

**„Konzeption und Evaluation eines Förderprogramms
zur Entwicklung der schriftlichen Erzählfähigkeit
von Fünftklässlern“**

Frauke Lohr

**Inaugural - Dissertation
zur Erlangung des Doktorgrades (Dr. phil.)**

**Eingereicht bei der Humanwissenschaftliche Fakultät
der Universität Potsdam**

**Potsdam
2014**

Erstgutachterin: Prof. Dr. Agi Schröder-Lenzen
Zweitgutachterin: Prof. Dr. Petra Wieler

Datum der Disputation: 1. Juli 2015

Online veröffentlicht auf dem
Publikationsserver der Universität Potsdam:
URN urn:nbn:de:kobv:517-opus4-395413
<http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:kobv:517-opus4-395413>

Inhaltsverzeichnis

0. Einleitung: Problemaufriss	S. 11-22
1. Theoretischer Hintergrund zur Konzeption des Förderprogramms	S. 23-77
1.1. Sprachwissenschaftliches Rahmenmodell von Koch und Oesterreicher	S. 23-31
1.2. Strukturbezogene Schreibkompetenzen	S. 31-54
<i>1.2.1 Beschreibung der für narrative Texte typischen Makrostruktur</i>	<i>S. 32-42</i>
<i>1.2.2 Beschreibung der für narrative Texte typischen Mikrostruktur</i>	<i>S. 43-54</i>
1.3. Prozessbezogene Schreibkompetenzen	S. 54-68
1.4. Didaktische Prinzipien	S. 69-77
2. Beschreibung des Förderprogramms	S. 78-100
2.1. Vorgehensweise bei der Konzeption des Förderprogramms	S. 78-81
2.2. Beschreibung der einzelnen Fördermodule	S. 81-100
3. Fragestellungen und Hypothesen	S. 101-105
3.1. Hypothesenblock zur Steigerung und Stabilität in den produktbezogenen Schreibmaßen:	S. 103-104
3.2. Hypothesenblock: Adaptivität der Fördermaterialien	S. 104-105
4. Methode	S. 106-142
4.1. Untersuchungsdesign	S. 107-109
4.2. Stichproben- und Gruppenbildung	S. 109-117
4.3. Ablauf(-plan) von Datenerhebung und Intervention	S. 117-120

4.4. Instruktion der studentischen Förderlehrkräfte	S. 120-125
4.5. Erhebungs- und Auswertungsinstrumente und -methodik	S. 125-142
4.5.1 Erhebungsinstrumente	S. 125-130
4.5.2 Auswertungsprogramm Tulpe L2	S: 130-137
4.5.3 Auswertungsmethodik	S. 137-142
5. Evaluationsergebnisse	S. 143-232
5.1. Voraussetzungsprüfungen und Vortestunterschiede	S. 143-151
5.1.1 Voraussetzungsprüfungen	S. 143-148
5.1.2 Vortestunterschiede	S. 18-151
5.2. Auswertung erster Hypothesenblock: Wirksamkeit und Nachhaltigkeit der Fördereffekte	S. 151-181
5.3. Auswertung zweiter Hypothesenblock: Differenzielle Fördereffekte	S. 181-221
5.3.1. Geschlecht	S.182-194
5.3.2. Sprache	S. 194-208
5.3.3 Leistung	S. 208-222
5.4. Deskriptive Daten zur Unterrichtsqualität in den Fördergruppen	S. 222-233
5.4.1 Deskriptive Daten zur Unterrichtsqualität	S. 223-32
5.4.2. Deskriptive Daten zur Schreibmotivation	S. 233
6. Diskussion	S. 234-258
7. Literaturverzeichnis	S. 259-269
8. Anhang	S. 270
8.1. Förderprogramm zur Entwicklung der schriftlichen Erzählfähigkeit von Fünftklässlern	

8.2. Erhebungsinstrumente: Schreibimpulse

8.3. Interkorrelationen der abhängigen Variablen

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1:	Überblick über das methodische Vorgehen: alle Phasen im Überblick	S.19
Abbildung 2:	Überblick über das methodische Vorgehen: aktuelle Phase: Aufarbeitung des Forschungsstandes	S. 23
Abbildung 3:	Kommunikationsbedingungen mit Einfluss auf Medium und Konzeption (Koch & Oesterreicher)	S. 25
Abbildung 4:	Strukturmodell von Boueke et al.	S. 35
Abbildung 5:	Modell von Hayes & Flower	S. 56
Abbildung 6:	Überblick über die methodische Vorgehensweise: aktuelle Phasen: theoriefundierte Entwicklung der didaktischen Materialien und des Förderansatzes, Pilotstudie & Voruntersuchung	S. 78
Abbildung 7:	Überblick über das methodische Vorgehen: aktuelle Phase: Hauptuntersuchung (Wirkungsevaluation)	S. 100
Abbildung 8:	Überblick über das methodische Vorgehen: aktuelle Phase: Hauptuntersuchung (Wirkungsevaluation)	S. 106
Abbildung 9:	Vorgehensweise bei der Gruppenbildung	S. 114
Abbildung 10:	zeitlicher Ablaufplan der Datenerhebung und Intervention	S. 117
Abbildung 11:	Schreibimpuls zur Erhebung der Sprachdaten	S. 127
Abbildung 12:	Schülerfragebogen	S. 129
Abbildung 13:	Beispielgraphik des Auswertungsprogramms ‚Tulpe L2‘	S. 133
Abbildung 14:	Darstellung eines individuellen Schülerprofils	S. 134
Abbildung 15:	Kriterien zur Beurteilung der schriftlichen Erzählfähigkeit (Glaser)	S. 136
Abbildung 16:	Maß zur Erfassung der Textqualität (Glaser)	S. 137
Abbildung 17:	Boxplot zur ‚allgemeinen Wortschatzvariabilität‘: gruppierter Vergleich der einzelnen Messzeitpunkten (Förder- versus Kontrollgruppe)	S. 155
Abbildung 18:	Boxplot zur ‚lexikalischen Dichte‘ : gruppierter Vergleich der einzelnen Messzeitpunkten (Förder- versus Kontrollgruppe)	S. 158
Abbildung 19:	vergleichende Analyse durchschnittlicher Satz- und Teilsatzlängen	S. 160
Abbildung 20:	Boxplot zur ‚Satzkomplexität‘: gruppierter Vergleich der einzelnen Messzeitpunkten (Förder- versus Kontrollgruppe)	S. 163
Abbildung 21:	vergleichende Analyse von temporalem, pronominalem Kohäsionsgrad und Kohäsionsgrad gesamt	S. 165
Abbildung 22:	Boxplot zum ‚Kohäsionsgrad gesamt‘: gruppierter Vergleich der einzelnen Messzeitpunkten (Förder- versus Kontrollgruppe)	S. 167
Abbildung 23:	Boxplot zum ‚temporalen Kohäsionsgrad‘: gruppierter Vergleich	S. 170

	der einzelnen Messzeitpunkten (<i>Förder- versus Kontrollgruppe</i>)	
Abbildung 24:	vergleichende Vorher-Nachher-Analyse der verwendeten temporalen Adverbien (<i>ausgewählter Förderschüler/innen</i>)	S. 174
Abbildung 25:	Boxplot zum ‚ <i>Textumfang</i> ‘: gruppierter Vergleich der einzelnen Messzeitpunkten (<i>Förder- versus Kontrollgruppe</i>)	S. 180
Abbildung 26:	Boxplot zur ‚ <i>allgemeinen Wortschatzvariabilität</i> ‘: gruppierter Vergleich der einzelnen Messzeitpunkten (<i>Mädchen versus Jungen der Teilstichprobe „Fördergruppe“</i>)	S. 183
Abbildung 27:	Boxplot zur ‚ <i>lexikalische Dichte</i> ‘: gruppierter Vergleich der einzelnen Messzeitpunkten (<i>Mädchen versus Jungen der Teilstichprobe „Fördergruppe“</i>)	S. 185
Abbildung 28:	Boxplot zur ‚ <i>Satzkomplexität</i> ‘: gruppierter Vergleich der einzelnen Messzeitpunkten (<i>Mädchen versus Jungen der Teilstichprobe „Fördergruppe“</i>)	S. 187
Abbildung 29:	Boxplot zum ‚ <i>Kohäsionsgrad gesamt</i> ‘: gruppierter Vergleich der einzelnen Messzeitpunkten (<i>Mädchen versus Jungen der Teilstichprobe „Fördergruppe“</i>)	S. 189
Abbildung 30:	Boxplot zum ‚ <i>temporalen Kohäsionsgrad</i> ‘: gruppierter Vergleich der einzelnen Messzeitpunkten (<i>Mädchen versus Jungen der Teilstichprobe „Fördergruppe“</i>)	S. 191
Abbildung 31:	Boxplot zum ‚ <i>Textumfang</i> ‘: gruppierter Vergleich der einzelnen Messzeitpunkten (<i>Mädchen versus Jungen der Teilstichprobe „Fördergruppe“</i>)	S. 193
Abbildung 32:	Boxplot zur ‚ <i>allgemeinen Wortschatzvariabilität</i> ‘: gruppierter Vergleich der einzelnen Messzeitpunkten (<i>Erst- versus Zweitsprachler der Teilstichprobe „Fördergruppe“</i>)	S. 196
Abbildung 33:	Boxplot zur ‚ <i>lexikalischen Dichte</i> ‘: gruppierter Vergleich der einzelnen Messzeitpunkten (<i>Erst- versus Zweitsprachler der Teilstichprobe „Fördergruppe“</i>)	S. 198
Abbildung 34:	Boxplot zur ‚ <i>Satzkomplexität</i> ‘: gruppierter Vergleich der einzelnen Messzeitpunkten (<i>Erst- versus Zweitsprachler der Teilstichprobe „Fördergruppe“</i>)	S. 200
Abbildung 35:	Boxplot zum ‚ <i>Kohäsionsgrad gesamt</i> ‘: gruppierter Vergleich der einzelnen Messzeitpunkten (<i>Erst- versus Zweitsprachler in der Teilstichprobe „Fördergruppe“</i>)	S. 202
Abbildung 36:	Boxplot zum ‚ <i>temporalen Kohäsionsgrad</i> ‘: gruppierter Vergleich der einzelnen Messzeitpunkten (<i>Erst- versus Zweitsprachler der Teilstichprobe „Fördergruppe“</i>)	S. 204
Abbildung 37:	Boxplot zum ‚ <i>Textumfang</i> ‘: gruppierter Vergleich der einzelnen Messzeitpunkten (<i>Erst- versus Zweitsprachler der Teilstichprobe „Fördergruppe“</i>)	S. 206
Abbildung 38:	Boxplot zur ‚ <i>allgemeine Wortschatzvariabilität</i> ‘: gruppierter Vergleich der einzelnen Messzeitpunkten (<i>leistungsstarke versus-</i>	S. 209

	<i>schwache Schüler/innen der Teilstichprobe "Fördergruppe")</i>	
Abbildung 39:	Boxplot zur <i>„lexikalischen Dichte“</i> : <i>gruppiertes Vergleich</i> der einzelnen Messzeitpunkten (<i>leistungsstarke versus- schwache Schüler/innen der Teilstichprobe "Fördergruppe")</i>	S. 211
Abbildung 40:	Boxplot zur <i>„Satzkomplexität“</i> : <i>gruppiertes Vergleich</i> der einzelnen Messzeitpunkten (<i>leistungsstarke versus- schwache Schüler/innen der Teilstichprobe "Fördergruppe")</i>	S. 213
Abbildung 41:	Boxplot zum <i>„Kohäsionsgrad gesamt“</i> : <i>gruppiertes Vergleich</i> der einzelnen Messzeitpunkten (<i>leistungsstarke versus- schwache Schüler/innen der Teilstichprobe "Fördergruppe")</i>	S. 215
Abbildung 42:	Boxplot zum <i>„temporalen Kohäsionsgrad“</i> : <i>gruppiertes Vergleich</i> der einzelnen Messzeitpunkten (<i>leistungsstarke versus- schwache Schüler/innen der Teilstichprobe "Fördergruppe")</i>	S. 217
Abbildung 43:	Boxplot zum <i>„Textumfang“</i> : <i>gruppiertes Vergleich</i> der einzelnen Messzeitpunkten (<i>leistungsstarke versus- schwache Schüler/innen der Teilstichprobe "Fördergruppe")</i>	S. 219
Abbildung 44:	Items zur <i>„Unterrichtsführung“</i>	S. 222
Abbildung 45:	Vergleich der Mittelwerte (Skala <i>„Unterrichtsführung“</i>) in den Fördergruppen	S. 223
Abbildung 46:	Items zur <i>„Strukturiertheit“</i>	S. 224
Abbildung 47:	Items zur <i>„Klarheit“</i>	S. 225
Abbildung 48:	Vergleich der Mittelwerte (Skala <i>„Klarheit & Strukturiertheit“</i>) in den Fördergruppen	S. 226
Abbildung 49:	Items zur <i>„Motivierungsqualität“</i>	S. 226
Abbildung 50:	Vergleich der Mittelwerte (Skala <i>„Motivierungsqualität“</i>) in den Fördergruppen	S. 227
Abbildung 51:	Items zur <i>„Individualisierung des Unterrichts“</i>	S. 227
Abbildung 52:	Vergleich der Mittelwerte (Skala <i>„Individualisierung des Unterrichts“</i>) in den Fördergruppen	S. 228
Abbildung 53:	Items zur <i>„Unterstützung des Verstehensprozesses“</i>	S. 229
Abbildung 54:	Vergleich der Mittelwerte (Skala <i>„Unterstützung des Verstehensprozesses“</i>) in den Fördergruppen	S. 230
Abbildung 55:	Vergleich der Unterrichtskompetenzen (Skala <i>„Unterrichtsführung“</i>) in der ersten und zweiten Fördergruppe	S. 231
Abbildung 56:	Items der Skala <i>„Schreibmotivation“</i> aus dem Schülerfragebogen	S. 232
Abbildung 57:	Interkorrelationen der abhängigen Variablen (<i>Gesamtstichprobe</i>)	
Abbildung 58:	Interkorrelationen der abhängigen Variablen (<i>Teilstichprobe „Fördergruppe“</i>)	

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1:	Voraussetzungsprüfungen (<i>‘Gesamtstichprobe’</i>)	S. 143
Tabelle 2:	Korrelationen zwischen abhängigen Variablen und Kovariaten (<i>‘Gesamtstichprobe’</i>)	S. 144
Tabelle 3:	Voraussetzungsprüfungen (<i>Teilstichprobe ‘Fördergruppe’</i>)	S. 146
Tabelle 4:	Korrelationen zwischen abhängigen Variablen und Kovariaten (<i>Teilstichprobe ‘Fördergruppe’</i>)	S. 147
Tabelle 5:	Vortestunterschiede (<i>Förder- versus Kontrollgruppe</i>)	S. 148
Tabelle 6:	Vortestunterschiede (<i>Mädchen versus Jungen der Teilstichprobe ‘Fördergruppe’</i>)	S. 149
Tabelle 7:	Vortestunterschiede (<i>Erst- versus Zweitsprachler der Teilstichprobe ‘Fördergruppe’</i>)	S. 150
Tabelle 8:	Vortestunterschiede (<i>leistungsstarke versus –schwache Schüler/innen der Teilstichprobe ‘Fördergruppe’</i>)	S. 150
Tabelle 9:	Kovarianzanalyse ohne Messwiederholung, <i>allgemeine Wortschatzvariabilität: MTLD (Förder- versus Kontrollgruppe)</i>	S. 154
Tabelle 10:	Gruppenvergleich der Zuwächse, <i>allgemeine Wortschatzvariabilität: MTLD (Förder- versus Kontrollgruppe)</i>	S. 155
Tabelle 11:	Kovarianzanalyse ohne Messwiederholung, <i>lexikalische Dichte’ (Förder- versus Kontrollgruppe)</i>	S. 157
Tabelle 12:	Gruppenvergleich der Zuwächse, <i>lexikalische Dichte’ (Förder- versus Kontrollgruppe)</i>	S. 158
Tabelle 13:	Kovarianzanalyse ohne Messwiederholung, <i>Satzkomplexität: STR (Förder- versus Kontrollgruppe)</i>	S. 162
Tabelle 14:	Gruppenvergleich der Zuwächse, <i>Satzkomplexität: STR (Förder- versus Kontrollgruppe)</i>	S. 163
Tabelle 15:	Kovarianzanalyse ohne Messwiederholung, <i>Kohäsionsgrad gesamt’ (Förder- versus Kontrollgruppe)</i>	S. 166
Tabelle 16:	Gruppenvergleich der Zuwächse, <i>Kohäsionsgrad gesamt’ (Förder- versus Kontrollgruppe)</i>	S. 167
Tabelle 17:	Kovarianzanalyse ohne Messwiederholung, <i>temporaler Kohäsionsgrad’ (Förder- versus Kontrollgruppe)</i>	S. 169
Tabelle 18:	Gruppenvergleich der Zuwächse, <i>temporaler Kohäsionsgrad’ (Förder- versus Kontrollgruppe)</i>	S. 171
Tabelle 19:	Kovarianzanalyse ohne Messwiederholung, <i>Textumfang’ (Förder- versus Kontrollgruppe)</i>	S. 178
Tabelle 20:	Gruppenvergleich der Zuwächse, <i>Textumfang’ (Förder-</i>	S. 179

	<i>versus Kontrollgruppe</i>)	
Tabelle 21:	Kovarianzanalyse ohne Messwiederholung, <i>allgemeine Wortschatzvariabilität: MTLD</i> (<i>Jungen versus Mädchen</i> ' der Teilstichprobe „Fördergruppe“)	S. 182
Tabelle 22:	Gruppenvergleich der Zuwächse, <i>allgemeine Wortschatzvariabilität: MTLD</i> (<i>Jungen versus Mädchen</i> ' der Teilstichprobe „Fördergruppe“)	S: 183
Tabelle 23:	Kovarianzanalyse ohne Messwiederholung, <i>lexikalische Dichte</i> ' (<i>Jungen versus Mädchen</i> ' der Teilstichprobe „Fördergruppe“)	S. 184
Tabelle 24:	Gruppenvergleich der Zuwächse, <i>lexikalische Dichte</i> ' (<i>Jungen versus Mädchen</i> ' der Teilstichprobe „Fördergruppe“)	S. 186
Tabelle 25:	Kovarianzanalyse ohne Messwiederholung, <i>Satzkomplexität: STR</i> (<i>Jungen versus Mädchen</i> ' der Teilstichprobe „Fördergruppe“)	S. 186
Tabelle 26:	Gruppenvergleich der Zuwächse, <i>Satzkomplexität: STR</i> (<i>Jungen versus Mädchen</i> ' der Teilstichprobe „Fördergruppe“)	S. 188
Tabelle 27:	Kovarianzanalyse ohne Messwiederholung, <i>Kohäsionsgrad gesamt</i> ' (<i>Jungen versus Mädchen</i> ' der Teilstichprobe „Fördergruppe“)	S. 188
Tabelle 28:	Gruppenvergleich der Zuwächse, <i>Kohäsionsgrad gesamt</i> ' (<i>Jungen versus Mädchen</i> ' der Teilstichprobe „Fördergruppe“)	S. 190
Tabelle 29:	Kovarianzanalyse ohne Messwiederholung, <i>temporaler Kohäsionsgrad</i> ' (<i>Jungen versus Mädchen</i> ' der Teilstichprobe „Fördergruppe“)	S. 190
Tabelle 30:	Gruppenvergleich der Zuwächse, <i>temporaler Kohäsionsgrad</i> ' (<i>Jungen versus Mädchen</i> ' der Teilstichprobe „Fördergruppe“)	S. 192
Tabelle 31:	Kovarianzanalyse ohne Messwiederholung, <i>Textumfang</i> ' (<i>Jungen versus Mädchen</i> ' der Teilstichprobe „Fördergruppe“)	S. 192
Tabelle 32:	Gruppenvergleich der Zuwächse, <i>Textumfang</i> ' (<i>Jungen versus Mädchen</i> ' der Teilstichprobe „Fördergruppe“)	S. 193
Tabelle 33:	Kovarianzanalyse ohne Messwiederholung, <i>allgemeine Wortschatzvariabilität: MTLD</i> (<i>Erst- versus Zweitsprachler</i> ' der Teilstichprobe „Fördergruppe“)	S. 195
Tabelle 34:	Gruppenvergleich der Zuwächse, <i>allgemeine Wortschatzvariabilität: MTLD</i> (<i>Erst- versus Zweitsprachler</i> ' der Teilstichprobe „Fördergruppe“)	S. 196
Tabelle 35:	Kovarianzanalyse ohne Messwiederholung, <i>lexikalische Dichte</i> ' (<i>Erst- versus Zweitsprachler</i> ' der Teilstichprobe	S. 197

	„Fördergruppe“)	
Tabelle 36:	Gruppenvergleich der Zuwächse ‚lexikalische Dichte‘ (Erst- versus Zweitsprachler‘ der Teilstichprobe „Fördergruppe“)	S. 198
Tabelle 37:	Kovarianzanalyse ohne Messwiederholung ‚Satzkomplexität‘: STR (Erst- versus Zweitsprachler‘ der Teilstichprobe „Fördergruppe“)	S. 199
Tabelle 38:	Gruppenvergleich der Zuwächse ‚Satzkomplexität‘: STR (Erst- versus Zweitsprachler‘ der Teilstichprobe „Fördergruppe“)	S. 200
Tabelle 39:	Kovarianzanalyse ohne Messwiederholung ‚Kohäsionsgrad gesamt‘ (Erst- versus Zweitsprachler‘ der Teilstichprobe „Fördergruppe“)	S. 201
Tabelle 40:	Gruppenvergleich Zuwächse ‚Kohäsionsgrad gesamt‘ (Erst- versus Zweitsprachler‘ der Teilstichprobe „Fördergruppe“)	S. 202
Tabelle 41:	Kovarianzanalyse ohne Messwiederholung ‚temporaler Kohäsionsgrad‘ (Erst- versus Zweitsprachler‘ der Teilstichprobe „Fördergruppe“)	S. 203
Tabelle 42:	Gruppenvergleich der Zuwächse ‚temporaler Kohäsionsgrad‘ (Erst- versus Zweitsprachler‘ der Teilstichprobe „Fördergruppe“)	S. 204
Tabelle 43:	Kovarianzanalyse ohne Messwiederholung ‚Textumfang‘ (Erst- versus Zweitsprachler‘ der Teilstichprobe „Fördergruppe“)	S. 205
Tabelle 44:	Gruppenvergleich der Zuwächse ‚Textumfang‘ (Erst- versus Zweitsprachler‘ der Teilstichprobe „Fördergruppe“)	S. 207
Tabelle 45:	Kovarianzanalyse ohne Messwiederholung ‚allgemeine Wortschatzvariabilität‘: MTLD (leistungsstarke versus –schwache Schüler/innen‘ der Teilstichprobe „Fördergruppe“)	S. 208
Tabelle 46:	Gruppenvergleich der Zuwächse ‚allgemeine Wortschatzvariabilität‘: MTLD (leistungsstarke versus –schwache Schüler/innen‘ der Teilstichprobe „Fördergruppe“)	S. 209
Tabelle 47:	Kovarianzanalyse ohne Messwiederholung ‚lexikalische Dichte‘ (leistungsstarke versus –schwache Schüler/innen‘ der Teilstichprobe „Fördergruppe“)	S. 210
Tabelle 48:	Gruppenvergleich der Zuwächse ‚lexikalische Dichte‘ (leistungsstarke versus –schwache Schüler/innen‘ der Teilstichprobe „Fördergruppe“)	S. 212
Tabelle 49:	Kovarianzanalyse ohne Messwiederholung ‚Satzkomplexität‘: STR (leistungsstarke versus –schwache Schü-	S. 212

	<i>ler/innen' der Teilstichprobe „Fördergruppe“)</i>	
Tabelle 50:	Gruppenvergleich der Zuwächse <i>„Satzkomplexität‘: STR (leistungsstarke versus –schwache Schüler/innen' der Teilstichprobe „Fördergruppe“)</i>	S. 214
Tabelle 51:	Kovarianzanalyse ohne Messwiederholung <i>„Kohäsionsgrad gesamt' (leistungsstarke versus –schwache Schüler/innen' der Teilstichprobe „Fördergruppe“)</i>	S. 214
Tabelle 52:	Gruppenvergleich der Zuwächse <i>„Kohäsionsgrad gesamt' (leistungsstarke versus –schwache Schüler/innen' der Teilstichprobe „Fördergruppe“)</i>	S. 216
Tabelle 53:	Kovarianzanalyse ohne Messwiederholung <i>„temporaler Kohäsionsgrad' (leistungsstarke versus –schwache Schüler/innen' der Teilstichprobe „Fördergruppe“)</i>	S. 216
Tabelle 54:	Gruppenvergleich der Zuwächse <i>„temporaler Kohäsionsgrad' (leistungsstarke versus –schwache Schüler/innen' der Teilstichprobe „Fördergruppe“)</i>	S. 218
Tabelle 55:	Kovarianzanalyse ohne Messwiederholung <i>„Textumfang' (leistungsstarke versus –schwache Schüler/innen' der Teilstichprobe „Fördergruppe“)</i>	S. 218
Tabelle 56:	Gruppenvergleich der Zuwächse <i>„Textumfang' (leistungsstarke versus –schwache Schüler/innen' der Teilstichprobe „Fördergruppe“)</i>	S. 220
Tabelle 57:	Mittelwerte und Standardabweichungen für die <i>„Schreibmotivation'</i>	S. 232

0. Einleitung: Problemaufriss

Gut ausgebildete Schreibkompetenzen gelten als zentrale Voraussetzung für den schulischen Erfolg. In fast allen Unterrichtsfächern wird den schriftlichen Formen der Leistungserfassung große Bedeutung zugemessen (vgl. Portmann-Tselikas, 2005, S. 1; Merz-Grötsch, 2010, S. 17f.). Darüber hinaus ist für eine erfolgreiche Bildungskarriere das Verfügen über spezifische sprachliche Fähigkeiten und Register, die „Bildungssprache der Schule“, ausschlaggebend. Hierbei handelt es sich um eine Variante des Deutschen, die - auch wenn sie im Modus von Mündlichkeit verwendet wird - die Merkmale von Schriftlichkeit mit ihrer genuin konzeptionellen Struktur besitzt (vgl. Neumann, 2008, S. 37). Berücksichtigt man zudem, dass das Lernen aus Texten, ihre Strukturierung und Interpretation den methodischen Gang des Unterrichts vielfach bestimmt (vgl. Schmölzer-Eibinger, 2008, S. 32; Merz-Grötsch, 2010, S. 19), dann ist es nicht weiter verwunderlich, dass Schreiben im Schulalltag einen hohen Stellenwert genießt (vgl. Merz-Grötsch, 2003, S. 803).

Gleichzeitig wird jedoch beklagt, dass die vorhandenen Schreibkompetenzen vielfach unzureichend sind (vgl. Becker-Mrotzek und Böttcher, 2006, S. 76; Merz-Grötsch, 2010, S. 18f.). Ein Grund für diese unzureichenden Schreibkompetenzen wird vielfach darin gesehen, dass die Entwicklung von Schreibkompetenz falsch eingeschätzt wird. So wird in der Unterrichtspraxis teilweise vernachlässigt, dass sich Schreibkompetenz nicht autogenetisch und automatisch entfaltet (vgl. Feilke, 1996a, S. 1179). Schreiblernprozesse basieren nicht auf quasi natürlichen Reifungsprozessen (vgl. Feilke, 1996a, S. 1181). Vielmehr ist die Ausbildung einer „konzeptionellen Schriftlichkeit“ (Koch und Oesterreicher, 1994, S. 588) auf vielfältige Schreiberfahrungen und eine systematische, explizite und domänenspezifische Förderung im schulischen Kontext angewiesen (vgl. Ossner, 1996, S. 81ff.; Weinhold, 2000, S. 65; Becker-Mrotzek und Böttcher, 2006, S. 75; Merz-Grötsch, 2010, S. 49)

Ohne Frage ist die schriftliche Produktion von Texten fester Bestandteil des Deutschunterrichts. Wie die entsprechenden domänenspezifischen Kompetenzen nach Erwerb der grundlegenden Schreibfertigkeiten am Besten entwickelt werden können, ist jedoch strittig innerhalb der schreibdidaktischen Forschung und Schreibkompetenz immer noch ein schwer zu definierendes Phänomen (vgl. Neumann, 2007, S. 15; Sieber, 2003; S. 210). Ein Grund ist, dass Schreiben unter verschiedenen Gesichtspunkten betrachtet werden kann und sich infolgedessen innerhalb einzelner Fachdisziplinen un-

terschiedliche Forschungsschwerpunkte herausgebildet haben (vgl. Antos, 1996, S. 1527). Symptomatisch dafür ist die Vielfalt und Uneinheitlichkeit der Gegenstände, Ziele, Methoden, Ergebnisse und Modelle, die aus pädagogischer, (text-)linguistischer oder (kognitions-)psychologischer Perspektive entwickelt wurden und im Bereich der Schreibforschung diskutiert werden. Je nachdem, ob beispielsweise eher linguistische, psychologische oder soziologische Modelle und Theorien der Schreibkompetenz zugrunde gelegt werden, sind andere Förderinhalte als relevant anzusehen.

Zur Entwicklung der Schreibkompetenzen nach Erwerb der grundlegenden Schreibfertigkeiten gibt es daher verschiedene schreibdidaktische Konzepte. Kritisch hervorzuheben ist, dass diese jedoch kaum hinsichtlich ihrer Wirksamkeit empirisch kontrolliert wurden (vgl. Kammler und Knapp, 2002, S. 3; Bremerich-Vos, 2000, S. 182; 2002, S. 27; Federking et al., 2004, S. 119).¹ Einzige Ausnahme bilden Trainingsprogramme, die im Kontext der psychologischen Schreibprozessforschung entwickelt und evaluiert wurden. Diese zielen aber inhaltlich auf einen sehr engen Ausschnitt von Schreibkompetenz, indem nur die Ausbildung von Planungs- und Revisionskompetenz, zumeist in Kombination mit der Förderung von selbstregulativen Kompetenzen, trainiert werden (vgl. Glaser, 2004; Glaser und Brunstein, 2007, Glaser et al., 2011). Blickt man in die aktuellen Rahmenpläne sowie die Bildungsstandards für das Fach Deutsch, so wird deutlich, dass auch dort der inhaltliche Schwerpunkt auf einer Entwicklung dieser „prozessbezogenen Schreibkompetenzen“ (Feilke, 1993, S. 18) liegt.

Im Wesentlichen geht es hierbei um die Vermittlung von kognitiven Strategien zur Textplanung und zur Textrevison. Beides sind Optionen, die einem Schreiber im Gegensatz zum Sprecher bei der Textproduktion zur Verfügung stehen. Aus Sicht der psychologischen Schreibprozessforschung sind es diese beiden Kompetenzen, über die ein kompetenter Schreiber im Gegensatz zum Schreibnovizen verfügt und die den Kern einer ausgebildeten Schreibkompetenz ausmachen.

Die linguistische Schreibforschung richtet hingegen ihr Hauptaugenmerk darauf, dass jemand, der über die notwendigen sprachlichen Kompetenzen verfügt, sich beim Sprechen adäquat und allgemein verständlich auszudrücken, dazu nicht automatisch auch beim Schreiben in der Lage ist. Begründet wird dies innerhalb der sprachwissenschaft-

¹ Der von Graham und Perin (2007) verfassten „Meta-Analysis of Writing Instruction for Adolescent Students“ lässt sich entnehmen, dass es im angloamerikanischen Sprachraum hingegen zahlreiche empirische Untersuchungen gibt, in denen verschiedene didaktische Konzepte zur Entwicklung der Schreibkompetenz nach Erwerb der grundlegenden Schreibfertigkeiten hinsichtlich ihrer Wirksamkeit überprüft wurden.

lichen Argumentation damit, dass beim Schreiben Sprache und Text aufgrund der spezifischen Anforderungen schriftlicher Kommunikation - zumindest bis zu einem gewissen Grad - neu zu konzipieren sind (vgl. Feilke, 2002, S. 121). Infolgedessen müsse ein kompetenter Schreiber über schriftspezifische Sprachkompetenzen, so genannte „strukturbezogene Schreibkompetenzen“ (Feilke, 1993, S. 18), verfügen, für deren Erwerb und adäquate Nutzung ebenfalls eine systematische, explizite und domänenspezifische Förderung notwendig sei. Die Entwicklung von Schreibkompetenzen ist zwar in der sozialen Praxis des Sprechens fundiert sowie durch dessen sprachliche Formen motiviert (vgl. Feilke, 2002, S. 119). Daher kann das, was in der kindlichen Sprache mündlich bereits vorgebildet worden ist, in seiner Essenz weiter verwendet werden. Es muss jedoch - im Zuge der Schreibentwicklung - den neuen medialen Bedingungen angepasst werden (vgl. Feilke und Schmidlin, 2005, S. 7). Voraussetzung hierfür ist vermutlich nicht nur eine Reorganisation und Restrukturierung der bereits im Medium der gesprochenen Sprache aufgebauten sprachlichen und kommunikativen Kompetenz (vgl. Feilke, 2002, S. 119). Vieles spricht dafür, dass zudem eine Erweiterung dieser Kompetenzen durch den Aufbau eines sprachlichen und kommunikativen Handlungswissen schriftspezifischer Art notwendig ist (vgl. Feilke, 1996a, S. 1180f): „from conversation to composition“ (Bereiter und Scardamalia, 1987, S. 89ff).²

Für die Entwicklung von Schreibkompetenz scheint eine gemeinsame Förderung struktureller und prozessbezogener Kompetenzen optimal zu sein. Innerhalb der einzelnen didaktischen Konzeptionen ist es jedoch häufig der Fall, dass durch einseitige Fokussierungen andere für den Gesamtprozess des Schreibens ebenso bedeutsame Kompetenzen vernachlässigt bzw. stillschweigend vorausgesetzt werden. (vgl. Merz-Grötsch, 2003, S. 803). Dies sollte vermieden werden, denn einerseits ist davon auszugehen, dass sowohl in lexikalischer, syntaktischer als auch textueller Hinsicht

² Anzumerken ist, dass grammatische und textuelle Formen so genannter „konzeptioneller Schriftlichkeit“ soweit diese zum Bestand gesprochener Sprache gehören, Kindern bereits vor dem eigenen Schriftspracherwerb medial mündlich begegnen. Vorschulkinder lernen dabei nicht nur sprachliche Formen schriftlicher Sprache kennen. Auch die kulturellen Praxen der Schriftlichkeit und die ihnen zuzurechnen Textformen und formulativen Prozeduren (z.B. ‚Es war einmal...‘, ‚Viele Grüße Dein ...‘, etc.) sind bereits Element medial mündlicher Spracherfahrung. Dies ist insofern relevant, weil der Erwerb dieser so genannten vorschulischen Literalität großen Einfluss auf die Entwicklung der Schreibfähigkeiten und textuellen Kompetenzen nach der Einschulung hat (vgl. Feilke, 2002, S.121f.).Berücksichtigt man zudem, dass auch die Entwicklung der Schreibfähigkeiten und textuellen Kompetenzen nicht nur von den schriftsprachlichen Anforderungen und der Förderung von Textkompetenz im Unterricht abhängig ist (vgl. Feilke, 2003, S. 182), sondern nachweislich auch stark von sozialen, kulturellen und familiären Gegebenheiten beeinflusst wird (vgl. Feilke und Schmidlin, 2005, S. 13), scheint es notwendig, den Blick stärker auf eine Förderung derjenigen Schüler/innen zu richten, die, sozialisationsbedingt, außerschulisch wenig Erfahrungen mit Schriftlichkeit machen können (vgl. Merz-Grötsch, 2003, S. 804).

dass sowohl in lexikalischer, syntaktischer als auch textueller Hinsicht eine schriftspezifische Sprachverwendung eine gewisse Planungs- und Revisionskompetenz voraussetzt. Gleichzeitig ist anzunehmen, dass Textplanung und -revision nur möglich sind, wenn gewisse schriftspezifische sprachliche Kompetenzen in diesen Bereichen ausreichend vorhanden sind.

