken und es hat Sternenmuster. Das Bettgestell ist weiß. Ich gehe vom Bett aus geradeaus zu den Gardinen, wo auch mein Schreibtisch ist an dem Fenster. Das Fenster ist an der linken Wand. Auf meinem Schreibtisch stehen: eine grüne Tasse und ein gelber Unterdeckel, ein blaues Malbuch mit einem Kinderkopf drauf. Es steht auch noch ein Computer mit einer Tastatur drauf. Direkt vor dem Tisch steht ein Stuhl mit einem Rucksack. Eine Gardine weiter in der linken oberen Ecke ist ein Kleiderschrank mit einer Blume drauf, mit dem blauen Blumentopf und gelb-orangenen Blüten. Der Kleiderschrank hat die Farben blau-weiß. Er steht so quer wie der Schreibtisch. Wo das Bild hängt mit dem Seebär drauf, gehe ich in die rechte Ecke wo auch die Arche Noah steht. Und jetzt gehe ich die rechte Wand weiter, wo eine blaue Spielzeugtruhe offen mit einer Schultüte ist, mit den Farben: rot, einer gelben Schleife und mit blauem Papier drauf. Sie steht mit dem Hinterteil in der Mitte der rechten Wand. Ende

Schülertext 31: Textendfassung der Beschreibung von Dominik (Textkorpus N.A.)

Das Zimmer ist gelb. Der Teppich ist karamell-braun. Die Tür zeigt in deine Richtung. Vor dem Fenster ist der Schreibtisch. Vor dem Schreibtisch ist ein Stuhl. Neben dem Schreibtisch links steht ein Ordnerregal. Unter dem Lamaposter steht ein Fernseher mit einem Videoplayer. Links neben dem Fernseher ist ein Aquarium. In der Ecke rechts von der Tür steht ein Löwenregal zur kurzen Wand. Vor dem Löwenregal ist ein Sofa. Vor dem Sofa steht eine Pflanze. In der Mitte steht ein Tisch mit Blumen und Getränken.

Schülertext 32: Textendfassung der Beschreibung von Elienna (Textkorpus N.A.)

Mein Zimmer hat die Farbe pink, der Teppich ist schwarz-grau-weiß. Gegenüber von dem Bild mit dem Löwen steht der Schrank mit dem Kaktus. Vorne rechts sieht man das Bild mit dem Löwen darauf. Wenn man vom Fenster aus guckt, dann guckt man direkt auf die Tür. Also neben der Tür links steht der Schrank mit der Puppe und dem Seestern. Das Fenster ist gegenüber von der Tür. Der Schrank mit dem Seestern und der Puppe. Unter dem Fenster steht der leere Bauernhof und rechts daneben steht die gelbe Spielkiste. Ich beschreibe mein Zimmer von der Tür aus.

Schülertext 33: Textendfassung der Beschreibung von Fabiana (Textkorpus N.A.)

Meine Zimmerbeschreibung
Meine Zimmertapete ist rot und der Teppich ist weich und weiß. In dem Zimmer ist ein Orang-Utan-Bild, es ist, wenn man von der Tür aus guckt, geradeaus. Mein Ausgangspunkt ist immer die Tür. Wenn man ins Zimmer geht, ist direkt rechts in der Ecke ein Ofen, das Rohr ist an der Wand. Unter dem Fenster steht ein Schreibtisch mit Büchern. An ihm steht ein Stuhl mit Tornister an der Lehne. Unter dem Orang-Utan-Bild steht ein kleines Regal, es ist aber ein bisschen nach links gerutscht. Direkt daneben links in der Ecke steht ein großes Regal mit einer Schultüte, Ordnern und Büchern. Neben dem kleinen Regal mit den Lautsprechern rechts, steht ein kleines Bett, es steht mit dem Fußende in der Ecke und das Kopfende ist zum Orang-Utan-Bild gerichtet. Vor dem Bett steht ein Hocker mit orangenem Sitz. An der linken Seite in der Mitte steht das rote Sofa. Gegenüber vom Sofa und gegenüber von dem kleinen Regal mit den Lautsprechern, ungefähr in der Mitte des Raumes, steht ein Tisch mit Blumen darauf. Der gelbe Sessel mit dem Teddy steht zwischen Bett und Tisch mit der Sitzseite zum Tisch. Der rote, kleine Sitz steht mit der einen Seite bei der vorderen Sofaecke, aber er steht noch ein bisschen entfernt.

Schülertext 34: Textendfassung der Beschreibung von Frieda (Textkorpus N.A.)

Mein Zimmer sieht aus: Die Tapete ist rosa. Hinten im Zimmer steht ein Bett längs neben dem Fenster.
Und links vom Bett steht ein Nachttisch. Auf dem Nachttisch steht eine grüne Pflanze und in dem Nachttisch stehen Bücher. Links neben dem Nachttisch steht ein Sofa. Vor dem Sofa steht ein Hocker. Das Sofa und der Hocker sind rot. Neben dem Hocker ist ein Tisch. Auf dem Tisch stehen 4 Gläser und ein Strauß Blumen in einer blauen Vase. Der Tisch ist braun. Der Teppich ist blau. Über dem Sofa ist ein Bild mit einem Nashorn drauf. Und neben dem Sofa ist ein Tisch mit einer grünen Pflanze. Rechts in der Ecke steht ein Kinderwagen. Und daneben steht ein Fernseher, unter dem Fernseher sind weiße Bücher. Neben dem Fernseher steht ein Bücherregal. Rechts oben in der Ecke ist ein Schreibtisch. Der Schreibtisch ist gelb, auf dem Schreibtisch steht ein Boot, neben dem Boot ist eine Flöte. Vor dem Schreibtisch steht ein Stuhl. Der Stuhl ist rot. Und auf dem Stuhl ist ein Rucksack. Der Rucksack ist orange. Daneben ist eine Gardine über dem Fenster. Die Gardine ist weiß und durchsichtig.

Schülertext 35: Textendfassung der Beschreibung von Greta (Textkorpus N.A.)

Das Zimmer ist rosa und hat einen grünen Teppich. Ich habe von der Tür aus beschrieben. Unter dem Fenster steht das rote Sofa. Links neben dem Sofa steht ein Bücherregal mit einer Pflanze oben drauf, die Bücher zeigen zum Sofa. Mitten vor dem Sofa steht ein Tisch mit Blumen und vier Sektgläsern. Rechts neben dem Tisch steht der rote Hocker. Vor dem Tisch steht der Schrank mit dem Fernseher. Der Bildschirm zeigt zum Sofa. Mit ein bisschen Abstand steht rechts neben der Tür der Schrank mit den Ordnern. Neben dem Schrank mit den Ordnern, mit etwas Abstand, die Kommode mit der Tür und den Blumen oben drauf. Das Bett steht in der linken Ecke an der Türwand. Das Bett ist gelb, außerdem zeigt das Kopfende zur Wand mit dem Bild. Mit ein bisschen Abstand steht neben dem Bett an der Wand der Tisch mit der Flöte und dem Boot. Vor dem Tisch steht der Stuhl mit dem Tornister. Rechts neben dem Tisch steht der rote Puppenwagen. Das Kopfende vom Puppenwagen zeigt zur Wand.

Schülertext 36: Textendfassung der Beschreibung von Hannah (Textkorpus N.A.)

Mein Zimmer ist orange. Von der Tür aus gesehen ist in dem Haus ganz hinten rechts die Arche Noah, dann links daneben ist ein Tisch mit Instrumenten darauf. Daran stehen zwei Stühle an beiden Seiten. Vor dem Fenster ist eine Blume. Ganz vorne neben der Tür rechts steht ein Bett mit einer Decke darauf. Vor dem Bett ist ein roter Hocker. An der rechten Wand steht ein brauner Schrank, links daneben steht eine große braune Uhr. Ganz hinten an der Wand hängt noch ein Bild von einer Katze.

Schülertext 37: Textendfassung der Beschreibung von Henry (Textkorpus N.A.)

Mein Zimmer
Das Zimmer hat einen blauen Teppich und eine blaue Tapete. Ich betrachte das Zimmer von der Tür aus und das Fenster ist geradeaus. In der hinteren linken Ecke befindet sich ein blauer Teppich, der nach vorne ausgerichtet ist und auf ihm ist ein Bett in der oberen linken Ecke. 7 cm vor dem Bett steht ein Fernseher der zum Bett ausgerichtet ist, hinter dem Fernseher steht ein Sofa an der Wand. In der Ecke neben der Tür steht ein Bücherregal. Neben dem Bett in der rechten Ecke ist eine Kommode. 8,2 cm weiter ist ein Schreibtisch mit einem Stuhl. 3,3 cm weiter ein ist Schrank mit einer Blume darauf.

Schülertext 38: Textendfassung der Beschreibung von Julian (Textkorpus N.A.)

