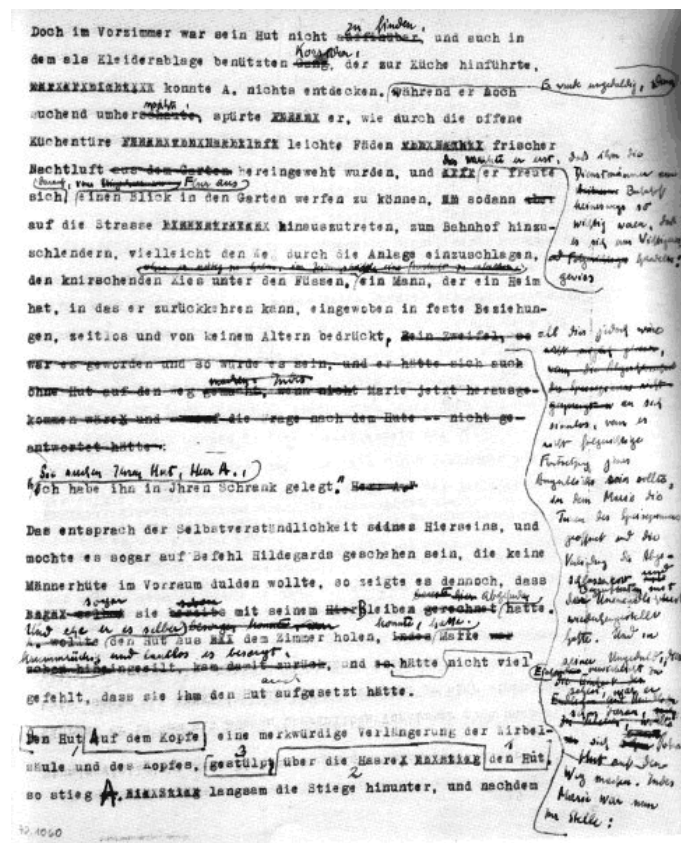


Förderung der Textüberarbeitung durch Lehrerinnen und Lehrer

Qualitative Interviews mit Lehrpersonen aus dem Kanton Zug



Eingereicht von: Nadja Lang-Arnet

Begleitung: Karin Zumbrunnen

Datum der Abgabe: 9.12.2016

Abstract

Die Förderung der Textüberarbeitung ist für Lehrpersonen eine besondere Herausforderung. In der vorliegenden Arbeit wird die von Lehrpersonen angewandten Methoden zur Textüberarbeitung erforscht. Weiter wird nach der Einführung von Techniken gefragt, sowie die von Lehrpersonen zur Verfügung gestellten Instrumente zur Textüberarbeitung ermittelt. Die vorliegende Arbeit entspricht einer qualitativen Studie. Die anhand von fünf Leitfadeninterviews erhobenen Daten werden mittels einer inhaltlich strukturierten Inhaltsanalyse ausgewertet. Die Ergebnisse zeigen, dass die Methodenwahl nicht bei allen eindeutig beantwortet werden kann. Weiter wird ersichtlich, dass Techniken selten eingeführt und geübt werden. Es werden Instrumente zur sprachlichen und zur orthographischen Überarbeitung zur Verfügung gestellt. Der effektive Einsatz von Techniken muss den Lehrpersonen bewusst gemacht werden.

Inhalt

Inhalt	2
1 Einleitung	5
1.1 Beschreibung der Ausgangslage	5
1.2 Heilpädagogische Relevanz	6
1.3 Begründung der Themenwahl und Zielformulierung	7
1.4 Thesen und Fragestellung	7
2 Begriffsbestimmung	8
2.1 Schreibentwicklung als Stufenmodell	8
2.2 Schreibprozess	9
2.3 Schreibkompetenz	10
2.4 Kompetenzentwicklung	12
3 Textüberarbeitung	13
3.1 Revisionsforschung und Revisionsbegriff	14
3.2 Konsequenzen für die Schreibdidaktik	16
3.3 Techniken und Methoden zur Textüberarbeitung	16
3.4 Lehrplan 21	18
3.5 Sprachlehrmittel, Die Sprachstarken 6. Klasse	19
3.6 Präzisierung der Fragestellung	21
4 Zur Methodik des Forschungsprojektes	21
4.1 Forschungsprozess	21
4.2 Forschungsmethoden	23
4.2.1 Mündliche Befragung	23
4.2.2 Transkription der Interviews	24
4.2.3 Qualitative Inhaltsanalyse	24
4.2.4 Dokumentenanalyse	25
4.3 Instrumente zur Datenerhebung	25
4.3.1 Begründung der Wahl	25
4.3.2 Gestaltung des Interviews	26
4.3.3 Gestaltung und Einsatz des Leitfadens	27
4.3.4 Visuelle Daten und Dokumente	28

4.4	Gütekriterien	28
4.5	Konstruktion der Stichprobe	30
4.6	Auswertung der Daten mittels strukturierender Inhaltsanalyse	31
4.6.1	<i>Strukturierende Inhaltsanalyse</i>	32
4.6.2	<i>Beschreibung der Durchführung</i>	34
4.6.3	<i>Auswertung der Dokumente</i>	36
5	Ergebnisse der Untersuchung	36
5.1	Darstellung der Einzelfälle	37
5.1.1	<i>Interview P.K.</i>	37
5.1.2	<i>Interview M.Z.</i>	41
5.1.3	<i>Interview C.R.</i>	44
5.1.4	<i>Interview T.H.</i>	48
5.1.5	<i>Interview H.P.</i>	51
5.2	Darstellung der Hauptkategorien	55
5.2.1	<i>Methoden zur Textüberarbeitung</i>	55
5.2.2	<i>Einführen oder Üben von Proben oder Techniken</i>	55
5.2.3	<i>Instrumente zur Textüberarbeitung</i>	57
5.3	Besprechung der Thesen und Beantwortung der Fragestellung	58
6	Diskussion	60
6.1	Rückblick und Zusammenfassung wichtigster Befunde	60
6.2	Diskussion der Ergebnisse	62
6.2.1	<i>Gesamtüberblick</i>	62
6.2.2	<i>Auffälligkeiten aus den Einzelfallstudien</i>	64
6.3	Kritische Reflexion der Untersuchung	65
6.3.1	<i>Reflexion bezüglich des Interviewleitfadens und der Durchführung</i>	65
6.3.2	<i>Reflexion bezüglich der Inhaltsanalyse und der Stichprobe</i>	65
6.3.3	<i>Reflexion bezüglich der Gütekriterien</i>	66
6.4	Schlussfolgerung für die Heilpädagogische Praxis	67
6.5	Ausblick	68
7	Abbildungsverzeichnis	69
8	Tabellenverzeichnis	69
9	Literaturverzeichnis	70
10	Anhang	I

10.1	Beispiel einer Textlupe aus dem Sprachstarken	II
10.2	Transkriptionsregeln	III
10.3	E-Mail an Schulleitungen und Lehrpersonen.....	IV
10.4	E-Mail an Schulleitungen und Lehrpersonen.....	IV
10.5	Materialliste für Interview	V
10.6	Eckdaten zum Interviewpartner, zur Interviewpartnerin	V
10.7	Interviewleitfaden	VI
10.8	Ergänzung zum Interviewleitfaden, Frage 1	X
10.9	Ergänzung zum Interviewleitfaden, Frage 3	X
10.10	Ausschnitt Transkript P.K.	XI
10.10	Dokument P.K.: Foto 3	XII
10.11	Ausschnitt Transkript M.Z.	XIII
10.12	Dokumente M.Z.: Foto 1a, Kopie 2a, Kopie 3a & 3b	XIV
10.13	Transkript C.R.....	XVIII
10.14	Dokument C.R.: Kopie 1b	XXIX
10.15	Transkript T.H.	XXX
10.16	Transkript H.P.	XXXVII
10.17	Dokumente H.P.: Kopien 3, 4a, 4b, 4f	XLVI
10.18	Kategoriensystem	XLVIII
10.19	Ausschnitt als Beispiel einer Kodierung	LI
10.20	Paraphrasierung, Generalisierung, Reduktion	LII

1 Einleitung

Die vorliegende Arbeit befasst sich mit der Frage der Förderung der Textüberarbeitung durch Lehrerinnen und Lehrer. Im ersten Kapitel werden die **Ausgangslage** und das **Vorverständnis der Autorin** zur Thematik beschrieben. Weiter wird deren **Heilpädagogische Relevanz** aufgezeigt. Folgernd daraus wird anschliessend die **Themenwahl begründet** und das **Ziel** der Forschungsarbeit formuliert, woraus **Thesen** und die **Fragestellung** mit ihren Unterfragen abgeleitet werden.

1.1 Beschreibung der Ausgangslage

Die Autorin interessiert sich seit Beginn ihrer Unterrichtstätigkeit für den Prozess des Schreibens. Sie erlebte das Begleiten und Fördern des Schreibprozesses bei den Schülerinnen und Schülern als eine der grössten Herausforderungen im Unterrichtsalltag. Als Klassenlehrerin der dritten bis fünften Klasse wäre es zu jenem Zeitpunkt ihr Wunsch gewesen, mit jedem Kind Textentwürfe persönlich zu besprechen und diese sogleich gemeinsam zu überarbeiten. Es war ihr aber bewusst, dass diese Vorgehensweise die zur Verfügung stehenden Zeitressourcen für die Textüberarbeitung bei Weitem übersteigen würde. Daher war die Schreiberin ständig auf der Suche nach Möglichkeiten und Instrumenten, die Schüler und Schülerinnen selbst zur Überarbeitung ihrer Texte zu befähigen. Zum damaligen Zeitpunkt blieb diese Suche nach geeignetem, zielführendem Vorgehen erfolglos. Es blieb das Bewusstsein, dass es zum Schreiben eigener Texte, wie zu deren Überarbeitung die verschiedensten Kompetenzen braucht (vgl. Kapitel 2).

In der neuen Rolle der Schulischen Heilpädagogin wurden die Kontakte zu Klassenlehrerinnen genutzt und verschiedenste Gespräche zur Thematik der Textüberarbeitung sowie der methodisch-didaktischen Umsetzung im Unterricht geführt. Diese Gespräche entstanden aufgrund der Erkenntnis, dass einige Schülerinnen oder Schüler Förderbedarf im Bereich Texte schreiben aufwiesen und sich die Lehrerinnen laut eigenen Aussagen mit der individuellen Unterstützung überfordert oder überlastet fühlten.

Im Zusammenhang mit dem Praxisprojekt, welches die Autorin während der Ausbildung an der Hochschule für Heilpädagogik durchführte, vertiefte sie sich intensiv in Literatur zur Schreibkompetenz. Als Grundlage für die damit verbundene schriftliche Arbeit führte sie in einer sechsten Schulklasse die Schreibkonferenz¹ ein. Im Anschluss an dieses Projekt wurde die Schreibkonferenz in zwei anderen Klassen des Schulhauses eingeführt. Das obligatorische Lehrmittel des Kantons Zug, die Sprachstarken, diente dazu als Grundlage. Die Erfahrung aller Beteiligten zeigte, dass die Überarbeitung der eigenen Texte in den Konferenzen auch nach sorgfältiger Einführung eine Herausforderung bleibt. Die Autorin nimmt an, dass als Vorbereitung für eine erfolgreiche Textüberarbeitung das Vermitteln oder das Erarbeiten von Überarbeitungstechniken hilfreich wäre. Weiter könnten dazu passende Instrumente den Überarbeitungsprozess unterstützen. Als Grundlage dazu diente die Auseinandersetzung mit dem Forschungsstand zur Textüberarbeitung (vgl. Kapitel 3.1). Die Forscherin schliesst aus ihren aktuellen Beobachtungen des Alltags, dass Lehrerinnen und Lehrer diesem Aspekt der Förderung zu wenig Aufmerksamkeit schenken. Auf die Möglichkeit zur Förderung der Textüberarbeitung mit entsprechenden Instrumenten wird im Kapitel 3.3 eingegangen.

Die Forscherin ist sich bewusst, dass sich ihr Alltagswissen an selbst erlebten Einzelfällen orientiert und daher subjektiv gefärbt ist. Es wird kein Allgemeingültigkeitsanspruch erhoben. Die Wissenschaft jedoch sucht

¹ Schreibkonferenz: kooperative Form der Textüberarbeitung, Erklärungen dazu in Kapitel 3.5

nach allgemeingültigen Erklärungen, die auf Theorien bezogen sind. Mit der vorliegenden empirischen Forschungsarbeit wird diese eigene Annahme der Realität geprüft (vgl. Aeppli, Gasser, Gutzwiller & Tettenborn, 2011, S. 16ff).

1.2 Heilpädagogische Relevanz

Böttcher und Becker-Mrotzek (2009) erwähnen zwei Gründe, warum die Förderung der Schreibkompetenz im Allgemeinen eine besondere Stellung einnehmen sollte. Sie erwähnen auf der einen Seite die Anfälligkeit auf Störungen, welche aus Studien zur Lese-Rechtschreib-Schwäche hervorgeht und andererseits bildet genau diese Kompetenz eine wichtige Basis für alltägliche und schulische Entwicklungsaufgaben. Schwierigkeiten bei der Verschriftlichung (Lese-Rechtschreibschwäche) wie bei der Vertextung, sollen durch Förderung bearbeitet werden, damit der Unterschied zwischen guten und schlechten Lernern klein gehalten werden kann. Sie betonen, dass die Schreibleistungen in erheblichem Masse ein Resultat der Schreibsituation sind (vgl. Böttcher & Becker-Mrotzek, 2009, S. 47). Zu dieser Schreibsituation gehört auch die Unterstützung der Lehrerinnen und Lehrer im Prozess des Überarbeitens (vgl. Kapitel 3.2, 3.3).

Im vorherigen Kapitel (vgl. Kapitel 1.1) erläutert die Autorin persönliche Erfahrungen mit dem Thema Textüberarbeitung und die Bedeutung in ihrer Lebenswelt. Es stellt sich nun die Frage nach der Heilpädagogischen Relevanz des Themas. Im Kapitel zwei werden die Begriffe Schreibentwicklung, Schreibprozess, Schreibkompetenz und die Entwicklung der Schreibkompetenz erklärt. Es soll dem Leser, der Leserin aufgezeigt werden, dass es sich beim Schreiben um einen komplexen Prozess handelt, welcher verschiedenste Kompetenzen voraussetzt. Zum Überarbeiten eines Textes braucht es nicht nur Schreibkompetenz sondern auch die Fertigkeit des Lesens. Zudem stehen die verschiedenen Fertigkeiten des Lesens und Schreibens in wechselseitiger Beziehung (vgl. Klicpera, Schabmann & Gasteiger-Klicpera, 2003, S. 132). Die Textüberarbeitung ist demzufolge von basalen Fertigkeiten abhängig. Daher nimmt die Autorin an, dass diese Gegebenheit bei schwachen Schülerinnen und Schülern zu verschiedensten Schwierigkeiten führen kann. Bereits der Schreibvorgang kann Mühe bereiten, dazu kann eine Unsicherheit kommen, wie die Wörter geschrieben werden und die Schaffung eines kohärenten Textes kann weitere Probleme schaffen (vgl. Klicpera, Schabmann & Gasteiger-Klicpera, 2003, S. 144ff). Mayer (2010) vergleicht die Lautsprache mit der geschriebenen Sprache:

Während in der Lautsprache unvollständige, einfache Sätze an der Tagesordnung sind, zahlreiche umgangssprachliche oder Slang-Wörter Verwendung finden, werden beim Schreiben vollständige Sätze und in höheren Jahrgangsstufen komplexe, abwechslungsreiche Satzstrukturen sowie ein differenzierter Wortschatz erwartet. Aufgrund dieser Tatsache, dass in der schriftsprachlichen Kommunikation (Prosodie, Gestik, Mimik) nicht zur Verfügung stehen, müssen die Kinder lernen, diese mit schriftsprachlichen Mitteln darzustellen. Zudem müssen Kinder motiviert werden, das Schreibprodukt einer detaillierten inhaltlichen und formalen Analyse zu unterziehen, Verbesserungsvorschläge der Lehrkraft und der Klassenkameraden zu überdenken und ihre Geschichte zu überarbeiten.

(Mayer, 2010, S. 131)

Diese Aussage zeigt weitere Herausforderungen für das Erarbeiten eines Textes auf. Am Ende wird die Analyse des Schreibproduktes erwähnt, wobei hier der Fokus auf der kooperativen Überarbeitung liegt. Die Autorin ist der Meinung, dass eingeführte Instrumente zur Textüberarbeitung mögliche Mittel zur Motivation von Schülerinnen und Schülern mit Lese- und Rechtschreibstörungen sein könnten. Sie helfen ihnen, die Arbeitsschritte zu strukturieren und die Analyse ihres Textes gezielt anzugehen. Sturm und Lindauer (2013)

sagen von schreibschwachen Schülerinnen und Schülern, dass diese unter anderem ein beschränktes Strategiewissen besitzen und daher kaum Textüberarbeitung durchführen. Wenn doch, dann nur auf der sprachformalen Ebene (vgl. Sturm & Lindauer, 2013).

Schlussfolgernd kann gesagt werden, dass bei der Textüberarbeitung ein besonderes Augenmerk auf Schülerinnen und Schüler mit Lese – Rechtschreibstörung und allgemein schreibschwache Kinder gerichtet werden muss. Für die Heilpädagogische Praxis könnten die im Kapitel 6.4 gezogenen Schlüsse hilfreich sein.

1.3 Begründung der Themenwahl und Zielformulierung

Texte schreiben ist und bleibt anstrengend. Diese Feststellung halten verschiedene Autoren (Baurmann, 2013; Böttcher & Becker-Mrotzek, 2009; Payrhuber, 2011; Pohl, 2013) in ihren Werken fest. Payrhuber (2011) beschreibt die Situation mit folgenden Worten:

Das Schreibenlernen ist ein langer und komplexer Prozess. Es wundert daher nicht, dass das Schreiben in der Schule – es heisst dort oft noch „Aufsatzschreiben“ – von den Schülerinnen und Schülern und auch von den Lehrerinnen und Lehrern als eine schwierige, ja zuweilen belastende Aufgabe empfunden wird, der sie sich, wenn sie könnten, gern entzögen.

(Payrhuber, 2011, S.XI)

Wie bereits in der Beschreibung der Ausgangslage (vgl. Kapitel 1.1) erwähnt, erlebt die Autorin den Prozess des Texteschreibens ähnlich. Obwohl die Schreib- und Schriftlichkeitsforschung, sowie didaktische Erörterungen in den letzten Jahren forciert wurden, ist die Entwicklung in der Unterrichtspraxis nicht hinreichend mitvollzogen worden (vgl. Payrhuber, 2011, S. XI). Weil es für eine erfolgreiche Textüberarbeitung verschiedenste Kompetenzen braucht, scheint es sinnvoll, diesen Prozess mithilfe von Techniken und Überarbeitungsmethoden zu begleiten. Daher möchte die Verfasserin in der vorliegenden Forschungsarbeit die Förderung der Textüberarbeitung durch die Lehrerinnen und Lehrer näher beleuchten. Sie verspricht sich durch die Auseinandersetzung mit dem Thema neue Lösungsansätze zur entsprechenden Förderung und Ideen für ihre eigene Tätigkeit als Schulische Heilpädagogin. Die neugewonnenen Erkenntnisse sollen auch als Basis zur Beratung von Lehrerinnen und Lehrern dienen, betreffend der Förderung im Kompetenzbereich Textüberarbeitung.

1.4 Thesen und Fragestellung

Bei empirischen Arbeiten werden Fragestellungen oft mit Hypothesen ergänzt. Sie sind begründete Vermutungen über einen Sachverhalt. Alle darin verwendeten Begriffe sollen eindeutig festgelegt sein und in der Folge operationalisiert werden. Sie geben dem Forschungsprozess eine klare Richtung vor (vgl. Roos & Leutwyler, 2011, S. 166). Aufgrund der subjektiven persönlichen Erfahrung (vgl. Kapitel 1) und der bisherigen Kenntnis aus der Theorie, werden folgende Thesen zur Diskussion gestellt:

These 1	Lehrerinnen und Lehrer der sechsten Klasse erarbeiten im Unterricht mit ihren Schülerinnen und Schülern keine Techniken zur sprachlichen Textüberarbeitung.
These 2	Lehrerinnen und Lehrer der sechsten Klasse fördern bei Schülern und Schülerinnen hauptsächlich die orthographische Textüberarbeitung.
These 3	Lehrerinnen und Lehrer der sechsten Klasse stellen den Schülerinnen und Schülern keine Instrumente zur sprachlichen Textüberarbeitung zur Verfügung.

Vom persönlichen Interesse der Schreiberin ausgehend, wird aufgrund der generierten Thesen folgende Forschungsfrage untersucht:

Fragestellung	Mit welchen Methoden fördern Lehrerinnen und Lehrer der sechsten Primarklasse im Unterricht die Textüberarbeitung von Schülerinnen und Schülern?
1. Unterfrage	Welche Techniken zur Textüberarbeitung werden von Lehrerinnen und Lehrern der sechsten Primarklasse eingeführt?
2. Unterfrage	Welche Techniken zur Textüberarbeitung werden von Lehrerinnen und Lehrern der sechsten Primarklasse mit den Schülerinnen und Schülern geübt?
3. Unterfrage	Welche Instrumente zur Textüberarbeitung stellen Lehrerinnen und Lehrer der sechsten Primarklasse den Schülerinnen und Schülern zur Verfügung?

Im anschliessenden Kapitel (vgl. Kapitel 2) folgt die Auseinandersetzung mit der Literatur um das Wissen zur Beantwortung der Fragestellung zu erweitern und zu vertiefen. Die Fragestellung bestimmt dabei das forschungsmethodische Vorgehen. Es wird im Kapitel drei ausführlich erläutert.

2 Begriffsbestimmung

Im folgenden Kapitel wird der theoretische Bezugsrahmen zum Forschungsthema ausführlich beschrieben. Es werden **Begriffe aus der Fachliteratur** hinsichtlich der Thesen und der Fragestellung zusammengetragen und ausgeführt.

2.1 Schreibentwicklung als Stufenmodell

Aus dem Literaturstudium geht hervor, dass die Verfolgung der Schreibentwicklung des Kindes eine relevante theoretische Grundlage darstellt, um die Schreibkompetenz des Kindes zu verstehen und zu fördern. Die einzelnen Entwicklungsschritte zu kennen, ermöglicht eine Förderung mit Anknüpfung an den aktuellen Entwicklungsstand und Förderung in der Zone der nächsten Entwicklung. Somit besteht die Möglichkeit, einer Überforderung oder Frust vorzubeugen.

Der Verlauf der Schreibentwicklung ist sehr individuell. So sind auch Altersangaben nur Richtwerte. Baurmann (2013) betont, dass sich bei neueren Ansätzen zwei Tendenzen abzeichnen: „Regelmässige Schreibverfahren (= Schreibalter) sind entscheidender als das Lebensalter“ (S. 19). Das Tempo und die Entwicklungsschritte sehen also im Einzelfall immer wieder anders aus. Das heisst aber nicht, dass die Schreibentwicklung ein autonomer Reifungsprozess ist. Im Gegenteil, er ist abhängig von der Förderung im Unterricht und den Fähigkeiten, welche Lernende mitbringen (vgl. Böttcher & Becker-Mrotzek, 2009, S. 46f).

Böttcher und Becker-Mrotzek (2009) beschreiben ein vierstufiges Modell zur Entwicklung der Schreibkompetenz. Es folgt die Beschreibung dieser vier Phasen.

In der ersten Phase von fünf bis sieben Jahren werden die ersten Schreibversuche gemacht. Dies bedeutet die Teilhabe an der literalen Kultur d.h. an der formalen Sprache. Das hat Auswirkungen auf die Kognition,

die Psyche und den sozialen Status. Zwei zentrale Fähigkeiten fordern die volle Aufmerksamkeit des Kindes. Es ist dies die Phonemanalyse (Aufgliederung des kontinuierlichen Lautstroms in einzelne Einheiten), welche Abstraktionsvermögen und die Graphomotorik fordert sowie das langsame Verschriftlichen, welches hohe Gedächtniskapazität verlangt. Die Kinder schreiben ohne Plan auf, was ihnen in den Sinn kommt. Es ist eine assoziative und expressive Schreibstrategie. Meist wird das Geschriebene nicht überarbeitet. Die zweite Phase, die Phase der Orientierung am Erlebten, dauert von sieben bis zehn Jahren. „In dieser Phase nutzen die Kinder also ein Textsortenwissen (Geschichtenmuster) und eine ihnen aus dem Mündlichen bekannten Gesprächsform (Erzählmuster), um ihr Wissen aufzuschreiben“ (Böttcher & Becker-Mrotzek, 2009, S. 43).

Die dritte Phase dauert von zehn bis vierzehn Jahren, wobei sich die Schülerin und der Schüler an der Sache und am Leser orientieren. Das heisst, der Fokus fällt auf den Sachverhalt und ein Perspektivenwechsel kann stattfinden.

Die letzte Phase, welche Böttcher und Becker-Mrotzek erwähnen, ist die literale Orientierung ab der Adoleszenz. Alle Funktionen des Schreibens und alle Möglichkeiten der Schriftlichkeit stehen offen. Es bleibt der Balanceakt zwischen Leserorientierung, sachlicher Angemessenheit und eigenen Intentionen. Diese Phase der Schreibentwicklung ist nie abgeschlossen (vgl. Böttcher & Becker-Mrotzek, S. 38ff).

In Kapitel 2.4 wird nochmals auf die Kompetenzentwicklung des Texteschreibens eingegangen. Es wird in Erwerbsphasen eingeteilt und Rückschlüsse auf zugrundeliegende Prozesskompetenzen gezogen (vgl. Kapitel 2.4).

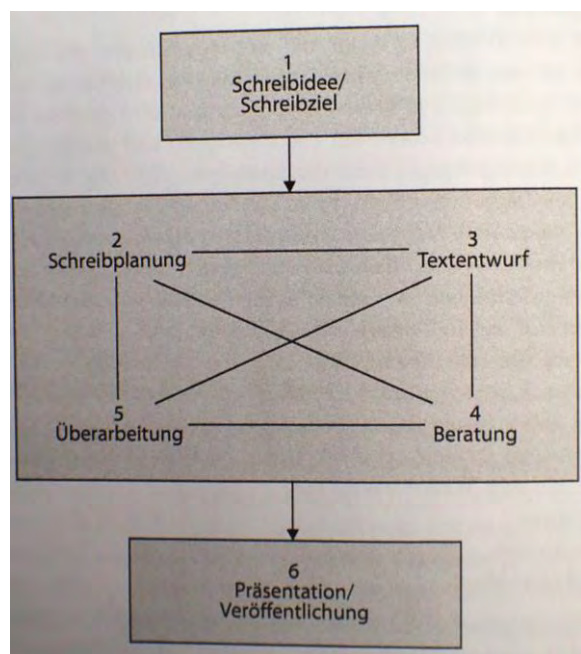
2.2 Schreibprozess

Der Schreibprozess ist eine zentrale Begrifflichkeit für den Unterricht und komplexer, als auf den ersten Blick erkenntlich. Es werden viele verschiedene Kompetenzen zum Schreiben eines Textes benötigt (vgl. Kapitel 2.3). Unter Schreibprozess versteht man im Allgemeinen die selbstständige Produktion eines Textes. Dies braucht viel Zeit, da langsamer geschrieben als gesprochen wird. Das Nachdenken benötigt zusätzlich Zeit. Der Prozess des Schreibens besteht grundsätzlich aus drei Schritten: Planen, Formulieren, Überarbeiten.

Für die Darstellung des Schreibprozesses gibt es verschiedene Modelle. Eines der bekanntesten ist das von Flower und Haydes aus dem Jahr 1980. Dieses Modell deutet das Schreiben eines Textes als Suche nach einer Problemlösung. Es wird hier aber nicht weiter auf dieses Modell eingegangen, da die Sichtweise des Schreibens als Prozess wenig berücksichtigt wird. Ein weiteres Modell ist das von Böttcher und Becker-Mrotzek, 2009. Es betrachtet das Schreiben als eine kommunikative Handlung. Schreiber und Leser werden mit einbezogen. Das Modell bezeichnet den Text als gemeinsame Schnittstelle. Unter einer gemeinsamen Schnittstelle wird verstanden, dass sich Schreiber und Leser in unterschiedlichen Situationen befinden, wenn sie den Text produzieren bzw. rezipieren. Die Textproduktion wird als Prozess einer sprachlichen Handlung betrachtet. Sie soll der Verständigung über Raum und Zeit hinweg dienen. Die Produktion eines Textes beginnt mit der Motivation, einen Text zu produzieren, worauf ein Schreibplan folgt, welcher ein gewisses sprachliches Wissen voraussetzt. Komplexe Texte durchlaufen die Stadien Zielsetzung – Planen – Ausführen oft mehrmals (vgl. Kapitel 3.1). Recherchen können zum Beispiel ein unrealistisches Ziel aufzeigen und beim Formulieren müssen passende sprachliche Ausdrücke gefunden werden. Eine Besonderheit

besteht darin, dass sich die eigene materielle Grundlage fortwährend verändert, weil der vorliegende Textentwurf Einfluss auf vorausgehende Stadien hat. Erst wenn Entwurf und Idee ausreichend übereinstimmen, wird er als fertig betrachtet und für den Leser freigegeben (vgl. Böttcher & Becker-Mrotzek, 2009, S. 18ff).

Um dies zu verdeutlichen wählt die Forscherin das untenstehende Modell von Barnitzky 2011 (vgl. Abb. 2). Es ist eine Generalisierung verschiedener Modelle und zeigt die Phasen des Schreibprozesses.



1. Schreibsituation und Schreibbegründungen: Die Schreibideen, das Schreibziel entsteht.
2. Schreibplanung: Die Idee wird gedanklich ausgearbeitet. Dabei werden Gedanken bereitgehalten zu Inhalten, Textsorten, sprachlichen Mitteln, gestalterischen Mitteln, Präsentation des Textes.
3. Schreiben: Der Text wird schriftlich entwickelt.
4. Bewerten: Der Text wird auf das Schreibziel und auf die Schreibplanung hin überprüft.
5. Überarbeiten: Aufgrund der Bewertung wird der Text gegebenenfalls überarbeitet.
6. Veröffentlichung

Abbildung 1: Schreibprozessphasen (Barnitzky, 2011, S. 101-102)

Nach Barnitzky gibt es zwischen Phase zwei bis vier in der realen Schreibsituation vielfältige Hin- und Herbewegungen. „Je bewusster jemand schreibt, desto vielfältiger pendeln die Gedanken zwischen Planen, Schreiben, Bewerten und Überarbeiten hin und her. Die Phasen sind also in der Mikrostruktur des Schreibverlaufs ständig im Spiel“ (Barnitzky, 2011, S. 102f). Kommt es zum spontanen Schreiben, wird ohne Planung, Beratung oder Textentwurf geschrieben. Das Ziel ist hier meist nicht die Veröffentlichung.

Payrhuber äussert sich zu diesen Phasen kritisch. Er denkt, dass Grundschulkinder nicht über ihr Schreiben nachdenken oder Notizen machen können. Auch das Überarbeiten eigener Texte wird in Frage gestellt (vgl. Payrhuber, 2011, S. 8). Dies wird von Barnitzky widerlegt. Es gebe viele Beispiele dafür, dass Kinder sehr wohl zu metakognitiven Leistungen fähig sind. Erlebt werde dies in Leseversammlungen oder Schreibkonferenzen. Ihre Schreibfähigkeit werde dadurch erheblich gefördert (vgl. Barnitzky, 2011, S. 103).

Im Kommentarband der Sprachstarken 6. Klasse wird von der Schreibkompetenz des Schreibprozesses gesprochen (vgl. Kapitel 3.5). Dazu gehören vier Bereiche: Ideen generieren und planen, entwerfen und formulieren, inhaltlich überarbeiten und sprachformal überarbeiten (vgl. Lindauer, Senn, Lötscher, Nänny & Sutter, 2011, S. 162). Die vier Bereiche sind im Modell Schreibprozessphasen von Barnitzky (vgl. Abbildung 1) erkennbar.

2.3 Schreibkompetenz

Die Forscherin hat verschiedene Schreibkompetenzmodelle studiert. Becker-Mrotzek und Schindler beispielsweise gehen von vier verschiedenen Wissenstypen aus. Auch Fix beschreibt vier Arten von Wissen. In

der vorliegenden Forschungsarbeit wird das Modell von Baumann und Pohl näher beleuchtet, da für die Autorin die Prozessperspektive ein wichtiger Aspekt im Zusammenhang mit dem untersuchten Thema darstellt. Zu den Schreibkompetenzen gehört alles, was mit dem Prozess der Textproduktion zusammenhängt. Die Anforderungen an den Verfasser oder die Verfasserin eines Textes **sind vielfältig**. Baumann und Pohl (2009) haben zwei Perspektiven in einem Kompetenzmodell (vgl. Abbildung 2) zusammengeführt. Auf der Seite der Prozessperspektive sind dies die Planungs-, die Formulierungs- und die Überarbeitungskompetenz. Die Seite der Produktperspektive beinhaltet die Kompetenzen zum Ausdruck, zur Kontextualisierung, zur Antizipation und zur Textgestaltung. Im Modell stehen die Erklärungen zu den jeweiligen Kompetenzen direkt nach den fettgedruckten Kompetenzbegriffen in Klammer.

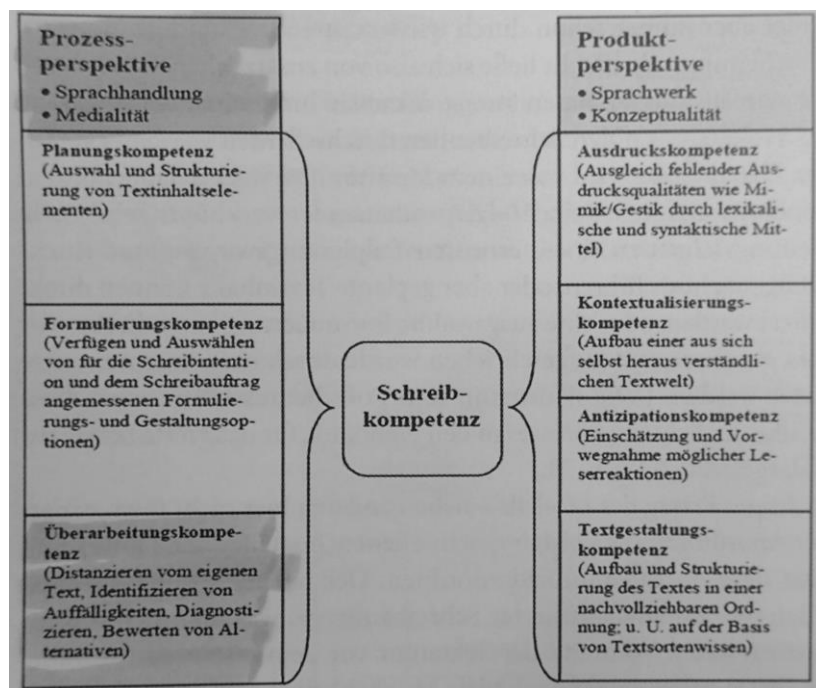


Abbildung 2: Schreibkompetenzmodell nach Baumann & Pohl (Baumann, 2013, S. 218)

Die Autorin geht ausschliesslich auf die Überarbeitungskompetenz auf Seiten der Prozessperspektive näher ein, da diese Kompetenz zur Beantwortung der Fragestellung (vgl. Kapitel 1.4) von Bedeutung ist. In der Beschreibung nennen Baumann und Pohl (2013) das Distanzieren vom eigenen Text, welches auch Böttcher und Becker-Mrotzek (2009) erwähnen. Sie beschreiben dieses Abstandnehmen als ein Innehalten und den Versuch, die Perspektive des Lesers einzunehmen (vgl. Böttcher & Becker-Mrotzek, 2009, S. 110). Weiter werden das Identifizieren von Auffälligkeiten, das Diagnostizieren und das Bewerten von Alternativen aufgelistet. Die Autorin geht im Kapitel Textüberarbeitung (vgl. Kapitel 3) auf diese Begriffe ein und listet Folgerungen für die Förderung im Unterricht auf.

Die beiden Seiten (Prozess und Produkt) stehen in keinem eindeutigen Zusammenhang. Für die Förderdiagnostik bedeutet dies Folgendes. Wenn von der Produktperspektive aus Förderbedarf in einer der vier Kompetenzen (Ausdrucks-, Kontextualisierungs-, Antizipations- oder Textgestaltungskompetenz) gesehen wird, kann der Förderbedarf auf Seiten der Prozessperspektive noch nicht erkannt werden. Er kann im Bereich der Planungs-, Formulierungs- oder Überarbeitungskompetenz liegen (vgl. Baumann & Pohl; zitiert nach Baumann, 2013, S. 218).

Im Kommentar des Deutschlehrmittels Die Sprachstarken 6. Klasse (vgl. Lindauer, Senn, Lötscher, Nänny & Sutter, 2011) wird die Schreibkompetenz folgendermassen definiert:

Schreibkompetenz meint die Fähigkeit, einen Text so zu schreiben, dass er unabhängig von dem Schreiber oder der Schreiberin, ohne Wissen über die konkrete Situation, in welcher der Text entstanden ist, von einer Leserin oder einem Leser verstanden wird. Lesende und Schreibende befinden sich normalerweise zeitlich und örtlich in unterschiedlichen Situationen....Viele unterschiedliche Fähigkeiten und Wissensbereiche sind an der Schreibkompetenz beteiligt. (Lindauer, Senn, Lötscher, Nänny & Sutter, 2011, S. 162)

Es wird zwischen den sprachlichen Fähigkeiten (Wörter und Sätze angemessen und richtig schreiben, Sprachstil, Kenntnis von Textsorten usw.) und den sozialen Fähigkeiten (Perspektivenwechsel) unterschieden. Weiter wird zwischen der Schreibkompetenz, welche sich im Schreibprodukt zeigt und derjenigen des Schreibprozesses unterschieden, ähnlich wie die Perspektiven von Baurmann und Pohl (vgl. Abbildung 2). Zur Schreibkompetenz des Schreibproduktes gehören die Struktur, die inhaltliche Perspektive, die sprachliche Gestaltung und die formale Korrektheit. Da im vorangegangenen Kapitel bereits auf die Kompetenzen des Schreibprozesses eingegangen wurde, wird dies hier nicht weiter ausgeführt. Allerdings wird der Bereich der inhaltlichen und sprachformalen Überarbeitung im Kapitel Sprachstarken (vgl. Kapitel 3.5) näher beleuchtet (vgl. ebd.).

2.4 Kompetenzentwicklung

Wie bereits im Kapitel Schreibentwicklung als Stufenmodell (vgl. Kapitel 2.1) erwähnt, wird nun ein Blick auf die Untersuchung von Augst, Disselhoff, Henrich, Pohl und Völzing geworfen. Sie haben Schreibprodukte der zweiten bis vierten Grundschule untersucht. Diese Untersuchung der Textprodukte lässt indirekt Rückschlüsse auf zugrundeliegende Prozesskompetenzen zu. Weil die Autorin für die Beantwortung ihrer Fragestellung (vgl. Kapitel 1.4) die Entwicklung der Prozessperspektive als wichtig erachtet, werden die Entwicklungsphasen genauer erläutert. Es wird darin zwischen Produkt- und Prozessperspektive unterschieden. Diese Einteilung haben auch Baurmann und Pohl in ihrem Schreibkompetenzmodell im Kapitel 2.3 (vgl. Abbildung 2) ausgewählt. Aus der Studie von Augst et al. gehen folgende, unten näher beschriebene Entwicklungsphasen der Schreibentwicklung hervor. Zu beachten ist dabei, dass die vorangegangenen Phasen im Erwerbsprozess als Teilkompetenzen der nächstfolgenden Phase mitgenommen werden. An die Entwicklungsphasen der Schreibentwicklung folgen die Phasen der Schreibprodukt- Perspektive- Entwicklung.

- Entwicklungsphase: assoziative Texte
d.h. unmittelbar aufschreiben, was durch den Kopf geht
Im Text ersichtlich sind inhaltliche Brüche und die emotionale Ausdrucksqualität.
- Entwicklungsphase: verkettende Texte
d.h. sich an einer für den Schreibgegenstand zentralen Sachverhaltsbeziehung orientieren und daran entlang zu schreiben
Im Text erkennt man diese Phase zum Beispiel an einer chronologischen Abfolge oder einer dialogischen Ordnung, sowie an entsprechenden Bindewörtern wie „und“ oder „dann“. Die Kohärenzbrüche gehen zurück.
- Entwicklungsphase: gegliederte Texte
d.h. Textteile sprachlich markieren und sie sprachlich eigenständiger gestalten, verschiedene Textteile mit Bezug auf die angestrebte Textsorte realisieren

Der Text hat weniger monotone Phasen. Es wird zum Beispiel in der Erzählung ein Planbruch begangen. Ein Normalzustand kann mit dem Wort „Plötzlich“ unterbrochen werden.

- Entwicklungsphase: textsortenfunktionale Texte

d.h. Texte vollständig nach den Regeln der Textsorten schreiben

Im Erzähltext kann das heissen, dass eine narrative Pointe gelingt. Es wird eine überraschende Auflösung des Spannungsbogens möglich.

Im nächsten Abschnitt wird auf die Schreibprozess-Perspektive-Entwicklung eingegangen. Aus dem skizzierten Entwicklungsverlauf lassen sich Rückschlüsse auf die Planungsaktivitäten der Lerner ziehen.

- Entwicklungsphase: assoziative Texte

Es ist davon auszugehen, dass keine Planungsaktivität vorliegt, da assoziativ geschrieben wird.

- Entwicklungsphase: verkettende Texte

Die monotone Art des Textes lässt auf eine Planungsaktivität von Einzelsatz zu Einzelsatz schließen.

- Entwicklungsphase: gegliederte Texte

Es wird von Planungsaktivitäten auf der Ebene der Textteile ausgegangen, da diese gestaltet und ausdifferenziert werden.

- Entwicklungsphase: textsortenfunktionale Texte

In der letzten Entwicklungsphase wird von einer Planungsaktivität auf der Ebene von Textteilen ausgegangen. Um die Textsortenfunktion einzulösen muss der Schreiber oder die Schreiberin von einem funktionalen Ende her planen (Augst, Disselhoff, Henrich, Pohl & Völzing; vgl. Pohl, 2013, S. 219ff).

Feilke stellt in der Schreibentwicklung in Anlehnung an die Phasen von Augst et al. zwei allgemeine Entwicklungstrends fest:

→ von „lokaler zur globaler Kontrolle“

→ von „Textoberfläche“ zu „Textbasis“ (Feilke; zitiert nach Pohl, 2013, 223)

Pohl (2013) meint, dass diese Entwicklungstrends auch für die Überarbeitungsaktivitäten anzunehmen sind. Die Forschungslage sei aber in diesem Bereich nicht so differenziert (vgl. Pohl, 2013, S. 224). Der Forschungsstand wird im Kapitel Textüberarbeitung (vgl. Kapitel 3.1) beleuchtet.

3 Textüberarbeitung

Dieses Kapitel untersucht Bereiche zum Thema Textüberarbeitung/ Textrevision. Zu Beginn werden der Stand der **Revisionsforschung** und der **Revisionsbegriff** erörtert. Anschliessend befasst sich die Autorin mit den Auswirkungen auf die **Schreibdidaktik**, worauf die **Techniken und Methoden zur Textüberarbeitung** folgen. Danach beschäftigt sie sich mit dem **Lehrplan 21** und abschliessend mit dem **Sprachlehrmittel Die Sprachstarken, 6. Klasse**.

3.1 Revisionsforschung und Revisionsbegriff

Der Prozess des Überarbeitens verlangt nach verschiedenen Fähigkeiten und Voraussetzungen, welche sehr unterschiedlich sein können. Die Schwierigkeit, Revisionsforschung zu betreiben, umschreibt Held (2006) folgendermassen:

Ein Grundproblem der Revisionsforschung war und ist die Tatsache, dass das Zustandekommen, die Konzeptualisierung und die Durchführung von Revisionen an einem Text schwer zugängliche Prozesse sind, da sie weitgehend auf mentaler Ebene stattfinden und eigentlich erst im Endstadium auf dem Papier dokumentiert und damit für den Beobachter greifbar werden.

(Held, 2006, S. 14)

Nichts desto trotz ist das Überarbeiten ein wichtiger Bestandteil des Schreibprozesses, was auch auf den Modellen zur Schreibkompetenz (vgl. Kapitel 2) ersichtlich wird. Es wird während des gesamten Schreibprozesses von der Planung bis zur Endfassung kontinuierlich überarbeitet (vgl. Böttcher & Becker-Mrotzek, 2009, S. 105). Die Endfassung des Textes wird in der Schule zum Abschluss nochmals überarbeitet. Genauso beschreibt es auch Barnitzky (2011) in seinem Modell der Schreibprozessphasen (vgl. Abb. 1). Die Revisionsforschung hat ein deutlich didaktisch motiviertes Interesse. Sie soll den Blick schärfen für Chancen und Schwierigkeiten beim Überarbeiten. Aus einer empirischen Studie in Deutschland geht hervor, dass sich die Schüler und Schülerinnen an eine von der Lehrperson geforderten Überarbeitung der Texte erinnern. Im Vordergrund standen Änderungen in der Rechtschreibung und Zeichensetzung, inhaltliche Überarbeitungen spielten eine untergeordnete Rolle. Es wird zwischen Textrevisionen und Prätextrevisionen unterschieden. Unter Prätextrevisionen versteht man Überarbeitungsversuche, welche den noch nicht aufgeschriebenen Formulierungen vorausgehen (vgl. Baumann, 2013, S. 31).

Held (2006) hat in ihrer Studie zur Textüberarbeitung in der Grundschule zwei Modelle zum Revisionsbegriff erarbeitet. Sie unterscheidet wie Baumann (vgl. ebd.) zwischen den Teilhandlungen des Schreibprozesses, welche dem Begriff Prätextrevision entspricht und den Teilhandlungen des Überarbeitungsprozesses, welche dem Begriff der Textrevision gleichkommt. In der vorliegenden Untersuchung steht die Textrevision somit das Modell des Überarbeitungsprozesses im Zentrum. Dennoch wird anschliessend zuerst das Modell des Schreibprozesses (vgl. Abb.3) erläutert, weil dies dem zweiten Modell (vgl. Abb. 4) zugrunde liegt.

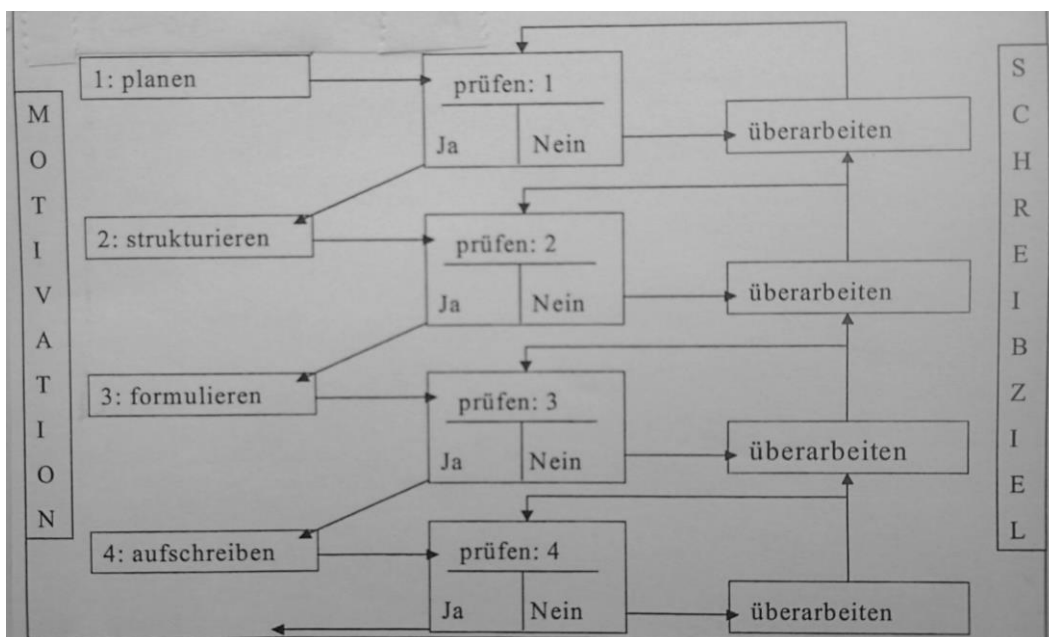


Abbildung 3: Der Schreibprozess in seinen Teilhandlungen (Held, 2006, S. 23)

Die Basis jedes Schreibprozesses sind die Motivation und die Zielvorstellung. Zielvorstellung heisst, einen Text zu einem bestimmten Gegenstand, Zweck oder Adressaten zu schreiben (vgl. Abb.3, links und rechts). Zu Beginn des Schreibprozesses steht auch hier, wie in den anderen erwähnten Modellen (vgl. Kapitel 2), die Planungsphase (vgl. Abb. 3, 1: planen). Es werden Ideen gesammelt, vorhandenes Wissen abgerufen und notwendige neue Informationen beschafft. „Die Ideensammlung und Planbildung kann sich je nach Situation und Schreibfähigkeit des Autors auf ganze Texte oder Textabschnitte, auf einzelne Sätze oder auf Einzelelemente eines Satzes beziehen (vgl. Schreibprozess-Perspektive- Entwicklung in Kapitel 2.4). Entsprechend beziehen sich alle Folgeschritte innerhalb der Gesamtschreibhandlung zunächst auf die in der Planungsphase festgelegte Textebene“ (Held, 2006, S. 21f). Die Idee wird auf das Schreibziel überprüft und wenn ungeeignet, überarbeitet. Die Idee wird nun inhaltlich und sprachlich formal strukturiert (vgl. Abb. 3, 2: strukturieren) und gegebenenfalls überarbeitet. Es kann bei jeder Phase sein, dass ein Problem auf eine vorgeschaltete Ebene zurücktransportiert wird. Es folgt die Phase des Formulierens (vgl. Abb. 3, 3: formulieren). Gedankliches wird nun vertextet, das heisst es werden konkrete sprachliche Formulierungen gefunden. Diese drei Teilhandlungen sind mentale Aktivitäten. Erst bei Phase vier (vgl. Abb. 3, 4: aufschreiben) wird der Text aufgeschrieben (vgl. Held, 2006, S. 21ff).

In der Schule liegt für die Textüberarbeitung meist eine abgeschlossene Texterstfassung vor, welche im Zuge eines Überarbeitungsprozesses in die Endfassung gebracht werden soll. Das Modell von Held (vgl. Abb. 4) zeigt die dazugehörigen Teilhandlungen. Die Revision beginnt mit dem Lesen des schriftlichen Textes und dem Erfassen der Gesamtheit. Anschliessend beginnt die eigentliche Textrevision mit Lesen „...jetzt allerdings mit Bezug auf eine konkrete Textebene, nämlich, wie schon mit Blick auf den Schreibprozess dargestellt, die Ebene des ganzen Textes oder grösserer Textabschnitte, die Ebene ganzer Sätze oder die Ebene einzelner Elemente innerhalb eines Satzes“ (Held, 2006, S. 24). Die Prüfung wird vom Überarbeitenden synchron auf der Ebene der Niederschrift, der Formulierung, der Struktur und des Plans durchgeführt. Dazu wird die Textsequenz wiederholt gelesen, bis sie gutgeheissen wird, oder das Problem verortet werden kann (vgl. ebd.).

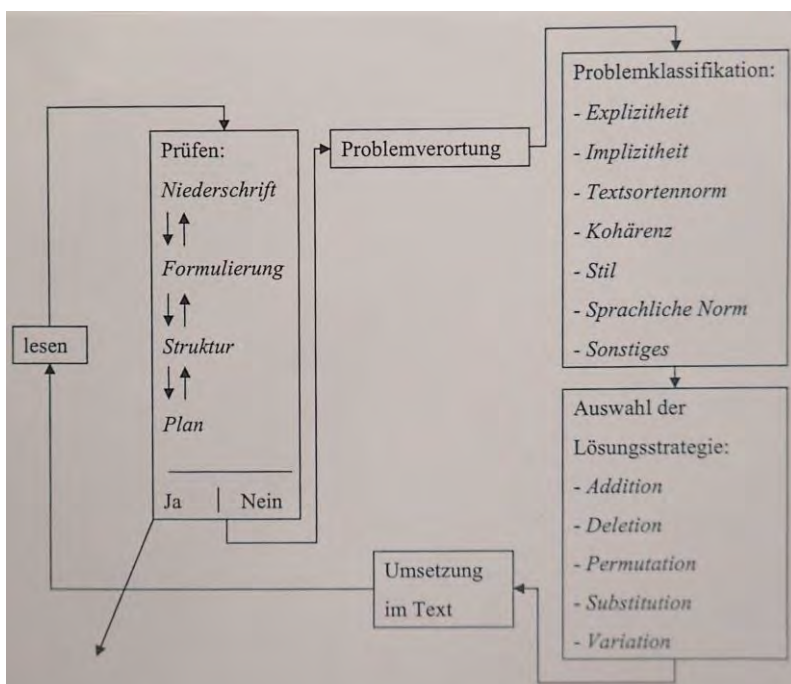


Abbildung 4: Der Überarbeitungsprozess in seinen Teilhandlungen II (Held, 2006, S. 116)

Von der Problemverortung geht der Prozess weiter zur Problemklassifikation. Bei der Problemklassifikation geht es um die Überarbeitungsintentionen, welche der folgenden Revisionshandlungen zu Grunde liegen. Vor der Umsetzung im Text folgt die Auswahl einer Lösungsstrategie, welche als Revisionshandlung bezeichnet wird (vgl. Held, 2006, S. 24f). Es gehören dazu die Addition (Hinzufügung), die Deletion (Streichung), die Permutation (Änderung der Reihenfolge), die Substitution (Ersetzung von etwas Vorhandenem durch etwas Neues) und die Variation (Ergänzung oder Ersetzung von etwas Vorhandenem ohne Bedeutungsveränderung) (vgl. Held, 2006, S. 63). Vier dieser fünf Revisionshandlungen werden von Baumann (2013) Sprachproben zur Textrevision genannt (vgl. Kapitel 3.3).

Schüler und Schülerinnen nehmen sich der aufwendigen Überarbeitungstechniken im Allgemeinen nicht an. Es braucht dafür eine besondere Anregung und Schreibarrangements (vgl. Pohl, 2013, S. 224). Die Wichtigkeit einer überlegten Schreibdidaktik sei hiermit betont, worauf im nächsten Kapitel eingegangen (vgl. Kapitel 3.2) wird. Der von Held benutzte Begriff Textrevision ist gleichbedeutend mit dem Begriff Textüberarbeitung. Die Schreiberin wird in ihrer Forschungsarbeit den Begriff Textüberarbeitung weiterverwenden.