Innerhalb der psychologischen Schreibprozessforschung sowie in Förderprogrammen, die Bezug nehmend darauf entwickelt wurden und auf den Erwerb von prozessbezogenen Kompetenzen zielen, wird ein Verfügen über diese schriftspezifischen Sprachkompetenzen allerdings in aller Regel stillschweigend vorausgesetzt. Anzunehmen ist jedoch, dass für den Erwerb dieser schriftspezifischen Sprachkompetenzen eine domänenspezifische Förderung notwendig ist, was sich in einer entsprechenden Berücksichtigung der Förderinhalte zeigen sollte. Dementsprechend herrscht in der (linguistischen) Schreibforschung mittlerweile Konsens über die Notwendigkeit, beide Ansätze zu integrieren (vgl. Feilke, 1993, S. 19). Allerdings gibt es bisher kaum Förderprogramme, die diesem Anspruch in ausreichender Weise gerecht werden.

Ein wesentlicher Schwerpunkt der vorgelegten Arbeit ist daher, im Zuge der theoretischen Fundierung des Förderprogramms (vgl. Kap. 1) diese von der Schreibforschung vielfach geforderte, jedoch nach wie vor fehlende theoretische Integration struktureller und prozessualer Ansätze zu leisten (vgl. Feilke, 1993, S. 19). Zur Bestimmung relevanter Förderinhalte soll somit sowohl der innerhalb der Schreibdidaktik eher vernachlässigte strukturelle, sprachwissenschaftliche Ansatz als auch der innerhalb der schreibdidaktischen Forschung und Praxis fokussierte prozessorientierte kognitionspsychologische Ansatz berücksichtigt werden. Bei diesem Bemühen um eine theoretische Konvergenz der Forschungsbefunde soll die mangelnde Sensibilität prozessorientierter Ansätze für die strukturelle Manifestationen von Routinen und Musterhaftigkeit von Problemlösungen ebenso ausgeglichen werden, wie die nicht genügend ausgeprägte Sensibilität der auf die linguistische Struktur orientierten Sprachwissenschaft für Texte als Ergebnis kognitiver und kommunikativer Prozesse (vgl. Antos, 1989).

Aufgrund der vermehrten Klage einer unzureichenden Zusammenarbeit zwischen Schreibdidaktik und Textlinguistik (vgl. Scherner, 2006, S. 5) wird der Fokus dabei auf sprachwissenschaftlichen und textlinguistischen Ansätzen liegen, was in jedem Fall auch Konsequenzen im Hinblick auf die Auswahl geeigneter didaktischer Prinzipien hat, die ja ebenso wichtig ist wie eine theoretische Auseinandersetzung über relevante

Förderinhalte. Denn es ist wichtig, den Einsatz von Lehrmethoden konsequent auf die Förderung einer spezifischen inhaltlichen Kompetenz zu beziehen (vgl. Souvignier und Gold, 2006, S. 162). Somit sollten theoretisch fundierte Überlegungen zur didaktischen Konzeption beziehungsweise zur Unterrichtsgestaltung stets Bezug nehmend auf beziehungsweise im Anschluss an die Auswahl und Festlegung der Förderinhalte geschehen. In der Schreibdidaktik, die sich ja vorrangig mit der Vermittlung und Ausbildung von Schreibkompetenzen beschäftigt, gibt es zwar mittlerweile eine große Anzahl verschiedener schreibdidaktischer Konzepte. Der theoretische Fokus der vorhandenen empirisch überprüften Ansätze ist jedoch vornehmlich auf die Entwicklung prozessbezogener Kompetenzen beschränkt. Da somit innerhalb dieser Forschungsdisziplin kaum empirisch fundierte didaktische Ansätze zur systematischen Förderung von schriftspezifischen Sprachkompetenzen vorliegen, hingegen in der Zweitsprachdidaktik mittlerweile ein sprachsystematischer Ansatz favorisiert wird, scheint im Hinblick auf die didaktische Konzeption ebenfalls die Berücksichtigung von Ansätzen aus verschiedenen Forschungsdisziplinen notwendig.

Der in der Zweitsprachdidaktik favorisierte sprachsystematische Ansatz, der eine explizite Sprachförderung vorsieht (vgl. Rösch, 2005; 2006a; 2006b) und dessen Wirksamkeit empirisch belegt ist (vgl. Limbird und Stanat, 2006, S. 292), scheint auch deshalb als wesentliche Basis für die didaktische Konzeption des Förderprogramms geeignet, weil es angesichts der zunehmenden (sprachlich-kulturellen) Heterogenität in regulären Schulklassen, sinnvoll, wenn nicht gar notwendig, zu sein scheint, bei der Konzeption eines Förderprogramms die Besonderheiten und Bedürfnisse eines Unterrichts in heterogenen Lerngruppen adäquat und angemessen zu berücksichtigen (vgl. Reusser, 2011, S.12). Wenngleich in der Tat insbesondere Kinder mit Migrationshintergrund häufig nicht über ausreichende sprachsystematische Fähigkeiten verfügen, so wird das Votum für eine systematische, explizite und domänenspezifische Förderung von schriftspezifischen Sprachkompetenzen jedoch nicht nur deshalb vertreten, weil darin eine adäquate Antwort auf das Unterrichten in sprachlich heterogenen Lerngruppen gesehen wird. Vielmehr ist zu vermuten, dass auch Schüler/innen mit Deutsch als Erstsprache von einer expliziten Sprachförderung zum Aufbau schriftspezifischer Sprachkompetenzen profitieren werden. Begründen lässt sich dies damit, dass die schriftliche Textproduktion die Beherrschung komplexer, zum Teil schriftspezifischer linguistischer Strukturen verlangt. Daher ist davon auszugehen, dass beim Schreiben nicht nur Schüler/innen mit Migrationshintergrund, sondern vielfach auch einsprachig aufwach-

sende Kinder (vgl. Neumann, 2008, S. 37) über unzureichende sprachsystematische Fähigkeiten verfügen. Bei der Schreibentwicklung sind somit vermutlich nicht nur zweisprachige Schüler/innen auf bewusste Aneignung von sprachlichen Normen und Regeln und auf gesteuertes Sprachlernen angewiesen (focus on form; vgl. Doughy 2003; Ellis, R. 2002). Dafür spricht, dass als zentrale Ursache für die häufig unzulänglichen Schreibfähigkeiten von Schüler/innen generell das Fehlen eines systematischen Schreibunterrichts hervorgehoben wird (vgl. Becker-Mrotzek und Böttcher 2006, S. 76; Merz-Grötsch, 2001, S. 17f.). In jedem Fall steht die Grundidee des Förderprogramms mit diesem sprachdidaktischen Fokus in gewissem Kontrast zu den vielfach in der Grundschuldidaktik favorisierten Konzepten, die sich auf die Kreativität des Schreibens oder die Durchführung von „Schreibkonferenzen“ konzentrieren (vgl. Spinner 1993; Spinner 2005; Spitta 1993; Spitta 1998).

Die im Zuge der theoretischen Fundierung des Förderprogramms zu leistende Integration struktureller und prozessualer Ansätze sollte zudem stets unter Bezugnahme auf die jeweils zugehörigen Befunde aus der Schreibentwicklungsforschung geschehen. Denn an beiden Ansätzen ist zu kritisieren, dass dort fast ausschließlich Schreibprodukte beziehungsweise Schreibtätigkeiten kompetenter Schreiber Gegenstand der Untersuchungen sind. Somit bleibt außer Acht, dass die schriftsprachlichen Kompetenzen im Laufe der literalen Entwicklung sukzessive entfaltet, ausdifferenziert und integriert werden (vgl. Feilke, 2003, S. 181) und sich die Ausbildung vom Schreibnovizen zum Schreibexperten über mehrere Entwicklungsschritte vollzieht (vgl. Becker-Mrotzek, 1997, S. 111). Ein empirisch abgesichertes Wissen in Bezug auf die literale Entwicklung im Schulalter gilt zwar weiterhin als Desiderat weiterführender Forschung (vgl. Schmölzer-Eibinger, 2008, S. 143). Über die Zeit sind aber viele verschiedene Schreibentwicklungsmodelle entstanden (vgl. Bereiter, 1980; Bereiter und Scardamalia, 1987; Augst und Faigel, 1986; Feilke und Augst, 1989; Jechle, 1992, Feilke, 1996a; Becker-Mrotzek, 1997; Weinhold, 2000, Bachmann, 2002), die wichtige Indizien liefern, über welche Schreibkompetenzen spezifische Altersgruppen höchstwahrscheinlich bereits verfügen. Wesentlich für diese Modellierungen einer gewissen, auch altersbezogenen Entwicklungslogik (vgl. Becker-Mrotzek, 1997, S. 111) ist die Annahme, dass sich die Schreibentwicklung nicht vollständig autonom vollzieht, sondern - zumindest bis zu einem gewissen Grad - von allgemeinen Rahmenbedingungen abhängig ist. Dazu zählen vor allem kognitive, aber auch soziale und emotionale Reifungsprozesse (vgl. Feilke, 1996a, S. 1179; Feilke, 2002, S. 120). Die Reihenfolge der Entwicklungsabläufe scheint

somit, trotz Diskontinuitäten und einem Nebeneinander verschiedener Entwicklungsstadien, keineswegs beliebig zu sein (vgl. Feilke, 2003, S. 181), sodass es im Hinblick auf die Konzeption eines Förderprogramms notwendig scheint, sich auf eine bestimmte Altersgruppe zu beschränken. Denn nur so ist möglich, bei der Auswahl adäquater Förderinhalte zu berücksichtigen, welche Entwicklungsschritte bereits vollzogen wurden und voraussichtlich als nächstes vollzogen werden.

In jedem Fall ist davon auszugehen, dass sich die literale Entwicklung begreifen lässt als ein sukzessiver Aufbau von textueller Komplexität. Während Lernende in einem frühen Stadium des Schreibens zunächst dazu tendieren, Wort für Wort und Satz für Satz linear aneinander zu reihen, werden Texte erst in späteren Entwicklungsphasen zunehmend als Textganzes gestaltet, die Textstrukturierung integriert und die Textkohäsion erhöht (vgl. Schmolzer-Eibinger, 2008, S. 145). Will man Schüler/innen bei dem hierfür notwendigen Übergang von einem primär satzbezogenen zum textorientierten Schreiben (vgl. Feilke, 2002, S. 133) angemessen unterstützen, darf man weder außer Acht lassen, dass Textualität eine spezifische Form sprachlicher Kohärenz ist. Das heißt der Text muss gegenüber einer bloßen Folge von Sätzen eine eigenständige formative Qualität gewinnen. Ebenso wenig darf unberücksichtigt bleiben, dass die literale Entwicklung domänenabhängig ist. Das heißt Schüler/innen, die beispielsweise bereits fortgeschrittene instruktive Texte produzieren, befinden sich beim schriftlichen Argumentieren hingegen möglicherweise noch auf einer weniger entwickelten Stufe. Schreibkompetenzen sind somit als jeweils textbezogen spezifizierte Kompetenzen aufzufassen und entsprechend aufgabenbezogen zu modellieren (vgl. Feilke, 2010, S. 10).

Bezug nehmend darauf ist zusammenfassend festzuhalten, wesentliches Anliegen der vorgelegten Arbeit ist die Konzeption eines Förderprogramms, welches nicht nur ausgewählte Teilkompetenzen, sondern gleichermaßen struktur- als auch prozessbezogene Kompetenzen in adäquater Art und Weise zu entwickeln und verbessern versucht. Angesichts der Notwendigkeit sich hierbei sowohl auf eine bestimmte Altersgruppe zu beschränken (vgl. Feilke, 2003, S. 181) als auch Schreibkompetenzen als jeweils textbezogen spezifizierte Kompetenzen aufzufassen und entsprechend aufgabenbezogen zu modellieren (vgl. Feilke, 2010, S. 10) soll ein Förderprogramm speziell zur Entwicklung der schriftlichen Erzählfähigkeit von Fünftklässlern konzipiert werden.

Die Wahl dieser Alterstufe ist Bezug nehmend auf Befunde aus der Schreibentwicklungsforschung zu begründen. Diese legen nahe, dass der angesprochene Aus- und Aufbau einer schriftspezifischen Handlungs- und Kommunikationskompetenz sich vermutlich insbesondere im Alter von acht bis vierzehn Jahren vollzieht (vgl. Feilke, 1996a, S. 1179; Feilke, 2002, S. 121). So ist davon auszugehen, dass Schüler/innen der fünften Klasse bereits in ausreichendem Maße über diejenigen Kompetenzen verfügen, die ihnen „die graphemisch-orthographische aber auch die visuelle und motorische Kontrolle des Schreibens“ (Feilke, 1993, S. 17) ermöglichen und sie somit „genügend Kapazitäten frei haben, zum Aufbau von „textuelle(r) Handlungskompetenz im Medium der geschriebenen Sprache einschließlich der dazugehörigen strukturorientierten und prozessualen Subkompetenzen“ (Feilke, 1993, S. 17). Da folglich zu vermuten ist, dass der „Text als Handlungseinheit“ (Feilke, 1996a, S. 1184) beziehungsweise die Ausbildung „textorientierter Handlungs- und Ausdrucksfähigkeiten“ mehr und mehr im Vordergrund ihrer Bemühungen stehen (Feilke, 2002, S. 121), sollte in jedem Fall der Erwerb und die Entwicklung spezifischer Textkompetenzen zu den relevanten Förderinhalten für Schüler/innen dieser Alterstufe gehören.³

Mit der Fokussierung auf das schriftliche Erzählen im Grundschulalter, das in der Form von Höhepunkterzählungen Gegenstand des Deutschunterrichts ist, wurde, um an vorhandene Kompetenzen anzuknüpfen, zudem bewusst eine Textsorte gewählt, die Fünftklässlern bereits vertraut ist.

Wie dem Titel „Konzeption und Evaluation eines Förderprogramms zur Entwicklung der schriftlichen Erzählfähigkeit von Fünftklässlern“ zu entnehmen ist, ist das Anliegen der vorgelegten Arbeit jedoch nicht nur, eine spezifische, didaktische Konzeption, die Kombination sprachstruktur- und (lern)prozessbezogener Elemente, sprachwissenschaftlich basiert und pädagogisch-didaktisch begründet zu entwickeln. Vielmehr liegt ein weiterer Schwerpunkt darauf, dieses Förderprogramm in der regulären Unterrichtspraxis einzusetzen und begleitend zu evaluieren. Damit wird in der vorgelegten Arbeit an ein Verständnis von Forschung angeschlossen, das von Einsiedler (2010a, S. 60; 2010b, S. 4; 2011, S. 42f.) als „didaktische Entwicklungsforschung“ bezeichnet wird.

³ Im Hinblick auf die vorhandenen Entwicklungsmodelle machen Böttcher und Becker-Mrotzek (vgl. 2003, S.39) darauf aufmerksam, dass für diese Alterstufe noch keine so einheitlichen Forschungsergebnisse vorliegen, sondern die verschiedenen Modelle für die Zeit zwischen dem 10. und 14. Lebensjahr deutliche Unterschiede zeigen. Dies hänge zum einen mit den Untersuchungsdesigns zusammen. Grund hierfür sei aber auch, dass die Entwicklung – unter anderem durch den wachsenden Einfluss des Schulunterrichts – differenzierter verlaufe (vgl. Böttcher und Becker-Mrotzek, 2003, S. 44).

Er versteht darunter Forschungsvorhaben, in denen neue didaktische Konzepte entwickelt, in der Unterrichtspraxis eingesetzt und begleitend evaluiert werden, um auf diese Weise sowohl zu einer evidenzbasierten Weiterentwicklung von didaktischer Theoriebildung als auch zu einer forschungsbasierten Innovation von Unterricht zu kommen. (vgl. Einsiedler, 2010a, S.73). Leitend bei der Konzeption, Umsetzung und Evaluation des Förderprogramms ist daher eine Orientierung an den von Einsiedler postulierten „Standards der Entwicklungsforschung“ (vgl. Einsiedler, 2011, S. 42). Konkret orientiert sich das methodische Vorgehen an den sieben Phasen (vgl. Abbildung 1), die Kirschhock und Munser-Kiefer (2011, S. 126ff.) unter Anwendung der von Einsiedler postulierten „Standards der Entwicklungsforschung“ zur Konzeption und Umsetzung eines Trainings angewandt haben:

1. Phase:	Bedarfsanalyse (Standard 1:Theoriefundierung)
2. Phase:	Aufarbeitung des Forschungsstandes (Standard 1:Theoriefundierung)
3. Phase:	Theoriefundierte Entwicklung der didaktischen Materialien und des Förderansatzes (Standard 1: Theoriefundierung)
4. Phase:	Pilotstudie (Standard 2: Erprobung in Lernumwelten; Standard 4: Symbiotische Unterrichtsforschung)
5. Phase:	Voruntersuchung (Standard 3: Wirkungsevaluation)
6. Phase:	Hauptuntersuchung (Standard 3: Wirkungsevaluation)
7. Phase:	Implementation theoriebasiert und überprüfter didaktischer Materialien in der Schulpraxis (Standard 5. Erreichung pragmatischer Ziele; Standard 6: Berichterstattung)

Abbildung 1. Überblick über das methodische Vorgehen

Ein zentrales Anliegen der vorgelegten Arbeit ist somit die in jüngster Zeit geforderte Brücke zwischen Fachdidaktik und empirischer Wirkungsforschung zu schlagen (vgl. Helmke, 2003, S. 29; Bremerich-Vos, 2006, S. 259; Baumert et al., 2004, S. 316; Federking et al., 2004, S. 124). Denn der aktuell herrschende große Nachholbedarf an pädagogisch-didaktisch empirischer Forschung (vgl. Einsiedler und Förmig-Albers, 2007, S. 6), gilt in besonderem Maße für den Aufgabenbereich „Texte verfassen“, mit dem das Fach Deutsch fokussiert wird, für das eine empirische Fundierung der Fachdidaktik bisher kaum realisiert wurde (vgl. Kammler und Knapp, 2002, S. 3; Bremerich-Vos, 2000, S. 182; 2002, S. 27; Federking et al., 2004, S. 119).

Wesentliche Zielstellung der Evaluation, neben einer Überprüfung der Praxistauglichkeit, ist es, Interventionseffekte nachzuweisen. Konkret geht es um die Wirksamkeit (Steigerung der produktbezogenen Schreibmaße) aber auch um eine Nachhaltigkeit

(Stabilität der produktbezogenen Schreibmaße). Weiterhin soll das Treatment angesichts der zunehmenden Heterogenität in regulären Schulklassen auf differenzielle Wirkungen hin untersucht werden, um zu sehen, inwieweit es gelungen ist, ein für den Unterricht in heterogenen Lerngruppen geeignetes Förderprogramm zu entwickeln (Adaptivität der Fördermaterialien). Konkret soll geprüft werden, ob das Förderprogramm nicht nur gleichermaßen für Jungen und Mädchen geeignet ist, sondern darüber hinaus sowohl für den Unterricht in multilingualen als auch in leistungsheterogenen Lerngruppen. Hierzu wurde das Förderprogramm, während es im schulischen Kontext von studentischen Förderlehrkräften in Kleingruppen durchgeführt wurde, in einem quasi-experimentellen Design (Zweigruppen-Pretest-Posttest-Follow-up-Plan mit Kontrollvariablen) evaluiert. Freie Schülertexte zu einem vorgegebenen Schreibimpuls waren Grundlage für die Gewinnung von Sprachdaten, anhand derer die Überprüfung der oben genannten Fragestellungen vorgenommen wurde. Entsprechend dem sprachdidaktischen Fokus des Förderprogramms wurde diese Überprüfung darauf beschränkt zu schauen, inwieweit das Förderprogramm geeignet ist, die Schüler/innen dabei zu unterstützen in ihren Texten verstärkt Merkmale konzeptioneller Schriftlichkeit zu verwenden. Zur Bestimmung entsprechender Kriterien wurden die Texte zunächst mit Hilfe von ‚*Tulpe L2*‘, einer computerbasierten Auswertungssoftware zur Analyse narrativer Texte (vgl. Schröder-Lenzen und Henn, 2009, S. 99ff.; Henn und Schröder-Lenzen, 2009), ausgewertet, um anschließend anhand der auf diesem Wege gewonnen linguistischen Kennwerte und mittels kovarianzanalytischen Verfahren zu prüfen, inwieweit Interventionseffekte nachweisbar sind.

Zum Aufbau der Arbeit:

Insgesamt gliedert sich die Arbeit in sechs Hauptteile. Im *ersten Hauptteil*, dem theoretischen Hintergrund zur Konzeption des Förderprogramms, wird zunächst Bezug nehmend auf das sprachwissenschaftliche Modell von Koch und Oesterreicher (1985) erörtert, weshalb zur Entwicklung von Schreibkompetenzen eine domänenspezifische Förderung notwendig ist (1.1.). Im Zuge dessen wurde herausgearbeitet, dass es vor allem die Fähigkeit zu „konzeptioneller Schriftlichkeit“ (Koch und Oesterreicher, 1994, S. 588) ist, die den konstitutiven Kern der Schreibkompetenz ausmacht und was genau darunter zu verstehen ist. Voraussetzung für die Konzeption ist jedoch vor allem eine theoretische Auseinandersetzung über relevante Förderinhalte, worauf im zweiten und dritten Unterkapitel näher eingegangen wird. Dargelegt wird, welche „struktur“- und welche „prozessbezogenen Kompetenzen“ (Feilke, 1993, S. 18) zur Produktion konzeptionell schriftlicher Texte notwendig sind. Zu klären hierbei ist nicht nur, über welche Kenntnisse, Fähig- und Fertigkeiten ein kompetenter Schreiber beim schriftlichen Erzählen im Einzelnen verfügen muss. Berücksichtigt werden muss ebenso, welche Entwicklungsschritte Fünftklässler vermutlich bereits vollzogen haben und welches die aktuell relevanten Entwicklungsaufgaben sind. Bei Koch und Oesterreicher (1985, S. 22; 1994, S. 590f.) sind hierzu jedoch insgesamt nur äußerst spärliche Angaben vorhanden (vgl. Henning, 2006, S. 70). Daher werden im zweiten Unterkapitel (1.2.) zunächst weitere sprachwissenschaftliche Modelle und Befunden, insbesondere aus der Textlinguistik vorgestellt und auf ihre Anschlussfähigkeit für die sprachstrukturbezogenen Inhalte des zu entwickelnden Förderprogramms hin überprüft. Im dritten Unterkapitel folgt unter Berücksichtigung von Modellen und Befunden aus der psychologischen Schreibforschung die Auseinandersetzung mit den „prozessbezogenen Schreibkompetenzen“ (1.3.). Die Darstellung der ausgewählten didaktischen Prinzipien geschieht, dort, wo es sich anbietet, integriert in die Kapitel über struktur- und prozessbezogene Kompetenzen. Größtenteils werden die im Anschluss an die relevanten Förderinhalte ausgewählten didaktischen Prinzipien jedoch in einem eigenständigen Unterkapitel vorgestellt. (1.4.).

Im *zweiten Hauptteil* folgt dieser theoretischen Fundierung des Förderprogramms die ausführliche Beschreibung der einzelnen Fördermodule (2.2.), nachdem zunächst die Vorgehensweise bei der Konzeption des Förderprogramms dargelegt wurde (2.1.).

Das *dritte Kapitel* beschäftigt sich mit den bei der Evaluation leitenden Fragestellungen und Hypothesen, bevor anschließend im *vierten Kapitel* näher auf das methodische Vorgehen eingegangen wird. Hierbei wird als erstes das evaluative Design (4.1), mit dem die Wirksamkeit des Förderprogramms kontrolliert wurde, vorgestellt. Anschließend wird das Vorgehen bei der Stichproben- und Gruppenbildung (4.2) als auch der Ablauf(-plan) der Datenerhebung und Intervention (4.3) näher erläutert. Weiterhin werden die eingesetzten Erhebungs- und Auswertungsinstrumente und angewandten statistischen Verfahren (4.4) dargestellt.

Im *fünften Kapitel* werden ausführlich die Evaluationsergebnisse präsentiert. Zunächst wird unter Punkt 5.1. auf die Voraussetzungsprüfungen und Vortestunterschiede eingegangen. Anschließend folgt unter Punkt 5.2. die Auswertung des ‚*Hypothesenblocks 1*‘ (Überprüfung auf Steigerung und Stabilität der produktbezogenen Schreibmaße) und unter Punkt 5.3. diejenige des ‚*Hypothesenblocks 2*‘ (Überprüfung im Hinblick auf differenzielle Fördereffekte), bevor abschließend auf die deskriptiven Daten zur Unterrichtsqualität in den Fördergruppen (5.4.) eingegangen wird.

Den *sechsten Teil* bildet die Diskussion, in der, nach einer kurzen zusammenfassenden Beschreibung der einzelnen Fördermodule, sowohl die Konzeption des Förderprogramms (6.1), dessen Einsatz im (regulären) Unterricht (6.2) als auch die begleitende Evaluation (6.3) kritisch reflektiert werden und auf mögliche Implikationen für weitere Forschung eingegangen wird.

1. Theoretischer Hintergrund zur Konzeption des Förderprogramms

Wie Abbildung 1 zu entnehmen ist, wird - nach der bereits in der Einleitung erfolgten ‚Bedarfsanalyse‘ (Phase 1) - in diesem Kapitel im Zuge der Bestimmung relevanter Förderinhalte und didaktischer Prinzipien mit der ‚Aufarbeitung des Forschungsstandes‘ die zweite der insgesamt sieben Phasen zur Konzeption, Umsetzung und begleitenden Evaluation des Förderprogramms realisiert. Entsprechend dem integrativen Ansatz werden hierbei theoretische Modelle und empirische Befunde aus sehr verschiedenen Forschungs- und Fachdisziplinen zusammengetragen und integriert.

1. Phase:	Bedarfsanalyse (Standard 1:Theoriefundierung)
2. Phase:	Aufarbeitung des Forschungsstandes (Standard 1:Theoriefundierung)
3. Phase:	Theoriefundierte Entwicklung der didaktischen Materialien und des Förderansatzes (Standard 1:Theoriefundierung)
4. Phase:	Pilotstudie (Standard 2: Erprobung in Lernumwelten; Standard 4: Symbiotische Unterrichtsforschung)
5. Phase:	Voruntersuchung (Standard 3: Wirkungsevaluation)
6. Phase:	Hauptuntersuchung (Standard 3: Wirkungsevaluation)
7. Phase:	Implementation theoriebasiert und überprüfter didaktischer Materialien in der Schulpraxis (Standard 5. Erreichung pragmatischer Ziele; Standard 6: Berichterstattung)

Abbildung 2: Überblick über das methodische Vorgehen: aktuelle Phase: Aufarbeitung des Forschungsstandes

1.1. Sprachwissenschaftliches Rahmenmodell von Koch und Oesterreicher

Koch und Oesterreicher (1985) haben ihr Modell bereits in den 80er Jahren des letzten Jahrhunderts entwickelt. Gleichwohl dieses Modell in den letzten Jahren auch kritisiert und weiterentwickelt wurde (vgl. Dürscheid, 2003, S. 38; Ágel und Henning, 2006a S. 33; 2006b, S. 13ff.; 2007, S. 182f.), bestimmt es bis heute die sprachwissenschaftliche Diskussion (vgl. Dürscheid, 2003, S. 1) und hat mittlerweile auch in der schreibdidaktischen Forschung großen Einfluss (vgl. Feilke, 2003, S. 179; Fix, 2008, S. 67; Ossner, 2006, S. 9).

Seine große Popularität und Aktualität ist vor allem darauf zurückzuführen, dass das Modell einen theoretischen Rahmen zur Verfügung stellt, innerhalb dessen alle mündlichen und schriftlichen Sprachverwendungsformen, auch so genannte „Sonderfälle“, eingeordnet werden können. Zu diesen „Sonderfällen“ gehört beispielsweise ein wis-

senschaftlicher Vortrag, der trotz seiner phonischen Realisierung eine deutlich „geschriebene“ Konzeption aufweist. Ebenso zählt hierzu der Privatbrief unter Freunden, der trotz seiner graphischen Realisierung klare Merkmale einer „gesprochenen“ Konzeption zeigt (vgl. Koch und Oesterreicher, 1994, S. 587).

Das Modell ist jedoch nicht nur in der Lage diese Grenzbereiche zu berücksichtigen, in denen (fast) „druckreif gesprochen“ beziehungsweise „so geschrieben wird, wie man spricht“. Die Prototypen konzeptioneller Schriftlichkeit (Gesetzestexte, Formulare, Sachbücher) und konzeptioneller Mündlichkeit (spontane Unterhaltungen mit Familienangehörigen, Freunden und Arbeitskollegen) lassen sich ebenso einordnen.

Verantwortlich hierfür ist, dass Koch und Oesterreicher bei ihrer Modellbildung zwischen einer medialen und konzeptionellen Dimension differenzieren.¹

Im Gegensatz zur medialen Dimension, welche als Dichotomie zwischen zwei Alternativen - phonische versus graphische Realisierung - gedacht ist, ist die konzeptionelle Dimension ein Kontinuum mit zahlreichen Abstufungen zwischen den beiden extremen Formen sprachlicher Kommunikation (vgl. Koch und Oesterreicher, 1994, S. 588; 2008, S. 201). Diese prototypische Modellierung der konzeptionellen Dimension macht es möglich, dass sich nicht nur Prototypen und Grenzfälle, sondern alle mündlichen und schriftlichen Sprachverwendungsformen in das Modell einordnen lassen (vgl. Henning, 2000; S. 111f.; Dürscheid, 2006, S. 49).

Für den Konzeptionalisierungsgrad einer Äußerung sind für Koch und Oesterreicher die jeweils vorhandenen situativen und kommunikativen Gegebenheiten und Bedingungen verantwortlich. Bezug nehmend darauf benennen sie verschiedene Parameter (vgl. Koch und Oesterreicher, 1985, S. 18-21; 1994, S. 588), mit deren Hilfe, so ihre These, alle konzeptionellen Möglichkeiten zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit auf diesem als vieldimensionalen Raum modellierten Kontinuum lokalisierbar sind:

¹ Diese postulierte Unabhängigkeit von Medium und Konzeption widerspricht in den Augen von Koch und Oesterreicher (1994, S. 587) keineswegs der intuitiven Erfahrung, dass das phonische Medium eine besondere Affinität zur gesprochenen Konzeption aufweist und das graphische Medium zur geschriebenen Konzeption. Ein familiäres Gespräch verbleibt normalerweise im phonischen Medium, ein Gesetzestext wird in aller Regel graphisch realisiert. Anzumerken ist noch, dass Koch und Oesterreicher sich mit der Differenzierung zwischen einer medialen und einer konzeptionellen Ebene auf Ludwig Söll (1985, S. 17-25) berufen, der in seinem Buch „Gesprochenes und geschriebenes Französisch“ der medialen Präsentation den konzeptionellen Unterschied von Mündlichkeit und Schriftlichkeit (*erstmalig*) gegenübergestellt hat.

① Privatheit	Öffentlichkeit ①
② Vertrautheit der Kommunikationspartner	Fremdheit der Kommunikationspartner ②
③ starke emotionale Beteiligung	geringe emotionale Beteiligung ③
④ Situations- und Handlungseinbindung	Situations- und Handlungsentbindung ④
⑤ referenzielle Nähe	referenzielle Distanz ⑤
⑥ raum-zeitliche Nähe (<i>face-to-face</i>)	raum-zeitliche Distanz ⑥
⑦ kommunikative Kooperation	keine kommunikative Kooperation ⑦
⑧ Dialogizität	Monologizität ⑧
⑨ Spontaneität	Reflektiertheit ⑨
⑩ freie Themenentwicklung	Themenfixierung ⑩
usw.	

