



Halbjahresschrift für die Didaktik
der deutschen Sprache und
Literatur

<http://www.didaktik-deutsch.de>
19. Jahrgang 2014 - ISSN 1431-4355
Schneider Verlag Hohengehren
GmbH

Reichardt, Anke, Norbert Kruse &
Frank Lipowsky: *Textüberarbeitung
mit Schreibkonferenz oder Textlupe –
Zum Einfluss der Schreibumgebung
auf die Qualität von Schülertexten*. In:
Didaktik Deutsch. Jg. 19. H. 36. S.
64-85.

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, vorbehalten. Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form – durch Fotokopie, Mikrofilm oder andere Verfahren – reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere von Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden. – Fotokopien für den persönlichen und sonstigen eigenen Gebrauch dürfen nur von einzelnen Beiträgen oder Teilen daraus als Einzelkopien hergestellt werden.

Abstract

As part of the project KoText (Cooperative text revision in elementary German instruction) funded by the DFG (German Research Foundation) the impact of two different structured writing environments was examined by evaluating the quality of revised student's texts in German instruction. The sample consisted of 132 third-grade students in 16 classes in which students revised their texts either with the "Textlupe" or with the "Schreibkonferenz". In the higher structured "Textlupe" the students gave written and delayed feedback to each other, in the lower structured "Schreibkonferenz" the peer feedback was provided immediately and oral. In order to evaluate the different environments the change in the quality between the draft and the final revised version of the texts is analyzed ($N=2 \times 132$). A covariance analysis reveals that the quality of the texts revised with the "Schreibkonferenz-method" increases more than the texts which were revised with the "Textlupe"-method. However, this difference only applies to conventional features of the text (e.g. text coherence) and can't be shown regarding unconventional features of the text (e.g. substantive and linguistic adventure). The results are discussed concerning the diversity of the structured environments and the modes of language acts.

Zusammenfassung

In 16 Klassen mit Schülern des 3. Schuljahres wurde im Rahmen des DFG-Projekts KoText (Kooperative Schülerrückmeldungen bei der Textüberarbeitung im Deutschunterricht der Grundschule) der Einfluss von zwei unterschiedlich strukturierten Schreibumgebungen, Textlupe und Schreibkonferenz, auf die Qualität der Schülertexte untersucht. Analysiert wird die Veränderung der Qualität zwischen dem Entwurf und der Endfassung der Kindertexte ($N = 2 \times 132$). Kovarianzanalysen ergeben, dass sich die Qualität derjenigen Texte, die in der Schreibkonferenz besprochen wurden, positiver entwickelte als die Qualität der Texte, die mit der Textlupe überarbeitet wurden; der Unterschied ist signifikant. Dies gilt jedoch nur für konventionelle Textualitätskriterien (z.B. Kohärenz des Textes), für unkonventionelle Merkmale der Textqualität (inhaltliches und sprachliches Wagnis) zeigte sich kein Effekt der Schreibumgebung. Die Ergebnisse werden hinsichtlich der Verschiedenheit der Strukturiertheit der Schreibumgebungen und der Medialität der Sprachhandlungen diskutiert.

Anke Reichardt, Norbert Kruse & Frank Lipowsky

TEXTÜBERARBEITUNG MIT SCHREIBKONFERENZ ODER TEXTLUPE

Zum Einfluss der Schreibumgebung auf die Qualität
von Schülertexten

1 Problemaufriss: Überarbeitungsprozesse und Schreibumgebung

Untersuchungen zu Lernprozessen beim Textschreiben stellen sich einer komplexen Problematik: Zunächst, weil sie deren Bewertung nicht nur am Textprodukt und seiner Qualität festmachen können, und schließlich deshalb, weil darüber hinaus auch die Qualität der Lernvorgänge selbst von Interesse ist. Zur empirischen Erfassung der Lernprozesse ist mithin eine theoretische Modellierung nötig, die die Genese von textuellen Ordnungsformen im Schreiblernprozess mit Normen der Textqualität zu vermitteln vermag.

Jenseits der problematischen Modellierung von Prozess und Produkt im Forschungsarrangement ist in der Schreibforschung unstrittig, dass das Planen, Formulieren und Überarbeiten Teilleistungen des Schreibens sind, die jeweils spezifisch untersucht werden können. Dabei wird vor allem dem Erwerb von Überarbeitungsfähigkeiten eine grundlegende Funktion bei der Entwicklung von Schreibfähigkeiten zuerkannt (Baurmann 1989; Feilke 1993; Jantzen 2012), folglich etablierte sich mit der Revisionsforschung hier ein eigenes Forschungsfeld (Baurmann 2002, 88 ff.).

Die Prozessperspektive wurde seit Beginn der 1990er Jahre durch Studien zum Schreiben als Produktion sprachlicher Texte (literale Textualität) erweitert (Antos/Krings (Hg.) 1989; Feilke/Schmidlin (Hg.) 2005). Insofern unter schriftlicher Kommunikation „die Verständigung von Menschen durch die Produktion und Rezeption von Texten“ (Ludwig 1980, 325) verstanden wird, befassen sich vor allem aus Sicht der linguistischen Pragmatik (z. B. Ehlich 1998) seitdem zahlreiche Untersuchungen mit der Funktionalität schriftlicher Kommunikation. Mit Blick auf die Schreibprodukte wird gefragt, wie sich Texte und Textsorten unterscheiden und klassifizieren lassen, welche domänen-, kultur- und textsortenspezifischen Regeln und Muster beim jeweiligen Schreiben benutzt und wie deren Gebrauch erworben wird (u. a. Augst et al. 2007; Bachmann 2002; Becker 2002; Schmidlin 1999; Weinhold 2000). Auch diese Orientierung führt indes zu Problemen. Denn mit der dominanten Ausrichtung am Produkt und an textlinguistisch, rhetorisch und grammatisch begründeten Bewertungskriterien ist die Gefahr verbunden, Lernen lediglich als Überwindung von Defiziten zu beschreiben, sodass die jeweiligen Potenziale des Schreibprozesses übersehen werden. Sowohl für die produkt- wie für die prozessorientierte Ausrichtung der Schreibforschung ist festzustellen, dass Modellierungen zur

Untersuchung der Schreibfähigkeiten als Relationen von Schreiber und Text vorgenommen werden mit der Folge einseitiger Präferenzen der Untersuchungsverfahren (Eigler et al. 1995, 152 f.).

In der Schreiber-Text-Relation der bisherigen Studien bilden die ökologischen Bedingungen von Schriftlichkeit und Textualität keine besonderen Untersuchungsanforderungen. Selbstverständlich wird in den Prozessanalysen des Schreibens ein enger Zusammenhang zwischen dem Grad der Entfaltung der Teilhandlungen des Schreibens mit der Qualität des Endprodukts gesehen (Feilke 1993). Aber weniger im Blick ist der Umstand, dass die Produktion von Texten im Unterricht in jeweils besonderen unterrichtlichen Lernumgebungen stattfindet und sich in Interaktionen zwischen Lehrenden und Lernenden sowie den Peers vollzieht. Unterrichtliche Schreiblernprozesse lassen sich indes in ihrer gesamten Komplexität nur mit Blick auf wesentliche Parameter wie Schreiber, Text(-qualität), Interaktion und Schreibumgebung erfassen.

Bislang mangelt es in der Revisionsforschung an Studien zur Frage der direkten Auswirkung von gestalteten Schreibumgebungen zum Überarbeiten von Schülertexten. Studien gibt es zwar zu konkreten Revisionshandlungen (z. B. Deletion, Permutation) und den Textebenen, auf denen sich die Revisionen vollziehen, also Oberflächenrevisionen oder Tiefenrevisionen (u. a. Fix 2000; Held 2006; Schmelz 2009); die Textqualität wird allerdings in diesen Arbeiten nicht systematisch als abhängige Variable untersucht. (Teil-)Studien zur Messung der Textqualität, bzw. Schreibkompetenz sind wiederum ausschließlich produktorientiert und ohne Betrachtung von Variablen, die sich aus dem Schreibprozess (planen, formulieren, revidieren) ergeben (u. a. Beck/Klieme 2007; Neumann 2007; Blatt et al. 2009).

Diesen Forschungsdesideraten widmet sich das interdisziplinäre DFG-Forschungsprojekt *KoText* (Kooperative Schülerrückmeldungen bei der Textüberarbeitung im Deutschunterricht der Grundschule). Es analysiert den Einfluss unterschiedlicher Schreibumgebungen und den Einfluss der sozialen Kohäsion von Gruppen auf die Textrevisionshandlungen, die Qualität der Schüler-Schüler-Interaktion und die Textqualität (Eckermann et al. 2013; Heinzel et al. 2013; Kruse et al. 2012; Lipowsky et al. 2013). Hier sollen Ergebnisse zur Textüberarbeitung anhand unterschiedlich gestalteter Schreibumgebungen, der *Schreibkonferenz* (Spitta 1992) und der *Textlupe* (Böttcher/Wagner 1993), vor- und gegenübergestellt werden.