3.2 Konsequenzen für die Schreibdidaktik

Aus der Langzeitstudie von Held (2006) geht hervor, dass regelmässig wiederkehrende Unterrichtseinheiten zum Überarbeiten von Texten, das aktive Textbewusstsein von Schülerinnen und Schülern fördert. Zusätzlich erweitert sich ihre Perspektive auf den Text, was die Wahrnehmung grösserer Textbausteine ermöglicht und die Veränderbarkeit erfahren lässt. Es wird ihnen klar, dass geschriebene Texte über den unmittelbaren Produktionsprozess hinaus gestaltbar und modellierbar sind (vgl. Held, 2006, S. 140). Diesem Prozess kommt der Einsatz des Computers entgegen, wobei er das Vorhandensein eines Instrumentariums und Wissens der Schülerin oder des Schülers nicht ersetzt (vgl. Held, 2006, S. 28). Ein Ziel jeder Schreibdidaktik ist es, Schülerinnen und Schüler zu befähigen, Texte eigenständig zu überarbeiten. Je nach Entwicklungsstand und Begabungsdisposition brauchen sie dafür gezielte Hilfen und Anleitungen. Jüngere Kinder überarbeiten ihre Texte nach Abschluss einer Textfassung, bei Älteren geschieht dies bereits während der Textproduktion (vgl. Payrhuber, 2011, S. 8). Möglichkeiten solcher Textüberarbeitungstechniken werden in Kapitel 3.3 vorgestellt. Instrumente und Methoden zur Unterstützung der Textrevision werden im Zusammenhang mit dem Sprachlehrmittel in Kapitel 3.5 veranschaulicht.

Folgende Leitgesichtspunkte können eine Schreibprozess-orientierte Förderung und somit eine Weiterentwicklung der Überarbeitungskompetenz unterstützen. Zum einen soll das Laute Denken helfen, die Mühen und Anstrengungen des Schreibprozesses für die Schülerinnen und Schüler sichtbar zu machen. Die Lehrerin oder der Lehrer ermöglicht den Schülerinnen und Schülern durch eine öffentliche Überarbeitung eines Textes (im Modus des lauten Denkens) in eine Beobachterrolle zu gehen. Weiter soll das Überaverhaltensverhalten im Schreibprozess von hinten nach vorne wandern. Es wird nicht erst die Textendfassung überarbeitet, sondern während des Schreibens nach sprachlichen Alternativen gesucht. Diese Bewegung ist zugleich eine Bewegung von aussen nach innen (vgl. Pohl, 2013, S. 228ff), „...von der erfahrenen Leserreaktion und gemeinsamen Textüberarbeitung zu selbständig durchgeführten und den Schreibprozess begleitenden Überarbeitungsvorgängen, die sich „nur“ noch beim Autor selbst abspielt“ (Pohl, 2013, S. 230).

3.3 Techniken und Methoden zur Textüberarbeitung

Baumann (2013) spricht von einem dreigliedrigen Grundmuster für das Überarbeiten von Texten. Als erstes die Missverhältnisse oder Auffälligkeiten identifizieren, anschliessend Unzulänglichkeiten diagnostizieren,

dann entsprechende Textstellen durch geeignete Operationen revidieren (vgl. Baurmann, 2013, S. 96.). Diese Teilschritte sind auch im Überarbeitungsmodell von Held (vgl. Abb. 4) in Kapitel 3.1 zu erkennen. Die Autorin erlebt das Identifizieren des Missverhältnisses als Herausforderung in der Arbeit mit Schülerinnen und Schülern. Daher erachtet sie den ersten Schritt von Pohl (2013), die Mühe und Anstrengung des Schreibprozesses sichtbar und erfahrbar zu machen, als eine gute Vorbereitung zur Förderung in der Textüberarbeitung. Eine Möglichkeit, dies als Lehrerin oder Lehrer im Unterricht durchzuführen, wurde im letzten Abschnitt des vorherigen Kapitels als Lautes Denken (vgl. Kapitel 3.2) erwähnt. Ein nächster Schritt könnte sein, die Klasse in zwei Gruppen einzuteilen, wobei eine Gruppe kooperativ einen Text verfasst und die andere den Prozess beobachtet (vgl. Pohl, 2013, S. 228f).

Das Einüben von Überarbeitungstechniken könnte eine sinnvolle Hilfestellung sein (vgl. Kapitel 3.2). Verschiedene Autoren wie Baurmann und Ludwig (1985), sowie Becker-Mrotzek (1992) nennen ähnliche Techniken zur Überarbeitung. Erwähnt und in den Interviews erfragt (vgl. Anhang 10.9), werden hier, die laut Baurmann (2013), sechs wichtigsten Sprachproben zur Textüberarbeitung.

- Die Klangprobe
Sie prüft über lautes Lesen, wie sich Formulierungen anhören.
- Die Verschiebeprobe
Sie ermöglicht eine bessere Verknüpfung einzelner Textstellen, stellt Wichtiges an eine exponierte Stelle oder hilft eine auffällige, unerwünschte Monotonie im Satzbau zu vermeiden.
- Die Ersatzprobe
Sie führt zu einem treffenderen Ausdruck.
- Die Abstrichprobe
Sie vermeidet überlange Sätze, die das Verstehen erschweren.
- Die Erweiterungsprobe
Sie hilft, Gesagtes zu präzisieren und zu differenzieren.
- Die Paraphrase
Sie ermöglicht es, Äusserungen mit andere Worten wiederzugeben. (vgl. Baurmann, 2013, S. 111)

Held (2006) erwähnt in ihrem Modell Überarbeitungsprozess in seinen Teilhandlungen (vgl. Abb. 4) ähnliche Begriffe für diese Proben, welche zur Teilhandlung der Auswahl der Lösungsstrategie gehören.

„Vor allem schreiberfahrene Kinder und besonders Jugendliche sollen ermutigt und angeleitet werden, selbst verfasste Texte oder bestimmte auffällige Textstellen nach einem festen Muster zu überprüfen um daraus Möglichkeiten zur Überarbeitung zu gewinnen“ (Baurmann, 2013, S. 98). Dies ist eine Erkenntnis, welche zur Konstruktion der Stichprobe beitrug (vgl. Kapitel 4.4). Baurmann (2013) erwähnt hier ähnlich wie Held (vgl. Kapitel 3.2), dass die Schüler und Schülerinnen sich die nötigen Überarbeitungskompetenzen erst einmal aneignen können müssen (vgl. Baurmann, 2013, S. 31).

Zur Überarbeitung braucht es laut Fitzgerald (1987) die Vertrautheit mit dem Grundmuster der Überarbeitung und die Fähigkeit zur Überarbeitung. Dabei helfen Beobachtungen, Anregungen und Vorschläge von Erwachsenen, aber vor allem von Gleichaltrigen (Fitzgerald; vgl. Baurmann, 2013, S.95). Methoden solcher kooperativer Textüberarbeitungen bietet das Lehrmittel Die Sprachstarken, Näheres dazu in Kapitel 3.5. Einen Überblick über didaktisch-methodische Massnahmen bietet eine Tabelle Formen des Bearbeitens und

Überarbeitens von Texten von Böttcher und Becker-Mrotzek (2009). Hier werden die Massnahmen in folgende drei soziale Dimensionen eingeteilt: individuell, kooperativ und dialogisch. Ein weiteres Verfahren unterscheidet zwischen kreativem und kriterienorientiertem Verfahren. Der Unterschied dieser beiden Verfahren liegt darin, dass die vorgegebenen Regeln und Formen beim kriterienorientierten Schreiben verbindlich sind und das Produkt (Text) beurteilt wird. Beim kreativen Schreiben sollen sie Hilfestellung sein. Es steht der Prozess im Mittelpunkt (vgl. Böttcher & Becker-Mrotzek, 2009, S. 114ff). Es wird auf die einzelnen Verfahren nicht näher eingegangen.

Böttcher und Becker-Mrotzek (2009) weisen darauf hin, dass Überarbeitungen in der Grundschule nicht immer zu einer Textverbesserung führen. Aber sie tragen zur Entwicklung der literalen Kompetenz bei. Wie bereits in Kapitel 3.2 erwähnt, wird für die Möglichkeiten, Texte zu bearbeiten und mit Sprache zu handeln sensibilisiert (vgl. Böttcher & Becker-Mrotzek, 2009, S. 109).

3.4 Lehrplan 21

Der Bildungsrat des Kantons Zug hat beschlossen, den Lehrplan 21 auf das Schuljahr 2019/2020 einzuführen (vgl. Amt für gemeindliche Schulen, 2015). Daher wird in dieser Arbeit der Lehrplan 21, genauer gesagt der Fachbereich Deutsch, im vorliegenden Kapitel betrachtet. Der Lehrplan 21 führt im Fachbereichslehrplan Deutsch zum Bereich Schreiben sieben Kompetenzbereiche auf. Zwei dieser Bereiche zum Handlungsaspekt Schreibprozess, welche für die vorliegende Arbeit von Bedeutung sind, werden in den untenstehenden Tabellen aufgelistet (vgl. Tabelle 1 & 2). Im Fokus steht der Auftrag des zweiten Zyklus (3.- 6. Klasse). Es wird die Kompetenzstufe mit Grundanspruch und die darauffolgende Kompetenzstufe dieses Zyklus erwähnt.

Tabelle 1: Fachbereichslehrplan Deutsch, Schreibprozess: Rechtschreibung und Grammatik überarbeiten
(Deutschschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz, 2014, S. 37)

Kompetenzbereich D.4 Schreiben	
Handlungs-/ Themenaspekt F Schreibprozess: Rechtschreibung und Grammatik überarbeiten	
Kompetenz	1. Die Schülerinnen und Schüler können ihren Text in Bezug auf Rechtschreibung und Grammatik überarbeiten.
Kompetenzstufe mit Grundanspruch	d »zeigen die Bereitschaft, ihren Text auf Fehler hin durchzulesen und entwickeln dabei auch eine Fehlersensibilität. »können im Austausch mit anderen die meisten Unkorrektheiten in Wörtern und Sätzen finden und sprachformal überarbeiten, wenn sie dabei Punkt für Punkt vorgehen. Sie beachten dabei folgende Regeln: Wortstammregel bei leicht erkennbaren Stämmen, Doppelkonsonantenregel, Grossschreibung von typischen abstrakten Nomen (z.B. Glück), Kommas zwischen leicht erkennbaren Verbgruppen (Teilsätzen). Die Zeichen bei der direkten Rede können sie mit Hilfe eines grafischen Schemas setzen. »können die rechtschreibrelevanten Grammatikproben gezielt einsetzen. »können für Zweifelsfälle das Wörterbuch nutzen.
folgende Kompetenzstufe	e »können einfache Rechtschreibprobleme erkennen und eine passende Lösungsstrategie wählen (z.B. Stamm erkennen, Analogie suchen, Regelwissen aktivieren, nachschlagen). »können am Computer Korrekturprogramm angemessen einsetzen. »können im Austausch mit anderen Unkorrektheiten in Wörtern und Sätzen feststellen und korrigieren. Sie beachten dabei folgende Regeln: Grossschreibung von abgeleiteten Nomen mit häufigen Nachmorphemen (z.B. Freiheit, Entdeckung).

Tabelle 2: Fachbereichslehrplan Deutsch, Schreibprozess: inhaltlich überarbeiten
(Deutschschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz, 2014, S. 38)

Kompetenzbereich D.4 Schreiben	
Handlungs-/ E Schreibprozess: inhaltlich überarbeiten	
Themenaspekt	
Kompetenz	1. Die Schülerinnen und Schüler können ihren Text in Bezug auf Schreibziel und Textsortenvorgabe inhaltlich überarbeiten.
Kompetenzstufe mit Grundanspruch	d »können einzelne vorher besprochene Punkte in ihren Texten mithilfe von Kriterien am Computer oder auf Papier überarbeiten. »können mit Hilfe von Kriterien positive Aspekte erkennen sowie Unstimmigkeiten in Bezug auf ihr Schreibziel feststellen und Alternativen finden (z.B. Wörter, Wendungen, Aufbau, Reihenfolge).
folgende Kompetenzstufe	e »können beim Besprechen ihrer Texte auch die Leserperspektive einnehmen und bei Bedarf zusätzliche textstrukturierende Mittel einsetzen (z.B. Titel, Absatz, Aufzählung).

Im Lehrplan 21 wird von Schreibprozess gesprochen. Die Ziele sind detaillierter aufgeschrieben, die Forschungsergebnisse zur Schreibkompetenz wurden berücksichtigt, wie zum Beispiel das kooperative Überarbeiten. Das im Kanton Zug obligatorische Lehrmittel Sprachstarken fördert Überarbeitungstechniken mit einer Textlupe (vgl. Anhang 10.1) und die kooperative Arbeitsform der Schreibkonferenz (vgl. Lindauer, Senn, Lötscher, Nänny & Suter, 2011). Beides wird im folgenden Kapitel beschrieben.

3.5 Sprachlehrmittel, Die Sprachstarken 6. Klasse

Es scheint der Autorin im Zusammenhang mit der Fragestellung sinnvoll, sich mit dem im Kanton Zug obligatorischen Sprachlehrmittel Die Sprachstarken auseinanderzusetzen. Es wird der Bereich Schreiben beleuchtet. Die Sprachstarken gliedern den Schreibprozess in vier Schritte mit Fokus auf die entsprechenden Schreibprozess-Kompetenzen: 1. Ideen finden und Texte planen, 2. Entwerfen und formulieren, 3. Inhaltlich überarbeiten, 4. Sprachformal korrigieren. Im Kapitel 3.1 wurde beschrieben, dass während des Schreibens ständig überarbeitet wird. Es werden die oben genannten Punkte zwei und drei näher beleuchtet, da sie von der Schreiberin zur Beantwortung der Forschungsfrage als zielführend eingeschätzt werden. Die Hauptaufgabe beim Entwerfen und Formulieren besteht darin, die Ideen und Gedanken dem Schreibziel und Textmuster entsprechend in eine für einen Leser oder eine Leserin nachvollziehbare Reihenfolge zu bringen. Wobei das Finden passender Formulierungen ebenfalls dazugehört. Bei der inhaltlichen Überarbeitung werden einzelne Textstellen, Abschnitte oder der ganze Text in Bezug auf das Schreibziel oder die Textmuster-vorgabe überarbeitet (vgl. Lindauer, Senn, Lötscher, Nänny & Suter, 2011, S. 164f). Dieser Schritt ist inhaltlich ausgerichtet.

Überarbeiten fällt den Primarschülerinnen und –schülern nicht leicht, denn es setzt voraus, dass man sich in die Position der möglichen Lesenden zu versetzen vermag. Dieser anspruchsvolle Prozess wird in kooperativen Lernsituationen wie beispielsweise einer Schreibkonferenz erleichtert, in der die Gesprächspartnerinnen und –partner mit fremdem Blick auf den Text schauen und Rückmeldungen geben. (ebd.)

Im Lehrmittel wird die kooperative Methode zur Textüberarbeitung mit dem Instrument der Textlupe (vgl. Anhang 10.1), angeboten. Ein Text wird mit Hilfe einer Tabelle auf einem Arbeitsblatt gemeinsam in Kleingruppen überarbeitet. Jeder und jede füllt nach dem Lesen eine Textlupe pro Geschichte aus. Aufgeschrieben

wird in drei Spalten mit folgenden Anregungen: Das hat mir gut gefallen. Das stört mich. Meine Tipps und Vorschläge. Jede Spalte ist in Zeilen unterteilt, welche bestimmen, was im Text angesehen werden soll. Dabei kann es um Personen, Orte, Handlungen, Handlungszeit, sowie um die Frage nach fehlenden Details zur Verdeutlichung des Inhaltes gehen. Ihr Inhalt variiert je nach Textsorte. In der letzten Zeile können eigene Fragen zum Text aufgeschrieben werden. Der Verfasser bekommt die dazugehörenden Textlupen und versucht, nach dem Lesen mit Unterstützung dieser Kommentare seinen Text zu überarbeiten (vgl. Lindauer, Senn, Lötscher, Nänny & Suter, 2011, S. 167). Für die Überarbeitung von Rechtschreibung und Grammatik wird ein Arbeitsblatt mit Korrekturprogramm angeboten. Da dies im Zusammenhang mit der Fragestellung nicht von Bedeutung ist, wird hier nicht näher darauf eingegangen.

Die Autorinnen und Autoren des Lehrmittels unterscheiden vier Schreibkompetenzen, welche sich im Schreibprodukt zeigen: Struktur, Inhaltlicher Aspekt, Sprachliche Gestaltung, Formale Korrektheit (vgl. Anhang 10.8). Die Forscherin führt die Beschreibung des inhaltlichen Aspekts und die der sprachlichen Gestaltung genauer aus. Sie wird diese Begriffe in ihrer Forschungsarbeit weiterverwenden. Zum inhaltlichen Aspekt gehören die thematische Entwicklung (roter Faden, ohne Sprünge oder Brüche), die Kohärenz und die Farbe der Geschichte (Personen, Orte und Handlungen stimmig darstellen). Zur sprachlichen Gestaltung gehören die Wortwahl und der Satzbau, welcher zur Gesamtgeschichte passen muss. Er zeigt, ob sprachliche Mittel angemessen, zur Unterstützung der Gesamtidee und des Schreibziels eingesetzt wurden (vgl. Lindauer, Senn, Lötscher, Nänny & Suter, 2011, S. 163).

Im Lehrmittel wird erwähnt, dass es aus didaktischer Sicht sinnvoll sei, genügend Zeit zwischen Entwurf und Überarbeitung einzuplanen. Sie erwähnen den Einsatz einer Schreibmappe, worin Entwürfe, angefangene Texte und andere Schreibprodukte gesammelt und später eventuell überarbeitet werden. Weiter bietet das Lehrmittel ein Beobachtungsblatt zum Thema Schreiben. Es soll die Schülerinnen und Schüler zur Reflexion ihres eigenen Schreibverhaltens anregen. Ferner dient es als Grundlage für ein Gespräch zwischen Lehrerin/ Lehrer mit ihren Schülerinnen und Schülern. Reflektiert wird zu den Themen Schreibgewohnheiten, Schreibmotivation und Schreibtechniken. Fokussiert wird der dritte Begriff Schreibtechniken, welcher unter anderem aus dem Punkt Wie überarbeitest du deine Texte? besteht. Die Kinder können sich zwischen oft, manchmal und selten/nie entscheiden. Folgende Reflexionspunkte sind enthalten:

- Du verbesserst Rechtschreib- und Grammatikfehler.
- Du änderst Wörter oder fügst neue ein.
- Du kontrollierst, ob deine Sätze vollständig und richtig sind.
- Du kontrollierst, ob die Reihenfolge der Sätze stimmt.
- Du baust neue Ideen ein oder stellst ganze Abschnitte um.
- Du schreibst den ganzen Text nochmals neu.

Die Forscherin erkennt hier Ähnlichkeiten mit den im Kapitel 3.3 erwähnten Proben oder Techniken zur Textüberarbeitung. Weiter gehören folgende Fragen dazu: Gibst du deinen Text ändern zum Lesen oder liest du sie ihnen vor? Kannst du Anregungen anderer zu deinen Texten für die Überarbeitung nutzen?

Es stehen ein formatives und ein summatives Textbeurteilungsraster zum Unterrichtsthema Geschichten schreiben zur Verfügung. Diese beiden Instrumente werden nur der Vollständigkeit halber erwähnt. Da beides erst für die Endfassung eines Textes eingesetzt wird, wird in der vorliegenden Arbeit nicht näher darauf eingegangen (vgl. Kopiervorlagen, Lindauer, Senn, Lötscher, Nänny & Suter, 2011).

3.6 Präzisierung der Fragestellung

Nach dem oben beschriebenen erweiterten Literaturstudium (vgl. Kapitel 2 & 3) wird überprüft, ob die in Kapitel 1.4 gewählten Thesen und Fragestellungen angepasst werden müssen. Die Forschende ist der Meinung, dass es keine Anpassungen braucht. Es wird an dieser Stelle lediglich betont, dass der Begriff der Textüberarbeitung, welcher in der Fragestellung benutzt wird, für die Überarbeitung während des Schreibens und die Überarbeitung der Endfassung steht (vgl. Kapitel 3.1).

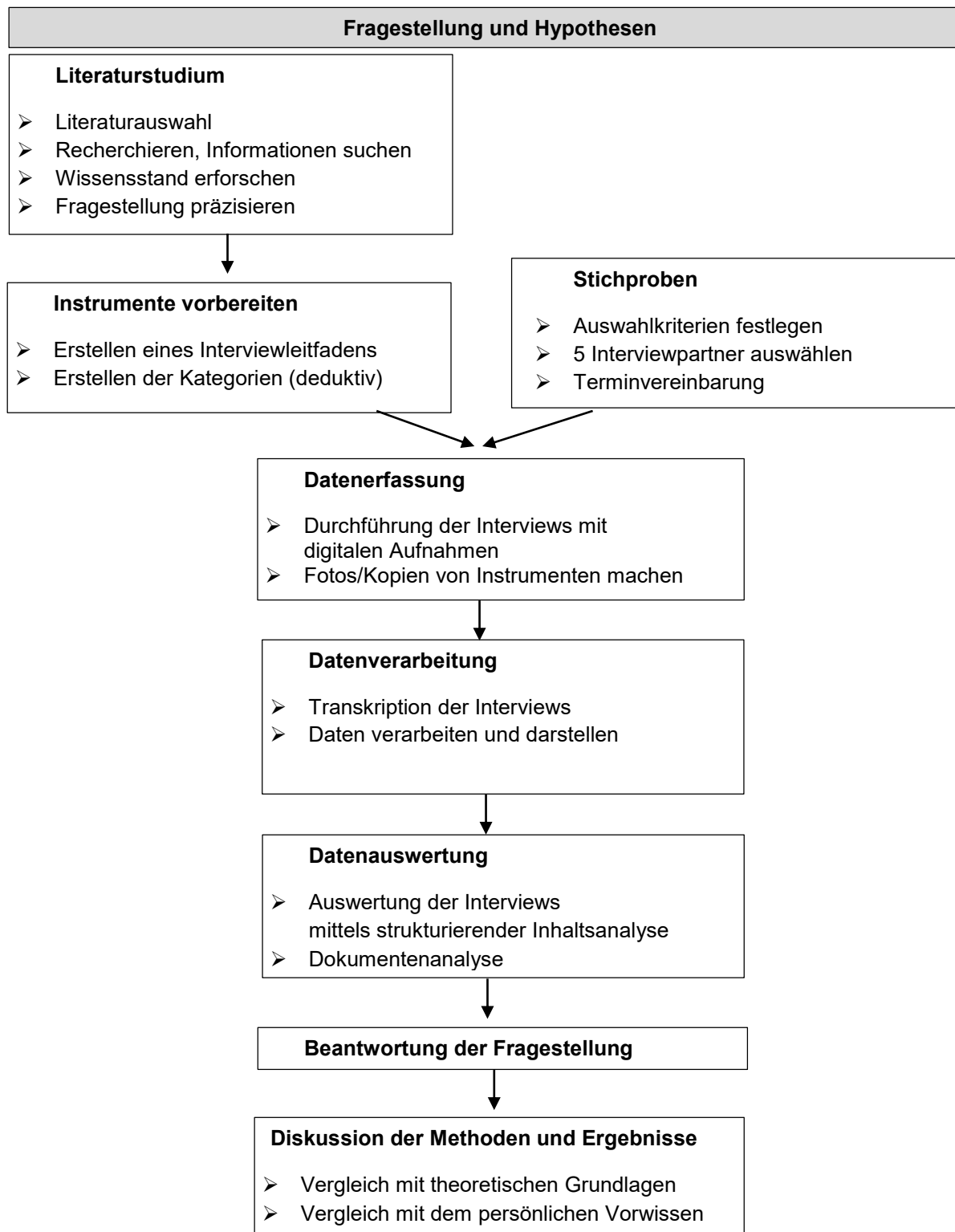
4 Zur Methodik des Forschungsprojektes

Dieses Kapitel widmet sich der Forschungsmethodik zur Beantwortung der in Kapitel 1.4 gewählten Thesen und Fragestellungen zum Thema Förderung der Textüberarbeitung. Im Kapitel 4.1 wird der **Forschungsprozess** in Tabellenform dargestellt. Anschliessend werden die **Forschungsmethoden** benannt, die **Instrumente für die Datenerhebung** vorgestellt und die **Stichprobe der Untersuchung** bekanntgegeben. Abschliessend wird die **Auswertung der Daten** erläutert.

4.1 Forschungsprozess

Die vorliegende Arbeit entspricht einer empirischen Studie, in welcher qualitative Forschung betrieben wird. Es wird darauf abgezielt, Bedeutungen zu rekonstruieren und den Sinn von Handlungen zu verstehen. Aus dem Datenmaterial soll sich eine neue Sichtweise ergeben (vgl. Roos & Leutwyler, 2011, S. 158). Das heisst, die Forscherin setzte sich mit der Vermittlung von Textüberarbeitungstechniken und den Einsatz von Instrumenten zur Textrevision auseinander, über welche sie mit vier Lehrer und einer Lehrerin sprach (vgl. Kapitel 3). Anschliessend folgt die Darstellung des Forschungsprozesses, welche eine systematische Erhebung von Datenmaterial, sowie eine systematische, regelgeleitete Auswertung des Datenmaterials erforderte (vgl. Roos & Leutwyler, 2011, S. 153). Aus diesem Grund wurde zur ersten Übersicht die Tabellenform (vgl. Tabelle 3) gewählt. Die folgenden Kapitel (vgl. Kapitel 4.2- 4.6) vertiefen den Tabelleninhalt.

Tabelle 3: Forschungsprozess (vgl. Roos & Leutwyler, 2011, S. 172)



4.2 Forschungsmethoden

In der Literatur finden sich verschiedene Methoden zur Datenerhebung, wie zum Beispiel die schriftliche Befragung, die mündliche Befragung oder die Beobachtung (vgl. Aepli, Gasser, Gutzwiller & Tettenborn, 2011, S. 161ff). Diese Forschungsarbeit verwendete die Methode der mündlichen Befragung und lehnte sich dem qualitativen Interview nach Froschauer und Lueger an. Für die Qualität des Forschungsvorhabens ist nicht nur der Entscheid für die begründete Interviewform unabdingbar, sondern auch die Vorbereitung, die Durchführung von Interviews und die anschliessende Aufbereitung des Datenmaterials (vgl. Roos & Leutwyler). Die Interviews wurden transkribiert, woraus die Qualitative Inhaltsanalyse in Anlehnung an Mayring resultiert. Sie will kurz gefasst Kommunikation systematisch analysieren und Rückschlüsse daraus ziehen (vgl. Mayring, 2015, S. 13).

4.2.1 Mündliche Befragung

Die Forscherin hat sich zur Beantwortung der Forschungsfrage (vgl. Kapitel 1.4) für die mündliche Befragung in Form eines qualitativen Interviews entschieden. „Im Gegensatz zu standardisierten, schriftlichen Befragungen bieten qualitative Interviews mehr Spielraum für die Beantwortung. Damit wird es möglich, persönlichen Sichtweisen näher zu kommen und auf individuelle Perspektiven der Befragten stärker einzugehen“ (vgl. Flick; zitiert nach Roos & Leutwyler, 2011, S. 211). Folgender weiterer Vorteil spricht für die mündliche Befragung:

Anders als in einer schriftlichen Befragung ist es der fragenden Person im Interview möglich, von einer Person gezielte Informationen und Berichte über persönliche Erfahrungen, Bewertungen und Meinungen zu erhalten, auf neue, zuvor nicht bedachte Inhalte einzugehen, sich dem sprachlichen Niveau anzupassen, Nachfragen zu stellen und die gegenseitige Verständigung zu sichern.
(Aepli, Gasser, Gutzwiller & Tettenborn, 2011, S. 177)

Für die Beantwortung der Forschungsfrage war es sinnvoll, die Befragung zu einem Erhebungszeitpunkt durchzuführen. Es wurde dabei die Form des Einzelinterviews gewählt. Eine grosse Stärke der Einzelinterviews liegt darin, dass die befragte Person von ihrem sozialen Kontext isoliert wird und sich vergleichsweise frei äussern kann. Das heisst, dass sich durch diese Isolierung des sozialen Umfelds, der Erwartungsdruck desselbigen reduziert wird (vgl. Froschauer & Lueger, 2003, S. 57). Aus den unzähligen Interviewformen wurde das halb- oder teilstrukturierte Interview ausgewählt. Die Stärke dieser Interviewform liegt darin, dem Interviewpartner oder der Interviewpartnerin mit offen formulierten Fragen mehr Raum für die Entwicklung der Antworten zu lassen. Dies macht Sinn, da sich die Forscherin für die individuellen Erfahrungen, Beweggründe und Sinnzusammenhänge in Bezug auf die Förderung der Textüberarbeitung interessiert (vgl. Roos & Leutwyler, 2011, S. 216). Das Gespräch wurde mit Hilfe eines Interviewleitfadens geführt. Vor dem Gespräch wurden darin der Verlauf, die Themen und die Art des Fragens vorbereitet (vgl. Kapitel 4.3.3). Während dem Gespräch wurden sie jedoch dem Interviewpartner oder der Interviewpartnerin oder dem thematischen Gesprächsverlauf flexibel angepasst (vgl. Aepli, Gasser, Gutzwiller & Tettenborn, 2011, S. 178), was typisch für ein halb- oder teilstrukturiertes Interview ist. Zusätzlich wurde eine Materialliste (vgl. Anhang 10.5) erstellt, um alles Nötige für die Digitale- Audioaufnahme dabei zu haben.

Aepli, Gasser, Gutzwiller und Tettenborn (2011) äussern sich zur Audioaufnahme folgendermassen: „In der Regel wird von einem Interview eine Audio-Aufnahme gemacht....Gesprächsnotizen oder Gesprächsprotokolle sind aus mehreren Gründen problematisch: Die Aufmerksamkeit kann nur beschränkt gleichzeitig auf

die Gesprächsführung und auf genaues Notieren konzentriert sein...“ (S. 184). Dem anschliessenden Transkribieren ist das folgende Kapitel gewidmet.

4.2.2 *Transkription der Interviews*

Die Datenverarbeitung erfolgte zeitnah innerhalb einer Woche durch eine Transkription, damit die mündlichen Daten für die systematische Datenauswertung greifbar wurden. Dazu wurde ein Transkriptionskopf mit folgenden Inhalten entworfen: Angaben zum Forschungsprojekt, Angaben zum Gesprächspartner oder zur Gesprächspartnerin, Aufnahmedaten, allgemeine Bemerkungen, Dokumente (Fotografien oder Fotokopien) und ein Hinweis, wo die Transkriptionsregeln auffindbar sind. Für die Transkription im engeren Sinn wurde die geglättete Form ausgewählt, da der Sinninhalt analysiert wird. Die Schreiberin hat die Computersoftware «F4» eingesetzt, um die Transkriptionsarbeit zu vereinfachen (vgl. Roos & Leutwyler, 2011, S. 223ff). Vier der Interviews wurden in Schweizer Mundart durchgeführt und ins Schriftdeutsche übersetzt, „...ausgenommen vielleicht Wörter oder Redewendungen, die nicht oder schwierig zu übersetzen sind. Es geht darum, den Gesprächsinhalt optimal und mit geringem Zeitaufwand darzustellen“ (Aeppli, Gasser, Gutzwiller & Tettenborn, 2011, S. 185). Das erste Interview wurde in Schriftdeutsch geführt. Dies erwies sich aber beim Transkribieren nicht als hilfreich, wobei hier nicht näher auf die Gründe eingegangen wird. Die verwendeten Transkriptionsregeln befinden sich im Anhang der Arbeit (vgl. Anhang 10.2).

4.2.3 *Qualitative Inhaltsanalyse*

Es gibt unterschiedliche Verfahren Datenmaterial in Textform auszuwerten. „Erst eine gut begründete Wahl eines Auswertungsverfahrens sowie die regelgeleitete Umsetzung dieses Verfahrens ermöglichen einen angemessenen Umgang mit dem Datenmaterial – und damit eine empirisch gut fundierte Beantwortung der Fragestellung“ (Roos & Leutwyler, 2011, S. 271). Zur Auswertung der transkribierten Interviews wurde die qualitative Inhaltsanalyse in Anlehnung an Mayring verwendet. Mayring erwähnt, dass die Definition des Begriffs mit grossen Schwierigkeiten zu kämpfen habe. Die Übereinstimmung besteht im Ziel der Inhaltsanalyse, welche besagt, dass die Analyse von Material aus irgendeiner Art von Kommunikation stammt. Das heisst, sie will fixierte Kommunikation analysieren, wobei in der vorliegenden Arbeit die Transkripte, die Dokumente und die visuellen Daten als Grundlage dienten. Dabei wurde systematisch, regelgeleitet und theoriegeleitet vorgegangen (vgl. Mayring, 2015, S. 11ff). In der Literatur werden drei voneinander unabhängige Analysetechniken für die qualitative Inhaltsanalyse erwähnt: Zusammenfassung, Explikation und Strukturierung. Zur strukturierenden Analyse schreibt Mayring (2015): „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“ (Mayring, 2015, S. 67). Weiter wird zwischen formaler, inhaltlicher, typisierender und skalierender Struktur unterschieden. Die inhaltliche Strukturierung kann Material zu bestimmten Inhaltsbereichen extrahieren und zusammenfassen (vgl. Mayring, 2015, S. 68).

Die Forscherin hat sich für die inhaltlich, strukturierende qualitative Inhaltsanalyse zur Auswertung der Interviews entschieden. Sie filterte mit dieser Methode Informationen aus den Interviews heraus, welche für die Beantwortung der vordefinierten Fragestellung (vgl. Kapitel 1.4) von Bedeutung sind. Diese extrahierten und zusammengefassten Aussagen der vier Lehrer und der Lehrerin sollten zur Beantwortung der Fragestellung

führen. Diese Methode wurde bei jedem Lehrer oder Lehrerin als Einzelfall angewendet. Im Anschluss wurden die Ergebnisse der fünf Einzelfälle miteinander verglichen. (vgl. Roos & Leutwyler, 2011, S. 176).

4.2.4 Dokumentenanalyse

Die Forscherin hat in ihren Interviews gezielt Instrumente zur Textüberarbeitung erfragt, welche die vier Lehrer und die Lehrerin zur Förderung einsetzen. In der Dokumentenanalyse sind nach Mayring vier Arbeitsschritte durchzuführen. Im ersten Schritt musste im Zusammenhang mit dem Sammeln festgelegt werden, was als Dokument gelten soll. Für die vorliegende Forschungsarbeit gelten Fotokopien von Arbeitsblättern und Fotografien von Instrumenten und Hefteinträgen von Schülerinnen und Schülern zur Textüberarbeitung, als Dokumente. Sie werden im Kapitel 4.3.4 aufgezählt und beschrieben.

Im zweiten Schritt sollen Dokumente ausgewählt werden, welche zur Beantwortung der Forschungsfrage (vgl. Kapitel 1.4) beitragen. Wie in der Inhaltsanalyse (vgl. Kapitel 4.2.3) wurde auch bei der Dokumentenanalyse die Technik der Strukturierung gewählt. Es wurden Dokumente gewählt, welche Informationen aus den Qualitativen Interviews erklären, ergänzen oder vertiefen. Die Triangulation von Daten konnte auf diese Weise zielführend zur Beantwortung der Forschungsfrage genutzt werden. Anschliessend wurden in einem dritten Schritt die sechs Kriterien nach Mayring zur Quellenkritik angewandt: Art der Dokumentation, Herkunft der Dokumentation, innere und äussere Merkmale der Dokumente, Intendiertheit der Dokumente sowie Nähe der Dokumente (vgl. Kapitel 4.3.4). Sie besagt, wie die Aussagekraft der herangezogenen Dokumente zu bewerten ist. Als letzter und vierter Schritt folgte die Interpretation der Dokumente, das Gewinnen von Erkenntnissen für die Fragestellung (Mayring, 2016, S. 48f). Dafür wurde die zweite und dritte Dimension des bestehenden Kategoriensystems, Einführen oder Üben von Proben oder Techniken und Instrumente zur Textüberarbeitung, angewandt (vgl. Kapitel 4.6.2).

4.3 Instrumente zur Datenerhebung

Im vorliegenden Kapitel wird als erstes eine Begründung zur Wahl der Forschungsinstrumente dargestellt. Es folgt eine Erläuterung zur Gestaltung des Interviews, in welchem auch der Aspekt der Durchführung thematisiert wird. Anschliessend wird die Gestaltung des Leitfadens dokumentiert und die Konstruktion der Stichprobe aufgezeigt.

4.3.1 Begründung der Wahl

Ein wissenschaftliches Interview erfordert „eine Planung, einen reflektierten und kritischen Umgang mit der Art des Fragens und der Kommunikationssituation samt ihren Fehlerquellen, eine systematische Durchführung und Auswertung“ (Aeppli, Gasser, Gutzwiller, Tettenborn, 2011, S. 175). Es gibt eine Vielzahl von Interviewformen im ausdifferenzierten Bereich der qualitativen Forschung. Helfferich (2011) nennt 14 verschiedene Formen „mit je eigenen Akzenten, was die Umsetzung der Prinzipien Offenheit, Kommunikation, Fremdheit und Reflexivität und damit die Anforderungen an Interviewende angeht“ (S. 35). Weiter sagt sie, dass die Bezeichnungen der Interviewformen uneinheitlich verwendet werden und ein und dieselbe Autorin sich bei der Systematik auf verschiedene Kriterien stützt. Sie bezeichnet diese Vielfalt als verwirrend (vgl. Helfferich, 2011, S. 35f). Dieser Aussage stimmt die Forscherin zu und greift daher auf eine übersichtliche

Tabelle von Roos und Leutwyler zurück (vgl. Roos & Leutwyler, 2011, S. 214f). Diese unterscheidet die Interviewformen nach drei prototypischen Strukturierungsgraden: strukturiertes Interview, halb- oder teilstrukturiertes Interview, unstrukturiertes Interview. Die Forscherin hat sich für die Form des halbstrukturierten Interviews entschieden. Der zielgerichtete Leitfaden strukturierte die Fragen in vernünftiger Reihenfolge, wobei eine Abweichung vom Leitfaden möglich blieb um sich dem thematischen Gesprächsverlauf anzupassen. Es musste darauf geachtet werden, dass jede Leitfrage gestellt wurde, da diese direkt von der Fragestellung abgeleitet wurden. Gleichzeitig sollte eine kurze Ausführung der jeweiligen Thematik die Leitfrage anführen, um den Lehrer oder die Lehrerin auf die anschliessend offen gestellte Frage einzustimmen. Die Interviewerin konnte den Wortlaut der Frage situativ anpassen. Diese Form des Fragens ermöglichte den vier Lehrern und der Lehrerin frei zu Wort zu kommen und die Antworten frei zu formulieren. Der Forscherin half es wiederum „subjektive Bedeutungszusammenhänge zu erfassen, tieferliegende Beweggründe zu erhellen und persönliche Interpretationen einzelner Personen aufzudecken“ (Roos & Leutwyler, 2011, S. 216). Die geschlossenen Anschlussfragen ermöglichten eine sanfte Rückführung zur Thematik, wenn die Antwort den beabsichtigten Punkt verfehlte oder dienten zur Präzisierung, wenn die Antwort zu allgemein blieb (vgl. Flick, 2016, S. 225).

4.3.2 Gestaltung des Interviews

Für die Gestaltung eines Interviews braucht es einen allgemeinen Rahmen. Dies erfordert Planung und Vorbereitung. Die Konstruktion der Stichprobe und die Anfrage der Interviewpartner und Interviewpartnerinnen, welche auch dazu gehören, werden im Kapitel 4.5 beschrieben. Froschauer und Lueger (2003) nennen Einstellungen, welche ein Forscher oder eine Forscherin braucht, um qualitativ orientierte Forschungsgespräche durchzuführen. Dazu gehören:

- Lernen! Die befragten Personen sind Experten, Expertinnen.
- Interesse und Neugier haben!
- Keine vorschnellen (Vor-) Urteile bilden!
- Die interviewten Personen haben immer Recht!
- Zuhören!

(Froschauer & Lueger, 2003, S. 59f)

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass ein positives Gesprächsklima wichtiger ist, als sich stur an die technischen Aspekte der Gesprächsführung zu halten. Weiter ist wichtig, dass das Treffen an einem ruhigen Ort stattfindet, damit das Interview ungestört geführt werden kann. Daher wurde der Interviewpartner oder die Interviewpartnerin gebeten, einen solchen Raum innerhalb des Schulareals zur Verfügung zu stellen. Wichtig ist vor dem Ernstfall das Testen des Audio-Aufnahmegerätes (vgl. Roos & Leutwyler, 2011, 220f).

Das Gespräch wurde anhand eines Gesprächsleitfadens geführt. Da dieser im Kapitel 4.3.3 besprochen wird, sei dazu nur zu sagen:

Die grosse Herausforderung einer guten Interviewführung besteht darin, den Leitfaden flexibel zu handhaben: Einerseits müssen alle zentralen, vorbereiteten Fragen in der passenden Formulierung jederzeit präsent sein; andererseits muss dennoch angemessen auf Aussagen und gegebenenfalls auch auf neue Hinweise der interviewten Personen eingegangen werden können.

(Roos & Leutwyler, 2011, S. 221)

Bei der Durchführung der Interviews wurden zum Gesprächseinstieg nochmals die Rahmenbedingungen genannt. Dazu gehören Grund und Ziel des Interviews, sowie die Zeitdauer und der Gesprächsablauf. Anschließend wurde jeweils um die Erlaubnis der Gesprächsaufzeichnung gebeten (vgl. Kapitel 4.4). Die Eckdaten (Name, Alter, Anzahl Jahre Unterrichtserfahrung, auf welchen Stufen unterrichtet) wurden in einem Formular festgehalten (vgl. Anhang 10.6). Unmittelbar danach begann die Gesprächsaufzeichnung. Dann folgte der Hauptteil des Gesprächs, in welchem die Einstiegsfrage sorgfältig gewählt wurde. Sie sollte in engem Zusammenhang mit dem Thema „Förderung der Textrevision“ stehen und zu einer Erzählung über die Gesamthematik des Interviews anregen. Grundsätzlich wurden offene Fragestellungen geschlossenen Fragen vorgezogen. Das Paraphrasieren bot sich zur Absicherung des Verständnisses an. Durch die Frage nach Beispielen, Konkretisierungen, Zusammenhängen oder Begründungen liess sich das Thema genauer sondieren (vgl. Froschauer & Lueger, 2003, S. 61ff).

Zum Gesprächsabschluss bestand für die interviewte Lehrerin oder den interviewten Lehrer die Möglichkeit, für sie wichtige vergessene Fragen selbst einzubringen und zu beantworten, Ergänzungen anzubringen oder besonders wichtige Aussagen noch einmal zu betonen. Anschließend wurde das Interview mit einem Dank offiziell abgeschlossen. Einige informelle Daten oder inoffiziell erhaltene Informationen wurden anschliessend an das Interview festgehalten (vgl. Roos & Leutwyler, 2011, S. 223).

4.3.3 Gestaltung und Einsatz des Leitfadens

Zur Datenerhebung wurde ein Interviewleitfaden (vgl. Anhang 10.7) für ein halbstrukturiertes Interview erarbeitet. Aeppli, Gasser, Gutzwiller und Tettenborn (2011) sowie Roos und Leutwyler (2011) betonen die Wichtigkeit der theoretischen Auseinandersetzung mit dem Thema, bevor Fragen für den Leitfaden gesucht werden. Diese Vorarbeit wurde von der Forscherin geleistet und in Kapitel zwei und drei verschriftlicht. Die Interviewfragen dienen zur Klärung der Forschungsfrage betreffend der Förderung der Textüberarbeitungskompetenz durch Lehrerinnen und Lehrer im Unterricht. Es wurde beachtet, dass der Gesprächsfluss günstig beeinflusst wird. Über den Aufbau eines Gesprächs wurde bereits im Kapitel vorher (vgl. Kapitel 4.3.2) berichtet. Darum wird hier auf den Gesprächseinstieg und den -abschluss nicht mehr eingegangen. Das Hauptaugenmerk bei diesem Kapitel liegt auf dem Hauptteil des Gesprächs und anschliessend auf der Durchführung.

Für den Hauptteil wurden im Leitfaden drei Spalten mit den Titeln Leitfragen, Memo (mögliche Anschlussfragen) und Nachfragen eingefügt. In der ersten Spalte wurden vier offene Fragen formuliert, weswegen der Lehrer oder die Lehrerin die Antwort frei gestalten konnte. Die anderen beiden Spalten dienten der intensiveren Nachfrage und wurden nur gestellt, wenn die Antwort zu wenig konkret gegeben wurde.

Nach dem Sammeln, Ordnen und auswählen der Fragen, wurden diese den folgenden vier Oberbegriffen zugeordnet: Methode, Instrument, Einführung, Üben. Damit konnte überprüft werden, ob inhaltlich das gesamte Themenfeld abgedeckt ist. Es wurden keine Antwortkategorien vorgegeben. Die Kategorisierung der Antworten geschah erst später im Rahmen der Inhaltsanalyse (vgl. Kapitel 4.6). Zum Start des Interviews wurde eine einleitende Frage gestellt, wie dies auch im vorherigen Kapitel beschrieben wird. Inhaltlich wichtige Fragen folgten danach. Während dem Gespräch diente der Leitfaden zur Orientierung um das Gespräch flexibel zu steuern (vgl. Aeppli, Gasser, Gutzwiller, Tettenborn, 2011, S. 178ff). Vor dem regulären Einsatz wurde der Leitfaden an einer vergleichbaren Person getestet. Es wurde damit die Zeitdauer des Gesprächs

und die Verständlichkeit der Fragen ermittelt. Es folgte eine intensive Überarbeitungsphase, da die Fragen nicht zielführend waren. Es wurden Fragen gestrichen und mit neuen ergänzt, andere wurden verfeinert oder präziser formuliert (vgl. Roos & Leutwyler, 2011, S. 219f).

Christel Hopf (2015) äussert sich zur Thematik des Umgangs mit einem Leitfaden folgendermassen:

...einzuschätzen, wann es inhaltlich angemessen ist, vom Frageleitfaden abzuweichen, an welchen Stellen es erforderlich ist, intensiver nachzufragen, und an welchen Stellen es für die Fragestellung des Projektes von besonderer Bedeutung ist, nur sehr unspezifisch zu fragen und den Befragten breite Artikulationschancen einzuräumen.

(C. Hopf, 2015, S. 358)

Die Durchführung der Interviews stellte sich genau aus den von Christel Hopf genannten Gründen als Herausforderung dar. Die Forscherin fühlte sich in ihrer Rolle wohl und der Leitfaden stellte sich als Hilfreich heraus. Auch die ergänzenden Papiere, welche die Schreibkompetenzen aus dem Lehrmittel Sprachstarken (vgl. Kapitel 3.5) und die Techniken zur Textüberarbeitung nach Baurmann (vgl. Kapitel 3.3) aufzeigten, unterstützten die Interviewerin bei der Durchführung der Interviews (vgl. Anhang 10.8 & 10.9). Herausfordernd war für die Forschende aber trotzdem, die Lehrerin und die Lehrer jeweils wieder auf die Kernfragen der Studie zurückzuführen ohne den Redefluss abrupt zu unterbrechen. Ebenso brauchte es Konzentration um den Überblick über Fragen und Antworten zu behalten. Dafür stellte sich das Nachfragen und Paraphrasieren (vgl. Kapitel 4.3.2) als hilfreich heraus. Mit jedem Interview wurde die Forscherin geübt, dies ist ein möglicher Faktor für die jeweils kürzere Interviewdauer. Die Forscherin muss sich aber eingestehen, einige Fragen gestellt zu haben, welche nicht der Beantwortung der Forscherfrage dienen, sondern im persönlichen Interesse standen.

4.3.4 Visuelle Daten und Dokumente

Eine Interviewfrage richtete sich nach den Instrumenten, welche zur Förderung der Textüberarbeitung den Schülerinnen und Schülern zur Verfügung gestellt werden. Die vier Lehrer und die Lehrerin zeigten Fotokopien zu Arbeitsaufträgen, Kriterienbogen, Wortsammlungen und eine Liste mit kreativen Satzanfängen. Zwei Aufsatzhelfer, Drehscheiben mit Wortfeldern darauf, und Hefteinträge von Schülerinnen und Schülern wurden im Anschluss an die Interviews fotografiert (vgl. Anhang 10.10 & 10.12). Eine Fotografie ist sinnvoll, da das Foto einer vielschichtigen materiellen Gegebenheit mehrere Textseiten zu seiner Beschreibung erfordern würde, was auf die Aufsatzhelfer zutrifft (vgl. Harper, 2015, S. 403). Die Hefteinträge sind ausschliesslich textuell.

Die Daten wurden vor der Auswertung auf die zielführende Beantwortung der Forscherfrage hin mit der Quellenkritik nach Mayring überprüft (vgl. Kapitel 4.6.2).

4.4 Gütekriterien

Ein bedeutender Bestandteil empirischer Forschung ist die Einschätzung der Ergebnisse anhand von Gütekriterien. Dieser wichtige Standard muss am Ende jedes Forschungsberichtes stehen. Dafür werden Verfahren durchgeführt, mit welchen die Ergebnisse überprüft werden (vgl. Mayring, 2016, S. 140). „Die klassischen Kriterien standardisierter Forschung verfehlen häufig die speziellen Eigenschaften qualitativer Forschung und Daten“ (Flick, 2016, S. 509). Viel eher muss im Fall einer qualitativen Forschung argumentativ

vorgegangen werden, Belege angeführt und diskutiert werden, somit also auf das Vorgehen und das Ziel der Analyse angepasst werden. Damit soll die Qualität der Forschung erwiesen werden. Mayring betont, dass dabei die klassischen Gütekriterien Validität, Reliabilität und Objektivität, oft wenig tragfähig seien. Darum müsse nach neuen Kriterien für die qualitativ orientierte Forschung gesucht werden (vgl. Mayring, 2016, S. 140f). Eine Qualitative Forschung birgt ohne Bewertungskriterien die Gefahr der Beliebigkeit und Willkür (vgl. Steinke, 2015, S. 321), aus diesem Grund werden der vorliegenden Arbeit zur Einschätzung der Ergebnisse die Gütekriterien von Mayring zugrunde gelegt. Sie werden anschliessend dargestellt. In Kapitel 6.3.3 wird die Reflexion bezüglich dieser Gütekriterien vorgenommen und expliziert.

1. Verfahrensdokumentation

Das Verfahren einer Forschung muss genau dokumentiert werden. Ansonsten ist das gewonnene Ergebnis wertlos. Da in der qualitativen Forschung das Vorgehen spezifisch auf den jeweiligen Gegenstand bezogen ist, werden Methoden meist speziell dafür entwickelt oder differenziert. Um den Forschungsprozess für andere nachvollziehbar werden zu lassen, müssen folgende Themen detailliert dokumentiert werden: Explikation des Vorverständnisses, Zusammenstellung des Analyseinstrumentariums, Durchführung und Auswertung der Datenerhebung (vgl. Mayring, 2016, S. 144f). Die Forscherin führte den Forschungsbericht jeweils nach Abschluss entsprechender Thematik weiter. Alle Arbeitsdokumente wurden digital abgespeichert, damit die Forscherin jederzeit darauf zurückgreifen konnte. Zu diesen Arbeitsdokumenten gehörten die Transkripte, die Dokumente (Fotografien, Kopien) aus den Interviews, Memos zu bestimmten Forschungsschritten und Material zu Zwischenschritten.

2. Argumentative Interpretationsabsicherung

„Interpretationen spielen eine entscheidende Rolle in qualitativ orientierten Ansätzen. Interpretationen lassen sich aber nicht beweisen, nicht wie Rechenoperationen nachrechnen. Trotzdem muss sich eine Qualitätseinschätzung besonders auf interpretative Teile richten“ (Mayring, 2016, S. 145). Aus diesem Grund muss das Ergebnis aus dieser Forschung argumentativ begründet werden. Das Vorverständnis muss adäquat, die Interpretation in sich schlüssig sein und Alternativdeutungen müssen gesucht und überprüft werden (vgl. Mayring, 2016, S. 145). Das heisst, dass die Aussagen der vier Lehrer und der Lehrerin auf theoretische Konzepte zurückgeführt wurden, welche aus dem Literaturstudium (vgl. Kapitel, 2 & 3) hervorgingen. Diese Überprüfung fand sowohl während als auch nach Abschluss des Forschungsprozesses statt. Weiter wurde bei der Transkription, der Zusammenfassung und der Auswertung darauf geachtet, dass keine Interpretation einfluss. Die Forscherin versuchte, diese Arbeitsschritte kritisch zu beobachten und zu prüfen.

3. Regelgeleitetheit

Der Leitgedanke der Regelgeleitetheit wird in der qualitativen Forschung erreicht, wenn man sich an bestimmte Verfahrensregeln hält und das Material systematisch bearbeitet. Daher werden die Analyseschritte vor der Auswertung der Daten festgelegt, das Datenmaterial in sinnvolle Einheiten unterteilt und die Analyse systematisch durchgeführt. Regelgeleitet heisst nicht, dass die Forschung sich stur an die Vorgaben halten soll, sondern offen gegenüber ihrem Gegenstand bleiben soll. Vorgeplante Analyseschritte können also modifiziert werden, um diesem Gegenstand näher zu kommen (vgl. Mayring, 2016, S. 145f). Die Analyseschritte und ihre Durchführung werden in Kapitel 4.6 aufgezeigt und dargestellt. Das methodische Vorgehen sowie die Planung der vorliegenden Arbeit werden in Kapitel 4.1 anhand einer Tabelle dargestellt.

4. Nähe zum Gegenstand

Die Nähe zum Gegenstand wird in der qualitativen Forschung vor allem dadurch erreicht, dass der Forscher in die natürliche Lebenswelt der Beforschten geht. Dabei soll ein offenes, gleichberechtigtes Verhältnis hergestellt werden. Diese Interessenannäherung ist ein Leitgedanke qualitativer Forschung (vgl. Mayring, 2016, S. 146). Für die Annäherung an diese Leitgedanken wurden die Interviews in den Schulhäusern des jeweiligen Lehrers und der Lehrerin durchgeführt. Der Zugang zur Stichprobe wurde mit einer Mail eröffnet, anschliessend wurde telefonisch persönlichen Kontakt aufgenommen (vgl. Kapitel 4.5). Damit das offene, gleichberechtigte Verhältnis hergestellt werden konnte, achtete die Forscherin bei der Durchführung der Leitfadeninterviews darauf, dem Gegenüber das Gefühl des Wohlwollens und das Interesse an den Aussagen spürbar zu machen.

5. Kommunikative Validierung

Die Beforschten sind denkende Subjekte und nicht Datenlieferanten. Deshalb sollen, gemäss dem Gütekriterium der kommunikativen Validierung, die Ergebnisse und Interpretationen den Befragten zugänglich gemacht werden. Erfolgreich ist es, wenn sich die Beforschten darin wiederfinden, was ein wichtiges Argument zur Absicherung der Ergebnisse sein kann (vgl. Mayring, 2016, S. 147). Im Bestreben dieses Gütekriterium zu beachten, wurden die Forschungsergebnisse nach der Datenauswertung an die vier Lehrer und die Lehrerin gesandt, um ihre Korrektheit zu überprüfen. Fehlinterpretationen oder nicht übereinstimmende Ergebnisse wurden diskutiert.

