

MASTERARBEIT / MASTER'S THESIS

Titel der Masterarbeit / Title of the Master's Thesis

„Die Rolle von DaZ-Kindern beim kooperativen
Schreiben im regulären Unterricht der Volksschule“

verfasst von / submitted by

Martina Haas

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of

Master of Arts (MA)

Wien, 2016 / Vienna, 2016

Studienkennzahl lt. Studienblatt /
degree programme code as it appears on
the student record sheet:

A 066 814

Studienrichtung lt. Studienblatt /
degree programme as it appears on
the student record sheet:

Deutsch als Fremd- und Zweitsprache

Betreut von / Supervisor:

Univ.-Prof. Dr. İnci Dirim

Vorwort

Vorweg sollen an dieser Stelle in wenigen Worten persönliche Beweggründe für die Themenwahl erläutert werden.

Die Autorin der vorliegenden Arbeit hatte die Gelegenheit, während des Wirkens als Volksschullehrerin an einer privaten katholischen Volksschule im 10. Wiener Gemeindebezirk zu beobachten, dass Kinder in kleinen Gruppen nicht nur sehr zielgerichtet, motiviert, selbstverantwortlich und selbstständig zusammenarbeiten, sondern auch oft intensivere Aufgabenorientierung und größeren Eifer zeigen als bei Tätigkeiten, die sie alleine zu bewältigen haben. Deshalb war das Arbeiten in Gruppen und vor allem auch das kooperative Schreiben bald ein fester Bestandteil des Schulalltags. Die Autorin konnte des Weiteren bemerken, dass die Ergebnisse der schriftlichen Produkte sprachlich weitaus besser waren als die von einzelnen Kindern. Für den Lernprozess der einzelnen Schülerinnen und Schüler scheint die Beteiligung an der Kommunikation während des Schreibprozesses außerordentlich wichtig zu sein, weshalb sich die Autorin vorrangig damit beschäftigen möchte. Von besonders großem Interesse ist dabei, ob es einen wesentlichen Unterschied von Kindern mit deutscher und nichtdeutscher Erstsprache bezüglich der Beteiligung an den unterschiedlichen Teilprozessen der Textproduktion des gemeinsamen Schreibens gibt.

Die Autorin möchte sich bei all jenen bedanken, die ihr in der Zeit des Verfassens der Arbeit und Durchführens der Untersuchung unterstützend zur Seite standen.

Aufrichtiger Dank gilt Frau Univ.-Prof. Dr. İnci Dirim für ihre ausgezeichnete Betreuung, wertvollen Ideen und Anregungen.

Dank ist auch Frau Dipl.-Päd. Elisabeth Reich entgegenzubringen, für nützliche Tipps aus der schulischen Praxis, ihre Hilfsbereitschaft und Unterstützung bei der Durchführung der Untersuchung.

Großer Dank gebührt auch allen Familienmitgliedern und all jenen Freunden, deren Unterstützung in dieser Zeit absolut unverzichtbar war.

Inhaltsverzeichnis

Vorwort	3
Einleitung	6

THEORETISCHER TEIL

1 Ausgangslage.....	9
2 Schreiben in der Zweitsprache Deutsch	11
2.1 Schwierigkeiten beim Schreiben in der Zweitsprache	14
3 Verfassen von Texten als Teilbereich des Deutschunterrichts der VS.....	17
4 Kooperatives Schreiben	20
4.1 Potenziale des kooperativen Schreibens.....	21
4.2 Formen des kooperativen Schreibens	24
4.3 Gruppenzusammensetzung.....	26
4.4 Die Funktion der Lehrperson beim kooperativen Schreiben.....	29
4.5 Kooperatives Schreiben als Schnittpunkt zwischen mündlicher und schriftlicher Kommunikation.....	30
5 Texte bewerten in der Volksschule	33
6 Bildgeschichte	36
6.1 Kritik an der Textsorte „Bildgeschichte“	37
6.2 Anforderungen an die Schülerinnen und Schüler.....	38
7 Der Schreibprozess.....	39
7.1 Phasen der Texterstellung.....	40
7.2 Schwierigkeiten in den Teilbereichen der Textproduktion	43
7.3 Schreibprozessmodell nach Hayes/Flower	45
7.4 Kritik am Modell von Hayes und Flower.....	48
8 Teilkompetenzen im Prozess des Schreibens	50
8.1 Schreibkompetenz	50
8.2 Sprachkompetenz	52
8.3 Der Erwerb von metakognitiven Strategien durch kooperatives Schreiben.....	53
8.4 Selbstwert und Sprachkompetenz.....	54

EMPIRISCHER TEIL

9 Methode	56
10 Ziel der Untersuchung	57
11 Vorgehen und Datenerhebung	58

11.1 Sprachstandserhebung.....	58
11.1.1 <i>Aufbau und Durchführung des C-Tests</i>	59
11.1.2 <i>Auswertung und Interpretation der Ergebniswerte</i>	60
11.1.3 <i>Auswahl der Kinder</i>	61
11.2 Bildimpuls	62
12 Prozess des kooperativen Schreibens	63
12.1 Untersuchungsteilnehmer.....	63
12.2 Gruppe 1.....	64
12.3 Gruppe 2.....	64
12.4 Gruppe 3.....	65
13 Auswertung der Daten.....	67
13.1 Die Teilprozesse Planen, Formulieren und Überarbeiten	67
13.1.1 <i>Planen</i>	67
13.1.2 <i>Formulieren</i>	70
13.1.3 <i>Überarbeiten</i>	72
13.2 Von anderen angenommene oder abgelehnte Vorschläge	74
13.3 Vorschläge, die von anderen angenommen oder abgelehnt werden	75
13.4 Erstmalig vorgeschlagene Formulierungen.....	75
13.5 In den Text übernommene Formulierungsvorschläge.....	76
14 Ergebnisse	77
14.1 Wortmeldungen zum Planen, Formulieren und Überarbeiten	77
14.2 Vorschläge, die von den anderen angenommen oder abgelehnt wurden	79
14.3 Vorschläge, die die Kinder von anderen angenommen oder abgelehnt haben ..	81
14.4 Formulierungen, die erstmalig vorgeschlagen wurden	83
14.5 In den Text übernommene Formulierungsvorschläge.....	85
14.6 Wortmeldungen zur Rechtschreibung.....	87
15 Zusammenfassung und Ausblick.....	89
16 Methodisch/didaktische Konsequenzen für den Einsatz im Unterricht	91
 Quellenverzeichnis	 93
Abbildungsverzeichnis.....	98
Tabellenverzeichnis	99
Anhang.....	100

Beilage: Transkription der Aufnahme

Einleitung

Zahlreiche empirische Studien belegen, dass kooperatives Lernen außerordentlich günstige Auswirkungen auf die Persönlichkeitsentwicklung, das soziale Lernen und Leistungsergebnisse von Kindern hat. Allerdings ist nicht bekannt, ob die positiven Auswirkungen, vor allem im Bereich des Leistungszuwachses, für alle Gruppenmitglieder dieselben sind. Kinder, die gemeinsam einen Text verfassen, sind auf vielen Ebenen sehr heterogen, bringen unterschiedliche Stärken mit und in die kooperative Arbeit ein.

Ziel ist es, herauszufinden, ob kooperatives Schreiben in Volksschulklassen mit Kindern mit nichtdeutscher Erstsprache für diese positive Lerneffekte hat. Dazu soll erforscht werden, wie aktiv sich die DaZ-Kinder (Kinder mit Deutsch als Zweitsprache) am Schreibprozess beteiligen. Geplant sind Gruppen von jeweils drei Kindern, wobei in jeder Gruppe je ein Kind eine nichtdeutsche Erstsprache hat.

Es soll erforscht werden,

- ob das DaZ-Kind sich zu gleichem Teil in die unterschiedlichen Teilprozesse des Schreibens mit einbringt wie die beiden anderen Kinder,
- ob die Ideen und Formulierungen des DaZ-Kindes von den anderen Kindern angenommen werden,
- welche Impulse aus den Untersuchungen für die pädagogische Arbeit ausgehen.

Auf folgende konkrete Forschungsfrage soll am Ende eine Antwort gegeben werden:

Welche Rolle nehmen DaZ-Kinder in einer Gruppe von Kindern mit Deutsch als Erstsprache beim Verfassen einer gemeinsamen Schreibaufgabe ein?

Der theoretische Teil der vorliegenden Arbeit soll einen Überblick über den aktuellen Stand der Forschung geben. Nachdem die Ergebnisse der durchgeführten Untersuchung Impulse für die Unterrichtspraxis in der Volksschule setzen sollen, wird am Beginn des theoretischen Teils die Ausgangslage skizziert.

Im nächsten Kapitel stellt das Schreiben in der Zweitsprache Deutsch den thematischen Schwerpunkt dar. In diesem Zuge wird auch auf die Schwierigkeiten eingegangen, die beim Schreiben in der Zweitsprache auftreten können. Ein sehr kurzes Kapitel widmet sich dem Verfassen von Texten als Teilbereich des Deutschunterrichts der Volksschule.

Darin soll gezeigt werden, dass es durchaus auch vonseiten des Österreichischen Lehrplans seine Berechtigung hat, das kooperative Schreiben in den Unterricht mit einfließen zu lassen.

Das darauffolgende Kapitel beschäftigt sich mit dem kooperativen Schreiben an sich. Nachdem die Potenziale und Formen des kooperativen Schreibens beschrieben worden sind, wird kurz auf die Gruppenzusammensetzung, Rollenverteilung und die Funktion der Lehrperson beim gemeinsamen Schreibprozess eingegangen. Das kooperative Schreiben als Schnittpunkt zwischen mündlicher und schriftlicher Kommunikation wird ebenfalls thematisiert. Um das Bewerten von Texten geht es in einem weiteren Kapitel.

Im darauf folgenden Kapitel gilt es, die Textsorte Bildgeschichte, die den Impuls für die Untersuchung dieser Arbeit darstellt, mit ihren Anforderungen an die Schülerinnen und Schüler zu beschreiben.

Der Prozess des Schreibens mit seinen Phasen der Texterstellung umfasst ein umfangreiches Kapitel. Die einzelnen Teilbereiche der Textproduktion, die die Grundlage für die Auswertung des untersuchten Datenmaterials sind, werden hier genauer erläutert. Das von einigen Autoren als grundlegendes Schreibprozessmodell bezeichnete Modell von Hayes und Flower wird in diesem Kapitel ebenfalls näher dargestellt.

Das letzte Kapitel des theoretischen Teils widmet sich den Teilkompetenzen des Schreibprozesses.

Im empirischen Teil dieser Arbeit wird vorerst ein Überblick über die Methode und das Ziel der vorliegenden Untersuchung gegeben. Im nächsten Kapitel wird das Vorgehen der Datenerhebung erläutert. Vor der eigentlichen Untersuchung wurde eine Sprachstandserhebung zum Zwecke der Auswahl der Kinder und des eventuellen Ziehens von Rückschlüssen auf die sprachlichen Kompetenzen durchgeführt. Dieses Vorgehen und dessen Ergebnisse werden ebenfalls in diesem Kapitel präsentiert.

Dem eigentlichen Prozess des kooperativen Schreibens widmet sich das nächste Kapitel, in dem auch über die Untersuchungsteilnehmer und über die Gruppen in ihren Zusammensetzungen ein Überblick gegeben wird.

Wie die Gespräche während der Schreibprozesse analysiert und ausgewertet wurden, wird daraufhin geschildert. Im darauffolgenden Kapitel werden die ausgewerteten Daten und die Ergebnisse mithilfe von Diagrammen präsentiert, genauer ausgeführt und interpretiert.

In einer Zusammenfassung soll noch einmal kurz gezeigt werden, zu welchen Ergebnissen gekommen wurde.

Insgesamt verfolgt die Arbeit das Ziel, durch eine differenzierte und umfassende Auseinandersetzung mit dem Thema „kooperatives Schreiben“ einen Beitrag zur Verbreitung des gemeinsamen Schreibens im schulischen Alltag zu leisten. Deshalb wird in einem letzten Kapitel versucht, methodisch/didaktische Konsequenzen für den Einsatz im Unterricht zu ziehen.

THEORETISCHER TEIL

1 Ausgangslage

Im schulischen Alltag werden von den Kindern sprachliche Kompetenzen gefordert, die allerdings nicht selbstverständlich bei allen vorausgesetzt werden können. Besonders Kinder mit nichtdeutscher Erstsprache können diesen Anforderungen, insbesondere der der Textkompetenz, oft nicht gerecht werden. Als Textkompetenz bezeichnet *Schmölzer-Eibinger* die Fähigkeit, Texte zu verstehen, zu lesen, damit zu lernen und zu kommunizieren.¹

Kinder mit Deutsch als Zweitsprache, aber auch Schülerinnen und Schüler aus bildungsfernen Familien haben oft vergleichsweise mangelhaft differenzierte literale Strategien und Erfahrungen, die nötig sind, um Texte nutzen zu können. Das Verstehen von schriftsprachlich geprägten Äußerungen oder das Erkennen von Sinnzusammenhängen, die Konstruktion von Sinnzusammenhängen in den eigenen Äußerungen, die Betrachtung von Texten aus unterschiedlichen Perspektiven oder aus der Distanz oder das Erkennen und Verknüpfen von relevanten Informationen können Probleme darstellen. Das verständliche Mitteilen von Textinhalten und die eigene Produktion von kohärenten Texten gelingen ihnen oft auch bei großer Anstrengung nicht. Dadurch, dass sie im Unterricht am literalen Diskurs oftmals nicht oder nur zum Teil teilhaben können, können sie die Lernchancen des Unterrichts nicht nutzen und werden benachteiligt. Kinder mit nichtdeutscher Erstsprache, denen neben ausreichender Textkompetenz auch grundlegende Sprachkenntnisse fehlen, haben meist auch weitere Probleme beim Schreiben und Lesen.²

Für den schulischen Unterricht müssen deshalb didaktisch-methodische Lösungsansätze angeboten werden, um die Textkompetenz aller Schülerinnen und Schüler zu fördern. Als ein didaktisches Verfahren, mit dem die Textkompetenz gefördert werden kann, schlägt *Schmölzer-Eibinger* das kooperative Schreiben vor.

Ein weiteres Problem, mit dem Zweitsprachenlernende im Unterricht oft zu kämpfen haben, ist, dass sie zu wenig aktiv sprachlich handeln können, es ihnen also nicht möglich ist, ihre sprachlichen Kenntnisse und Kompetenzen zu mobilisieren und zu erwei-

¹ vgl. Schmölzer-Eibinger, S.: Interaktion und kooperatives Schreiben in mehrsprachigen Klassen, 2012, S.163.

² vgl. Schmölzer-Eibinger, S.: Lernen in der Zweitsprache, 2011, S.151.

tern. Der Grund dafür ist der vorrangig lehrergesteuerte Unterricht, in dem die Lehrperson den größten Teil der Gesprächszeit beansprucht.³

Bei einem kooperativen Schreibprozess erhalten die Schülerinnen und Schüler die Möglichkeit, miteinander zu kommunizieren – in einem Rahmen, in dem nicht bewertet oder geprüft wird. Die gesamte Dauer des Schreibprozesses kann demnach als Gesprächszeit von den Gruppenmitgliedern genutzt werden, um aktiv sprachlich zu handeln.

Ein weiteres Problem in der Schule ist, dass vorgegebenes Wissen vielfach lediglich reproduziert wird. Dieses Wissen kann oft nicht eigenständig angewendet, nachhaltig memoriert, vernetzt oder in andere Kontexte transferiert werden. Für die individuelle Konstruktion von Wissen bleibt wenig Raum und das Schreiben wird als Potenzial für aktive Wissenskonstruktion kaum genutzt.⁴

Im beruflichen Leben stellt das gemeinsame Verfassen von Texten eine gängige Anforderung dar und auch in Wirtschaft, Technik und Politik tragen meist mehrere Personen zur Erstellung eines Dokuments bei. In der Schule hingegen ist immer noch vielfach das „solitäre Schreiben“ eine gängige Methode. Dabei bleiben die Fördermöglichkeiten und Ressourcen des Schreibens in der Gruppe ungenützt.⁵

³ vgl. Schmölzer-Eibinger, S.: Lernen in der Zweitsprache, 2011, S.152.

⁴ vgl. ebd. S.152.

⁵ vgl. Strommer, H.: Fördern und Fordern durch kooperatives Schreiben, 2013, S.43.

2 Schreiben in der Zweitsprache Deutsch

Bevor auf die Besonderheiten des Schreibens in der Zweitsprache eingegangen wird, wird ein Versuch unternommen, den Begriff Zweitsprache mithilfe unterschiedlicher Autoren zu definieren.

Krumm unterscheidet Deutsch als Zweitsprache (DaZ) von Deutsch als Fremdsprache (DaF). Er bezeichnet das Erlernen einer Sprache außerhalb des deutschen Sprachraums als DaF, das Erwerben der deutschen Sprache im deutschen Sprachraum als DaZ. Von *Fandrych/Hufeisen/Krumm* wird DaZ als der Erwerb des Deutschen in „Migrationskontexten“, DaF als Erwerb in „Mehrsprachigkeitskontexten“ beschrieben. In anderen Definitionen wird DaZ als ein ungesteuerter Spracherwerb bezeichnet oder es wird beschrieben, dass die Möglichkeit besteht, mit Erstsprachlerinnen und Erstsprachlern zu kommunizieren.⁶ *Springsits* führt als ein Beispiel für einen typischen DaZ-Kontext „SchülerInnen in einer Wiener Volksschulklasse“ an. An Hand verschiedener Merkmale positioniert sie DaZ in der folgenden Abbildung zwischen jeweils zwei Polen, wobei die Abrenzung zu DaF daran erkennbar wird, dass die Markierungen am rechten Ende der Tabelle gesetzt sind, wo eher die Aneignung des Deutschen als Zweitsprache kennzeichnenden Merkmale stehen.

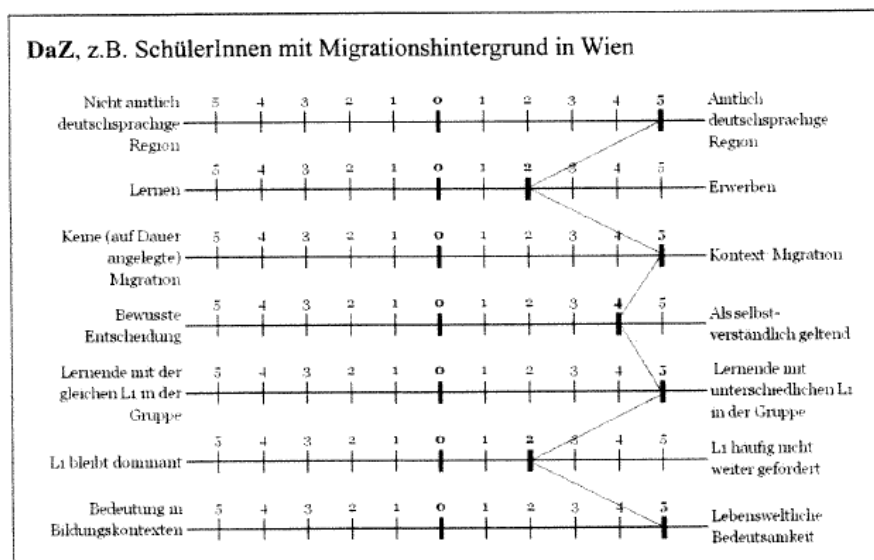


Abbildung 1

Die vorliegende Untersuchung wurde ebenfalls mit Schülerinnen und Schülern einer Wiener Volksschulklasse durchgeführt. Jeweils ein Kind pro untersuchter Gruppe

⁶ vgl. Springsits, B.: Deutsch als Fremd- und/oder Zweitsprache?, 2012, S.95.

wächst mit einer anderen Sprache und Deutsch auf. Die Merkmale des sprachlichen Aneignungsprozesses der Kinder im Hinblick auf das Deutsche als Zweitsprache decken sich mit denen im angeführten Beispiel⁷:

- Die an der Untersuchung teilnehmenden Kinder leben in einer Region, in der Deutsch die Mehrheitssprache und dominante Schulsprache ist.
- Die deutsche Sprache und Schriftsprache sind Gegenstand und Medium des Unterrichts in der Schule. Zu einem Teil wird die Sprache Deutsch auch außerhalb des Unterrichts erworben.
- Alle teilnehmenden Kinder sprechen ihre andere Sprache als Deutsch überwiegend oder ausschließlich zumindest mit einem Familienmitglied, mit dem sie zusammen wohnen.
- In der Klasse, die die Kinder besuchen, sind unterschiedlichste sprachliche Lernvoraussetzungen zu finden.
- In der Lebenswelt der Kinder spielen deren Erstsprachen unterschiedliche Rollen.
- Für die Kinder ist das Erlernen der deutschen Sprache keine Konsequenz einer Entscheidung, die bewusst getroffen wurde, sondern selbstverständlich.

Wenn im Folgenden vom Schreiben in der Zweitsprache gesprochen wird, so ist damit das Verfassen von Texten gemeint, was nichts mit dem Erlernen oder dem Üben der Schriftsprache im engeren Sinn zu tun hat.

Um Texte verfassen zu können, ist das Beherrschen der Schriftsprache essenziell, diese Fähigkeit kann allerdings nicht bei jeder Schülerin und jedem Schüler vorausgesetzt werden. Andere Kenntnisstände als die erwarteten haben im schriftsprachlichen Bereich nicht nur Kinder mit nichtdeutscher Erstsprache.⁸

Von *Oomen-Welke*⁹ wird kritisiert, dass der mündliche Sprachgebrauch im Deutschunterricht dominiert; gerade für Schülerinnen und Schüler mit nichtdeutscher Erstsprache ist dies problematisch. Sie fordert, dass die schriftsprachlichen Fähigkeiten mehr gefördert werden, denn das mündlich verständliche Sprechen könne man nicht einfach in schriftliche Texte übersetzen.¹⁰

Neben der erstsprachlichen Schreibdidaktik bildet das Schreiben in der Zweitsprache zwar keinen eigenen Bereich, allerdings weist es einige Besonderheiten auf. Das

⁷ vgl. Springsits, B.: Deutsch als Fremd- und/oder Zweitsprache?, 2012, S.98f.

⁸ vgl. Weis, I.: DaZ im Fachunterricht, 2013, S.91.

⁹ vgl. Oomen-Welke 1987, zitiert nach Belke, 2003, S.220.

¹⁰ vgl. Belke, G.: Mehrsprachigkeit im Deutschunterricht, 2003, S.220.

Schreiben in der Zweitsprache ist sehr heterogen und vielschichtig. In Beziehung zur Erstsprache ist erforscht worden, dass, wenn bereits erstsprachliche Schreibkompetenzen erworben wurden, sie auch beim Schreiben in der Zweitsprache zur Verfügung stehen. Planungs- und Überarbeitungsstrategien beispielsweise können gut genutzt werden. Viele Schreiberinnen oder Schreiber verfügen über eine L1-basierte Erzähl- und Textkompetenz, lexikalische und grammatische Mittel der L2 auf der Ebene der Formulierungsfähigkeit fehlen ihnen allerdings. Im Gegensatz dazu gibt es auch Schreiberinnen oder Schreiber, die sich ihre Schriftsprachkenntnisse auf Deutsch angeeignet haben und deshalb nicht ausreichend über Erzähl- und Textkompetenzen, allerdings über Formulierungsfähigkeiten verfügen. Sie verwenden aufgrund der mangelnden schriftsprachlichen Mittel die mündliche Sprache.¹¹

Für die muttersprachliche Aufsatzdidaktik gibt es zwei konträre Hypothesen zum Schreiben. Eine davon besagt, dass man Schreiben durch Schreiben, nicht aber durch didaktische Vorgaben erlernt. Der andere Ansatz geht davon aus, dass das Schreibenlernen die schulische Vermittlung von Werkzeugen, sprachlicher und intellektueller Art, erfordert.¹² Beide Hypothesen beschränken sich auf die Förderung der Fähigkeit, Texte zu konzipieren. Dafür sind allerdings Schreibfertigkeiten im engeren Sinn erforderlich, die an den Grammatik- oder Rechtschreibunterricht abgewälzt werden. Für *Belke* ist diese Trennung für Kinder mit nichtdeutscher Erstsprache nicht zu akzeptieren. Dass das Schreiben in den Textproduktionsprozess integriert werden kann, ist das Ziel, das verfolgt wird, wenn langsam vom kooperierenden zum eigenverantwortlichen Schreiben übergegangen wird. Keineswegs aber kann es als selbstverständlich angesehen werden. Gerade für Kinder mit Deutsch als Zweitsprache ist zu überlegen, welche Konsequenzen, Vor- und Nachteile es hat, wenn das Trainieren von Schreibfertigkeiten und die Produktion von Texten voneinander getrennt werden. Die Organisation eines Schreibunterrichts, der langfristig zu guten und richtigen Texten von Kindern führt, ist ausschlaggebend. Insbesondere für mehrsprachige Lerngruppen ist die Entwicklung von Arrangements wichtig, die es ermöglichen, dass Rechtschreib- und Grammatikregeln implizit und entdeckend erworben werden können.¹³

¹¹ vgl. Griebhaber, W.: Schreiben in der Zweitsprache Deutsch, 2010, S.228f.

¹² vgl. Belke, G.: Mehrsprachigkeit im Deutschunterricht, 2003, S.231.

¹³ vgl. ebd. S.235f.

Auch für das Schreiben in der Zweitsprache gilt, dass sprachliche Fähigkeiten in und mit den selbst geschriebenen Texten ausgebildet werden. Das Freie Schreiben bildet den Übergang von gesprochener zu geschriebener Sprache.¹⁴

Im Folgenden werden Untersuchungen, die zum Schreiben in der Zweitsprache mit Kindern und Jugendlichen durchgeführt wurden, kurz beschrieben.

Belke unternahm den Versuch, mithilfe von Texten, die von Kindern in Regelklassen produziert wurden, ein didaktisches Konzept für das Schreiben unter den Bedingungen von Mehrsprachigkeit zu entwickeln. Sie konnte beobachten, dass die Kinder durchwegs kohärente Texte produzierten. Die Texte wurden den Kriterien der jeweiligen Textsorte gerecht, die zuvor im Unterricht erarbeitet wurden, obwohl die Kinder über die sprachlichen Voraussetzungen im Deutschen dafür nicht verfügten.¹⁵ Die Autorin stellt die Vermutung an, dass Kinder, die offensichtlich Probleme dabei haben, das auszudrücken, was sie möchten, auch in ihrer Erstsprache Defizite im schriftsprachlichen Bereich haben könnten.¹⁶

Mohr führte eine Befragung zur Sprach- und Textkompetenz von jugendlichen Schülerinnen und Schülern in deren Zweitsprache Deutsch durch. Sie berichtet, dass der Anteil an mehrsprachig sozialisierten Schülerinnen und Schüler, die eine österreichische Pflichtschule besuchen, ansteigt und damit auch die Anzahl derer, die es schaffen, die notwendigen textuellen und sprachlichen Fähigkeiten in ihrer Zweitsprache Deutsch auszubilden. Für den Lernerfolg dieser Jugendlichen ist es grundlegend, dass eine fundierte und komplexe Sprach- sowie auch Textkompetenz in der Volksschule ausgebildet wurde.¹⁷

2.1 Schwierigkeiten beim Schreiben in der Zweitsprache

Viele mehrsprachige Kinder haben das Problem, dass ihnen die Schriftsprache nur in der Zweitsprache vermittelt wird, die oft unzureichend beherrscht wird. Unterschiedliche Strategien kommen dann zur Anwendung, um diesem Problem zu begegnen. Manche Kinder formulieren zunächst in der Erstsprache, danach erst wird in die Zweitsprache übersetzt, womit sie meist überfordert sind. Das Resultat ist oft, dass die Übersetzungen schlechter sind als Texte, die gleich in der Zweitsprache Deutsch formuliert

¹⁴ vgl. Rösch, H. (Hrsg.): Deutsch als Zweitsprache, 2003, S.63.

¹⁵ vgl. Belke, G.: Mehrsprachigkeit im Deutschunterricht, 2003, S.221f.

¹⁶ vgl. ebd. S.228.

¹⁷ vgl. Mohr, I.: Sprach- und Textkompetenz in der Zweitsprache Deutsch, 2007, S.64.

wurden. Eine andere Strategie ist das Produzieren von „Reihentexten“. Dafür werden Mitteilungen in Reihungen von gleich bleibenden Sätzen eingekleidet.¹⁸

Der Beginn der eigentlich schwierigen Phase ist der Zeitpunkt, an dem die Kinder von einem reproduktiven zu einem eigenständigen, produktiven Schreiben übergehen sollen. Dies passiert meist etwa im 3. Schuljahr.¹⁹ Lehrpersonen berichten ab diesem Zeitpunkt oft von erheblichen Leistungseinbrüchen, da die Anforderungen im schriftsprachlichen Bereich höher werden. Gründe dafür können sein, dass

- besonders in den ersten Schuljahren viele Unterrichtsaktionen mündlich stattfinden,
- die Unterrichtssituationen oft handlungsorientiert sind,
- in Situationen, die sprachlich anspruchsvoller sind, sprachlich kompetente Kinder oft eher aufgerufen werden,
- sich die Lehrpersonen meist auf den Inhalt, weniger auf die sprachliche Form der Äußerungen konzentrieren,
- viele Lehrpersonen nicht im Bereich der Zweitsprachdidaktik ausgebildet sind,
- sprachliche Mängel bei Kindern mit nichtdeutscher Erstsprache eher toleriert werden und
- an sie nicht die vollen sprachlichen Anforderungen gestellt werden.²⁰

Die Kinder, mit denen die vorliegende Untersuchung durchgeführt wurde, befinden sich im 4. Schuljahr. In dieser Schulstufe wird das eigenständige Verfassen von Texten bereits gefordert und zumindest bei Schularbeiten geprüft und bewertet.

Belke konnte in ihrer Studie zur Textproduktion von Kindern mit nichtdeutscher Erstsprache zeigen, dass die Schülerinnen und Schüler, auch wenn sie geringe Zweitsprachenkenntnisse haben, sich schriftsprachlich äußern können und wollen. Sie entwickeln nämlich Strategien, die bereits oben genannt wurden, um bessere Sprachprodukte zu erzielen. Kritik übt *Belke* daran, dass wenig gezielte Hilfen von schulischer Seite angeboten werden, die diese Kinder nichts desto trotz benötigen würden, um sprachliche Mittel zur Produktion von Texten zu erwerben.²¹ Die Kommunikation, die während eines kooperativen Schreibprozessen stattfindet, kann für den Erwerb von sprachlichen Mitteln zur Textproduktion dienen.

¹⁸ vgl. Belke, G.: Mehrsprachigkeit im Deutschunterricht, 2003, S.228f.

¹⁹ vgl. ebd. S.221.

²⁰ vgl. Weis, I.: DaZ im Fachunterricht, 2013, S.50f.

²¹ vgl. Belke, G.: Mehrsprachigkeit im Deutschunterricht, 2003, S.231.

In einem Artikel über individualisierte Förderung von Schülerinnen und Schülern mit Problemen im schriftsprachlichen Bereich fasst *Schäfer* anschaulich zusammen, welche Schwierigkeiten laut *Füssenich*²² beim Schreiben – nicht nur bei zweisprachigen Kindern – auftreten können:

- Kinder können Angst vor der schriftlichen Sprache haben und ein Vermeidungsverhalten entwickeln, das damit verbunden ist. Diese Kinder erkennen die kommunikative Funktion des Schreibens nicht und bewerten die Macht des Textes über. Sie versuchen es zu vermeiden, dass sie eigene Texte schreiben müssen.
- Beim Teilprozesserwerb des Schreibens können Probleme auftreten und die Erweiterung dieser Fähigkeiten kann stagnieren. Die Kinder mit Schwierigkeiten dieser Art haben Probleme mit dem Wortschatz oder Wissen, ihnen fehlt die Fähigkeit, Texte zu überarbeiten und die Perspektive des Lesers wird mangelhaft berücksichtigt.
- Durch erhebliche Schwierigkeiten in den Bereichen Rechtschreibung und Grammatik können nur kaum rezipierbare Texte produziert werden.

In diesen drei Teilbereichen, in die die möglichen Schwierigkeiten unterteilt werden, werden Probleme im Bereich der Kohärenz vernachlässigt. Im Jahr 1983 konnten von *Ivo* u.a. Schwierigkeiten bei der Implizitheit und Explizitheit von Texten, mit dem Umgang mit konventionalisierten Textmustern und beim Wechseln von der eigenen zu einer abstrahierten Perspektive des Lesers identifizieren. In den Texten werden diese Probleme etwa dadurch sichtbar, dass Verweise auf sprachlich nicht ausgedrückte Vorstellungen fehlen und gegen Sprachkonventionen verstoßen wird. Die Forscher führen die Probleme der Kinder darauf zurück, dass das Niveau des abstrakten Denkens unzureichend fortgeschritten sei. Der Wortschatz und die Fähigkeit, kohärente Texte zu schreiben, müsste gefördert werden.

In deutschen Schulen konnten von *Knapp*²³ bei türkischen Schülerinnen und Schülern beim schriftlichen Erzählen in der Sprache Deutsch besondere Probleme nachgewiesen werden. Die Ereignisfolge war unausgewogen und die Texte waren weniger komplex als bei den einsprachigen Schülerinnen und Schülern. Deshalb kommt Joachim Schäfer zu der Erkenntnis, dass besonders bei zweisprachigen Kindern Schwierigkeiten auftreten können.²⁴

²² vgl. Füssenich 2003, zitiert nach Schäfer, 2007, S.95f.

²³ vgl. Knapp 1997, zitiert nach Schäfer, 2007, S.95f.

²⁴ vgl. Schäfer, J.: Individualisierte Förderung von schreibschwachen Schüler/inne/n (Sekundarstufe I), 2007, S.95f.

3 Verfassen von Texten als Teilbereich des Deutschunterrichts der Volksschule

Baurmann beschreibt, dass beim Verfassen von Texten in der Grundschule in der Regel drei Produktionsphasen, das Vorbereiten, das Schreiben selbst und das Überarbeiten des Geschriebenen, vorkommen. In der Vorbereitungsphase machen sich die Kinder mit der Schreibaufgabe vertraut, es werden erste Ideen besprochen und Hilfen bereitgestellt, um voraussehbaren Schwierigkeiten begegnen zu können. Beim Schreiben selbst müssen erste Einfälle entfaltet, in Sprache übernommen, substantialisiert und fortgeführt werden. Die Phase der Überarbeitung beschreibt er als einen eigenen, vom Schreiben abgesetzten, Unterrichtsabschnitt. Sie begrenzt sich weitgehend auf das Verbessern und die Reinschrift des Textes. In dieser Untersuchung wird die Überarbeitungsphase nicht getrennt von den anderen Textproduktionsphasen. Das Schreiben in der Schule ist sehr eng mit dem Benoten verknüpft, wodurch die Aufmerksamkeit vom Prozess rasch auf das Ergebnis – den Text – gelenkt wird. Um die Objektivität für die Benotung zu wahren, werden für das Schreiben möglichst gleiche Bedingungen angestrebt: Zeitpunkt, Dauer und Ort werden festgesetzt, jeder schreibt individuell für sich. Das führt schnell dazu, dass die Vorbereitungs- und Überarbeitungsphase zu einem großen Teil entfallen. Eine Überarbeitung, die von der Lehrperson oder anderen Kindern vor dem Benoten angeregt wird, könnte diese beeinflussen. Das Schreiben in der Schule ist weit entfernt von jeglicher Schreibpraxis im außerschulischen Bereich.²⁵

Für einen prozessorientierten Schreibunterricht ist es eine notwendige Voraussetzung, das Schreiben zu beobachten. *Baurmann* konnte erkennen, dass Lehrkräfte über Prozesse beim Schreiben gut Bescheid wissen, auch wenn sie keinen Zugang zu Hilfsmitteln und Methoden wie Videoaufnahmen oder „lautes Denken“ beim Schreiben haben.²⁶

In weiterführenden Schulen kann nur auf etwas aufgebaut werden, was in den vier Jahren der Volksschule an Strategien, Fähigkeiten und Fertigkeiten erlernt werden konnte.²⁷ Der Lehrplan hat darauf, was im Unterricht geschieht, einen wesentlichen Einfluss, wenn auch über Umwege, wie Veranstaltungen der Lehreraus- und -weiterbildung, Schulbücher oder Lernmaterialien.²⁸ Deshalb wird an dieser Stelle auf den Bereich des

²⁵ vgl. *Baurmann, J.*: Schreiben in der Schule: Orientierung an Schreibprozessen, 1995, S.53.