Die beiden in dieser Studie im Mittelpunkt stehenden Schreibumgebungen, *Textlupe* und *Schreibkonferenz*, unterscheiden sich u. a. im Grad ihrer Strukturierung. Es ist anzunehmen, dass ein höherer Grad an Strukturierung, wie er durch die Anwendung der *Textlupe* evoziert werden dürfte, die Revisionsprozesse der Schüler¹ positiv beeinflussen kann. Bei einer mangelnden Strukturierung der Lernsituation (vgl. auch Eckermann et al. 2013) besteht u. a. die Möglichkeit, dass infolge einer zu hohen Komplexität und daraus resultierenden Unklarheiten die Lernzeit nicht so intensiv

1 Bei der ausschließlichen Nennung der männlichen Form gilt diese immer gleichwertig für die männliche und weibliche Form.

genutzt wird, was sich dann negativ auf die zu bearbeitende Aufgabe auswirken kann (Hartinger et al. 2006). Aus diesem Grund werden beim kooperativen Lernen Strukturierungshilfen eingesetzt, die etwa eine Sequenzierung von Inhalten oder eine Verteilung von Rollen zwischen den Lernenden beinhalten können. Es lässt sich annehmen, dass Schüler durch Strukturierungshilfen, die eine Art „kognitives Lerngerüst“ darstellen, zu einem selbständigen Problemlösen befähigt werden können, auch wenn sie noch nicht über alle für die Aufgabe erforderlichen Lernvoraussetzungen verfügen (Klieme/Warwas 2011).

2 Entwicklung literaler Kompetenz im Schreibunterricht

Die in diesem Schreibsetting interessierende literale Kompetenz wird mit Feilke (2011, 10) unter Kultur-, Handlungs- und Strukturaspekt perspektiviert. In der vorliegenden Studie werden insbesondere der *Handlungsaspekt* (Lesen und Schreiben als problemlösendes Handeln) und der *Strukturaspekt* (Erwerb literaler Sprachformen) relevant.

Beide Schreibumgebungen (Schreibkonferenz, Textlupe) sind so konstruiert, dass sie im gemeinschaftlichen Lesen neue Verstehensperspektiven eröffnen können, die in adressatenorientierte Problemlösungen beim Schreiben münden. Der *Strukturaspekt* lenkt den Fokus darauf, dass die Schüler eine gemeinsame Sprache im Blick auf die Qualitäten von Texten entwickeln und dass sie lernen, Explizitformen zu kommunizieren, die als Spracherwartungen in einer literalen Kultur Texte strukturieren. Im Sinne des *Handlungsaspekts* liegt es nahe, nach den möglichen Effekten unterschiedlich strukturierter Schreibumgebungen zur Textrevision zu fragen. Die Unterschiedlichkeit von Schreibumgebungen ist in ihrer Wirksamkeit für die Qualität von Texten bisher nicht untersucht. Während für die *Schreibkonferenz* bereits Ergebnisse aus empirischen Studien vorliegen (u. a. Graves 1983; Reuschling 1995; Necknig 2011; Nitz 2010), fehlen diese für die *Textlupe* bislang.

2.1 Handlungsaspekt: Schreibumgebungen zur Textrevision

Seit der Prozessorientierung des Schreibunterrichts gilt dem Überarbeiten die größte Aufmerksamkeit (Schmelz 2009, 15). Insbesondere wurde untersucht, in welchem Maße und in welcher Komplexität Textüberarbeitungen stattfinden und inwieweit sich die Überarbeitungen auf „surface changes“ (Oberflächenrevisionen) oder „text-based changes“ (Tiefenrevisionen) (Faigley/Witte 1981) beziehen.

Studien im Kontext der Revisionsforschung

Bei jüngeren Schülern sind die bisherigen Forschungsergebnisse zur Arbeit am Text nicht besonders ermutigend. Graves (1983) hatte, um bei 6- bis 7-Jährigen das Sprechen über ihre Texte herauszufordern, die *Schreibkonferenzen* entwickelt und dabei festgestellt, dass der Text selbst letztlich nicht bearbeitet wurde, vielmehr lediglich Informationen angehängt wurden; Diagnosekompetenz und das Auffinden von Strukturierungsalternativen seien nicht entwickelt. Indes zeigt eine Studie von Bra-

kel Olson (1990) für die Überarbeitungsprozesse von 12-jährigen Schülern, dass Revisionen auf globaler und tiefenstruktureller Ebene und unter Verbesserung der kommunikativen Textstruktur möglich sind – und zwar dann, wenn sie in der Peergruppe vorgenommen werden. Sie schließt aus den Ergebnissen: „This finding suggests the potential helpfulness of peer during the writing process“ (Brakel Olson 1990, 23). Feilke (1993, 30) interpretiert dieses Ergebnis entwicklungsbezogen: „Als Textkritiker und Leser verfügen die Zwölfjährigen offenbar zumindest schon in Ansätzen über ein globales Textstrukturbewusstsein, zu dem sie als Schreiber des jeweiligen Textes keinen Zugang haben.“

In einer jüngeren Studie zur Textüberarbeitung in der Grundschule kommt auch Held (2006, 140) zu dem Ergebnis, dass sich „(d)ie Entwicklung des Überarbeitungsverhaltens und der Überarbeitungskompetenz [...] mit Blick auf die Revisionen von Fremdtexten in einem statistisch wirksamen Ausmaß fördern [ließ].“ Dies gilt für die Schüler, die ein vergleichsweise intensives Programm zum Verfassen und Überarbeiten von Texten durchliefen. Die explizit zur Textrevision im Rahmen einer Unterrichtseinheit unterrichteten Kinder konnten Revisionen ganzer Sätze erfolgreicher durchführen als Lernende einer Kontrollgruppe, die nicht unterwiesen wurden. Wenn aber die Beteiligung von Peers (vgl. Brakel Olson 1990), bzw. Aktivitäten des Lehrens (vgl. Held 2006) zu Textoptimierungen führen, dürften nicht nur entwicklungsbedingte, sondern auch ökologische Faktoren des Überarbeitens relevant für die Entwicklung von Textkompetenz sein. Es erscheint deshalb sinnvoll, nach den Wirkungen von Schreibumgebungen auf die Textqualität zu fragen.

Schreibumgebungen zur Textrevision

Im Kontext der ermutigenden Forschungsergebnisse zu erfolgreichen Textoptimierungen in der Peergruppe wurde die *Schreibkonferenz* von Spitta (1992) in Anlehnung an Graves (1983) konzipiert. Die kooperative Gruppensituation soll das Einholen von Lesermeinungen im Rahmen eines standardisierten Ablaufs ermöglichen. Dabei gilt es, die Entwurfsfassungen unter inhaltlichen, stilistischen und orthographischen Aspekten zu besprechen. Danach überarbeitet der Schüler seinen Text und schreibt eine Reinschrift, bevor der Text zur Veröffentlichung zur Verfügung steht.

Auch das als *Textlupe* bekannte Textüberarbeitungsinstrument von Böttcher und Wagner (1993) wurde entwickelt, um das planvolle Untersuchen eines (fremden) Textes zu strukturieren. Jeder Schreiber erhält auf einem Rückmeldezettel von den Mitarbeiterkindern schriftliche Hinweise zu seinem Text. Die kooperative Feedbacksituation geht dabei nach detaillierten Regeln vor (Böttcher/Becker-Mrotzek 2009, 116 f.): Ziel ist es, Positives zu würdigen, Fragwürdiges zu thematisieren sowie relevante Operationen zur Überarbeitung zu benennen. An dieser Stelle soll der Leser selbst konstruktiv tätig werden und wechselt in die Produzentenrolle.

Während also die *Schreibkonferenz* die Schülertexte im Modus des *Mündlichen* näher an die Sprache der Schüler rückt, fordern die Felder der *Textlupe* explizit dazu auf, Vorschläge *schriftlich* zu formulieren. Indem die *Textlupe* zur intensiven kritischen Auseinandersetzung mit dem Text auf- und gezielte Schreibhandlungen einfordert, handelt es sich um eine „übungsdichte, schülerzentrierte, individualisierte

und differenzierte Methode. [...] Sie zwingt zur Sorgfalt und zur Langsamkeit“ (Bobsin 1996, 46). Darüber hinaus hat das Verfahren den Vorzug, dass „die schriftlich festgehaltenen Eindrücke und Beobachtungen vor dem weiteren Gespräch über den gelesenen Text durchgesehen werden können und für die weitere Arbeit zur Verfügung stehen“ (Baurmann 2002, 109). Dieses auf schriftlicher Kommunikation beruhende Verfahren lässt sich deshalb auch als stärker strukturierte Lernumgebung beschreiben, da es von vornherein sprachliche Strategien der Dekontextualisierung, der Distanzkommunikation und Deautomatisierung erfordert.

Die *Schreibkonferenz* setzt demgegenüber in ihrer operativen Vorgehensweise auf primärsprachliche Handlungen des (Vor-)Lesens, Hörens, Sprechens, Aufschreibens, die im Dialog spontan, situationsverschränkt, affektiv etc. geäußert werden. Sie kann deshalb als schwächer strukturiert beschrieben werden. Der Begriff der Strukturiertheit bezieht sich also auf die Form der „Arbeit am Text“ (Portmann 1996), und damit nicht ausschließlich auf die Vorgabe von Operationen, die die Schüler Schritt für Schritt unternehmen sollen.

Studien im Kontext der Revisionsforschung unter Einbezug der Schreibumgebung

Die Interventionsstudie von Fix (2000) in der achten Jahrgangsstufe untersuchte für zwei Textsorten, die in *Schreibkonferenzen* überarbeitet wurden, die Veränderungen hinsichtlich funktionaler Angemessenheit und sprachsystematischer Richtigkeit. Texte, in denen Überarbeitungen stattfanden, konnten zumeist verbessert werden. Der Schwerpunkt lag jedoch auf Oberflächenkorrekturen und Überarbeitungen in Bezug auf die Textsortennorm.