Abbildung 3: Kommunikationsbedingungen mit Einfluss auf Medium und Konzeption (vgl. Koch und Oesterreicher, 1994, S. 8f.; 2008, S. 351):

Zusammenfassend lässt sich zu diesen Parametern (vgl. Abbildung 3) Folgendes sagen: „Je mehr die Situationsbedingungen in Richtung Offizialität, Öffentlichkeit und Formalität tendieren und dabei viele Teilnehmer involvieren, die sich nicht kennen, mit zeitlicher und räumlicher Ferne, mit kontrollierter Emotion und reduzierter Spontaneität, ohne Situations- und Handlungseinbindung - desto mehr ist die Sprachverwendung durch eine Kommunikation der Distanz charakterisiert. Je besser sich dagegen die Beteiligten kennen, sich sehen können, je weniger die Situation vorstrukturiert ist, je mehr die Beteiligten ihren Gefühlen freien Lauf lassen können, je mehr sie situativ Gegebenes aufgreifen können - desto mehr agieren sie unter den Bedingungen der Nähekommunikation“ (Schwitalla, 2006, S. 20f.).²

Zentral für die Begründung der Notwendigkeit einer domänenspezifischen Förderung zur Entwicklung von Schreibkompetenzen sind vor allem die beiden folgenden dem Modell zugrundeliegenden Annahmen:

Koch und Oesterreicher (1985, S. 23) gehen zum einen davon aus, dass aufgrund dieser schriftspezifischen Bedingungen und Gegebenheiten für eine gelungene Verständigung beim schriftlichen Sprachgebrauch die Nutzung schriftspezifischer kommunikative Strategien erforderlich ist. Sie sprechen von so genannten „Versprachlichungsstrategien“. Dazu zählen im Vergleich zu konzeptionell eher mündlichen Texten vor allem eine

² In ihrem ursprünglichen Modell haben Koch und Oesterreicher (1985, S. 19ff.; 1990, S. 8ff.) Bezug nehmend auf die Parameter die Endpole mit den Begriffen „Sprache der Distanz“ (konzeptionelle Schriftlichkeit) und „Sprache der Nähe“ (konzeptionelle Mündlichkeit) belegt. Begründet wird dies damit, dass für den Konzeptionalisierungsgrad vor allem die soziale, referentielle und physische Nähe der Kommunikationspartner bestimmend sei (vgl. Koch und Oesterreicher, 1994, S. 588). Weil diese Bezeichnungen jedoch an Kommunikationsbedingungen anknüpfen, die nicht notwendigerweise gegeben sind, wie Dürscheid (2003) am Beispiel der neuen Medien (Chat, u.ä.) deutlich macht, bezieht sich einer Hauptkritikpunkte am Modell auf diese Bezeichnungen (vgl. Dürscheid, 2003, S. 14f.; 2006, S. 47). Im Folgenden wird daher auf diese Bezeichnungen verzichtet und von konzeptioneller Schriftlichkeit beziehungsweise Mündlichkeit gesprochen.

größere Informationsdichte, Kompaktheit, Integration, Komplexität und Elaboriertheit. Ebenso gehört hierzu die Möglichkeit, aber auch Notwendigkeit einer größeren Planbarkeit konzeptionell schriftlicher Texte (vgl. Koch und Oesterreicher, 1985, S. 22f.). Als weitere Strategien nennen Koch und Oesterreicher (1985, S. 23). die „Verdinglichung“ und „Endgültigkeit“ konzeptionell schriftlicher Texte im Kontrast zur „Prozesshaftigkeit“ und „Vorläufigkeit“ konzeptionell mündlicher Texte.³

Des Weiteren liegt dem Modell die These zugrunde, dass zur Realisierung einer größeren Informationsdichte, Kompaktheit, Integration, Komplexität und Elaboriertheit eine schriftspezifische Sprachverwendung unerlässlich ist. Genau genommen, scheint das Beherrschen derjenigen sprachlichen Formen, die ein kontextunabhängiges Sprachverstehen ermöglichen (vgl. Feilke, 2006, S. 26), zu den konstitutiven Merkmalen einer ausgebildeten Schreibkompetenz zu gehören. Denn schriftliches Kommunizieren wird, wie auch aus der Abbildung 3 ersichtlich, in seiner prototypischen Ausprägung in einer „asynchronen Kommunikationssituation“ (Dürscheid, 2003, S. 12) vollzogen. Das heißt, schriftliches Kommunizieren ist zwar eine sozial interaktive, kommunikative Handlung, Textproduzent und -rezipient sind aber räumlich getrennt und agieren zeitlich versetzt. Folge hiervon ist eine monologische Textproduktion, weshalb beim Schreiben nicht nur die Verantwortung für das Gelingen der Verständigung weitgehend beim Schreiber liegt, sondern vor allem auch die Möglichkeiten einer kontinuierlichen perikommunikativen Verständnissicherung nicht gegeben sind. Konzeptionell schriftliche Texte müssen somit dem Anspruch gerecht werden, losgelöst vom Schreiber verständlich zu sein. Ebenso wenig kann der Schreiber auf einen gemeinsamen Äußerungsort noch eine gemeinsame Äußerungszeit Bezug nehmen, denn weder ist der Leser beim Schreibprozess noch der Schreiber beim Leseprozess anwesend. Konzeptionell schriftliche Texte müssen somit losgelöst von der Produktionssituation verständlich sein. Das heißt, ein Schreiber muss fähig sein, beim Schreiben von seinem eigenen ‚Hier und

³ An dieser Stelle sei auf einen weiteren zentralen Kritikpunkt verwiesen: Koch und Oesterreicher (1985, S. 18f.) gehen davon aus, dass mittels der von ihnen benannten Parameter nicht nur die nähere Bestimmung der beiden Endpole möglich sei, sondern auch die relative Situierung einzelner Texte. Dürscheid (2006, S. 47f.) schlägt im Zuge ihrer kritischen Auseinandersetzung mit dem Modell vor, statt der Kommunikationsbedingungen lieber die „Versprachlichungsstrategien“ zur Verortung einzelner Texte auf dem Kontinuum zu nutzen, da diese hierfür deutlich besser geeignet seien. Ägel und Hennig (2007, S.183) gehen noch weiter, indem sie darlegen, dass eine verlässliche Einordnung „anhand der Identifizierung der jeweiligen Kommunikationsbedingungen und ‚Versprachlichungsstrategien‘ kaum möglich ist“, somit die Verortung einzelner Diskursarten und Textsorten bei Koch und Oesterreicher ziemlich vage bliebe. Unter Berücksichtigung der von ihnen vorgebrachten Modellkritik (vgl. Ägel und Hennig, 2006, S. 182f.) haben sie daher ein neues Modell entwickelt, dass sie als Weiterentwicklung des Nähe-Distanz-Modells von Koch und Oesterreicher bezeichnen (vgl. Ägel und Hennig, 2006a, S. 33-71; 2006b, S. 3-31; 2007, S. 179-214).

Jetzt' zu abstrahieren und seinen Text so zu formulieren, dass er von Adressaten ohne situativen (Produktions-)Kontext erschlossen werden kann (vgl. Steinig, 2009, S. 165f.). Berücksichtigt werden muss außerdem, dass beim schriftlichen Kommunizieren nur verbale Mittel zur Verständigung zur Verfügung stehen. Die beim Sprechen vorhandenen weitgehend unbewusst gehandhabten Codierungsmöglichkeiten der Gestik, Mimik, Intonation, Rhythmus, Sprechgeschwindigkeit und Akzent, usw. entfallen. Infolgedessen gilt es im Zuge der Schreibleitung zu lernen, das eigene Ausdrucksverhalten weitgehend symbolisch durchzustrukturieren (vgl. Feilke, 1996a, S. 1180).

Aufgrund all dieser schriftspezifischen Kommunikationsbedingungen muss ein Schreiber sich an der Norm eines „semantisch, selbstversorgten“ und aus sich selbst heraus verständlichen Textes orientieren (Feilke, 1996, S. 1181). Die Orientierung an und die Konstruktion von sprachlichen Explizitheitsformen auf praktisch jeder Ebene der Sprache vom Laut über das Wort und den Satz bis zum Text sind daher als Kern konzeptioneller Schriftlichkeit anzusehen (vgl. Feilke, 2003, S. 180).

Ein Blick auf die folgenden Sätze: *„Nach meiner Auffassung sind Hausaufgaben ein sehr wichtiges weil nützliches Lernmittel. Der Schüler ist gezwungen, sich auch außerhalb der Schulzeit mit dem durchgenommenen Stoff zu befassen. So prägt sich das in der Schule Gelernte zu Hause noch einmal ein.“* (Feilke, 1996a, S. 1184), zeigt jedoch, die weit verbreitete Annahme von der fast zwangsläufigen größeren Explizitheit schriftlicher Texte (vgl. Feilke, 1996a, S. 1184) besitzt keine uneingeschränkte Gültigkeit. Denn statt wie unter dem Explizitheitspostulat zu erwarten gewesen wäre, hat der Schreiber dieser Sätze auf eine kausale Konjunktion (*„da“*, *„denn“*, o.ä.) zwischen dem ersten und zweiten Satz verzichtet (vgl. Feilke, 1996, S. 1184). Er kann dies tun, weil er davon ausgehen kann, dass ein „wissender“ Leser ohne große Anstrengungen dazu in der Lage ist, die nicht sprachlich manifesten, für das Textverständnis jedoch notwendigen Informationen durch aktives „Mitdenken“ und unter Rückgriff auf außersprachliche Wissensbestände zu ergänzen (vgl. Linke et al., 1996, S. 226).⁴

⁴ Die außersprachlichen Wissensbestände, auf die bei der Textrezeption zurückgegriffen wird, können verschiedenen Bereichen des Wissens zugeordnet werden, sind aber wohl auch untereinander auf unterschiedlichste Art und Weise verknüpft (vgl. Linke et al., 1996, S. 226f.). Linke et al. (1996, S. 227) unterscheiden mit dem Welt- und Handlungswissen sowie den konzeptionellen Deutungsmustern drei besonders relevante Wissensbereiche, die bei der Herstellung von Kohärenz beziehungsweise beim Textverstehen eine besondere Rolle spielen.

Unter dem Stichwort ‚Weltwissen‘ ist der am wenigsten textbezogene zugleich allgemeinste und umfassendste außersprachliche Wissensbereich angesprochen. Er umfasst sehr unterschiedliche Wissensinhalte, angefangen beim Alltagswissen (*„wie ein Apfel aussieht“*, *„was alles zu einer Stadt gehört“*, *„wo man Briefmarken auf einen Brief aufklebt“*, etc.) über individuelles Erfahrungswissen bis zu speziellem Bildungs- und Fachwissen. Art und Umfang des Weltwissens, das einem Menschen zur

Ein Leser ist offensichtlich nicht nur zu einer textgeleiteten, sondern – wie im oben genannten Beispiel unter Rückgriff auf sein Vorwissen über Hausaufgaben - auch zu einer wissensgeleiteten Rezeption fähig (vgl. Fix, 2008, S. 71). Bezug nehmend darauf ist festzuhalten, ein Schreiber sollte seinen Text nicht nur losgelöst von sich selbst und der Produktionssituation vielmehr stets auch unter Antizipation der Rezeptionssituation produzieren.

Ein vertraulicher Brief an einen guten Freund kann somit, unter der Voraussetzung, dass Schreiber und Leser gleichermaßen über das zum Verständnis notwendige Wissen verfügen, sehr wohl kohärent sein, trotzdem dort sehr viel präsupponiert wird (vgl. Steinig, 2009, S. 160). In der Regel gilt jedoch beim schriftlichen Sprachgebrauch, dass neben dem fehlenden Situationskontext meist auch ein geringerer Wissenskontext unausgesprochen vorausgesetzt werden kann, (vgl. Koch und Oesterreicher, 1994, S. 591) weshalb ein Schreiber tendenziell mehr Informationen explizit versprachlichen muss. Grund hierfür ist, dass schriftliches Kommunizieren tendenziell eher an weniger vertraute, häufig sogar anonyme Rezipienten gerichtet ist, sodass ein konzeptionell schriftlicher Text tendenziell für jedermann, unabhängig von dessen individuellem und kulturellem Wissens- und Erfahrungshintergrund verständlich sein sollte.

Trotzdem gilt, dass der pragmatisch optimale Schrifttext nicht notwendig auch der konzeptionell schriftlichste Text ist. Vielmehr weist ein gelungener Schrifttext häufig Merkmale konzeptioneller Mündlichkeit auf. So enthält er beispielsweise für den Fall,

Verfügung steht, ist eng mit der Kulturgemeinschaft und sozialen Gruppe verbunden, in der er aufgewachsen ist beziehungsweise in der er lebt (vgl. Linke et al., 1996, S. 227). Mit dem Terminus ‚*Handlungswissen*‘ sind in erster Linie Wissensbestände angesprochen, die es uns erlauben, bestimmte Abläufe beziehungsweise Ereignisse als bestimmte Handlungen zu deuten und selbst Handlungen durchzuführen (prozessual orientiertes Wissen). Dabei umfasst unser Wissen ganze Handlungskomplexe, die, obgleich kulturell geprägt, uns meist völlig selbstverständlich erscheinen (vgl. Linke et al., 1996, S. 227f.).

Der Terminus ‚*konzeptuelle Deutungsmuster*‘ bezieht sich auf einen relativ eng gefassten Wissensbestand, der sowohl als Teilbereich als auch als Voraussetzung unseres ‚*Weltwissens*‘ betrachtet werden kann. Angesprochen sind diejenigen Interpretationsmuster, die unsere alltägliche (und meist unbewusste) Wahrnehmung von ‚*Welt*‘ steuern beziehungsweise strukturieren und uns erlauben, verschiedene Tatbestände, Sachverhalte oder Ereignisse als in einer bestimmten Art und Weise aufeinander bezogen zu verstehen (vgl. Linke et al., 1996, S. 228). Unterschieden werden mit der koordinativen Beziehung, der temporalen Anordnung und dem kausalen Bezug drei wesentliche Grundmuster. Die sprachlichen Sedimente dieser verschiedenen Deutungsmuster finden wir in Konnektiven also zum Beispiel in den Konjunktionen ‚*weil*‘, ‚*als*‘, etc. oder in den Pronominaladverbien ‚*dabei*‘, ‚*wogegen*‘, ‚*wofür*‘, etc. (vgl. Linke et al., 1996, S. 239). Beim zweiten Muster, das man auch als Spezialfall (oder Spezifizierung) der koordinativen Beziehung betrachten könnte, werden die wahrgenommenen Phänomene als temporal verknüpft gedeutet und in eine Zeitachse eingebettet, anhand derer wir die Menge des Wahrgenommenen in den Dimensionen von ‚*vorher*‘ und ‚*nachher*‘ oder ‚*gleichzeitig*‘ einordnen können (vgl. Linke et al., 1996, S. 229). Dieses Vernetzungsmuster der Chronologisierung dominiert in erzählenden Texten. Das dazugehörige prototypische Kohäsionssignal wäre das ‚*und dann*‘ ... ‚*und dann*‘ ..., was in entsprechenden Texten von Kindern auch in einer für erwachsenes Stilempfinden penetranten Häufigkeit vorkommt. (vgl. Linke et al., 1996, S. 240).

dass eine implizite Verständigung mit dem Leser angestrebt wird, Implikationen, das heißt nicht wörtlich ausgedrückte, aber dennoch gemeinte Aussagen.⁵ Speziell für Erzähltexte ist es zudem nicht unüblich, dass diese stark dialogisch angelegt sind (vgl. Feilke, 2003, S. 179).⁶

Bei der Entwicklung von Schreibkompetenzen ist daher zu beachten, dass „pragmatisch kompetente Schriftkommunikation“ grundsätzlich „Kontexte und vorausgesetztes Wissen für die Verständigung“ nutzt (Feilke, 2003, S. 180). Da das „apragmatische Ideal einer kontextentbundenen, rein sprachlichen Verständigung“ jedoch „zum Kern eines pragmatisch fundierten Sprachbegriffs“ (Feilke, 2003, S. 180) zu gehören scheint, bleibt die Orientierung an und Konstruktion von sprachlichen Explizitformen bei der schriftlichen Textproduktion notwendige Voraussetzung für eine gelingende Verständigung.

Zusammenfassend ist somit festzuhalten: zu einer ausgebildeten Schreibkompetenz gehört sowohl die Fähigkeit zur Orientierung an und Konstruktion von sprachlichen Explizitformen als auch die Fähigkeit zu einem „kommunikationsadäquaten Rückgriff auf Kontexte und Vorverständnis“ (Feilke, 2003, S. 180). Bezug nehmend darauf ist bei der Konzeption des Förderprogramms leitend, dass Schreiben ein zweidimensionales Produkt ist, für das nicht nur sprachsystematische Fähigkeiten aktiviert, sondern auch semantisch-pragmatische Kompetenzen umgesetzt werden müssen (vgl. Neumann, 2007, S. 91). Denn ebenso wie für den mündlichen Sprachgebrauch gilt somit auch für die schriftliche Textproduktion nicht die Maxime „so explizit wie möglich“, sondern „nur so explizit wie kommunikativ nötig“ (vgl. Feilke, 1996a, S. 1184). Notwendig für eine gelungene schriftliche Verständigung ist es, Texte „im Hinblick auf und unter Berücksichtigung von Kontextfaktoren“ (vgl. Feilke, 2003, S. 180) „so explizit wie nötig, aber so implizit wie möglich“ zu konzipieren. Voraussetzung hierfür ist, dass die beiden oben genannten Fähigkeiten (Orientierung an beziehungsweise Konstruktion

⁵ Auch in dem Modell von Koch und Oesterreicher (1985, S. 17f.) wird verdeutlicht, dass Texte nie ‚entweder ... oder‘, sondern stets ‚mehr oder weniger‘ konzeptionell schriftlich sind: bis auf die raumzeitliche Nähe beziehungsweise Distanz sind die von Koch und Oesterreicher aufgelisteten Polaritäten skalar zu denken (vgl. Abbildung 3), als Kontinuen, auf denen pragmatisch optimale Schriftkommunikation unterschiedlich positioniert sein kann.

⁶ Die Figurenrede gilt beim schriftlichen Erzählen auch als Prüfstein für das Verfügbarwerden der Differenz von konzeptioneller Mündlichkeit und Schriftlichkeit, da die jungen Schreiber hier genau die Modalität im Rahmen der Schriftlichkeit nachzubilden versuchen, von der sie sich innerhalb des Aneignungsprozesses eigentlich zu lösen haben (vgl. Feilke und Schmidlin, 2005, S. 12). Schon in relativ frühen Texten von Schulkindern kann man beobachten, wie nicht nur mündlich vorgebildete Fähigkeiten im Schriftlichen ihre Anwendung finden, sondern auch wie die konzeptionelle Schriftlichkeit die Mündlichkeit formiert (vgl. Feilke und Schmidlin, 2005, S. 11). Somit ist bei der Ausbildung von Schreibkompetenzen auch die Interdependenz von Mündlichkeit und Schriftlichkeit zu beachten, die innerhalb Schriftlichkeitsentwicklungsforschung mittlerweile als konsensfähig gilt.

von sprachlichen Explizitformen und der „kommunikationsadäquate Rückgriff auf Kontexte und Vorverständigtsein“) in der Weise ineinandergreifen, dass für den jeweils anvisierten Leser ein kohärenter Text entsteht.⁷

Aufgrund der schriftspezifischen situativen Gegebenheiten und kommunikativen Bedingungen (vgl. Abbildung 3) ist jedoch die Herstellung eines kohärenten Textes beim schriftlichen Kommunizieren eine weitaus größere Herausforderung als im mündlichen Sprachgebrauch. Diese adäquat zu meistern, gelingt jüngeren Schüler/innen meist noch nicht, sodass man sagen kann, je kohärenter ihre Texte, desto weiter sind sie in der Entwicklung ihrer schriftsprachlichen Fähigkeiten (vgl. Steinig, 2009, S. 159). Böttcher und Becker-Mortzek (2003, S. 38) gehen ebenfalls davon, dass die spezifischen literalen Kompetenzen, die es einem Schreiber ermöglichen einen Text als Ganzes kohärent zu gestalten, erst in der Adoleszenz vollständig entwickelt sind. Bezug nehmend auf Bachmann (2002, S. 240) ist davon auszugehen, dass sich die zur Herstellung eines kohärenten schriftlichen Textes notwendige Fähigkeit zur sozialen Kognition im Alter zwischen zehn und sechzehn Jahren entscheidend entwickelt (vgl. Sieber, 2003, S. 218f). Eine Unterstützung bei der Herstellung kohärenter Texte scheint somit als zentraler Inhalt für ein Förderprogramm geeignet, das darauf zielt die Schreibkompetenzen von Fünftklässlern zu unterstützen.

Für die Herstellung eines kohärenten Textes ist es notwendig nur diejenigen Informationen explizit zu versprachlichen, die der anvisierte Leser nicht aus seinem Vorwissen ergänzen und erschließen kann (vgl. Nussbaumer, 1991, S. 46; Brinker, 2010, S. 37). Es gilt somit nicht zu viele unnötige Informationen zu liefern, die den Les
Kohärenz gilt innerhalb der Textlinguistik als das dominierende Textualitätskriterium. Beugründe und Dressler (1981, S.3), auf deren prominente Liste über konstitutive Merkmale der Textualität innerhalb der Textlinguistik meist Bezug genommen wird (vgl. z.B. Brinker, 1996, S. 1515; Vater, 2001, S. 53; Stede, 2007, S. 27), gehen zwar davon aus, dass ein Text sieben Kriterien erfüllen muss. Neben der Kohärenz gehören hierzu die Kohäsion, als ein weiteres textinternes Kriterium, sowie mit der Intentionalität, Akzeptabilität, Informativität, Situationalität und Intertextualität auch fünf textexterne Merkmale. Nach intensiver Auseinandersetzung mit den einzelnen Kriterien schlussfolgert Vater (2001, S. 54) jedoch - wie schon andere Autoren zuvor (vgl. Brinker, 1996, S. 1516) -, dass die Kohärenz das dominierende Textualitätskriterium darstelle. Sie sei zentral für das Zustandekommen eines Textes. Denn auch für den Fall, dass alle anderen postulierten Kriterien nicht erfüllt sind, kann es sich, so Vater (2001, S. 65), solange Kohärenz vorliegt, um einen Text handeln. Stede (2007, S. 26ff.) wiederum weist darauf hin, dass diese sieben Merkmale „nicht alle gleichermaßen notwendig“ sind, gleichwohl sie „in der Summe durchaus als hinreichend gelten dürften“. Er schlägt zudem vor, sie als Merkmale anzusehen, „nach denen ein Text mehr oder weniger prototypisch ist: Je mehr Abweichungen, desto „ungewöhnlicher“ ist ein vorliegendes Textexemplar, wobei zu berücksichtigen ist, dass die Merkmale nicht „gleichrangig“ sind.

Für Bußmann (2008, S. 351) ist Kohärenz der „semantisch-kognitive Sinnzusammenhang eines Textes“. Differenziert man Bezug nehmend auf Brinker (1996, S. 1516) zwischen „den verschiedenen sprachtheoretischen Ebenen“, so meint „Textkohärenz“ „den spezifischen Zusammenhang“ „zwischen Sätzen auf der grammatischen Ebene (grammatische Kohärenz), zwischen Propositionen (*lat. Darlegung, Aussage*) auf der thematischen Ebene („thematische Kohärenz““ und „zwischen sprachlichen Handlungen auf der pragmatischen Ebene („pragmatische Kohärenz““.

gilt somit nicht zu viele unnötige Informationen zu liefern, die den Leser langweilen oder gar verärgern könnten. Insbesondere bei wenig erfahrenen Schreibern - sind jedoch Informationslücken häufiger, das heißt Bruchstellen im Text, so genannte „Textlöcher“, die der Leser, weil er eben nicht über das hierfür nötige Wissen verfügt, nur mühsam oder gar nicht zu stopfen vermag (vgl. Steinig, 2009, S. 160).

Ein wesentlicher Grund hierfür ist, dass schriftliches Kommunizieren tendenziell an weniger vertraute, häufig sogar anonyme Rezipienten gerichtet ist. Die Orientierung an einem nicht anwesenden, häufig sogar unbekanntem Adressaten wird daher auch aus schreibdidaktischer Perspektive als eine der zentralen Anforderungen im Zuge der Ausbildung von Schreibkompetenz angesehen (vgl. Becker-Mrotzek und Schindler, 2007, S. 13) und bildet angesichts der Zielstellung die Schüler/innen bei der Herstellung kohärenter schriftlicher Texte zu unterstützen einen wesentlichen Schwerpunkt des Förderprogramms. Entsprechend dem angestrebten sprachdidaktischen Fokus des Förderprogramms wird jedoch im folgenden Kapitel vor allem darauf eingegangen werden, dass die Herstellung eines kohärenten schriftlichen Textes unter Antizipation der Bedürfnisse des Lesers stets auch den adressatensensiblen Einsatz von kohärenzstiftenden sprachlichen Mitteln und Strategien impliziert und welche dies im Einzelnen sind. Der Fokus wird damit auf ein innerhalb der Schreibdidaktik vernachlässigtes Thema gelegt. Denn dort wird nur sehr vereinzelt berücksichtigt, dass adäquate Adressatenorientierung nicht nur eine sachgerechte, leserorientierte Auswahl relevanter Informationen voraussetzt, sondern auch Auswirkungen auf die Sprachverwendung hat.⁸

1.2. Strukturbezogenen Schreibkompetenzen

Unter Berücksichtigung von Erkenntnissen und Befunden aus verschiedenen sprachwissenschaftlichen Teildisziplinen sollen im Folgenden, mit Fokus auf den textuellen Kompetenzen, die verschiedenen strukturbezogenen Sprachkompetenzen näher beschrieben werden. Wesentlicher Schwerpunkt hierbei ist die Darstellung derjenigen kohä-

⁸ Zu diesen wenigen Ausnahmen gehört das Kompetenzmodell ‚Schreiben‘ von Becker-Mrotzek und Schindler (2007, S. 12ff.). Die vielfältigen Auswirkungen auf die Sprachverwendung werden dort in der Weise berücksichtigt, dass Leserorientierung, als übergreifende Aufgabe angesehen, und ihr kein eigener Anforderungsbereich zugewiesen wird, weil jede denkbare Form der Leserorientierung ihren Ausdruck in einem der übrigen vier von ihnen festgelegten inhaltlichen Anforderungsbereiche habe (vgl. Becker-Mrotzek und Schindler, 2007, S.13). Becker-Mrotzek und Schindler (2007, S. 12f) gehen dabei von folgenden vier Anforderungsbereichen beim Schreiben aus: „Medium“, „Lexik“, „Syntax“ und „Textmuster“.

renzstiftenden sprachlichen Mittel und Strategien, die notwendig zur Herstellung eines kohärenten schriftlichen Textes sind. Bezug nehmend auf Bußmann (2008, S. 351) ist es sinnvoll bei dieser Darstellung zwischen lokaler und globaler Kohärenz zu differenzieren. „(L)okale Kohärenz besteht satzintern und zwischen benachbarten Äußerungen“, globale Kohärenz „konstituiert das Textthema bzw. die Textfunktion aus semantisch-pragmatischen Makrostrukturen“. Mit Makrostruktur - oft wird auch von der globalen Struktur eines Textes gesprochen - ist eine textsortenspezifische Gliederungs- oder Baustruktur gemeint, in der die wesentlichen Bauteile und deren Anordnungsmuster repräsentiert sind (vgl. Linke et al., 1996, S. 249). Da alle anderen Merkmale eines Textes wesentlich von seiner Makrostruktur beeinflusst werden, somit die zentralen Parameter der Mikrostruktur in Abhängigkeit hiervon stark variieren (vgl. Feilke und Augst, 1989, S. 305), wird zunächst auf die für narrative Texte typische Makrostruktur (1.2.1) und anschließend auf die Mikrostruktur (1.2.2.) näher eingegangen.

Die zur Herstellung konzeptionell schriftlicher Texte notwendigen lexikalischen und (morpho-)syntaktischen Kompetenzen werden vor allem mit und durch Entfaltung von textueller Kompetenz erweitert und durch komplexere Formen angereichert sowie zunehmend ausdifferenziert und integriert (vgl. Schmölder-Eibinger, 2008, S. 145; Feilke, 1996a, S. 1182). Daher wird integriert in die Auseinandersetzung über textuelle Kompetenzen erläutert, in welcher Weise sich eine schriftspezifische Sprachverwendung auf der (morpho-)syntaktischen und lexikalischen Ebene im Einzelnen sprachlich manifestiert und wie deren Entwicklung durch entsprechende Fördermaßnahmen und -inhalte unterstützt werden kann. Dies geschieht unter Rückgriff auf entsprechende Befunde aus den jeweiligen linguistischen Teildisziplinen sowie zum Teil zur besseren Verdeutlichung durch prototypische Gegenüberstellung der sprachlichen Erscheinungen und Besonderheiten konzeptioneller Schriftlichkeit und Mündlichkeit.

1.2.1 Beschreibung der für narrative Texte typischen Makrostruktur

Basis der Auseinandersetzung über narrative Makrostrukturen ist das Struktur- und das Stufenmodell von Boueke et al (1995, S. 76ff.; Schühlein et al., 1995, S. 247f.).

sowie die kritischen Anmerkungen und Modifizierungen von Knapp (1997; 2001) und Augst et al. (2007). Die Auseinandersetzung beschränkt sich damit auf diejenigen Modelle, die auch als theoretische Grundlagen für die Konzeption der Fördermodule zur Entwicklung und Einübung einer globalen Strukturierungskompetenz verwendet wor-

den sind. Ein Überblick über die verschiedenen Modelle, die zur Struktur- und Merkmalsbestimmung narrativer Texte vorgelegt wurden, lässt sich unter anderem bei Boueke et al. (1995, S. 67) und Knapp, (1997, S. 63ff.; 2001, S. 32ff.) finden. Bei der Auswahl des Modells war zu berücksichtigen, dass es „keineswegs das Erzählen an sich“ gibt, sondern „erzählt wird in spezifischen Situationen unter bestimmten Bedingungen und gegenüber unterschiedlichen Kommunikationspartnern. Der Erzähler ist (auch) nicht allein am Werk, sondern hat Zuhörer, die sich mehr oder weniger am Erzählen beteiligen“ (vgl. Knapp, 2001, S. 26). Zu dem ausgewählten Modell ist zunächst zu sagen, dass Boueke et al. (1995; S. 119ff.) in ihren empirischen Untersuchungen Kinder vom Vorschulalter bis zum Ende der Grundschulzeit untersucht haben. Sie haben die Kinder mündlich-monologisch, somit konzeptionell schriftlich, zu einer Bildfolge eine Geschichte erzählen lassen. Es handelt sich somit um ein zwar mündliches, jedoch interaktiv und diskursiv entbundenes Erzählen, weshalb die Befunde von Boueke et al. auch auf schriftliches Erzählen anwendbar scheinen.⁹

Dass Boueke et al. als Erzählimpuls eine Bildfolge nutzen, ist hingegen als problematischer einzustufen. Denn es ist zu vermuten, dass das Nacherzählen einer vorgegebenen Bildfolge eine ganz eigene kognitive und erzählerische Leistung verlangt. Da die Struktur des Textes in starkem Maße schon vorgegeben ist, wird vermutlich, so Knapp (2001, S. 28), genau genommen nur untersucht, wie die Kinder eine Bildfolge nacherzählen. Somit kann jedoch nicht festgestellt werden, wie Kinder eine Erzählung konzipieren und aufbauen. Vielmehr werden „durch die Erfordernis, die Bildaussagen in die Erzählung einzubeziehen und Zusammenhänge zwischen den Bildern herzustellen, von den Kindern ganz bestimmte Strukturierungsfähigkeiten verlangt, die beim alltäglichen Erzählen so nicht nötig sind beziehungsweise auch nicht ohne Weiteres angewandt werden.“ Auch Bredel (2001, S. 18) vertritt die These, dass die Bildergeschichte als Vorlage für das Erzählen einen Einfluss auf die verwendeten sprachlichen Mittel habe.¹⁰

⁹ In dem anderen großen Bielefelder Forschungsprojekt zum Erzählerwerb wurde zum Beispiel spontanes, interaktives und diskursiv eingebundenes Erzählen ontogenetisch untersucht (zusammenfassend Hausendorff und Quasthoff, 1996). Da der Untersuchungsfokus dabei vor allem auf den „dialogischen Charakter des Erzählens“ und „weniger auf die vielfältigen Handlungen im monologischen Kern der Erzählungen“ gerichtet ist (Knapp, 2001, S. 37), ist dieser Ansatz jedoch nicht sonderlich geeignet für die Bestimmung von Globalstrukturen beim schriftlichen Erzählen.

¹⁰ Auch „bewirkt die Vorlage von Bildern, dass die Kinder vom Ablauf der Ereignisse eher abgelenkt werden und beschreiben, was sie auf den Bildern sehen.“ Daneben ist eine besondere Problematik sicherlich, „dass die Bildfolge einem Zuhörer erzählt wird, von dem der Erzähler annimmt, dass jener die Bildfolge kennt. Dadurch sieht sich der Erzähler weniger genötigt, die Voraussetzungen der Handlungen und Ereignisse zu explizieren. Orientierende Aktivitäten haben einen relativ geringe

Hervorzuheben ist auch, das „in der Bildfolge ein besonderes Ereignis, ein Bruch zwischen erwartetem und eintretenden Ereignissen angelegt“ ist. Denn somit ist davon auszugehen, dass die Kinder keine ‚Geflechterzählungen‘, sondern „bevorzugt und erwartungsgemäß so genannte ‚Höhepunkterzählungen‘ erzählen“ (Knapp, 2001, S. 28). Daher ist auch nicht weiter verwunderlich, dass Bezug nehmend auf Quasthoff (1980, S. 27) auch für die Forschergruppe um Boueke als zentrales Kriterium für die Erzählung gilt, dass „gewisse Minimalbedingungen der Unmöglichkeit“ erfüllt sind, ein Kriterium, das nur für „Höhepunkt-“ nicht jedoch für „Geflechterzählungen“ gilt. Denn, so Wagner (1986, S.147), ‚Geflechterzählungen‘, die eher aus Alltagssituationen erwachsen, thematisieren oft Bekanntes in einer rekurrenten Form ohne Pointenbildung, wohingegen Höhepunkterzählungen das einmalige Unbekannte zum Thema haben, dessen Reiz in einer oft witzigen Pointe besteht. Deutlich wird, dass Erzählungen offensichtlich keine einheitliche Struktur haben, weshalb Knapp (1997, S. 80) auch kritisiert, dass Strukturmodelle, wie auch das von Boueke et al. (1995, S. 76), zu wenig flexibel seien, um die Vielfalt einzelner Erzählungen adäquat zu fassen. Für die folgende Modellbeschreibung ist daher bestimmend, dass mit dem Modell ausschließlich die Struktur einer so genannte „Höhepunkterzählung“ veranschaulicht wird.