6. Triangulation

„Triangulation meint immer, dass man versucht, für die Fragestellung unterschiedliche Lösungswege zu finden und die Ergebnisse zu vergleichen“ (Mayring, 2016, S. 174f). Das kann über verschiedene Datenquellen, unterschiedliche Interpreten, Methoden oder Theorieansätze geschehen. Sinnvoll wäre auch ein Vergleich zwischen qualitativen und quantitativen Analysen (ebd.) Die Transkripte aus den Interviews und die Dokumente liessen aufgrund verschiedener Datenquellen eine Triangulation zu. Aus Zeitgründen wurden die Daten nur qualitativ ausgewertet.

4.5 Konstruktion der Stichprobe

In dieser Studie wurden Gespräche mit einer Lehrerin und vier Lehrern zu einem Erhebungszeitpunkt durchgeführt. Die kleine Stichprobe war ausreichend, da es in qualitativen Studien ums Verstehen geht (vgl. Häder; zitiert nach Roos & Leutwyler, 2011, S. 177). Die Auswahlkriterien orientierten sich nach inhaltlicher Bedeutsamkeit (vgl. Froschauer & Lueger, 2003, S. 55.). Gewählt wurden Lehrerinnen und Lehrer aus dem Kanton Zug, welche im aktuellen Schuljahr eine sechste Klasse im Fach Deutsch unterrichten (vgl. Forschungsfrage, Kapitel 1.2). Dies ist von Bedeutung, da wie in Kapitel 2.1 erster Abschnitt, sowie in Kapitel 3.3 bereits erwähnt, vor allem schreiberfahrene Kinder zur Textüberarbeitung ermutigt und angeleitet werden sollen. Weiter war der Forscherin wichtig, dass die Interviewpartner und Interviewpartnerinnen im Fach Deutsch mit dem obligatorischen Lehrmittel „Die Sprachstarken“ arbeiten. Es spielte dabei keine Rolle, ob das Lehrmittel auch im Zusammenhang mit der Textrevision eingesetzt wird oder nicht. Der Lehrer oder die

Lehrerin sollte über fünf Jahre Unterrichtspraxis verfügen. Die Autorin nimmt an, dass diese Lehrer oder Lehrerinnen bereits über einen gewissen Erfahrungsschatz verfügen und ihre Unterrichtspraxis evaluiert haben.

In diesem Abschnitt wird beschrieben, wie die vier Gesprächspartner und die Gesprächspartnerin gefunden wurden. Die Forscherin schrieb zu diesem Zweck eine Mail (vgl. Anhang 10.3) an Schulleitungen oder direkt an Lehrerinnen und Lehrer. Bei der Anfrage wurde das Forschungsvorhaben kurz vorgestellt und eine Angabe über die Kriterien der betreffenden Person gemacht. Die Suche gestaltete sich aus verschiedenen Gründen zeitaufwändig. Vier Lehrer konnten auf diese Weise gefunden werden. Schlussendlich konnte die letzte Person, ein Lehrer über telefonische Kontaktaufnahme zur Teilnahme gewonnen werden. Nach der ersten Kontaktaufnahme bereitete sich die Forscherin mit folgenden Fragen für ein näheres Gespräch vor:

- Worum geht es? Was ist das Ziel der Untersuchung?
- Was wird vom Interviewpartner von der Interviewpartnerin erwartet? Wozu soll sie Auskunft geben?
- Welchen Nutzen hat der Interviewpartner oder die Interviewpartnerin?
- Warum wird das Gespräch aufgezeichnet und was passiert mit den Aufzeichnungen?

(vgl. Froschauer & Lueger, 2003, S. 68; Roos & Leutwyler, 2011, S. 220f)

Die zeitliche Begrenzung von maximal 45 Gesprächsminuten wurde ebenfalls erwähnt. Ebenso sollten Arbeitsblätter, welche als Instrumente eingesetzt werden bereitgestellt werden. Nach der Zusage zur Teilnahme wurde der Termin abgesprochen und schriftlich bestätigt, sowie die Raumsituation geklärt (vgl. Kapitel 4.3.2). Einige Tage vor dem Interview wurde eine Erinnerungsmail (vgl. Anhang 10.4) mit Angaben zu Datum, Zeit, Ort und Material versandt.

4.6 Auswertung der Daten mittels strukturierender Inhaltsanalyse

Für die Auswertung von Daten wurde das Verfahren der qualitativen Inhaltsanalyse in Anlehnung an Mayring gewählt (vgl. Kapitel 4.2.3). Die Inhaltsanalyse besteht aus mehreren Schritten. Ihre theoretischen Hintergründe werden nachfolgend aufgezeigt und die angewandte Analysetechnik erklärt. Dabei wird die Theorie mit der von der Forscherin durchgeführten Arbeit verknüpft und darauf hingewiesen, welche Schritte nicht nach Mayring vorgenommen wurden. Als Grundlage für die Auswertung diente die wörtliche Transkription der Interviews, auf welche während der Analyse immer wieder zurückgegriffen wurde, um Aussagen in ihrem Kontext nachzulesen. Im Zentrum steht die Entwicklung eines Kategoriensystems. „Diese Kategorien werden in einem Wechselverhältnis zwischen der Theorie (der Fragestellung) und dem konkreten Material entwickelt, durch Konstruktions- und Zuordnungsregeln definiert und während der Analyse überarbeitet und rücküberprüft“ (Mayring, 2015, S. 61).

Mayring differenziert drei voneinander unabhängige Grundformen für die qualitative Inhaltsanalyse: Zusammenfassung, Explikation und Strukturierung. Bei der Form der Strukturierung ist es Ziel der Analyse „bestimmte Aspekte aus dem Material herauszufiltern, unter vorher festgelegten Ordnungskriterien einen Querschnitt durch das Material zu legen oder das Material aufgrund bestimmter Kriterien einzuschätzen“ (Mayring, 2015, S. 67). Unterschieden wird zwischen formaler, inhaltlicher, typisierender und skalierender Strukturierung. Bei der Anwendung der inhaltlichen Strukturierung wird Material zu bestimmten Inhaltsbereichen extrahiert und zusammengefasst (vgl. Mayring, 2015, S. 67f).

In der vorliegenden Forscherarbeit wurde die Technik der inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse angewendet. Mit dieser Technik wurden die Interviewaussagen der vier Lehrer und der Lehrerin extrahiert und zusammengefasst, mit dem Ziel die Thesen und die Fragestellung zu beantworten. Dieses Vorgehen wurde bei jedem Gesprächspartner und der Gesprächspartnerin als Einzelfall angewendet. Anschließend wurden die Aussagen aller Einzelfälle in den Hauptkategorien zusammengefasst.

4.6.1 Strukturierende Inhaltsanalyse

Die qualitative Inhaltsanalyse hat eine Stärke gegenüber anderen Interpretationsverfahren. Sie zerlegt die Analyse in einzelne Interpretationsschritte, welche vorher festgelegt werden (vgl. Mayring, 2016, S. 61).

„Dadurch wird sie für andere nachvollziehbar und intersubjektiv überprüfbar, dadurch wird sie übertragbar auf andere Gegenstände, für andere benutzbar, wird sie zur wissenschaftlichen Methode“ (ebd.).

Es gibt ein allgemeines Modell zur Orientierung. Das heisst, dass das Ablaufmodell der Analyse der jeweiligen Fragestellung und den Daten angepasst werden muss. Diese Anpassung und die Durchführung werden im Kapitel 4.6.2 dargestellt.

Das Ziel der Strukturierenden Inhaltsanalyse ist es, eine bestimmte Struktur aus dem Material herauszufiltern. Diese Struktur ist das Kategoriensystem, welches an die Daten herangetragen wird. „Alle Textbestandteile, die durch die Kategorien angesprochen werden, werden dann aus dem Material systematisch extrahiert“ (Mayring, 2015, S. 97). Das Ablaufmodell der strukturierenden Inhaltsanalyse besteht aus acht Schritten (vgl. Abb. 5), welche im folgenden Abschnitt erklärt werden.

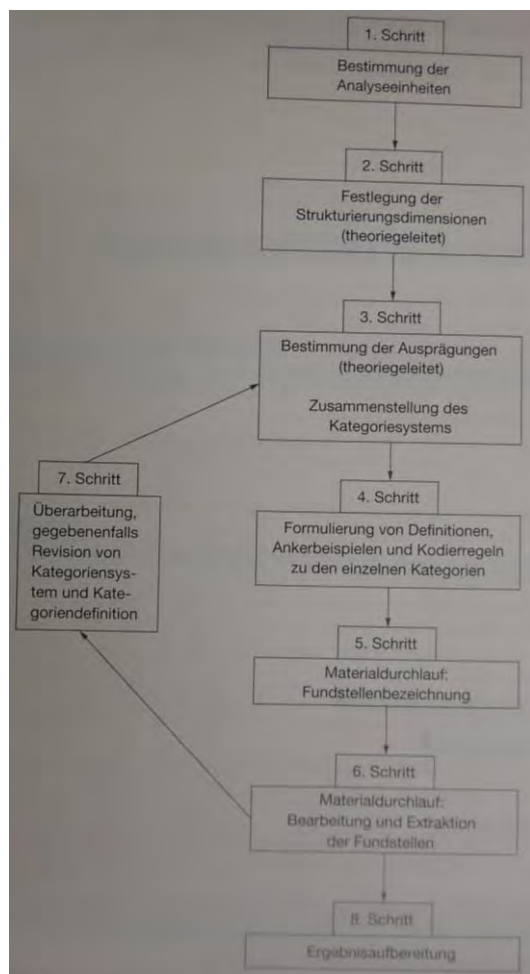


Abbildung 5: Ablaufmodell strukturierender Inhaltsanalyse (allgemein) (Mayring, 2015, S. 98)

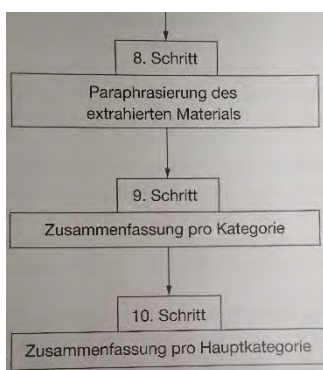
Allgemein kann dazu gesagt werden, dass die grundsätzlichen Strukturierungsdimensionen genau bestimmt werden müssen. Sie müssen aus der Fragestellung abgeleitet und anschliessend theoretisch begründet werden. Meist werden sie weiter differenziert, das heisst in einzelne Ausprägungen aufgespaltet. Diese Ausprägungen und die Dimensionen werden zu einem Kategoriensystem zusammengestellt (2. & 3. Schritt). Im ersten Schritt der Abbildung 5 wird die Analyseeinheit bestimmt. Im vorliegenden Fall sind das die Transkriptionen der fünf durchgeführten Leitfadeninterviews. Um genau zu definieren, wann ein Textteil unter eine Kategorie fällt (4. Schritt), braucht es drei Schritte:

- Definition der Kategorie
Es wird genau definiert, welche Textbestandteile unter eine Kategorie fallen.
- Ankerbeispiele
Es werden konkrete Textstellen angeführt, die unter eine Kategorie fallen und als Beispiel für die Kategorie gelten sollen.
- Kodierregeln
Es werden dort, wo Abgrenzungsprobleme zwischen Kategorien bestehen, Regeln formuliert, um eindeutige Zuordnungen zu ermöglichen.

Es folgt ein erster Materialdurchgang mit einem Teil der Daten. Erprobt werden dabei, ob die deduktiv gebildeten Kategorien greifen und ob die Definition, sowie Ankerbeispiele und Kodierregeln eine eindeutige Zuordnung der Textstellen zulassen. Dieser Probedurchgang erfordert zwei Schritte. Als erstes werden Textstellen, welche einer Kategorie zugesprochen werden, in den Transkripten gekennzeichnet.

Im Ablaufmodell als Fundstellenbezeichnung im 5. Schritt ersichtlich. In einem zweiten Schritt (6. Schritt) wird das so gekennzeichnete Material bearbeitet und aus dem Text herausgeschrieben. Aus diesem Probedurchlauf ergibt sich in aller Regel eine Überarbeitung oder Revision des Kategoriensystems und seinen Definitionen (7. Schritt). Als zweitletzter Schritt kann der Hauptmaterialdurchlauf beginnen. Er wird wieder unterteilt in die beiden Schritte der Bezeichnung der Fundstellen und der Bearbeitung und Extraktion der Fundstellen (5 & 6. Schritt). Dies ist ein allgemeines Modell. Für eine genauere Beschreibung der vier Formen einer Strukturierenden Inhaltsanalyse (formal, inhaltlich, typisierend, skalierend), lassen sich der zweite und der achte Schritt genauer beschreiben (vgl. Mayring, 2015, S. 97ff)

Für die inhaltlich strukturierende Inhaltsanalyse heisst das im zweiten Schritt, dass Hauptkategorien und Unterkategorien theoriegeleitet entwickelt werden. Durch diese wird bestimmt, welche Inhalte aus den Materialien extrahiert werden sollen. Das Kernstück, die Erarbeitung des Kategoriensystems von Schritt 3 bis 7, wird bei jeder der vier Formen beibehalten. Es folgt darauf die Paraphrasierung des extrahierten Materials in



Schritt 8. Die anschliessenden Zusammenfassungen pro Unterkategorie und pro Hauptkategorie bilden den Abschluss dieser Analyse Technik. (vgl. Mayring, 2015, S. 103). Für die Zusammenfassung werden die Paraphrasen generalisiert, danach inhaltsgleiche Paraphrasen gestrichen und unwichtige oder nichtssagende weggelassen. Anschliessend werden mehrere, sich aufeinander beziehende Paraphrasen zusammengefasst. Sie werden durch eine neue Aussage wiedergegeben (vgl. Mayring, S. 71).

Abbildung 6: Ausschnitt aus dem Ablaufmodell, inhaltlicher Strukturierung (vgl., Mayring, 2015, S. 104)

4.6.2 Beschreibung der Durchführung

In der Beschreibung wird jeweils Bezug auf die Modelle im vorherigen Kapitel genommen, um die Durchführung zu veranschaulichen. Als erstes musste ein Kategoriensystem erarbeitet werden, welches auf alle fünf Interviews angewendet werden konnte. Die Transkriptionen oder Zusammenfassenden Darstellungen befinden sich im Anhang dieser Arbeit (vgl. Kapitel ??). Die Zusammenfassende Darstellung wurde gewählt, damit der Anhang die Dimension des Hauptteils nicht übersteigt.

2. und 3. Schritt:

Auf der Theorie und den Hypothesen basierend wurden vier Hauptkategorien und Unterkategorien festgelegt. Man spricht dabei von einer deduktiven Kategorienbildung (vgl. Kuckartz, 2014, S. 59).

- Methoden der Textüberarbeitung
- Einführen von Proben oder Techniken: Klangprobe, Verschiebeprobe, Ersatzprobe, Abstrichprobe, Erweiterungsprobe, Paraphrasen, Techniken zur Orthographie oder Zeichensetzung
- Üben von Proben oder Techniken: gleiche Unterkategorien wie Punkt zwei
- Instrumente zur Textüberarbeitung: inhaltlich oder sprachlich, orthographisch

4. Schritt:

Es wurden erste Kodierregeln zu den oben genannten Unterkategorien aufgeschrieben und im Auswertungsmaterial nach Ankerbeispielen gesucht.

5. und 6. Schritt:

Mit dieser ersten Version eines Kategoriensystems wurden die zwei von fünf Interviews kodiert. Fundstellen wurden in den Transkripten markiert, Ankerbeispiele vervollständigt, Kodierregeln überprüft und neue Kategorien induktiv erschlossen. Induktiv gebildete Kategorien sind aufgrund empirischer Daten entstanden (vgl. ebd.). Auffälligkeiten in den Texten und Ideen wurden in Form von Memos am Rand festgehalten (vgl. Kuckartz, 2014, S. 54f).

7. Schritt:

Folglich konnte das Kategoriensystem überarbeitet werden. Für einige Unterkategorien der zweiten und dritten Hauptkategorie wurden keine Ankerbeispiele gefunden. Deswegen mussten diese beiden deduktiv bestimmten Hauptkategorien zusammengelegt werden. Begründet wird dies wie folgt. Es fehlte eine differenzierte Nachfrage durch die Forscherin in den Interviews zur klaren Abgrenzung zwischen dem Einführen und dem Üben von Techniken oder Proben. Die Leitfrage wurde jeweils gezielt gestellt, aber ausweichend beantwortet. Die Proben zur Textüberarbeitung waren den Lehrern und der Lehrerin nicht als Proben bekannt, was die zielführende Befragung in der Interviewsituation erschwerte. Die Forscherin bekam daher keine eindeutigen Antworten auf die Frage des Einführens und Übens. Von diesen Erfahrungen liess sich die Forscherin beeinflussen und schwächte daraufhin ihr Nachfragen ab, liess diesbezüglich zur zielführenden Beantwortung zu viel Spielraum (vgl. Kapitel 5). Ein weiterer Grund für die fehlende Trennschärfe könnte auch in der theoretischen Auseinandersetzung liegen, wo die Begriffe Einführen und Üben nicht klar definiert wurden. Weiter kam zu jeder Hauptkategorie eine neue, induktiv gebildete Unterkategorie dazu.

Wiederholung des 3. - 6. Schrittes:

Nach der Überarbeitung des Kategoriensystems wurden damit das gesamte Datenmaterial, alle Interviews und Dokumente, durchgekämmt. Es wurden Ankerbeispiele und Kodierregeln überprüft oder ergänzt. Somit entstand ein endgültiges Kategoriensystem. Folgende Haupt- und Unterkategorien wurden definitiv festgelegt.

1. Methoden der Textüberarbeitung
 - 1.1 bestimmte Methode, 1.2 keine bestimmte Methode
2. Einführen und Üben von Proben oder Techniken
 - 2.1 Klangprobe, 2.2 Verschiebeprobe, 2.3 Ersatzprobe, 2.4 Abstrichprobe, 2.5 Erweiterungsprobe, 2.6 Paraphrasen, 2.7 Techniken zur Orthographie oder Zeichensetzung, 2.8 andere Techniken, nicht 2.1 – 2.7 zu zuordnen
3. Instrumente zur Textüberarbeitung
 - 3.1 inhaltliche, sprachliche Überarbeitung, 3.2 orthographische Überarbeitung, 3.3 unbestimmte Instrumente

Das gesamte Kategoriensystem mit Ankerbeispielen und Kodierregeln ist im Anhang 10.18 abgelegt. Zur Extraktion der Fundstellen wurden die Textstellen nicht mehr wie im ersten Durchlauf aus den Transkripten markiert, sondern in eine Wordtabelle, unterteilt in die vorher erarbeiteten Dimensionen und Kategorien, kopiert. Es wurde darauf geachtet, dass Textstellen ein und derselben Person direkt aufeinander folgen. Anschließend wurden unwichtige Textstellen gestrichen, andere verschoben. Teilweise wurden Textstellen ergänzt, da die extrahierte Textstelle für die Forscherin unverständlich war. Für diese Arbeitsschritte wurden jeweils die Transkripte zur erneuten Untersuchung hervorgeholt. „Das Wortprotokoll ermöglicht es auch, einzelne Aussagen in ihrem Kontext zu sehen und gibt die Basis für ausführliche Interpretationen“ (Mayring, 2016, S. 89). Ein Ausschnitt dieses Arbeitsschrittes befindet sich im Anhang 10.19.

Schritt 8, 9 und 10:

Für diese drei Arbeitsschritte wurde je eine Tabelle pro Hauptkategorie erstellt. Diese Tabellen enthielten folgende Spalten: Unterkategorie, Interview/Zeitmarke, Paraphrasen, Generalisierung, Reduktion. Ein solches Beispiel der Hauptkategorie 1, Methoden zur Textüberarbeitung, befindet sich im Anhang 10.20. Die ausgewählten Textstellen (vgl. Tabelle mit Kodierungen, Anhang, 10.19), wurden paraphrasiert, nicht oder wenig inhaltstragende Textteile und verdeutlichende Wendungen wurden gestrichen. Es wurde versucht, diese Stellen in eine einheitliche Sprachebene zu übersetzen und auf eine grammatikalische Kurzform zu transformieren. Die Auseinandersetzung mit den Textstellen war intensiv. Die Forscherin stellte sich fortwährend kritisch die Frage, ob die Paraphrasierungen möglichst frei von Interpretationen entstanden sind. Die Paraphrasierungen wurden in einem nächsten Schritt generalisiert. Während diesem Arbeitsschritt wurden innerhalb der Kategorie Vergleiche angestellt, mit dem Ziel der Verwendung gleicher Begriffe. Doppelaussagen ein und derselben Person wurden gestrichen. Da die Auswertung der Daten ausschliesslich qualitativ stattfinden soll, spielt die Häufigkeit einer Aussage keine Rolle. Gleiche Aussagen verschiedener Personen wurden nicht gestrichen, da diese für die Darstellung der Einzelfälle (vgl. Kapitel 5.1) weiterverwendet wurden. Im dritten Schritt, der Reduktion, wurden mehrere, sich aufeinander beziehende Paraphrasen, res-

pektive Generalisierungen pro Unterkategorie zusammengefasst und durch eine neue Aussage wiedergegeben (vgl. Mayring, 2015, S. 71f). Als letzter Schritt wurden die Aussagen jeder Hauptkategorie zusammengefasst. Während dieser gesamten Phase wurden Ideen, Auffälligkeiten und mögliche Interpretationen, welche für die Diskussion der Ergebnisse zielführend sein könnten, festgehalten. Ebenso wurden in Zweifelsfällen die theoretischen Vorannahmen und die Transkripte zu Hilfe genommen (vgl. Mayring, 2015, S. 72).

4.6.3 Auswertung der Dokumente

Im Kapitel 4.2.4 wurde die Dokumentenanalyse erläutert. Der erste Schritt wurde beschrieben, worin definiert wurde, dass Fotokopien von Arbeitsblättern und Fotografien von Instrumenten sowie Hefteinträge von Schülerinnen und Schülern zur Textüberarbeitung als Dokumente gelten sollen. Es folgt der Schritt der Quellenkritik (vgl. Kapitel 4.2.4). Diese betrifft die Art der Dokumentation, welche durch die oben beschriebene Definition der Dokumente abgeleitet werden kann. Die Herkunft wurde ebenfalls erwähnt. Da die Lehrerinnen und Lehrer diese im Interviewgespräch erwähnten oder erklärten, ist davon auszugehen, dass sie diese Instrumente tatsächlich zur Förderung der Textüberarbeitung einsetzen. Auch die äusseren Merkmale sind positiv, da Kopien und Fotografien der Forscherin in unversehrtem Zustand vorliegen. Material, welches keine relevanten Informationen zur Beantwortung der Fragestellung beinhaltet, wurde beim Vorbereiten der Daten aussortiert. Die Aussagekraft, die inneren Merkmale, werden aus folgenden Gründen ambivalent eingeschätzt. In den Interviews wurde erwähnt, dass die Methode, und damit auch die Instrumente zur Textüberarbeitung, den disziplinarischen Gegebenheit der Klasse angepasst würde. Diese Gegebenheit lässt Interpretationsmöglichkeiten offen. Es wurde von der aktuellen Klasse, somit auch von der Wahl der aktuellen Methode und aktuellen Instrumenten gesprochen. Wie die Wahl in einem anderen Fall ausgesehen hätte, wurde nicht thematisiert, da die Befragung zu einem Zeitpunkt stattfand (vgl. Kapitel 4.4). Als erfüllt einzuschätzen ist das Kriterium der Intendiertheit der Dokumente, da die Dokumente nicht absichtlich für die Forscherin geschaffen wurden, sondern für den täglichen Unterricht in den Klassen. Das sechste Kriterium, die Nähe der Dokumente zum Forschungsgegenstand ist erfüllt. Die von den vier Lehrern und der Lehrerin erwähnten Instrumente werden im Unterricht eingesetzt.

Die Datenauswertung hat gezeigt, dass die Kopien und Fotografien für das Verständnis der Interviewinhalte unerlässlich sind, da sich die vier Lehrer und die Lehrerin in ihren Aussagen darauf berufen. Allerdings hat sich die Schreiberin die Erfassung von Instrumenten im Vorfeld zahlreicher vorgestellt. In Kombination mit den Interviewdaten werden die ausgesuchten Dokumente nach Abwägung der einzelnen Quellenkriterien nach Mayring insgesamt als relevant und nützlich für die Beantwortung der Fragestellung eingeschätzt (vgl. Mayring, 2016, S. 48). Zur Auswertung dieser Daten wurde die dritte und vierte Dimension der strukturierenden, qualitativen Inhaltsanalyse verwendet (vgl. Kapitel 4.6).

5 Ergebnisse der Untersuchung

Im fünften Kapitel werden die Ergebnisse der Untersuchung veranschaulicht. Diese konnten mittels der in Kapitel vier dargestellten Forschungsmethoden eruiert werden. Als erstes werden die **Einzelfälle** dargestellt, gefolgt von einer Darstellung der **Ergebnisse pro Hauptkategorie**. Im letzten Teil werden die in Kapitel 1.4 aufgestellten **Thesen** und besprochen und die **Fragestellung** beantwortet.

5.1 Darstellung der Einzelfälle

Zu Beginn der Darstellung werden die Eckdaten genannt, gefolgt von der zusammenfassenden Darstellung des Interviews. Die Darstellung der Analyse erfolgt in einem Bericht frei von Interpretationen. Die Interviews wurden in eigenen Worten verdichtet, wörtliche Zitate wurden in der Regel nur als Illustration zentraler Aussagen aufgeführt (vgl. Roos & Leutwyler, 2011, S. 283). Die Transkripte oder Teile davon befinden sich im Anhang der Arbeit. Zur besseren Übersicht werden die generalisierten Paraphrasen jeweils in Tabellen dargestellt und mit einem kurzen Text erläutert. Die Reihenfolge der Themen wurde bei jedem Interview wie folgt gewählt: Methode, Einführen und Üben von Methoden oder Techniken, Korrekturarbeit und Beurteilung, Instrumente zur Textüberarbeitung, Differenzierung, Schlussaussage der Lehrerin oder des Lehrers.

5.1.1 Interview P.K.

P.K. ist männlich und zwischen vierzig und fünfzig Jahre alt. Er besitzt zwischen zwanzig und dreissig Jahre Unterrichtserfahrung an der Mittelstufe II. Das Interview fand in einem Gruppenraum des Schulhauses statt. Es dauerte ungefähr 45 Minuten, gesprochen wurde Schweizer Mundart. Die Forscherin empfand die Gesprächsatmosphäre angenehm und das Gespräch lebhaft, spannend und informativ.

Die erste Frage an P.K. war die Frage nach der **Methode**, welche er bei der Textüberarbeitung mit Schülerinnen und Schüler anwendet. P.K. arbeitet mit der dialogischen Lehrmethode. Er erklärte der Forscherin, was das heisst. Er schreibe keine klassischen Aufsätze, die Kinder würden fachliche Inhalte in ihr Reisetagebuch schreiben (P.K.: „...schreiben viel im Reisetagebuch.... Sie schreiben sehr viele Gedanken auf zu fachlichen Inhalten....“ #00:01:30-5#). Dies sei ein grosser Teil der Textarbeit, an drei bis vier Tagen pro Woche. Wobei auch an der Sprache selbst gearbeitet würde. Die dialogische Lehrmethode habe drei Phasen. Sie ginge immer vom Ich aus. Man frage sich, was das fachliche Thema mit der eigenen Erfahrungswelt zu tun habe (P.K.: „... beginnt das individuelle Wissen zu sammeln....schaut, was hat das mit der fachlichen Welt zu tun....“ #00:04:45-1#). Dabei sollen die eigenen Gedanken weiterentwickelt werden. Diese Grundauseinandersetzung müsse singular sein (P.K.: „... Grundauseinandersetzung findet immer alleine statt....“ #00:07:56-1#). Bei diesen Auseinandersetzungen sei die Rechtschreibung nicht wichtig, es ginge um den Inhalt. Im zweiten Schritt folge der Austausch, die Phase des DU. Die letzte Phase sei das WIR. Es beinhalte die reguläre Welt, welche gemeinsam erschlossen würde. Für den Austausch unter den Beteiligten gäbe es drei Instrumente. Beim Sesseltanz geben sich die Lernenden gegenseitig schriftliche Rückmeldungen. Ein weiteres Instrument sei die Rückmeldung der Lehrperson. Und als drittes Instrument diene die Autografensammlung. Dabei handle es sich um Beispiele aus den Heftern der Lernenden, die für den Lern- und Verstehensprozess aller von Bedeutung seien und in den Unterricht zurückgespielt würden. Er sammle zum Beispiel die Hefter ein und gebe Rückmeldungen. Wenn ihm etwas auffalle, eine Qualität oder eine Schwierigkeit, nehme er die Thematik im Unterricht auf (P.K.: „...Gebe ich da der Klasse ab und wir besprechen, was ist gut, was ist gelungen an diesem Text....“ #00:04:45-1#). Man wisse nie, was dabei herauskomme (P.K.: „...Es ist immer ein REAGIEREN auf DAS, was die Kinder bringen. Ich weiss NIE, wie es nächstes Mal weitergeht....“ #00:08:47-9#).

Wenn die Schülerinnen und Schüler einen längeren Text schreiben sollen, würde dieser mit Aufträgen aufgebaut (P.K.: „...werden von mir nie an vollständige Texte herangelassen, bei längeren Sachen.... wir erarbeiten das.“ #00:02:22-4#). Es würd dann zuerst am Einstieg gearbeitet und so ein Teil nach dem anderen

weitergebaut. Er erzählt von Tagebucheinträgen aus dem Lager, welche überarbeitet werden könnten. Die erste Aufgabe wäre es, sich den ersten Satz zu überlegen. Anhand von Analysen literarischer Elemente von Schriftstellern, könnten Instrumenten für den eigenen Text verwendet werden (P.K.: „... einem Dialog beginnt... ein rätselhafter Satz...oder es ist etwas, was für den ganzen Text sehr wichtig ist.... überlegt sich jedes Kind, was eignet sich, von diesen Instrumenten, welche wir kennen gelernt haben, für meinen Text. Und versucht seinen ersten Satz entsprechend zu formulieren....“ #00:03:18-1#). Als weiteres Beispiel nennt er das Schreiben eines Bilderbuches, welches ebenfalls Sequenz für Sequenz aufgebaut würde (P.K.: „...gehen wir schrittweise durch. Wir schauen die sprachlichen Elemente an....Und arbeiten daran. Und so baut sich die Geschichte zusammen....“ #00:17:53-7#). Er betont, dass Qualität Zeit brauche (P.K.: „...es ist ein Projekt, welches sich über ein Jahr hinwegzieht.“ #00:17:24-3#).

Die Arbeit mit der Methode beginne gleich zu Beginn der fünften Klasse. Er arbeite mit dem Lehrmittel von Ruf und Gallin, ICH DU WIR. Es sei ein ständiger Prozess in welche die Kinder schnell oder weniger schnell hineingeraten (P.K.: „...auch wenn wir dann in die Mathe gehen. Es ist ein Prozess, in welchen die Kinder hineingeraten. Die einen springen bereits früh auf, die sind nach einem halben Jahr bereit. Andere brauchen etwas länger....“ #00:10:24-8#). Er würde nicht spezifisch einführen, sondern direkt damit arbeiten.

P.K. stellt Übungsblätter mit fehlerhaften Schülersätzen zusammen, welche überarbeitet werden sollen (P.K.: „... in der Klasse besprochen. Und dann gibt es manchmal auch unterschiedliche Verbesserungen....“ #00:35:02-0#). Eine präzise Wortwahl ist P.K. in jeder Unterrichtsstunde wichtig, so auch in der Mathe (P.K.: „...Wir rechnen nicht! Ich zähle die Zahlen nicht zusammen, ich addiere...“ #00:12:53-9#).

Die zweite Interviewsequenz handelte vom **Einführen und Üben von Proben oder Techniken** der Textüberarbeitung durch Schülerinnen und Schüler. Der Lehrer erklärt, dass er die Begriffe für die Proben (vgl. Tabelle 4, UK 2.1 – 2.6), welche die Forscherin verwendet, nicht verwende. Daher kennen auch seine Schülerinnen und Schüler diese nicht. Es werde jeweils an der Aktualität, welche sich aus dem dialogischen Lernen ergäbe, gelernt. Die Proben wurden eine nach der andern durchgegangen. Die Forscherin hat inhaltlich passende Aussagen an anderen Stellen des Interviews entdeckt und hier eingefügt. Die Klangprobe wird durchgeführt. P.K. erklärt, dass sie auf dem Gang sich selbst oder jemand anderem vorlesen (P.K.: „...wenn sie sprachlich arbeiten wollen und nicht weiter kommen... nochmals laut lesen.... merken, was falsch sein könnte.“ #00:18:33-3#). Die Verschiebeprobe wird in der Grammatik besprochen und geübt. Das Verschieben von Sätzen und Wörtern wird bereits früher anhand von Beispielen aus der Literatur thematisiert (P.K.: „...sie merken: „Ah, da hat es eine ganz spezielle Reihenfolge in diesem Satz.“ #00:39:03-1#, P.K.: „... muss es untersuchen. Man muss verschiedene Sätze miteinander vergleichen. #00:39:08-4#). Die Ersatzprobe findet in dieser Art nicht statt. Der Lehrer sagte, er frage bei individuellen Textbesprechungen nach, falls immer wieder dieselben Worte vorkommen (P.K.: „...sage ich aber eher: „Was möchtest du damit sagen?“ #00:39:31-8#). Die Abstrichprobe werde direkt am Text und nicht als Probe durchgeführt. Bei langen Sätzen würden Gedanken gebündelt und Punkte gesetzt. Doppelaussagen würden gestrichen. Bei der Ersatzprobe sei es gleich, diese setze er ebenfalls nicht instrumentell ein (K.P.: „...Arbeit direkt am Text. Weniger als Probe....Ich setze es nicht instrumentell ein.“ #00:40:09-9#). Den Einsatz des Paraphrasierens findet er abhängig vom sprachlichen Niveau des Kindes. Für die Rechtschreibung führe die Stellenpartnerin die Strategien ein. Er erwarte, dass die Schülerinnen und Schüler die Grundregeln der Rechtschreibung bewältigen könnten. Um in einem Text die Rechtschreibung zu überarbeiten, markiert P.K. am Rand die Fehler mit bestimmten Buchstaben (P.K.: „...S für ein Satzzeichenfehler, ein R für die Rechtschreibfehler, F für Fallfehler

und ein Strich für die übrigen Fehler....“ #00:44:33-9#). Die Analyse von Texten ist ein zentrales Element des Schreibunterrichts von P.K. (P.K.: „...geschaut, wie der Text aufgebaut ist...Sachen, welche ihnen auf-fallen und das versuchen sie dann auch zu übernehmen.“ #00:45:37-0#).

Die Forscherin wollte Genaueres über die **Korrekturarbeit und Bewertung** erfahren. Im Allgemeinen fände er es wichtig, an den Texten zu arbeiten und nicht einfach zu schreiben und zu benoten (P.K.: „...an diesen Texten muss man ARBEITEN. Ansonsten ist jede Aufsatzstunde, nein das ist!“ #00:17:01-6#). P.K. gibt die Korrekturen während dem Schreiben hinein. Er sei Prozessbegleitend und beurteile die Intensität der Auseinandersetzung (P.K.: „...wenn ich im Reisetagebuch die Texte der Kinder anschau... dann beurteile ich die Intensität der Auseinandersetzung... bin immer prozessbegleitend, melde ich zurück und bewerte ich....“ #00:27:33-1#). Er habe ein System mit Haken, woraus die Bewertung des Textes entstehe. Bewertungen machte er auch schon über ein ganzes Projekt hinweg. Für die Rechtschreibung benote er die Anzahl Fehler im Zusammenhang mit der Anzahl Worte (P.K.: „... Es gab dann über das ganze Projekt hinweg eine Bewertung....sie mussten die Wörter zählen und das gab dann eine Berechnung....“ #00:44:33-9#). Er füge Randmarkierungen ein, welche die Schülerinnen und Schüler kennen. Sie würden dann überarbeiten, was bis zu drei Mal mit jeweils mehr Unterstützung gemacht werde (P.K.: „...drei Texte, welche sie mir maximal überarbeiten müssen....“ #00:44:59-7#). Hinweise zum Inhalt und zur Textkohärenz würde er vor der Endfassung einbringen (vgl. oben, Methode). Je nach Unterrichtssituation werde die Rückmeldung mündlich oder schriftlich gegeben. (P.K.: „...mir während dem Unterricht etwas zeigen, dann schreibe ich es manchmal hin oder manchmal besprechen wir es miteinander...“ #00:46:58-5#). Bei Projekten würden die einzelnen Schritte des Prozesses und das Gesamte benotet. Er fände diese Art von Beurteilung viel differenzierter als eine mit Kriterienkatalog (P.K.: „...die einzelnen Etappen...werden bewertet....am Schluss... Gesamtbeurteilung.... viel differenzierter....“ #00:28:12-0#).

Im dritten Teil der Befragung interessierte sich die Forscherin für den Einsatz von **Instrumenten zur Textüberarbeitung**. Der Duden würde für die Rechtschreibung benutzt. Die Einführung finde am Anfang der fünften Klasse statt. Benützt würde er auch bei der Bearbeitung der Wortarten, um bestimmte Formen nachzuschauen (P.K.: „...welche Informationen bekomme ich zum Verb.... Mehrzahlform... zum Nomen.... Steigerungsformen finden, zu den Adjektiven....Fallformen....“ #00:23:19-0#). Es würden verschiedene Listen aus der Analyse von Texten entstehen (vgl. Anhang 10.10), Listen mit der Abwandlung des Konjunktivs, Satzanfangslisten und andere (K.P.: „...unsere eigenen Listen. (...) Satzanfänge, so Instrumente/ Halt schauen, was können wir zäme stifte aus der Erfahrungswelt.“ #00:21:19-3#). Der Computer käme in Fach Mensch und Umwelt zum Einsatz, wenn sie in Gruppen Texte schreiben würden. Dann würden rot markierte Stellen besprochen (P.K.: „... „Was meinst du, wieso ist das jetzt rot unterstrichen?“ #00:24:29-9#). Einen Kriterienkatalog benutze er nie, der sei defizitorientiert. (P.K.: „...ZUGANG ist ein anderer. Diejenigen, welche mit Kriterienkatalogen arbeiten, die arbeiten defizitorientiert....“ #00:25:32-0#). Das Lehrmittel Sprachstarken komme nicht zur Textüberarbeitung für andere Themen aber schon zum Einsatz.

Die Forscherin erfragte im Interview auch Handlungen der **Differenzierung**. P.K. nannte im Zusammenhang mit der Korrektur eine Differenzierung. Die Randmarkierungen des Lehrers dienen den Kindern zur Überarbeitung ihrer Texte. Er würde bei schwächeren Schreibern zusätzlich zu den Randmarkierungen die genaue Fehlerstelle markieren. P.K. achtet beim Lesen der Texte auf Qualitäten und bringt diese in die Klasse ein.

So hätten ihn auch schon Kinder mit Lernzielanpassung in mehreren Fächern überrascht. Solche Textstellen spielte er in den Unterricht zurück (P.K.: „...ja klar formal ist es vielleicht/ Es hat viele Fehler drin, aber WAS er schreibt, ist wunderbar. Das hat dann auch soziale Folgen....“ #00:32:59-5#). Diese Aufnahme der Textstelle in die sogenannte Autographensammlung hatte in der Klasse positive soziale Folgen. Ansonsten ist P.K. der Meinung, es brauche keine speziellen Instrumente oder Anpassungen. Diese Kinder sollen schreiben (K.P.: „ (lachend) Nein, der soll schreiben....“ #00:33:47-1#).

Zum Schluss ermöglichte die Forscherin dem Lehrer, sich nochmals frei zum Thema Textüberarbeitung zu äussern. Somit wurde das **Interview mit folgender Aussage beendet**. P.K.: „Also ich finde einfach wichtig, dass man an der Sprache arbeitet, dass man an einer guten Sprache arbeitet. Immer wie mehr. Ich glaube das geht recht verloren. Aber ich glaube, das ist nicht nur die Arbeit am Text, am Schreiben wichtig, sondern auch die mündliche Arbeit ist wichtig.“ #00:47:57-7#

Ein Teil des Transkripts befindet sich im Anhang, Kapitel 10.10.

Die Tabelle ist eine Zusammenstellung der generalisierten Aussagen von P.K. Es werden Aussagen zu jeder Unterkategorie sichtbar. Einige Unterkategorien blieben leer, daher der Strich im Feld der Generalisierung.

Tabelle 4: Zusammenstellung Generalisierungen P.K.

1. Hauptkategorie: Methoden zur Textüberarbeitung	
Unterkategorien	Generalisierungen
1.1 bestimmte Methode	Dialogische Lehrmethode <ul style="list-style-type: none"> - erster Schritt, singuläre Grundauseinandersetzung - Austausch LP-S, S-S
2. Hauptkategorie: Einführen oder Üben von Proben oder Techniken	
Unterkategorien	Generalisierungen
2.1 Klangprobe	sich selbst vorlesen – über Formulierung stolpern, heisst Fehler identifizieren sich selbst oder jemand anderem vorlesen, genau Lesen ohne gleichzeitige Berichtigung
2.2 Verschiebeprobe	Einführen: Aufbau bestehender Text analysieren und Instrumente identifizieren
	Üben: Anwendung beim Texteschreiben
	Üben: eigene Texte analysieren (Satzbau)
	Einführen: literarische Texte analysieren, Verschiebeprobe als zentrales Element erkennen
2.3 Ersatzprobe	Üben: für eigenen Text nach Synonymen suchen, Hinweis LP-S
2.4 Abstrichprobe	Üben: eigener Text bearbeiten
2.5 Erweiterungsprobe	Üben: eigener Text bearbeiten
2.7 Orthographie/Zeichensetzung	Rechtschreibregeln anwenden
2.8 andere Techniken, nicht 2.1 – 2.7 zu zuordnen	differenzierte Randmarkierungen von LP zur Überarbeitung (Differenzierung: Fehlerstellen direkt markieren)
3. Instrumente zur Textüberarbeitung	
Unterkategorien	Generalisierungen
3.1 Instrumente zur Überarbeitung des Inhalts und der Sprache	Autographensammlungen sind Sammlungen von Schülerbeispielen mit einer Qualität
3.2 Instrumente zur orthographischen Textüberarbeitung	Duden
3.3 Instrumente zur Textüberarbeitung (nicht 3.1/3.2 zu zuordnen)	Sammlung der Analysearbeit mit Beispielen aus bestehenden Texten (vgl. Anhang 10.10, Foto 3)
	Computer
	Sesseltanz – schriftliche Rückmeldungen von Mitschülern

5.1.2 Interview M.Z.

M.Z. ist weiblich und zwischen dreissig und vierzig Jahre alt. Sie besitzt zwischen zehn und zwanzig Jahren Unterrichtserfahrung. Tätig war sie während dieser Zeit als Primarlehrerin an der Mittelstufe II. Das Interview fand in einem Klassenzimmer statt. Das Gespräch dauerte ungefähr vierzig Minuten, gesprochen wurde auf Vorschlag der Lehrerin Schriftdeutsch. Die Forscherin erlebte eine lebhafte Gesprächsatmosphäre mit informativ spannenden Aussagen der Lehrerin.

Zusammenfassende Darstellung des Interviews

Die erste Frage an M.Z. war die Frage nach der **Methode**, welche sie bei der Textüberarbeitung mit Schülerinnen und Schülern anwendet. M.Z. erklärt, sie habe nicht DIE Überarbeitungsphase, probiere gerne verschiedene Techniken aus. Ihre Präferenz sein es aber, dass die Kinder mit einem Leitfaden in Einzelarbeit Texte überarbeiten (M.Z.: *„Ich habe gerne etwas wie einen Leitfaden...haben die Kinder sowie Lupen erhalten, dass sie wirklich mit den verschiedenen Lupen ihren Text durchgehen...“* #00:02:41-1#). Sie habe an diesem Leitfaden bereits verschiedene formale Änderungen vorgenommen, wobei die Überarbeitungsaufträge immer wieder ähnlich seien (M.Z.: *„...einen Titel muss irgendwie gut sein. Das Einleitung, Hauptteil, Schluss will ich haben.“* #00:06:06-3#). Sie führe in der fünften Klasse einen einfachen Leitfaden ein. Den gezeigten Leitfaden mit sechs Lupen (vgl. Anhang 10.12) setze sie erst in der sechsten Klasse ein. Bei der Einführung solcher Leitfaden fördere man die Selbständigkeit der Kinder und müsse diese auch einfordern, indem man sie darauf hinweise, die Aufträge selbst zu lesen. Sie habe diesen Leitfaden, ihr Überarbeitungsprogramm, auch schon vor der Klasse an einem kurzen Text angewendet.

M.Z. verwendet verschiedene Sozialformen. Der Text würde in Partnerarbeit vorgelesen, die Überarbeitung sei individuell mit dem Textlupenblatt (Überarbeitungsprogramm). Die Gruppeneinteilung würde gezielt gesteuert oder frei gewählt (M.Z.: *„Und dann wollte ich, dass die starken Kinder einander helfen und die schwachen eher halt miteinander unterwegs sind.“* #00:04:20-3#, M.Z.: *„Es kann aber auch sein, dass ich genau das Gegenteil will...“* #00:04:26-2#). Gruppenarbeiten, wie die kooperative Überarbeitung in Schreibkonferenzen (vgl. Kapitel 3.5), gäbe es bei ihr nicht. Sie habe diese Arbeitsform durch ihre Praktikantinnen kennengelernt. Sie selbst sei aber nicht der Typ dafür, da ihr die Effizienz in der Zusammenarbeit fehle. M.Z. erwähnte eine weitere von ihr durchgeführte Methode. Sie führte eine Gruppe freiwilliger Mitarbeiter durch die Analyse eines Schülertextes mit anschliessendem Schreiben einer Rückmeldung. Diese Arbeitsform war sehr zeitaufwändig und wurde im Anschluss an den Unterricht durchgeführt. Die Lehrperson meinte nachdenklich, dass es eigentlich Sinn machen würde, auf eine erste Schrift des Kindes als Lehrperson bereits eine Rückmeldung zu geben und nicht erst mit der Beurteilung. Sie beschrieb eine weitere Form der Rückmeldung zu Texten, welche sie mit ihren Schülerinnen und Schülern angewendet habe. Die Texte lagen mit je einem Kuvert verteilt an den Pulten. Es wurde von Mitschülern schriftlich rückgemeldet und die Nachricht ins Kuvert gesteckt (M.Z.: *„...Dass sie einander den Text gelesen haben, und dann hat es ein Kuvert unten dran, dann konnten sie eine Rückmeldung dort ins Kuvert stecken.“* #00:31:38-9#). Diese Methode habe sie auch schon als Experiment an einem Elternbesuchstag erfolgreich eingesetzt.

M.Z. erklärte der Forscherin, wie sie die Kinder **an ein Schreibthema herantühre**. Diese Einführung besteht aus mehreren Phasen. Als erstes werde das Thema bis zu einer Woche vorher bekanntgegeben, damit sich die Kinder Gedanken machen könnten. Vor dem Schreiben des Entwurfs gäbe es eine Einführung, das heisst, es werden gemeinsam Ideen zum Thema gesammelt. (M.Z.: *„Dann machen wir vorher schon mal so*

ein paar Beispiele. Oder wir schreiben ein Mindmap an die Wandtafel. Ein Tag im Leben von wem kann man alles sein...“ #00:25:02-9#). Die zweite Phase ist die Längste. Da die Kinder bereits Ideen zum Thema entwickelt haben, kommen sie in einen Arbeitsfluss. In der dritten Phase wird mit dem Überarbeitungsprogramm gearbeitet. Und als letztes folgt eine Reinschrift. M.Z. ist es wichtig, dass die Schülerinnen und Schüler ausreichend Zeit für einen Schreibanlass haben. Sie gibt einzelnen Kindern für die letzte Phase zusätzlich Zeit (M.Z.: „... nicht im Rahmen vom Unterricht immer mehr Zeit gebe. Ich sage dann: „...Ihr müsst halt in die IF kommen oder ihr könnt es während dem Zeichnen noch fertig machen...“ #00:14:31-7#).

Die Forscherin wollte Genaueres über die **Korrekturarbeit und die Bewertung** erfahren. Ihre Handhabung hätte sich verändert, erzählte M.Z. Sie hätte Schülertexte früher vollständig zu einem perfekten Text umgeschrieben. Heute bleibe sie möglichst nah am geschriebenen Text (M.Z.: „...Also, auch wenn ich den Satz jetzt anders schreiben würde, wenn es geht, so wie der Schüler ihn schreibt, dann lasse ich das so.“ #00:35:17-8#). Korrigiert werden von ihr Grammatik- und Rechtschreibfehler, so, dass der Text von Aussenstehenden verstanden würde. Weiter nehme sie Bezug auf ihr Überarbeitungsprogramm mit den Lupen. So komme die Bewertung treffender Verben oder die der abwechslungsreichen Satzanfänge dazu. Es gäbe eine schriftliche Rückmeldung mit positiven und negativen Punkten, förderorientiert formuliert (M.Z.: „...Ja. Ich mache zum Beispiel beim Minus, also bei Negativrückmeldung/ Mache ich eher so, Achte beim nächsten Mal darauf!...“ #00:37:14-7#) Hauptkategorien sind der Inhalt, die Struktur und der Stil. Mit Punkteraster arbeite sie nicht mehr, ihr reichen drei Spalten zur Beurteilung (M.Z.: „...eine Dreiereinteilung und ich kann sagen, Geht gar nicht, Geht so oder Das ist gut...“ #00:37:50-1#). Mit dem Text geben ihr die Schülerinnen und Schüler eine Selbstbeurteilung ab.

Die zweite Interviewsequenz handelte vom **Einführen und Üben von Proben oder Techniken** der Textüberarbeitung durch Schüler und Schülerinnen. Die Lehrerin erklärt, dass sie in der sechsten Klasse nichts Neues einführe, sondern aufbaue, was sie in der fünften Klasse eingeführt habe (M.Z.: „Nein, ich schaue genauer auf das, was ich in der Fünften schon angewendet habe...“ #00:21:30-4#). Die Begriffe für die Proben (vgl. Tabelle 5, UK 2.1 – 2.6), welche die Forscherin verwendete, werden von der Lehrerin nicht verwendet und sind deswegen den Schülerinnen und Schülern nicht bekannt. Teilweise werden Erklärungen oder Übungen zur Thematik gemacht, aber nicht so genannt. Die Klangprobe wird durchgeführt und ist Bestandteil des Überarbeitungsprogrammes. Der Lehrerin ist es wichtig, dass ausserhalb des Klassenzimmers gelesen werden kann. Bei ihr sei dies das Treppenhaus. Der Auftrag müsse klar sein, ansonsten würden die Rollen, Vorleser und Zuhörer, nicht getauscht (M.Z.: „... ihr dürft ihn EINER Person vorlesen, DIE gibt Feedback. Sonst sind die Kinder am Vorlesen und immer dieselben hören zu und immer dieselben lesen.“ (lachend) #00:11:46-9#). Anhand eines Kurztextes habe M.Z. mit den Kindern die Reihenfolge der Textstellen besprochen. Dieser Aspekt gehört annähernd zur Verschiebeprobe. Der Text wurde mit einem Theaterstück verglichen (M.Z.: „...Einleitung, Hauptteil, Schluss, da kann ich sagen: „Es ist wie bei einem Theater. Zuerst wird die Szenerie beschrieben, dann fängt es an. Es geht Richtung Szene oder es geht Richtung Höhepunkt und nachher läuft es wieder aus...“ #00:30:28-7#). Die selbständige Anwendung der Verschiebeprobe erlebt die Lehrerin als Überforderung. Die Kinder benötigen individuelle Hilfe der Lehrerin (M.Z.: „...Also dass sie dann wirklich ganze Sätze umstellen, das ist wirklich nicht so einfach für sie. Also da muss ich fast helfen.“ #00:28:37-4#). M.Z. sagte, dass sie auch schon einen Text mit den Kindern überarbeitet habe, wobei speziell auf die Verwendung treffender Ausdrücke geachtet wurde (M.Z.: „...Und treffendere Ausdrücke(...)Ja,

*eben wirklich einfach mit den Rädern oder indem man sie unterstreichen lässt/ einführen sonst eigentlich nicht gross....“ #00:29:02-7#). Die Abstrichprobe, die Erweiterungsprobe und das Paraphrasieren sind nicht gezielte Bestandteile in ihrem Unterricht. Der Hinweis, überlange Sätze zu kürzen, würden individuell oder beim gemeinsamen Überarbeiten eines Textes gegeben (M.Z.: „...Also, dass sie Punkte machen, da sage ich einfach: „Mach wieder mal einen Punkt.“ Das es klar ist. Aber (...) einüben, mach ich das eigentlich nicht. **Paraphrasieren** auch nicht, Erweiterungsprobe (...) / Ja (...)“ #00:31:01-1#).*

Im dritten Teil der Befragung interessierte sich die Forscherin für den Einsatz von **Instrumenten zur Textüberarbeitung**. M.Z. findet den Einsatz von Instrumente in der Überarbeitungsphase eine sinnvolle Unterstützung. Als Hauptinstrument arbeiten die Schülerinnen und Schüler mit dem von ihr zusammengestellten Textüberarbeitungsprogramm. Es beinhaltet verschiedene Lupen, welche den Kindern sagen, was der Reihe nach überarbeitet werden soll. Dabei sei der Einsatz des Leuchtstiftes zentral. Es solle damit unpassendes oder falsches unterstrichen und erst anschliessend verbessert werden (M.Z.: „...das machen sie noch gerne, dass sie bei einer Lupe die Satzanfänge **UNTERSTREICHEN** mit dem Leuchtstift, damit sie sie nachher gerade ausradieren und anders schreiben können,“ #00:02:41-1#). Die Lehrerin achtet darauf, dass dieses Instrument in ihrem Sinne eingesetzt wird. Sie überprüfe die Anzahl der unterstrichenen Worte.

Für die sprachliche Überarbeitung stellt die Lehrerin zwei Aufsatzhelfer, das sind Räder mit Wortfamilien (vgl. Anhang 10.12), zur Verfügung (M.Z.: „Da haben sie so Wörter für/ Antworten....“ #00:16:48-7#). Weiter hätten die Kinder aus der vierten Klasse vier Blätter mit einer Sammlung von kreativen Satzanfängen (vgl. Anhang 10.12) mitgebracht. Die Lehrerin unterstützt die Verwendung dieses Instruments. Zur Überprüfung der Rechtschreibung setzen die Kinder den Duden oder das Wordprogramm auf dem Computer ein. Auf die Frage nach der Arbeit mit einem Kriterienkatalog, antwortet M.Z. sie habe nichts anderes ausser dem Gesagten ausprobiert. Sie warte aber noch auf die ultimative Abhandlung um zwanzig gute Texte zu erhalten.