Eine Teilstudie des vorliegenden Projekts ging der Frage nach, welchen Einfluss die Lernumgebungen und die soziale Kohäsion der Gruppe (vgl. Kap. 4.2) auf die Textrevisionen haben (Lipowsky et al. 2013); untersucht wurden die Anzahl der Textrevisionen sowie die Qualität lokaler und globaler Textüberarbeitungen. Kovarianzanalysen zeigen, dass sich die Anzahl und Qualität der vorgenommenen Revisionshandlungen in Abhängigkeit von der Lernumgebung nicht unterscheiden. Zwar nahmen die Schüler in den Schreibkonferenzgruppen mehr Überarbeitungen vor, dieser Unterschied wurde jedoch nicht signifikant. Auch die soziale Kohäsion hat keinen Effekt auf die Anzahl der Überarbeitungen. Allerdings konnte ein schwacher Effekt der sozialen Kohäsion auf die Qualität der lokalen Revisionen nachgewiesen werden; es zeigte sich, dass in Gruppen mit hoher sozialer Kohäsion die lokalen Revisionen häufiger gelangen als in Gruppen mit geringer sozialer Kohäsion.

2.2 Strukturaspekt: Bewertung von Textqualität

Unter dem Strukturaspekt werden Kriterien der Textbeurteilung erfasst, die mit der Entstehung der Textlinguistik Mitte der 1960er Jahren in den Blick der Linguisten gerieten (Brinker 2010, 13 ff.). In diesem Kontext lässt sich auch das Zürcher Textanalyseraster (ZTR) (Nussbaumer/Sieber 1994) verorten, das für die hier berichteten Forschungsergebnisse und die nachfolgend vorgestellten Studien grundlegend war. Als „Suchhilfe für Textqualitäten“ (Nussbaumer/Sieber 1995, 38) entwi-

ckelt, sollte es die Kluft zwischen dem Erkenntnisstand der Sprach- und Textwissenschaft und der Praxis der Aufsatzbewertung verringern (Nutz 2003, 929). Die Verfasser greifen zwar durchaus auf tradierte Kriterien wie ‚Sprachrichtigkeit‘ und ‚Aufbau/Gliederung‘ zurück, allerdings unter der Prämisse, in ihrem funktionalen Zusammenhang Textqualität angemessen abzubilden (Nutz 2003, 929). Andere Aspekte wie die ‚Rezipientenführung‘, ‚Grad der Implizitheit/Explizitheit‘ sowie ‚sprachlich-formales und inhaltliches Wagnis‘ verweisen zugleich auf den Spielraum von Schreiben zwischen Sprachsystem, Diskurs- und Kommunikationsnormen und individuellen Gestaltungsintentionen und -realisierungen.

Einen anderen Weg der Erfassung von Textqualität verfolgte die nationale Ergänzungsstudie IGLU-E 2001 (Blatt et al. 2005). Die Qualität von Schülertexten wurde hier über 29 dichotome Items erhoben. Eine explorative Faktorenanalyse ergab einen übergeordneten Faktor, auf den wesentliche Kriterien wie Inhalt, Aufbau und Sprache luden. Zu ganz ähnlichen Ergebnissen kam die Studie Lernstand in Klasse 6 (Blatt et al. 2009), ein Länderkooperationsprojekt zur Modellierung und Messung der Textkompetenz. Die Kompetenz im Fach Deutsch wurde, nach dem Ausschluss unreliabler Items, letztlich über 16 dichotome Items zum Inhalt, dem Aufbau, der Sprache sowie der Einhaltung von Schreibkonventionen erfasst (Blatt et al. 2009, 64). Eine Modellprüfung zeigte ebenso wie in der IGLU-E Studie (Blatt et al. 2005) eine einfaktorielle Datenstruktur.

Neumann (2007) untersuchte die Aufsätze von 9.-Klässlern aus der DESI-Studie zu vier verschiedenen Aufgabenstellungen (Textsorte: Brief) zusammen mit den Daten der Hamburger Aufsatzstudie aus Klasse 11 (LAU 11/ULME 1). Mittels 43-47 dichotomer Items wurden formale und inhaltliche Elemente der Briefe auf ihr Vorkommen hin geprüft. Fünfstufige Ratingskalen erfassten zudem hoch-inferent die Qualität der Texte u. a. hinsichtlich Textaufbau und Orthographie. Strukturgleichungsanalysen ergaben ein 2-dimensionales Faktorenmodell, das einerseits aufgabenspezifische Aspekte der Semantik und Pragmatik bündelt. Andererseits zeigte sich ein aufgabenunabhängiger Faktor mit sprachsystematischen Merkmalen wie Rechtschreibung, Grammatik und Satzkonstruktion.

Im Rahmen der vorliegenden Studie wurde ein Textanalyseraster zur Bestimmung der Qualität von Schülertexten entwickelt, das einerseits qualitative Aspekte des Zürcher Textanalyserasters (ZTR) (Nussbaumer/Sieber 1994) berücksichtigt und andererseits eine theoriegeleitete empirische Modellierung vornimmt (vgl. Blatt et al. 2005; Blatt et al. 2009; Neumann 2007). Demgegenüber wurde die Analyse der sprachsystematischen und orthographischen Richtigkeit bewusst ausgeklammert, da ausschließlich die Textualität auf der Ebene des Textes, nicht aber die syntaktische und graphematische Ebene mit der Einhaltung sprachsystematischer Normen im Zentrum des Interesses standen. Das unter diesen Prämissen entwickelte KoText-Raster (Kruse et al. 2012) erhebt 2-faktoriell neben konventionellen Textualitätskriterien auch unkonventionelle Merkmale von Textqualität; das Instrument wird unter 4.4 ausführlicher vorgestellt.

3 Ableitung der Forschungsfrage und Hypothese

Das Interesse der vorliegenden empirischen Untersuchung gilt dem Einfluss der beiden kooperativen Schreibumgebungen, *Schreibkonferenz* und *Textlupe*, auf die Veränderung der Qualität von Schülertexten im 3. Schuljahr. Wir gehen davon aus, dass die stärkere Strukturierung der Lernsituation durch die *Textlupe* eine Komplexitätsreduktion darstellt, die eine intensivere Lernzeitnutzung ermöglicht mit positiven Auswirkungen auf die Aufgabenbearbeitung (Hartinger et al. 2006). Zugleich ist anzunehmen, dass ein höherer Strukturierungsgrad der Lernumgebung, der in der expliziten Aufforderung zur schriftlichen Fixierung der Rückmeldungen und damit auch in der Verfügbarkeit dieser Rückmeldungen zum Ausdruck kommt, dazu beiträgt, die „Arbeit am Text“ (Portmann 1996) zu steigern. Der Schüler kann seinen Blick auf einen dekontextualisierten Sprachgebrauch richten und das sprachliche Handeln wird deautomatisiert.

Es lässt sich annehmen, dass mit diesem höheren Strukturierungsgrad der *Textlupe* zugleich eine gesteigerte Lernaktivität (Bobsin 1996) verbunden ist. Indem die Felder der *Textlupe* explizit dazu auffordern, konstruktiv zu werden und Vorschläge schriftlich zu formulieren, wechselt das sogenannte ‚Mitarbeiterkind‘ in die Produzentenrolle und unterstützt das ‚Autorenkind‘ dadurch ggf. weitreichender.

Die *Schreibkonferenz* ist dagegen schwächer strukturiert, weil die Schülerrückmeldungen hier mündlich erfolgen. Die dialogische Kommunikation und die Form der Interaktion wird hier zwar durch vier operative Schritte vorgegeben (s. u. die Beschreibung der unabhängigen Variablen), ist aber aufgrund der Situationsverschränkung, der Affektivität und der Spontaneität der Äußerungsmöglichkeiten geringer vorstrukturiert im Hinblick auf die Bearbeitungsschritte des Textes als bei der *Textlupe*, die sechs Felder zur „Arbeit am Text“ vorgibt (s. u. die Beschreibung der unabhängigen Variablen). Bei der *Schreibkonferenz* hilft sich das ‚Autorenkind‘ bei der Überarbeitung des eigenen Textes, indem es sich z. B. Notizen an den Rand macht und hierbei die Rückmeldungen der Mitschüler bewerten und strukturieren muss.

Zusammenfassend gelangen wir daher zu folgender Hypothese: Die *Textlupe* führt insgesamt zu qualitativ hochwertigeren und angemesseneren Verbesserungen an den Texten als die *Schreibkonferenz*.

4 Methode

4.1 Einbettung in das Untersuchungsdesign

Die vorliegende Untersuchung ist eingebettet in das DFG-Projekt KoText. Dieses untersucht in einem 2x2 Design, inwieweit die Gestaltung einer Lernumgebung und die soziale Kohäsion einer Schülergruppe Einfluss auf die Qualität von

Textrevisionshandlungen und auf die Qualität der von den Kindern verfassten Texte haben (vgl. ausführlich in Heinzl et al. 2013).