Mein Zimmer
Mein Zimmer hat eine grüne Tapete. Wenn man von der Tür aus guckt, ist an der gegenüberliegenden Seite ein Fenster mit weißen Gardinen. An der Wand rechts daneben ist ein Bild mit einem sehr schönen Schwan. Gegenüber ist eine Wand mit gar nichts dran. Ich gehe jetzt einen Rundgang durchs Zimmer und fange an der Tür an und gehe immer im Uhrzeigersinn. Unten links in der Ecke, an der Wand mit der Tür, ist ein Tisch mit einem Computer. Die lange Seite des Tisches steht an der Wand ohne alles. Unter dem Tisch steht ein Drehstuhl. Vor den Schubladen, die unter dem Tisch sind, ist ein lila, kleiner Mülleimer. Rechts daneben ist ein Schrank mit Spiegeltüren. Hinten links steht ein blauorangenes Bett mit einer gelben Bettdecke. Zwischen dem Bett und dem Kleiderschrank steht ein roter CD-Spieler. In der rechten Ecke steht ein Löwenschrank. Da sind zwei Körbe mit einem schwarz-weißen Ball. Darunter in dem Korb ist ein blauer Teddy. Gegenüber in der Ecke steht ein Sideboard mit einer kleinen, grünen Palme. Davor steht ein Meerschweinchen-Terrarium mit 2 Meerschweinchen. Zum Schluss ist noch ein Teppich mit Zebrastreifen. So sieht mein Zimmer aus.

Schülertext 39: Textendfassung der Beschreibung von Kelvin (Textkorpus N.A.)

Ich beschreibe von der Tür aus. Das Zimmer hat eine pinke Tapete und einen braun-grauen Teppichboden. Der Fernseher auf dem Schrank steht unter dem Löwenbild. Von der Tür aus gesehen steht links in der Ecke ein pinker Schrank mit einer blauen Puppe im zweiten Fach und im ersten Fach ist ein orangener Seestern. Vor der Tür liegt die gelbe Fußmatte. Wenn man zur Tür reinkommt, steht rechts in der Ecke das Bett vom Kind, sodass das Fußende an der Wand, wo die Tür liegt, ist. An dem Kopfende, also vor dem Bett, stehen zwei Trommeln nebeneinander. Rechts neben den beiden Trommeln steht ein kleiner Schrank mit einem Minikaktus. Neben dem Tisch mit dem Stuhl und knapp neben dem Tisch mit dem Stuhl steht die gelbe Spielzeugkiste in der Ecke. Das Fenster ist zu, denn das Kind fürchtet sich vor Insekten. Die Gardinen sind auf, denn es muss Tageslicht durch das Fenster kommen. Vor dem Fenster steht der leere Bauernhof. Das ist mein wunderschönes Zimmer!

Schülertext 40: Textendfassung der Beschreibung von Kira (Textkorpus N.A.)

Vorne am Fenster hängen zwei weiße Gardinen. Links an der Seite steht ein großer blauer Kleiderschrank mit Spiegeln vorne. Rechts steht eine schöne Pflanze. Neben dem Schrank ist ein Bett mit einem gelben Kissen und von einer gelben Decke überzogen. Links neben dem Bett steht ein Löwenspielzeugschränkchen mit einem Fußball und einem Teddy. Daneben befindet sich ein Gehege mit zwei kleinen Meerschweinchen. Die große Wand rechts, da wo die Pflanze steht, da ist noch ein Schrank, mit einer kleinen Palme drauf. Darüber hängt ein Foto mit einem Schwan. Etwas weiter links ist der Schreibtisch mit einem Radio und einem Computer. Davor steht ein rot-lila farbiger Stuhl und noch weiter links ein gleichfarbiger Mülleimer.

Schülertext 41: Texterstfassung der Beschreibung von Kristine (Textkorpus N.A.)

Das Zimmer
Das Zimmer ist gelb und hat ein Fenster. Das Fenster ist gegenüber der Tür. Das Fenster hat auch eine Gardine. Die Gardine hat die Farbe Weiß. Über dem Bett ist ein Poster mit einem Kamel. Das Bett hat die Farbe Gelb. Links neben dem Bett steht eine Kommode mit einer Lampe und vielen Büchern. Unter dem Fenster ist ein Schreibtisch. Der Schreibtisch hat die Farbe Dunkelgelb. Der Schreibtisch hat auch Stühle. Die Stühle haben die Farbe Braun und an einem Stuhl ist ein Schultornister. Der Schultornister hat die Farben Blau und Grün. Neben dem Schreibtisch sind ein Korb mit Brot und eine Pflanze. Die Pflanze hat die Farbe Pink. Vor der Pflanze ist ein Schmucktisch. Der Schmucktisch hat die Farbe Braun-gelb. Und neben dem Schmucktisch ist ein Regal mit einer Löwenform und darin sind ein Ball und ein Teddy. Danach kommt eine kleine Kasse mit viel Gemüse. Die Kasse hat die Farbe Weiß. Ein Teppich mit der Farbe Grün. Eine süße Katze hat das Zimmer auch. Ende

Schülertext 42: Textendfassung der Beschreibung von Lana (Textkorpus N.A.)

Die Tür zeigt in deine Richtung. Die Wände des Zimmers sind alle im gleichen Cremegelb-Ton. Der Teppich ist rot. Die Fensterseite befindet sich auf der rechten Seite. Direkt neben der Tür auf der rechten Seite steht ein kleines Regal, wo Bücher oben darauf stehen. Das kleine Regal hat nur eine Klappe zum Öffnen. Es steht an zwei Seiten zur Wand und befindet sich in der Ecke. Mit der Rückseite zeigt es zur Fensterseite. Nach etwa 7 cm kommt ein Aquarium. Es steht in der Mitte unter dem Fenster und an der Wand. 10 cm weiter, aber nicht an der Wand stehend, befindet sich ein Stadtplan mit roten und blauen Fahnen und er steht in der Ecke der Fensterseite. Nach ca. 2 cm zur linken Seite hin sieht man das Bett. Auch das Bett befindet sich genau an der Wand. Die Kopfseite zeigt in die linke Richtung zum großen Regal. Über dem Bett hängt ein Bild von einem Mara. Das Bild fängt dann an, wo das Bett beginnt. Direkt, wo das Kopfende des Bettes aufhört, kommt ein großes Regal. In der Mitte des Zimmers liegt ein braun-grün-orange-blauer Teppich. Der Teppich liegt mit der langen Seite zur langen Seite und mit der kurzen Seite zur kurzen Seite. Er liegt ganz gerade und kein bisschen schräg. Etwa 6 cm weiter vom Schrank entfernt steht ein Schreibtisch. Er befindet sich mit der Seite zur Wand, wo die Schere und zwei Bücher liegen. Die andere Seite steht mit einem kleinen Stück auf dem Teppich. Ein kleiner Stuhl befindet sich kurz vor dem Schreibtisch auf der Wandseite. Ein anderer Stuhl mit Schulranzen steht auf der anderen Seite vom Schreibtisch. Nach etwa 3 cm sieht man einen kleinen Schrank, wo eine Blume darauf steht. Der Schrank steht mit der Rückseite zur Wand. Er steht nicht mal einen mm entfernt von der Wand. Genau daneben befindet sich ein großer Stuhl. Der Stuhl steht mit der Rückseite zur Wand. Mit der rechten Armlehne ist der Stuhl an der anderen Wand. Er steht in einer Ecke. Ca. 5 cm von der Ecke entfernt, wo der Stuhl steht, befindet sich ein Xylophon. Es steht mit den roten Stäbchen zur Wand hin und es steht genau an der Wand.

Schülertext 43: Textendfassung der Beschreibung von Linéa (Textkorpus N.A.)

Wir drehen die Tür zu dir. In dem Zimmer sind ein brauner Teppich und eine rosa Wand. Gegenüber von der Tür ist das Fenster. Ein Löwe klebt an der Wand. Links neben der Tür steht eine Kiste mit Sachen vom Bauernhof. Neben der Kiste stehen 2 Bongos, vor den Bongos ist der Bauernhof mit dem Teppich. Die Bongos stehen noch an der kurzen Seiten. Hinter dem Bauernhof hängt das Bild vom Löwen an der Wand. Von der Tür aus gesehen links neben dem Teppich steht der Schrank, wo ein Fernseher draufsteht, unter dem Fernseher ist ein DVD Player, darunter ist ein CD Player. Nun sind wir an der ersten Ecke angekommen. Es hängen weiße Gardinen vor dem Fenster. An der andern Seite gegenüber von dem Fernseher ist ein Bett mit einer gelben Decke darauf. Die Füße zeigen zur Wand. Daneben steht ein Nachtschrank mit einer rosa Blumenvase. Daneben steht ein rosa Schrank, wo ein blaues Mädchen in der ersten Etage. In der zweiten. ist ein orangener Seestern. Danach steht auf den Teppich an der Wand ein Schreibtisch, wo zwei Bücher drauf sind. Direkt auf dem Schreibtisch ist ein rosa Buch und darauf ein blaues Buch, wo ein Kind drin ist. Darunter ist ein Schreibtischstuhl. Wir kommen zum Schluss: Neben dem Schreibtisch steht ein kleiner Schrank, wo ein weißer Topf, wo ein Kaktus drinnen ist. Ende!!!!!!!!!!!!