Wie aus der Abbildung 4 ersichtlich, enthält das Modell verschiedene Ebenen: Die unterste Stufe im Modell bilden die ‚*Ereignisse*‘, die „auf Sachverhalte innerhalb des erzählten Geschehens“ verweisen. „Die Verkettung dieser Ereignisse zu beliebig verlängerbaren ‚*Ereignisfolgen*‘ auf der nächst höheren Stufe entspricht der Annahme, dass ein Erzähltext aus einer Folge entweder zeitlich oder sonst in irgendeiner Form miteinander verknüpfter ‚*Ereignisse*‘ besteht“. „Oberhalb dieser linearen Verkettung der ‚*Ereignisse*‘ enthält das Modell eine ‚*Ereignisstruktur-Markierung*‘ oder ‚*episodische Markierung*‘, welche die für eine Geschichte typische Diskontinuität des erzählten Ereignisverlaufs kennzeichnet“ (Schühlein et al., 1995, S. 246). Das voranstehende ‚*Setting*‘ gibt hier beispielsweise den Rahmen vor, „in dem sich das erzählte Geschehen abspielt und stellt zugleich den ‚*normal course of event*‘ dar, der im folgenden von einem Kontrast-Ereignis durchbrochen wird: entweder vom ‚*auslösenden Ereignis*‘ oder von dessen ‚*Folgeereignissen*‘, die zusammen die ‚*Episode*‘ bilden.“ (Schühlein et al., 1995, S. 246f.).

Funktion und kommen im Vergleich zu natürlichen Erzählsituationen nur in verringertem Ausmaß vor“ (Knapp, 2001, S. 29). „Außerdem wird die emotionale Beteiligung der Kinder vermutlich verringert, da sie nicht erzählen, „weil sie etwas loswerden wollen, sondern weil sie eine Aufgabe lösen müssen“ (Rank, 1994, S. 174). Infolgedessen sind Evaluationen weniger zu erwarten, als wenn das erzählte Geschehen selbst erlebt worden wäre (vgl. Knapp, 2001, S. 29).

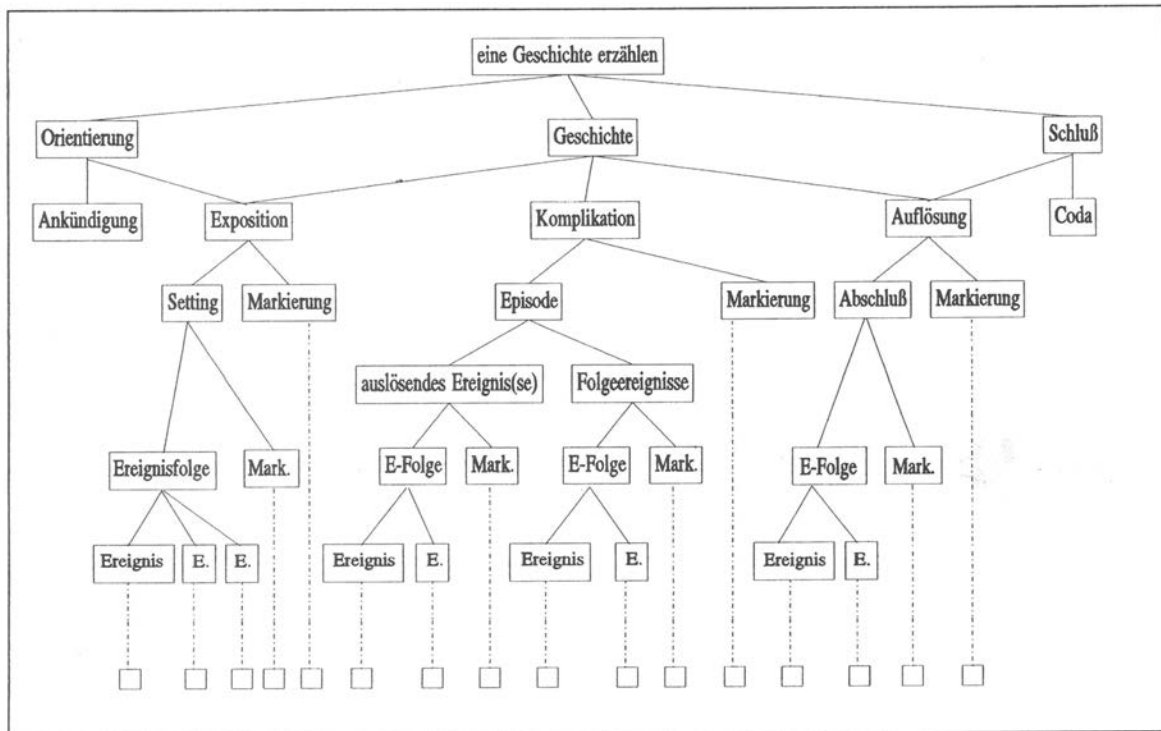


Abbildung 4: Strukturmodell von Boueke et al. (1995, S. 76)

In der abgebildeten Endfassung des Bielefelder Modells (vgl. Abbildung 4) bildet ‚eine Geschichte erzählen‘, die oberste Ebene, die aus den Konstituenten ‚Orientierung‘, ‚Geschichte‘ und ‚Schluss‘ besteht, wobei die Konstituenten ‚Orientierung‘ und ‚Schluss‘ genau genommen nicht zur Struktur einer ‚Geschichte‘ gehören. Sie sind vielmehr Teil ihrer Situierung und erfüllen eine ‚pragmatische Funktion‘, indem sie den Zuhörer/Leser in das erzählte Geschehen hinein- beziehungsweise wieder zurück in die Realität des ‚Hier und Jetzt‘ führen. (vgl. Schühlein et al., 1996, S. 247). Die eigentliche ‚Geschichte‘ wiederum verzweigt sich in ‚Exposition‘, ‚Komplikation‘ und ‚Auflösung‘, woran sich, so Knapp (2001, S. 33), nicht nur der Einfluss der klassischen Dramentheorie – ‚Exposition‘, ‚Peripetie‘, ‚Katastrophe‘ - zeigt, sondern auch der Einfluss der Erzählanalyse von Labov und Waletzky (1973), bei denen die narrative Globalstruktur aus ‚Orientierung‘, ‚Komplikation‘, ‚Auflösung‘, ‚Evaluation‘ und ‚Coda‘ besteht. (vgl. Hausendorf und Gülich, 2000, S. 371).¹¹

¹¹ Das narrative Strukturmodell von Boueke et al. (1995, S. 76) ist in kritischer Auseinandersetzung mit bisherigen Modellen entwickelt worden. Neben der Erzählanalyse von Labov und Waletzky (1973) war vor allem Rummelharts (1976) „story grammar“ maßgeblich. Die Modellbildung wurde aber auch durch van Dijks Konzept einer narrativen „Superstruktur“ (1980) sowie Quasthoffs (1980) „Relationsstruktur“ beeinflusst (vgl. Boueke et al, 1995, S. 69-74). Anzumerken ist noch, dass das Modell in mehreren Fassungen vorliegt. Abgebildet ist hier die Endfassung. Eine erste Version des Modells wurde bereits 1988 veröffentlicht. Danach wurde es in verschiedenen Publikationen weiterentwickelt und 1995 in seiner Endfassung präsentiert (vgl. Knapp, 1997, S. 68).

Auffallend ist jedoch, dass offensichtlich die vierte zentrale Komponente von Labov und Waletzky (1973, S. 79) die ‚*Evaluation*‘, nicht übernommen wird. Dies ist insofern verwunderlich, da es gerade diese Bewertung der dargestellten Ereignisse ist, die für Labov und Waletzky das Besondere der Textsorte ausmacht (vgl. Knapp, 2001, S. 33). Statt dem Begriff ‚*Evaluation*‘ führen Boueke et al. (1995, S. 86ff.) in ihrem Modell den Begriff der ‚*Markierung*‘ ein. Zudem differenzieren sie hierbei noch zwischen ‚*Ereignisstruktur-Markierungen*‘, mit denen die Textstruktur hervorgehoben wird (vgl. Boueke et al., 1995, S. 86ff.), und ‚*Affekt-Markierungen*‘, mit denen eher die affektive (emotionale) Einstellung des Erzählers zum erzählten Geschehen verdeutlicht wird (vgl. Boueke et al., 1995, S. 107ff.). Hinsichtlich der affektiven Markierungen wird mit ‚*Valenz*‘, ‚*psychologische Nähe*‘ und ‚*Plötzlichkeit*‘ außerdem noch zwischen drei Kategorien unterschieden (vgl. Boueke et al., 1995, S. 109ff.).¹²

Wie die Abbildung 4 zeigt, sind im Endmodell insgesamt sieben feste Positionen für Markierungen vorgesehen, vier episodische und drei affektive Markierungen. Knapp (1997, S. 69f.) kritisiert allerdings, dass es wenig sinnvoll sei, im Schema einer Erzählung nur feste Positionen für Evaluationen beziehungsweise für episodische oder affektive Markierungen vorzusehen. Vielmehr ist, so Knapp (2001, S. 72f.), davon auszugehen, dass es sich beim Evaluieren um eine Handlung handelt, die an jeder Stelle der Erzählung gemacht werden kann. Es genügt somit nicht, Evaluation formal an einer bestimmten Position zu suchen, sondern das Evaluieren ist vielmehr als eine Handlung zu betrachten, die beim Erzählen laufend vollzogen werden kann (vgl. Knapp, 2001, S. 34f.), beispielsweise auch in der Orientierung, für die Bouekes Modell jedoch keine Markierung vorsieht.¹³

¹² „Die Kategorie ‚*psychologische Nähe*‘ umfasst „sprachliche Elemente, die vornehmlich die Wahrnehmungen (Geräusche, direkte Rede anderer Figuren u.ä.), Gedanken (interne direkte Rede oder indirekte Rede) und explizit verbale Handlungen (eigene direkte Rede) der Hauptfigur betreffen“ (Boueke et al., 1995, S. 109). Ziel ist es vor allem die Perspektive der Hauptfigur zu aktivieren und eine Identifikation des Zuhörers mit dieser zu erwirken. In der zweiten Kategorie ‚*Valenz*‘ sind vor allem sprachliche Elemente zusammengefasst, die die Aufgabe haben, „das Positive der plankompatiblen und das negative der plan-divergenten Ereignismenge zu betonen“ (Boueke et al., 1995, S. 109). Die dritte Kategorie ‚*Plötzlichkeit*‘ bezieht sich auf sprachliche Elemente, „welche die „Unerwartetheit der neu eintretenden Ereignisse betonen, somit Plötzlichkeit ausdrücken“ (Boueke et al., 1995, S. 109). Anzumerken ist, dass Augst (2010, S. 82) die von Boueke et al. vorgenommene Unterscheidung „zu grob“ erscheint, weshalb er zur Erfassung der Ontogenese des Narrativen zwischen der großen Anzahl sprachlicher Mittel und den von Boueke et al. verwendeten Kategorien eine etwas reichere, sprachnähere Zwischengliederung zu finden versucht (vgl. Augst 2010, S. 82f.).

¹³ In seiner kritischen Auseinandersetzung mit den von Boueke et al. (1995) eingeführten episodischen und affektiven Markierungen, legt Knapp (1997, S. 69f.) zudem dar, dass sich die Probleme bei der Bestimmung und Zuordnung von Evaluationen auf die zwiespältige Bestimmung dieses Begriffs bei Labov und Waletzky (1973) zurückführen lassen. Labov (1972) hatte die ‚*Evaluation*‘, die in besonderem Maße im Zusammenhang mit der Komplikation und Auflösung vollzogen wird (vgl. La-

Dementsprechend ist ein weiterer Kritikpunkt von Knapp (1997, S. 82), dass laufend zu vollziehende Erzählhandlungen in dem Strukturmodell insgesamt zu kurz kommen. Neben dem Evaluieren gehören hierzu beispielsweise vor allem orientierende Erzählhandlungen (vgl. Knapp, 2001, S. 39), die ebenfalls fortlaufend zu realisieren sind. Denn zum Erzählen gehört nicht nur, wie die Strukturmodelle nahelegen, zu Beginn über Ort, Zeit und Personen zu orientieren, sondern die Orientierung über Ort, Zeit und Personen muss laufend aufrechterhalten, erweitert und erneuert werden (vgl. Knapp, 1997, S. 78). Beispielsweise ist es mit der Einführung von Protagonisten (und Antagonisten) längst nicht getan, sondern der Erzähler muss sich im Fortgang der Erzählung immer wieder auf die verschiedenen Aktanten beziehen (vgl. Knapp, 1997, S. 77) und zwar in einer Weise, dass ihre Identität erkennbar bleibt und Unklarheiten und Ambiguitäten vermieden werden (vgl. Steinig, 2009, S. 166). Diese zur Verständnissicherung notwendige (eindeutige) Bezugnahme auf eingeführte Personen wird mit den strukturalistischen Modellen jedoch nicht erfasst (vgl. Knapp, 1997, S. 77), obwohl die referentielle Bewegung in diesem Bereich ebenso wie in den Bereichen Ort und Zeit ein konstitutives Merkmal von Erzählungen darstellt. Der Erzählerwerb besteht ganz wesentlich darin, diese referentielle Bewegung handhaben zu lernen (vgl. Knapp, 1997, S. 78). Notwendig hierfür ist ein adressatensensibler Einsatz kohärenzstiftender Mittel auf der linguistischen Mikroebene (lokale Kohärenz), worauf unter Punkt (1.2.2.) ausführlich eingegangen werden wird.

Bezug nehmend auf die von ihm formulierte Kritik bevorzugt Knapp (1997, S. 85) ein sich aus zwei Komponenten zusammengesetztes Modell. Denn weder Strukturmodelle noch handlungstheoretisch begründete Modelle, in denen als Bezugsgröße des Erzählens nicht die Struktur, sondern die sprachliche Handlung gewählt wird, sind - für sich allein genommen - eine Alternative: die einen vernachlässigen laufend zu vollziehende Erzählhandlungen, die anderen wiederum, dass zum Wesensmerkmal des Narrativen eben auch eine „erzählspezifische Struktur“, im Sinne einer bestimmten erzähltypischen Abfolge von Sprachhandlungen, gehört (Knapp, 1997, S. 82f.). Beispielsweise erfolgt die Orientierung zwar nicht ausschließlich am Anfang, gleichzeitig ist der Anfang

bov und Waletzky, 1973, S. 122) und daher zunächst auch dort verortet war, erst zu einem späteren Zeitpunkt aus der strengen sequentiellen Abfolge herausgenommen und eher als Funktion bestimmter sprachlicher Mittel gesehen, die an verschiedenen Stellen der Erzählung lokalisiert sein kann (vgl. Hausendorf und Gühlich, 2000, S. 371). Bezug nehmend darauf sollte auch bei Boueke et al. (1990, S. 239). mit dieser, erst in der zweiten Fassung des Modells eingeführten Konstituente der ‚Markierung‘ zunächst, der Kontrast zwischen einem anfänglichen „Anfangsgeschehen“ und einem im Gegensatz dazu stehenden „besonderen Geschehen“ gekennzeichnet“ werden. Weitere Markierungen folgten erst in späteren Modellen.

jedoch ein typischer Ort für die Orientierung. Zu berücksichtigen ist jedoch, dass - bis zu einem gewissen Grad - sowohl Mustervariationen als auch unvollständige Musterrealisierungen möglich und üblich sind (vgl. Knapp, 1997, S. 84f.). Zumindest zeigen dies die empirischen Untersuchungen von Knapp, der Bezug nehmend darauf schlussfolgert, dass diese Variabilität sogar zum Schema selbst zu gehören scheint (vgl. Knapp, 1997, S. 157f.).

Die Befunde der Forschergruppe von Boueke et al. zum Erzählerwerb sind ebenfalls wichtig für die Konzeption des Förderprogramms. Sie (1995, S. 130). Diese legen nahe, dass Fünftklässler bereits weitestgehend die letzte Stufe des von Boueke et al. entwickelten Erwerbsmodells erreicht haben und somit erwartungsgemäß in der Lage sind „globalstrukturell“ Erzählungen zu gestalten, die „ein vollständig ausgebautes narratives Schema enthalten“ (Schühlein, 1995, S. 264).¹⁴

Über welche Fähigkeiten Fünftklässler, die bereits fähig sind, eine Geschichte auf der globalen Ebene adäquat zu strukturieren, im Einzelnen verfügen, lässt sich Bezug nehmend auf das Struktur- und Stufenmodell von Boueke et al. näher erläutern. Zu berücksichtigen ist dabei, dass für die Bielefelder Forschergruppe um Boueke, Erzählen eine kognitiv fundierte Fähigkeit ist (vgl. Knapp, 2001, S. 32), genau genommen eine kognitive Kompetenz, die sich darin zeigt, über ein ‚narratives Schema‘ zu verfügen und dieses bei der Produktion (und Rezeption) einer Geschichte als intuitive Orientierungshilfe einzusetzen. Bezug nehmend darauf gehen sie bei ihren Modellbildungen davon aus, dass Erzähler zunächst einmal über die Fähigkeit verfügen müssen, begriffliche Konzepte von ‚Ereignissen‘ (Gegenständen, Personen, Vorgängen, Handlungen usw.) zu ak-

¹⁴ Boueke et al., (1995, S. 130) identifizierten insgesamt vier Typen der globalen Struktur von Erzählungen. Leitend bei der Bildung ihres vierstufigen Erwerbsmodells war die Annahme, dass das „Geschichtenschema“ (vgl. Abbildung 4) allmählich - und zwar von ‚unten‘ nach ‚oben‘ - aufgebaut wird und dass dieser Prozess entsprechend den vier ‚Ebenen‘ des Schemas in vier ‚Stufen‘ verläuft (vgl. Schühlein et al., 1995, S. 247). Knapp (2011, S. 39f.) stellt zusammenfassend dar, dass während auf der ersten Stufe, der isolierten Ereignisdarstellung, zwischen den einzelnen Ereignissen, noch keine inhaltliche Verbindung erkennbar wird (isoliert-enumerativ), dies bei der zweiten Stufe, der linearen Ereignisdarstellung, bereits der Fall ist. Dort wird die Darstellung häufig durch additive oder temporale Konnektoren verknüpft (linear-sequenziell). Bei der dritten Stufe, der strukturierten Ereignisdarstellung, gelingt es zudem, ein Ereignis als Folge eines anderen darzustellen. Es wird eine Episode mit einem Anfangszustand und einem veränderten Endzustand gestaltet (kontrastiv-diskontinuierlich). Von diesem Typ unterscheidet sich schließlich, so Knapp, die vierte Stufe, die so genannte narrativ strukturierte Ereignisdarstellung, bei der eine Komplikation vorhanden ist und die Episode mithilfe von affektiven Markierungen so wiedergegeben wird, dass der Zuhörer in das Geschehen involviert wird (evaluativ-involvierend).

In der Forschung im Allgemeinen akzeptiert (vgl. Wolf, 2000) gibt es im Einzelnen auch Kritik an diesem Stufenmodell. Beispielsweise sind die Stufen 1 und 2 so formuliert, dass sie nicht spezifisch sind für das Erzählen, denn fehlende (1) oder vorhandene (2) Kohärenz ist eine Eigenschaft jedweden Textes, trifft also auch für den Bericht, die Instruktion, die Beschreibung und die Argumentation zu (vgl. Augst et al., 2007, S. 49).

tivieren, als auch in der Lage sein müssen, diese sprachlich umzusetzen (vgl. Schühlein et al., 1995, S. 247). Neben dieser Fähigkeit so genannte ‚Was-Schemata‘, zu fokussieren (vgl. Schühlein et al., 1995, S. 253), sind jedoch auch zwei strukturelle, als Ordnungsprinzip einsetzbare Schemata, so genannte ‚Wie-Schemata‘ notwendig. Boueke et al. (1995) sprechen von einer Sequenzierungs- und einer Kontrastierungsstrategie, über die ein Erzähler verfügen muss (vgl. Schühlein et al., 1995, S. 248). Notwendig ist zum einen eine Sequenzierung, das heißt eine „lokale“ Verkettung der einzelnen Ereignisse. Diese bei narrativen Texten temporale Verkettung geschieht unter Zuhilfenahme sprachlicher Mittel, die anfänglich manchmal noch recht mechanisch („und“, „und dann“) angewandt werden (vgl. Schühlein et al., 1995, S. 248). Neben diesen „zeitlichen Linearisierungsprozeduren“ ist jedoch - zumindest bei Höhepunkterzählungen - noch ein weiteres ‚Wie-Schema‘ erforderlich. Notwendig ist, dass die Ereignisfolgen in Clustern - im Sinne einer globalen Bündelung - zusammengefasst werden, die sich jeweils kontrastiv zueinander verhalten: Zunächst wird das ‚Setting‘ als ‚normal course of events‘ kontrastiv von der plandurchbrechenden ‚Episode‘ abgesondert. Diese wird wiederum in eine Diskontinuität zum ‚Abschluss‘ gebracht, da dort der in der Episode thematisierte Planbruch (wieder-)aufgehoben wird (vgl. Schühlein et al., 1995, S. 253). Auf diese Weise wird - mit Erwerb der dritten Stufe - der Ereignisverlauf ‚global‘ in ein ‚Vorher‘ und ‚Nachher‘ untergliedert und ist nicht mehr nur durch Sequenzialität, sondern auch durch Kontrastivität gekennzeichnet.¹⁵

Wesentlich ist schließlich auch, dass ein Erzähler in der Lage ist, die Diskontinuität und Kontrastivität der Ereignisfolgen durch Affekt-Markierungen emotional zu qualifizieren und den Zuhörer in das erzählte Geschehen zu involvieren. Diese auf der vierten Stufe des Erwerbs angewandte „Involvierungsstrategie“ (Schühlein et al., 1995, S. 248) ermöglicht die narrationspezifische affektive Qualifizierung von ‚Setting‘, ‚Episode‘ und ‚Abschluss‘ und ihre Ausarbeitung zu ‚Exposition‘, ‚Komplikation‘ und ‚Auflösung‘. Dementsprechend geht es auf der höchsten Ebene des Strukturmodells, auf der sich insgesamt drei affektive Markierungen finden (vgl. Abbildung 4) „nicht so sehr um eine neue Struktur als vielmehr um eine neue Qualität“ (Schühlein et al., 1996, S. 246). Gemeint ist damit „jene Emotionalisierung“ des erzählten Geschehens, „durch die es dem Erzähler gelingt, den Zuhörer in das Geschehen einzubeziehen“ (Schühlein et al., 1996, S.

¹⁵ Auch die Befunde von Augst et al. (2007, S. 65), auf die später noch näher eingegangen wird, legen nahe, dass die Rahmung einer Erzählung dadurch erzählerisch geprägt ist, dass die Einleitung sich kontrastiv zum Planbruch verhält, analog der Schluss zur Pointe: „Eine echte erzählerische Einleitung profiliert sich ontogenetisch mit dem Planbruch, und ebenso verhält es sich mit der Pointe in Bezug zur Coda“ (Augst et al., 2007, S. 59).

246f.) und die, so Boueke et al. (1995, S. 15), jenes „Dabeisein“ ermöglicht, das „den Reiz einer guten, Geschichte‘ ausmacht“ und zudem eine Abgrenzung von Textsorten wie Berichten und Beschreiben ermöglicht.

Auch für Knapp (1997, S. 61), Augst et al. (2007, S. 50) und Fix (2008, S. 94) ist die zentrale Funktion einer Geschichte „den Zuhörer in das erzählte Geschehen zu involvieren“. Jedoch kritisieren Augst et al. (2007, S. 50), dass bei Boueke et al. die emotionale Involvierung als Strukturstufe (Stufe 4) ausgewiesen wird und plädieren dafür, die emotionale Involvierung nicht nur im Hinblick auf die Ontogenese, sondern auch hinsichtlich der Textgestaltung, als eigenständiges Phänomen zu werten. Genau genommen, sei die emotionale Markierung als eine mit der strukturellen Entwicklung zwar häufig verwobene, gleichzeitig jedoch eigenständige Entwicklung zu betrachten: Bildlich ausgedrückt, kann man den „strukturellen Ablauf der Geschichte als roten Faden bezeichnen“, gegen den „auch immer ein blauer Faden der emotionalen Involvierung gewirkt“ ist, und zwar auch von Anfang bis Ende: „mal scheint der roten Faden heraus, mal mehr der blaue, meist sind sie ineinander meliert“ (Augst et al. 2007, S. 65). Beispielsweise impliziert die für eine Erzählung typische emotionale Markierung des Geschehens durch die phraseologische Wendung ‚auf einmal‘, zugleich auch eine strukturelle Markierung des Planbruchs, wenn die emotionale Markierung an der entsprechenden Stelle geschieht. Neben solchen gleichzeitig strukturinduzierenden emotionalen Qualifizierungen geschieht die emotionale Involvierung des Lesers aber auch unabhängig von der Struktur, entweder durch entsprechende Inhalte, häufig aber auch durch ästhetische Eigenschaften des Textes. Augst (2010, S. 80) führt daher den „textnahen Terminus ‚*Erzählton*‘ als Ursache der emotionalen Involvierung“ ein.

In diesem Kontext ist auch ein spezifisches sprachtextuelles Phänomen der Textsorte Erzählung, die wörtliche Rede, zu beachten (vgl. Augst, 2010, S. 83). Obgleich diese keine explizit erzählstrukturierende Funktion hat, tritt sie häufig an erzählstrukturell bedeutsamen Stellen auf, indem sie etwa den Planbruch einleitet, die Spannung erhöht oder die Pointe ausmacht. „Durch die Figurenrede - insbesondere die direkte Rede - wird das erzählerische Geschehen lebendig, die handelnden Personen gewinnen an Kontur. Sie ist daher besonders geeignet, den Leser emotional zu involvieren. Auch erhöht sie die erzählerische Dynamik (vgl. Augst et al., 2007, S. 72f.). Balhorn und Vieluf (1990; zitiert nach. Augst et al., 2007, S. 72) verstehen die Erzählung als erzähltes Drama mit verschiedenen *dramatis personae* an verschiedenen Orten, zu verschiedenen Zeiten. Zwar sind es die handelnden Aktanten, die etwas erleben und untereinander in

Beziehung treten und auf diese Weise das Gerüst einer Erzählung bilden. Sie sind die sogenannten „Kristallisationskerne, um die herum die Geschehnisse arrangiert werden“ (Knapp, 1997, S. 93). Neben diesem Handeln gehört aber zu den konstitutiven Merkmalen einer Erzählung auch das Gespräch der Personen miteinander, das mitunter das Handeln auch ersetzen kann (vgl. Augst et al., 2007, S. 72). Dieses vielfältig einsetzbare Stilmittel sollte auch deswegen explizit im Förderprogramm thematisiert werden, weil viele Schülertexte mitunter fast nur aus wörtlicher Rede bestehen, somit zumindest einige Schüler/innen den adäquaten Einsatz von wörtlicher Rede beim schriftlichen Erzählen offensichtlich noch nicht ausreichend beherrschen. Ein weiteres Mittel - neben der wörtlichen Rede -, durch das eine emotionale Involvierung des Lesers erzielt werden kann, ist die Beschreibung innerer Reaktionen der Aktanten. Neben Gefühlen kann der Ich-Erzähler für sich und der auktoriale Erzähler für jede Erzählfigur dem Leser auch dessen Gedanken, Wünsche, Motive und Absichten mitteilen (vgl. Augst et al., 2007, S. 73).

Ein zweiter wichtiger Kritikpunkt von Augst et al. (2007, S. 50) an dem Stufenmodell von Boueke et al. bezieht sich darauf, dass in dem Modell die Erzählwürdigkeit zu einseitig auf den Planbruch bezogen werde (siehe Stufe 3). Dieser geschieht, indem ein unerwartetes Ereignis eintritt, durch das der ‚*normale Lauf der Dinge*‘ durchbrochen wird beziehungsweise das zu diesem erwarteten Ereignisverlauf in einem Spannungsverhältnis steht. Unberücksichtigt bleibe bei Boueke et al. jedoch, dass die Rückkehr zur Normalität, die zu jedem Planbruch gehört, nicht einfach so geschieht. Zum einen wird zwischen Planbruch und Rückkehr zur Normalität mittels hierfür geeigneter inhaltlicher und sprachlicher Mittel häufig eine Spannung aufgebaut, ob denn eine Lösung gelingt, und zweitens - was das Wichtigste ist - zusätzlich zum Planbruch bedarf es als Lösung einer ebenfalls unerwarteten, zudem häufig unüblichen und witzigen Pointe, mittels derer eine Rückkehr zum ‚*normalen Lauf der Dinge*‘ vollzogen wird. Der Planbruch sei, so Augst et al. (2007, S. 50), zwar eine notwendige, aber keine hinreichende Bedingung der Erzählwürdigkeit, sondern erzählwürdig werde eine Geschichte durch die Pointe, auf die hin die gesamte Geschichte ausgelegt ist. Planbruch und Pointe zusammen seien das, was das „Erzählenswerte“ einer Geschichte ausmacht (Augst et al. 2007, S. 50f.). Hinsichtlich des Erwerbs postulieren Augst et al. (2007, S. 51), sei zu erwarten, dass „Kinder eher einen Planbruch erzählerisch gestalten können als eine Pointe mit ihren finalen Momenten des Spannenden, Überraschendem, oft Heiterem“, die zudem ja auch immer einen Planbruch involviert. Augst et al. (2007, S. 51) lassen

daher in ihrem vierstufigen Strukturmodell Bouekes Stufe 3 als Planbruch bestehen, setzen jedoch für die Stufe 4 das erzählerische Gelingen der Pointe an, wobei ein Stück der emotionalen Involvierung mit gemeint ist, aber nur der Teil, der strukturbildend ist.¹⁶

Im Hinblick auf die Konzeption von Fördermodulen zur Entwicklung und Einübung einer globalen Strukturierungskompetenz ist Folgendes festzuhalten. Die Befunde von Augst et al. (vgl. 2007, S. 54ff.) bestätigen, dass Fünfklässler höchstwahrscheinlich größtenteils über die notwendigen Kompetenzen verfügen, ‚globalstrukturell‘ Erzählungen zu gestalten, die ein „vollständig ausgebautes narratives Schema“ enthalten.¹⁷ Bezug nehmend darauf, dass alle anderen Merkmale eines Textes wesentlich von seiner Makrostruktur beeinflusst werden, sollte somit zur Unterstützung der Schüler/innen bei der Herstellung einer kohärenten schriftlichen Erzählung gleich im ersten und zweiten Fördermodul das Kennenlernen und Anwenden narrativer Textmuster im Vordergrund stehen (vgl. Kap. 2.2., S. 82ff.).

Dass die Höhepunkterzählung eine spezifische Fokussierung der schriftlichen Erzählfähigkeit verlangt (vgl. Ehlich, 1983, S. 129) und der Aufbau einer Spannung zwischen Komplikation, die den Planbruch bedeutet, und dessen Auflösung durch eine Pointe einer der wesentlichen Herausforderungen beim Erzählen einer Höhepunkterzählung ist, sollte bei der Konzeption des Förderprogramm ebenfalls aufgegriffen werden. Ebenso ist zu berücksichtigen, dass die emotionale Involvierung des Lesers in das Geschehen eine wesentliche Voraussetzung für eine gelungene schriftliche Erzählung zu sein scheint. Im Fokus des dritten Fördermoduls steht daher das Kennenlernen als auch der adäquate Einsatz von geeigneten inhaltlichen und sprachlichen Mittel zum Spannungsaufbau und zur emotionalen Involvierung (vgl. Kap. 2.2., S. 89ff.).

¹⁶ Dass es sich als richtig erwiesen hat, Bouekes Zusammenschluss von Planbruch und Pointe in einer Stufe, der Stufe 3, auseinander zu nehmen, zeigen die Befunde der Untersuchung von Augst et al. (2007, S. 69), die drauf hindeuten, dass es „zwei Hürden bei der Ontogenese gibt: den Planbruch (Stufe 3) und die Pointe (Stufe 4), wobei letztere offensichtlich die höhere Hürde ist.“

¹⁷ Dass der empirische Befund von Augst et al. (2007, S. 54ff.) zur makrostrukturellen Erzählentwicklung vergleichbar ist mit dem von Boueke et al (1995, S. 136), ist insbesondere deshalb hervorzuheben, weil Augst et al. (2007, S. 46f.) bei ihrer Untersuchung keine Bildfolge mit einem vorgegebenem Planbruch und einer vorgegebenen Pointe als Erzählimpuls verwendet haben, sondern ein einzelnes Bild. Außerdem basieren ihre Befunde auf schriftlichen Erhebungen, sie gehen wie bereits Winter (1998), Bitter-Bättig (1999), Schmidlin (1999), Weinhold (2000), Becker (2001)) - von einer schriftlichen Erhebung aus (vgl. Augst, 2007, S. 46).

1.2.2. Beschreibung der für narrative Texte typischen Mikrostruktur

Wie bereits angedeutet, gilt es beim Erzählerwerb neben einer globalen Strukturierungskompetenz vor allem die referentielle Bewegung in den Bereichen Person, Ort und Zeit handhaben zu lernen. Notwendig hierfür ist ein adressatensensibler Einsatz von kohärenzstiftenden Mitteln auf der linguistischen Mikroebene. Die Relationen, die auf diese Weise auf der linguistischen Mikroebene zwischen den Sätzen eines Textes beziehungsweise ihren Aussagen (Propositionen) etabliert werden, stellen gewissermaßen einen ‚Mehrwert‘ gegenüber der Interpretation der jeweils einzelnen Sätze dar (vgl. Stede, 2007, S. 24) und gelten gemeinhin als das geeignete Beschreibungsmittel für lokale Kohärenz (vgl. Stede, 2007, S.24).