²⁶ vgl. ebd. S.59.

²⁷ vgl. *Merz-Grötsch, J.*: Die Wirklichkeit aus Schülersicht, 2001, S.40.

²⁸ vgl. *Baurmann, J.*: Schreiben in der Schule: Orientierung an Schreibprozessen, 1995, S.51.

Verfassens von Texten und den Stellenwert des Schreibens im Österreichischen Lehrplan kurz eingegangen.

Der Unterrichtsgegenstand Deutsch gliedert sich im Österreichischen Lehrplan in die Teilbereiche Sprechen, Lesen, Schreiben, Rechtschreiben, Sprachbetrachtung und Verfassen von Texten.

Merz-Grötsch beschäftigte sich mit dem Bildungsplan der Grundschule in Baden-Württemberg und stellte fest, dass bereits ab der 1. Schulstufe die Kinder auf vielfältige Weise zum Schreiben ermuntert werden sollen, dabei soll ihnen immer ein breites Angebot an Schreib- und Erzählanlässen zur Verfügung gestellt werden.²⁹ Auch im Österreichischen Lehrplan ist das Verfassen von Texten als fixer Bestandteil des Unterrichts ab der 1. Schulstufe verankert. Die Schülerinnen und Schüler sollen sich *„auf der Grundlage ihrer Mitteilungsbereitschaft und der erworbenen Fähigkeiten im Sprechen, Schreiben und Rechtschreiben zunehmend selbstständig schriftlich äußern, und zwar sowohl ichbezogen, zB über Erlebnisse, Beobachtungen, als auch partnerbezogen, zB Wünsche, Fragen; auf der Grundstufe II auch sachbezogen“*.³⁰

Das Bedürfnis der Kinder nach Mitteilung und Schreiben ist in den ersten Schulstufen meist sehr ausgeprägt. Dies kommt der Förderung und Entwicklung der Motivation zum Schreiben entgegen. Die Möglichkeit zur schriftlichen Kommunikation kann bei Kindern besondere Schreibmotivation und Neugier auslösen, da sie für sie oft neu ist. Da individuelle Wünsche, Erfahrungen und Gedanken durch das Niederschreiben einer großen Gruppe mitgeteilt werden, wird von der Lehrperson viel Einfühlungsvermögen in die Situation der Kinder abverlangt. Ein besonders wichtiger Aspekt dabei ist, dass das Geschriebene ernst genommen wird.³¹

Bis zum Ende der 4. Schulstufe gelten im Österreichischen Lehrplan unter anderem als Schwerpunkte, dass die Schülerinnen und Schüler *„Einzelbilder und Bildfolgen schriftlich versprachlichen (...)“* können und dass sie eine *„anhaltende Freude am Verfassen von Texten entwickelt haben“*.³² Zu den Lernzielen, die für die 4. Schulstufe formuliert wurden, zählen folgende: Die Kinder sollen unter anderem lernen, Wichtiges von weniger Wichtigem oder gar Unwichtigem zu unterscheiden, ihre Gedanken ordnen zu können und dadurch Möglichkeiten des Textaufbaus zu erkennen und zu finden und ihre

²⁹ vgl. Merz-Grötsch, J.: Die Wirklichkeit aus Schülersicht, 2001, S.40.

³⁰ BMBF: Lehrplan der Volksschule, 2003, S.106.

³¹ vgl. Merz-Grötsch, J.: Die Wirklichkeit aus Schülersicht, 2001, S.40.

³² BMBF: Lehrplan der Volksschule, 2003, S.123f.

Gedanken möglichst klar, folgerichtig, anschaulich und genau sprachlich darstellen zu können.³³

Im Lehrplan der Volksschule ist Deutsch für SchülerInnen mit nichtdeutscher Erstsprache als Lehrplan-Zusatz verankert. Als Teilbereiche des Verfassens von Texten für SchülerInnen mit nichtdeutscher Erstsprache ist unter anderem das gemeinsame Erarbeiten von Texten, zum Beispiel zu einem Ereignis oder Bild, angeführt.³⁴

Neben dem Lehrplan der Volksschule werden Lerninhalte auch von Bildungsstandards beeinflusst. Diese nennen zum Unterrichtsfach Deutsch kommunikative Fähigkeiten und Methoden; ein Kompetenzbereich „Sprechen und Zuhören“ ist für alle Schulstufen und Schulformen ausgewiesen. Das kooperative Lernen lässt sich ohne Zweifel gut damit verbinden, denn dafür sind die Beteiligung an Gesprächen, Einhalten von Gesprächsregeln sowie Techniken zum Erschließen von Texten notwendig³⁵.

³³ vgl. BMBF: Lehrplan der Volksschule, 2003, S.143.

³⁴ vgl. ebd. S.143.

³⁵ vgl. Baurmann, J.: Kooperatives Lernen im Deutschunterricht, 2007, S.9.

4 Kooperatives Schreiben

Im Zuge der amerikanischen Schreibprozessforschung in den 1980er-Jahren entstand das Interesse am kooperativen Schreiben, fokussiert auf das Schreiben im akademischen und beruflichen Kontext. In Verbindung mit den neuen Medien ist nun eine verstärkte Beschäftigung mit der Thematik zu beobachten. Betrachtet man die Untersuchungen zum kooperativen Schreiben in der Erstsprachendidaktik, so ist festzustellen, dass vorrangig die Vorteile der gemeinsamen Textrevision sowie die Möglichkeiten der schulischen Anwendung untersucht und diskutiert werden.³⁶

Das Schreiben in der Gruppe wird in dieser Arbeit als kooperatives Schreiben bezeichnet. Es ist nicht nur ein Hilfsmittel zum Unterstützen von Schülerinnen und Schülern mit Schwächen, sondern eine grundlegende Fähigkeit.³⁷ Beim kooperativen Schreiben werden Texte von einer kleinen Gruppe von Schülerinnen und Schülern gemeinsam in einem intensiven Austausch geplant und realisiert, sie werden auch in der Gruppe überarbeitet, Formulierungen werden vorgeschlagen und begründet, akzeptiert oder neu konzipiert.³⁸ Diese Gedanken, Überlegungen und Ideen müssen beim gemeinsamen Verfassen eines Textes erst mündlich formuliert werden, bevor sie aufgeschrieben werden können. Wenn man die Lernenden in dieser Interaktion beobachtet, werden Probleme mit der Schreibaufgabe und die Anstrengungen für die Lösung dieser zugänglich, denn jene Denk- und Bewusstseinsvorgänge, die meist unsichtbar bleiben, können somit ein wenig zugänglich gemacht werden.³⁹ Das Schreiben umfasst demnach alle kommunikativen Tätigkeiten, die zu einem gemeinsamen Produkt, einem Text, führen.⁴⁰

Unter dieser Definition scheint sich im deutschsprachigen Raum der Begriff „kooperatives Schreiben“ durchzusetzen, allerdings werden auch viele andere Bezeichnungen verwendet, die auf unterschiedliche Aspekte des gemeinsamen Verfassens von Texten fokussieren und zum Teil synonym verwendet werden, zum Teil aber widersprüchlich sind. Einige davon sind: *collaborative writing*, *cooperative writing*, *collaborative composing*, *co-authoring*, *collaborative editing*, *interactive writing*, *group writing*, *team writing*, sowie *workshopping*.⁴¹

³⁶ vgl. Strommer, H.: Fördern und Fordern durch kooperatives Schreiben, 2013, S.44.

³⁷ vgl. Sturm, A.: Kooperatives Schreiben – eine grundlegende Fähigkeit, 2008.

³⁸ vgl. Schmölzer-Eibinger, S.: Interaktion und kooperatives Schreiben in mehrsprachigen Klassen, 2012, S.167.

³⁹ vgl. Schmölzer-Eibinger, S.: Lernen in der Zweitsprache, 2011, S.97.

⁴⁰ vgl. Strommer, H.: Fördern und Fordern durch kooperatives Schreiben, 2013, S.44.

⁴¹ vgl. ebd. S.44.

Das kooperative Schreiben zählt zur Sozialform *Gruppenarbeit*. Sozialformen sind die soziale Organisation des Lern- und Lehrprozesses. Im engeren Sinn zählen dazu die Einzelarbeit, die Partnerarbeit, Frontalunterricht und die Gruppenarbeit. Die Frage nach der richtigen Sozialform im Unterricht wurde bis heute noch nicht beantwortet, denn sie ist für den erfolgreichen Unterricht nur eine Variable von vielen und wird auch vom jeweiligen Unterrichtsziel bestimmt.⁴²

Für eine Gruppenarbeit wird eine Klasse in mehrere Kleingruppen geteilt, um bestimmte Aufgaben zu bearbeiten. *Schwerdtfeger*⁴³ definiert den Gruppenunterricht als eine Sozialform, bei der drei bis sechs Lernende Arbeitsaufträge selbstständig erfüllen.⁴⁴

Voraussetzungen für eine erfolgreiche Arbeit in der Gruppe sind eine klare, angemessene und zu bewältigende Aufgabenstellung, dass die Kinder Motivation und Bereitschaft zur Leistung zeigen und dass sie über methodische und arbeitsorganisatorische Grundlagen verfügen.

Das kooperative Lernen stellt eine besondere Form des Kleingruppenunterrichts dar. Es thematisiert, akzentuiert und strukturiert neben dem Prozess und dem Produkt der Arbeit auch die sozialen Prozesse.⁴⁵

Die Vorteile, die sich für die Verfasserinnen und Verfasser von Texten, die in einem kooperativen Schreibprozess entstehen, ergeben können, werden nachfolgend dargestellt.

4.1 Potenziale des kooperativen Schreibens

Das kooperative Schreiben ermöglicht den Kindern durch eine Verlangsamung des Lerngeschehens, komplexe Anforderungen bewusst wahrzunehmen und zu bearbeiten.⁴⁶

Gruppenarbeiten haben den Vorteil, dass

- durch die kollektive Bemühung häufig ein besseres und schnelleres Resultat erzielt wird,
- die Lernenden miteinander und voneinander lernen,
- durch die Kleingruppe eine Geborgenheit entsteht,

⁴² vgl. Kerschhofer-Puhalo, N.: Pädagogisch-didaktische Lernkategorien II: Organisationsformen von Lernen. 2001, S.763.

⁴³ vgl. Schwerdtfeger 1989, zitiert nach Faistauer, 1997, S.21f.

⁴⁴ vgl. Faistauer, R.: Wir müssen zusammen schreiben!, 1997, S.21f.

⁴⁵ vgl. Weidner, M.: Kooperatives Lernen im Unterricht, 2012, S.29.

⁴⁶ vgl. Schmölzer-Eibinger, S.: Interaktion und kooperatives Schreiben in mehrsprachigen Klassen, 2012, S.166.

- eine Differenzierung möglich ist – leistungsschwächere Lernende können besseren Erfolg haben und leistungsstärkere Lernende werden individuell gefördert,
- in der Gruppe etwas ohne die Kontrolle der Lehrperson ausprobiert werden kann,
- Kommunikationssituationen entstehen, die denen außerhalb des Klassenraums angenähert sind,
- das Gemeinsame über das Persönliche und Individuelle gestellt wird,
- durch die Kooperation miteinander die individuellen Zugänge zu den unterschiedlichen Aufgabenstellungen besser gestaltet werden können; dadurch werden unterschiedliche Lerntypen unterstützt,
- der Schutz der Gruppe den schwächeren Lernenden eine größere Aktivität als im Frontalunterricht und ein stärkeres Sich-Einbringen erlaubt,
- durch das Sicherheitsgefühl, das die Gruppe vermittelt, die Lernenden kommunikative und soziale Situationen bewältigen können,
- die entstehenden dynamischen Beziehungen für den fremdsprachlichen Lernprozess besser genutzt werden können,
- Gruppenbeziehungen regulierend wirken,
- Redemittel, Ideen und Denkansätze „Gemeingut“ der Gruppe werden, sowie
- Ängste abgebaut werden.⁴⁷

Bergk konnte feststellen, dass beim kooperativen Schreiben bei Kindern das Schreiben und Rechtschreiben weniger mühsam ist und dass sich ein Lernerfolg rascher einstellt.⁴⁸

Auch *Schreiter* betont, dass durch das Arbeiten in der Gruppe das Schreiben für den Einzelnen erleichtert wird, denn die Ideen aller Gruppenmitglieder fließen zusammen und ein Einfall kann bei einem anderen Mitglied schon den nächsten auslösen. Dadurch entstehen authentische Kommunikation und Interaktion zwischen den Gruppenmitgliedern. Außerdem kommen das Sach-, Welt- und das sprachliche Wissen von allen zusammen, der Ausdruck wird variantenreicher und vielfältiger und es gibt eine geringere Fehlerhäufung.

Kast ist der Meinung, dass das kooperative Schreiben den meisten Schülerinnen und Schülern Spaß macht, dass das Produkt inhaltlich und sprachlich besser wird, es motivationssteigernd ist und in multikulturellen Gruppen unterschiedliche Erfahrungen und „Weltansichten“ in den Text mit einfließen.⁴⁹

⁴⁷ Faistauer, R.: Wir müssen zusammen schreiben!, 1997, S.22ff.

⁴⁸ vgl. Bergk, M.: Ko-Konstruktionen: In Gruppen Texte spielen, umschreiben, richtig schreiben., 2002, S.244.

⁴⁹ vgl. Schreiter, I.: Schreibversuche, 2002, S.22f.

Riegler beschäftigte sich damit, welche Lernumgebungen günstig für die Anknüpfung an das individuelle Sprachbewusstsein und Sprachwissen von Schülerinnen und Schülern sind. Sie fand heraus, dass dies zwar nur in wenigen Beiträgen thematisiert wurde, doch dass oft schülerorientierte, und dabei kooperative Lernformen genannt werden, da diese einen Austausch unter Gleichaltrigen ermöglichen. Besonders für den Unterricht im Grundschulalter wird genannt, dass Gruppenarbeiten das Sprachbewusstsein vorzüglich fördern könnten.⁵⁰

Lehnen⁵¹ zeigte, dass das kooperative Schreiben gerade bei Schreibanfängerinnen und -anfängern die Formulierungs- und Lesefähigkeit sowie das Erkennen und Bearbeiten von relevanten Aspekten der Textarbeit fördert.⁵²

Bei einer Untersuchung von Merz-Grötsch, im Zuge derer kooperative Schreibversuche in multilingualen Klassen analysiert wurden, konnte gezeigt werden, dass die Texte höhere Komplexität aufwiesen als jene, die in Einzelarbeit geschrieben wurden.⁵³

Baurmann berichtet über einen Vergleich von frontalen Unterrichtsformen zum kooperativen Lernen, in dem festgestellt wurde, dass „der Lernzuwachs sowohl bei Schülerinnen und Schülern mit höherem sozio-ökonomischen Status als auch bei jenen aus einem sozial schwächeren Milieu im Zuge des kooperativen Lernens deutlich höher ausfiel; besonders stark war der Leistungsanstieg bei Jugendlichen mit sozial schwächerem biografischen Hintergrund“⁵⁴.

In der Grundschule haben Interaktionen in Gruppen einen besonderen Wert, denn sie führen die Kinder verlässlicher als Pausen oder Tischnachbarschaften zueinander, Freundschaften können eher entstehen und wachsen und Kreativität entfaltet sich in Gruppen leichter. Wenn einem Kind ein Einfall kommt, wird dieser aufgegriffen, weitergeführt und umgesetzt, nicht aber erst später besprochen und beurteilt.⁵⁵

Das gemeinsame Verfassen eines Textes wirkt sich unmittelbar auf kognitive Prozesse aus. Girgensohn spricht von meta-kognitiver Kompetenz, darunter ist zu verstehen, dass die Schreiberinnen und Schreiber auf einer Meta-Ebene, in einer konstruierten Sprache,

⁵⁰ vgl. Riegler, S.: Sprachbewusstsein bei Lernenden fördern – kooperative Lernarrangements als Chance?, 2010, S.41f.

⁵¹ vgl. Lehnen 2000, zitiert nach Schmölzer-Eibinger, 2012, S.167.

⁵² vgl. Schmölzer-Eibinger, S.: Interaktion und kooperatives Schreiben in mehrsprachigen Klassen, 2012, S.167.

⁵³ vgl. Merz-Grötsch, J.: Die Wirklichkeit aus Schülersicht, 2001, S.99.

⁵⁴ Baurmann, J.: Kooperatives Lernen im Deutschunterricht, 2007, S.8.

⁵⁵ vgl. Bergk, M.: Ko-Konstruktionen: In Gruppen Texte spielen, umschreiben, richtig schreiben., 2002, S.244f.

über das Schreiben sprechen. Durch diese Gespräche über Inhalte des Textes beim kooperativen Schreiben werden Lernprozesse für neue Texte angeregt. Wenn heute „Intelligenz“ definiert wird, gilt die meta-kognitive Fähigkeit als eine der wichtigsten Bereiche.⁵⁶

Zum Erlernen der Rechtschreibung im Zuge des kooperativen Schreibens ist zu sagen, dass das Kind erst dann, wenn es mit anderen gemeinsam Texte verschriftet, bemerkt, dass individuelle Fehlerschwerpunkte kein persönliches Problem sind. Das ist sehr entlastend.⁵⁷

Beim kooperativen Schreiben haben die Schülerinnen und Schüler die Gelegenheit, sich in höherem Maße mit ihren Schreibroutinen und eigenen Schreibnormen auseinanderzusetzen. Die Verantwortung für das Produkt trägt nicht ein einzelner Textproduzent, sondern die ganze Gruppe. Beim kooperativen Schreibprozess werden die individuellen Schreibstrategien und -fähigkeiten sichtbar gemacht.⁵⁸

Bezüglich der Beteiligung an der kooperativen Kommunikation ist es für den Lernerfolg entscheidend, in welchem Maße die Verständnis- und Verständigungsprobleme verbalisiert und thematisiert werden.⁵⁹ *Strommer* zitiert *Slavin*⁶⁰, der deutliche Lernerfolge gerade bei Lernenden, die anderen Gruppenmitgliedern Lerninhalte erklären, feststellte.⁶¹

Der Ertrag aus kooperativen Gruppenarbeiten wird ohne Zweifel vorrangig durch Merkmale der Lerner bestimmt. Vor allem die bei den Schülerinnen und Schülern vorhandenen kommunikativen Einstellungen und Fähigkeiten zur Zusammenarbeit beeinflussen den Lernerfolg. Ein weiterer personaler Aspekt, der bei Forschungsarbeiten festgestellt werden konnte, ist, dass sich Jugendliche und Kinder, die beim Lernen gut mit Unsicherheiten umgehen können und Neues akzeptieren, beim kooperativen Lernen leichter tun als jene, die beim Lernen Gewissheit wollen.⁶²

4.2 Formen des kooperativen Schreibens

Grundsätzlich wird zwischen dem kooperativen Schreiben und der Produktion von Texten mit kooperativen Anteilen unterschieden. Diese beiden Formen werden nachfolgend näher beschrieben:

⁵⁶ vgl. Mertlitsch, K.: *Starke Texte schreiben*, 2010, S.45f.

⁵⁷ vgl. Bergk, M.: *Ko-Konstruktionen: In Gruppen Texte spielen, umschreiben, richtig schreiben.*, 2002, S.248.

⁵⁸ vgl. Sturm, A.: *Kooperatives Schreiben – eine grundlegende Fähigkeit*, 2008.

⁵⁹ vgl. Becker-Mrotzek, M.; Böttcher, I.: *Schreibkompetenz entwickeln und beurteilen*, 2006, S.41.

⁶⁰ vgl. Slavin 1996, zitiert nach Strommer, 2013, S.46.

⁶¹ vgl. Strommer, H.: *Fördern und Fordern durch kooperatives Schreiben*, 2013, S.46.

⁶² vgl. Baumann, J.: *Kooperatives Lernen im Deutschunterricht*, 2007, S.8.

- Textproduktion mit kooperativen Anteilen: Hierbei wird zu einem Großteil individuell geschrieben, zu einem begrenzten Anteil kooperativ gearbeitet. Häufig kann diese Form im beruflichen Kontext beobachtet werden. *Strommer* beschreibt einige Organisationsmuster nach *Ede/Lunsford*⁶³ mit unterschiedlichen Ausformungen. Beispielsweise können Texte in Gruppenarbeit entstehen und von einer anderen Person überarbeitet werden, wobei die Gruppe in die Überarbeitung nicht einbezogen wird. Eine andere Variante ist es, dass Teams Strukturen zu eigenen Ideen entwerfen. Die einzelnen Mitglieder verfassen daraufhin individuell Abschnitte eines Textes, die anschließend zu einem Text zusammengefügt werden.

Wird von kooperativem Schreiben im Deutschunterricht gesprochen, handelt es sich zumeist auch um ein Schreiben mit kooperativen Anteilen. Oft werden gemeinsam Planungsprozesse ausgeführt, in denen die Ideen entstehen, die in die später individuell zu verfassenden Texte einfließen. Auch Revisionsprozesse werden häufig in kooperativen Sequenzen durchgeführt.

- Kooperatives Schreiben: Das kooperative Schreiben schließt im besten Fall den gemeinsamen Formulierungsprozess in einer Face-to-face-Interaktion mit ein. Der gesamte Schreibprozess, von den ersten Ideen für die Planung bis zur letzten Korrektur wird gemeinsam vollzogen. Im Deutschunterricht ist diese Form, oft wegen institutioneller Rahmenbedingungen, sehr selten anzutreffen. Die kooperative Textproduktion ist sehr zeitaufwändig und die Produkte können nicht traditionell korrigiert und beurteilt werden, weil der Schreibprozess und das gemeinsame, selbstorganisierte Arbeiten im Mittelpunkt stehen. Für die Entwicklung der Schreibkompetenz hat sich allerdings gerade das gemeinsame Formulieren als besonders gewinnbringend erwiesen.⁶⁴

In englischsprachigen Studien der Schreibdidaktik und Forschungsliteratur werden zwei Formen des kooperativen Schreibens unterschieden, die für die Schule relevant sind:

- Interactive writing (schrittweises kooperatives Schreiben): Dabei interagieren einzelne Schreiberinnen oder Schreiber bewusst mit anderen Personen, im schulischen Kontext mit anderen Kindern oder Lehrpersonen. Dadurch können sie die eigenen Textentwürfe kommentieren oder bewerten lassen, was wiederum der Ausgangspunkt für die Überarbeitung oder Neuerstellung von Textteilen bildet. Die Verantwortung für den Text liegt bei der einzelnen Schülerin oder dem einzelnen Schüler.
- Group writing (gemeinsames kooperatives Schreiben): Diese Form des kooperativen Schreibens wird im Rahmen dieser Arbeit durchgeführt. Sie bezeichnet einen gemeinsamen produktiven Prozess, den mehrere Schreiberinnen oder Schreiber gemeinsam und

⁶³ vgl. *Ede/Lunsford* 1992, zitiert nach *Strommer*, 2013, S.44f.

⁶⁴ vgl. *Strommer*, H.: *Fördern und Fordern durch kooperatives Schreiben*, 2013, S.44f.

gleichzeitig durchlaufen. Alle Beteiligten sind für das Textprodukt verantwortlich. In der Regel greifen die Tätigkeiten Planen, Formulieren und Überarbeiten ständig ineinander, laufen demnach nicht nacheinander ab. Die Gespräche, in denen die Formulierungen verbalisiert werden, sind an der Schnittstelle zwischen mündlicher und schriftlicher Kommunikation angesiedelt. Vor allem für jüngere Schülerinnen oder Schüler ergibt sich der Vorteil, dass sie auf Strategien der mündlichen Sprachproduktion zurückgreifen können. Dadurch vereinfachen sich für sie die komplexen Anforderungen beim Schreiben.⁶⁵

In der heutigen Berufswelt nimmt die Bedeutung des kooperativen Textverfassens zu, diese Fähigkeiten würden immer mehr in Unternehmen und Organisationen verlangt werden. In der beruflichen Praxis kann das beispielsweise bedeuten, dass mehrere Mitarbeiterinnen oder Mitarbeiter gemeinsam überlegen und eine Person einen Text aufschreibt oder dass ein Text von mehreren Personen gelesen, überarbeitet oder kommentiert werden soll.⁶⁶ Auch *Bergk* schreibt darüber, dass das kooperative Schreiben die Kompetenz der Teamfähigkeit schult, die immer wichtiger wird.⁶⁷

4.3 Gruppenzusammensetzung

In diesem Kapitel werden erst theoretische Hintergründe zur Gruppenzusammensetzung behandelt. Dadurch wird versucht, transparent zu machen, wie die Zusammensetzung der Gruppen in der Untersuchung zustande kam. Danach wird auch auf die Rollenverteilung unter den Schreibenden beim kooperativen Schreiben eingegangen.

Für das kooperative Arbeiten hat sich gezeigt, dass eine heterogene, gut gemischt zusammengesetzte Gruppe optimal ist. Diese Heterogenität bezieht sich unter anderen auf das Geschlecht, die ethnische Herkunft, persönliche, soziale und emotionale Kompetenzen und nicht zuletzt auf die allgemeine Leistungsfähigkeit, darunter sind für diese Arbeit vor allem die sprachlichen Kompetenzen gemeint. Unterschiede bezüglich Fähigkeiten, Fertigkeiten und Persönlichkeitsmerkmalen sind für eine Gruppe belebend.⁶⁸

Durch den Gruppenunterricht entsteht eine natürlich Differenzierung. Dafür ist eine angemessene Einteilung der Gruppen Voraussetzung. *Schwerdtfeger*⁶⁹ ist der Meinung, dass Schülerinnen oder Schüler mit unterschiedlichen Stärken miteinander arbeiten sol-

⁶⁵ vgl. Becker-Mrotzek, M.; Böttcher, I.: Schreibkompetenz entwickeln und beurteilen, 2006, S.43.

⁶⁶ vgl. Mertlitsch, K.: Starke Texte schreiben, 2010, S.45.

⁶⁷ vgl. Bergk, M.: Ko-Konstruktionen: In Gruppen Texte spielen, umschreiben, richtig schreiben., 2002, S.245.

⁶⁸ vgl. Weidner, M.: Kooperatives Lernen im Unterricht, 2012, S.138f.

⁶⁹ vgl. Schwerdtfeger 1989, zitiert nach Faistauer, 1997, S.22f.

len. Werden schwächere und stärkere Lernende voneinander getrennt, könne das Probleme mit sich bringen.⁷⁰

Besteht eine Gruppe aus Kindern mit unterschiedlicher Leistungsfähigkeit, so können vom leistungsstarken Gruppenmitglied Unterstützung, positive Motivation und zahlreiche Anregungen ausgehen. *Weidner* schlägt für ein heterogenes Viererteam die Zusammensetzung von „einem leistungsstarken, zwei mittleren und einem schwächeren Schüler (...)“⁷¹ vor. Als vorteilhaft haben sich auch geschlechtergemischte Gruppen erwiesen, denn eine Konkurrenzsituation zwischen den Mitgliedern tritt hier oft nicht auf.⁷² Auch *Schmölzer-Eibinger* empfiehlt für das kooperative Schreiben in mehrsprachigen Klassen, dass Kinder mit deutscher und nichtdeutscher Erstsprache sowie leistungsstärkere mit leistungsschwächeren Kindern zusammenarbeiten. Das leistungsschwächere Kind sollte das Aufschreiben des Textes übernehmen, denn dadurch bekommt es die Möglichkeit, Sinnzusammenhänge und Satzkonstruktionen im Text noch einmal bewusst zu reflektieren und nachzuvollziehen.⁷³

*Lehnen*⁷⁴ untersuchte 2000 das gemeinsame Erstellen von Texten von sehr geübten, fortgeschrittenen und ungeübten Schreiberinnen und Schreibern. Sie wies nach, dass die individuellen Schreibstrategien und -fertigkeiten der einzelnen Schreiberinnen und Schreiber dabei zum Vorschein kommen. Die Lese- und Rezeptionskompetenz sowie die Formulierungsfähigkeit konnte vor allem bei Anfängern verbessert werden, die in besonderem Maße vom gemeinsamen Schreiben profitieren.⁷⁵

Meist ergibt sich im Prozess des Schreibens von selbst, dass den weniger kompetenten Lernern von den kompetenteren Mitschülern geholfen wird. *Schmölzer-Eibinger* gibt als Voraussetzung dafür an, dass die Gruppe sozial ausgewogen ist, dass die Niveauunterschiede der einzelnen Lerner nur gering sind und dass sich alle Gruppenmitglieder aktiv beteiligen.⁷⁶

Baurmann weist darauf hin, dass das kooperative Lernen dann glückt, wenn die Gruppen gut harmonieren. Deshalb komme der Bildung der Gruppen eine besondere Bedeu-

⁷⁰ vgl. Faistauer, R.: Wir müssen zusammen schreiben!, 1997, S.22f.

⁷¹ Weidner, M.: Kooperatives Lernen im Unterricht, 2012, S.138.

⁷² vgl. ebd. S.138.

⁷³ vgl. Schmölzer-Eibinger, S.: Interaktion und kooperatives Schreiben in mehrsprachigen Klassen, 2012, S.167.

⁷⁴ vgl. Lehnen 2000, zitiert nach Becker, Böttcher, 2006, S.41.

⁷⁵ vgl. Becker-Mrotzek, M.; Böttcher, I.: Schreibkompetenz entwickeln und beurteilen, 2006, S.41.

⁷⁶ vgl. Schmölzer-Eibinger, S.: Interaktion und kooperatives Schreiben in mehrsprachigen Klassen, 2012, S.167.

tung zu. Nach Beobachtungen von *Petillon*⁷⁷ in Regelklassen soll schon in der Volksschulzeit damit zu rechnen sein, dass es Kinder gibt, die eine feste Führungs- oder Außenseiterposition einnehmen. Zudem nehmen Kinder mit niedrigerem Leistungsniveau Gruppen seltener positiv wahr, Mädchen kümmern sich nachhaltiger um andere Kinder als Jungen und männliche Gruppenmitglieder passen sich einem eventuell aggressiven Klima in der Gruppe bereitwilliger an.⁷⁸

Bezüglich des äußeren Rahmens sollte die Lehrperson darauf achten, dass die Gruppenmitglieder nah beieinander sitzen und sie problemlos miteinander kommunizieren können.⁷⁹

Wie sehr sich die Interaktionen in der Gruppe entfalten können, hängt unter anderem davon ab, wie sehr sich die Kinder in der Gruppe wohlfühlen. Gewährleistet scheint dies bei Freundschaftswahlen nach freiem Wunsch zu sein, denn die Kinder kennen sich und haben meist vergleichbare Lernvoraussetzungen und ähnliche Interessen. Kommen allerdings etablierte, oft stark konkurrenzorientierte Jungengruppen zustande, kann dies die Arbeit erschweren, denn sie bringen oft ihre gewohnten hierarchischen Strukturen mit ein. Werden die Gruppen nach dem Zufallsprinzip gebildet, werden die gewohnten Bindungen gelöst. Mädchen und Jungen werden mit ihren sozialen Kompetenzen neu zusammengebracht. Die Heterogenität wächst, denn der Zufall mischt Lernvoraussetzungen, Interessen und Schichtzugehörigkeiten. Die Kinder bekommen die Chance, aufeinander zuzugehen und sich neu aufeinander einzustellen.⁸⁰

In der Untersuchung der vorliegenden Arbeit wurde versucht, die Gruppen möglichst heterogen zusammenzustellen, wobei Wert darauf gelegt wurde, dass sie auch harmonisieren.

Oft gelingt das Zusammenarbeiten der Schülerinnen und Schüler nicht problemlos. Beim Arbeiten in Gruppen beteiligen sich manche auffallend dominant, andere hingegen ziehen sich zurück, sind eher inaktiv und wenig interessiert bei der Sache. Es kann vorkommen, dass Schülerinnen oder Schüler mit Förderbedarf eine Position im Hintergrund einnehmen. Ziel beim kooperativen Schreiben, bei dem der Gruppenprozess eine

⁷⁷ vgl. *Petillon* 1994, zitiert nach *Baurmann*, 2007, S.8.

⁷⁸ vgl. *Baurmann*, J.: *Kooperatives Lernen im Deutschunterricht*, 2007, S.8.

⁷⁹ vgl. *Weidner*, M.: *Kooperatives Lernen im Unterricht*, 2012, S.140.

⁸⁰ vgl. *Bergk*, M.: *Ko-Konstruktionen: In Gruppen Texte spielen, umschreiben, richtig schreiben.*, 2002, S.246.

ebenso wichtige Rolle einnimmt wie das Ergebnis, ist es, dass alle Gruppenmitglieder in den Arbeitsprozess mit einbezogen werden.⁸¹

4.4 Die Funktion der Lehrperson beim kooperativen Schreiben

Durch das kooperative Schreiben wird in der Regel eine starke Schülerinnen- oder Schülerzentrierung forciert. Die Aufgaben der Lehrperson sind es, die Arbeitsprozesse zu steuern und als Resonanzraum für Ideen zu fungieren. Ansonsten nimmt sie sich aus dem Geschehen zum Großteil heraus.⁸²

In Phasen des kooperativen Lernens ist es notwendig, dass die Lehrperson ihre Rolle im traditionellen Sinne verändert. Es ist nicht mehr die Wissens- und Kompetenzvermittlung, die im Vordergrund steht, sondern die Moderation des Lernprozesses ist die Hauptaufgabe. Im Wesentlichen beziehen sich die Aufgaben der Lehrkraft rund um den kooperativen Lernprozess auf das Treffen von Entscheidungen bezüglich der strukturellen Rahmenbedingungen, die Planung der Unterrichtseinheit und die Evaluation des Prozesses und des Produktes. Während des Gruppenarbeitsprozesses ist die Funktion der Lehrperson das Beobachten und Interpretieren des Arbeitsprozesses, und das Ermutigen, Unterstützen und Stabilisieren der Schülerinnen und Schüler. Sie soll Um- oder Irrwege zulassen, es ist allerdings nicht angebracht, Probleme in der Kleingruppe zu verbalisieren, selbst in die Hände nehmen zu wollen oder Druck zur Fertigstellung des Produktes zu machen.⁸³

Der Vorbereitungsaufwand für eine Einheit des kooperativen Lernens ist nach Aussagen von Lehrkräften, die Erfahrungen im Gruppenunterricht haben, größer und es kostet mehr Kraft und Mühe als Frontalunterricht.⁸⁴

Die Rolle der Lehrperson nahm in der Untersuchung für diese Arbeit die Untersuchungsleiterin ein. Die Situation der Untersuchung unterscheidet sich von einer authentischen Unterrichtssituation unter anderem dadurch, dass sich lediglich die schreibenden Gruppenmitglieder sowie die Untersuchungsleiterin im Raum befanden.