4.2 Durchführung der Untersuchung

Die Erhebungen wurden von Januar bis Juni 2010 durchgeführt.² Der Untersuchungsablauf umfasste zwei konsekutive Phasen. Zunächst wurden die Lernvoraussetzungen und soziodemographische Daten der Schüler erfasst sowie mithilfe eines soziometrischen Wahlverfahrens (ST 3-7, Petillon 1980) die von ihnen präferierten Arbeitspartner (= soziale Kohäsion) erhoben (vgl. Eckermann et al. 2010; Lipowsky et al. 2013). Auf dieser Grundlage wurden die Lernenden in Gruppen mit je drei Schülern eingeteilt, die entweder eine hohe soziale Kohäsion (die Mitglieder wählten sich gegenseitig) oder eine geringe soziale Kohäsion (die Mitglieder lehnten sich gegenseitig ab bzw. standen sich gleichgültig gegenüber) aufwiesen.³ In der daran anschließenden Phase führten geschulte Projektmitarbeiterinnen eine Unterrichtseinheit von fünf Doppelstunden durch.

Zunächst waren die Schüler in dieser Unterrichtseinheit aufgefordert, Geschichten zu Bildern zu schreiben. Das Schreiben zu Vorgaben (Dehn et al. 2011, 96 ff.) wurde in einen funktionalen Rahmen eingebettet, es sollte ein Geschichtenbuch für eine andere 3. Klasse entstehen. In der anschließenden Unterrichtsstunde erfolgte die Implementierung der Lernumgebung, jeweils nach Klassen unterschieden wurde entweder in die *Textlupe* oder die *Schreibkonferenz* eingeführt. In der letzten Phase verschriftlichten die Kinder unter Zuhilfenahme der Überarbeitungsvorschläge ihrer Mitschüler die Endfassung ihrer Texte.

4.3 Stichprobe

An der Studie nahmen 357 Schüler aus 16 Klassen teil, die in der Stadt und im Landkreis Kassel rekrutiert wurden. Aus dieser Gesamtstichprobe wurden 132 Kinder (44 Gruppen à 3 Schüler) für die Untersuchung ausgewählt, die sich eindeutig einer der beiden Gruppenbedingungen „hohe soziale Kohäsion“ oder „geringe soziale Kohäsion“ zuordnen ließen. Alle Gruppen wurden geschlechtshomogen zusammengesetzt. Bei den 132 Schülern (50% weiblich) betrug der Anteil an Kindern mit Migrationshintergrund 21 Prozent. Die 132 ausgewählten Lernenden unterscheiden sich in ihren leistungsbezogenen Voraussetzungen nicht von jenen 225 Schülern, deren Daten für die vorliegende Studie nicht herangezogen wurden (Intelli-

2 An der Studie waren neben den Autoren dieses Beitrags auch Torsten Eckermann, Friederike Heinzl, Maik Herrmann und Miriam Ludwig beteiligt.

3 Da die soziale Kohäsion in die weiteren Analysen der vorliegenden Teiluntersuchung nicht einbezogen wird, wird hier auf eine detailliertere Darstellung, wie die soziale Kohäsion erfasst wurde und wie die Gruppen gebildet wurden, verzichtet. Genauere Informationen können den Beiträgen von Lipowsky et al. (2013) und Eckermann et al. (2013) entnommen werden.

genz: $t = 1.10$, $df = 336$, $p = .27$; Textverständnis: $t = 0.23$, $df = 312$, $p = .82$; Wortschatz: $t = 0.60$, $df = 335$, $p = .72$).

4.4 Untersuchungsbedingungen

Abhängige Variable

Als abhängige Variable dient jeweils die Differenz zwischen der Qualität der Erst- und Endfassungen, also die Verbesserung (oder Verschlechterung) der Schülertexte. Unter Rückgriff auf Kategorien des Zürcher Textanalyserasters (ZTR) (Nussbaumer/Sieber 1994) wurde für die Grundschule ein Instrument konstruiert, das sich an fachdidaktischen Ansprüchen von aufgabenorientierten und schreiberdifferenzierten Kriterien orientieren sollte und theoriegeleitet eine 2-dimensionale Modellierung vorsieht.

Das KoText-Raster besitzt einen ‚Null-Teil‘ mit fünf rein deskriptiven Items (die nicht in die Bewertung eingehen)⁴ und ein weiteres, dem Rating gleichsam vorgeschaltetes Item, mit dem der Text holistisch bewertet wird. Zwei Basisdimensionen bilden dann den Kern des Bewertungsinstruments (Tab. 1).

Die Basisdimension (1) *Textualität – konventionell* erfasst die kommunikative und funktionale Angemessenheit der Texte. Es handelt sich um textuelle Merkmale, die den Text im Hinblick darauf bewerten, ob eine konsistente Textwelt entsteht und ein Textthema erkennbar ist. Die Items bewerten den Einsatz sprachlicher Mittel und die Kohärenz des Textes, bzw. in welchem Maße ein Leser Korrekturleistungen zu erbringen hat, weil ein Text zu ‚dunkel‘ oder zu wenig nachvollziehbar ist. Die Basisdimension (2) *Textualität – unkonventionell* erfasst, inwieweit die Schüler sprachliche oder inhaltliche Wagnisse eingegangen sind. Sie dienen der Bewertung unkonventioneller Textmerkmale und werden so verstanden, dass sie die Attraktivität erhöhen und damit die Motivation, den Text zu lesen. Dabei geht es um ungewöhnliche Sprachgestaltungen, die selbst dann eine hohe Wertschätzung erfahren, wenn sie noch nicht in jedem Fall gelungen sind.

4 In diesem Beitrag kann aus Platzgründen nur eine verkürzte Darstellung des Rasters erfolgen. Ausführliche Erläuterungen zum Aufbau sowie eine inhaltliche und empirische Begründung finden sich im Beitrag von Kruse et al. (2012). Das vollständige Manual zum Raster, in dem jedes Item mit Bezug zum fachlichen Diskurs benannt, seine Grundidee beschrieben und die Indikatoren der Bewertung aufgeführt sind, kann als pdf-Datei abgerufen werden unter: <http://www.unikassel.de/fb02/institute/germanistik/fachgebiete/fachdidaktik/primar-didaktik/forschung.html>.

Tab. 1: Items des Textqualitätsrasters im Projekt KoText

0.1	Token	deskriptiv
0.2	Inhalt anhand der Handlungsepisoden wiedergeben	
0.3	Modalität der Themenentfaltung	
0.4	Genre	
0.5	Textthema und seine Profilierung	
	Holistisches Urteil über die Textqualität vor dem Gesamtcharakter des Textes	Range 1-4
1.1	Charakterisierung der Kohärenz	
1.2	Charakterisierung der Impliztheit des Textes	
1.3	Charakterisierung der Expliztheit des Textes	
1.4	Charakterisierung des Wortschatzes	
1.5	Charakterisierung der sprachlichen Mittel	
1.6	Angemessenheit der Überschrift	
1.7	Orientierung am Grundmuster fiktiver, narrativer Texte	
2.1	Maß des sprachlich-formalen Wagnisses	
2.2	Maß des inhaltlichen Wagnisses	

Die Einschätzungen der $132 \times 2 = 264$ Schülertexte (Erst- und Endfassungen) erfolgten hoch-inferent auf einer Skala von 1-4. Um sicherzustellen, dass die Bewertungen der Items weitgehend unabhängig sind von Merkmalen und Präferenzen des Beurteilers, wurde die Beurteilung der Textqualität durch zwei Rater vorgenommen; ob es sich jeweils um die Erst- oder Endfassungen handelte, war ihnen nicht bekannt. Zur Überprüfung der Interraterreliabilität wurde der relative Generalisierbarkeitskoeffizient ermittelt. Für das Gesamtkorpus der Stichprobentexte ergaben sich Werte zwischen $\rho^2 = .87$ (für das Item 1.4. ‚Charakterisierung des Wortschatzes‘) und $\rho^2 = .97$ (für das Item 1.7. ‚Orientierung am Grundmuster fiktiver, narrativer Texte‘).⁵

Die Überprüfung der Faktorenstruktur der Qualitätseinschätzungen erfolgte mittels konfirmatorischer Faktorenanalysen mit der Statistiksoftware AMOS. Zur Parameterschätzung kam die klassische ML-Diskrepanzfunktion (maximum-likelihood) zum Einsatz. Die Validitätsprüfung des Modells (vgl. Tab. 1) ergab, dass die ur-

5 Wir führen die zufriedenstellenden Werte neben der systematischen Schulung der Rater u. a. auf den vorgelagerten Null-Teil des Rasters zurück, der ein steuerndes Element im Bewertungsprozess darstellt.

sprüngliche Konzeption mit einem Faktor aus sieben Items (1.1–1.7) und einem weiteren Faktor mit zwei Items (2.1–2.2) nicht zu den Daten passte. Daher wurde das Modell modifiziert, indem drei Items (‚Charakterisierung der sprachlichen Mittel‘, ‚Orientierung am Grundmuster fiktiver, narrativer Texte‘ und ‚Angemessenheit der Überschrift‘) aus dem Modell entfernt wurden.⁶

Die erneute Überprüfung des reduzierten Modells ergab schließlich einen akzeptablen Modellfit (Erstfassung: $RMSEA=0.059$; $TLI=.980$; $CFI=0.991$; $NFI=0.971$; $\chi^2=10.14$; $df=7$; $p=0.181$; Endfassung: $RMSEA=0.000$; $TLI=1.012$; $CFI=1.000$; $NFI=0.986$; $\chi^2=5.04$; $df=7$; $p=0.656$). Der Faktor (1) *Textualität konventionell* setzt sich aus den Items ‚Kohärenz‘, ‚Implizitheit‘ und ‚Explizitheit des Textes‘ sowie ‚Wortschatz‘ zusammen, der Faktor (2) *Textualität unkonventionell* aus den Items ‚sprachliches Wagnis‘ und ‚inhaltliches Wagnis‘.