Verantwortlich für die Herstellung dieser Relationen sind im Wesentlichen zwei Prinzipien, das sogenannte Rekurrenz- und das Konnexionsprinzip, die beide sowohl auf explizite als auch implizite Weise realisiert werden können (vgl. Brinker, 1996, S. 1516). Bei der folgenden Beschreibung dieser beiden Prinzipien soll unter anderem geklärt werden, inwieweit deren explizite Realisierung, die größtenteils durch Nutzung so genannter Kohäsionsmittel geschieht, Voraussetzung für eine ausgebildete Schreibkompetenz ist.¹⁸

Bei der Rekurrenz, man spricht auch vom Prinzip der Wiederaufnahme, werden Sätze in der Weise miteinander verknüpft, dass in einem Satz Wörter oder Wortgruppen vorhanden sind, die durch ihren Wortinhalt (vor allem Nomen) oder ihre grammatische Funktion (Pronomen, Artikel, Pronominaladverbien) auf Wörter des vorhergehenden Satzes verweisen und deren Inhalt ganz oder zum Teil wiederaufnehmen (vgl. Brinker, 2010, S. 38f.).

Bei den Indizien, aufgrund derer ein Leser zwischen bestimmten Ausdrücken in aufeinanderfolgenden Sätzen eine Relation der Wiederaufnahme annimmt, ist in semantischer Hinsicht zwischen sprachimmanente, sprachtranszendente und textimmanente Indizien zu differenzieren (vgl. Brinker, 2010, S. 39). Sprachimmanent heißt, dass die

¹⁸ Der Begriff der Kohäsion bezieht sich auf das Phänomen, dass die Beziehungen zwischen den einzelnen Sätzen eines Textes sich in vielen Fällen an sprachlichen Elementen festmachen lassen, die untereinander in einem deutlichen syntaktischen oder auch semantischen Bezug stehen (*sprachlich manifeste Textbezüge/Textoberflächenstruktur*) und ist bestimmt durch die lineare Natur menschlicher Sprachproduktion. Die sprachlichen Mittel, mit denen diese Beziehungen zwischen den einzelnen sprachlichen Einzelzeichen hergestellt werden, nennt man Kohäsionsmittel. Je nach Art und Weise des Textbezugs beziehungsweise je nach Auswahl der verwendeten sprachlichen Mittel lassen sich neun verschiedene Kohäsionsmittel unterscheiden, mit denen die sprachlichen Elemente verknüpft werden (vgl. Linke, et al., 1996, S. 216f.).

Beziehung zwischen Bezugsausdruck und wieder aufnehmendem Ausdruck im Sprachsystem verankert ist. Dazu gehört sowohl die explizite Wiederaufnahme durch wörtliche Wiederholung aber auch die mehr oder weniger implizite Wiederaufnahme durch verschiedene semantische Relationen, die man unter dem Begriff der Substitution zusammenfasst. Substitution meint die Wiederaufnahme eines Textelements mit identischem Referenzobjekt, aber unterschiedlicher lexikalischer Realisierung. Typisch hierfür sind daher vor allem die lexikalischen Relationen der (Quasi-)Synonymie (*der Knabe ... der Junge*), Hyponomie (Unterbegriff: *Blume ... Maiglöckchen*) und Hyperonymie (Oberbegriff: *Kind ... Junge*) (vgl. Stede, 2007, S. 21). Auch die so genannte semantische Kontiguität (‚begriffliche Nähe‘ bzw. ‚inhaltliche Berührung‘) gehört dazu. Diese Art der lexikalische Kohäsion beruht auf semantischer Assoziation zwischen lexikalischen Einheiten und wird geschaffen, wenn in aufeinanderfolgenden Sätzen beispielsweise die Wörter *rufen, Lärm, Stimme* verwendet werden (vgl. Stede, 2007, S. 21). Im Gegensatz zur beschriebenen Substitution besteht jedoch keine Referenzidentität zwischen den Ausdrücken, sondern diese beziehen sich auf verschiedene außersprachliche Objekte (Referenzträger), zwischen denen bestimmte Beziehungen bestehen (vgl. Brinker, 2010, S. 33). Diese Kontiguitätsverhältnisse zwischen Wörtern können sowohl ontologisch (naturgesetzlich: *ein Mensch: das Gesicht; ein Elefant: der Rüssel; ein Kind: die Mutter*), logisch (begrifflich: *eine Niederlage: der Sieg; eine Frage: eine Antwort*) als auch kulturell (*eine Straßenbahn: der Schaffner; eine Stadt: der Bahnhof; eine Kirche: der Turm; ein Haus: die Türen; ein Krankenhaus: der Chefarzt*) begründet sein (vgl. Brinker, 2010, S. 34; Harweg, 1968; S. 192). Bei sprachtranszendenten Indizien gründet die Beziehung zwischen Bezugsausdruck und wieder aufnehmendem Ausdruck hingegen viel stärker auf enzyklopädischen Erfahrungen und Kenntnissen der Kommunikationspartner, das heißt auf einer ‚Semantik‘ im weitesten Sinn, die das Erfahrungswissen und die Weltkenntnis von Sprecher und Hörer mit einschließt (*Nachtigall ... schöne Stimme*). Der Text wird in solchen Fällen nur dann als kohärent verstanden, wenn der Hörer auch über die Kenntnisse verfügt, die der Sprecher bei ihm voraussetzt (vgl. Brinker, 2010, S. 39).¹⁹ Daneben gibt es noch die textimmanente Beziehung zwischen Bezugsausdruck und wiederaufnehmenden Ausdruck, die vorliegt, wenn im Text selbst

¹⁹ Anzumerken ist, dass sich zwischen der sprachimmanenten - *auf dem Sprachsystem im engeren Sinn beruhenden* - Erfahrung, die lexikalisches Wissen voraussetzt, und der außersprachlichen - *auf der allgemeinen Weltkenntnis beruhenden* - Erfahrung, die enzyklopädisches Wissen voraussetzt, in den meisten Fällen keine eindeutige, scharfe Grenze ziehen lässt (vgl. Brinker, 2010, S. 39f.).

eine Beziehung hergestellt wird, die in dieser Form nicht im sprachlichen System verankert ist (*Ein Junge, namens Peter Peter*).

Dieser kurze Abriss über die verschiedenen Wiederaufnahmen durch lexikalische Variationen macht deutlich, dass die adäquate Anwendung des Rekurrenzprinzips eine komplexe, anspruchsvolle Tätigkeit ist und zudem auch ein wichtiges Indiz für die Entwicklung von Textgestaltungscompetenz (vgl. Steinig, 2009, S. 172). Texte mit einer engen und eindeutigen referenziellen Verkettung durch häufige wörtliche Wiederaufnahme lexikalischer Einheiten sind zwar verständlich, wirken jedoch oft eintönig und buchhalterisch, so als sei der Schreiber ängstlich bemüht, alle Vorkommnisse möglichst genau zu berichten. Der Text verliert dadurch aber an stilistischer Qualität. Bei berichtenden Texten könnte man diese Einbußen tolerieren (stilistisches Merkmal), aber bei erzählerischen Texten werden häufige wörtliche Wiederholungen als penetrant empfunden und verhindern, dass ein „Erzählton“ entsteht (Steinig, 2009, S. 173). Bei der Substitution, einer Operation, die zwar in besonderer Weise auf den stilistischen Gestaltungswillen eines Schreibers schließen lässt (vgl. Steinig, 2009, S. 174), besteht hingegen grundsätzlich die Gefahr, dass entweder der Schreiber die satzübergreifenden Bezüge nicht eindeutig macht oder sie aber vom Leser missverstanden werden, ein Risiko, welches bei wörtlicher Wiederaufnahme faktisch ausgeschlossen ist.

Neben der sprachlichen Wiederaufnahme durch Lexeme gibt es die Möglichkeit der Wiederaufnahme durch so genannte Pro-Formen, die neben den Konnektoren, auf die im Zusammenhang mit dem Konnexionsprinzip eingegangen wird, als Kohäsionsmittel par excellence gelten (vgl. Stede, 2007, S. 23). Pro-Formen üben Vertreterfunktion aus, indem sie rückweisend (Anapher) oder vorausweisend (Katapher) Vor- oder Nacherwähntes aufgreifen (vgl. Bußmann, 2008, S. 554) und ihre Bezugselemente (oder ‚Antezedenten‘) können dabei einzelne Wörter, Konstituenten, ganze Sätze oder auch Satzgruppen sein (vgl. Stede, 2007, S. 22).

Zu den wichtigsten und häufigsten Pro-Formen, durch die eine Wiederaufnahme und damit eine Satzverknüpfung ermöglicht wird, gehören die Pronomen (vgl. Merander, 1988, S. 69). Ebenso wie bei der Substitution besteht auch bei der Pronominalisierung grundsätzlich die Gefahr, dass entweder der Schreiber die satzübergreifenden Bezüge nicht eindeutig macht, oder aber sie vom Leser missverstanden werden (vgl. Steinig, 2009, S. 174f.). Liest man Texte von Schüler/innen, die im Schreiben noch nicht ein solches Maß an Sicherheit gewonnen haben wie professionelle Schreiber, so fällt schnell auf, dass die Variation der Wiederaufnahme, die Einhaltung der Abfolgeregeln, die Ein-

deutigkeit der Bezugsherstellung und die korrekte Substitution durch grammatische Elemente keine Selbstverständlichkeit sind (vgl. Knapp, 1997, S. 100). Insbesondere für junge Schreiber stellt die grammatisch normgerechte Einführung und Fortführung der Referenz von Personen, Gegenständen und Orten häufig eine Herausforderung dar (vgl. Schmidlin, 1999, S. 78). Dies gilt auch noch für Schüler/innen der fünften bis siebten Jahrgangsstufe, die zwar einen Teil der oben genannten ‚Regeln‘ bereits beherrschen, jedoch noch nicht so routiniert mit ihnen umgehen können, weshalb es ihnen beim Verfassen von Texten nicht immer gelingt, die Wiederaufnahme so zu gestalten, dass die Voraussetzung für die Textverständlichkeit gegeben ist (vgl. Knapp, 1997, S. 100). Anzunehmen ist, dass dies verstärkt der Fall ist, wenn sie gleichzeitig versuchen der stilistischen Maxime ‚*Variiere im Ausdruck!*‘ gerecht zu werden. Ein weiterer Indikator für die Entwicklung der Schreibkompetenz - insbesondere für die schriftliche Erzähfähigkeit - scheint somit zu sein, inwieweit es dem Autor gelingt gleichzeitig sowohl eine eindeutige referentielle Verkettung herzustellen als auch hierbei verschiedene Ausdrücke für ein außersprachliches Objekt zu wählen und somit dem Stilprinzip beziehungsweise ästhetischen Grundsatz ‚*variatio delectat*‘ zu genügen (vgl. Knapp, 1997, S. 100). Bisherige Studien zeigen übereinstimmend, dass ein flexibles und kommunikativ adäquates System zur Herstellung und Erhaltung von Referenz selbst bei monolingualen Kindern nicht vor dem Alter von zehn bis elf Jahren erworben ist (vgl. Berman/Katzenberger 2004; Hickmann et al. 1996; Wigglesworth 1990). Gleichzeitig handelt es sich bei der Wiederaufnahmestruktur, zum Beispiel durch substantivische Wortgruppen und Pronomen, um ein didaktisch gut bearbeitbares Phänomen der Sprachförderung, das sicherlich insbesondere für die Sprachentwicklung der Schüler/innen, die Deutsch als Zweitsprache lernen, spezifische Relevanz hat (vgl. Schröder-Lenzen, 2009, S. 99).

Die adäquate Anwendung des Rekurrenzprinzips ist bei der schriftlichen Textproduktion zum einen deshalb eine größere Herausforderung, weil diese voraussetzt, den fehlenden situativen Kontext durch Kontextualisierungen, das heißt den Aufbau einer Textwelt, zu ersetzen (vgl. Feilke, 1996a, S. 1180) und um hierbei auf Personen, Orte und Zeiten der Handlung jederzeit eindeutig und kontextadäquat zu referieren, ist ein Bezug auf die Repräsentation des gesamten vorherigen Diskurses inklusive des geteilten Schreiber-Leser-Wissens hinsichtlich des geteilten Situations- und Weltwissens erforderlich (vgl. Hickmann/Kail/Roland 1995; Kail /Hickmann 1992). Zum anderen ist es im Zuge dessen erforderlich, sich von der deiktischen Referenz des Mündlichen zu

lösen, weil beim schriftlichen Kommunizieren nicht ohne Weiteres nachvollziehbar und ohne nähere Erläuterung verständlich ist, wer mit ‚Ich‘ und ‚Du‘, welche Zeitpunkte mit ‚Jetzt‘, ‚Gestern‘ und ‚Morgen‘ und welche Orte mit ‚Hier‘ und ‚Da‘ gemeint sind. Der für den mündlichen Sprachgebrauch häufige und typische Gebrauch der vielfältig verwendbaren deiktischen Ausdrücke, deren Anteil am Gesamtwortschatz eher gering ist, ist also beim schriftlichen Kommunizieren in jedem Fall nur noch sehr eingeschränkt möglich (vgl. Becker-Mrotzek, 2003, S. 70). Ebenso wenig ist die Nutzung so genannter Passe-partout-Wörter (z.B. ‚Ding‘, ‚gibt es‘, ‚haben‘, ‚sein‘, ‚machen‘, u.ä.) beim schriftlichen Kommunizieren in den meisten Fällen ausreichend, um Inhalte eindeutig und adäquat auszudrücken. Denn mit ihren wenigen, allgemeinen semantischen Merkmalen verweisen auch sie auf eine große Bandbreite von Referenzobjekten (vgl. Schwitalla, 2006, S. 161).²⁰

Wenngleich die empirisch evidente größere lexikalische Varianz konzeptionell schriftlicher Texte eine unmittelbare Folge davon ist, dass deiktische Ausdrücke beim schriftlichen Kommunizieren viel eingeschränkter nutzbar sind und man sich in den meisten Fällen auch nicht mit der Nutzung von Passe-partout-Wörtern begnügen kann, so sind dennoch nicht nur schriftspezifische Kommunikationsbedingungen hierfür verantwortlich, sondern auch schriftsprachspezifische kulturell vermittelte Gebrauchspraktiken und stilistische Maxime, die es im Zuge der Schreibentwicklung ebenfalls zu erwerben gilt. Zu betonen ist außerdem, dass die wegen der schriftspezifischen Kommunikationsbedingungen notwendige größere lexikalische Varianz gleichzeitig gerade aufgrund der schriftspezifischen Produktions- und Rezeptionsbedingungen überhaupt erst möglich wird. Sie wird zum einen durch die bei der Produktion vorhandenen Optionen einer größeren Planbarkeit und Textrevision begünstigt, zum anderen ist die bei der Textrezeption gegebene Möglichkeit des wiederholten Lesens ein wesentliche Grund

²⁰ Ursache dafür ist, neben der tendenziell geringeren Vertrautheit, vor allem der nicht „deckungsgleichen Wahrnehmungsraum“ (Dürscheid, 2006, S. 29) von Schreiber und Leser. Denn infolgedessen verfügen diese nicht - wie Sprecher und Hörer - über „das „Origo des Zeigfelds“ (Bühler, 1982, S. 102), das durch einen gemeinsamen Wahrnehmungsraum konstituiert wird (vgl. Dürscheid, 2006, S. 29f.; Schwitalla, 2006, S. 152; Koch und Oesterreicher, 1990, S.104f.). Mitunter impliziert die Loslösung von der deiktischen Referenz des Mündlichen zudem, diese zumindest zum Teil durch textinhärente Verweismechanismen zu ersetzen (vgl. Steinig, 2009, S. 166). Denn während beim mündlichen Kommunizieren der in der Situation anwesende Hörer auf deiktische Ausdrücke (‚da‘, ‚dort‘, ‚das da‘, u.ä.), mit denen der Sprecher auf Objekte im gemeinsamen Wahrnehmungsraum verweist, direkt Bezug nehmen kann (‚Das verstehe ich nicht‘), muss beim schriftlichen Sprachgebrauch ein solcher Bezug zunächst hergestellt werden: ‚Im letzten Brief schreibst du, dass [...]. Das [anaphorisch] verstehe ich nicht.‘ (vgl. Dürscheid, 2006, S. 29).

dafür, dass Texte mit einer größeren lexikalischen Varianz trotzdem gut verständlich sind.²¹

Wie bereits angedeutet, bietet auch das Konexionsprinzip die Möglichkeit auf der linguistischen Mikroebene Relationen zwischen den Sätzen eines Textes beziehungsweise ihren Aussagen (Propositionen) zu etablieren. Explizit geschieht Konnexion mittels inter- und intrasententialer Kohäsion (vgl. Brinker, 2010, S. 38f), indem so genannte Konnektoren, die neben Pro-Formen als Kohäsionsmittel ‚par excellence‘ gelten (vgl. Stede, 2007, S. 23), als Bindeglied zwischen zwei Sätzen stehen und zugleich auf den Vorgänger- und den Nachfolgesatz verweisen. Die Art der Verbindung kann dabei - je nach Konnektor - vage (*und*), aber auch recht klar und spezifiziert (*obwohl*) sein. Anders als für die gesprochene Sprache ist für konzeptionell schriftliche Sprache eher die Nutzung spezifischer Konnektoren typisch, die einen Zusammenhang eindeutig als kausal, final, konzessiv oder temporal definieren (vgl. Koch und Oesterreicher, 1994, 590f.).

Deutlich wird an dieser Stelle, dass neben einem differenzierten lexikalischen Inventar auch die Beherrschung differenzierter syntaktischer und intersententieller Verknüpfungsmöglichkeiten, mit anderen Worten auch ein differenzierter Strukturwortschatz, unerlässlich für die Produktion konzeptionell schriftlicher Texte sind (vgl. Feilke und Augst, 1989, S. 310).

Im Vorschulalter wird Konnektivität zwischen Äußerungen in erster Linie durch die äußerungsinitive Verwendung des koordinierenden ‚und‘ hergestellt, zunächst ausschließlich, später in Verbindung mit unterschiedlichen Konnektoren, anhand derer eine Kodierung des Zusammenhangs zwischen den in den Äußerungen bezeichneten Handlungen erfolgt (z.B. temporale und kausale Beziehungen; vgl. Jisa 1985; Kernan

²¹ Anzumerken ist noch, dass (wörtliche) Wiederholungen ‚rezipienten-freundlicher‘ sind. Denn ein redundanter Text ist leichter verständlich, weil Redundanz eine Erleichterung für die Erinnerungsleistung, somit eine geringere Gedächtnisleistung bedeutet. Berücksichtigt man zudem, dass beim mündlichen Sprachgebrauch die Option des wiederholten Lesens nicht gegeben ist, wird verständlich, dass für den mündlichen Sprachgebrauch eher die Maxime gilt ‚Nicht Abwechslung, sondern Wiederholung schafft Verständlichkeit‘ und ein Hörer über die stilistische Facette der Redundanz, durch die er kognitiv stark entlastet wird, eher hinwegzusehen vermag, als ein lesender Rezipient. Da für einen geschriebenen Text die Maxime gilt, dass er weniger stereotyp wirken soll, empfindet der lesende Rezipient diese Wiederholungen als unelegant. Er erwartet, dass der Schreiber die Optionen der Planung und Korrektur bei der schriftlichen Textproduktion auch dazu gebraucht, die paradigmatischen Möglichkeiten der Sprache besser zu nutzen. Zur häufig vermuteten Schriftspezifität bestimmter lexikalischer Ausdrücke sei noch hinzugefügt, dass zwar vielfach angenommen wird, manche Ausdrücke des Lexikons seien besonders schriftlich, andere besonders mündlich. Tatsächlich sind jedoch lexikalische Unterschiede in der Art und Weise, dass Wörter nur mündlich oder schriftlich verwendet werden können, sehr selten (vgl. Augst und Müller, 1996, S. 1502). Ohne näher darauf einzugehen, ist Bezug nehmend auf Augst und Müller (1996, S. 1503), daher eher anzunehmen, dass sich stilistische (umgangssprachlich vs. Standardsprache) und mediale Merkmale (gesprochen vs. geschrieben) an dieser Stelle kreuzen.

1977; McCutchen/Perfetti 1982; Scott 1984). Im Alter von zehn Jahren hat der häufige Gebrauch von ‚und‘ nachgelassen, Konnektoren werden variabler und zur Kennzeichnung unterschiedlicher Arten von Relationen eingesetzt. Zu berücksichtigen ist hierbei, dass bestimmte Textsorten/-muster spezifische Verknüpfungstypen zwischen einzelnen Sätzen oder auch kleineren Textteilen nahe legen und dass die idealtypische/prototypische Verknüpfungsweise von erzählenden und berichtenden Texten ‚dann‘ ist (vgl. Linke et al., 1996, S. 240).

Empirischen Untersuchungen zeigen (vgl. Augst und Faigel, 1986, S. 103), dass die Entwicklung von Fähigkeiten zur adäquaten Anwendung des Konnexionsprinzips eng verknüpft ist mit der Entwicklung schriftspezifischer, syntaktischer Fähigkeiten. Sinnvoll ist daher im weiteren Verlauf unter Berücksichtigung der verschiedenen syntaktischen Phänomene konzeptioneller Schriftlichkeit näher auf das Konnexionsprinzip einzugehen. Basis für die folgende Beschreibung der syntaktischen Phänomene konzeptioneller Schriftlichkeit bilden die drei von Feilke (1996a, S. 1182) postulierten Trends zur Entwicklung von spezifisch schriftsprachlichen syntaktischen Fähigkeiten.

Zunächst stellt er fest, dass mit zunehmendem Alter immer mehr semantische Information im gleichen Satz aufeinander bezogen wird und die Satzlänge deshalb kontinuierlich ansteigt (vgl. Feilke, 1996a, S. 1182). Dass es sich hierbei um einen Indikator für eine zunehmende konzeptioneller Schriftlichkeit handelt, legen sämtliche statistische Untersuchungen zur bloßen Satzlänge (errechnet nach Wörter pro Satz) nahe. Denn diese zeigen, dass die durchschnittliche Satzlänge im mündlichen Sprachgebrauch signifikant geringer ist, als im schriftlichen (vgl. Schwitalla, 2006, S. 101f).²²

Geschriebene Sätze sind jedoch nicht nur tendenziell länger. Vielmehr gilt als typisches Merkmal geschriebener Sprache vor allem eine höhere Satzkomplexität. Dieses lässt sich ebenfalls durch zahlreiche sprachwissenschaftliche Untersuchungen belegen. Während beim mündlichen Sprachgebrauch neben Einfachsätzen (HS), zweigliederige Reihen (HS+HS) und zweigliederige Gefüge (HS+NS) dominieren, werden im schriftlichen Sprachgebrauch hauptsächlich sehr komplexe Gefüge verwendet, welche über die zweigliedrige Struktur (HS+x) weit hinaus gehen (vgl. Augst und Müller, 1996, S. 1503). Anzumerken ist jedoch, dass das Maß der Beschreibung bei diesen Untersuchungen meist nur Art, Zahl und der Grad der Nebensätze ist. Bei einer zusätzlichen Berücksich-

²² Zu beachten ist jedoch, dass es sich hierbei um Durchschnittswerte handelt und dass ein Blick auf die Verteilungen verdeutlicht, dass in der gesprochenen Sprache zwar kürzere Sätze sehr viel häufiger sind - sehr typisch sind auch so genannte ‚Einwortsätze‘ - , daneben aber auch in der gesprochenen Sprache sehr wohl vereinzelt längere Sätze vorkommen (vgl. Schwitalla, 2006, S. 101f.).

tigung der Struktur, offenbart sich, dass nicht nur hypotaktische Satzstrukturen Ursache für die höhere syntaktische Komplexität geschriebener Sprache sind. Häufige Ursache ist vielmehr auch eine verstärkte Anwendung des so genannten Nominalstils (vgl. Augst und Müller, 1996, S. 1503; Koch und Oesterreicher, 1994, S. 591).

Zu den für diesen Stil verantwortlichen sprachlichen Phänomenen gehören vor allem Nominalisierungen (‘*Wiederholung*’, ‘*Erfahrung*’, u.ä.), Linkserweiterungen (‘*vorheriger Unterrichtsstoff*’, ‘*persönliche Erfahrung*’), Partizipien (‘*aufgegebene Hausaufgabe*’, ‘*neu erworbene Kenntnisse*’) und anderes mehr (vgl. Augst und Faigel, 1986, S. 82f.). Wesentliche Ursache für den Nominalstil sind jedoch auch Satzkonstruktionen mit mehrstufigen Nominal- und Präpositionalphrasen, die anstelle lokaler, temporaler und kausaler Nebensätze verwendet werden (vgl. Schwitalla, 2006, 133). Die verstärkte Nutzung all dieser verschiedenen für einen Nominalstil typischen sprachlichen Phänomene ermöglicht es, einen Informationsumfang, der im mündlichen Sprachgebrauch meist auf einen Haupt- und Nebensatz oder auf zwei Hauptsätze verteilt wird, in einem einzigen komplexen Hauptsatz ohne weitere neben- oder untergeordnete Teilsätze auszudrücken. Das dies im schriftlichen Sprachgebrauch verstärkt geschieht, ist empirisch belegbar.²³

Hinsichtlich der schriftspezifischen “Versprachlichungsstrategien” (Koch und Oesterreicher, 1985, S. 23) ist somit festzuhalten: Es sind nicht nur Subordinationen n-ten Grades, die zu einer integrativen, kompakten und komplexen Bauweise sowie höhere Informationsdichte konzeptionell schriftlicher Texte beitragen. Auch Infinitiv- und Partizipalkonstruktionen (vgl. Chafé und Danielewicz, 1987, S. 98ff.) sowie Nominalisierungen in besonderem Maße jedoch mehrstufige Nominal- und Präpositionalphrasen sind Ursache einer wesentlich knapperen und kompakteren Integration der geschriebenen Sprache (vgl. Augst und Müller, 1996, S. 1503). Die für konzeptionell schriftliche Texte typische Häufung und Verdichtung von Informationen auf wenig Raum (*Informa-*

²³ Es ist empirisch belegbar, dass Nominalphrasen im schriftlichen Sprachgebrauch meist komplexer sind als beim Sprechen, deren Komplexität meist nur bis zur dependenziellen Dreistufigkeit (eine sehr romantische Jugendfreundschaft) reicht, selten jedoch darüber hinaus (vgl. Schwitalla, 2006, 133). Ebenfalls empirisch evident ist, dass es im schriftlichen Sprachgebrauch auch mehr Nominalisierungen gibt (vgl. Augst/Müller, 1996, S. 1503; Schwitalla, 2006, S. 134): Café (1982, S. 39f) hat beispielsweise 11,5 mal mehr Nominalisierungen in geschriebenen als in gesprochenen Texten errechnet. Ebenso sind auch „mehrere untergeordnete Genitiv- und Präpositionalattribute und besonders mehrfach untergeordnete Partizipalattribute (...) ein typisches Kennzeichen der heutigen Schriftsprache.“ (vgl. Schwitalla, 2006, S. 134).

tionsverdichtung) wird außerdem durch die so genannte ‚überdehnte Satzklammer‘ als auch die ‚Parenthese‘ realisiert.²⁴

Im Hinblick auf die somit auf sehr verschiedene Weise realisierbare höhere Satzkomplexität und angestrebte Informationsverdichtung ist folgender Entwicklungstrend beobachtbar. Neben einer deutlichen funktionalen Differenzierung der syntaktischen Mittel und einer Steigerung der syntaktischen Einbettungstiefe in verschiedenen Stufen vollzieht sich eine Entwicklung von der Satz-Koordination über die Subordination zur Integration auf der Phrasenebene (vgl. Feilke, 1996a, S. 1182). Da sich die Entwicklung einer zunehmenden Phrasenintegration jedoch vor allem ungefähr ab dem 14. Lebensjahr zu vollziehen scheint, ist dies Phänomen hinsichtlich der Konzeption eines Förderprogramms für Fünftklässler weitgehend zu vernachlässigen beziehungsweise, wenn überhaupt, nur in seinen Anfängen anzubahnen. Für die Konzeption eines Förderprogramms für Fünftklässler ist vielmehr relevant, dass bis circa zum 14. Lebensjahr parallel zum Rückgang der Koordination fast komplementär eine kontinuierliche Zunahme der Subordination beobachtbar ist (vgl. Augst und Faigel, 1986, S. 95ff; Feilke, 1996a, S. 1183). Weiterhin relevant ist der bis circa 12 Jahren feststellbare Anstieg des differenzierten Gebrauchs von Satzkonjunktionen und -adverbien (vgl. Augst und Faigel, 1986, S. 95ff; Feilke, 1996a, S. 1184). Dem entsprechen auch die empirischen Befunde von Augst et al. (2007, S. 352) die zeigen, dass ein „Großteil dessen, was an textueller Expansion in die Texte hineinkommt“, syntaktisch integriert wird und der Entwicklungstrend hierbei „von eher aggregativen Verfahren (...) zu stärker integrativen Verfahren, insbesondere subordinierende Strukturen“ geht (vgl. Augst et al., 2007, S. 354). Bezugnehmend darauf postulieren Augst et al. (2007, S. 353), dass „(d)as Grundschulalter (...) innerhalb der Schreibentwicklung ein syntaktisches Alter“ sei. „(D)ie lexikalische Anreicherung der realisierten Propositionen“ scheint hingegen „so gut wie überhaupt

²⁴ Diese Syntaktisierung der Schriftsprache lässt sich auf die schriftspezifischen Kommunikationsbedingungen zurückführen (vgl. Augst/Müller, 1996, S. 1503), vor allem darauf, dass der schriftliche Sprachgebrauch der begrenzten Verarbeitungskapazität des menschlichen Gedächtnisses weniger unterworfen ist. Kürzere Sätze sowie einfache, aneinandergereihte Hauptsätze sind nicht nur wesentlich leichter zu konstruieren als komplexe Satzgefüge n-ten Grades, sondern sie sind auch bedeutend einfacher zu rezipieren. Ebenso sind mehrstufige Nominalphrasen sowie komplizierte Präpositional-, Genitiv- oder Partizipalkonstruktionen nur bis zu einem gewissen Komplexitätsgrad im mündlichen Sprachgebrauch konstruierbar – aber auch rezipierbar. Daher sind für die gesprochene Sprache einerseits verbale Konstruktionen im Sinne des so genannten Verbalstils typischer. Zum anderen ist es der im mündlichen Sprachgebrauch typische reihende „Nachtragsstil“, der eine deutliche Planungs- beziehungsweise Produktionserleichterung für den Sprecher sowie eine Verstehens- erleichterung für den Hörer bietet (vgl. Schwittala, 2001, S. 899). Jedoch gelten die beschriebenen schriftsprachlichen Phänomene und Besonderheiten im mündlichen Sprachgebrauch keineswegs als fehlerhaft, werden jedoch in den meisten Fällen nachweislich vermieden.

nicht im primären Fokus der Schreibenden“ zu stehen und bildet somit vermutlich erst später in der Ontogenese einen entwicklungsrelevanten Faktor (vgl. Augst et al., 2007, S. 282).

Im Hinblick auf die adäquate Anwendung des Konnexionsprinzips ist vor allem der dritte von Feilke beschriebene Entwicklungstrend relevant. Denn dieser bezieht sich darauf, dass syntaktischen Fähigkeiten zunehmend pragmatisch eingesetzt werden. Kohärenzstiftende Mittel und Strategien werden adressatensensibel und damit zurückhaltender eingesetzt, nur dann, wenn sie als unverzichtbar für die (Re-)Konstruktion kohärenter Texte durch den Leser erachtet werden (vgl. Sieber, 2003, S. 218). Die syntaktischen Fähigkeiten werden zunehmend pragmatisch angepasst gehandhabt. Dabei ist sowohl eine Entwicklung von der syntaktisch expliziten Verknüpfung von Einzelpropositionen zur Fähigkeit einer textgesteuerten Aktivierung von Schemata zu beobachten als auch eine Entwicklung von der syntaktischen Konnexion und Kohäsion zur semantischen als auch pragmatischen Kohärenz nachweisbar (vgl. Feilke, 1996a, S. 1182). Da jedoch, wie bereits oben dargelegt, bis circa 12 Jahre ein starker Anstieg und erst dann ein Rückgang des Gebrauchs von Satzkonjunktionen sowie -adverbien feststellbar ist (vgl. Feilke, 1996a, S. 1184; Augst und Faigel, 1986, S. 95ff.), ist im Hinblick auf die Altersgruppe der Fünftklässler zu vermuten, dass der explizite Gebrauch von Kohäsionsmitteln noch ein relevanter Förderinhalt ist.

An dem Satz *„Nach meiner Auffassung sind Hausaufgaben ein sehr wichtiges, weil nützliches Lernmittel. Der Schüler ist gezwungen, sich auch außerhalb der Schulzeit mit dem durchgenommenen Stoff zu befassen. So prägt sich das in der Schule gelernte zu Hause noch einmal ein.“* (Feilke, 1996a, S. 1184) wurde bereits verdeutlicht (vgl. Kap.1.1, S. 27), dass explizite grammatische Verknüpfungssignale für sich genommen noch keine Kohärenz erzeugen, sogar weitgehend entbehrlich sein können, wenn der Rezipient über ein ausreichendes thematisches und kontextuelles Hintergrundwissen verfügt (vgl. Brinker, 2010, S.40). Obwohl die Verbindung zwischen Kohäsion und Kohärenz somit nicht zwingend ist und Texte häufig kohärent sind, ohne dabei auf kohäsive Mittel angewiesen zu sein (vgl. Stede, 2007, S. 24) gilt doch auch, dass ein kohärenter Text in aller Regel nicht ohne explizite textgrammatische Verknüpfungen durch so genannte Kohäsionsmittel auskommt (vgl. Steinig, 2009, S. 160; Knapp, 1997, S. 99). Vielmehr unterstützt, sichert und optimiert ein adressatensensibler Einsatz von Kohäsionsmitteln in den meisten Fällen die Textrezeption (vgl. Bachmann, 2002, S. 86-112). Der Erwerb von Kohäsionsmitteln, vor allem deren adressatensensibler Einsatz gehört daher in je-

dem Fall zur Vermittlung von Wissen und Fähigkeiten zur Herstellung kohärenter Texte. Denn wenngleich Kohäsion (an der Textoberfläche sichtbare Verknüpfung), die als linguistische Reflexion von Kohärenz (unter der Textoberfläche liegende, vom Rezipienten zu rekonstruierende, inhaltliche Verknüpfung) anzusehen ist, sich bei näherer Betrachtung nicht als hinreichend erweist, so ist sie dennoch ein zentrales Merkmal von Texten (vgl. Stede, 2007, S. 23).