Schülertext 44: Textendfassung der Beschreibung von Linda (Textkorpus N.A.)

Das Zimmer hat eine grüne Tapete, ein Eselsbild und außerdem einen flauschigen braunen Teppich. Wenn man von der Tür aus in das Zimmer hineinguckt, sieht man links neben der Tür eine große Blume im Topf und rechts neben der Tür ist ein Schrank mit Büchern und Ordnern darin. Wenn man durch die Tür guckt sieht man links schräg unter dem Bild ein Bett mit der Kopfseite zur Fensterwand und recht schräg unter dem Bild ist das blaue Sofa. Vor dem blauen Sofa ist der Holztisch. In der Mitte des Zimmers ist der Teppich und hinten rechts auf dem Teppich ist der Stuhl. Vor dem Fenster ist ein kleiner Tisch mit drei Schubladen und mit einer lila Blume darauf. Gegenüber von dem Tisch ist der andere Tisch mit drei Schubladen und mit einem grün, blau und weißen Segelboot darauf.

Schülertext 45: Textendfassung der Beschreibung von Maddalena (Textkorpus N.A.)

Wenn man in mein Zimmer kommt, sieht man rechts an der Wand in der Mitte ein Fenster und gegenüber ist ein Vogelbild. Mein Zimmer hat blaue Wände und einen weichen, weißen Teppich. Wenn man rein kommt, liegt da ein Fußabtreter. In meinem Zimmer steht rechts, wenn man rein kommt, schräg in der Ecke ein Spielzeugschrank. Da liegen eine Spielzeugmuschel drin und eine Spielzeugkrabbe drin und eine Gitarre drin. Oben steht ein Spielzeugboot. Hinten rechts in der Ecke steht schräg ein Kleiderschrank. Rechts unter dem steht eine Stehlampe. Hinten links in der Ecke steht schräg ein Schreibtisch mit 2 Schubladen. Auf dem Schreibtisch stehen ein Computer mit Tastatur und ein Buch. Daneben steht rechts ein Mülleimer. Unterm Schreibtisch steht ein Schreibtischstuhl. An der linken Wand in der Mitte steht eine Arche Noah. Links von der Tür aus steht ein Bett. Von da kann man das Vogelbild sehen.

Schülertext 46: Textendfassung der Beschreibung von Mirko (Textkorpus N.A.)

Das Zimmer ist grün und der Teppich ist rot. Wenn ich ins Zimmer reingehe, steht rechts neben der Tür das Bett längs in der Ecke. Links neben der Tür steht der Kamin schräg in der Ecke. An der linken Wand unter dem Ameisenbärenposter steht das Sofa und davor in der Mitte des Zimmers steht der Tisch mit den 2 Gläsern, der Vase und der Holidayzeitschrift. Das Regal mit den Büchern und der Vase steht neben dem Sofa. Am Fenster steht der Schreibtisch. Direkt davor stehen die beiden Stühle. Der Stuhl mit dem Ranzen steht rechts. In der hinteren rechten Ecke steht aufrecht ein Regal mit 2 Ordnern drin und an der linken Seite Zeitschrift. Die Gardinen sind nach außen geschoben und das Fenster ist zu.

Schülertext 47: Texterstfassung der Beschreibung von Paco (Textkorpus N.A.)

Wenn man durch die Tür kommt, sieht man einen viereckigen Raum mit grünen Wänden und ein großes Fenster mit langen weißen Gardinen. Der Boden ist rot und flauschig. Unter dem Fenster steht ein türkises und weißes Bett. Neben dem weißen Bett steht rechts ein Nachtschränkchen mit zwei Ordnern und darauf liegt ein Prospekt. Weiter rechts steht ein grauer Kamin und darüber hängt ein großes Bild von einem Nasenbär. Jetzt kommt ein brauner Schreibtisch auf dem zwei blaue Stifte und ein offener Malkasten liegen. Vor dem Schreibtisch steht ein kleiner Stuhl. Weiter rechts steht noch ein Schreibtisch. Diesmal ist er gelb. Vor ihm steht ein Stuhl an dem ein Tornister hängt. In der Mitte steht ein kreisrunder Tisch, auf dem zwei Gläser, ein Blumentopf mit Blumen und ein Ferienprospekt. Rechts vom Tisch steht ein weiß-orange gefärbtes Sofa. In der Ecke steht ein Bücherregal mit weißen Büchern drin. Auf dem Bücherregal steht ein Topf mit Pflanzen drin.

Schülertext 48: Textendfassung der Beschreibung von Waldemar (Textkorpus N.A.)

Schülertexte zur Textform Argumentation

Hallo, ich wollte dich fragen, wohin willst du einen Ausflug machen? Ich persönlich will nämlich in den Zoo, weil es dort sehr viele Tiere gibt. Zum Beispiel: Pinguine, Nashörner, Tiger, Löwen, Schnabeltiere, Hyänen, Schlangen, Spinnen, Chamäleons, Zebras, Ziegen, Flamingos, Elefanten, Giraffen und viele mehr. Meine Lieblingssache ist der Streichelzoo. Ich will nicht in den Westfalenpark gehen, weil es in dem Zoo Currywurst und Eis gibt und in dem Zoo ist beides billiger. Und ich habe Höhenangst. Ich würde mich freuen, wenn du auch in den Zoo gehen würdest. Tschüss Achim

Schülertext 49: Textendfassung der Argumentation von Achim (Textkorpus N.A.)

ESSEHOF
Hallo Maarten, ich möchte in den Essehof, weil da tolle Tiere sind und da gibt es eine Brücke über einen Teich. Die war mal kaputt, aber wirklich, die ist echt toll! Es gibt auch einen Spielplatz. Da ist so ein Gerät, das so ähnlich ist wie eine Schiffsschaukel. Die habe ich schon mal ausprobiert, die ist echt cool, manchmal schwebt man, aber nur ein paar Sekunden. Im Allerpark kann man Wasserski fahren, aber ich finde den Zoo besser. Man kann da auch essen gehen das schmeckt echt lecker!!! Es gibt auch Affen. Man kann dem Affen auch eine Nuss geben, dann nimmt der Affe die Nuss und es gibt ein Babyaffe, der ist immer auf dem Rücken seiner Mutter. Es gibt auch noch andere Tiere zum Beispiel: Ziegen, Pferde, Esel, Fische und noch viele andere Tiere! Die meisten Kinder wollen in den Allerpark, das finde ich ein bisschen schade. Ich finde den Allerpark auch sehr schön! Ich würde mich freuen, wenn wir in irgendeinen Zoo gehen! Liebe Grüße ADRIANA

Schülertext 50: Textendfassung der Argumentation von Adriana (Textkorpus N.A.)

Ausflug in den Westfalenpark
Ich möchte gerne in den Westfalenpark, weil man vom Florianturm eine super schöne Aussicht ist. Der Erlebnispfad ist auch spitze!!! Spielplätze sind meistens gut. Im Kindermuseum lernt man was. Seilbahn fahren macht mir immer Spaß. Boot fahren hat auch was, nämlich das Rudern auf dem Wasser. Im Zoo da war ich schon so oft, im Gegensatz zum Westfalenpark. Die Tiere im Zoo sind zwar meistens süß, aber im Westfalenpark gibt es den Florianturm, den Erlebnispfad, die Spielplätze, ein Kindermuseum, eine Seilbahn und man kann dort Boot fahren. Den Erlebnispfad finde ich am besten. Also geht bei mir der Ausflug in den Westfalenpark.

Schülertext 51: Textendfassung der Argumentation von Afia (Textkorpus N.A.)

Hi Konferenzpartner, ich würde zum Allerpark gehen, weil man da Kanu fahren und klettern kann. Man könnte aber auch Wasserski fahren, das macht bestimmt SPAß! Im Allerpark kann man aber auch inlineskaten und schwimmen, wenn das Wetter schön ist. Der Zoo ist bestimmt auch toll, weil man da Tiere sehen kann, aber ich würde aber trotzdem lieber in den Allerpark gehen. Du könntest auch prima Tischtennis spielen, weil es mit dir doppelt soviel Spaß macht. Und auf dem Allerpark ist auch ein toller Spielplatz, wo man super spielen kann. Beachvolleyball ist auch super klasse. Der Allerpark ist einfach toll. Hoffentlich konnte ich dich überzeugen. Dein Aidan.

Schülertext 52: Textendfassung der Argumentation von Aidan (Textkorpus N.A.)

Lieber Partner, ich möchte zum Allerpark. Weil man da zur Soccerfive gehen kann. Der Zoo ist vielleicht auch toll, aber den Allerpark finde ich besser. Denn da gibt es einen tollen Spielplatz und vieles mehr, z.B. den Planetenweg und ich habe gehört, dass Wasserski viel Spaß macht. Hört sich das nicht toll an? Und bevor ich es vergesse, im Sommer kann man schwimmen und im Winter kann man Schlittschuh fahren. Das Bowlingcenter ist auch nicht weit weg. Wenn du meiner Meinung bist, können wir uns ja im Allerpark treffen. Tschüss dein Akin.