Daraufhin wurde überprüft, ob bei den Erst- und Endfassungen der Texte von einer Messinvarianz ausgegangen werden kann (Weiber/Mühlhaus 2010). Es konnte gezeigt werden, dass die Qualitätsurteile über beide Texte auf die gleiche Art und Weise zustande gekommen sind und die Anforderungen an strikte Invarianz erfüllt sind (vgl. Heinzel et al. 2011).⁷ Damit sind die Voraussetzungen gegeben, Differenzen zwischen den beiden Qualitätsurteilen (Endfassung minus Erstfassung) für beide Dimensionen der Textqualität bilden zu können und diese Differenzen als Veränderungsrate für die Qualität der Texte heranzuziehen. Für beide Faktoren zeigen sich zwischen Erstfassung und Endfassung der Texte jeweils hohe Zusammenhänge (Faktor 1: $r = .95$; Faktor 2: $r = .98$), sodass von einer sehr hohen Stabilität der individuellen Unterschiede auszugehen ist, wodurch das Einflusspotenzial weiterer Faktoren von vorneherein stark begrenzt ist.

Unabhängige Variable

Für die in den Lernumgebungen *Schreibkonferenz* und *Textlupe* stattfindenden Überarbeitungsrounds wurden die Texte zunächst abgetippt und orthographisch sowie grammatisch normalisiert, damit die Schüler den ganzen Text in den Blick nehmen können, ohne von Fehlern auf der Oberflächenebene abgelenkt zu werden. Die (Dreier-)Gruppen, die mit der Methode der *Schreibkonferenz* (Spitta 1992) arbeiteten, begannen nach folgender, schriftlich vorliegender Instruktion, die Texte zu besprechen:

6 Die schlechte Passung des Items ‚sprachliche Mittel‘ kann auf die sprachliche Standardisierung der Ausgangssituation (orthographisch und grammatisch normalisierte Kindertexte) zurückgeführt werden. Das Item ‚narratives Grundmuster‘ wurde aus dem Modell entfernt, da nicht alle Kinder narrative Texte verfassten. Für den Ausschluss der ‚Überschrift‘ aus dem Modell sprachen empirische Aspekte aufgrund der geringen Ladung (.28) auf dem Konventionalitätsfaktor. Außerdem wurden im Ratingprozess fehlende Überschriften und unangemessene Überschriften gleichermaßen mit Wert ‚1‘ bewertet, er repräsentiert dadurch sehr heterogene Urteile.

7 Aus Platzgründen kann diese Analyse hier nicht dargestellt werden.

1. Alle Kinder sagen etwas Gutes zum Text.
2. Danach können Fragen gestellt werden, z. B. wenn ihr etwas nicht verstanden habt.
3. Gemeinsam geht ihr jetzt langsam den Text durch. Besprecht den Text und findet Überarbeitungsmöglichkeiten!
4. Das Autorenkind macht sich in seinem Text an den passenden Stellen Notizen dazu.

In den (Dreier-)Gruppen, die mit der *Textlupe* arbeiteten, war jedes Kind Autorenkind und Mitarbeiterkind. Indem für jedes Kind ein Ausdruck der Textlupentabelle an den Text des Autorenkindes geheftet wurde, erhielt jeder Autor zwei schriftliche Rückmeldungen. Das von Böttcher und Wagner (1993) entwickelte Instrument wurde für die vorliegende Untersuchung um drei Felder erweitert (Reichardt et al. 2012). Zur stärkeren Strukturierung und Intensivierung der Rückmeldeform war nun zusätzlich, in Anlehnung an die in Vorstudien gefundenen Überarbeitungsoperationen, Platz für konkrete Revisionsoperationen:

1. Das gefällt mir an deinem Text
2. Dazu habe ich Fragen
3. Das ist überflüssig, das kannst du streichen
4. Dieser Satz gefällt/diese Wörter gefallen mir besonders
5. Dieser Satz passt/diese Wörter passen nicht so gut
6. Meine Vorschläge und Tipps

Im Mittel dauerten die *Schreibkonferenzen* 31.9 Minuten ($SD = 8.11$) und die Arbeit mit den *Textlupen* 34.9 Minuten ($SD = 8.61$). Die mittlere Differenz ist statistisch nicht bedeutsam ($t = 1.19$, $df = 42$, $p = .24$).

Kontrollvariablen

Zusätzlich wurden Variablen kontrolliert, die potenziell einen Einfluss auf die Textqualität haben könnten.

Die grundlegenden kognitiven Fähigkeiten der Schüler wurden mit Hilfe des weitestgehend sprach- und kulturunabhängigen Intelligenztests CFT 1 (Cattell et al. 1997) ermittelt. Die Skala wurde aus den Subtests 3 („Klassifikationen“), 4 („Ähnlichkeiten“) und 5 („Matrizen“) gebildet. Der mittlere T -Wert lag bei $M = 56.33$ ($SD = 8.25$, $Range = 33 - 74$).

Für die Ermittlung des allgemeinen Textverständnisses kam der 3. Subtest des Leseverständnistests für Erst- bis Sechstklässler – ELFE (Lenhard/Schneider 2006) zur Anwendung. Er umfasst 20 Items, in denen die Schüler Fragen zu zuvor gelesenen Texten beantworten müssen. Durchschnittlich wurden 12 der 20 Aufgaben richtig gelöst ($M = 12.40$, $SD = 4.52$, $Range = 2 - 20$).

Das Fähigkeitsselbstkonzept im Lesen wurde im Schülerfragebogen über eine drei Items umfassende Skala gebildet. Die Formulierungen der Items sind an den im Projekt PERLE verwendeten Formulierungen (vgl. Lipowsky et al. 2009) angelehnt. Die Kinder wurden beispielsweise gefragt „Wie gut kannst du lesen?“. Die interne

Konsistenz der Skala wurde über die in der Gesamtstichprobe vorhandenen vollständigen Antworten ($N = 337$) bestimmt ($\alpha = .750$). Das mittlere Fähigkeitsselbstkonzept im Lesen lag bei $M = 2.45$ ($SD = 0.45$, $Range = 1 - 3$).

5 Ergebnisse

Die Hypothese der Studie war, dass der Strukturierungsgrad der Schreibumgebung zu qualitativ höherwertigen Zieltexten beiträgt und in der strukturierteren Lernumgebung (*Textlupe*) eine größere Verbesserung in der Qualität der Texte erzielt werden kann als in der *Schreibkonferenz*.

Um dies zu überprüfen, wurden zwei getrennte Kovarianzanalysen – sowohl für Faktor (1) *Textualität konventionell* als auch für Faktor (2) *Textualität unkonventionell* – durchgeführt. Als abhängige Variable dient jeweils die Differenz zwischen der Qualität der Erst- und Endfassungen, also die Verbesserung (oder Verschlechterung) des entsprechenden Textes auf einem der beiden Textqualitätsfaktoren.

Für die (1) *konventionelle Textualität* zeigt sich (vgl. Tab. 2), dass unter statistischer Kontrolle der Kovariaten *Intelligenz*, *Textverständnis* und *Fähigkeitsselbstkonzept* Lesen ein der Hypothese entgegengesetzter Effekt der Lernumgebung ($F(1, 109) = 4.07$, $p = .046$, $\eta^2 = .04$) auftritt. Schüler in den Gruppen, in denen die *Schreibkonferenz* eingesetzt wurde, überarbeiteten ihre Texte im Bereich der konventionellen Textualität effektiver als Schüler, die in ihren Gruppen mit der *Textlupe* arbeiteten (geschätzte Randmittel: $M_{\text{Schreibkonferenz}} = .05$, $SE_{\text{Schreibkonferenz}} = .03$; $M_{\text{Textlupe}} = -.03$, $SE_{\text{Textlupe}} = .03$). Der negative Wert von $M = -.03$ für die Textlupentexte drückt aus, dass die Qualität der Texte – unter Ausparialisierung des Einflusses der Kovariaten – nach der Bearbeitung sogar geringer beurteilt wurde als vor der Bearbeitung. Der Unterschied in der Qualitätsentwicklung der Texte, die in den *Schreibkonferenzen* vs. in den *Textlupen* überarbeitet wurden, ist auf dem 5%-Niveau signifikant. Der Wert von $\eta^2 = .04$ drückt aus, dass 4% der Unterschiede in der Veränderung der Qualität der Texte auf die Zugehörigkeit zu einer der beiden Lernumgebungen zurückgeführt werden können. Es handelt sich hierbei demzufolge um einen schwachen bis mittleren Effekt.

Tab. 2: Überprüfung der Effekte der Lernumgebung auf die Differenzen in der konventionellen Textualität (Faktor 1) zwischen den Erst- und Endfassungen (= abhängige Variable).

