

MASTERARBEIT / MASTER'S THESIS

Titel der Masterarbeit / Title of the Master's Thesis

„Die Auswirkung des Distance Learnings im
Kompetenzbereich Schreiben am Beispiel einer 3.
Klasse Mittelschule.“

verfasst von / submitted by
Nadine Carina Karlovits, BEd

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of
Master of Education (MEd)

Wien, 2021 / Vienna 2021

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

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

Betreut von / Supervisor:

UA 199 506 511 02

Masterstudium Lehramt Sek. (AB) Unterrichtsfach Deutsch;
Unterrichtsfach Geschichte, Sozialkunde und Polit. Bildung

Univ.-Prof. Mag. Dr. Stefan Krammer, Privatdoz.

Abstract

Die weltweite Coronapandemie hat einige Lebensbereiche entscheidend verändert, wie z.B. die Berufswelt, das soziale Leben und nicht zuletzt die Schulwelt. Das Distance Learning und der digitalisierte Unterricht wurden im schulischen Kontext plötzlich zum Alltag. Diese ungewohnte Situation wurde für viele Schülerinnen und Schüler zu einer enormen Herausforderung. Die vorliegende Masterarbeit zeigt, ob sich die Schreibleistungen der Schülerinnen und Schüler in Zeiten des Distance Learnings verändert haben. Um dies festzustellen, wurde in der vorliegenden Masterarbeit folgender Forschungsfrage nachgegangen: *„Inwiefern haben sich die einzelnen Schülerinnen und Schüler im Kompetenzbereich Schreiben infolge des Distance Learnings verschlechtert oder verbessert?“*. Die Forschungsfrage wurde durch methodische Triangulation beantwortet. Zuerst wird ein theoretischer Rahmen zum Thema verfasst. Anschließend wurde eine Textanalyse von Schülerinnen- und Schülertexten vorgenommen und abschließend ein Interview mit den Schülerinnen und Schülern geführt. Durch die Forschung zeigt sich, dass sich einige Schülerinnen und Schüler deutlich verbessern konnten, bei anderen nahm die Schreibleistung aber deutlich ab.

The global corona pandemic has decisively changed most areas of life, such as the professional world, social life and also the school world. The distance learning and the digitized teaching became part of everyday life in the school context. This unfamiliar situation became an enormous challenge for many students. This master's thesis shows whether the writing skills of the students have changed in times of distance learning. In order to determine this, the following research question is investigated in this master thesis: *„In what way have the students improved or worsened their writing skills as a result of distance learning?“*. The research question can be answered by methodical triangulation. First, a theoretical framework on the topic is drawn up, then a text analysis of different students' texts is done and, finally, an interview is conducted with the students. Research shows that some students were able to improve clearly, while others' writing performance decreased significantly.

**Philologisch-
Kulturwissenschaftliche Fakultät**

Institut für Germanistik

Universitätsring 1

A-1010 Wien

<http://spl-germanistik.univie.ac.at/>

Eidesstattliche Erklärung im Rahmen von schriftlichen Arbeiten

Angaben zur Studierenden / zum Studierenden	
Matrikelnummer:	01546740
Zuname:	Karlovits
Vorname(n):	Nadine Carina
Studienkennzahl:	UA 199 506 511 02

Erklärung

Ich erkläre eidesstattlich, dass ich die Arbeit selbständig angefertigt, keine anderen als die angegebenen Hilfsmittel benutzt und alle aus ungedruckten Quellen, gedruckter Literatur oder aus dem Internet im Wortlaut oder im wesentlichen Inhalt übernommenen Formulierungen und Konzepte gemäß den Richtlinien wissenschaftlicher Arbeiten zitiert, durch Fußnoten gekennzeichnet bzw. mit genauer Quellenangabe kenntlich gemacht habe.

17.08.2021

Datum

Unterschrift der / des Studierenden

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung.....	7
2. Die Folgen der COVID-19-Pandemie im schulischen Bereich	12
2.1. Corona-bedingte Schulschließungen	12
2.2. Home Schooling bzw. Distance Learning	13
2.3. Die Folgen – ein Blick in die Zukunft.....	17
2.4. Digitalisierung des Deutschunterrichts	23
2.4.1. Möglichkeiten für digitalisierten Deutschunterricht.....	24
2.4.2. Lernmedium	25
2.4.3. Schreibmedium	26
2.4.4. Informationsmedium	26
2.4.5. Kommunikationsmedium.....	27
2.4.6. Kooperationsmedium.....	27
2.4.7. Synästhetisches Handlungsmedium	28
2.5. Voraussetzungen für digitalisierten Deutschunterricht.....	28
2.6. Die Chancen und ein Blick in die Zukunft	30
3. Schreiben im schulischen Kontext.....	33
3.1. Das Schreibprozessmodell von Hayes und Flowers	34
3.2. Der Unterschied zwischen prozess- und produktorientierter Schreibdidaktik .	35
3.3. Schreiben nach Tilman von Brand	36
3.4. Schreiben nach Baumann und Pohl	38
3.5. Schreiben nach Becker-Mrotzek.....	39
3.6. Schreibkompetenz	40
3.6.1. Texte planen.....	41
3.6.2. Texte formulieren und verfassen	42

3.6.3. Texte überarbeiten.....	43
3.6.4. Texte vergleichen.....	45
3.7. Schriftliche Leistungsbeurteilung	45
3.7.1. Kriterienkataloge.....	48
3.8. Schreibaufgaben	49
3.9. Schreibmotivation.....	50
3.9.1. Definition Schreibmotivation	50
3.10. Schreibsozialisation/Schreibbegleitung bzw. Schreibumgebung.....	54
3.10.1. Schreibsozialisation	54
3.10.2. Schreibumgebung bzw. Schreibbegleitung	55
4. Analyse der Texte der Schülerinnen und Schüler	59
4.1. Schulstandort.....	60
4.2. Persönlicher Zugang	61
4.3. Zielgruppe	61
4.4. Kriterienkatalog.....	63
4.5. Ergebnisauswertung	65
4.6. Darstellung der Ergebnisse	66
5. Das Interview.....	72
5.1. Das Leitfadeninterview	72
5.2. Auswertung des Interviews nach Mayring	75
5.2.1. Qualitative Inhaltsanalyse	76
5.3. Schülerinnen- und Schülerinterview.....	79
5.4. Die Ergebnisse	81
5.5. Vergleich der Interviewergebnisse.....	86
6. Resümee.....	91
7. Literaturverzeichnis	99

8. Abbildungsverzeichnis.....	103
9. Tabellenverzeichnis	104
10. Anhang	105

1. Einleitung

Die vorliegende Masterarbeit handelt von den Auswirkungen der COVID-19-bedingten Schulschließungen und deren Einfluss auf das Unterrichtsfach Deutsch. Es wurden die Auswirkungen auf den Kompetenzbereich *Schreiben*, die Lern- und Schreibmotivation und die Schreibbegleitung untersucht. Hierfür wurden zwei verschiedene qualitative Forschungen durchgeführt, die am Ende der Arbeit miteinander verglichen wurden. Dadurch zeigte sich, wie und ob sich die COVID-19-bedingten Schulschließungen auf den Kompetenzbereich *Schreiben* ausgewirkt haben.

Der Fokus dieser Arbeit liegt auf der empirischen Forschung. Es wurden zum einen Texte von Schülerinnen und Schülern analysiert, die vor, während und nach der Schulschließung im November bzw. Dezember 2020 verfasst wurden. Zum anderen wurden Interviews mit den Schülerinnen und Schülern geführt.

Zu Beginn des Jahres 2020 hat sich die Welt schlagartig verändert. Eine weltweite Pandemie veränderte das öffentliche Leben, das Arbeitsleben und auch den Schulalltag. Derartige Schulschließungen, die für die ganze Republik Österreich gelten, gab es bis dato noch nicht. Die Folgen dieser Schulschließungen sind somit nicht absehbar und es kann nur vermutet werden, wie sich das Distance Learning auf die Leistungen der Schülerinnen und Schüler auswirkt. Außerdem ist unklar, ob es in der Zukunft zu weiteren Schulschließungen kommen wird.

Durch das erstmalige Auftreten dieser Thematik gibt es noch nicht viele wissenschaftliche Werke zu diesem Thema. Einzelne Autorinnen und Autoren gaben Bücher, Sammelbänder und Artikel zum Thema COVID-19 heraus.

Klaus Zierer hat Ende 2020 ein Buch zum Thema „Herausforderung Homeschooling“ verfasst. Es ist für diese Seminararbeit eine elementare Quelle, da die Forschung zu den Corona-bedingten Schulschließungen noch nicht wirklich ausgeprägt ist. Ludger Wößmann hat einen Artikel mit dem Titel „Folgekosten des Ausbleibenden Lernens“ herausgegeben. Er gibt einen interessanten Ausblick über die möglichen Folgen der Schulschließungen und wird somit ebenfalls als elementare Quelle für diese Masterarbeit angesehen. Andere Autorinnen und Autoren, wie z.B. Drerup und Schweiger, Fickermann und Edelstein usw., befassten sich im vergangenen Jahr mit

diesem Thema. In den nächsten Monaten und Jahren werden sicherlich vermehrt wissenschaftliche Lektüren zu diesem Thema erscheinen.

Derzeit gibt es auch einige interessante Studien in Österreich, die sich mit den Auswirkungen von Corona beschäftigt. Die Fakultät für Psychologie der Universität Wien untersucht seit Beginn der Pandemie die Auswirkungen auf die Schulen. Es werden Eltern, Schülerinnen und Schüler, Direktorinnen und Direktoren, Lehrpersonen, aber auch Studentinnen und Studenten zum Thema Distance Learning, Sicherheitsmaßnahmen, Wohlbefinden usw. befragt. ¹

Die Donauuniversität Krems beschäftigt sich mit der psychischen Gesundheit von Schülerinnen und Schülern während der Coronapandemie.²

Auch die Digitalisierung des Deutschunterrichts ist ein elementarer Teil dieser Masterarbeit. Vor dem Ausbruch der COVID-19-Pandemie hatte dieser Aspekt des Unterrichts praktisch keine Bedeutung. Es werden verschiedene Möglichkeiten für den digitalisierten Deutschunterricht aufgezeigt. Aber auch Voraussetzungen und Chancen wurden angeführt.

Die Schreibkompetenz ist ein grundlegender Teil des Deutschunterrichts. Sie ist bereits breit erforscht und nimmt einen großen Teil der Literatur für den Deutschunterricht ein. Um einen möglichst großen Überblick zu diesem Thema zu schaffen, sollen verschiedene Quellen angeführt werden, die die Schreibkompetenz genau beschreiben. Hierzu zählen Tilman von Brand (Kapitel 3.3.), Baurmann und Pohl (Kapitel 3.4.) und Becker-Mrotzek (Kapitel 3.5.). Da eine strenge Definition des Begriffs Schreibkompetenz schwierig ist, sollen verschiedene Definitionen aufgezeigt werden. Für die Schreibmotivation war vor allem die Lektüre von Werner Senn elementar. Dadurch konnten die verschiedenen Aspekte der Schreibmotivation definiert und einzeln dargestellt werden. Zum Thema Schreibbegleitung waren vor allem Baurmann (2006) bzw. Huber von großer Bedeutung.

Die Auswirkungen der Coronapandemie auf den Kompetenzbereich *Schreiben* wurden bis dato noch nicht wissenschaftlich erforscht.

¹ Online gefunden unter: <https://lernencovid19.univie.ac.at/>. Letzter Zugriff am: 02.06.2021.

² Online gefunden unter: <https://www.donau-uni.ac.at/de/aktuelles/news/2021/16-prozent-der-schuelerinnen-haben-suizidale-gedanken.html>. Letzter Zugriff am: 26.03.2021.

Da ich nach einiger Zeit innerhalb der Schule bemerkt habe, dass sich die Leistungen der Schülerinnen und Schüler, vor allem im Kompetenzbereich *Schreiben*, enorm verändern, habe ich mich dazu entschieden, zu diesem Thema meine Masterarbeit zu verfassen. Es soll erforscht werden, ob sich die Leistungen positiv bzw. negativ verändert haben oder ob sie gleich geblieben sind.

Da ich die Schule und viele Kolleginnen und Kollegen bereits kannte, wollte ich meine Forschung in der Mittelschule Stegersbach durchführen. Der Direktor und die betroffenen Lehrpersonen wurden von mir in Kenntnis gesetzt und stimmten der Durchführung zu. Auch die Bildungsdirektion Burgenland genehmigte meine Forschung in der Mittelschule Stegersbach (siehe Anhang). Die Schülerinnen und Schüler wurden auch darüber informiert, dass eine Teilnahme bzw. eine Nicht-Teilnahme keinerlei Auswirkungen auf die schulischen Leistungen hat.

Die Forschung wird von mehreren Fragen begleitet, die folgende Forschungsfrage steht aber im Mittelpunkt. Sie bildet den Leitfaden für diese Masterarbeit und gilt als Orientierungshilfe. Die Forschungsfrage lautet wie folgt:

„Inwiefern haben sich die einzelnen Schülerinnen und Schüler im Kompetenzbereich Schreiben infolge des Distance Learnings verschlechtert oder verbessert?“

Durch die methodische Triangulation soll der Frage nachgegangen werden, ob sich die Schreibleistungen der Schülerinnen und Schüler durch das Distance Learning verbessert oder verschlechtert haben oder ob sie gleich geblieben sind. Am Ende der Masterarbeit konnte durch die empirische Forschung und die Literaturarbeit die oben stehende Forschungsfrage beantwortet werden.

Durch das Bearbeiten des Themas haben sich zwar einige Zwischenfragen ergeben, diese wurden aber in Thesen umgewandelt. Die wissenschaftlichen Thesen, die am Ende der Masterarbeit verifiziert bzw. falsifiziert wurden, lauten:

- ↳ Die befragten Schülerinnen und Schüler konnten ihre Schreibleistung in der Zeit des Distance Learnings verbessern.

- ⇒ Die Lernmotivation der befragten Schülerinnen und Schüler ist nach der Rückkehr in die Schule eher gesunken.
- ⇒ Als neue Schreibbegleitung fungierten während des Distance Learnings hauptsächlich die Erziehungsberechtigten.
- ⇒ Die Selbstorganisation der befragten Schülerinnen und Schüler ist (nach eigener Einschätzung) wesentlich gestiegen.
- ⇒ Die befragten Schülerinnen und Schüler präferieren eher den Normalbetrieb im Vergleich zum Distance Learning.
- ⇒ Schülerinnen und Schüler, die während dem Distance Learning mehr gelesen haben, konnten eine Verbesserung der Schreibkompetenz erlangen.

Im Resümee dieser Masterarbeit wurden die zuvor aufgestellten Thesen verifiziert bzw. falsifiziert. Die Bestätigungen bzw. die Widerlegungen der Thesen sind wichtig für die Beantwortung der Forschungsfrage.

Als Grundlage für die Forschung gilt die theoretische Recherche zu den Themen COVID-19 und Schreibkompetenz. Es wurde für diese Masterarbeit zuerst eine Literaturrecherche zu den grundlegenden Themen durchgeführt, die dann um elementare Bereiche erweitert wurden. Dazu zählen z.B. die Digitalisierung des Deutschunterrichts, die schriftliche Leistungsbeurteilung, die Schreibmotivation und die Schreibbegleitung. Lektüren, die sich mit allen Kompetenzbereichen des Deutschunterrichts befassen oder veraltete Quellen, deren Ansichten bereits überholt sind, wurden aus der Literaturrecherche ausgeschlossen. Besonders durch das Thema COVID-19 sind viele der Quellen nicht früher als 2020 erschienen.

Um sicherzustellen, welche Auswirkungen das Distance Learning auf den Kompetenzbereich *Schreiben* hat, wurde eine qualitative Forschung durchgeführt. Hierfür wurden drei verschiedene Texte der Schülerinnen und Schüler mithilfe eines Kriterienkatalogs analysiert und beurteilt. Anschließend wurde mit den Schülerinnen und Schülern ein persönliches Einzelinterview geführt, welches Fragen zu den Themen Distance Learning, Schreibmotivation und Schreibbegleitung klären sollte. Das

Interview wurde anschließend mithilfe der strukturierenden, qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring ausgewertet.

Einschlusskriterien für die Auswahl der Schülerinnen und Schüler waren, dass sie die 3a Klasse besuchen, nicht eine der anderen dritten Klassen. Es wurde keine Unterscheidung zwischen AHS-Gruppe und Standardgruppe gemacht, vielmehr war erwünscht, dass sich aus beiden Gruppen jemand findet. Ebenso wenig wurde auf das Geschlecht oder den sozioökonomischen Hintergrund geachtet. Es sollten fünf Schülerinnen und Schüler zufällig ausgewählt werden, die sich freiwillig zur Teilnahme bereiterklären.

Die drei Texte der Schülerinnen und Schüler wurden, wie bereits erwähnt, analysiert und bewertet. Hierbei half ein Kriterienkatalog, der die Schreibleistungen der Schülerinnen und Schüler mit Punkten bewertet. Die höchste zu erreichende Punktezahl war 15, die niedrigste war 0. Der Kriterienkatalog wurde in Kapitel 3.7.1. genauer definiert und die explizite Darstellung ist in Kapitel 4.4. zu finden. Das Interview wurde mit denselben fünf Schülerinnen und Schülern geführt und es handelte sich um ein Einzelinterview, damit die Schülerinnen und Schüler nicht durch die Antworten der anderen beeinflusst werden konnten. Das Interview wurde anschließend mit der strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring ausgewertet. Die Ergebnisse der Textanalyse und des Interviews wurden dann miteinander verglichen.

2. Die Folgen der COVID-19-Pandemie im schulischen Bereich

Im Sommersemester 2020 standen Schülerinnen und Schüler, Lehrerinnen und Lehrer, Direktorinnen und Direktoren und Eltern vor einer noch nie dagewesenen Situation: Die Schulen, die für alle zum Alltag gehörten, wurden auf unbestimmte Zeit geschlossen. Dies war die Folge des Auftretens von COVID-19. Für viele Personen begann ein neuartiger Lebensstil, der sich durch Distance Learning und Home Office etablierte. Es begann eine ungewisse Zeit für alle – insbesondere für Schülerinnen und Schüler. Niemand wusste, wie lange die Schulen geschlossen bleiben würden und ob es zu weiteren Schulschließungen kommen würde. Jürgen Habermas sagte zur Coronapandemie folgendes: *„So viel Wissen über unser Nichtwissen und über den Zwang, unter Unsicherheit handeln und leben zu müssen, gab es noch nie.“*³ Habermas beschreibt mit seinem Zitat, dass das größte Problem das Nichtwissen nach Ausbruch der Pandemie war. Es mussten Entscheidungen getroffen werden, die mit starken Unsicherheiten verbunden waren. Auch heute (August 2021), über ein Jahr nach Ausbruch der Pandemie, wissen die Politikerinnen und Politiker, Forscherinnen und Forscher u.a. noch nicht, wie sie mit der weltweiten Krise umgehen sollen. Dieses Nichtwissen hat nicht nur Auswirkungen auf das soziale Leben, sondern auch auf den Bildungsbereich. Dieses Kapitel soll zeigen, was sich für die Schülerinnen und Schüler nach der Ausbreitung von COVID-19 verändert hat. Durch die Darstellung der Veränderungen soll die Leistungsveränderung im schulischen Rahmen besser verstanden werden. Es war bzw. ist eine neuartige und schwierige Situation für Schülerinnen und Schüler, Eltern, Lehrpersonen usw.

2.1. Corona-bedingte Schulschließungen

Um die Ausbreitung der COVID-19-Pandemie zu verlangsamen, wurden in Österreich am 18. März 2020 alle Schulen und Kindergärten geschlossen. Dies war die erste Corona-bedingte Schulschließung und dauerte bis zum 18. Mai 2020. Der Unterricht

³ Habermas, Jürgen (2020): Jürgen Habermas über Corona. So viel Wissen über unser Nichtwissen gab es noch nie. In: Frankfurter Rundschau. Online gefunden unter: <https://www.fr.de/kultur/gesellschaft/juergen-habermas-coronavirus-krise-covid19-interview-13642491.html>. Letzter Zugriff: 08.04.2021.

wurde in Form von Distance Learning zumindest teilweise fortgeführt. Eine erneute Schließung der Schulen aufgrund der Coronapandemie folgte am 17. November 2020 und dauerte bis zum 7. Dezember 2020. Auch die Weihnachtsferien, die normalerweise bis 7. Jänner 2021 angedauert hätten, wurden bis 15. Jänner 2021 verlängert. Nach den Weihnachtsferien wurde erneut auf Distance Learning umgestellt und zwar bis 5. Februar 2021. Nach den Semesterferien, ab dem 15.2.2021, gab es an allen Schulen wieder Präsenzunterricht, jedoch wurden die Schülerinnen und Schüler in zwei Gruppen aufgeteilt. Da im März die Infektionszahlen im Osten stark gestiegen sind, wurde nach den Osterferien erneut auf Distance Learning umgestellt. Dies betraf die Bundesländer Wien, Niederösterreich und Burgenland. Die oben genannten Zeiträume beziehen sich auf die Sekundarstufe II, da diese relevant für die Forschung dieser Masterarbeit ist. Die Schulschließungen in der Sekundarstufe I, BHS und AHS weichen von den oben genannten Zeiträumen ab.

Die Schulschließungen wurden von vielen Personen nicht nur als Herausforderung sondern auch als Chance gesehen. Die Digitalisierung des Unterrichts sollte ein wichtiger Teil der Ausbildung von Schülerinnen und Schülern sein, wurde aber in den letzten Jahren immer wieder vernachlässigt. Die Technik und die verschiedenen Möglichkeiten können aber nicht alleine zum Lernerfolg führen. Besonders wichtig im Distance Learning ist die Professionalität der Lehrperson, welche die Technik und die Möglichkeiten zu Hause einsetzt.⁴ So gelten Organisation, Didaktik und Technik als die Hauptsäulen, wenn es um gelungenes Distance Learning geht.⁵

2.2. Home Schooling bzw. Distance Learning

Da sich diese Masterarbeit das Ziel setzt, die Folgen des Distance Learnings im Kompetenzbereich *Schreiben* zu erforschen, ist es elementar, die Begriffe *Home Schooling* bzw. *Distance Learning* zu definieren, um Missverständnisse und Unklarheiten zu vermeiden.

⁴ Vgl.: Zierer, Klaus (2020): Herausforderung HOMESCHOOLING. Theoretische Grundlagen und empirische Ergebnisse zum Fernunterricht. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. S. 7.

⁵ Vgl.: Brandhofer, Gerhard; Buchner, Josef; u.a. (2020): Lernen trotz Corona. Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung. In: Medienimpulse (Wien). 2020-06-01. Vol.58 (2). S. 3.

Der Begriff *Home Schooling* kann durchaus missverstanden werden. International werden auch Formen des Hausunterrichts als Home Schooling bezeichnet. Dies betrifft jene Schülerinnen und Schüler, die von der Schulpflicht befreit sind, und somit zu Hause unterrichtet werden. Meist wird dieser Hausunterricht von den Eltern o.Ä. durchgeführt, nicht aber von einer Lehrperson.⁶ Home Schooling ist eine Sonderform der Schule und wird nur in Ausnahmefällen praktiziert. Die Ersatzlehrpersonen, meist die Eltern, bestimmen Lerninhalte und –formen.⁷ *Distance Education* bzw. *Distance Learning* meint den Fernunterricht, bei dem Schülerinnen und Schüler zu Hause von einer Lehrerin oder einem Lehrer unterrichtet werden.⁸ Das Distance Learning, welches während den Schulschließungen angeboten wurde, soll eine Alternative zum Präsenzunterricht sein. Das Hauptziel hierbei ist, einen Raum zum Lernen zu schaffen, ohne dabei physisch anwesend sein zu müssen.⁹

Für diese Masterarbeit wird der Begriff *Distance Learning*, im Folgetext manchmal mit DL abgekürzt, verwendet, da die Schülerinnen und Schüler zu Hause von Lehrpersonen unterrichtet werden, nicht von den Eltern. Die Eltern fungieren aber durchaus als Lernbegleitung. Die Begriffe *Lern- bzw. Schreibbegleitung* werden in Kapitel 3.10.2. noch genauer definiert, meint in diesem Kontext aber die Unterstützung bei schulischen Aufgaben durch Eltern, Geschwister oder andere schulexterne Personen.

Schülerinnen und Schüler müssen die Differenz zwischen schulisch-öffentlichen Raum und familiär-privaten Raum zu jeder Zeit wahren können¹⁰. Durch das Distance Learning kommt es aber zu einer Verbindung dieser Räume.

Die Familie und die Schule werden durch das Distance Learning stärker miteinander verbunden. Bis dato hatte man eine klare Abgrenzung zwischen diesen beiden Welten. Dies bringt Vorteile aber auch viele Nachteile mit sich. Im Folgenden werden die verschiedenen Kennzeichen der Institution Schule und dem zu Hause hervorgehoben.

⁶ Vgl.: Zierer (2020): Herausforderung HOMESCHOOLING. S. 12.

⁷ Vgl.: Fickermann, Detlef; Edelstein, Patrick (Hsg.) (2020): „Langsam vermisste ich die Schule...“. Schule während und nach der Corona-Pandemie. In: DDS Die Deutsche Schule Beiheft. Band 16. Münster/New York: Waxmann. S. 23.

⁸ Vgl.: Zierer (2020): Herausforderung HOMESCHOOLING. S. 12.

⁹ Vgl.: Fickermann, Edelstein (2020): „Langsam vermisste ich die Schule...“. S. 23.

¹⁰ Vgl.: Stojanov, Krassimir (2020): COVID-19 als Bildungsherausforderung. Gefahren und (vertane) Chancen. In: Drerup, Johannes; Schweiger, Gottfried (Hsg.): Bildung und Erziehung im Ausnahmezustand. Philosophische Reflexionsangebote zur COVID-19-Pandemie. Darmstadt: wbv Academic. S. 136.

- Schülerinnen und Schüler schlüpfen in der Schule häufig in andere Rollen als im häuslichen Umfeld, das bedeutet, dass sie sich in der Schule meist anders verhalten als zu Hause. Dies sollte von der Lehrperson während des DL beachtet werden.
- Schülerinnen und Schüler haben außerdem einen beträchtlichen Teil ihres sozialen Umfelds durch die Schulschließungen verloren. Für viele Schülerinnen und Schüler ist der soziale Rahmen der Schule, also die Peers, einer der entscheidenden Gründe gerne in die Schule zu gehen.
- Im DL fehlt den Schülerinnen und Schülern häufig eine Routine, die der Schule ähnlich ist. Oft schlafen sie länger als gewohnt und machen die Aufgaben erst am Nachmittag. Die Folgen davon sind, dass vielen Schülerinnen und Schüler nach den Schulöffnungen die Routine fehlt, das Aufstehen schwer fällt und die Konzentration am Vormittag nicht vorhanden ist.
- Der Kern der beiden Institutionen (Schule und zu Hause) hat einen unterschiedlichen Sinn. Zu Hause steht meist die Liebe und Geborgenheit im Zentrum, in der Schule hingegen die Bildung.

Durch die vier Gegenüberstellungen wird deutlich, dass es sich um zwei unterschiedliche Institutionen handelt, die durch das Distance Learning zusammengefasst werden. Dies kann zu Schwierigkeiten und Konflikten führen.¹¹

Zierer versucht das didaktische Dreieck auf die neue Situation, das Distance Learning, umzulegen. Er beschreibt dabei nicht nur die ursprüngliche didaktische Beziehung zwischen Lehrperson, Lernende und Stoff, sondern erweitert das Dreieck um mehrere Aspekte.

¹¹ Vgl.: Zierer (2020): Herausforderung HOMESCHOOLING. S. 13-14.

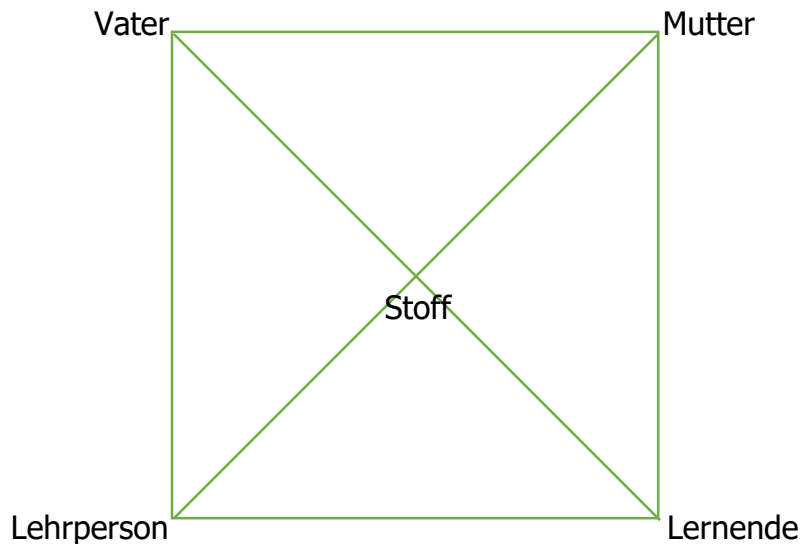


Abbildung 1 Selbsterstelltes didaktisches Viereck. Vgl.: Zierer (2020/S. 18)

Die Ansichten der Elternteile können oft unterschiedlich sein und nicht übereinstimmen. Häufig gehen die Meinungen in Sachen Gewissenhaftigkeit, Sauberkeit, Lernphasen und Tagesstruktur auseinander. Dies kann sowohl die Beziehungsebene zwischen den Erziehungsberechtigten stören, als auch die Beziehungsebene zu den Lernenden.¹² Wichtig zu betonen ist, dass die Meinung der Eltern nicht zwangsläufig auseinandergehen muss. Sie könnten sich auch einig sein bzw. könnte es sein, dass ein Elternteil keine Meinung zu diesem Thema vertritt.

Die Erweiterung des didaktischen Dreiecks von Zierer weist einige Schwächen auf. Dieses modifizierte didaktische Viereck könnte man auch im normalen Unterricht anwenden. Auch hier könnten die Eltern unterschiedlicher Meinung sein. Außerdem fehlt ein essentieller Aspekt des Distance Learnings, nämlich die Technik. Oftmals entscheidet die Technik darüber, ob eine Schülerin bzw. ein Schüler am Online-Unterrichtsgeschehen teilnehmen kann¹³. Wenn eine Schülerin bzw. ein Schüler zwar einen Internetanschluss hat, dieser aber nicht immer funktioniert, wird eine konstante Teilnahme schwierig.

Ein weiterer Aspekt, den man in das modifizierte Dreieck von Zierer einfügen müsste, sind die Geschwister. Oftmals müssen ältere Schülerinnen und Schüler ihren jüngeren Geschwistern bei Hausübungen und beim DL helfen. Dies kann zu einer

¹² Vgl.: Zierer (2020): Herausforderung HOMESCHOOLING. S. 15-18.

¹³ Vgl.: Brandhofer; Buchner; u.a. (2020): Lernen trotz Corona. S. 4.

Vernachlässigung der eigenen Pflichten führen. Die Eltern, die Geschwister, die Großeltern und andere Personen im Lernumfeld der Schülerinnen und Schüler sollten als Begleitung bzw. Unterstützung in diese Grafik eingefügt werden. Und wie soll mit Schülerinnen und Schülern umgegangen werden, die von zu Hause keine Unterstützung erfahren? Bei ihnen würde der Aspekt der Schreibbegleitung gänzlich entfallen, da sie nur alleine schreiben bzw. lernen.

Das ursprüngliche didaktische Dreieck muss durch das Distance Learning um die Lernbegleitung, die Lernmotivation, die Lernumgebung, die Technik und um andere Aspekte erweitert werden. Eine Modifizierung, die für jede Schülerin bzw. jeden Schüler gültig ist, gestaltet sich als schwierig und ist nicht möglich.