Schülertext 53: Textendfassung der Argumentation von Akin (Textkorpus N.A.)

Liebe Partnerin, ich möchte gerne zum Allerpark, weil man da zur Soccafive geht und Fußball spielt. Man kann Wasserski fahren und klettern, skaten gehen oder noch vieles mehr. Weil man auch baden kann, Kanu fahren, Inline-Skaten, Tischtennis spielen. Das Wasser ist gut zum Baden. Der Zoo ist auch schön, aber ich möchte lieber zum Allerpark, weil ich dort besonders gerne schwimmen gehen würde. Volleyball spielen kann man besonders gut. Da gibt es auch eine Eisarena, wo die Grizzly Adams spielen. Eine Schwimmhalle und ein Bowlingcenter gibt es auch. Tschüss Partnerin

Schülertext 54: Textendfassung der Argumentation von Albert (Textkorpus N.A.)

Hallo Partner, ich möchte gerne in den Zoo. Weil es da süße Tiere gibt. Und weil ich noch nicht so oft da war. Mir gefällt der Streichelzoo gut. Die Ziegen sind am süßesten. Ich habe sogar ein paar Ziegen gefüttert. Es sind viele Tiere aus einem anderen Land. Und die Seerobben sind manchmal sehr lustig. Und ich glaube, dass es eine Babyseerobbe gibt. Der Spielplatz ist auch super. Man kann auch sehr gut auf dem Schiff spielen. Die Tiere sind sehr aufmerksam, wenn es Futter gibt. Mir gefallen die Pinguine am besten, weil sie gute Schwimmer sind. Viele Grüße, Alessia

Schülertext 55: Texterstfassung der Argumentation von Alessia (Textkorpus N.A.)

Ich möchte in den Westfalenpark, weil der Florianturm eine tolle Aussicht hat. Und weil das Kindermuseum sehr spannend ist. Dann möchte ich noch auf den Erlebnispfad, weil es da so viel zu spielen gibt. Und ich möchte nicht in den Zoo, weil ich keine Ziegen mag. Ich möchte in den Westfalenpark, weil es da viel mehr zu gucken gibt als im Zoo. Deswegen habe ich mich für den Westfalenpark entschieden.

Schülertext 56: Textendfassung der Argumentation von Aneesa (Textkorpus N.A.)

Lieber Partner oder Partnerin. Ich möchte gerne in den Zoo gehen, weil man sich da tolle Tiere angucken kann und was lernt. Im Westfalenpark kann man zwar spazieren gehen und klettern, aber im Zoo gibt es eine Tierfütterung und man kann besondere Tiere sehen. Im Westfalenpark kann man klettern und Trampolinhüpfen, aber im Zoo gibt es viele verschiedene Tiere, die du vielleicht noch nicht gesehen hast. Im Zoo gibt es bestimmt dein Lieblingstier und du kannst dich auch, denk ich, gut informieren. Ich bin dafür, dass wir in den Zoo gehen. Deine Annabelle

Schülertext 57: Textendfassung der Argumentation von Annabelle (Textkorpus N.A.)

Ich möchte zum Westfalenpark, weil es viele Sachen gibt zum Spielen. Zum Beispiel eine Seilbahn und Bootsverleih, das klingt doch cool. Es gibt noch ein Erlebnispfad, da hat man doch viel Spaß, du weißt, was ein Erlebnispfad ist. Im Westfalenpark ist sogar ein Kindermuseum. Es ist sehr interessant, wenn du zuhörst, bist du so schlau, dass du die Schule überspringst. Der Spielplatz ist riesengroß, da haben alle Kinder Spaß. Es gibt auch ein Klettergerüst, da kann man doch nicht nein sagen.

Schülertext 58: Texterstfassung der Argumentation von Bennet (Textkorpus N.A.)

Lieber Partner, ich möchte lieber in den Zoo, weil ich in den Streichelzoo gerne gehe und ich war so lange nicht mehr im Zoo. Nicht nur wegen des Streichelzoos gehe ich gerne, sondern auch wegen des großen Spielplatzes, denn ich liebe die tollen Rutschen und die anderen Sachen. Den Westfalenpark finde ich nicht so toll. Da sind doch keine Tiere und der Florianturm ist das Einzige, was gut ist. Der Zoo ist viel besser! Die Tiere auf der ganzen Welt sehe ich gern. Tiere aus der ganzen Welt zu sehen, ist ganz schön interessant. Die Biber sind so süß. Du solltest sie sehen. Tiger, Löwen und auch die Luchse sind cool. Komm doch einfach mit. Deine Bianca

Schülertext 59: Textendfassung der Argumentation von Bianca (Textkorpus N.A.)

Der Zoo
Hey lieber Partner_innen. Der Berliner Zoo ist riesig. Und ich würde gerne mal dahinfahren, weil ich da noch nie war. Und weil ich Tiere mag. Da gibt es richtig viele Tiere. Es gibt sogar gefährliche Tiere. Es gibt Gorillas, Nilpferde, Pinguine, Robben, Löwen und noch viel andere Tiere. Den Allerpark finde ich nicht so toll, weil der Zoo für mich einfach besser ist. Sie haben sogar drei Nashornbabys. Im Allerpark kann man zwar verschiedene Sachen machen, aber im Zoo kann man Tiere aus aller Welt sehen. Es gibt einen Streichelzoo. In dem Streichelzoo gibt es Pferde, Ziegen, Meerschweinchen und Hasen. Es gibt einen riesigen Spielplatz mit einer großen Rutsche und es gibt noch Schaukeln, einen Sandkasten und noch mehr. Und Ich würde gerne mit dir in den Zoo fahren, dann könnten wir uns noch mehr kennen lernen. Dein Claudio

Schülertext 60: Textendfassung der Argumentation von Claudio (Textkorpus N.A.)

Hallo Estelle, ich möchte gerne in den Zoo gehen, weil man da Tiere aus der ganzen Welt sehen kann. Und manche Tiere kennt man noch nicht mal. Der Zoo ist sehr spannend, weil man z.B. ins Amazonashaus gehen kann. Und im Amazonashaus kann man Schlangen, Spinnen, Schildkröten und viele tropische Tiere sehen. Ich weiß das, weil ich da schon mehrmals war und jedes Mal hat es mir besser gefallen. Ich finde den Westfalenpark total langweilig, da kann man nur auf den Florianturm gehen. Und von dort aus kann man nur nach unten starren. Im Westfalenpark gibt es überhaupt nichts. Man muss nur rumlaufen. Ich finde den Spielplatz auch sehr lustig und cool, weil man da picknicken kann und schaukeln, rutschen, klettern kann. Manchmal kann man die Tiere im Streichelzoo auch füttern, wenn der Automat geht. Und wenn du gebrannte Mandeln magst, dann würde ich in den Zoo gehen, denn da gibt es total leckere gebrannte Mandeln. Es würde mich freuen, wenn dich mein Brief überzeugt hat, denn ich würde wirklich gerne in den Zoo gehen! Tschüss, bitte schreib mir zurück!!! Deine Daphne

Schülertext 61: Textendfassung der Argumentation von Daphne (Textkorpus N.A.)

Lieber Partner/ Liebe Partnerin, ich würde gerne in den Westfalenpark gehen. Weil es im Sommer immer so warm ist, gehe ich auch gerne auf den Wasserspielplatz. Gehst du auch gerne dahin? Ich würde gerne wissen wie du heißt? Und wie alt bist du? Ich mag den Zoo auch gerne, aber der Westfalenpark gefällt mir besser. Warst du schon einmal im Kindermuseum? Es würde mich freuen, wenn du mir zurückschreibst.
Liebe Grüße
Deine Dilara

Schülertext 62: Texterstfassung der Argumentation von Dilara (Textkorpus N.A.)

Hallo Leart. Ich würde zum Allerpark gehen, weil er sehr cool ist. Der Zoo ist auch sehr gut doch, der Allerpark ist besser, weil dort kann man Wasserski fahren, das macht bestimmt sehr viel Spaß. Außerdem kann man da schön picknicken. Kanu fahren kann man da auch. Da gibt es auch Beachvolleyballanlagen.
Nur leider kann man keine Tiere anfassen im Zoo kann man das. Und da sind alle Tiere aus aller Welt das ist toll. Und da gibt es auch einen riesigen Kletterpark und einen See in dem man baden kann. Da können die Jungs auch Fußball spielen. Und die Mädchen können Spiele spielen, denn da gibt es eine große Wiese. Ich würde in den Allerpark, denn: Der Allerpark ist echt sooooooooooooooooooo cool. Tschüss

Schülertext 63: Textendfassung der Argumentation von Ernestina (Textkorpus N.A.)