Auf die Frage nach der **Differenzierung** reagierte die Lehrerin wie folgt. Für M.Z. steht das Verständnis des Inhaltes eines Textes im Vordergrund. Erst wenn inhaltlich Klarheit herrsche, könne am Stil oder an der Orthographie gearbeitet werden (M.Z.: „...ist mir wichtiger, dass ich die Geschichte erkenne, als dann jedes letzte Pünktchen am richtigen Ort ist...“ #00:08:14-4#). Zur Differenzierung passe sie die Überarbeitungsmenge der Leistungsfähigkeit des Kindes an (M.Z.: „...Wo dann vielleicht ein schwacher Schüler/ Wo man dann vielleicht auch mal sagt: „Okay. Du machst zehn Verben und dann ist gut für dich.“ Das man trotzdem vorwärts kommt. #00:26:34-5#). Ihr falle auf, dass die schwächeren Schüler sich weniger Instrumente zur Unterstützung in der Textüberarbeitung holen (M.Z.: „Ich würde jetzt sogar behaupten eher die starken holen das...“ #00:26:55-6#). Als Grund dafür nannte sie die fehlende Fähigkeit zur Problemverortung.

Zum Schluss ermöglichte die Forscherin der Lehrerin, sich nochmals frei zum Thema Textüberarbeitung zu äussern. Somit wurde das **Interview mit folgenden Aussagen beendet**.

M.Z.: „Ich sage: „...Aber dass man den Kindern etwas auf den Weg gibt, das finde ich extrem wichtig... Also man muss wie versuchen, das Beste schon rauszuholen. Also ich versuche, dass ich am Schluss Texte korrigiere, die möglichst das Beste zeigen, was dieses Kind leisten kann. Das ist eigentlich mein Ziel. Es ist ja dann halt auf verschiedenen Stufen, aber das Beste von X, das Beste von Y. Nicht einfach!“ #00:40:11-8#
M.Z.: „... Wenn sie später mal einen Text schreiben müssen, dass sie sich überlegen: „Wie haben wir das

gemacht? Wir haben auf die Satzanfänge geschaut.“ Dann sind sie vielleicht genug alt, dass sie das vielleicht nicht mehr anleuchten müssen. Aber jetzt ist so der Leuchtstift der Anreiz. Ich sage immer: „Man muss halt auch trockene Inhalte möglichst verpacken, dass es die Kinder nicht so merken.“ Eben eine Scheibe geben zum Drehen, einen Leuchtstift oder vielleicht einen speziellen Stuhl, wo sie draufsitzen dürfen um den Text für sich zu lesen.“ #00:40:54-0#

Ein Teil des Transkripts befindet sich im Anhang, Kapitel 10.11.

Die Tabelle ist eine Zusammenstellung der generalisierten Aussagen von M.Z. Es werden Aussagen zu jeder Unterkategorie sichtbar. Einige Unterkategorien blieben leer, daher der Strich im Feld der Generalisierung.

Tabelle 5: Zusammenstellung Generalisierungen M.Z.

1. Hauptkategorie: Methoden zur Textüberarbeitung	
Unterkategorien	Generalisierungen
1.2 keine bestimmte Methode	Partnerarbeit – freie Partnerwahl (kooperativ)
	LP führt Gruppe – gemeinsam Text überarbeiten, erste Rückmeldung schreiben (kooperativ)
	Einzelarbeit – schriftliche Rückmeldung, S-S (kooperativ)
2. Hauptkategorie: Einführen oder Üben von Proben oder Techniken	
Unterkategorien	Generalisierungen
2.1 Klangprobe	sich selbst oder jemand anderem vorlesen, Auftrag Lupe (kooperativ, individuell)
2.2 Verschiebeprobe	Einführung: Reihenfolge Textstellen frontal erarbeiten, Vergleich mit Aufbau eines Theaterstücks
2.3 Ersatzprobe	Üben: für eigenen Text nach Synonymen suchen
2.8 andere Techniken, nicht 2.1 – 2.7 zu zuordnen	Einführung: Überarbeitungsprogramm (Lupen zu verschiedenen Themen)
3. Instrumente zur Textüberarbeitung	
Unterkategorien	Generalisierungen
3.1 Instrumente zur Überarbeitung des Inhalts und der Sprache	Lupen des Überarbeitungsprogrammes (vgl. Anhang 10.12, 3a&b)
	Mein Aufsatzhelfer – gute Worte für... (zwei Räder), (vgl. Anhang 10.12, Foto 1a)
	Sammlung mit kreativen Satzanfängen (vgl. Anhang 10.12, Kopie 2a)
3.2 Instrumente zur orthographischen Textüberarbeitung	Duden & Computer
	Lupe, Merkpunkt im Überarbeitungsprogramm (vgl. Anhang 10.12, 3a&b)
3.3 Instrumente zur Textüberarbeitung (nicht 3.1/3.2 zu zuordnen)	Leitfaden zur Überprüfung

5.1.3 Interview C.R.

C.R. ist männlich und zwischen dreissig und vierzig Jahre alt. Er besitzt zehn Jahre Unterrichtserfahrung. Acht davon unterrichtete er an der Mittelstufe II und zwei Jahre an der Unterstufe. Das Interview fand im Gruppenraum seines Schulzimmers statt. Das Gespräch dauerte ungefähr eine halbe Stunde, gesprochen wurde Schweizer Mundart. Die Forscherin erlebte das Gespräch angenehm, spannend und informativ. Im Gespräch beantwortete der Interviewte die Fragen und stellte im Anschluss vereinzelt Rückfragen an die Forscherin. Diese Situation erschwerte die Zurückhaltung ihrer persönlichen Meinung.

Die erste Frage an C.R. war die Frage nach der **Methode**, welche er bei der Textüberarbeitung mit Schülerinnen und Schülern anwendet. Er halte sich nicht an eine Methode, der Ablauf sei aber der Methode aus dem Lehrmittel der Sprachstarken ähnlich (C.R.: „...nicht an eine vorgeschriebene Methode halte oder eine

Rezeptmethode mache. Es ist aber so, dass es eigentlich trotzdem so ungefähr dem entspricht, was im Sprachstarken ist....“ #00:01:35-5#). Er beschrieb folgende Schritte bis zur Entstehung einer Textendfassung. Die Kinder bekämen vor dem Schreiben eines Textes die Kriterien schriftlich, die würden zusammen besprochen. Erst dann schrieben sie einen ersten Entwurf. Dieser würde in Einzel- oder Partnerarbeit laut gelesen. Anschliessend würde der Text mit den zur Verfügung stehenden Instrumenten überarbeitet. Den Schülerinnen und Schülern in der Schule ausreichend Zeit zum Entwerfen eines Textes zu geben, ist C.R. wichtig (C.R.: *„...nicht nur ein Gefäss gebe, zwei Lektionen Aufsatz schreiben und jetzt müssen alle fertig sein. Ich gebe das mal vor, zwei Lektionen. Und dann gibt es die, die länger brauchen und die kommen dann eben in einer FÖRDERSTUNDE....“ #00:12:32-9#*). Sobald alle den Text fertig hätten, fände ein Treffen in einer vierer Gruppe statt. Dabei würden Rückmeldungen aller Art gegeben. Diese Rückmeldungen und Tipps würden individuell verarbeitet. Zum Abschluss schrieben sie eine Reinschrift und gäben diese ohne weitere Besprechung ab (C.R.: *„...Bei der REINSCHRIFT ist es so, dass sie die nicht mehr miteinander besprechen.... zu viel Zeit in Anspruch....Dann bist du am Schluss x Stunden halt an einem einzigen Text....Zeit ist halt auch ein Faktor.“ #00:03:39-4#*). Der Lehrer betonte den zeitlichen Aufwand des Texteschreibens. Weiter erklärte er den Zusammenhang zwischen Disziplin und kooperativen Arbeitsformen (C.R.: *„...Also, wenn man disziplinarisch viel zu tun hat, sind diese Methoden viel schwieriger.“ #00:10:46-4#*). Im Moment habe er eine starke Klasse, welche die kooperative Überarbeitung nutze. Bei der letzten Klasse wäre das Gegenteil der Fall gewesen, die Schülerinnen und Schüler hätten ihre Arbeitszeit nicht genutzt. Auf Nachfrage bestätigte er, die Methode der jeweiligen Klasse anzupassen.

Die Forscherin wollte wissen, ob er bereits einmal einen bestehenden Text vor der Klasse überarbeitet habe, um den Überarbeitungsprozess zu demonstrieren. C.R. verneinte (C.R.: *„Nein, das sehen sie eigentlich nur mit der Rückmeldung, welche sie bekommen.... guter Tipp, das mal so zu machen. Dass man eines nimmt und dann“ #00:32:03-2#*). Er meinte im ersten Moment, es wäre die Rede von seiner Korrekturarbeit und die Entstehung seiner Rückmeldungen. Die Interviewerin hakte nach.

Die Forscherin wollte genaueres über die **Korrekturarbeit und die Bewertung** erfahren. Der Lehrer sagte, dass er Rechtschreibfehler, die grammatischen Zeiten und die Direkte Rede hineinkorrigiere und am Rand Kürzel schreibe. Diese seien identisch zum Korrekturprogramm des Lehrmittels Sprachstarken. Er sei vom Beurteilen mit Raster weggekommen, schreibe wieder persönliche Rückmeldung. Die Raster sähen für die Eltern professioneller aus, seien aber auch Ermessenssache und nicht genauer in der Beurteilung (C.R.: *„...weniger Aufwändig einen Raster zu haben.... Für mich ist das manchmal schwierig und ich schreibe lieber einem Schüler eine Rückmeldung aufgrund von dem, was ich gelesen habe.“ #00:16:45-6#*).

Auf dieser halben Seite Rückmeldung werde gesagt, wo Fehler passierten und woran das Kind arbeiten sollte (C.R.: *„Ich schreibe ihnen immer einen Tipp, und zwar jedem. Also auch dem Besten im Deutsch schreibe ich irgendwie zurück, was ich finde, könnte man noch verbessern“ #00:24:31-6#*). Er schreibe zu jedem Kriterium zwei bis drei Sätze. Oft bespreche er die Texte individuell mit den einzelnen Schülerinnen und Schülern während der Zeichenstunde. Es wäre einfacher die Sachen zu zeigen und mündlich zu kommentieren. Die dazugehörige schriftliche Rückmeldung mit zwei bis drei Stichworte und einer Note, werde von den Eltern akzeptiert. Wichtig sei ihm, dass auch ein Schüler mit Rechtschreibschwierigkeiten die Chance auf eine genügende Note habe. Darum werde die Note auch auf die Grammatik und den Inhalt abgestützt (C.R.: *„...Probleme hat in der Rechtschreibung, ist bei mir nicht gleich ungenügend im Aufsatz....“ #00:16:28-7#*). Er mache heute weniger Texteschaffen als früher, baue überall kleinere Texte ein, da dann

der Korrekturaufwand kleiner sei (C.R.: „...Weil dann einfach so vierseitige Aufsätze zu korrigieren, zeitlich fast nicht möglich ist, finde ich vom zeitlichen Aufwand.“ #00:18:02-0#).

Die zweite Interviewsequenz handelt vom **Einführen und Üben von Proben oder Techniken** der Textüberarbeitung durch Schülerinnen und Schüler. Die Begriffe für die Proben (vgl. Tabelle 6, UK 2.1 – 2.6), welche die Forscherin verwendete, werden vom Lehrer nicht verwendet und sind deswegen den Schülerinnen und Schülern nicht bekannt. Teilweise werden Erklärungen oder Übungen zur Thematik gemacht, aber nicht so genannt. Die Klangprobe werde im Prozess der Überarbeitung angewendet. Der Text wird sich selbst oder andern im Gruppenraum oder Gang vorgelesen (C.R.: „...sich selbst den Text einmal laut vorlesen.... laut vorlesen zeigt einem oft, dass man ein Wort vergessen hat und...“ #00:11:58-0#). C.R. nennt das Thema Satzglieder, als Thematik des Grammatikunterrichts. Es wurden bestehende Sätze umgestellt und den Nutzen für das Texteschreiben von ihm betont. Die Verschiebeprobe wurde demzufolge eingeführt (C.R.: „...Da haben wir auch stark daran gearbeitet. Dass ich ihnen Sätze vorgegeben habe und sie die verschieden formulieren.... habe ich ihnen aber erklärt, dass das ihnen nütze.“ #00:26:41-0#). Die Ersatzprobe wird individuell während der kooperativen Überarbeitung oder nach Hinweisen des Lehrers angewendet. Es wird dabei von treffenden Ausdrücken gesprochen. Mit der Abstrichprobe verhält es sich ähnlich. Im Zusammenhang mit der Abstrichprobe steht die Ermahnung des Lehrers, nicht zu lange Sätze zu schreiben (C.R.: „...was ich ihnen sage, dass je länger der Satz wird, desto träger wird er oder desto schwieriger verständlich, und dass die Geschichte eigentlich von kurzen Sätzen lebt.“ #00:27:23-2#). Er meinte, dies sei häufiger Bestandteil in Rückmeldungen zu Texten. Auch die Erweiterungsprobe benutze er eher im mündlichen Bereich, wenn es um die Differenzierung oder Präzisierung von Aussagen gehe (C.R.: „... philosophischen Gespräch, indem man nachfragt ..., kommt dann die Differenzierung....nicht so ganz bewusst im Texteschaffen.“ #00:28:42-2#). Die Probe der Paraphrasen setze er nicht ein. Die Zusammenfassungen in Mensch und Umwelt gehören nach Meinung der Forscherin zu dieser Thematik, wurden vom Lehrer aber nicht in diesem Zusammenhang genannt (C.R.: „...sich selber anhand von Schlüsselwörtern oder Zusammenfassungen das Thema zu erarbeiten....Lerngruppen haben und mit ihren Zusammenfassungen arbeiten. Sie überprüfen die untereinander und besprechen....“ #00:05:48-0#). C.P. meinte, dass er einen Teil mache, aber nicht bewusst (C.P.: „...lässt es hineinschlüpfen. Vielleicht wäre es noch besser, man würde es bewusster hineinnehmen....“ #00:30:12-0#). Der Lehrer thematisiert das notieren von Änderungen während der Textüberarbeitung. Er weist darauf hin, dass während dem Austausch in der Gruppe Notizen ins Heft oder direkt in den Text gemacht werden müssten, dass man sich nicht alles merken könne (C.R.: „...sage ihnen, wie man das machen sollte, dass man das Notizheft dabei hat, dass man sich Sachen notiert, dass man direkt hineinschreibt. Diese Sachen wissen sie.“ #00:10:13-7#).

Im dritten Teil der Befragung interessierte sich die Forscherin für den Einsatz von **Instrumenten zur Textüberarbeitung**. Der Lehrer betonte die Wichtigkeit vom Einsatz der Instrumente. Er finde den Einsatz von neuen Medien, wie dem Computer und die Möglichkeit des Gegenlesens nichts weiter als realistisch, denn später hätten sie diese Möglichkeiten auch (C.R.: „... teilweise so schwach, textlich, dass ich es super finde, wenn man die Hilfsmittel holen kann. Und es ist auch später so, finde ich, dass man die Möglichkeit hat, wenn man etwas schreibt, noch von jemandem gegenlesen zu lassen...“ #00:02:36-9#). Die Instrumente stehen während dem gesamten Schreibprozess zur Verfügung. Zu Beginn einer Schreibphase würden Kri-

terien schriftlich abgegeben (vgl. Beispiel Anhang 10.14) und besprochen (C.R.: „...jedes Kriterium ist besprochen mit ihnen und sollte klar sein, was es bedeutet und heisst.“ #00:20:51-1#). An drei Computern könnten die Schülerinnen und Schüler Rechtschreibung und Synonyme nachschauen (C.R.: „*Und dann dürfen sie eigentlich schon PC und so weiter nutzen....ich habe jetzt gehen, ich möchte wieder gehen schreiben, aber darf ja nicht, ich schaue jetzt. Und dann machen wir das eigentlich bereits beim Entwurf.*“ #00:11:58-0#). Der Umgang mit diesem Instrument hätte er den Kindern gezeigt. Der Duden stehe ebenfalls zur Verfügung. Weiter gäbe es einen Duden mit treffenden Ausdrücken und vom Lehrer zusammengestellte Wortschatzlisten. Die Instrumente aus dem Lehrmittel Sprachstarken zur Textüberarbeitung kämen bei ihm nicht zum Einsatz.

Als die Forscherin die **Differenzierung** ansprach, begann C.R. zuerst von der Beurteilung zu sprechen. Nach der Präzisierung der Frage erzählte der Lehrer, dass alle die gleichen Instrumente verwenden würden. Er habe nichts Spezielles, wie Formulierungen für diese Kinder (C.R.: „... *noch Formulierungen vorgeben und so, aber so mache ich es nicht unbedingt....*“ #00:23:20-9#). Solche Kinder würden seine direkte Hilfe am Lehrerpult suchen. Er setze auch stärkere Schüler zur Unterstützung ein. Den Lernzuwachs dieser Schülerinnen und Schüler schätzt er in diesem Zusammenhang gering ein (C.R.: „...*Ich denke, die schwächeren können gut profitieren von den Starken...schwieriger, finde ich, für die Starken von den Schwachen, Viel profitieren können sie eigentlich NICHT. Ausser sie erklären und können ihr Wissen weitergeben.*“ #00:22:47-9#). Trotzdem fördere er diese Zusammenarbeit. Auf die Möglichkeit sich beim Texteschreiben individuell zu entwickeln, wies er ausdrücklich hin, da jeder auf seinem Niveau arbeiten könne.

Zum Schluss ermöglichte die Forscherin dem Lehrer, sich nochmals frei zum Thema Textüberarbeitung zu äussern. Somit wurde das **Interview mit folgender Aussage beendet**. C.R.: „*Nein. Ich finde es, ein sehr wichtiges Thema. Ich finde es eigentlich das Einfachste um individuell zu arbeiten für den Schüler. Also, dass jeder auf seinem Niveau gefordert ist. Da gibt es wahrscheinlich nicht viele einfachere Aufträge als Lehrer als einen Aufsatzauftrag.... Das finde ich mit Abstand das zeitaufwändigste, was es gibt.*“ #00:32:54-5# C.R.: „... *an einem Klassenaufsatz/ Bin ich neun Stunden dran. Und die Kinder sind ja schon krass, sie schauen einfach die Note unten an....Und auch die Eltern, das einzige, was sie machen ist der Blick auf die Note... Und wenn du einfach eine Note setzen würdest, hättest du wahrscheinlich ein Problem, wenn du es nicht begründen würdest....*“ #00:33:51-8#

C.R.: „... *in diesen zehn Jahren, in welchen ich unterrichte, weniger Texteschafe, als ich vorher habe. Ich finde, alle anderen Aufgaben nehmen wirklich zu, dass ich bereits anfangs, gewissen anderen Dingen Zeit wegzunehmen. Und ein Texteschaffen ist so/ Du möchtest sicher die Anzahl haben, welche du brauchst, wenn du eine fehlende Einigung hättest. Und dann, sind das vier Aufsätze in zwei Jahren im schlimmsten Fall. Das ist MEGA WENIG.*“ #00:34:35-3#

Das vollumfängliche Transkript befindet sich im Anhang, Kapitel 10.13.

Die Tabelle ist eine Zusammenstellung der generalisierten Aussagen von C.R. Es werden Aussagen zu jeder Unterkategorie sichtbar. Einige Unterkategorien blieben leer, daher der Strich im Feld der Generalisierung.

Tabelle 6: Zusammenstellung Generalisierungen C.R.

1. Hauptkategorie: Methoden zur Textüberarbeitung	
Unterkategorien	Generalisierungen
1.2 keine bestimmte Methode	Gruppenarbeit – Entwurf besprechen (kooperativ)
	Gruppenarbeit – vier Kinder (kooperativ)
	Einarbeiten der Rückmeldungen aus der Gruppe (individuell)
2. Hauptkategorie: Einführen oder Üben von Proben oder Techniken	
Unterkategorien	Generalisierungen
2.1 Klangprobe	sich selbst vorlesen – überarbeiten – anschliessend in der Gruppe (individuell dann kooperativ)
2.2 Verschiebeprobe	Einführen: bestehende Sätze umstellen, LP Betont Nutzung für Texteschreiben
2.6 Paraphrasen	bestehender Text mit Schlüsselwörtern zusammenfassen
2.8 andere Techniken, nicht 2.1 – 2.7 zu zuordnen	Textstellen markieren, neue Version oben oder am Ende des Textes notieren
	Einführen: Überarbeitung direkt in den Text schreiben oder im Notizheft notieren
3. Instrumente zur Textüberarbeitung	
Unterkategorien	Generalisierungen
3.1 Instrumente zur Überarbeitung des Inhalts und der Sprache	Computer - Thesaurus
	Wortschatzliste, Duden „Treffender Ausdruck“
	Kriterien als Merkpunkte zur Überarbeitung (vgl. Anhang 10.14, Kopie 1b)
3.2 Instrumente zur orthographischen Textüberarbeitung	Duden, Computer
	Hefteintrag Rechtschreibregeln
3.3 Instrumente zur Textüberarbeitung (nicht 3.1/3.2 zu zuordnen)	schriftliche Überarbeitungskriterien eingeführt

5.1.4 Interview T.H.

T.H. ist männlich und zwischen vierzig und fünfzig Jahren. Er besitzt zwischen zwanzig und dreissig Jahren Unterrichtserfahrung an der Mittelstufe II. Das Interview fand in seinem Schulzimmer statt. Es dauerte ungefähr eine halbe Stunde, gesprochen wurde Schweizer Mundart. Die Forscherin empfand die Gesprächsatmosphäre angenehm und den Inhalt des Gesprächs spannend und informativ.

Die erste Frage an T.H. war die Frage nach der **Methode**, welche er bei der Textüberarbeitung mit Schülerinnen und Schülern anwendet. Er beschrieb sein Vorgehen als Lehrperson bei der **Korrektur von Texten**, welche er in zwei Durchgängen macht. Es findet dabei folgende Differenzierung statt. Nur fortgeschrittenen Schreibern würde Stilistisches korrigiert. Je nach Fähigkeiten des Kindes würde die Fehlerstelle markiert und selbst verbessert oder bereits von ihm hineinkorrigiert. Für die Markierung würden den Kindern bekannte Zeichen verwendet. Im zweiten Durchgang wird inhaltlich korrigiert. Es werden öfters kurze Text geschrieben. Die Schüler und Schülerinnen bekämen in der Regel eine Rückmeldung in Textform, welche die Meinung des Lehrers und einen Entwicklungshinweis beinhalten würden. Falle ein Thema bei mehreren Kindern auf, würde dies im Unterricht thematisiert und gezielt geübt. Als Beispiel wurde eine Rechtschreibthematik genannt (T.H.: „Thema das-dass in der Regel in diesen zwei Jahren sicher vier, fünf mal.“ #00:03:17-4#, T.H.: „Weil sich gewisse Kinder schwer tun, dies dann umzusetzen im Text. Ja.“ #00:03:23-7#). T.H. beschrieb den Korrekturaufwand später im Interview als massiv. Früher hätte er ein bis zwei Ausätze schreiben lassen, heute fünf bis sechs kürzere Texte. Wobei er den Aufwand unterschiedlich halte. Die Kinder würden

die Kriterien kennen bevor sie mit Schreiben beginnen. Er erwähnte die Verknüpfung zwischen den bekannten Kriterien und seiner Beurteilung (T.H.: „...*Nehmen wir an, ich achte auf die Gross-Kleinschreibung in einem Text und ich schaue, ob sie den Text sauber mit Abschnitten gegliedert haben ... Dann gibt das einen Bereich, welchen ich beurteile und dann einfach den Text als Ganzes.*“ #00:17:31-1#).

Ziemlich zu Beginn des Interviews betonte T.H. die Wichtigkeit der **Themenwahl** für den Schreibauftrag. Die Thematik solle die Schülerinnen und Schüler betreffen, keine künstlichen Sachen, wie Fantasiegeschichten herangezogen werden. Sie solle aus der Lebenswelt des Schreibers gewählt werden (T.H.: „*Ich habe jetzt gerade ein aktuelles Beispiel. Ich habe mir das vorgenommen für nach den Herbstferien. Ich lese die Geschichte von Tom Sawyer und dort kommt das amerikanische Justizsystem vor, mit diesen Geschworenen. Und wir haben im Klassenrat auch eine Art solches System entwickelt, wo es darum geht, wie kann man mit Beleidigungen umgehen...*“ #00:14:01-8#). Dieses System sei ähnlich, wie das amerikanische Gerichtssystem. Die Kinder würden ihr Wissen über dieses System schriftlich formulieren. Dies sei für sie ein hoch aktueller Schreibauftrag in welchem sie mittendrin steckten.

Die Forscherin fragte nach, wie die **Kinder ihre Entwürfe überarbeiten** würden und wie dies ablaufe. Sie wollte Genaueres über die **Methode** herausfinden. Der Lehrer erklärte, dass die Schüler ohne Entwurf direkt schreiben würden. Ziel wäre es, zuerst zu denken und dann zu schreiben, um anschliessend weniger überarbeiten zu müssen. Wenn der Text geschrieben sei, komme der Hinweis vom Lehrer, nochmals durchzulesen und Flüchtigkeitsfehler selbst zu verbessern. Jedes Kind sitze mit seinem Text am Platz. Er führe die Kinder Schritt für Schritt durch die Textüberarbeitung. Manchmal würde sie mit einem Thema aus der Grammatik oder der Rechtschreibung verknüpft (T.H.: „*Das ich/ Jetzt lest den Text durch und schaut, ob ihr alle i-Silben ein ie gemacht habt. Oder, so Dehnungen zum Beispiel. Oder ihr schaut es durch, hab ich nach dem Punkt immer gross geschrieben...*“ #00:05:13-3#). Er betonte, dass er diese Methode nicht bei jeder Klasse anwende. Bei selbständigeren Klassen würden vermehrt Instrumente, wie das Rechtschreibprogramm des Lehrmittels Sprachstarken zur selbständigen Überprüfung verwendet. Es würde aber auch in Gruppen oder Partnerarbeit überarbeitet (T.H.: „Der ie-Spezialist schaut dann das an. Und sagt: "Schau hier hast du noch! Und da und da!" Also, solche Sachen gibt es, mache ich schon auch. Aber die erste, welche ich nannte, ist die häufigere, weil es halt schneller geht.“ #00:06:59-0#). Die Arbeit mit Expertenrollen funktioniere nicht immer, da einige Kinder ihre Expertenrolle nicht ernst nehmen würden und andere nur Ausnutzen. Der Lehrer verknüpft das Texteschreiben immer mit einer Thematik des Texteschaffens (T.H.: „*Das kann auch sein, zum Beispiel „Wie kann man Spannung aufbauen“ in einem Text. Und dann schaue ich das aber im Voraus mit ihnen an, und dann logischer weise, wenn wir es überarbeiten, schauen wir das dann an. Ist das gelungen oder ist es nicht gelungen? ...*“ #00:09:37-0#). Sprachlich könne die Anforderung sein, das Verb „machen“ und „gehen“ nicht zu verwenden. T.H. hat auch schon Übungen aus dem Lehrmittel Sprachstarken 5 zur Textüberarbeitung eingesetzt. Es sind bestehende Texte mit Fehlern, welche im Klassenverband oder individuell verbessert werden sollen. Übungen mit Satzformulierungen zur Auswahl aus einem anderen Lehrmittel wurden ebenfalls eingesetzt, allerdings nicht zur Textüberarbeitung sondern zum isolierten Üben. Beides wurde in der aktuellen Klasse bis jetzt nicht eingesetzt. Wichtig ist für T.H., dass die Schüler merken, dass es eine Nachbereitung gibt, in welcher Form auch immer (T.H.: „...*Ob es ein Feedback eines Schülers ist oder ob es ein geführtes Programm von mir ist, oder eines, welches man selbst durcharbeiten kann, das spielt ja dann keine Rolle. Entscheidend für mich ist, dass etwas geht.*“ #00:19:41-7#).

Die zweite Interviewsequenz handelte vom **Einführen und Üben von Probe oder Techniken** der Textüberarbeitung durch Schüler und Schülerinnen. Die Begriffe für die Proben (vgl. Tabelle 7, UK 2.1 – 2.6) , welche die Forscherin verwendete, werden von der Lehrerin nicht verwendet und sind deswegen den Schülerinnen und Schülern nicht bekannt (T.H.: „Ja. Ich mache es nicht in diesem Sinne“ (...) #00:21:45-1# I: „Du nennst es nicht so, aber inhaltlich geht es darum.“ #00:21:50-3# T.H.: „Es ist nicht so klar strukturiert. "Jetzt machen wir Klangprobe, Ersatzprobe." Das nicht.“ #00:21:56-9#). Teilweise werden Erklärungen oder Übungen zur Thematik gemacht, aber nicht so genannt. Lautes Vorlesen wird im Gang als Partnerarbeit praktiziert oder mit allen gleichzeitig im Schulzimmer, ansonsten störe es Mitschüler in ihrer Konzentration. T.H. nutzt das laute Vorlesen zum Aufdecken von Fehlern, wenn die Kinder ans Pult kommen und seine Hilfe fordern. Die Verschiebeprobe würde in der Grammatik, bei den Satzgliedern geübt. Das Gliedern eines Textes in Abschnitte wurde vom Lehrer erklärt und anschliessend zur Überarbeitung eines Textes angewendet.

Im dritten Teil der Befragung interessierte sich die Forscherin für den Einsatz von **Instrumenten zur Textüberarbeitung**. T.H. stellt den Schülerinnen und Schülern das Korrekturprogramm des Lehrmittels Sprachstarken zur Verfügung. Weiter schreibt er Kriterien an die Wandtafel, welche besprochen und angewendet werden sollen (T.H. : „...Also, das kann heissen: "Bevor ihr beginnt den Text zu schreiben, achtet darauf"/ Und dann ist es an der Wandtafel sichtbar. Muss in Präsens stehen. Darf kein gehen und machen drin haben. Achtet auf Abschnitte.“ #00:17:58-9#). Es würden in der Grammatik gemeinsam Wortsammlungen erarbeitet, welche beim Schreiben eingesetzt werden dürfen (T.H. : „...Was gibt es alles für Fortbewegungsformen? Oder eben, wie kann man SPRECHEN ersetzen. Und da gibt es so verschiedene Formen. Es gibt so die Wörterkreise, wo man auflisten kann...“ #00:16:27-0#). Der Computer würde nicht zur Textüberarbeitung, sondern zur Recherche in Mensch und Umwelt eingesetzt. Aus dem Lehrmittel Sprachstarken 6 kämen die Feedbackinstrumente zum Einsatz.

Zum Schluss ermöglichte die Forscherin dem Lehrer, sich nochmals frei zum Thema Textüberarbeitung zu äussern. Somit wurde das **Interview mit folgender Aussage beendet**. T.H.: „Ich finde, das entscheidendste ist, dass die Kinder, wenn sie schreiben, etwas zu sagen haben beim Schreiben. Dass sie nicht irgendwelche Alibiübungen machen. Einfach so monoton, wo bei ihnen die Schreibmotivation fehlt, sondern/ Ich schreibe, wenn ich etwas zu schreiben habe. Und ich finde, das sollte bei den Kindern auch so sein. Dann sind auch die Texte viel spannender. Das heisst, ich gewichte dann den Inhalt schon stärker, als das Drumherum. Das heisst, die Botschaft, was man sagen möchte, dass man das klar formulieren kann und rüberbringen. Das ist eigentlich für mich der Grund, warum man sollte schreiben lernen. Sich ausdrücken können, was man sagen möchte.“ #00:24:41-6#

Das vollumfängliche Transkript befindet sich im Anhang, Kapitel 10.15.

Die Tabelle ist eine Zusammenstellung der generalisierten Aussagen von T.H. Es werden Aussagen zu jeder Unterkategorie sichtbar. Einige Unterkategorien blieben leer, daher der Strich im Feld der Generalisierung.

Tabelle 7: Zusammenstellung Generalisierungen T.H.

1. Hauptkategorie: Methoden zur Textüberarbeitung	
Unterkategorien	Generalisierungen
1.2 keine bestimmte Methode	fertiger Text durchlesen, Lehrperson führt Textüberarbeitung verbal (individuell)
	Spezialisten für bestimmte Gebiete geben mündliche Rückmeldungen, S-S (kooperativ)
2. Hauptkategorie: Einführen oder Üben von Proben oder Techniken	
Unterkategorien	Generalisierungen
2.1 Klangprobe	jemandem vorlesen – Partnerarbeit, S-S, S-LP (kooperativ)
2.2 Verschiebeprobe	Einführung: Gliederung eines Textes in Abschnitte
	Üben: Anwendung Textüberarbeitung
3. Instrumente zur Textüberarbeitung	
Unterkategorien	Generalisierungen
3.1 Instrumente zur Überarbeitung des Inhalts und der Sprache	Wortsammlungen mit Schülern erstellen
3.2 Instrumente zur orthographischen Textüberarbeitung	Korrekturprogramm Sprachstarken
3.3 Instrumente zur Textüberarbeitung (nicht 3.1/3.2 zu zuordnen)	Hinweise zur Überarbeitung an Wandtafel

5.1.5 Interview H.P.

H.P. ist männlich und zwischen dreissig und vierzig Jahre alt. Er besitzt zwischen zehn und zwanzig Jahre Unterrichtserfahrung an der Mittelstufe I und II. Das Interview fand in seinem Schulzimmer statt. Das Gespräch dauerte ungefähr eine halbe Stunde, gesprochen wurde Schweizer Mundart. Die Forscherin erlebte eine lockere Gesprächsamtsphäre mit inhaltlich interessanten Antworten auf die gestellten Fragen.

Die erste Frage an H.P. war die Frage nach der **Methode**, welche er bei der Textüberarbeitung mit Schülerinnen und Schülern anwendet. Der Lehrer sagte, er habe nicht eine Methode, nicht einen Leitfaden. Er lasse die Kinder in Gruppen mit Feedbacks überarbeiten. Ihm falle auf, dass den Meisten der Biss zum Überarbeiten fehle, egal welche Methode er wähle (H.P.: „...Meine Erfahrung ist aber, egal welche Methode, ich vermissem manchmal den BISS. Weil für sie ist das Geschriebene einfach geschrieben. Und wer ein gutes Gefühl hat von Anfang an, der hat eine gute Geschichte...“ #00:01:30-2#). Was die Überarbeitung fördere seien einfache Techniken zu lehren, wie den Text rückwärts zu lesen, um Rechtschreibfehler aufzudecken. Ansonsten sei es schwierig, dass daran gearbeitet werde (H.P.: „...dann ist die Erfahrung, wenn sie etwas Einfaches haben, dann funktioniert das eigentlich. Aber jetzt das Sprachgefühl.... für verschiedene Sachen ist beim Überarbeiten schwierig, dass jeder etwas ändert...“ #00:01:58-2#). Er versuche die Schülerinnen und Schüler möglichst gut auf Schreibsituationen vorzubereiten Ideen zu sammeln. Das Feedback untereinander sei eine Motivation am Text zu arbeiten. Sein Frust sei, dass diese Überarbeitung bei Texten ohne Benotung noch weniger gemacht würde (H.P.: „... ist wirklich so die Kunst... keine Note gibt, dann machen sie noch weniger. Das ist so ein bisschen der Frust, welchen ich manchmal habe.“ #00:02:45-0#). Es fehle an Unterrichtszeit, da alles schnell gehen müsse, weil so viel Verschiedenes gemacht werden müsse (H.P.: „...Plus die ZEIT fehlt, weil es ist viel zu schnell und viel zu viel Verschiedenes, dass sie sich gar nicht mehr gewohnt sind, sich in etwas nochmals driizchnüble, was fertig ist. Es ist ja fertig....“ #00:04:40-0#). Die Forscherin wollte wissen, ob er bereits einmal einen bestehenden Text vor der Klasse überarbeitet habe, um

den Überarbeitungsprozess zu demonstrieren. Er schreibe manchmal in der Vorbereitungsphase zwei eigene Beispiele, ein gutes und ein schlechtes, auf. Die beiden würden miteinander verglichen und besprochen (H.P.: „...*eigene Beispiele, ein Schlechtes und ein Gutes am Screen zeigen. Und dann diskutieren wir... es ist ein Teil von diesen Vorbereitungssachen, dass ich etwas formuliere. Und dann zeige ich ihnen, was ich erwarte, wenn ich sage: „Das ist ein guter Text.“* #00:21:59-2#). Das seien Gründe, weswegen er nicht eine bestimmte Methode habe. Er bekräftigte, wie zentral das Lesen und der Besuch der Mediathek für ihn im Zusammenhang mit dem Schreiben sei. Vielleser würden beim Schreiben Formulierungen aus dem Gelesenen übernehmen. In der Klasse würden zwei grössere Texte pro Semester geschrieben, im Übrigen viele kurze Texte (H.P.: „...*vielmehr so kleinere Sachen. So eine Bildergeschichte ist eine A4 Seite....*“ #00:23:52-8#). Für die Vorbereitung eines grossen Textes plane er während ungefähr vier Wochen zwei bis drei Lektionen ein. Freiwillige dürften gern auch in der Förderstunde etwas zum Thema schreiben, um zu üben. Ebenfalls dürften Lehrerfeedbacks zu Übungstexten eingeholt werden. Erst dann folge ein Texteschreiben mit Benotung (H.P.: „...*Und dann gibt es nachher einen Text, wo sie das anwenden. Aber eigentlich sind sie vorbereitet, wenn dann der Aufsatz kommt.*“ #00:23:52-8#).

Die zweite Interviewsequenz handelte vom **Einführen und Üben von Proben oder Techniken** der Textüberarbeitung durch Schülerinnen und Schüler. Der Lehrer erklärt, dass er die Begriffe für die Proben (vgl. Tabelle 8, UK 2.1 – 2.6), welche die Forscherin verwendet, nicht verwende. Daher kennen auch seine Schülerinnen und Schüler diese nicht. Teilweise werden Erklärungen oder Übungen zur Thematik gemacht, aber nicht so benannt. H.P. wendet die Klangprobe in der Klasse an, findet es wichtig, die Ressourcen des Partners zu nutzen. Er beschreibt, dass die Kinder sich die Texte in Partnerarbeit vorlesen, manchmal den eigenen oder auch mal den fremden Text (H.P.: „...*laut vorlesen, nur das reicht bereits, dass sie stolpern und merken, wenn etwas nicht gut ist.... die sprachlichen Fehler, wo etwas fehlt oder ein Fallfehler.... für sie nicht ein riesen Aufwand und dann bringt es mehr....*“ #00:04:11-5#). Auch Tonaufnahmen habe er aus dem gleichen Grund gemacht. Die Verschiebeprobe und die Ersatzprobe kenne er sonst aus dem Unterricht, nicht explizit für das Texteschaffen. Klar würden aber Satzglieder im Grammatikunterricht herumgeschoben und er hoffe dann, dass sie das auch im Texteschreiben anwenden. Er mache die Schülerinnen und Schüler beim Schreiben auf diese Themen aufmerksam und sie seine auch Bestandteil des Kriterienblattes. Die Forscherin hat den Einsatz der Abstrichprobe in einem andern Zusammenhang herausgehört. H.P. hat eigene Beispiele mit der Klasse analysiert, wobei die Länge der Sätze thematisiert wurde (H.P.: „*Schreibe ich einmal so lang....Und dann schreibe ich einmal vielleicht solange ... was ist der Unterschied....*“ #00:22:33-5#, H.P.: „*Irgendwann wird es auch langweilig....mit ihnen über den Text zu diskutieren.*“ #00:22:41-4#). Die Erweiterungsprobe wird nicht thematisiert. H.P. gewichtet die Wortschatzarbeit im Deutschunterricht stark, das Thema wird aber nicht explizit auf das Texteschreiben bezogen. Um die Rechtschreibung zu überprüfen, habe er ihnen gezeigt, den Text Wort für Wort rückwärts zu lesen (H.P.: „...*Dopplungen, Dehnungs-h, ie, oder solche Sachen. Dass du den Sinn brichst, ist die Idee, dass du die Wörter anschaust, dann kannst du die Wörter erkennen.*“ #00:14:41-7#). Fallfehler könnten dabei nicht erkannt werden. Die Technik sei aber einfach in der Anwendung (H.P.: „...*ist simpel. Von daher kann das eigentlich jeder und....*“ #00:15:13-0#).

Die Forscherin wollte Genaueres über die **Korrekturarbeit und die Beurteilung** erfahren. H.P. korrigiert Rechtschreibfehler in den Text hinein. Unter unpassende Formulierungen mache er Wellenlinien. Er schreibe jedem Kind einen Kommentar mit Tipps zu Verbesserungen. Das notierte würde mit einzelnen

Schülerinnen und Schüler besprochen, da die schriftliche Rückmeldung von diesen nicht verstanden würde (H.P.: „...Oder bei gewissen, weiss ich, dass ich etwas sagen muss, weil sie das nicht checken. Und den anderen kann ich das schreiben, auch wie sie das verbessern sollen, so Tipps....“ #00:26:24-9#). Die Kinder müssten den Text anschliessend nicht nochmals als Reinschrift abschreiben, er finde Aufwand und Ertrag stehe in keinem Verhältnis (H.P.: „...Ich korrigiere nicht und sie müssen danach nochmals schreiben. Der Aufwand ist zu gross, für das, was dann rausschaut.“ #00:25:51-6#). Wenn ihm ein Rechtschreibthema auffalle, würde er dies punktuell mit einzelnen Kindern nochmals aufgreifen. Er habe auch schon Tonaufnahmen der Texte gemacht und so den Inhalt bewertet (H.P.: „...nehme ich lieber etwas auf und bewerte so, wo es um den Inhalt geht.“ #00:12:47-7).

Im dritten Teil der Befragung interessierte die Forscherin den Einsatz von **Instrumenten zur Textüberarbeitung**. Die Instrumente dürfen während dem gesamten Schreibprozess benutzt werden (H.P.: „...Weil sie dürfen eigentlich prinzipiell alles brauchen...“ #00:12:11-8#). Als Instrument könne ein Leitfaden dienen, welchen sie ebenfalls bereits in der Übungsphase bekämen und der vor dem Schreiben miteinander erarbeitet würde. Der Leitfaden helfe den Schülerinnen und Schülern zu sehen, was alles überarbeitet werden sollte (H.P.: „...können ... abchecken. Erfülle ich das jetzt, wenn ich meine Geschichte lese oder nicht. Das sind Hilfsmittel, welche wir vorher erarbeiten, und welche sie dann im Test auch brauchen können....“ #00:07:05-7#). Es sind darin Punkte zum Inhalt, Wortschatz und Sprachformalen auf drei Stufen enthalten. H.P. erzählte, dass er mit den Kindern Vocifelder in allen Sprachfächern erarbeitet habe und weiter erarbeite. Dabei wären Hefteinträge zu Wortfeldern entstanden, welche ebenfalls zur Überarbeitung benutzt werden dürfen (H.P.: „...Beispiel Die Eismörter.... es gibt eine Art Mindmap.... es sind so Vocifelder. Ich finde es eine gute Art die Sprache zu lernen.... Wortschatztraining.“ #00:10:31-7#). Zusätzlich gebe er bestehende Vocifelder ab (vgl. Anhang 10.17, Kopien 4a, 4b, 4f). Für die Überarbeitung der Rechtschreibung kämen bei ihm der Duden und das Heft mit Regeleinträgen zum Einsatz. Rechtschreibregeln würden besprochen, dazu Theorieeinträge ins Heft geschrieben und anschliessend passende Übungen gemacht (H.P.: „...Rechtschreibstunden, wo wir so Fitnessbahnen mit den typischen Regeln machen. Und dann gibt es Theorieeinträge und die dürfen sie auch brauchen, wenn sie das zur Hand nehmen.“ #00:11:48-2#). Der Computer würde nicht als Instrument eingesetzt, da es zu viel Zeit in Anspruch nehme, den Text ohne Anwendung des Zehnfingersystems zu schreiben (H.P.: „...Also der Aufwand und der Ertrag....“ #00:12:36-5#). Von den Instrumenten des Lehrmittels Sprachstarken käme zeitweise das Korrekturprogramm für die Rechtschreibung zum Einsatz. Allerdings müssten die Schülerinnen und Schüler die dazugehörenden Zeichen nicht an den Rand schreiben. Das seien zu viele Denkschritte, Anderes leide darunter, meinte er (H.P.: „...dass sie wissen, dass es eine Dopplung ist, ist ja gut. Aber das noch anschreiben, ist für viele wieder ein Denkschritt zu viel, dass das andere darunter leidet...“ #00:14:10-8#). Er setze es als freiwillige Checkliste ein. Das Lehrmittel werde in andern Bereichen der Sprache eingesetzt.

Auch die Frage der **Differenzierung** kam im Interview zur Sprache. H.P. erlebt im Unterrichtsalltag, dass schwächere Schreiberinnen und Schreiber die Instrumente nur auf Hinweis des Lehrers zur Hilfe nehmen. Schreibstarke Kinder würden sich diese ohne Aufforderung bereitlegen und auch benützen (H.P.: „...diejenigen, welche es nicht wirklich brauchen würden, es hervor nehmen. Und den andern muss man einen Schubs geben, dass sie es machen....“ #00:08:59-4#). Schwächere Schülerinnen und Schüler würden viel mehr Un-

terstützung brauchen. Eine Möglichkeit sei die Förderung in kleinen Gruppen. Diese würden je nach Thematik der Überarbeitung, zusammengestellt (H.P.: „...Man könnte verschiedene Gruppen machen mit „Wo ist ein Satz fertig?“...“ #00:16:56-2#). Überarbeitet würde dabei der aktuelle Text der Kinder. Oft seien es rudimentäre Thematiken, zum Beispiel das Vermeiden überlanger Sätze. Bei dieser Arbeitsform sei er froh, wenn die Schulische Heilpädagogin anwesend sei. Er mache diese Arbeit mit allen Kindern (H.P.: „...das mache ich nicht nur mit den Schwachen auch mit den Guten zum Teil...“ #00:17:26-0#).

Zum Schluss ermöglichte die Forscherin dem Lehrer, sich nochmals frei zum Thema Textüberarbeitung zu äussern. Somit wurde das **Interview mit folgender Aussage beendet**. H.P.: „Nein. Aber, was halt immer so ist, die Suche nach der Motivation, etwas wirklich gut zu machen. Das ist so der Schlüssel. Da merke ich manchmal, ich muss sie zwingen. Das ist beim Schreiben, egal, was man nachher macht/ Das kann man alles wunderbar machen. Dass wie das Feuer so (unv.) /.... So ja, die Warum-Frage für sie.“ #00:27:56-9#
I: „Warum muss ich schreiben?“ #00:27:56-9#

H.P.: „Ja. Das beobachte ich immer mehr, dass einfach der Biss fehlt. Und das wäre für mich die Grundvoraussetzung. Wenn man das hat, kann man auch etwas Gutes machen. Und dann merke ich bei ganz vielen, die plage ich mit dem. Ja. Aber das plage ich ja sowieso in der Schule. Aber einfach so/ Das ist nicht immer befriedigend, das merke ich manchmal. Es kann jeder auf seinem Niveau machen. Aber so das: „Ich will jetzt das gut machen.“ Das merke ich bei einem Aufsatz noch extremer, als bei etwas, was du einfach beantworten kannst. Da sind sie dann jeweils sehr schnell zufrieden, zum Teil. Aber das muss ich akzeptieren, es ist so. Aber ist bei diesem Thema schon halt, ja!“ #00:28:45-8#

Das vollumfängliche Transkript befindet sich im Anhang, Kapitel 10.16. Die Tabelle ist eine Zusammenstellung der generalisierten Aussagen von H.P. Es werden Aussagen zu jeder Unterkategorie sichtbar. Einige Unterkategorien blieben leer, daher der Strich im Feld der Generalisierung.

Tabelle 8: Zusammenstellung Generalisierungen H.P.

1. Hauptkategorie: Methoden zur Textüberarbeitung	
Unterkategorien	Generalisierungen
1.2 keine bestimmte Methode	Gruppenarbeit mit Feedbacks (kooperativ)
	Gruppenarbeit mit klar festgelegtem Überarbeitungsauftrag (kooperativ)
	mündliches Lehrerfeedback, LP – S
2. Hauptkategorie: Einführen oder Üben von Proben oder Techniken	
Unterkategorien	Generalisierungen
2.1 Klangprobe	vorlesen lassen
	Text aufnehmen und anhören
2.4 Abstrichprobe	bestehende Texte analysieren
2.7 Orthographie/Zeichensetzung	Einführung und Übung: eigener Text Wort für Wort rückwärts lesen
3. Instrumente zur Textüberarbeitung	
Unterkategorien	Generalisierungen
3.1 Instrumente zur Überarbeitung des Inhalts und der Sprache	Wortschatzseite im Heft mit Schülern erstellen
	bestehende Wortsammlungen (vgl. Anhang 10.17, Kopien 4a, 4b, 4f)
	Kriterienliste mit Schülern erarbeiten
	Auftragsblatt mit Fragen zu: Wer? Wo? Was? Wie? (vgl. Anhang 10.17, Kopie 3)
3.2 Instrumente zur orthographischen Textüberarbeitung	Duden
	Hefteinträge mit Regeln
	Korrekturprogramm Lehrmittel Sprachstarken 6
3.3 Instrumente zur Textüberarbeitung (nicht 3.1/3.2 zu zuordnen)	Leitfaden zur Überprüfung

5.2 Darstellung der Hauptkategorien

In diesem Kapitel werden die Ergebnisse der drei Hauptkategorien der Untersuchung (vgl. Kapitel 4.5) dargestellt. Die codierten Aussagen aller fünf Interviews wurden paraphrasiert, generalisiert und reduziert (vgl. Anhang 10.20). Die reduzierten Aussagen wurden jeweils pro Hauptkategorie in einem Kurztext zusammengefasst. Die Tabelle mit der Darstellung der Unterkategorien enthält die Informationen des Kurztextes und dient als Übersicht.

5.2.1 Methoden zur Textüberarbeitung

Die Kategorie der Methoden besteht aus zwei Unterkategorien: 1.1 bestimmte Methode, 1.2 keine bestimmte Methode (vgl. Tabelle 9). P.K. erzählte, dass er in allen Unterrichtsfächern mit der **dialogischen Methode** arbeite, somit auch beim Texteschreiben. Bei dieser Methode findet jeweils zu Beginn eine schriftliche Auseinandersetzung in Einzelarbeit, auch singuläre Grundaueinandersetzung genannt, mit einem fachlichen Thema statt. Anschliessend findet ein Austausch zwischen den Schülerinnen und Schülern oder den Schülern und dem Lehrer statt (vgl. Tabelle 9, 1. Spalte). Im Gegensatz zu P.K. haben die drei anderen Lehrer gesagt, sie hätten **keine bestimmte Methode**. Sie würden die Methodenwahl der Disziplin und Selbständigkeit der Klasse anpassen. Seien diese Kompetenzen vorhanden, würden kooperative Formen für die Überarbeitung gewählt. Dabei gäbe es Partner und Gruppenarbeiten mit schriftlichem oder mündlichem Austausch. Ein Lehrer hat auch die Arbeit mit Experten beschrieben, bei welchem jede Person in der Gruppe für eine bestimmte Thematik der Überarbeitung zuständig sei. Ein anderer beschrieb, seine aktuelle Klasse brauche eine klare Führung, weswegen er die Klasse Schritt für Schritt durch die Überarbeitung führe. Die Lehrerin erklärte, selbst nicht gern in Gruppen zu arbeiten, so dass sie auch die Kinder ihre Texte mit einem Überarbeitungsprogramm individuell überarbeiten lasse (vgl. Tabelle 9, 2. Spalte).

Tabelle 9: Aussagen zur Methode

1. Methoden zur Textüberarbeitung	
1.1 bestimmte Methode	1.2 keine bestimmte Methode
Dialogische Lehrmethode <ul style="list-style-type: none">• Grundaueinandersetzung singulär• Austausch, LP-S, S-S	kooperative Methode <ul style="list-style-type: none">• Partner oder Gruppen• mündlicher oder schriftlicher Austausch• mit oder ohne Leitfaden• Experten LP führt Gruppe oder Klasse durch die Überarbeitung individuelle Überarbeitung

5.2.2 Einführen oder Üben von Proben oder Techniken

Die zweite Kategorie besteht aus folgenden Unterkategorien: 2.1 Klangprobe, 2.2 Verschiebeprobe, 2.3 Ersatzprobe, 2.4 Abstrichprobe, 2.5 Erweiterungsprobe, 2.6 Paraphrasen, 2.7 Orthographie und Zeichensetzung, 2.8 andere Techniken (vgl. Tabelle 10). Zur Orientierung in der Tabelle wurde einigen Aussagen, aufgrund der Wiederholung in verschiedenen Unterkategorien, Buchstabe von a bis c zugeteilt. Es wird so die Übereinstimmung dieser Aussagen im Zusammenhang mit verschiedenen Proben (vgl. Tabelle, 2.1 – 2.6) sichtbar. Im Gespräch hat sich gezeigt, dass die vier Lehrer und die Lehrerin die Proben nicht als Proben kennen. Es lässt sich aber durchaus eine thematische Übereinstimmungen erkennen. Das heisst, im Unterricht werden Erklärungen abgegeben und Übungen gemacht, welche von der Forscherin eindeutig den verschiedenen Proben zugeteilt werden konnten.