2.3. Die Folgen – ein Blick in die Zukunft

Die Schulen wurden im Herbst/Winter 2020 erneut geschlossen, um die Zahl der Infektionen zu senken und eine Überlastung des Gesundheitssystems zu vermeiden. Es war lange nicht klar, wann wieder Normalbetrieb in der Schule herrschen wird.¹⁴ Durch die stark sinkenden Infektionszahlen im Frühling 2021 war ein Normalbetrieb in der Schule wieder möglich. Die Schülerinnen und Schüler und die Lehrpersonen mussten während des Unterrichts eine Maske tragen, um das Infektionsrisiko zu minimieren.

Die genauen Folgen dieser Schulschließungen sind derzeit nicht absehbar, da es ähnliche Umstände noch nicht gab. Während der Home Learning Phase konnte nicht genau festgestellt werden, wie intensiv das Lernen von Schülerinnen und Schülern wirklich war. Sicher ist, dass gezieltes Lernen bei einzelnen Schülerinnen und Schülern ausblieb. Der Förderunterricht z.B. konnte nicht stattfinden und so hatten leistungsschwache Schülerinnen und Schüler einen deutlichen Nachteil. Häufig verzichteten die Lehrerinnen und Lehrer auf Onlineunterricht mit Video und stellten stattdessen Aufgaben auf diversen Lernplattformen zur Verfügung. Die genaue zeitliche Auseinandersetzung für verschiedene Aufgaben und Unterrichtsfächer ist

¹⁴ Vgl.: Zierer (2020): Herausforderung HOMESCHOOLING. S. 9.

nicht nachvollziehbar.¹⁵ Es ist damit zu rechnen, dass bereits bestehende Bildungsungleichheiten verstärkt werden.¹⁶

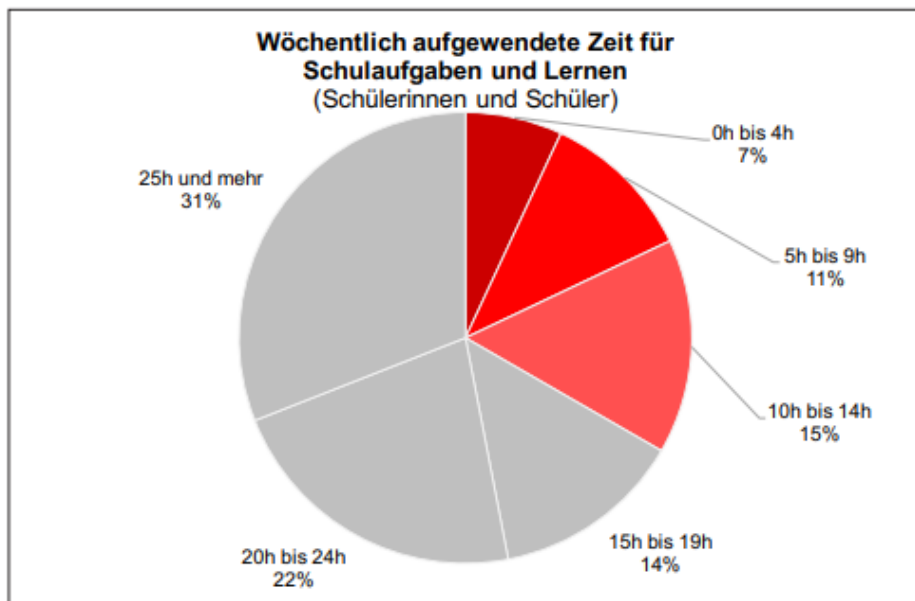


Abbildung 2 Huber (2020/S. 57) Wöchentlich aufgewendete Zeit für die Schule

Anhand von Abbildung 2 kann man erkennen, dass rund ein Drittel der befragten Schülerinnen und Schüler 25 Stunden und mehr pro Woche für die Schule lernen bzw. Aufgaben erledigen. Sieben Prozent der Befragten gaben an, dass sie praktisch keine Zeit für die Schule aufwenden (0-4h/Woche). Die Dunkelziffer bei solchen Befragungen sollte immer beachtet werden, denn es gibt keine Garantie, dass die befragten Schülerinnen und Schüler eine wahre Aussage abgegeben haben. So könnte die Zahl der Schülerinnen und Schüler, die fast keine Aufgaben erledigen oder unregelmäßig lernen, deutlich höher sein. Außerdem ist es schwierig, einen Vergleichswert für diese Statistik zu finden. Es gibt wenig bis gar keine Grafiken, die den Arbeitsaufwand der Schülerinnen und Schüler vor den Corona-bedingten Schulschließungen zeigen. Somit kann man anhand von Abbildung 2 zwar erkennen, wie viele Stunden die Schülerinnen und Schüler pro Woche im DL für die Schule aufbringen, man hat aber keinen Vergleichswert zur Zeit vor den Schulschließungen. Im Lehrplan sind für die dritte

¹⁵ Vgl.: Wößmann, Ludger (2020): Folgekosten ausbleibenden Lernens. Was wir über die Corona-bedingten Schulschließungen aus der Forschung lernen können. In: Ifo Schnelldienst. Jun 10, Vol.73(6). S. 38.

¹⁶ Vgl.: Drerup, Johannes; Schweiger, Gottfried (2020): Bildung und Erziehung im Ausnahmezustand. In: Drerup, Johannes; Schweiger, Gottfried (Hsg.): Bildung und Erziehung im Ausnahmezustand. Philosophische Reflexionsangebote zur COVID-19-Pandemie. Darmstadt: wbv Academic. S. 7.

Klasse Mittelschule 28-32 Wochenstunden festgelegt¹⁷. Zu diesen festgelegten Stunden in der Schule kommt noch die Zeit für Hausübungen und Lernen hinzu. Wenn man diese Erkenntnis nun mit den Ergebnissen von Abbildung 2 vergleicht, kann man erkennen, dass nur ein Drittel der befragten Schülerinnen und Schüler während des Distance Learnings gleich viel Zeit wie im Präsenzunterricht aufbringt.

Huber geht davon aus, dass es durch die Schulschließungen zu einer Art Schereneffekt kommen könnte. Es wird befürchtet, dass bestehende Unterschiede zwischen Schulen und deren Schulqualität noch vergrößert werden könnten. Diese Unterschiede könnten mit der Zeit immer größer und schwerwiegender werden. Die einzige Lösung ist, dass sich alle Betroffenen einer Schule (Schülerinnen und Schüler, Lehrerinnen und Lehrer, Direktorinnen und Direktoren und Eltern) zusammenschließen, gemeinsames Handeln fördern und Mindest- und Regelstandards erstellt und eingehalten werden. Nur so kann dieser gefürchtete Schereneffekt vermieden werden. Dieser Schereneffekt würde sich vermutlich auf jene Schülerinnen und Schüler auswirken, die aus ökonomisch stark benachteiligten Familien stammen. Hierbei spielen meist verschiedene Merkmale eine Rolle, diese können die technischen Bedingungen (schlechte Ausstattung), die räumliche Situation im Eigenheim (viele Personen auf engem Raum) oder die fehlende Zeit der Eltern oder Geschwister zu helfen betreffen.¹⁸ In ökonomisch benachteiligten Familien ist die Beziehung zur Schule ohnehin eher brüchig. Durch das Wegfallen des geographischen und sozialen Raums fehlen vielen Schülerinnen und Schülern die Bezugspersonen, wie z.B. Lehrpersonen, Schulkolleginnen und -kollegen, usw., bzw. ein Rückzugsort.¹⁹

Das Lernen ist ein auf vorangehendem Stoff aufbauender und dynamischer Prozess ist, bei dem Stillstand einen deutlichen Rückschritt zur Folge hat. Somit wird durch eine Schulschließung, wie sie durch COVID-19 stattfand, nicht nur deutlich weniger Wissen vermittelt, sondern auch bereits vorhandene Fähigkeiten können verloren gehen. Die

¹⁷ Vgl.: Lehrpläne von Mittelschulen. Fassung vom 07.04.2021. Online gefunden unter: <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=20007850>. Letzter Zugriff: 07.04.2021.

¹⁸ Vgl.: Huber, Stephan Gerhard (2020): COVID-19 und aktuelle Herausforderungen in Schule und Bildung. Waxmann Verlag. S. 7.

¹⁹ Vgl.: Schweiger, Gottfried (2020): Benachteiligte Familien und die ungleiche Last der Pandemie. In: Drerup, Johannes; Schweiger, Gottfried (Hsg.): Bildung und Erziehung im Ausnahmezustand. Philosophische Reflexionsangebote zur COVID-19-Pandemie. Darmstadt: wbv Academic. S. 110.

Defizite werden aber von den Schülerinnen und Schülern und ihrer Eigenverantwortung beim Distance Learning abhängen.²⁰ Es spielen aber auch andere Faktoren wie z.B. Begabung und Unterstützung eine Rolle.

Bei einer Schülerin, in diesem Beispiel Schülerin 1, die im Distance Learning effektiv gelernt und sich mit den Aufgaben beschäftigt hat, wird das Defizit nicht allzu hoch ausfallen. Eine andere Schülerin, in diesem Beispiel Schülerin 2, könnte sich weniger intensiv mit den Aufgaben beschäftigt und zusätzlich einige Aufgaben nicht abgegeben haben. Somit hat Schülerin 2 im Vergleich zu Schülerin 1 einen Lernrückstand. Dieser muss nach den Schulschließungen aufgearbeitet werden. Diese Aufarbeitung kann bei Schülerin 1 zu verringerter Motivation führen, da sie schon alles gelernt hat, und Schülerin 2 könnte überfordert sein, weil alles auf einmal gelernt werden muss. Dies könnte den Fortschritt der gesamten Klasse beeinflussen und verlangsamen.

Wößmann spezialisiert sich in seiner Untersuchung auf die Folgen der fehlenden Entwicklung von kognitiven Kompetenzen. Bei vielen Erwachsenen kann ein Zusammenhang zwischen hoher kognitiver Kompetenz und aktuellem Einkommen hergestellt werden.²¹ Besonders wenn die Schülerinnen und Schüler über wenig bis gar keine Selbstorganisation verfügen und die Eltern arbeiten müssen bzw. keine Zeit haben, kann dies einen großen Nachteil für diese Schülerinnen und Schüler bedeuten. Bei Lernenden, deren Familien die gewohnte Alltagsstrukturierung nicht ersetzen können, z.B. rechtzeitiges Aufstehen, Schulaufgaben erledigen, usw., kann sich der Bildungsprozess verlangsamen bzw. erschwert werden²².

Häufig ersetzen die Eltern die Lehrpersonen und versuchen mit ihren Kindern zu lernen. Die Lernumgebung bzw. Lernbegleitung der Schülerinnen und Schüler verändert sich und passt sich dem Distance Learning an. Auf die Themen Schreibbegleitung und Schreibumgebung, welche für diese Masterarbeit essentiell sind, wird im Kapitel 3.10. genauer eingegangen.

Wie bereits erwähnt, können die COVID-19-bedingten Schulschließungen und deren Folgen mit keinem vorangegangenen Ereignis verglichen werden. Wößmann versucht in seinem Artikel die Folgen von langfristigen Schulschließungen, die zum Beispiel durch

²⁰ Vgl.: Wößmann (2020): Folgekosten ausbleibenden Lernens. S. 39.

²¹ Vgl.: Ebd. S. 39-40.

²² Vgl.: Stojanov (2020): COVID-19 als Bildungsherausforderung. In: Drerup; Schweiger. S. 135.

Lehrkräftestreiks ausgelöst wurden, zu erörtern. Durch diese Beispiele zeigt sich, dass langfristige Schulschließungen negative Konsequenzen für Schülerinnen und Schüler haben können.²³ Dieses Beispiel ist nicht 1:1 auf die aktuelle Situation übertragbar. Aus diesen Studien geht nicht hervor, ob die Schülerinnen und Schüler in der Zeit der Schulschließung DL hatten. Es kann dadurch nicht zweifelsfrei behauptet werden, dass die COVID-19-bedingten Schulschließungen einen ähnlichen Effekt auf die Schülerinnen und Schüler haben werden.

Das Problem ist, dass man die Folgen der Schulschließungen noch nicht kennt. Durch das Anhalten der Pandemie in den Jahren 2020 und 2021 kommt es immer wieder zu Schulschließungen und zu Verlängerung der Ferien (z.B. Weihnachtsferien 2020/21, Osterferien 2021 usw.).

Wößmann schreibt, dass Schülerinnen und Schüler, die aus sozial schwachen Familienverhältnissen kommen bzw. eher als lernschwach eingestuft werden können, mit dem Distance Learning schwerer zurechtkommen. Dies kann unter anderem an der technischen Ausrüstung liegen (z.B. fehlender Computer oder schlechtes/fehlendes Internet). Außerdem müssen viele Schülerinnen und Schüler ihre jüngeren Geschwister betreuen, wenn die Eltern einen systemerhaltenden Job ausüben. Somit bleibt ihnen nicht viel Zeit für ihre eigenen schulischen Aufgaben. Eine Chancenungleichheit im Bildungsbereich ist wahrscheinlich die Folge. Es sollte allen Schülerinnen und Schülern im Distance Learning möglich sein, effektiv und konzentriert zu lernen bzw. den schulischen Aufgaben nachzugehen. Lernen sollte überall und jederzeit für jede Schülerin bzw. jeden Schüler möglich sein.²⁴ Je länger kein Regelunterricht in der Schule stattfinden kann, desto größer werden die sozialen Ungleichheiten werden.²⁵ Dieser soziale Unterschied wird sich in den nächsten Jahren enorm vergrößern. Diese Tatsache geht aus den Prognosen sehr vieler Forscherinnen und Forschern hervor, die teilweise bereits genannt wurden.

In der Schweiz wird von den Lehrerinnen und Lehrern angegeben, dass jede Schülerin bzw. jeder Schüler mindestens einmal in der Woche individuelles Coaching bekommt.

²³ Vgl.: Wößmann (2020): Folgekosten ausbleibenden Lernens. S. 41.

²⁴ Vgl.: Ebd. S. 42-43.

²⁵ Vgl.: Helbig, Marcel (2020): Potentielle Auswirkungen der Corona-Krise auf soziale Ungleichheiten und Schulorganisation. In: Egbers, Julia; Himmelrath, Armin (Hsg.): Das Schuljahr nach Corona. Was sich nun ändern muss. Bern: hep Verlag. S. 38.

In Deutschland und Österreich ist dies nicht der Fall.²⁶ Aus dieser Statistik geht nicht hervor, wie lange dieses individuelle Coaching dauert und wie es abläuft. Somit kann auch nicht zweifelsfrei bestätigt werden, dass es den Schülerinnen und Schülern einen Mehrwert bietet. Vorteilhaft wäre es, wenn die Schülerinnen und Schüler eine Art Online-Förderunterricht besuchen könnten, in dem sie von einer Lehrperson betreut werden und Fragen zum Stoff oder zu Hausübungen stellen können.

Die Einschätzungen der genannten Fachpersonen könnten sich auch als falsch herausstellen und die Schülerinnen und Schüler lernen durch diese Phase das selbstständige Arbeiten und die Selbstorganisation. Zu diesem Zeitpunkt kann man nur Vermutungen über die direkten Folgen des Distance Learnings und der Schulschließungen anstellen. Kurzfristige Studien zum Thema gibt es bereits, die langfristigen Studien werden aber sicher interessanter und aussagekräftiger sein.

Ein Beispiel für eine Studie, die aktuell noch nicht beendet ist, ist jene der Fakultät für Psychologie der Universität Wien. Ein Forschungsteam erforscht seit Beginn der Pandemie die Auswirkungen der COVID-19-Situation in Schulen. Dies bezieht sich sowohl auf das Distance Learning als auch auf die Sicherheitsmaßnahmen. Es werden Schülerinnen und Schüler, Lehrerinnen und Lehrer, Schulleitungen, Eltern aber auch Studierende befragt.²⁷ Die Donauuniversität Krems beschäftigt sich mit der psychischen Gesundheit von Schülerinnen und Schülern während der Coronapandemie. Laut ersten Ergebnissen leiden ca. die Hälfte aller befragten Schülerinnen und Schüler unter depressiven Symptomen.²⁸

Die Ergebnisse der Studie der Universität Wien werden in einem späteren Kapitel dieser Masterarbeit noch angeführt. Die Studie der Donauuniversität Krems zeigt, wie verheerend die Situation für die Schülerinnen und Schüler ist. Da die psychischen Auswirkungen der Pandemie für diese Masterarbeit unbedeutend sind, wird auf diese Studie nicht näher eingegangen. Sie könnte allerdings in anderen Forschungsansätzen zur Anwendung kommen.

²⁶ Vgl.: Huber (2020): COVID-19 und aktuelle Herausforderungen in Schule und Bildung. S. 36.

²⁷ Online gefunden unter: <https://lernencovid19.univie.ac.at/>. Letzter Zugriff am: 26.03.2021.

²⁸ Online gefunden unter: <https://www.donau-uni.ac.at/de/aktuelles/news/2021/16-prozent-der-schuelerinnen-haben-suizidale-gedanken.html>. Letzter Zugriff am: 26.03.2021.

Nicht nur für die Schülerinnen und Schüler ist dies eine herausfordernde Zeit, sondern auch für die Lehrerinnen und Lehrer. Lehrpersonen unterrichten nicht nur, sie leisten häufig auch Beziehungs- und Erziehungsarbeit innerhalb eines Klassenzimmers. Die Beziehungs- und Erziehungsarbeit mit Schülerinnen und Schülern, Eltern und Kolleginnen und Kollegen muss nun in den virtuellen Raum übertragen werden. Man ist durch das Smartphone oft rund um die Uhr erreichbar, was zu einer gestörten Work-Life-Balance führen kann.²⁹ Diese Störung kann aber nicht nur bei Lehrpersonen auftreten, sondern auch bei Schülerinnen und Schülern.

Durch das Distance Learning ist vieles innerhalb der Schule transparenter geworden. Es hat sich gezeigt, welche Schülerinnen und Schüler selbstorganisiert lernen können und wollen und welche dies in ihrer Schullaufbahn nicht gelernt haben. Transparent wurde auch, welche Lehrpersonen für ihre Schülerinnen und Schüler da sind und sie stets unterstützen. Durch die Langzeitstudien wird sich zeigen, ob sich die Schülerinnen und Schüler eigenständiges und selbstorganisiertes Lernen beigebracht haben. Für die Zukunft ist es wichtig, dass der digitale Unterricht nicht mehr nur als eine Krisenlösung angesehen wird. Für Schülerinnen und Schüler und Lehrerinnen und Lehrer sollte es alltäglich sein, bestimmte Aufgaben am Computer zu erledigen, z.B. eine Hausübung abgeben bzw. verbessern.³⁰ Die Möglichkeiten der Digitalisierung des Deutschunterrichts sollen nun besprochen werden.

2.4. Digitalisierung des Deutschunterrichts

In der Zeit der Corona-bedingten Schulschließungen wurden Lernplattformen und die Arbeit mit Computern und Internet zum wichtigsten Bestandteil des Deutschunterrichts. Schülerinnen und Schüler, Lehrerinnen und Lehrer, Direktorinnen und Direktoren und auch Eltern waren gefordert, sich an die neue digitale Lernsituation anzupassen. Bis zu diesem Zeitpunkt spielte der digitalisierte Deutschunterricht in nahezu keiner Schule überhaupt eine Rolle.

Im Rahmen der ICILS-Studie wurden Lehrkräfte in Deutschland befragt, ob sie im Deutschunterricht digitale Medien einsetzen. 50% von ihnen gaben an, dass sie im

²⁹ Vgl.: Brandhofer; Buchner; u.a. (2020): Lernen trotz Corona. S. 6.

³⁰ Vgl.: Ebd. S. 10.

Deutschunterricht nie mit Präsentationsprogrammen, wie z.B. Powerpoint, Textverarbeitungsprogrammen, z.B. Word, oder mit computerbasierten Informationsquellen, z.B. Wikipedia, gearbeitet haben. Über 80% von ihnen haben nie mit Kommunikationsprogrammen, z.B. E-Mails, gearbeitet und über 90% gaben an, dass sie im Unterricht noch nie mit sozialen Medien gearbeitet haben.³¹ Die Digitalisierung des Deutschunterrichts bietet zahlreiche Möglichkeiten und Chancen für Schülerinnen und Schüler, aber auch für Lehrerinnen und Lehrer. Diese sollen nun genauer erläutert werden.

2.4.1. Möglichkeiten für digitalisierten Deutschunterricht

Es gibt viele Lernmedien und Lerngegenstände, die regelmäßig im Deutschunterricht eingesetzt werden. Dazu zählen z.B. das Schulbuch, Arbeitsblätter, literarische Texte, Zeitungsartikel usw. Das Internet bzw. der Computer fanden in den meisten Deutschstunden bislang keine Verwendung. In Zeiten von Distance Learning waren Online-Aufgaben eine der wenigen Methoden, um den Schülerinnen und Schülern zu Hause Aufgaben zukommen lassen zu können. Den meisten Schülerinnen und Schülern war das Schreiben am Computer oder im Internet geläufig.

Lesen und Schreiben haben durch die neuen Medien eine Art „Renaissance“ erlebt. Durch Handys, Laptops und Tablets wird den Menschen immer und überall das Lesen und Schreiben ermöglicht. Das Schreiben ist zur Nebensache geworden, die man schnell in der U-Bahn oder im Café erledigen kann. Man verfasst Textnachrichten, Kommentare, usw. Wichtig ist, dass die Schülerinnen und Schüler verstehen, dass es verschiedene Arten des Schreibens gibt. Die Bildungssprache z.B. kann zwar in sozialen Medien verwendet werden, wirkt dort aber eher fremd. Im Gegensatz dazu sollten Abkürzungen und spezielle Ausdrücke, die in den sozialen Medien verwendet werden, nicht bei einer Deutschschularbeit verwendet werden. Den Schülerinnen und Schülern sollte vermittelt werden, dass sie im Grunde ständig am Schreiben sind und sich daher

³¹ Vgl.: Kesper, Matthias (2018): Digitalisierung im Deutschunterricht der Sekundarstufen. Ein Blick zurück und Einblicke in die Zukunft. In: Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes. 3/2018. Jg. 65. S. 250.

auch im schulischen Bereich nicht davor fürchten müssen.³² Aber ihnen sollte auch, wie bereits erwähnt, deutlich gemacht werden, dass es unterschiedliche Anlässe zum Schreiben gibt.

Das Internet und der Computer sind sowohl Lerngegenstand als auch Lernmedium. Als Lernmedium gelten sie, wenn sie den Unterricht unterstützen bzw. begleiten. Wenn Schülerinnen und Schüler damit lernen und sie zur Förderung und Entwicklung von Medienkompetenz einsetzen, gelten sie als Lerngegenstand. Der Computer und das Internet haben verschiedene Funktionen, die essentiell für den Deutschunterricht sind.³³ Diese werden im Anschluss erklärt. Für diese Masterarbeit ist das Kapitel 2.4.3. *Schreibmedium* am wichtigsten, die anderen Medien im Hinblick auf Computer und Internet werden der Vollständigkeit halber angegeben bzw. trugen einen wichtigen Teil zum Distance Learning bei.

2.4.2. Lernmedium

Computer und Internet werden dann als Lernmedium bezeichnet, wenn sie dabei helfen, Lerninhalte und Lerngegenstände zu vermitteln. Auch Inhalte und Programme, die für den Deutschunterricht genutzt werden können, werden als Lernmedium bezeichnet. Es könnte z.B. Übungssoftware für den Literaturunterricht genutzt werden. Das Angebot für Grammatik- und Rechtschreibübungen ist im Internet sehr breit gefächert, Literaturunterricht wird derzeit noch vernachlässigt. Eine gute Lernsoftware ist für die Qualität des Deutschunterrichts essentiell. Sie sollte interaktiv sein und unmittelbar Rückmeldung an die Schülerinnen und Schüler geben. Sie kann eingesetzt werden, um Schwächen von Schülerinnen und Schülern gezielt zu fördern, z.B. Rechtschreibfehler, Textaufbau usw.³⁴

³² Vgl.: Lehnen, Katrin (2017): Schreiben und Neue Medien. In: Baurmann, Jürgen; Kammler, Clemens; u.a.: Handbuch Deutschunterricht. Theorie und Praxis des Lehrens und Lernens. Seelze: Klett Kallmeyer. S. 96.

³³ Vgl.: Brand (2018): Deutsch unterrichten. S. 174.

³⁴ Vgl.: Ebd. S. 174.

2.4.3. Schreibmedium

Der Computer bietet sich, mit oder ohne Internet, als Schreibmedium an. Die meisten Schülerinnen und Schüler sind mit den Standard-Textverarbeitungsprogrammen vertraut, z.B. Microsoft Word. Die Textverarbeitungsprogramme offerieren wichtige Möglichkeiten für den Unterricht. Besonders im Bereich des Überarbeitens, denn es wird sowohl technisch als auch optisch vereinfacht. Durch die Autokorrektur können Rechtschreib- und Grammatikfehler vermieden werden, durch Tippfehler können mehr Fehler passieren als im normalen Schreibprozess. Funktionen wie z.B. „copy and paste“, verschiedene Schriftarten, Grafiken usw. ermöglichen eine Erweiterung des Schreibrepertoires.³⁵

Es gibt viele Kinder und Jugendliche, die auch im Internet schreiben. Meist sind es kürzere Texte, z.B. einen Facebook-Status. Es ist aber ebenso möglich, dass die Kinder und Jugendlichen einen Blog ins Internet stellen, in dem sie über ihre Erlebnisse und ihren Alltag berichten.

Computer bieten zahlreiche Möglichkeiten für den Schreibunterricht, wurden aber bis dato kaum eingesetzt. Verschiedenste Schreibprogramme können als komplexe Problemlöseprozesse gesehen werden und die Textproduktion von Schülerinnen und Schülern verbessern. Für eine digitale, computergestützte schulische Schreibdidaktik sind die folgenden Potenziale zu benennen: Automatisierung, prozessorientiertes Schreiben, vernetztes, kooperatives und interaktives Schreiben und multimodales Schreiben.³⁶ Eine Entwicklung der digitalen Schreibkompetenz ist dafür unerlässlich.

2.4.4. Informationsmedium

Das Internet ersetzt auch hinsichtlich der Recherche immer öfters das Buch. Die Vorteile sind, dass die Suche viel schneller geht, der Datenbestand viel größer ist und die Ergebnisse aktueller sind. Der Druck verliert immer mehr an Bedeutung. Unter anderem werden wissenschaftliche Publikationen meist noch in Form von Büchern o.Ä. veröffentlicht. Schülerinnen und Schüler können Computer und Internet für E-Books,

³⁵ Vgl.: Brand (2018): Deutsch unterrichten. S. 174-175.

³⁶ Vgl.: Lehnen (2017): Schreiben und Neue Medien. In: Baumann; Kammler; u.a. S. 97.

Literatursammlungen, Datenbanken und verschiedene Informationsquellen nutzen. Es wird problematisch, wenn Texte unreflektiert aufgenommen, kopiert und eingefügt werden. Dies kann zu Fehlinformationen und zur Verbreitung von „Fake News“ führen. Schülerinnen und Schüler müssen eine Medienkompetenz entwickeln, damit sie gute und schlechte Informationsquellen unterscheiden können. Auch für Lehrerinnen und Lehrer gibt es etliche Seiten, die bei der Vorbereitung einer Deutschstunde helfen können, z.B. www.lehrerfreund.de. Lehrpersonen können aber auch Youtube-Videos nutzen, um der Klasse beispielsweise eine andere Art der Gedichtinterpretation oder eine szenische Darstellung zu zeigen.³⁷ Es muss aber auf das Urheberrecht geachtet werden, mit diesem sollte sich jede Lehrperson selbst auseinandersetzen.

2.4.5. Kommunikationsmedium

Computer und Internet werden immer wichtiger für fernmündliche Kommunikation. Die asynchrone Weise ist das Kommunizieren über E-Mails und die synchrone Weise via Chat, Messenger und Internet-Telefonie – dies erfolgt sowohl schriftlich als auch mündlich.³⁸ Besonders in Zeiten von Corona wurde dieses Kommunikationsmedium sehr wichtig. Deutschstunden fanden via Zoom-Calls o.Ä. statt, ebenso wie Universitätskurse. Die Schülerinnen und Schüler konnten dadurch mit der Lehrperson sprechen und Fragen stellen, ohne auf eine E-Mail oder eine Bewertung warten zu müssen.

2.4.6. Kooperationsmedium

Besonders im Deutschunterricht gewinnen virtuelle Lern- und Arbeitsplattformen immer mehr an Bedeutung. Diese Lernplattformen bieten unterschiedliche Möglichkeiten, wie z.B. Kommunikationsmöglichkeiten (E-Mail, Chat, Video-Konferenzen usw.), Materialien, Aufgaben und unterschiedliche Modi der Bearbeitung.³⁹

³⁷ Vgl.: Brand (2018): Deutsch unterrichten. S. 175.

³⁸ Vgl.: Ebd. S. 175-176.

³⁹ Vgl.: Ebd. S. 176.

Eine der wichtigsten Lernplattformen für die Mittelschule ist *LMS.at*. Diese wurde auch in der Schule verwendet, in der die empirische Forschung dieser Masterarbeit durchgeführt wurde. Eine andere Möglichkeit wäre die Website *Moodle*, welche auch auf der Universität verwendet wird. Für Video-Konferenzen gibt es z.B. *Blue-Button*, *Skype* oder *Zoom*.

2.4.7. Synästhetisches Handlungsmedium

Es gibt auch sehr viele Programme, die den Umgang mit Literatur fördern können. Diese sind für Schülerinnen und Schüler oft kostenlos oder können von der Schule bzw. der Lehrperson kostenpflichtig erworben werden. Es gibt Möglichkeiten verschiedene literarische Werke mit Bild, Ton oder Film zu verbinden. Dies fördert sowohl den Umgang mit Literatur als auch die Medienkompetenz.⁴⁰

2.5. Voraussetzungen für digitalisierten Deutschunterricht

Für das Distance Learning bzw. den digitalisierten Deutschunterricht gibt es einige Voraussetzungen, die logistisch nicht immer erfüllt werden können. Hierbei spielen die technische Ausstattung zu Hause, die Lehrerinnen und Lehrer und auch die Lernmotivation eine große Rolle. Prinzipiell haben alle Lehrerinnen und Lehrer vergleichbare Bedingungen im Hinblick auf das Distance Learning. Meistens gibt es keine Vorgaben der Direktorin bzw. des Direktors oder der zuständigen Behörden. Die Lehrpersonen müssen sich also selbst mit dem Thema auseinandersetzen, eine Art „Universalplan“ gibt es nicht. Hierbei wird eine Streuung zwischen verschiedenen Lehrpersonen erkennbar. Einige Lehrpersonen sehen es als Herausforderung und wollen ihren Schülerinnen und Schülern den größtmöglichen Mehrwert bieten. Andere Lehrpersonen hingegen fühlen sich mit der Situation überfordert und sind unmotiviert.⁴¹ Meine eigene Erfahrung ist, dass vor allem ältere Lehrpersonen, die kurz vor der Pension stehen, die technischen Voraussetzungen nicht bewältigen können bzw. wollen. Es kann dadurch eine „Wissenskluft“ zwischen Schülerinnen und Schülern in verschiedenen Klassen entstehen. Die Lehrpersonen entscheiden über Erfolg und

⁴⁰ Vgl.: Brand (2018): Deutsch unterrichten. S. 176.

⁴¹ Vgl.: Zierer (2020): Herausforderung HOMESCHOOLING. S. 28-29.

Niederlage des Distance Learnings und über den späteren Erfolg der Schülerinnen und Schüler.