⁸¹ vgl. Hohnstein, E. (Verantwortliche): Empfehlungen zur didaktisch-methodischen Gestaltung eines zieldifferenten Unterrichts in Grund- und Regelschule, 2013, S.35.

⁸² vgl. Strommer, H.: Fördern und Fordern durch kooperatives Schreiben, 2013, S.50.

⁸³ vgl. Weidner, M.: Kooperatives Lernen im Unterricht, 2012, S.128f.

⁸⁴ vgl. ebd. S.128.

4.5 Kooperatives Schreiben als Schnittpunkt zwischen mündlicher und schriftlicher Kommunikation

*Nerius*⁸⁵ stellte fest, dass „die geschriebene Sprache eine Sprache sei, die im Unterschied zur gesprochenen graphisch fixiert werde, während die gesprochene Sprache lautlich realisiert und akustisch aufgenommen werde“⁸⁶. Die geschriebene Sprache ist aufgrund ihrer besonderen Funktionalität und Struktur eine besondere Ausprägung von Sprache. Die spezifischen Anforderungen für die schriftliche Kommunikation bestimmen sie maßgeblich.⁸⁷

*Koch/Oesterreicher*⁸⁸ unterscheiden zwischen konzeptioneller und medialer Mündlichkeit sowie zwischen konzeptioneller und medialer Schriftlichkeit. Diesen Ansatz bezeichnet *Merz-Grötsch* als den mit allergrößter Bedeutung für die schulische Textproduktion. Hinter den Begriffen konzeptionelle Mündlichkeit und konzeptionelle Schriftlichkeit verbergen sich grundlegende Merkmale kommunikativer Handlungen; sie sind als vom Medium abgekoppelt zu betrachten. Auf der medialen Ebene ist eine Äußerung entweder im phonischen Kode gesprochen oder im grafischen Kode geschrieben. In konzeptioneller Hinsicht bilden extreme Mündlichkeit sowie extreme Schriftlichkeit die Pole der Skala, die Konzeptionalität wird als kontinuierlich betrachtet. *Koch* und *Oesterreicher* bezeichnen die konzeptionelle Mündlichkeit als Sprache der Nähe, die konzeptionelle Schriftlichkeit als Sprache der Distanz.⁸⁹

⁸⁵ vgl. *Nerius* 1985, zitiert nach *Merz-Grötsch*, 2000, S.35.

⁸⁶ *Merz-Grötsch*, J.: Schreibforschung und Schreibdidaktik, 2000, S.35.

⁸⁷ vgl. ebd. S.35.

⁸⁸ vgl. *Koch/Oesterreicher* 1994, zitiert nach *Merz-Grötsch*, 2000, S.36f.

⁸⁹ vgl. *Merz-Grötsch*, J.: Schreibforschung und Schreibdidaktik, 2000, S.36f.

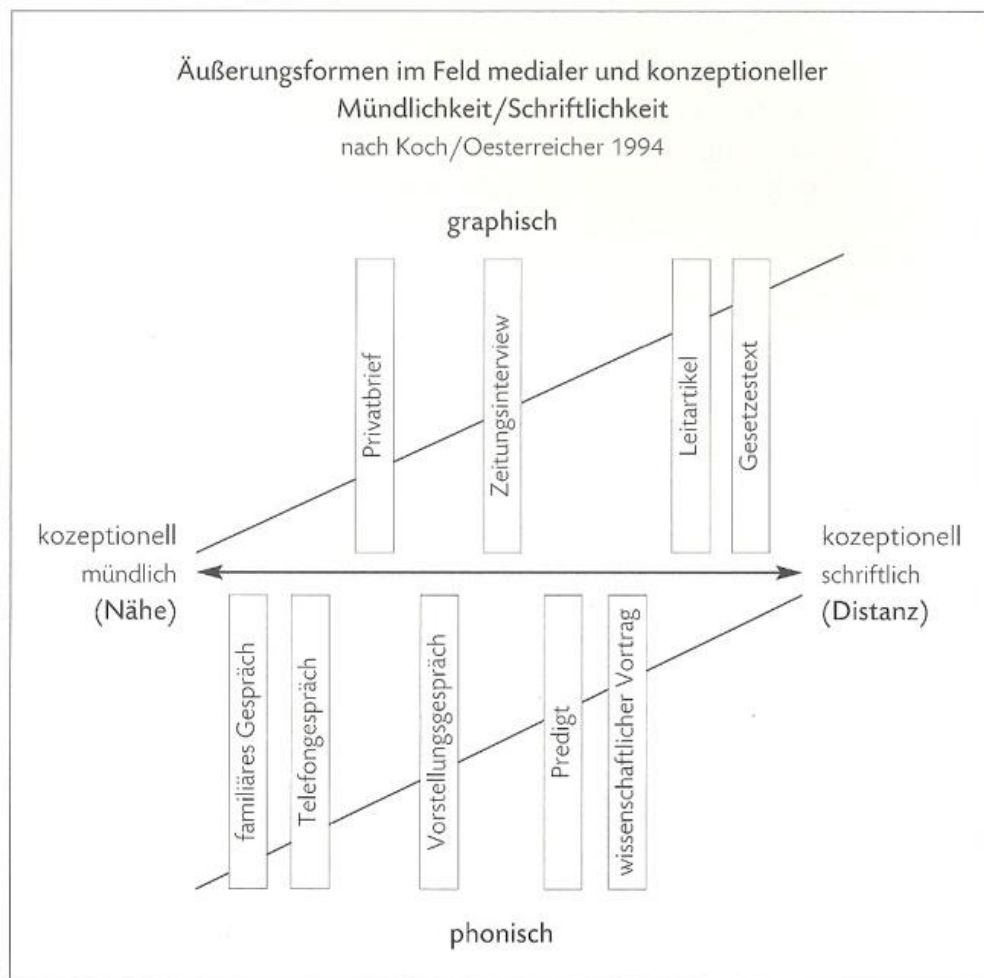


Abbildung 2

Die wechselseitige mündliche Kommunikation ist eine Bedingung für gelingendes kooperatives Schreiben. Beim kooperativen Schreiben wird einerseits mündlich verhandelt und Formulierungen werden ausprobiert, andererseits aber ein Text verschriftet. Im Schreibprozess werden dadurch die Handlungsebenen des Sprechens und Hörens integriert. Beobachtet man die Lernenden beim gemeinsamen Schreiben, so wird deutlich, dass sich durch das Aufeinandertreffen von unterschiedlichen Routinen und Strategien Konfliktpotenziale ergeben, weshalb die Absichten der Einzelnen transparent kommuniziert werden müssen. Nur durch das Begründen kann eine Perspektivenübernahme erzeugt werden und das Erklären kann eine gemeinsame Wissensbasis schaffen. Formulierungen werden erst vorgeschlagen, danach stimmen die Gruppenmitglieder zu, verbessern oder führen weiter. Dies bedingt wiederum ein aufmerksames Zuhören, aktives Nachfragen und das gezielte Aufgreifen von Redebeiträgen.

Für das kooperative Schreiben ist neben dem Schreiben selbst auch das Lesen von Bedeutung, denn während des Schreibens werden Textteile, die bereits verfasst wurden,

immer wieder gelesen, um Anschlussstellen für die weitere Produktion des Textes finden zu können oder damit eventuelle inhaltliche oder sprachliche Veränderungen vorgenommen werden können. Die Perspektive der Leserin oder des Lesers rückt stärker ins Zentrum des Schreibens, denn durch die Anwesenheit der realen Leserinnen oder Leser kann auf Textteile entsprechend reagiert werden. Automatisch wird der Text so verfasst, dass er für alle Lernenden verständlich ist.⁹⁰

⁹⁰ vgl. Strommer, H.: Fördern und Fordern durch kooperatives Schreiben, 2013, S.49.

5 Texte bewerten in der Volksschule

Texte, die im Zuge von kooperativen Schreibprozessen entstehen, können nicht im traditionellen Sinne benotet werden. Eine Bewertung der Texte, die im Unterricht entstehen, ist allerdings dennoch möglich und nach Meinung der Verfasserin auch nötig. Deshalb werden an dieser Stelle Kriterien dafür angeführt.

Kriterien zur Textbewertung können zwar präzise und sehr differenzierend sein, jedoch müssen sie recht global bleiben, um übergreifend gültig zu sein. Wird ein Kriterienkatalog erstellt, so können folgende Fragen, bezogen auf die Schreibaufgabe, die Verfasserin oder den Verfasser, und den vorangegangenen Unterricht eine Hilfe sein. Diese wurden von *Baurmann* für fertige schriftliche Produkte zusammengestellt und von der Verfasserin für die Bewertung von Verlaufsprozessen angepasst:

- Welche Punkte müssen im Planungsprozess thematisiert werden?
- Fließen Überarbeitungsprozesse in die Textproduktion ein?
- Welchen Anforderungen wird welche Komplexität beigemessen?
- Welche Anforderungen sollte die Verfasserin oder der Verfasser des Textes auf jeden Fall erfüllen?
- Welche Anforderungen sollte die Verfasserin oder der Verfasser des Textes wünschenswerterweise erfüllen?
- Welche Teilleistungen wurden im Unterricht bereits vermittelt und geübt?
- Welche Teilleistungen können von vergleichbaren Schreibaufgaben hergeleitet werden?
- Welche Teilleistungen wurden im vorangegangenen Unterricht überhaupt nicht behandelt?⁹¹

Die Kriterien *Inhalt*, *Sprache* und *Aufbau* gelten als besonders geeignete Beurteilungsgesichtspunkte. Ein fertiger Text sollte in der inhaltlich-sachlichen Bearbeitung auf das Vorhandensein folgender Elemente überprüft werden:

- Der Text lässt Inhaltskenntnisse, Ideen und Sachverstand der Verfasserin oder des Verfassers erkennen,
- Unterscheidung zwischen wichtigen und unwichtigen Elementen und
- wesentliche inhaltliche Elemente werden lückenlos und vollständig ausgeführt.⁹²

Wird der Aufbau eines Textes bewertet, sollen die Proportionalität der Teile, die Art der Zusammenfügung derer sowie die Übersichtlichkeit für den Leser eine Rolle spielen.

⁹¹ vgl. Payrhuber, F.: Schreiben lernen, 2009, S.48.

⁹² vgl. Payrhuber, F.: Schreiben lernen, 2009, S.47f.

Die Art, wie einzelne Elemente eines Textes zusammengefügt werden können, reichen „von reiner Addition bis zu feinsinniger, chronologischer, räumlicher, funktionaler bzw. logischer Verknüpfung“⁹³.

Für die Beurteilung der Sprache eines Textes sind die sprachliche Richtigkeit sowie die stilistische Ausführung der Schreibaufgabe wichtig. Kriterien für die Beurteilung der stilistischen Bewältigung sind die Angemessenheit und die Verständlichkeit der Sprache. Unter den Punkt Angemessenheit fallen das Sprachgefühl der Verfasserin oder des Verfassers sowie das passende Verhältnis von Darstellungsform zum Darstellungsinhalt. Die Verständlichkeit schließt den kommunikativen Aspekt der Einstellung auf den Leser sowie die Intention der Schreiberin oder des Schreibers ein. Für die sprachliche Richtigkeit ist die Einhaltung der grammatischen und orthografischen Normen von Bedeutung.⁹⁴

In einer Studie von *Grießhaber*, die in Grundschulen in Frankfurt mit mehrheitlich Schülerinnen und Schülern mit nichtdeutscher Erstsprache durchgeführt wurde, zeigte sich deutlich ein Zusammenhang zwischen Zweitsprachkenntnissen und den Schreibfertigkeiten. Er erkannte erhebliche Unterschiede in der Textlänge und der Fehlerzahl, vor allem Kasusfehler waren sehr unterschiedlich häufig. Daneben konnte festgestellt werden, dass die Texte der Spitzengruppe durch folgende Merkmale ausgezeichnet waren:

- Die Texte besitzen eine selbstgewählte Überschrift, mit der auf die folgende Handlung hingewiesen wird,
- die Hauptaktanten werden mit Eigennamen individualisiert und nicht nur beispielsweise als „Kind“ oder „Hund“ benannt,
- zur Einführung der Handlungsorte und der Hauptaktanten haben sie einen expositorischen Teil,
- sie weisen Strukturmerkmale einer Höhepunkterzählung auf, es kommen keine strukturellen Lücken vor,
- die Haupthandlungskette ist eingebunden in eine Rahmenhandlung und
- am Ende des Textes wird der emotionale Zustand des Protagonisten thematisiert.⁹⁵

Geringes Zweitsprachniveau zeigte sich in den Texten unter anderem auch in der sprachlichen Gestaltung. Es wurden vermehrt Ersatz- und Vereinfachungsstrategien

⁹³ Payrhuber, F.: Schreiben lernen, 2009, S.48.

⁹⁴ vgl. ebd. S.48.

⁹⁵ vgl. Grießhaber, W.: Schreiben in der Zweitsprache Deutsch, 2010, S.229f.

eingesetzt, um fehlende zielsprachliche Mittel zu ersetzen, beispielsweise wurden unpassende lautorientierte Versionen anstatt Verben verwendet.⁹⁶

Das folgende Kapitel widmet sich der Bildgeschichte, da diese Textsorte für die Erhebung gewählt wurde.

⁹⁶ vgl. Griebhaber, W.: Schreiben in der Zweitsprache Deutsch, 2010, S.230.

6 Bildgeschichte

In diesem Kapitel wird die Textsorte Bildgeschichte beschrieben, um aufzuzeigen, aus welchen Gründen diese für die vorliegende Untersuchung gewählt wurde. Anschließend werden die Anforderungen, die an die Schreiberinnen und Schreiber sowie an die Lehrpersonen beim Verfassen von Bildgeschichten gestellt werden, angeführt. Dadurch soll bewusst gemacht werden, welche besonderen Aspekte beim Verfassen berücksichtigt werden müssen.

In Unterrichtsmaterialien und in der traditionellen Aufsatzdidaktik ist unter den Begriffen „Bildergeschichte“ oder „Bildgeschichte“ sehr Verschiedenes zu finden. Bildgeschichten basieren nach *Grünwald*⁹⁷ auf der erzählenden Bildfolge. Der Erzählstoff wird dabei angemessen portioniert und meist in chronologischen Schritten angeboten. Die dargebotenen Einzelbilder müssen miteinander verbunden werden.⁹⁸

Es werden Bildgeschichten mit engen und mit weiten Bildfolgen unterschieden. Bei der engen Bildfolge werden die einzelnen Bilder inhaltlich, zeitlich und kausal aneinandergerückt. Der Handlungsprozess sowie der Bewegungsprozess kann nachvollziehbar beschrieben werden. Die weite Bildfolge reiht hingegen einzelne, prägnante Szenen, die in der Zeitfolge springend sind, aneinander.⁹⁹

Eine Bildgeschichte besteht aus Einzelbildern, die die Handlung in ihren wichtigsten Momenten festhalten. Der Unterschied zu Comics besteht darin, dass die Bildfolge nicht filmartig dicht vorgegeben wird und die Bild-Wort-Integration fehlt. In einer Bildgeschichte sind, im Gegensatz zu einem einzelnen Bild, die zeitliche Abfolge und der Handlungsrahmen festgelegt. Das Erzählen nach einer Bildgeschichte nimmt eine Mittelstellung zwischen einer Erlebnis- oder Fantasieerzählung und einer Nacherzählung ein. Das Ausmaß der Handlung gibt vor, wie viel Raum der Schreiberin oder dem Schreiber zum Erzählen gelassen wird. Wenig Handlung kann jedoch Anreize zum Betrachten, Erörtern und Nachdenken geben. Viele Bildgeschichten sind durch Komik geprägt, oft nimmt die Handlung einen unerwarteten Verlauf.¹⁰⁰

Bildgeschichten können motivierende Schreibanlässe sein. Die Arbeit mit Bilderreihen ist für den Einsatz in der Volksschule gut geeignet, besonders auch als Einführung in

⁹⁷ vgl. Grünwald 1991, zitiert nach Payrhuber, 2009, S.164.

⁹⁸ vgl. Payrhuber, F.: Schreiben lernen, 2009, S.164.

⁹⁹ vgl. ebd. S.164.

¹⁰⁰ vgl. Gorf, H. (Hrsg.): Unterricht Deutsch, 1977, S.110.

das Aufsatzschreiben. Gründe dafür führt *Zanders*¹⁰¹ an. Eine Geschichte in Bildform stelle eine Zwischenstufe zwischen Realität und symbolischer Darstellung dar. Deshalb falle es Kindern leichter, diese zu versprachlichen als die unmittelbar begegnete Realität. Daneben sei eine Vereinfachung gegeben, denn eine zeitlich und logisch sinnvolle Ordnung ist bereits vorgegeben. Außerdem sind die Bilder, die den Darstellungsgegenstand bilden, zu jeder Schreibphase im Klassenzimmer vorhanden.¹⁰²

*Baurmann*¹⁰³ beschreibt die gemeinsame, schulische Textproduktion in der Erstsprache nach einer Bildgeschichte. Erläutert werden dabei einige Aspekte der Textproduktion durch Prozess- und Produktanalysen. Das gemeinsame Formulieren wird dabei als „Verständnisbildung“ gesehen. Dabei stehen die Lösungen nicht von Beginn an fest, sondern die Konstitution des Textes erfolgt während des Schreibens.¹⁰⁴

Die Lehrerin oder der Lehrer muss beim Einsatz von Bildgeschichten deren Strukturgefüge genau analysieren. Dazu zählen der thematische Rahmen, die Handlung, Personen, Gegenstände, Handlungsfolgen, innere und äußere Vorgänge, der Situationsrahmen, Mimik, Gestik, Pointe, logisch-gedankliche Schaltstellen und räumlich-zeitliche Bezüge.¹⁰⁵

Für das Arbeiten mit Bildgeschichten im Volksschulunterricht besteht häufig die Annahme, dass das sprachliche Erzählen parallel zur Abfolge der Bilder verläuft. Dass dies ein Irrtum ist, betont *Haueis*¹⁰⁶. Er ist auch der Meinung, dass es sich nicht nur im anfänglichen Aufsatzunterricht lohnt, mit Bildvorlagen zu arbeiten.¹⁰⁷

6.1 Kritik an der Textsorte „Bildgeschichte“

*Bredel*¹⁰⁸ und *Bartnitzky*¹⁰⁹ kritisieren, dass die Ergebnisse beim Verfassen von Geschichten auf der Grundlage einer Bilderreihe eher unbefriedigend bleiben, denn die Bilder würden meist nacheinander abgehandelt werden, ohne dass ein Erzählbogen ent-

¹⁰¹ vgl. *Zanders* 1972, zitiert nach *Payrhuber*, 2009, S.152.

¹⁰² vgl. *Payrhuber*, F.: Schreiben lernen, 2009, S.152.

¹⁰³ vgl. *Baurmann* 1990, zitiert nach *Faistauer*, 1997, S.25.

¹⁰⁴ vgl. *Faistauer*, R.: Wir müssen zusammen schreiben!, 1997, S.25.

¹⁰⁵ vgl. *Payrhuber*, F.: Schreiben lernen, 2009, S.156.

¹⁰⁶ vgl. *Haueis* 1999, zitiert nach *Pospiech*, *Holste*, 2011, S.131.

¹⁰⁷ vgl. *Pospiech*, U.; *Holste*, A.: Schreiben zu Textsorten – zur Begründung eines schreibdidaktischen Lehr-Lern-Konzepts, 2011, S.131.

¹⁰⁸ vgl. *Bredel* 2001, zitiert nach *Pospiech*, *Holste*, 2011, S.132f.

¹⁰⁹ vgl. *Bartnitzky* 2006, zitiert nach *Pospiech*, *Holste*, 2011, S.132f.

steht. Die Texte der einzelnen Schüler würden sich ähneln und man könnte kaum eigene Schreibstile oder originelle sprachliche und inhaltliche Wendungen erkennen.¹¹⁰

6.2 Anforderungen an die Schülerinnen und Schüler

Eine Bildgeschichte gibt einen Erzählrahmen vor, welcher mit eigenen Worten des oder der Textproduzenten gefüllt werden muss.¹¹¹ Von den Kindern wird beim Schreiben eines Textes auf der Grundlage von Bildfolgen ein hohes Maß an Detailbewusstsein gefordert. Zudem müssen die Räume zwischen den einzelnen Bildern sinnvoll gefüllt werden, damit das Handlungsgefüge am Ende abgeschlossen und chronologisch nachvollziehbar ist. Die Textkonstruktion muss Elemente der Narrativität, wie das Einfließen der wörtlichen Rede, und auch des allgemeinen Textaufbaus beinhalten, damit die Geschichte für den Leser interessant bleibt.¹¹²

¹¹⁰ vgl. Bartnitzky 2006, zitiert nach Pospiech, Holste, 2011, S.132f.

¹¹¹ vgl. Rösch, H. (Hrsg.): Deutsch als Zweitsprache, 2003, S.64.

¹¹² vgl. Pospiech, U.; Holste, A.: Schreiben zu Textsorten – zur Begründung eines schreibdidaktischen Lehr-Lern-Konzepts, 2011, S.131f.

7 Der Schreibprozess

Am Beginn der 70er Jahre kam es in der Schreibforschung zu einer Wende. Bis dahin standen das Produkt und die Anforderungen für das Schreiben im Fokus, danach trat der Prozess – der eigentliche Akt des Schreibens – in den Vordergrund. Bis zu dieser Wende war die Annahme verbreitet, dass das Planen, Aufschreiben und Überarbeiten Phasen sind, die linear verlaufen. Kritik daran entstand durch empirische Untersuchungen, vor allem durch die Schreibprozessforschung von *Hayes/Flower*¹¹³ konnte die oben genannte Annahme widerlegt werden. Bis heute gilt das von ihnen erstellte Modell als Grundlage für Textproduktionsmodelle.¹¹⁴

Prozesse des Schreibens sind Vorgänge, die als Denkprozesse verstanden werden können. Diese sind einer systematischen Kontrolle durch die Textproduzenten ausgesetzt.¹¹⁵

Schreibprozesse sind für *Baurmann/Weingarten* (1990) Ereignisse, denen „(...) eine Funktion im Rahmen der Produktion eines schriftlichen Textes zugeordnet werden kann“¹¹⁶. Jede Kennzeichnung eines Ereignisses als Schreibprozess setzt somit eine Interpretation sowie ein Modell des Schreibens, das zumindest vortheoretisch ist, voraus. Ein solches Modell habe drei Aufgaben zu erfüllen:

- Die *Identifizierung* eines Ereignisses als Schreibprozess: Dies bedeutet im Besonderen, dass von einem Beobachter einer Aktivität die Intention zugeschrieben wird, der Hervorbringung eines schriftlichen Produktes zu dienen.
- Die *Periodisierung* des Schreibprozesses: Hierbei geht es um die Wahl eines Anfangs- und Endpunktes, wobei der Endpunkt des Schreibprozesses das Schreibprodukt sein könnte.
- Die *Segmentierung* des Schreibprozesses in Teilprozesse: Der Schreibprozess, der als ein kontinuierliches, komplexes Ereignis angesehen werden kann, wird in Teilprozesse zerlegt. Diese stehen in einer sequentiellen oder parallelen zeitlichen Ordnung zueinander.¹¹⁷

Baurmann und *Weingarten* (1995) unterscheiden neben dem Prozess und dem schriftlichen Produkt ein weiteres Element innerhalb eines Schreibmodells, die Schreibprozeduren. Darunter verstehen sie Bestandteile von Modellen, die Schreibprozesse oder Schreibprodukte erklären sollen. Sie verdeutlichen mithilfe einer Computermetapher,

¹¹³ vgl. Hayes/Flower 1980, zitiert nach Merz-Grötsch, 2000, S.65f.

¹¹⁴ vgl. Merz-Grötsch, J.: Schreibforschung und Schreibdidaktik, 2000, S.65f.

¹¹⁵ vgl. ebd. S.66.

¹¹⁶ Baurmann, J., Weingarten, R.: Prozesse, Prozeduren und Produkte des Schreibens, 1995, S.14.

¹¹⁷ vgl. ebd. S.14f.

was darunter zu verstehen sei. Prozeduren seien das Programm, Prozesse die Ausführung und Produkte sind die Ergebnisse, die durch die Ausführung des Programms hervorgebracht werden. Schreibprozeduren sind dadurch gekennzeichnet, dass sie nicht unmittelbar beobachtbar sind, sondern es sind Konstrukte, die aus der Beobachtung von Schreibprodukten oder Schreibprozessen gebildet werden. Prozeduren kann man als innere Ablaufstruktur verstehen, die den Prozess der Textproduktion konstituieren.¹¹⁸

7.1 Phasen der Texterstellung

Die Teilprozesse, aus denen ein Schreibprozess besteht, sind miteinander vernetzt oder zum Teil ineinander integriert. Deswegen verlaufen sie nicht, wie früher angenommen, linear, sondern rekursiv.¹¹⁹

Die Produktion von Texten ist nicht lediglich die Umkehrung der Rezeption von Texten, sondern in fast jeder Hinsicht komplexer und voraussetzungsreicher. Dabei entscheidend sind nicht nur die sprachlichen Handlungen, die auf die Oberfläche des Textes bezogen sind, sondern auch die Planungs- und Überarbeitungsaktivitäten, die sich auf die Textbasis beziehen.¹²⁰

Ein Schreibprozess ist ein Vorgang, der mit einem Schreibimpuls beginnt und einem Produkt endet, das die Schreiberin oder der Schreiber als fertiggestellt ansieht. Dazwischen liegen unterschiedlich viele Teilprozesse.¹²¹

Mehrere Autoren schlagen unterschiedlich viele Phasen der Texterstellung vor, die verschiedene Aktivitäten beinhalten. Die Auswertung der Untersuchungsergebnisse basiert auf drei großen Phasen, die wie im Schreibprozessmodell nach *Hayes/Flower* als *Planen*, *Formulieren* und *Überarbeiten* bezeichnet werden.

Als Grundprinzip für den kooperativen Schreibprozess werden von *Brüning/Saum*¹²² drei Phasen der Texterstellung vorgeschlagen. Die erste Phase, die „Phase des Denkens“, passiert in Einzelarbeit. Vorwissen und Erfahrungen der Kinder sollen aktiviert werden, danach findet in einer „Phase des Austauschs“ ein Mitteilen von Ideen innerhalb der Kleingruppe statt. Es wird vorgeschlagen, dass die Ergebnisse in der „Phase

¹¹⁸ vgl. Baurmann, J., Weingarten, R.: Prozesse, Prozeduren und Produkte des Schreibens, 1995, S.16ff.

¹¹⁹ vgl. Merz-Grötsch, J.: Schreibforschung und Schreibdidaktik, 2000, S.66.

¹²⁰ vgl. Schmölzer-Eibinger, S.: Lernen in der Zweitsprache, 2011, S.97f.

¹²¹ vgl. Merz-Grötsch, J.: Schreibforschung und Schreibdidaktik, 2000, S.66.

¹²² vgl. Brüning, Saum 2008, zitiert nach Riegler, 2010, S.42f.

des Vorstellens“ auch im Plenum präsentiert werden, was in dieser Untersuchung nicht durchgeführt wird.¹²³

Auch *Krings* (1992) definiert drei Phasen des Schreibprozesses, wobei er sich am zeitlichen Ablauf orientiert. Der Autor fasste Ergebnisse von Studien zu den einzelnen Phasen des Schreibprozesses zusammen:

- Phase I (Vorphase):

Dazu gehören Entscheidungen über die Textsorte, den Inhalt und generellen Aufbau des Textes sowie den Adressaten. Sobald die Schreibenden zum eigentlichen Formulieren übergehen, ist diese Phase beendet.¹²⁴ Im traditionellen Unterricht wird dieser Phase große Aufmerksamkeit geschenkt; die Schülerinnen und Schüler sollen erst dann mit dem Schreiben beginnen, wenn sie eine Gliederung im Detail entworfen haben. *Emig*¹²⁵ fand heraus, dass dies in der Praxis allerdings nicht unbedingt passiert; nur 8,3 % der Probandinnen und Probanden erstellten eine detaillierte schriftliche Planung. *Pearl*¹²⁶ untersuchte die Zeitdauer, die für das Planen aufgewendet wurde und kam zu dem Ergebnis, dass im Durchschnitt lediglich vier Minuten dafür verwendet werden; bei *Pianko*¹²⁷ wurden sogar nur 1,26 Minuten gebraucht.¹²⁸

- Phase II (Hauptphase):

Hierzu zählen alle Schreibhandlungen. Diese Phase ist ein sehr komplexer hierarchischer Prozess, zeitlich diskontinuierlich und von Planungsphasen durchzogen. In dieser Phase wechseln sich inhaltliche Planung und die sprachliche Realisierung derer mit Phasen des Sich-selbst-Vergewisserns des bereits Geschriebenen und der Weiterplanung ab. Pausen sind ein wichtiges Merkmal dieser Phase.¹²⁹ Studien, die zum Anteil von Pausen im Verhältnis zur gesamten Produktionszeit eines Textes durchgeführt worden sind, konnten belegen, dass rund die Hälfte der Zeit aus Pausen besteht, in der anderen Hälfte tatsächlich geschrieben wird. Die durchschnittlichen Werte der Pausenzeiten fielen sehr unterschiedlich aus – bei *Wrobel*¹³⁰ 64 %, bei *Berkenkotter*¹³¹ bei 85 %, aber

¹²³ vgl. Riegler, S.: Sprachbewusstsein bei Lernenden fördern – kooperative Lernarrangements als Chance? 2010, S.42f.

¹²⁴ vgl. Faistauer, R.: Wir müssen zusammen schreiben!, 1997, S.99f.

¹²⁵ vgl. Emig 1975, zitiert nach Krings 1992, S.67.

¹²⁶ vgl. Pearl 1979, zitiert nach Krings 1992, S.67.

¹²⁷ vgl. Pianko 1979, zitiert nach Krings 1992, S.67.

¹²⁸ vgl. Krings, H.: Schwarze Spuren auf weißem Grund – Fragen, Methoden und Ergebnisse der Schreibprozessforschung im Überblick, 1992, S.67.

¹²⁹ vgl. Faistauer, R.: Wir müssen zusammen schreiben!, 1997, S.99f.

¹³⁰ vgl. Wrobel 1988, zitiert nach Krings 1992, S.69ff.

bei *Baurmann/Gier/Meyer*¹³² nur 27 %. Ein zeitlicher Parameter, der ebenfalls oftmals erhoben wurde, ist der der Textproduktionsgeschwindigkeit. Darunter ist zu verstehen, wie viel Zeit durchschnittlich für das Schreiben eines Wortes benötigt wurde, wobei als zeitliche Bezugsgröße die gesamte Zeit der drei Phasen diente. Die erhobenen Werte variieren von 17,2 Wörtern pro Minute bei *Glassner*¹³³ über 9,3 Wörter bei *Pianko*¹³⁴ bis zu einem durchschnittlichen Wert von 6,8 Wörtern pro Minute bei *Wrobel*¹³⁵. Viele Autoren sind der Meinung, dass Pausen Planungsprozesse anzeigen. Krings betont allerdings, dass Pausen grundsätzlich auch Indikatoren für andere mentale Prozesse sein können. Von Pausen kann demnach nicht sicher auf deren Funktion geschlossen werden.¹³⁶

Antos (1988) arbeitete typische Formulierungsprobleme heraus, die beim Schreiben auftreten können. Viele Schreiberinnen und Schreiber haben häufig damit Probleme, die ersten Sätze zu formulieren, denn mit dem Textanfang wird die weitere Entwicklung des Textes unter anderem vorgezeichnet. Ein weiteres Problem kann die Wortwahl darstellen. Aus diesem Grund wird die Vermeidung von Wortwiederholungen in der Schule in der Regel auch behandelt.¹³⁷

- Phase III (Nachphase):

Die Revision tritt nicht nur in dieser Phase auf, sondern zieht sich durch den gesamten Prozess des Schreibens. Von mehreren Forschern wurden unterschiedliche Klassifikationen der Revision vorgelegt, die ganz unterschiedlich ausfielen. Das hat den Grund, dass bei den Analysen zum Teil sehr unterschiedliche Kriterien verwendet wurden. Nach *Baurmann/Ludwig*¹³⁸ umfasst das Revidieren eines Textes drei Komponenten; das Lesen von Textteilen oder des Textes, das Evaluieren eines bestimmten Segments des Textes und das Formulieren von entsprechenden Alternativen.¹³⁹

¹³¹ vgl. Berkenkotter 1982, zitiert nach Krings 1992, S.69ff.

¹³² vgl. *Baurmann/Gier/Meyer* 1987, zitiert nach Krings 1992, S.69ff.

¹³³ vgl. *Glassner* 1980, zitiert nach Krings 1992, S.69ff.

¹³⁴ vgl. *Pianko* 1979, zitiert nach Krings 1992, S.69ff.

¹³⁵ vgl. *Wrobel* 1988, zitiert nach Krings 1992, S.69ff.

¹³⁶ vgl. Krings, H.: Schwarze Spuren auf weißem Grund – Fragen, Methoden und Ergebnisse der Schreibprozessforschung im Überblick, 1992, S.69ff.

¹³⁷ vgl. *Antos*, G.: Eigene Texte herstellen!, 1988, S.46.

¹³⁸ vgl. *Baurmann/Ludwig* 1984, zitiert nach Krings 1992, S.75f.

¹³⁹ vgl. Krings, H.: Schwarze Spuren auf weißem Grund – Fragen, Methoden und Ergebnisse der Schreibprozessforschung im Überblick, 1992, S.75f.

7.2 Schwierigkeiten in den Teilbereichen der Textproduktion

Schwierigkeiten können in allen Phasen der Texterstellung auftreten. Bei der Planung des Textes werden von der Schreiberin oder vom Schreiber ausgeprägte metakognitive, metasprachliche und metaemotionale Fähigkeiten verlangt. Die Ausbildung dieser ist nur dann möglich, wenn im schulischen Unterricht das Nachdenken auf der Metaebene über Sprache angeregt wird. Den geplanten Text in eine der Leserin oder dem Leser angemessene sprachliche Form zu bringen, kann ebenfalls Schwierigkeiten bereiten, denn die Schülerinnen und Schüler müssen die sprachlichen Mittel korrekt verwenden, auf die Komplexität der Sätze achten und sich an die Konventionen und Normen der schriftlichen Sprache halten. Eine Hürde beim Überarbeiten eines Textes ist, dass dies kritisch unter formalen und kommunikativen Gesichtspunkten passiert. Dabei müssen Veränderungen vorgenommen werden, ohne die Schreibaufgabe mit ihren ursprünglichen Zielen aus den Augen zu verlieren.¹⁴⁰

Schäfer beschreibt Schreibschwierigkeiten als Schwierigkeiten mit einer oder mehreren Teilkompetenzen der Schreibkompetenz. Er fertigte folgendes Raster an, in dem er mögliche Schwierigkeiten kategorisierte, um die Vielschichtigkeit von Schreibschwierigkeiten zu zeigen. Dafür ordnete er diese in „Subprozesse des Schreibprozesses“ sowie „Ebenen der Schreibhandlung“ ein. Dabei werden die Ursachen der Schwierigkeiten nicht berücksichtigt.¹⁴¹

¹⁴⁰ vgl. Merz-Grötsch, J.: Die Wirklichkeit aus Schülersicht, 2001, S.75f.