Tabelle 10: Aussagen zu den Proben und Techniken

2. Einführen oder Üben von Proben oder Techniken	
2.1 Klangprobe	a) eigener Text vorlesen oder vorlesen lassen (individuell, kooperativ, LP-S, aufnehmen, anhören) c) Bestandteil des Textüberarbeitungsprogrammes (vgl. Anhang 10.12, Kopie 3a&3b)
2.2 Verschiebeprobe	a) Anwendung/ Analyse eigener Texte b) Analyse literarischer/ bestehender Texte c) Bestandteil des Textüberarbeitungsprogrammes (vgl. Anhang 10.12, Kopie 3a&3b) - Erklärung Textgliederung in Abschnitte, Vergleich Theaterstück - Übung bestehende Sätze umstellen– Verweis zum Texteschreiben
2.3 Ersatzprobe	a) eigener Text bearbeiten (individuell, S - LP)
2.4 Abstrichprobe	a) eigener Text analysieren, bearbeiten b) bestehende Texte der Lehrperson analysieren
2.5 Erweiterungsprobe	a) eigener Text analysieren, bearbeiten
2.6 Paraphrasen	b) bestehender Text mit Schlüsselwörtern zusammenfassen (kooperativ)
2.7 Orthographie/Zeichensetzung	- Anwendung Rechtschreibregeln (individuell) - Text Wort für Wort rückwärts lesen (individuell)
2.8 andere Techniken (nicht 2.1-2.7 zu zuordnen)	a) Anwendung/ Analyse eigener Texte, Schülertexte (individuell, frontal) b) Analyse literarischer Texte (individuell, kooperativ, frontal) c) Textüberarbeitungsprogramm (vgl. Anhang 10.12, Kopie 3a&3b) - Textstellen markieren, neue Version direkt in Text/separat notieren (individuell, kooperativ)

Die **Klangprobe** wird durchwegs durchgeführt (vgl. Tabelle 10, 2.1 Klangprobe). Die Lehrer und die Lehrerin erklärten, es sei für die meisten Kinder auf diese Weise möglich Fehler im Text zu finden. Der Text wird sich selbst oder jemand anderem vorgelesen oder man lässt ihn sich vorlesen. H.P. hat erklärt, dass er auch schon Tonaufnahmen von Texten gemacht habe (a). Auch bei der Lehrerin ist die Klangprobe der erste Auftrag auf dem Textüberarbeitungsprogramm (c) (vgl. Anhang 10.12, Kopien 3a & 3b). Die **Verschiebeprobe** (vgl. Tabelle 10, 2.2) wurde in allen Interviews als Bestandteil des Grammatikunterrichts erwähnt. Dabei werden Sätze umgestellt und darauf hingewiesen, diese Möglichkeit auch beim Schreiben einzusetzen. Die Lehrerin machte mit ihren Kindern zum Verständnis des Textaufbaus den Vergleich mit einem Theaterstück. Ebenso wurde die Textgliederung in Abschnitte in der Klasse von T.H. erklärt und direkt am eigenen Text angewendet (a). P.K. hat literarische und eigene Texte zur Thematik mit den Kindern analysiert (a, b). Die **Ersatzprobe** (vgl. Tabelle 10, 2.3) kam ausschliesslich in Einzelberatungen (a) während der Textüberarbeitung bei einem Lehrer und einer Lehrerin zum Einsatz. Alle vier Lehrer und die Lehrerin betonten die Wichtigkeit der Arbeit am Wortschatz. Mit der **Abstrichprobe** (vgl. Tabelle 10, 2.4) verhielt es sich gleich. Das heisst, ein Lehrer analysiert mit seinen Schülerinnen und Schülern ihre eigenen Texte (a) und ein anderer erzählte, selbst Beispiele zu schreiben und zu besprechen (b). Ein Lehrer beschrieb die Analyse eigener Texte in Bezug auf die **Erweiterungsprobe** (vgl. Tabelle 10, 2.5), die anderen vier konnten betreffend dieser Probe keine Bezüge zum Unterricht herstellen und schildern. Das **Paraphrasieren** (vgl. Tabelle 10, 2.6) erkannte die Autorin bei einem Lehrer in folgendem Zusammenhang. Er lässt die Kinder im Fach Mensch und Umwelt anhand bestehender Texte und deren Schlüsselwörter eigene Zusammenfassungen schreiben (b). Zur Überarbeitung der **Orthographie** wurden zwei Techniken genannt (vgl. Tabelle 10, 2.7). Ein Lehrer fordert von den Kindern die Anwendung der erlernten und geübten Rechtschreibregeln. Ein zweiter Lehrer hat erklärt, wie der Text Wort für Wort von hinten gelesen und überprüft werden kann. In der Unterkategorie **andere Techniken** (vgl. Tabelle 10, 2.8) wiederholen sich die Aussagen. Das liegt daran, dass Aussagen betreffend Techniken nicht in Bezug auf die Proben gemacht wurden. Ein Lehrer hat mit den Kindern thematisiert, an welcher Stelle neue Versionen von überarbeiteten Textstellen aufgeschrieben werden sollen. Er

zeigte ihnen, dass es eine Markierung der Stelle braucht und dann die veränderte Version direkt im Text, im Notizheft oder am Ende notiert werden kann.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass keine Probe explizit zur Textüberarbeitung eingeführt wird. Die Klangprobe zur Problemverortung wird von allen eingesetzt. Die Verschiebeprobe ist thematisch eher in der Grammatik angesiedelt und wird dort geübt mit dem Hinweis der Wichtigkeit im Textverfassen. Wortschatz wird aufgebaut und geübt. Der Lehrer, welcher mit der dialogischen Lehrmethode arbeitet, analysiert literarische und eigene Texte mit den Schülerinnen und Schülern (a), wobei seine Überarbeitungsschwerpunkte mit fünf der sechs Proben thematisch übereinstimmen.

5.2.3 Instrumente zur Textüberarbeitung

Die Kategorie der Instrumente beinhaltet die Unterkategorien 3.1 Instrumente zur Überarbeitung des Inhalts und der Sprache, 3.2 Instrumente zur orthographischen Textüberarbeitung, 3.3 Instrumente zur Textüberarbeitung (nicht 3.1 oder 3.2 zuzuordnen) (vgl. Tabelle 11). Zur Orientierung in der Tabelle wurde jedem Instrument ein Buchstabe von a bis g zugeteilt. Folgende Instrumente werden sowohl für die inhaltlich, sprachliche als auch für die orthographische Überarbeitung zur Verfügung gestellt: der Computer (a), der Duden oder ein Duden für treffende Wörter (b), ein Textüberarbeitungsprogramm von M.Z. (c). Ebenfalls werden für beide Überarbeitungsbereiche eigene Instrumente mit den Schülerinnen und Schülern erarbeitet. Für die sprachliche Überarbeitung sind dies Wortschatzlisten oder Wortfelder (d), für die orthographische Überarbeitung Hefteinträge mit Rechtschreibregeln (d). Ausschliesslich für die inhaltliche oder sprachliche Überarbeitung werden Sammlungen mit Satzanfängen (d), Aufsatzhelfer mit guten Wörtern für (g), Kriterien (e) oder Sammlungen von Schülerbeispielen mit Qualitäten, sogenannte Autographensammlungen (f), bereitgestellt (vgl. Tabelle 11, 3.1). Für die Überprüfung der Rechtschreibung erwähnten zwei Lehrer das Korrekturprogramm des Lehrmittels Sprachstarken 6 (e), welches sie auch schon als Leitfaden bei den Schülerinnen und Schülern eingesetzt hätten (vgl. Tabelle 11, 3.2). In der Unterkategorie 3.3 wurden einige Instrumente wiederholt, es kamen keine neuen dazu. Der Autorin war es aufgrund der Interviewaussagen nicht möglich diese trennscharf in die erste oder zweite Unterkategorie einzuordnen.

Tabelle 11: Aussagen zu den Instrumenten

3. Instrumente zur Textüberarbeitung	
3.1 Instrumente zur Überarbeitung des Inhalts und der Sprache	a) Computer (Thesaurus) b) Duden – Der treffende Ausdruck c) Textüberarbeitungsprogramm, versch. Lupen (vgl. Anhang 10.12, Kopie 3a&3b) d) bestehende, erstellte Sammlungen (Satzanfänge, Wortschatzlisten) e) schriftliche Kriterien, Fragen zu Wer? Wo? Was? Wie? f) Autographensammlung (dialogisches Lernen, Schülerbeispiele mit Qualität) g) Aufsatzhelfer – gute Worte für... (zwei Räder)
3.2 Instrumente zur orthographischen Textüberarbeitung	a) Computer b) Duden c) Textüberarbeitungsprogramm, eine Lupe (vgl. Anhang 10.12, Kopie 3a&3b) d) erstellte Hefteinträge – Rechtschreibregeln e) Korrekturprogramm – Lehrmittel Sprachstarken
3.3 Instrumente zur Textüberarbeitung (nicht 3.1 oder 3.2 zu zuordnen)	a) Computer e) schriftliche Kriterien, Leitfaden, Hinweise zur Überarbeitung f) Autographensammlung, Ergebnisse Sesseltanz (vgl. Kapitel 5.1.1)

5.3 Besprechung der Thesen und Beantwortung der Fragestellung

These 1 wurde im Kapitel 1.4 folgendermassen formuliert:

These 1	Lehrerinnen und Lehrer der sechsten Klasse erarbeiten im Unterricht mit ihren Schülerinnen und Schülern keine Techniken zur sprachlichen Textüberarbeitung.
---------	---

Gemäss der vorliegenden Studie wurde die Technik der Klangprobe von jedem Lehrer und der Lehrerin genannt. Sie dient der Problemverortung, in Bezug auf inhaltliche und sprachliche Probleme, bei der Textüberarbeitung. Um die ermittelten Probleme zu lösen, müssten weitere Techniken erlernt werden. Verschiedene Überarbeitungstechniken zur Lösung werden von vier der interviewten Lehrern und der Lehrerin jedoch nicht gezielt erarbeitet. Ein einzelner Lehrer fördert die sprachliche Textüberarbeitung mit Hilfe der Analyse literarischer und eigener Texte, welche verschiedene Bereiche der sprachlichen Überarbeitung beinhaltet (vgl. Kapitel 5.2.2). Die These 1 wird somit folgendermassen konkretisiert:

These 1	Lehrerinnen und Lehrer der sechsten Klasse erarbeiten im Unterricht mit ihren Schülerinnen und Schülern die Technik der Klangprobe zur Problemverortung bei der inhaltlichen und sprachlichen Textüberarbeitung. Techniken zur Problemlösung werden selten gezielt erarbeitet.
---------	--

These 2 wurde im Kapitel 1.4 folgendermassen formuliert:

These 2	Lehrerinnen und Lehrer der sechsten Klasse fördern bei Schülern und Schülerinnen hauptsächlich die orthographische Textüberarbeitung.
---------	---

Die Ergebnisse der vorliegenden Forschung widerlegen die These 2. In den Interviews wurde die Orthographie zusätzlich zu inhaltlichen und sprachlichen Bereichen der Überarbeitung genannt. Dies beweist die Beantwortung der These 1. Weiter werden Instrumente zur sprachlichen Überarbeitung bereitgestellt, was in der Beantwortung der These 3 nachzulesen ist.

These 3 wurde im Kapitel 1.4 folgendermassen formuliert:

These 3	Lehrerinnen und Lehrer der sechsten Klasse stellen den Schülerinnen und Schülern keine Instrumente zur sprachlichen Textüberarbeitung zur Verfügung.
---------	--

Anlässlich der vorliegenden Forschung wurden von den vier Lehrern und der Lehrerin verschiedene Instrumente zur sprachlichen Textüberarbeitung genannt, wobei alle Befragten mindestens ein Instrument nannten. Drei der fünf Befragten stellen bestehende Instrumente bereit, drei von fünf erarbeiten solche mit den Kindern gemeinsam. Von allen vier Lehrern und der Lehrerin wurden Instrumente zur Überarbeitung des Wortschatzes (treffende Ausdrücke) genannt, andere Bereiche werden kaum berücksichtigt (vgl. Kapitel 5.2.3). Die These 3 lässt sich zu einem grossen Teil verifizieren, muss aber konkretisiert werden:

These 3	Lehrerinnen und Lehrer der sechsten Klasse stellen den Schülerinnen und Schülern verschiedene Instrumente zur Überarbeitung des Wortschatzes (treffende Ausdrücke) zur Verfügung. Instrumente zu anderen Bereichen des Inhaltes oder der Sprache werden selten bereitgestellt.
---------	--

Die in Kapitel 1.4 vorgestellte Fragestellung

Fragestellung	Mit welchen Methoden fördern Lehrerinnen und Lehrer der sechsten Primarklasse im Unterricht die Textüberarbeitung von Schülerinnen und Schülern?
---------------	--

lässt sich in Bezug auf die vorliegende Forschung folgendermassen beantworten:

Ein Lehrer arbeitet mit der dialogischen Lehrmethode. Die drei anderen Lehrer und die Lehrerin konnten die Frage nach ihrer Methode nicht gezielt beantworten. Die Lehrerin erwähnte als angewandte Methode ihr Textüberarbeitungsprogramm, welches grösstenteils in Einzelarbeit durchgeführt wird. Die drei anderen Lehrer erwähnten kooperative oder von der Lehrperson geführte Überarbeitungsmethoden. Diese Vier betonten, die Methode jeweils den Kompetenzen der Klasse anzupassen. Für kooperative Formen brauche es Disziplin und Selbständigkeit, über welche nicht jede Klasse verfüge. Die Methode der Schreibkonferenz, wie sie im Lehrmittel Sprachstarken vorkommt, wird von keinem der befragten Lehrer oder der Lehrerin angewendet. Ein Lehrer erarbeitet Qualitäten des Textschreibens mit der Analyse literarischer Texte und Schülertexten (vgl. Kapitel 5.2.1).

Die 1. und 2. Unterfrage wurde in Kapitel 1.4 folgendermassen formuliert:

1. Unterfrage	Welche Techniken zur Textüberarbeitung werden von Lehrerinnen und Lehrern der sechsten Primarklasse eingeführt?
2. Unterfrage	Welche Techniken zur Textüberarbeitung werden von Lehrerinnen und Lehrern der sechsten Primarklasse mit den Schülerinnen und Schülern geübt?

Die oben genannten Fragen konnten nicht getrennt voneinander untersucht werden. Da bei der Durchführung der qualitativen Inhaltsanalyse nicht für alle Unterkategorien Ankerbeispiele gefunden werden konnten (vgl. Kapitel 4.6.2), erfolgte die Zusammenlegung zweier Hauptkategorien. In der Ersten wurde nach dem Einführen und in der Zweiten nach dem Üben von Techniken gefragt. Somit müssen diese zwei Unterfragen als eine, wie folgend lautende Unterfrage beantwortet werden:

1. & 2. Unterfrage	Welche Techniken zur Textüberarbeitung werden von Lehrerinnen und Lehrern der sechsten Primarklasse eingeführt oder mit den Schülerinnen und Schülern geübt?
--------------------	--

Für die Überarbeitung des Inhaltes und der Sprache wurden folgende Techniken erwähnt. Alle fünf Befragten wenden mit Schülerinnen und Schüler die Klangprobe (lautes Lesen) zur Problemverortung im eigenen Text an. Die Verschiebeprobe (Verschieben von Satzgliedern) wird als Technik in der Grammatik geübt und auf die Wichtigkeit in der Textarbeit hingewiesen. Der Wortschatz wird aufgebaut und angewendet. Es wird darauf hingewiesen, überlange Sätze zu vermeiden. Orthographische Fehler zur selbständigen Verbesserung werden gekennzeichnet. Es kann gesagt werden, dass diese erwähnten Techniken in der Einzelberatung des Lehrers oder der Lehrerin angesprochen und direkt mit der Schülerin oder dem Schüler angewandt werden. Die Einführung solcher Techniken, damit die Schülerin oder der Schüler selbständige damit arbeiten kann, ist bei keinem der befragten Lehrer oder der Lehrerin institutionalisiert. Für die Überarbeitung der Orthographie wurde auf die Rechtschreibregeln verwiesen. Ein Lehrer zeigte den Kindern zusätzlich die Technik, den Text vom Ende her, Wort für Wort durchzulesen. Eine Lehrerin arbeitet mit einem eigens zusammengestellten Korrekturprogramm, welches mit der Technik des Unterstreichens von Satzanfängen, Verben und Wörtern zur Überprüfung der Rechtschreibung arbeitet. Ein Lehrer analysiert literarische Texte und

Schülerbeispiele gemeinsam mit den Kindern, wobei die Thematiken mit fünf der sechs Proben übereinstimmen (vgl. Kapitel 5.2.2).

Die 3. Unterfrage wurde in Kapitel 1.4 folgendermassen formuliert:

3. Unterfrage	Welche Instrumente zur Textüberarbeitung stellen Lehrerinnen und Lehrer der sechsten Primarklasse den Schülerinnen und Schülern zur Verfügung?
---------------	--

Die meisten zur Verfügung gestellten Instrumente sollen helfen treffende Ausdrücke zu finden und die Rechtschreibung zu überprüfen. Die vier Lehrer und die Lehrerin stellen den Schülerinnen und Schülern folgende bestehende Instrumente zur Verfügung: Computer, Duden, Duden mit treffenden Ausdrücken, Aufsatzhelfer zum Finden treffender Ausdrücke, Wortsammlungen zu bestimmten Themen, Liste mit kreativen Satzanfängen, Korrekturprogramm des Lehrmittels Sprachstarken, Überarbeitungsprogramm als Leitfaden, Kriterienliste, Auftragsblatt mit W-Fragen – Wer? Wo? Was? Wie?. Es wurden aber auch Instrumente mit den Schülerinnen und Schülern gemeinsam erarbeitet. Dazu gehören Hefteinträge mit Rechtschreibregeln oder Wortschatzerarbeitung, Wortschatzlisten und Sammlungen von Schülerbeispielen mit Qualitäten (vgl. Kapitel 5.2.3).

6 Diskussion

Das letzte Kapitel dieses Forschungsberichts enthält eine **Zusammenfassende Darstellung der Ergebnisse**, welche mit Bezug zur Theorie diskutiert werden. In der anschliessenden **Methodendiskussion** wird die eigene Untersuchung kritisch reflektiert. Weiter werden **Schlussfolgerungen für die heilpädagogische Praxis** aus der vorliegenden Forschung abgeleitet und **weiterführende Forschungsmöglichkeiten** aufgezeigt.

6.1 Rückblick und Zusammenfassung wichtigster Befunde

Die vorliegende qualitative Forschungsarbeit befasste sich mit der Förderung der Textüberarbeitung durch Lehrerinnen und Lehrer der sechsten Primarklasse. Mittels eines Leitfadeninterviews wurden vier Lehrer und eine Lehrerin nach ihrer Methode dieser Förderung, nach dem Einführen und Üben von Proben oder Techniken und nach Instrumenten zur Textüberarbeitung befragt. Alle Aussagen wurden wörtlich transkribiert und mit einer inhaltlich strukturierenden Inhaltsanalyse ausgewertet. Die gewonnen Ergebnisse wurden den vier Lehrern und der Lehrerin zurückgespiegelt, eine kommunikative Validierung zur Gültigkeit der Ergebnisse durchgeführt.

Die wichtigsten Erkenntnisse werden nachfolgend zusammenfassend beschrieben.

Die Frage nach der **Methode** wurde von einem Lehrer, dialogische Lehrmethode, konkret beantwortet. Er analysiert literarische Texte oder Schülertexte und erarbeitet auf diese Art die Qualitäten von Texten, welche die Schülerinnen und Schüler bei eigenen Texten anwenden können. Alle anderen erklärten, nicht mit einer bestimmten Methode zu arbeiten. Eine Lehrerin arbeitet mit einem selbst erstellten Textüberarbeitungsprogramm, welches sie den Kindern schriftlich zur individuellen Bearbeitung abgibt. Die drei Lehrer erwähnten verschiedene soziale Formen zur Überarbeitung, betonten aber, die Methode jeweils der Disziplin und der Selbständigkeit der Klasse anzupassen. Kooperative Formen würden nur angewendet, wenn die erwähnten

Kompetenzen vorhanden seien, ansonsten finde eine individuelle oder vom Lehrer geführte Überarbeitung statt (vgl. Kapitel 5.2.1).

Die Lehrer und die Lehrerin führen die Kinder mehrheitlich gezielt an das Texteschreiben heran. Ein Text wird vorbereitet, indem die Kinder sich vorher inhaltliche Gedanken machen, gemeinsam nach Ideen gesucht wird und je nach aktueller Thematik der Grammatik oder des Wortschatzes vorbereitende Übungen gemacht werden. Das Überarbeiten der Texte gerät dabei nach Ansicht der Forscherin eher in den Hintergrund. Angesprochen wurden vereinzelt die fehlende Motivation der Schülerinnen und Schüler zur Textüberarbeitung und die fehlende Kompetenz zur Problemverortung, um den Text überhaupt überarbeiten zu können. Insgesamt muss gesagt werden, dass die vier Lehrer und die Lehrerin einzig die Klangprobe als **Technik** mit den Kindern gezielt einsetzen. Die Verschiebe-, die Ersatz-, die Abstrich- und die Erweiterungsprobe, sowie das Paraphrasieren waren den Lehrern und der Lehrerin als Proben unbekannt und werden daher nicht explizit mit der ganzen Klasse zur Textüberarbeitung eingeführt und geübt. Es lassen sich aber durchaus thematische Übereinstimmung erkennen. Es wird in allen Klassen am Verschieben der Satzteile, am Textaufbau und am Wortschatz gearbeitet. In der Einzelberatung durch den Lehrer oder die Lehrerin werden diese Bereiche der Überarbeitung aufgegriffen und am eigenen Text angewendet (vgl. Kapitel 5.2.2).

Die meist genannten **Instrumente** zur Textüberarbeitung waren der Duden und der Computer. Die Lehrerin erwähnte den Einsatz einer Liste mit kreativen Satzanfängen und zwei Aufsatzhelfern zur Unterstützung beim Finden treffender Worte. Ein Lehrer erwähnte den Duden mit treffenden Ausdrücken. Es wurden aber auch eigene Instrumente zum Wortschatz, zum Beispiel Wortsammlungen, erarbeitet. Aus der dialogischen Lehrmethode entstanden Unterschiedliche Sammlungen mit literarischen Beispielen und Schülerbeispielen zu den unterschiedlichsten Inhalten und sprachlichen Schwerpunkten. Öfters wurde auch der Einsatz von Kriterienlisten erwähnt (vgl. Kapitel 5.2.3).

Die Forscherin sprach die **Differenzierung** in Bezug zur Förderung der Textüberarbeitung in den Interviews an. Verschiedene Befragte erwähnten, dass schreibschwache Kinder zur Verfügung stehende Instrumente weniger einsetzen würden, als schreibstarke Kinder. Wenn, dann würden sie eher die Unterstützung des Lehrers oder der Lehrerin suchen. Gefördert wird teilweise auch in kleinen Gruppen nach Überarbeitungsthematik oder mit Hilfe eines schreibstarken Schülers oder Schülerin. Differenziert wird von den Lehrern und der Lehrerin auch bei Korrekturen, welche die Kinder verbessern müssen. Bei schreibschwachen Kinder wird die Fehlerstelle direkt im Text gekennzeichnet, bei allen andern am Rand. Die Lehrerin passt die Überarbeitungsmenge der Leistung des Kindes an. An der Sprache wird bei ihr erst gearbeitet, wenn der Text inhaltlich verständlich geschrieben ist.

Der Forscherin sind folgende Themen, welche nicht direkt mit der Forscherfrage zu tun haben, bei der Auswertung der Interviews aufgefallen. Allgemein wurde betont, dass das Texteschreiben und die Korrekturarbeit des Lehrers oder der Lehrerin **zeitaufwändig** seien. Aus diesem Grund haben alle befragten Lehrer und die Lehrerin nach dem Sammeln erster Unterrichtserfahrungen vom Schreiben langer Texte, auf häufigeres Schreiben von kürzeren Texten gewechselt. Erwähnt wird auch verschiedentlich, dass zusätzliche Zeit zum Schreiben in Förderstunden zur Verfügung gestellt würde. Hervorgehoben wurde mehrmals wie wichtig die Arbeit an der mündlichen Sprache sei. Nicht alle Texte würden gleich umfangreich korrigiert und rückgemeldet. Rückmeldungen würden meist in einer Mischform aus freiem Text und Raster geschrieben. Oft werden diese auch mündlich mit den Schülerinnen und Schülern besprochen. Erwähnt wurden jeweils die **Benotung** und die Selektion, welche in der sechsten Klasse anstehe. Die Forscherin nahm einen Druck in Bezug auf diese Thematik wahr.

6.2 Diskussion der Ergebnisse

Im vorliegenden Kapitel werden die Forschungsergebnisse mit den im Kapitel zwei und drei erarbeiteten theoretischen Grundlagen in Zusammenhang gebracht. Weiter soll aus der Diskussion der Ergebnisse eine eigene argumentativ gestützte Position hervorgehen. Dieses Kapitel ist gegliedert in einen Gesamtüberblick und Auffälligkeiten aus den Einzelfallstudien.

6.2.1 Gesamtüberblick

Die in Kapitel 1.4 gestellte Fragestellung konnte nach der Analyse der Interviews beantwortet werden (vgl. Kapitel 5.3). Es wurde festgestellt, dass ein Lehrer seine **Methode**, die dialogische Lehrmethode, klar benennt. Die anderen drei Lehrer und die Lehrerin nannten keinen bestimmten Begriff bezüglich ihrer Methode. Sie umschrieben ihr Lehrerhandeln mit dem Einsatz verschiedener Sozialformen für die Textüberarbeitung und nannten Instrumente, welche den Schülerinnen und Schülern während dem Schreiben und der Überarbeitung zur Verfügung gestellt werden. Dies deutet darauf hin, dass die eingesetzte Methode zur Förderung der Textüberarbeitung von ihnen nicht gezielt gewählt wurde. Es wird vermutet, dass der Zusammenhang von Textüberarbeitung und Entwicklung der literalen Kompetenz (vgl. Böttcher & Becker-Mrotzek, 2009, S. 109) den Lehrern und der Lehrerin nicht ausreichend bewusst ist. Überraschend fand die Forscherin, dass die Methode des Lauten Denkens (vgl. Kapitel 3.2), eine Art des öffentlichen Überarbeitens um den Überarbeitungsprozess den Schülerinnen und Schülern sichtbar zu machen, wenig gezielt oder gar nicht eingesetzt wurde. Sie sieht hier eine Chance, die einzelnen Schritte des Überarbeitens, Problemverortung – Problem-analyse – Problemlösung (vgl. Kapitel Abb. 4), aufzuzeigen. Dieser Ablauf könnte den Schülerinnen und Schülern Klarheit in Bezug auf den komplexen Überarbeitungsprozess schaffen. Baurmann spricht in diesem Zusammenhang von einem Muster zur Überarbeitung (vgl. Kapitel 3.4).

Interessanterweise wird die vorgeschlagene Schreibkonferenz mit Textlupe aus dem Lehrmittel Sprachstarken (vgl. Kapitel 3.5) von keinem der befragten Lehrern oder der Lehrerin eingesetzt. Die Gründe dafür sind der Forscherin unbekannt. Allerdings erwähnen die vier Lehrer und die Lehrerin ähnliche kooperative Formen zur Textüberarbeitung. Sie erzählen, dass diese Form eine Distanz zum eigenen Text ermögliche und bei der Problemverortung helfe. Diese Analyse bestätigt die Aussagen von Baurmann und Pohl, sowie diejenige von Böttcher und Becker-Mrotzek (vgl. Kapitel 2.3), welche genau diese Position vertreten. Kooperative Formen werden aber nur eingesetzt, wenn in der Klasse die Kompetenzen Disziplin und Selbständigkeit vorhanden sind. Fehlen diese Kompetenzen, wird die Form der individuellen Überarbeitung oder eine vom Lehrer geführte Überarbeitungsform gewählt. Die Forscherin fragt sich, ob ein Grund für dieses Problem bei einer fehlenden Überarbeitungskompetenz (vgl. Kapitel 3.3) der Schülerinnen und Schüler liegen könnte. Eine solche müssten sich die Kinder laut Baurmann zuerst aneignen können, wozu sie ein Muster zur Überprüfung brauchen. Im Lehrplan 21 (vgl. Tabelle 1) wird die Kompetenz verlangt, die Rechtschreibung und die Grammatik im Austausch mit anderen überarbeiten zu können. Die kooperative Überarbeitungsform wird demzufolge im Lehrplan 21 verankert und wird von den Lehrerinnen und Lehrern umgesetzt werden müssen.

Alle Befragten betonten, wie wichtig die Hinführung zum Schreibthema sei. Es scheint den Lehrern und der Lehrerin ein Anliegen zu sein, die Kinder thematisch auf den Textinhalt vorzubereiten. Dieses Vorgehen stimmt mit dem ersten Schritt *Ideen finden und Texte planen* des Lehrmittels Sprachstarken (vgl. Kapitel 3.5) überein. Auch der zweite Schritt *Entwerfen und formulieren* wird stark gewichtet, was die von der Lehrerin

und den vier Lehrern eingeplante Zeit und Erklärungen dazu widerspiegeln. Es folgt der Schritt der Überarbeitung eines Textes. Im Sprachstarken Schritt drei *Inhaltlich überarbeiten* und Schritt vier *Sprachformal korrigieren*.

Um den Schritt der Überarbeitung zu beleuchten wurde nach **Techniken oder Proben zur Textüberarbeitung** gefragt. Dieser Teil der Forschung stellte sich als der Schwierigste heraus. Es konnte bei der Beantwortung der Fragestellung nicht zwischen Einführen von Proben oder Techniken und dem Üben unterschieden werden. In Kapitel 5.3 werden Gründe dafür genannt. Die Ergebnisse decken sich mit dem Vorwissen der Forscherin, dass kaum Techniken oder Proben eingeführt oder geübt werden, aus folgenden Gründen: Die erfragten Proben waren der Lehrerin und den vier Lehrern nicht als Proben der Textüberarbeitung bekannt. Auch das Einführen oder Üben anderer Techniken zur Textüberarbeitung ist bei keinem der interviewten Lehrer oder der Lehrerin institutionalisiert. Die Ergebnisse zeigen, dass die Klangprobe zur Problemverortung (vgl. Kapitel 3.3) von allen vier Lehrern und der Lehrerin mit ihren Klassen angewendet wird. Dies könnte mit der Tatsache zusammenhängen, dass diese Probe einfach anzuwenden und von den Lehrern und der Lehrerin als zielführend erlebt wird. Um die verorteten Probleme zu lösen, braucht es jedoch bestimmte Techniken oder Proben (vgl. Kapitel 3.2). Aus den Interviews ging hervor, dass vor dem Schreibprozess Ziele geklärt, Texte geplant und auf bestimmte behandelte Themen der Grammatik oder des Wortschatzes hingewiesen wird. Dieses Vorgehen fördert die Teilhandlungen des Schreibprozesses, von Held Prätextrevison genannt. Baumann beschreibt den Begriff Prätextrevison als Überarbeitungsversuche, welche der noch nicht aufgeschriebenen Formulierung voraus gehen (vgl. Kapitel 3.1). Es wird von der Forscherin als wichtiger vorbereitender Schritt zur Überarbeitung des Endproduktes angesehen. In der Einzelberatung durch die Lehrer oder die Lehrerin werden Techniken direkt mit dem betreffenden Kind angewendet. Es kann nicht gesagt werden, ob solche Techniken dadurch auch selbständig in der kooperativen oder individuellen Überarbeitungsform angewendet werden. Die Schreiberin ist der Meinung, dass solche Techniken schrittweise über längere Zeit aufgebaut werden müssten. Held meint dazu, dass regelmässig wiederkehrende Unterrichtseinheiten zum Überarbeiten von Texten das aktive Textbewusstsein der Kinder fördern würde (vgl. Kapitel 3.2). Auch der Lehrplan 21 sagt auf der Kompetenzstufe mit Grundanspruch, dass Schülerinnen und Schüler Unstimmigkeiten in ihren Texten mit Hilfe von Kriterien erkennen und Alternativen finden können (vgl. Tabelle 2). Das Finden von Alternativen würde zusätzlich für das Einüben von Proben oder Techniken zur Textüberarbeitung sprechen.

Die dritte Unterfrage forschte nach den zur Verfügung stehenden **Instrumenten**. Die Ergebnisse zeigten, dass der Computer und der Duden zur Überprüfung der Rechtschreibung und treffender Ausdrücke zur Verfügung gestellt werden. Diese wird auch im Lehrplan 21 (vgl. Tabelle 2) als mögliches Instrument erwähnt. Der Einsatz eines Leidfadens mit Kriterien für die Überarbeitung wird ebenfalls mehrheitlich eingesetzt. Ein solches Instrument liefert den Schülerinnen und Schülern ein sogenanntes Muster, welches Baumann zur selbständigen Textüberarbeitung erwähnt (vgl. Kapitel 3.3). Das Hilfsmittel Textlupe des Lehrmittels Sprachstarken (vgl. Anhang 10.1) wird von keinem befragten Lehrer oder der Lehrerin eingesetzt. Es bleibt die Frage, warum es nicht eingesetzt wird. Die Forscherin bekam den Eindruck, dass im Allgemeinen für die kooperative Überarbeitung eines Textes keine Instrumente verwendet werden. Allerdings fragte sie nicht gezielt danach.

In der Phase der Datenauswertung stiess die Forscherin auf eine kreisförmige Darstellung von Schreibfördermassnahmen, welche aufgrund einer empirischen Studie entstanden ist. Es werden Massnahmen zu drei Zielbereichen genannt. Die ausgewählten Beispiele zu jedem Förderziel wurden von den befragten Lehrern und der Lehrerin in den Interviews genannt. Aus diesem Grund wird an folgender Stelle darauf hingewiesen, aber nicht vertieft thematisiert. Umfassend, als Ring dargestellt, wird die technische und personelle Entlastung des Schreibprozesses genannt. Dazu werden als Beispiel die Produktzielsetzung, das kooperative Schreiben, das Formative Feedback, Beispieltex-te studieren lassen, sowie zusätzliche Schreibzeit und der Kriterienraster genannt. Im Innern der einen Hälfte steht das Verschriften (Schreibflüssigkeit), welches zu den hierarchieniedrigen, basalen Prozessen des Schreibens zählt. Als Massnahmen zur Förderung werden zum Beispiel die Erhöhung des Wortschatzes, das Kombinieren von Sätzen und die Grammatik genannt. Im Innern der andern Hälfte stehen das Planen und das Revidieren (Überarbeiten), als hierarchiehohe, anspruchsvolle Prozesse des Schreibens. An erster Stelle steht die Fördermassnahme Schreibstrategien zu vermitteln, worauf schon bald die Aktivitäten vor dem Schreiben genannt werden (vgl. Philipp, 2015, S. 147). Aufgefallen ist im Zusammenhang mit der vorliegenden Studie, dass in einem Bereich der hierarchieho-hen Schreibprozesse, für das Revidieren/Überarbeiten am wenigsten Fördermassnahmen ergriffen werden. Obwohl die Vermittlung von Schreibstrategien als Massnahme mit der höchsten Effektstärke gilt.

6.2.2 Auffälligkeiten aus den Einzelfallstudien

Die Einzelfälle werden nicht vertieft diskutiert. Dies würde den Rahmen der Arbeit übersteigen. Es wird auf einzelne Äusserungen eingegangen.

Ein Lehrer arbeitet mit der dialogischen Lehrmethode. Er hat als einziger die Analyse von literarischen Texten erwähnt. Auch die Arbeit anhand von Schülerbeispielen gehört bei ihm zum Alltag, sowie die Prozessbegleitung durch Rückmeldungen zu Texten. Er hat als einzige Person nicht von demotivierten Schülerinnen und Schülern im Zusammenhang mit dem Überarbeiten von Texten gesprochen. Es stellt sich hier die Frage, ob sich dies mit der Lehrmethode oder mit der Haltung der Lehrperson zusammenhängt. Er betonte im Interview, dass jeder Text Qualitäten habe. Diese Einstellung, ist nach Meinung der Forscherin, förderlich für die Motivation der Schülerinnen und Schüler.

Ein Lehrer erwähnte die fehlende Motivation zur Überarbeitung in der Eröffnung und im Schlusswort des Interviews. Diese Tatsache hat die Forscherin nachdenklich gestimmt. Sie stellt sich die Fragen nach den Ursachen für ein solches Verhalten. Es könnte die Wahl des Schreibthemas oder eine fehlende Kenntnis von Techniken betreffen, um nur zwei Gründe dafür zu nennen. Ein Lerngespräch des Lehrers mit seinen Schülerinnen und Schülern könnte ihrer Meinung nach weiterhelfen.

6.3 Kritische Reflexion der Untersuchung

Kritisch betrachtet werden der Interviewleitfaden, die Durchführung der Interviews und die Inhaltsanalyse. Weiter wird die Forschungsarbeit unter dem Gesichtspunkt der in Kapitel 4.4 Gütekriterien betrachtet.

6.3.1 *Reflexion bezüglich des Interviewleitfadens und der Durchführung*

Der Interviewleitfaden mit seinen drei Spalten (Leitfragen, mögliche Anschlussfragen, Nachfragen) erwies sich in der Durchführung der Untersuchung als sehr hilfreich. Die erste Version des Leitfadens wurde erprobt und erneut intensiv überarbeitet, da die Antworten nicht zielführend für die Klärung der Forschungsfrage waren (vgl. Roos & Leutwyler, 2011, S. 219f). Die Forscherin konnte aus Zeitgründen nicht nochmals testen. Rückblickend kann gesagt werden, dass eine weitere Erprobung und Überarbeitung des Leitfadens der Forscherin hätte helfen können, fokussierter nachzufragen. Die Leitfragen eröffneten die Thematik und ermöglichten ein offenes, engagiertes Gespräch. Die Anschlussfragen und die Nachfragen konnten von der Forscherin meist gezielt zur Steuerung des Gesprächs eingesetzt werden. Es brauchte viel Geschick, die Befragten nach der ersten Leitfrage wieder auf die Kernfrage der Methode zur Überarbeitung zurückzuführen (Hopf, 2015, S. 358). In drei von fünf Interviews wurden nach der Fragestellung ganz andere Thematiken beleuchtet. Es wurde über das Heranführen an eine Schreibaufgabe, über die Korrekturarbeit und über die fehlende Motivation bei den Schülerinnen und Schülern zur Überarbeitung gesprochen. Die Frage nach den Techniken zur Überarbeitung und das Zeigen der Kopie mit den Proben (vgl. Anhang 10.9) lösten bei den Lehrern und der Lehrerin unterschiedliche Reaktionen aus. Die Forscherin nahm Unsicherheit wahr, aufgrund der Fragen, welche ihr zu den Proben gestellt wurden. Da kein Lehrer und keine Lehrerin diese Proben kannten, schwächte die Forscherin ihr Nachfragen nach Proben oder Techniken ab. Auf die Unsicherheit des Gegenübers reagierte sie mit einem Schonverhalten. Sie fragte nicht gezielt nach dem Einführen und Üben, vielleicht um das Image des Befragten nicht zu beschädigen (vgl. Hermann, 2015, S. 365). Dadurch mussten zwei Unterfragen der Forscherfrage (vgl. Kapitel 5.3) zusammengeschlossen werden. Die Möglichkeit zum Schluss des Interviews etwas zu ergänzen oder etwas bereits Gesagtes zu betonen, wurde benutzt und zeigte das Kernanliegen der jeweiligen befragten Person. Die Forscherin muss sich auch eingestehen, vereinzelt Fragen gestellt zu haben, welche eher von persönlichem Interesse und nicht zum Forschungszweck gestellt wurden. Dies löste in der Datenverarbeitung und der Datenauswertung ein Mehraufwand aus, welcher von ihr unterschätzt wurde.

6.3.2 *Reflexion bezüglich der Inhaltsanalyse und der Stichprobe*

Die Durchführung der inhaltlich strukturierten Inhaltsanalyse zur Auswertung der Daten war zeitintensiv. Das Entwickeln des Kodierleitfadens erforderte eine weitere vertiefte Auseinandersetzung mit der Theorie und eine Offenheit gegenüber neuen Kategorien. Die Probekodierung mit den deduktiv gebildeten Kategorien zeigte auf, dass eine Zusammenlegung zweier Hauptkategorien erforderlich war, wonach sich die Forscherin neu orientieren musste (vgl. Kapitel 4.6.2). Es zahlte sich aus, das Kategoriensystem mit zwei induktiv gebildeten Unterkategorien zu ergänzen. Um eine Ordnung in die Vielfalt der Informationen zu bringen wurde erneut kodiert, ohne auf die bereits erfolgte Kodierung zu achten (vgl. Roos & Leutwyler, 2011, S. 278). Die Anwendung dieser Methode ermöglichte die Beantwortung der Forschungsfrage. Der Einbezug eines quantitativen Analyseschrittes, in Bezug auf die Instrumente zur Textüberarbeitung, hätte eine weitere Möglichkeit der

Datenauswertung eröffnet. Mit der Auswertung der Häufigkeit von Wörtern, im vorliegenden Fall die Nennung der Instrumente, hätten Worte in Zahlen transformiert werden können (vgl. Kuckartz, 2014, S. 15). Allerdings wäre eine Verallgemeinerung anhand der untersuchten Stichprobe von fünf Befragten nicht repräsentativ gewesen. Die fünf Befragten haben sich auf Anfrage der Forscherin zur Verfügung gestellt. Da die Anzahl der Zusagen mit der Anzahl der Stichprobenziehung genau übereinstimmte, bestand keine Auswahlmöglichkeit (vgl. Roos & Leutwyler, 2011, S. 177). Gründe dafür waren die fehlende Übereinstimmung der bestimmten Merkmale oder persönliche Gründe. Die Forscherin nimmt an, dass die interviewten Lehrer und die Lehrerin aus Interesse am Forschungsthema an der Untersuchung teilgenommen haben.

6.3.3 Reflexion bezüglich der Gütekriterien

Nachfolgend werdend die Ergebnisse anhand der in Kapitel 4.4 beschriebenen sechs Gütekriterien nach Mayring eingeschätzt (vgl. Mayring, 2016, S. 144ff).

1. Gütekriterium Verfahrensdokumentation

Während des Forschungsprozesses wurde jeder Arbeitsschritt dokumentiert. Das Digitalisieren und Nummerieren aller Daten (Transkripte, Fotografien, Kopien, Zwischenarbeitsschritte) hat sich als praktisch erwiesen. Die Forscherin konnte auf diese Weise den Überblick über die Datenmenge behalten und die Entwicklungsschritte ihrer Forschung zu jedem Zeitpunkt nachvollziehen. Ein Grossteil dieser Dokumente ist im Anhang aufgeführt. Die Audiodateien wurden aus Datenschutzgründen nach dem Abschluss dieser Arbeit gelöscht. Zusätzlich hatte die Forscherin die Daten jeweils ausgedruckt zur Verfügung, was sich vor allem während der Datenanalyse als hilfreich erwies. Es kann gesagt werden, dass alles Notwendige unternommen wurde, damit die Forschung gut dokumentiert wurde.

2. Gütekriterium Argumentative Interpretationsabsicherung

Die Forscherin führte die Aussagen der vier Lehrer und der Lehrerin auf die in Kapitel zwei und drei erlangten theoretischen Konzepte zurück. Weiter achtete sie bei der Transkription, der zusammenfassenden Darstellung der Interviews und der Inhaltsanalyse darauf, dass keine Interpretationen einfließen. Dies wurde durch das selbstkritische beobachten und prüfen der einzelnen Arbeitsschritte mit hoher Wahrscheinlichkeit erreicht.

3. Gütekriterium Regelgeleitetheit

Der in Kapitel 4.1 geplante Forschungsprozess und die folgenden Schritte des methodischen Vorgehens konnten eingehalten werden. Die Planung erwies sich als hilfreich und geeignet. Der geplante Analyseprozess mit seinen einzelnen Schritten (vgl. Kapitel 4.6) erwies sich ebenfalls als praktikabel. Die geplante deduktive und induktive Vorgehensweise zur Erstellung des Kategoriensystems wurde wie geplant durchgeführt. Die Forschende hatte allerdings den zeitlichen Aufwand dieses Verfahrens unterschätzt. Es kann aber insgesamt gesagt werden, dass dieses Gütekriterium erfüllt wurde.

4. Gütekriterium Nähe zum Gegenstand

Die Forscherin begab sich zur Führung der Interviews in die Schulhäuser der Lehrer und der Lehrerin. Die Räumlichkeiten und der Zeitpunkt wurden von den Befragten selbst ausgewählt. Diese Rahmenbedingungen ermöglichten ein Gespräch in gewohnter Umgebung und den Einblick in die alltägliche Lebenswelt der Befragten. Die Forscherin versuchte durch eine sensible Gesprächsführung das Interesse an den Aussagen

spürbar zu machen. Die entspannte Haltung und die teilweise durch Lachen begleiteten Aussagen der Befragten, führt die Forscherin auf eine wohlwollende Gesprächsatmosphäre zurück. Es kann davon ausgegangen werden, dass diesem Gütekriterium entsprochen wurde.

5. Gütekriterium Kommunikative Validierung

Wie geplant wurden die Forschungsergebnisse den vier Lehrern und der Lehrerin zugeschickt. Diese lasen ihre zusammenfassende Darstellung des Interviews und betrachteten die Tabellenübersicht (vgl. Kapitel 5.1). Anschliessend bestätigten sie der Forscherin die Korrektheit der Auswertung. Alle haben sich in den Einzelfalldarstellung wiedererkannt, somit entfiel die Diskussion der Ergebnisse. Die Forscherin hätte sich durch einen persönlichen Austausch mit den Befragten eine kritischere Rückmeldung erhofft, was aber der zeitliche Rahmen nicht zuließ. Insgesamt wird diesem Gütekriterium nach Meinung der Forscherin entsprochen.

6. Gütekriterium Triangulation

Wie bereits im Kapitel 4.4 begründet wird in der vorliegenden Forschungsarbeit dieses Gütekriterium nicht berücksichtigt.

6.4 Schlussfolgerung für die Heilpädagogische Praxis

Es zeigt sich auf zwei Ebenen Handlungsbedarf für die Heilpädagogische Praxis. Zum einen ist es das Arbeitsfeld der Beratung und zum andern das Arbeitsfeld des Unterrichts und der individuellen Förderung. Es werden folgende konkrete Schlussfolgerungen für die Praxis abgeleitet:

- Lehrerinnen und Lehrer müssen betreffend der Förderung von Textüberarbeitung sensibilisiert und über theoretische Hintergründe aufgeklärt werden. Dazu gehört das Sichtbarmachen von Denkprozessen während einer Überarbeitung (lautes Denken, vgl. Kapitel 3.2), das kooperative Überarbeiten und das Lehren von Techniken oder Proben.
- Schreibschwache Kinder können im Schreibprozess entlastet werden, indem das Produktziel geklärt wird, der Schreibprozess durch das formative Feedback unterstützt wird, Zeitressourcen angepasst werden, Diktiergeräte eingesetzt werden, Techniken eingeführt und geübt werden. Das Vorlesen des Textes und das Markieren von Fehlerstellen, kann bei einer Überarbeitung entlastend wirken (vgl. Kapitel 2.1).
- Zur Motivation können Textstellen mit Qualitäten im eigenen Text gesucht werden. Dies fördert das Selbstbewusstsein und steigert die Motivation, da Ressourcen sichtbar gemacht werden.
- Schreibschwache Schülerinnen und Schüler brauchen Unterstützung im Einsatz von Instrumenten. Sie müssen zuerst dazu befähigt werden, damit zu arbeiten. Dabei muss darauf geachtet werden, dass die Förderung in der Zone der nächsten Entwicklung stattfindet, damit keine Überforderung entsteht.

6.5 Ausblick

Es haben sich anlässlich dieser Forschung einige Tendenzen gezeigt. Um allgemein gültige Aussagen zu machen, müsste in diesen Bereichen intensiver geforscht werden.

- Würde es sich bei einer Erhebung mit grösserer Stichprobe bestätigen, dass die Lehrerinnen und Lehrer der sechsten Primarklasse ihren Schülerinnen und Schülern kaum Techniken zur Textüberarbeitung beibringen?
- Welche Techniken zur Textüberarbeitung finden Schülerinnen und Schüler der sechsten Primarklasse hilfreich und empfehlenswert?
- Welche Gründe nennen Schülerinnen und Schüler der sechsten Klasse für die fehlende Motivation zur Textüberarbeitung?
- Wie effektiv ist die Anwendung von bestehenden Instrumenten zur Textüberarbeitung im Unterschied zu den von den Schülerinnen und Schülern der sechsten Klasse selbst erarbeiteten Instrumenten?
- Welche Instrumente zur Anwendung während der kooperativen Überarbeitung von Texten sind effektiv?

7 Abbildungsverzeichnis

Abbildung Titelblatt: Zugriff am 25. Nov. 2016 unter:

http://www.fachdidaktik-einecke.de/9g_Meine_Publikationen/autorenmskr_textueberarbeitg_s2.htm

Abbildung 1: Schreibprozessphasen (Bartnitzky, 2011, S. 101-102).....	10
Abbildung 2: Schreibkompetenzmodell nach Baumann & Pohl (Baumann, 2013, S. 218)	11
Abbildung 3: Der Schreibprozess in seinen Teilhandlungen (Held, 2006, S. 23)	14
Abbildung 4: Der Überarbeitungsprozess in seinen Teilhandlungen II (Held, 2006, S. 116).....	15
Abbildung 5: Ablaufmodell strukturierender Inhaltsanalyse (allgemein)	32
Abbildung 6: Ausschnitt aus dem Ablaufmodell,	33

8 Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Fachbereichslehrplan Deutsch, Schreibprozess: Rechtschreibung und Grammatik überarbeiten (Deutschschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz, 2014, S. 37)	18
Tabelle 2: Fachbereichslehrplan Deutsch, Schreibprozess: inhaltlich überarbeiten	19
Tabelle 3: Forschungsprozess (vgl. Roos & Leutwyler, 2011, S. 172)	22
Tabelle 4: Zusammenstellung Generalisierungen P.K.	40
Tabelle 5: Zusammenstellung Generalisierungen M.Z.....	44
Tabelle 6: Zusammenstellung Generalisierungen C.R.....	48
Tabelle 7: Zusammenstellung Generalisierungen T.H.	51
Tabelle 8: Zusammenstellung Generalisierungen H.P.	54
Tabelle 9: Aussagen zur Methode	55
Tabelle 10: Aussagen zu den Proben und Techniken.....	56
Tabelle 11: Aussagen zu den Instrumenten	57
Tabelle 10: Angaben zum Interviewpartner, zur Interviewpartnerin	V
Tabelle 11: Interviewleitfaden	VI
Tabelle 12: Techniken zur Textüberarbeitung (Proben).....	X
Tabelle 13: Kategoriensystem	XLVIII
Tabelle 14: Kategoriensystem	LI
Tabelle 15: Paraphrasierung, Generalisierung, Reduktion	LII

9 Literaturverzeichnis

- Aeppli, J., Gasser, L., Gutzwiller, E. & Tettenborn, A. (2011). *Empirisches wissenschaftliches Arbeiten. Ein Studienbuch für die Bildungswissenschaft* (2., durchgesehene Aufl.). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Altrichter, H. & Posch, P. (2007). *Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht* (4., überarbeitete und erweiterte Aufl.). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Amt für gemeindliche Schulen (2015). Lehrplan 21. Zugriff am 11.Juli 2016 unter <https://www.zg.ch/behoerden/direktion-fur-bildung-und-kultur/amt-fur-gemeindliche-schulen/inhalte-ags/lehrplan-21>
- Bartnitzky, H. (2011). Sprachunterricht heute (15., überarbeitete Aufl. 2011). In G. Cwik & K. Metzger (Hrsg.), *Lehrbücherei Grundschule*. Berlin: Cornelsen.
- Baumann, J. (2013). *Schreiben Überarbeiten Beurteilen. Ein Arbeitsbuch zur Schreibdidaktik* (4. Aufl.). Zug: Klett.
- Böttcher, I. & Becker-Mrotzek, M. (2009). Texte bearbeiten, bewerten und benoten (4. Aufl.). In R. Christiani & K. Metzger (Hrsg.), *Lehrer-Bücherei. Grundschule*. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Deutscheschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz, (2014). *Lehrplan 21*. (Von der D-EDK Plenarversammlung am 31.10.2014 zur Einführung in den Kantonen freigegebene Vorlag. Bereinigte Fassung vom 29.02.2016). Zugriff am 19.04.2016 unter http://v-ef.lehrplan.ch/container/V_EF_Fachbereich_SPR.pdf
- Dresing, T. & Pehl, T. (2015). *Praxisbuch Interview, Transkription und Analyse. Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende*, (6. Aufl.). Marburg: Eigenverlag. Zugriff am 15.07.2016 unter <https://www.audiotranskription.de/downloads.html>
- Dresing, T. & Pehl, T. (2016). *Benutzerhandbuch f4transkript*. (Stand Juni 2016, Version 6.00.2). Marburg: audiotranskription.de. Zugriff am 15.07.2016 unter <https://www.audiotranskription.de/downloads.html>
- Esselborn-Krumbiegel, H. (2010). *Uni Tipps. Richtig wissenschaftlich schreiben. Wissenschaftssprache in Regeln und Übungen* (3. Aufl.). Paderborn: Ferdinand Schöningh GmbH & CO.
- Flick, U. (2016). *Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung* (7. Aufl.). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Verlag GmbH.
- Froschauer, U. & Lueger, M. (2003). *Das qualitative Interview*. Wien: Facultas Verlags- und Buchhandels AG.
- Harper, D. (2015). Fotografien als sozialwissenschaftliche Daten. In U. Flick, E. Kardorff & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung* (15. Aufl., 402-416). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Held, U. (2006). *Textüberarbeitung in der Grundschule. Theorie und Vermittlung der Sprache. Band 41*. Bern: Peter Lang.
- Helfferich, C. (2011). *Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews*. (4.Aufl.) Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

- Hermann, H. (2015). Interviewen als Tätigkeit. In U. Flick, E. Kardorff & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung* (15. Aufl., 360 - 368). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Hopf, C. (2015). *Qualitative Interviews – ein Überblick*. In U. Flick, E. Kardorff & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung* (15. Aufl., 349-360). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Klicpera, Ch., Schabmann, A. & Gasteiger-Klicpera, B. (2003). *Legasthenie. Modelle, Diagnosen, Therapie und Förderung*. München: Reinhardt.
- Kuckartz, U. (2014). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung* (2., durchgesehene Aufl.). Basel: Beltz Juventa.
- Lindauer, T., Senn, W., Lötscher, G., Nänny, S. & Sutter, E. (2011). *Die Sprachstarken 6, Deutsch für die Primarschule 6. Klasse, Kommentarband mit CD-ROM* (1., unveränderter Nachdruck). Zug: Balmer und Klett.
- Mayer, A. (2010). *Praxis der Sprachtherapie und Sprachheilpädagogik. Gezielte Förderung bei Lese- und Rechtschreibstörungen*. Basel: Ernst Reinhardt.
- Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (12., überarbeitete Aufl.). Basel: Beltz.
- Mayring, P. (2016). *Einführung in die qualitative Sozialforschung* (6., überarbeitete Aufl.). Basel: Beltz.
- Payrhuber, F. (2011). Schreiben lernen. Texte verfassen in der Grundschule. (6., unveränderte Aufl.). In G. lange & W. Ziesenis (Hrsg.), *Deutschdidaktik Aktuell. Band 3*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Philipp, M. (2015). *Schreibkompetenz. Komponenten, Sozialisation und Förderung*. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag GmbH +Co.KG.
- Pohl, T. (2013). Texte schreiben in der Grundschule. In S. Steffen & F. Wietzke (Hrsg.), *Handbuch Kompetenzorientierter Deutschunterricht* (S. 212-254). Basel: Beltz.
- Roos, M. & Leutwyler, B. (2011). *Wissenschaftliches Arbeiten im Lehramtstudium. Recherchieren, schreiben, forschen*. Bern: Hans Huber, Hogrefe AG.
- Steinke, I. (2015). *Gütekriterien Qualitativer Forschung*. In U. Flick, E. Kardorff & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung* (15. Aufl., 349-360). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Sturm, A. & Lindauer, N. (2013). *Schreibkompetenzen von schreibschwachen SchülerInnen wahrnehmen*. In Rundschreiben Zentrum Lesen. Pädagogische Hochschule der FHNW. Institut Forschung und Entwicklung. Zugriff am 25. Juli 2016 unter <http://www.fhnw.ch/ph/zi/publikationen/publikationen/rundschreiben-zentrum-lesen>

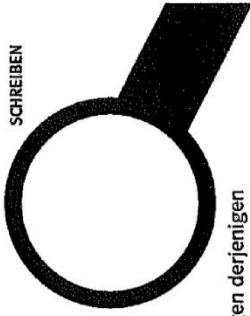
10 Anhang

10.1 Beispiel einer Textlupe aus dem Sprachstarken

Die Sprachstarken 6
Klausurkord

Die Textlupe

SCHREIBEN



Mit der Textlupe gibst du einer anderen Person zu ihrem Text eine genaue Rückmeldung. Du nimmst den Textinhalt genau unter die Lupe.