Ein weiterer Erfolgsindikator für das Distance Learning ist die technische Ausrüstung. Hierbei können einzelne Schulen sehr wohl benachteiligt sein, da nicht alle die Möglichkeiten haben, ihren Schülerinnen und Schülern Laptops oder Tablets zur Verfügung zu stellen. Aber nicht nur die technische Ausrüstung der Schule ist wichtig, sondern auch die zu Hause. Circa 80% aller Haushalte besitzen mindestens einen Computer oder Laptop⁴². Es lässt sich aber nicht sagen, wie viele Computer und Laptops sich insgesamt im Haushalt befinden und wie viele Personen diesen nutzen. Wenn eine Familie zum Beispiel drei Kinder im Alter zwischen zehn und 15 Jahren hat, wird es sicherlich schwierig, für alle drei einen Laptop und einen ruhigen Arbeitsplatz zu finden. Somit kann sich durch die technische Ausrüstung der Familie ein deutlicher Nachteil für die Schülerinnen und Schüler ergeben. Dieser Nachteil kann nicht immer von der Schule ausgeglichen werden, da auch der Schule häufig die technischen Mittel fehlen. An der Schule, an der die empirische Forschung für diese Masterarbeit durchgeführt wurde, haben einige Lehrpersonen berichtet, dass manche Schülerinnen und Schülern gar nicht die Möglichkeit haben, am Distance Learning teilzunehmen. Es fehlt eindeutig ein Konzept für Schülerinnen und Schüler, die nicht die technische Ausrüstung bzw. die Möglichkeiten für das DL mitbringen.

Voraussetzung für den digitalisierten Deutschunterricht ist auch die digitale Schreibkompetenz. Für die digitale Schreibkompetenz gibt es keine theoretischen Modelle, empirische Rekonstruktionen oder didaktische Vorschläge. Es ist eine Art Grundvoraussetzung im Deutschunterricht. Sobald eine Schülerin bzw. ein Schüler das Schreiben auf der Tastatur eines Laptops in einem Textverarbeitungsprogramm beginnt, nutzt und fördert sie bzw. er die digitale Schreibkompetenz. Die Schülerinnen und Schüler brauchen dafür ein Verständnis der Benutzung der Tastatur, des Textverarbeitungsprogrammes und des Laptops an sich. Durch die ständige Verbesserung der digitalen Textproduktion können sich Gestaltungs-, Überarbeitungs- und Kooperationsmöglichkeiten entfalten und ausweiten. Obwohl Tastatur- und

⁴² Vgl.: Becker-Mrotzek (2018): Schreibkompetenz entwickeln und beurteilen. S. 41.

Programmkennntnisse im schulischen Alltag meist vorausgesetzt werden, sollten diese Aspekte in der Schule zusätzlich gelernt und unterrichtet werden. Die Schülerinnen und Schüler beschäftigen sich am Computer oftmals länger und ausführlicher mit ihren Texten.⁴³ Diese Aussage kann nicht auf alle Klassen übertragen werden. Es ist davon auszugehen, dass sich diese Annahme von Klasse zu Klasse unterscheidet.

Manche Lehrerinnen und Lehrer und auch verschiedene Forscherinnen und Forscher vertreten eine kritische Haltung gegenüber dem Schreiben am Computer. Vor allem in den 1990er und 2000er Jahren sah man den Computer und das Schreiben eher als störend für den Unterricht an. Das Schreiben auf Papier galt als komplexe und feinmotorische Tätigkeit, die die Zusammenarbeit von Auge, Hand und Hirn benötigt. Das Schreiben am Computer hingegen ist nichts weiter als das Drücken von Tasten. Die maschinelle Art des Schreibens, egal ob auf der Schreibmaschine oder am Computer, galt als einer der Hauptgründe für die Zerstörung des Wortes.⁴⁴

Diese Ansichten gelten heute als überholt, da sich durch die digitale Schreibkompetenz deutliche Verbesserungen ergeben, wie bereits oben erklärt wurde. Einzelne Personen vertreten aber weiterhin die Ansicht, dass nur Schreibprodukte, die per Hand geschrieben werden, für den Deutschunterricht von Bedeutung sind.

2.6. Die Chancen und ein Blick in die Zukunft

In der Vergangenheit war der Umgang mit neuen Medien häufig umstritten. Heute sind die neuen Medien, besonders im Schreibunterricht, kaum mehr wegzudenken. Die Lehrpläne geben vor, dass einzelne Texte für und mit digitalen Medien verfasst werden sollen, angefangen in der Primarstufe bis hin zur Matura. Im Lehrplan der Mittelschule steht für das Fach Deutsch Folgendes:

„Das Verfassen von Texten ist als mehrschichtiger Prozess zu sehen, der vom Schreibvorhaben bis zum fertigen Text reicht. Je nach der Schreibentwicklung und den Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler sind geeignete Methoden

⁴³ Vgl.: Lehnen (2017): Schreiben und Neue Medien. In: Baurmann; Kammler; u.a. S. 99-100.

⁴⁴ Vgl.: Steffen (1995): Schreibkompetenz. S. 68.

und technische Hilfsmittel (zB Computer) gezielt einzusetzen, um diesen Schreibprozess zu unterstützen.“⁴⁵

Die Notwendigkeit der Förderung der digitalen Schreibkompetenz wird also auch durch die Lehrpläne deutlich. Die meisten Schülerinnen und Schüler verwenden das Internet mehrmals täglich, Tendenz stark steigend. Sie recherchieren, chatten, schreiben, streamen o.Ä. Der Computer bzw. der Laptop wird zu Hause für schulische Zwecke meist doppelt so oft eingesetzt wie in der Schule selbst. Der ständige Zugang zu Smartphones erhöht die Schreibaktivitäten der Kinder und Jugendlichen deutlich.⁴⁶

Die neuen Medien sind gemeinsam mit den anderen Medien ein Teil eines gesamtdidaktischen Konzepts. Durch die Einbindung der neuen Medien in ein schreibdidaktisches Gesamtkonzept kann ihr lernförderliches Potential genutzt und entfaltet werden.⁴⁷ Dieses Potenzial wurde erst in Zeiten der Coronapandemie wirklich ausgeschöpft. Davor war eine Digitalisierung des Deutschunterrichts nahezu unbedeutend.

„Je mehr wir die Digitalisierung und das Arbeiten mit den Medien im täglichen Unterricht einüben und umsetzen, umso besser können wir in Zeiten einer Krise darauf zurückgreifen und es für uns nutzen.“⁴⁸

Der Umgang mit neuen Medien kann die Verbesserung der Schreibkompetenz und der Sprachreflexion zur Folge haben. Soziale Netzwerke können das Sprachbewusstsein und die Sprachreflexion fördern, da sie an die Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler anknüpfen. Dadurch kann eine Abgrenzung zur Schule entstehen, die sich positiv auf die Schreibkompetenz der Schülerinnen und Schüler auswirkt.⁴⁹ Es zeigt sich durch den derzeitigen Stand der Forschung also deutlich, dass die zunehmende Digitalisierung Vorteile für das Schreiben im Deutschunterricht hat.

⁴⁵ Lehrpläne von Mittelschulen. Fassung vom 07.04.2021. Online gefunden unter: <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=20007850>. Letzter Zugriff: 07.04.2021.

⁴⁶ Vgl.: Becker-Mrotzek (2018): Schreibkompetenz entwickeln und beurteilen. S. 41.

⁴⁷ Vgl.: Ebd. S. 42.

⁴⁸ Dörnemann, Esther (2020): Schule nach Corona. Es wird anders. In: Egbers, Julia; Himmelrath, Armin (Hsg.): Das Schuljahr nach Corona. Was sich nun ändern muss. Bern: hep Verlag. S. 88.

⁴⁹ Vgl.: Lehnen (2017): Schreiben und Neue Medien. In: Baumann; Kammler; u.a. S. 100.

Man sollte jedenfalls im Hinterkopf behalten: Die Technik ist nicht so wichtig wie die Pädagogik. Medien sind ein wichtiger Bestandteil des Lebens und keinesfalls unbedeutend für den Deutschunterricht, aber das pädagogische Grundverständnis entscheidet darüber, wie Medien sinnvoll im Unterricht eingesetzt werden können. Das pädagogische Grundverständnis verändert sich nicht, egal ob analog oder digital unterrichtet und gelernt wird. Erfolgreiches Lernen wird durch verschiedene Faktoren beeinflusst, wie z.B. Einsatz, Anstrengung, Um- bzw. Irrwege, Kooperation, Austausch, Fehler, positive Beziehungen, Rückmeldungen, Diskussionen, Herausforderungen und eine klare Vision vom Lernen. Diese können sowohl im Präsenzunterricht als auch im Distance Learning Anwendung finden.⁵⁰ Durch die Digitalisierung ergeben sich Vorteile aber auch diverse Nachteile. Als Lehrperson sollte man versuchen, den Schülerinnen und Schülern Medienkompetenz zu lehren und eine geeignete Methode für den Einsatz von Computern, Smartphones o.Ä. im Schreibunterricht zu finden.

⁵⁰ Vgl.: Zierer (2020): Herausforderung HOMESCHOOLING. S. 29-30.

3. Schreiben im schulischen Kontext

Der Kompetenzbereich *Schreiben* stellt den Hauptaspekt der vorliegenden Masterarbeit dar. Die Begriffe *Schreiben* und *Schreibkompetenz* müssen hierfür genau definiert werden.

„Schreibkompetenz als eine elementare Voraussetzung für den schulischen, außerschulischen und dann vor allem Ausbildungs-Erfolg wird in einem sehr komplexen Lernprozess erworben.“⁵¹

Dieses Zitat von Astrid Neumann beschreibt, dass der Erwerb der Schreibkompetenz kein einfaches Unterfangen darstellt. Die Schülerinnen und Schüler sollten diese Kompetenz aber erreichen, um innerhalb und außerhalb der Institution Schule erfolgreich sein zu können.

Da das Hauptaugenmerk dieser Masterarbeit auf diesem Kompetenz- bzw. Lernbereich liegt, wird dieser ausführlicher erklärt. Hierbei ist es wichtig, dass verschiedene Definitionen berücksichtigt und aufgezeigt werden. Die Definition von *Schreiben* als Kompetenzbereich geht in der Literatur nicht unwesentlich auseinander. Nachfolgend werden verschiedene Konzepte vorgestellt. Hierfür wurden Autorinnen und Autoren ausgewählt, die sich auf die Deutschdidaktik spezialisiert haben und deren Kompetenzbegriffe als Standarddefinitionen gelten.

Feilke und Pohl (2014) beschreiben *„das Schreiben von Texten ist das... am stärksten integrative Handlungsfeld des Deutschunterrichts“*.⁵² Dies bedeutet, dass die Schülerinnen und Schüler die anderen Kompetenzbereiche mit dem Kompetenzbereich *Schreiben* verknüpfen müssen. Somit ist der Kompetenzbereich *Schreiben* der wahrscheinlich anspruchsvollste Bereich des Unterrichtsfaches Deutsch.

⁵¹ Neumann, Astrid (2010): Schreibmotivation der Migrantinnen und Migranten bei freier Aufgabenwahl. Erste Ergebnisse aus den Vorstudien zu IMOSS. In: Neumann, Astrid: Paradoxien des Schreibens in der Bildungssprache Deutsch. Befunde zu Schreibsozialisation, Schreibmotivation und Schreibfähigkeit bei Schülerinnen und Schülern mit nichtdeutscher Muttersprache und zum Schreibunterricht in mehrsprachigen Kontext. Hamburg: Kovač. S. 120.

⁵² Feilke, Helmuth; Pohl, Thorsten (2014): Schriftlicher Textgebrauch. Texte verfassen. Baltmannsweiler: Schneider. S. XIII.

Ossner definierte 1995 verschiedene Funktionen des Schreibens. Wenn im Deutschunterricht die Schreibkompetenz entwickelt werden soll, müssen die fünf Funktionen berücksichtigt werden.

- ✍ Für sich selbst schreiben (psychische Entlastung, ohne formale Vorgaben – z.B. Tagebuch)
- ✍ Für andere Personen schreiben (soziale, eventuell auch unterhaltende Funktion, wenig Vorgaben – z.B. Schilderung, Erzählung)
- ✍ An andere Personen schreiben (soziale, meist informative oder appellierende Funktion – z.B. Bericht, Brief)
- ✍ Schreiben zur Gedächtnisentlastung (kognitive Funktion – z.B. Notiz, Stichwortzettel)
- ✍ Schreiben zur Erkenntnisgewinnung (kognitive Funktion – z.B. Erörterung)⁵³

Zu diesen Funktionen muss man anmerken, dass sie erweitert werden müssten. Die Funktionen stammen bereits aus dem Jahr 1995 und einige Textsorten würden sich in diese Kategorien nicht einteilen lassen. Eine E-Mail könnte man beispielsweise leicht in die Funktion „an andere Personen schreiben“ einteilen. Sie erfüllt sämtliche Kriterien. Eine Meinungsrede hingegen kann meiner Meinung nach in keine der oben genannten Kategorien eingefügt werden. Sie hat zu viele Vorgaben, um zur Kategorie „für andere Personen schreiben“ zugeordnet zu werden, dient aber auch nicht der Erkenntnisgewinnung oder der Gedächtnisentlastung. Somit wäre eine Erweiterung durchaus sinnvoll. Die Funktionen von Ossner sind für diese Masterarbeit wichtig, da die Texte von Schülerinnen und Schülern, welche im empirischen Teil untersucht werden, nach Ossner eingeordnet werden sollen (siehe Kapitel 4.).

3.1. Das Schreibprozessmodell von Hayes und Flowers

Das wahrscheinlich einflussreichste und bekannteste Schreibprozessmodell der Schreibdidaktik ist jenes von Hayes und Flowers und wurde im Jahr 1980 veröffentlicht. Sie haben sich dafür entschieden, nur den Schreibprozess zu fokussieren. Daraus

⁵³ Vgl.: Ossner, Jakob (1995): Prozessorientierte Schreibdidaktik in Lehrplänen. In: Baurmann, Jürgen; Weingarten, Rüdiger (Hg.): Schreiben. Prozesse, Prozeduren und Produkte. Wiesbaden: Opladen. S. 40ff.

ergeben sich drei Komponenten in ihrem Globalmodell, nämlich die eigenen Schreibprozesse, das Langzeitgedächtnis (the writer's long term memory) und das Aufgabenumfeld (task environment). Außerdem spielen die mentalen Repräsentationen der Schreibaufträge (writing assignment) und die bisher entstandenen Texte (text produced so far) eine wichtige Rolle. Der Schreibauftrag beinhaltet Thema (topic), Leserschaft (audience) und motivationale Aspekte (motivational cues).⁵⁴ Die Schreibprozesse selbst setzen sich zusammen aus Planen (planning), Formulieren (translating) und Überarbeiten (reviewing). Dieser Prozess wird vom Monitor (monitor) gelenkt.⁵⁵

Das Modell von Hayes und Flowers gilt als das Ur-Modell in der Literatur der Schreibdidaktik. Die Schritte Planen, Formulieren und Überarbeiten finden sich auch in der modernen Schreibdidaktik. Tilman von Brand und Baurmann verwenden ebenfalls diese Begriffe, die die Entstehung von Texten beschreiben. Das Schreibprozessmodell findet wegen seiner Aktualität einen Platz in der Masterarbeit. Diese drei Schritte sind auch heute noch enorm wichtig, um den Schreibprozess erforschen bzw. diesen verstehen zu können.

3.2. Der Unterschied zwischen prozess- und produktorientierter Schreibdidaktik

Das schulische Schreiben wurde über Jahrzehnte hinweg vom produktorientierten Schreiben dominiert. In den 1980er Jahren kam durch die kognitionstheoretisch fundierte Schreibforschung das prozessorientierte Konzept hinzu. Zurzeit wird in der Schule eine Kombination dieser beiden Prozesse angewendet. Das Schreiben selbst ist genauso wichtig wie der Aufsatz am Ende. Es kommt zu sogenannten Teilprozessen (Planen, Schreiben und Überarbeiten). Diese müssen nicht zwangsläufig hintereinander stattfinden (=sukzessiv), sondern können auch immer wieder aufgenommen und in unterschiedlicher Reihenfolge angewandt werden (=iterativ). Die

⁵⁴ Vgl.: Nach Hayes and Flowers (1980). Gelesen in: Senn, Werner (2018): Schreibmotivation und Schreibziel. Eine Untersuchung zur Konzeption und Modellierung motivationaler Variablen und Schreibziele in Schreibprozess und Schreibprodukt. Baltmannsweiler : Schneider Verlag Hohengehren GmbH. S. 12.

⁵⁵ Vgl.: Ebd. S. 13.

Schülerinnen und Schüler, die diese Teilprozesse miteinander verbinden können, entwickeln Schritt für Schritt die Planungs-, Formulierungs- und Überarbeitungskompetenz.⁵⁶

Wichtig ist, dass ein Text sowohl prozess- als auch produktorientiert verfasst wird. Es sollte ein geeigneter Mittelweg gefunden werden, denn die Fokussierung auf den einen Teilbereich hat häufig die Vernachlässigung des anderen zur Folge.⁵⁷ Durch standardisierte Tests, wie z.B. PISA, findet man seit der ersten Dekade des 21. Jahrhunderts wieder eine leichte Zuwendung in Richtung Produktorientierung. Dies liegt daran, dass diese Tests ausschließlich das fertige Produkt in die Berechnung der Leistung miteinbeziehen. Eine Auswertung des Schreibprozesses erfolgt nicht. Das Problem ist, dass die Forscherinnen und Forscher, die sich mit der Entwicklung und Auswertung der Large-Scale-Tests beschäftigt haben, auch die Kompetenzmodelle für die Schule entwickelt haben.⁵⁸ Der Schreibprozess wird bei diesen Large-Scale-Tests größtenteils ignoriert, obwohl dieser als zu erwartende Kompetenz in den Bildungsstandards vorgeschrieben ist.⁵⁹ Für diese Masterarbeit ist sowohl der Schreibprozess als auch das Schreibprodukt von Bedeutung. In Kapitel 4. wurde das Schreibprodukt untersucht und analysiert. Es handelt sich dabei um die Schreibprodukte von Schülerinnen und Schülern. In Kapitel 5 hingegen ist der Schreibprozess, und wie sich dieser in Zeiten von COVID-19 verändert hat, im Mittelpunkt gestanden. Somit spielen für die vorliegende Masterarbeit sowohl der Schreibprozess als auch das Schreibprodukt eine enorm bedeutende Rolle.

3.3. Schreiben nach Tilman von Brand

Tilman von Brand (2018) spricht davon, dass der Kompetenz- und Lernbereich Schreiben, ebenso wie Sprechen und Zuhören, Lerngegenstand ist. Die Schülerinnen und Schüler lernen das Schreiben, das Verfassen und das Formulieren und können somit diese Fähigkeiten jederzeit und in unterschiedlichen Momenten verwenden. Im

⁵⁶ Vgl.: Baurmann, Jürgen (2017): Schreiben als Verfassen von Texten. In: Baurmann, Jürgen; Kammler, Clemens; u.a.: Handbuch Deutschunterricht. Theorie und Praxis des Lehrens und Lernens. Seelze: Klett Kallmeyer. S. 45-46

⁵⁷ Vgl.: Senn (2018): Schreibmotivation und Schreibziel. S. 8.

⁵⁸ Vgl.: Ebd. S. 35.

⁵⁹ Vgl.: Ebd. S. 36-37.

Vergleich zum Sprechen kommt beim Schreiben häufig die Lernkontrolle durch eine Lehrperson hinzu.⁶⁰

Das Medium in diesem Kompetenzbereich ist der Schüler bzw. die Schülerin selbst, denn sie sollen verschiedene Möglichkeiten des Schreibens und Verfassens entdecken, erlernen und formulieren. Dies führt zu individuellen Schreibstrategien, die bei jeder Schülerin bzw. jedem Schüler anders sind. Als den Lerngegenstand bezeichnet man die vorgefertigten Textsorten. Sie sind das fertige Endprodukt und gelten als Ziel des Schreibunterrichts. Früher nannte man den Kompetenzbereich *Schreiben* noch Aufsatzunterricht. Da dieser aber sehr produktorientiert war, wurde er durch den Kompetenzbereich *Schreiben* ersetzt. In den 1970er Jahren kam man in der Fachdidaktik zu dem Schluss, dass der Schreibprozess ebenso wichtig wie das Schreibprodukt ist.⁶¹

Tilman von Brand zeigt Teilhandlungen auf, welche den nationalen Bildungsstandards für den mittleren Schulabschluss (10. Jahrgangsstufe) entsprechen. Diese sind: Über Schreibfertigkeiten verfügen, Richtig schreiben, Texte planen und entwerfen, Texte schreiben, Texte überarbeiten. Zudem gibt er Differenzierungen und Beispiele dafür an, wie diese Kategorien im Unterricht umgesetzt werden könnten.⁶² Diese genauen Unterscheidungen werden im Rahmen dieser Masterarbeit nicht benötigt und somit nicht weiter angeführt.

Das Ziel des Kompetenz- bzw. Lernbereichs *Schreiben* ist eine Ausbildung, Entwicklung und Förderung von Schreibkompetenz. Dies ist zunächst nicht mehr, als schriftliche Texte zu verfassen. In Kombination mit orthografischen und grammatikalischen Regeln ist das Schreiben eine komplexe Tätigkeit, welche rezipieren und reflektieren von eigenen und fremden Texten verlangt. Die Orthographie und die Grammatik sind sowohl in den Kompetenzbereich *Schreiben* als auch in *Sprache und Sprachgebrauch untersuchen* eingebunden.⁶³

⁶⁰ Vgl.: Brand (2018): Deutsch unterrichten. S. 44.

⁶¹ Vgl.: Ebd. S. 44.

⁶² Vgl.: Ebd. S. 45-47.

⁶³ Vgl.: Ebd. S. 47.

Schreibkompetenz kann durch die folgenden vier Prinzipien gefördert werden:

- ↪ Komplexe Schreibleistungen können durch motivierende Übungen entstehen, sie fördern die Produktion von Texten.
- ↪ Hohe Schreibkompetenz kann nur dann entwickelt werden, wenn im Unterricht deren kognitive, metakognitive, sprachproduktive, sprachrezeptive und sprachreflexive Dimension behandelt und berücksichtigt wird.
- ↪ Der Schreibprozess und das Schreibprodukt sind gleichermaßen wichtig, um Schreibkompetenz erlangen zu können.
- ↪ Während des Unterrichts sollte ein schreiberdifferenzierter Ansatz verfolgt werden, damit die Motivation der Schülerinnen und Schüler gefördert werden kann.

Außerdem sollten die Schreibaufgaben an die Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler angepasst werden. Zusätzlich sollten alle Funktionen des Schreibens (vgl. Kapitel 3., Ossner 1995) in sämtlichen Schulstufen angewendet werden.⁶⁴

3.4. Schreiben nach Baurmann und Pohl

Thorsten Pohl erklärt, dass Texte spezielle Kommunikationssituationen sind, denn die die Verfasserin bzw. der Verfasser und die Leserin bzw. der Leser sind zeitlich und räumlich getrennt, sie nehmen sich gegenseitig nicht wahr und teilen sich auch keinen gemeinsamen Wahrnehmungsraum. Somit spielen Gestik, Mimik und face-to-face Kommunikation beim Schreiben keine Rolle, denn durch die räumliche und zeitliche Trennung kann die Autorin bzw. der Autor diese nicht an die Leserin bzw. den Leser senden. Umgekehrt kann die Leserin bzw. der Leser auch keine Fragen stellen, wenn etwas unklar ist. Die Autorin bzw. der Autor muss bestimmte Leistungen erbringen, damit die Leserin bzw. der Leser den Text trotzdem versteht:

- ↪ Kontextualisierungskompetenz (Herstellung eines Verstehenskontexts)
- ↪ Ausdruckskompetenz (sich mit grammatischen und rein verbalen Mitteln ausdrücken zu können, ohne Gestik und Mimik)
- ↪ Antizipationskompetenz (die Berücksichtigung des Vorwissens und der potentiellen Reaktion der Leserin bzw. des Lesers)
- ↪ Textgestaltungskompetenz

⁶⁴ Vgl.: Brand (2018): Deutsch unterrichten. S. 47-48.

↳ Prozessbezogene Teilkompetenzen⁶⁵

Es gibt keine genaue Klassenstufe, ab der die Schreibkompetenz erreicht werden muss. Viel mehr spricht Pohl vom „Schreibalter“, welches sich aus praktischer Schreiberfahrung und Dauer der Auseinandersetzung mit Literatur zusammensetzt. Die Schreibkompetenz kann durch exogene und endogene Faktoren positiv oder negativ beeinflusst werden. Exogene Faktoren beschreiben in diesem Kontext didaktische Maßnahmen im Schreibunterricht, z.B. der Einsatz von spezifisch schreibdidaktischen Methoden. Endogene Faktoren hingegen liegen im lernenden Individuum selbst. Dies kann sich auf die bisherigen Texterfahrungen aber auch auf individuelle Schreibversuche beziehen. Außerdem muss der Erwerb pragmatisch situiert sein. Das bedeutet, es kann nur zu einer Schreibentwicklung kommen, wenn man die Schülerinnen und Schüler bei Schreibleistungen herausfordert. Dafür sind genaue und plausible Schreibaufträge notwendig. Die Entwicklungsprozesse sind auch stark von der Ausbildung des Arbeits- und Langzeitgedächtnisses abhängig.⁶⁶

Schülerinnen und Schüler können die Schreibkompetenz nicht auf die Schnelle vor einer Schularbeit oder einer Hausübung erlernen. Die Entwicklung der Schreibkompetenz ist laut Pohl ein ständiger Prozess. Für den Erwerb der Schreibkompetenz braucht man konkrete und herausfordernde Schreibarrangements und –aufgaben und wiederholte Schreib- und Übungsgelegenheiten (Entwicklungszeit). Diese beiden Aspekte sollten durch schreibdidaktische Methoden verbunden werden, das bedeutet konkret, dass die exogenen Faktoren auf die endogenen Faktoren abgestimmt werden müssen.⁶⁷

3.5. Schreiben nach Becker-Mrotzek

Becker-Mrotzek (2018) beschreibt die Schreibkompetenz als praktische Fähigkeit.

⁶⁵ Vgl.: Pohl, Thorsten (2017): Entwicklung der Schreibkompetenz. In: Baumann, Jürgen; Kammler, Clemens; u.a.: Handbuch Deutschunterricht. Theorie und Praxis des Lehrens und Lernens. Seelze: Klett Kallmeyer. S. 58-59.

⁶⁶ Vgl.: Ebd. S. 59.

⁶⁷ Vgl.: Ebd. S. 61.

„Schreibkompetenz ist pragmatisch zu konzipieren, d.h. als eine Fähigkeit zu beschreiben, die sich in einem Handlungskontext bewähren muss. Denn jede sprachliche Äußerung muss nicht nur dem Prinzip der grammatischen Richtigkeit, sondern auch dem der pragmatischen Angemessenheit genügen.“⁶⁸

Schreiben kann nur in drei bestimmten Medien erfolgen: gesprochen, geschrieben oder gebärdet. Gebärdensprache spielt für die Entwicklung der Schreibkompetenz keine Rolle, sehr wohl aber die gesprochene Sprache. Michael Becker-Mrotzek beschreibt, dass eine allgemeine Schreibkompetenz erst dann erreicht werden kann, wenn Fähigkeiten in der mündlichen und schriftlichen Kommunikation entstehen. Zusätzlich haben auch kindliche Erfahrungen mit dem Schreiben und systematische Lehr-Lern-Prozesse einen großen Anteil an der Entwicklung der Schreibkompetenz bei Schülerinnen und Schülern.⁶⁹

3.6. Schreibkompetenz

Die Schreibkompetenz kann sich ausschließlich als praktisches Handeln zeigen.⁷⁰ Es erfordert anders als das Sprechen einen Perspektivenwechsel bzw. eine Wechselseitigkeit der Perspektiven. Die Schreiberin bzw. der Schreiber soll sich vorstellen können, wie der Text bei der Leserin bzw. dem Leser ankommt. Je routinierter die Schreiberin bzw. der Schreiber ist, desto besser gelingt es.⁷¹

Wenn man Schreiben als einen Prozess sieht, gliedert sich dieser in drei Teile: Planen, Formulieren und Überarbeiten. Die drei Teile sind notwendig, um Schreibkompetenz erlangen zu können. Sie sollten daher nicht als einzelne Teile betrachtet werden, sondern vielmehr als miteinander verbundene Zahnräder. Wenn eines sich nicht korrekt dreht, können die anderen ebenfalls nicht richtig funktionieren.⁷²

⁶⁸ Becker-Mrotzek, Michael (2018): Schreibkompetenz entwickeln und beurteilen. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II. Berlin: Cornelsen Scriptor. S. 47.

⁶⁹ Vgl.: Ebd. S. 47-49.

⁷⁰ Vgl.: Steffen (1995): Schreibkompetenz. S. 15.

⁷¹ Vgl.: Feilke (2012): Was sind Textroutinen? In: Feilke. S. 8.

⁷² Vgl.: Brand (2018): Deutsch unterrichten. S. 69.

Bildungsstandards und Kompetenzen haben ein Hauptziel, nämlich die Steigerung der Unterrichtsqualität und die damit einhergehende Kompetenzentwicklung von Schülerinnen und Schülern. Es müssen daher Ziele für den Unterricht festgelegt werden und deren Erreichung sollte regelmäßig überprüft werden.⁷³ Die Schreibkompetenz kann sich dadurch äußern, dass das Geschriebene für die geforderte Situation oder Schreibaufgabe angemessen ist.⁷⁴ Die Schülerinnen und Schüler müssen zwischen verschiedenen Verwendungssituationen differenzieren und es verstehen, ihre Fähigkeiten situationsgerecht anzuwenden.⁷⁵

Die drei Teilbereiche der Schreibkompetenz, Planen, Formulieren und Überarbeiten, sollen im Folgenden genauer erklärt werden. Wie bereits erwähnt werden diese von verschiedenen Autorinnen und Autoren verwendet. Dazu zählen u.a. Hayes und Flowers, Baurmann und von Brand. Die drei Teilbereiche wurden über die Jahrzehnte hinweg immer wieder ergänzt und erweitert. So schreibt Tilman von Brand von einem weiteren Teilbereich, nämlich dem Vergleichen von Texten. Da der Vergleich von Texten für die vorliegende Masterarbeit bzw. den empirischen Teil essentiell ist, wird auch dieser Teilbereich erklärt. Auf andere Teilbereiche wird nicht genauer eingegangen, da sie nicht wichtig für diese Masterarbeit sind.

3.6.1. Texte planen

Beim Schreiben spielt die Planung eine größere Rolle als beim Sprechen. Wenn man etwas schreibt, ist die Planung elementar und das Ergebnis, also das Schreibprodukt, ist nicht immer vorab planbar. Dieser Umstand macht es schwierig, einen Text im Vorhinein zu planen. Während eines Schreibprozesses kann es passieren, dass das Geplante revidiert werden muss.⁷⁶ Die Flexibilität, etwas Geplantes während des Schreibprozesses zu verändern, fehlt vielen Schülerinnen und Schülern. Erfahrene Schreiberinnen und Schreiber wenden deutlich mehr Zeit zum Planen auf als

⁷³ Vgl.: Sturm, Afra (2016): Schreibkompetenz, Schreibmotivation, Schreibförderung. Grundlagen und Modelle zum Schreiben als soziale Praxis. Seelze: Klett Kallmeyer. S. 143.

⁷⁴ Vgl.: Steffen (1995): Schreibkompetenz. S. 40.

⁷⁵ Vgl.: Ebd. S. 43.