Lieber Partner, ich würde gerne in den Westfalenpark gehen. Im Zoo ist es auch sehr toll die Tiere zu beobachten. Es gibt viele neue Dinge, zum Beispiel das neue Labyrinth. Und wir waren schon sehr viele Male im Zoo. Es ist auch sehr schön, die Natur, wie sie gut behandelt wird, zu sehen. Im Zoo sind die Tiere zwar eingeschlossen, aber werden gut gepflegt. Die Aussicht vom Florianturm ist auch sehr toll. Warst du auch schon mal oben? Ich finde keinen Nachteil an beiden Ausflugszielen. Alle sind klasse. Vielleicht ein bisschen Höhenangst, aber niemand zwingt dich ja darunter zu gucken. Der Westfalenpark ist doch auch toll. Ich würde mich freuen, wenn wir dahin fahren. Die Seilbahn ist auch spaßig zu fahren.
Der Erlebnispfad ist gut zur Beobachtung. Und vieles mehr, zum Beispiel der Spielplatz.
Viele Grüße
Dein Ewald

Schülertext 64: Textendfassung der Argumentation von Ewald (Textkorpus N.A.)

Hallo Partner, ich würde gerne in den Zoo, weil man da sehr viel erleben kann und dort macht es mir bestimmt auch mehr Spaß. Ich möchte nicht in den Westfalenpark, weil es im Zoo einen tollen Spielplatz gibt. Im Westfalenpark gibt es zwar auch einen Spielplatz, aber ich finde den im Zoo besser. Und den Bootsverleih und die Bimmelbahn find ich langweilig. Ich interessiere mich auch sehr für Tiere, deswegen kannst du dir ja denken, dass ich lieber in den Zoo gehen will. Alles Liebe, dein Fabius

Schülertext 65: Textendfassung der Argumentation von Fabius (Textkorpus N.A.)

Hallo Partner. Ich würde gerne in den Zoo, weil im Zoo gibt es viele Tiere und einen ganz tollen Spielplatz. Der Spielplatz ist viel besser als der Westfalenpark. Und es gibt auch einen richtig schönen Streichelzoo. Und man kann die Tiere im Streichelzoo auch füttern. Sowas gibt es aber nicht im Westfalenpark. Außerdem übergeben sich die Affen manchmal. Im Westfalenpark kann man den Florianturm vielleicht von nah sehen, aber im Zoo kann man Tiere aus der ganzen Welt sehen. Und deswegen will ich in den Zoo und ich ändere auch nicht meine Meinung! Viele Grüße: Falk

Schülertext 66: Textendfassung der Argumentation von Falk (Textkorpus N.A.)

Hallo lieber Uli, obwohl es im Zoo sooooo niedliche Tiere gibt, möchte ich in den Westfalenpark, denn der ist ja viiiieeel spannender. Vielleicht fahren wir da ja mit dem Aufzug den Florianturm hoch, auf dem Florianturm hat man eine richtig gute Aussicht. Oder das Kindermuseum, so etwas gibt es im Zoo nicht, da lernt z.B. man dort wie Kinder in anderen Ländern leben. Der Erlebnispfad ist auch richtig cool, man kann mit blanken Füßen über ihn gehen und muss erraten, über was man gerade geht. Boot und Seilbahn fahren geht auch, nur im Westfalenpark und das macht so einen Spaß. Wenn einem ganz langweilig wird, was aber bestimmt nicht so ist, kann man sich am Spielplatz noch mal so richtig austoben. Also ich möchte in den Westfalenpark.
Dein Fite ;)
PS: Ich hoffe, dass du dich für den Westfalenpark entscheidest.

Schülertext 67: Textendfassung der Argumentation von Fite (Textkorpus N.A.)

Hallo, ich bin die Helena und bin 10 Jahre alt. Wir wollen bald in den Zoo fahren. Aber ich würde lieber in den Westfalenpark fahren, weil man dort einen tollen Erlebnispfad hat, wo man auch alles ausprobieren kann und darf. Wenn man auf den Florianturm ist, hat man die beste Aussicht auf Dortmund. Die Seilbahn und der Bootsverleih sind bestimmt lustig, aber ich selbst bin noch nicht damit gefahren. Das Kindermuseum „Mondo mio“ hat immer neue Ausstellungen, wobei man viel lernen kann. Wenn man keine Lust hat sich den ganzen Westfalenpark zu Fuß anzuschauen, kann mit der Bimmelbahn ihn sich ganz schnell und ohne Fußschmerzen anschauen. Ich finde den Westfalenpark cool.

Schülertext 68: Texterstfassung der Argumentation von Helena (Textkorpus N.A.)

Lieber Konferenzpartner ich möchte gerne in den Allerpark. Denn dort kann man sehr viel unternehmen, zum Beispiel klettern. Das heißt, einem wird nicht so schnell langweilig. Man kann aber noch sehr viel mehr Sachen machen, falls man das eine oder das andere nicht so sehr mag. Der Allerpark ist also ein Erlebnis für fast jeden. Es gibt auch einen kleinen Spielplatz für die kleineren Kinder. Man kann sich auch in der Soccafivearena amüsieren, da kann man zum Beispiel Fußball spielen oder toben. Der Nachteil des Allerparks ist, dass man keine großen Tiere sehen kann, beim Zoo schon. Deshalb möchte ich gerne in den Allerpark. Dein Ismail

Schülertext 69: Textendfassung der Argumentation von Ismail (Textkorpus N.A.)

Hallo Partner. Katrina, ich empfehle dir in den Zoo zu gehen, weil es da Tiere gibt und es einen Streichelzoo gibt. Aber der Nachteil ist im Zoo, dass es keine Bimmelbahn oder Seilbahnen gibt. Trotzdem möchte ich in den Zoo, Katrina. Aber das Beste ist, Katrina, dass es aus der ganzen Welt Tiere gibt. Man kann auch die Tiere füttern in der Sprechstunde. Katrina, wenn du willst, kannst du auch mit deiner Klasse eine Führung durch den ganzen Zoo machen. Katrina, das würde dir doch sicherlich Spaß machen. Und wenn du willst, kannst du mit deinem Bruder oder deiner Schwester in den Zoo gehen, wenn du überhaupt einen oder eine hast. Also ich würde dir immer noch empfehlen in den Zoo zu gehen.
Viele Grüße
Jonathan

Schülertext 70: Textendfassung der Argumentation von Jonathan (Textkorpus N.A.)

Essehof
Hallo liebe Leyla, ich würde gerne in den Essehof, weil es da schöne Tiere gibt. Da gibt es auch einen Streichelzoo. Natürlich stimmt, dass es im Allerpark ein riesiges Klettergerüst gibt, aber ich würde gerne in den Zoo. Im Essehof gibt es auch Affen, die total lustig sind, wenn du den Affen eine Nuss gibst, nehmen sie dir die Nuss ganz schnell aus der Hand. Es gibt auch einen schönen Spielplatz. Es gibt sogar eine Führung für Schulklassen. Meine Lieblingstiere im Essehof sind die Erdmännchen und die Affen. Es gibt auch Ziegen, die kann man füttern. Im Allerpark kann man zwar Wasserski fahren, aber ich finde den Zoo besser, weil es dort Tiere gibt. Seit dem 16.04.2009 gibt es im Essehof eine Zebrafamilie. Es gibt auch Otter im Essehof. Ich hoffe, dass wir in den Zoo gehen. Deine Kateline

Schülertext 71: Textendfassung der Argumentation von Kateline (Textkorpus N.A.)

Zoo Berlin
Hallo, ich würde gerne in den Zoo. Dort kann man viele Tiere sehen. Wir können sogar Tiere aus aller Welt angucken. Im Zoo gibt es: Affen, Nashörner, Elefanten und Giraffen, Pinguine, Eisbären und Robben, Tiger, Löwen, Luchse und andere Tiere. Im Allerpark kann man zwar Wasserski fahren, klettern und andere Sachen machen, aber dort war ich schon so oft. Neulich wurden im Zoo auch Tierbabys geboren. Es gibt sogar exotische Tiere, zum Beispiel den Kiwi. Das ist ein Vogel der grau ist und nicht fliegen kann.
Es wurde sogar ein Ozelot und ein Riesenkängurubaby geboren. Seit dem 20.3.2012 gibt es eine Rüsselbärenfamilie. Die Rüsselbärbabys laufen den ganzen Tag herum. Wegen den Tierbabys würde ich gerne in den Zoo gehen. Eure Kiara

Schülertext 72: Textendfassung der Argumentation von Kiara (Textkorpus N.A.)