1

Arbeite zu dritt. Jeder und jede füllt pro Geschichte eine Textlupe aus. Schreib deinen Namen auf die Textlupe. Lies den Text einer Kollegin oder eines Kollegen mindestens einmal ganz genau durch. Anschließend schreib in jede der drei Spalten wichtige Bemerkungen.

2

Übergebt eure Rückmeldungen derjenigen Person, die den Text geschrieben hat.

3

Nimm am Schluss deinen eigenen Text und lies die Rückmeldungen. Welche helfen dir, den Text zu verbessern? Überarbeite deinen Text. Lies ihn anschließend jemandem vor.

Name: _____

	Das hat mir gut daran gefallen:	Das stört mich daran:	Meine Tipps und Vorschläge:
Sind die Personen, Orte und Handlungen genügend genau erzählt? Braucht es noch zusätzliche Details, welche die Geschichte anschaulicher machen?			
Ist die Zeit, in der die Geschichte erzählt wird, spürbar? Woran merkst du das? Braucht es noch zusätzliche Details, damit dies deutlicher wird?			
Eigene Fragen zum Text:			

10.2 Transkriptionsregeln

Einfaches Transkriptionssystem, aus Dresing, T. & Pehl, T. (2015). *Praxisbuch Interview, Transkription und Analyse. Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende*, (6. Auflage). Marburg: Eigenverlag.

1. Es wird wörtlich transkribiert, also nicht lautsprachlich oder zusammenfassend. Vorhandene Dialekte werden möglichst wortgenau ins Hochdeutsche übersetzt. Wenn keine eindeutige Übersetzung möglich ist, wird der Dialekt beibehalten, zum Beispiel: Ich gehe heuer auf das Oktoberfest.
2. Wortverschleifungen werden nicht transkribiert, sondern an das Schriftdeutsch angenähert. Beispielsweise „Er hatte noch so’n Buch genannt“ wird zu „Er hatte noch so ein Buch genannt“ und „hamma“ wird zu „haben wir“. Die Satzform wird beibehalten, auch wenn sie syntaktische Fehler beinhaltet, beispielsweise: „bin ich nach Kaufhaus gegangen“.
3. Wort- und Satzabbrüche sowie Stottern werden geglättet bzw. ausgelassen, Wortdoppelungen nur erfasst, wenn sie als Stilmittel zur Betonung genutzt werden: „Das ist mir sehr, sehr wichtig.“. „Ganze“ Halbsätze, denen nur die Vollendung fehlt, werden jedoch erfasst und mit dem Abbruchzeichen / gekennzeichnet.
4. Interpunktion wird zu Gunsten der Lesbarkeit geglättet, das heißt bei kurzem Senken der Stimme oder uneindeutiger Betonung wird eher ein Punkt als ein Komma gesetzt. Dabei sollen Sinneinheiten beibehalten werden.
5. Pausen werden durch drei Auslassungspunkte in Klammern (...) markiert.
6. Verständnissignale des gerade nicht Sprechenden wie „mhm, aha, ja, genau, ähm“ etc. werden nicht transkribiert. AUSNAHME: Eine Antwort besteht NUR aus „mhm“ ohne jegliche weitere Ausführung. Dies wird als „mhm (bejahend)“, oder „mhm (verneinend)“ erfasst, je nach Interpretation.
7. Besonders betonte Wörter oder Äußerungen werden durch GROSSSCHREIBUNG gekennzeichnet.
8. Jeder Sprecherbeitrag erhält eigene Absätze. Zwischen den Sprechern gibt es eine freie, leere Zeile. Auch kurze Einwürfe werden in einem separaten Absatz transkribiert. Mindestens am Ende eines Absatzes werden Zeitmarken eingefügt.
9. Emotionale nonverbale Äußerungen der befragten Person und des Interviewers, die die Aussage unterstützen oder verdeutlichen (etwa wie lachen oder seufzen), werden beim Einsatz in Klammern notiert.
10. Unverständliche Wörter werden mit (unv.) gekennzeichnet. Längere unverständliche Passagen sollen möglichst mit der Ursache versehen werden (unv., Handystörgeräusch) oder (unv., Mikrofon rauscht). Vermutet man einen Wortlaut, ist sich aber nicht sicher, wird das Wort bzw. der Satzteil mit einem Fragezeichen in Klammern gesetzt. Zum Beispiel: (Xylomethanolin?). Generell werden alle unverständlichen Stellen mit einer Zeitmarke versehen, wenn innerhalb von einer Minute keine Zeitmarke gesetzt ist.
11. Die interviewende Person wird durch ein „I:“, die befragte Person durch ein „B:“ gekennzeichnet. Bei mehreren Interviewpartnern (z.B. Gruppendiskussion) wird dem Kürzel „B“ eine entsprechende Kennnummer oder ein Name zugeordnet (z.B. „B1:“, „Peter:“).
12. Das Transkript wird als Rich Text Format (.rtf-Datei) gespeichert. Benennung der Datei entsprechend des Audiodateinamens (ohne Endung wav, mp3). Beispielsweise: Interview_04022011.rtf oder Interview_schmitt.rtf

10.3 E-Mail an Schulleitungen und Lehrpersonen

Guten Tag Frau/Herr...

Ich melde mich betreffend meiner Masterarbeit zum Abschluss meiner Ausbildung zur Schulischen Heilpädagogin. Ich suche Lehrpersonen für ein mündliches Interview zum Thema Textüberarbeitung.

Folgende Kriterien müsste die Lehrperson erfüllen:

- im Schuljahr 2016/2017 in der 6. Klasse das Fach Deutsch unterrichten
- mit Vorteil diese Klasse bereits in der 5. Klasse unterrichtet haben
- bereits über 5 Jahre Unterrichtspraxis verfügen
- im Fach Deutsch mit dem obligatorischen Lehrmittel „Die Sprachstarken“ arbeiten

Ich wäre froh, wenn Sie mir mitteilen, ob Sie für ein Interview bereit wären. Ich würde mich sehr freuen.
Herzlichen Danke!

Freundliche Grüsse
Nadja Lang-Arnet

Gemeinde Risch

Nadja Lang-Arnet, Schulische Heilpädagogin (SHP)

Schulhaus Holzhäusern
Abteilung Bildung/Kultur
Meierskappelerstrasse 15
CH 6343 Rotkreuz

10.4 E-Mail an Schulleitungen und Lehrpersonen

Lieber X

Ich melde mich nochmals betreffend unseres Interviews zum Thema Textüberarbeitung mit Schülern.

Wir treffen uns bei dir im Schulhaus zum Gespräch. Ich wäre froh, wenn du einen ruhigen Raum reservieren könntest, da ich von unserem Gespräch Audioaufnahmen mache. Bitte nimm doch Unterlagen zum Texteschaffen mit. Speziell interessieren mich Instrumente zur Textüberarbeitung, welche du deinen Schülern zur Verfügung stellst.

Datum: Freitag, 7. Oktober 2016

Zeit: 13.15 Uhr

Ort: Schulhaus X, Klassenzimmer

Falls du noch Fragen hast, erreichst du mich unter folgender Telefonnummer: X.
Ich freue mich auf ein interessantes Gespräch.

Herzliche Grüsse
Nadja Lang-Arnet

Gemeinde Risch

Nadja Lang-Arnet, Schulische Heilpädagogin (SHP)

Schulhaus Holzhäusern
Abteilung Bildung/Kultur
Meierskappelerstrasse 15
CH 6343 Rotkreuz

10.5 Materialliste für Interview

Materialliste für die Interviews

- Interviewleitfaden
- Kopien Sprachstarken 6
- Lehrmittel Sprachstarken 6
- Schreibzeug, Notizpapier für Forscherin
- Zoom Aufnahmegerät
- Ersatzspeicherkarte, Ladekabel
- Fotoapparat
- kleines Präsent
- I-Phone für Zweitaufnahme

Achtung: Sitzordnung, auch wegen Aufnahmegerät beachten!

10.6 Eckdaten zum Interviewpartner, zur Interviewpartnerin

Tabelle 12: Angaben zum Interviewpartner, zur Interviewpartnerin

Angaben zum Interviewpartner, zur Interviewpartnerin	
Vorname, Nachname	
Geschlecht	<input type="checkbox"/> männlich <input type="checkbox"/> weiblich
Alter	<input type="checkbox"/> jünger als 30 Jahre <input type="checkbox"/> 30 – 40 Jahre <input type="checkbox"/> 40- 50 Jahre <input type="checkbox"/> älter als 50 Jahre
Anzahl Jahre Unterrichtserfahrung	<input type="checkbox"/> 5 Jahre <input type="checkbox"/> 6 - 10 Jahre <input type="checkbox"/> 11 – 20 Jahre <input type="checkbox"/> 21- 30 Jahre <input type="checkbox"/> 31 und mehr Jahre
Welche Stufen hast du unterrichtet?	<input type="checkbox"/> US <input type="checkbox"/> MS I <input type="checkbox"/> MS II <input type="checkbox"/> folgende andere: _____
	Bemerkungen:

10.7 Interviewleitfaden

Tabelle 13: Interviewleitfaden

Einstieg	
Themen	Erläuterung
<ul style="list-style-type: none"> • Begrüssung • Worum geht es? 	<ul style="list-style-type: none"> • Es freut mich, dass du dich bereiterklärst hast... • Weiterbildung an der Hochschule für Heilpädagogik in Zürich, Masterarbeit schreiben 5 Interviews mit Lehrpersonen der 6. Klasse aus dem Kanton Zug
<ul style="list-style-type: none"> • Ziel der Untersuchung? • Nutzen für Interviewpartner/Interviewpartnerin • Was wird erwartet? 	<ul style="list-style-type: none"> • Ich forsche zum Thema Textüberarbeitung in der Schule, in der 6. Klasse. Das Ziel ist es verschiedene Methoden, Umsetzungsformen respektive die didaktische Umsetzung und eventuell Instrumente zur Textrevision in Erfahrung zu bringen und zu erfassen. • Ich würde dir, falls du es wünschst, eine Zusammenfassung der Ergebnisse zukommen lassen. (ganze Masterarbeit per Mail senden) • Es wäre hilfreich, wenn du meine Fragen offen beantworten würdest und wir so in einen Austausch gelangen. Ich werde dir nach dem Abschluss der Interviewauswertung meine Schlussfolgerungen per Mail zusenden und wäre froh, wenn du diese Überprüfst. Auf diesen Punkt komme ich am Ende des Interviews nochmals zurück.
<ul style="list-style-type: none"> • Ablauf des Gesprächs • Audioaufnahme 	<ul style="list-style-type: none"> • Gesprächsdauer ca. 30 - 45 min. • angesprochene Themen werden: Methoden, deren Einführung, das Üben, Erklärungen zu vorhandenen Instrumenten – zeigen, am Ende des Interviews Instrumente/ Arbeitsblätter fotografieren/kopieren, Abmachungen • Bitte um die Audioaufnahme – gleichzeitige Aufmerksamkeit auf Gesprächsführung und Notieren sehr beschränkt – Audioaufnahmen werden transkribiert und anonymisiert, werden in MA enthalten sein- Tonaufnahme nach Beendigung der Masterarbeit gelöscht
<ul style="list-style-type: none"> • Eckdaten schriftlich 	<ul style="list-style-type: none"> • Zettel ausfüllen: Name, Alter, Anzahl Jahre Unterrichtserfahrung, auf welchen Stufen unterrichtet, welche Stufen unterrichtet, Bemerkungen

Leitfragen (allen stellen, Reihenfolge beibehalten)	Memo (mögliche Anschlussfragen)	Nachfragen
<p>1. Deine Lernenden konnten bereits viele Schreibererfahrungen machen. Sie brauchen das Texten in verschiedenen Fächern und zu unterschiedlichen Anlässen. Und doch bleibt der Schreibprozess komplex.</p> <p>Stellen wir uns nun vor, die Lernenden haben einen Text, eine Geschichte geschrieben und es entsteht eine erste Endfassung. Darauf folgt eine für die meisten Lernenden anstrengende Überarbeitungsphase.</p> <p>Wendest du für diese Überarbeitungsphase eine bestimmte Methode an? (<i>Lehrerhandeln</i>)</p> <p>Schildere mir bitte, wie diese Überarbeitungsphase der vorläufigen Endfassung abläuft?</p>	<ul style="list-style-type: none"> ○ In welcher Sozialform lässt du überarbeiten? (individuell, Partnerarbeit, kooperativ, dialogisch) ○ In welchen Situationen (<i>bei welchen Textarten</i>) wählst du diese Form/ Formen? ○ Was überarbeiten die Lernenden? ○ Wie hast du diese Methode eingeführt? Wie sahen die Übungsphasen aus? 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Überarbeitung Struktur: Textmuster, Erzählverlauf, Erzählperspektive Inhaltliche Aspekte: thematische Entwicklung (roter Faden, ohne Sprünge/Brüche), Kohärenz (inhaltliche Übereinstimmung) Sprachliche Gestaltung: Wortwahl bzw. Satzbau passen zur Gesamtgeschichte Formale Aspekte: Grammatik, Orthografie (zeigen – A4 Blatt) ○ Lesen die Lernenden ihre Texte laut oder leise beim Überarbeiten? ○ Wie oft oder in welchen Zeitabständen werden Texte überarbeitet?
<p>2. Zur Überarbeitung von Texten gibt es die verschiedensten Instrumente oder Hilfsmittel welche den Lernenden zur Verfügung gestellt werden können.</p> <p>Mich interessiert, welche du im Unterricht einsetzt/ welche zu deiner Methode gehören. Könntest du mir davon erzählen und sie mir zeigen?</p>	<ul style="list-style-type: none"> ○ Stellst du Instrumente/Hilfsmittel zur sprachlichen, inhaltlichen Überarbeitung zur Verfügung? (Bsp. Verben-Listen, Adjektive-Sammlungen usw.) ○ Wann verwenden sie die Lernenden? (vorher, während, nach dem Schreiben) ○ Wie hast du diese Instrumente im Unterricht eingeführt? 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Welche Instrumente bekommen sie zur Überprüfung der Rechtschreibung? ○ Lässt du die Lernenden die Überarbeitung auch anhand von Kriterienkatalogen durchführen? ○ Welche Punkte zur sprachlichen, inhaltlichen Überarbeitung kommen darin vor?

	<ul style="list-style-type: none"> ○ Auch das Lehrmittel „Die Sprachstarken“ hat ein Angebot zur Textüberarbeitung. Bsp. Textlupe, Korrekturprogramm für die Rechtschreibung (Lehrmittel/ Kopien zeigen) ○ Was setzt du ein? ○ Wann und wie oft setzt du es ein? ○ Wie hast du diese Instrumente eingeführt? ○ Wie damit geübt? ○ Differenzierst du zwischen sprachstarken und sprachschwachen Lernenden? Zum Beispiel mit Hilfe der Instrumente? Wie sonst? 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Setzt du denn Computer zur Textüberarbeitung ein? Wann und wie wird er eingesetzt?
<p>3. Um einen Text zu überarbeiten braucht es nicht nur Methoden sondern auch verschiedene Techniken.</p> <p>(Kopie zeigen)</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px;"> <p>Klangprobe (prüfen über lautes Lesen) Verschiebeprobe (Monotonie im Satzbau, Reihenfolge der Textstellen) Ersatzprobe (treffender Ausdruck) Abstrichprobe (vermeidet überlange Sätze) Erweiterungsprobe (Gesagtes Präzisieren) Paraphrasen (mit anderen Worten)</p> </div> <p>Welche Techniken zur Textüberarbeitung führst du im Unterricht ein?</p>	<ul style="list-style-type: none"> ○ Werden solche Techniken im Unterricht z.B. anhand von bestehenden Textbeispielen geübt? Wie geschieht das? ○ Hast du auch schon einen bestehenden Text vor den Lernenden überarbeitet und laut dazu gesprochen? (<i>lautes Denken – Überarbeitungsprozess sichtbar machen</i>) 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Übst du mit deiner Klasse auch die sprachliche, inhaltliche Überarbeitung? (sprachlich: Wortschatz, Satzstellung, Satzanfänge, Wiederholungen) ○
<p>4. Zum Ende habe ich noch einige konkrete Fragen zum Umgang mit Korrekturen.</p> <p>Welche Korrekturen führst du bei Schülertexten aus? (Rechtschreibung, Inhalt, Sprachliches)</p> <p>Worauf nimmst du beim Korrigieren Bezug? (Beurteilungsraster, Instrumente zur Überarbeitung, Überarbeitungsprozess usw.)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ○ Wie kommentierst du die Arbeiten? ○ Mündlich oder schriftlich? 	<ul style="list-style-type: none"> ○

Abschluss	
Themen	Erläuterungen
<ul style="list-style-type: none"> • Frage vergessen? 	<ul style="list-style-type: none"> • Zum Abschluss <ul style="list-style-type: none"> ○ Habe ich deiner Meinung nach eine wichtige Frage vergessen? ○ Gibt es Ergänzungen? ○ Möchtest du eine besonders wichtige Aussage nochmals betonen?
<ul style="list-style-type: none"> • Dank 	<ul style="list-style-type: none"> • Dank für Zeit/offenes Gespräch/spannenden Ausführungen <p>Audioaufnahme stoppen</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Abmachungen/ Wie weiter? 	<ul style="list-style-type: none"> • Schlussfolgerungen anfangs November per Mail zusenden – LP überprüft auf inhaltliche Richtigkeit (Bitte Frist einhalten) • Mailadresse aufschreiben, Erreichbarkeit (Natel) <ul style="list-style-type: none"> • Fotos von Instrumenten und/oder Fotokopien machen

10.8 Ergänzung zum Interviewleitfaden, Frage 1

Sprachstarken 6 (Kommentarband S. 163)

Schreibkompetenzen, die sich im Schreibprodukt zeigen

- **Struktur:**
Textmuster
Erzählverlauf
Erzählperspektive
- **Inhaltliche Aspekte:**
thematische Entwicklung (roter Faden, ohne Sprünge/Brüche)
Kohärenz (inhaltliche Übereinstimmung)
Farbe der Geschichte (Personen, Orte, Handlungen)
- **Sprachliche Gestaltung:**
Wortwahl bzw. Satzbau passen zur Gesamtgeschichte
- **Formale Aspekte:**
Grammatik
Orthografie

10.9 Ergänzung zum Interviewleitfaden, Frage 3

Tabelle 14: Techniken zur Textüberarbeitung (Proben)

Techniken zur Textüberarbeitung (Proben)	
Klangprobe	prüfen über lautes Lesen, wie sich Formulierungen anhören
Verschiebeprobe	<ul style="list-style-type: none">➤ ermöglicht bessere Verknüpfung einzelner Textstellen➤ stellt Wichtiges an eine exponierte Stelle➤ hilft auffällige, unerwünschte Monotonie im Satzbau zu vermeiden
Ersatzprobe	führt zu treffenderem Ausdruck
Abstrichprobe	vermeidet überlange Sätze, welche das Verstehen erschweren
Erweiterungsprobe	hilft, Gesagtes zu präzisieren und zu differenzieren
Paraphrasen	ermöglicht, Äusserungen mit anderen Worten wiederzugeben

10.10 Ausschnitt Transkript P.K.

I Ja genau. Ich komme gerne gerade jetzt noch zu den Instrumenten. Es gibt ja ganz verschiedene Möglichkeiten. Du hast den Duden genannt. Mich würde interessieren, was du neben dem Duden noch einsetzt oder was zu deiner Methode gehört, wirklich Instrumente. Vielleicht jetzt noch speziell auf die Sprache und den Inhalt bezogen. Man sieht manchmal Adjektivlisten oder Wortfamilien mit Verben oder was auch immer. Wenn du mir darüber noch etwas erzählen könntest. #00:19:30-6#

B Ja, es kommt ein bisschen auf den Text an, wahrscheinlich. Ich erinnere mich, in der letzten Klasse liess ich eine Geschichte schreiben. Wir haben schreiben nach Vorlage/ Es hat auch ein Bilderbuch Schreiben nach Vorlage (unv.). Eine ursprüngliche Geschichte, welche uns vorliegt. Und wir schreiben unsere eigene Geschichte aber mit dem Aufbau dieser Geschichte. #00:20:00-5#

I Ja. #00:20:00-5#

B Also, wir nehmen diese Geschichte als Vorbild. Und in der letzten Klasse habe ich die Geschichte von Robert Walser genommen Das Ende der Welt. Und dort gibt es einen Teil, wo indirekte Rede zum Thema wird. Und indirekte Rede ist bei unseren kein Thema mehr im Lehrplan. Und das Verb hat ja dort eine ganz andere Form. Und dann haben wir mal geschaut/ Haben wirklich das Verb angeschaut in diesen Sätzen von Walser. Wir haben geschaut, was fällt uns auf, haben diese Formen verglichen und haben dann geschaut, welche Verben kommen in meinem Abschnitt vor in diesem Bereich und was bedeutet das. Und da haben wir so Listen gemacht, wo man die Abwandlung des Konjunktivs gesehen hat, welches sich am Präteritum anlehnt und/ (...) Damit haben wir gearbeitet. Also das waren dann unsere eigenen Listen. (...) Satzanfänge, so Instrumente/ Halt schauen, was können wir zäme stifte aus der Erfahrungswelt. #00:21:19-3#

I Ja. Ich verstehe dich jetzt so, dass wieder das Kind mit seinem Text, die Texte, welche ihr von Schriftstellern anschaut und wenn, dann entsteht anhand von dem/ Können eventuell solche Instrumente entstehen, solche Listen, welche man dann einsetzen darf. #00:21:30-9#

B Ja, genau. Also wir arbeiten mit der Sprache des Kindes, an der Sprache des Kindes. (...) Eigentlich. #00:21:37-4#

I Ja. Und den Duden brauchen sie bei dir wirklich um die Rechtschreibung zu überprüfen. Habe ich das richtig verstanden? #00:22:17-9#

B Ja, und auch um Verbformen nachzusehen. Es steht alles drin, was man braucht. (lachend) #00:22:22-1#

I Ja. (lachend) Wenn man es findet. #00:22:24-1#

B Ja, das ist dann halt die Arbeit am Anfang der fünften Klasse. #00:22:32-7#

I In der sechsten erwartest du dann, dass sie das können? Oder differenzierst du da auch? #00:22:35-4#

B Ja, nein, eigentlich schon. Also, wenn wir die Wortarten besprechen in der Grammatik, dann schauen wir immer auch, welche Informationen bekomme ich zum Verb. Sie wissen, es steht der Infinitiv, dann kommt die Personalform Präsens, dann kommt die Personalform Präteritum, dann kommt das Partizip 2 und allenfalls noch die Befehlsform. Also das wissen sie und/ (...) (lachend) Dann müssen sie darin nachschauen. Oder sie wissen, es gibt eine Mehrzahlform, welche ich finden kann, zum Nomen. Ich kann Steigerungsformen finden zu den Adjektiven. Im dicken Duden gibt es noch Fallformen, welche ich nachsehen kann. Ja und das müssen sie nutzen. #00:23:19-0#

(kopie 3) P.K.

Wähle eine gute Reihenfolge der Wörter

Wie im Fluge war das Schuljahr auf Schloss Lindenhof vergangen.
Hanni und Nanni
(Enid Blyton)

Lass die Hauptfigur auftreten, ohne zu viel von ihr zu verraten.

Basil Harry Potter war in vielerlei Hinsicht ein höchst ungewöhnlicher Junge.

Harry Potter und der Gefangene von Askaban
(Joanne K. Rowling)
Ich habe gemerkt, dass der Satz noch etwas verblüht, denn man sieht, dass Harry Potter ein ungewöhnliches Kind ist, das heisst, dass Harry etwas kann.

Fabio Mein Name ist Charlie Joe Jackson und ich hasse es zu lesen.
Charlie Joe Jackson
(Tommy Greenwald)
Der Autor schreibt so, dass man nicht gerade am Anfang weiss, warum Charlie Joe Jackson nicht gerne liest.

Mach es mal anders als sonst.

Ilaria „Immer musst du telefonieren!“
Zuerst kommt doch immer der Erzähler. Da eben nicht. Der Autor lässt sich Zeit.

Lade den Leser zum Rätseln ein.

Lazar Wo bin ich hier bloss gelandet?
Wie man seine Eltern erzieht
(Pete Johnson)
Er verlockt mich zum Weiterlesen, weil ich mich frage, warum er dort gelandet ist und was passiert ist, wo er gelandet ist.

Wie beginnt eine Geschichte über Indien?

Yuma Tiger Mond
(Antonia Michaelis)
Man kann über diese Frage grübeln, nachdenken, einfach denken.

Er hat den Jungen jetzt schon öfter beobachtet.

Michelle Dusty, Freunde fürs Leben
(Jan Andersen)
Mich nimmt wunder, wer ihn beobachtet und wieso er ihn beobachtet.

Ben ist der nervigste kleine Bruder im gesamten Universum.

Marco Mach die Fliege
(Pete Johnson)
Er macht es gut, weil er nicht gerade schreibt, warum Ben der nervigste Bruder ist ... Ich kenne auch Personen, die nerven.

Male Bilder mit guten Wörtern.

Damian Jasper McPhee zog sich über die vereiste Mauer.
Monstrum House
(Zana Frailon)
Sie (die Autoren) müssen gute Wörter benutzen.
Was tönt spannender?
Jasper McPhee klettert über eine Mauer.
oder
Jasper McPhee zog sich über die vereiste Mauer.

Überrasche den Leser gleich am Anfang.

Phaviran Es war am 35. Mai.
Der 35. Mai
(Erich Kästner)
Es ist lustig, weil es den 35. Mai gar nicht gibt.

10.11 Ausschnitt Transkript M.Z.

I Um den Text zu überarbeiten, gibt es ja verschiedene Techniken. Ich habe hier einmal einige aufgeschrieben. [zeigt die Kopie Techniken zur Textüberarbeitung] Klangprobe, Verschiebeprobe, Ersatzprobe, Abstrichprobe, Erweiterungsprobe, Paraphrasen. Gibt es Techniken, wenn du das jetzt so liest, die du auch wirklich einführest oder übst? #00:27:52-7#

B Ja, ich denke die Klangprobe, das ist jetzt eher vielleicht, wenn wir Gedichte üben. Dass man sagt „Lese es mal wirklich auch lebendig“. Ob sie das dann anwenden, wenn sie ihren Text lesen, das weiss ich nicht. Aber das schwabt dann vielleicht so ein bisschen rüber. So das lebendige Lesen/ Vor allem wenn dann jemand noch zuhört/ Verschiebeprobe denke ich, das ist schwierig für sie. Also sie merken vielleicht „ich habe immer Ich, Ich, Ich“ und machen dann eine Veränderung. Also letztes Mal ist ein Kind gekommen und hat gesagt „Sie, ich habe immer Er, Er, Er. Ich kann jetzt schon mit Der Mann anfangen, aber ist ja trotzdem immer noch er“. Also dass sie dann wirklich ganze Sätze umstellen, das ist wirklich nicht so einfach für sie. Also da muss ich fast helfen. #00:28:37-4#

I Und das machst du dann aber eher einzeln? #00:28:38-7#

B Ja. #00:28:40-1#

I Wenn das Kind mit dem Problem kommt, dann schaust du es mit diesem Kind an. #00:28:43-4#

B Ja, genau. Und treffendere Ausdrücke(...) Ja, eben wirklich einfach mit den Rädern oder indem man sie unterstreichen lässt/ einführen sonst eigentlich nicht gross. Ich habe auch schon mit den Kindern einen Text überarbeitet, gemeinsam. #00:29:02-7#

I Ja. #00:29:02-7#

B Das habe ich auch schon gemacht. Also unser Schema mit einem Text gemacht. [zeigt auf Kopie 3a & 3b] Es muss dann etwas kurzes sein, wo sie nicht gerade den Ablöcher haben. #00:29:18-6#

I Ja. Aber stehst du dann Modell? Du zeigst, wie du deine Lupen anwendest? Muss ich mir das so vorstellen? #00:29:23-5#

B Ja, weil ich kann mich erinnern/ Ich war nicht eine schwache Schülerin, ich habe auch mega viel gelesen, aber/ Ich weiss noch, ich habe das nie verstanden mit diesen Abschnitten. Einleitung, Hauptteil, Schluss war für mich immer logisch. Das mit den Abschnitten habe ich nie verstanden. Ich habe das dann einfach so gemacht, dass ich alle paar Sätze wieder vorne neu angefangen habe und dann hatte ich Abschnitte. Ich hatte keine Ahnung warum, aber ich habe dann von diesem Moment an den Punkt gekriegt. Und deshalb denke ich, es gibt auch Sachen, die verstehen einzelne Kinder einfach noch nicht. #00:29:54-7#

I Ja. #00:29:54-7#

B Also man muss auch schauen, wieviel kann man verlangen. Einleitung, Hauptteil, Schluss, da kann ich sagen „Es ist wie bei einem Theater. Zuerst wird die Szenerie beschrieben, dann fängt es an. Es geht Richtung Szene oder es geht Richtung Höhepunkt und nachher läuft es wieder aus“. Das kann ich immer wieder betonen, immer wieder Beispiele machen. Zusammen einen Text überarbeiten, so einen kurzen/ Aber schlussendlich/ Bei einigen Kindern kommt das an und ich weiss, mir hätte man das in tausend Varianten erklären können, ich habe es nicht verstanden. #00:30:28-7#

I Ja. #00:30:28-7#

B Ja. Das hilft vielleicht auch, dass ich das verstehe. Einzelne können das jetzt einfach nicht verstehen. #00:30:33-8#

I Ja. #00:30:33-8#

B Ja. (lachend) Es ist einfach noch zu früh. (lachend) #00:30:38-4#



Kreative Texte: Satzanfänge

(Kopie Za) M.Z.

Name: _____

205 tolle Satzanfänge

(alphabetisch)

Abends...

Ab sofort...

Alle...

Allein...

Als Erstes...

Als ich... (er, sie, es, wir)

Am Anfang...

Am Ende...

Am letzten...

Am Nachmittag...

An diesem Tag...

An einem...

Anfangs...

Anschliessend...

Anstatt zu...

Auch ich... (wir, er, sie)

Aufgeregt...

Aufmerksam...

Ausgerechnet jetzt...

Bald...

Bald darauf...

Bedrückt...

Beide...

Beim ersten Mal...

Beim letzten Mal...

Beim nächsten Mal...

Besonders...

Besorgt...

Bereits...

Beirübt...

Blutend...

Böse...

Brav...

Brüllend vor Schmerz...

Brutal...



Chaotisch...

Charmant...

Cool...

Da...

Dabei...

Daheim...

Daher...

Damals...

Danach...

Dann...

Daran...

Darauf...

Dauernd...

Davor...

Deshalb...

Dennoch...

Eben noch...

Eifrig...

Eines Morgens...

Einige Zeit später...

Einsam...

Endlich...

Erschöpft...

Erschrocken...

Erstaunt...

Fassungslos...

Fast immer...

Fest entschlossen...

Flink...

Fragend...

Frech...

Fröhlich...

Früher...



Ganz plötzlich...

Geduldig...

Gefährlich...

Geheimnisvoll...

Gemeinsam...

Genau in diesem Moment...

Gestern...

Gleich darauf...

Gleichzeitig...

Glücklich...

Grinsend...

Grusslos...

Grün vor Neid...

Häufig...

Heute...

Hier...

Hie und da... (= manchmal)

Hinterher...

Hoffentlich...

Höflich...

Ich...

Immer wieder...

In diesem Augenblick...

Inzwischen...

Irgendwie...

Irgendwo...

Jahrelang...

Jammernd...

Jauchzend...

Jeden Abend...

Jedes Mal...

Jemand...

Jetzt...



- Male alle bearbeiteten Lupen mit einem grünen Farbstift aus!

01.



THEMA



▪ Thema 01: „Wo die Liebe hinfällt“

Dein Text bezieht sich auf dieses Thema.

▪ Thema 02: „Textanfang“

**Wir hatten uns seit der Sache von damals nicht mehr gesehen.
Und plötzlich saßen wir uns unverhofft im Zug gegenüber.**

Dein Text beginnt mit dem Textanfang (keine Wörter ändern).

→ Lies den Text draussen einmal laut vor. Partner/in:

→ Baue Szenen aus, welche das Thema stärken.

02.



UMFANG

▪ Dein Text zählt zwischen 300 und 600 Wörtern (Textanfang dazu zählen).

→ Zähle die Wörter in deinem Text!

Tipp: Schreibe beim Zählen kleine Zwischenergebnisse an den Rand!

Aktuelle Wörterzahl: Wörter

→ Falls du zu wenig Wörter hast:

- Baue einzelne Szenen aus! Ergänze eine weitere Szene!

03.



EINLEITUNG - HAUPTTEIL - SCHLUSS

▪ Der Text ist in E - H - S eingeteilt.

→ Einleitung: Die Geschichte läuft an, es wird erzählt/beschrieben.

→ Hauptteil: Jetzt passiert etwas Spannendes/Witziges/Unerwartetes.

→ Schluss: Die Geschichte läuft aus (ev. Ausblick in die Zukunft oder Frage).

→ Teile E - H - S (z. B. mit einem Farbstift) gut sichtbar ein!

04.



SATZANFÄNGE

▪ Die Satzanfänge sind gross geschrieben.

▪ Die Satzanfänge sind abwechslungsreich.

→ Unterstreiche alle Satzanfänge mit einem Leuchtstift!

→ Ändere die Satzanfänge bei Wiederholungen.

05.

**VERBEN**

- Die Verben sind treffend.
- Die Verben sind abwechslungsreich.
- Unterstreiche alle Verben mit einem Leuchtstift!
- Ändere die Verben bei Wiederholungen.
- Suche treffendere Verben: sagen = erklären, rufen, flüstern usw.

06.

**RECHTSCHREIBUNG**

- Die Rechtschreibung ist korrekt.
- Unterstreiche mindestens 20 Wörter mit dem Bleistift und dem Lineal!
- Kontrolliere die Rechtschreibung dieser Wörter mit dem Duden oder dem Computer!

07.

**TITEL**

- Der Titel ist passend. Der blaue Bär
- Der Titel ist ansprechend. War es wirklich ein blauer Bär?
- Thema 01 „Wo die Liebe hinfällt“
 - Du kannst direkt das Thema als Titel verwenden.
 - Du kannst einen eigenen Titel suchen.
- Eine Frage kann auch ein spannender Titel sein.

08.

**AUSWERTUNG**

- Die Überarbeitung meines Textes mit den Lupen war ☹️ 😊 😊.
- Mein Text ist jetzt
- Ich

**REINSCHRIFT**

- Schreibe den Titel mit einem Farbstift/feinen Filzstift!
- Schreibe deinen Text sorgfältig und schön auf ein liniertes Blatt.
- Thema 02: „Textanfang“: Schreibe den Textanfang Wort für Wort ab!

10.13 Transkript C.R.

Forschungsprojekt	Förderung der Textüberarbeitung durch Lehrerinnen und Lehrern. Qualitative Interviews mit Lehrpersonen aus dem Kanton Zug
Gesprächspartner	
Name	Ch. R.
Geschlecht/ Alter	männlich, zwischen 30 und 40 Jahren
Anzahl Jahre Unterrichtserfahrung	10 Jahre
Unterrichtet auf folgenden Stufen	Unterstufe (einen Klassenzug), Mittelstufe 2
Aufnahmedaten	
Datum/ Zeitpunkt	7. Oktober 2016, 13.15 Uhr
Ort	Schulhaus, Gruppenraum
Dauer	34:35 Minuten
Allgemeine Bemerkungen	
<ul style="list-style-type: none">- Interviewsprache: Schweizer Mundart- Rückfragen des Befragten, Zurückhaltung der persönlichen Meinung der Interviewerin erschwert- Bemerkung des Befragten: Die Beurteilung besteht aktuell aus Kriterien und Rückmeldung in kurzer Textform und nicht mehr aus Kriterienraster.	
Visuelle Daten	
<ul style="list-style-type: none">- Kopie, Deutsch Bildergeschichte, Auftrag und Kriterien- Kopie, Rückmeldung „So bin ich“- Kopie, Kriterien Geschichte zum Bild- Kopie, Rückmeldung, Benotung Zusammenfassung „Süsswasserkrabben“- Kopie, Aufsatzbewertung (Kriterienraster)	
Transkriptionsregeln	Einfaches Transkriptionssystem (vgl. Anhang 10.2)

I Deine Lernenden, welche du in der Klasse hast, die haben ja bereits viele Schreiberfahrungen sammeln können. Sie schreiben Texte in verschiedenen Fächern, zu verschiedenen Themen oder Anlässen. Und trotzdem bleibt der Schreibprozess komplex. Wenn wir uns jetzt mal vorstellen, deine Lernenden würden einen Text schreiben oder hätten einen Text, eine Geschichte geschrieben und es gäbe eine erste Endfassung. Dann folgt meist für die Schüler eine anstrengende Überarbeitungsphase. Wendest du dafür eine bestimmte Methode an, für die Überarbeitungsphase? Kannst du einmal einen Ablauf der Überarbeitungsphase schildern? #00:00:54-6#

B Also bei mir ist es so, dass ich mich nicht an eine vorgeschriebene Methode halte oder eine Rezeptmethode mache. Es ist aber so, dass es eigentlich trotzdem so ungefähr dem entspricht, was im Sprachstarken ist. Bei mir ist es so, dass die Kinder ihren Text selbst mal schreiben, ihren Sudel, und dann in der Gruppe diesen besprechen. Also immer wird eigentlich ein Entwurf mit andern Kindern besprochen. Sie lesen erst einmal die Geschichte den andern vor, dann, finde ich, passiert bereits viel beim Vorlesen. Viele brechen dann bereits beim Vorlesen ab und merken, dass sie nochmals müssen. #00:01:35-5#

I "mhm" (bejahend) #00:01:35-5#

B Und dann treffen sie sich wahrscheinlich noch ein zweites Mal, immer ungefähr zu viert. Und dann geben die andern Rückmeldungen und dürfen auch helfen, auch betreffend Rechtschreibung und so weiter. Was auch immer ist, sind die PCs, die immer laufen im Hintergrund. Also, sie können dort/ Also, sie müssen die Wörter nicht immer im Duden nachschauen. Man soll die neuen Medien auch nutzen. Sie haben dort die Möglichkeit, Wörter, Rechtschreibung und auch Synonyme von Wörtern/ Gibt es im Word ja mega viel, Synonyme. Die können sie anschauen und diese Hilfsmittel nehmen. Und es ist immer noch so, dass ein Aufsatz, jetzt eher von einem schwächeren Schüler, IMMER noch die Leistung, ein rasanter Unterschied ist, im Vergleich zum sehr starken. Aber ich verstehe ihn immerhin. Und wenn das nicht stattfindet, gibt es ja Schüler, wo du manchmal nicht weisst/ Das ist teilweise so schwach, textlich, dass ich es super finde, wenn man die Hilfsmittel holen kann. Und es ist auch später so, finde ich, dass man die Möglichkeit hat, wenn man et-

was schreibt, noch von jemandem gegenlesen zu lassen, oder so. Also, finde ich es eigentlich nicht realistisch, wenn sie diese Möglichkeit nicht haben. #00:02:36-9#

I Also, passiert das eigentlich vor allem/ Sie schreiben einen Entwurf und bereits der Erstentwurf wird in der Gruppe vorgelesen. Er wird besprochen, man bekommt Tipps und anhand dieser Rückmeldungen/ Wie geht es denn weiter? #00:02:52-2#

B Sie überarbeiten den Entwurf. Sie schreiben zum Beispiel oben Sachen hin oder machen Zeichen. Sie machen Dreiecke auf einem Blatt, zum Beispiel machen sie wie eine neue Fassung, welche sie hinein nehmen. Und aufgrund dieser Sachen machen sie anschliessend die Reinschrift. Bei der REINSCHRIFT ist es so, dass sie die nicht mehr miteinander besprechen. Also das ist nachher/ Ich finde, das nimmt einfach zu viel Zeit in Anspruch. Also, wenn sie danach die Reinschrift auch nochmals einander zeigen und dort auch nochmals so/ Dann bist du am Schluss x Stunden halt an einem einzigen Text. Und eben, wie gesagt, die Zeit ist halt auch ein Faktor. #00:03:39-4#

I "mhm" (bejahend) #00:03:39-4#

B Schlussendlich wird der Entwurf wirklich in der Gruppe angeschaut, gegenseitig Feedback gegeben. Sie bekommen auch Kriterien im Vorfeld, was in einem Aufsatz bestand haben soll. Ja, vielleicht später, ich weiss nicht, ob wir noch zu dem kommen. #00:03:53-0#

I Ja, ich komme gern nochmals auf das zurück. Jetzt wenn ich diese Methode so anschau/ Du hast zwar gesagt, du baust auf keine bestimmte Methode. Und doch ist es ja deine Methode im Prinzip und du hast Bestandteile, welche du so machst. In welchen Situationen oder bei welchen Textarten machst du das so? Oder ist das egal welcher Text oder welches Fach? Oder bezieht sich das auf etwas Spezielles? #00:04:15-1#

B Nein, ich mache es in vielen Sachen. Also es muss auch nicht unbedingt ein selbstverfasster Text sein. Es kann auch sein, dass sie einen Auftrag haben/ Zum Beispiel heute war die Aufgabe, sie mussten einen Text aus der Zuger Zeitung lesen "Mit dem Handy ins Bett", also Medienkompetenz. Sie hatten den aktuellen Zeitungsbericht und mussten dazu Fragen beantworten. Und bevor wir die Fragen im Plenum beantwortet haben, haben sie nochmals zu zweit oder in der Vierergruppe ihre Antworten ausgetauscht. Und da passiert bereits viel. „Hä, das ist aber komisch! Da ist nicht DAS gemeint!“ Und sie zeigen einander auch im Text: „Schau! Das steht da!“ Und erst dann schauen wir es im Klassenplenum an und erarbeiten die Lösung gemeinsam. Oder manchmal nicht mal mehr gemeinsam erarbeiten, sondern sie bekommen dann eine Beispiellösung, wenn es halt ein Prüfungsbestandteil ist. Nicht, dass jemand sagen kann, wir hätten das nicht besprochen, oder so. #00:05:08-5#

I Ja, ja. #00:05:08-5#

B Aber auch bei eben/ Es kann auch in der M&U etwas sein. Textverständnis kann es zum Beispiel auch sein. #00:05:14-9#

I Ja. #00:05:16-4#

B Was ich eine grosse Kompetenz finde, sind Zusammenfassungen. Also, auch bei grossen Themen, wenn wir sieben Wochen ein M&U Thema haben, ist eigentlich die blödeste Strategie, wenn sie die Arbeitsblätter lernen, so wie sie sind. Wichtig ist eigentlich sich selber anhand von Schlüsselwörtern oder Zusammenfassungen das Thema zu erarbeiten. Und dann machen sie das auch und haben dann zum Beispiel in den IF-Lektionen (Förderlektionen), wo sie Lerngruppen haben und mit ihren Zusammenfassungen arbeiten. Sie überprüfen die untereinander und besprechen, ob das Lernziel jetzt mit dieser Zusammenfassung gar nicht abgedeckt ist und so. Solche Sachen machen wir auch. #00:05:48-0#

I Also, du sprichst an, eigentlich wird auch an der Sprache gearbeitet, in der M&U, wo die Sprache sehr im Zentrum steht. #00:05:55-0#

B Ja, genau. #00:05:58-0#

I Ich habe aus dem Sprachstarken herauskopiert, welche Schreibkompetenzen vorkommen, oder was sie unter Schreibkompetenzen verstehen. Du siehst hier die vier Punkte *Struktur*, *inhaltlicher Aspekt*, *sprachliche Gestaltung* und *formaler Aspekt*. Du hast mir bereits erzählt, dass sicher die Orthographie ein Teil ist, dass du auch bei der Struktur dran bist, dass wenn sie einander das vorlesen, dass sie merken, wenn man es nicht versteht. Mich interessiert vor allem noch die *sprachliche Gestaltung*. Das inhaltliche ist eigentlich noch so ähnlich, die Kohärenz hast du auch bereits angesprochen. Beim sprachlichen meint man die Wortwahl, den Satzbau, den Wortschatz. Wie siehst du das? Wird das auch überarbeitet von deinen Schülern? #00:07:00-7#

B Ja, mir ist es mega wichtig, dass sie nicht immer dieselben Wörter, so die typischen *und dann*, *und dann* oder *gehen*, *gehen*, *gehen* und so/ Das mache ich zum Thema. Schnell ein Beispiel? #00:07:16-0#

I Ja, gern. #00:07:16-0#

B Wir waren im Klassenlager und dann logisch, müssen sie natürlich etwas über ihr Klassenlager schreiben. Und der erste Teil war (...), dass sie sich einfach mal Gedanken machen. Was kommt dir als erstes in den Sinn, wenn du ans Klassenlager denkst? Nachher, mussten sie einen Tag, welcher ihnen am besten gefiel, stichwortartig aufschreiben. Und zwar wirklich vom Aufstehen bis ins Bett gehen. #00:07:36-1#

I "mhm" (bejahend) #00:07:36-1#

B Stichworte. Und dann anhand von Stichworten, das mal den andern erzählen, mündlich, um zu sehen, ob alles drin ist. Dann haben sie einen Erlebnisbericht gelesen, der gegeben ist und mussten dort Sachen sagen, welche sie sehr gut finden und Sachen, die weniger gut sind. Und dann kam eben zum Beispiel das *und dann*, *und dann* vor im Text. Da haben wir nachher gesagt, wie könnte man das besser machen, mit Vorschlägen, was man für Wörter nehmen könnte und so. #00:08:02-3#

I "mhm" (bejahend) #00:08:05-3#

B Sie haben dann ihren Text, den Entwurf mal geschrieben und aufgrund von Kriterien, welche sie hatten, überarbeitet. Und dann sich Rückmeldungen auf solche Formulierungssachen gegeben. Und was ich ihnen gezeigt habe, ist im Word. Man kann das Wort *gehen* hinschreiben und dann *Synonym* und dann heisst, es glaub *Thesaurus* oder so (...). Und dann kommen zwanzig verschiedene Vorschläge. Ich sagen ihnen, nehmt doch mal ein Wort von da oder so. #00:08:37-1#

I Ja. #00:08:38-0#

B Und das nutzen sie auch. Und sie haben drei Computer im Schulzimmer und wir sind 17 Schüler, also haben sie wirklich die Möglichkeit Sachen nachzusehen. #00:08:40-3#

I Ja. #00:08:40-3#

B Dann habe ich auch Duden mit *Der treffende Ausdruck*. Und ich habe ihnen auch schon eine Wortschatzliste zusammengestellt, welche ich aber jetzt vorher nicht gefunden habe. (lachend) #00:08:52-2#

I Ja. #00:08:52-2#

B Aber das haben sie. Und sie wissen, dass ich auf das ACHTE. #00:08:56-3#

I Wir sind gerade bei den Instrumenten oder Hilfsmittel. Wenn ich nochmals zusammenfassen darf. Der Duden wird eingesetzt, den Computer setzt du ein für Rechtschreibung und für Wortschatz. #00:09:09-4#

B Genau. #00:09:09-4#

I Und dann, hast du gesagt, ein Duden ebenfalls für Wortschatz, einfach Synonyme. #00:09:11-0#

B Genau. Einfach treffende Ausdrücke. #00:09:13-5#

I Ah, allgemein auch, nicht nur einzelne Worte. #00:09:16-8#

B Doch, das sind eher einzelne Worte, wo es verschiedene Vorschläge gibt. Und diejenigen, welche MÜHE haben, im Sinne von einen schön klingenden Satz zu formulieren/ Ich meine für die nützt dann das Internet mit dem Synonym einfach nicht viel. Aber dort denke ich, gerade wenn sie dann in der Gruppe sind, dürfen sie einander ja Tipps geben. Und dann hören sie ja das. Wichtig ist dann eben, dass ein fleissiger Schüler sich das auch auf notiert und so. Und ich sage: „Ihr müsst das Notizheft bei diesen Besprechungen dabei haben oder eben direkt in den Text hineinschreiben. Es bringt nichts, das alles mündlich anzuhören und dann an den Platz zugehen und dann ou!“ (...) #00:09:52-6#

I Das führst du dann auch ein, diese Methode? Das wird eingeübt, dass du sie wirklich durchführst?
#00:09:59-0#

B Ja. Also, im Sinne von, ich gebe ihnen diese Instrumente/ Also ich sage ihnen, was ein reifer Schüler/ Ich sage ihnen, wie man das machen sollte, dass man das Notizheft dabei hat, dass man sich Sachen notiert, dass man direkt hineinschreibt. Diese Sachen wissen sie. #00:10:13-7#

I Ja. #00:10:13-7#

B Und ich gebe dann in dieser Zeit, in welcher die Kinder diskutieren/ Bin ich dann nicht am nichts tun, sondern ich gehe umher und höre mit, und sage: „Warum hast du keinen Bleistift da?“ Oder so. Das passiert vor allem in der fünften Klasse. In der sechsten ist es mir dann egal, ob dieses Kind den Bleistift dabei hat oder nicht. Also irgendwo ist das dann in der Selbstkompetenz. #00:10:28-4#

I Lässt du das in der Eigenverantwortung. Ja. #00:10:29-6#

B Genau. Der Grossteil nützt es jetzt eigentlich, besonders in DIESER Klasse. Ich habe jetzt eine sehr starke Klasse, darum FUNKTIONIERT das auch sehr gut. Weil ich finde, es hat viel mit Disziplin zu tun. Also, wenn man disziplinarisch viel zu tun hat, sind diese Methoden viel schwieriger. #00:10:46-4#

I "mhm" (bejahend) #00:10:48-3#

B Und in der letzten Klasse, welche ich hatte, habe ich das niemals in diesem Ausmass gemacht, wie mit dieser jetzt. #00:10:50-8#

I Also, die Gruppen meinst du vor allem? #00:10:52-6#

B Genau. Weil das manchmal sonst verlorene Zeit ist. Oder halt gewisse Schüler das wirklich nicht machen konnten, weil du weisst, sie machen nur Quatsch. Und dann bringt es genau so viel, wie wenn sie selbst den Aufsatz ohne gegenzulesen machen. #00:11:05-1#

I Du passt die Methode genau der Klasse an. Verstehe ich das richtig? #00:11:06-5#

B Genau. #00:11:12-2#

I Die Hilfsmittel oder Instrumente, wenden sie diese bereits bei einem ersten Entwurf an? Oder wann werden die angewendet? Was sagst du ihnen, wann man das brauchen darf? #00:11:22-1#

B Zuerst sage ich ihnen einmal, sie sollen einfach, wie es ihnen der Bauch sagt, oder wie es ihnen aus dem Mund kommt, aufschreiben. Das ist das einfachste, mal so. #00:11:28-4#

I "mhm" (bejahend) #00:11:28-4#

B Und nachher, dass sie sich selbst den Text einmal laut vorlesen. Das muss jeder machen, bevor er in die Gruppe geht. Weil das laut vorlesen zeigt einem oft, dass man ein Wort vergessen hat und/(...) Dann versuchen sie es zu überarbeiten aufgrund von einem Mal laut vorlesen. Und dann dürfen sie eigentlich schon PC und so weiter nutzen. Im Sinn von, wenn sie merken, ich habe jetzt *gehen*, ich möchte wieder *gehen* schreiben, aber darf ja nicht, ich schaue jetzt. Und dann machen wir das eigentlich bereits beim Entwurf.

#00:11:58-0#

I Ja. #00:11:58-0#

B Dann zeigen sie es. In der Gruppe kommen sie zusammen. Es ist auch so, dass ich nicht nur ein Gefäss gebe, zwei Lektionen Aufsatz schreiben und jetzt müssen alle fertig sein. Ich gebe das mal vor, zwei Lektionen. Und dann gibt es die, die länger brauchen und die kommen dann eben in einer FÖDERSTUNDE oder so. Oder sie arbeiten sonst noch einmal daran. In die Gruppe sollte das erst kommen, wenn alle so weit sind. Und die einen behalte ich nicht künstliche zurück, im Sinn von, da kommt halt normaler anderer Schulstoff, machen wir dann. Wer fertig ist, ist dann halt fertig. Dann haben sie den Text mal geschrieben, vor drei Tagen und dann ist es halt am fünften Tag, wo man das bespricht. #00:12:32-9#

I Einfach, bis alle den Entwurf haben, und dann gehen sie in die Gruppen. #00:12:36-8#

B Genau. Und es ist natürlich nicht UNENDLICH viel Zeit. Aber ich gebe eigentlich schon Zeit, aber nur Zeit in der Schule. Das Texteschaffen findet nie zuhause statt, wenn ich ihre Leistung bewerten soll. #00:12:47-6#

I Nach der Gruppenarbeit gehen sie ja nochmals daran. Dann integrieren sie alles und schreiben es nochmals sauber. #00:12:58-0#

B Genau. #00:12:56-4#

I Dürfen sie dann auch nochmals die Instrumente brauchen? Oder ist dann der Moment, wo du sagst, jetzt nicht mehr? #00:13:04-7#

B Genau. Duden, Computer, diese Sachen alle schon #00:13:09-3#

I Einfach die Mitschüler nicht mehr? #00:13:09-3#

B Sie kommen nicht mehr in die Gruppe und besprechen das nochmals. Dort finde ich, sie haben es ja bereits gemacht. Jetzt ist es ihr Ding. #00:13:17-5#

I Ja. Jetzt ist es wirklich eine Einzelarbeit. #00:13:18-4#

B Genau. #00:13:26-4#

I Das Sprachstarken enthält auch sehr viel. Mich würde interessieren, kennst du es? Hast du es schon eingesetzt? Wenn ja, was? Wenn nein, vielleicht warum nicht? Ich habe hier ein paar Sachen herauskopiert. Das eine ist das *Korrekturprogramm*, was die Rechtschreibung, die Grammatik, die Zeit enthält. Ein anderes Instrument wäre die *Textlupe*. Kannst du mir dazu noch etwas sagen? #00:13:49-4#

B Ja. Also, ich KENNE es. Ich habe es bereits so gesehen. Ich wende jetzt nicht DAS genau explizit an, dass ich die so verwende, so wie es hier ist. Was ich auch mache, nachher, das ist eben das, wenn ich nachher Kor/ Ist das jetzt, wenn ich es auch korrigiere oder wie? #00:14:06-6#

I Ja, ich komme/ Also, du darfst gern jetzt schon erzählen und sonst komme ich sicher später noch auf dein Korrigieren zurück. Aber du darfst es gern jetzt auch schon erzählen. #00:14:16-3#

B Ich mache den Schülern, also wenn ICH es dann korrigiere, mache ich ihnen eben Rechtschreibbefehle sicher hineinkorrigieren. Gross-Klein ist ja zum Beispiel so eine Rechtschreibregel, welche im Sprachstarken vorkommt. Was im vornherein gegeben ist, die Gross-Klein Regel muss sein. Grammatische Zeiten müssen stimmen, weil wir das bereits hatten. Direkte Rede muss stimmen, wenn man es hat, weil das hatten wir auch. Das sind jetzt so die grammatikalischen Aspekte. #00:14:39-0#

I Ja, genau. #00:14:43-3#

B Und dann habe ich an der Seite so ein Kürzel, das ist ein Zeitfehler oder das ist ein Gross-Klein Schreibfehler und so. Verwende aber eigentlich nicht diese Kürzel. Aber eigentlich ist es ziemlich identisch.