⁷⁶ Vgl.: Wrobel, Arne (2014): Schreibkompetenz und Schreibprozess. In: Feilke, Helmuth; Pohl, Thorsten: Schriftlicher Textgebrauch. Texte verfassen. Baltmannsweiler: Schneider. S. 88.

unerfahrene Schreiberinnen und Schreiber. Einen ungeplanten Schreibprozess zu beginnen, kann ein unlogisches Schreibprodukt zur Folge haben.⁷⁷

Die Lehrperson kann den Schülerinnen und Schülern beim Planen der Texte wesentlich helfen. Es gibt mehrere Methoden, die durchaus effektiv sind. Solche sind z.B.: Stichworte sammeln, Clustering, Recherchieren, Mindmapping und den Aufbau gliedern.⁷⁸

In der Praxis passiert es häufig, dass weder die Lehrperson noch die Schülerinnen und Schüler genügend Zeit für das Planen der Texte aufwenden. Dieser Punkt wird häufig übersehen. Die Schülerinnen und Schüler haben dann oft nicht das richtige Vokabular für die gefragte Textsorte oder der Aufbau ist unstrukturiert. Somit ist diese Phase des Schreibprozesses elementar für die Entwicklung der Schreibkompetenz. Es müssen hierbei nicht alle Methoden zu jeder Schreibaufgabe angewandt werden, aber beim Erlernen einer neuen Textsorte können diese Methoden meiner Meinung nach durchaus zielführend sein.

3.6.2. Texte formulieren und verfassen

Der zweite Teil des Schreibprozesses ist das Formulieren von Gedanken und das Verfassen eines Textes. Dieser Text soll das widerspiegeln, was die Schülerin bzw. der Schüler ausdrücken möchte. Dies hört sich zu Beginn logisch an, ist aber ein schwieriges Unterfangen. Es könnte z.B. passieren, dass man bei einem Argument zu sehr ausholt, dass man die Einleitung zu ausufernd schreibt, dass die ursprüngliche Position zum Thema während des Schreibens unvertretbar wird usw.⁷⁹

Das Formulieren geschieht in geringem Ausmaß bereits bei der Planung von Texten in Form von Konzepten, Stichworten usw.⁸⁰

Besonders wichtig beim Verfassen eines Textes sind der korrekte Aufbau, der je nach Textsorte variiert, die richtigen Fachtermini (z.B. bei einem Bericht) und die richtigen Verknüpfungen innerhalb des Textes.

⁷⁷ Vgl.: Wrobel (2014): Schreibkompetenz und Schreibprozess. In: Feilke; Pohl. S. 89.

⁷⁸ Vgl.: Brand (2018): Deutsch unterrichten. S. 70-71.

⁷⁹ Vgl.: Ebd. S. 71-72.

⁸⁰ Vgl.: Wrobel (2014): Schreibkompetenz und Schreibprozess. In: Feilke; Pohl. S. 89.

Es gibt verschiedene Schreibformen und –handlungen, zwischen denen differenziert werden kann: Freie und kreative Schreibformen, erzählen und schildern, beschreiben und berichten, zusammenfassen, standardisierte Texte verfassen, argumentieren und erörtern, analysieren und interpretieren und wissenschaftspropädeutisch schreiben.⁸¹

Die Aufzählung dieser Schreibformen und –handlungen ist elementar, da jede Schreibform bzw. Schreibhandlung andere Kompetenzen und Fertigkeiten voraussetzt. Es würde den Rahmen dieser Masterarbeit überschreiten, jede Schreibform bzw. Schreibhandlung bezüglich ihrer Kompetenzen zu definieren. Wegen der Vollständigkeit werden die Teilbereiche dennoch angegeben. Für die vorliegende Masterarbeit sind die Schreibformen bzw. Schreibhandlungen *beschreiben und berichten* und *analysieren und interpretieren* essentiell.

Auch die Orthographie ist ein wichtiger Faktor im Schreibprozess. Die Schülerinnen und Schüler sollen Sicherheit bei Rechtschreib- und Interpunktionsfragen zeigen. Die erworbenen Fähigkeiten sind die Grundlage für das richtige Schreiben, sowohl in Deutsch als auch in anderen Schulfächern.⁸² Rechtschreib- und Grammatikunterricht wird heute nicht mehr gesondert im Deutschunterricht praktiziert, sondern in den Unterricht eingebunden, z.B. durch Leseübungen. Im empirischen Teil dieser Masterarbeit sollen die grammatikalischen und orthographischen Fehler, die in den Texten der Schülerinnen und Schüler gefunden werden, zwar mithilfe des Kriterienkatalogs beurteilt werden, aber nicht im Fokus der Textanalyse stehen. Die Schreibrichtigkeit ist zwar für die Beurteilung der Textqualität wichtig, ist aber nicht der wichtigste Faktor bei der Analyse.

3.6.3. Texte überarbeiten

Die Revisionskompetenz, auch genannt Überarbeitungskompetenz, ist ein wichtiger Teil der Schreibkompetenz und muss von den Schülerinnen und Schülern erlernt werden. Eine Schülerin bzw. ein Schüler sollte dazu in der Lage sein, den eigenen Text

⁸¹ Vgl.: Brand (2018): Deutsch unterrichten. S. 71-76.

⁸² Vgl.: Müller, Astrid (2017): Rechtschreiben. In: Baurmann, Jürgen; Kammler, Clemens; u.a.: Handbuch Deutschunterricht. Theorie und Praxis des Lehrens und Lernens. Seelze: Klett Kallmeyer. S. 256.

auf Rechtschreib- und Grammatikfehler, inhaltliche Fehler und Fehler im Aufbau kontrollieren zu können. Den Schülerinnen und Schülern gelingt es häufig nicht, genügend Distanz zu ihren Texten aufzubauen. Ihnen fällt es leichter, andere Texte, z.B. von der Sitznachbarin bzw. dem Sitznachbar, kritisch zu beurteilen und zu verbessern. Das selbstständige Überarbeiten, also ohne eine Lehrperson o.Ä., kann daher sehr schwierig sein.⁸³

Überarbeiten wird häufig als fordernd angesehen, da man den gesamten Text im Auge behalten muss. Wenn ein Satz an einer Stelle ausgebessert wird, muss der nächste Satz ebenso kontrolliert werden. Vor allem ungeübteren Schreiberinnen und Schreibern fällt dies schwer.⁸⁴

Man kann den Lernenden mit der Methode „Arbeit mit Überarbeitungsplänen“ helfen. Dies kann vor allem geübteren Schülerinnen und Schülern helfen. Der Überarbeitungsplan kann von den Schülerinnen und Schülern selbst oder von der Lehrperson erstellt werden. Das Prozessportfolio kann ebenso hilfreich sein. Darin sind Skizzen, Schreibpläne, verschiedene Fassungen, Überarbeitungspläne und metakognitive Notizen enthalten. Dies bietet der Lehrperson eine umfangreiche Materialgrundlage zur Bewertung eines Textes.⁸⁵

Die Schülerinnen und Schüler müssen verstehen, dass der Überarbeitungsprozess ein wichtiges Element der Schreibkompetenz ist. Die klassische Verbesserung eines Textes durch die Lehrperson hat oft keinen Mehrwert für die Schülerinnen und Schüler. Im besten Fall verbessern sie die Fehler, meistens lernen sie daraus aber sehr wenig, reflektieren die Fehler kaum und schreiben nur die Anmerkungen der Lehrperson ab. Tilman von Brand zeigt gute Methoden, um den Schülerinnen und Schülern einen Mehrwert im Überarbeitungsprozess bieten zu können.

Meiner Erfahrung nach verlassen sich die Schülerinnen und Schüler zu sehr auf die Lehrperson, wenn es um das Verbessern geht. Nach der Schularbeit könnte man häufig

⁸³ Vgl.: Brand (2018): Deutsch unterrichten. S. 76-77.

⁸⁴ Vgl.: Baurmann, Jürgen (2006): Schreiben – Überarbeiten – Beurteilen. Ein Arbeitsbuch zur Schreibdidaktik. Seelze: Kallmeyer. S. 89.

⁸⁵ Vgl.: Brand (2018): Deutsch unterrichten. S. 77.

gemachte Fehler an der Tafel mit den Schülerinnen und Schülern gemeinsam besprechen und ihnen so eine nachhaltigere Fehlerkultur beibringen.

Steffen beschreibt den Bereich „Texte planen, aufschreiben und überarbeiten“ als die Teilkompetenz „Textformulierung“⁸⁶. In anderen Lektüren, wie z.B. jener von Tilman von Brand, wird das Planen, Schreiben und Überarbeiten als Schreibkompetenz definiert, nicht als Teilkompetenz. Diese Ansichten könnten sich über die Jahre verändert haben. Die Bereiche planen, schreiben und überarbeiten werden auch von Baumann, Becker-Mrotzek u.a. als Teilbereiche der Schreibkompetenz und nicht als Textformulierung definiert.

3.6.4. Texte vergleichen

Das Vergleichen ist im Deutschunterricht eine wichtige Methode. Um einen guten Vergleich anstellen zu können, braucht es Gemeinsamkeiten, aber auch Unterschiede. Das Ziel eines Vergleichs ist meist eine neutrale Gegenüberstellung von ausgewählten Qualitäten, egal ob Gemeinsamkeiten oder Unterschiede.

Im Deutschunterricht werden meist Texte miteinander verglichen. Besonders Vergleiche im Hinblick auf Kompetenz- und Lernbereiche sind sinnvoll. Es ist wichtig, dass man vor dem Vergleich eine klare Zielsetzung hat und auch dass man Kriterien für einen Vergleich festlegt, nach denen vorgegangen wird. Für Texte können dies folgende Kriterien sein: Aussage, Aufbau, Gestaltung usw.⁸⁷

Somit ist die Strukturiertheit eines Vergleichs, die Tilman von Brand beschreibt, essentiell für diese Masterarbeit. Die Festlegung der Kriterien erfolgt in einem späteren Kapitel.

3.7. Schriftliche Leistungsbeurteilung

Die schriftliche Leistungsbeurteilung spielt für diese Masterarbeit eine elementare Rolle. Im empirischen Teil der Masterarbeit wird ein Kriterienkatalog vorgestellt. Mit dessen Hilfe werden Schülerinnen- bzw. Schülertexte im Hinblick auf die Schreibkompetenz bewertet und kategorisiert.

⁸⁶ Vgl.: Steffen (1995): Schreibkompetenz. S. 51.

⁸⁷ Vgl.: Brand (2018): Deutsch unterrichten. S. 98.

Lehrerinnen und Lehrer sind bei Beurteilungen und Benotungen an diverse Vorgaben gebunden. Diese können an allgemein geltende Bildungsstandards, Bildungs- und Rahmenpläne der einzelnen Bundesländer oder Vorgaben der Schule gebunden sein.⁸⁸ Zur schriftlichen Leistungsbeurteilung im Fach Deutsch können viele Faktoren zählen, u.a. Schularbeiten, Tests, Diktate und Aufsätze. Die Teilnoten werden je nach Gewichtung zusammengefügt und es entsteht, gemeinsam mit Mitarbeit und mündlicher Leistungsbeurteilung, eine Gesamtnote. Aufsätze gelten als besonders schwierige Schreibform, da von den Schülerinnen und Schülern viele Kompetenzen gleichzeitig verlangt werden. Das Produkt, welches am Ende des Schreibprozesses herauskommt, ist eine Verschmelzung von Rechtschreibung, Grammatik, Wortschatz, Phantasie und noch einigen Faktoren mehr. Rechtschreib- und Grammatikfehler sind einfacher zu bewerten, da es dazu meist Vorgaben gibt – schwierig wird es bei österreichischem Deutsch bzw. Zweifelsfällen. Die Schülerinnen und Schüler müssen für einen gelungenen Aufsatz ihre eigenen Gedankengänge verbalisieren. Wenn diese aber verworren und unstrukturiert sind, ist es für die Lehrperson sehr schwer nachvollziehbar, was die Schülerin bzw. der Schüler ausdrücken wollte.⁸⁹

Für die Textqualität ist die Erreichung der vorgegebenen Textlänge ein guter Indikator.⁹⁰ Wenn ein Text deutlich länger ist als vorgegeben, kann die Schülerin bzw. der Schüler ausufernd geschrieben haben, ist der Text kürzer, kann er nicht erklärend genug sein.

Schreiben ist eine praktische Tätigkeit, deren Erfolg sich in gelungenen Texten widerspiegelt. Ob ein Text gelungen ist oder nicht, wird meist von der Leserin bzw. dem Leser bestimmt. Im schulischen Kontext ist dies fast immer die Lehrperson.⁹¹

⁸⁸ Vgl.: Baurmann, Jürgen (2017): Beurteilen und Bewerten im Deutschunterricht. In: Baurmann, Jürgen; Kammler, Clemens; u.a.: Handbuch Deutschunterricht. Theorie und Praxis des Lehrens und Lernens. Seelze: Klett Kallmeyer. S. 410.

⁸⁹ Vgl.: Brand (2018): Deutsch unterrichten. S. 253.

⁹⁰ Vgl.: Lehmann, Rainer; Hartmann, W. (1987): The Hamburg study of achievement in written composition. National report for the IEA international study of achievement in written composition. Hamburg. Gelesen in: Neumann, Astrid (2010): Paradoxien des Schreibens in der Bildungssprache Deutsch. Befunde zu Schreibsozialisation, Schreibmotivation und Schreibfähigkeit bei Schülerinnen und Schülern mit nichtdeutscher Muttersprache und zum Schreibunterricht in mehrsprachigen Kontext. Hamburg: Kovač. S. 125.

⁹¹ Vgl.: Steffen (1995): Schreibkompetenz. S. 39-40.

Ausnahmen können bestehen, wenn z.B. die Schülerinnen und Schüler ihre Texte gegenseitig bewerten sollen.

Laut Baurmann gibt es hauptsächlich zwei Gründe für die Beurteilung von Schülerinnen- und Schülertexten, diese sind die Leistungsfeststellung von Schülerinnen und Schülern durch eine Lehrperson und die Förderung der Schreibentwicklung durch die Optimierung der Texte. Da das Bewerten von Aufsätzen sehr schwierig sein kann, gibt es verschiedene Möglichkeiten, diese zu vereinfachen. Baurmann beschreibt die folgenden drei Methoden: Kriterienkataloge einsetzen, eine Mehrfachbeurteilung nach globalem Ersteindruck und die Beurteilung mithilfe einer Textsammlung.⁹²

Die genannten Methoden sind in der Schule teilweise gut anwendbar. Die Mehrfachbeurteilung wird in der Praxis nur selten eingesetzt, meistens nur in Zweifelsfällen. Ein Kriterienkatalog hingegen erscheint sinnvoll, da er zuvor festgelegt wird und dadurch keine Schülerin bzw. kein Schüler benachteiligt oder bevorzugt werden kann.

Auch Operatoren können in Kombination mit Schreibaufgaben ein geeignetes Mittel zur kriteriengestützten Beurteilung sein. Da die Beurteilung nach Operatoren bzw. Schreibaufgaben aber subjektiver sein kann, als die Beurteilung nach zuvor festgelegten Kriterien, wird diese Art der schriftlichen Leistungsbeurteilung deutlich seltener verwendet.

„Ein Operator, bspw. beschreibe, ist immer mit einer Anweisung verknüpft, die zu einer oder mehreren sprachlichen Handlungen führt. Die sprachlichen Teilleistungen sind mit kognitiven Leistungen, wie z. B. der Reorganisation und dem Transfer von bereits gelerntem Wissen, verbunden.“⁹³

Durch Operatoren kann eine Lehrperson genau definieren, was von einer Schülerin bzw. einem Schüler verlangt wird. Die Leistungserwartung kann dadurch transparenter gestaltet werden. Lernende haben oftmals ein Problem damit, Operatoren präzise

⁹² Vgl.: Baurmann (2017): Schreiben als Verfassen von Texten. In: Baurmann; Kammler; u.a. S. 48.

⁹³ Oleschko, Sven; Moraitis, Anastasia (2012): Die Sprache im Schulbuch. Erste Überlegungen zur Entwicklung von Geschichts- und Politikschulbüchern unter Berücksichtigung sprachlicher Besonderheiten. In: Bildungsforschung (München), Vol.9 (1), S. 11–46.

zuzuordnen bzw. die Aufgaben richtig zu erfüllen. Die Arbeit mit Operatoren muss regelmäßig geübt werden.⁹⁴ Einige Lehrerinnen und Lehrer der ausgesuchten Mittelschule arbeiten wenig mit Operatoren und bauen sie nicht in jede Schreibaufgabe ein. Somit wäre eine Analyse der Texte im Hinblick auf die Operatoren nicht zielführend. Dieses Fehlen von Operatoren würde vermutlich einige Texte der Schülerinnen und Schüler aus der Forschung ausschließen und unverwertbar machen.

Für die Masterarbeit wird der Kriterienkatalog angewendet. Die Mehrfachbeurteilung kann derzeit aufgrund von Covid-19 nicht umgesetzt werden, da für diese Art der Textbeurteilung intensive Zusammenarbeit notwendig ist. In gewisser Weise handelt es sich auch um eine Textsammlung, da Texte miteinander verglichen werden, die vor, während und nach dem Distance Learning entstanden sind. Die Methode der Textsammlung alleine, also ohne Kriterienkatalog, wäre für die vorliegende Masterarbeit nicht ausreichend, weil dadurch nicht alle Ergebnisse gezeigt werden können, die diese Masterarbeit versucht zu erforschen.

3.7.1. Kriterienkataloge

Die verschiedenen Kriterienkataloge gelten als eines von vielen Beurteilungsverfahren. Er gilt als eine Art des kriteriengestützten Beurteilens. Prinzipiell ist ein Kriterienkatalog zuverlässig und hilfreich. Man kann sowohl selbsterstellte als auch vorgefertigte Kriterienkataloge verwenden. Beim Erstellen eines Kriterienkatalogs muss man folgende Punkte beachten: Warum wird eine Zusammenstellung bzw. ein Kriterienkatalog entwickelt? Kann dieser Kriterienkatalog für alle Schreibaufgaben angewendet werden oder muss er spezifisch angepasst werden? Kann er für alle Textsorten gleichermaßen angewendet werden? Es ist sehr wichtig, dass man diese Fragen beim Erstellen beachtet. Oftmals ergeben sich durch eine bestimmte Schreibaufgabe bzw. Textsorte einzigartige Charakterzüge für den Aufsatz.⁹⁵ Ein großer Vorteil von Kriterienkatalogen ist, dass sie einen sofortigen Überblick über einzelne Teilleistungen bzw. Teilbereiche geben. Dies erleichtert die Beurteilungsarbeit

⁹⁴ Vgl.: Ebbinghaus, Tobias (2019): Deutungen der Operatoren beschreibe und erkläre durch Schülerinnen in der neunten Jahrgangsstufe. In: Dannecker, Wiebke (Hsg.); Schmitz, Anke (Hsg.): Deutschunterricht auf dem Prüfstand. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. S. 118.

⁹⁵ Vgl.: Baurmann (2006): Schreiben – Überarbeiten – Beurteilen. S. 130.

enorm. Zusätzlich gewähren Kriterienkataloge ein faires und transparentes Beurteilungssystem. Durch die vorgegebenen Kategorien können Schülerinnen und Schüler die Note besser nachvollziehen, somit ist die Beurteilung mit Kriterienkatalog deutlich transparenter als ohne.⁹⁶

Es zeigt sich durch die oberen Ausführungen, dass sich ein Kriterienkatalog, der für verschiedene Schreibaufgaben und Textsorten konstruiert wurde, am besten für die Analyse der Texte der Schülerinnen und Schüler dieser Masterarbeit eignet. Der erstellte Kriterienkatalog wird in Kapitel 4.4. vorgestellt.

3.8. Schreibaufgaben

Schreibaufgaben sind meist die Grundlage für Schreibprodukte bzw. –prozesse, die im schulischen Rahmen entstehen, sie sind sozusagen der Dreh- und Angelpunkt des schulischen Schreibens.⁹⁷

„Unter Aufgaben sind situationsbezogen formulierte Anforderungen zu verstehen. Die Lernsituation ist durch Erarbeitung, Übung und Transfer bestimmt, die Leistungssituation durch Überprüfung des Gelernten.“⁹⁸

Zu Beginn jedes Schreibprozesses steht eine Schreibaufgabe. Schülerinnen und Schüler empfinden den Schreibprozess oft als ermüdend und langwierig, deshalb sind motivierende Schreibaufgaben gefragt. Die Schreibaufgaben sollten an die Klasse angepasst sein, damit die verschiedenen Schülerinnen und Schüler alle einen individuellen Weg zur selben Lösung finden können.⁹⁹ Schreibaufgaben sind meist aufeinander aufgebaut und sollten die Schülerinnen und Schüler weder über- noch unterfordern. Die Erstellung einer guten Schreibaufgabe ist somit ein schwieriges Unterfangen für die Lehrperson.¹⁰⁰ *„Für jede Schreibaufgabe (für jeden*

⁹⁶ Vgl.: Scheidhammer, Franz-Josef (2008): Aufsatzkorrekturen fair und transparent. Checklisten und Beurteilungshilfen. Mülheim an der Ruhr: Verl. an der Ruhr. S. 25.

⁹⁷ Vgl.: Baurmann, Jürgen (2006): Schreiben – Überarbeiten – Beurteilen. S. 53.

⁹⁸ Köster, Juliane (2017): Lernaufgaben – Leistungsaufgaben. In: Baurmann, Jürgen; Kammler, Clemens; u.a.: Handbuch Deutschunterricht. Theorie und Praxis des Lehrens und Lernens. Seelze: Klett Kallmeyer. S. 397.

⁹⁹ Vgl.: Brand (2018): Deutsch unterrichten. S. 69.

¹⁰⁰ Vgl.: Köster (2017): Lernaufgaben – Leistungsaufgaben. In: Baurmann; Kammler; u.a. S. 397.

Schreibauftrag) gibt es einen Kontext, Rahmenbedingungen und eine sprachlich-textuelle Akzentuierung."¹⁰¹ Jede Schülerin bzw. jeder Schüler sollte sich ein Schreibziel setzen und dies durch die Schreibaufträge verfolgen. Jeder Schreibauftrag ist somit ein Schritt in Richtung Schreibkompetenz.¹⁰²

De Charms beschreibt, dass gute Schreibaufträge eine „milde Form der Besessenheit“ auslösen sollten. Alternativ könnte man dies auch als steigende Schreibmotivation bezeichnen. Situative Bedingungen können das Verfassen von Texten enorm begünstigen, hierzu zählen die Schreibumgebung und –begleitung.¹⁰³ Die Schreibmotivation, -begleitung und –umgebung sollen nun genauer beschrieben werden.

3.9. Schreibmotivation

Bedingt durch die Coronapandemie und die damit einhergehenden Schulschließungen ist davon auszugehen, dass nicht nur die Schreibleistungen beeinflusst werden, sondern auch die Schreibmotivation der Schülerinnen und Schüler.

Die Schreibmotivation bietet ein enormes Forschungspotential, denn die Motivation beim Schreiben wurde bisher nur wenig erforscht. Veröffentlichte Studien zu diesem Bereich der Schreibdidaktik befassen sich meist nur mit einem kurzen Zeitraum, Langzeitstudien sind quasi nicht existent.¹⁰⁴

In dieser Masterarbeit wird keine Langzeitstudie erhoben. Es wird ein relativ kurzer Zeitraum betrachtet. Die Schülerinnen und Schüler sollen befragt werden, wie sich ihre Schreibmotivation während des Distance Learnings bzw. der COVID-19-Pandemie verändert hat.

3.9.1. Definition Schreibmotivation

Die Motivationspsychologie beschäftigt sich mit den Beweggründen des menschlichen Verhaltens. Motivation und Motive werden durch situationelle und persönliche Faktoren

¹⁰¹ Baumann, Jürgen (2006): Schreiben – Überarbeiten – Beurteilen. S. 53.

¹⁰² Vgl.: Ebd. S. 53.

¹⁰³ Vgl.: Ebd. S. 64-65.

¹⁰⁴ Vgl.: Senn (2018): Schreibmotivation und Schreibziel. S. 1.

beeinflusst. Verschiedenste Variablen, wie z.B. Zielorientierung, Interesse, extrinsische und intrinsische Motivation, können die Entwicklung der Motivation positiv bzw. negativ beeinflussen.¹⁰⁵

Da die allgemeine Motivationspsychologie nicht der Hauptaspekt dieser Masterarbeit ist, erscheint es nicht notwendig, die Definition weiter auszuführen.

Die Lernmotivation, die auch für die Schreibmotivation eine große Rolle spielt, bezieht sich nicht nur auf die erreichten Leistungen. Es handelt sich um eine Kombination aus einem gesteigerten Wohlbefinden und der Selbstbestimmtheit von Lernenden. Ein qualitativ hochwertiger Bildungsprozess wird nicht nur durch die vermittelten Bildungsinhalte bestimmt, sondern auch durch die dauerhaft erhöhte Lernmotivation.¹⁰⁶ Durch die Aussage von Spinath lässt sich feststellen, dass positive oder negative Leistungen nicht alleine ausschlaggebend für die Lernmotivation sind. Auch das Wohlbefinden und die Selbstbestimmtheit sind elementar für die dauerhafte Entwicklung von Lernmotivation.

„Die Motivation ist [...] eng mit der Schreibfunktion verknüpft. Sie ist im Idealfall intrinsisch, das heißt hier, durch ein unmittelbares Mitteilungsbedürfnis bestimmt. Gerade im schulischen, aber auch später im beruflichen Umfeld ist extrinsische Motivation sogar häufiger der Fall (eine Schreibaufgabe wird von außen an den Schreiber herangetragen). Daher ist die auf das Schreiben bezogene Fähigkeit zur Selbstmotivation durchaus eine Kompetenz. Hier kann die Bewusstheit über den Zweck des eigenen Tuns im Hinblick auf einen Leser und die damit verbundene intendierte Wirkung helfen, störende Emotionen wie etwa Schreibunlust zu überwinden; im günstigsten Fall wird im Verlauf der Beschäftigung mit der Schreibaufgabe die extrinsische Motivation in Richtung einer intrinsischen Motivation überführt; man will sein mühsam angefangenes Produkt nun mit eigenem Anspruch erfolgreich zu Ende bringen.“¹⁰⁷

¹⁰⁵ Vgl.: Senn (2018): Schreibmotivation und Schreibziel. S. 135.

¹⁰⁶ Vgl.: Spinath, Birgit (2011): Lernmotivation. In: Reinders, Heinz; Ditton, Hartmut; u.a.: Empirische Bildungsforschung. Gegenstandsbereiche. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 45.

¹⁰⁷ Fix, Martin (2008): Texte schreiben. Schreibprozesse im Deutschunterricht. Paderborn: UTB. S. 28.

Die Schreibmotivation ist ein wesentlicher Bestandteil für die Entwicklung von Schreibkompetenz. Wenn eine Schülerin bzw. ein Schüler keine Motivation für das Schreiben entwickeln kann, werden die Texte höchstwahrscheinlich von ihren bzw. seinen normalen Leistungen abweichen. Das Schreiben in der Institution Schule ist gesellschaftlich bedingt. Inhalte, Vorgehen und Schreibprozess einer Schülerin bzw. eines Schülers werden durch die vorherrschenden Vorstellungen und Inhalte bestimmt.¹⁰⁸ Die beiden Faktoren Leistung und Motivation gelten als wechselseitig bedingt. Die Schreibkompetenz kann nicht nur durch Leistung alleine gefördert werden, auch die Motivation muss vorhanden sein.¹⁰⁹ Aus der Sicht der Schreibmotivation ist das Schreiben eine zielgerichtete, meist nicht von Personen selbst initiierte Aktivität, bei der Schreibziele, Metakognition und Emotionsregulation von Bedeutung sind.¹¹⁰

Ein weiterer wichtiger Faktor für die Schreibmotivation ist das Schreibinteresse. Hierbei gibt es zwei Möglichkeiten: Schreiben über ein interessantes Thema oder Schreiben als eine interessante Aktivität. Eine Schülerin bzw. ein Schüler kann einzelne Themen oder Textsorten interessant finden, muss aber nicht zwangsläufig das Schreiben als eine interessante Aktivität empfinden. Ein interessantes Thema kann durch eine neue Methode, z.B. Gruppenarbeit, eine Schreibaufgabe oder durch eine neue Textsorte die Schülerinnen und Schüler zum Schreiben motivieren. Wenn eine Schülerin bzw. ein Schülerin Schreiben als eine interessante Aktivität erachtet, kann dies folgende Gründe haben: klare und individuelle Zielvorstellungen im Schreibprozess bzw. über das Schreibprodukt, höhere Leistungsbereitschaft, verstärkte Selbstwirksamkeitsüberzeugungen usw.. Situationales Schreibinteresse kann die Grundlage für individuelles Interesse sein und sich von Schreibaufgabe zu Schreibaufgabe weiterentwickeln.¹¹¹ Es ist elementar, dass nicht nur zu Beginn einer Schreibaufgabe eine Euphorie besteht, sondern dass diese Begeisterung für das Schreiben auch langfristig gesichert werden kann. Wenn ernsthaftes Interesse besteht,

¹⁰⁸ Vgl.: Neumann (2010): Schreibmotivation der Migrantinnen und Migranten bei freier Aufgabenwahl. In: Neumann.S. 119.

¹⁰⁹ Vgl.: Ebd. S. 128.

¹¹⁰ Vgl.: Philipp, Maik (2012): Motiviert lesen und schreiben. Dimensionen, Bedeutung, Förderung. Seelze: Klett Kallmeyer. S. 31.

¹¹¹ Vgl.: Senn (2018): Schreibmotivation und Schreibziel. S. 215-217.

bleibt die Schreibmotivation auch dann erhalten, wenn man erste negative Erfahrungen macht oder auf Schwierigkeiten stößt.¹¹² Boscolo beschreibt, dass die Schreibmotivation bei vielen Schülerinnen und Schülern sinkt, wenn sie älter werden bzw. höhere Schulstufen erreichen. Dies liegt unter anderem an den formalen und inhaltlichen Anforderungen des Schreibunterrichts. Die Schreibmotivation muss daher mehr beinhalten als Wille und Antrieb.¹¹³ Eine gute Schreiberin bzw. ein guter Schreiber zu sein, ist keineswegs eine Charaktereigenschaft, die eine Schülerin bzw. ein Schüler mitbringen muss, um ausreichend Schreibmotivation zu entwickeln. Es geht vielmehr darum, ob Schülerinnen und Schüler dazu fähig sind, sich verschiedensten Schreibaufgaben und Schreibsituationen zu stellen. Wenn sie diese für sich und für beurteilende Personen, z.B. Lehrpersonen, befriedigend lösen können, steigt nicht nur die Leistung sondern auch die Schreibmotivation an.¹¹⁴

Schreibaufgaben sind ein wesentlicher Faktor für die Entwicklung von Schreibkompetenz aber auch von Schreibmotivation. Laut Luthiger sollten Schreibaufgaben die folgenden drei Merkmale aufweisen:

Die Schülerinnen und Schüler sollen sich durch die Lernaufgaben gefordert, aber nicht überfordert fühlen. Sie sollten sie als motivierend und anspruchsvoll empfinden (Motivierung und kognitive Aktivierung). Zudem sollten Lernaufgaben auf dem Vorwissen der Schülerinnen und Schüler aufbauen (Passung). Durch ein lernförderliches Klima können die Schülerinnen und Schüler erkennen, dass ein Fehler nichts Schlechtes ist, sondern dass man daraus lernen kann (Lernen aus Fehlern).¹¹⁵

Die Entwicklung der Schreibmotivation ist ein komplexes Unterfangen, welches, ähnlich wie die Schreibkompetenz, nicht in einem zeitlichen Rahmen entwickelt werden kann. Es spielen verschiedenste Variablen eine Rolle. Manche Schülerinnen und Schüler entwickeln während ihrer gesamten Schulzeit keine Schreibmotivation.