Im Hinblick auf die Konzeption der Fördermodule ist weiterhin festzuhalten, ein wichtiger Förderinhalt zur Entwicklung der schriftlichen Erzählfähigkeit sollte darin bestehen, die Schüler/innen dabei zu unterstützen, bei einer eindeutigen referentiellen Verkettung gleichzeitig dem ästhetischen Grundsatz ‚variatio delectat‘ zu genügen. Dies wird insbesondere im *vierten Fördermodul* aufgegriffen (Kap. 2.2., S. 93ff.). In diesem Modul geht es beim Experimentieren mit lexikalischen Erweiterungen zudem darum, dass beim schriftlichen Kommunizieren nur noch eine eingeschränkte Verwendung deiktischer Ausdrücke und Nutzung so genannter *Passe-partout*-Wörter möglich ist. Indem die Schüler/innen dabei unterstützt werden genauere Angaben zu Personen, Orten und Zeiten etc. zu machen, soll ihnen zugleich eine Hilfestellung im Hinblick auf den angesprochenen notwendigen Aufbau einer eigenen Textwelt gegeben werden. Eng damit verknüpft ist natürlich eine Erweiterung des Inhaltswortschatzes, die jedoch im Grunde durchweg in allen Fördermodulen erfolgt. Dass eine Ursache für die höhere syntaktische Komplexität geschriebener Sprache hypotaktische Satzstrukturen sind, wird ebenfalls unter anderem im *vierten Fördermodul* berücksichtigt. Die Anwendung des so genannten Nominalstils als eine ebenso häufige Ursache für diese höhere syntaktische Komplexität wird hingegen in diesem Fördermodul nur insofern aufgegriffen, dass Ursache für den Nominalstil auch Satzkonstruktionen mit mehrstufigen Nominal- und Präpositionalphrasen sind, die anstelle lokaler, temporaler und kausaler Nebensätze verwendet werden. Nominalisierungen, Linkserweiterungen und Partizipien, das heißt andere für diesen Stil verantwortliche sprachliche Phänomene, werden hingegen nicht berücksichtigt, da diese sowohl im Hinblick auf die ausgewählte Altersstufe der Fünftklässler (vgl. Augst, 2007, S. 352) als auch aufgrund der Textsorte eine eher untergeordnete Rolle spielen.

Für die konzeptionell schriftliche Sprache ist eher die Nutzung spezifischer Konnektoren typisch und zudem ist für die Alterstufe der Fünftklässler der Anstieg eines differenzierten Gebrauchs von Satzkonjunktionen und –adverbien nachweisbar. Daher sollte bei der Konzeption des Förderprogramms keinesfalls außer Acht bleiben, dass

Strukturwörter (Artikel, Pronomen, Zahlwörter, Präpositionen, Adverbien und Konjunktionen), die rund die Hälfte der Wörter von Texten stellen, vielfach, insbesondere Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund, Schwierigkeiten bereiten (vgl. Neuner 1998, S. 92). Die Erweiterung des Strukturwortschatzes findet bereits im *vierten Fördermodul* statt, verbindet sich aber vor allem mit dem grammatischen Schwerpunkt „Textverflechtung durch kohäsive Mittel“ (Kap. 2.2., S. 97ff.). Dessen Fokus liegt im *sechsten Fördermodul* zunächst auf einer expliziten Realisierung der Wiederaufnahmestruktur (Kap. 2.2., S. 97ff.). Konkret geht es um das Einüben einer adäquaten Verwendung von Pronomen (Personal- und Possessivpronomen), da diese sich besonders gut als Einstieg in das Thema Textverflechtung zu eigenen scheint (vgl. Merander, 1988, S. 69). Im *siebten Fördermodul* wird hingegen Bezug darauf genommen, dass bestimmte Textsorten/-muster spezifische Verknüpfungstypen zwischen einzelnen Sätzen oder auch kleineren Textteilen nahe legen und dass die idealtypische/prototypische Verknüpfungsweise von erzählenden und berichtenden Texten „dann“ ist. Um die Schüler/innen in diesem Fördermodul dabei zu unterstützen die für ihre Entwicklungsstufe noch typische Häufung von *,(und) dann'*-Verknüpfungen zu verringern und eine variantenreiche und angemessene temporale Strukturierung ihrer Erzählungen zu gestalten, ist es unerlässlich, den Schüler/innen durch enge Verknüpfung mit einer systematischen Erweiterung des Strukturwortschatzes die notwendigen lexikalischen Mittel zur Kennzeichnung inter-kausaler Relationen (Konnektoren) zur Verfügung zu stellen (Kap. 2.2., S.99ff.). Dabei ist stets im Blick zu halten, dass es beim schriftlichen Erzählen erst an zweiter Stelle darum geht, durch Nutzung verschiedener temporaler Adverbien und Konjunktionen zwischen *,und dann'* und *,danach'* und *,nachdem'* zu variieren. Der Hauptfokus sollte darauf liegen, gegliederte Textteile bei den Schüler/innen zu evozieren – nicht in der Differenz von *,und dann'* und *,danach'*, sondern vielmehr in der Differenz von *,und dann'* versus etwa *,plötzlich'* (vgl. Augst et al. 2007, S. 361).

1.3. Prozessbezogene Schreibkompetenzen

Bezug nehmend auf sprachwissenschaftliche Modelle und Befunde wurde im vorherigen Kapitel herausgearbeitet, welche „strukturbezogenen Schreibkompetenzen“, das heißt welche schriftspezifischen Sprachkompetenzen, im Zuge der Schreibentwicklung auf den verschiedenen linguistischen Ebenen zu erwerben sind. Dabei wurde bereits

angedeutet, dass das Herstellen von Texten in einem Prozess geschieht und schriftsprachspezifische Besonderheiten und Phänomene bis zu einem gewissen Grad auch Folge spezieller Produktionsstrategien sind, die einem Schreiber - im Gegensatz zum Sprecher - zur Verfügung stehen. Innerhalb der psychologischen Schreibforschung, die sich hiermit in den letzten Jahrzehnten zunehmend beschäftigt hat, wird Schreiben als ein umfassender kognitiver Konstruktionsprozess modelliert. Der textlinguistischen Betrachtung von Schreibprodukten folgt somit eine kognitionspsychologische Betrachtung des Schreibprozesses und die „prozessbezogenen Kompetenzen“ (Feilke, 1993, S. 18) rücken in den Vordergrund. Konkret geht es darum, welche speziellen Produktionsstrategien bei der Produktion konzeptionell schriftlicher Texte, erstens zur Verfügung stehen, zweitens hilfreich, wenn nicht sogar nötig, sind und wie und wann diese erworben werden (können).

Grundlage zur näheren Bestimmung der prozessbezogenen Schreibkompetenzen bildet im Wesentlichen das bekannte Modell von Hayes und Flower (vgl. Abbildung 5) auf das sich auch neuere Arbeiten im deutschsprachigen Raum immer wieder beziehen (z.B. Fix, 2000, 23f.; Merz-Grötsch, 2000, 87f.; Glaser, 2004, S. 16ff.). Auf Kritikpunkte, die im Zuge der Rezeption und kritischen Auseinandersetzung entstanden sind, als auch auf weitere Modelle wird nur insoweit näher eingegangen, wie dies für die Konzeption des Förderprogramms relevant ist.²⁵

Verdienst von Hayes und Flower ist es, mit ihrem Modell den Schreibprozess erstmals systematisch beschrieben und in seine Teile und Subprozesse zerlegt zu haben (vgl. Becker-Mrotzek, 2007, S. 26). Ihr hierarchisch organisiertes Modell untergliedert sich in die so genannten Einflussfaktoren des Schreibprozesses (Aufgabenumfeld und Langzeitgedächtnis) sowie in den eigentlichen Textproduktionsprozess. Dieser wiederum wird als Gesamthandlung mit verschiedenen Teilkomponenten verstanden. Bei diesen Subprozessen handelt sich zunächst um die aus der Schreibdidaktik bekannten Subprozesse des Planens (*planning*), Formulierens/Erstellens (*translating*) und Überarbeitens (*reviewing*).

²⁵ Mittlerweile wurde der Schreibprozess in unterschiedlichen Modellen beschrieben. Eine Übersicht bietet Molitor-Lübbert (1996). Ausführliche Beschreibungen des Modells von Hayes und Flower sind zu finden bei Molitor-Lübbert (1996, S. 1006f.), Fix (2000, S. 23ff.), Merz-Grötsch (2000, 87ff.) und Weinhold (2000, 37ff.). Zu den ebenfalls berücksichtigten Modellen gehören Modelle, die versuchen entweder zusätzliche Aspekte zu integrieren (Bereiter und Scardamalia, 1986, S. 62; Ludwig, 1983, S. 46) oder sich intensiver auf einzelne Teilaspekte oder -prozesse beziehen (Bereiter und Scardamalia, 1987, S. 266; Hayes et al., 1987, S. 185).

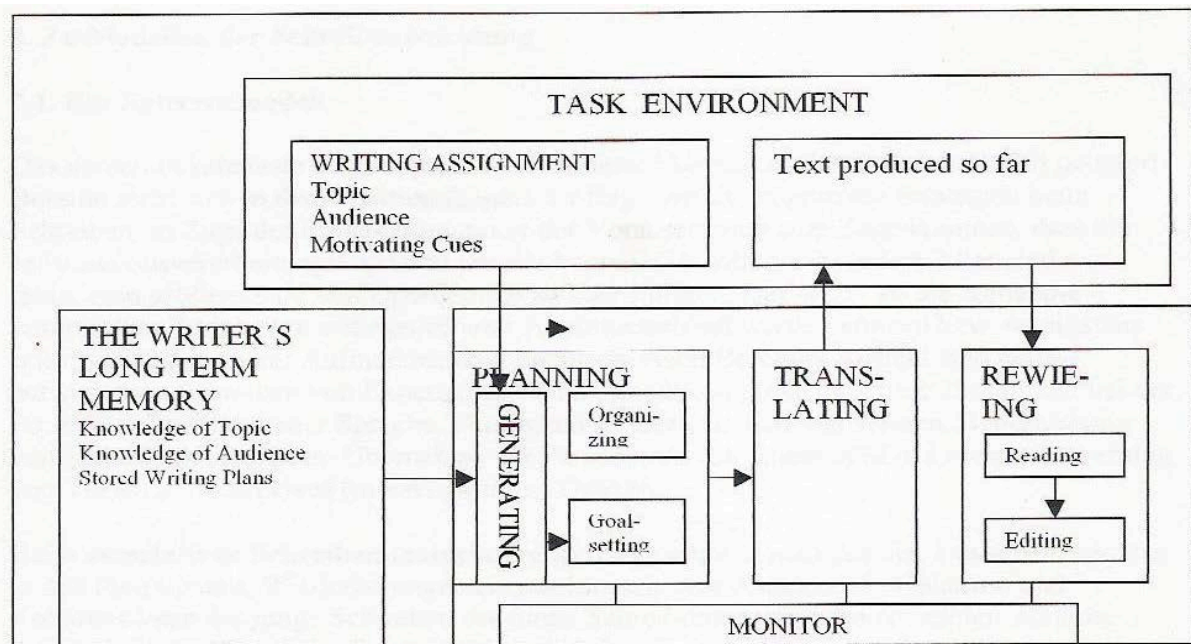


Abbildung 5: Modell von Hayes & Flower (1980, S. 11)

Wie die Abbildung 5 zeigt, ist jeder dieser Prozesse seinerseits in weitere Teilprozesse aufteilbar (vgl. Molitor-Lübbert, 1996, 1006f.): Planungsaktivitäten umfassen (1) das Generieren von Ideen, (2) eine Auswahl von Ideen, die sich in einer kohärenten Weise darstellen lassen und (3) das Benennen von Zielen, die bei der Erstellung des Textes realisiert werden sollen. Beim Erstellen eines Textes müssen (1) Ideen in eine sprachliche Form (Sätze) transformiert werden, die anschließend (2) in eine Schriftform übertragen wird. Bei der Überarbeitung wird schließlich (1) der geschriebene Text mit einem angestrebten Endzustand verglichen (2) es werden Strategien ausgewählt, die eine Realisierung dieser Ziele erlauben und in einer abschließenden Phase werden (3) diese Strategien angewandt“ (vgl. Fries und Souvignier, 2009, S. 422).

Die Erkenntnis der Schreibprozessforschung, dass der komplexe Akt des Schreibens sich sinnvoll in eine größere Zahl größtenteils unbewusster Teilhandlungen zerlegen lässt und der Grad der Entfaltung dieser Teilhandlungen im faktischen Schreiben in engem Zusammenhang mit der Qualität der entstehenden Produkte steht, hat den Blick dafür geöffnet, dass entfaltete Schreibfähigkeit auch lehr- und lernbare Prozesskompetenzen umfasst (vgl. Feilke, 1993, S. 24). Diese gilt es im Zug der Ausbildung von Schreibkompetenz ebenfalls zu erwerben. Denn es ist nicht nur notwendig, die verschiedenen Entlastungsmöglichkeiten, welche die direkte face-to-face-Kommunikation bietet, im Schreiben mit Hilfe entsprechender strukturbezogener Schreibkompetenzen zu substituieren. Vielmehr gilt es ebenso zu lernen, die speziellen Entlastungsmöglich-

keiten, die das Schreiben aufgrund seiner spezifischen Produktionsbedingungen bietet, adäquat zu nutzen (vgl. Feilke, 1996a, 1180f.). Voraussetzung hierfür sind im Wesentlichen die Ausbildung von Planungs- und Revisionskompetenz.

Die wichtigsten theoretischen Konzepte und empirischen Resultate zur Entwicklung von Planungsfähigkeit beim Schreiben stammen aus den Untersuchungen von Bereiter und Scardamalia (vgl. Feilke, 1993, S. 24). Diese gewinnen erst mit steigendem Alter ein eigenes Gewicht in der Textproduktion. Bis zu einem Alter von 10 Jahren, so Bereiter und Scardamalia, gibt es praktisch keine Indikatoren, die auf ein Trennung von Textproduktion und Planung beziehungsweise Planungsphasen hinweisen (vgl. Feilke, 1993, S. 25f.). Ab diesem Zeitpunkt beginnen sich die Planungsaktivitäten langsam zu entfalten. Neben den inhaltlich bestimmten konzeptuellen Aktivitäten der Schreiber gehören hierzu auch zunehmend die auf den rhetorischen und kommunikativen Problemraum bezogenen Planungselemente.²⁶ Beobachtbar ist zudem ein deutlicher Trend von lokal begrenzten Planungsaktivitäten zu einem stärker textorientierten globalen Planen (vgl. Feilke, 1993, S. 24).

Wie bereits an einigen Stellen angedeutet, sind die spezifischen Produktionsbedingungen des Schreibens der Grund dafür, dass die Textproduktion bewusster und geplanter erfolgen kann. Diese ermöglichen es, neben einer einfacheren Reflexion der Gedanken, auch die bisher geschriebenen Äußerungen wiederholt zu lesen sowie auf andere Informationsquellen zurückzugreifen. Denn Textproduzenten bleiben im Verlauf des Schreibens stets mit ihrem eigenen Produkt konfrontiert, was ihnen zudem auch die Möglichkeit einer ständigen Anpassung des Produkts an die Kommunikationsziele, mit anderen Worten die Möglichkeit und Chance der Textrevison, bietet (vgl. Feilke, 1996a, S. 1181). Wie das Planen gilt daher auch das Überarbeiten von Texten unter dem Gesichtspunkt der Entwicklung einer Schreibkompetenz als ein zentraler Faktor (vgl. Feilke, 1993, S. 27). Becker-Mrotzek (1997, S. 11) sieht sogar das vielleicht wichtigste Merkmal ausgebildeter Schreibfähigkeiten darin, welche Bedeutsamkeit das Überarbeiten hat.²⁷

²⁶ An dieser Stelle wird Bezug genommen auf Bereiter und Scardamalia (1984, zitiert nach Feilke, 1993, S. 25), die von einem zweigeteilten Problemraum ausgehen. Probleme des ‚*rhetorical space*‘, die an dieser Stelle gemeint sind, entstehen aus den Bedingungen der Kommunikation und der Sicherung der Verstehensvoraussetzungen, Probleme des ‚*content space*‘ ergeben sich hingegen aus der Tatsache, dass jeder schriftliche Text ein bestimmtes Thema behandelt, das eigene Strukturierungsanforderungen an die Schreiber/innen stellt.

²⁷ Angesichts der großen Bedeutung, welche der Textrevison in der Schreibforschung zugemessen wird (vgl. Ludwig, 1989, S. 67; Baurmann und Ludwig, 1985, S. 258), ist es nicht verwunderlich, dass verschiedene Modelle speziell zur näheren Beschreibung von Revisionshandlungen entwickelt wur-

Denn das Lesen des bereits produzierten Textes und das Auseinandersetzen mit den eigenen Gedanken sind auch die Grundlage dafür, dass Texte zu einem kognitiven Werkzeug werden können, das höhere und komplexere Formen des Denkens ermöglicht oder zumindest erheblich erleichtert (vgl. Becker-Mrotzek, 1997, S. 105). Schreibanfänger haben jedoch große Schwierigkeiten, ihre Texte zu überarbeiten und sind weit entfernt von dieser epistemischen, wissenserzeugenden Funktion des Schreibens (vgl. Bereiter, 1980, S. 85). Soweit überhaupt Änderungen vorgenommen werden, beziehen sich diese weitgehend auf formale Aspekte, wohingegen größere Umarbeitungen, die etwa den propositionalen Gehalt betreffen, nicht stattfinden. Daneben gibt es eine deutliche Entwicklung von einem auf Oberflächenmerkmale wie Orthographie, Wortwahl und, in geringem Umfang, Syntax bezogenem Überarbeiten zu einer inhaltsorientierten und auf die Textbasis bezogenen Überarbeitungshinweise. Wie schon beim Planen kann auch bei der Textrevison neben einer altersabhängigen allgemeinen quantitativen Zunahme eine Entwicklung vom deutlich lokal begrenzten zum textbezogenen Überarbeiten festgestellt werden. (vgl. Feilke, 1993, S. 28). Somit zeigt sich, wie bereits im Hinblick auf die Schreibprodukte festgestellt wurde, auch im Prozess der Herstellung von Texten eine Entwicklung von der Linearität zur Komplexität. Parallel zur beschriebenen Hinwendung von lokalen zu globalen Aspekten der Problemstrukturierung manifestieren sich Fortschritte vor allem auch in einer zunehmenden Dynamik und Intensität der metakognitiven und der metasprachlichen Aktivitäten (vgl. Schmöller-Eibinger, 2008, S. 145). Weiterhin wurde im Hinblick auf die Textrevison festgestellt, dass erst mit zunehmendem Alter die Texte durch das Überarbeiten auch besser werden, was theoretisch und empirisch auf die wachsende Fähigkeit zur Perspektivübernahme zurückgeführt werden kann. Zugespitzt kann man somit sagen, dass Schreiben mit Bewusstheit, Planung und sozialer Perspektivübernahme in gewisser Weise genau diejenigen kognitiven Fähigkeiten voraussetzt, die es zugleich fördert (vgl. Becker-Mrotzek, 1997, S. 105).

Bezug nehmend auf die beschriebenen empirischen Befunde zur Entwicklung von Planungs- und Revisionskompetenz, ist festzuhalten, dass die Entwicklung dieser Kompetenzen relevante Förderinhalte für die Altersstufe der Fünftklässler sind. Zur Vermittlung dieser Kompetenzen werden Inhalte aus dem auch im deutschsprachigen Raum bekannten amerikanischen „Self-Regulated Strategy Development“-Programms (Har-

den. Zu den bekanntesten gehört das CDO-Modell von Bereiter und Scardamalia (1987, 265ff.), das an das Schreibprozessmodell von Hayes und Flower (1980) anknüpft.

ris und Graham, 1996) in das Förderprogramm integriert. Bei dem von Harris und Graham entwickelten Programm, das für Schüler/innen ab der zweiten Klasse geeignet ist, werden neben domänenspezifischen Schreibstrategien und metakognitivem Strategiewissen auch Überwachungs- und Steuerungsfertigkeiten vermittelt sowie eine Förderung motivationaler Kompetenzen angestrebt.²⁸

Im Vordergrund des Förderprogramms zur Entwicklung der schriftlichen Erzählfähigkeit wird jedoch vor allem stehen, dass Textmustern nicht nur beim Schreiben selbst, sondern bereits beim Planen wie auch beim Überarbeiten eine wichtige Funktion und zentrale Bedeutung zukommt (vgl. Becker-Mrotzek, 2007, S. 28). Ziel wird somit zum einen sein, die Schüler/innen beim erfahrungsgemäß eher schwierigeren Übergang von der Phase der assoziativen Ideensammlung in die Phase der Zielbildung, Planung und Gliederung des Inhalts (vgl. Merz-Grötsch, 2003, S. 806) durch die Konzeption eines so genannten ‚Geschichtenplans‘ (vgl. Kap. 2.2., S. 87f.) zu unterstützen. Berücksichtigt werden soll dabei, dass für die Inhaltsplanung, welche vor allem die Ordnung und Gliederung des zusammengetragenen Stoffes (Personen, Sachverhalte, Ereignisse, Handlungen, Vorstellungen, etc.) betrifft, keineswegs die Sachstruktur allein ausschlaggebend ist. Bedeutsam ist vielmehr - neben einer kommunikative Verbindung von eigener Perspektive und von Adressatenvorwissen und -interesse - die Anlehnung an Textmuster und rhetorische Prinzipien (vgl. Merz-Grötsch, 2003, S. 806).

Aufgegriffen wird damit, dass Schreibexperten Textmuster als Mittel zur Kontextualisierung nutzen und ihr strukturelles Musterwissen als Schreibstrategie zur Bewältigung von Problemsituationen aktiv einsetzen. Strukturwissen kann auf diese Weise zur Planungstechnik werden (vgl. Fix, 2008, S. 30): durch die Adaption eines gegebenen Textmusters an die konkreten Schreibziele entsteht ein Text- und ein Schreibplan, der den konkreten Schreibprozess steuern kann (vgl. Becker-Mrotzek, 2007, S. 29). Schreibanfänger verfügen zwar größtenteils über ein passives Textmusterwissen, kön-

²⁸ Anzumerken ist an dieser Stelle, dass sich einer der Kritikpunkte am Modell von Hayes und Flower auf den untergeordneten Stellenwert der Motivation (vgl. Ludwig, 1983, S. 46) und auf die Reduktion des Schreibprozesses auf rein kognitive Prozesse bezieht (vgl. Merz-Grötsch, 2000, S. 90; Sieber, 2003, S. 213). Ludwig (1983, S.38ff.), der außerdem das Fehlen motorischer Handlungen kritisiert, versucht in seiner Modellierung zusätzlich motivationale Bedingungen, motorische Handlungen aber auch eine stärkere Gewichtung des Einflusses des entstehenden Textes zu berücksichtigen (vgl. Molitor-Lübbert, 1996, 1008). Das von ihm geschaffene Strukturmodell des Schreibprozesses enthält die folgenden fünf Komponenten: motivationale Basis, konzeptionelle Prozesse, innersprachliche Prozesse, motorische Prozesse, redigierende Aktivitäten (vgl. Sieber, 2003, S. 213). Aber auch Hayes (1996) selbst berücksichtigt in einem neuen Modell der Textproduktion motivationale und emotionale Komponenten neben den aus dem ursprünglichen Modell bekannten Komponenten, der kognitive Prozesse und des Langzeitgedächtnisses. Insgesamt wird in diesem neueren Modell der Textproduktion neben dem Aufgabenumfeld stärker berücksichtigt (vgl. Glaser, 2004, S. 18f.).

nen dieses aber noch nicht aktiv einsetzen. Empirisch gestützt wird diese Vorgehensweise auch durch eine Vergleichsstudie von Winter (1998), die zu dem Schluss kommt, dass beim kreativen Schreiben wegen der Unklarheit der an das Schreiben gerichteten Ansprüche wichtige Impulse für eine weitere Entwicklung der Schüler/innen fehlen, weshalb der traditionelle Aufsatzunterricht dem Förderanspruch näher kommt (vgl. Winter, 1998, S. 201). An dieser Stelle wird nochmals deutlich, weshalb die Vermittlung von Wissen über narrative Textmuster so zentral für eine Entwicklung der schriftlichen Erzählfähigkeit ist.

Zwar ist die Tradition der Aufsatzdidaktik, die von festen didaktischen Textsorten ausging (Erzählung, Schilderung, Beschreibung, Inhaltsangabe, usw.) zumindest in didaktischen Konzepten und auch auf der Ebene der aktuellen Bildungsstandarddiskussion abgelöst worden von einer an Schreibfunktionen und dem Schreibprozess orientierten Didaktik. Forschungen zum schulischen Überarbeiten (vgl. Fix, 2000) verdeutlichen jedoch die Paradoxien eines prozessorientierten Schreibunterrichts: Dort, wo die Schreibmotivation hoch und der Prozessaspekt das höchste Gewicht hat, im so genannten ‚freien Schreiben‘, ist die Überarbeitungsbereitschaft der Schüler/innen ausgesprochen gering. Hingegen ist sie dort, wo das Schreiben extrem unbeliebt ist, weil es sich an vorgegebenen Textmustern zu orientieren hat, wie bei der stark normierten und rein schulischen Textsorte Inhaltsangabe, deutlich höher und die Überarbeitungen selbst sind erfolgreicher. Grund hierfür, so legen die Daten nahe, ist, dass die Schüler/innen bezogen auf die Inhaltsangabe über ein hochgradig stereotypes Muster verfügen, das leicht und mit Erfolg am individuellen Text abzugleichen ist, für ihre freigeschriebenen Texte hingegen keinerlei Kriterien haben (vgl. Feilke, 2010, S. 8). Mit anderen Worten, „eine typisierte und klar profilierte Anforderungsstruktur, die sich unterrichtlich auf gut konturierte und funktional begründete Textsortenprofile stützt, erleichtert das Lernen und verbesserte die Schreibresultate“ (Feilke, 2003, S. 189). Dies wird im Förderprogramm unter anderem durch die Entwicklung einer so genannten ‚Checkliste‘ realisiert (vgl. Kap. 2.2., S. 97).

Ebenso wird der Fokus darauf liegen, die Lernenden beim Erwerb des für Textrevisionen ebenfalls nötigen sprachlichen Wissens zu unterstützen und sie zu befähigen, dieses Wissen adäquat anzuwenden. Während in den fachdidaktisch dominierenden Konzepten einer prozessorientierten Schreibdidaktik die Sprachkompetenz des monolingualen Kindes als Ressource für Überarbeitungsstrategien und Revisionsprozesse meist vorausgesetzt wird, soll im vorliegenden Förderprogramm der Erwerb der Text-

revisionskompetenz in Verbindung mit dem Erwerb der hierfür nötigen Sprachkompetenz angebahnt werden. Die Textrevision soll sich - wie in geringerem Maße auch die Textplanung - daher nicht nur auf den Inhalt, sondern vor allem auch auf Wortwahl, Satzbau und Satzverknüpfungen beziehen (vgl. Kap. 2..2, S. 93ff.).

Für Forschungen und Modellierungen innerhalb der prozessorientierten Schreibforschung ist die Annahme leitend, dass es bei der Entwicklung von Schreibkompetenz im Kern um die „Ausbildung einer medienspezifisch kognitiv-kommunikativen Problemlösefähigkeit des Individuums“ (vgl. Feilke, 1993, S. 18f.) gehe. Ein bekanntes Beispiel hierfür ist auch das Schreibentwicklungsmodell von Feilke und Augst (1989), das diese basierend auf den Untersuchungen von Augst und Faigel (1986) entworfen haben. Feilke und Augst (1989, S. 307) gehen davon aus, dass der Schreibprozess insgesamt als Versuch aufgefasst werden kann, ein komplexes Kommunikationsproblem zu lösen und differenzieren zwischen einer expressiven, kognitiven, sozialen und textuellen Problemsituation, die sich einem Schreiber stellt. Diese vier Teildimensionen rücken, so die dem Schreibmodell zugrundeliegende These, sukzessive in den Aufmerksamkeitsfokus der lernenden Schreiber: expressive, kognitive, textuelle und soziale Problemdimension (vgl. Feilke, 2003 S. 181f.). Somit ist der Problemlöseaspekt, der innerhalb der pädagogischen Psychologie in Bezug auf die Definition von Kompetenz aktuell besonders hervorgehoben wird, auch im Hinblick auf die Definition von Schreibkompetenz zu berücksichtigen. Innerhalb der pädagogischen Psychologie sind Kompetenzen definiert als „die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“ (Weinert, 2001, S. 27f.).

Die für die prozessorientierte Schreibforschung typische enge Orientierung am (kognitiven) Problemlösemodell ist jedoch in ihrer Einseitigkeit auch kritisch zu hinterfragen. Denn nicht jede Textproduktion stellt zwangsläufig ein Problem dar, sondern nur dann, wenn der Schreiber nicht über hinreichend Routinen oder Standardlösungen verfügt (vgl. Becker-Mrotzek, 2007, S. 25). Textuelle Herstellungsleistungen verlangen somit nicht nur ein Problemlösen, sondern Texte werden auch nach Konventionen, Regeln oder Mustern reproduziert (vgl. Antos, 2008, S. 254). Schreibanfängern fällt daher das Schreiben vermutlich auch deshalb so schwer, weil Routinen aus dem Bereich der gesprochenen Sprache hier kaum noch brauchbar sind und schriftspezifische, so genann-

te literale Routinen im Zuge der Schreibentwicklung erst sukzessive ausgebildet werden müssen (vgl. Feilke und Augst, 1989, S. 303). Dementsprechend bezieht sich ein wesentlicher Kritikpunkt am Aufsatzunterricht alter Prägung darauf, dass sich dieser zu einseitig nur auf die Produkte konzentriert habe. Dabei habe er den einzelnen Lernenden mit seinem Schreibprozess jedoch allein gelassen und ihm kaum dabei geholfen, allmählich Routinen zu entwickeln, die auf gleichartige Probleme angewandt werden können, so wie versierte Schreiber das mehr oder weniger selbstverständlich können und tun. Denn diese haben „Prozeduren“ entwickelt, die ihnen beim alltäglichen Problemlösen im Medium der Schriftlichkeit helfen (vgl. Abraham et al., 2005, S. 8). Hilfreich, vielmehr notwendig ist diese Ausbildung von literalen Routinen, weil beim Schreiben zahlreiche kognitive Operationen bis hin zu psychomotorischen Fertigkeiten gleichzeitig verlangt sind. Diese müssen jedoch nicht alle bewusst reflektiert werden, sondern können als Prozeduren internalisiert, unbewusst verinnerlicht sein. Je geübter ein Schreiber ist, desto mehr kann er auf solche literalen Routinen, also kognitiv entlastendes prozedurales Wissen, zurückgreifen (vgl. Fix, 2008, S. 31). Prozeduren kann man somit als die eigentlich organisierenden Größen zwischen Prozessen und Produkten sehen, die, so Feilke (2010, S. 3) „als Programme eine steuernde Funktion haben“.²⁹

Bezug nehmend auf Baurmann und Weingarten (1995, S. 8; 14) hebt Feilke (2010, S. 3) hervor, dass es sich bei literalen Prozeduren nicht nur um „mehr oder weniger stabile kognitive Gegebenheiten“ (Baurmann und Weingarten, 1995, S. 14) handelt, sondern vielmehr um eine „sprachlich basierte Textkompetenz“. Dementsprechend spricht Feilke (2010, S. 1) im Hinblick auf Prozeduren von „stabile(n) und wiederkehrende(n) Elemente(n) in Schreibprozessen“ und von „sprachliche(n) Verfahren zur Textkonstitution“. An anderer Stelle führt er aus, dass literale Prozeduren im Übergangsfeld von grammatischer und textueller Struktur liegen. Sie verbinden die textuelle Strukturierung mit den lexikogrammatistisch gefassten sprachlichen Ordnungen des Formulierens. Erst durch sie werden syntaktisches und lexikalisches Wissen zu einem Werkzeug der

²⁹ Es sind Baurmann und Weingarten (1995) die erstmalig den Begriff der Prozeduren - neben den gängigen Begriffen Prozess (Schreibaktivitäten) und Produkt (Texte) - eingeführt haben (vgl. Sieber, 2003, S. 210). Während Produkte Ergebnisse des Schreibens sind und Schreibprozesse sich auf den „singulären Vorgang der Textherstellung“ beziehen, sind, so Baurmann und Weingarten (1995, S. 8) „Prozeduren stabilere Routinen oder „Programme“, die aufgrund ihrer Eigenschaft diesen Vorgang der Textherstellung wirkungsvoll entlasten und in der gesamten Schreibpraxis eine bedeutsame Rolle spielen“. An anderer Stelle sprechen Baurmann und Weingarten (1995, S. 14) davon, dass Prozeduren „die mehr oder weniger stabilen kognitiven Gegebenheiten (das Schreibwissen)“ sind, „die einzelne Schreibprozesse hervorbringen, welche dann wiederum in Schreibprodukte einmünden“.