¹⁴¹ vgl. Schäfer, J.: Individualisierte Förderung von schreibschwachen Schüler/inne/n (Sekundarstufe I), 2007, S.97.

Phase im Schreibprozess/ Schwierigkeit	Schwierigkeiten mit sprachlichen Normen/Konventionen	Schwierigkeiten mit dem Gebrauch der Sprache	Schwierigkeiten im Wissensbereich	Schwierigkeiten bei der Umsetzung der Sprache
	- Rechtschreibung - Grammatik - Verwendung kohäsiver Mittel - Textsorten	- Angemessenheit an die Situation (Adressat etc.) - sprachliche Ästhetik - Textaufbau, Kohärenz/Kohäsion	- Inhalt, Ideen, Kreativität - Weltwissen - Fachwissen - Abstraktionsniveau	- Schriftbild - äußere Gestaltung
Planen	z.B. Konzentration auf den Inhalt, Orientierung an den Normen wird nicht beachtet, keine Analyse der Textsortenmerkmale	z.B. keine Analyse der Leseerwartungen des Adressaten, keine Gliederung des Textes, Schreiben wird nicht als Mittel der Kommunikation begriffen	z.B. Vorwissen wird nicht aktiviert	z.B. Planung wird nicht übersichtlich gestaltet
Formulieren	z.B. Vernachlässigung der Rechtschreibung und Grammatik beim Schreiben	z.B. keine Berücksichtigung des Textaufbaus beim Schreiben	z.B. vorhandenes Wissen kann nicht verschriftet werden	z.B. unleserliche Handschrift
Überarbeiten	z.B. Diagnose und Lösung von Rechtschreib- und Grammatikproblemen	z.B. keine Überarbeitung hinsichtlich der ästhetischen Gestaltung nach ästhetischen Überlegungen	z.B. fehlende Ideen, um den Text interessanter zu gestalten	z.B. keine Veränderung der äußeren Gestaltung oder keine Ideen für eine ansprechende Gestaltung
Überwachen	z.B. keine Kontrolle des Geschriebenen mit Rechtschreibstrategien	z.B. keine Kontrolle der Kohärenz beim Schreiben	z.B. keine Kontrolle, ob Inhalte korrekt wiedergegeben werden	z.B. keine Überwachung, ob die eigene Handschrift für andere lesbar ist

Tabelle 1

In der Schule werden, bezogen auf Schwierigkeiten bei der Textproduktion, häufig lediglich Probleme beim Formulieren, und dabei sprachliche Konventionen und Normen sowie der Textaufbau thematisiert. Der Unterricht ist oftmals auch nicht auf die Voraussetzungen der Kinder abgestimmt, denn die Form, der Zeitpunkt, die Thematik und oft auch die verfügbare Zeitdauer werden von der Lehrperson bestimmt. Dabei ergeben sich beim Schreiben Verkrampfungen und Blockierungen, die sich bei den Kindern in einer nicht-authentischen Sprache, umständlichen Formulierungen oder ständigen Korrekturmaßnahmen manifestieren. Ursachen für Schwierigkeiten können nach *Crämer/Schumann*¹⁴² eine verzögerte Lernentwicklung und ein ungünstiges Problemlöseverhalten der Kinder sein.¹⁴³

Faistauer belegt in einer Studie zum kooperativen Schreiben, dass alle Schreibtätigkeiten problemlos in der Gruppenarbeit durchgeführt werden können. Auch das gemeinsame Formulieren sei durchaus sinnvoll, was *Börner*¹⁴⁴ nicht für möglich fand. Der zu-

¹⁴² vgl. Crämer, Schumann 2002, zitiert nach Schäfer, 2007, S.97.

¹⁴³ vgl. Schäfer, J.: Individualisierte Förderung von schreibschwachen Schüler/innen (Sekundarstufe I), 2007, S.97.

¹⁴⁴ vgl. Börner 1992, zitiert nach Faistauer, 1997, S.25.

sätzliche Lerneffekt entsteht laut *Faistauer* durch das gemeinsame Aushandeln und dieser findet in allen Phasen der Produktion statt.¹⁴⁵

7.3 Schreibprozessmodell nach Hayes/Flower

In der kognitiven Schreibforschung wurden Modelle entwickelt, um den Prozess der Texterstellung in seiner Vielschichtigkeit zu beschreiben. Die bekanntesten Modelle, bei denen das Schreiben als Prozess des Problemlösens beschrieben wird, sind die Modelle von *Ludwig* (1983), *Molitor* (1984), *Eigler* (1985, 1990) und der Ansatz von *Hayes/Flower*, auf das nachfolgend genauer eingegangen wird. Das Schreiben wird als rekursive, iterative, interaktive und zielgerichtete Handlung beschrieben; bis zur Veröffentlichung dieser Modelle stellte man sich allerdings vor, dass es beim Schreiben Produktionsstufen gibt, die nacheinander und aufeinander aufbauend ablaufen.¹⁴⁶

Hayes/Flower erstellten 1980 ein Schreibprozessmodell, das neben Überlegungen zum Schreibprozess in der L1 auch solche zum Prozess in der Fremdsprache beeinflussten.¹⁴⁷ Vor allem von diesem Modell gingen wesentliche Impulse für die Weiterentwicklung nachfolgender Schreibmodelle aus. *Merz-Grötsch* bezeichnet es sogar als Basismodell der Schreibdidaktik. Der Schreibprozess wurde von der Forschergruppe rund um *Hayes* und *Flower* erstmalig mit Hilfe von empirischen Methoden systematisch analysiert. Die Methode des „lauten Denkens“ nach *Emig* galt dabei als Grundlage für die Gewinnung der Daten. Bei dieser Vorgehensweise sollen die Schreiberinnen und Schreiber verbalisieren, was sie während dem Schreibprozess denken. Der Beobachter kann dadurch einen besseren Einblick in die Teilprozesse des Schreibens erhalten.¹⁴⁸

¹⁴⁵ vgl. Faistauer, R.: Wir müssen zusammen schreiben!, 1997, S.25.

¹⁴⁶ vgl. Merz-Grötsch, J.: Schreibforschung und Schreibdidaktik, 2000, S.86.

¹⁴⁷ vgl. Faistauer, R.: Wir müssen zusammen schreiben!, 1997, S.51.

¹⁴⁸ vgl. Merz-Grötsch, J.: Schreibforschung und Schreibdidaktik, 2000, S.87.

Grießhaber modifizierte dieses auch für L2-Schreibprozesse.

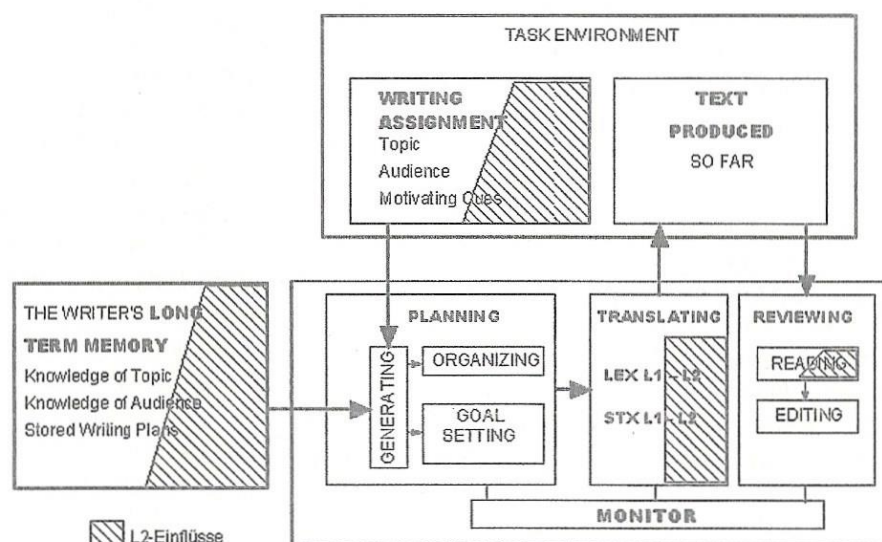


Abbildung 3

Nach diesem Modell ist das Schreiben ein „zielgerichteter Problemlösungsprozess“. Dieser lässt sich in Subprozesse unterteilen, die rekursiv gesehen werden, das heißt, im Prozess des Schreibens kann immer wieder zu anderen Subprozessen, die bereits durchlaufen wurden, zurückgegangen werden.¹⁴⁹ Das Problem, das es bei der Schreibaufgabe zu lösen gilt, ist dessen Erfüllung. Gelöst werden kann dieses durch das erfolgreiche Durchführen der im nachfolgenden beschriebenen Teilprozesse.¹⁵⁰

Der eigentliche Schreibprozess stellt lediglich eine Komponente von vielen im gesamten Modell dar, das neben Zielen auch Probleme, eine Kontrollinstanz zur Analyse und Evaluation sowie mögliche Operatoren zur Zielerreichung umfasst.¹⁵¹

In dem Modell gibt es drei Bereiche, die miteinander verbunden und jeweils spezialisiert sind auf Teilaufgaben.

- **Aufgabenstellung/ Schreibumgebung (task environment):** Alle Faktoren, die die Schreiberin oder der Schreiber nicht selbst beeinflussen kann, fallen in diesen Bereich. Dazu gehört die durchgeführte Schreibaufgabe, mit einer bestimmten Motivation, gerichtet an einen Adressaten. Der Text soll demnach in einer bestimmten Form für eine oder mehrere Leserinnen oder Leser und sich nach deren Haltungen und Wissen orientiert gestaltet sein. Auch der bereits geschriebene Text zählt zur Schreibumgebung, denn er ist als Grundlage für folgende Kor-

¹⁴⁹ vgl. Faistauer, R.: Wir müssen zusammen schreiben!, 1997, S.54.

¹⁵⁰ vgl. Merz-Grötsch, J.: Schreibforschung und Schreibdidaktik, 2000, S.88.

¹⁵¹ vgl. Merz-Grötsch, J.: Schreibforschung und Schreibdidaktik, 2000, S.88.

rekturen und Planungsschritte zu sehen. Die Aufgabenstellung wird demnach vom bereits produzierten Text beeinflusst.¹⁵² Für das Schreiben in der L2 können sich bereits hier grundlegende Unterschiede ergeben, hinsichtlich dem Thema, dem Lesepublikum, dem Motivierungsverfahren, der Schreibaufgabe und dem Stellenwert des Schreibens.¹⁵³

- **Langzeitgedächtnis des Textproduzenten (the writers long term memory):** Vom Produzenten des Textes werden aus dem Langzeitgedächtnis ständig benötigte Informationen für die Schreibaufgabe abgerufen.¹⁵⁴ Es sind in diesem Wissenspeicher Informationen zum Thema, zu Schreibplänen und zum Lesepublikum enthalten, wobei es auch hier beim Schreiben in der L2 zu grundsätzlichen Unterschieden kommen kann.¹⁵⁵
- **aktueller Schreibprozess: planen, formulieren, überarbeiten (planning, translating, reviewing):** Der eigentliche Prozess des Schreibens findet in diesem Bereich statt. Die Teilbereiche sind die Planung und Organisation des Textes sowie die Ebene einzelner Ausdrücke und das Überarbeiten von bereits geschriebenen Textteilen. In diesem Bereich sind die größten Besonderheiten des Schreibens in der L2 anzunehmen. Der Grund dafür ist, dass der Wortschatz und die Grammatik eine große Rolle spielen.¹⁵⁶
 - **Planen (planning):** Es werden drei Prozesse der Planung unterschieden. Im *Generierungsprozess (generating)* wird das thematische Wissen organisiert. Die benötigten Informationen werden aus dem Langzeitgedächtnis aktiviert oder aus externen Quellen genommen. Am Anfang des Schreibprozesses entsteht, ausgehend vom Schreibthema, eine Assoziationskette, durch die sich Wissens Elemente ergeben. Aktiviertes Wissen, das irrelevant für die Produktion des Textes ist, wird im Beurteilungsprozess wieder gelöscht, in dem auch bewertet und ausgewählt wird. Im *Organisationsprozess (organizing)* werden die Informationen organisiert und gegliedert. Im *Beurteilungsprozess (goal setting)* werden Ziele für das Schreiben gesetzt. Das passiert durch die Unterscheidung zwischen geeigneten und ungeeigneten Informationen.¹⁵⁷

¹⁵² vgl. Faistauer, R.: Wir müssen zusammen schreiben!, 1997, S.51.

¹⁵³ vgl. Grießhaber, W.: Schreiben in der Zweitsprache Deutsch, 2010, S.232f.

¹⁵⁴ vgl. Faistauer, R.: Wir müssen zusammen schreiben!, 1997, S.51.

¹⁵⁵ vgl. Grießhaber, W.: Schreiben in der Zweitsprache Deutsch, 2010, S.233.

¹⁵⁶ vgl. Grießhaber, W.: Schreiben in der Zweitsprache Deutsch, 2010, S.233.

¹⁵⁷ vgl. Faistauer, R.: Wir müssen zusammen schreiben!, 1997, S.52.

Wenn Kinder einen eigenen Text verfassen, spielt die Planung eine besondere Rolle, denn oft verlieren sie sich in ihren Erzählungen, schreiben also sehr assoziativ und willkürlich sowie berichten sehr lange über Einzelheiten. Dieses egozentrische Schreiben ist eine kindliche Form der Verarbeitung.¹⁵⁸

- **Formulieren (translating):** In diesem Prozess geht es darum, die Ideen in eine schriftliche Form zu bringen, also das Formulieren.
- **Überarbeiten (reviewing):** Hier wird der bereits produzierte Text inhaltlich oder sprachlich verbessert. In diesen Prozess fallen das Lesen (reading) und Korrigieren (editing) des Textes.

Geregelt und gesteuert werden diese, eventuell zeitgleich ablaufenden, Prozesse durch eine Kontrollinstanz, die bei *Hayes/Flower monitor* genannt wird.¹⁵⁹

Die Teilprozesse des Schreibens sind in deren Ablauf nicht streng geregelt, vielmehr kann die Schreiberin oder der Schreiber von fast jedem Ausgangspunkt auf eine andere Stelle im Schreibprozess wechseln.¹⁶⁰

7.4 Kritik am Modell von Hayes und Flower

Dieses Modell wurde auf verschiedenen Ebenen kritisiert.

Der Begriff des Formulierungsprozesses (translating) wird von *Strommer* als problematisch gesehen, weil „(...) inhaltliche Ideen nicht unbedingt vor- oder außersprachlich sind und dann in Sprache übersetzt werden“¹⁶¹. Zudem kritisiert sie, dass das Modell keine Erklärungen für diesen Vorgang biete und der wesentliche Prozess des Formulierens eine „Black Box“ bleibe. Als Alternative für diese Problematik nennt sie ein Konzept von *Wrobel*, der sich dem Prozess des Formulierens mithilfe von „Prätexten“ nähert. Darunter sind sprachliche Elemente zu verstehen, bei denen eine Intention einer textuellen Realisierung zwar deutlich erkennbar ist, die allerdings nicht verschriftlicht werden. Prätexte werden in „Lautes-Denken-Protokollen“ verbalisiert und somit zugänglich gemacht. Dabei kann veranschaulicht werden, dass Äußerungskonzepte durch Pläne hervorgebracht werden, diese mental immer wieder revidiert werden, aber auch zu neuen Äußerungsplänen führen. Der Formulierungsvorgang und der ständige Prozess des Planens und Revidierens sind eng miteinander verknüpft. In dem Schema des

¹⁵⁸ vgl. Rösch, H. (Hrsg.): Deutsch als Zweitsprache, 2003, S.63.

¹⁵⁹ vgl. Faistauer, R.: Wir müssen zusammen schreiben!, 1997, S.52.

¹⁶⁰ vgl. Merz-Grötsch, J.: Schreibforschung und Schreibdidaktik, 2000, S.89.

¹⁶¹ Strommer, H.: Fördern und Fordern durch kooperatives Schreiben, 2013, S.46.

Schreibhandlungsprozesses von *Wrobel* werden das Planen, Formulieren, Inskribieren und Überprüfen unterschieden. In jedem dieser Stadien wird vorrangig eine Handlung ausgeführt, die anderen Handlungen werden aber stets gleichzeitig realisiert.¹⁶²

Merz-Grötsch fasst die Kritikpunkte anderer Forscher zusammen, die meinen, dass sich das Modell zu sehr an Schreibexperten orientiere, während es aber keine Aufschlüsse darüber gäbe, wie Schreibanfänger Schreibexperten werden könnten. Zudem hätten sich die Probanden bei der Untersuchung in künstlichen Schreibsituationen befunden, die wenig mit den alltäglichen Schreibumgebungen gemeinsam hätten. Von *Eigler*¹⁶³ wird kritisiert, dass der Charakter des Problemlösens nicht genug herausgearbeitet worden sei. *Molitor*¹⁶⁴ bemängelt, dass die drei großen Phasen (Planen, Formulieren, Überarbeiten) auf einer gemeinsamen Komplexitätsebene stehen; der Rezeptionsprozess allerdings als Teil der Überarbeitung auf einer Ebene mit den Generierungsprozessen. Des Weiteren würde nicht berücksichtigt werden, dass die Zwischenprodukte des Schreibens sich rückwirkend auf Planungsprozesse auswirken.¹⁶⁵

¹⁶² vgl. Strommer, H.: Fördern und Fordern durch kooperatives Schreiben, 2013, S.46f.

¹⁶³ vgl. Eigler 1985, zitiert nach Merz-Grötsch, 2000, S.90.

¹⁶⁴ vgl. Molitor 1984, zitiert nach Merz-Grötsch, 2000, S.90.

¹⁶⁵ vgl. Merz-Grötsch, J.: Schreibforschung und Schreibdidaktik, 2000, S.90.

8 Teilkompetenzen im Prozess des Schreibens

Im Folgenden werden verschiedene Teilkompetenzen beschrieben, über die die Lernenden für ein erfolgreiches Verfassen eines Textes im Prozess des Schreibens verfügen müssen. Dazu zählen die Schreibkompetenz, die Sprachkompetenz, metakognitive Strategien und Selbstwert. Beim Verfassen eines Textes müssen entsprechende kognitive Leistungen erbracht werden. Die Teilkompetenzen lassen sich im Schreibprozessverlauf nicht nacheinander abarbeiten, sondern müssen gleichzeitig berücksichtigt werden. Bei der sich daraus ergebenden komplexen Handlungsstruktur geht es nicht nur um die Fähigkeit im Bereich einzelner Teilkompetenzen, sondern hauptsächlich darum, dass diese miteinander verknüpft werden. Zwischen den Teilkompetenzen im Prozess des Schreibens herrscht Interdependenz und sie sind alle bei gleicher Wertigkeit aufeinander bezogen. In der folgenden Abbildung soll gezeigt werden, dass die Schreiberinnen und Schreiber die Teilkompetenzen aufeinander beziehen können müssen. In Anlehnung an Portmann¹⁶⁶ beschreibt Strommer, dass erst dadurch diese verschiedenen Wissensbereiche miteinander verknüpft werden können, also eine „Schreibkompetenz“ entstehen kann. Diese Steuerungsmechanismen, die einer metakognitiven Strategie unterliegen, müssen ausgebildet werden.¹⁶⁷

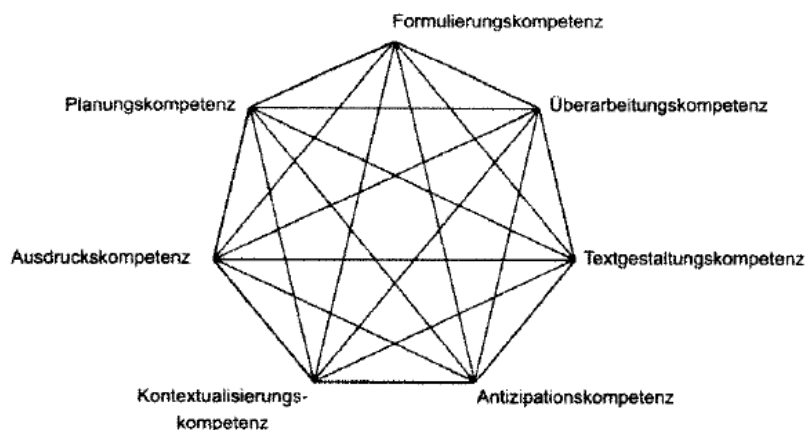


Abbildung 4

8.1 Schreibkompetenz

Mohr zitiert Portmann-Tselikas¹⁶⁸, der die Textkompetenz als Fähigkeit beschreibt, die „Sprache als Instrument der Erkenntnis zu benutzen und, gestützt auf das Medium der

¹⁶⁶ vgl. Portmann 1983, zitiert nach Strommer, 2013, S.47f.

¹⁶⁷ vgl. Strommer, H.: Fördern und Fordern durch kooperatives Schreiben, 2013, S.47f.

¹⁶⁸ vgl. Portmann-Tselikas 2002, zitiert nach Mohr, 2007, S.64.

Sprache allein, in Texten kodifiziertes Wissen zu gewinnen, zu prüfen, mit anderem Wissen zu verbinden und damit Orientierung in der Welt zu gewinnen und solche Orientierungen auch zu vermitteln¹⁶⁹.

Zur Feststellung der Schreibkompetenz und zur Förderung dieser gibt es eine Reihe von Untersuchungen. Ab den 80er Jahren widmen sie sich intensiv der Fragestellung, welche Prozesse und Fähigkeiten zu Texten bestimmter Qualität führen. Davor lag der Schwerpunkt der Untersuchungen vor allem bei der Analyse der entstandenen Texte. Dabei blieben die Teilaspekte des Schreibens sowie der Vorgang des Verfassens von Texten größtenteils unberücksichtigt.¹⁷⁰

Strommer zitiert in einem Artikel über das kooperative Schreiben *Baurmann* und *Pohl*, die der Prozessseite sowie der Produktseite des Schreibens unterschiedliche Teilkompetenzen zuordnen und aufgrund dessen ein Modell von Schreibkompetenz entwickelten. Sie gliedern den Schreibprozess in die

- Planungskompetenz: der Inhalt wird ausgewählt und strukturiert, die
- Formulierungskompetenz: es wird über angemessene Formulierungen verfügt und diese werden adäquat ausgewählt und die
- Überarbeitungskompetenz: es wird eine Distanzierung zum eigenen Text vorgenommen, Auffälligkeiten werden identifiziert, diagnostiziert und Alternativen bewertet.

Vom Produkt, dem Text, ausgehend differenzierten *Baurmann* und *Pohl*

- die Ausdruckskompetenz: darunter ist zu verstehen, dass lexikalische und syntaktische Mittel eingesetzt werden können,
- die Kontextualisierungskompetenz: eine Textwelt kann aufgebaut werden,
- Antizipationskompetenz: der Blick kann auf die Leserinnen und Leser gerichtet werden und
- die Textgestaltungskompetenz: der Text kann nach einem Textmuster und einer inhaltlichen Struktur verfasst werden.

Der Prozess und das Produkt beziehen sich in diesem Modell aufeinander, wie, ist aber nicht eindeutig. Hier kann das kooperative Schreiben Zusammenhänge zwischen Teilkompetenzen offenlegen, verdichten und fördern.¹⁷¹

¹⁶⁹ Mohr, I.: Sprach- und Textkompetenz in der Zweitsprache Deutsch, 2007, S. 64.

¹⁷⁰ vgl. Merz-Grötsch, J.: Die Wirklichkeit aus Schülersicht, 2001, S.75.

¹⁷¹ vgl. Strommer, H.: Fördern und Fordern durch kooperatives Schreiben, 2013, S.47.

8.2 Sprachkompetenz

Die Fähigkeiten der Sprachhandlung sind, wie auch alle anderen Teilkompetenzen des Schreibprozesses, individuell, sehr unterschiedlich ausgeprägt und von der Sozialisation der Kinder abhängig. An Orten der Primärsozialisation erleben die Kinder sprachliche Kommunikationsstrategien und Handlungsmuster, die Auswirkungen auf die eigene Sprachentwicklung haben. Diese sehr unterschiedlichen Erfahrungen werden auch als Basis für das Lernen in der Schule mitgebracht. Deshalb ist es wichtig, dass die Lehrpersonen ein grundlegendes Bewusstsein für die unterschiedlichen Ausgangsvoraussetzungen haben und darauf eingehen.¹⁷²

Als Sprachkompetenz wird die menschliche Fähigkeit, die es möglich macht, sich auszudrücken, sprachlich zu handeln und zu kommunizieren, betrachtet. Sie umfasst nach der Auffassung von *Schmölzer-Eibinger* die Interaktionskompetenz und die Textkompetenz, die als eigenständige Kompetenzbereiche mit der Sprachbasis die individuelle Sprachkompetenz ausmachen.

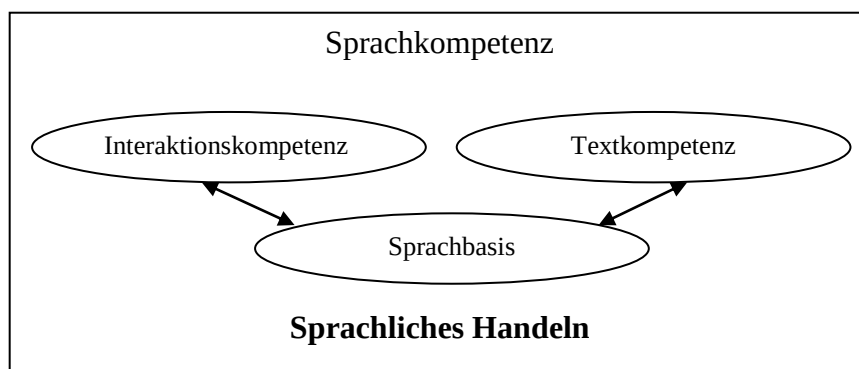


Abbildung 5

Als Interaktionskompetenz kann die „Fähigkeit des Verstehens und Äußerns von mündlich geprägter, situativ verankerter Sprache“¹⁷³ betrachtet werden. Die Textkompetenz ist die Fähigkeit des „produktiven und rezeptiven Umgangs mit schriftsprachlich geprägter Sprache“¹⁷⁴.

In den Bereich Sprachbasis fallen grundlegende Kenntnisse aus dem phonologischen, orthografischen, lexikalischen und grammatischen Bereich. Das Wissen um sprachliche Strukturen und Mittel allein reicht für erfolgreiches sprachliches Handeln allerdings nicht aus, denn dafür bedarf es zusätzlich der Fähigkeit, diese adäquat im jeweiligen Kontext einzusetzen.

¹⁷² vgl. Merz-Grötsch, J.: Die Wirklichkeit aus Schülersicht, 2001, S.74.

¹⁷³ Schmölzer-Eibinger, S.: Lernen in der Zweitsprache, 2011, S.50.

¹⁷⁴ ebd. S.50.

Die Textkompetenz umfasst viele Teilkompetenzen, die beim sprachlichen Handeln immer wieder restrukturiert, erweitert und neu aufgerufen werden:

- *Kohärenzkompetenz*: das Kind kann Sinnzusammenhänge im Text erkennen und global-semanticke Strukturen selbst herstellen,
- *Kontextualisierungskompetenz*: das Kind kann vom eigenen Kontextwissen abstrahieren, Kontexte explizit benennen und Bedeutungen bezüglich verstehensrelevanter Kontexte konstruieren,
- *Kommunikationskompetenz*: das Kind kann die kommunikative Funktion eines Textes erkennen und einen Text adressatengerecht ausrichten, entsprechend den eigenen Textintentionen,
- *Textoptimierungskompetenz*: das Kind kann einen Text oder Prätext entsprechend seiner Intention und Funktion verbessern und überarbeiten,
- *strategische Kompetenz*: das Kind kann einen Text mithilfe vielfältiger Lese- und Schreibstrategien erschließen, verarbeiten oder gestalten,
- *Formulierungskompetenz*: das Kind kann mit adäquaten sprachlichen Mitteln das ausdrücken, was im Text mitgeteilt werden soll,
- *Textgestaltungskompetenz*: das Kind kann einen Text konstituieren, der sprachlich differenziert, variantenreich und gut strukturiert ist,
- *Textmusterkompetenz*: das Kind kann Aufbauprinzipien des Textes erkennen und beim Schreiben mit einbeziehen,
- *metatextuelle Kompetenz*: das Kind kann über Texte reflektieren und kommunizieren.¹⁷⁵

Lernende einer Zweitsprache verfügen häufig über eine gute mündliche sprachliche Kompetenz in der Zweitsprache, über Textkompetenz aber nicht in gleichem Maße. Allerdings ist es auch möglich, dass Zweitsprachenlernende zu einem hohen Textkompetenzniveau gelangen, während ihre Interaktionskompetenz nicht so gut ausgeprägt ist.¹⁷⁶

8.3 Der Erwerb von metakognitiven Strategien durch kooperatives Schreiben

Eine Lernende oder ein Lernender verfügt dann über Schreibkompetenz, wenn sie oder er fähig ist, die oben beschriebenen „(...) Teilkompetenzen aufeinander beziehen zu können.“¹⁷⁷ Diese Interdependenzen, die für das Verfassen von Texten nötig sind, werden erst durch das Vorhandensein der metakognitiven Strategie möglich. Um beispiels-

¹⁷⁵ vgl. Schmölzer-Eibinger, S.: Lernen in der Zweitsprache, 2011, S.49f.

¹⁷⁶ vgl. ebd. S.52.

¹⁷⁷ Strommer, H.: Fördern und Fordern durch kooperatives Schreiben, 2013, S.47f.

weise planen zu können, benötigt man auch Kompetenzen in den Bereichen Antizipation, Kontextualisierung, Formulierung, Ausdruck oder Textgestaltung.

Durch das kooperative Schreiben ist es möglich, die Schreibkompetenz der Schreiberinnen und Schreiber auf allen Ebenen zu verbessern, indem der Erwerb der metakognitiven Strategie gefördert wird. Vorgänge, die beim individuellen Verfassen von Texten unbemerkt bleiben, müssen beim kooperativen Schreiben kommuniziert werden, sämtliche Aktivitäten werden dadurch offengelegt. Durch das Besprechen, Diskutieren, Begründen oder Revidieren werden Routinen und Strategien bewusst gemacht und sie können bei den anderen beobachtet werden. Der Prozess des Schreibens mit seinen einzelnen Elementen wird dadurch greifbar und erlernbar. Deshalb ist die nachhaltige Förderung der Schreibkompetenz durch das kooperative Schreiben möglich.¹⁷⁸

8.4 Selbstwert und Sprachkompetenz

Das Erwerben von sprachlichen Kompetenzen ist eng mit dem Erwerb von sachlichen und sozialen Kompetenzen verknüpft. Aus diesem Grund hat es für den Lernerfolg eine besondere Bedeutung, dass Kinder mit nichtdeutscher Erstsprache in den Klassenverband sozial eingegliedert werden.¹⁷⁹

Akkuş führte über vier Jahre hinweg in Wiener Schulen eine Untersuchung zum bilingualen Spracherwerb in der Migration durch. Dabei fiel auf, dass Migrantenkinder, die in den durchgeführten Sprachtests schlechte Ergebnisse erzielten, sehr schüchtern und unsicher waren. Diese Unsicherheit lasse sich allerdings nicht nur mit geringen sprachlichen Kompetenzen der Kinder erklären.¹⁸⁰ In dieser Studie ist auch nachgewiesen worden, dass Migrantenkinder in Wiener Volksschulen häufiger unter Ängsten leiden als Kinder mit deutscher Erstsprache. Sie sind auf verschiedensten Ebenen überfordert. Die Tatsache, dass sie zu einer gesellschaftlichen Randgruppe gehören, scheint ausreichend dafür zu sein, dass sich Minderwertigkeitsgefühle einstellen. Ein Kind, das einen niedrigen Selbstwert hat, ist sehr stark mit seinen Schwächen beschäftigt. Dadurch wird es oft als nichtkompetenter Gesprächspartner erlebt, es hat den Anschein, als würde es gar nicht zuhören. Eine Steigerung der Kompetenzen, zum Beispiel im sprachlichen Bereich, wird dadurch massiv erschwert. Das Selbstvertrauen spielt bei der Informations-

¹⁷⁸ vgl. Strommer, H.: Fördern und Fordern durch kooperatives Schreiben, 2013, S.48.

¹⁷⁹ vgl. BMBF: Lehrplan der Volksschule, 2003, S.145.

¹⁸⁰ vgl. Akkuş, R.: Psychagogische Betreuung und Sprachförderung für Migrantenkinder, 2006, S.121.

verarbeitung neben den sprachlichen und kognitiven Fähigkeiten eine besondere Rolle.¹⁸¹

Green und Green zitieren Slavin¹⁸², der davon ausgeht, dass kooperatives Lernen, im Gegensatz zu konkurrierenden oder individualisierenden Lernsystemen die Leistungen aller Beteiligten steigert. Aus konkurrierenden Lernsituationen profitieren lediglich überlegene Schülerinnen oder Schüler, mittelmäßige oder wenig erfolgreiche Kinder erhalten keine Anerkennung. Beim kooperativen Lernen helfen sich die Kinder gegenseitig und die dadurch entstehende unterstützende Gemeinschaft hebt das Leistungsniveau aller. Dadurch kommt es zu einer Anhebung des Selbstwertgefühles bei allen Schülerinnen und Schülern.¹⁸³ Durch die Arbeit mit anderen in Gruppen oder mit Partnern werden die Kinder in ihrer Wir-Erfahrung gestärkt. Die Mitschüler werden in solchen Lernsituationen als Helfer erlebt. Selbstvertrauen und Mut wird im aktiven Prozess der Auseinandersetzung entwickelt.¹⁸⁴

Menschen mit hohem Selbstwertgefühl bleiben auch dann, wenn sie von anderen kritisiert werden, sachlich und gelassen, ihr Verhalten situationsangemessen. Dies wird beim kooperativen Lernen systematisch gefördert, denn wesentliche Arbeitsgrundlagen sind der gegenseitige Respekt, auch für die Stärken und Schwächen sowie die Andersartigkeit der anderen.¹⁸⁵

Durch Erfolgserlebnisse fühlt sich ein Mensch kompetent und ist bereit dazu, seine Ideen und Meinungen zu äußern. Das führt dazu, dass sich dieser Mensch seiner Stärken bewusst wird und lernt, seine Schwächen zu akzeptieren.¹⁸⁶

¹⁸¹ vgl. Akkuş, R.: Bilingualer Spracherwerb in der Migration, 2005, S.18f.

¹⁸² vgl. Slavin 1967, zitiert nach Green,Green, 2007, S.33f.

¹⁸³ vgl. Green, N; Green, K.: Kooperatives Lernen im Klassenraum und im Kollegium, 2007, S.33f.