¹¹² Vgl.: Baumann, Jürgen (2006): Schreiben – Überarbeiten – Beurteilen. S. 65.

¹¹³ Vgl.: Boscolo, Pietro (2009): Engaging and Motivating Children to Write. In: Beard, Roger; Myhill, Debra; Riley, Jeni; Nystrand, Martin (Hrsg.): The SAGE Handbook of Writing Development. London: Sage Publications Ltd. S. 300-301.

¹¹⁴ Vgl.: Ebd. S. 310.

¹¹⁵ Vgl.: Luthiger, Herbert (2014): Differenz von Lern- und Leistungssituationen. Eine explorative Studie zu ihrer theoretischen Grundlegung und empirischen Überprüfung. Münster: Waxmann. S. 71.

3.10. Schreibsozialisation/Schreibbegleitung bzw. Schreibumgebung

Durch das Distance Learning ergab sich, dass die Schülerinnen und Schüler die Schreibaufgaben nicht mehr vorwiegend mit der Lehrperson verfassen konnten, sondern diese selbst oder mit anderen Personen im Haushalt schreiben mussten. Durch die veränderte Schreibumgebung ist es möglich, dass sich die Leistungen der Schülerinnen und Schüler verändert haben. Diese Veränderung kann sowohl negativ als auch positiv verlaufen.

3.10.1. Schreibsozialisation

Eine entscheidende Rolle spielt die Schreibsozialisation. Diese ist nicht zu verwechseln mit der Schreibentwicklung. Die Schreibentwicklung bezieht sich auf einen kognitiven Entwicklungsprozess und setzt sich die Erreichung der Schreibkompetenz als Ziel. Die Schreibsozialisation hingegen plant auch andere Faktoren in den Erwerb der Schreibkompetenz ein. Hierbei handelt es sich vor allem um verschiedene Sozialinstanzen, wie z.B. Familie, Schule und Peers.¹¹⁶ Lernen wird als interpersonaler Prozess definiert, Schülerinnen und Schüler benötigen Kontakt zu anderen Lernenden oder Mitmenschen, um erfolgreich lernen zu können.¹¹⁷

„Schreibsozialisation kann demnach als Erwerb von Fähigkeiten eingebettet in soziale Kontexte und beeinflusst durch verschiedene soziale Instanzen verstanden werden.“¹¹⁸

Die Schreibsozialisation und die Entwicklung von Schreibkompetenz können laut Matthiesen (2010) durch verschiedene Einflüsse bestimmt werden:

- ↳ Allgemeine Entwicklungsbedingungen von Schreiberinnen und Schreibern
- ↳ Motorische und kognitive Entwicklung von Schreiberinnen und Schreibern
- ↳ Spezielle schriftsprachliche Lernprozesse in der Schule

¹¹⁶ Vgl.: Matthiesen, Freya (2010): Schreibsozialisation von Schülern in Deutschland. Gemeinsamkeiten und Unterschiede in Schreibsozialisationsverläufen von Schülern mit bildungsnahem und bildungsfernem Hintergrund. Eine Fallstudie. In: Neumann, Astrid: Paradoxien des Schreibens in der Bildungssprache Deutsch. Befunde zu Schreibsozialisation, Schreibmotivation und Schreibfähigkeit bei Schülerinnen und Schülern mit nichtdeutscher Muttersprache und zum Schreibunterricht in mehrsprachigen Kontext. Hamburg: Kovač. S. 41-44.

¹¹⁷ Vgl.: Zierer (2020): Herausforderung HOMESCHOOLING. S. 55.

¹¹⁸ Matthiesen (2010): Schreibsozialisation von Schülern in Deutschland. In: Neumann. S. 44.

- ↪ Schreibhäufigkeit
- ↪ Mediale Umwelt von Schreiberinnen und Schreibern
- ↪ Sozialisationserfahrungen (z.B. Bedeutung von Schreiben innerhalb des Alltags und der Familie)¹¹⁹

Die Schreibsozialisation erfüllt eine wichtige Rolle für den Erwerb der Schreibkompetenz. Dadurch lässt sich schlussfolgern, dass eine gestörte Schreibsozialisation sich negativ auf den Erwerb der Schreibkompetenz auswirkt. Diese Störung der Schreibsozialisation kann durch das Distance Learning hervorgerufen werden. Wenn man Rückschlüsse aus den oben genannten Kriterien von Matthiesen zieht, kann z.B. eine Verringerung der Schreibhäufigkeit oder eine Abnahme der Bedeutung von Schreiben im Alltag zu einer Verschlechterung der Schreibsozialisation führen. Die Folgen wären eine deutliche Beeinflussung der Schreibkompetenz und eventuelle Rückschritte in deren Entwicklung.

3.10.2. Schreibumgebung bzw. Schreibbegleitung

Das Schreiben von Texten kann durch situative Bedingungen positiv beeinflusst werden. Dazu zählt z.B. die Schreibumgebung, aber auch unterschiedliche Schreibmaterialien, -medien und -werkzeuge können den Vorgang begünstigen. Für ein positives Schreiberlebnis ist auch eine behutsame und zielsichere Schreibbegleitung von Vorteil. Die Kommunikation während des Schreibens kann ebenfalls zur Steigerung der Motivation führen, diese kann z.B. mit Lehrpersonen, Schulkolleginnen und –kollegen, Geschwistern, Elternteilen, usw. geführt werden.¹²⁰

Wenn man Baurmanns Ausführungen zum Thema Schreibbegleitung und Schreibumgebung folgt, dann sollte sich das Distance Learning in einigen Bereichen positiv auf die Schreibmotivation auswirken. Die Schülerinnen und Schüler lernen neue Schreibmedien kennen, z.B. den Computer. Es werden häufig auch neue Schreibmaterialien verwendet.

¹¹⁹ Vgl.: Matthiesen (2010): Schreibsozialisation von Schülern in Deutschland. In: Neumann. S. 44.

¹²⁰ Vgl.: Baurmann, Jürgen (2006): Schreiben – Überarbeiten – Beurteilen. S. 65.

Die Schreibbegleitung veränderte sich ebenso. Die Schülerinnen und Schüler könnten im Distance Learning vermehrt Hilfe von Geschwistern, Elternteilen oder Freundinnen und Freunden bekommen haben. Die gewohnte Schreibbegleitung, nämlich die Lehrperson, bleibt durch Distance Learning zumindest teilweise erhalten.

Input und Hilfe von Lehrerinnen und Lehrern findet während des Distance Learnings eher komprimiert statt. Umso wichtiger ist die Unterstützung durch Eltern und Geschwister. Auch die Bereitschaft zur selbstständigen Arbeit ist essentiell für die Erwerbung von schulischem Wissen.¹²¹

„Insgesamt [...] hängen die Lernerfolge der Schülerinnen und Schüler stärker als je zuvor davon ab, wie die Schülerinnen und Schüler im eigenen Haushalt durch die Eltern unterstützt werden können, welche Ressourcen im Haushalt vorhanden sind und wie anregungsreich das familiäre Umfeld ist.“¹²²

Die Schülerinnen und Schüler könnten mit ihren Schulkolleginnen und -kollegen lernen bzw. schreiben. Aus einer Studie, die Schülerinnen und Schüler, aber auch Eltern zum Thema Distance Learning befragt hat, geht hervor, dass ungefähr 30 Prozent der Schülerinnen und Schüler angeben, dass sie mit ihren Freundinnen und Freunden über verschiedene Medien (Telefon, Skype usw.) lernen. 52 Prozent lernen lieber alleine.¹²³ Schülerinnen und Schüler wünschen sich in dieser ungewohnten Situation Stabilität, Halt und Alltagsroutinen. Die Hilfe von Geschwistern bei Schreib- und Lernaufgaben ist ihnen ebenfalls sehr wichtig. Man sollte jedoch bedenken, dass Geschwister nicht nur eine Hilfestellung sein können, sondern auch ein Störfaktor. Vor allem jüngere Geschwister, die noch nicht in die Schule gehen, verstehen das DL nicht immer. Es kann dadurch zu anhaltenden Störungen der Konzentration kommen, dies wirkt sich wiederum schlecht auf die Schreib- und Lernumgebung aus.¹²⁴

Eltern können mit der derzeitigen Schulsituation ebenso überfordert sein wie Schülerinnen und Schüler. Sie sind nur in Ausnahmefällen selbst fachlich, pädagogisch

¹²¹ Vgl.: Stojanov (2020): COVID-19 als Bildungsherausforderung. In: Drerup; Schweiger. S. 136.

¹²² Helbig (2020): Potenzielle Auswirkungen der Corona-Krise auf soziale Ungleichheiten und Schulorganisation. In: Egbers; Himmelrath. S. 30.

¹²³ Vgl.: Huber (2020): COVID-19 und aktuelle Herausforderungen in Schule und Bildung. S. 58.

¹²⁴ Vgl.: Ebd. S. 95.

bzw. didaktisch ausgebildet. Außerdem besitzen sie nicht die schulische Autorität und können somit nicht als Ersatz für die Lehrpersonen fungieren. Durch das plötzliche Ungleichgewicht von Schule und zu Hause, das durch das Distance Learning entstanden ist, kann es zur Überforderung der Eltern und des bestehenden Familiensystems kommen.¹²⁵ Die Eltern könnten durch diese Überlastung den Schülerinnen und Schülern die Hilfe verweigern oder sie mit der Hilfe überfordern. Auch eine ständige und überwachende Schreibbegleitung kann sich, ähnlich wie eine fehlende Schreibbegleitung, negativ auf die Leistungen der Schülerinnen und Schüler auswirken.

Die Unterstützung und Hilfestellungen, die von den Eltern ausgehen, wirken sich enorm auf die Motivation der Schülerinnen und Schüler aus. Kinder, deren Eltern viel Wert auf schulischen Erfolg legen, setzen sich auch selbst sehr hohe schulische Ziele.¹²⁶ Helbig gibt an, dass Kinder aus bildungsnahen Familien deutlich mehr Unterstützung erfahren, als Kinder aus bildungsfernen Familien. Auch emotionale Unterstützung wird häufiger angeboten.¹²⁷

Diese Veränderungen im Schreibverhalten der Schülerinnen und Schüler können sich auch negativ auf die Motivation und die Leistung auswirken. Manche Schülerinnen und Schüler erhalten zu Hause nicht die Unterstützung, die sie bräuchten. Wenn das neue Schreibmedium, in diesem Beispiel der Computer, nicht vorhanden ist oder von anderen Geschwistern ebenfalls benutzt wird, kann es passieren, dass den Schülerinnen und Schülern die Lust am Schreiben vergeht. Auch ein unsicheres familiäres Umfeld kann sich negativ auswirken. Sobald die Schreibumgebung, bewusst oder unbewusst, als nicht förderlich angesehen wird, kann dies negative Folgen haben. Auch zu spätes Aufstehen und der Verlust der täglichen Routine kann dazu führen. Wenn eine Schülerin bzw. ein Schüler sich an niemanden wenden kann und die Schreibbegleitung entfällt, werden Leistung und Motivation höchstwahrscheinlich sinken. Eventuell fällt sogar die Lehrperson als Schreibbegleitung weg, da sie sich nicht

¹²⁵ Vgl.: Zierer (2020): Herausforderung HOMESCHOOLING. S. 56.

¹²⁶ Vgl.: Meyer, Kirsten (2020): Schule und Chancengleichheit. Lehren aus der COVID-19-Pandemie. In: Drerup, Johannes; Schweiger, Gottfried (Hsg.): Bildung und Erziehung im Ausnahmezustand. Philosophische Reflexionsangebote zur COVID-19-Pandemie. Darmstadt: wbg Academic. S. 145.

¹²⁷ Vgl.: Helbig (2020): Potenzielle Auswirkungen der Corona-Krise auf soziale Ungleichheiten und Schulorganisation. In: Egbers; Himmelrath. S. 31.

mit der Technik auskennt oder überlastet ist. Es ist zu erkennen, dass sich die Schreibbegleitung bzw. die Schreibumgebung sowohl positiv als auch negativ auf die Motivation und die Leistungen der Schülerinnen und Schüler auswirken könnte.

Philipp gibt an, dass die soziale Unterstützung bzw. Eingebundenheit im Umgang mit Schriftsprache einer der fünf Aspekte ist, die die Schreibmotivation erhöhen. Isolation bzw. fehlende Unterstützung zählen zu den motivationshemmenden Faktoren.¹²⁸ Durch diese Ausführungen zeigt sich, dass die Schreibbegleitung einen enormen Einfluss auf die Schreibmotivation haben kann. Die Isolation während des Distance Learnings könnte einer der Gründe sein, warum die allgemeine Lern- bzw. Schreibmotivation von Schülerinnen und Schülern sinken kann.

¹²⁸ Vgl.: Philipp, Maik (2012): Motiviert lesen und schreiben. Dimensionen, Bedeutung, Förderung. Seelze: Klett Kallmeyer. S. 50.

4. Analyse der Texte der Schülerinnen und Schüler

Im theoretischen Teil dieser Arbeit wurde erklärt, dass sich das Distance Learning sowohl negativ als auch positiv auf die Leistungen der Schülerinnen und Schüler auswirken kann. Besonders im Kompetenzbereich *Schreiben* sind die Auswirkungen interessant, da sich sowohl die Schreibumgebung als auch die Schreibbegleitung verändert, wie bereits im vorherigen Kapitel erläutert wurde. Durch die veränderte Schreibsituation haben sich die Leistungen der Schülerinnen und Schüler meist verändert. Durch die Forschung, die eigens für diese Masterarbeit durchgeführt wird, zeigte sich, ob sich die Schreibleistungen der Schülerinnen und Schüler während der Schulschließungen verbessert oder verschlechtert haben oder gar gleich geblieben sind. Hierzu wurden von den Probandinnen und Probanden drei Texte verglichen. Der erste Text wurde vor der Schulschließung geschrieben, der zweite Text währenddessen und der dritte Text nach der erneuten Öffnung der Schule. Der Forschungszeitraum wurde auf das Wintersemester 2020/2021 begrenzt. Sämtliche Texte, die im Folgenden beurteilt wurden, stammen aus diesem Zeitraum. Die Texte wurden mithilfe eines Kriterienkatalogs, der im Kapitel 4.4. vorgestellt wird, ausgewertet und anschließend miteinander verglichen. Dadurch hat sich gezeigt, ob sich die Schreibleistungen in dieser Zeit verändert haben. Die Bewertung der Texte bezog sich auf die Schreibleistung, orthographische und grammatikalische Fehler werden zwar ebenfalls berücksichtigt, sollen aber nicht im Fokus dieser Untersuchung sein. Sie können willkürliche Ursachen haben und lassen sich daher schwer auf das Distance Learning zurückführen. Zudem wurde die Textqualität der untersuchten Texte festgestellt. Es zeigte sich, dass die Verbesserungen der Schreibleistungen oft gleichbedeutend mit der Verbesserung der Textqualität waren. Die Texte der Schülerinnen sind per Hand geschrieben worden und nicht am Computer. Die Deutschlehrerin hat die Anweisung bekommen, drei Texte herauszusuchen. Einer sollte vor der Schulschließung, einer während und einer nach der Schulöffnung verfasst worden sein. Eine genaue Vorgabe, ob die Texte per Hand oder am Computer geschrieben sein sollten, gab es nicht. Die Deutschlehrerin erklärte mir, dass sie generell, auch in Zeiten des Distance Learnings, keine Texte am Computer geschrieben hätten, da nicht alle Kinder einen Computer bzw. Internet zur Verfügung haben. Einige

Schülerinnen und Schüler lehnen das Schreiben am Computer auch vehement ab. Die Digitalisierung des Deutschunterrichts, welche bereits in Kapitel 2.4. beschrieben wurde, fand in dieser spezifischen Klasse also nur bedingt statt. Sie arbeiteten zwar mit Lernprogrammen und Kommunikationsmedien, benutzten den Computer aber nicht als Schreibmedium.

Zwei der drei Texte sind Inhaltsangaben, diese wurden während und nach der Schulschließung verfasst. Vor der Schulschließung wurde ein Bericht geschrieben. Wenn man die Funktionen des Schreibens von Ossner, welche bereits in Kapitel 3. beschrieben wurden, auf die oben genannten Textsorten anwendet, kann man den Bericht der Funktion „An andere Personen schreiben“ zuordnen und die Inhaltsangabe „Schreiben zur Erkenntnisgewinnung“.

Wären die Unterschiede zwischen dem ersten Text bzw. dem zweiten und dritten Text erheblich gewesen, hätte dies auf die unterschiedlichen Textsorten zurückgeführt werden können. Dies war aber bei keinem der Probanden der Fall. Leider war es nicht möglich, von allen Schülerinnen und Schülern drei Texte der gleichen Textsorte zu bekommen. Dies hätte einen Vergleich einfacher gemacht. Durch die verschiedenen Textsorten kann aber ausgeschlossen werden, dass das Thema einer Schülerin bzw. einem Schüler nicht liegt. Es kann sein, dass ein Kind beim Verfassen einer bestimmten Textsorte schlecht ist, eine andere dafür aber gut schreiben kann. Für die Forschung dieser Masterarbeit wurden daher fünf Berichte und acht Inhaltsangaben bewertet und verglichen.

4.1. Schulstandort

Die Mittelschule, an der diese Forschung durchgeführt wurde, ist jene in Stegersbach. Die Mittelschule Stegersbach liegt im Bezirk Güssing im Südburgenland. Die Schule beschäftigt rund 40 Lehrerinnen und Lehrer. In der Mittelschule Stegersbach gibt es 16 Klassen. Zusätzlich beinhaltet das Schulgebäude noch eine Sonderschule und eine Polytechnische Schule.

4.2. Persönlicher Zugang

Für die Forschung dieser Masterarbeit wurde bewusst die Mittelschule Stegersbach und auch die 3a Klasse ausgewählt. Als Lehrperson musste man sich ab dem Sommersemester 2020 mit kurzfristigen Schulschließungen und Distance Learning auseinandersetzen. Da sich vor allem das Schreiben in Zeiten des Distance Learnings verändert, z.B. durch die veränderte Schreibumgebung und –begleitung, wurde dies der Hauptgegenstand dieser Masterarbeit. Die Deutschlehrerin, mit der im Rahmen der vorliegenden Masterarbeit zusammengearbeitet wurde, ist eine frühere Kollegin von mir. Sie bekam die Anweisung, drei Texte von jeder Schülerin bzw. jedem Schüler zur Verfügung zu stellen. Wie bereits erwähnt, wurden keine Vorgaben zum Schreibmedium gemacht, die Texte konnten also per Hand oder am Computer geschrieben worden sein. Bezüglich der Textsorte hatte ich vorgegeben, dass es sich um die gleiche handeln sollte. Dies war aber leider nicht möglich. Es standen zwei unterschiedliche Textsorten, nämlich Bericht und Inhaltsangabe, für die Forschung zur Verfügung. Ebenfalls vorgegeben wurde der Forschungszeitraum. Die Texte sollten aus dem Wintersemester 2020/2021 stammen. Die erste Schulschließung, welche im März 2020 begann, wurde ausgeschlossen, da die Lehrpersonen komplett unvorbereitet und auch die Schülerinnen und Schüler mit der unbekannten Situation überfordert waren. Die Texte, die nun für die Forschungsarbeit untersucht werden, wurden im Oktober, November und Dezember verfasst. Sie stammen folglich aus dem Zeitraum der zweiten Schulschließung in Österreich.

4.3. Zielgruppe

Die Zielgruppe für diese Forschung waren Schülerinnen und Schüler, die sich zum Zeitpunkt der Forschungserhebung entweder in der zweiten oder dritten Klasse Mittelschule befanden. Die erste Klasse wurde nicht ausgewählt, da in dieser Phase noch keine Einteilung in AHS und Standard erfolgt ist. Die vierte Klasse wurde ebenfalls nicht in Betracht gezogen, da die Leistungen durch den bevorstehenden Schulwechsel verzerrt werden könnten. Somit war die Zielgruppe für diese Masterarbeit eine Klasse der zweiten bzw. dritten Klasse Mittelschule. Nach Absprache mit dem Direktor und einigen Deutschlehrerinnen und Deutschlehrern der Mittelschule Stegersbach wurde mir die 3a Klasse empfohlen. Diese Klasse wurde von mir bereits im Sommersemester

2020 unterrichtet. In dieser Klasse gab es 18 Schülerinnen und Schüler, zehn davon sind Mädchen und acht Buben. Durch Corona erfolgt keine räumliche Trennung der AHS-Gruppe und der Standardgruppe. Es befinden sich in den Hauptfächern immer zwei Lehrpersonen, die im Team-Teaching arbeiten, im Raum.

Es sollten sich fünf Schülerinnen und Schüler auf freiwilliger Basis melden, die gerne an der Forschung teilnehmen würden. Ein bewusstes Aussuchen der Schülerinnen und Schüler hätte zu verzerrten Ergebnissen geführt, da ich mir bewusst jemand aussuchen hätte können, dessen Leistungen sich verbessert oder verschlechtert haben. Es haben sich insgesamt fünf Schülerinnen und Schüler freiwillig gemeldet, drei Buben und zwei Mädchen. Zwei von ihnen gehören der Standardgruppe an und drei der AHS-Gruppe. Es sollte eine Mischung zwischen AHS-Gruppe und Standardgruppe stattfinden, dadurch wurden die Ergebnisse nicht durch Leistungsgruppen oder Lehrpersonen verzerrt.

Im Folgenden wurden die Schülerinnen und Schüler nicht mit Namen genannt. Die Anonymität spielte eine wichtige Rolle und wurde zuverlässig gewährleistet. Die Schülerinnen und Schüler wurden Schüler 1, Schüler 2, Schüler 3, Schüler 4 und Schüler 5 genannt. Hierbei wurde bewusst auf die weibliche Form verzichtet. Alle Erziehungsberechtigten haben Einverständniserklärungen unterzeichnet.

Schüler 1	AHS-Gruppe
Schüler 2	AHS-Gruppe
Schüler 3	Standardgruppe
Schüler 4	Standardgruppe
Schüler 5	AHS-Gruppe

Tabelle 1 Probandinnen und Probanden für den empirischen Teil

Es wurden bewusst nur fünf Schülerinnen und Schüler ausgewählt, da die Bewertung der Texte mit dem Kriterienkatalog sehr aufwendig ist. Bei fünf Schülerinnen und Schülern sind insgesamt 15 Texte zu bewerten und zu vergleichen. Hätte man die ganze Klasse als Untersuchungsgegenstand genommen, wären es insgesamt 54 Texte gewesen. Die Ergebnisse wären bei 18 Schülerinnen und Schüler wahrscheinlich

deutlicher gewesen, der Aufwand, all diese Texte zu bearbeiten, würde aber den Rahmen dieser Masterarbeit übersteigen. Es würde sich hier aber großes Forschungspotential anbieten.

4.4. Kriterienkatalog

Der Kriterienkatalog wurde in Kapitel 3.7.1. bereits theoretisch erläutert. Becker-Mrotzek und Böttcher haben in ihrem Buch „Schreibkompetenzen entwickeln und beurteilen“ einen Kriterienkatalog entworfen, der bei der Beurteilung von Schreibaufgaben helfen soll. Sturm und Weder haben in ihrer Lektüre ebenfalls einen Kriterienkatalog für die Erstellung eines Lehrer/-innen-Feedbacks eingebaut. Durch die Kombination dieser beiden Kriterienkataloge wurde ein adäquater Kriterienkatalog für die Bewertung der Texte erstellt. Dieser konnte für alle Schreibaufgaben bzw. Textsorten angewandt werden und musste nicht abgeändert werden. Für den Gebrauch in der Praxis müsste der Kriterienkatalog erweitert werden. Die Erläuterung der Punktevergabe (1; 0,5; 0) erfolgt im weiteren Text.

Dimension	Kriterium	Grad			Anmerkung
		1	0,5	0	
Sprachangemessenheit					
Wortwahl	Ist der Wortschatz angemessen? Werden Inhaltswörter, Funktionswörter, komplexe Ausdrücke und Fachtermini treffend verwendet?				
Satzbau	Ist der gewählte Satzbau der Aufgabe und der Leserin/dem Leser angemessen?				
Erzählzeit	Stimmt die Erzählzeit durchgehend während des Textes?				

Wortwiederholungen	Kommen Wortwiederholungen im Text vor?				
Inhalt					
Gesamtidee	Lässt der Text eine dem Thema angemessene Gesamtidee erkennen? (z.B. passende Überschrift)				
Logik	Ist der Text logisch?				
Umgang/Relevanz	Sind Umgang und Inhalt der Aufgabe angemessen?				
Aufbau					
Textmuster	Wird ein angemessenes Textmuster verwendet?				
Textaufbau	Ist der Text sinnvoll aufgebaut? Lässt er eine innere/äußere Gliederung erkennen? (z.B. Abschnitte)				
Thematische Entfaltung	Wird das Thema in einer der Fragestellung angemessenen Art entfaltet?				
Leserführung	Wird die Leserin/der Leser durch den Text geführt? Werden textstrukturierende Mittel verwendet?				
Prozess					
Planen/Überarbeiten	Lässt der Text Planung- und				

	Überarbeitungsspuren erkennen?				
Wagnis	Lässt der Text ein besonderes sprachliches Wagnis erkennen? Ist er in besonderer Weise kreativ?				
Sprachrichtigkeit					
Orthographie	Entspricht die Orthographie einschließlich Zeichensetzung dem Lernstand?				
Grammatikalität	Sind Wortbildung und Satzbau grammatisch korrekt?				

Tabelle 2 Kriterienkatalog nach Becker-Mrotzek und Böttcher; Sturm und Weder.^{129, 130}

Mithilfe dieses Kriterienkataloges wurden die Texte der fünf Schülerinnen und Schüler analysiert und bewertet. Dadurch zeigte sich, ob sich die Schreibleistungen durch das Distance Learning verändert haben.

4.5. Ergebnisauswertung

Es wurden drei Texte von den ausgewählten Schülerinnen und Schülern mithilfe des Kriterienkatalogs ausgewertet. Einer entstand vor der Schulschließung, einer während der Schulschließung und einer im Präsenzunterricht danach. Es handelt sich ausschließlich um Texte, die von den Schülerinnen und Schülern eigenständig verfasst wurden. Die Auswertung erfolgte, wie bereits erwähnt, mithilfe des Kriterienkatalogs und sollte dadurch möglichst objektiv beurteilt werden. Bei der Bewertung wurde auch kein Unterschied zwischen AHS-Gruppe und Standardgruppe gemacht, da die Ergebnisse sonst verzerrt werden würden. Die Textqualität der einzelnen Texte wird allerdings angeführt. Am Ende wurde eine Gesamtpunktzahl vergeben, die aus den

¹²⁹ Vgl.: Becker-Mrotzek, Michael: Schreibkompetenz entwickeln und beurteilen. S. 95.

¹³⁰ Vgl.: Sturm (2016): Schreibkompetenz, Schreibmotivation, Schreibförderung. S. 174.

erfüllten (1), zum Teil erfüllten (0,5) und nicht erfüllten Faktoren addiert wurde. Die höchst mögliche Gesamtpunkteanzahl war 15. Diese wurde von keiner Schülerin bzw. keinem Schüler erreicht. Durch die Vergabe der Punktezahl konnte eine einfache Erkennung von Verbesserung, Verschlechterung bzw. Gleichstand ermöglicht werden. Zusätzlich wurde eine Beurteilung der Textqualität abgegeben. Bei der Analyse der Texte fiel auf, dass sich bei einigen Schülerinnen und Schülern die Textqualität verändert hat. Es handelt sich hier um eine Bewertung, die nur von mir selbst durchgeführt wurde und nur meine Meinung zu den Texten darstellt.

4.6. Darstellung der Ergebnisse

Im Folgenden werden nun die Ergebnisse der Analyse der Texte präsentiert. Beachtlich hierbei ist, dass sich zwei Probanden verbessert haben, die Leistungen bei einem gleich geblieben sind und sich zwei verschlechtert haben. Die Schreibleistungen der Schülerinnen und Schüler haben sich also unterschiedlich entwickelt. Wenn man nun von der Theorie ausgeht, welche in Kapitel 2.3. erklärt wurde, sollten sich die Schülerinnen und Schüler der AHS-Gruppe verbessert bzw. gleichgeblieben sein und die Schülerinnen und Schüler der Standardgruppe müssten sich verschlechtert haben. Diese Annahme resultiert aus der zuvor gezeigten Meinung von Expertinnen und Experten, die eine Benachteiligung von leistungsschwächeren Schülerinnen und Schülern erwarten. Es ergibt sich dadurch angeblich eine Art „Schereneffekt“. Die Ergebnisse der durchgeführten Forschung zeigen aber ein ganz anderes Bild. Im Folgenden wurden alle Schülerinnen und Schüler, die bei der Forschung mitgemacht haben, einzeln bewertet.

Schüler 1 befindet sich in der AHS-Gruppe und lebt bei seinen Großeltern. Seine Leistungen vor der Schulschließung waren gut, der erste Text hatte eine Gesamtpunkteanzahl von elf. Der Text, den er während des Lockdowns geschrieben hat, wies eine Punkteanzahl von neun auf. Er verschlechterte sich also innerhalb eines Monats um mehrere Punkte. Auch jener Text, den er im Präsenzunterricht verfasst hat, war schlechter als der erste. Hierbei erreichte er nur acht Punkte. Durch die drei Texte lässt sich erkennen, dass es sich um einen stetigen Leistungsabfall handelt. Schüler 1 hat sich bei seinen Leistungen verschlechtert. Ob diese Verschlechterung aus einer

fehlenden Motivation oder mangelnder Lernbegleitung resultiert, soll durch das Interview geklärt werden. Durch den stetigen Abfall kann nicht davon ausgegangen werden, dass es sich bei einem der Texte um eine Momentaufnahme handelt. Die Ergebnisse wirken nicht verzerrt. Auch die Textqualität zeigt, dass die Schreibleistungen während des Forschungszeitraums abgenommen haben. Beim Text, der während des Distance Learnings verfasst wurde, finden sich mehr Rechtschreib- und Grammatikfehler. Dies deutet auf fehlendes Überarbeiten bzw. fehlende Kontrolle durch eine zweite Person hin. Die Textqualität von Schüler 1 war beim ersten Text gut und angemessen für eine AHS-Gruppe. Beim dritten Text war eine deutliche Verringerung der Textqualität zu bemerken, sie war immer noch angemessen für eine AHS-Gruppe. Die Abnahme der Textqualität ließ sich bei Schüler 1 hauptsächlich anhand von Rechtschreib- und Grammatikfehlern erkennen. Er hatte beispielsweise im ersten Text insgesamt drei orthographische Fehler und zwei grammatische. Beim zweiten Text verdoppelte sich die Zahl der orthographischen Fehler und es waren erneut zwei grammatische Fehler vorhanden. Beim letzten Text wurden bei der Verbesserung acht orthographische und fünf grammatische Fehler gefunden. Andere Aspekte wie z.B. logischer Aufbau, Textaufbau u.a. sind gleich geblieben. Durch die Bewertung mithilfe des Kriterienkatalogs und den Vergleich der Textqualität zeigt sich, dass sich die Schreibleistungen von Schüler 1 verschlechtert haben.