Textbildung (vgl. Feilke, 2010, S. 10f.). Anzunehmen ist, dass ihre Aneignung eine entsprechende literale Erfahrung voraussetzt (vgl. Feilke 2010, S. 4). Weiterhin ist davon auszugehen, dass es beim Erwerb literaler Prozeduren weniger um den Erwerb eines Schreibprozesswissens geht, sondern vielmehr um ein textkonstituierendes sprachliches Wissen (vgl. Feilke, 2010, S. 3). Dabei können, so Antos (1995, S. 76), Schreibprozeduren wie Mustertexte als exemplarische Lösungen von (globalen) Formulierungsproblemen aufgefasst werden, die dem Schreiber Ansatzpunkte zu analogem Verhalten liefern. Sie haben ‚Modellcharakter‘, vielmehr ‚Vorbildfunktion‘ und sind, mit anderen Worten funktional auf rekurrente kommunikative Aufgaben bezogene Textroutinen (vgl. Feilke, 2010, S. 4). Auf diese Weise, so Antos (1995, S. 76) weiter, entlasten Schreibprozeduren den Schreiber zugleich in kognitiver als auch emotionaler Hinsicht: sie reduzieren für ihn die Komplexität der Problemstellungen, entmutigen ihn nicht vorzeitig und verschaffen ihm somit emotionale Sicherheit. Sie bilden damit einen wesentlichen Bestandteil einer ausgebildeten Schreibkompetenz. Dies betont auch Feilke, wenn er davon spricht, dass die Beherrschung literaler Prozeduren so etwas wie der sprachliche Bodensatz der Lese- und Schreibfähigkeit ist (vgl. Feilke, 2010, S. 4). Neben Planungs- und Revisionskompetenz scheint somit auch die Entwicklung dieser literalen Routinen und Prozeduren zur Ausbildung prozessbezogener Schreibkompetenzen zu gehören. Wie wichtig die Ausbildung von literalen Routinen ist, zeigt sich beispielsweise daran, dass Planungs- und Revisionsprozesse eine gewisse Routine in der Beherrschung von Schrift und Orthographie voraussetzen. Sie dürfen daher auch nicht zu früh erwartet werden (vgl. Becker-Mrotzek, 2007, S. 27).

Im Hinblick auf die Konzeption des Förderprogramms ist somit festzuhalten, der Aufbau einer entfalteteten Schreibkompetenz ist nur möglich, wenn der (lernende) Schreiber sowohl über allgemeine Problemlösestrategien verfügt als sich auch auf literale Routinen stützen kann (vgl. Feilke, 1996a, S. 1181). Hervorzuheben ist hierbei, dass neben motorischen und graphematischen Routinen auch Routinen der Formulierung und Textbildung ein wesentlicher Bestandteil einer ausgebildeten Schreibkompetenz sind. Kompetente Schreiber, so Becker-Mrotzek (1997, S. 110) verfügen somit über zahlreiche Routinen beim Formulieren und Niederschreiben, angefangen bei der Motorik über die Orthographie bis hin zu Satzmustern und Phrasen. Diese Routinen auf den unteren Ebenen der Sprachproduktion entlasten die Informationsverarbeitungskapazität für höhere kognitive Prozesse.

An Überschriften, die ein gutes Beispiel für literale Prozeduren sind (vgl. Feilke, 2010, S. 2), soll abschließend verdeutlicht werden, dass manche Fragen, die in der Schreibdidaktik als gegensätzliche Orientierungen tradiert werden, wie beispielsweise Musterorientierung versus Kreativität, gar keine sind. Vielmehr muss, wer eine gute Überschrift formulieren will, kreativ sein. Und er kann nur kreativ sein, wenn er die möglichen konventionell ausgebildeten Muster kennt (vgl. Feilke, 2010, S. 3). Das hierzu nötige Wissen kann jedoch nicht durch pattern-drill, das heißt durch ein Memorieren fertiger Produkte gelernt werden, denn es setzt vor allem und in erster Linie voraus, dass der Gebrauchszusammenhang selbst verstanden worden ist. Dabei sind die Muster in hohem Maß von Gebrauchskonfigurationen - zum Beispiel der jeweiligen Domäne und Textsorte - abhängig, die erst einmal verstanden werden müssen. Nicht das Muster an sich, sondern der Gebrauchszusammenhang ist kompetenzrelevant (vgl. Feilke, 2010, S. 3). Denn literale Prozeduren sind in der Regel „domänen- (Wissenschaft, Alltag, Literatur, usw.), funktions- und sortenspezifisch in besonderer Weise sprachlich geprägt (vgl. Feilke, 2010, S. 1), was bei ihrer Vermittlung keineswegs außer Acht gelassen werden darf. Dies macht nochmals deutlich, weshalb es notwendig ist, sich beim der Konzeption des Förderprogramms auf eine Textsorte zu fokussieren.

Bei der Modellbildung von Hayes und Flower, der ebenfalls die Betrachtungsweise des zu schreibenden Textes als ein Problem zugrunde liegt, wird vor allem hervorgehoben, dass beim Schreiben, im Gegensatz zur klassischen Problemlösetheorie, die Zielzustände meist nicht klar sind, und das Textherstellen somit ein „ill-defined problem“, das heißt ein ungeklärtes Problem mit offener Lösung ist (vgl. Dörner, 1976; zitiert nach Antos, 2008, S. 249). Der Schreiber muss sich daher zunächst erst einmal klar darüber werden, welche Ziele überhaupt zu entwickeln sind (vgl. Antos, 2008, S. 249). Die Fähigkeit, Ziele zu bilden, stellt folglich eine zentrale Komponente in dem Modell von Hayes und Flower dar. Auch Fix (2008, S. 21) geht davon aus, dass die Zielbildungskompetenz die wesentliche Basis einer ausgebildeten Schreibkompetenz darstellt und legt im Anschluss an seine intensive Auseinandersetzung mit verschiedenen Wissens- und Kompetenzbegriffen (vgl. Fix, 2008, S. 20f.) dar, weshalb Schreibkompetenz die Integration von insgesamt vier verschiedenen Teilkompetenzen beinhaltet (vgl. Fix, 2008, S. 27-31). Dabei macht er deutlich, dass, was ich schreibe (inhaltliche Kompetenz), wie ich schreibe und überarbeite (Formulierungskompetenz) und wie ich den Text aufbaue (Strukturierungskompetenz) stets wesentlich davon bestimmt wird, warum und für wen ich einen Text schreibe (vgl. Fix, 2008, S. 26). Maßstab für die Auswahl

geeigneter Inhalte als auch für sinnvolle Formulierungs- und Strukturierungsentscheidungen liefert somit das Wissen über die Schreibfunktion und die Fähigkeit zur Leserantizipation. Ein zentraler Aspekt von Schreibkompetenz ist daher die Schreibfunktion als intentionale Basis zu erkennen und unter Berücksichtigung der Leserschaft in ein konkretes Schreibziel umsetzen zu können (vgl. Fix, 2008, S. 27). Wenn dem Schreibenden die Funktion seines Tuns klar ist, kann er im Verlauf des Prozesses nach und nach konkrete Schreibziele ableiten. Dabei muss er in der Lage sein, zu berücksichtigen, dass wer ein Schreibproblem löst, seine Ziele im mittleren Bereich zwischen Globalität und detaillierter Präzision ansiedeln muss. Denn ein zu vages oder zu globales Ziel kann nicht als ‚roter Faden‘ dienen, an dem beispielsweise Formulierungsentscheidungen gemessen werden können. Ebenso kann es zu Schreibblockaden oder zumindest zur Verhinderung von produktiven Einfällen führen, wenn Ziele im Vorfeld zu stark festgelegt oder zu detailliert sind. Des Weiteren muss ein Schreiber in der Lage sein, Ziel- und Leservorstellungen, welche nicht unbedingt explizit sein müssen, aber zumindest implizit Leitlinie sind, im Verlauf des Prozesses weiterzuentwickeln, zunehmend zu präzisieren und gegebenenfalls zu modifizieren (vgl. Fix, 2008, S. 27f.).

Wie aus der Abbildung 5 ebenfalls ersichtlich, wurde bei der Modellbildung von Hayes und Flower außerdem berücksichtigt, dass Inhalt und Gestaltung sämtlicher Prozesse wesentlich durch das Langzeitgedächtnis des Schreibenden als auch durch ein komplexen Aufgabenumfeld (task environment), in das die Schreibprozesse eingebettet sind, beeinflusst werden. Hier werden die Bedingungen, das notwendige Wissen, die Prüfkriterien und Einschränkungen genannt, denen der Schreibprozess unterliegt (vgl. Mollitor-Lübbert, 1996, 1006f.).³⁰ Zentral für die Modellbildung von Hayes und Flower ist zudem der so genannte ‚Monitor‘, durch den die Schreibprozesse überwacht und gesteuert werden, indem er als eine Art Prüfinstanz die einzelnen Handlungen überwacht und koordiniert (vgl. Fix, 2008, S. 37). Da das Modell keine feste Abfolge zwischen den einzelnen Prozessen voraussetzt und alle Prozesse beliebig oft wiederholt werden können, ist es außerdem Aufgabe des Monitors Abfolge und Interaktion der Prozesse nach bestimmten Regeln zu regulieren. Mit dem ‚Monitor‘, der der Metakognition zuzurechnen ist, weil er den Schreibprozess selbst zum Gegenstand hat (vgl. Becker-

³⁰ Zu dem komplexen Aufgabenumfeld gehören Aufgabenstellung, Thema, die tatsächliche oder vorgestellte *Leserschaft*, aber auch *Schlüsselreize*, bzw. Hinweise auf formale, strukturelle oder inhaltliche Anforderungen der Aufgabenstellung (*motivating cues*). Ebenfalls zum Aufgabenumfeld gehört auch der bereits produzierte Text (*text produced so far*) (vgl. Sieber, 2003, S. 212f.).

Mrotzek, 2007, S. 26), wird, so Molitor-Lübbert (1989, S. 281; 1996, S. 1006f.), die Schreibstrategie des Autors beschrieben.

Vielfach kritisiert wird, dass Hayes und Flower mit ihrer Modellierung nur die Schreibstrategie von Experten veranschaulichen (vgl. Merz-Grötsch, 2000, S. 90; Sieber, 2003, S. 213). Bezug nehmend darauf haben Bereiter und Scardamalia (1986, 1987) mit ihrem „Zwei-Strategie-Modell“ ein ergänzendes Modell entwickelt, in welchem sie die unterschiedlichen Schreibstrategien von Schreibanfängern (Novizen) und Schreiberfahrenen (Experten) zu modellieren versuchen (vgl. zusammenfassend Molitor-Lübbert, 1996, 1013ff.). Dabei gehen sie davon aus, dass ungeübte Schreiber mit dem so genannten ‚*knowledge telling*‘ überwiegend eine Strategie verwenden, die der einfachen Wiedergabe von Wissen in einem narrativen oder berichtenden Modus entspricht. Der Schreiber hat bei dieser Schreibstrategie nicht das entstehende Ganze im Blick, sondern arbeitet sich Schritt für Schritt voran. ‚*Knowledge transforming*‘, das heißt die Strategie, die, so Bereiter und Scardamalia, Schreibexperten typischerweise verwenden, ist hingegen ein methodisch bewussteres Schreiben, das die Vorteile des verlangsamten Sprachgestaltungsprozesses beim Schreiben nutzt, um über das vorhandene Denken und Wissen hinauszugelangen. Wissen wird nicht einfach wiedergegeben, sondern durch dessen Anwendung bei der Lösung einer Fragestellung wird neues Wissen produziert. Davon ausgehend, dass weder Schreibnovizen noch -experten auf eine Schreibstrategie festgelegt werden können, sondern Schreibstrategien vielmehr in Abhängigkeit vom Individuum und vom Schreibanlass gewählt werden (vgl. Fix, 2008, S. 42) und es zudem noch weitere Schreibstrategien gibt, ist jedoch auch diese Modellierung zu kritisieren (vgl. Ortner, 2000, S. 100; 335f.).³¹

Für die Konzeption eines Förderprogramms mit einem sprachdidaktischen Fokus ist neben dieser Kritik vor allem Worbels Kritik (1995, S. 16) am Schreibprozessmodell von Hayes und Flower relevant. Denn dieser bemängelt dessen fehlende Genauigkeit in Bezug auf die Sprachverarbeitung. Die Organisation gedanklichen Materials in den linearen Strukturen sprachlicher Äußerungen sei, so Worbel (1995, S. 16), mit dem Terminus ‚*Translation*‘ mehr benannt als begriffen. Fix (2008, S. 37f.) merkt dazu, an, dass das ‚Formulieren‘ in der Tat mehr beinhaltet und ist als die reine Übersetzung von Gedachtem in Sprache. Ähnlich der von Kleist beschriebenen „allmählichen Verferti-gung der Gedanken beim Reden“ (Kleist, 1805) werden, so Fix (vgl. 2008, S. 38), diese

³¹ Im Zuge seiner intensiven Beschäftigung mit Schreibstrategien hat Ortner (2000, S. 391f.) insgesamt zehn verschiedene Schreibstrategien aufgelistet, die ihrerseits wiederum miteinander kombinierbar sind.

auch beim schriftlichen Formulieren durch das Suchen nach einer sprachlichen Form weiterentwickelt, Widersprüche des bereits Formulierten beseitigt, usw.. Damit wird an dieser Stelle auch deutlich, dass der Subprozess des Revidierens eng mit dem Formulieren verknüpft ist (vgl. Fix, 2008, S. 37f.) und dass diese Subprozesse tendenziell eher nicht linear nacheinander ablaufen, sondern rekursiv sind (vgl. Feilke, 1993, S. 28). Auch der Begriff der Planung kann nicht auf eine bestimmte Phase des Schreibens festgelegt werden. Denn auch Planungsaktivitäten, wenngleich sie verständlicherweise empirisch primär am Anfang der Schreibhandlung stehen, können ständig parallel zum eigentlichen Schreibprozess mitlaufen (vgl. Feilke, 1993, S. 25).

Glaser (2004, S. 17) merkt ebenfalls an, dass eine detaillierte Betrachtung des Übersetzungsprozesses von nichtsprachlichem in semantisches Material, wie sie in linguistischen Ansätzen versucht wird, bei der kognitiven Sichtweise von Hayes und Flower kaum eine Rolle spielt. Es gibt jedoch verschiedene linguistische Modelle zum Schreibprozess, die dies stärker zu berücksichtigen versuchen (vgl. Molitor-Lübbert, 1996, S. 1017f.). Neben de Beaugrande und Dressler (1981) und de Beaugrande (1984) gehört zu den bekannteren Modellen sicherlich das von Antos (1982) entwickelte Modell des Formulierens. Es erlaubt die Identifizierung verschiedener Typen von Formulierungshandlungen und -barrieren. Darüber hinaus bietet es eine Methodik, mit der Formulieren als Rekonstruktion von Umformulierungsschritten empirisch auch greifbar wird. Außerdem trifft es mit der Auffassung des Formulierens als dialektisches Problemlösen einen sicherlich zentralen Aspekt des Prozesses (vgl. Worbel, 1997, S. 21).

Wenngleich das Formulieren sicherlich vielfach eine Herausforderung innerhalb des Schreibprozesses darstellt, gilt auch für den Formulierungsprozess, dass dieser nicht homogen ist. Manchmal scheint die Erzeugung von Formulierungen automatisiert zu erfolgen, ein anderes Mal erfordert sie extremen kognitiven und sprachlichen Aufwand (vgl. Worbel, 1997, S. 18). In der Tat gilt auch hier, dass das problemlösende Formulieren nur die eine Seite ist, die Anwendung von formulativer Routine die andere. Beides gehört in einer Art dialektischen Weise zusammen: Je größer der Grad der Automatisierung, das heißt je mehr Handlungen zu eingeschliffenen Operationen werden, um so leichter fällt subjektiv das Formulieren (bei gleichen Anforderungen) beziehungsweise wird ein anspruchsvolleres, weil von Routinen entlastetes Formulieren (auf ‚höherer‘ Ebene) möglich.³²

³² Insgesamt ist jedoch festzuhalten, dass die Stufe des Formulierens ein theoretisch wie empirisch nur unzureichend erforschter Teilbereich des Schreibprozesses ist. Begründen lässt sich dies, so

Im Hinblick auf eine Bestimmung von relevanten Förderinhalten für das Förderprogramm ist Bezug nehmend auf die dargelegten Befunde aus der kognitionspsychologischen Schreibprozess- und Schreibentwicklungsforschung zusammenfassend festzuhalten, drei von den insgesamt acht Fördermodulen beschäftigen sich inhaltlich vorrangig mit der Entwicklung von Planungs- und Revisionskompetenz. Im *zweiten Fördermodul* (vgl. Kap. 2.2., S. 85ff.) steht dabei zunächst die Planungskompetenz im Vordergrund. Inhalte aus dem *ersten Fördermodul* aufgreifend wurde mit dem angesprochenen ‚*Geschichtenplan*‘ der Fokus in diesem Modul bewusst darauf gelegt, dass dem Textmuster bereits beim Planen eine wichtige Funktion und Bedeutung zukommt. Im *fünften Fördermodul* (vgl. Kap. 2.2., S. 96f.) geht es hingegen vorrangig um die Textrevisi- on, wobei sich diese durch die Einführung der angesprochenen ‚*Checkliste*‘, das heißt anhand einer typisierten und klar profilierten Anforderungsstruktur, weniger auf den Inhalt als vielmehr auf Wortwahl, Satzbau, Satzverknüpfungen und die adäquate Anwendung eines narrativen Textmusters beziehen soll. Bezug nehmend darauf, dass dies nur gelingen kann, wenn hierfür zuvor auch die notwendige Sprachkompetenz angebahnt wurde, findet im *vierten Fördermodul* ein Erwerb von für die Textrevisi- on notwendigem sprachlichen Wissens statt (vgl. Kap. 2.2., S. 93ff.). Zur Wiederholung und Festigung sollen die Schüler/innen im *achten, dem letzten Fördermodul* (vgl. Kap. 2.2., S. 100) unter Zuhilfenahme der erworbenen Planungs- und Textrevisionsstrategien eine weitere Erzählung eigenständig zu einem vorgegebenen Schreibanlass planen, schreiben und überarbeiten. Die angesprochene notwendige Unterstützung bei der Ausbildung verschiedenartiger Prozeduren findet, mit einer Fokussierung auf Routinen der Formulierung und der Textbildung, integriert und abgestimmt auf die Schwerpunkte der einzelnen Fördermodule statt. Dabei sollen die Schüler/innen unter anderem durch verschiedene kleinere Lerneinheiten und entsprechende Lernaufgaben beim Erwerb von formulativer Routine unterstützt werden. Zudem soll ihr Problembewusstsein für das Formulieren als eine der wesentlichen Aufgaben beim Schreiben entwickelt und ihnen Handwerkszeug für einen erfolgreiche Lösung dieser Aufgabe an die Hand gegeben werden.

Worbel (1997, S. 15f.), vor allem damit, dass Formulieren jene Stufe der Textproduktion ist, in der gleichsam „Geist und Materie, Kognitionen und Sprache zusammentreffen und ineinander übergehen“. Aus dieser Schnittstellenfunktion des Formulierens ergibt sich auch ein Problem hinsichtlich des Interesses und der Zuständigkeit der einzelnen Disziplinen. Für die Kognitionswissenschaften sind, nach Meinung Worbels (1997, S. 16), weitgehend Prozesse der kognitiven Organisation interessant, die *vor* dem Formulieren liegen, das Interesse der Sprachwissenschaften beginnt hingegen erst dort, wo sprachliche Strukturen methodisch greifbar werden – also *nach* der Artikulation oder Vertextung.

1.4. Didaktische Prinzipien

Ebenso wichtig wie eine theoretische Auseinandersetzung über relevante Förderinhalte sind theoretisch fundierte Überlegungen zur didaktischen Konzeption des Programms. Jedoch gibt es kaum empirische Untersuchungen zur Wirksamkeit der großen Anzahl an verschiedenen Konzepten und Überlegungen, die über die letzten Jahrzehnte hinweg innerhalb der schreibdidaktischen Forschungen entstanden sind.³³

Evaluierte Förderprogramme, die eine (Weiter-)entwicklung der Schreibkompetenz nach Erwerb der grundlegenden Schreibfähigkeiten (mediale Schriftlichkeit) anstreben, sind im deutschsprachigen Raum ebenfalls rar. Das Programm von Klotz (1996, S. 113f.) ist eine der wenigen Ausnahmen. Die empirischen Befunde hierzu zeigen, dass ein Konzept, welches Grammatik und Schreibunterricht miteinander verbindet, einen aussichtsreichen Förderansatz zur Entwicklung von Schreibkompetenz bietet (vgl. Klotz, 1996, S. 259f.).

Bekannter im deutschsprachigen Raum ist jedoch das „Self-Regulated Strategy Development“-Programm, das von Harris und Graham 1996 entwickelt wurde (vgl. Fries und Souvignier, 2009, S. 422f.). Die hohe Wirksamkeit dieses amerikanischen Programms, das im Kontext der psychologischen Schreibforschung entstanden ist und auf Förderung und Entwicklung prozessbezogener Kompetenzen zielt, konnte in mehreren Evaluationsstudien belegt werden (vgl. Fries und Souvignier, 2009, S. 423). Da Glaser (2004) - nach einer entsprechenden Adaption - dessen Wirksamkeit auch im deutschsprachigen Raum überprüft hat, werden die dort angewandten didaktischen Prinzipien in das vorliegende Förderprogramm integriert. Konkret wird aufgegriffen, dass Schreibstrategien, Schreibfertigkeiten und Wissen über Textgeneres direkt und explizit durch Lehrkräfte vermittelt werden sollten. Ebenso wird berücksichtigt, dass der eigentliche Schreibprozess durch klare Strukturierungshinweise unterstützt werden sollte, sodass Schüler/innen unmittelbare Erfolgserlebnisse haben, die wiederum motivierend sind. Dass die Entwicklung von Schreibkompetenzen durch den Einsatz von Peertutoring-Methoden und Kleingruppen unterstützt werden sollte, da diese eine intensive Auseinandersetzung mit dem Schreibprozess und den Schreibprodukten bewirken

³³ Da darauf verzichtet wird im Einzelnen auf diese verschiedenen Konzepte und Überlegungen einzugehen, sei an dieser Stelle zunächst auf die kurze Zusammenfassung von Fix (2008, S. 112-115) als auch auf Ludwig (1989) verwiesen, der in einer knappen Übersicht über die Geschichte der Aufsatzdidaktik darlegt, welche Tendenzen im vergangenen Jahrhundert zu beobachten waren.

(Graham, 2006; zitiert nach Fries und Souvignier, 2009, S. 423), wird ebenfalls nicht außer Acht gelassen. Kennzeichnend für das Programm ist zudem ein sukzessiver Übergang von expliziter Strategievermittlung über Modellierung des Strategieeinsatzes durch Lehrkräfte und kooperative Arbeitsformen (Schreibkonferenzen; gemeinsame Bewertung von Texten) hin zur eigenverantwortlichen Umsetzung der gelernten Fähigkeiten.³⁴

Jedoch werden abgesehen von Wissen über Textgeneres (*Geschichtenaufbau, Stilmittel*) schriftspezifische Sprachkompetenzen in dem von Graham und Harris entwickelten Programm nicht als förderrelevant angesehen, sondern offensichtlich als bekannt vorausgesetzt. Infolgedessen kann man die genannten didaktischen Prinzipien, die sich somit vorrangig auf die Entwicklung prozessbezogener Kompetenzen beziehen, nicht ohne Weiteres zur Vermittlung schriftspezifischer Sprachkompetenzen einsetzen. Wie bereits einleitend angedeutet, scheint hierzu der aktuell in der Zweitspracherwerbsforschung favorisierte sprachsystematische Ansatz (vgl. Rösch, 2005, 2006a, 2006b) besonders geeignet. Dieser Ansatz, der neben einer expliziten Grammatikvermittlung vor allem auf die Anregung von Sprachreflexionsprozessen zielt, bildet, entsprechend dem sprachdidaktischen Fokus, die wesentliche Grundlage für die didaktische Konzeption des Förderprogramms.

In das Förderprogramm wurden daher Aufgabenstellungen integriert, die darauf ausgerichtet sind, den Regelbildungsprozess im Hinblick auf sprachliche Strukturen beziehungsweise das Bewusstwerden von sprachlichen Strukturen zu fördern. Durch Lernschleifen mit expliziter Grammatikvermittlung soll auf diese Weise zur Verbesserung, Weiterentwicklung und zum bewussten Umgang mit den bereits implizit verfügbaren grammatischen Strukturen beigetragen werden. Im Förderprogramm werden somit neben den grundsätzlichen Verfahren der Textplanung (*zweites Fördermodul*) und Textüberarbeitung (*fünftes Fördermodul*) auch die bewusste Wortwahl oder differenzierende Satzverbindungen (*viertes Fördermodul*) in Instruktionsphasen explizit thematisiert. Entsprechend der inhaltlichen Schwerpunktsetzung „Entwicklung textueller

³⁴ Ein kurzer Blick auf die Geschichte der deutschen Aufsatzdidaktik zeigt, dass diese geprägt ist durch die Kontroverse um freies oder angeleitetes Schreiben (vgl. Fix, 2008, S. 112). Mittlerweile wird jedoch auch aus dieser Richtung, wie zum Beispiel bei Fix (2000, S. 354), häufiger die Kombination instruktiver und selbst gesteuerter Elemente vorgeschlagen (vgl. Fix, 2008, S. 115). Auch innerhalb der empirischen Unterrichtsforschung wird die Frage nach der „besten“ Lehrmethode meist dahingehend beantwortet, dass wohl eine Kombination aus lehrergeleiteter Strukturierung und systematischer Vermittlung des Lernstoffs mit kooperativen und problemorientierten Lernumgebungen besonders viel versprechend scheint - unterstützt durch Unterrichtsphasen, die genügend Raum zur angeleiteten und selbständigen Übung und Vertiefung des Erlernten bieten (vgl. Souvignier und Gold, 2006, S. 164f.).

Kompetenzen“ wird darüber hinaus sowohl die Anwendung narrativer Textmuster (*erstes Fördermodul*) als auch die Textverflechtung auf der linguistischen Mikroebene durch Pronomen (*sechstes Fördermodul*) und durch temporale Adverbien und Konjunktionen (*siebtes Fördermodul*) in entsprechender Weise vermittelt.

Berücksichtigt wird weiterhin, dass diese Aufgaben zur Anregung von Sprachreflexionsprozessen und zur expliziten Grammatikvermittlung eng zu verknüpfen sind mit geschlossen Aufgabenformaten zum Üben und zur Festigung *der erkannten sprachlichen Strukturen* durch Anwendung. Denn es geht darum, Schüler/innen in der Sprachbetrachtung über das deklarative Wissen hinaus zum aktiven Umgang mit begrifflichem Wissen zu führen. Hierzu bieten sich zum Beispiel Übungsformen wie das Korrigieren von Fehlern in eigenen und fremden Texten, der Einsatz der Umstell-, Ersatz- und Klangprobe oder auch das Erstellen von Wortsammlungen (Wortfelder, Oberbegriffe, Stilvarianten, etc.) an. Zusätzlich gilt es, sprachliche Bilder und Redewendungen zu erschließen, Varianten im Sprachgebrauch zu sammeln und zu prüfen, sowie Mehrdeutigkeiten bewusst zu machen oder auch Stilentscheidungen zu treffen. Damit wurde aufgegriffen, dass Textschreiben zahlreiche Möglichkeiten für integratives Arbeiten bietet und insbesondere der Aufbau von sprachsystematischem Wissen besonders sinnvoll über konkrete Formulierungshandlungen beim Schreiben gefördert werden kann, wenn hierbei eine Reflexion über Sprache stattfindet (vgl. Fix, 2008, S. 124). Schließlich sollten die Schüler/innen die erkannten und bereits in geschlossenen Aufgabenformaten angewandten sprachlichen Strukturen anschließend noch in komplexen Schreibsituationen erproben und anwenden (*zweites, fünftes & achtes Fördermodul*). Denn aus schreibdidaktischer Perspektive entwickelt und verbessert sich Schreibkompetenz primär über die aktive Bewältigung konkreter Schreibaufgaben zu möglichst unterschiedlichen Anlässen (vgl. Becker-Mrotzek und Böttcher, 2006, S. 78).³⁵

³⁵ Bezug nehmend darauf, dass Schreibentwicklung ein kontinuierlich fortsetzbarer Lernprozess ist, der sich vor allem in Abhängigkeit von den Aufgaben vollzieht, die sich einem Schreiber stellen und denen dieser sich stellt (vgl. Feilke, 1996a, S. 1188), scheint für die Ausbildung von Schreibkompetenz weniger das biologische Alter, sondern vielmehr das ‚Schreibalter‘, das heißt die praktische Schreiberfahrung, wichtig zu sein (vgl. Becker-Mrotzek, 2007, S. 306; Feilke, 1996a, S. 1181). Auch Bachmann (2002, S. 42f.; 251) geht davon aus, dass die Schreibentwicklung im Kern von den beiden Faktoren „Schreiberfahrung“ und „Lernalter“ bestimmt wird und das Lebensalter zwar ein beeinflussender Faktor bleibt, jedoch eine vergleichsweise bescheidene Rolle spielt (vgl. Sieber, 2003, S. 218f.). Anzunehmen ist auch, wie auch neuere Arbeiten beispielsweise von Feilke und Steinhoff (2003) oder Schindler (2005) zeigen, dass der Prozess der Entfaltung von Schreibfähigkeit nicht mit einem bestimmten Alter als abgeschlossen aufgefasst werden kann und nicht mit Abschluss der Schulausbildung endet (vgl. Becker-Mrotzek und Schindler, 2007, S.18). Grund hierfür ist, dass

Bei der Konzeption dieser komplexer Schreibaufgaben ist zu berücksichtigen, dass Schreibaufgaben wichtige Orientierungshilfen im gesamten Schreibprozess sind (vgl. Merz-Grötsch, 2003, S. 804): „Sie tragen dazu bei, dass Schreibziele entwickelt und der Text geplant und organisiert werden kann. Sie geben Anhaltspunkte und Entscheidungshilfen bei der Textproduktion, indem sie eine erste Ausrichtung auf das Thema und Möglichkeiten seiner Bearbeitung vermitteln. Schreibaufgaben initiieren Schreibprozesse und begleiten diese bis zur Fertigstellung des Textes; sie fordern zum Schreiben auf, formulieren den exakten Schreibauftrag und legen das Schreibziel fest. Schreibaufgaben beinhalten in der Regel Schreibaufträge, die über die Bedingungen zur Bewältigung der Schreibaufgabe Auskunft geben“ (Merz-Grötsch, 2003, S. 804) und „je genauer ein Schreibauftrag die Bedingungen festhält, denen der anvisierte Text zu genügen hat, desto klarer bestimmbar sind auch die Kriterien, nach denen dieser geplant und beurteilt werden kann“ (Portmann, 1991, 488). Zu berücksichtigen ist hierbei auch, dass bei stark normierten, eher schematischen Texten das Nachdenken über Text- und Stilnormen die konkreten Formulierungs- und Textgestaltungsentscheidungen dominiert, bei offeneren Schreibaufgaben dagegen mehr auf Inhalte und Ideen als auf sprachliche Details geachtet wird (vgl. Fix, 2008, S. 32).

Es wird ein kumulativer Erwerb von intelligentem Wissen angestrebt. Dieser setzt voraus, dass die Schüler/innen auf fachliche Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten zurückgreifen können, diese in neuen Lernkontexten vertiefen, festigen und sichern, um sie in anderen, vergleichbaren Situationen zu aktivieren und mit dem neu zu Lernenden konstruktiv zu verknüpfen. Notwendig hierfür sind, Lernaufgabe welche die Schüler/innen dabei unterstützen, im Lernprozess eine Rückbesinnung auf früher Gelerntes, eine Integration des Gelernten, eine Rückbesinnung auf den Verlauf des Lernens, eine realistische Bewertung von Lernprozess und -ergebnis aktiv zu verfolgen. Dazu sind auch metakognitive Fähigkeiten erforderlich, welche nicht vorausgesetzt werden können, sondern in Lernaufgaben sukzessive erworben werden müssen. Die Kombination und Integration der drei beschriebenen Aufgabenformate zielt dementsprechend auf einen sukzessiven Kompetenzerwerb: In den geschlossenen Aufgaben, die sich auf Sprachbewusstheit beziehungsweise auf Reflexion des Schreibprozesses orientieren, sowie den geschlossenen Aufgaben zur Festigung und zum gezielten Üben der erkannten sprachlichen Strukturen, werden jeweils gezielt Teilkompetenzen gefördert. Die

Schreiber mit dem Wechsel von Schreibkontexten stets mit neuen Anforderungen konfrontiert werden (vgl. Becker-Mrotzek und Schindler, 2007, S.18).

anschließende Anwendung in komplexen Aufgabenformaten ermöglicht nicht nur die Sicherung des Lernerfolgs durch Wiederholung, sondern durch den Transfer auf neue Inhalte auch eine Erweiterung des Anwendungsbereichs. Die komplexen Schreibvorhaben sollen an die schon vorhandenen Fähigkeiten der Schüler/innen anknüpfen und diese weiter entwickeln, indem ein Set prozessbezogener Schreibkompetenzen immer wieder in vielfältigen Zusammenhängen individuell und entwicklungsbezogen herausgefordert wird. Diese Ergänzung durch komplexe Schreibaufgaben ist auch deshalb notwendig, weil die Zerlegung des Schreibens in seine einzelnen Teilprozesse die Sache zwar durchschaubarer macht, gleichzeitig aber nicht mehr der Vielfalt und Rekursivität des Prozesses gerecht wird (vgl. Fix, 2008, S. 56).

Bei der Konzeption dieser drei verschiedenen Aufgabenformate wurde das Konzept des Scaffolding, das auch international diskutiert und als angemessen für die Unterrichtung in mehrsprachigen Klassen angesehen wird (vgl. Gibbons, 2002), als wesentliche Grundlage gewählt: Die Lernenden sollen durch gezielte Hilfen in ihrem Lernprozess unterstützt werden, metaphorisch könnte man von „methodischen Leitplanken“ sprechen. Darunter fallen Maßnahmen, die mögliche Lernwege und Handlungsschritte vorgeben und damit aufzeigen, was konkret zu tun ist. Damit werden die Handlungsmöglichkeiten der Lernenden zwar eingeschränkt, zugleich aber gewisse Erfolgsgarantien gegeben (Becker-Mrotzek 2007, S. 31). Insbesondere angesichts einer sprachlich heterogene Schülerschaft scheint es gerechtfertigt, die Textproduktion durch ein explizites Scaffolding zu unterstützen und zum Beispiel in überschaubare und zu bewältigende „Schreibprozeduren“ zu zerlegen, sodass Schreibroutinen ausgebildet werden können, die eine kognitive Entlastung schaffen und motivationale Sicherheit geben (Antos 1996a, S. 196; Ossner 1996; S. 80 ff.). Denn auch die Befunde der empirischen Forschung zu Bedingungen guten Unterrichts für heterogene Lerngruppen legen nahe, dass es einer präzisen Vorstrukturierung der Lernsituation und Lernform bedarf – dies gilt umso mehr, je jünger die Schüler/innen sind und insbesondere dann, wenn es sich um eher leistungsschwache Schüler/innen handelt (vgl. Schröder-Lenzen, 2008, S. 108).