Der Allerpark
Hallo, ich bin Leyla ich würde gerne in den Allerpark. Im Allerpark kann man sich u.a. mit Wasser vergnügen. Wir können zum Beispiel Kanu und Wasserski fahren. Ich würde gerne mit dir dorthin fahren, weil ich da noch nie war. Es macht einen guten Eindruck, dass man über den Planetenweg gehen kann oder inlineskaten. Weit weg ist er auch nicht! Er befindet sich nämlich in Wolfsburg. Einmal um die Aller herum.
Falls wir mal eine Pause machen wollen, dann gibt es einen Spielplatz. Auf die Bänke, die dort stehen, dürfen sich alle hinsetzen. Es befinden sich riesige Klettergerüste auf denen man klettern kann. Und wenn man das Geschrei der Kinder nicht aushält, muss man einfach nur zum Klettern gehen. Zum Inlineskaten gibt es einen Weg, der einmal um die Aller herum führt. Auf dem Weg gibt es Hindernisse, die aus Erde bestehen. Es sind einfache Hügel aus Sand bzw. Erde, die abwechselnd auf dem Parkour sind. Es würde mich freuen, wenn wir diesen Park besuchen würden. Denn das ist sicherlich besser als langweilige Zoos oder Waldausflüge, Pheno, oder weiß der Geier was! Im Zoo gibt es zwar auch süße Tiere, aber ich finde den Allerpark trotzdem besser. Es würde mich freuen, wenn wir diesen Park besuchen würden. Deine Leyla.

Schülertext 73: Textendfassung der Argumentation von Leyla (Textkorpus N.A.)

Hallo Konferenzpartner! Ich würde in den Zoo gehen. Es gibt dort viele verschiedene Tiere, die man besichtigen kann. Es gibt dort Führungen für Schulklassen mit einem Führer, der viel über Tiere weiß und darum euch viel darüber erklären kann. In dem Zoo gibt es auch einen Streichelzoo, wo ihr die Ziegen euch angucken könnt und noch sehr viele andere Tiere. Bei dem Westfalenpark finde ich es gut, dass es da einen Florianturm gibt. Darauf hat man eine gute Aussicht. Um eine bestimmte Uhrzeit werden die Tiere gefüttert werden und ihr zugucken könnt. Z.B. die Seehunde werden von den Zoopflegern gefüttert. Es sind Fische, mit denen die Seehunde gefüttert werden, sie machen manchmal coole Kunsttücken. In dem Zoo gibt es natürlich auch einen Kiosk, wo ihr euch etwas kaufen könnt. Der Zoo ist ziemlich groß und es gibt viele Tiere. Du kannst auf einen Spielplatz, er ist groß und da kann man auf ein Auto gehen und darauf spielen, da sind Knöpfe, aber nicht echte Knöpfe, da ist auch noch so ein Autoskooter, da musst du Geld bezahlen und kannst dann für ein paar Minuten Auto fahren. Natürlich kein echtes. Deswegen möchte ich in den Zoo. Ich hoffe, ich habe dich überzeugt vom Zoo.
Viele Grüße,
deine Michaela

Schülertext 74: Textendfassung der Argumentation von Michaela (Textkorpus N.A.)

Hallo Partner, ich bin dafür, dass wir in den Zoo gehen, weil ich mich für wilde Tiere interessiere. Der Florianturm ist zwar ein Vorteil, weil man da eine schöne Aussicht hat, aber ich finde es trotzdem langweilig, weil es da, bis auf den Florianturm, nichts zu machen gibt. Und einen Spielplatz gibt es im Zoo auch.
Außerdem war ich schon richtig oft im Westfalenpark und noch nicht so oft im Zoo. Im Westfalenpark gibt es zwar den Florianturm, aber ich finde den Zoo wegen seiner wilden Tiere trotzdem besser. Findest du das auch? Es würde mich freuen. Außerdem kann man im Zoo Führungen mitmachen, wo ein Zoowärter alles erklären kann. Findest du das auch? Es würde mich interessieren. Ich hoffe, dass du auch meiner Meinung bist und in den Zoo willst.
Viele Grüße Neno

Schülertext 75: Textendfassung der Argumentation von Neno (Textkorpus N.A.)

Ich finde den Westfalenpark so toll, dass wir unbedingt dahin müssen. Der Zoo ist extrem langweilig und Führungen für Schulen waren noch nie mein Ding. Der einzige Vorteil am Zoo ist, dass man die Tiere im Streichelzoo streicheln kann. Der Rest interessiert mich überhaupt nicht. Der Florianturm im Westfalenpark ist schön hoch und von oben hat man eine prima Aussicht. Außerdem hat der Florianturm auch ein Restaurant, das sich dreht. Das Kindermuseum kenne ich aber nicht, aber andere haben wohl ihren Spaß daran. Der Erlebnispfad ist sowieso sehr toll. Sonst macht alles sehr viel Spaß. Ich würde wirklich lieber in den Westfalenpark.

Schülertext 76: Textendfassung der Argumentation von Peponi (Textkorpus N.A.)

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Aspekte des Forschungsprojekts „Schreibarrangements in der Primarstufe“ in Anlehnung an Steinhoff (2012) 15
Abbildung 2: Kompetenzmodell für den Bereich Schreiben nach Baurmann/Pohl (2009: 97), Darstellung angepasst 23
Abbildung 3: Das Schreibprozessmodell nach Hayes/Flower (1980:11), Darstellung angepasst 26
Abbildung 4: Ebenen und Komponenten des Schreibens nach Hayes (2012: 371), Darstellung modifiziert 29
Abbildung 5: Beispiel Grundstruktur einer Argumentation – eigene Darstellung, in Anlehnung an Becker-Mrotzek/Böttcher (2012: 217) 49
Abbildung 6: Prozedur nach Feilke (2014: 20), Darstellung angepasst 57
Abbildung 7: Das Basismodell der Textproduktion nach Bachmann/ Becker-Mrotzek (2017: 42), Darstellung angepasst 62
Abbildung 8: Modell der Schreibentwicklung nach Bereiter (1980: 84), Darstellung angepasst 67
Abbildung 9: Entwicklungs-/Lernvoraussetzungen nach Pohl (2014: 109), Darstellung angepasst 69
Abbildung 10: Kompetenzbereiche des Faches Deutsch – eigene Darstellung, basierend auf KMK (2005: 7) 107
Abbildung 11: Grundmuster kompetenzfördernden Schreibunterrichts nach Baurmann/Pohl (2009: 85), Darstellung angepasst 110
Abbildung 12: Schreibarrangement/Schreibsetting nach Baurmann/Pohl (2009: 100), Darstellung angepasst 119
Abbildung 13: Kompetenzbereiche „Bildung in der digitalen Welt“ – eigene Darstellung, basierend auf KMK (2016:15ff.) 139
Abbildung 14: Elemente schwach profilierter Arrangements: Weltwissen und Schemawissen nach Anskeit/Steinhoff (2014: 137), Erweiterung und Hervorhebung N.A. 171
Abbildung 15: Modifizierte und zusätzliche Elemente profilierter und sprachprofilierter Arrangements nach Anskeit/Steinhoff (2014: 139), Erweiterung und Hervorhebung N.A. 173
Abbildung 16: Zusätzliches Element sprachprofilierter Arrangements: Formulierungstipps nach Anskeit/Steinhoff (2014: 140 f.) 174
Abbildung 17: Anzahl der Mädchen und Jungen (n=487) 180
Abbildung 18: Anzahl der Schüler_innen mit dF und dndF & ndF (n=481) 180
Abbildung 19: Anzahl der Schüler_innen mit geringer, ausgeprägter und hoher Literalitätserfahrung (n=487) 181
Abbildung 20: Angaben zur Computernutzung der Schüler_innen (n=487) 181
Abbildung 21: Versionsvergleich der Texterst- und Textendfassung der Beschreibung von Inessa 211
Abbildung 22: Versionsvergleich der Texterst- und Textendfassung der Argumentation von Evelina 214
Abbildung 23: Der Einfluss der Profilierung auf die Qualität der Texterst- und Textendfassungen 239
Abbildung 24: Der Einfluss der Textform auf die Qualität der Texterst- und Textendfassungen 241
Abbildung 25: Der Einfluss der Profilierung auf die Qualität deskriptiver Texterst- und Textendfassungen 242
Abbildung 26: Der Einfluss der Profilierung auf die Qualität argumentativer Texterst- und Textendfassungen 244