	<i>M (SE)</i>	<i>F</i>	<i>df</i>	<i>p</i>	η^2
<i>Lernumgebung</i>		4.07	1	.05	.04
Schreibkonferenz	.05 (.03)				
Textlupe	-.03 (.03)				
Kovariaten					
kogn. Grundfähigkeiten		.43	1	.51	.00
Textverständnis		.19	1	.66	.00
Fähigkeitsselbstkonzept Lesen		.19	1	.67	.00
Fehler			109		

Anmerkung: Varianzaufklärung: $R^2 = .04$ /korrigiertes $R^2 = .00$, $M (SE)$ = geschätzte Randmittel und Standardfehler, F = F-Wert, df = Freiheitsgrade, p = Irrtumswahrscheinlichkeit, η^2 = partielles η^2

Für die zweite abhängige Variable, die unkonventionelle Textualität (2), konnte dagegen bei Kontrolle der o. a. Kovariaten (Intelligenz, Textverständnis und Selbstkonzept Lesen) kein Effekt der Lernumgebung nachgewiesen werden ($F (1, 109) = 0.02$, $p = .968$, $\eta^2 = .00$). Von den Kovariaten hatte lediglich die Intelligenz einen signifikanten Einfluss ($F (1, 109) = 4.56$, $p = .035$, $\eta^2 = .04$) auf die Entwicklung der unkonventionellen Textualität. Das bedeutet insgesamt: Die Lernenden in der *Textlupe* und in der *Schreibkonferenz* unterscheiden sich in der Verbesserung ihrer Texte in Bezug auf unkonventionelle Merkmale nicht voneinander.

6 Diskussion

Die Analysen zeigen, dass die Schüler in den *Schreibkonferenzen* ihre Texte, wenn man die hoch inferente Beurteilung der konventionellen Textkriterien (Faktor 1) als Maßstab heranzieht, etwas verbessern konnten, während demgegenüber die Qualität der Texte derjenigen Schüler, die in den *Textlupen*-Umgebungen arbeiteten, nach der Überarbeitung sogar etwas schlechter beurteilt wurde. Für den Faktor 2 (*Textualität – unkonventionell*) wies keine der beiden Schreibumgebungen im Mittel einen Vorteil auf. Diese Resultate stehen der Annahme entgegen, dass die *Textlupe* als strukturiertere Lernumgebung zu einer stärkeren Verbesserung der Textqualität

führen sollte. Im Folgenden wird diskutiert, welche möglichen Erklärungen für den Vorteil der *Schreibkonferenz* im Vergleich zur *Textlupe* in Frage kommen.

Mögliche Hinweise auf den Vorteil der *Schreibkonferenz* ergaben sich bereits aus zwei vorangegangenen Analysen der Studie *KoText*. So zeigte sich auf deskriptiver Ebene, dass die Schüler in den *Schreibkonferenzen* mehr Überarbeitungen durchführten als in den *Textlupen*; der Unterschied wurde jedoch statistisch nicht signifikant (Lipowsky et al. 2013). Eckermann et al. (2013) ermittelten zudem, dass die Qualität der aufgabenbezogenen Interaktion in den *Schreibkonferenz*-Gruppen insgesamt etwas höher eingeschätzt wurde als in den *Textlupe*-Gruppen, allerdings wurde auch hier der Unterschied nicht signifikant. Als mögliche Erklärung führen die Autoren an, dass die Strukturierungshilfen in der *Textlupe* zu einer didaktischen Engführung beigetragen haben könnten und der notwendige Freiraum für einen fruchtbaren inhaltlichen Austausch untereinander zu sehr eingeschränkt wurde. Die Frage nach der Art und dem Maß förderlicher Strukturierung wird auch in der pädagogisch-psychologischen Forschung kontrovers diskutiert (Kollar/Fischer 2008). Während einige Autoren gerade für jüngere Lernende eine stärkere Strukturierung zur Vermeidung von lernhinderlichen ‚Fehlkonzepten‘ und zur Entlastung des Arbeitsgedächtnisses (Kirschner et al. 2006) vorsehen, sprechen sich andere hingegen für eine weniger starke Strukturierung aus, die den Schülern die Möglichkeit bietet, im gegenseitigen Austausch zu einem tieferen Verständnis von Inhalten zu gelangen. So macht Cohen (1993, 50) darauf aufmerksam, dass zur Aktivierung von Denkprozessen und dem Erzielen von kreativen Ergebnissen mehr Freiheitsgrade für den Austausch unterschiedlicher Standpunkte und der Artikulation von Problemen notwendig seien. Durch die zeitliche Verlangsamung beim Aufschreiben im Rahmen der *Textlupe* kommt es möglicherweise zu einer Hemmung des Austauschs von Ideen.

Medialität der Lernumgebungen

Das erwartungswidrige Ergebnis in dieser Studie könnte auch mit dem Modus der Schülerrückmeldungen (Schriftlichkeit: *Textlupe*, Mündlichkeit: *Schreibkonferenz*) in Zusammenhang stehen. Da der Grad der Strukturiertheit der Lernumgebung mit dem Modus der Schülerrückmeldungen konfundiert ist (vgl. Eckermann et al. 2013), lassen sich die Einflüsse dieser beiden Faktoren jedoch nicht isoliert voneinander überprüfen. Vorstellbar ist jedoch, dass die Unterschiede in der Medialität (vgl. Koch/Oesterreicher 1985; Ágel/Hennig 2006) für die Vorteile zugunsten der *Schreibkonferenz* verantwortlich sind, da mit den unterschiedlichen medialen Modi möglicherweise auch bestimmte interaktionale und kommunikative Prozesse einhergehen, die Unterschiede in den textuellen Ergebnissen hervorgerufen haben könnten. Im *Gespräch* über den Text integrieren die Schüler sowohl mündliche als auch schriftliche Strukturen. Sie können auf primärsprachliche Strategien der mündlichen Sprachproduktion zurückgreifen, um die komplexen Anforderungen beim Schreiben zu vereinfachen. Die *Schreibkonferenz* scheint es ihnen leichter zu ermöglichen, ihre Schreibstrategien zu explizieren und auf diese Weise zu vergleichen, bzw. die eigene Vorgehensweise zu reflektieren (Blatt 1999, 226). Fiehler (2012, 26 ff.) bei-

spielsweise stellt fest, dass sich mündliche Kommunikation, anders als bei der Verständigung mittels Texten, gleichzeitig und parallel auf verschiedenen Ebenen vollzieht: sie ist „multimodal“. Zentrale Funktion der mündlichen Funktion ist nach Fiehler (2012, 27) die unmittelbare wechselseitige Beeinflussung und Steuerung und die Vermittlung von Wissen. In der Kommunikation werden innere Gegebenheiten (Annahmen, Bewertungen) im Prozess der Versprachlichung für andere zugänglich gemacht. Die Anwesenheit mehrerer Schüler und die Gemeinsamkeit der Situation können so mit intensiveren Interaktionsprozessen einhergehen. Diese könnten – wie möglicherweise in der *Schreibkonferenz* – wiederum zu höheren sprachlichen Leistungen beitragen. Da es sich beim Sprechen und Schreiben, so Fiehler (2012, 26 ff.), um weitgehend unterschiedliche Domänen handelt, unterliegen sie anderen Konventionen und Notwendigkeiten. Der Umstand, dass mündliche Kommunikation sich von geschriebener Sprache im Ausmaß an Varianz und Vielfalt unterscheidet, könnte in der *Schreibkonferenz* virulent geworden sein. Demnach könnte die Schriftsprache für die Schüler mit größeren Herausforderungen verbunden sein, die insbesondere in den Textlupengruppen bedeutsam werden.

Dieser Unterschied in den Anforderungen der beiden Lernumgebungen vergrößert sich noch dadurch, dass die Schüler im Umgang mit der *Textlupe* nicht nur einmal, sondern mehrfach schriftsprachlich agieren müssen. Nach einem Vorlesen durch die Autorenkinder sind die Textlupengruppen auf den schriftlich vorliegenden Text angewiesen; die Arbeitsaufträge evozieren das Auffinden von konkreten Textstellen auf lokaler und globaler Ebene („Dieser Satz passt/diese Wörter passen nicht so gut“), sodass das Lesen des Textes durch die Mitarbeiterkinder unerlässlich ist. Während in der *Schreibkonferenz* bei Nichtverstehen ggf. nachgefragt werden kann, erfordern die sechs Felder der *Textlupe* ein *Aufschreiben* der Hinweise und Kommentare durch die Mitarbeiterkinder. Vermutlich stehen den Mitarbeiterkindern hierbei nur begrenzte sprachliche Mittel zur Verfügung, um den Autorenkindern hilfreiche Rückmeldungen geben zu können. Die Autorenkinder müssen wiederum diese begrenzten Rückmeldungen und Notizen ihrer Mitarbeiterkinder verstehen und in konkrete Operationen umsetzen. Vorstellbar ist somit, dass die Anforderungen in den Textlupe-Schreibumgebungen zu voraussetzungsreich sind und zu viele mentale Ressourcen binden, um zu einer Verbesserung der Textqualität beitragen zu können. Demgegenüber dürfte die mündliche Rückmeldesituation in der *Schreibkonferenz* mit geringeren Anforderungen an die Lernenden verbunden sein, weil die Hinweise der Mitschüler in ihrer Kontextgebundenheit und auf Grund der dialogischen Kommunikationsbedingungen direkt in die Texte eingebaut werden können. Verständnisschwierigkeiten können mit einem geringeren Aufwand an kognitiven Ressourcen unmittelbar geklärt werden. Dies wiederum erlaubt, dass sich die Kinder intensiver mit den Texten beschäftigen als in den Textlupe-Gruppen, in denen ein erheblicher Aufwand in die Notation der Rückmeldungen investiert worden sein dürfte. In einer Folgeuntersuchung soll dieser Fragestellung genauer nachgegangen werden.