#00:14:52-2#

I Ja. #00:14:52-2#

B Ich hatte(...) früher sehr oft solche Raster. #00:14:58-7#

I Genau, das wollte ich auch noch fragen. Wie das ist, ob du das #00:15:00-3#

B Die dann so bewerten. Ich komme immer wieder mehr weg vom Raster zum persönlichen Rückmeldung schreiben. Also, das ist jetzt eine kurze, weil es auch das Raster dabei hat. Ich habe hier eine Mischform. Ich finde aber dem Kind helfen, kann ich eigentlich, auch wenn es aufwändig ist/ Schreibe ich meistens dem Kind/ Ich nehme mir wirklich Zeit zum Texte schaffen, eigentlich eine halbe Seite mit Computer geschrieben, Arial elf oder so. Dass ich sage, an was sie arbeiten sollen, wo ihnen die Fehler passiert sind und so. Ich finde es eigentlich/ Bei diesen Kriterienraster, sieht es professionell aus, sieht auch für Eltern gut aus. Aber es ist irgendwie genau gleich, wie wenn ich überlegen muss, ob das ein, zwei oder drei Punkte sind. Finde ich. Dann ist das genauso eine Ermessenssache, wie wenn ich eine GUTE Rückmeldung einem Schüler schreibe, welche Zeit braucht und dann eine Note dazu mache, ohne mit Punkte zählen. Weil ich glaube, es ist nicht genauer. #00:15:55-3#

I "mhm" (bejahend) #00:15:57-6#

B Aber ich bin ganz klar, dass ich mir/ Dass der Bereich *Rechtschreibung, Grammatik, Inhalt*/ Diese Sachen versuche ich wirklich so ABZUSTÜTZEN MIT DIESER NOTE, welche ich dann mache, dass das alles drin ist. Also, dass dann ein Schüler, welcher dann Probleme hat in der Rechtschreibung, ist bei mir nicht gleich ungenügend im Aufsatz. Aber ich merke einfach, bei diesen Punkte Sachen, ist das nicht anders, als wenn ein Lehrer eine Bauchnote hinschreibt, teilweise, wenn ich einfach drei, zwei, eins Punkte mache (...) #00:16:28-7#

I Also, du bist wirklich wieder davon weggekommen. #00:16:30-9#

B Genau. Und es ist eigentlich weniger Aufwändig einen Raster zu haben, aber das mit, ja, das ist jetzt zwei Punkte und das ist jetzt dann eins und so. Für mich ist das manchmal schwierig und ich schreibe lieber einem Schüler eine Rückmeldung aufgrund von dem, was ich gelesen habe. #00:16:45-6#

I Ja. Also wirklich mit Worten und dann kann er es in Ruhe lesen. #00:16:49-7#

B Genau. Was ich auch immer mehr mache, ist mündlich besprechen. Zum Beispiel im Zeichnungsunterricht bringst du ungefähr eine Halbkasse durch, um Texteschaffen zu besprechen. Weil ich finde, mündlich kann man die Sachen besser gleich zeigen. „Schau jetzt mal da!“ Zum Beispiel. Und auch die Eltern akzeptieren, die Rückmeldung hat im Unterricht stattgefunden und zwei, drei Stichworte und eine Note, zum Beispiel. So mache ich es jetzt und bin noch nie schlecht gefahren damit. Und gerade in Zug sind kritische Eltern, was Notengebung und so angeht. Ich gebe jetzt zehn Jahre Schule und ich musste noch nie eine Aufsatznote rechtfertigen. #00:17:28-2#

I Ja, das ist schön zu hören. Weil das ist ja sonst oft auch die Rückmeldung, welche man von Lehrern bekommt, dass man sagt: „Ich mache das nicht mehr, weil ich immer nochmals darauf eingehen muss und nochmals durchbesprechen und so!“ #00:17:41-9#

B Genau. Was ich merke, ist, dass ich/ Im Vergleich zum Anfang mache ich weniger Texteschaffen, so einfach wirklich nur das Texteschaffen. Aber wie gesagt, so in der M&U und so, ich versuche es überall so einzubauen. Und ich versuche mehr kleinere Texte zu machen. Weil dann einfach so vierseitige Aufsätze zu korrigieren, zeitlich fast nicht möglich ist, finde ich vom zeitlichen Aufwand. #00:18:02-0#

I Ja. Und an diesen kleinen Texten, arbeitet ihr daran auch weiter. Oder ist es mehr, ich schreibe jetzt einfach mal? #00:18:10-4#

B Also eben, die Zusammenfassungen/ Das ist so, dass wir das wirklich anschauen, in der Gruppe besprechen sie das auch. Und es ist dann immer so, dass sie pro Gruppe anhand von Kriterien, die beste Zusammenfassung jedes Mal auswählen. Und die wird danach präsentiert in der Klasse. Und es ist dann/ Von diesen vier präsentierten, kopiere ich die Besten allen. Also, das ist nachher auch/ Mit dieser lernen sie dann zum Beispiel. Und es kommt dann eigentlich immer von einem Schüler. Das ist noch cool. #00:18:41-3#

I Ja, das tönt spannend. Das ist sicher auch motivierend, wenn ich nachher weiss, es wird für etwas gebraucht. #00:18:47-1#

B Ich denke, es sind halt dann oft immer so die gleichen fünf Schüler, wo das so/ Aber das ist schlussendlich, wäre das gekünstelt, wenn ich jetzt halt eine Schlechtere nehme. Aber es gibt auch Kinder, welche auf einmal überraschen. Jetzt in einem Bereich, wow, das ist jetzt/ #00:19:00-1#

I Oder sie haben dann sicher mindestens viele gute Beispiele gehört, wenn du sagst, du gibst das Beste mit. Und sie wissen, es ist eigentlich möglich so etwas zu schreiben. #00:19:10-6#

B Und an einer M&U Prüfung ist es sehr oft ein Bestandteil, die letzte Aufgabe. Zum Beispiel, wenn sie das Thema in zehn Sätzen jemandem erklären müssten. Wie würdest du das machen? Das kommst fast in jeder/ Kommt häufig/ Und das ist eine Art auch das Texteschaffen. Das brauche ich dann als Deutschnote eigentlich im M&U Teil. #00:19:31-6#

I Ja. Aber, das Sprachstarken ansonsten weniger mit diesen Sachen, welche ich da habe? #00:19:39-6#

B Nein, nicht mit diesen Rezepten, welche ich so hier habe. Nein. #00:19:41-5#

I Es hat mich einfach interessiert, weil eben/ #00:19:46-5#

B Was ich zum Beispiel mache, ist die Geschichte. Also es gibt ja die Erzählpartitur und solche Sachen. Aber das ist nicht unbedingt/ #00:19:49-5#

I Nein, aber die brauchst du um im Mündlichen an Texten oder Geschichten zu arbeiten? #00:19:53-3#

B Genau. Oder auch eine Geschichte herauszufinden, zum Beispiel eben/ Am Anfang sind sie zusammen (...) solche Sachen. Oder was ich auch mache, ist (...) Es gibt ja da eine Geschichte zu einem Bild, war das. Es gibt ja da im Texteschaffen, in der Sechs, im Sprachstarken, Geschichte zu einem Bild erfinden. Da, ich weiss nicht. (...) #00:20:13-3#

I Ah, ja, genau. #00:20:13-3#

B Ich nehme Sachen daraus und definiere danach MEINE Kriterien. Und das war eines der Letzteren, wo ich jetzt angefangen habe, ihnen wirklich zurückzuschreiben. Meistens schreibe ich es am PC und klebe es nachher auf. Also, ich schreibe nichts von Hand. Und ich erwähne dann alle diese Ziele im Text, wenn ich zurückschreibe. Also, alle diese Kriterien werden erwähnt. #00:20:37-3#

I Du gehst auf jedes ein. #00:20:37-3#

B Genau. Und schreibe immer zwei, drei Sätze dazu. #00:20:41-0#

I Und die Kriterien, verstehe ich richtig, die haben sie vorher. #00:20:41-1#

B IMMER. Also wir besprechen alles miteinander, bevor sie kommen und sie/ Also jedes Kriterium ist besprochen mit ihnen und sollte klar sein, was es bedeutet und heisst. #00:20:51-1#

I Wir haben jetzt einige Male bereits von sprachstarken, oder schreibstarken und schreibschwachen Schülern gesprochen. Wo siehst du, einfach über das ganze Thema *Texte überarbeiten*, deine Differenzierung? Wenn du an schreibschwache und an schreibstarke Schüler denkst? Du hast ja bereits einiges genannt.

Vielleicht kannst du es nochmals zusammenfassen, wenn du auf deinen Unterricht schaust. #00:21:24-0#

B Also, Differenzierung, meinst du damit, dass jeder auf seinem Niveau etwas sollte machen können. Oder wie? Oder Bewertung? #00:21:28-9#

I Nein, eigentlich gar nicht die Bewertung. Wirklich das Überarbeiten, sei es mit Hilfsmittel/ Es gibt ja Leute, die sagen, gerade schwache Schüler sollten viel mehr Hilfsmittel zur Verfügung haben oder was auch immer. Es geht mir um den Teil, wo sie zum Beispiel SELBST schreiben, wo sie den Entwurf schreiben oder sei es nachher, wenn sie nach der Gruppenarbeit ihren Text überarbeiten. #00:21:59-2#

B Während dem Schreiben(...) ist es so, dass sicher jeder Mal etwas versucht für sich zu schreiben. Kinder, welche nicht weiter kommen oder so, dass ist automatisch so, dass die dann ans Lehrerpult kommen und zum Beispiel fragen: „Sie, Herr Ruoss, wie soll ich das?“ Dann versuchst du vielleicht auch mal einen stärkeren Schüler einzusetzen, oder? Ich denke, die schwächeren können gut profitieren von den Starken. Es ist dann jeweils eher schwieriger, finde ich, für die Starken von den Schwachen, finde ich jetzt im Texteschaffen. Viel profitieren können sie eigentlich NICHT. Ausser sie erklären und können ihr Wissen weitergeben. Aber es ist auch so, dass ich schaue, dass in den Gruppen, welche ich mache, dass sie sicher immer zwei Starke darin hat. Also nicht, dass irgendwie ein Starker für drei Schwache schaut, oder so. #00:22:47-9#

I Ja. #00:22:47-9#

B Ich habe aber jetzt eine Luxussituation, weil ich gerade sehr viele Starke habe. Und dass auch sie die Möglichkeit haben, einander zu fragen. Oder, wenn jetzt das nachher auch beginnen würde zu laufen und vielleicht auch jemand sagen würde: „Sie, kann ich den schnell fragen?“ Ein Starker fragt: „Sie, kann ich den andern schnell fragen?“ Im Unterricht, ist es eigentlich nicht so, dass ich sage: „Nein, du darfst den nicht fragen!“ Oder so. #00:23:02-8#

I Ja, du förderst das eher. #00:23:05-9#

B Die Hilfsmittel, von Internet zum Beispiel und Duden oder so, sind irgendwie beim Texteschaffen, die gleichen. Man könnte wahrscheinlich noch Formulierungen vorgeben und so, aber so mache ich es nicht unbedingt. Oder so. #00:23:20-9#

I "mhm" (bejahend) #00:23:23-3#

B Aber beim Aufsatz ist ja eigentlich/ Was cool ist, obwohl es ein grosser Korrigieraufwand ist, im Sinne von (...) Niveaus, welche sie haben, die Kinder, auf seinem Niveau das machen können, kann ja eigentlich bei einem Aufsatz oder bei einer Geschichte jeder sich entwickeln. Dadurch ist es ja eigentlich für Schüler, die gerne Texte schreiben, eine coole Aufgabe. Weil ihnen eigentlich keine Grenzen oder wenig gesetzt sind. #00:23:43-0#

I Und so, wie ich dich verstanden habe, bei den Rückmeldungen welche du gibst, gehst du auch DARAUF ein nicht nur auf eine Standortbestimmung, sondern auch was man besser oder anders machen könnte. Habe ich das richtig verstanden? #00:23:55-8#

B Ich schreibe ihnen immer einen Tipp, und zwar jedem. Also auch dem Besten im Deutsch schreibe ich irgendwie zurück, was ich finde, könnte man noch verbessern oder was ich finde noch ein Punkt, oder so. Ja, was habe ich da. (...) Ja eben zum Beispiel *Beim Zusammenfassen könntest du sicher noch Fortschritte machen, indem du weniger Stellen markierst* oder so. Oder Schlüsselwörter versuchst zu reduzieren und doch den ganzen Inhalt/ Also, ich versuche meistens noch einen Tipp oder einen Hinweis zu geben. #00:24:31-6#

I Ja. #00:24:34-8#

B Also auch bei den Starken. Und bei den andern gibt es ja eh meistens ausreichend zu schreiben. #00:24:35-9#

I Genau. Muss man wahrscheinlich eher schauen, dass man nicht zu viele Tipps auf einen Schlag gibt. Ich habe noch einen Punkt. Und zwar hab ich in meinen Unterlagen oder in der Literaturstudie, welche ich bis

jetzt gemacht habe, Punkte oder Techniken gefunden um Texte zu überarbeiten. Mich würde jetzt interessieren, du siehst hier vorne die Begriffe *Klangprobe*, *Verschiebeprobe* und so weiter. Vielleicht nennst du diese Techniken nicht, oder führst diese auch nicht ein. Aber, welche, hast du das Gefühl, kommen in deinem Unterricht vor? Oder gibt es sogar einige, welche du mit ihnen einführest oder richtig übst und dann auch angewendet werden? #00:25:26-6#

B Ich denke die Klangprobe. Eben das mit sich selber laut vorlesen. Ist das, oder? Ich weiss nicht/ #00:25:31-1#

I Genau, das hätte ich auch so verstanden. Ja. #00:25:34-9#

B Das mache ich sicher und das machen sie auch für sich alleine. Dafür ist dieser Gruppenraum zum Beispiel da oder der Gang draussen und so. Verschiebeprobe ist das/ Sehe ich das Thema Satzglieder ein bisschen, oder? Wo sie die Sachen herumschieben. Da haben wir auch stark daran gearbeitet. Dass ich ihnen Sätze vorgegeben habe und sie die verschieden formulieren. Und das im Thema Satzglieder auch, und das habe ich ihnen aber erklärt, dass das ihnen nütze. Je nach dem tönt es auch besser, wenn etwas vor einer Personalform stellt (unv.) #00:26:11-5#

I Also, es kommt in der Grammatik vor, mit dem Hinweis: „*Es bleibt nicht in der Grammatik, sondern hilft dir auch beim Texteschaffen?*“ #00:26:18-9#

B Genau so. Dass sie wirklich dann, nicht nur Satzglieder anstreichen, sondern wirklich müssen/ Es stehen zum Beispiel einfach Satzglieder, welche völlig durcheinander sind. Wenn man es liest, versteht man es nicht. Und dann müssen sie daraus einen Satz basteln. #00:26:41-0#

I Aha, wirklich eine konkrete Übung. #00:26:41-0#

B Ja. Ersatzprobe, kommt mir jetzt gerade nur die in den Sinn vom Adjektiv. Und es ist sicher nicht die gemeint, oder? #00:26:48-1#

I Nein, ich denke, die habe ich bei dir schon herausgehört. Das du zum Beispiel sagst: „Schreibe nicht immer *gehen!*“ #00:26:51-7#

B Aha! Ja. #00:26:53-5#

I Ich denke es ist das. Treffender Ausdruck, schau nochmals nach. Hätte ich bei dir gesehen, dass du das so einsetzt. #00:27:03-3#

B Aha, mit diesen Sachen. Ja. Genau. Ja. Abstrichprobe, vermeidet überlange Sätze. Das ist einfach etwas, was ich ihnen immer wieder sage. Bereits beim ersten/ Bevor sie überhaupt jemals die ersten Ding geschrieben haben, Aufsatz. Ist, was ich ihnen sage, dass je länger der Satz wird, desto träger wird er oder desto schwieriger verständlich, und dass die Geschichte eigentlich von kurzen Sätzen lebt. #00:27:23-2#

I Ja. #00:27:23-2#

B Aber das ist auch einfach mündlich und das ist jetzt nicht eine Probe, welche wir sonst (...) #00:27:27-7#

I Also, du sagst nicht: „Jetzt machen wir diese Probe!“ Aber es kann mal sein, dass dies vielleicht ein Tipp ist bei deiner Rückmeldung, oder so. #00:27:32-9#

B Genau. Das schreibe ich sehr oft, dass sie versuchen sollen, kürzere Sätze zu schreiben. #00:27:35-9#

I Oder du machst die Runde, wenn sie Gruppenarbeiten machen, hörst das und gibst den Hinweis so hinein? #00:27:42-0#

B Ja. Genau. „Achtet euch darauf, dass“/ (...) Erweiterungsprobe, hilft zu differenzieren und zu präzisieren. Denke ich, mache ich eher im mündlichen Bereich. Wie haben jetzt gerade philosophiert, zum Beispiel mit dem Sprachstarken. Da geht es darum eine Behauptung mit Beispielen zu begründen. Das haben wir gemacht. Wir haben auch Videos aufgenommen. Wir haben die Videos angeschaut, zusammen. Und gesagt:

„Schaut mal! Merkt ihr, die Person (unv.) kommt das Beispiel oder nicht?“ Und dann sehen sie sich selber, und merken dadurch viel. Habe ich jetzt mehr im mündlichen Teil so gemacht. Dass sie/ Oder dass man sagt, man versteht eigentlich gar nicht, was jetzt die Person sagt. Ja, es ist zum Beispiel (unv.). Was unterscheidet den Menschen vom Tier? Und dann kommen/ Dann gibt es manchmal Kinder die einfach Aussagen machen ohne irgendetwas/ Oder man versteht es nicht recht. #00:28:29-9#

I Ja. #00:28:31-0#

B Und dann ist mit einem philosophischen Gespräch, indem man nachfragt *Wie meinst du das genau?*, kommt dann die Differenzierung. Aber es ist nicht so ganz bewusst im Texteschaffen. #00:28:42-2#

I Aber es kommt vor und für dich ist klar im mündlichen die Sprache auch wichtig, oder? Und in verschiedenen Fächern und verschiedenen Situationen. #00:28:50-7#

B Genau, ja. Ich finde eh/ Mir ist wichtig, dass die Deutschnote nicht nur eben auf Schriftlichkeit basiert, sondern ich möchte es wirklich ausgeglichen haben, einen mündlichen Teil. Das ist wichtig. #00:28:57-7#

I Ja. #00:29:00-6#

B Und ich merken immer wieder, bei vielen ist das Mündliche eine halbe Note und das Schriftliche zählt immer als Ganze. Das finde ich einfach/ Wenn jetzt jemand eine Rechtschreibschwäche hat, ist es unfair. Und ich habe jetzt gerade einen solchen Schüler, der Rechtschreibschwäche extrem hat, aber sehr gut ist im mündlichen Bereich, im Präsentieren und so. Und wenn dann das immer weniger Einfluss hat, finde ich, dann entspricht es doch nicht der Realität. #00:29:24-9#

I "mhm" (bejahend) #00:29:24-9#

B Paraphrasen (...) Ich weiss nicht, ist dass das mit den Synonymen zum Beispiel? #00:29:30-9#

I Es ist eigentlich recht ähnlich wie die Ersatzprobe, würde ich sagen. Es geht dabei eher um längere Ausdrücke und Äusserungen, nicht nur um einzelne Worte. #00:29:38-3#

B Machen ich wahrscheinlich nicht. Oder zu wenig. #00:29:50-1#

I Ich habe mich auch schon gefragt, das finde ich ein sehr hohes Ziel auch, ob das überhaupt in eine sechste Klasse hineingehört. Weil ich finde, man muss sprachlich schon sehr weit sein. #00:29:56-4#

B Ja, ich denke, einen Teil machen ich. Vielleicht nicht immer nur ganz bewusst, sondern man macht es einfach und lässt es hineinschlüpfen. Vielleicht wäre es noch besser, man würde es bewusster hineinnehmen. (...) Ja. (lachend) Kann ich das so stehen lassen? #00:30:12-0#

I (lachend) Ja, auf jeden Fall. Danke. Was mich noch interessieren würde. Hast du auch schon einmal einen Text genommen, sei es ein fertiger Text, irgendein Textbeispiel aus dem Sprachstarken oder sonst von irgendwo her, oder einen Schülertext und den laut vor den Schülern überarbeitet? Also, dass sie deinen Denkprozess mitbekommen? #00:30:35-5#

B (...) Bei den Zusammenfassungen zum Beispiel, wo man dann wie das Beste auswählt und dann das gemeinsam liest, dann schon. Dass ich vielleicht das Feedback mündlich dazugebe und vielleicht sage: „Da könnte man das noch genauer machen.“ So beschreiben. (...) Eigentlich nicht. Aber eigentlich wäre es cool mal für die Schüler zu sehen, wie ich einen Aufsatz kontrollieren oder korrigieren würde. Dass sie das fast live mitbekämen, meinst du das so? #00:31:13-2#

I Nein, es geht mir mehr darum/ Ich erlebe es oft, dass der Überarbeitungsprozess extrem anstrengend ist. Und dass sie/ Dass es meist viel Antrieb braucht von Aussen, dass da etwas geht. Man kann so lange schreiben, wie man möchte, es bleibt anstrengend. Also auch wir, wenn wir schreiben, das ist streng, das nochmals überarbeiten. Und wenn jetzt du einen Text vor ihnen überarbeitest, sehen sie, welche Gedanken du dir machst, was du dir dazu überlegst. Wie du vorgehst nach einem ersten Entwurf. #00:31:51-6#

B Nein, das sehen sie eigentlich nur mit der Rückmeldung, welche sie bekommen. Aber das wäre eigentlich noch ein guter Tipp, das mal so zu machen. Dass man eines nimmt und dann/(...) #00:32:03-2#

I Es ist einfach eine Möglichkeit. Es gibt ja da viele Möglichkeiten. #00:32:07-4#

B Ja. Nein, das habe ich noch nie gemacht. #00:32:10-9#

I Zum Abschluss habe ich noch eine Frage. Habe ich deiner Meinung nach irgendeine wichtige Frage vergessen? Möchtest du etwas ergänzen oder etwas betonen, von dem du denkst, dass dir das sehr wichtig ist zum Thema Textüberarbeitung? #00:32:30-3#

B Nein. Ich finde es, ein sehr wichtiges Thema. Ich finde es eigentlich das einfachste um individuell zu arbeiten für den Schüler. Also, dass jeder auf seinem Niveau gefordert ist. Da gibt es wahrscheinlich nicht viele einfachere Aufträge als Lehrer als einen Aufsatzauftrag. Es ist einfach extrem, wie viel Zeit das braucht. Das finde ich mit Abstand das zeitaufwändigste, was es gibt. #00:32:54-5#

I Ja. #00:32:55-4#

B Im Kanton Zug ist ja auch so, dass nachher das ein Teil ist, wenn du zum Beispiel eine fehlende Einigungen hast in der MSII, wo die Aufsätze eingeschickt werden und so. Und dann möchtest du das wirklich gut machen. Und wenn du es wirklich gut machst, ist es einfach/ Ja, es braucht einfach mega, mega viel Zeit und das wird irgendwie/ (...) Ja, manchmal vergessen, finde ich. Einfach so, was es braucht. Und ich sitze wirklich an einem Klassenaufsatz/ Bin ich neun Stunden dran. Und die Kinder sind ja schon krass, sie schauen einfach die Note unten an. Du musst sie richtig darauf hinweisen: „Schaut hier oben! Das ist eigentlich das Wichtige in deinem Text!“ Und auch die Eltern, das einzige, was sie machen ist der Blick auf die Note. Das ist eigentlich krass. Und wenn du einfach eine Note setzen würdest, hättest du wahrscheinlich ein Problem, wenn du es nicht begründen würdest. Interessant ist DOCH nur das. #00:33:51-8#

I Jetzt muss ich doch noch nachfragen. Du hast vorher gesagt, du schreibst jetzt oft auch kürzere Texte. Benotest du alles, was sie schreiben? #00:33:50-5#

B Nein. #00:33:52-8#

I Und bei den andern Sachen bekommen sie teilweise auch Rückmeldungen? #00:33:56-6#

B Genau, ja. Also, dann ist es meistens mündlich, aber es gibt eine. Aber allgemein ist es so/ Seit ich/ Also in diesen zehn Jahren, in welchen ich unterrichte, weniger Texteschaffe, als ich vorher habe. Ich finde, alle anderen Aufgaben nehmen wirklich zu, dass ich bereits anfangs, gewissen anderen Dingen Zeit wegzunehmen. Und ein Texteschaffen ist so/ Du möchtest sicher die Anzahl haben, welche du brauchst, wenn du eine fehlende Einigung hättest. Und dann, sind das vier Aufsätze in zwei Jahren im schlimmsten Fall. Das ist MEGA WENIG. #00:34:35-3#

I Vielen Dank für das interessante Gespräch.

Deutsch Texteschaffen: Bildergeschichte (Kopie 1b) C.R.

Du erfindest einen passenden Titel.

Du findest einen passenden Anfang und ein gutes Ende, das zu den Bildern passt.

Die Geschichte ist im Präsens geschrieben.

Für jedes Bild machst du einen eigenen Textabschnitt und schreibst die jeweilige Bildnummer dazu.

Die gelernten Rechtschreibregeln, welche du im Theorieheft eingetragen hast, werden angewendet und beherrscht. (Rechtschreibregeln, welche ihr mit Frau Schlagenhauf gelernt habt:

Ihr verwendet den Duden und vermeidet Rechtschreibfehler.

Du verwendest die direkte Rede.

Dein Text ist logisch und verständlich geschrieben.

Die Reihenfolge und Abfolge deiner Geschichte macht Sinn und entspricht den Bildnummern.

Du verwendest einen abwechslungsreichen Wortschatz und nimmst die Wortschatzlist als Hilfe.

Die Personen auf den Bildern haben einen Namen und werden mit passenden Adjektiven beschrieben. Die Beziehung zwischen den Personen ist klar. (Z.B. Onkel Neffe)

Du verwendest folgende Redewendungen möglichst selten: "und dann", "gehen", "nachher"

Gefühle und Gedanken der Personen werden deutlich beschrieben.
Z.B. Herr Klöti wird immer wütender und ruft laut: "Lass mich in Ruhe!"

Deine Schrift ist sauber und gut leserlich gestaltet.



10.15 Transkript T.H.

Forschungsprojekt	Förderung der Textüberarbeitung durch Lehrerinnen und Lehrern. Qualitative Interviews mit Lehrpersonen aus dem Kanton Zug
Gesprächspartner	
Name	T.H.
Geschlecht/ Alter	männlich, zwischen 40 und 50 Jahren
Anzahl Jahre Unterrichtserfahrung	zwischen 21 und 30 Jahren
Unterrichtet auf folgenden Stufen	Mittelstufe II
Aufnahmedaten	
Datum/ Zeitpunkt	7. Oktober 2016, 10.30 Uhr
Ort	Schulhaus, Schulzimmer
Dauer	24:54 Minuten
Allgemeine Bemerkungen	
- Interviewsprache: Schweizer Mundart	
Visuelle Daten	
- Foto, Lernziele des Schreibheftes	
- Foto, Hefteintrag <i>Ein Tag als Fliege</i>	
- Foto, Hefteintrag LZ- Reflexion Thema <i>Hausaufgaben</i>	
- Foto, Hefteintrag 5. Klasse, Text zum Thema <i>Hygiene</i>	
- Foto, Hefteintrag 5. Klasse, Text zum Thema <i>Ich und die 5. Klasse</i>	
Transkriptionsregeln	Einfaches Transkriptionssystem (vgl. Anhang 10.2)

I Deine Lernenden konnten bis jetzt viele Schreiberfahrungen sammeln. Sie schreiben Text in verschiedenen Fächern, zu unterschiedlichen Anlässen und trotzdem ist der Schreibprozess sehr komplex. Stellen wir uns jetzt mal vor, deine Lernenden hätten eine Geschichte geschrieben, einen Text geschrieben und es entsteht eine erste Endfassung. Dann folgt ja meistens eine anstrengende Überarbeitungsphase. Wendest du bei dieser Anwendungsphase eine bestimmte METHODE an? Kannst du einmal eine solche Überarbeitungsphase schildern? Wie läuft das bei auch ab? #00:01:15-8#

B Ich lese in der Regel einen Text zweimal durch. Ich lese ihn einmal durch und korrigiere ihn. Dabei differenziere ich aber. Kinder, welche eher noch Schwierigkeiten haben, beim Text schreiben, korrigiere ich gewisse Fehler nicht, vor allem stilistische Sachen nicht korrigieren, sondern beschränke mich auf das Wesentliche. Kinder, welche bereits etwas fortgeschritten sind, korrigiere ich auch stilistische Sachen. #00:01:39-8

I "mhm" (bejahend) #00:01:39-8#

B Wobei ich es manchmal nur unterstreiche, damit das Kind dann den Fehler selbst verbessern kann. Manchmal schreibe ich sogleich hinein, wenn ich das Gefühl habe, dass dies das Kind gar nicht herausfindet. Ich markiere auch Sachen. Es gibt so verschiedene/(...) Also normale Rechtschreibfehler unterstreichen oder wenn das Wort am falschen Ort ist, also Satzstellung, dann umkreise ich das Wort und mache einen Pfeil an den andern Ort. Oder manchmal im Extremfall mache ich ein Kreuz oder ein Sternchen und schreibe unten etwas dazu hin oder mache eine Korrektur, gerade ein Hinweis. Das sind so Korrekturarbeiten.

#00:02:24-7#

I Ja. #00:02:24-7#

B Also ich muss sagen, meine Texte sind kurz. Ich habe aufgehört, diese ellenlangen (...) Aufsätze zu machen, sondern nur noch mit kurzen Texten, dafür öfters. Und es ist auch für mich, für die Korrekturarbeiten besser. Und bei einem zweiten Durchgang, lese ich es durch und mache dann die inhaltliche Korrektur.

#00:02:44-2#

I Und wenn du dann eine Rückmeldung gibst, gibst du die den Schülern mündlich oder schriftlich?

#00:02:44-9#

B In der Regel schriftlich. Es steht unten eine kurze Meinung zum Text oder was mir gefallen hat, oder was

mit nicht gefallen hat und dann ein Entwicklungshinweis, auf was sie bei einem nächsten Text achten könnten. Oder wo sie nochmals etwas üben sollten im Zusammenhang. Und wenn ich merke, es sind mehrere Kinder, dann nehme ich eine solche Problematik heraus und übe das nochmals gezielt im Unterricht, thematisiere es. Thema *das-dass* in der Regel in diesen zwei Jahren sicher vier, fünf mal. #00:03:17-4#

I Ja. Das immer wieder aktuell ist. #00:03:22-1#

B Weil sich gewisse Kinder schwer tun, dies dann umzusetzen im Text. Ja. #00:03:23-7#

I Du hast jetzt eigentlich vor allem von deiner Korrektur gesprochen. Jetzt wenn wir noch auf die Schüler achten. Was ich so höre, oft schreiben sie eine erste Fassung und dann heisst es: " So, jetzt überprüfst du nochmals." Gibt es das bei dir auch? Dass sie es selbst nochmals überprüfen, bevor sie es dir abgeben? Wenn ja, wie läuft das ab? #00:03:50-4#

B Ich habe/ Also ich muss sagen, sie machen bei mir in der Regel keinen Entwurf. #00:03:56-7#

I Ja. #00:03:56-7#

B Sie schreiben eigentlich direkt. Gerade den Text. Ich möchte sie dazu bringen, dass sie zuerst denken und erst dann schreiben und nicht einfach darauf los schreiben und dann überarbeiten oder korrigieren müssen. Und wenn sie dann einen Text geschrieben haben, dann bin ich schon mal froh, wenn sie automatisch den Text nochmals durchlesen, für sich selbst. Muss ich oft auch/ Muss ich immer wieder erwähnen: "Lies deinen Text nochmals durch!" So Flüchtigkeitsfehler korrigieren, das machen noch nicht alle selbständig. Und dann gibt es meist von mir ein geführtes, so eine Art Textüberarbeitung. Das kann sein, im Sprachstarken hat es etwas drin, wie man einen Text überarbeiten kann. Manchmal verknüpfe ich es auch, mit einem Thema, welches wir gerade in der Grammatik oder in der Rechtschreibung durchgenommen haben. Das ich/ Jetzt lest den Text durch und schaut, ob ihr alle *i-Silben* ein *ie* gemacht habt. Oder, so Dehnungen zum Beispiel. Oder ihr schaut es durch, hab ich nach dem Punkt immer gross geschrieben. Oder ihr schaut es durch/ Wir haben jetzt die Signalwörter bei den Nomen besprochen. "Schaut mal, wo finde ich Signalwörter? Wo hat es eventuell ein Nomen?" Aber dann punktuell. #00:05:13-3#

I Und verstehe ich richtig, dann sitzt der Schüler mit seinem Text am Platz und du gibst diesen Auftrag. Du sagt zum Beispiel: "Überprüfe mal die Nomen!" Und dann macht das der Schüler direkt. Und dann gibst du den nächsten Hinweis, und dann wird das überprüft. #00:05:27-7#

B Ja. Genau. Es ist jetzt bei dieser Klasse speziell, dass ich es geführt mache. #00:05:34-2#

I Ja. #00:05:34-2#

B Weil, es hat zu viele Kinder, wenn ich es dann offen lasse, das einfach nicht machen würden, oder nur so schnell, schnell. Und wenn ich es führe und sie diese Zeit einfach haben, dann ist die Wahrscheinlichkeit grösser, dass sie es machen. Bei Klassen, welche selbständiger arbeiten, arbeite ich vermehrt mit Instrumenten, wo dann immer wieder/ Holt mal, und jetzt könnt ihr noch das Rechtschreibprogramm durcharbeiten für die Textüberarbeitung. Zum Beispiel eben das im Sprachstarken. Funktioniert bei dieser Klasse nicht. #00:06:13-8#

I Ja. Okay. #00:06:13-8#

B "mhm" (bejahend) #00:06:15-8#

I In diesem Fall ist bei dieser Klasse von der sozialform her/ Bist du, der führt und sie arbeiten einzeln. Oder gibt es auch andere Sozialformen, welche du einsetzt bei ihnen? #00:06:24-7#

B Ja, ja, klar. Zum Beispiel Partnerarbeiten austauschen oder sogar Gruppenarbeiten, dass wir die Hefter wie rotieren und dass man für den Partner oder für den Kollegen/ Der *ie*-Spezialist schaut dann das an. Und sagt: "Schau hier hast du noch! Und da und da!" Also, solche Sachen gibt es, mache ich schon auch. Aber

die erste, welche ich nannte, ist die häufigere, weil es halt schneller geht. #00:06:59-0#

I Ja. Einfach Zeitressourcen. #00:07:00-6#

B Ja. Genau. Als wenn ich da noch grosse Gruppenarbeiten und Partnerarbeiten mache, brauchen sie immer länger. #00:07:04-5#

I Und sonst kann ich es mir so vorstellen, du bist in einer Gruppe und jeder ist für ein Thema Experte. Er schaut bei allen Texten dieser Gruppe, die Texte zu diesem Thema durch. Wäre eine Variante? #00:07:15-1#

B Genau. Ja. #00:07:19-7#

I Ja. #00:07:20-6#

B Aber eben, wenn ich dann mit Expertentum arbeite, habe ich dann manchmal den Eindruck, dass es gewisse Kinder extrem ausnutzen und nicht mehr selbst die Korrektur machen, sondern ihre Hefter nur noch den Experten bringen zum Arbeiten. #00:07:35-0#

I Ja. #00:07:36-5#

B Und das ist nicht das, was ich will. #00:07:44-8#

I Also, das sind dann Kinder, welche bei keinem Thema Experten sind? #00:07:44-9#

B Ja, oder ihre Expertenrolle bei ihrem Bereich nicht wahrnehmen und nur darauf aus sind, ihren persönlichen Text den Experten zu geben, damit sie möglichst/ (lachend) #00:07:57-5#

I Ja. Okay.(lachend) #00:07:59-6#

B Und von dieser Art habe ich ein paar in der Klasse. #00:07:58-2#

I Du hast das Sprachstarken auch erwähnt. Ich habe hier herausgeschrieben, auf welche Kompetenzen zur Schreibproduktion sich das Sprachstarken bezieht. Sie sprechen von drei Bereichen: *Struktur, inhaltlicher Aspekt, sprachliche Gestaltung* und *formale Aspekte*. Wir haben bereits vom formalen Aspekt gesprochen, dass sie das sicher überprüfen. #00:08:23-1#

B "mhm" (bejahend) #00:08:23-1#

I Wie sieht es bei dir bei den inhaltlichen Aspekten und der sprachlichen Gestaltung aus. Diese interessieren mich ja speziell für meine Arbeit. Ist das auch Teil einer solchen Überarbeitung, welche du entweder hineingibst, oder dass einer als Experte einen solchen Auftrag bekommen kann? #00:08:49-7#

B So inhaltlicher Aspekt ist, wenn sie einen Text schreiben, dann verknüpfe ich das immer mit irgendeiner Thematik vom Texte schaffen. Das kann auch sein, zum Beispiel *Wie kann man Spannung aufbauen?* in einem Text. Und dann schaue ich das aber im Voraus mit ihnen an, und dann logischerweise, wenn wir es überarbeiten, schauen wir das dann an. Ist das gelungen oder ist es nicht gelungen? Oder es kann sein, dass ich sage: "Versucht mal euren Text nach Kriterien in Abschnitte zu gliedern. Also, wenn ein zeitlicher Bruch ist irgendwie, und der Tag ist abgeschlossen und am nächsten Tag/ Dann macht man einen Abschnitt. Überprüft mal, hat euer Text eine solche Stelle und dann macht ihr dort einen Abschnitt." #00:09:37-0#

I Ja. #00:09:37-0#

B Solche Sachen, thematisiere ich schon auch. (...) #00:09:46-2#

I Die sprachliche Gestaltung ist die Wortwahl und der Satzbau, auch der Wortschatz. #00:09:53-0#

B Ja, da kann es so ganz einfache/ (...) Ich gebe im Voraus, bevor sie einen Text machen, gewichte ich, auf was ich achte. Was sind die Schwergewichte in diesem Text. Und dann kann es zum Beispiel heissen: *Versuche mit möglichst guten Verben zu arbeiten!* Zum Beispiel *gehen* und *machen* nicht benutzen, sondern bessere Verben suchen. Und im Extremfall kann ich sagen: " *Gehen* und *machen* sind verboten! Ihr müsst es anders formulieren." Und solche Sachen mache ich/ #00:10:22-1#

I Das wäre dann wie ein Ziel, welches sie wissen, bevor die überhaupt schreiben, und auf das müssen sie achten und auf das beziehst du dich logischerweise auch bei der Beurteilung. #00:10:36-4#

B Ja, ja, genau. #00:10:36-4#

I Wenn sie Texte in der Gruppe oder zu zweit, oder wie auch immer überarbeiten, lässt du sie einander die Texte auch laut vorlesen? Oder kommt das weniger vor? #00:10:45-1#

B Es kommt vor, aber dann müssen sie raus. Dass sie es sich gegenseitig vorlesen. Ich finde es eigentlich gut, aber es ist im Klassenverband nicht durchführbar, weil wenn die einen laut vorlesen können die andern nicht mehr konzentriert arbeiten. ODER ich mache es gleich mit ALLEN. Das gleich alle Partnerarbeit/ Und man liest sich gegenseitig den Text vor. #00:11:14-7#

I Also dass, gleichzeitig ein Gemurmel ist, in diesem Sinne? #00:11:14-7#

B Ja, genau. #00:11:17-7#

I Du hast beschrieben, dass du gerne auch eher kürzere Texte schreibst. Was schätzt du? Wie oft, oder in welchen Zeitabständen, schreibst du Texte, an welchen dann auch gearbeitet wird? #00:11:33-9#

B Früher, als ich die grossen gemacht habe, habe ich vielleicht einen oder zwei solche Aufsätze geschrieben. Es ist einfach die Korrekturarbeit, welche massiv ist. Und jetzt, denke ich, schreiben sie fünf bis sechs, sieben so kürzere Texte. Bei welchen ich nicht bei jedem denselben Korrekturaufwand betreibe. Das variere ich auch. Es gibt welche, wo ich mir mehr Zeit nehme, andere, welche ich eher durchlese und schaue, ob sie die Kriterien erfüllt haben oder nicht und eine Korrektur und eine Beurteilung mache. Ja, aber ich würde jetzt sagen, sie schreiben im Verlauf eines Semesters so fünf, sechs kurze Texte. #00:12:17-7#

I Ja. #00:12:17-7#

B Und immer sehr stark auf eine Thematik bezogen, welche sie auch betrifft. Also ich erfinde keine künstlichen Sachen und dann müssen sie etwas dazu schreiben. Sondern ich versuche, dass es sie betrifft und sie etwas zu sagen haben. #00:12:33-4#

I Also, ganz kurz, wenn wir auf das Sprachstarken schauen, weniger so die Fantasiegeschichten, welche dort thematisiert werden. #00:12:39-6#

B "mhm" (bejahend) #00:12:41-7#

I Wirklich aus dem Alltag des Kinder. #00:12:41-7#

B Ich habe jetzt gerade ein aktuelles Beispiel. Ich habe mir das vorgenommen für nach den Herbstferien. Ich lese die Geschichte von Tom Sawyer und dort kommt das amerikanische Justizsystem vor, mit diesen Geschworenen. Und wir haben im Klassenrat auch eine Art solches System entwickelt, wo es darum geht, wie kann man mit Beleidigungen umgehen. Und mittlerweile hat sich das entwickelt, wenn man von jemandem beleidigt wird von jemandem, kann man auf jemandem angeben, er es aufschreibt, und dann wird es im Klassenrat thematisiert, diskutiert. Und oft findet man dann keine Einigung, es steht Anschuldigung gegen Anschuldigung und so weiter. Und dann haben wir neben dem, der es aufschreibt, den wir gewählt haben, haben wir drei Richter gewählt, welche ein Urteil spricht, ob diese Person eine Wiedergutmachung machen muss, oder nicht. Es ist eigentlich sehr ähnlich wie ein Gerichtssystem. Und sie müssen jetzt dann das aufschreiben. Also sie müssen unser System formulieren. Und es ist für sie natürlich hoch aktuell und sie sind mitten drin. Und es geht darum, etwas, was sie wissen zu formulieren. #00:14:01-8#

I Ja. #00:14:01-8#

B Ich weiss nicht, wie motiviert sie dafür sind, aber es ist sicher für sie sehr nah, sehr aktuell. #00:14:07-1#

I "mhm" (bejahend) #00:14:07-1#

B Und das wäre jetzt ein solcher Text, welchen ich dann schaffen würde. Und es geht dann darum, wie gut

kann das jemand formulieren, hat er alles oder fehlt etwas. #00:14:20-4#

I Ja. Spannend tönt das. Wir haben vorher kurz von den Instrumenten oder von Hilfsmitteln gesprochen, welche man brauchen kann zum Überarbeiten. Ich möchte doch nochmals darauf zurückkommen. Du hast etwas bereits erwähnt, vom Sprachstarken, an Hilfsmitteln, welche du hier benützt oder den Kindern gibst. Vielleicht hast du auch noch eigene. Ich meine du hast vom Rechtschreiben gesprochen. #00:14:50-7#

B Ja, das Korrekturprogramm. #00:14:52-7#

I Ja, wo sie dann anhand von dem Korrekturen durchführen. Gibt es noch andere Instrumente, welche du ihnen gibst während dem Schreiben oder um die Endfassung anzusehen? #00:15:02-3#

B Für die Überarbeitung manchmal ganz konkret Hinweise an der Wandtafel. Also das kann dann variieren. Die Gewichtung selber bestimme, im Voraus überlege, was ist jetzt da wichtig, auf was sollen sie achten. Und dann versuchen sie das nochmals anhand dieser Punkte/ Wie gesagt, dann geführt nochmals anschauen. #00:15:23-9#

I Jetzt wenn du zum Beispiel/ Du hast vorher auch erwähnt. Es kann sein, dass du sagst: " Wir schauen auf die Verben! *Gehen* und *sagen* kommt nicht vor!" Gibt es da/ Bereitest du sie darauf auch vor? Macht ihr da Wortsammlungen, oder #00:15:47-2#

B Ja, ja. Man muss im Voraus natürlich schon/ Also man kann die Kinder ja nicht alleine lassen, in solchen Punkten. Sondern da macht man/ Bevor man überhaupt einen solchen Text schreibt/ Also habe ich vielleicht irgendwie in der Grammatik eine Wortsammlung gemacht zum Wort *gehen*. Was gibt es alles für Fortbewegungsformen? Oder eben, wie kann man *sprechen* ersetzen. Und da gibt es so verschiedene Formen. Es gibt so die Wörterkreise, wo man auflisten kann/ Oder einfach, dass man thematisiert, okay Gruppenarbeit/ "Ihr sucht möglichst viele Wörter zu *gehen*, ihr zu machen, ihr zu *sagen*" und dann gibt es vielleicht noch andere Wörter, welche man ersetzen kann. Aber sind es ja diese drei Worte, welche/ (...) #00:16:27-0#

I Welche thematisch vorkommen? #00:16:28-4#

B Ja, immer wieder sich wieder holen. Ja. #00:16:29-5#

I Also das heisst, es sind dann Hilfsmittel, welche ihr euch selbst erarbeitet und diese dürfen sie dann während und am Ende, oder wie auch immer/ Die dürfen sie dann wirklich einsetzen. #00:16:41-6#

B Ja, genau. #00:16:43-6#

I Kann es auch sein, wenn du einen Auftrag abgibst, dass es dazu einen Kriterienkatalog gibt? Oder hast du schon mit so etwas gearbeitet? #00:17:02-3#

B Die Kinder wissen im Voraus, bevor sie einen Text beginnen zu schreiben, wo die Schwergewichte sind. Also, auf was wird speziell geachtet. Und dann in der Beurteilung ist es dann meist so, dass ich dann das anschau und das gibt einen Bereich, eine Prozentzahl/ Nehmen wir an, ich achte auf die Gross-Kleinschreibung in einem Text und ich schaue, ob sie den Text sauber mit Abschnitten gegliedert haben und so weiter. Dann gibt das einen Bereich, welchen ich beurteile und dann einfach den Text als Ganzes. #00:17:31-1#

I Ja. #00:17:31-1#

B Und dann nehme ich aber immer etwas heraus und gewichte es. Und das sind die Kriterien im Voraus, die sind im Fokus. #00:17:37-2#

I Wo sie im Voraus, bevor sie schreiben, klar wissen, das ist jetzt Schwerpunkt. #00:17:44-7#

B Also, das kann heissen: "Bevor ihr beginnt den Text zu schreiben, achtet darauf"/ Und dann ist es an der Wandtafel sichtbar. *Muss in Präsens stehen. Darf kein gehen und machen drin haben. Achtet auf Abschnitte.* #00:17:58-9#

I Ja. Und dann gilt das. #00:17:58-9#

B Ja, dann können sie loslegen. #00:18:01-9#

I Hast du sie auch schon mal am Computer schreiben lassen? #00:18:01-9#

B Weniger das Texteschaffen selbst. Aber natürlich so in der Maxi-Recherche, im offenen Unterricht, wenn sie recherchieren und dann nachher irgendein Thema verarbeiten. Dann schreiben sie am Computer und drucken die Texte aus, und irgendein Plakat gestalten. Oder den Text als Ganzes aufhängen oder einkleben. #00:18:24-2#

I Ja. Andere Hilfsmittel, so Textlupen oder so, aus dem Sprachstarken, hast du die auch schon benutzt oder irgendwelche Erfahrungen damit gemacht? Oder gibt es einen Grund, warum du das brauchst oder eben nicht brauchst? #00:18:40-0#

B Textlupe habe ich zwar gesehen, habe es aber noch nie genutzt. Was ich auch schon gemacht habe, es gibt so Rückmelde/ Feedbackinstrumente, welche das Sprachstarken anbietet. #00:18:55-0#

I Die Spinnennetze? #00:18:55-0#

B Ja, genau. Die habe ich auch schon/ Oder ganz konkret, dass die Kinder sich ein Feedback geben anhand eines solchen/ Das habe ich auch schon gemacht, ja. Also mehrmals schon gemacht. #00:19:05-2#

I Ja. Bist du nicht auf das festgefahren? #00:19:09-9#

B Ja, also das ist/ Ich finde es hat so viel gute Sachen/ Sie müssen einfach merken, dass es eine Nachbereitung gibt oder eine Möglichkeit gibt, nach dem Texteschaffen. In welcher Form, ist ja egal. Ob es ein Feedback eines Schülers ist oder ob es ein geführtes Programm von mir ist, oder eines, welches man selbst durcharbeiten kann, das spielt ja dann keine Rolle. Entscheidend für mich ist, dass etwas geht. #00:19:41-7#

I Ja. Es gibt Techniken zum Texte überarbeiten, welche man anwenden könnte. Ich habe die hier aufgeschrieben. *Klangprobe*, *Verschiebeprobe*, *Ersatzprobe*, *Abstreichprobe*, *Erweiterungsprobe* und *das Paraphrasieren*. Mich würde interessieren, kennst du solche Punkte? Fühst du so was ein? Oder welche Punkte, auch wenn du sie vielleicht nicht gleich nennst, sind bei dir im Unterricht Bestandteil. #00:20:27-2#

B Die Begriffe sind nicht präsent bei den Kindern. Aber gewisse Sachen mache ich natürlich im Unterricht. Ebenso das laute Formulieren (...), wenn sie sich gegenseitig vorlesen. Oder auch manchmal, wenn die Kinder zu mir kommen und sagen: " Sie, wie finden sie das?" Und er ist völlig komisch, dann lese ich den Satz einmal vor. Oder das klassische Beispiel, die Kinder vergessen Punkte zu machen. Und dann lese ich es ihnen vor, als ob es keine Punkte hätte. Und dann hören sie, dass dies völlig gehetzt ist. Ich muss Punkte machen. #00:20:55-8#

I Ja. #00:20:57-6#

B Das wäre ja dann so eine Art Klangprobe. #00:20:59-2#

I Ja, genau. #00:20:59-2#

B Das mit der Verschiebeprobe/ Die Verschiebeprobe kenne ich, aus der Grammatik bei den Satzgliedern. #00:21:07-6#

I "mhm" (bejahend) #00:21:09-8#

B Im Zusammenhang mit diesem grammatischen Thema natürlich. Du kannst ja auch anstelle von immer mit *Ich, ich, ich*/ Schiebst du mal, hast ein anderes Satzglied vorne und dann hast du nicht immer *ich* am Anfang. In diesem Zusammenhang, ja. #00:21:21-0#

I "mhm" (bejahend) #00:21:20-7#

B Ja, und das ist eben, wenn man *gehen* versucht zu ersetzen, das ist/(...) #00:21:29-8#

I Das hast du beschrieben. Ja, genau, mit der Ersatzprobe. Dass das wirklich Thema ist. #00:21:30-9#

B Da, mit den Punkten (unv.) da, das ist ja wieder im Zusammenhang mit der Klangprobe. Es dünkt mich, es

ist vieles das tägliche schaffen. #00:21:42-1#

I Ja. #00:21:45-1#

B Ja. Ich mache es nicht in diesem Sinne (...) #00:21:45-1#

I Du nennst es nicht so, aber inhaltlich geht es darum. #00:21:50-3#

B Es ist nicht so klar strukturiert. "Jetzt machen wir *Klangprobe*, *Ersatzprobe*." Das nicht. #00:21:56-9#

I Du hast bereits beschrieben, dass du auch mal etwas laut vorliest, dass sie es hören. Kann es dann auch mal sein, dass du mal laut mit ihnen einen Text überarbeitest? Also, dass sei dein Denken, deine Überlegungen, welche du machst, auch hören. #00:22:17-1#

B Ja, habe ich auch schon gemacht. Das ist schon länger her. Es gibt so Übungen. Ich glaube sogar im Sprachstarken gibt es das auch. Ich kenne es aber noch aus anderen Lehrmitteln, dass man einen Text, der Fehler drin hat, überarbeitet. Ich habe ein deutsches Lehrmittel, wo es zum Beispiel immer drei verschiedene Satzformulierungen zur Auswahl hat. Man wählt dann einen aus und versucht möglichst einen attraktiven Text zusammenzustellen. Und dann geht es darum, dass es ein bisschen umschreibt, oder wird es dann zu gross? Oder wird es Blabla? Ja, das sind solche Sachen. Aber das ist jetzt nicht etwas, was ich/ Das habe ich schon länger nicht mehr gemacht. #00:23:07-1#

I Ja. Und es geht da weniger um das laute Denken, was in dir vorgeht, wenn du das liest. Oder? Wenn ich dich richtig verstehe. #00:23:14-2#

B Ja, nicht um den Inhalt, sondern um die Formulierung, ist sie passend. Man muss einen Beschrieb machen, dann sollte man schon etwas genauer beschreiben, nicht einfach *Das ist ein Haus*. Sondern *Das ist ein grosses Haus mit vielen Fenstern*. Oder irgendwie so. #00:23:31-8#

I Ja. Wir kommen bereits zum Abschluss. Habe ich deiner Meinung nach irgendeine wichtige Frage vergessen? Oder möchtest du noch etwas, was dir zum Thema *Textüberarbeitung* wichtig ist, ergänzen? Oder gern eine Aussage nochmals betonen zu diesem Thema? #00:23:56-5#

B Ich finde, das entscheidendste ist, dass die Kinder, wenn sie schreiben, etwas zu sagen haben beim Schreiben. Dass sie nicht irgendwelche Alibiübungen machen. Einfach so monoton, wo bei ihnen die Schreibmotivation fehlt, sondern/ Ich schreibe, wenn ich etwas zu schreiben habe. Und ich finde, das sollte bei den Kindern auch so sein. Dann sind auch die Texte viel spannender. Das heisst, ich gewichte dann den Inhalt schon stärker, als das Drumherum. Das heisst, die Botschaft, was man sagen möchte, dass man das klar formulieren kann und rüber bringen. Das ist eigentlich für mich der Grund, warum man sollte schreiben lernen. Sich ausdrücken können, was man sagen möchte. #00:24:41-6#

I Vielen Dank für das interessante Gespräch.