Abbildung 27: Der Einfluss des Schreibmediums auf die Qualität der Texterst- und Textendfassungen 246
Abbildung 28: Der Einfluss der Profilierung auf die Qualität wikibasierter Texterst- und Textendfassungen 247
Abbildung 29: Der Einfluss der Profilierung auf die Qualität von Texterst- und Textendfassungen, die mit Stift & Papier verfasst wurden 249
Abbildung 30: Übersicht über geglückte, neutrale und missglückte Revisionen in Prozent 253
Abbildung 31: Zum Einfluss der Profilierung auf die Anzahl vorgenommener Revisionen 254
Abbildung 32: Zum Einfluss der Profilierung auf die Qualität der Textrevision 255
Abbildung 33: Zum Einfluss der Textform auf die Anzahl vorgenommener Revisionen 256
Abbildung 34: Zum Einfluss der Textform auf die Qualität der Textrevision 257
Abbildung 35: Zum Einfluss des Schreibmediums auf die Anzahl vorgenommener Revisionen 258
Abbildung 36: Zum Einfluss des Schreibmediums auf die Qualität der Textrevision 259
Abbildung 37: Textproduktion mit Wiki und Stift & Papier: Anzahl geglückter, neutraler und missglückter Revisionen 260
Abbildung 38: Zum Einfluss der Profilierung auf die Ebenen der Textrevision (Beschreibung) 262
Abbildung 39: Zum Einfluss der Profilierung auf die Handlungstypen (Beschreibung) 263
Abbildung 40: Zum Einfluss der Profilierung auf die Revisionsfunktionen (Beschreibung) . 264
Abbildung 41: Zum Einfluss der Profilierung auf die Ebenen der Textrevision (Argumentation) 267
Abbildung 42: Zum Einfluss der Profilierung auf die Handlungstypen (Argumentation) 268
Abbildung 43: Zum Einfluss der Profilierung auf die Revisionsfunktionen (Argumentation) 269
Abbildung 44: Zum Einfluss der Profilierung auf den Gebrauch partiell funktionaler und funktionaler Schlüsselprozeduren in Texterst- und Textendfassung 275
Abbildung 45: Zum Einfluss der Profilierung auf den Gebrauch partiell funktionaler und funktionaler Schlüsselprozeduren in deskriptiver Texterst- und Textendfassung 277
Abbildung 46: Zum Einfluss der Profilierung auf den Gebrauch partiell funktionaler und funktionaler Schlüsselprozeduren in argumentativer Texterst- und Textendfassung 279
Abbildung 47: Zum Einfluss der Profilierung auf den Gebrauch partiell funktionaler und funktionaler Schlüsselprozeduren in wikibasierter Texterst- und Textendfassung 280
Abbildung 48: Zum Einfluss der Profilierung auf den Gebrauch partiell funktionaler und funktionaler Schlüsselprozeduren in mit Stift & Papier verfasster Texterst- und Textendfassung 282
Abbildung 49: Zum Einfluss des funktional adäquaten Gebrauchs von Schlüsselprozeduren auf die Qualität in Texterst- und Textendfassung 284
Abbildung 50: Zum Einfluss des funktional adäquaten Gebrauchs von Schlüsselprozeduren auf die Qualität in Texterst- und Textendfassung (Profilierung) 285
Abbildung 51: Zum Einfluss des funktional adäquaten Gebrauchs von Schlüsselprozeduren auf die Qualität in Texterst- und Textendfassung (Textform) 287

Abbildung 52: Zum Einfluss des funktional adäquaten Gebrauchs von Schlüsselprozeduren auf die Qualität in Texterst- und Textendfassung (Schreibmedium) 288
Abbildung 53: Der Einfluss des Geschlechts auf die Qualität der Texterst- und Textendfassungen 292
Abbildung 54: Der Einfluss der Familiensprache auf die Qualität der Texterst- und Textendfassungen 293
Abbildung 55: Der Einfluss der Literalitätserfahrung auf die Qualität der Texterst- und Textendfassungen 294
Abbildung 56: Der Einfluss der Profilierung der Schreibarrangements und des Geschlechts der Schüler_innen auf den Anstieg der Textqualität 296
Abbildung 57: Der Einfluss der Profilierung der Schreibarrangements und der Familiensprache der Schüler_innen auf den Anstieg der Textqualität ... 297
Abbildung 58: Der Einfluss der Profilierung der Schreibarrangements und der Literalitätserfahrung der Schüler_innen auf den Anstieg der Textqualität ... 298
Abbildung 59: Der Einfluss der Textform der Schreibarrangements und des Geschlechts der Schüler_innen auf den Anstieg der Textqualität 300
Abbildung 60: Der Einfluss der Textform der Schreibarrangements und der Familiensprache der Schüler_innen auf den Anstieg der Textqualität 301
Abbildung 61: Der Einfluss der Textform der Schreibarrangements und der Literalitätserfahrung der Schüler_innen auf den Anstieg der Textqualität ... 302
Abbildung 62: Der Einfluss des Schreibmediums der Schreibarrangements und des Geschlechts der Schüler_innen auf den Anstieg der Textqualität 303
Abbildung 63: Der Einfluss des Schreibmediums der Schreibarrangements und der Familiensprache der Schüler_innen auf den Anstieg der Textqualität 304
Abbildung 64: Der Einfluss des Schreibmediums der Schreibarrangements und der Literalitätserfahrung der Schüler_innen auf den Anstieg der Textqualität 305

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Übersicht zur Klassifikation von Textrevisionen – eigene Darstellung, in Anlehnung an Baurmann/Ludwig (1984), Fix (2000) und Held (2006) 34
Tabelle 2: Übersicht zu Schreibfunktionen – eigene Darstellung, in Anlehnung an Ehlich (1998), Merz-Grötsch (2010), Ossner (1995) 37
Tabelle 3: Entwicklungstendenzen der Teilkompetenzen beim Schreiben – eigene Darstellung, basierend auf Baurmann/Pohl (2009: 98) und Pohl (2014a: 113ff.) 71
Tabelle 4: Überblick über die Studie „Textüberarbeitung in der Grundschule" – eigene Darstellung, basierend auf Held (2006: 31ff.) 76
Tabelle 5: Überblick über die Textsorten und Schreibaufgaben der Studie „Text-Sorten-Kompetenz" – eigene Darstellung, basierend auf Augst et al. (2007a: 34ff., 2007b) 80
Tabelle 6: Verteilung der Strukturstufen für die Textsorte Beschreibung in den Klassen 2–4 in Prozent nach Augst et al. (2007a: 179), Darstellung angepasst .. 88
Tabelle 7: Übersicht ergänzende Analysen (Auswahl) zur Textsorte Beschreibung für die Klassen 2–4 – eigene Darstellung basierend auf Augst et al. (2007a: 180ff.) 89
Tabelle 8: Verteilung der Strukturstufen für die Textsorte Argumentation in den Klassen 2–4 in Prozent nach Augst et al. (2007a: 205), Darstellung (der Werte) angepasst 95
Tabelle 9: Übersicht ergänzende Analysen (Auswahl) zur Textsorte Argumentation für die Klassen 2–4 – eigene Darstellung, basierend auf Augst et al. (2007a: 210ff.) 95
Tabelle 10: Übersicht der Ergebnisse der Pilotstudie zum konzessiven Argumentieren in der Grundschule – eigene Darstellung, basierend auf Rezat (2011: 57) 98
Tabelle 11: Anforderungen für das Schreiben mit webbasierten Schreibtechnologien – eigene Darstellung, in Anlehnung an Beißwenger (2013: 249ff.) 149
Tabelle 12: Unabhängige Variablen 168
Tabelle 13: Merkmale schwach profilierter, profilierter und sprachprofilierter Schreibarrangements 169
Tabelle 14: Konzeption der Arbeitsblätter 183
Tabelle 15: Analytische Variablen der Textform Beschreibung und Beispielanalyse der Erst- und Endfassung von Inessa 194
Tabelle 16: Analytische Variablen der Textform Argumentation und Beispielanalyse der Erst- und Endfassung von Evelina 197
Tabelle 17: Intraklassenkorrelation für die analytische Kodierung zu den Textformen Beschreibung und Argumentation in Texterst- und Textendfassungen 199
Tabelle 18: Die interne Konsistenz der analytischen Kodierschemata zu den Textformen Beschreibung und Argumentation in Texterst- und Textendfassungen (Cronbachs Alpha) 200
Tabelle 19: Modifizierte Stufenbeschreibung der holistischen Globalskala der Textform Beschreibung (Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (IQB) 2012) 201
Tabelle 20: Modifizierte Stufenbeschreibung der holistischen Globalskala der Textform Argumentation (Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (IQB) 2012) 203
Tabelle 21: Intraklassenkorrelation für die holistische Kodierung zu den Textformen Beschreibung und Argumentation in Texterst- und Textendfassungen 205
Tabelle 22: Korrelationen der Maße zur Erfassung der Textqualität 206

Tabelle 23: Übersicht zu den Revisionsfunktionen der Textformen Beschreibung und Argumentation 209
Tabelle 24: Übersicht der Textrevisionen von Inessa 213
Tabelle 25: Übersicht der Textrevisionen von Evelina 216
Tabelle 26: Analyseinstrument zur Erfassung funktionaler und partiell funktionaler Schlüsselprozeduren für die Textform Beschreibung 218
Tabelle 27: Analyseinstrument zur Erfassung funktionaler und partiell funktionaler Schlüsselprozeduren für die Textform Argumentation 220
Tabelle 28: Formulierungstipps zu deskriptiven und argumentativen Schlüsselprozeduren in sprachprofilierten Schreibarrangements 222
Tabelle 29: Anzahl verwendeter Schlüsselprozeduren pro Schülertext im Durchschnitt 223
Tabelle 30: Übersicht über die Verteilung von Familiensprache, Literalitätserfahrung und Computernutzung in den Probandengruppen 237