Grenzen

Einschränkend muss festgestellt werden, dass dem Projekt *KoText* eine vergleichsweise kurze Intervention zugrunde lag. Die Ergebnisse des Projekts verweisen da-

rauf, dass die Förderung von Schreibkompetenz nicht kurzfristig angelegt sein darf. „Prozessorientiert schreiben zu lernen und zu lehren braucht Zeit. [...] Dass im Prozess des Schreibens Wissen durchgearbeitet und schließlich in entwickelter Form verfügbar ist, [...] erschließt sich erst in einem zweiten, empirischen Blick“ (Kruse/Ruhmann 2006, 30). Daher sollte auch der *Textlupe* als medial schriftlicher Lernumgebung eine Chance gegeben werden. Die Unterrichtsforschung ist jedoch dazu aufgefordert, genauer zu untersuchen, inwieweit Schüler noch gezielter und langfristiger auf die Anforderungen in den beiden Lernumgebungen (z. B. sozial, kognitiv, strategisch) vorbereitet werden sollten. „Eine stärkere Selbststeuerung, zum Beispiel über die Methode ‚Schreibkonferenz‘, kann die Probleme *alleine* nicht lösen“ (Fix 2000, 354), da die Konzeption an sich noch keine geeigneten Revisionsstrategien bereitstellt. Ihre Bedeutung liegt tatsächlich wohl eher im Aufbau metasprachlicher Fähigkeiten und der Anregung der Sprachreflexion; die individuelle Schreibberatung durch die Lehrperson kann damit jedoch u. E. nicht ersetzt werden. Es gilt daher darüber nachzudenken, wie Hilfestellungen für jüngere Schüler strukturiert werden sollen, um im prozessorientierten Schreibunterricht erfolgreich lernen zu können.

Literatur

- Ágel, Vilmos; Hennig, Mathilde (2006): Theorie des Nähe- und Distanzsprechens. Praxis des Nähe- und Distanzsprechens. In: Vilmos Ágel und Mathilde Hennig (Hg.): Grammatik aus Nähe und Distanz. Theorie und Praxis am Beispiel von Nähertexten, 1650-2000. Tübingen: Niemeyer, S. 3-76.
- Antos, Gerd; Krings, Hans P. (Hg.) (1989): Textproduktion. Ein interdisziplinärer Forschungsüberblick. Tübingen: Niemeyer.
- Augst, Gerhard; Disselhoff, Katrin; Henrich, Alexandra; Pohl, Thorsten; Völzing, Paul-Ludwig (2007): Text-Sorten-Kompetenz. Eine echte Longitudinalstudie zur Entwicklung der Textkompetenz im Grundschulalter. Frankfurt am Main: P. Lang.
- Bachmann, Thomas (2002): Kohäsion und Kohärenz Indikatoren für Schreibentwicklung zum Aufbau kohärenzstiftender Strukturen in instruktiven Texten von Kindern und Jugendlichen. Innsbruck u. a.: Studien-Verlag.
- Baurmann, Jürgen (1989): Empirische Schreibforschung. In: Gerd Antos und Hans P. Krings (Hg.): Textproduktion. Ein interdisziplinärer Forschungsüberblick. Tübingen: Niemeyer, S. 257-277.
- Baurmann, Jürgen (2002): Schreiben – Überarbeiten – Beurteilen. Ein Arbeitsbuch zur Schreibdidaktik. Seelze (Velber): Kallmeyer.
- Beck, Bärbel; Klieme, Eckhard (Hg.) (2007): Sprachliche Kompetenzen. Konzepte und Messung. DESI-Studie (Deutsch Englisch Schülerleistungen International). Weinheim u. a.: Beltz.
- Becker, Tabea (2002): Mündliches und schriftliches Erzählen. Ein Vergleich unter entwicklungstheoretischen Gesichtspunkten. In: Didaktik Deutsch, (12), S. 23-38.
- Blatt, Inge (1999): Schreiben mit neuen Medien im Lehramtsstudium Deutsch. Konzept, Beispiele, Konsequenzen. In: Otto Kruse, Eva-Maria Jakobs und Gabriela Ruhmann (Hg.): Schlüsselkompetenz Schreiben. Konzepte, Methoden, Projekte für Schreibberatung und Schreibdidaktik an der Hochschule. Neuwied: Luchterhand, S. 222-239.

- Blatt, Inge; Ramm, Gesa; Voss, Andreas (2009): Modellierung und Messung der Textkompetenz im Rahmen einer Lernstandserhebung in Klasse 6 (2008). In: *Didaktik Deutsch*, 15 (26), S. 54-81.
- Blatt, Inge; Voss, Andreas; Matthießen, Inga (2005): Kinder schreiben Briefe aus der Zukunft. Qualitative Analysen von Kindertexten und fachdidaktische Diskussion. In: W. Bos, Lankes E., Prenzel M., Schwippert K., Valtin R. und Walther G. (Hg.): *IG-LU. Vertiefende Analyse zu Leseverständnis, Rahmenbedingungen und Zusatzstudien*. Münster: Waxmann, S. 109-157.
- Bobsin, Julia (1996): Textlupe: Neue Sicht aufs Schreiben. In: *Praxis Deutsch*, 23 (137), S. 45-49.
- Böttcher, Ingrid; Becker-Mrotzek, Michael (2009): Texte bearbeiten, bewerten und benoten. *Schreibdidaktische Grundlagen und unterrichtspraktische Anregungen*. 4. Aufl. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Böttcher, Ingrid; Wagner, Monika (1993): Kreative Texte bearbeiten. In: *Praxis Deutsch*, 20 (199), S. 24-27.
- Brakel Olson, Vicky L. (1990): The revising processes of sixth-grade writers with and without peer feedback. In: *Journal of Educational Research*, 84 (1), S. 22-29.
- Brinker, Klaus (2010): *Linguistische Textanalyse. Eine Einführung in Grundbegriffe und Methoden*. 7., durchges. Aufl. Berlin: E. Schmidt.
- Cattell, Raymond B.; Weiß, Rudolf; Osterland, Jürgen (1997): *Grundintelligenztest Skala 1 – CFT 1*. Göttingen: Hogrefe.
- Cohen, Elisabeth G. (1993): Bedingungen für kooperative Kleingruppen. In: Günter L. Huber (Hg.): *Neue Perspektiven der Kooperation*. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren, S. 45-53.
- Dehn, Mechthild; Merklinger, Daniela; Schüler, Lisa (2011): *Texte und Kontexte. Schreiben als kulturelle Tätigkeit in der Grundschule*. Seelze: Klett/Kallmeyer.
- Eckermann, Thorsten; Heinzel, Friederike; Lipowsky, Frank (2013): Zur Qualität der Schüler-Schüler-Interaktion beim kooperativen Lernen mit Textlupe und Schreibkonferenz. Welche Strukturierungshilfen sind förderlich? In: *Zeitschrift für Grundschulforschung*, 6 (2), S. 157-170.
- Eckermann, Thorsten; Herrmann, Maik; Heinzel, Friederike; Lipowsky, Frank; Schoreit, Edgar (2010): Sind leistungsstärkere Schülerinnen und Schüler auch beliebter? Zum Zusammenhang von Peer-Status, Leistung und Selbstkonzept im Deutschunterricht der Grundschule. In: *Zeitschrift für Grundschulforschung*, 3 (2), S. 34-46.
- Ehlich, Konrad (1998): Funktionale Pragmatik – Terme, Themen und Methoden. In: *Deutschunterricht in Japan*, (4), S. 4-24; Neudruck in: Konrad Ehlich (2007): *Sprache und sprachliches Handeln*. Band 1. Pragmatik und Sprachtheorie. Berlin u. New York: de Gruyter, S. 29-46.
- Eigler, Gunther; Jechle, Thomas; Kolb, Monika; Winter, Alexander (1995): Textentwicklung und Nutzung externer Informationen. Prozeß- und produktorientierte Analysen. In: Jürgen Baumann und Rüdiger Weingarten (Hg.): *Schreiben. Prozesse, Prozeduren und Produkte*. Opladen: Westdeutscher Verlag, S. 147-172.
- Faigley, Lester; Witte, Stephen (1981): Analyzing revision. In: *College Composition and Communication*, 32 (4), S. 400-414.
- Feilke, Helmuth (1993): *Schreibentwicklungsforschung. Ein kurzer Überblick unter besonderer Berücksichtigung der Entwicklung prozessorientierter Schreibfähigkeiten*. In: *Diskussion Deutsch*, 24 (129), S. 17-34.