10.16 Transkript H.P.

Forschungsprojekt	Förderung der Textüberarbeitung durch Lehrerinnen und Lehrern. Qualitative Interviews mit Lehrpersonen aus dem Kanton Zug
Gesprächspartner	
Name	H.P.
Geschlecht/ Alter	männlich, zwischen 30 und 40 Jahren
Anzahl Jahre Unterrichtserfahrung	zwischen 11 – 20 Jahren
Unterrichtet auf folgenden Stufen	Mittelstufe I, Mittelstufe II
Aufnahmedaten	
Datum/ Zeitpunkt	3. Oktober 2016, 12.30 Uhr
Ort	Schulhaus, Klassenzimmer
Dauer	28:46 Minuten
Allgemeine Bemerkungen	
<ul style="list-style-type: none"> - Interviewsprache: Schweizer Mundart - einige Mundartausdrücke wurden wörtlich transkribiert 	
Visuelle Daten	
<ul style="list-style-type: none"> - Kopie, Auftrag <i>Bericht Zukunftstag</i>, Bewertungsraster - Kopie, Bewertung Lagertagebuch - Kopie, Auftrag <i>Bildergeschichte</i> - 9 Kopien, Wortsammlungen als Instrument für die Lernenden 	
Transkriptionsregeln	Einfaches Transkriptionssystem kam zum Einsatz (vgl. Anhang 10.2)

I Deine Lernenden, welche du hast, konnten bereits viele Schreiberfahrungen machen. Sie schreiben Text in verschiedenen Fächern und zu verschiedenen Anlässen, und doch bleibt der Schreibprozess sehr komplex. Wenn wir zwei uns jetzt mal vorstellen, sie haben einen Text oder eine Geschichte geschrieben, wobei eine erste Endfassung entsteht. Es folgt danach die für die Lernenden meist anstrengende Überarbeitungsphase. Wendest du für diese Phase eine bestimmte Methode an? Könntest du einmal schildern, wie eine solche Überarbeitungsphase bei euch abläuft? #00:00:53-0#

B Ich habe nicht eine Methode, nein. #00:00:55-9#

I "mhm" (bejahend) #00:00:55-9#

B Was ich bereits gemacht habe, dass sie in der Gruppe mit einem Feedback arbeiten. Mit einem Partner, dass sie das nutzen dürfen. Meine Erfahrung ist aber, egal welche Methode, ich vermisse manchmal den BISS. Weil für sie ist das Geschriebene einfach geschrieben. Und wer ein gutes Gefühl hat von Anfang an, der hat eine gute Geschichte. Darum das Überarbeiten versuche ich immer mit Ideen zu lancieren. Aber ich habe jetzt nicht EINEN Leitfaden. #00:01:30-2#

I Ja. #00:01:30-2#

B Ich mache das vielleicht einmal durch, zum Beispiel mit der Rechtschreibung, dass sie von hinten nach vorne lesen und die Wörter anschauen. Das ist jetzt etwas, was ich ihnen einfach machen kann, was für sie einfach zum Anwenden ist. Und dann ist die Erfahrung, wenn sie etwas Einfaches haben, dann funktioniert das eigentlich. Aber jetzt das Sprachgefühl, oder für (...) ja, Gefühl für Sprache für verschiedene Sachen ist beim Überarbeiten schwierig, dass jeder etwas ändert, ist meine Erfahrung. #00:01:58-2#

I "mhm" (bejahend) #00:01:58-2#

B Ich versuche möglichst viel vorher (...) hineinzugeben, dass sie Ideen, an welche sie sich vorher daran halten und diesen Schritt machen sie wie/ Ja, dann ist es für sie wie fertig. Also, die Kunst ist, sie überhaupt nochmals dazu zu bewegen, dass sie nochmals das Fertige (...) #00:02:18-4#

I Das in Angriff nehmen? #00:02:17-6#

B Ja, genau. Das ist meine Erfahrung. Und da beisse ich jeweils, und das ist halt so/ Ja, auch die Guten sind da irgendwie/ Darum, ich habe jetzt nicht eine Ding/ Aber manchmal ist so, wenn sie mit andern können, ist wie die Motivation noch etwas grösser, wenn die andern ihnen etwas sagen. Dass sie dann vielleicht nochmals an die Arbeit gehen. Aber das ist wirklich so die Kunst. Und wenn es keine Note gibt, dann machen sie noch weniger. Das ist so ein bisschen der Frust, welchen ich manchmal habe. #00:02:45-0#

I Ja. #00:02:47-8#

B Und deswegen, kann ich jetzt nicht sagen: „Genau so mache ich es.“ #00:02:49-6#

I Ja. Aber du hast erzählt, bei dir kann es auch mal sein, dass du sagst: „Schaut es mit einem Partner an!“ Oder kann das auch mal in einer Gruppe sein? Oder wie muss ich mir das vorstellen? #00:03:02-6#

B Ja, so Überarbeitungsgruppen, oder eben, es gibt sicher offizielle Namen. Da bin ich nicht so/ (lachend) #00:03:05-3#

I Ja, das spielt mir keine Rolle. (lachend) #00:03:06-9#

B Ja, aber dass sie wirklich die Ressourcen des Partners nutzen können. Oder nur schon, dass der Partner für sie vorliest, ist auch bereits etwas Gutes. Oder? #00:03:12-7#

I Ja. #00:03:11-1#

B Wenn der stockt, merken sie selbst, dass etwas nicht gut ist. Das finde ich einen guten Zugang. Ja. Oder, was ich auch schon mal gemacht habe, dass sie den Text aufgenommen haben und ihn nochmals für sich hören konnten. Das durften sie auch schon machen. Und ich habe auch schon einmal so bewertet, dass es vom Schriftlichen weg ist, einfach für den Inhalt. Ist für sie motivierend. #00:03:36-9#

I Ja, also, dass du die Tonaufnahme der Geschichte inhaltlich/ #00:03:42-5#

B Ja, die Bewertung der Inhaltskriterien ist so fairer. Und das habe ich auch schon gemacht. #00:03:48-7#

I Ja. #00:03:54-4#

B Ja, aber ich glaube wirklich, wenn der Partner ihnen etwas vorliest/ Oder wenn sie es laut vorlesen, nur das reicht bereits, dass sie stolpern und merken, wenn etwas nicht gut ist. Es sind einfach wirklich die sprachlichen Fehler, wo etwas fehlt oder ein Fallfehler, für solche Sachen ist das Laute noch gut. Und für sie nicht ein riesen Aufwand und dann bringt es mehr. #00:04:11-5#

I Wo du sie wirklich noch motivieren kannst, dass es tatsächlich gemacht wird? #00:04:14-3#

B Ja, dass sie diesen Schritt machen. Aber so wirklich das driichnüle findet heute nicht mehr in diesem Ausmass statt, wie man das früher gemacht hat. Merke ich. Und es ist sehr schwierig, sie dorthin zu bringen. Plus die ZEIT fehlt, weil es ist viel zu schnell und viel zu viel verschiedenes, dass sie sich gar nicht mehr gewohnt sind, sich in etwas nochmals driichnüle, was fertig ist. Es ist ja fertig. Das ist so (...) #00:04:40-0#

I Du hast bereits einiges genannt, zum Thema WAS wird überarbeitet. Ich habe im Sprachstarken nachgeschaut, welche Schreibkompetenzen genannt werden. Du könntest hier mal einen Blick darauf werfen. Du hast nämlich auch von der Struktur gesprochen, dass du die anschaust. Du hast auch vom formalen erzählt. Mich würden speziell der inhaltliche Aspekt und die sprachliche Gestaltung interessieren. In welcher Form wird das überarbeitet? Oder, wird es überhaupt überarbeitet? Oder wie kannst du sie zum Thema anhalten? Speziell jetzt zu diesen beiden Punkten? #00:05:27-8#

B Also der letzte Text ist dann eigentlich nur noch die Kontrolle, ob sie es gemacht haben. Das sind die Sachen so aufgebaut/ Zum Beispiel die Bildergeschichte, wo sie von mir Leitfaden haben, noch in der Übungsphase. Wo wir auch kurze Texte schreiben zum Teil und wo sie auch in der Gruppe oder mit mir so Feedbacks haben. Aber das sind Übungstexte, wo es um den Inhalt geht. Wo sie abchecken können, ob sie alles haben. Dann in der Bewertung, wenn es dann um das geht, habe ich dann/ Das ist jetzt nicht genau von

dem. Aber eine Form im Worten finden ist so. Wo sie sehen, was Basis ist oder was Ausgezeichnet. Und dann können sie sich dann je nach Können oder vom Willen sich selbst ein bisschen einschätzen. Also einfach/ Es ist sicher nicht genau das, aber/ (...) So von den Inhalten her, was ist jetzt wirklich auch gut. Dass sie auch wissen, was ist gut. #00:06:24-5#

I Ja. Also sie kennen dein oberstes Ziel, sie haben eine Basis und das mittlere Feld ist, wie kann ich dorthin kommen. #00:06:31-0#

B Genau, ja. Und da können sie sich dann auch so ein bisschen abchecken. Erfülle ich das jetzt, wenn ich meine Geschichte lese oder nicht. Das sind Hilfsmittel, welche wir vorher erarbeiten, und welche sie dann im Test auch brauchen können, zum Überarbeiten. Zum Beispiel *Einleitung*, *Hauptteil*, *Schluss*/ War letztes Mal Thema, was ist eine gute Einleitung. Dann konnten sie das checken. Ist meines eine gute Einleitung, erfüllt es die Kriterien oder nicht? Also, so die inhaltlichen Sachen. Und was wir auch immer haben, sind so Sammlungen, welche wir anschauen, welche sie benutzen dürfen. #00:07:05-7#

I Ja. #00:07:05-7#

B Wortschatz ist mir sehr wichtig. Dass sie wirklich einen Wortschatz haben. Und das sind dann einfach Hilfsmittel, welche sie hervorheben können, um nachzuschlagen. Wer möchte. Der Duden ist natürlich auch etwas, aber eigentlich/ Das ist für sie einfacher, wenn sie solche Sachen haben und zum Teil auch in Hefter, wo sie eine Wortschatzseite machen. Die dürfen sie dann auch brauchen. In der Hoffnung, dass es dann blumiger wird. #00:07:33-5#

I Ja. Das wäre ja wirklich hier die sprachliche Gestaltung, welche sonst eine grosse Herausforderung ist. #00:07:38-7#

B Also, ich versuche sie wirklich in den Übungslektionen vorher, ein bisschen dorthin zu bringen, dass sie das Gespür bekommen. Dass sie es dann sollten anwenden können, im Prinzip. Das ist eigentlich/ Ja (...) #00:07:50-4#

I Ja, du hast eigentlich bereits über Instrumente gesprochen. Ich fasse nochmals kurz zusammen, ob ich es richtig verstanden habe. Das eine ist die Beurteilung, respektive die Kriterien, welche sie bereits vor dem Schreiben bekommen. Habe ich dich richtig verstanden? #00:08:14-2#

B Richtig, ja. #00:08:14-2#

I Und das andere ist die Vorbereitung für die Geschichte selbst, welche sie ebenfalls schriftlich bekommen. Und das dritte sind Wortfelder, welche sie zur Hand nehmen können und einsetzen dürfen. #00:08:29-6#

B "mhm" (bejahend) #00:08:36-2#

I Du hast gesagt, es war schwierig sie dazu anzuhalten. Wenn du jetzt auf die Blätter der Wortfelder schaust. Nehmen sie die von sich aus zur Hand? #00:08:44-3#

B Lustig ist, dass diejenigen, welche es nicht wirklich brauchen würden, es hervor nehmen. Und den andern muss man einen Schubs geben, dass sie es machen. Ja, es ist oft so. #00:08:59-4#

I Ja. "mhm" (bejahend) #00:08:59-4#

B Ja. Es ist halt Schüler. "mhm" (bejahend) #00:09:03-7#

I Vielleicht haben die andern bereits mit dem Inhalt viel zu schauen und sollten jetzt noch auf die Sprache achten/ Jetzt sollte ich noch die Liste hervorheben. #00:09:07-7#

B Wahrscheinlich ist es das. Ja, ja. #00:09:09-2#

I Aber diejenigen, welche sie hervorheben, nehmen diese bereits während dem Schreiben hervor, oder erst am Schluss? #00:09:13-3#

B Die machen diese am Anfang bereit. Die haben diese Strukturen, dass sie dies auf ihrem Arbeitsfeld haben. Ja. #00:09:27-6#

I Und den andern gibst du den Hinweis? #00:09:27-6#

B Ja, ich sage das am Anfang und sie hören zu oder schauen und sind noch irgendwo. Dann schauen sie umher, sie sind ja nicht abgekapselt. Also, wenn sie dann sehen, der andere hat es nach vorne genommen, kommen sie manchmal auch so auf die Idee. Aber ich sage es dann natürlich nicht zehnmal. Irgendwo müssen sie ja doch noch etwas selbst herausfinden. #00:09:50-0#

I Du hast vorher auch beschrieben, dass ihr auch Hefteinträge macht zum Wortschatz. Könntest du dazu noch etwas sagen? Das ist ja auch vorbereitend danach für das Schreiben. #00:09:59-2#

B Ja. Ein Beispiel *Die Eismörter*. Das versuchen wir in den Fremdsprachen auch zu machen, es gibt eine Art Mindmap. Es ist etwas hochgegriffen. Es ist einfach das Schlagwort, es sind so Vocifelder. Ich finde es eine gute Art die Sprache zu lernen. Und das versuchen wir im Deutsch auch ab und zu mal. Ja. Wortschatztraining. #00:10:31-7#

I Ja. Das wär für das, was ich angesprochen habe. #00:10:34-9#

B Ja, ist so. Und das Lesen ist auch etwas Zentrales, dass wir immer wieder lesen und in der Mediathek sind. Dann merkst du sehr, wer liest und wer nicht. Diejenigen, welche viel lesen, brauchen das nicht, nehmen es aber trotzdem hervor. #00:10:52-8#

I Sie sind wie bereits sensibilisiert. #00:10:52-8#

B Ja. Oder Formulierungen, das merkt man einfach. Das haben die irgendwo schon gesehen und das tönt gut. Und die bringen das dann auch. Das merkt man beim Schreiben sehr stark. #00:11:07-1#

I Für die Rechtschreibung hast du gesagt, den Duden? Sagst du da einfach: „Schaut die Rechtschreibung im Duden nach!“ oder ist das auch auf deinem Kriterienbogen? #00:11:17-3#

B Ja. Ich habe nicht einen Rechtschreiblehrgang. Es ist immer wieder etwas anderes. Ich arbeite im Moment halt viel mit den Regeln der Rechtschreibung. Also sie haben auch/ Nicht jetzt im Schulhaus von unten nach oben, das mit dem Klatschen oder ich weiss auch nicht was. Haben wir NICHT. Jeder wurstelt ein bisschen für sich. Wir haben Rechtschreibstunden, wo wir so Fitnessbahnen mit den typischen Regeln machen. Und dann gibt es Theorieeinträge und die dürfen sie auch brauchen, wenn sie das zur Hand nehmen. #00:11:48-2#

I Ja. #00:11:50-4#

B *Das oder dass* zum Beispiel. #00:11:55-8#

I Also, sie hätten die Regeln irgendwo gesammelt und dürften die theoretisch nach vorne nehmen, plus den Duden. #00:11:56-6#

B Ja. Weil sie dürfen eigentlich prinzipiell alles brauchen. Am Schluss geht es darum, wie schaffen sie es, das auf das Papier zu bringen, ohne dass jemand anders das für die schreibt. #00:12:11-8#

I Ja, genau. #00:12:11-2#

B Aber die dürfen die Sachen benutzen. Die drei. Ja. #00:12:16-9#

I Hast du auch schon den Computer eingesetzt um Texte zu schreiben oder zu überarbeiten? #00:12:19-5#

B Nein, ich kann es nicht bewerten, weil die Erfahrung ist, dass/ Sie schreiben schon auch auf dem Computer, aber die Erfahrung ist, dass sie so viel Zeit brauchen, weil sie das System noch nicht haben. Also der Aufwand und der Ertrag/ Ja #00:12:36-5#

I Das Zehnfiingersystem. Ja. #00:12:36-5#

B Ist für mich in keinem Verhältnis. Dann nehme ich lieber etwas auf und bewerte so, wo es um den Inhalt

geht. #00:12:47-7#

I Ja. (...) Zu den Instrumenten bietet das Sprachstarken auch viel. Ich weiss nicht/ Mich würde interessieren, ob du bereits einmal etwas vom Sprachstarken eingesetzt hast. Wenn ja, was? Wenn nein, warum nicht? Ich habe einiges herauskopiert. Ich weiss nicht, wie du zu diesem Angebot stehst. Es hat Textlupen, oder ein Rechtschreibkorrekturprogramm, welches sie drin haben. #00:13:28-6#

B Ich mache es nicht unbedingt mit diesen Zeichen. Aber ich brauche es manchmal als Checkliste.

#00:13:32-5#

I Ja. #00:13:34-0#

B Aber ich merke, wenn sie dann überlegen müssen, welche Zeichen, dann ist wieder viel absorbiert. Mir reicht es bereits, wenn sie den Text durchgehen und überhaupt etwas erkennen. Ja. Aber so ein bisschen als Checkliste, finde ich es noch gut. #00:13:49-5#

I Ja. Mehr als Denkstütze? #00:13:50-4#

B Ja, aber ob das jetzt SZ oder DK ist, das ist so ein bisschen/ Ja. #00:13:56-8#

I Ist bei dir nicht institutionalisiert oder so. #00:13:59-7#

B Aber dass sie wissen, dass es eine Dopplung ist, ist ja gut. Aber das noch anschreiben, ist für viele wieder ein Denkschritt zu viel, dass das andere darunter leidet. Und, ja/ #00:14:10-8#

I Dann ist das auch ein Grund, warum du sagst: „Nein, das macht mir zu wenig Sinn. Ich möchte, es zwar zur Verfügung stellen, aber möchte es nicht verlangen.“ #00:14:18-9#

B Ja, für alle ist es nicht gut. Ja, das ist so. #00:14:19-9#

I Du hast vorher noch erwähnt, dass ihr für die Rechtschreibung manchmal den Text von hinten lest. Habe ich das richtig verstanden? #00:14:25-2#

B Das ist dann für die Schwachen eigentlich wirklich/ Also es hat dann halt einfach Fallfehler. Die kannst du nicht entdecken. Aber *Dopplungen*, *Dehnungs-h*, *ie*, oder solche Sachen. Dass du den Sinn brichst, ist die Idee, dass du die Wörter anschaust, dann kannst du die Wörter erkennen. #00:14:41-7#

I Ja. #00:14:41-7#

B Ja, aber/ Für viele ist es/ Die finden schon ein paar Fehler für sich. Aber wenn du dann liest, kann es immer noch haben. Aber sonst überliest du einfach, wenn du weisst, welches Wort kommt. Das ist eigentlich die Idee. #00:14:56-1#

I Ja. Du hast wie einen andern Fokus. #00:14:57-7#

B Und für sie ist es einfach zum Anwenden. Das ist simpel. Von daher kann das eigentlich jeder und (...) Sie erkennen dann NICHT alles, das ist ja klar. Aber doch haben auch die Schwachen die Chance, die ganz blöden Fehler zu finden. #00:15:13-0#

I Ja. Aber eben, das Sprachstarken ist nicht unbedingt das, was du einsetzt? #00:15:17-8#

B Ich bin nicht auf eines #00:15:22-2#

I So mit Textlupe oder so. Könntest du nicht gerade etwas dazu sagen. #00:15:22-2#

B Nein. #00:15:31-9#

I Also ich brauche aus dem Sprachstarken schon Sachen, aber punktuell. #00:15:33-0#

B Ja. Wir sind bereits bei der Differenzierung gelandet, zwischen sprachstarken und sprachschwachen Lernenden. #00:15:46-9#

I "mhm" (bejahend) #00:15:46-9#

B Könntest du für mich bitte nochmals zusammenfassen. Wo findest du, differenzierst du? Du hast ja bereits zwei, drei Sachen genannt. #00:15:54-2#

I (...) Also jetzt vom Inhalt her, oder von den Kindern her? #00:15:57-2#

B Also ich habe herausgehört, dass du zum Beispiel bei der Rechtschreibung den Schwächeren automatischen den Hinweis geben würdest: „Schau den Text nochmals von hinten her durch!“ So habe ich es herausgehört. #00:16:12-3#

I "mhm" (bejahend) #00:16:12-3#

B Das wäre für mich eine Differenzierung, wo du dann einem stärkeren Schüler eher sagen kannst: „Nimm den Duden!“ Ich weiss es nicht, hast du noch andere #00:16:20-7#

I Dem sage ich es eigentlich auch. Aber, der macht es bereits. Das Problem ist eigentlich, dass der das selbst bereits macht, weil es vorher bereits gehört hat. #00:16:24-6#

B Ja. Dass das dazugehört. #00:16:27-7#

I "mhm" (bejahend) #00:16:27-7#

B "mhm" (bejahend) #00:16:30-0#

I Ja, aber dass halt da einfach/ Die brauchen halt viel mehr Unterstützung. Man könnte verschiedene Gruppen machen mit *Wo ist ein Satz fertig*. Die schreiben einfach fünf Linien und irgendwann ist wieder einmal ein Punkt und der nächste Satz beginnt wieder klein. Du musst am rudimentären immer arbeiten, zum Teil. Und dann bin ich natürlich froh, wenn ich eine SHP habe, wo ich kleine Gruppen machen kann. Das nutze ich für das auch. #00:16:56-2#

B Also, das heisst, du nimmst zum Beispiel eine Gruppe, welche noch nicht verstanden hat, was ein Satz ist. Beispielsweise. #00:17:03-6#

I Ja. #00:17:03-6#

B Und dann sagst du: „Die vier Kinder kommen zusammen.“ Und dann wird an dem gearbeitet, woran sie geschrieben haben #00:17:12-4#

I Ja, oder sie lösen dann wirklich gerade sowas auch zusammen. Wie kann man das machen. Vielleicht haben sie bereits etwas geschrieben und man schaut das an. Also, das mache ich nicht nur mit den Schwachen auch mit den Guten zum Teil. Ich nutze dann einfach so die Gruppending so ein bisschen. Ja. #00:17:26-0#

B Ja. Aber du gibst ein Thema. Du hast ein Thema, welches jeden in der Gruppe betrifft und daran arbeitest du dann. #00:17:37-9#

I "mhm" (bejahend) #00:17:39-8#

B Ja, ist im Prinzip ja auch eine Individualisierung. #00:17:43-8#

I Ja. Und dieser Unterschied ist natürlich extrem beim Schreiben. #00:17:45-6#

B Ja. #00:17:45-6#

I Ich habe noch etwas anderes herausgeschrieben. Auch da geht es mir nicht darum, ob du das genauso nennst. Es gibt ja Techniken, um Texte zu überarbeiten, hier werden sie Proben genannt. Ich zeige dir die hier. Es gibt eine *Klangprobe*, eine *Verschiebeprobe* und so weiter. Die siehst du hier vorne. Es wird anschliessend kurz beschrieben, was damit gemeint ist. Mich würde interessieren, welche Techniken dir bekannt vorkommen oder gibt es eine, welche du speziell einführst oder übst. Ob die genau so genannt wird, wie hier, spielt mir keine Rolle. #00:18:31-8#

B Also, das über den Klang, dass sie einfach stolpern (unv.) / Beim lauten Lesen merken, dass etwas nicht gut ist. (...) Also die Verschiebe- Ersatzprobefachen, das kennen wir einfach vom Unterricht sonst. Jetzt nicht explizit auf das Texteschaffen. Aber mit den Satzgliedern oder Teilsätzen natürlich, welche wir herum schieben kommt das auch hier hinein. Aber nicht, dass ich einen Text mache und sage: „Jetzt überarbeitet

den Text mit der Verschiebeprobe." #00:19:10-0#

I Ja. #00:19:10-0#

B Sondern es ist dann eher etwas, was ich auch hoffe, dass sie es brauchen, weil wir es thematisiert haben. Wortschatz halt, andere Worte, das machen wir öfters. Jetzt hatten wir die Wortarten, da versuchten wir in jeder Wortart Synonyme oder Antonyme oder (...) / Bei den Nomen *Leiter* oder *die Decke* - *die Decke*, versucht Sätze zu machen. Mit Worten mit Doppelbedeutungen, ja. #00:19:45-9#

I Ja. #00:19:45-9#

B So halt zu arbeiten. Aber jetzt auch nicht explizit auf das, aber einfach sonst im Deutschunterricht. Also, Wortschatz finde ich einfach sehr zentral. Von daher versuche ich dahin zu arbeiten. Ja, und das andere ist halt mit dem Sprachgefühl stark. Oder eben die grammatischen Inhalte, wo du das anwendest. #00:20:08-3#

I Und hast du denn das Gefühl/ Du sagst, du besprichst ein Thema in der Grammatik und hoffst, dass sie das anwenden. #00:20:16-3#

B "mhm" (bejahend) #00:20:16-3#

I Kann es auch sein, dass du den Tipp gibst? Das du mal sagst: „Jetzt haben wir das gerade besprochen“ #00:20:18-0#

B Ja. Es wird sicher dann auch etwas hier darauf sein. Wenn wir zum Beispiel bei den Teilsätzen, die Kommas bei den eingeschobenen Sachen haben, oder so, dass dann dieses Kriterium darauf ist. Ja. #00:20:34-3#

I Ja. #00:20:34-3#

B Das mache ich schon so/ Dann haben sie es klar, dass sie es checken können. #00:20:39-8#

I Ja. #00:20:39-8#

B Das versuche ich so zu integrieren. #00:20:42-2#

I Dass so die Verbindung wieder stattfindet von Grammatik und Schreiben? #00:20:44-9#

B Ja. Weil am Test können sie es dann meist und ein Woche später beim eigenen Text wieder nicht. #00:20:49-3#

I Ja. Das integrieren ist immer die grösste Herausforderung. #00:20:52-4#

B Ja. Das ist so. Darum diese Proben sagen mir etwas, jetzt nicht im Zusammenhang mit Aufsatz, aber (...) #00:21:09-8#

I Es gibt auch den Hinweis oder den Tipp/ Das Sprachstarken macht das auch einmal. Dass du einen Text hast, und du DEN als Lehrer oder auch mit der Klasse zusammen/ Also, alle sehen den Text. Und man überarbeitet diesen gemeinsam und du teilst deinen Denkprozess laut mit. Hast du das auch schon einmal ausprobiert oder bereits in irgendeiner Form angewendet? #00:21:30-3#

B Also was ich von Zeit zu Zeit mache ist, Texte von mir/ Also dann eigene Beispiele, ein Schlechtes und ein Gutes am Screen zeigen. Und dann diskutieren wir. Ja, es ist eigentlich erfüllt, aber, das aber kommt noch. Jetzt nicht unbedingt an ihren Texten, sondern einfach sonst. Aber es ist ein Teil von diesen Vorbereitungs-sachen, dass ich etwas formuliere. Und dann zeige ich ihnen, was ich erwarte, wenn ich sage: „Das ist ein guter Text.“ #00:21:59-2# #00:22:08-5#

I Aha, ja. #00:22:08-5#

B Und aber auch etwas Schlechtes, wo etwas drin ist. Aber schon mit so Beispielen eigentlich. Also jetzt nicht von ihnen, aber #00:22:14-8#

I Gerade direkt beim Thema, als Vorbereitung, bevor sie mit Schreiben loslegen. #00:22:22-7#

B Also eigentlich, wenn du das hast, eine Geschichte zu dem, dann schreibe ich einmal so lang und es

kommt alles vor. Und dann schreibe ich einmal vielleicht so lang und dann schauen wir, was ist der Unterschied. Was sind gute Wörter? Ist das notwendig (unv.)? #00:22:33-5#

I So viel zu schreiben #00:22:33-5#

B Irgendwann wird es auch langweilig, oder? So versuche ich mit ihnen über den Text zu diskutieren.

#00:22:41-4#

I Also eigentlich, anhand deiner zwei Beispiele darüber nachzudenken. Anschliessend legen sie selbst los.

#00:22:42-0#

B "mhm" (bejahend) Ja, das wäre dann in der Vorbereitung, das ist dann noch nicht bei dem. Das ist wirklich ein Prozess, das ist ein Teil von dem/ #00:22:50-6#

I Wie ein Schritt wirklich weit voraus. #00:22:51-7#

B Ja. Das mache ich ab und zu. #00:22:55-1#

I Wie oft oder wie lange nimmst du dir Zeit, bis ein Schreibprodukt da ist? #00:23:07-3#

B Ja, ich schreibe meistens zwei grössere Texte pro Semester. Und dann gibt es einfach vielmehr so kleinere Sachen. So eine Bildergeschichte ist eine A4 Seite mit Bildern. Das ist dann nicht viel Text. Meistens ist es eine Vorbereitung von drei bis vier Wochen. Aber es ist dann nicht nur das, meistens haben wir auch sonst noch etwas. Aber dann sind wir so zwei bis drei Lektionen pro Woche daran. Und vielleicht noch Förderstunde (unv.), das biete ich noch gern an. Wer möchte, zum Thema noch etwas schreiben. Und dann gibt es nachher einen Text, wo sie das anwenden. Aber eigentlich sind sie vorbereitet, wenn dann der Aufsatz kommt. #00:23:52-8#

I Ja. #00:23:52-8#

B Wer vorher gut arbeitet, kann dort etwas damit anfangen. #00:23:54-7#

I Ja. Kann dann zum Zeitpunkt X loslegen. #00:24:01-9#

B Ja. Hat auch bereits vorher von mir Feedbacks bekommen. Wenn man das möchte. Das biete ich auch an, dass man etwas schreibt und schaut das mit diesem Kind an. Und sage, was mir gefällt, was nicht, warum nicht. #00:24:21-6#

I Und dann hat es die Gelegenheit deine Rückmeldung mitzunehmen und nochmals daran zu arbeiten.

#00:24:20-0#

B Genau. #00:24:23-2#

I Bevor es die Endfassung abgibt. #00:24:27-7#

B Also nicht den Text, welchen ich bewerte. Einfach im Übungsteil. Dass sie sagen, ich mache jetzt da mal/ Oder manchmal ist es auch etwas, was sie zusätzlich auch MÜSSEN. Das biete ich einfach auch AN. Zum Beispiel in der Förderstunde, dann machen wir so einen Ding und dann schauen wir das genau an. Mal wirklich, DIE, die ein Feedback wollen. #00:24:45-6#

I Und wenn es zum Bewerten ist, dann sind es die vorher genannten Instrumente. Aber dann bist DU nicht, als Lehrperson oder andere Kinder, aber die Instrumente dürften sie auch dann noch brauchen. #00:24:57-5#

B Ja. #00:24:57-5#

I Wir sind bereits bei den Korrekturen angelangt. Das wäre meine Abschlussfrage, der Umgang mit Korrekturen. Welche Korrekturen führst du an Schülertexten aus? #00:25:13-5#

B (...) Ja, das ist immer so eine Frage. Ich korrigiere grundsätzlich hinein. Das ist so. Ich mache auch im Rechtschreibding, mache ich (unv.), dann machen. Und ansonsten, wenn etwas komisch formuliert ist, mache ich Wellenlinien. Und dann schauen wir es nachher an. Aber ich schreibe nicht jeden Text rein, dass er

perfekt ist. Ich schau ihn mit ihnen an, gebe ein Feedback. Was sie mir abgeben ist dann eigentlich fertig. Ich korrigiere nicht und sie müssen danach nochmals schreiben. Der Aufwand ist zu gross, für das, was dann rausschaut. #00:25:51-6#

I Ja. #00:25:51-6#

B Ja. #00:25:55-1#

I Aber in diesem Fall gibst du/ Also du besprichst es? Du schaust einzeln mit jedem Kind auf seinen Text? Oder gibt es da verschiedene Formen? #00:26:02-3#

B Ich schreibe einen Kommentar. Oder bei gewissen, weiss ich, dass ich etwas sagen muss, weil sie das nicht checken. Und den anderen kann ich das schreiben, auch wie sie das verbessern sollen, so Tipps. Das ist nachher da unten etwas und auch mit dem oben können sie natürlich etwas anfangen, weil es (unv.) ausformuliert ist. Aber ich gebe es nicht zurück/ Früher hat man es doch so zurückbekommen und dann mit Rot und dann musste man es nochmals schreiben. #00:26:24-9#

I Nochmals eine Reinschrift von der #00:26:28-9#

B Diesen Schritt lasse ich eigentlich aus. Ja. Also ich sage manchmal bei gewissen, wenn ich ein Recht-schreibthema sehe, dass ich das nachher punktuell nochmals aufgreife. Das gibt es. #00:26:43-4#

I Aber nicht, das man den Text zum x-ten Mal überarbeiten muss. #00:26:45-7#

B "mhm" (verneinend) #00:26:51-8#

I Ja. #00:26:51-8#

B Für Gewisse ist das/ Aufwand und Ertrag ist einfach in keinem Verhältnis. #00:26:54-6#

I Ja. Dann lieber mal etwas abschliessen und beim neuen Mal/ #00:26:56-9#

B Ja, oder eben, ich sehe jetzt einfach, du hast alle Sachen kleingeschrieben. Dann schauen wir zusammen die Gross-Kleinschreibung nochmals an. Das ist bei dir ein Problem, so. #00:27:08-9#

I Zum Abschluss/ Habe ich deiner Meinung nach zu diesem Thema noch etwas Wichtiges vergessen? Oder möchtest du etwas ergänzen oder etwas Gesagtes betonen, was dir besonders wichtig ist? #00:27:21-7#

B Nein. Aber, was halt immer so ist, ist so die/ Passt in diese Arbeit hinein. So die Suche nach der Motivation, etwas wirklich gut zu machen. Das ist so der Schlüssel. Da merke ich manchmal, ich muss sie zwingen. Das ist beim Schreiben, egal, was man nachher macht/ Das kann man alles wunderbar machen. Dass wie das Feuer so (unv.) / Da habe ich manchmal so meine Fragen, warum/ So ja, die Warum-Frage für sie. #00:27:56-9#

I Warum muss ich schreiben? #00:27:56-9#

B Ja. Das beobachte ich immer mehr, dass einfach der Biss fehlt. Und das wäre für mich die Grundvoraussetzung. Wenn man das hat, kann man auch etwas Gutes machen. Und dann merke ich bei ganz vielen, die plage ich mit dem. Ja. Aber das plage ich ja sowieso in der Schule. Aber einfach so/ Das ist nicht immer befriedigend, das merke ich manchmal. Es kann jeder auf seinem Niveau machen. Aber so das: „Ich will jetzt das gut machen.“ Das merke ich bei einem Aufsatz noch extremer, als bei etwas, was du einfach beantworten kannst. Da sind sie dann jeweils sehr schnell zufrieden, zum Teil. Aber das muss ich akzeptieren, es ist so. Aber ist bei diesem Thema schon halt, ja/ #00:28:45-8#

Aus einem Bild eine Geschichte schreiben

Du hast die Aufgabe ein Bild in eine Geschichte einzubauen. Damit die Geschichte interessant und vollständig wird, gilt es ein paar Punkte zu beachten:

1. Wer? > Personen

- Wer spielt in der Geschichte eine Rolle?
- Gib den Personen Namen und stell sie kurz vor.

2. Wo? > Ort

- Wo spielt sich die Geschichte ab?
- Gibt es Hinweise auf einen Ort, eine Gegend oder ein Land?

3. Was? > Thema / Hauptinhalt

- Was ist die Hauptaussage der Geschichte?
- Gibt mir der Titel einen Hinweis?
- Passt der Titel zur Geschichte?
- Habe ich die Geschichte verstanden?

4. Wie? > Reihenfolge

- Die Entwicklung der Geschichte von Bild zu Bild ist wichtig.
- Was geschieht zwischen den Bildern?
- Zielt die Geschichte auf den Höhepunkt hin?



Katastrophenwörter / Eiswörter

Katastrophenwörter

Chaos, Erdbeben, Explosion, Feuersbrunst, Gewitter, Havarie, Hurrikan, Lavaströme, Ölpest, Panik, Sprungtuch, Sturmflut, Taifun, Überschwemmung, Unheil, Untergang, Unwetter, Verwüstung, Vulkanausbruch, ...

blitzen, donnern, drohen, ersticken, fliehen, knallen, krachen, kreischen, löschen, retten, schreien, stinken, verbrennen, verdursten, verhungern, verlassen, verunglücken, verzweifeln, weinen, ...

abenteuerlich, aufgetürmt, aussichtslos, beißend, chaotisch, dunkel, einsam, entsetzlich, gelähmt, gespenstisch, hoffnungslos, lautstark, obdachlos, ohrenbetäubend, ruhelos, überschwemmt, unheilvoll, unheimlich, verdreht, verheerend, verlassen, verwaist, verzweifelt, ...

Eiswörter

Antarktis, Arktis, Bruchstück, Eisbär, Eisberg, Eismeer, Eisscholle, Frost, Gefahr, Inuit (Eskimo), Kälte, Nebel, Polarmeer, Schlitten, Schlittenhunde, Schneesturm, Schneetreiben, ...

frieren, kentern, klappern, klirren, knirschen, schlottern, stranden, stürmen, zerbersten, zerstören, zittern, ...



Gefühlswörter

(Kopie 4b) H.P.

traurig:

bedrückt, bekümmert, betrübt, freudlos, schwermütig, todunglücklich, trübselig, trübsinnig, unglücklich, wehmütig, ...

ängstlich:

angsterfüllt, bange, besorgt, eingeschüchtert, feige, furchtsam, scheu, schreckhaft, schüchtern, schwermütig, verängstigt, verschreckt, verschüchtert, zaghaft, ...

mutlos:

entmutigt, geknickt, niedergeschlagen, niedergeschmettert, verzagt, verzweifelt, ...

mutig:

beherzt, furchtlos, kühn, tapfer, tollkühn, unerschrocken, ...
der Gefahr ins Auge sehen, sich ein Herz fassen, Zähne zusammenbeißen, ...

glücklich:

freudig, froh, fröhlich, gut aufgelegt, heiter, lebhaft, lustig, munter, überglücklich, unbesorgt, vergnügt, zufrieden, ...

gütig:

entgegenkommend, freundlich, herzensgut, herzlich, sanftmütig, warmherzig, ...

empfindlich:

feinfühlig, leicht eingeschnappt, mimosenhaft, nachtragend, reizbar, verletzlich, wehleidig, ...

streitsüchtig:

angriffslustig, herausfordernd, hitzig, kampfesfreudig, zänkisch, ...



Wortfeld „machen“

(Kopie 4f) H.P.

Das Wort „machen“ solltest du vermeiden, denn es sagt wenig aus. Die Wortliste hilft dir, die richtigen Ausdrücke zu finden.

– die Dose aufmachen	öffnen
– die Tür zumachen	schließen
– die Arbeit fertig machen	beenden, durchführen, erledigen, fertig stellen
– das Feuer anmachen/ausmachen	anzünden, entfachen/löschen, ersticken
– die Wohnung sauber machen	putzen, reinigen, saugen, wischen
– den Fleck wegmachen	beseitigen, entfernen
– das Essen machen	aufwärmen, kochen, zubereiten
– den Schirm aufmachen	aufspannen, öffnen
– den Fernseher anmachen	einschalten, starten
– den Wasserhahn zumachen	schließen, zudrehen
– etwas kaputtmachen	demolieren, vernichten, verwüsten, zerbrechen, zerfetzen,

10.18 Kategoriensystem

Tabelle 15: Kategoriensystem

Kategoriensystem				
Haupt-kategorie	Unterkategorie	Transkript/ Zeitmarke	Ankerbeispiel	Kodierregel
1. Methoden zur Text-überarbeitung	1.1 bestimmte Methode	P.K. #00:01:30-5#	<i>P.K. „Meine Kinder schreiben viel im Reisetagebuch, auf dialogischem Weg. Sie schreiben sehr viele Gedanken auf zu fachlichen Inhalten. (...) Das ist ein grosser Teil der Textarbeit.“</i>	Namen einer Methode wird genannt, Lehrerhandeln
	1.2 keine bestimmte Methode	Ch.R. #00:01:35-5#	<i>Ch.R. „...ich mich nicht an eine vorgeschriebene Methode halte...trotzdem so ungefähr dem entspricht, was im Sprachstarken ist....ein Entwurf mit andern Kindern besprochen...treffen sich wahrscheinlich noch ein zweites Mal, immer ungefähr zu viert...und dann geben die andern Rückmeldungen und dürfen auch helfen...“</i>	kein Namen einer Methode wird genannt, verschiedene Sozialformen werden genannt, Lehrerhandeln (kooperative, individuelle oder dialogische Formen)
2. Einführen oder Üben von Proben oder Techniken	2.1 Klangprobe	Ch.R. #00:11:58-0#	<i>Ch.R. „Und nachher, dass sie sich selbst den Text einmal laut vorlesen....zeigt einem oft, dass man ein Wort vergessen hat...“</i>	(prüfen über lautes Lesen, wie sich die Formulierung anhört) erklären, vorzeigen, anleiten, einführen, einbringen, trainieren, üben, lernen, daran arbeiten, jemandem vorlesen, sich selbst vorlesen, Lehrperson liest vor
	2.2 Verschiebeprobe	M.Z. #00:30:28-7#	<i>„...Einleitung, Hauptteil, Schluss, da kann ich sagen „Es ist wie bei einem Theater. Zuerst wird die Szenerie beschrieben, dann fängt es an. Es geht Richtung Szene oder es geht Richtung Höhepunkt und nachher läuft es wieder aus“. Das kann ich immer wieder betonen, immer wieder Beispiele machen. Zusammen einen Text überarbeiten, so einen kurzen/...“</i>	(Monotonie im Satzbau, Reihenfolge der Textstellen, Wichtiges an exponierte Stelle) erklären, zeigen, anleiten, besprechen, kennen, einführen, einbringen, trainieren, üben, lernen, daran arbeiten, überarbeiten

2. Einführen oder Üben von Proben oder Techniken	2.3 Ersatzprobe	M.Z. #00:29:02-7#	„Und treffendere Ausdrücke(...) Ja, eben wirklich einfach mit den Rädern oder indem man sie unterstreichen lässt/ einführen sonst eigentlich nicht gross....“	(treffender Ausdruck, gehen-sagen-machen- sparsam verwenden oder ersetzen) erklären, zeigen, anleiten, besprechen, kennen, einführen, einbringen, trainieren, üben, lernen, daran arbeiten, überarbeiten
	2.4 Abstrichprobe	Ch.R. #00:27:23-2#	Ch.R. „...was ich ihnen sage, dass je länger der Satz wird, desto träger wird er oder desto schwieriger verständlich, und dass die Geschichte eigentlich von kurzen Sätzen lebt.“	(vermeiden überlanger Sätze, welche das Verstehen erschweren, Schlangensätze) erklären, zeigen, anleiten, besprechen, kennen, einführen, einbringen, trainieren, üben, lernen, daran arbeiten, überarbeiten
	2.5 Erweiterungsprobe	P.K. #00:40:09-9#	„...Ja, das mache ich dann, Arbeit direkt am Text. Weniger als Probe/ Kenne ich es nicht. Das auch, also ich sage dem sicher nicht so. [zeigt auf Kopie Techniken zur Textüberarbeitung, auf das Wort Erweiterungsprobe] Ich setze es nicht instrumentell ein.“	(Gesagtes präzisieren, ergänzen, erweitern) erklären, zeigen, anleiten, besprechen, kennen, einführen, einbringen, trainieren, üben, lernen, daran arbeiten, überarbeiten
	2.6 Paraphrasen	Ch.R. #00:05:48-0#	Ch.R. „Zusammenfassungen....ein M&U Thema...anhand von Schlüsselwörtern oder Zusammenfassungen das Thema zu erarbeiten.“	(mit anderen Worten sagen) erklären, zeigen, anleiten, besprechen, kennen, einführen, einbringen, trainieren, üben, lernen, daran arbeiten, zusammenfassen, überarbeiten

2.	Einführen oder Übung von Proben oder Techniken	2.7 Techniken zur Orthographie oder Zeichensetzung	H.P. #00:01:58-2#	„Ich mache das vielleicht einmal durch zum Beispiel mit der Rechtschreibung, dass sie von hinten nach vorne lesen und die Wörter anschauen....“	(Umgang mit Instrumenten, wie Computer, Duden usw.) sagen, erklären, zeigen, anleiten, besprechen, einführen, beibringen, trainieren, üben, lernen, daran arbeiten, überarbeiten
		2.8 andere Techniken nicht 2.1 – 2.7 zu zuordnen	P.K. #00:34:17-9#	„...Man kann auch einen solchen Text mal nehmen und der ganzen Klasse zurückgeben und sagen „Jetzt machen wir zusammen eine Überarbeitung dieses Textes“. Vielleicht beginnt jeder Satz mit ICH. Dann schauen wir mal, wie wir da bauen können, umbauen. Und dann haben alle etwas davon.“	(nicht klar einer von 2.1- 2.7 genannten Technik zu zuordnen) sagen, erklären, zeigen, anleiten, besprechen, einführen, beibringen, trainieren, üben, lernen, daran arbeiten, überarbeiten, Lehrperson führt, untersuchen
3.	Instrumente zur Textüberarbeitung	3.1 inhaltliche, sprachliche Überarbeitung	Ch.R. #00:02:36-9#	Ch.R. „...die PCs, die im Hintergrund laufen....Wörter...und auch Synonyme von Wörtern....Die können sie anschauen...“	- Computer, Bücher, Wortsammlungen - andere Instrumente
		3.2 orthographische Überarbeitung	P.K. #00:18:42-3#	P.K. „Der Duden ist sicher einfach ein Instrument, welches sie einsetzen müssen, für die Rechtschreibung (unv.).“	- Bücher, Computer - andere Instrumente
		3.3 unbestimmte Instrumente	M.Z. #00:02:41-1#	„Ich habe nicht DIE Überarbeitungsphase. Ich probiere immer wieder mal andere Techniken aus... Ich habe gerne etwas wie einen Leitfaden, wo sich die Kinder daran halten können....“	(nicht klar 3.1 oder 3.2 zu zuordnen) - Bücher, Computer, andere Instrumente - Wortsammlungen, Kriterienkatalog, Textlupe

10.19 Ausschnitt als Beispiel einer Kodierung

Tabelle 16: Kategoriensystem

Kategorie 3	Instrumente zur Textüberarbeitung
Untergruppe 3.1 inhaltliche, sprachliche Überarbeitung	Computer, Bücher, Wortsammlungen, andere Instrumente, Schriftstück von der Lehrperson
	<p>Autografensammlung – Erste Sätze, P.K. (Foto 3)</p> <p>„...da haben die Kinder sowie Lupen erhalten, dass sie wirklich mit den verschiedenen Lupen ihren Text durchgehen... [zeigt Kopie 3a & 3b] Und ein Teil davon ist immer auch mit dem Leuchtstift. Weil ich denke, das machen sie noch gerne, dass sie bei einer Lupe die Satzanfänge <u>UNTERSTREICHEN</u> mit dem Leuchtstift, damit sie sie nachher gerade ausradieren und anders schreiben können,....Und bei den Verben genau das Gleiche. Auch wieder unterstreichen und dann oben ein anderes Verb hinschreiben,....“ M.Z. #00:02:41-1#</p> <p>„Da haben sie so Wörter für/ [zeigt auf die Aufsatzhelfer, vgl. Foto 1a & 1b] Antworten hat jemand letztes Mal gerade gesucht. Habe ich geholfen. Das hat es irgendwo auch darauf. Frage, Antwort/ Genau, dann können sie da schauen, was es für andere Möglichkeiten gibt. Oder das, was sie aus der vierten mitgebracht haben, hat Satzanfänge darauf....“ [zeigt auf Kopien 3a, 3b, 3c] M.Z. #00:16:48-7#</p> <p>Mein Aufsatzhelfer-Gute Wörter für, M.Z. (Foto 1a & 1b)</p> <p>Kreative Texte: Satzanfänge, M.Z. (Kopie 2a-2c)</p> <p>Texte überarbeiten – Klub der jungen Dichter (4 Lupen), M.Z. (Kopie 3a & 3b)</p> <p>„Was auch immer ist, sind die PCs, die immer laufen im Hintergrund....Sie haben dort die Möglichkeit, Wörter, Rechtschreibung und auch Synonyme von Wörtern/ Gibt es im Word ja mega viel, Synonyme. Die können sie anschauen und diese Hilfsmittel nehmen.“ C.R. #00:02:36-9#</p> <p>„... aufgrund von Kriterien, welche sie hatten, überarbeitet. Und dann sich Rückmeldungen auf solche Formulierungssachen gegeben. Und was ich ihnen gezeigt habe, ist im Word. Man kann das Wort gehen hinschreiben und dann Synonym und dann, heisst es glaub Thesaurus oder so (...). Und dann kommen zwanzig verschiedene Vorschläge. Ich sagen ihnen „Nehmt doch mal ein Wort von da“ oder so.“ C.R. #00:08:37-1#</p> <p>„Dann habe ich auch Duden mit Der treffende Ausdruck. Und ich habe ihnen auch schon eine Wortschatzliste zusammengestellt, welche ich aber jetzt vorher nicht gefunden habe.“ (lachend) C.R. #00:08:52-2#</p> <p>Deutsch Texte schaffen: Bildergeschichten (10 Kriterien), C.R (Kopie 1b)</p> <p>„...Bevor man überhaupt einen solchen Text schreibt/ Also habe ich vielleicht irgendwie in der Grammatik eine Wortsammlung gemacht zum Wort gehen. Was gibt es alles für Fortbewegungsformen. Oder eben, wie kann man sprechen ersetzen....“ T.H. #00:16:27-0#</p>

10.20 Paraphrasierung, Generalisierung, Reduktion

Tabelle 17: Paraphrasierung, Generalisierung, Reduktion

1. Hauptkategorie: Methoden zur Textüberarbeitung				
UK	Interview/ Zeitmarke	Paraphrase	Generalisierung	Reduktion
1.1	P.K. #00:01:30-5#	Schreiben im Reisetagebuch auf dialogischem Weg, grosser Teil der Textarbeit	Dialogische Lehrmethode	1.1 bestimmte Methode <ul style="list-style-type: none"> • Dialogische Lehrmethode <ul style="list-style-type: none"> ○ Grundauseinandersetzung singular ○ Austausch, LP-S, S-S
	P.K. #00:04:45-1#	Austausch zwischen Lehrperson und Kind	dialogisches Lernen, LP - S	
	P.K. #00:07:07-2#	Qualitativ gute Textstellen von Kindern herausgenommen, in den Unterricht zurückgespiegelt In der Klasse oder untereinander besprochen: Was ist die Qualität?	dialogisches Lernen, S - S	
	P.K. #00:07:56-1#	Grundauseinandersetzung findet immer singular statt	singuläre Grundauseinandersetzung erster Schritt beim dialogischen Lernen	
	P.K. #00:08:47-9#	Muss singular stattfinden, eigene Gedanken machen Finde in Texten Schwierigkeiten oder Qualitäten welche im Unterricht aufgenommen werden müssen.	singuläre Grundauseinandersetzung erster Schritt der dialogischen Lehrmethode dialogisches Lernen zwischen Kindern	

UK	Interview/ Zeitmarke	Paraphrase	Generalisierung	Reduktion
1.2	M.Z. #00:04:03-9#	Bei diesem Auftrag haben sie Partnerarbeit, Partner selbst wählen	Partnerarbeit - freie Partnerwahl (kooperativ)	1.2 keine bestimmte Methode <ul style="list-style-type: none">kooperative Methode<ul style="list-style-type: none">PartnerGruppenmündlichschriftlichExpertenLP führt Gruppe oder Klasse durch die Überarbeitungindividuelle ÜberarbeitungFeedbacks mündlich oder schriftlichmit oder ohne Leitfaden
	M.Z. #00:04:11-3#	Anderer Auftrag bilde ich Pärchen	Partnerarbeit – Partner bestimmt (kooperativ)	
	M.Z. #00:04:26-2#	Manchmal teile ich starke mit schwachen Kindern ein, manchmal das Gegenteil	Partnerarbeit –Partner bestimmt –Kriterium Leistung des Kindes (kooperativ)	
	M.Z. #00:04:45-5#	Mit einer Gruppe Kinder Texte angeschaut und gemeinsam erste Rückmeldungen geschrieben	LP führt Gruppe – gemeinsam Text überarbeiten, erste Rückmeldung schreiben (kooperativ)	
	M.Z. #00:31:38-9#	Auch schon gemacht, Kinder lesen fremden Text, schreiben Rückmeldung und stecken sie in Kuvert.	Einzelarbeit – schriftliche Rückmeldung an Peers (kooperativ)	
	C.R. #00:01:35-5#	Ungefähr wie im Lehrmittel: Entwurf schreiben, in Gruppe vorlesen und besprechen	Gruppenarbeit – Entwurf besprechen (kooperativ)	
	C.R. #00:02:36-9#	Treffen sich beim zweiten Mal zu viert, geben Rückmeldungen und helfen	Gruppenarbeit – vier Kinder (kooperativ)	
	C.R. #00:03:39-4#	Schüler überarbeiten den Entwurf, bei der Reinschrift keine Besprechungen mehr	Einarbeiten der Rückmeldungen aus der Gruppe (individuell)	
	C.R. #00:12:58-0#	Nach der Gruppenarbeit alles in Text integrieren und nochmals sauber schreiben	Einarbeiten der Rückmeldungen aus der Gruppe (individuell)	
	C.R. #00:13:18-4#	...Dieser Schritt ist eine Einzelarbeit	Einarbeiten der Rückmeldungen aus der Gruppe (individuell)	
	C.R. #00:02:36-9#	Später besteht auch Möglichkeit des Gegenlesens, darum auch jetzt	Gegenlesen (kooperativ)	
	T.H. #00:05:13-3#	Wenn der Text geschrieben ist, nochmals durchlesen Im Anschluss geführte Textüberarbeitung von mir	fertiger Text durchlesen, Lehrperson führt Textüberarbeitung verbal (individuell)	
	T.H. #00:06:59-0#	Partnerarbeiten oder Gruppenarbeiten, Hefter rotieren, es gibt Spezialisten für bestimmte Gebiete (ie-Spezialist) und die sagen dann	Spezialisten für bestimmte Gebiete geben mündliche Rückmeldungen, Ki-Ki (kooperativ)	
	H.P. #00:01:30-2#	in der Gruppenarbeit mit Feedbacks arbeiten	Gruppenarbeit mit Feedbacks (kooperativ)	
	H.P. #00:03:05-3#	Überarbeitungsgruppen, offizieller Name ist mir nicht bekannt	Überarbeitungsgruppen (kooperativ)	
	H.P. #00:16:56-2#	Gruppenarbeiten in kleinen Gruppen mit Aufträgen Bsp. Wo ist der Satz fertig?	Gruppenarbeit mit klar festgelegtem Überarbeitungsauftrag (kooperativ)	
	H.P. #00:17:26-0#	Bereits geschriebenes in Gruppe anschauen und überarbeiten		
	H.P. #00:24:45-6#	Förderstunde freiwilliges Angebot, Lehrerfeedback holen, Text mit Lehrperson besprechen	mündliches Lehrerfeedback, LP-S	