¹⁸⁴ vgl. Wahl, R.: Füreinander schreiben – voneinander lernen, 2004, S.92.

¹⁸⁵ vgl. Green, N; Green, K.: Kooperatives Lernen im Klassenraum und im Kollegium, 2007, S.63.

¹⁸⁶ vgl. ebd. S.70.

EMPIRISCHER TEIL

9 Methode

Für diese Untersuchung wurden die Gespräche von Kindern beim gemeinsamen Schreiben betrachtet, um Hinweise darauf zu bekommen, welche Rolle Kinder mit Deutsch als Zweitsprache in der jeweiligen Gruppe einnehmen. *Schmölzer-Eibinger* geht davon aus, dass das Analysieren der Interaktion beim kooperativen Schreiben für die Untersuchung des Erwerbs von Schreibfähigkeiten ein entscheidendes methodisches Verfahren ist.

In erster Linie sind die metakognitiven und metasprachlichen Fähigkeiten und Aktivitäten aufschlussreich, welche durch das Nachdenken über die Schwierigkeiten, Strategien und Vorstellungen bei der Textproduktion entstehen. Die Äußerungen im metasprachlichen Bereich zeigen sich vorrangig in Prätexten, also in den noch nicht schriftlich fixierten Vorformulierungen des Textes. Vorrangig die Momente, in denen Formulierungen akzeptiert oder zurückgewiesen werden, zeigen, in welchem Ausmaß die Lernenden die sprachlichen und kognitiven Aktivitäten beim Formulieren steuern, kontrollieren und aufeinander abstimmen können. Wenn Fehler, Tilgung oder Neuaufnahme sprachlicher Elemente und spontane Selbstkorrektur zum Vorschein kommen, sind dies meist eine restrukturierende Aktivität im Schreibprozess, die der Textoptimierung dient.¹⁸⁷

¹⁸⁷ vgl. Schmölzer-Eibinger, S.: Lernen in der Zweitsprache, 2011, S.98.

10 Ziel der Untersuchung

In den österreichischen Volksschulen sind die Klassen in Bezug auf die Sprache sehr heterogen. Viele Kinder wachsen mit einer oder mehreren Sprachen auf und haben die unterschiedlichsten Sprachstände. Um darauf im Unterricht eingehen zu können, bedarf es Methoden, die für Differenzierungen sorgen, also Forderung und Förderung für alle Kinder darstellen. Mit herkömmlichem Frontalunterricht kann dem kaum Rechnung getragen werden.

Das kooperative Schreiben bringt, wie bereits in Kapitel 2.4.1 beschrieben, zahlreiche Vorteile. So ist anzunehmen, dass auch in gemischten Kleingruppen mit Kindern mit Deutsch als Erst- und Zweitsprache das Schreiben in der Gruppe positive Effekte hat. Bei der vorliegenden Untersuchung wird davon ausgegangen, dass sich die positiven Lerneffekte aus der Kommunikation in der Gruppe ergeben.

Das Ziel der Untersuchung ist es, herauszufinden, ob Kinder mit nichtdeutscher Erstsprache beim kooperativen Schreibprozess eine besondere Rolle einnehmen. Für die unterrichtliche Praxis könnte dies bedeuten, dass die Erstsprache bei der Gruppenzusammensetzung eine Rolle spielt, der Prozess des gemeinsamen Schreibens von der Lehrperson mehr gelenkt werden muss oder vielleicht sogar, dass sich das kooperative Schreiben für diese Kinder nur bedingt oder gar nicht, eventuell aber besonders gut eignet.

11 Vorgehen und Datenerhebung

Für die vorliegende Untersuchung wurde zum Zwecke der Gruppenzusammensetzung und für eine objektive Auswertung der Daten eine Sprachstandserhebung mit allen Kindern einer vierten Klasse durchgeführt. Nach der Auswahl der Kinder und der Audio-Aufnahme des kooperativen Schreibprozesses wurden die Gespräche transkribiert, ausgewertet und interpretiert.

Die Schule, in der die Untersuchung durchgeführt wurde, ist eine private Volksschule in Wien. Auf der vierten Schulstufe werden drei Parallelklassen geführt. In einer dieser vierten Klassen konnte die Sprachstandserhebung mit 19 von 20 Kindern durchgeführt werden. Aus diesen Kindern wurden daraufhin gemeinsam von der Verfasserin dieser Arbeit und der Klassenlehrerin drei Gruppen zu je drei Schülerinnen und Schüler gewählt. Acht Kinder haben Deutsch als Erstsprache, elf Kinder Deutsch als Zweitsprache.

11.1 Sprachstandserhebung

Um die oben genannte Forschungsfrage beantworten zu können, wurde vor der eigentlichen Durchführung der Untersuchung der Sprachstand der beteiligten Kinder erhoben, um eventuelle Rückschlüsse daraus ziehen zu können. Dies passierte mittels eines C-Tests, der von der Verfasserin der Arbeit zusammengestellt wurde.¹⁸⁸

Für den Kindergarten und die Volksschule stehen eine Vielzahl von Tests für die Überprüfung des mündlich-sprachlichen und den orthografischen Bereich zur Verfügung. Für die Lese- und Schreibkompetenz wurden kaum Testinstrumente konzipiert. Der C-Test allerdings wurde in den letzten Jahrzehnten sehr gut erforscht und wird zur Messung von allgemeiner sprachlicher Kompetenz eingesetzt.¹⁸⁹

Mit dem Salzburger Lesescreening, das verpflichtend in Volksschulen eingesetzt wird, werden lediglich die Lesefertigkeiten, vor allem die Lesegeschwindigkeit, überprüft. Das Ziel einer Durchführung der Sprachstandsanalyse für diese Untersuchung ist es allerdings, eine möglichst gute Übersicht über die allgemeine Sprachfähigkeit der Kinder zu erhalten, was durch den C-Test möglich ist.

Es handelt sich hierbei um einen schriftlichen Test, denn die Lese- und Schreibfähigkeit der Probandinnen und Probanden wird vorausgesetzt. In der Regel bestehen sie aus vier

¹⁸⁸ Der erstellte C-Test, in der für die Kinder erstellten Form, findet sich im Anhang.

¹⁸⁹ vgl. Baur, R.; Spettman, M: Sprachstandsmessung und Sprachförderung mit dem C-Test, 2010, S.430.

oder fünf authentischen, kurzen Texten. Diese sind in sich geschlossen und entsprechen dem Wissen, das man bei der entsprechenden Adressatengruppe voraussetzen kann. Auf der vierten Schulstufe entspricht der Umfang von vier Teilttests dem Konzentrationsvermögen der Probandinnen und Probanden weitaus besser als dem von fünf Teilttests. Sie werden nach einem Tilgungsprinzip „beschädigt“. Nach dem klassischen Prinzip, der „2er-Tilgung“ wird die zweite Hälfte jedes zweiten Wortes gelöscht. Zur Vereinfachung des Tests gibt es auch die Möglichkeit der 3er-Tilgung, dadurch eignet er sich ab der vierten Schulstufe. Dabei wird die zweite Hälfte jeden dritten Wortes getilgt.¹⁹⁰

11.1.1 Aufbau und Durchführung des C-Tests

Für die vorliegende Untersuchung hat sich dieses Messinstrument in adaptierter adressatenspezifischer Form als geeignet erwiesen. Um den Schwierigkeitsgrad des Tests anzupassen, wurde die 3er-Tilgung gewählt. Es wurden vier Teilttests mit jeweils zwanzig Lücken zusammengestellt. Die Basistexte wurden aus approbierten Schulbüchern der 3. Schulstufe gewählt. Es kann angenommen werden, dass diese dem Weltwissen der Schülerinnen und Schüler entsprechen.

Für die Rekonstruktion der Texte, also das Füllen der Lücken, muss die allgemeine sprachliche Kompetenz aktiviert werden. Der C-Test wird umso besser gelöst, je größer das sprachliche Vermögen der getesteten Schülerinnen und Schüler ist, denn damit können valide Aussagen über die allgemeine Sprachkompetenz, die mit Lesen und Schreiben verbunden ist, getroffen werden. Untersuchungen konnten die im Allgemeinen gute Reliabilität des Tests zeigen. Er korreliert hoch mit Sprachtests, die weit aufwändiger sind. Durch die Festlegung der Lösungen und der Lösungsvarianten, die als korrekt zu bewerten sind, wird eine objektive Auswertung möglich.¹⁹¹

Die Durchführung des C-Tests fand im November 2014 mit Schülerinnen und Schüler einer vierten Klasse statt. Aus den getesteten Kindern wurden auch die Probandinnen und Probanden für die Untersuchung zum kooperativen Schreiben ausgewählt. Vor der eigentlichen Durchführung wurden die Kinder mit dem Testformat mithilfe eines Beispieltestes, der wie alle anderen Tests auf den Testbögen abgedruckt ist, vertraut gemacht. Dieser wurde gemeinsam besprochen und die Lösungen wurden an der Tafel festgehalten. Danach wurden offene Fragen der Kinder geklärt. Bevor mit der Lösung der Tests begonnen wurde, trugen die Kinder noch einige Daten, die für die Auswertung

¹⁹⁰ vgl. Baur, R.; Spettman, M: Sprachstandsmessung und Sprachförderung mit dem C-Test, 2010, S.431f.

¹⁹¹ vgl. ebd. S.431.

wichtig sind, am Deckblatt ein. Danach hatten sie zwanzig Minuten Zeit, um die Tests zu bearbeiten.

11.1.2 Auswertung und Interpretation der Ergebniswerte¹⁹²

Bei der Auswertung der C-Tests werden zwei Werte ermittelt. Der so genannte Richtig/Falsch-Wert beruht auf einer binären Auswertungsmethode und wird aus der Menge der Lücken ermittelt, die orthografisch, semantisch und grammatikalisch korrekt ergänzt werden. Er gibt Auskunft darüber, wie hoch die allgemeine sprachliche Lese- und Schreibkompetenz des Kindes ist. Der so genannte Worterkennungswert ergibt sich aus der Menge der Wörter, die semantisch korrekt ergänzt wurden, die also erkannt wurden. Diese müssen formalsprachlich nicht richtig umgesetzt worden sein. Dieser Wert gibt Auskunft über die rezeptive sprachliche Kompetenz des Kindes.¹⁹³

Durch die Betrachtung der Differenz zwischen den ermittelten Werten lässt sich ein eventueller Förderbedarf ableiten. Eine allgemein gute sprachliche Kompetenz liegt vor, wenn eine geringe Differenz vorliegt und das Kind im Klassenvergleich im oberen Bereich liegt. Eine geringe Differenz im unteren Bereich zeugt hingegen von fehlendem Textverständnis, demnach könnte eine Förderung im rezeptiven Bereich angeraten werden. Liegt ein hoher Differenzwert im oberen Bereich vor, so kann von einer guten rezeptiven sprachlichen Kompetenz gesprochen werden; eventuell soll der Grammatik und Orthografie mehr Beachtung geschenkt werden. Je größer der Differenzwert im unteren Bereich ist, desto höher ist der Förderbedarf im Bereich Textverständnis.¹⁹⁴

Der Test wurde mit insgesamt 19 Kindern durchgeführt, davon haben acht Kinder Deutsch als Erstsprache, elf Kinder Deutsch als Zweitsprache. Die durchschnittliche Lösungsquote der Kinder mit Deutsch als Erstsprache beträgt 65,72 %, die der Kinder mit Deutsch als Zweitsprache 63,54 %; dieser Wert ist demnach unerheblich geringer. Die durchschnittliche Lösungsquote aller Schülerinnen und Schüler beträgt 64,34 %.

Der Differenzwert zwischen dem Richtig/Falsch-Wert und dem Worterkennungswert spiegelt das Verhältnis zwischen den produktiven und rezeptiven sprachlichen Fähigkeiten eines Schülers wider. Er gibt Hinweise auf den jeweiligen Förderbedarf.

¹⁹² Die Klassenergebnisse in anonymisierter Form sind im Anhang dieser Arbeit zu finden.

¹⁹³ vgl. Baur, R.; Spettman, M: Sprachstandsmessung und Sprachförderung mit dem C-Test, 2010, S.433.

¹⁹⁴ vgl. Baur, R.; Spettman, M: Sprachstandsmessung und Sprachförderung mit dem C-Test, 2010, S.437f.

Bei vier Kindern, die im Klassenvergleich sehr gute Ergebnisse bei einem sehr niedrigen Differenzwert erzielten, liegt kein Förderbedarf vor. Darunter sind je zwei Kinder mit Deutsch als Erst- und Zweitsprache.

Eine eventuell allgemeine sprachliche Förderung im rezeptiven und produktiven Bereich lässt sich bei zwei Kindern mit Deutsch als Erstsprache sowie einem Kind mit Deutsch als Zweitsprache ableiten.

Zwei Kinder mit Deutsch als Zweitsprache erzielten einen relativ hohen Differenzwert im oberen Bereich, dieser bildet eine gute rezeptive Sprachkompetenz ab. Eventueller Förderbedarf besteht in den Bereichen Orthografie und Grammatik. Bei zwei Kindern mit Deutsch als Zweitsprache besteht ein erhöhter Förderbedarf im produktiven Bereich.

Niedrige produktive Kompetenz im Vergleich zur rezeptiven Kompetenz mit entsprechendem Förderbedarf ergibt sich bei sechs Kindern durch einen hohen Differenzwert mit unterdurchschnittlichem Ergebnis. Davon haben vier Kinder Deutsch als Zweitsprache. Eine grundlegende sprachliche Förderung im rezeptiven und produktiven Bereich ist bei zwei Kindern, bei je einem Kind mit Deutsch als Erst- und Zweitsprache, notwendig. Sie erzielten weit unterdurchschnittliche Ergebnisse und hohe Differenzwerte.

11.1.3 Auswahl der Kinder

Nachdem es für die vorliegende Untersuchung wichtig war, dass die Gruppen aus zwei Kindern mit Deutsch als Erstsprache und einem Kind mit Deutsch als Zweitsprache bestehen, wurden die Kinder, die jeweils eine Gruppe bildeten, von der Untersuchungsleiterin und der Klassenlehrerin gemeinsam zusammengestellt.

In Kapitel 2.4.3 wird beschrieben, welche Konstellationen sich auf den Prozess des gemeinsamen Arbeitens und Schreibens positiv auswirken. Die Empfehlung, dass die Gruppen möglichst heterogen, was den Sprachstand und das Geschlecht betreffen, zusammengesetzt sein sollen, wurde berücksichtigt. Dabei spielten natürlich auch die Ergebnisse der Sprachstandserhebung sowie die Einschätzung der Klassenlehrerin eine Rolle. Ein weiteres, sehr wichtiges Kriterium bei der Bildung der Gruppen waren soziale Faktoren. Die Kinder sollten sich vor allem untereinander gut verstehen, damit sollte eine möglichst gute Zusammenarbeit gewährleistet werden.

11.2 Bildimpuls

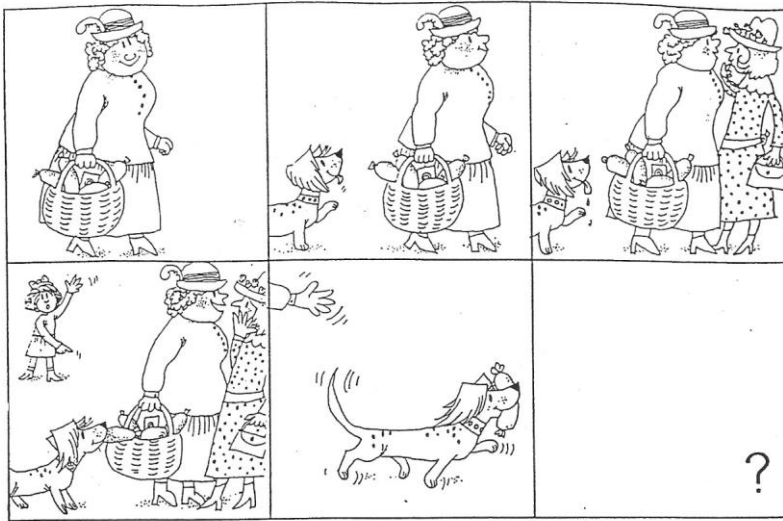


Abbildung 6

Diese sechsteilige Bildfolge eignet sich gut zum schriftlichen Erzählen, denn sie zeigt eine Handlungsfolge, die einfach und linear aufgebaut ist. Auch die Motive des Handelns sind relativ leicht erschließbar. Es handelt sich um eine Bildgeschichte mit einer engen Bildfolge, bei der die einzelnen Bilder inhaltlich, zeitlich und kausal aneinandergerückt sind. Dies soll eine Erleichterung für die Kinder sein, die sich aus diesem Grund und wegen dem zeitlich-logisch sinnvollen Inhalt weniger darauf konzentrieren müssen.

Den einzelnen Bildern der Bildgeschichte ist folgende Handlung zu entnehmen:

1. Es ist eine Frau mit einem Korb voller Würste zu sehen.
2. Ein Hund taucht auf.
3. Eine zweite Frau kommt hinzu. Die beiden Frauen reden offensichtlich miteinander.
4. Der Hund nimmt eine Wurst aus dem Korb. Ein Mädchen kommt zum Geschehen. Es warnt die Frauen.
5. Der Hund rennt mit der Wurst im Maul weg.
6. Offenes Ende.

Es war anzunehmen, dass die Handlungsfolge für die Kinder problemlos nachzuvollziehen ist und deren Weltwissen entspricht. Zudem dürfte sie aufgrund des Tieres, das in der Geschichte vorkommt, motivierend auf die Kinder gewirkt haben.

Die Handlung wurde mit den Schülerinnen und Schülern in keiner Weise besprochen. Es wurden auch keine methodischen Hilfen gegeben.

12 Prozess des kooperativen Schreibens

Für den Schreibprozess wurde je eine Gruppe aus dem regulären Unterricht genommen. Die Kinder fanden sich mit der Untersuchungsleiterin in einem kleinen Raum nahe dem Klassenraum ein, der von Fördereinheiten in Kleingruppen bereits bekannt war. Die Kinder wurden dazu angehalten, deren Federpennal und ein Wörterbuch mitzubringen. Auf einem Gruppentisch lag schon für jedes Kind ein Blatt mit der Bildgeschichte sowie zwei leere linierte Blätter, auf dem die Bildgeschichte verfasst werden sollte, bereit. In der Mitte des Tisches wurde das Aufnahmegerät platziert. Die Schülerinnen und Schüler hatten schon im Vorhinein von der Klassenlehrerin erfahren, dass sie eine Geschichte verfassen sollen. Es wurde ihnen allerdings noch erklärt, dass diese Geschichte alle Gruppenmitglieder gemeinsam schreiben sollen.

Die Textsorte Bildgeschichte war den Kindern schon gut bekannt; die Schülerinnen und Schüler wussten demnach gut über Aufbau und Besonderheiten dieser Textsorte Bescheid. Beim Verfassen von Texten im Klassenverband wird sehr viel Wert darauf gelegt, dass diese aus einer Einleitung, einem Hauptteil und einem Schluss bestehen, wobei nicht wichtig ist, dass die Einzelteile durch Absätze oder Ähnliches sichtbar gemacht werden. Der Klassenlehrerin ist es stets ein Anliegen, dass Wortwiederholungen im Text vermieden werden und dass zumindest eine wörtliche Rede vorkommt.

Vor dem Beginn des Schreibens wurde kurz wiederholt, worauf es beim Verfassen einer Bildgeschichte ankommt. Über den Inhalt der Geschichte wurde allerdings nicht gesprochen, lediglich darüber, dass sich die Kinder den Ausgang der Geschichte selbst überlegen mussten. Danach wurden offene Fragen der Kinder geklärt. Während dem Schreibprozess wurde von der Untersuchungsleiterin nur in Ausnahmefällen eingegriffen, um eine Lenkung des Gespräches in eine unerwünschte Richtung zu verhindern. Bei Gruppe 1 wurde darauf hingewiesen, zu einem Ende zu kommen, denn die Kinder schweiften im Gespräch immer wieder ab. Wurde eine Frage explizit an die Untersuchungsleiterin gestellt, wurde diese beantwortet.

12.1 Untersuchungsteilnehmer

Im Folgenden werden relevante Informationen zu den ausgewählten Kindern gegeben. In jeder Gruppe ist Kind 1 das Kind mit nichtdeutscher Erstsprache.

12.2 Gruppe 1

Gruppe 1 besteht aus drei Mädchen, die sich laut Angaben der Klassenlehrerin sehr gut verstehen.

Kind 1 ist ein Mädchen, dessen Erstsprache Persisch ist. Sie spricht diese Sprache laut eigenen Angaben mit ihrer Mutter, ihrem Großvater und Onkel. Der Vater des Mädchens lebt nicht im Familienverband. Bei der Sprachstandserhebung erzielte sie einen Richtig/Falsch-Wert von 73,75 % und einen Worterkennungswert von 80,0 %. Dies ergibt einen Differenzwert von 6,25 %. Im Klassenvergleich liegt sie damit im oberen Bereich und es lässt sich kein Förderbedarf daraus ableiten.

Kind 2 ist ein Mädchen mit Deutsch als Erstsprache. Bei dem im November durchgeführten C-Test erzielte sie einen Richtig/Falsch-Wert von 65,0 % und einen Worterkennungswert von 73,75 %. Dies ergibt einen Differenzwert von 8,75 %. Im Klassenvergleich liegt sie damit im mittleren Bereich. Es wäre eventuell eine allgemeine sprachliche Förderung im rezeptiven und produktiven Bereich notwendig.

Kind 3 ist ein Mädchen mit Deutsch als Erstsprache. Bei der Sprachstandserhebung erzielte es einen Richtig/Falsch-Wert von 75,0 % und einen Worterkennungswert von 82,5 %. Dies ergibt einen Differenzwert von 7,5 %. Im Klassenvergleich liegt sie damit im oberen Bereich und es lässt sich ebenfalls kein Förderbedarf daraus ableiten.

Das gemeinsame Verfassen der Bildgeschichte dauerte knapp eine Stunde und 40 Minuten. Die Mädchen schweiften immer wieder von der eigentlichen Aufgabe ab und hatten dabei sehr viel Spaß.

12.3 Gruppe 2

Gruppe 2 besteht aus zwei Mädchen und einem Jungen. Die beiden Mädchen sind laut Klassenlehrerin sehr gut befreundet, im Klassenverband haben sie sonst wenig Kontakt mit den anderen Kindern. Der Junge sei sehr aufgeschlossen und tolerant. Aus diesem Grund, und wegen der großen Heterogenität bezüglich der allgemeinen Leistungsfähigkeit, ergab sich diese Gruppenzusammensetzung.

Kind 1 ist ein Mädchen, dessen Erstsprache Rumänisch ist. Sie spricht diese Sprache laut eigenen Angaben mit ihrem Vater. Durch das Gespräch mit der Klassenlehrerin konnte in Erfahrung gebracht werden, dass das Kind bei seinem Vater und den rumänischen Großeltern aufwuchs. Mit der Stiefmutter, die seit ungefähr zwei Jahren im gemeinsamen Haushalt lebt, spricht das Mädchen Deutsch. Bei der Sprachstandserhebung

erzielte sie einen Richtig/Falsch-Wert von 46,25 % und einen Worterkennungswert von 60,0 %. Dies ergibt einen sehr hohen Differenzwert von 13,75 %. Im Klassenvergleich liegt sie bei allen ermittelten Werten im unteren Bereich. Deshalb wäre eine umfassende Förderung im rezeptiven und produktiven Bereich zu empfehlen.

Kind 2 ist ein Junge mit Deutsch als Erstsprache. Beim C-Test erzielte er einen Richtig/Falsch-Wert von 96,26 % und den maximalen Worterkennungswert von 100,0 %. Dies ergibt einen ausgesprochen niedrigen Differenzwert von 3,75 %. Im Vergleich mit den Klassenergebnissen ist seines das höchste.

Kind 3 ist ein Mädchen mit Deutsch als Erstsprache. Bei der Sprachstandserhebung erzielte sie einen Richtig/Falsch-Wert von 28,75 % und einen Worterkennungswert von 43,75 %. Dies ergibt einen sehr hohen Differenzwert von 15,0 %. Im Klassenvergleich liegt sie mit diesen ermittelten Werten an letzter Stelle. Eine umfassende Förderung im rezeptiven und produktiven Bereich ist zu empfehlen.

Der kooperative Schreibprozess dauerte ungefähr 54 Minuten.

12.4 Gruppe 3

Gruppe 3 besteht aus einem Mädchen und zwei Jungen.

Kind 1 ist ein Mädchen, dessen Erstsprache Türkisch ist. Laut eigenen Angaben spricht sie diese Sprache mit ihrer ganzen Familie. Bei dem im November durchgeführten C-Test erzielte sie einen Richtig/Falsch-Wert von 62,5 % und einen Worterkennungswert von 73,75 %. Dies ergibt einen relativ hohen Differenzwert von 11,25 %. Im Klassenvergleich liegt sie damit im mittleren Bereich. Aus dem Differenzwert lässt sich ein Förderbedarf im produktiven Bereich ableiten.

Kind 2 ist ein Junge mit Deutsch als Erstsprache. Er spricht laut eigenen Angaben auch Griechisch, mit seinem Vater und seinen Großeltern. Von seinen Eltern wurde darauf hingewiesen, dass allerdings Deutsch seine Erstsprache sei. Beim C-Test erzielte er einen Richtig/Falsch-Wert von 73,75 % und einen Worterkennungswert von 91,25 %. Dies ergibt einen sehr hohen Differenzwert von 17,5 %. Im Klassenvergleich liegt er mit diesem erzielten Worterkennungswert im oberen Bereich. Der Richtig/Falsch-Wert hingegen ist im Vergleich dazu relativ niedrig. Daraus ergibt sich, dass eine Förderung im produktiven Bereich empfehlenswert wäre.

Kind 3 ist ein Junge mit Deutsch als Erstsprache. Bei der Sprachstandserhebung erzielte er einen Richtig/Falsch-Wert von 57,5 % und einen Worterkennungswert von 80,0 %.

Dies ergibt einen ausgesprochen hohen Differenzwert von 25,0 %. Daraus lässt sich ableiten, dass seine produktiven Kompetenzen im Vergleich zu seinen rezeptiven Kompetenzen sehr niedrig sind.

Der Prozess des Schreibens dauerte in dieser Gruppe knapp 40 Minuten.

13 Auswertung der Daten

Die aufgenommenen Gruppengespräche wurden transkribiert, wobei auf ein bestimmtes Transkriptionssystem verzichtet wurde, weil die Auswertung lediglich auf inhaltlicher Basis vorgenommen wurde. Ebenso wurde bei der Verschriftlichung der Protokolle auf prosodische Elemente und die meisten Satzzeichen verzichtet, nicht aber auf Fragezeichen.

Im Anschluss an die Verschriftlichung der Gespräche wurden die Protokolle auf einige, im Vorhinein definierte Elemente untersucht und gezählt. Diese werden im Folgenden genauer beschrieben. Nonverbale Kommunikationselemente bleiben in dieser Untersuchung unberücksichtigt.

Die grau hinterlegten Gesprächsteile in den Beispielen sind jene, die als ein jeweiliges Element gezählt worden sind.

13.1 Die Teilprozesse Planen, Formulieren und Überarbeiten

Für diese Untersuchung wird davon ausgegangen, dass während des Schreibens immer wieder zu anderen Subprozessen, die bereits durchlaufen wurden, zurückgegangen werden kann. Die Teilprozesse des Schreibens verlaufen nicht linear, es kann von fast jedem Ausgangspunkt auf eine andere Stelle im Schreibprozess gewechselt werden. Demnach können die drei Phasen des Planens, Formulierens und Überarbeitens jeweils von Sequenzen anderer Phasen durchzogen sein.

13.1.1 Planen

Nach der Definition von *Krings* ist die erste Phase beendet, sobald zum Formulieren übergegangen wird.¹⁹⁵ Für diese Untersuchung allerdings werden alle Entscheidungen und Überlegungen, die den Inhalt und Aufbau des Textes sowie die Organisation bezüglich des Schreibprozesses betreffen, zum Planen gezählt.

Als Überlegungen auf der inhaltlichen Ebene werden Wortmeldungen gezählt, bei denen es um Informationen geht, die den Bildern tatsächlich zu entnehmen sind oder Ideen, was zwischen den Bildern passiert hätte sein können.

**Kind 1: aber da reden sie doch auch das müssen wir auch dazuschreiben*

**Kind 2: okay*

**Kind 3: aber schau her wir müssen was anderes machen weil da müssen wir uns
 noch was einfallen lassen wieder ein Mädchen*

¹⁹⁵ vgl. Faistauer, R.: Wir müssen zusammen schreiben!, 1997, S.99f.

*Kind 1: *mein Hund hat Ihnen einen Wurst aus dem Wurstkorb*
 *Kind 2: *nein die die sagt das die schau der Ärmel passt zu der du du du du du du*
 *Kind 3: *hey sie is ja die Frau Klotzi*
 *Kind 1: *ja das ist die Frau schau*

*Kind 1: *hm äh aber das is auch ihr Hund*
 *Kind 2: *das is nicht ihr Hund das ist ein anderer*
 *Kind 1: *na aber warum äh zeigt ihren Finger*

Kind 3 einer Gruppe versuchte in der folgenden Wortmeldung, eine Formulierung zu planen, indem es über die Gefühlslage der Protagonistin spekuliert. Auch diese Wortmeldung wurde zum Planen gezählt.

*Kind 3: *eigentlich wär das ja könnte es ja sein dass es ihr egal wär*

In diesem Beispiel zum Planen diskutierten die Kinder darüber, ob lediglich Informationen verarbeitet werden dürfen, die tatsächlich auf den Bildimpulsen zu sehen sind, oder sie sich auch zusätzliche Informationen ausdenken dürfen. In diesem Fall wurde für Kind 1, Kind 2 und Kind 3 jeweils eine Wortmeldung zum Planen gezählt.

*Kind 2: *und Frau Heindl lief dem Hund hinterher*
 *Kind 1: *das ist da gar nicht dabei aber egal*
 *Kind 2: *ja*
 *Kind 3: *darf man erfinden*
 *Kind 1: *okay äh aber wir müssen sagen äh*

Oftmals wurde die Ablehnung von bereits ausgesprochenen Formulierungen von anderen Kindern begründet oder eine selbst getätigte Formulierung gerechtfertigt. Auch solche Wortmeldungen wie in den folgenden Beispielen zählen zur Planung.

*Kind 3: *nein nicht mit ihrem Hund weil der Hund würde ja an einer Leine gehen*

*Kind 3: *dann hat sies dann hat sies im Korb dann gibt sies ja nicht wieder rein*

Auch als Sequenzen der Planungsphase wurden bei dieser Untersuchung Wortmeldungen gezählt, die eine Formulierung anbahnen, also die Formulierung planen.

*Kind 3: *jetzt brauchen wir noch einen Namen für die Frau*
 *Kind 1: *Anna?*
 *Kind 1: *Anna Marie?*

*Kind 1: *wir könnten etwas schreiben was der Hund sich denkt*
 *Kind 3: *ja na und na und Marmelade ist gesund*

*Kind 3: *ja wir brauchen Namen für den da*
 *Kind 1: *ja die*
 *Kind 2: *ja die erste Frau*

- *Kind 2: *Frau Frau*
- *Kind 2: *wart ich geh ganz kurz rein und schau wegen den Satzgliedern¹⁹⁶*
 *Kind 3: *ich schau schon*
 *Kind 1: *als der Hund dabei war eine Wurst aus dem Korb zu nehmen*
 *Kind 3: *was für ein Satz soll es sein dass ich weiß was passt*
 *Kind 2: *na wir wollen wir wollen wir wollen dass das Mädchen was schreit*
- *Kind 2: *und dann is die m die Alina muss dann weinen ja*
 *Kind 2: *du musst sie auch weinen lassen*
- *Kind 2: *wieso lasst du ihn nicht sprechen?*
 *Kind 2: *hallo ich bin wieder da*

In den folgenden Beispielen sind Wortmeldungen gekennzeichnet, die den Aufbau des Textes betreffen und somit auch als Sequenzen der Planungsphase gelten.

- *Kind 2: *nehmen wir mal das erste*
 *Kind 2: *wir können ja nicht beim dritten anfangen oder was*
 *Kind 3: *wir brauchen Name für Überschrift*
 *Kind 2: *Überschrift einmal*
 *Kind 1: *ehm was können wir für eine Überschrift haben?*
- *Kind 2: *erst mal was der Hund wollte*
 *Kind 1: *der Hund wollte unbedingt ein paar Würstchen*
- *Kind 2: *aber was können wir für einen Schluss schreiben?*
- *Kind 1: *und er lebte in einer Straße*
 *Kind 2: *ja das hätten wir schon vorher schreiben müssen*
 *Kind 1: *er sah eine Wurst und er nahm wie in Kroatien*
 *Kind 2: *ähm*
 *Kind 1: *aber wir müssen nicht Kroatien schreiben*
 *Kind 2: *das war das hätten wir schon vorher schreiben müssen*
 *Kind 2: *das brauchen wir jetzt nicht mehr*

In den folgenden Beispielen wird angeführt, wie die Organisation des Schreibprozesses verbalisiert wurde. Oftmals spielte für die Kinder das Zeitmanagement eine große Rolle oder sie glichen ab, an welcher Stelle der Bildimpulse sie sich gerade befanden.

- *Kind 2: *okay was dann*
 *Kind 2: *jetzt simma bei dem Bild*
 *Kind 1: *auf eh auf mh ah*
 *Kind 2: *auf einmal auf einmal*
- *Kind 3: *wie viel Wörter muss man unbedingt haben¹⁹⁷*

¹⁹⁶ Im Klassenraum hing zu diesem Zeitpunkt ein Plakat auf dem eine Vielzahl von „Satzanfängen“ zu sehen war. Von der Klassenlehrerin war dies als Hilfe für das Verfassen von Texten gedacht. Das Kind meinte in diesem Fall, dass es in den Klassenraum gehen wollte, um einen Blick darauf zu werfen, wechselte aber das Wort „Satzanfang“ mit „Satzglied“.

*Kind 3:	<i>wie viel Zeit haben wir noch?</i> ¹⁹⁸
*Kind 2:	<i>wer schreibt?</i>
*Kind 3:	<i>schreibst du?</i>
*Kind 2:	<i>ja okay wenns sein muss</i>
*Kind 2:	<i>ja wir haben eh noch genug Zeit</i>
*Kind 1:	<i>wir haben genug Zeit?</i>
*Kind 2:	<i>ja</i>
*Kind 3:	<i>okay jetzt simma bei bei vierten Bild oder?</i>
*Kind 1:	<i>ja</i>
*Kind 3:	<i>oder noch da? hier, oder?</i>
*Kind 1:	<i>ja</i>
*Kind 1:	<i>gehen wir jetzt in den nächsten Bild oder?</i>
*Kind 3:	<i>letztes Bild? nein hier simma jetzt</i>
*Kind 1:	<i>mit der Wurst</i>
*Kind 1:	<i>und dann mit der letzte Bild dann das ganz letzte Bild</i>

13.1.2 Formulieren

Die Wortmeldungen, die in den Bereich Formulieren fallen, sind nicht gleichzusetzen mit Handlungen der Hauptphase, wie *Krings* sie definierte. Für ihn ist diese Phase die, die auf die erste Phase folgt, allerdings von Planungs- und Revisionsphasen durchzogen ist. Alle Schreibhandlungen fallen in diese Phase.¹⁹⁹

In dieser Untersuchung zählen zum Formulieren alle Versuche, die unternommen wurden, einen Gedanken zur Bildgeschichte zu versprachlichen. Dadurch, dass mithilfe der Audioaufnahmen die Möglichkeit besteht, die Gedanken der Kinder bis zu einem bestimmten Punkt sichtbar zu machen, sind dies viel mehr als nur die verschriftlichten Elemente im endgültigen Text.