- Feilke, Helmuth (2011): Literalität und literale Kompetenz: Kultur, Handlung, Struktur. In: leseforum.ch, (1), S. 1-18.
- Feilke, Helmuth; Schmidlin, Regula (Hg.) (2005): Literale Textentwicklung. Untersuchungen zum Erwerb von Textkompetenz. Frankfurt am Main u. a.: Lang.
- Fiehler, Reinhard (2012): Mündliche Kommunikation. In: Michael Becker-Mrotzek (Hg.): Mündliche Kommunikation und Gesprächsdidaktik. 2. Aufl. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 25-51.
- Fix, Martin (2000): Textrevisionen in der Schule. Prozessorientierte Schreibdidaktik zwischen Instruktion und Selbststeuerung. Empirische Untersuchungen in achten Klassen. Baltmannsweiler: Schneider Verl. Hohengehren.
- Graves, Donald H. (1983): Writing: Teachers and children at work. London: Heinemann Educational Books.
- Harteringer, Andreas; Kleickmann, Thilo; Hawelka, Birgit (2006): Der Einfluss von Lehrervorstellungen zum Lernen und Lehren auf die Gestaltung des Unterrichts und auf motivationale Schülervariablen. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 9 (1), S. 110-126.
- Heinzel, Friederike; Kruse, Norbert; Lipowsky, Frank (2011): Arbeitsbericht an die DFG zum Projekt „Kooperative Schülerrückmeldungen im Deutschunterricht der Grundschule“. Universität Kassel.
- Heinzel, Friederike; Kruse, Norbert; Lipowsky, Frank; Eckermann, Thorsten; Ludwig, Miriam; Reichardt, Anke (2013): Kooperative Schülerrückmeldungen bei der Textüberarbeitung im Deutschunterricht der Grundschule (KoText). In: Schulpädagogik heute, 7 (4), S. o. S.
- Held, Ursula (2006): Textüberarbeitung in der Grundschule eine Untersuchung zur Entwicklung und Förderung grundlegender Revisionskompetenzen bei jungen Schreibern. Frankfurt am Main: Lang.
- Jantzen, Christoph (2012): Woher wir meinen zu wissen, wie Lernende ihre Texte überarbeiten: Zur Methodologie der Datenerhebung in einer didaktisch ausgerichteten Überarbeitungsforschung. In: Petra Hüttis-Graff und Christoph Jantzen (Hg.): Überarbeiten lernen – Überarbeiten als Lernen. Freiburg im Breisgau: Fillibach-Verlag, S. 11-36.
- Kirschner, Paul; Sweller, John; Clark, Richard E. (2006): Why minimal guidance during instruction does not work. An analysis of the failure of constructivist, discovery, problem-based, experiential, and inquiry-based teaching. In: Educational Psychologist, 41 (2), S. 75-86.
- Klieme, Eckhard; Warwas, Jasmin (2011): Konzepte der individuellen Förderung. In: Zeitschrift für Pädagogik, 57 (6), S. 805-818.
- Koch, Peter; Oesterreicher, Wulf (1985): Sprache der Nähe – Sprache der Distanz. Mündlichkeit und Schriftlichkeit im Spannungsfeld von Sprachtheorie und Sprachgeschichte. In: Romanistisches Jahrbuch, (36), S. 15-43.
- Kollar, Ingo; Fischer, Frank (2008): Was ist eigentlich aus der neuen Lernkultur geworden? Ein Blick auf Instruktionsansätze mit Potenzial zur Veränderung kulturell geteilter Lehr- und Lernskripts. In: Zeitschrift für Pädagogik, 54 (1), S. 49-63.
- Kruse, Norbert; Reichardt, Anke; Herrmann, Maik; Heinzel, Friederike; Lipowsky, Frank (2012): Zur Qualität von Kindertexten – Entwicklung eines Bewertungsinstruments in der Grundschule. In: Didaktik Deutsch, 18 (32), S. 87-110.

- Kruse, Otto; Ruhmann, Gabriele (2006): Prozessorientierte Schreibdidaktik. Eine Einführung. In: Otto Kruse, Katja Berger und Marianne Ulmi (Hg.): Prozessorientierte Schreibdidaktik. Schreibtraining für Schule, Studium und Beruf. Bern, Stuttgart, Wien: Haupt, S. 13-35.
- Lenhard, Wolfgang; Schneider, Wolfgang (2006): ELFE 1-6: Ein Leseverständnistest für Erst- bis Sechstklässler. Göttingen: Hogrefe.
- Lipowsky, Frank; Faust, Gabriele; Greb, Karina (2009): Dokumentation der Erhebungsinstrumente des Projekts „Persönlichkeits- und Lernentwicklung von Grundschulkindern“ (PERLE). Teil 1. Materialien zur Bildungsforschung. Band 23/1. Frankfurt am Main: GPPF, DIPF.
- Lipowsky, Frank; Herrmann, Maik; Ludwig, Miriam; Eckermann, Thorsten; Heinzel, Friederike; Kruse, Nobert (2013): Textrevisionen im Grundschulunterricht – Welchen Einfluss haben die Lernumgebungen und die soziale Kohäsion der Gruppe? In: Unterrichtswissenschaft, Zeitschrift für Lernforschung, 41 (1), S. 38-56.
- Ludwig, Otto (1980): Geschriebene Sprache. In: Hans Peter Althaus, Helmut Henne und Herbert Ernst Wiegand (Hg.): Lexikon der germanistischen Linguistik. 2. Aufl. Tübingen: Niemeyer, S. 323-327.
- Necknig, Andreas Thomas (2011): Schreibkonferenz vs. traditionelle Aufsatzdidaktik. Eine empirische Untersuchung. Dissertation Universität Koblenz: Universitätsbibliothek Koblenz.
- Neumann, Astrid (2007): Briefe schreiben in Klasse 9 und 11. Beurteilungskriterien, Messungen, Textstrukturen und Schülerleistungen. Münster, München u. a.: Waxmann.
- Nitz, Lena (2010): Texte überarbeiten – das Problem der Kohärenz in Schreibkonferenzen. Eine textlinguistische Untersuchung in der Grundschule. Berlin u. a.: LIT.
- Nussbaumer, Markus; Sieber, Peter (1994): Texte analysieren mit dem Zürcher Textanalyseraster. In: Peter Sieber (Hg.): Sprachfähigkeiten – Besser als ihr Ruf und nötiger denn je! Aarau: Sauerländer, S. 141-186.
- Nussbaumer, Markus; Sieber, Peter (1995): Über Textqualitäten reden – z. B. anhand des Zürcher Textanalyserasters. In: Diskussion Deutsch, 26 (141), S. 36-52.
- Nutz, Maximilian (2003): Beurteilung sprachlicher Leistungen. In: Ursula Bredel, Hartmut Günther, Peter Klotz, Jakob Ossner und Gesa Siebert-Ott (Hg.): Didaktik der deutschen Sprache. Band 2. Paderborn u. a.: Schöningh, S. 924-940.
- Petillon, Hanns (1980): Soziometrischer Test für 3.-7. Klassen (ST 3-7). Weinheim: Beltz.
- Portmann, Paul R. (1996): Arbeit am Text. In: Helmuth Feilke und Paul R. Portmann (Hg.): Schreiben im Umbruch. Schreibforschung und schulisches Schreiben. 1. Aufl. Stuttgart u. a.: Klett, S. 158-171.
- Reichardt, Anke; Kruse, Norbert; Lipowsky, Frank; Heinzel, Friederike; Eckermann, Thorsten; Ludwig, Miriam (2012): Von Meerjungmännern und Zombiefischen. Den Einfluss von Schülerrückmeldungen untersuchen. In: Grundschulzeitschrift, 26 (258/259), S. 20-23.
- Reuschling, Gisela (1995): Textrevision durch Schreibkonferenzen. Wie kann das Überarbeitungsverhalten von Kindern in Schreibkonferenzen zielgerichtet gefördert werden? In: Jakob Ossner (Hg.): Schriftaneignung und Schreiben: Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie (OBST), (51), S. 148-159.

- Schmelz, Markus (2009): Texte überarbeiten im Deutschunterricht der Hauptschule. Eine empirische Untersuchung zur Rezeption schreibdidaktischer Neuerungen. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Schmidlin, Regula (1999): Wie Deutschschweizer Kinder schreiben und erzählen lernen. Textstruktur und Lexik von Kindertexten aus der Deutschschweiz und aus Deutschland. Tübingen: Francke.
- Spitta, Gudrun (1992): Schreibkonferenzen in Klasse 3 und 4. Ein Weg vom spontanen Schreiben zum bewussten Verfassen von Texten. Frankfurt, Main: Cornelsen Scriptor.
- Weiber, Rolf; Mühlhaus, Daniel (2010): Strukturgleichungsmodellierung. Eine anwendungsorientierte Einführung in die Kausalanalyse mit Hilfe von AMOS, SmartPLS und SPSS. Heidelberg: Springer.
- Weinhold, Swantje (2000): Text als Herausforderung. Zur Textkompetenz am Schulanfang. Mit 296 Schülertexten aus Klasse 1. Freiburg, Breisgau: Fillibach-Verlag.

Anschrift der VerfasserInnen:

Anke Reichardt, Universität Kassel, FB 02, Institut für Germanistik (Primardidaktik Deutsch), Kurt-Wolters-Straße 5, D-34127 Kassel

Anke.Reichardt@uni-kassel.de

Prof. Dr. Norbert Kruse, Universität Kassel, FB 02, Institut für Germanistik (Primardidaktik Deutsch), Kurt-Wolters-Straße 5, D-34127 Kassel

Norbert.Kruse@uni-kassel.de

Prof. Dr. Frank Lipowsky, Universität Kassel, FB 01, Empirische Schul- und Unterrichtsforschung, Nora-Platiel-Str. 1, D-34109 Kassel

Lipowsky@uni-kassel.de