Schüler 2 ist ebenfalls in der AHS-Gruppe. Bei Schüler 2 konnte die Auswertung der Texte leider nicht erfolgreich durchgeführt werden. Er hat vor, während und nach der Schulschließung insgesamt einen Text selbst geschrieben. Der Text wurde mithilfe des Kriterienkatalogs bewertet und es ergab sich eine Punktezahl von 12. Durch diesen Wert zeigt sich, dass Schüler 2 prinzipiell gute Texte schreibt. Es lässt sich aber kein Vergleichswert aufzeigen, der diese Leistung bestätigen könnte. Die Textqualität des untersuchten Textes war sehr gut. Es waren sehr wenige Rechtschreib- und Grammatikfehler zu finden. Insgesamt war der Text logisch aufgebaut, gut unterteilt und angemessen für eine AHS-Gruppe. Daher ist es besonders enttäuschend, dass von Schüler 2 nur ein Text zur Auswertung zur Verfügung steht. Man kann aber davon ausgehen, dass Schüler 2 sich, ähnlich wie Schüler 1, verschlechtert hat, da keine Hausübungen oder Schreibaufträge erfüllt wurden. Schüler 2 weist somit eine

mangelnde Schreibpraxis auf, die nicht zur Förderung der Schreibkompetenz beiträgt. Wie bereits in Kapitel 2.3. erklärt, kann es sein, dass bestehende Fähigkeiten durch einen Stillstand verloren gehen. Dies könnte auch bei Schüler 2 der Fall sein. Die Lehrerin, die Schüler 2 unterrichtet, meinte, dass er sich im Wintersemester enorm verschlechtert hat und insgesamt drei Hausübungen gemacht hat. Es lässt sich, nach Rücksprache mit der Deutschlehrerin von Schüler 2, eine deutliche Verschlechterung erkennen. Der genaue Grund soll im Interview geklärt werden.

Schüler 3 ist in der Standardgruppe. Bei ihm konnte ein stetiger Anstieg der Schreibleistungen festgestellt werden. Mit seinem ersten Text erreichte er achteinhalb Punkte. Der Text war sehr diffus und nicht logisch. Es waren auch sehr viele grammatikalische Fehler vorhanden, aber wenig orthographische Fehler. Der zweite Text, also jener der während des Lockdowns geschrieben wurde, erhielt zehn Punkte. Die Erzählzeit wechselte ständig und auch hier waren viele grammatische Fehler dabei, aber der angewandte Wortschatz, der Textaufbau und die Logik waren deutlich besser als beim ersten Text. Beim letzten Text wurde die Schreibleistung abermals verbessert und insgesamt 11,5 Punkte erreicht. Auch hier waren Textaufbau, Logik, Textmuster usw. sehr gut. Auffallend ist, dass Schüler 3 wenig orthographische Fehler macht, aber sehr viele grammatikalische. Beim zweiten Text wurden die Verben von Schüler 3 unterstrichen, dadurch sollten grammatikalische Fehler vermieden werden. Dies funktionierte nur teilweise. Die Textqualität von Schüler 3 kann keinesfalls mit jener von Schüler 1, Schüler 2 und Schüler 5 verglichen werden. Wie bereits beschrieben, ist der erste Text diffus und unlogisch. Allerdings steigert sich nicht nur die Schreibleistung von Text zu Text, sondern auch die Textqualität. Die grammatikalischen Fehler mindern die Textqualität enorm und werden trotz ansteigender Textqualität nicht besser. Beim ersten Text waren insgesamt zehn grammatische Fehler zu finden, beim zweiten Text sieben und beim letzten sechs. Es zeigt sich, dass sich auch die Anzahl der Fehler etwas vermindert hat. Der Leistungsanstieg von Schüler 3 kann nicht auf die verschiedenen Textsorten zurückgeführt werden. Der erste Text, bei dem es sich um einen Bericht handelte, war nicht so gut, wie die anderen beiden Texte. Da sich die Schreibleistung von Schüler 3 von Text zwei auf Text drei abermals gesteigert hat, ist davon auszugehen, dass er

diese während des Distance Learnings verbessern konnte. Es handelt sich somit nicht um einen Anstieg der Schreibleistung aufgrund von verschiedenen Textsorten. Schüler 3 konnte nicht nur seine Schreibleistungen verbessern, sondern auch die Qualität seiner Texte deutlich steigern.

Schüler 4 ist in der Standardgruppe. Seine Schreibleistungen blieben über die Schulschließung hinweg sehr konstant. Sein erster Text erreichte elf Punkte, genauso wie sein zweiter Text. Jener Text, der im Präsenzunterricht geschrieben wurde, wurde mit 11,5 Punkten beurteilt. Es lässt sich also eine positive Tendenz zur Verbesserung der Schreibleistung erkennen. Bei Schüler 4 ist auffallend, dass er das genaue Gegenteil von Schüler 3 ist. Er macht sehr viele orthographische Fehler, diese werden auch von Text zu Text nicht weniger. Der erste Text beinhaltete 12 orthographische Fehler, der zweite elf und der letzte acht. Es passieren ihm aber wenig grammatische Fehler, lediglich im ersten Text waren zwei zu finden, in den anderen beiden Texten nicht. Der Textaufbau, die Gesamtidee und der Inhalt der Texte sind angemessen. Er war auch der einzige Proband, bei dem mehrere sprachliche Wagnisse zu erkennen waren. Die Wortwahl war kreativ und der Satzaufbau passend. Der Erhalt der Schreibleistung war durch die drei Texte eindeutig erkennbar. Eine Verschlechterung der Schreibleistung infolge des Distance Learnings ist bei Schüler 4 nicht zu erwarten. Die Anzahl der Punkte, die mithilfe des Kriterienkatalogs festgestellt wurden, haben sich während des Forschungseitraums zwar nicht wirklich erhöht, sehr wohl aber die Qualität seiner Texte. Im ersten Text waren einige grammatische Fehler zu finden, diese waren in den zwei Folgetexten kaum vorhanden. Die orthographischen Fehler mindern zwar die Textqualität, durch den logischen Aufbau, den guten Satzbau und einiger sprachlicher Wagnisse, ist diese aber noch immer als gut zu beurteilen.

Schüler 5 wies, ähnlich wie Schüler 3, einen Anstieg bei der Schreibleistung auf. Der Text, der vor der Schulschließung verfasst wurde, bekam eine Gesamtpunkteanzahl von 12, ebenso wie der Text, der während der Schulschließung geschrieben wurde. Der dritte Text, der nach der Schulschließung verfasst wurde, erreichte insgesamt 14 Punkte. Es waren laut Kriterienkatalog fast keine Punkteabzüge vorhanden. Der einzige Punkt, der abgezogen wurde, war jener für die Planungs- bzw. Überarbeitungsspuren.

Insgesamt waren die Texte von Schüler 5 sehr gut. Die Lehrerin von Schüler 5 wies mich im Abschlussgespräch, welches nach der Analyse und den Interviews geführt wurde, darauf hin, dass sich seine allgemeinen Leistungen im Distance Learning verschlechtert haben. Diese Behauptung kann aufgrund der Schreibleistungen nicht bestätigt werden. Schüler 5 verwendete in allen Texten komplexe Fachtermini und zeigte einen logischen Textaufbau. Auffallend ist, dass beim zweiten Text sehr viele orthographische Fehler vorhanden waren, insgesamt acht, beim dritten Text aber nur zwei gemacht wurden. Somit konnte man eine Verbesserung der Schreibleistung erkennen. Auch hier hatten die unterschiedlichen Textsorten keine Auswirkung auf die Schreibleistung, da der erste und der zweite Text die gleiche Punkteanzahl (12) aufwiesen. Die Textqualität von Schüler 5 ist in etwa gleich geblieben. Dies stellt aber keinen negativen Faktor dar, da diese bereits zu Beginn sehr gut war. Schüler 5 verfasst sehr gute Texte, die wenig Fehler beinhalten und logisch aufgebaut sind. Auch der Satzbau ist bei ihm um einiges besser, als bei den anderen Probanden. Schüler 5 weist ein hohes Niveau der Textqualität auf, welches herausragend für einen Schüler der dritten Klasse Mittelschule ist. Außerdem kann ein deutlicher Anstieg der Schreibleistung anhand der drei Texte beobachtet werden.

Nun sollen die Ergebnisse durch eine Grafik veranschaulicht werden.

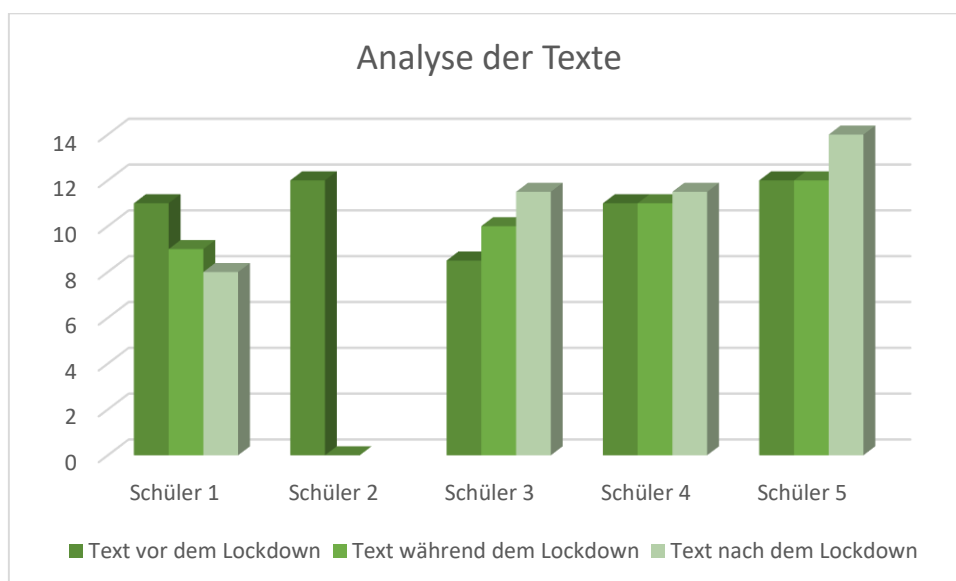


Abbildung 3 Analyse der Texte Auswertung (selbsterstellt)

Anhand von Abbildung 3 kann man erkennen, dass sich Schüler 1 von Text zu Text verschlechtert hat. Bei Schüler 2 konnte man lediglich einen Parameter in das Diagramm eingeben, da nur ein Text vorliegt. Bei Schüler 3 erkennt man von Text zu Text eine stetige Verbesserung. Die Leistungen von Schüler 4 sind ziemlich gleich geblieben, der letzte Text war minimal besser als die anderen (0,5 Punkte). Schüler 5 weist einen deutlichen Leistungsanstieg beim letzten Text auf (zwei Punkte). Schüler 1 konnte seine Textqualität nicht verbessern. Schüler 3 und Schüler 4 verbesserten diese stetig. Schüler 5 hatte von Beginn an eine sehr hohe Textqualität vorzuweisen und behielt diese auch während des gesamten Forschungszeitraums bei.

Durch Abbildung 3 lässt sich erkennen, dass sich die Schreibleistungen der fünf ausgewählten Schülerinnen und Schüler unterschiedlich entwickelt haben. Die Verbesserung der leistungsstarken Schülerinnen und Schüler bzw. die Verschlechterung von leistungsschwachen Schülerinnen und Schülern konnte anhand dieser fünf Probandinnen und Probanden nicht bestätigt werden. Es wurde eher das Gegenteil festgestellt, da sich die leistungsschwächeren Schülerinnen und Schüler verbessert haben bzw. auf ihrem Leistungsniveau geblieben sind und sich zwei der drei leistungsstarken Schülerinnen und Schüler verschlechtert haben. Es ist anhand dieser Studie davon auszugehen, dass sich der „Schereneffekt“, der von vielen Expertinnen und Experten befürchtet wird, nicht in allen Klassen gleich auswirken muss.

Das Ergebnis dieser Forschung kann, wie bereits erwähnt, nicht pauschal auf alle Schülerinnen und Schüler bzw. alle Klassen in ganz Österreich umgelegt werden. Es handelt sich hier nur um die Darstellung der Ergebnisse einzelner Schülerinnen und Schüler. Es ist aber durchaus davon auszugehen, dass nicht alle leistungsstarken Schülerinnen und Schüler vom Distance Learning profitieren bzw. nicht alle leistungsschwachen Schülerinnen und Schüler vom Distance Learning benachteiligt werden.

5. Das Interview

Im Rahmen dieser Masterarbeit wurde auch ein Interview mit den Schülerinnen und Schülern geführt. Es handelte sich hierbei um dieselben Schülerinnen und Schüler, deren Texte zuvor bereits analysiert und bewertet wurden. In diesem Kapitel wird zuerst ein theoretischer Überblick zum Thema Interview und Interviewauswertung gegeben, anschließend werden der praktische Ablauf und die gestellten Fragen des Interviews erklärt und abschließend die Ergebnisse präsentiert.

5.1. Das Leitfadeninterview

In der qualitativen Forschung werden verbale Aussagen bzw. Daten mithilfe von Erzählungen oder Leitfadeninterviews gewonnen. Wenn es um konkrete Aussagen zu einem Thema geht, sollte ein Leitfadeninterview durchgeführt werden.¹³¹ Wichtig hierbei ist, dass die Fragen offen sind und die Befragte bzw. der Befragte offen antworten kann. Dank dem Leitfaden gewinnen die Daten an Form und es entsteht eine Vergleichbarkeit der Daten. Der Leitfaden ist eine Struktur, die sicherstellen soll, dass alle Fragen, die gestellt werden müssen, auch gestellt werden.¹³² Innerhalb des Leitfadeninterviews, welches in der vorliegenden Masterarbeit zur Anwendung kommt, kann nochmals zwischen verschiedenen Formen unterschieden werden, z.B. problemzentriertes Interview, fokussiertes Interview usw.¹³³ Für die Befragung der Schülerinnen und Schüler wurde ein Leitfadeninterview durchgeführt, eine genauere Unterteilung war nicht notwendig, da die Unterschiede bei den Ergebnissen nicht relevant gewesen wären.

Die Interviewerin bzw. der Interviewer bestimmt selbst, wie ausschweifend die befragte Person sein darf und wann sie bzw. er unterbricht. Man sollte nicht zu sehr am Leitfaden festhalten, denn dadurch könnten interessante Aspekte und „blind spots“ unerwähnt bleiben.¹³⁴ Laut Mayring gibt es verschiedene Merkmale, die ein Interview

¹³¹ Vgl.: Flick, Uwe (1999): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt. S. 114.

¹³² Vgl.: Ebd. S. 112-113.

¹³³ Vgl.: Vogl, Susanne (2011): Alter und Methode. Ein Vergleich telefonischer und persönlicher Leitfadeninterviews mit Kindern. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH. S. 44.

¹³⁴ Vgl.: Mayer, Horst Otto (2013): Interview und schriftliche Befragung. Grundlagen und Methoden empirischer Sozialforschung. München: Oldenbourg. S. 38.

ausmachen können. Es gibt das geschlossene bzw. offene Interview, hierbei geht es um die Antworten der bzw. des Befragten. Kann die bzw. der Befragte frei antworten oder gibt es vorgegebene Antwortmöglichkeiten? Das nächste Merkmal ist, ob ein Interview als strukturiert oder unstrukturiert zu klassifizieren ist. Dabei handelt es sich um die Freiheiten der Interviewerin bzw. des Interviewers. Haltet sie bzw. er sich strikt an den zuvor erstellten Fragenkatalog oder können Fragen je nach Verlauf des Interviews frei formuliert werden? Das letzte Merkmal, das Mayring nennt, ist das qualitative bzw. quantitative Interview. Es geht konkret um die Auswertung des Interviews und mit welchen Techniken diese vollzogen wird.¹³⁵ Wenn man nun nach den zuvor benannten Merkmalen von Mayring geht, handelte es sich beim Interview für die vorliegende Masterarbeit um ein offenes, halbstrukturiertes und qualitatives Interview. Die Schülerinnen und Schüler konnten die Fragen frei beantworten, wäre ihnen nichts dazu einfallen, hätte die Interviewerin Antwortmöglichkeiten vorschlagen können. Dies würde aber nur im Ausnahmefall passieren. Es gab einen zuvor angefertigten Fragebogen, aber durch die Schülerinnen und Schüler sind einige interessante Aspekte aufgekommen, somit wurden auch zusätzliche Fragen gestellt. Die Auswertung ist durch eine qualitative Methode erfolgt.

Das Leitfadeninterview gilt als eine teilstandardisierte Interviewform. Das bedeutet, dass zuvor ein Leitfaden mit Fragen bzw. Themen erstellt wurde. Dies soll die Thematik und die Fragen eingrenzen. Durch die zuvor vorbereiteten Fragen kann außerdem eine Vergleichbarkeit zwischen den Befragten garantiert werden. Die Offenheit und freie Kommunikation muss aber trotz Leitfaden erhalten bleiben.¹³⁶ Bei dieser Masterarbeit ist der Vergleich zwischen den Befragten sehr wichtig, da die Schülerinnen und Schüler miteinander verglichen werden sollen. Dadurch ist das Leitfadeninterview optimal für die qualitative Forschung.

Die Interviewerin bzw. der Interviewer muss darauf achten, dass sie bzw. er einerseits nicht zu sehr am Leitfaden hängt, also auch andere Aspekte zulässt, andererseits sollte es nicht zu Abschweifungen kommen. Wenn zu sehr am Leitfaden festgehalten oder zu sehr davon abgewichen wird, kann es passieren, dass die erhaltenen Ergebnisse

¹³⁵ Vgl.: Mayring, Philipp (2016): Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken. Weinheim/Basel: Beltz. S. 66-67.

¹³⁶ Vgl.: Vogl (2011): Alter und Methode. S. 45.

nicht aussagekräftig und für die Forschung irrelevant sind.¹³⁷ Beim Interview mit den Schülerinnen und Schülern wurde genau darauf geachtet, dass sie ihre Antworten frei aussprechen können. Der Leitfaden wurde befolgt, aber es wurden auch andere Aspekte zugelassen.

Das Ziel eines Leitfadeninterviews ist es, *„eine Form der Gleichheit zu suggerieren, die bspw. im Gespräch unter Freunden entsteht“*.¹³⁸ Es soll also eine Art Alltagsgespräch entstehen und keinesfalls erzwungen sein.

Die Schülerinnen und Schüler sollten von der Interviewerin bzw. dem Interviewer nicht von oben herab behandelt werden. Es ist wichtig eine Atmosphäre der Gleichheit zu erschaffen und die Schülerinnen und Schüler mit Respekt zu behandeln. Elementar ist außerdem, dass eine Symmetrie der Kommunikation geschaffen wird.¹³⁹ Durch die Lehrperson-Schülerin/Schüler-Situation ist eine Symmetrie kaum erreichbar. Dies ist bedingt durch die normale Schulhierarchie, in der die Lehrperson über der Schülerin bzw. dem Schüler steht. Somit ist es logisch, dass diese Hierarchie auch in Interviews selten überwunden werden kann. Es sollte aber jedenfalls versucht werden.

Zusammenfassend werden folgende Merkmale des Leitfadeninterviews hervorgehoben: Der Leitfaden gibt die Struktur des Inhalts vor, es sollte ein Konzept zur Erstellung eines Leitfadens vorab erstellt werden, ebenso wie Fragen und Themen. Die Flexibilität ist aufgrund des Leitfadens eingeschränkt. Zuvor erstellte Hypothesen können mithilfe dieser Interviewart verifiziert oder falsifiziert werden. Es kann nur die Sicht der ausgewählten Probandinnen und Probanden wiedergegeben werden und durch den Leitfaden ist eine Vergleichbarkeit garantiert.¹⁴⁰ Durch die eben genannten Merkmale des Leitfadeninterviews eignet es sich bestens für die empirische Forschung dieser Masterarbeit.

Die Ergebnisse können schriftlich aber auch per Audio festgehalten werden. Bei Befragungen an Schulen ist die Zustimmung einer Behörde notwendig.¹⁴¹ Im Fall der vorliegenden Masterarbeit wurde die Zustimmung von der Bildungsdirektion

¹³⁷ Vgl.: Vogl (2011): Alter und Methode. S. 45.

¹³⁸ Reinders, Heinz (2005): Qualitative Interviews mit Jugendlichen führen. Ein Leitfaden. München: Oldenbourg. S. 197.

¹³⁹ Vgl.: Vogl (2011): Alter und Methode. S. 47.

¹⁴⁰ Vgl.: Ebd. S. 47.

¹⁴¹ Vgl.: Mayer (2013): Interview und schriftliche Befragung. S. 42.

Burgenland erteilt. Die Erlaubnis der Bildungsdirektion Burgenland befindet sich im Anhang.

Bei großen Befragungen sollte zuvor eine Stichprobe gemacht werden. Es soll sich zeigen, ob die Ergebnisse der Stichprobe mit den Ergebnissen der Hauptforschung übereinstimmen bzw. vergleichbar sind. Dies soll eine Repräsentativität der Ergebnisse schaffen.¹⁴² Für diese Masterarbeit wurde von einer Stichprobe abgesehen, da sich die Befragten alle in einer Klasse befinden. Eine Stichprobe würde nur dann Sinn machen, wenn man eine Schülerin bzw. einen Schüler aus einer anderen Klasse befragt. Dadurch würde sich zeigen, ob die Ergebnisse der einen Klasse vergleichbar mit der Stichprobe aus der anderen Klasse wären. Da sich die Befragung von Schülerinnen und Schülern in Zeiten von COVID-19 aber schwierig gestaltet, wurde auf die Befragung einer zusätzlichen Person verzichtet. Die Ergebnisse der Interviews zeigen auch ohne Stichprobe repräsentative Ergebnisse.

Da alle Befragten dieselben Fragen entlang des gleichen Leitfadens gestellt bekommen haben, sind die Interviews vergleichbar, da sich alle zum selben Thema geäußert haben. Dies ist besonders bei der Auswertung der Interviewergebnisse von Bedeutung.¹⁴³ Dadurch konnten die Ergebnisse des Interviews in vergleichbare Relation gebracht werden.

5.2. Auswertung des Interviews nach Mayring

Mayring stellt verschiedene Möglichkeiten für die qualitative Analyse von Interviews u.ä. vor. Er nennt insgesamt sieben Möglichkeiten der qualitativen Analyse, diese lauten wie folgt: *„Gegenstandsbezogene Theoriebildung, Phänomenologische Analyse, Sozialwissenschaftlich-hermeneutische Paraphrase, Qualitative Inhaltsanalyse, Objektive Hermeneutik, Psychoanalytische Textinterpretation und Typologische Analyse.“*¹⁴⁴ Nach eingehender Investigation der verschiedenen Analysemethoden wurde für die vorliegende Masterarbeit die qualitative Inhaltsanalyse ausgewählt. Diese wurde im Folgenden definiert. Zusätzlich wird erklärt, warum diese Methode ausgewählt wurde.

¹⁴² Vgl.: Mayer (2013): Interview und schriftliche Befragung. S. 39.

¹⁴³ Vgl.: Nohl, Arnd-Michael (2017): Interview und Dokumentarische Methode. Anleitungen für die Forschungspraxis. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. S. 17.

¹⁴⁴ Mayring (2016): Einführung in die qualitative Sozialforschung. S. 134.

5.2.1. Qualitative Inhaltsanalyse

Die qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring ist ein bekanntes Auswerteverfahren für qualitative Forschungen. Das Material wird streng methodisch kontrolliert und schrittweise analysiert. Das erworbene Material wird zerlegt und hintereinander bearbeitet. Für die erfolgreiche Analyse ist ein Categoriesystem notwendig, welches sich an der zuvor festgelegten Theorie orientiert. Es sollen dadurch jene Aspekte herausgefiltert werden, die bei der Beantwortung einer Forschungsfrage helfen können, bestimmte Thesen verifizieren bzw. falsifizieren oder auf sonstige Arten wichtig für die Forschung sind. Der Grundgedanke hierbei ist, dass das erworbene Material schrittweise und theoriegeleitet innerhalb eines Kategoriensystems bearbeitet wird.¹⁴⁵ Dabei sind drei Grundformen der qualitativen Inhaltsangabe möglich: Zusammenfassung, Explikation und Strukturierung. Bei der Zusammenfassung sollen die wesentlichen Inhalte beibehalten und dadurch ein übersichtliches Korpus geschaffen werden. Die Zusammenfassung ist vor allem dann sinnvoll, wenn die inhaltliche Ebene für die Forschung von Bedeutung ist. Explikation gilt als das Gegenteil der Zusammenfassung. Durch sie sollen unklare Textbestandteile und Wissenslücken erklärt werden. Strukturierung soll das erworbene Material unter zuvor festgelegten Kriterien einschätzen. Hierfür ist ein Kodierleitfaden unerlässlich. Die Kategorisierungsdimension muss im Vorhinein definiert werden. Zusätzlich muss ein Selektionskriterium festgelegt werden, welches die Kategorienbildung ermöglicht.¹⁴⁶ Es handelt sich dabei um ein *„deduktives Element und muss mit theoretischen Erwägungen über Gegenstand und Ziel der Analyse begründet werden.“*¹⁴⁷ Die strukturierende qualitative Inhaltsanalyse hat zum Ziel, bestimmte Strukturen aus dem Interview bzw. dem Material herauszufiltern. Es kann sich hierbei um formale oder inhaltliche Aspekte handeln, aber auch um bestimmte Typen. Wichtig dabei ist, dass ein Kategoriensystem erstellt wird, welches eine eindeutige Zuordnung von Material ermöglicht. Hierbei ist der folgende Vorgang zielführend: Definition der Kategorien, Ankerbeispiele finden, Kodierregeln festlegen. Unter Ankerbeispielen versteht man Textstellen, die eine Kategorie repräsentieren sollen. Kodierregeln vermeiden

¹⁴⁵ Vgl.: Mayring (2016): Einführung in die qualitative Sozialforschung. S. 114.

¹⁴⁶ Vgl.: Ebd. S. 115.

¹⁴⁷ Ebd. S. 116.

Abgrenzungsprobleme zwischen Kategorien und ermöglichen eine eindeutige Zuordnung.¹⁴⁸

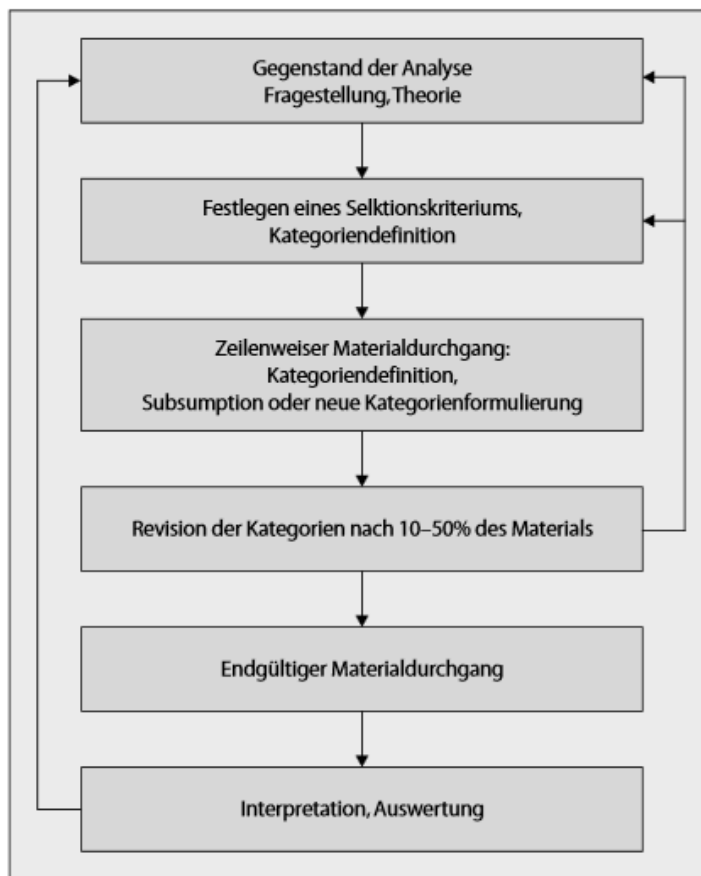


Abbildung 4 qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring (Mayring 2016, S. 116)

Die oben abgebildete Grafik zeigt, wie die qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring abläuft und auch im Rahmen dieser Masterarbeit durchgeführt wurde.

Für die qualitative Forschung dieser Masterarbeit wurde die strukturierende qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring ausgewählt. Diese Auswahl erschien am sinnvollsten, da die Ergebnisse der Interviews damit am besten dargestellt werden konnten.

„Ziel der Analyse ist es, bestimmte Aspekte aus dem Material herauszufiltern, unter vorher festgelegten Ordnungskriterien einen Querschnitt durch das Material zu legen oder das Material aufgrund bestimmter Kriterien einzuschätzen.“¹⁴⁹

¹⁴⁸ Vgl.: Mayring (2016): Einführung in die qualitative Sozialforschung. S. 118-119.

¹⁴⁹ Ebd. S. 115.

Für die strukturierende, auch deduktive Inhaltsanalyse genannt, soll das folgende Schemata eingehalten werden, um ein optimales Forschungsergebnis erhalten zu können: Definition der Kategorien, Ankerbeispiele suchen und anführen und Kodierregeln erstellen bzw. formulieren.¹⁵⁰

Im nächsten Schritt wurden Kategorien gebildet, die auf das Thema dieser Masterarbeit zugeschnitten sind. Zusätzlich wurden Ankerbeispiele und Kodierregeln festgelegt.

Kategorie	Definition	Ankerbeispiele	Kodierregeln
Distance Learning	Der Schüler präferiert beim Schreiben das Distance Learning aus verschiedenen Gründen.	„Wegen selbstständiger Zeiteinteilung“ „Wegen der Selbstorganisation“	Der Schüler findet das Distance Learning angenehmer als den Normalbetrieb.
Normalbetrieb	Der Schüler präferiert beim Schreiben den Normalbetrieb aus verschiedenen Gründen	„Wegen der Unterstützung durch die Lehrperson“ „Wegen der sozialen Kontakte“ „Weil man in der Schule mehr Halt hat“	Der Schüler empfindet den Normalbetrieb als angenehmer im Vergleich zum Distance Learning.
Unterstützung	Der Schüler hat während des Distance Learnings Unterstützung von verschiedenen Personen erfahren: • Mutter • Geschwister • Nicht durch Lehrpersonen	„Bei Unklarheiten habe ich meine Mutter gefragt.“ „Meine Mutter hat mir öfters geholfen.“ „Manchmal habe ich die Hausübung mit meinem Bruder gemacht.“	Eine oder mehrere Personen haben dem Schüler bei den Aufgaben bzw. beim Schreibprozess unterstützt.
Veränderung der Schreibleistung	Der Schüler schätzt seine Schreibleistung als verbessert, verschlechtert oder gleichgeblieben ein.	„Die meisten Aufsätze gelingen mir nun besser.“ „Ich merke keinen Unterschied im Vergleich zu vorher.“ „Ich habe mich deutlich verschlechtert.“	Die Schreibleistungen haben sich laut Selbsteinschätzung verbessert, verschlechtert oder sind gleichgeblieben. Nur ein Aspekt davon trifft zu.

¹⁵⁰ Vgl.: Mayring (2016): Einführung in die qualitative Sozialforschung. S. 118-119.

Fehlende Schreibmotivation am Computer	Der Schüler schreibt nicht gerne am Computer.	„Ich schreibe überhaupt nicht gerne am Computer.“ „Ich schreibe schon gerne, aber nicht am Computer.“	Der Schüler sagt, dass er das Schreiben am Computer nicht mag.
Texte zu Hause Schreiben	Der Schüler schreibt Texte lieber zu Hause als in der Schule.	„Zu Hause habe ich keinen Zeitdruck beim Fertigstellen.“ „Daheim habe ich mehr Zeit zum Nachdenken.“	Der Schüler fühlt sich zu Hause wohler beim Schreiben eines Textes.
Gesunkene Lernmotivation	Die allgemeine Lernmotivation ist bei dem Schüler nach dem Distance Learning gesunken.	„Meine Lernmotivation ist deutlich gesunken.“ „Ich war noch nie so unmotiviert wie jetzt.“	Der Schüler findet, dass seine allgemeine Lernmotivation gesunken ist.
Gestiegene Lernmotivation	Die allgemeine Lernmotivation ist bei dem Schüler nach dem Distance Learning gestiegen.	„Wieder in der Schule zu sein, erhöht meine Lernmotivation deutlich.“	Der Schüler findet, dass seine allgemeine Lernmotivation gestiegen ist.