*Kind 1:	<i>also frau Müller geht einkaufen</i>
*Kind 3:	<i>und kauft Wurst</i>
*Kind 2:	<i>das sieht man ja nicht dass sie einkaufen geht</i>
*Kind 1:	<i>oja</i>
*Kind 3:	<i>oja das sieht man</i>
*Kind 1:	<i>und kauft viele Wurst eins zwei drei vier Würstel</i>

¹⁹⁷ Diese Frage war an die Untersuchungsleiterin gerichtet.

¹⁹⁸ Diese Frage war an die Untersuchungsleiterin gerichtet.

¹⁹⁹ vgl. Faistauer, R.: Wir müssen zusammen schreiben!, 1997, S.99f.

Wenn, wie in dem folgenden Beispiel, Kind 1 die Formulierung „an einem“ wiederholte, so wird auch dies als Wortmeldung der Formulierung gezählt.

*Kind 2: *an einem*
*Kind 1: *an einem*
*Kind 3: *windigen*
*Kind 2: *windigen Herbsttag ging frau Klozi mit ihrem schönen Hut einkaufen*

*Kind 2: *da schreit das Mädchen hallo Frau Klozi der Hund hat deine Wurst geklaut*
*Kind 3: *oder es ist ihr Hund das kann auch sein*

*Kind 2: *hinter einem dicken Baum*
*Kind 3: *hinter einem fetten Baum*

*Kind 2: *ging frau Müller*
*Kind 3: *Frau Müller ging*
*Kind 2: *einkaufen*
*Kind 3: *einkaufen und kaufte Wurst*

Bei der Identifizierung als Formulierung spielt es in keinem Fall eine Rolle, ob diese sinnvoll oder nicht sinnvoll, fertig ausformuliert oder nur in Bruchstücken vorhanden ist.

*Kind 2: *beobach*
*Kind 1: *äh beobachtet*
*Kind 3: *beobachtete sie ein Hund*

In diesem nachfolgenden Beispiel wurden für Kind 2 zwei Wortmeldungen der Formulierung gezählt, denn es wollte offensichtlich bei der zweiten Wortmeldung ausdrücken, dass seine Formulierung passender ist als die angedachte Alternative von Kind 1.

*Kind 2: *der Hund sah*
*Kind 1: *die Frau blie*
*Kind 2: *ja der Hund sah*

Auch das Formulieren von Alternativen zu Formulierungsvorschlägen zählt zu dieser Kategorie, wenn aus dem Protokoll hervorgeht, dass dieser noch nicht schriftlich festgehalten wurde.

In dem folgenden Beispiel formulierte Kind 2 eine Phrase und selbst eine Alternative dazu. Kind 1 wiederholte die Alternative, was allerdings nicht als Wortmeldung der Formulierung gezählt wird, denn es wird davon ausgegangen, dass dadurch nur dieser

Formulierung zugestimmt wird. Die Aussage diene also nicht dem Zweck des Formulierens.

*Kind 2: *und aß die Wurst*
*Kind 2: *und fraß die Wurst*
*Kind 1: *und fraß*
*Kind 2: *die Wurst auf*

*Kind 1: *der Hund oder der*
*Kind 2: *der Dackel*
*Kind 1: *ja der Dackel*
*Kind 2: *fraß*

In diesem Beispiel wurden für Kind 3 drei Wortmeldungen zum Formulieren gezählt, denn die zweite und dritte Wortmeldung waren offenbar Alternativen zur ersten Formulierung.

*Kind 1: *ein Hund kam er sah so ein Leckerbisschen*
*Kind 1: *also ein Wurstel*
*Kind 1: *also ein Wurst*

13.1.3 Überarbeiten

Nach Baurmann/Ludwig²⁰⁰ umfasst das Revidieren eines Textes drei Komponenten; das Lesen von Textteilen oder des Textes, das Evaluieren eines bestimmten Segments des Textes und das Formulieren von entsprechenden Alternativen.²⁰¹ Für die vorliegende Untersuchung wurden auch Wortmeldungen zum Überarbeiten gezählt, wenn aus dem Gespräch hervorgeht, dass eine Textstelle vorgelesen wird, und wenn aus dem Protokoll und dem Text hervorgeht, dass Überlegungen zu einem bereits verschriftlichten Gedanken angestellt werden.

*Kind 1: *hm wir hätt na wie haben wir jetzt geschrieben?*
*Kind 1: *an einem kalten Morgen ging Frau Müller einkaufen*

*Kind 2: *dann traf Frau Müller eine Freundin*
*Kind 1: *ja aber so wärs besser gewesen*
*Kind 2: *und und*
*Kind 1: *und tratschte ein paar Minuten*

*Kind 3: *da da hast du den Punkt vergessen komm her*
*Kind 2: *ich hab da keinen Punkt vergessen*

²⁰⁰ vgl. Baurmann, Ludwig 1984, zitiert nach Krings, 1992, S. 75f.

²⁰¹ vgl. Krings, H.: Schwarze Spuren auf weißem Grund – Fragen, Methoden und Ergebnisse der Schreibprozessforschung im Überblick, 1992, S. 75f.

*Kind 3: oja
 *Kind 2: da is ein Satzanfang

In dem folgenden Beispiel las ein Kind einen bereits geschriebenen Satz vor. Dies ist demnach eine Wortmeldung der Überarbeitung. Danach führte es den Satz weiter, dies zählt als Formulierung.

*Kind 3: an einem kalten Morgen ging Frau Müller einkaufen und
 *Kind 2: ja warte warte
 *Kind 3: kaufte viele Würste

Die folgende Wortmeldung des Kindes wurde auf einen Satz bezogen, der bereits schriftlich festgehalten wurde. Deshalb wurde sie als Wortmeldung der Überarbeitung gezählt.

*Kind 1: was isn das für ein Satz?

In diesem Beispiel wollte Kind 1 einen bereits geschriebenen Satz überarbeiten, denn es fand die Formulierung „viele Würste“ unpassend. In der Untersuchung werden vier Wortmeldungen (WM) der Überarbeitung für Kind 1 gezählt, zwei Wortmeldungen für Kind 2 und eine für Kind 3.²⁰²

*Kind 1:	hm ich habs mir irgendwie anders f	WM 1
*Kind 2:	was hast du dir anders	
*Kind 1:	hm wir hätt na wie haben wir jetzt geschrieben?	WM 2
*Kind 1:	an einem kalten Morgen ging Frau Müller einkaufen	WM3
*Kind 2:	und kaufte viele Würste	
*Kind 1:	und kaufte	WM 4
*Kind 3:	ein	
*Kind 1:	viele Würstel	WM 4

In diesem Beispiel wird für jedes Kind je eine Wortmeldung der Überarbeitung gezählt, denn Kind 1 und Kind 3 stellen Überlegungen zu bereits Geschriebenem an, Kind 2 liest den Part, über den gerade gesprochen wird, vor.

*Kind 3: warum haben wir so geschrieben?
 *Kind 2: dann traf Frau Müller eine Freundin
 *Kind 1: ja aber so wärs besser gewesen

*Kind 3: da steht bleib nicht Bello da hab ma zuletzt Bello da
 *Kind 1: ja
 *Kind 1: ich wenn wir das zu oft schreiben dann ist das äh Satzwiederholung
 *Kind 1: das geht nicht also Wortwiederholung

²⁰² Die gezählten Wortmeldungen (WM) für Kind 1 wurden im Beispiel rechts nummeriert, damit die Zählweise leichter nachvollziehbar ist.

<i>*Kind 3:</i>	<i>wir habens eh erst nicht mehr so</i>
<i>*Kind 2:</i>	<i>ja das ist Wortwiederholung</i>
<i>*Kind 3:</i>	<i>da hab mas noch gar nicht</i>
<i>*Kind 1:</i>	<i>ja das ist Wortwiederholung</i>

In allen Gruppen wurden die Texte am Schluss von je einem Kind vorgelesen. Dafür werden für jeden vorgelesenen Satz ebenfalls je eine Wortmeldung der Überarbeitung gewertet. Die Kinder entschieden selbst, welches Gruppenmitglied das Vorlesen übernahm.

13.2 Von anderen angenommene oder abgelehnte Vorschläge

In diese Kategorie fallen Vorschläge zum Planen, Formulieren sowie auch Überarbeiten, die von einem oder beiden anderen Kindern durch eine eindeutige Wortmeldung angenommen oder abgelehnt wurden. Diese Wortmeldung muss zweifellos auf den jeweiligen Vorschlag bezogen sein. Bleibt ein Vorschlag unkommentiert, so wird er weder als angenommen noch als abgelehnt gezählt.

In dem folgenden Beispiel formuliert Kind 1 eine mögliche Überschrift, die eindeutig von Kind 2 abgelehnt wird. Der Formulierungsvorschlag „der unerzogene Hund“ von Kind 2 bleibt von den beiden anderen Kindern unkommentiert, deshalb wird er für die Auswertung nicht beachtet. Der Vorschlag „der Würstchendieb“ von Kind 3 bleibt zwar erst unkommentiert, danach wird er durch eine Erklärung der beiden anderen Kinder abgelehnt. Demnach wird für Kind 1 und für Kind 3 jeweils ein abgelehnter Vorschlag gezählt.

<i>*Kind 1:</i>	<i>der Hundedieb?</i>
<i>*Kind 2:</i>	<i>nein</i>
<i>*Kind 3:</i>	<i>der Würstchendieb</i>
<i>*Kind 3:</i>	<i>oder?</i>
<i>*Kind 2:</i>	<i>der unerzogene Hund</i>
<i>*Kind 3:</i>	<i>oder der Würstchendieb nein</i>
<i>*Kind 3:</i>	<i>der klaut ja ein Würstchen</i>
<i>*Kind 2:</i>	<i>aber dann glaubt man es is ein Mann</i>
<i>*Kind 1:</i>	<i>ja und kein Hund</i>

In diesem nächsten Beispiel schlug Kind 1 vor, dass sich die Gruppe das Ende der Bildgeschichte erst ausdenken soll, bevor sie zum Formulieren weitergeht. Dieser Vorschlag wurde von Kind 3 eindeutig angenommen.

<i>*Kind 1:</i>	<i>okay jetzt müssen wir erst mal etwas erfinden</i>
<i>*Kind 3:</i>	<i>okay</i>
<i>*Kind 3:</i>	<i>er aß das Würstchen auf</i>

13.3 Vorschläge, die von anderen angenommen oder abgelehnt werden

Nahm ein Kind einen Vorschlag zum Planen, Formulieren oder Überarbeiten an, so fällt dies in diese Kategorie.

In demselben Beispiel wie bereits oben angeführt wurde für Kind 1 gezählt, dass es einen Vorschlag abgelehnt hat, Kind 2 hat demnach zwei Vorschläge abgelehnt.

*Kind 1: *der Hundedieb?*
*Kind 2: *nein*
*Kind 3: *der Würstchendieb*
*Kind 3: *oder?*
*Kind 2: *der unerzogene Hund*
*Kind 3: *oder der Würstchendieb nein*
*Kind 3: *der klaut ja ein Würstchen*
*Kind 2: *aber dann glaubt man es ist ein Mann*
*Kind 1: *ja und kein Hund*

In diesem Beispiel wurde gezählt, dass Kind 3 einen Vorschlag angenommen hat.

*Kind 1: *okay jetzt müssen wir erst mal etwas erfinden*
*Kind 3: *okay*
*Kind 3: *er aß das Würstchen auf*

13.4 Erstmalig vorgeschlagene Formulierungen

Sämtliche Aussagen zum Formulieren wurden auch darauf hingehend überprüft, welches Kind einen Formulierungsvorschlag zum ersten Mal getätigt hat. In dieser Kategorie wird in Wörtern gezählt.

In der folgenden Passage werden für Kind 1 zwei Wörter, für Kind 2 vier Wörter und für Kind 3 zwei Wörter gezählt. Die gezählten Elemente wurden hier unterstrichen.

*Kind 2: *an einem*
*Kind 3: *an einem schönen Tag*
*Kind 1: *an einem Wintertag*
*Kind 2: *an einem schönen Morgen*
*Kind 1: *irgendwann*
*Kind 1: *ja können wir auch*
*Kind 3: *an einem schönen Morgen*
*Kind 2: *an einem kalten Morgen mach ma*
*Kind 2: *weil sie ist ja warm anzogen*
*Kind 3: *okay an einem kalten Morgen*

13.5 In den Text übernommene Formulierungsvorschläge

In dieser Kategorie wird auch das Produkt mit einbezogen. Die Formulierungen, die von dem jeweiligen Kind erstmalig vorgeschlagen wurden, werden verglichen mit den endgültigen Formulierungen im Text. Auch in diesem Fall werden nicht Wortmeldungen, sondern Wörter gezählt.

Für die bereits oben verwendete Passage lautet die endgültige Formulierung im Text:

An einem kalten Morgen ging Frau Müller einkaufen und kaufte viele Würste.

Verglichen mit dem Protokoll kommt man auf folgende in den Text übernommene Formulierungsvorschläge: Von Kind 1 wurde von dieser Passage kein Formulierungsvorschlag übernommen, von Kind 2 acht Wörter und von Kind 3 zwei Wörter. Die beiden Wörter *einkaufen* und *viele* werden in dieser Passage aus dem Protokoll nicht markiert und gezählt, weil sie bereits in einer früheren Passage vorkommen.

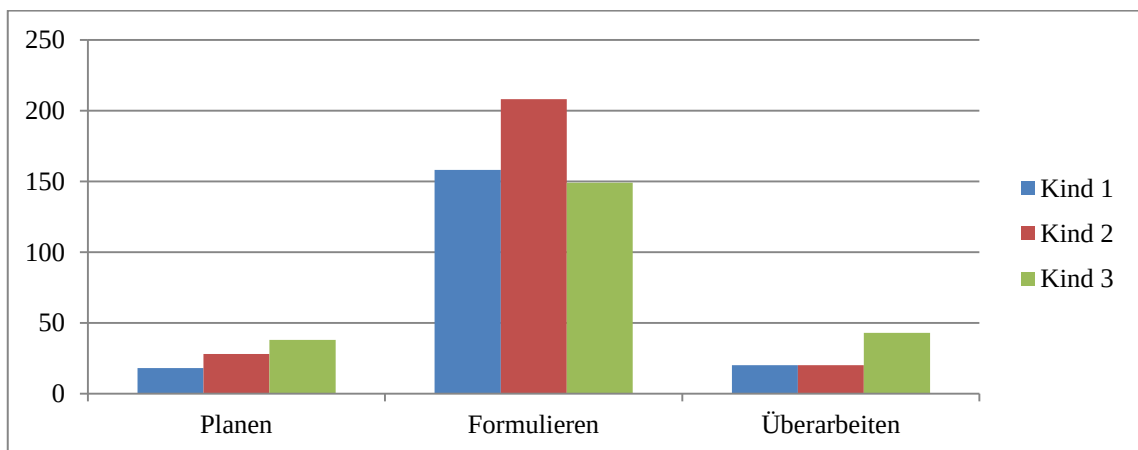
- *Kind 2: an einem
- *Kind 3: an einem schönen Tag
- *Kind 1: an einem Wintertag
- *Kind 2: an einem schönen Morgen
- *Kind 1: irgendwann
- *Kind 1: *ja können wir auch*
- *Kind 3: *an einem schönen Morgen*
- *Kind 2: *an einem kalten Morgen mach ma*
- *Kind 2: *weil sie is ja warm anzogen*
- *Kind 3: *okay an einem kalten Morgen*
- *Kind 1: *wenn wenns wärmer würd warte wenn sie hätte*
- *Kind 1: *warum hat sie ein Loch?*
- *Kind 2: ging frau Müller
- ...
- *Kind 3: und kaufte Wurst ein
- *Kind 2: *und kaufte*
- *Kind 3: *Wurst ein*
- *Kind 1: *und kaufte ein äh ei*
- *Kind 2: *und kaufte viele Würste*
- *Kind 3: *ja*

14 Ergebnisse

Die Protokolle der Gesprächsaufnahmen wurden auf Wortmeldungen zum Planen, Formulieren und Überarbeiten, zu angenommenen und abgelehnten Vorschlägen, der Anzahl an Vorschlägen, die von den jeweiligen Kindern angenommen oder abgelehnt wurden, erstmalige Formulierungen, Formulierungen, die in den Text übernommen wurden sowie Wortmeldungen zur Rechtschreibung überprüft. Die Ergebnisse werden im Folgenden mittels Diagrammen dargestellt und genauer erläutert.

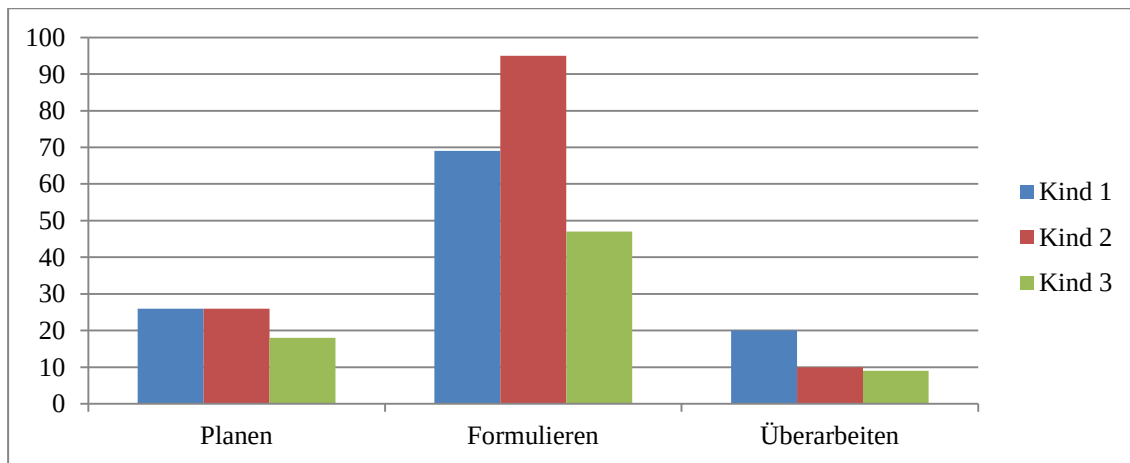
In der ersten Gruppe übernahm Kind 2 den ersten Teil der Schreibarbeit, den zweiten Teil gegen Ende schrieb Kind 1. Bei Gruppe 2 verschriftete Kind 2 den gesamten Text. Bei Gruppe 3 schrieb Kind 1 den größten Teil, Kind 2 wenige Sätze und Kind 3 den letzten Satz. Es entschieden sich demnach alle Gruppen, sich die Verschriftlichung des Textes aufzuteilen.

14.1 Wortmeldungen zum Planen, Formulieren und Überarbeiten



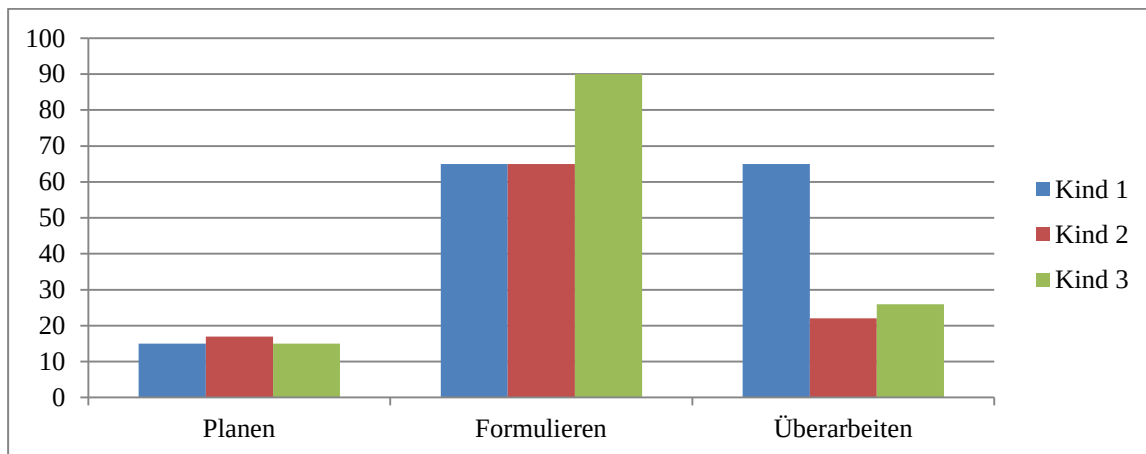
Gruppe 1: Wortmeldungen zum Planen, Formulieren und Überarbeiten

In der ersten Gruppe wurden von Kind 1 zum Planen 18 Wortmeldungen getätigt, von Kind 2 28 und von Kind 3 38. Zum Formulieren sprach Kind 1 158 mal, Kind 2 208 mal und Kind 3 149 mal. Beim Überarbeiten meldeten sich Kind 1 und 2 jeweils 20 mal, Kind 3 43 mal. Die fast doppelte Anzahl an Wortmeldungen von Kind 3 beim Überarbeiten kommt dadurch zustande, dass dieses Kind den gesamten Text zum Schluss vorlas. Das Kind mit nichtdeutscher Erstsprache äußerte sich beim Formulieren durchschnittlich oft, beim Planen und Überarbeiten jeweils am wenigsten in dieser Gruppe. Mit Abstand die meisten Wortmeldungen, insgesamt 515, gab es zum Formulieren. In etwa dieselbe Anzahl an Wortmeldungen gab es zum Planen und Überarbeiten. Auffallend ist, dass die Anzahl der Wortmeldungen bei allen Kindern dieser Gruppe um vieles höher ist als bei den anderen Gruppen.



Gruppe 2: Wortmeldungen zum Planen, Formulieren und Überarbeiten

Diesem Diagramm kann man entnehmen, dass es auch in der zweiten Gruppe die meisten Wortmeldungen, insgesamt 211, zum Formulieren gab. Dazu tätigte Kind 1 69 Wortmeldungen, Kind 2 95 und Kind 3 47. Zum Planen meldeten sich Kind 1 und Kind 2 jeweils 26 mal, Kind 3 18 mal. Beim Überarbeiten konnten 20 Wortmeldungen von Kind 1, zehn von Kind 2 und neun von Kind 3 herausgearbeitet werden. Kind 1 war das Kind, das den gesamten Text zum Schluss vorlas. Kind 3 meldete sich in allen drei Teilprozessen des Schreibens am wenigsten, was sich eventuell auf die auffallend niedrigen sprachlichen Kompetenzen zurückführen lässt.



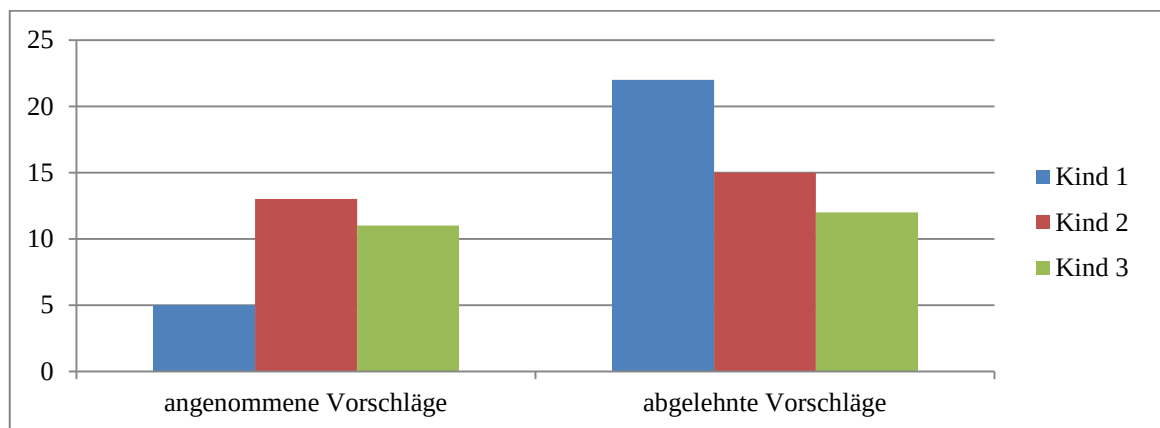
Gruppe 3: Wortmeldungen zum Planen, Formulieren und Überarbeiten

In der dritten Gruppe gab es von Kind 1 und Kind 3 jeweils 15 Wortmeldungen zum Planen, von Kind 2 etwas mehr, 17 Wortmeldungen. Insgesamt sind das 47 Wortmeldungen. Die meisten Wortmeldungen konnten auch in dieser Gruppe in der Kategorie Formulieren verzeichnet werden. Kind 1 und Kind 2 meldeten sich jeweils 65 mal, Kind 3 90 mal, dies ergibt insgesamt 220 Wortmeldungen. Beim Überarbeiten kamen auch in dieser Gruppe die meisten Wortmeldungen, 65, von dem Kind, das den Text zum

Schluss den anderen Kindern vorlas, von Kind 1. Kind 2 äußerte sich 22 mal, Kind 3 26 mal zum Überarbeiten.

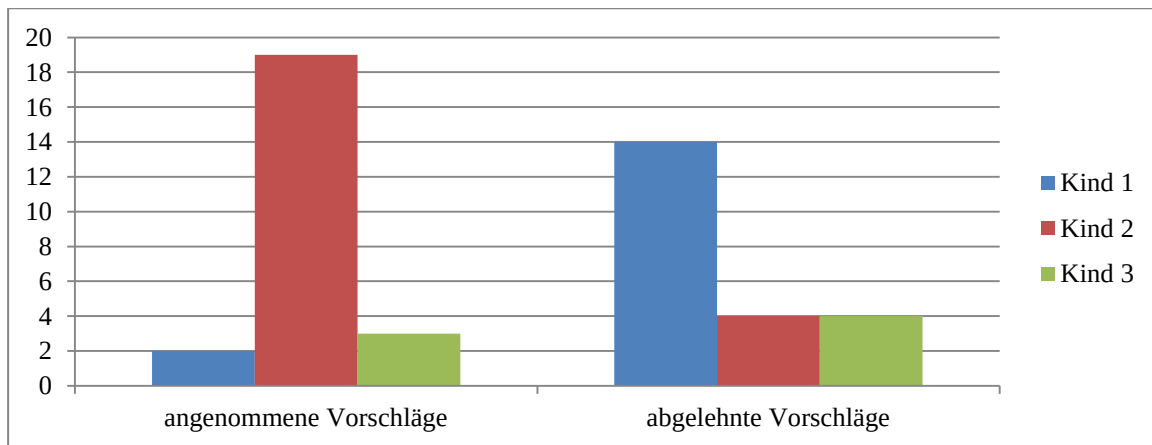
Beim Betrachten der Wortmeldungen zum Planen, Formulieren und Überarbeiten aller drei Gruppen ist auffallend, dass es die mit Abstand am meisten Wortmeldungen zum Formulieren gab. Zwei Kinder mit nichtdeutscher Erstsprache meldeten sich beim Planen am wenigsten. Beim Formulieren kamen die Wortmeldungen von keinem Kind mit nichtdeutscher Erstsprache am wenigsten oft oder am öftesten. Beim Überarbeiten meldete sich jeweils das Kind am öftesten, das das Endprodukt schlussendlich vorlas. Zwei Mal wurde dies vom Kind mit Deutsch als Zweitsprache ausgeführt.

14.2 Vorschläge, die von den anderen angenommen oder abgelehnt wurden



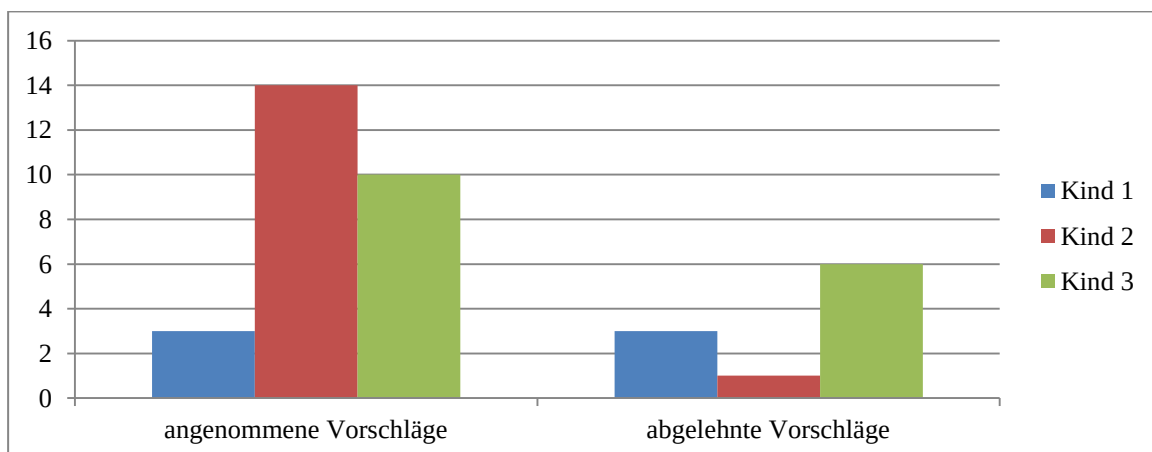
Gruppe 1: Anzahl der Vorschläge, die von den anderen angenommen oder abgelehnt wurden

Diesem Diagramm kann entnommen werden, dass mehr Vorschläge der Kinder von den anderen abgelehnt als angenommen wurden. In der ersten Gruppe wurden von Kind 1 fünf Vorschläge zum Planen, Formulieren oder Überarbeiten geäußert, die durch eine explizite Wortmeldung von einem oder beiden anderen Kindern auch angenommen wurden. Kind 2 schlug 13 mal, Kind 3 elf mal etwas vor, das angenommen wurde. Abgelehnt wurden von Kind 1 22 Vorschläge, von Kind 2 15 und von Kind 3 zwölf Vorschläge. Vom Kind mit nichtdeutscher Erstsprache wurden demnach die meisten Vorschläge abgelehnt, die wenigsten Vorschläge angenommen. Dem Diagramm zu den Wortmeldungen zu einzelnen Teilprozessen des Schreibens kann entnommen werden, dass dieses Kind im Vergleich zu den anderen Kindern relativ wenige Wortmeldungen tätigte.



Gruppe 2: Anzahl der Vorschläge, die von den anderen angenommen oder abgelehnt wurden

In dieser Gruppe wurden auffallend viele Vorschläge von Kind 2 angenommen, nämlich 19. Von Kind 1 wurden lediglich zwei, von Kind 3 drei Vorschläge angenommen. Die sprachlich sehr hohen Kompetenzen von Kind 2 und die im Vergleich dazu auffallend niedrigen Kompetenzen von Kind 1 und 3 spielen hierbei eventuell eine Rolle. Es ist beachtlich, dass das Kind mit nichtdeutscher Erstsprache insgesamt 115 Wortmeldungen zum Planen, Formulieren und Überarbeiten tätigte, aber nur zwei der davon ausgesprochenen Vorschläge angenommen wurden. Abgelehnt wurden von Kind 1 14 Vorschläge, von Kind 2 und 3 jeweils vier Vorschläge. Von Kind 1 wurden demnach die wenigsten Vorschläge angenommen und die meisten abgelehnt.

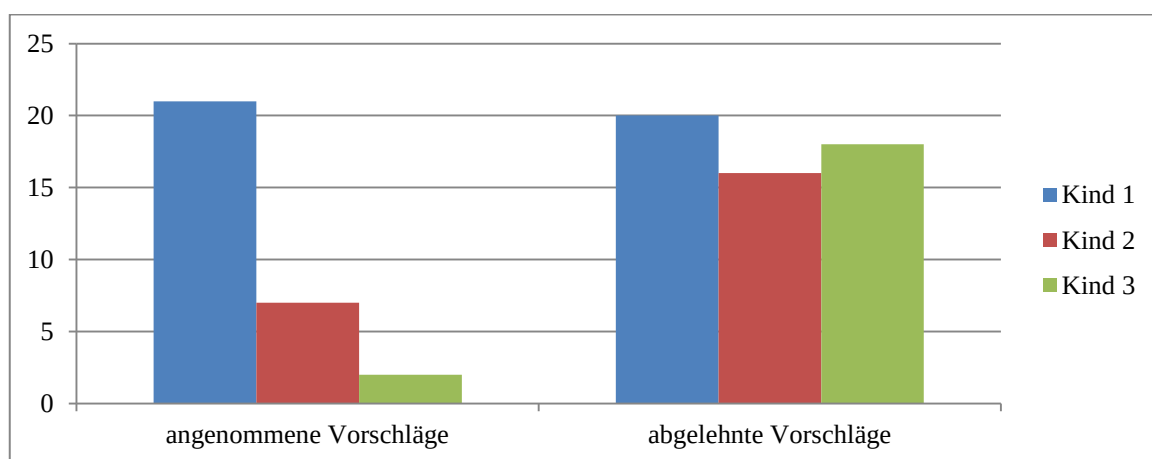


Gruppe 3: Anzahl der Vorschläge, die von den anderen angenommen oder abgelehnt wurden

In diesem Diagramm kann man bezüglich der angenommenen Vorschläge sehen, dass die wenigsten Vorschläge von Kind 1, nämlich drei, angenommen wurden. Von Kind 2 wurden 14 und von Kind 3 zehn Vorschläge angenommen. Abgelehnt wurden von Kind 1 drei Vorschläge, von Kind 2 ein Vorschlag und von Kind 3 sechs Vorschläge. Demnach wurden fast alle Vorschläge, die Kind 2 gemacht hat, angenommen. Von Kind 1 wurde die Hälfte der gemachten Vorschläge angenommen.

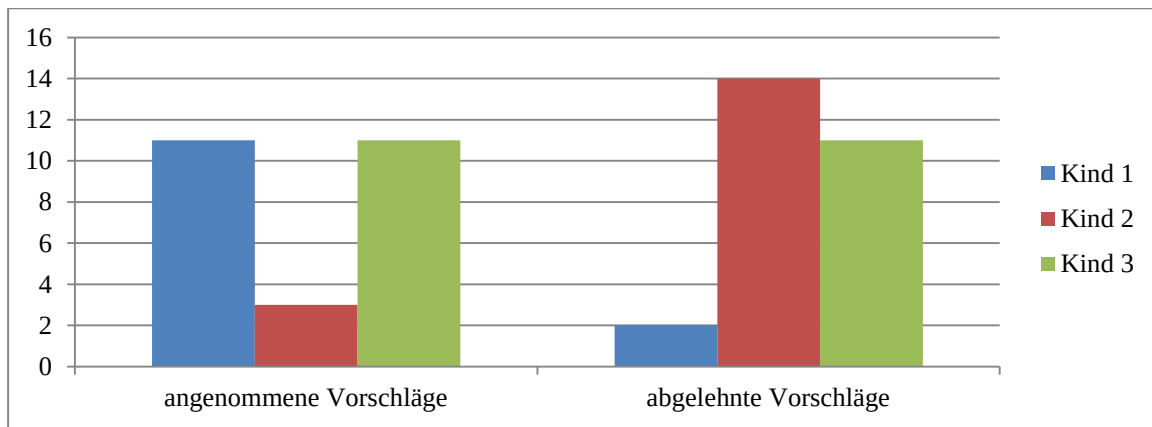
Betrachtet man die Vorschläge von allen Gruppen, die angenommen wurden, so ist auffallend, dass in jeder Gruppe die wenigsten Vorschläge des Kindes mit nichtdeutscher Erstsprache angenommen wurden. In zwei Gruppen wurden die meisten Vorschläge von dem Kind mit nichtdeutscher Erstsprache abgelehnt.