Verzeichnis der Schülertexte

Schülertext 1: Beschreibung von Maddalena (Textkorpus N.A., Hervorhebung N.A.) 58
Schülertext 2: Argumentation von Kateline (Textkorpus N.A., Hervorhebung N.A.) 58
Schülertext 3: Textüberarbeitung von Sabine (Quelle: Feilke 1995: 83) 74
Schülertext 4: Zimmerbeschreibung von Maik, 4. Klasse (Quelle: Augst et al. 2007a: 172) . . . 83
Schülertext 5: Zimmerbeschreibung von Chris, 4. Klasse (Quelle: Augst et al. 2007a: 172) . . . 84
Schülertext 6: Zimmerbeschreibung von Lukas, 3. Klasse (Quelle: Augst et al. 2007a: 173) . . 85
Schülertext 7: Zimmerbeschreibung von Marcel, 3. Klasse (Quelle: Augst et al. 2007a: 173) . 85
Schülertext 8: Zimmerbeschreibung von Jannik, 3. Klasse (Quelle: Augst et al. 2007a: 175) . . 86
Schülertext 9: Zimmerbeschreibung von Christopher, 3. Klasse (Quelle: Augst et al. 2007a: 175) 86
Schülertext 10: Zimmerbeschreibung von Christin, 4. Klasse (Quelle: Augst et al. 2007a: 176) 87
Schülertext 11: Zimmerbeschreibung von Yvonne, 3. Klasse (Quelle: Augst et al. 2007a: 177) 87
Schülertext 12: Argumentation von Simon, 2. Klasse (Quelle: Augst et al. 2007a: 202) 92
Schülertext 13: Argumentation von Maxi, 2. Klasse (Quelle: Augst et al. 2007a: 202) 93
Schülertext 14: Argumentation von Jannik, 4. Klasse (Quelle: Augst et al. 2007a: 203) 93
Schülertext 15: Argumentation von Lukas, 4. Klasse (Quelle: Augst et al. 2007a: 203) 94
Schülertext 16: Argumentation von David, 3. Klasse (Quelle: Rezat 2011: 57) 99
Schülertext 17: Texterstfassung und Zimmer der Beschreibung von Inessa (Textkorpus N.A.) 189
Schülertext 18: Textendfassung der Beschreibung von Inessa (Textkorpus N.A.) 190
Schülertext 19: Texterstfassung der Argumentation von Evelina (Textkorpus N.A.) 190
Schülertext 20: Textendfassung der Argumentation von Evelina (Textkorpus N.A.) 190
Schülertext 21: Textendfassung der Beschreibung von Dave (Textkorpus N.A., Hervorhebung N.A.) 224
Schülertext 22: Textendfassung der Argumentation von Lew (Textkorpus N.A., Hervorhebung N.A.) 224
Schülertext 23: Texterstfassung der Beschreibung von Adamo (Textkorpus N.A.) 331
Schülertext 24: Textendfassung der Beschreibung von Adrian (Textkorpus N.A.) 331
Schülertext 25: Textendfassung der Beschreibung von Anette (Textkorpus N.A.) 332
Schülertext 26: Textendfassung der Beschreibung von Annina (Textkorpus N.A.) 332
Schülertext 27: Textendfassung der Beschreibung von Arno (Textkorpus N.A.) 332
Schülertext 28: Textendfassung der Beschreibung von Bastien (Textkorpus N.A.) 332
Schülertext 29: Textendfassung der Beschreibung von Cara (Textkorpus N.A.) 333
Schülertext 30: Textendfassung der Beschreibung von Caspar (Textkorpus N.A.) 333
Schülertext 31: Textendfassung der Beschreibung von Dominik (Textkorpus N.A.) 333
Schülertext 32: Textendfassung der Beschreibung von Elienna (Textkorpus N.A.) 334
Schülertext 33: Textendfassung der Beschreibung von Fabiana (Textkorpus N.A.) 334
Schülertext 34: Textendfassung der Beschreibung von Frieda (Textkorpus N.A.) 334
Schülertext 35: Textendfassung der Beschreibung von Greta (Textkorpus N.A.) 335
Schülertext 36: Textendfassung der Beschreibung von Hannah (Textkorpus N.A.) 335
Schülertext 37: Textendfassung der Beschreibung von Henry (Textkorpus N.A.) 335
Schülertext 38: Textendfassung der Beschreibung von Julian (Textkorpus N.A.) 336
Schülertext 39: Textendfassung der Beschreibung von Kelvin (Textkorpus N.A.) 336
Schülertext 40: Textendfassung der Beschreibung von Kira (Textkorpus N.A.) 336
Schülertext 41: Texterstfassung der Beschreibung von Kristine (Textkorpus N.A.) 337
Schülertext 42: Textendfassung der Beschreibung von Lana (Textkorpus N.A.) 337
Schülertext 43: Textendfassung der Beschreibung von Linéa (Textkorpus N.A.) 338
Schülertext 44: Textendfassung der Beschreibung von Linda (Textkorpus N.A.) 338

Schülertext 45: Textendfassung der Beschreibung von Maddalena (Textkorpus N.A.) 339
Schülertext 46: Textendfassung der Beschreibung von Mirko (Textkorpus N.A.) 339
Schülertext 47: Texterstfassung der Beschreibung von Paco (Textkorpus N.A.) 339
Schülertext 48: Textendfassung der Beschreibung von Waldemar (Textkorpus N.A.) 340
Schülertext 49: Textendfassung der Argumentation von Achim (Textkorpus N.A.) 340
Schülertext 50: Textendfassung der Argumentation von Adriana (Textkorpus N.A.) 340
Schülertext 51: Textendfassung der Argumentation von Afia (Textkorpus N.A.) 341
Schülertext 52: Textendfassung der Argumentation von Aidan (Textkorpus N.A.) 341
Schülertext 53: Textendfassung der Argumentation von Akin (Textkorpus N.A.) 341
Schülertext 54: Textendfassung der Argumentation von Albert (Textkorpus N.A.) 341
Schülertext 55: Texterstfassung der Argumentation von Alessia (Textkorpus N.A.) 342
Schülertext 56: Textendfassung der Argumentation von Aneesa (Textkorpus N.A.) 342
Schülertext 57: Textendfassung der Argumentation von Annabelle (Textkorpus N.A.) 342
Schülertext 58: Texterstfassung der Argumentation von Bennet (Textkorpus N.A.) 342
Schülertext 59: Textendfassung der Argumentation von Bianca (Textkorpus N.A.) 342
Schülertext 60: Textendfassung der Argumentation von Claudio (Textkorpus N.A.) 343
Schülertext 61: Textendfassung der Argumentation von Daphne (Textkorpus N.A.) 343
Schülertext 62: Texterstfassung der Argumentation von Dilara (Textkorpus N.A.) 343
Schülertext 63: Textendfassung der Argumentation von Ernestina (Textkorpus N.A.) 344
Schülertext 64: Textendfassung der Argumentation von Ewald (Textkorpus N.A.) 344
Schülertext 65: Textendfassung der Argumentation von Fabius (Textkorpus N.A.) 344
Schülertext 66: Textendfassung der Argumentation von Falk (Textkorpus N.A.) 344
Schülertext 67: Textendfassung der Argumentation von Fite (Textkorpus N.A.) 345
Schülertext 68: Texterstfassung der Argumentation von Helena (Textkorpus N.A.) 345
Schülertext 69: Textendfassung der Argumentation von Ismail (Textkorpus N.A.) 345
Schülertext 70: Textendfassung der Argumentation von Jonathan (Textkorpus N.A.) 346
Schülertext 71: Textendfassung der Argumentation von Kateline (Textkorpus N.A.) 346
Schülertext 72: Textendfassung der Argumentation von Kiara (Textkorpus N.A.) 346
Schülertext 73: Textendfassung der Argumentation von Leyla (Textkorpus N.A.) 347
Schülertext 74: Textendfassung der Argumentation von Michaela (Textkorpus N.A.) 347
Schülertext 75: Textendfassung der Argumentation von Neno (Textkorpus N.A.) 348
Schülertext 76: Textendfassung der Argumentation von Peponi (Textkorpus N.A.) 348

Anhang II (digitale Dokumente)

Der digitale Anhang kann der folgenden Webseite entnommen werden:

https://schreibarrangements.zum.de

Arbeitsblätter
Die Arbeitsblätter finden sich in Ordner „8.1.1_Arbeitsblätter“.

Fotos der Playmobil®–Zimmer
Die Fotos der von den Schüler_innen eingerichteten Playmobil®-Zimmern finden sich in Ordner „8.1.2_Fotos der Playmobil®-Zimmer“.

Fragebögen
Die Fragebögen finden sich in Ordner „8.2_Fragebögen“.

KFT4 und BEFKI4
Die Fragebögen finden sich in Ordner „8.3_KFT4 und BEFKI4“.

Kodierbögen
Die Kodierbögen finden sich in Ordner „8.4.1_Datenanalyse Textqualität“.

Textkorpora
Die Textkorpora (1_Texterstfassung, 2_Textendfassung, 3_Texterst- und Textendfassung) finden sich in unterschiedlichen Dateiformaten (.rtf und .txt) im Ordner „Textkorpora“