Tabelle 3 Kategorien und Kodierregeln für qualitative Inhaltsanalyse (selbsterstellt)

5.3. Schülerinnen- und Schülerinterview

Die Schülerinnen und Schüler wurden im Folgenden zu ihrer Schreibmotivation und Schreibumgebung befragt. Dadurch konnte die Frage geklärt werden, ob sich ihre Schreibleistungen durch die Schreibmotivation bzw. –begleitung verändert haben, oder ob diese Veränderung andere Gründe hatte. In den Kapiteln 3.9. und 3.10. wurde bereits erklärt, dass diese zwei Faktoren eine direkte Auswirkung auf die Schreibleistungen haben können. Die Erhebung dieser Daten wäre mithilfe eines Kriterienkatalogs nicht möglich, deswegen wurden die Schülerinnen und Schüler im Rahmen eines Interviews persönlich zu diesem Thema befragt.

Man könnte die Schreibmotivation auch durch das Schreiben des Textes erforschen. Hierfür müsste man den Schreibprozess und die Zielorientierung der Verfasserin bzw. des Verfassers genau beobachten. Texte, die bereits vor Beginn der Forschung

geschrieben wurden, können in diese Art der Forschung nicht einfließen.¹⁵¹ Durch das Distance Learning ist es nicht möglich, die Schülerinnen und Schüler beim Verfassen eines Textes zu beobachten. Da sich diese Masterarbeit aber hauptsächlich mit den Schreibarbeiten während des Distance Learnings beschäftigt, kann diese Forschungsweise nicht durchgeführt werden. Außerdem muss die Zielorientierung und die Motivation vor der Forschung genauestens festgelegt werden und sie muss nachvollziehbar sein können. Die konkrete Analyse dieser beiden Faktoren würde einen erheblichen Mehraufwand bedeuten, für diese Forschung aber keinen Mehrwert bieten. Eine konkrete Messung der Schreibsozialisation wäre ebenfalls sehr umfangreich und würde den Rahmen dieser Masterarbeit übersteigen. Da die Schreibumgebung und Schreibsozialisation aber ein wichtiger Teil der vorliegenden Masterarbeit sind, wurde diese Frage mithilfe eines Schülerinnen- und Schülerinterviews geklärt. Mithilfe dieser Methode konnte gemessen werden, ob sich die Schreibumgebung bzw. Schreibbegleitung verändert hat und sie konkrete Auswirkungen auf die Schreibsozialisation hatten.

Die Fragen des Interviews wurden in zwei Bereiche geteilt: Fragen zur Schreibmotivation und Fragen zur Schreibumgebung bzw. -begleitung. Dadurch wurden die zwei Interessensfelder der vorliegenden Masterarbeit, welche noch nicht erforscht wurden, genauer beobachtet. Der gesamte Fragenkatalog des Interviews ist im Anhang zu finden. Bei einzelnen Interviews ergab sich zusätzlich folgende Frage: Schreibst du lieber am Computer oder per Hand? Diese Frage wurde aber nicht allen Schülerinnen und Schülern gestellt. Durch dieses Interview konnte der Frage nachgegangen werden, ob sich die Schreibmotivation während und nach dem Distance Learning erhöht bzw. verringert hat und wie die Schülerinnen und Schüler generell das Distance Learning empfinden. Zudem wurde festgestellt, ob die Schülerinnen und Schüler ihre eigenen Leistungen einschätzen können. Die Lernenden wurden auch gefragt, ob sie gerne schreiben. Interessant war, dass drei der fünf Befragten antworteten, dass sie nicht gerne mit dem Computer schreiben. Durch die Fragen zum Thema Schreibbegleitung bzw. -umgebung, wurde festgestellt, wie sich die Schreibbegleitung bzw. die Schreibumgebung der Schülerinnen und Schüler verändert hat.

¹⁵¹ Vgl.: Senn (2018): Schreibmotivation und Schreibziel. S. 39.

5.4. Die Ergebnisse

Für dieses Interview wurden die fünf Schülerinnen und Schüler befragt, deren Texte bereits in Kapitel 4. untersucht wurden. Die Schülerinnen und Schüler konnten unter strengster Berücksichtigung der Corona Maßnahmen persönlich befragt werden. Die Befragung erfolgte einzeln, sodass die Antwort eines Schülers die der anderen nicht beeinflussen konnte. Die Interviews wurden aufgezeichnet und transkribiert. Sämtliche Zitate, die im Folgenden verwendet werden, sind Aussagen von den Befragten. Die Ergebnisse wurden mithilfe der strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse ausgewertet. Hierfür wurden mehrere Kategorien und Kodierregeln erstellt, welche im Kapitel 5.2.1. zu finden sind. Im folgenden Schritt wurden die befragten Schüler den einzelnen Kategorien zugeteilt. Dadurch zeigt sich ein strukturiertes Gesamtergebnis aller Interviews.

Schüler 1 gab bei der ersten Frage des Interviews folgendes an: *„Das Distance Learning hat mir sehr gut gefallen, viel besser als der normale Unterricht. Ich konnte mir meine Zeit frei einteilen und alles selbst organisieren. Wenn ich an einem Tag mal gar keine Lust hatte, war es auch kein Problem.“* Er konnte somit der ersten Kategorie der zuvor erstellten Kategorien zugewiesen werden. Schüler 1 ist somit der einzige, der das Distance Learning im Vergleich zum Normalbetrieb präferiert. Schüler 3 antwortete auf die erste Frage: *„Ich finde beides gut. Wenn ich zu Hause bin, kann ich mir alles selber einteilen und ich habe keinen Zeitdruck. Manche Lehrer setzen mich zeitlich sehr unter Druck, was mir nicht gefällt. Am Normalbetrieb mag ich, dass ich meine Freunde sehe und die Lehrer gleich etwas fragen kann, wenn ich etwas nicht verstehe.“* Schüler 3 konnte bei der ersten Frage also zu zwei Kategorien zugewiesen werden.

Schüler 3 konnte aufgrund des Zitats auch in die zweite Kategorie zugeordnet werden. Schüler 2 sagte: *„Ich gehe gerne in die Schule, weil ich dort meine Freundinnen treffe. Zu Hause ist mir meistens langweilig und dann will ich auch nichts für die Schule machen.“* Bei Schüler 2 lässt sich bereits bei dieser Frage eine fehlende Motivation während des Distance Learnings feststellen. Schüler 4 meinte zu dieser Frage: *„Ich verbringe gerne Zeit mit meinen Freunden. Aber am meisten hat mir während des*

Distance Learnings der Kontakt zur Lehrerin gefehlt. Ich hatte oft sehr viele Fragen zu Hausübungen und anderen Aufgaben, die ich nicht stellen konnte." Schüler 4 vermisste also den direkten Austausch mit den Lehrpersonen, welcher während des Distance Learnings nur bedingt vorhanden war. Schüler 5 gab an: *„In der Schule habe ich einfach mehr Struktur und mehr Halt. Deswegen gehe ich lieber in die Schule."* Auch bei ihm zeigt sich, dass er die Schule im Vergleich zum Distance Learning präferiert. Somit waren die fehlenden sozialen Kontakte zu Freundinnen und Freunden, die fehlende Hilfestellung von Lehrpersonen und der Rückhalt in der Schule die Hauptgründe für die Einordnung in diese Kategorie.

Ein ähnliches Bild ergab sich auch bei der Studie der Universität Wien „Lernen unter COVID-19". Die Befragung hat ergeben, dass die meisten Schülerinnen und Schüler die Rückkehr in die Schule als positiv ansehen. Gründe dafür sind laut der Studie: Soziale Kontakte, Unterteilung in Gruppen, Interaktion mit den Lehrpersonen. Schülerinnen und Schüler, die angaben, sich nicht über die Rückkehr in die Schule zu freuen, nannten dafür folgende Gründe: Leistungsdruck, fehlende Transparenz bei den Noten und die Unterteilung in Gruppen.¹⁵²

Der dritten Kategorie, nämlich der „Unterstützung durch schulfremde Personen", konnten drei der Befragten zugeordnet werden. Schüler 2 gab an: *„Wenn mir etwas unklar war, habe ich meine Mama gefragt. Die konnte mir meistens weiterhelfen."* Schüler 3 gab etwas Ähnliches an: *„Meistens habe ich meine Mutter um Rat gefragt. Wenn mein Bruder die gleichen Aufgaben wie ich hatte, haben wir sie manchmal auch zusammen gemacht. Wir haben uns manchmal gegenseitig geholfen."* Zu erwähnen ist an dieser Stelle, dass Schüler 3 und Schüler 4 Geschwister sind. Schüler 4 hat fast das gleiche gesagt, nur er fragte eher selten seine Mutter um Rat. Schüler 1 und Schüler 5 konnten dieser Kategorie aufgrund der folgenden Zitate nicht zugeordnet werden: *„Ich wohne bei meinen Großeltern. Sie sind in Asien aufgewachsen und können mir in Deutsch nicht immer weiterhelfen. Deswegen mache ich meine Hausübungen meistens alleine. Ich wüsste nicht, wer mir helfen sollte."* Schüler 5

¹⁵² Vgl.: Lernen unter COVID-19. Studie der Universität Wien. Befragung 3. Online gefunden unter: https://lernencovid19.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/p_lernencovid19/Zwischenbericht_Befragung_3_SchuelerInnen_final.pdf. Letzter Zugriff: 27.05.2021.

sagte: *„Wenn mir etwas unklar war, habe ich meiner Lehrerin geschrieben. Ich habe meine Eltern eigentlich nie nach Hilfe gefragt. Ich frage lieber gleich meine Lehrerin.“*

Es zeigt sich, dass die Mehrheit der Befragten Unterstützung während des Distance Learnings erfahren hat. Schüler 1 bekam keine Unterstützung von schulexternen Personen und Schüler 5 hat diese nicht eingefordert.

Die Studie der Universität Wien kam zu einem ähnlichen Ergebnis: 26,1% der befragten Schülerinnen und Schüler gaben an, dass sie von ihrer Familie beim Lernen keine Unterstützung erhalten haben. Rund 71% der Schülerinnen und Schüler, die von der Familie Hilfe beim Lernen erhielten, gaben an, dass sie die Unterstützung von der Mutter bekamen.¹⁵³ Dadurch zeigt sich deutlich, dass die wichtigste Lernbegleitung die Mutter war.

Schüler 1 gab bei der dritten Frage folgendes an: *„Ich weiß, dass ich mich während des Distance Learnings verschlechtert habe. Ich habe mich sogar deutlich verschlechtert. Es war einfach eine komische Situation, die ganze Zeit zu Hause zu sein.“* Auch Schüler 5 sagte etwas Ähnliches: *„Ich habe mich sicher verschlechtert. Das Distance Learning war nichts für mich.“* Schüler 2 behauptete: *„Ich merke keinen Unterschied im Vergleich zu vorher. Meine Schreibleistungen sollten ungefähr gleich geblieben sein.“* Auch Schüler 4 gab an, dass seine Schreibleistungen sich durch das Distance Learning nicht verändert hätten. Lediglich Schüler 3 gab an, dass sich seine Leistungen durch das Distance Learning verbessert haben: *„Dadurch, dass ich nicht so einen Zeitdruck hatte, konnte ich mir zum Schreiben und Überarbeiten viel mehr Zeit nehmen. Ich habe das Gefühl, dass die meisten Aufsätze mir nun viel besser gelingen.“*

Die fünfte Kategorie bezieht sich auf die „Schreibmotivation am Computer“. Da die Deutschlehrerin nach dem Interview meinte, dass die meisten Schülerinnen und Schüler ihrer Klasse nicht am Computer schreiben wollen, sollte dies eine eigene Kategorie werden. Leider wurden zu diesem Thema nicht alle Schülerinnen und Schüler befragt. Drei von ihnen, nämlich Schüler 2, 3 und 5, erwähnten eigenständig, dass sie nicht gerne am Computer schreiben. Dies kann mehrere Gründe haben. Um diese

¹⁵³ Vgl.: Lernen unter COVID-19. Studie der Universität Wien. Befragung 4. Online gefunden unter: https://lernencovid19.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/p_lernencovid19/Zwischenbericht_Befragung_4_final.pdf. Letzter Zugriff: 28.05.2021.

Gründe darlegen zu können, wäre ein zweites Interview notwendig. Da ein zweiter Interviewtermin nicht vorgesehen ist, kann nicht zweifelslos festgestellt werden, warum die Schreibmotivation am Computer bei den befragten Schülerinnen und Schülern so gering ist. Ein möglicher Grund könnte die Überforderung mit der Technik oder mit den Schreibprogrammen sein. Auffallend ist, dass alle drei Schülerinnen und Schüler sofort anmerkten, dass sie nicht gerne am Computer schreiben, obwohl eigentlich nicht danach gefragt wurde. Auf die fünfte Frage des Interviews antwortete Schüler 2: *„Ich schreibe schon gerne, aber ich hasse das Schreiben am Computer.“* Schüler 3 meinte: *„Das Schreiben liegt mir nicht wirklich. Aber das Schreiben am Computer kann ich gar nicht.“* Schüler 5 sagte: *„Ich schreibe wirklich sehr gerne. Aber wenn ich am Computer schreiben muss, mag ich es gar nicht.“* Wie bereits erwähnt, gaben diese drei Befragten eigenständig an, dass sie nicht gerne am Computer schreiben, obwohl sie nicht danach gefragt wurden.

Vier der fünf Schülerinnen und Schüler konnten der sechsten Kategorie zugeteilt werden. Sie gaben bei der sechsten Frage des Interviews an, dass sie Texte lieber zu Hause schreiben. Schüler 3 begründete dies folgendermaßen: *„Ich habe zu Hause keinen Zeitdruck und kann mir so viel Zeit lassen, wie ich brauche. Manchmal lege ich auch eine Pause ein und schreibe später weiter.“* Schüler 4 gab an: *„Zu Hause habe ich meine Ruhe beim Schreiben. Niemand tratscht oder spricht mich an. Das gefällt mir!“* Lediglich Schüler 5 gab an, dass er Texte lieber in der Schule schreibt: *„Ich schreibe meine Texte lieber in der Schule. Wenn ich eine Frage habe oder mit ein Wort nicht einfällt, kann ich die Lehrerin fragen. Auch wenn ich nicht weiß, wie man ein Wort schreibt, kann ich die Lehrerin oder meinen Sitznachbarn fragen.“* Er benötigt offensichtlich das Gefühl der Unterstützung beim Schreiben.

Kategorie sieben beschäftigt sich mit der „gesunkenen Lernmotivation“. Tatsächlich konnten vier Schülerinnen und Schüler in diese Kategorie eingeteilt werden. Schüler 1 gab hierzu an: *„Meine Lernmotivation ist im Vergleich zum letzten Schuljahr deutlich gesunken.“* Auch Schüler 2 antwortete: *„Ich war noch nie so unmotiviert wie jetzt. Ich will mich einfach nicht mit schulischen Dingen auseinandersetzen.“* Schüler 3 gab an, dass seine Lernmotivation nach dem Distance Learning ebenfalls gesunken ist. Schüler

5 meinte: *„Ich bin schon unmotivierter als sonst. Aber nur minimal.“* Es zeigt sich aufgrund dieser Zitate deutlich, dass die Lernmotivation der Befragten deutlich gesunken ist. Dies zeigt, dass auch das Zurückkehren in die Schule nach der Schulschließung keine zusätzliche Motivation bei den Schülerinnen und Schülern geschaffen hat.

In die Kategorie acht konnte nur ein Schüler eingeteilt werden, nämlich Schüler 5. Er gab an: *„Nach der Rückkehr in die Schule, also nach dem Distance Learning, war ich wieder vielmehr motiviert. Während des Distance Learnings wollte ich eigentlich gar nichts machen. Das hat sich aber geändert, als wir wieder in die Schule gehen konnten.“*

Durch die letzten beiden Kategorien zeigt sich, dass der Großteil der befragten Schülerinnen und Schüler die Lernmotivation noch nicht wieder entwickeln konnten. Ob die allgemeine Schreib- oder Lernmotivation wieder verbessert werden kann, hängt von verschiedenen Faktoren ab, die bereits in Kapitel 3.9. genauer erklärt wurden.

Die Schülerinnen und Schüler, die an der Studie der Universität Wien teilnahmen, wurden gefragt, wie sich ihr Wohlbefinden verändert hat. Hierzu gab mehr als ein Viertel an, dass sie sich im Vergleich zum Distance Learning besser fühlen. Fast 30% fühlen sich etwas besser. Rund 5% fühlen sich schlechter als während des Distance Learnings.¹⁵⁴ Wie bereits in Kapitel 3.9. erläutert, sind für eine langfristige Lernmotivation zwei Dinge elementar: die Selbstbestimmtheit der bzw. des Lernenden und das Wohlbefinden. Somit ist davon auszugehen, dass ein gesteigertes Wohlbefinden auch eine gesteigerte Lernmotivation mit sich bringt.

Durch die Studie der Universität Wien zeigt sich, dass das allgemeine Wohlbefinden nach der Rückkehr in die Schule stark gestiegen ist. Wenn man den theoretischen Ausführungen folgt, müsste folglich auch die Lernmotivation angestiegen sein. Die Lernmotivation selbst wurde in der Studie der Universität Wien nicht untersucht.

Die Antworten der Befragten in der 3a zeigen deutlich, dass die allgemeine Lernmotivation bei vier der fünf Befragten gesunken ist. Trotz der Rückkehr in die

¹⁵⁴ Vgl. Lernen unter COVID-19. Studie der Universität Wien. Befragung 3. Online gefunden unter: https://lernencovid19.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/p_lernencovid19/Zwischenbericht_Befragung_3_SchuelerInnen_final.pdf. Letzter Zugriff: 27.05.2021.

Schule konnte ihre Lernmotivation nicht erhöht werden. Lediglich Schüler 4 gab an, dass durch die Rückkehr in die Schule seine Lernmotivation gestiegen ist.

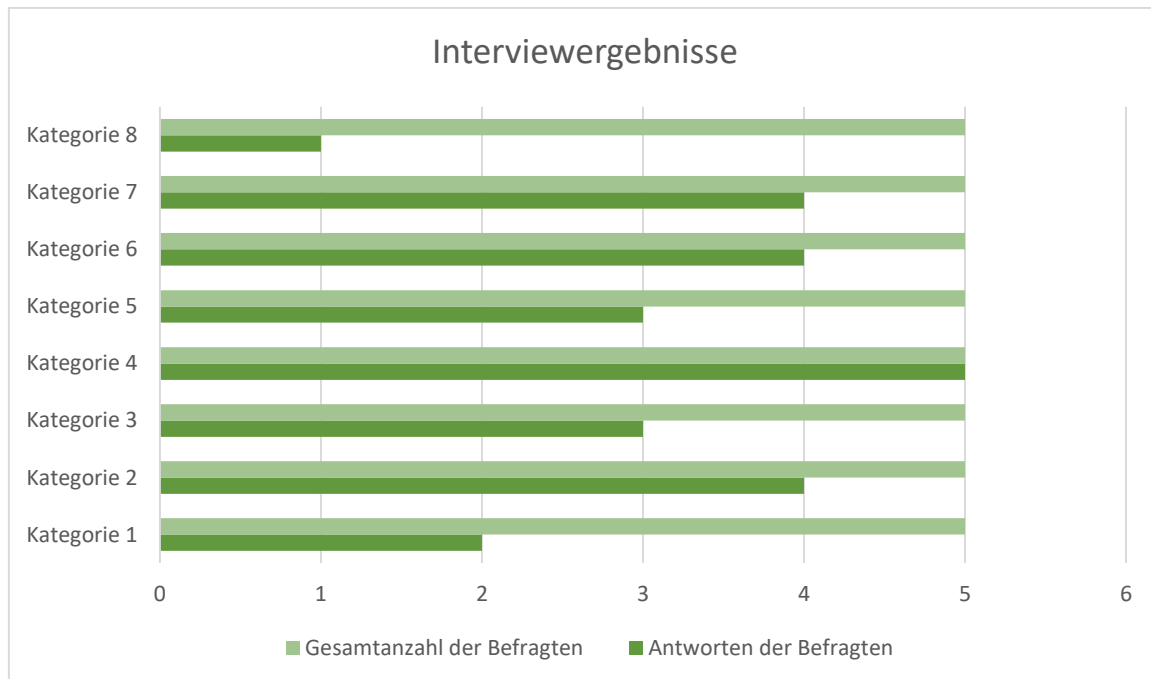


Abbildung 5 Interviewergebnisse Kategorien (selbsterstellt)

Durch diese Grafik sollen die Interviewergebnisse graphisch dargestellt werden und auf einen Blick erkennbar sein. Es zeigt sich deutlich, dass nur bei einer Kategorie, nämlich Kategorie 4, alle Befragten eingeordnet werden konnten. Wie bereits erwähnt, ist es besonders auffallend, dass nur einer der Schülerinnen und Schüler angab, dass seine Lernmotivation nach dem Distance Learning gestiegen ist (Kategorie 8).

5.5. Vergleich der Interviewergebnisse

Die Ergebnisse des Interviews wurden im Folgenden mit den Ergebnissen der Textanalysen aus Kapitel 4.6. in Beziehung gesetzt. Dieser Vergleich zeigt, ob die Schülerinnen und Schüler ihre eigenen Leistungen einschätzen konnten. Den Schülerinnen und Schülern wurde im Interview folgende Frage gestellt: *Haben sich deine Schreibleistungen im Unterrichtsfach Deutsch deiner Einschätzung nach durch das Distance Learning eher verbessert oder verschlechtert?*

Die Schülerinnen und Schüler sollten daraufhin kurz überlegen und ihre Leistungen selbst einschätzen. Die Interviewerin nannte einige Kategorien, wie z.B. Rechtschreiben, Grammatik, Schreiben usw., damit die Schülerinnen und Schüler ihre eigenen Leistungen besser einordnen konnten. Die Selbsteinschätzung sollte sich aber hauptsächlich auf den Teilbereich *Schreiben* fokussieren. Auch davon wurden die Befragten in Kenntnis gesetzt. Die Ergebnisse sollen nun mit den Ergebnissen der Textanalyse verglichen werden.

Schüler 1 gab an, dass sich seine Schreibleistungen, nach eigener Einschätzung, durch das Distance Learning verschlechtert haben. Als mögliche Gründe dafür gab er an, dass er von seinen Großeltern keine Unterstützung bekam, da sie sich mit der Materie nicht auskennen, und dass er keinerlei Motivation zum Schreiben aufbringen konnte. Daraus resultiert, dass die Schreibleistung sich verschlechtert hat. Bei Schüler 1 konnte bei der Analyse der drei Texte, die vor, während und nach der Schulschließung verfasst wurden, festgestellt werden, dass sich seine Schreibleistung tatsächlich schrittweise verschlechtert hat. Der erste Text, der vor der Schulschließung geschrieben wurde, erreichte insgesamt elf Punkte durch die Bewertung mit dem Kriterienkatalog. Der zweite und dritte Text erreichten neun und acht Punkte. Es lässt sich also deutlich erkennen, dass sich die Schreibleistungen von Schüler 1 verschlechtert haben. Somit war seine Selbsteinschätzung richtig, da er selbst behauptete, dass er sich verschlechtert hat.

Schüler 2 führte im Interview wortwörtlich an: *„Ich merke keinen Unterschied im Vergleich zu vorher. Meine Schreibleistungen sollten ungefähr gleich geblieben sein.“* Diese Aussage kann nicht bestätigt werden. Der Schüler gab während des Wintersemesters, welches der Erhebungszeitraum der Forschung ist, nur einen Text zur Beurteilung ab. Dieser wurde mit einem guten Wert beurteilt und auch die Schreibqualität war gut. Durch diesen einen Text kann aber keine Aussage über die Verbesserung bzw. Verschlechterung von Schüler 2 getroffen werden, da keine Vergleichswerte gegeben sind. Es gibt keinerlei Anhaltspunkte, ob sich die Schreibleistung von Schüler 2 durch das Distance Learning verbessert bzw. verschlechtert hat oder ob es gleich geblieben ist. Somit ist eine Einschätzung der

Schreibleistungen von Schüler 2 nicht möglich. Es kann aber durch die Antworten im Interview abgeleitet werden, dass Schüler 2 keinerlei Motivation für die Schule aufbringen konnte. Dies wurde durch Frage 3 und Frage 7 abgeleitet. Durch Aussagen während des Interviews, wie z.B. *„Zu Hause ist mir meistens langweilig und dann will ich auch nichts für die Schule machen.“* und *„Ich war noch nie so unmotiviert wie jetzt. Ich will mich einfach nicht mit schulischen Dingen auseinandersetzen.“*, kann davon ausgegangen werden, dass die sinkende bzw. fehlende Motivation zu einer Verschlechterung von Schüler 2 geführt hat. Obwohl Schüler 2 nur einen Text abgegeben hat und somit für den ersten Teil der empirischen Forschung nicht in Frage kommt, sollte er in die Forschung mitaufgenommen werden. Es wird dadurch eine weitere Möglichkeit der verschlechterten Schreibleistung aufgezeigt. Nicht nur eine Abnahme der Textqualität zählt zur Verschlechterung, sondern auch fehlende Hausübungen bzw. Schreibaufgaben.

Schüler 3 meinte, dass sich seine Schreibleistungen im Laufe des Wintersemesters trotz oder eben durch das Distance Learning besser wurden. Der Schüler betonte aber, dass seine eigene Selbsteinschätzung sehr schlecht ist und er es nicht mit Sicherheit sagen kann. Als Gründe für die Verbesserung gab Schüler 3 an, dass er häufig mit seinem Bruder Texte geschrieben hat. Dieser ist, laut Angaben des Befragten, ein toller Geschichtenschreiber. Sie haben ihre Hausübungen demnach oft gemeinsam gemacht, Texte aber eigenständig geschrieben. Der Bruder von Schüler 3 hat ihm Unterstützung geboten, wenn es benötigt wurde. Somit wurden die Texte trotzdem selbstständig verfasst. Der Bruder von Schüler 3 ist ebenfalls einer der Befragten, nämlich Schüler 4. Ein weiterer Grund, für die Verbesserung der Schreibleistungen, ist für Schüler 3 die zur Verfügung stehende Zeit. Er gab an, dass er zu Hause viel mehr Zeit zum Schreiben und Nachdenken gehabt hat, als in der Schule. Die Selbsteinschätzung von Schüler 3 konnte aufgrund der Textanalyse bestätigt werden. Es ist ein stetiger Anstieg von Text zu Text zu erkennen. Daher kann davon ausgegangen werden, dass Schüler 3 vom Distance Learning eindeutig profitiert hat und er dadurch seine Leistungen verbessern konnte. Diese Verbesserung stellte sich ein, obwohl der Befragte angab, dass seine allgemeine Lernmotivation gesunken ist.

Schüler 4 erklärte beim Interview, dass seine Schreibleistungen gleich geblieben sind. Durch das Distance Learning hat sich für ihn nichts verändert und er hat auch beim Schreiben nichts verändert. Er meinte außerdem, dass er nicht mehr Zeit als in der Schule benötigt hat oder durch irgendetwas abgelenkt war. Nach eigenen Einschätzungen ist Schüler 4 ein guter Geschichtenschreiber, er macht aber sehr viele orthographische Fehler. Durch diese Eigenschaft können sich seine Schreibleistungen nicht großartig verändert haben. Schüler 4 gab zudem an, dass er Schüler 3 regelmäßig bei Hausübungen geholfen hat, manchmal auch beim Schreiben von Texten. Seine eigenen Schreibleistungen beeinflusste dies aber weder positiv noch negativ. Die Selbsteinschätzung von Schüler 4 kann durch die Analyse der Texte ebenfalls bestätigt werden. Seine Texte wiesen eine minimale Verbesserung beim letzten Text auf, diese ist aber nicht relevant. Seine Schreibleistungen blieben laut Kriterienkatalog konstant. Orthographische Fehler traten im Vergleich zu den anderen Probandinnen und Probanden sehr häufig auf. Da die orthographischen Fehler aber nicht wichtiger als der Textaufbau und die Textlogik sind, erzielten die Texte von Schüler 4 eine relativ hohe Punktezahl bei der Bewertung mit dem Kriterienkatalog. Durchschnittlich erreichte er bei den Texten elf von 15 möglichen Punkten. Schüler 4 war auch der einzige Befragte, der angab, dass seine Lernmotivation nach der Rückkehr in die Schule gestiegen ist. Dies könnte ein möglicher Grund für die leichte Verbesserung beim letzten Text sein, dies lässt sich aber nicht zweifelsfrei feststellen. Somit kann nur mit Sicherheit bestätigt werden, dass Schüler 4 seine Schreibleistungen vor, während und nach des Distance Learnings konstant halten konnte.

Bei Schüler 5 ergab seine Selbsteinschätzung, dass sich seine Schreibleistungen verschlechtert haben müssen. Er kämpfte, laut eigenen Angaben, während des Distance Learnings mit einigen Problemen. Er konnte keinerlei Motivation zum Lernen oder Schreiben aufbringen und hat die diversen Schreibaufgaben immer wieder aufgeschoben. Er hat sie dann aber meistens nachgemacht. Außerdem gab es für ihn im Distance Learning sehr viele Unklarheiten bezüglich Aufgabenstellung, Abgabetermin usw. Unterstützung erhielt er dabei von seiner Deutschlehrerin, die ihm weiterhalf, wenn er Fragen hatte und auch einige Aufgaben später noch beurteilte. Die Selbsteinschätzung von Schüler 5, nämlich eine Verschlechterung der Schreibleistung,

konnte durch die Auswertung der Texte nicht festgestellt werden. Schüler 5 war bereits vor der Schulschließung auf einem sehr hohen Schreibniveau. Er erreichte von allen Probandinnen und Probanden die höchste Punkteanzahl bei der Beurteilung. Diese konnte er beim letzten Text nochmals ausbauen. Es zeigt sich also, dass sich seine Schreibleistung keinesfalls verschlechtert hat, sondern eher noch verbessert hat. Trotz sinkender Lernmotivation gelang es Schüler 5 seine Schreibleistung auszubauen und somit auch seine Schreibkompetenz zu verbessern. Er hat offensichtlich, ähnlich wie Schüler 3, vom Distance Learning profitiert, auch wenn es ihm nicht wirklich bewusst war.

Es zeigt sich, dass der Großteil der Befragten eine gute Selbsteinschätzung hat. Schüler 1, 3 und 4 konnten ihre Leistungen richtig einschätzen. Schüler 2 hat seine Schreibleistungen überschätzt. Schüler 5 hingegen konnte seine steigende Schreibleistung nicht genau einordnen und hat sie unterschätzt.

6. Resümee

Abschließend wurden die gewonnenen Forschungsergebnisse zusammengefasst, die aufgestellten Thesen verifiziert bzw. falsifiziert und die Forschungsfrage beantwortet. Zu Beginn muss nochmals klargestellt werden, dass diese Ergebnisse nicht pauschaliert werden können. Nur weil die Ergebnisse in dieser dritten Klasse ein bestimmtes Bild zeigen, kann nicht davon ausgegangen werden, dass dies für alle Schulen bzw. alle dritten Klassen gilt. Die Ergebnisse der Forschung variieren von Schüler zu Schüler sehr, somit ist davon auszugehen, dass die Ergebnisse von Klasse zu Klasse oder von Schule zu Schule noch variieren würden. Eine Bewertung von anderen oder mehreren Schülerinnen und Schülern würde eine eigenständige Forschung benötigen, müsste individuell durchgeführt werden und auf die Schülerinnen und Schüler zugeschnitten sein.