14.3 Vorschläge, die die Kinder von anderen angenommen oder abgelehnt haben



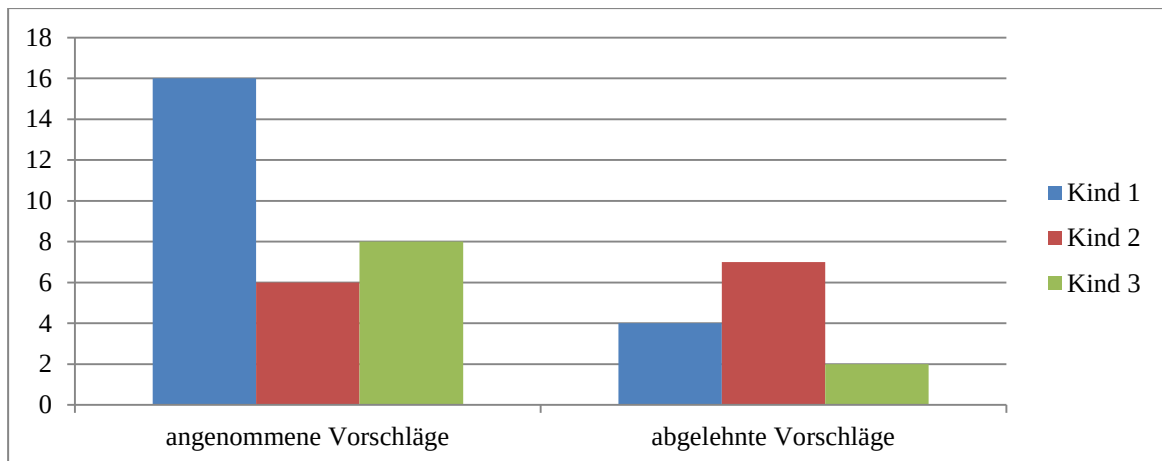
Gruppe 1: Anzahl der Vorschläge, die das jeweilige Kind von anderen angenommen oder abgelehnt hat

In der ersten Gruppe hat Kind 1 21 Vorschläge zum Planen, Formulieren oder Überarbeiten von den anderen Kindern angenommen. Kind 2 hat sieben, Kind 3 nur 2 Vorschläge der anderen Kinder angenommen. Das Kind mit nichtdeutscher Erstsprache hat in diesem Fall mit Abstand die meisten Vorschläge angenommen. Betrachtet man die Vorschläge, die abgelehnt wurden, ist festzustellen, dass ebenfalls das Kind mit nichtdeutscher Erstsprache am öftesten vorkommt. Es hat 20 Vorschläge abgelehnt. Kind 2 hat 15, Kind 3 zwölf Vorschläge abgelehnt. Für diese Gruppe kann festgestellt werden, dass das Kind mit nichtdeutscher Erstsprache am öftesten seine Meinung zu Vorschlägen anderer Kinder abgegeben hat. Vergleicht man dies mit den Wortmeldungen zum Planen, Formulieren und Überarbeiten, ist zu sehen, dass Kind 1 sich zwar etwas weniger als die anderen beiden Kinder beteiligt, aber dennoch am öftesten die Vorschläge der anderen beurteilt hat.



Gruppe 2: Anzahl der Vorschläge, die das jeweilige Kind von anderen angenommen oder abgelehnt hat

Kind 1 dieser Gruppe hat, wie auch Kind 3, elf Vorschläge der anderen Kinder angenommen. Kind 2 hat lediglich drei Vorschläge der anderen angenommen. Verglichen mit den Vorschlägen, die von den anderen Kindern angenommen wurden, kann gefolgert werden, dass die meisten Vorschläge, die in dieser Gruppe insgesamt angenommen worden sind, von Kind 2 kommen. Auch hier könnte der große Unterschied in den sprachlichen Kompetenzen zwischen Kind 2 und den anderen Kindern ausschlaggebend sein. Abgelehnt wurden von Kind 1 sehr wenige Vorschläge von anderen Kindern, nämlich zwei. Kind 2 lehnte 14 Vorschläge von anderen Kindern ab, Kind 3 elf. Das Kind mit Deutsch als Zweitsprache dieser Gruppe hat, verglichen mit den anderen Kindern, relativ viele Vorschläge angenommen, aber nur sehr wenige abgelehnt.



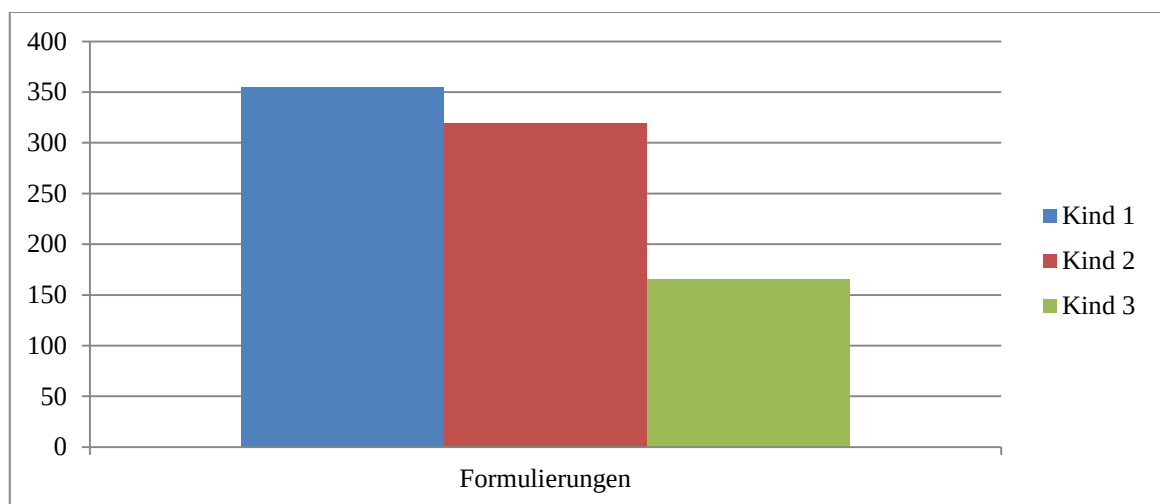
Gruppe 3: Anzahl der Vorschläge, die das jeweilige Kind von anderen angenommen oder abgelehnt hat

Die Anzahl der Vorschläge, die Kind 1 dieser Gruppe von anderen Kindern angenommen hat, beträgt 16. Dies ist die mit Abstand höchste Anzahl verglichen mit den andern Kindern; Kind 2 hat sechs Vorschläge, Kind 3 acht Vorschläge der anderen angenommen. Insgesamt wurden in dieser Gruppe viel weniger Vorschläge abgelehnt als ange-

nommen. Kind 1 hat vier Vorschläge von den anderen abgelehnt, Kind 2 sieben Vorschläge und Kind 3 nur zwei Vorschläge. Für das Kind mit nichtdeutscher Erstsprache in dieser Gruppe lässt sich folglich sagen, dass es die meisten Vorschläge angenommen hat und bei den abgelehnten Vorschlägen im Mittelfeld liegt.

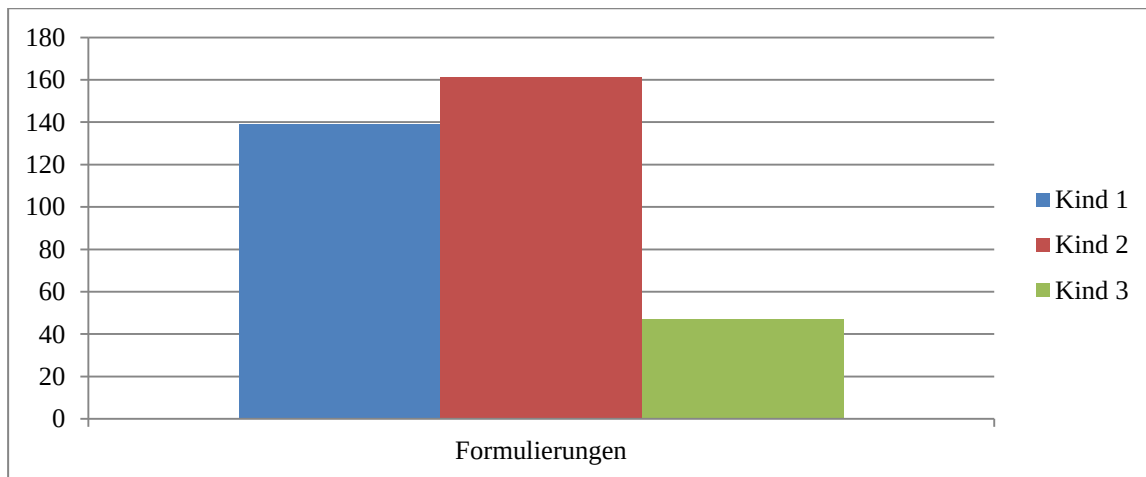
Betrachtet man alle drei Gruppen, so kann man sehen, dass in allen Gruppen das Kind mit nichtdeutscher Erstsprache am meisten Vorschläge von anderen Kindern angenommen hat. In einer Gruppe davon wurden gleich viele Vorschläge auch von einem anderen Kind angenommen. Bei den Vorschlägen, die abgelehnt wurden, fielen die Ergebnisse der Kinder mit Deutsch als Zweitsprache in den einzelnen Gruppen äußerst unterschiedlich aus.

14.4 Formulierungen, die erstmalig vorgeschlagen wurden



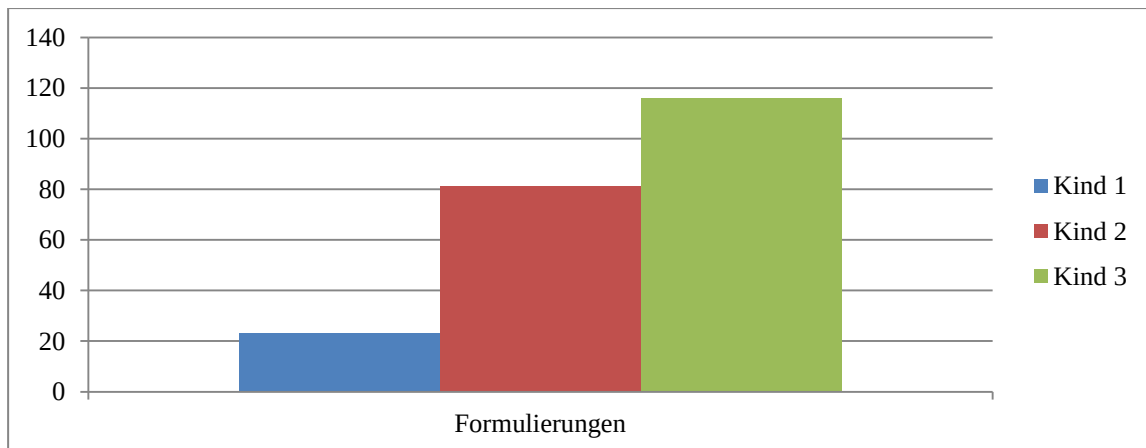
Gruppe 1: Formulierungen, die von dem jeweiligen Kind erstmalig vorgeschlagen wurden (in Wörtern)

In der ersten Gruppe wurden insgesamt 839 Formulierungen erstmalig vorgeschlagen. Dies ist um ein Vielfaches mehr als in den beiden anderen Gruppen. Die meisten Ideen zum Formulieren hatte Kind 1, nämlich 355 Wörter. Kind 2 schlug 319 Wörter erstmalig vor, Kind 3 165 Wörter. Diese Gruppe verfasste den längsten Text mit 244 Wörtern. 29,08 % der verbalisierten Formulierungen wurden demnach auch tatsächlich in den Text aufgenommen.



Gruppe 2: Formulierungen, die von dem jeweiligen Kind erstmalig vorgeschlagen wurden (in Wörtern)

In dieser Gruppe wurden insgesamt 347 Formulierungen erstmalig verbalisiert. Kind 1 formulierte 139 Wörter, Kind 2 161 Wörter und Kind 3 47 Wörter. Der Text, den diese Gruppe verfasste, besteht aus 131 Wörtern. Demnach flossen 37,75 % der Formulierungen in das Produkt ein.



Gruppe 3: Formulierungen, die von dem jeweiligen Kind erstmalig vorgeschlagen wurden (in Wörtern)

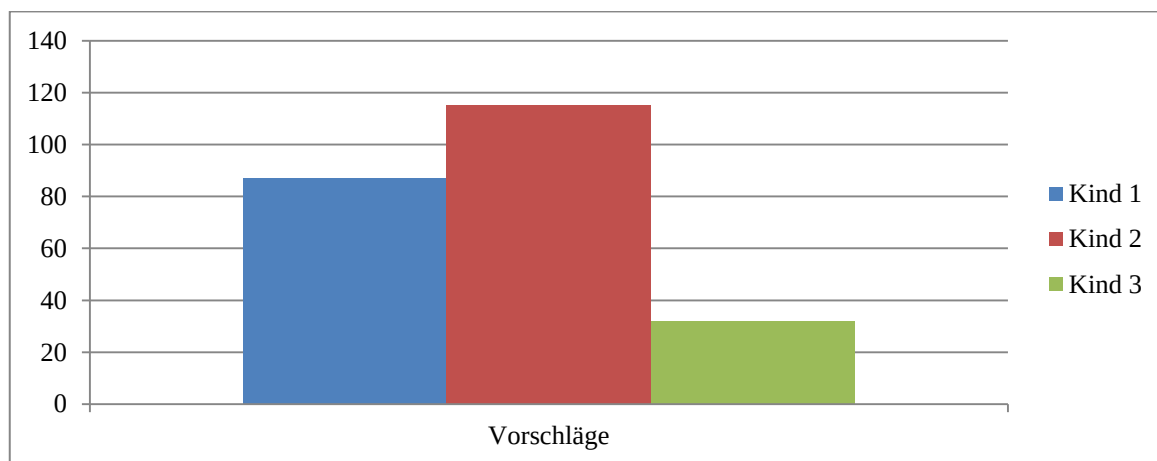
In der dritten Gruppe formulierte das Kind mit nichtdeutscher Erstsprache sehr wenig. Es verbalisierte 23 Wörter erstmalig. Kind 2 schlug 81 Formulierungen, Kind 3 116 Formulierungen vor. Insgesamt ergibt das eine Anzahl an Formulierungen von 220. Der Text, den diese Gruppe produzierte, besteht aus 109 Wörtern. 49,5 % der Formulierungen floss tatsächlich in den Text ein. Dieser Prozentsatz ist verglichen mit dem der anderen Gruppen sehr hoch.

Die Anzahl der erstmalig vorgeschlagenen Formulierungen, die die Kinder mit nichtdeutscher Erstsprache äußerten, sind sehr unterschiedlich hoch. Es lässt sich keine Ten-

denz ableiten, ob Kinder mit nichtdeutscher Erstsprache mehr oder weniger Formulierungen vorschlagen als Kinder mit Deutsch als Erstsprache.

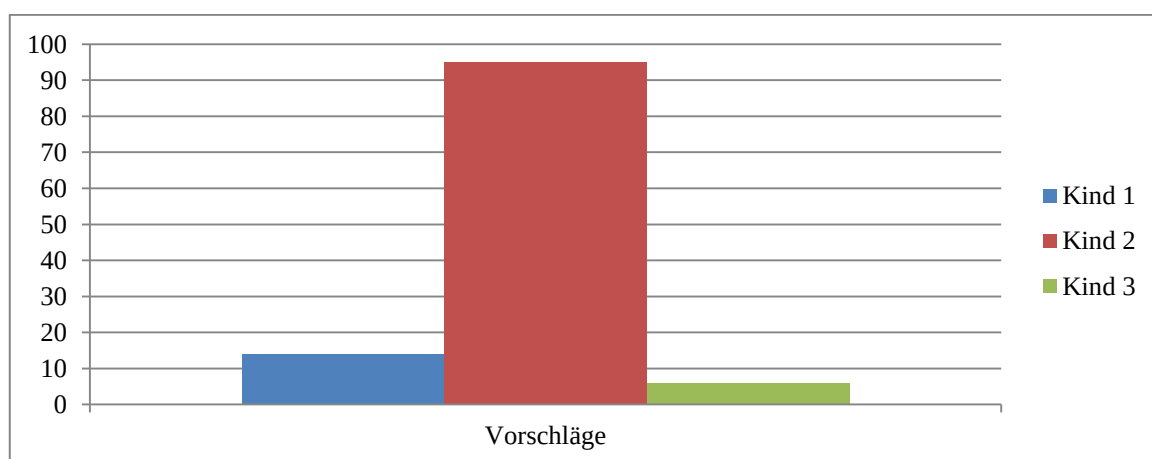
Die Länge der Texte korreliert mit der Dauer der Gesprächsaufnahmen.

14.5 In den Text übernommene Formulierungsvorschläge



Gruppe 1: In den Text übernommene Formulierungsvorschläge (in Wörtern)

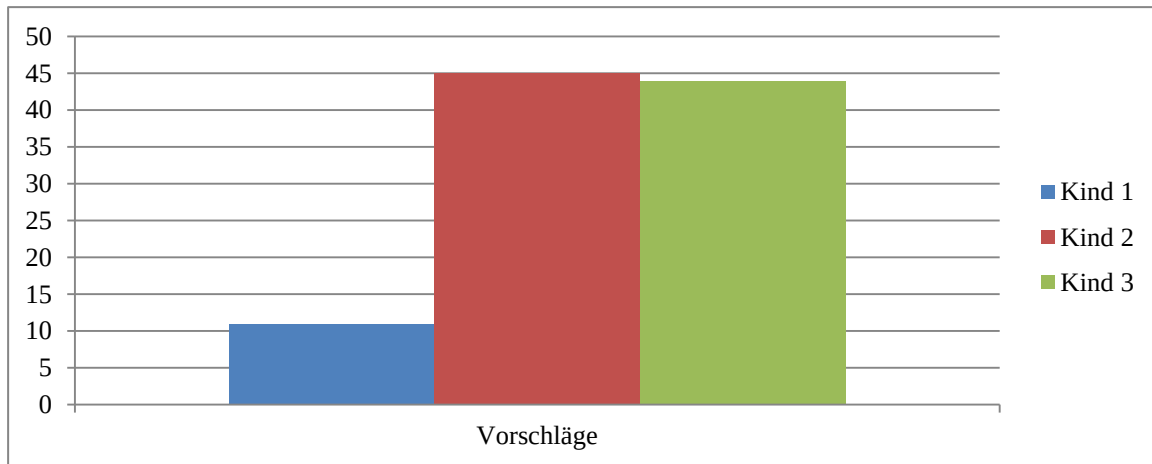
Von den 355 Wörtern, die Kind 1 dieser Gruppe erstmalig vorgeschlagen hat, wurden 87 Wörter tatsächlich auch in das Endprodukt übernommen, das sind 24,5 %. Kind 2 schlug 319 Wörter erstmalig vor, 115 davon wurden in den Text übernommen. Dies sind 36,05 %. Von den insgesamt 165 Wörtern, die Kind 3 erstmalig formuliert hat, sind 32 Wörter im endgültigen Text zu finden. Das sind 19,39 %. Das Kind mit nichtdeutscher Erstsprache formulierte demnach am meisten, es wurde allerdings nur knapp ein Viertel davon auch tatsächlich verwendet.



Gruppe 2: In den Text übernommene Formulierungsvorschläge (in Wörtern)

In dieser Gruppe wurden von Kind 1 139 Wörter formuliert, davon flossen lediglich 19 Wörter in den Text mit ein. Dies ergibt einen sehr geringen Prozentsatz von 13,67 %. Von den 161 erstmalig formulierten Wörtern von Kind 2 wurden 95 Wörter, also 59 %, übernommen.

auch niedergeschrieben. Kind 3 formulierte 47 Wörter, von denen nur sechs Vorschläge auch in den Text übernommen wurden. Dies sind 12,77 %. Das Kind mit nichtdeutscher Erstsprache dieser Gruppe formulierte relativ viel, es wurde aber sehr wenig davon auch tatsächlich für das endgültige Produkt verwendet.

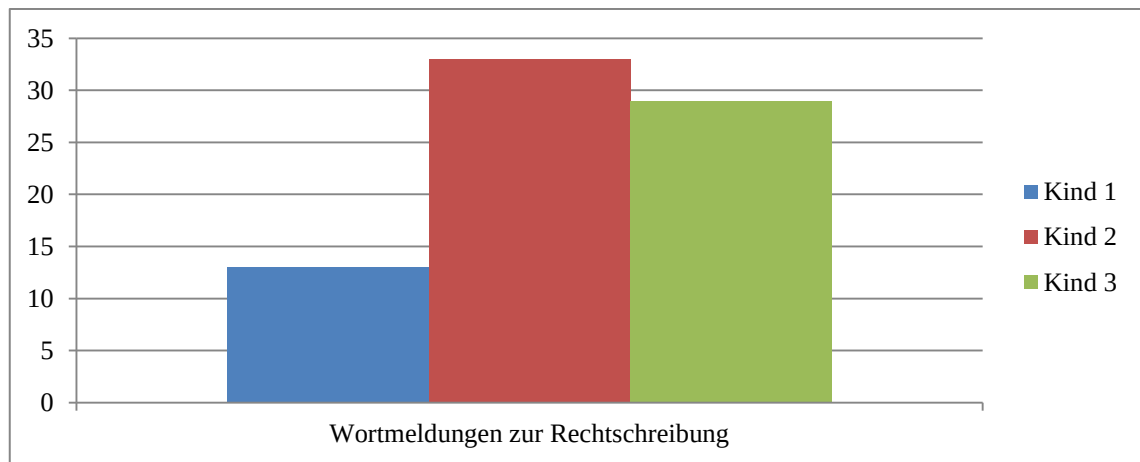


Gruppe 3: In den Text übernommene Formulierungsvorschläge (in Wörtern)

In dieser Gruppe schlug Kind 1 23 Formulierungen erstmalig vor, davon wurden 11 auch in den Text übernommen. Das sind 47,83 %. Von den 81 Formulierungen von Kind 2 kommen 45 Wörter, demnach 55,5 %, tatsächlich im Text vor. Kind 3 formulierte 116 Wörter, davon finden sich 44 Wörter im Produkt auch wieder. Dies sind 37,93 %. In dieser Gruppe ist auffallend, dass im Vergleich zu den anderen Gruppen sehr viele Formulierungen tatsächlich auch verwendet wurden. Das Kind mit nichtdeutscher Erstsprache formulierte zwar relativ wenig, allerdings wurden davon viele Vorschläge auch übernommen.

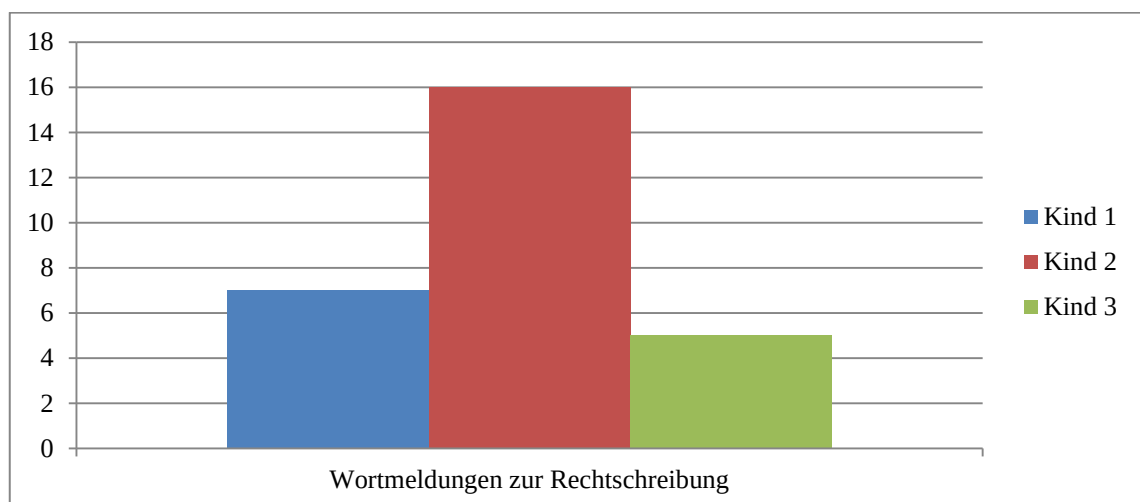
Vergleicht man die Ergebnisse dieser Kategorie der Kinder mit nichtdeutscher Erstsprache miteinander, so gibt es keine klare Tendenz. Von zwei Kindern wurde wenig oder sehr wenig von den geäußerten Formulierungen verwendet, von einem Kind sehr viel.

14.6 Wortmeldungen zur Rechtschreibung



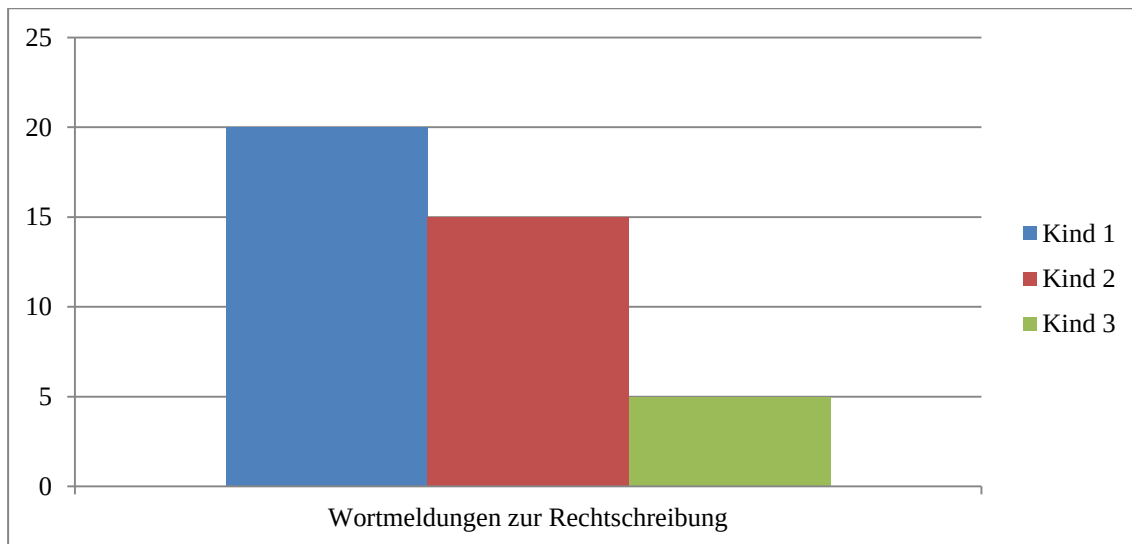
Gruppe 1: Wortmeldungen zur Rechtschreibung

In der ersten Gruppe gab es insgesamt 75 Wortmeldungen zur Rechtschreibung, 13 davon von Kind 1, 33 von Kind 2 und 29 von Kind 3.



Gruppe 2: Wortmeldungen zur Rechtschreibung

In dieser Gruppe gab es insgesamt 28 Wortmeldungen zur Rechtschreibung, davon 7 von Kind 1, 16 von Kind 2 und 5 von Kind 3. In diesem Fall könnte der hohe Anteil der Wortmeldungen auf die hohen sprachlichen Kompetenzen von Kind 2 zurückzuführen sein.

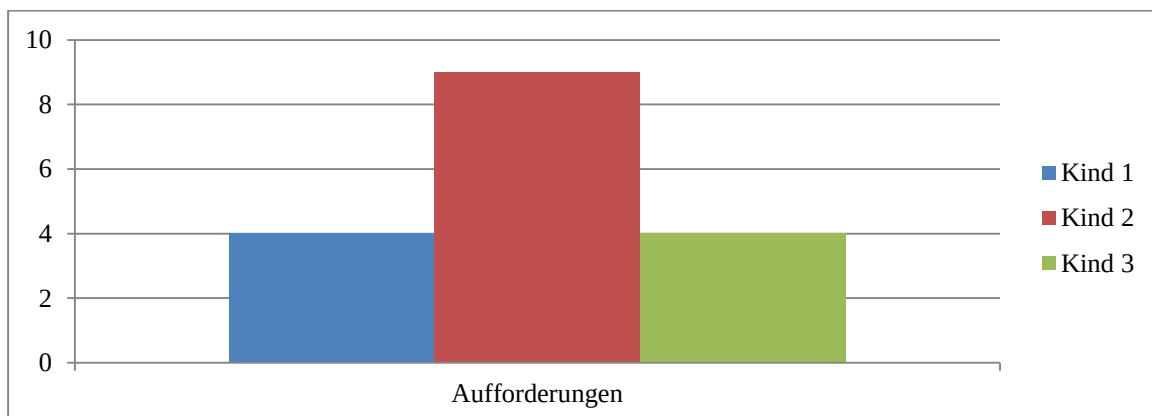


Gruppe 3: Wortmeldungen zur Rechtschreibung

In der dritten Gruppe gab es insgesamt 40 Wortmeldungen zur Rechtschreibung. Davon stammen 20 von Kind 1, 15 von Kind 2 und fünf von Kind 3. Die Ergebnisse der Sprachstandserhebung zeigen, dass Kind 3 einen hohen Förderbedarf im produktiven Bereich hat. Dies könnte eine Erklärung für die geringen Wortmeldungen zur Rechtschreibung sein.

Auch in dieser Kategorie zeichnet sich keine Tendenz ab, was die Rolle der Kinder mit nichtdeutscher Erstsprache betrifft.

In der ersten Gruppe war besonders auffallend, dass sich die Kinder sehr oft gegenseitig aufforderten, am Text weiterzuarbeiten, denn immer wieder schweiften die Kinder vom Thema ab.



Gruppe 1: Anzahl der Aufforderungen zum Weitermachen

Dieses Diagramm zeigt, dass alle drei Kinder, besonders aber Kind 2, daran interessiert war, die Arbeit fertigzustellen.

15 Zusammenfassung und Ausblick

Während der Schreibprozesse entstand der Eindruck, dass die Erstsprache der Kinder keine Rolle spielt. Viel eher schienen Faktoren wie die zwischenmenschlichen Beziehungen zwischen den Gruppenmitgliedern oder die Einschätzung der sprachlichen Kompetenzen ausschlaggebend zu sein.

Die drei beobachteten Gruppen waren in deren Zusammensetzung sehr heterogen und die kooperativen Schreibprozesse dementsprechend unterschiedlich.

Die erste Gruppe, bestehend aus drei Mädchen, die sich sehr gut verstehen, hatte offensichtlich großen Spaß beim gemeinsamen Schreiben. Deshalb, und weil die Kinder immer wieder vom eigentlichen Thema abschweiften, zog sich der Schreibprozess sehr in die Länge. Alle drei Kinder dürften über sprachlich ähnlich gute Kompetenzen verfügen. Es schien, als würde das Kind mit nichtdeutscher Erstsprache wie die beiden anderen Kinder auch als gleichwertiges Mitglied der Gruppe wahrgenommen werden.

In der zweiten Gruppe, die aus zwei Mädchen und einem Jungen bestand, waren die sprachlichen Kompetenzen sehr unterschiedlich. Die beiden Mädchen, darunter das Kind mit nichtdeutscher Erstsprache, haben erhebliche Probleme sowohl auf rezeptiver als auch auf produktiver sprachlicher Ebene. Der Junge hingegen schnitt bei der durchgeführten Sprachstandserhebung als Klassenbester ab. Die Frage, wer den Text zu Papier bringen sollte, stellte sich gar nicht wirklich, sondern es war offenbar klar, dass diese Aufgabe der Junge übernahm. Beim Gespräch ergab sich der Eindruck, dass er auch den Großteil der organisatorischen Entscheidungen trifft, Formulierungen äußert und kompetent Revisionen vornehmen kann. Dieser Eindruck konnte durch die Auswertung des Protokolls auch bestätigt werden. Trotzdem ließ er die Mädchen zu Wort kommen, hörte zu und kommentierte ihre Aussagen und Vorschläge.

Die dritte Gruppe setzte sich aus einem Mädchen mit nichtdeutscher Erstsprache und zwei Jungen zusammen. Die Kinder arbeiteten zielstrebig an der Verschriftlichung der Bildgeschichte. Auch in dieser Gruppe war der Eindruck gegeben, dass das Kind mit nichtdeutscher Erstsprache keine besondere Rolle aufgrund dessen einnimmt.

Der Eindruck, der während des Schreibprozesses entstand, dass die Erstsprache der Kinder beim kooperativen keine Rolle spielt, ist durch die Ergebnisse der Auswertung bestätigt worden.

Ein Ziel dieser Arbeit war es, herauszufinden, wie aktiv sich die Kinder mit nichtdeutscher Erstsprache an kooperativen Schreibprozessen beteiligen, um somit Rückschlüsse auf den Lerneffekt ziehen zu können.

Die erste Frage die dafür beantwortet werden soll, war, ob sich die DaZ-Kinder an den unterschiedlichen Teilprozessen zu gleichem Teil einbringen wie die anderen Kinder. Hierbei konnte zu dem Ergebnis gekommen werden, dass sich die Kinder mit nichtdeutscher Erstsprache unterschiedlich viel beteiligen. In den Planungsprozessen der untersuchten Gruppengespräche waren sie insgesamt weniger aktiv als beim Formulieren und Überarbeiten.

Sehr interessant sind die Ergebnisse auf die Frage, ob die Ideen und Formulierungen des DaZ-Kindes von den anderen Kindern angenommen werden. Von allen Kindern mit nichtdeutscher Erstsprache wurden die wenigsten Formulierungen angenommen, von zwei dieser Kinder die meisten Vorschläge abgelehnt. Alle drei Kinder nahmen allerdings die meisten Vorschläge von anderen Kindern an. Sehr unterschiedlich waren die Ergebnisse, wenn man die Ablehnungen der Vorschläge von anderen betrachtet. Die Kinder mit Deutsch als Zweitsprache schlugen nicht mehr oder weniger Formulierungen vor als die Kinder mit Deutsch als Erstsprache und auch bei der Verwendung der geäußerten Formulierungen konnten keine Unterschiede festgestellt werden.

Die Rolle, die ein Kind mit nichtdeutscher Erstsprache in einer Gruppe mit Kindern, die Deutsch als Erstsprache haben, einnimmt, hängt von anderen Faktoren als der Zweitsprache ab. So könnten sich soziale Faktoren wie die Eingliederung in die Gruppe, die Stellung in der Klassengemeinschaft, der sozio-ökonomische Status oder die familiäre Situation auf die Bereitschaft auswirken, aktiv an der Gruppenarbeit mitzuarbeiten. Dies konnte im Rahmen dieser Arbeit allerdings nicht erforscht werden.

Der Faktor, der offenbar eine bedeutende Rolle spielt, ist die allgemeine sprachliche Kompetenz beziehungsweise die allgemeine Leistungsfähigkeit des Kindes, unabhängig davon, welche Erstsprache es spricht.