Begutachtet man die Ergebnisse der Feldforschungen, so zeigt sich, dass die Schreibleistungen, -motivation und -begleitung stark variieren. Es wurden insgesamt fünf Schülerinnen und Schüler mittels Interview befragt. Von diesen fünf Schülerinnen und Schülern wurden auch jeweils drei Texte analysiert und bewertet, Ausnahme ist hier Schüler 2. Zu Beginn der Arbeit wurde die COVID-19-Pandemie diskutiert und die möglichen Auswirkungen auf die Leistungen der Schülerinnen und Schüler bzw. auf den Schulalltag. Es muss erneut darauf hingewiesen werden, dass es noch nie eine vergleichbare Situation in Österreich gab. Die Langzeitfolgen der Schulschließungen können zum jetzigen Zeitpunkt nicht zweifelsfrei erörtert werden. Die kurzfristigen Folgen konnten aber durch die Forschung dieser Masterarbeit teilweise dargestellt werden. Als nächstes wurde die Digitalisierung des Deutschunterrichts besprochen. Auch wenn in der Klasse, in der die Feldforschung durchgeführt wurde, keine Texte am Computer geschrieben wurden, so ist dies doch ein elementares Thema für diese Masterarbeit. Die befragten Schülerinnen und Schüler schreiben offensichtlich nicht gerne am Computer, dies liegt laut Interview daran, dass sie das Schreiben per Hand gewohnt sind und das Arbeiten am Computer sie überfordert. Das Schreiben ist der Kernaspekt dieser Masterarbeit und wurde im Hinblick auf die Entwicklung der Schreibkompetenz beschrieben. Auch die Schreibmotivation und Schreibbegleitung

wurden genau definiert und erörtert. Anschließend wurden die qualitativen Methoden vorgestellt, nämlich die Textanalyse und das Interview.

Die Analyse der Texte zeigte, dass sich zwei der befragten Schülerinnen und Schüler, nämlich Schüler 1 und Schüler 2, verschlechtert haben. Bei Schüler 1 war ein stetiger Abfall der Schreibleistungen zu erkennen. Dieser lässt sich auf verschiedene Faktoren zurückführen, die bereits in Kapitel 5.5.2. besprochen wurden. Schüler 2 gab hingegen nur einen Text im Wintersemester ab, obwohl von der Lehrperson deutlich mehr gefordert wurden. Er erledigte insgesamt eine Schreibaufgabe, diese wurde vor dem Distance Learning geschrieben. Bei Schüler 2 ist davon auszugehen, dass sich die Schreibleistungen aufgrund des Nichtmachens der Schreibaufgaben verschlechtert haben. Es ist zusätzlich davon auszugehen, dass er seine Schreibkompetenz in der Zeit des Distance Learnings nicht verbessern konnte.

Schüler 4 hat seine Leistungen während des Distance Learnings gehalten. Er konnte seine Schreibleistungen auf einem konstanten Niveau halten. Er war der einzige Schüler, der sich weder verbessert noch verschlechtert hat. Somit ist bei ihm davon auszugehen, dass auch die Entwicklung der Schreibkompetenz bei ihm auf einem konstanten Level bleibt.

Schüler 3 und 5 konnten ihre Schreibleistungen während des Distance Learnings verbessern. Es hat sich gezeigt, dass die Texte dieser beiden Befragten einen stetigen Ausbau der Schreibkompetenz aufweisen. Die Texte erreichten mehr Punkte im Kriterienkatalog, was eine Verbesserung der Schreibleistung bedeutet.

Durch das Interview sollten sich verschiedene Dinge herausstellen. Der besondere Fokus lag hierbei auf der Schreibmotivation. Aber auch die Schreibumgebung bzw. –begleitung war ein wichtiger Aspekt des Interviews. Es hat sich gezeigt, dass die allgemeine Lern- und Schreibmotivation nach der Rückkehr in die Schule bei vier der fünf Befragten gesunken ist. Lediglich einer der Befragten hat angegeben, dass seine Motivation gestiegen ist. Der Vergleich mit der Studie der Universität Wien hat gezeigt, dass dies ein eher untypisches Bild ist. Die meisten Schülerinnen und Schüler, die bei der Studie der Universität Wien mitmachten, gaben an, dass ihr Wohlbefinden nach der Rückkehr in die Schule deutlich gestiegen ist. In Kapitel 3.9.1. wird beschrieben,

dass sich gesteigertes Wohlbefinden positiv auf die Lernmotivation auswirken kann. Dies war bei den Probandinnen und Probanden meiner Forschung nicht der Fall. Hier war eindeutig ein Sinken der Lern- und Schreibmotivation zu erkennen.

Die Schülerinnen und Schüler wurden auch nach ihrer Schreibbegleitung während des Distance Learnings gefragt. Da die Lehrperson als wichtigste Schreibbegleitung weggefallen ist, wurde erforscht, wer nun diesen Platz eingenommen hat. Der Großteil der Befragten gab an, dass sie am liebsten alleine geschrieben haben und keinerlei Schreibbegleitung hatten. Zwei der fünf Schülerinnen und Schüler gaben an, dass sie ihre Mutter um Hilfe baten, wenn etwas unklar war. Auch die Unterstützung durch die Geschwister wurde genannt. Einer von ihnen erklärte, dass er keinerlei Schreibbegleitung braucht und diese während des Distance Learnings nicht gefordert hat. Schüler 1 bekam von zu Hause keinerlei Unterstützung im Schreibprozess. Interessant war, dass alle Schülerinnen und Schüler beim Interview angaben, dass es ihnen nichts ausgemacht hat, wenn sie keine Schreibbegleitung hatten. Somit ist davon auszugehen, dass die Selbstorganisation bei den Befragten gestiegen ist. Die ungewohnte Situation, in der sie sich nicht auf die Lehrperson verlassen konnten, hat sich offensichtlich positiv auf die Selbstorganisation ausgewirkt.

Den Schülerinnen und Schülern wurde während des Interviews auch die Frage gestellt, ob sie während des Distance Learnings mehr gelesen haben. Es zeigte sich, dass Schüler 4 und 5 mehr gelesen haben als während des Normalbetriebs. Die Aussage, dass sich vermehrtes Lesen positiv auf die Schreibleistungen auswirkt, kann zwar getätigt, aber nicht zweifelsfrei bestätigt werden. Schüler 3 konnte seine Schreibleistungen ebenfalls verbessern, gab aber an, dass er nicht mehr gelesen hat als sonst. Es kann also nicht zweifelsfrei bestätigt werden, dass die Verbesserung der Schreibleistung bei Schüler 5 bzw. das gleichbleibende Schreibniveau von Schüler 4 auf das vermehrte Lesen zurückzuführen ist.

Anschließend wurden die zu Beginn aufgestellten Thesen verifiziert bzw. falsifiziert. Die erste These lautet:

Die befragten Schülerinnen und Schüler konnten ihre Schreibleistung in der Zeit des Distance Learnings verbessern.

Diese These kann nicht bestätigt werden. Lediglich zwei der fünf Probandinnen und Probanden konnten ihre Schreibleistungen verbessern. Durch die Verbesserung der Schreibleistungen haben die Schüler 3 und 5 wahrscheinlich auch ihre Schreibkompetenz verbessern können. Wie bereits in Kapitel 3.6. beschrieben, ist die Verbesserung der Schreibkompetenz ein schwieriges und mehrstufiges Verfahren. Eine genaue Einschätzung der Verbesserung der Schreibkompetenz ist nicht möglich, da der Beobachtungszeitraum zu kurz war. Es lässt sich aber zweifelsfrei sagen, dass zwei Schülerinnen und Schüler ihre Schreibleistungen verbessern konnten.

Die zweite These lautet wie folgt:

Die Lernmotivation der befragten Schülerinnen und Schüler ist nach der Rückkehr in die Schule eher gesunken.

Diese These kann im Großen und Ganzen bestätigt werden. Lediglich ein Schüler gab an, dass seine Lern- und Schreibmotivation nach der Rückkehr in die Schule gestiegen ist. Die vier anderen gaben an, dass ihre Motivation gesunken ist, zum Teil deutlich. Somit kann die These bestätigt werden, da davon auszugehen ist, dass bei einem Großteil der Klasse die Lernmotivation eher gesunken als gestiegen ist.

These drei und vier beschäftigten sich mit der Schreibbegleitung. Diese beiden Thesen wurden gemeinsam beantwortet. Sie lauten:

Als neue Schreibbegleitung fungierten während des Distance Learnings hauptsächlich die Erziehungsberechtigten.

Die Selbstorganisation der befragten Schülerinnen und Schüler ist (nach eigener Einschätzung) wesentlich gestiegen.

Die Ergebnisse des Interviews zeigten, dass als Schreibbegleitung am ehesten die Mutter gesehen wurde. Keiner der fünf Befragten gab an, dass er den Vater um Rat gefragt hat. Somit kann diese These nicht bestätigt werden. Die Mutter fungierte zwar in den meisten Fällen als Ersatzschreibbegleitung, der Vater hatte bei den befragten

Schülerinnen und Schülern aber keine Funktion. Die Selbstorganisation der Schülerinnen und Schüler dürfte, nach Angaben der Befragten, deutlich gestiegen sein. Alle gaben an, dass sie die Schreibaufgaben problemlos alleine machen konnten und nicht unbedingt eine Schreibbegleitung benötigten. Nur bei Unklarheiten wurden andere Personen wie z.B. die Mutter oder der Bruder um Rat gefragt. Somit kann diese These bestätigt werden, denn die Selbstorganisation der Schülerinnen und Schüler dürfte sich deutlich verbessert haben.

Die nächste These beschäftigt sich mit dem Distance Learning im Vergleich zum Normalbetrieb und lautet wie folgt:

Die befragten Schülerinnen und Schüler präferieren eher den Normalbetrieb im Vergleich zum Distance Learning.

Diese These kann bestätigt werden. Drei der fünf Befragten gaben an, dass sie den Normalbetrieb präferieren würden. Ein Schüler bevorzugte das Distance Learning und ein Schüler fand, dass alle zwei Möglichkeiten ihre Vor- und Nachteile haben. Somit kann bestätigt werden, dass die Schülerinnen und Schüler eher den Normalbetrieb im Vergleich zum Distance Learning bevorzugen.

Die letzte These, mit der sich diese Masterarbeit beschäftigt hat, lautet:

Schülerinnen und Schüler, die während dem Distance Learning mehr gelesen haben, konnten eine Verbesserung der Schreibkompetenz erlangen.

Diese These kann nicht bestätigt werden. Die Ergebnisse der Schülerinnen und Schüler waren hier nicht eindeutig. Ein Schüler, der seine Leistungen verbessern konnte, gab an, dass er mehr gelesen hat. Ein anderer Schüler, der seine Leistungen ebenfalls verbessern konnte, gab an, dass er nicht mehr gelesen hat als sonst. Somit ist eine zweifelsfreie Bestätigung dieser These nicht möglich, sie wurde dadurch falsifiziert.

Nachdem nun alle Thesen bestätigt oder widerlegt werden konnten, soll nun die Forschungsfrage beantwortet werden. Sie bildete den Leitfaden dieser Masterarbeit. Die Forschungsfrage lautet:

„Inwiefern haben sich die einzelnen Schülerinnen und Schüler im Kompetenzbereich Schreiben infolge des Distance Learnings verschlechtert oder verbessert?“

Die Frage wurde im Vorhinein schon einige Male angeschnitten und soll nun endgültig beantwortet werden. Durch die Analyse der drei Texte pro Schülerin bzw. Schüler und der Auswertung des Interviews hat sich ergeben, dass sich zwei der fünf Schülerinnen und Schüler im Kompetenzbereich *Schreiben* verbessern konnten. Sie konnten ihre Schreibleistungen während des Distance Learnings ausbauen und nach der Rückkehr in die Schule verbessern. Schüler 3 und 5 sind Beispiele dafür, wie man sich trotz des Distance Learnings im Kompetenzbereich *Schreiben* verbessern kann. Schüler 4 konnte seine Leistungen zwar nicht verbessern, aber hielt diese auf einem konstanten Niveau. Schüler 1 und 2 konnten ihre Schreibleistungen weder verbessern noch gleichhalten, sie haben sich deutlich verschlechtert. Vor allem bei Schüler 2 ist davon auszugehen, da er nur einen Text abgegeben hat und auch die Lern- und Schreibmotivation gesunken ist. Schüler 1 konnte seine Schreibleistungen nach der Rückkehr in die Schule im Vergleich zu vor und während der Schulschließung nicht halten. Dies könnte auch durch die deutlich gesunkene Lernmotivation und die fehlende Schreibbegleitung bedingt sein. Seine Leistungen haben sich ebenfalls verschlechtert.

Es zeigt sich, dass eine allgemeine Aussage zu den Schreibleistungen nicht getroffen werden kann. Es spielen wichtige Faktoren, wie z.B. die Schreibbegleitung und – motivation, eine Rolle. Das Zusammenspiel dieser Faktoren kann eine Verbesserung oder eine Verschlechterung der Schreibleistungen zur Folge haben. Prinzipiell muss man sagen, dass jede Schülerin bzw. jeder Schüler individuell betrachtet, analysiert und befragt werden muss. Eine pauschale Aussage kann nicht getroffen werden, da die Ergebnisse der einzelnen Schülerinnen und Schüler zu individuell sind.

Durch diese Masterarbeit wurde nur eine Möglichkeit aufgezeigt, wie eine qualitative Forschung zum Thema „Folgen des Distance Learnings“ durchgeführt werden kann. Es gibt diverse Forschungsmöglichkeiten in diesem Bereich. Wenn man eine Kurzstudie zu diesem Thema machen möchte, bietet sich der Kriterienkatalog an. Dadurch kann man als Lehrperson herausfinden, ob sich die Schreibleistung der Schülerinnen und Schüler verändert hat. Insgesamt bietet das Thema „Folgen des Distance Learnings“ ein sehr großes Forschungspotential, da das Thema aktuell ist und bis dato wenig erforscht wurde. Interessanter als die Kurzzeitstudien werden mit Sicherheit die Langzeitstudien sein. Durch diese lässt sich das genaue Ausmaß der Auswirkungen des Distance Learnings feststellen. Diese Langzeitstudien können ebenfalls mit qualitativen Methoden durchgeführt werden, wie z.B. Interviews. Auch Großumfragen mithilfe von Umfragebögen, die für eine breite Menge erstellt wurden, könnten zur Anwendung kommen. Dadurch könnte man auch die Lernmotivation erforschen, die ebenfalls großes Forschungspotenzial bietet.

Anhand dieser Masterarbeit kann in diversen Bereichen weitergeforscht werden. Die Interviews und die Textanalyse können für ganze Klassen bzw. Schulen eingesetzt werden, um die Veränderungen durch das Distance Learning messbar machen zu können.

Ein weiterer Forschungsansatz wäre die Beurteilung der Leistungen aus der Sicht der Lehrpersonen. Lehrerinnen und Lehrer könnten zu den veränderten Leistungen mithilfe eines Fragebogens oder Interviews befragt werden. Dadurch könnte man neue Ansichten in der Entwicklung der Schreibkompetenz gewinnen. Auch die anderen Teilbereiche der Kompetenzen des Deutschunterrichts könnten erforscht werden. Interessant wäre z.B., ob sich die Lesekompetenz der Schülerinnen und Schüler in Folge des Distance Learning verbessert oder verschlechtert hat. Im Gegensatz zu den Auswirkungen von Corona bietet die Schreibkompetenz wenig Forschungspotenzial, da diese in den letzten Jahrzehnten detailliert erforscht wurde. Besonders in den Bereichen Entwicklung der Schreibkompetenz und prozess- bzw. produktorientierten Schreibdidaktik wurde vermehrt geforscht. Man könnte allerdings durchaus Forschungen im Bereich des digitalisierten Deutschunterrichts durchführen. Wie meine Masterarbeit gezeigt hat, hat der Großteil der befragten Schülerinnen und Schüler das Schreiben am Computer verweigert. Hier wären die Gründe, warum das so ist, sehr

interessant. Generell wäre eine Forschung zu den Themen „Digitalisierter Deutschunterricht“ oder „Schreiben am Computer“ aufschlussreich.
Die vorliegende Masterarbeit bietet somit ein großes Potenzial zum Weiterforschen.

7. Literaturverzeichnis

Baurmann, Jürgen (2006): Schreiben – Überarbeiten – Beurteilen. Ein Arbeitsbuch zur Schreibdidaktik. Seelze: Kallmeyer.

Baurmann, Jürgen; Kammler, Clemens; u.a. (2017): Handbuch Deutschunterricht. Theorie und Praxis des Lehrens und Lernens. Seelze: Klett Kallmeyer.

Baurmann, Jürgen (2017): Schreiben als Verfassen von Texten. In: Baurmann, Jürgen; Kammler, Clemens; u.a.: Handbuch Deutschunterricht. Theorie und Praxis des Lehrens und Lernens. Seelze: Klett Kallmeyer. S. 44-50.

Baurmann, Jürgen (2017): Beurteilen und Bewerten im Deutschunterricht. In: Baurmann, Jürgen; Kammler, Clemens; u.a.: Handbuch Deutschunterricht. Theorie und Praxis des Lehrens und Lernens. Seelze: Klett Kallmeyer. S. 410-415.

Becker-Mrotzek, Michael (2018): Schreibkompetenz entwickeln und beurteilen. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II. Berlin: Cornelsen Scriptor.

Boscolo, Pietro (2009): Engaging and Motivating Children to Write. In: Beard, Roger; Myhill, Debra; Riley, Jeni; Nystrand, Martin (Hsg.): The SAGE Handbook of Writing Development. London: Sage Publications Ltd.

Brand, Tilman von (2018): Deutsch unterrichten. Einführung in die Planung, Durchführung und Auswertung in den Sekundarstufen. Seelze: Klett Kallmeyer.

Brandhofer, Gerhard; Buchner, Josef; u.a. (2020): Lernen trotz Corona. Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung. In: Medienimpulse (Wien). 2020-06-01. Vol.58 (2).

Dörnemann, Esther (2020): Schule nach Corona. Es wird anders. In: Egbers, Julia; Himmelrath, Armin (Hsg.): Das Schuljahr nach Corona. Was sich nun ändern muss. Bern: hep Verlag. S. 79-89.

Drerup, Johannes; Schweiger, Gottfried (2020): Bildung und Erziehung im Ausnahmezustand. In: Drerup, Johannes; Schweiger, Gottfried (Hsg.): Bildung und Erziehung im Ausnahmezustand. Philosophische Reflexionsangebote zur COVID-19-Pandemie. Darmstadt: wbg Academic. S. 7-13.

Ebbinghaus, Tobias (2019): Deutungen der Operatoren beschreibe und erkläre durch Schülerinnen in der neunten Jahrgangsstufe. In: Dannecker, Wiebke (Hsg.);

Schmitz, Anke (Hsg.): Deutschunterricht auf dem Prüfstand. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.

Feilke, Helmuth (2012): Was sind Textroutinen? – Zur Theorie und Methodik des Forschungsfeldes. In: Feilke, Helmuth: Schreib- und Textroutinen. Theorie, Erwerb und didaktisch-mediale Modellierung. Frankfurt am Main/Wien: Lang. S. 1-31.

Feilke, Helmuth; Pohl, Thorsten (2014): Schriftlicher Textgebrauch. Texte verfassen. Baltmannsweiler: Schneider.

Fickermann, Detlef; Edelstein, Patrick (Hsg.) (2020): „Langsam vermisste ich die Schule...“. Schule während und nach der Corona-Pandemie. In: DDS Die Deutsche Schule Beiheft. Band 16. Münster/New York: Waxmann.

Fix, Martin (2008): Texte schreiben. Schreibprozesse im Deutschunterricht. Paderborn: UTB.

Flick, Uwe (1999): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

Habermas, Jürgen (2020): Jürgen Habermas über Corona. So viel Wissen über unser Nichtwissen gab es noch nie. In: Frankfurter Rundschau. Online gefunden unter: <https://www.fr.de/kultur/gesellschaft/juergen-habermas-coronavirus-krise-covid19-interview-13642491.html>. Letzter Zugriff: 08.04.2021.

Helbig, Marcel (2020): Potentielle Auswirkungen der Corona-Krise auf soziale Ungleichheiten und Schulorganisation. In: Egbers, Julia; Himmelrath, Armin (Hsg.): Das Schuljahr nach Corona. Was sich nun ändern muss. Bern: hep Verlag. S. 28-41.

Huber, Stephan Gerhard (2020): COVID-19 und aktuelle Herausforderungen in Schule und Bildung. Waxmann Verlag.

Kesper, Matthias (2018): Digitalisierung im Deutschunterricht der Sekundarstufen. Ein Blick zurück und Einblicke in die Zukunft. In: Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes. 3/2018. Jg. 65. S. 247-268.

Köster, Juliane (2017): Lernaufgaben – Leistungsaufgaben. In: Baurmann, Jürgen; Kammler, Clemens; u.a.: Handbuch Deutschunterricht. Theorie und Praxis des Lehrens und Lernens. Seelze: Klett Kallmeyer. S. 397-405.

Lehnen, Katrin (2017): Schreiben und Neue Medien. In: Baurmann, Jürgen; Kammler, Clemens; u.a.: Handbuch Deutschunterricht. Theorie und Praxis des Lehrens und Lernens. Seelze: Klett Kallmeyer. S. 96-100.

Luthiger, Herbert (2014): Differenz von Lern- und Leistungssituationen. Eine explorative Studie zu ihrer theoretischen Grundlegung und empirischen Überprüfung. Münster: Waxmann.

Matthiesen, Freya (2010): Schreibsozialisation von Schülern in Deutschland. Gemeinsamkeiten und Unterschiede in Schreibsozialisationsverläufen von Schülern mit bildungsnahem und bildungsfernem Hintergrund. Eine Fallstudie. In: Neumann, Astrid: Paradoxien des Schreibens in der Bildungssprache Deutsch. Befunde zu Schreibsozialisation, Schreibmotivation und Schreibfähigkeit bei Schülerinnen und Schülern mit nichtdeutscher Muttersprache und zum Schreibunterricht in mehrsprachigen Kontext. Hamburg: Kovač. S. 39-67.

Mayer, Horst Otto (2013): Interview und schriftliche Befragung. Grundlagen und Methoden empirischer Sozialforschung. München: Oldenbourg.

Mayring, Philipp (2016): Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken. Weinheim/Basel: Beltz.

Meyer, Kirsten (2020): Schule und Chancengleichheit. Lehren aus der COVID-19-Pandemie. In: Drerup, Johannes; Schweiger, Gottfried (Hsg.): Bildung und Erziehung im Ausnahmezustand. Philosophische Reflexionsangebote zur COVID-19-Pandemie. Darmstadt: wbg Academic. S. 143-153.

Müller, Astrid (2017): Rechtschreiben. In: Baumann, Jürgen; Kammler, Clemens; u.a.: Handbuch Deutschunterricht. Theorie und Praxis des Lehrens und Lernens. Seelze: Klett Kallmeyer. S. 256-262.

Neumann, Astrid (2010): Paradoxien des Schreibens in der Bildungssprache Deutsch. Befunde zu Schreibsozialisation, Schreibmotivation und Schreibfähigkeit bei Schülerinnen und Schülern mit nichtdeutscher Muttersprache und zum Schreibunterricht in mehrsprachigen Kontext. Hamburg: Kovač.

Neumann, Astrid (2010): Schreibmotivation der Migrantinnen und Migranten bei freier Aufgabenwahl. Erste Ergebnisse aus den Vorstudien zu IMOSS. In: Neumann, Astrid: Paradoxien des Schreibens in der Bildungssprache Deutsch. Befunde zu Schreibsozialisation, Schreibmotivation und Schreibfähigkeit bei Schülerinnen und Schülern mit nichtdeutscher Muttersprache und zum Schreibunterricht in mehrsprachigen Kontext. Hamburg: Kovač. S. 119-130.

Nohl, Arnd-Michael (2017): Interview und Dokumentarische Methode. Anleitungen für die Forschungspraxis. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.

Oleschko, Sven; Moraitis, Anastasia (2012): Die Sprache im Schulbuch. Erste Überlegungen zur Entwicklung von Geschichts- und Politikschulbüchern unter Berücksichtigung sprach-licher Besonderheiten. In: Bildungsforschung (München), Vol.9 (1), S. 11–46.

Ossner, Jakob (1995): Prozessorientierte Schreibdidaktik in Lehrplänen. In: Baumann, Jürgen; Weingarten, Rüdiger (Hg.): Schreiben. Prozesse, Prozeduren und Produkte. Wiesbaden: Opladen. S. 29-50.

Philipp, Maik (2012): Motiviert lesen und schreiben. Dimensionen, Bedeutung, Förderung. Seelze: Klett Kallmeyer.

Pohl, Thorsten (2017): Entwicklung der Schreibkompetenz. In: Baumann, Jürgen; Kammler, Clemens; u.a.: Handbuch Deutschunterricht. Theorie und Praxis des Lehrens und Lernens. Seelze: Klett Kallmeyer. S. 58-61.

Reinders, Heinz (2005): Qualitative Interviews mit Jugendlichen führen. Ein Leitfaden. München: Oldenbourg.

Scheidhammer, Franz-Josef (2008): Aufsatzkorrekturen fair und transparent. Checklisten und Beurteilungshilfen. Mülheim an der Ruhr: Verl. an der Ruhr.

Schneider, Wolfgang (2017): Lesen und Schreiben lernen. Wie erobern Kinder die Schriftsprache?. Berlin: Springer.

Schweiger, Gottfried (2020): Benachteiligte Familien und die ungleiche Last der Pandemie. In: Drerup, Johannes; Schweiger, Gottfried (Hsg.): Bildung und Erziehung im Ausnahmezustand. Philosophische Reflexionsangebote zur COVID-19-Pandemie. Darmstadt: wbg Academic. S. 108-118.

Senn, Werner (2018): Schreibmotivation und Schreibziel. Eine Untersuchung zur Konzeption und Modellierung motivationaler Variablen und Schreibziele in Schreibprozess und Schreibprodukt. Baltmannsweiler : Schneider Verlag Hohengehren GmbH.

Spinath, Birgit (2011): Lernmotivation. In: Reinders, Heinz; Ditton, Hartmut; u.a.: Empirische Bildungsforschung. Gegenstandsbereiche. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 45-55.

Steffen, Karin (1995): Schreibkompetenz. Schreiben als intelligentes Handeln. Hildesheim: Olms-Weidmann.

Stojanov, Krassimir (2020): COVID-19 als Bildungsherausforderung. Gefahren und (vertane) Chancen. In: Drerup, Johannes; Schweiger, Gottfried (Hsg.): Bildung und Erziehung im Ausnahmezustand. Philosophische Reflexionsangebote zur COVID-19-Pandemie. Darmstadt: wbg Academic. S. 132-142.

Sturm, Afra (2016): Schreibkompetenz, Schreibmotivation, Schreibförderung. Grundlagen und Modelle zum Schreiben als soziale Praxis. Seelze: Klett Kallmeyer.

Vogl, Susanne (2011): Alter und Methode. Ein Vergleich telefonischer und persönlicher Leitfadeninterviews mit Kindern. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH.

Wößmann, Ludger (2020): Folgekosten ausbleibenden Lernens. Was wir über die Corona-bedingten Schulschließungen aus der Forschung lernen können. In: Ifo Schnelldienst. Jun 10, Vol.73(6). S. 38-44.

Zierer, Klaus (2020): Herausforderung HOMESCHOOLING. Theoretische Grundlagen und empirische Ergebnisse zum Fernunterricht. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

8. Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1 Selbsterstelltes didaktisches Viereck. Vgl.: Zierer (2020/S. 18).....	16
Abbildung 2 Huber (2020/S. 57) Wöchentlich aufgewendete Zeit für die Schule	18
Abbildung 3 Analyse der Texte Auswertung (selbsterstellt)	70
Abbildung 4 qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring (Mayring 2016, S. 116)	77
Abbildung 5 Interviewergebnisse Kategorien (selbsterstellt)	86

9. Tabellenverzeichnis

Tabelle 1 Probandinnen und Probanden für den empirischen Teil	62
Tabelle 2 Kriterienkatalog nach Becker-Mrotzek und Böttcher; Sturm und Weder., .	65
Tabelle 3 Kategorien und Kodierregeln für qualitative Inhaltsanalyse (selbsterstellt)	79

10. Anhang



Frau
Nadine Carina Karlovits
Schallendorf 15
7535 St. Michael

Pädagogischer Bereich

Mag. Jürgen Neuwirth
Sachbearbeiter

juergen.neuwirth@bildung-bgid.gv.at
+43 2682 710-1110
Fax +43 2682 710-1009
Kernaustieg 3, 7000 Eisenstadt

Antwortschreiben bitte unter Anführung
der Geschäftszahl

Geschäftszahl: BD/PD-2-24/50-2020

Bewilligung einer wissenschaftlichen Untersuchung

Eisenstadt, 04. Januar 2021

Unter Bezugnahme auf den Erlass des Landesschulrates für Burgenland vom 8. Jänner 1998, Zahl: LSR/II-24/2-98, erteilt die Bildungsdirektion für Burgenland die Genehmigung einer wissenschaftlichen Untersuchung mit SchülerInnen der 2. und 3. Klasse an der Mittelschule Stegersbach im Rahmen Ihrer Masterarbeit zum Thema „Die Auswirkung des Distance Learnings im Kompetenzbereich Schreiben am Beispiel einer 2. bzw. 3. Klasse Mittelschule“ unter folgenden Bedingungen:

- Der ordentliche Schul- und Unterrichtsbetrieb soll durch diese Untersuchung möglichst wenig beeinträchtigt werden. Unter diesem Gesichtspunkt ist das Einvernehmen mit dem/der Direktor/in und den Lehrer/innen herzustellen.
- Die erhobenen Daten dürfen ausschließlich für das angeführte Projekt verwendet werden.
- Die Anonymität der Beteiligten ist zu gewährleisten.
- Eine Einverständniserklärung der Erziehungsberechtigten ist in allen Fällen einzuholen.
- Die Freiwilligkeit an der Teilnahme muss gegeben sein.
- Der Schulgemeinschaftsausschuss bzw. das Schulforum muss die Zustimmung erteilen.
- Um verbindliche Übersendung einer Kurzfassung der Untersuchungsergebnisse wird gebeten.

Die „Corona-Richtlinien“ im Schulbereich sind unbedingt einzuhalten.

Mit besten Grüßen

Für den Bildungsdirektor:
Mag. Jürgen Neuwirth

Elektronisch gefertigt!

Interview-Fragen Schülerinnen und Schüler

1. Was findest du persönlich besser, Distance Learning oder normalen Schulbetrieb? Begründe deine Antwort kurz.
2. Hast du dir die Einteilung deiner schulischen Aufgaben selbst organisiert oder haben dir deine Eltern/Geschwister/Großeltern dabei geholfen?
3. Haben sich deine Schreibleistungen im Unterrichtsfach Deutsch deiner Einschätzung nach durch das Distance Learning eher verbessert oder verschlechtert?
4. Schreibst du gerne?
5. Wer hat dich zu Hause beim Schreiben unterstützt? (Alleine, Eltern, Geschwister, Großeltern,...)
6. Fällt es dir leichter, wenn du Texte zu Hause schreibst als in der Schule?
7. Ist deine allgemeine Lernmotivation nach dem Distance Learning gesunken oder gestiegen?
8. Hast du während dem Distance Learning mehr gelesen als sonst?

Ergänzende Fragen, die bei Unklarheiten gefragt werden könnten:

1. Würdest du sagen, dass du zu Hause lieber gelernt bzw. geschrieben hast, als in der Schule? Wenn ja/nein warum?
2. Gab es Schwierigkeiten während des Distance Learnings? (Fehlende Technik, Unklare Arbeitsaufträge, sinkende Lernmotivation,...)
3. Hast du dich im Distance Learning jeden Tag mit schulischen Dingen auseinandergesetzt? (z.B. Hausübungen, Arbeitsaufträge,...)