16 Methodisch/didaktische Konsequenzen für den Einsatz im Unterricht

Die Ergebnisse der Untersuchung konnten zeigen, dass die Erstsprache der Kinder bei kooperativen Schreibprozessen keine Rolle spielt. Aus diesem und anderen Gründen eignet sich der Einsatz des kooperativen Schreibens in sprachlich heterogenen Klassen sehr gut. Es ist anzunehmen, dass dies mit allen Textsorten der Fall ist.

Im Gespräch mit den Kindern, das jeweils nach dem kooperativen Schreibprozess stattfand, stellte sich heraus, dass das gemeinsame Schreiben allen Spaß bereitet hat und sie motiviert waren, die Aufgabe zu bewältigen. Für erfolgreiches Lernen ist dies Voraussetzung. Zudem wurde durch die Protokolle sichtbar, dass sich alle Kinder aktiv an den Gesprächen rund um das Schreiben beteiligten. Die Klassenlehrerin betonte, dass dies im regulären Unterricht nicht der Fall wäre. Vor allem in Phasen des Frontalunterrichts würden sich einige der Kinder, die auch an der Untersuchung teilnahmen, verbal gar nicht äußern. Der Schutz der Gruppe hat offensichtlich einen positiven Einfluss auf die Kommunikationsbereitschaft.

Wie im theoretischen Teil dieser Arbeit bereits erläutert wurde, kann Schwierigkeiten beim Schreiben in der Zweitsprache mit dem kooperativen Schreiben begegnet werden. Dies kann durch das Protokoll des Gesprächs bestätigt werden, denn in vielen Passagen konnten sich die Kinder beispielsweise bei Problemen der Wortschatzfindung gegenseitig unterstützen.

Beim Teilprozesserwerb können bei Kindern laut *Füssenich*²⁰³ Probleme auftreten oder die Erweiterung dieser Fähigkeit könne stagnieren. Auch diesem Problem scheint das kooperative Schreiben entgegenwirken zu können. Durch die „Offenlegung“ der Gedanken der Kinder konnten die anderen Gruppenmitglieder daran teilhaben, dass bei den durchgeführten Gesprächen immer wieder Planungs- oder Überarbeitungsprozesse in die Hauptphase des Schreibens einfließen. Somit kann eher als beim individuellen Schreiben gewährleistet werden, dass alle Phasen des Produzierens eines Textes durchlaufen werden.

Bei der Auswertung der Protokolle fiel auf, worüber auch schon *Baurmann* 1995²⁰⁴ schrieb. Das Planen und Revidieren kam nur zu einem sehr geringen Teil vor. Das oft gänzliche Fehlen der Überarbeitung von Texten bestätigte die Klassenlehrerin beim

²⁰³ vgl. Füssenich 2003, zitiert nach Schäfer 2007, S. 95f.

²⁰⁴ vgl. Baurmann, J.: Schreiben in der Schule: Orientierung an Schreibprozessen, 1995, S.53.

individuellen Schreiben. Der Grund dafür könnte ein eventueller Zeitdruck sein, dem die Kinder nahezu immer bei der Textproduktion ausgesetzt sind, nicht zuletzt, um den vorgegebenen zeitlichen Rahmen bei Schularbeiten einhalten zu können.

Viele positive Auswirkungen des kooperativen Schreibens konnten mit dieser Untersuchung demnach bestätigt werden. Im regulären Unterricht der Volksschule, in der die Zusammensetzung der Schülerinnen und Schüler sprachlich heterogen ist, lässt es sich zudem auch gut integrieren, denn während der Gruppenphase sollte sich die Lehrkraft weitgehend im Hintergrund halten. In der Untersuchung stellte sich heraus, dass sich die Kinder bei den meisten auftretenden Schwierigkeiten gegenseitig helfen und unterstützen konnten.

Bezüglich der Zusammensetzung der Gruppen hat sich herausgestellt, dass es besonders positiv ist, wenn die Gruppen harmonieren, was bereits *Baurmann*²⁰⁵ feststellte. Dadurch wird gut gewährleistet, dass sich alle Kinder an dem Gespräch beteiligen.

Beim Einsatz des kooperativen Schreibens im regulären Unterricht könnte sich das Problem ergeben, dass die Dauer der Schreibprozesse sehr unterschiedlich lang sein kann, was die Gesprächsaufnahmen der vorliegenden Untersuchung zeigen. Allerdings tritt dieses Problem ebenso beim individuellen Verfassen von Texten auf.

Daneben ergibt sich die Schwierigkeit des Benotens der gemeinsam verfassten Texte. Mit diesem Problem sollte sich die Lehrkraft allerdings gar nicht auseinandersetzen, denn eine Benotung ist beim Üben vom Verfassen von Texten nicht zwingend notwendig. Sehr wohl sollte aber eine Bewertung der Texte erfolgen, damit die Kinder eine Rückmeldung über die geleistete Arbeit bekommen.

An die Lehrpersonen wird an dieser Stelle aufgrund der Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung die Forderung gestellt, dass das kooperative Schreiben ein fester Bestandteil des unterrichtlichen Alltags wird. Es stellt eine sehr gute Möglichkeit dar, alle Kinder in ihrer sprachlichen Heterogenität individuell fördern und fordern zu können. Nicht zuletzt kann auch deren Selbstwert gestärkt und der Erwerb sozialer Kompetenzen unterstützt werden. Die Schreibimpulse können und sollen dabei unterschiedlichster Art sein.

²⁰⁵ vgl. Baurmann, J.: Kooperatives Lernen im Deutschunterricht, 2007, S.8.

Quellenverzeichnis

Literatur:

Akkuş, Reva: Psychagogische Betreuung und Sprachförderung für Migrantenkinder. In: Beranek, Wilhelm; Weidinger, Walter (Hrsg.): Erziehung & Unterricht. Österreichische Pädagogische Zeitschrift. Öbvhtp VerlagsgmbH, Wien, Heft 1/2 2006.

Antos, Gerd: Kontrastive Textproduktionsforschung Mündliches und schriftliches Erzählen bei Kindern: Eine vergleichende Pilotstudie. In: Krings, H.P.; Antos, G. (Hrsg.): Textproduktion. Neue Wege der Forschung. Wissenschaftlicher Verlag Trier, Trier 1992, S.193-218.

Antos, Gerd: Eigene Texte herstellen! Schriftliches Formulieren in der Schule. Argumente aus der Sicht der Schreibforschung. In: Der Deutschunterricht. Fach-Zeitschrift bei Friedrich in Velber in Zusammenarbeit mit Klett. Jahrgang 40, Heft 3 1988.

Baur, Rupprecht S.; Spettmann, Melanie: Sprachstandsmessung und Sprachförderung mit dem C-Test. In: Ahrenholz, Bernd; Oomen-Welke Ingelore (Hrsg.): Deutsch als Zweitsprache. Deutschunterricht in Theorie und Praxis (DTP) (2. korrigierte und überarbeitete Auflage). Schneider Verlag Hohengehren GmbH, Baltmannsweiler 2010, S.430-441.

Baurmann, Jürgen: Kooperatives Lernen im Deutschunterricht. In: Praxis Deutsch. Zeitschrift für den Deutschunterricht. Pädagogische Zeitschriften bei Friedrich in Velber in Zusammenarbeit mit Klett, 34. Jahrgang, September 2007.

Baurmann, Jürgen: Schreiben in der Schule. Orientierung an Schreibprozessen. In: Baurmann, Jürgen; Weingarten, Rüdiger (Hrsg.): Schreiben. Prozesse, Prozeduren und Produkte. Westdeutscher Verlag, Opladen 1995, S.51-69.

Baurmann, Jürgen; Weingarten, Rüdiger: Prozesse, Prozeduren und Produkte des Schreibens. In: Baurmann, Jürgen; Weingarten, Rüdiger (Hrsg.): Schreiben. Prozesse, Prozeduren und Produkte. Westdeutscher Verlag, Opladen 1995, S.7-28.

Bergk, Marion: Ko-Konstruktionen: In Gruppen Texte spielen, umschreiben, richtig schreiben. In: Balhor, Heiko; Bartnitzky, Horst; Büchner, Inge; Speck-Hamdan, Ange-

lika (Hrsg.): Sprachliches Handeln in der Grundschule. Schatzkiste Sprache 2. Beltz, Hannover 2002.

Becker-Mrotzek, Michael; Böttcher, Ingrid: Schreibkompetenz entwickeln und beurteilen. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II. Cornelsen Verlag Scriptor GmbH, Berlin 2006.

Belke, Gerlind: Mehrsprachigkeit im Deutschunterricht. Sprachspiele Spracherwerb Sprachvermittlung. Schneider Verlag, Baltmannsweiler, 3. Auflage 2003.

Faistauer, Renate: Wir müssen zusammen schreiben! Kooperatives Schreiben im fremdsprachlichen Deutschunterricht. StudienVerlag, Innsbruck-Wien 1997.

Gorf, Heiko (Hrsg.): Unterricht Deutsch. Modelle, Methoden, Skizzen. Westermann Verlag, Braunschweig, 1977.

Green, Norm; Green, Kathy: Kooperatives Lernen im Klassenraum und im Kollegium. Das Trainingsbuch. Verlag Kallmeyer in Verbindung mit Klett, Seelze-Velber, 3. Auflage 2007.

Grießhaber, Wilhelm: Schreiben in der Zweitsprache Deutsch. In: Ahrenholz, Bernd; Oomen-Welke Ingelore (Hrsg.): Deutsch als Zweitsprache. Deutschunterricht in Theorie und Praxis (DTP) (2. korrigierte und überarbeitete Auflage). Schneider Verlag Hohengehren GmbH, Baltmannsweiler 2010.

Kerschhofer-Puhalo, Nadja: Pädagogisch-didaktische Lernkategorien II: Organisationsformen von Lernen. In: Helbig, Gerhard; Götze, Lutz; Henrici, Gert; Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch. I. Halbband. Walter de Gruyter, Berlin / New York 2001.

Krings, Hans P.: Schwarze Spuren auf weißem Grund – Fragen, Methoden und Ergebnisse der Schreibprozessforschung im Überblick. In: Krings, H.P.; Antos, G. (Hrsg.): Textproduktion. Neue Wege der Forschung. Wissenschaftlicher Verlag Trier, Trier 1992, S.45-110.

Merz-Grötsch, Jasmin: Schreiben als System Band 2. Die Wirklichkeit aus Schülersicht. Eine empirische Analyse. Verlag Fillibach, Freiburg im Breisgau 2001.

Merz-Grötsch, Jasmin: Schreiben als System Band 1. Schreibforschung und Schreibdidaktik. Ein Überblick. Verlag Fillibach, Freiburg im Breisgau 2000.

Mohr, Imke: Sprach- und Textkompetenz in der Zweitsprache Deutsch. Im Gespräch mit AHS-SchülerInnen mit Migrationshintergrund in Wien. In: ide. Zeitschrift für den Deutschunterricht in Wissenschaft und Schule. Kultur des Schreibens, 1/2007, Studienverlag Innsbruck, Innsbruck 2007, S.63-70.

Payrhuber, Franz-Josef: Schreiben lernen. Texte verfassen in der Grundschule. 5. vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage. In: Lange, Günter; Ziesenis, Werner (Hrsg.): Deutschdidaktik aktuell. Band 3. Schneider Verlag Hohengehren GmbH, Baltmannsweiler 2009.

Pospiech, Ulrike; Holste, Kind 2: Schreiben zu Textsorten – zur Begründung eines schreibdidaktischen Lehr-Lern-Konzepts. In: Berning, Johannes (Hrsg.): Textwissen und Schreibbewusstsein. Beiträge aus Forschung und Praxis. LIT Verlag, Münster 2011.

Riegler, Susanne: Sprachbewusstsein bei Lernenden fördern – kooperative Lernarrangements als Chance? In: Knapp, Werner; Rösch, Heidi (Hrsg.): Sprachliche Lernumgebung gestalten. Fillbach Verlag, Freiburg im Breisgau 2010.

Rösch, Heidi (Hrsg.): Deutsch als Zweitsprache. Grundlagen, Übungsideen, Kopiervorlagen zur Sprachförderung. Schroedel, Braunschweig 2003.

Schäfer, Joachim: Individualisierte Förderung von schreibschwachen Schüler/inne/n (Sekundarstufe I). In: ide. Zeitschrift für den Deutschunterricht in Wissenschaft und Schule. Kultur des Schreibens, 1/2007, Studienverlag Innsbruck, Innsbruck 2007, S.94-103.

Schmölzer-Eibinger, Sabine: Interaktion und kooperatives Schreiben in mehrsprachigen Klassen. Ein didaktisches Modell zur Förderung der Textkompetenz. In: Michalak, Magdalena; Kuchenreuther, Michaela (Hrsg.): Grundlagen der Sprachdidaktik Deutsch als Zweitsprache, Schneider Verlag Hohengehren GmbH, Baltmannsweiler 2012.

Schmölzer-Eibinger, Sabine: Lernen in der Zweitsprache. Grundlagen und Verfahren der Förderung von Textkompetenz in mehrsprachigen Klassen. 2., durchgesehene Auflage, Narr Francke Attempto Verlag, Tübingen 2011.

Schreiter, Ina: Schreibversuche. Kreatives Schreiben bei Lernern des Deutschen als Fremdsprache. Themenvorschläge, Arbeitsempfehlungen und viele authentische Beispiele für phantasievolle Texte. IUDICIUM Verlag GmbH, München 2002.

Springsits, Birgit: Deutsch als Fremd- und/oder Zweitsprache? (K)eine Grenzziehung. In: ÖDaF-Mitteilungen 1/2012. S. 93-104.

Strommer, Helga: Fördern und Fordern durch kooperatives Schreiben. In: ide. Zeitschrift für den Deutschunterricht in Wissenschaft und Schule. Textkompetenz, 4/2013, Studienverlag Innsbruck, Innsbruck 2013.

Wahl, Roswitha: Füreinander schreiben – voneinander lernen. Selbstvertrauen und Mut entwickeln: Möglichkeiten der Werkstattarbeit. In: IS Deutsch. Zeitschrift für den Deutschunterricht. Sonderheft. 152/2004, S.92-95.

Weidner, Margit: Kooperatives Lernen im Unterricht. Das Arbeitsbuch. 7. Auflage. Friedrich Verlag GmbH, Seelze-Velber 2012.

Weis, Ingrid: DaZ im Fachunterricht. Sprachbarrieren überwinden – Schüler erreichen und fördern. Verlag an der Ruhr, Mülheim an der Ruhr 2013.

Internet:

Akkuş, Reva; Brizić, Katharina; de Cillia, Rudolf: Bilingualer Spracherwerb in der Migration. Psychagogischer und soziolinguistischer Teil des Schlussberichts (2004/2005). Abrufbar unter: http://schule-mehrsprachig.at/fileadmin/schule_mehrsprachig/redaktion/muttersprachlicher_unterricht/Fachtexte/endberichtsozio.pdf (14.10.2014).

BMBF: Lehrplan der Volksschule, Siebenter Teil, Bildungs- und Lehraufgaben sowie Lehrstoff und didaktische Grundsätze der Pflichtgegenstände der Grundschule und der Volksschuloberstufe, Stand: Juni 2003. Abrufbar unter: https://www.bmbf.gv.at/schulen/unterricht/lp/lp_vs_gesamt_14055.pdf?4dzgm2 (01.12.2014).

Hohnstein, Elke (Verantwortliche): Empfehlungen zur didaktisch-methodischen Gestaltung eines zieldifferenten Unterrichts in Grund- und Regelschule, S.35. Abrufbar unter: https://www.uni-erfurt.de/fileadmin/public-docs/Sonder_Sozialpaedagogik/Anenzepha-

lie/Preisverleihung_Leben_pur/1_AG_DidaktikMethodik.pdf., Erfurt 2013
(29.01.2015).

Mertlitsch, Karin: Starke Texte schreiben. Anregungen für Menschen im Arbeitsfeld Schule. Institut für Unterrichts- und Schulentwicklung & SchreibCenter im Auftrag von IMST (Hrsg.), 2010. Abrufbar unter: https://www.imst.ac.at/app/webroot/files/starke_texte_schreiben_web.pdf (09.09.2014).

Sturm, Afra: Kooperativ es Schreiben – eine grundlegende Fähigkeit. In: Rundschreiben Zentrum Lesen – Pädagogische Hochschule der FHNW – Institut Forschung und Entwicklung, 15/2008. Abrufbar unter: http://www.schreiben.zentrumlesen.ch/myUpload-Data/files/zl-rundschreiben_nr15_kooperatives-schreiben.pdf (16.09.2014).

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Springsits (2012): "Typischer" DaZ-Kontext: SchülerInnen mit Migrationshintergrund in Wien. Quelle: Springsits, B.: Deutsch als Fremd- und/oder Zweitsprache? (K)eine Grenzziehung. In: ÖDaF-Mitteilungen 1/2012. S. 93-104. 2012, S.98.

Abbildung 2: Merz-Grötsch (2000): Äußerungsformen im Feld medialer und konzeptioneller Mündlichkeit/Schriftlichkeit nach Koch/Oesterreicher 1994. Quelle: Merz-Grötsch, J.: Schreiben als System Band 1. Schreibforschung und Schreibdidaktik. Ein Überblick. 2000, S.37.

Abbildung 3: Griebhaber (2005): Modifiziertes Modell von Hayes & Flower 1980, 11 Fig. 1.5. Structure of the writing model. Quelle: vgl. Griebhaber, W.: Schreiben in der Zweitsprache Deutsch, 2010, S.232.

Abbildung 4: Strommer (2013): Interdependenz der Teilkompetenzen im Schreibprozess. Quelle: Strommer, Helga: Fördern und Fordern durch kooperatives Schreiben. In: *ide. Zeitschrift für den Deutschunterricht in Wissenschaft und Schule. Textkompetenz*, 4/2013, Studienverlag Innsbruck, Innsbruck 2013, S.48.

Abbildung 5: nach Schmölzer-Eibinger (2011): Sprachliches Handeln. Quelle: vgl. Schmölzer-Eibinger, S.: Lernen in der Zweitsprache. Grundlagen und Verfahren der Förderung von Textkompetenz in mehrsprachigen Klassen, 2011, S.49.

Abbildung 6: Grois, Wera (1999): Bildgeschichten. Fördermaterial Deutsch 1. Bildgeschichten. Arbeitsblätter. ÖBV, S.77.

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Nach: Schäfer, Joachim: Individualisierte Förderung von schreibschwachen Schüler/innen (Sekundarstufe I). In: ide. Zeitschrift für den Deutschunterricht in Wissenschaft und Schule. Kultur des Schreibens, 1/2007, Studienverlag Innsbruck, Innsbruck 2007, S.97.

Anhang

- a) C-Test
- b) Auswertung des C-Tests
- c) Text Gruppe 1
- d) Text Gruppe 2
- e) Text Gruppe 3
- f) Eidesstattliche Erklärung
- g) Abstract

a) C-Test

Name: _____

Sprichst du neben Deutsch auch eine andere Sprache? ja ☐ nein ☐

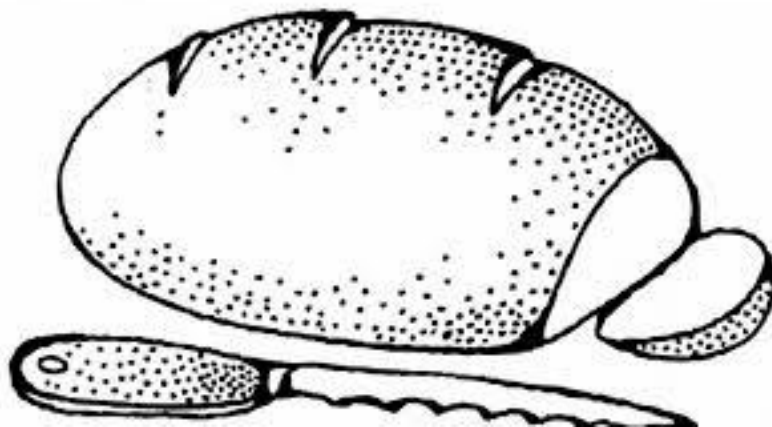
Wenn ja, welche? _____

Mit wem sprichst du diese Sprache? _____

Beispiel

Das Brot

Brot ist eines der wichtigsten Nahrungsmittel der Menschen. Früher wurde Getr_____ zwischen flachen Ste_____ zerrieben und m_____ Wasser vermischt. Die_____ Teig gossen d_____ Menschen auf ei_____ im Feuer lieg_____ heißen, flachen St_____. Durch das Erhi_____ entstand ein dün_____ Fladenbrot, das aller_____ steinhart und se_____ zäh war. V_____ ca. 2000 Jahren begannen d_____ Ägypter, richtiges Br_____ zu backen. Br_____ enthält wichtige Nährs_____ wie Eiweiß, Vita_____ und Mineralstoffe, d_____ der menschliche Kör_____ täglich benötigt. I_____ Österreich gibt es über 100 verschiedene Brot- und Gebäcksorten. Es gibt Län-
der, in denen kaum Brot gegessen wird.²⁰⁶



²⁰⁶ Quelle: Ideenbuch 3 für den Sachunterricht, S.37f.

Name: _____

Interessantes aus den Ferien

Max war im Sommer auf Urlaub. „Auf unserem Campingplatz hat es Fledermäuse gegeben. Sie hatten i_____ Tagesversteck in ei_____ Burg ganz i_____ der Nähe. Fleder_____ sind Abendsegler u_____ fliegen schon i_____ der Dämmerung. Ab_____ auch in d_____ Nacht können s_____ sich mühelos zurech_____. Sie stoßen spi_____ Schreie aus, d_____ für Menschen unhö_____ sind und fan_____ das Echo die_____ Schreie mit ih_____ riesigen Fledermausohren a_____. Am Echo kön_____ sie erkennen, o_____ sich ein Hind_____ auf ihrer Flugbahn befindet“, erzählt Max.²⁰⁷



Entstehung der Schrift

Die Schrift wurde vor Jahrtausenden erfunden, um den Besitz der Menschen in irgendeiner Form aufschreiben zu können. Mündliche Vereinbarungen reic_____ bald nicht me_____ aus, denn d_____ Menschen mussten si_____ immer mehr mer_____ und brauchten da_____ eine Gedächtnisstütze. Frü_____ Schriftzeichen waren se_____ aufwändig und e_____ dauerte lange, s_____ zu schreiben. D_____ Menschen brauchten ei_____ raschere Schreibform. D_____ Griechen mussten la_____ überlegen, ob s_____ von links na_____ rechts oder v_____ rechts nach li_____ schreiben sollten. D_____ griechische Alphabet wu_____ zum Vorbild des lateinischen Alphabets, das wir heute noch benutzen. Du kannst es sicher schon auswendig!²⁰⁸



²⁰⁷ Quelle: Kek 3. Das Lesebuch. Basisteil 1, S.9.

²⁰⁸ Quelle: Ideenbuch 3 für den Sachunterricht, S.28f.

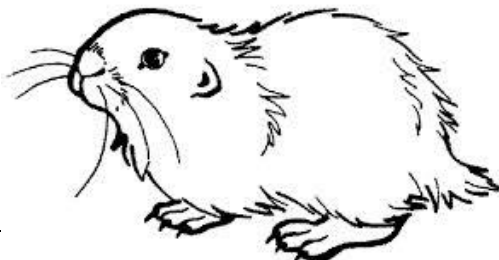
Naturkunstwerke gestalten

Carina macht ein Naturbild. Zuerst sammelt s_____ Zapfen, Rindenstücke, Blä_____, Schneckenhäuser, Steine, Mo_____ und Beeren. Z_____ Hause ordnet s_____ ihre Fundstücke. S_____ presst die Blät_____ und wischt d_____ Schneckenhäuser vorsichtig a_____, damit sie sc_____ glänzen. Die Steine sort_____ sie nach Far_____ und nach d_____ Größe. Mit d_____ Rindenstücken legt s_____ einen Rahmen. Ein_____ Tage später gest_____ Carina ein Bild. M_____ ihrer Freundin Nora ka_____ sie das Bi_____ anschauen, daran riechen und einzelne Dinge fühlen und ertasten. Ihnen gefällt das Bild sehr gut.²⁰⁹



Ein Kind aus einem SOS-Kinderdorf erzählt

Ich finde es sehr schön, dass so viele Kinder im SOS-Kinderdorf sind. Ich hoffe se_____, dass alles ble_____, wie es i_____. Wenn ich erwa_____ bin, werde i_____ auch SOS-Kinderdorf-Mutter, damit i_____ vielen Kindern hel_____ kann. Außerdem wün_____ ich mir au_____, dass es ke_____ Kriege mehr gi_____. Unser Meerschweinchen Flips i_____ in der Fam_____ natürlich der Mitte_____. Am liebsten si_____ er beim Fern_____ auf meinem Sch_____ und lässt si_____ streicheln. Wenn e_____ eine Katze wä_____, würde er schnurren. Als wir im Ferienlager waren, haben wir ihn sehr vermisst.²¹⁰



²⁰⁹ Quelle: Kek 3. Das Sprachbuch. Basisteil 1, S.24.

²¹⁰ Quelle: Kek 3. Das Lesebuch. Basisteil 1, S.44.

b) Auswertung des C- Tests

Auswertung des C-Tests

(November 2014)

SchülerIn	RFW in %	WEW in %	Differenzwert in %	ML/BL	Förderbedarf
1	96,26	100,0	3,75	ML	-
2	75,0	82,5	7,5	ML	-
3	75,0	81,25	6,25	BL	-
4	73,75	80,0	6,25	BL	-
5	73,75	90,0	16,25	BL	eventuell Förderbedarf im produktiven Bereich, weil sehr hoher WEW im Vergleich zum RFW
6	73,75	91,25	17,5	BL	eventuell Förderbedarf im produktiven Bereich, weil sehr hoher WEW im Vergleich zum RFW
7	68,75	76,25	7,5	ML	eventuell allgemeine sprachliche Förderung im rezeptiven und produktiven Bereich
8	68,75	87,5	18,75	ML	Förderbedarf im produktiven Bereich
9	68,75	85,0	16,25	BL	Förderbedarf im produktiven Bereich
10	65,0	73,75	8,75	ML	eventuell allgemeine sprachliche Förderung im rezeptiven und produktiven Bereich
11	65,0	73,75	8,75	BL	eventuell allgemeine sprachliche Förderung im rezeptiven und produktiven Bereich
12	62,5	73,75	11,25	BL	Förderbedarf vor allem im produktiven Bereich
13	61,25	75,0	15,0	BL	Förderbedarf vor allem im produktiven Bereich
14	58,75	72,5	13,75	BL	Förderbedarf vor allem im produktiven Bereich
15	57,5	80,0	25,0	ML	hoher Förderbedarf im produktiven Bereich
16	52,5	66,25	13,75	BL	hoher Förderbedarf im rezeptiven und produktiven Bereich
17	51,25	71,25	20,0	BL	Förderbedarf im rezeptiven, hoher Förderbedarf im produktiven Bereich
18	46,25	60,0	13,75	BL	hoher Förderbedarf im rezeptiven und produktiven Bereich
19	28,75	43,75	15,0	ML	sehr hoher Förderbedarf im rezeptiven und produktiven Bereich

durchschnittliche Lösungsquote der Monolingualen (ML): 65,72 %
durchschnittliche Lösungsquote der Bilingualen (BL): 63,54 %
durchschnittliche Lösungsquote aller Schüler: 64,34 %
Zeile 1-11: das Ergebnis liegt über dem Klassendurchschnitt
Zeile 12-19: das Ergebnis liegt unter dem Klassendurchschnitt

Interpretation der Differenzwerte

Der RFW (Richtig/Falsch-Wert) gibt Auskunft über den Grad der allgemeinen sprachlichen Kompetenz eines Kindes im Lesen und Schreiben. Je höher der RFW, desto besser ist die allgemeine sprachliche Kompetenz.

Der WEW (Worterkennungswert) erfasst die rezeptiv sprachliche Kompetenz eines Schülers. Unter die rezeptive Fähigkeit fällt alles die Lesekompetenz und das Textverständnis.

Der Differenzwert spiegelt das Verhältnis zwischen den produktiven und rezeptiven sprachlichen Fähigkeiten eines Schülers wider. Er gibt Hinweise auf den jeweiligen Förderbedarf.

Ein **niedriger Differenzwert im oberen Bereich** zeugt von einer guten allgemeinen Sprachkompetenz. Förderbedarf liegt in diesem Fall nicht vor.

Ein relativ **niedriger Differenzwert im unteren Bereich** hingegen lässt auf fehlendes Textverständnis schließen. Wenn ein Großteil der rezeptiv erschlossenen Einheiten (WEW) formalsprachlich richtig umgesetzt wurde (RFW), lässt sich ein Förderbedarf vorwiegend im rezeptiven Bereich (Textverständnis und Lesekompetenz) ableiten.

Ein relativ **hoher Differenzwert im oberen Bereich** bildet eine gute rezeptive Sprachkompetenz ab. Die Schülerin/der Schüler sollte dazu gebracht werden, die formale Seite der Sprache (Orthografie und Grammatik) stärker zu beachten.

Ein hoher **Differenzwert im unteren Bereich** zeugt von fehlender produktiver Kompetenz. Kann ein Großteil der wenig erschlossenen Einheiten auch formalsprachlich nicht korrekt umgesetzt werden, wäre eine grundlegende Sprachförderung im rezeptiven und produktiven Bereich (Textverständnis, Lesekompetenz, Orthografie, Grammatik) notwendig.

c) Text Gruppe 1

Der Hund und die Wurst

An einem windigen Herbsttag ging Frau Klotzi mit einem Wurstkorb nach Hause. ~~Pöb Pö~~ Plötzlich ging hinter ihr ein haariger Dackel. Auf einmal traf sie ihre Nachbarin Frau Heindel. Sie kam gerade vom Friseur Klippa nach Hause. Als die Frauen tratschten nahm sich der Hund eine Wurst und dachte sich: „Na ~~tuno~~ ^{und} sagt der Hund die Wurst ist gesund.“ Gleich darauf redeten sie über Kosmetik. Im selben Moment rief ein Mädchen: „Floeki! Floeki komm und laß die Wurst in Ruhe!“

~~Die~~ Hund dachte: „Wieso soll ich die Wurst in Ruhe lassen?“ Und lief mit der Wurst davon.

Frau Klotzi rief: „Haltet den Dieb! Damit meine ich den Hund!“ Freundin von Frau Klotzi

Die

warnte den Packel hinter her. Das Tier ver-
schwand hinter einem dicken Baum.
Und frab die Wurst auf. Als Frau
Heindel, Frau Klotzi und das Mädchen Alina
ankamen war der Hund und die Wurst schon
lange weg. Obwohl sie überall gesucht haben
fanden sie ^{leider} ~~leider~~ nichts. Alina begann
zu weinen und jammerte: „Flocki Flocki wo
bist du nur? Wir haben überall gesucht und
wir haben ihn nicht gefunden! Wo bist du nur?
Sei verrissen dich sehr! Und wenn du kommst
dann schuldest du der Frau eine Wurst. Das sag
ich dir!“ Zu guter Letzt kam Flocki doch noch
zurück. Er freute sich sehr. „Wau wau bell bell
wau wau!“ bellte Flocki. Frau Klotzi schimpfte: „Du

böses Vieh klaust mir meine Kunst! Dafür wirst
du büßen du böses Flocki Vieh!"

d) Text Gruppe 2

Der Hand ~~als~~ Dieb

An einem kalten Morgen ging Frau Müller einkaufen und kaufte viele Würste. Doch sie bemerkte nicht, dass sie ein Hund beobachtete. Der Hund sah die ^{Würste} ~~Würst~~ und wollte sie der Frau klauen. Frau Müller traf eine Freundin und tratschte lange mit ihr. Der Hund lacht: „Jetzt schaut sie nicht hin jetzt werde ich ihr eine Würst wegnehmen.“ Er schlich sich an und stahl eine Würst. Ein Mädchen bemerkte es und rief: „Vorsicht, ein Hund stiehlt ihnen eine Würst!“

Die Frau drehte sich um und wollte
den Hund fangen aber er rannte
weg. Frau Müller rief ihm hinterher:
„Halt, sofort stehen bleiben, du böser
Dieb!“ Der Hund lief weit weg
und verschlang die Wurst. Er dachte:
„Diese Wurst ist so lecker, ich könnte
noch viel mehr davon essen.“

e) Text Gruppe 3

Der unerzogene Hund

An einem schönen Wochenende ging Frau Mayer einkaufen. Sie kaufte Würstchen, Butter, Milch und Semmeln. Auf dem Heimweg folgte ihr ein Hund. Der Hund dachte: „Ich möchte gern das Würstchen haben!!!.“ Dann traf sie ihre Freundin Anna. Die beiden tratschten eine halbe Stunde. Der Dackel ging näher an den Korb heran und packte ein Würstchen. Der Hund hatte ein Freuchen, das ihm zurück ^{ruf} „Hey Bella! beiß!“ Aber er gehorchte nicht. Bella rannte mit dem Würstchen weg. Frau Mayer schrie: „Bleib stehen du Würstchen Dieb!“ Der Dackel fraß die Wurst auf, bevor die Besitzerin ihn aufhalten konnte. Und der Hund war sat bis zum Mittagessen.

f) Eidesstattliche Erklärung

Ich erkläre hiermit, dass ich die vorliegende Arbeit selbstständig und ohne fremde Hilfe verfasst habe, andere als die angeführten Quellen nicht verwendet habe und die den benutzten Quellen wörtlich oder inhaltlich entnommenen Stellen als solche kenntlich gemacht habe.

Die Arbeit wurde bisher weder in gleicher noch in ähnlicher Form einer anderen Prüfungsbehörde vorgelegt und auch noch nicht veröffentlicht.

Wien, Februar 2016

Martina Haas

g) Abstract

Die Zusammensetzung von Volksschulklassen ist in jeder Hinsicht, auch in sprachlicher, stets heterogen. Meist finden sich auch Kinder mit Deutsch als Zweitsprache darin. Die Verfasserin der vorliegenden Arbeit geht davon aus, dass das kooperative Schreiben eine gute Möglichkeit darstellt, um alle Kinder entsprechend ihrer Kompetenzen sprachlich zu fördern und zu fordern. Das gemeinsame Schreiben hat, wie bereits mehrfach nachgewiesen, zahlreiche positive Effekte für die Lernenden. Diese können allerdings nur dann eintreten, wenn sich die Verfasserin oder der Verfasser des Textes auch in den Prozess einbringt.

Die vorliegende Arbeit beschäftigt sich damit, welche Rolle ein DaZ-Kind in einer Gruppe von Kindern mit Deutsch als Muttersprache bei einem kooperativen Schreibprozess einnimmt. Dabei spielt für die Untersuchung nicht nur die Quantität der Beteiligung am gemeinsamen Schreibprozess, sondern auch der Unterschied bezüglich der Beteiligung an den verschiedenen Teilprozessen der Textproduktion eine wesentliche Rolle.

Die Ergebnisse der Untersuchung konnten zeigen, dass die Erstsprache der Kinder bei kooperativen Schreibprozessen keine Rolle spielt. Die Rolle, die in einer Schreibgruppe eingenommen wird, hängt von anderen Faktoren als der Zweitsprache ab.