Aus schreibdidaktischer Perspektive spricht ebenfalls vieles dafür, mit „situierten Schreibarrangements“ (komplexe Schreibaufgaben) und „gezielten Schreiblehrgängen“ (geschlossene Aufgabenformen) zwei sich ergänzende Unterrichtsarrangements in das Förderprogramm zu integrieren (vgl. Becker-Mrotzek und Böttcher 2006, S. 82). Denn damit wird es möglich innerhalb des Förderprogramms flexibel zwischen systemati-

scher Betrachtung einzelner Bausteine und integrativer Anwendung in realen Schreibsituationen zu wechseln (vgl. Fix, 2008, S. 56). Zudem scheinen wichtige Schreibentwicklungsprozesse nur dann stattfinden, wenn sie einerseits umsichtig angeleitet werden, andererseits die Lernenden gleichzeitig viele Gelegenheiten haben, in komplexen Schreibsituationen vielfältige Lösungen auszuprobieren. Ebenso legt die Berücksichtigung des gegenwärtigen Forschungsstandes in der Zweitspracherwerbsforschung dieses Vorgehen nahe: Für Zweitsprachler ist nicht nur wichtig, dass ihnen im Rahmen der Sprachförderung Sprachstrukturen beziehungsweise grammatische Strukturen explizit vermittelt werden, sondern es ist ebenso notwendig, dass diese zusätzlich zur Festigung in vielfältigen Zusammenhängen konkret angewandt werden, damit sie zum *intake* werden. Geht man weiterhin davon aus, dass explizite metasprachliche Instruktion die Aufmerksamkeit der Lernenden kanalisiert, sie auf spezifische Formen und Sprachstrukturen lenkt und implizite Lernprozesse vorbereitet (vgl. Ellis 2005, S. 324), spricht dies dafür, eine Sprachförderung aus Kombination von expliziter und impliziter Förderung zu modellieren. Die didaktische Konzeption des Förderprogramms ist daher darauf gerichtet, die Bereiche „Sprache untersuchen“ und „Sprache lernen“ der Rahmenlehrplanvorgabe *Grundschule-Deutsch* eng miteinander zu verknüpfen. Die Schüler/innen sollen nicht nur – im Sinne eines sprachbewussten Unterrichts – die Möglichkeit bekommen, über die gelernte Sprache nachzudenken, sondern darüber hinaus auch ausreichend Gelegenheiten haben, Sprache durch aktive Kommunikation in Handlungskontexten – im Sinne eines sprachintensiven Unterrichts – anzuwenden. In der Ausbalancierung expliziter und impliziter Sprachförderung wird im Förderprogramm somit der sprachsystematische Ansatz zur Bewusstmachung von Strukturen der Zielsprache mit Vorschlägen für die Förderung impliziter Sprachlernprozesse verbunden und um den Ansatz einer kommunikativ-pragmatischen Förderung ergänzt.

Zur Unterstützung impliziter Spracherwerbsprozesse, die zumindest für das Grundschulalter noch erwartet werden können (vgl. De Keyser 2003; Ellis, N. C. 2002), wurde daher bei der Entwicklung der verschiedenen Aufgabenformate stets darauf geachtet, dass sie von einem Textzusammenhang ausgehen oder an ihn gebunden sind und dass sie spontane Äußerungen aber auch bewusste Sprachleistungen verlangen. Auf diese Weise kann zugleich ein ebenfalls wichtiges Anliegen des Förderprogramms realisiert werden, die Schüler/innen zu einer adäquaten Verwendung des bereits vorhandenen sprachlichen Wissens zu ermuntern. Denn die Entwicklung narrativer Kompetenzen ist kein interner sprachlicher oder grammatischer Entwicklungsprozess, sondern im We-

sentlichen ein Prozess des Aufbaus einer kommunikativen Kompetenz unter Anwendung schon verfügbarer sprachlicher Mittel (vgl. Berman, 2009, S. 372). Schreibkompetenz als kommunikative Kompetenz berücksichtigt die Abhängigkeit der konkreten Sprachverwendung von der jeweiligen Situation und schließt infolgedessen die Fähigkeit ein, sich intentions- und partnerangemessen zu verständigen (vgl. Fix, 2008, S. 20). Bezug nehmend darauf, kann man festhalten, dass Schreibkompetenz sowohl systembezogene als auch handlungsbezogene Aspekte umfasst und es somit sowohl einer grammatischen als auch einer pragmatischen Kompetenz bedarf (vgl. Fix, 2008, S.20). Es geht um die bewusste Einnahme einer Leserorientierung, um eine Perspektivenübernahme, die erst ermöglicht, Texte situations- und adressatengerecht verfassen zu können. Damit ist, eine entwicklungspsychologische Dimension angesprochen, die für zehn- bis zwölfjährige Schüler/innen eine Herausforderung darstellt (vgl. Bereiter 1980).³⁶ Besonders geeignet zum Erwerb dieser kommunikativen Kompetenz ist im Sinne eines Lernens am Modell auch das Lesen verschiedener Versionen schriftlicher Erzähltexte. Ein ‚Lernen am Modell‘ sowie die Verbindung von Textrezeption und -produktion ist aus didaktischer Sicht auch deshalb anzustreben, weil ‚Schreiben lernen‘ sich stets eingebettet in die kulturellen Praxen der jeweiligen Kultur vollzieht (vgl. Feilke, 2002, S. 119). Die Ausbildung von Schreibkompetenz ist somit nicht nur ein individueller Lernprozess, sondern auch ein Sozialisationsprozess, der die Aneignung schriftspezifischer Normen voraussetzt. Eine intensive Auseinandersetzung mit den Standards und Normen einer literalen Kultur gehört daher ebenfalls zur Ausbildung von Schreibkompetenz (vgl. Feilke, 1996a, S. 1181).³⁷

Grundsätzlich muss bei der didaktischen Konzeption eines Förderprogramms zur Entwicklung der schriftlichen Erzählfähigkeit leitend sein, dass die einzelnen Kompetenz-

³⁶ An dieser Stelle wird Bezug genommen auf das bekannteste und nach wie vor einflussreichste Schreibentwicklungsmodell, das auch in der deutschen Diskussion vielfach, zum Teil kritisch, aufgegriffen wurde (vgl. Feilke, 2003, S. 181). Bereiter (1980, S. 85) beschreibt den Prozess der Schreibentwicklung als stufenweise Aneignung und Integration von prozess-, produkt- und leserbezogenen Fähigkeitskomplexen und sein Modell beinhaltet fünf Entwicklungsstufen: associative writing, performative writing, communicative writing, unified writing und epistemic writing. Auf der angesprochenen dritte Stufe des „communicative writing“ steht der Leseraspekt, das heißt die Orientierung am Leser und die Antizipation der Lesererwartungen im Mittelpunkt (vgl. Feilke, 2003, S. 181). Kritisiert wird das Modell unter anderem wegen seiner Eindimensionalität, insbesondere von Ortner (1993, S. 99f.) der im Zuge dessen ein mehrdimensionales Schreibmodell entwickelt hat.

³⁷ Zu verweisen ist an dieser Stelle auch auf die Kritik von Ossner (1996, 81ff.), der mit Nachdruck darauf hinweist, dass die Schreibentwicklung nicht allein ein ontogenetischer (Einzelentwicklung), sondern ebenso ein institutionsgeleiteter Prozess ist (vgl. Sieber, 2003, S. 211). Ebenso spricht auch Merz-Grötsch (2005, S. 136) davon, dass sich Schreibkompetenzen wesentlich durch „institutionelle Vorstellungen vom Schreiben“ und die „daraus folgenden unterrichtsdidaktischen Umsetzungen“ entwickeln. Vom Schüler somit „vor allem das gelernt und geleistet werden kann, was ihm das schulische Umfeld dazu anbietet und abverlangt.“

und Wissensbereiche die Bestandteil einer ausgebildeten Schreibkompetenz sind, eng miteinander verzahnt sind, auch weil die zu bewältigenden Probleme zum Teil quer zu verschiedenen Wissensbereichen liegen (vgl. Fix, 2008, S. 32). Zu berücksichtigen ist beispielsweise, dass die zur Herstellung konzeptionell schriftlicher Texte notwendigen lexikalischen und (morpho-)syntaktischen Kompetenzen vor allem mit und durch die Entfaltung von textuellen Kompetenz erweitert werden, weshalb deren Entwicklung integriert und abgestimmt auf die einzelnen Fördermodule stattfinden sollte. Die zur Unterstützung der Schüler/innen bei der Herstellung kohärenter schriftlicher Texte unerlässliche Wortschatzarbeit wird dabei auf zweierlei Weise realisiert: zum einen implizit durch eine gängige Verbindung von Textrezeption und -produktion über alle Fördereinheiten hinweg. So wird darauf geachtet, dass die Beispieltex-te (Textrezeption) und die Schreibimpulse (Textproduktion) ähnliche thematische Kontexte haben, damit durch die Beschränkung auf wiederkehrendes Wortmaterial auch eine bessere Behaltensleistung erreicht wird. Abgestimmt auf die Themen der einzelnen Fördermodule findet zum anderen auch eine explizite Wortschatzarbeit statt, indem Inhalts- und insbesondere auch Strukturwörter geübt werden.

Für ein Förderprogramm in dem, Leistungsstarke und Lernschwache zugleich Lernfortschritte erzielen können, das somit geeignet ist für Unterricht in sehr leistungsheterogenen Klassen, bedarf es in jedem Fall individualisierender Maßnahmen der Binnendifferenzierung. Vor allem müssen Aufgabenschwierigkeiten variiert und Überforderungen vermieden werden (vgl. Souvignier und Gold, 2006, S. 153). Denn Studien zeigen, dass Klassen in denen Qualifizierung und Egalisierung gleichermaßen umsetzbar waren, nicht nur durch eine hohe Instruk-tionsqualität, sondern auch eine besondere Form der Adaptivität gekennzeichnet waren (vgl. Souvignier und Gold, 2006, S. 149). Erfolgreicher adaptiver Unterricht vermeidet eine Überforderung der Lernschwächeren und weist zusätzlich die folgenden beiden Komponenten auf: Realisierung von Kleingruppenbildung, um individualisierende Maßnahmen und die Variation von Aufgabenschwierigkeiten, um individuelle Erfolge zu ermöglichen (vgl. Souvignier und Gold, 2006, S. 149). Um das Potential unterschiedlicher Lernvoraussetzungen optimal zu nutzen, müssen instruk-tionale Maßnahmen mithin adaptiv geplant und umgesetzt werden (vgl. Souvignier und Gold, 2006, S. 153). Befunde zeigen, dass Adaptivität an die jeweiligen Lernvoraussetzungen zu den wichtigsten Merkmalen effektiver, direkter Instruk-tion gehört. Dies kann nur über die Beachtung der fachlichen und überfachlichen Vorkenntnisse der Lernenden geschehen. Adaptivität lässt sich zum einen durch

eine sorgfältige Vorkenntnisdiagnostik verbunden mit dem instruktionalen Anknüpfen am jeweiligen Kenntnisstand realisieren. Neben der Bereitstellung zusätzlicher Lerngelegenheiten gehört daher häufig auch eine Differenzierung der Lerninhalte zu den adäquaten Mitteln, um einen adaptiven Unterricht zu verwirklichen (vgl. Souvignier und Gold, 2006, S. 155). Methodisch wird deshalb ein „Lernen an Stationen“ in mehreren Fördermodulen, als eine der praxiserprobten Unterrichtsformen zum Umgang mit Heterogenität eingesetzt. Daneben werden noch andere, kooperative Arbeitsformen integriert, sodass im Förderprogramm somit die drei klassischen Prinzipien Differenzierung, Individualisierung und soziale Kooperation als Prinzipien des Umgangs mit Heterogenität realisiert werden.

2. Beschreibung des Förderprogramms

2.1. Vorgehensweise bei der Konzeption des Förderprogramms

Wie eingangs dargelegt, gilt im Hinblick auf das methodische Vorgehen der vorgelegten Arbeit, dass es sich an den sieben Phasen (vgl. Abbildung 6) orientiert, die Kirschhock/Munser-Kiefer (2011, S. 126ff.) unter Anwendung der von Einsiedler (2011, S. 63ff.) postulierten „Standards der Entwicklungsforschung“ zur Konzeption und Umsetzung eines Trainings angewandt haben.

1. Phase:	Bedarfsanalyse (Standard 1:Theoriefundierung)
2. Phase:	Aufarbeitung des Forschungsstandes (Standard 1:Theoriefundierung)
3. Phase:	Theoriefundierte Entwicklung der didaktischen Materialien und des Förderansatzes (Standard 1:Theoriefundierung)
4. Phase:	Pilotstudie (Standard 2: Erprobung in Lernumwelten; Standard 4: Symbiotische Unterrichtsforschung)
5. Phase:	Voruntersuchung (Standard 3: Wirkungsevaluation)
6. Phase:	Hauptuntersuchung (Standard 3: Wirkungsevaluation)
7. Phase:	Implementation theoriebasiert und überprüfter didaktischer Materialien in der Schulpraxis (Standard 5. Erreichung pragmatischer Ziele; Standard 6: Berichterstattung)

Abbildung 6: Überblick über die methodische Vorgehensweise: aktuelle Phasen: theoriefundierte Entwicklung der didaktischen Materialien und des Förderansatzes, Pilotstudie & Voruntersuchung

Nachdem die Aufarbeitung des Forschungsstandes (2.Phase) zur Bestimmung relevanter Förderinhalte und geeigneter didaktischer Prinzipien abgeschlossen war, wurden basierend auf diesen theoretischen Erkenntnissen „Unterrichtsmaterialien“ verbunden mit „Handlungsempfehlungen für das Lehren“ entwickelt (Phase 3). Denn Einsiedlers Verständnis zufolge bezieht sich die didaktische Entwicklungsforschung vor allem auf diese zwei zentralen Felder der Unterrichtsentwicklung. Im optimalen Fall sollten diese möglichst „produktiv-praxisnah“ beziehungsweise „hart an Lehraktivitäten entlang“ gemeinsam von Forschern und Lehrkräften erarbeitet werden (Einsiedler, 2011, S. 42). Berücksichtigt wurde hierbei, dass „in der Regel weder die Materialentwicklung noch didaktische Gestaltungsaufgaben ‚auf einem Wurf‘ gelingen“ somit „mehrere Zyklen zur Entwicklung und Überarbeitung nötig“ sind (Kirschhock/Munser-Kiefer, 2011, S. 131). Daher wurde im unmittelbaren Anschluss an die dritte Phase einer „theoriefundierten Entwicklung der didaktischen Materialien und des Förderansatzes“ eine Pilotstudie zur Überprüfung der Praxistauglichkeit durchgeführt (Phase 4). Dabei ging es sowohl dar-

um, die „Anwendbarkeit“ und praktische Umsetzbarkeit des Förderprogramms zu überprüfen als auch gegebenenfalls konkrete Anhaltspunkte zur Weiterentwicklung und Optimierung des Förderprogramms zu generieren, mit dem Ziel, das aufgabenbasierte Förderprogramm in zweifacher Weise zu optimieren und weiterzuentwickeln. Zum einen wurde angestrebt ein Förderprogramm zu entwickeln, welches in Bezug auf die Fördermaterialien so differenziert ist, dass es auch in sprachlich und leistungsheterogenen Lerngruppen für alle Schüler/innen gleichermaßen anschlussfähig ist. Zweitens sollte das Förderprogramm so differenziert für eine unterrichtspraktische Umsetzung ausgearbeitet werden, dass sogar Lehramtsnovizen (Studierende) in der Lage sind, auf dieser Basis eine zielführende Förderung der schriftlichen Erzählfähigkeit von Fünftklässlern vorzunehmen. Ziel der Optimierung war somit, sowohl die für den Unterricht in sprachlich und leistungsheterogenen Lerngruppen notwendige Adaptivität des Fördermaterials zu realisieren als auch die Voraussetzungen für eine konzeptadäquate Umsetzung des Förderprogramms durch studentische Förderlehrer zu schaffen. Zu diesem Zweck wurde die theoriebasierte Version des Förderprogramms innerhalb des durch die Stiftung Mercator finanzierten Förderunterrichts für Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund eingesetzt. Hierfür wurden den erfahrenen Förderlehrkräften (N=5) nach einer Einführung und Vorstellung des Förderprogramms die Fördermaterialien der noch ausschließlich theoriebasierten Version des Förderprogramms zur Verfügung gestellt. Die Überprüfung der praktischen Umsetzbarkeit als auch die Generierung von Anhaltspunkten für eine Erhöhung der Praxistauglichkeit wurden in enger Kooperation mit den studentischen Förderlehrkräften realisiert. Neben dem Feedback der Studierenden, das durch den Einsatz von Fragebögen sowie ausführliche Interviews mit einzelnen Förderlehrern, erhoben wurde, bildeten Unterrichtsbeobachtungen in den Fördergruppen eine wesentliche Basis.

Im Einzelnen ergaben sich auf der Basis praktischer Erfahrungen in der Pilotstudie folgende konkrete Anhaltspunkte für eine Erhöhung der Praxistauglichkeit:

- mehr Schüleraktivität in den einzelnen Fördermodulen – insbesondere im dritten Fördermodul – durch vermehrte Stationen-, Gruppen- und Partnerarbeiten anstelle von Lehrervorträgen und Klassengesprächen – zum Beispiel gemeinsame Textrezeption im Klassenplenum im dritten Fördermodul. Grund hierfür ist, dass die Inhalte und Kompetenzen durch die eigene schriftliche Tätigkeit offensichtlich besser und nachhaltiger erworben wurden. Gleichzeitig lässt sich auf diese Weise auch eine

individuelle Lernunterstützung der Schüler/innen durch die studentischen Förderlehrer optimaler realisieren

- andere Schreibimpulse zur Anwendung und Festigung der erworbenen Inhalte mittels komplexer Schreibaufgaben – betrifft zweites, fünftes und achttes Fördermodul – da, sich die von Knapp (2001, S. 28f) und Bredel (2001, S. 18) geäußerte Kritik (vgl. Kap. 1.2.1., S. 33) bewahrheitet hat, dass Bildergeschichten wenig geeignet sind
- noch stärkere Fokussierung und Beschränkung auf die wesentlichen Lerninhalte, da einige Fördermodule in inhaltlicher Hinsicht als zu anspruchsvoll und zu umfangreich wahrgenommen wurden – vor allem das dritten Fördermodul
- Integration von kurzen grammatischen Wiederholungen – insbesondere in den Fördermodulen zur Textrevision und –verflechtung – viertes, sechstes und siebtes Fördermodul – da die Inhalte offensichtlich nicht als bekannt vorausgesetzt werden können
- verstärkte Binnendifferenzierung vor allem bezogen auf die integrierte Wortschatzarbeit (optional) aufgrund der großen Leistungsheterogenität in den Fördergruppen

Durch die Optimierung des theoretisch fundierten Unterrichtskonzepts entsprechend der oben genannten Punkte wurde für ein bislang in der Didaktik stark vernachlässigten Lernbereich ein Förderprogramm zur Verfügung gestellt, das nicht nur theoretisch fundiert, sondern zugleich bereits hinsichtlich seiner praktischen Umsetzbarkeit erprobt wurde.¹

Diese optimierte Endversion des Förderprogramms will die schriftsprachliche Textkompetenz in insgesamt acht Fördermodulen zur Vorbereitung einer narrativen Textproduktion unterstützen. Entsprechend der Zielstellung ein Förderprogramm zu entwickeln, das den spezifischen Anforderungen des Unterrichts in heterogenen Lerngruppen gerecht wird, wurde ein aufgabenbasiertes Förderprogramm entwickelt. Die-

¹ Ursprünglich sollte die optimierte Version des Förderprogramms in einem zweiten Turnus innerhalb einer Voruntersuchung (Phase 5) erneut erprobt werden. Ziel hierbei war es, die auf praktischen Erfahrungen der Pilotstudie basierte Optimierung durch eine empirisch validierte zu untermauern und zu ergänzen (vgl. Kirschhock und Munser-Kiefer, 2011, S. 132), um sowohl weitere Entscheidungshilfen im Hinblick auf die Förderinhalte und –methoden zu erhalten als auch die Untersuchungsinstrumente für die anschließende Hauptuntersuchung (Phase 6) zu erproben und gegebenenfalls weiterzuentwickeln. Aus zeitlichen Gründen war dies jedoch nicht möglich. Denn der Termin für die Hauptuntersuchung stand bereits fest und konnte nicht verschoben werden und im Anschluss an die Optimierung des Förderprogramms war nicht mehr ausreichend Zeit, da die Pilotstudie länger als geplant gedauert hatte. Als Kompromisslösung wurde daher die Voruntersuchung in die Pilotstudie integriert.

ses ermöglicht nicht nur einen adaptiven Unterricht, sondern auch einen „lehrer-gesteuerten aber schülerzentrierten Unterricht“ (Souvignier und Gold, 2006, S. 150). Zudem soll durch differenzierte Ausarbeitung von Aufgaben realisiert werden, dass selbst Lehramtsnovizen mit wenig Unterrichtserfahrung das Förderprogramm erfolgreich umsetzen können. Denn neben der inhaltlichen und didaktischen Konzeption ist stets auch die Qualität der Umsetzung durch die jeweilige Lehrkraft wesentlich für die Wirksamkeit des Programms und somit für den Lernerfolg (vgl. Souvignier und Mokholese-rami, 2005, S. 250). Neben geeigneten Aufgaben für eine individuell-adaptive Förde-rung enthält das Programmpaket somit auch exemplarische Unterrichtsverläufe für die Hand der Studierenden als Basis für die Durchführung des Förderprogramms in sprachlich-heterogenen Kleingruppen (vgl. Anhang, 8.1.).

2.2. Beschreibung der einzelnen Fördermodule

Die einzelnen Fördermodule (jeweils eine Doppelstunde) haben folgende Schwerpunk-te:

1. Aufbau und Struktur einer Erzählung (Kennenlernen narrativer Muster),
2. Anwenden und Festigen der bisherigen Inhalte durch Planen und Schreiben ei-ner Erzählung (unter Verwendung narrativer Muster sowie mittels Planungshil-fe),
3. Kennenlernen und Experimentieren mit Mitteln zum Spannungsaufbau und zur emotionalen Involvierung des Lesers im Zuge einer engen Verknüpfung von Textrezeption und -produktion,
4. Arbeiten am Text (Revision von Texten mit Fokus auf Stil sowie einer angemessenen Sach- und Leserorientierung),
5. Anwenden und Festigen der bisherigen Inhalte durch selbstständiges Planen, Schreiben und Überarbeiten einer Erzählung (mittels Planungshilfe und Check-liste zur Textrevision),
6. Textverflechtung durch die Verwendung von (wiederaufnehmenden) Prono-men,
7. Textverflechtung und zeitliche Strukturierung einer Erzählung durch die Ver-wendung (temporaler) Adverbien und Konjunktionen,

8. Anwenden und Festigen der bisherigen Inhalte mit Fokus auf den kohäsiven Mitteln zur Textverflechtung durch selbstständiges Planen, Schreiben und Überarbeiten einer Erzählung (mittels Planungshilfe und Checkliste zur Textrevisi- on).

Entsprechend der Konzeption und Kombination der verschiedenen Aufgabenformate ist auch für die Reihenfolge der Fördermodule maßgeblich, dass ein kumulativer Erwerb von intelligentem Wissen angestrebt wird (vgl. kap. 1.4., S. 72). Bezug nehmend darauf, dass alle anderen Merkmale eines Textes wesentlich von seiner Makrostruktur beeinflusst werden, schien es hinsichtlich der *Reihenfolge* der einzelnen Fördermodule sinnvoll das Kennenlernen und Anwenden narrativer Textmuster an den Anfang zu stellen.

Im **ersten Fördermodul ‚Aufbau und Struktur einer Erzählung‘** sollen daher mittels geschlossener Aufgabenformate geeignete Vorläuferfähigkeiten erworben werden, um durch die Verwendung eines narrativen Textmusters eine schriftliche Erzählung auf der linguistischen Makrostruktur strukturieren zu können. Die Schüler sollen im ersten Fördermodul zunächst an einer konkreten Erzählung, die so genannte ‚Höhepunkterzählung‘ als ein narratives Textmuster kennenlernen, die eine spezifische Fokussierung der schriftlichen Erzählfähigkeit verlangt (vgl. Ehlich 1983, S. 129). Dazu wird gemeinsam an dem Beispiel der Erzählung, „Der Einbrecher“, herausgearbeitet, dass Planbruch, Aufbau von Spannung zwischen Planbruch und Pointe sowie die Pointe die Bauelemente einer Erzählung sind und dass, zusätzlich zu diesen drei Bauelementen, Erzählungen meist eine Rahmung durch so genannte Textrahmungselemente – Einleitung, Schluss, Coda (Kommentar) – haben. Anschließend wird gemeinsam untersucht, welche Funktion die einzelnen Bau- und Textrahmungselemente in der Erzählung haben:

Dabei soll folgendes herausgearbeitet werden:

- Die Einleitung zielt darauf, einen gemeinsamen Vorstellungsbereich von Erzähler und Leser zu schaffen und gibt dem Leser eine Orientierung in Bezug auf Personen, Ort, Zeit und Handlungssituation durch Einführung der Aktanten, des Ortes des Geschehens und genauen Zeitpunktes der Handlung sowie die Darstellung des „normalen Laufs der Dinge“ (Anfangsgeschehen): Das sind Tätigkeiten, welche die Aktanten häufig ausführen, die Gegenstände, die typischerweise in diese Tätigkeit miteinbezogen sind, die Beziehungen, die zwischen den beteiligten Aktanten bestehen.

- Unter Planbruch ist der Bruch des normalen Handlungsverlaufs durch Eintreten eines unerwarteten Ereignisses zu verstehen, das zum normalen bzw. erwartbaren Ereignisverlauf in einem Kontrast- bzw. Spannungsverhältnis steht.
- Mit dem Auftreten der Komplikation, die einen Planbruch bedeutet, beginnt der spannende Teil einer Geschichte. Diese Spannung entsteht, unter anderem, weil unklar ist, ob eine Rückkehr zur Normalität möglich ist bzw. gelingen könnte. Häufig folgen – zum Aufbau der Spannung – ein oder mehrere vergebliche Versuche einer Rückkehr zum normalen Lauf der Dinge, bevor eine Auflösung der Komplikation gelingt.
- Die Auflösung der Komplikation erfolgt meist durch einen witzigen, aber auf jeden Fall für den Leser unerwarteten daher überraschenden Einfall, eine Pointe. Erst nach der Pointe kehrt das Geschehen zum „normalen Lauf der Dinge“ zurück.
- Wesentliches Merkmal des Schlusses ist, dass er – nach der Pointe wieder in den normalen Lauf der Dinge zurückführt, einschließlich einer neuen Normalität, die sich durch die Pointe ergeben kann.
- Statt einer Coda, deren Funktion es ist, die durch die Erzählung beschriebene Ereignisfolge mit der Gegenwart zu verbinden und so zu der Situation, in der die Erzählung ursprünglich entstanden ist, wieder zurückzuführen, wird den Schüler vorgeschlagen, optional abschließend einen Kommentar schreiben.

Zur Unterstützung und Festigung des Textmusterwissens werden die Textrahmungs- und Bauelemente einschließlich ihrer jeweiligen Funktionen in dieser Phase mit Hilfe so genannter Merk-, Frage- und Symbolkarten visualisiert. Grundlage für den Einsatz von Merk-, Frage- und Symbolkarten bildet das Prinzip des Scaffolding. Dabei wird auf die bekannte Fragemethodik (Was? Wer?, Wann?, Wo?, Wie?, Welche Folge?, Warum? und Wozu?) als Hilfestellung zurückgegriffen.

Des Weiteren soll der Kompetenzerwerb zur Verwendung narrativer Textmuster beim schriftlichen Erzählen in der Weise unterstützt werden, dass die Schüler/innen unter Verwendung des zuvor erworbenen Textmusterwissens eine Geschichte anhand von Bildern, aber möglichst ohne globalstrukturelle Hilfen eines Zuhörers mündlich erzählen. Denn neben einer vielfältigen Erfahrung in der Rezeption schriftlicher narrativer Texte über das (Vor)lesen ist auch die Erfahrung in der mündlichen Produktion von kontextuell eher isolierten Diskurseinheiten eine geeignete Vorläuferfähigkeit für das schriftliche Erzählen.

Die Verwendung von Bildern als Grundlage, trotz der erwähnten Kritik (vgl. Kap. 1.2.1., S. 33), lässt sich damit begründen, dass eine der Schwierigkeiten beim Schreiben darin liegt, inhaltliche Elemente aus dem Gedächtnis abzurufen.

Da die Schüler/innen zunächst die Bilder in eine logische Reihenfolge bringen müssen, erfahren sie – in dieser Position des Lesers – ganz konkret, dass die Einhaltung einer logischen Reihenfolge notwendige Voraussetzung für das Verständnis einer Geschichte ist.

Im Anschluss an diese Phase des mündlichen Erzählens wird gemeinsam eine weitere Erzählung gelesen, so dass Schüler/innen bereits in diesem ersten Fördermodul zwei konkrete Varianten kennenlernen, wie man unter Verwendung dieses narrativen Musters schriftlich erzählen kann. Auf diese Weise erfahren sie, dass Textmuster modellhafte Lösungen für Standardsituationen sind, die Lösung eines konkreten Schreibproblems aber nicht nach vollkommen festgelegten Vorgaben erfolgt, sondern stets einer Adaption bedarf, weshalb Spielräume vorhanden sind und Wahlmöglichkeiten bleiben. Diese Erfahrung ist wichtig, denn das Wissen über diese Bau- und Textelemente einschließlich der vorgelegten Reihenfolge, das heißt ein Wissen über globale Textstrukturen, kann beim Schreibprozesses vor allem dann unterstützend wirken, solange man es nicht als einengende Norm, sondern als praktische Orientierungshilfe versteht (vgl. Fix, 2008, S. 92). Textmuster in diesem Sinne sind Teil der Methodenkompetenz und ermöglichen eine bestimmte Schreibstrategie, indem sie prototypische Elemente liefern, an denen sich sowohl die Schreibenden als auch die Lesenden orientieren können. Ein versierter Schreiber setzt dieses Wissen im Prozess flexibel und situationsadäquat ein (vgl. Fix, 2008, S. 92), verändert und variiert nach Bedürfnis und Notwendigkeit (vgl. Merz-Grötsch, 2003, S. 811). Auf diese Weise kann das Wissen über Textmuster kreative Prozesse fördern (vgl. Fix, 2008, S. 92).

Ebenso wurde somit bei der didaktischen Konzeption des Förderprogramms berücksichtigt, dass Wissen über Textmuster weniger deklarativ („knowing that“), sondern vielmehr durch praktische Erfahrungen zu einem Handlungswissen („knowing how“) werden sollte (vgl. Fix, 2008, S. 93). Das Wissen über globale Textstrukturen wird vermutlich im Zuge der sprachlichen Sozialisation durch Erfahrung, das heißt durch produktiven und rezeptiven Umgang mit Texten erworben. Jeder neue Text erweitert diese Erfahrung, bestätigt oder verändert sie. Daher ist davon auszugehen, dass eine adäquate Verwendung narrativer Textmuster nicht nur durch das Schreiben eigener Texte entwickelt wird, sondern auch, im Sinne eines Lernens am Modell, durch das Lesen vieler verschiedenartiger narrativer Texte. Der Erwerb von Kompetenzen zur Strukturierung eines Textes auf der globalen Ebene scheint somit vor allem durch

rung eines Textes auf der globalen Ebene scheint somit vor allem durch ein Text-Modelling möglich, indem Textrezeption und -produktion verbunden werden.

Zur Festigung der gelernten Inhalte sollen die Schüler in der abschließenden Phase durch selbstständige Schülerarbeit in dieser zweiten Erzählung die Bau- sowie Text-rahmungselemente in Einzel- oder Partnerarbeit identifizieren und richtig zuordnen.

Dass in diesem ersten Fördermodul auf die Entwicklung spezifischer Materialien für die Zweitsprachlernenden verzichtet wurde, lässt sich Bezug nehmend auf empirische Befunde begründen: Diese zeigen, dass sich beim Vergleich von Kindern mit Niederländisch als Muttersprache und als Zweitsprache hinsichtlich der narrativen Struktur keine Unterschiede finden ließen (vgl. Lalleman 1987).

Der Schwerpunkt des **zweiten Fördermoduls ‚Planen und Schreiben einer Erzählung‘** liegt auf einer Anwendung des im ersten Fördermodul erworbenen Textmusterwissens in komplexen Zusammenhängen. Ergänzend sollen Strategien zur systematischen Planung von Schreibprozessen erworben werden. Die Schüler/innen sollen nicht nur verschiedene Planungsstrategien kennenlernen, sondern durch Ausprobieren ganz konkret erfahren, dass sie durch eine systematische Planung, den zweiten Schritt im Schreibprozess, das Ausformulieren eines Textes, im Vorfeld entlasten können. Sie sollen deshalb eine eigene Erzählung nicht nur planen, sondern anschließend auch schreiben. Die Revision des Textes steht hingegen in diesem zweiten Fördermodul nicht im Vordergrund, das heißt, sie wird nicht explizit angeleitet oder angeregt. Gleichwohl ist die Schreibsituation so gestaltet, dass die Schüler die Gelegenheit haben, ihre Texte selbstständig zu überarbeiten. Besonders geeignet, scheint daher ein ‚situierendes Schreibarrangement‘ (komplexe Schreibaufgabe) zu sein, damit der Prozess des Textherstellens in seiner ihm eigenen Komplexität zum Zuge kommen kann.

Mit dem Schreibimpuls – „Streit unter Freunden“ – wurde eine offen gestellte Schreibaufgabe entwickelt. Die Schüler sind damit aufgefordert, eine Lösung für eine komplexe Schreibsituation zu finden, in der Sachverhalte, Schreibziele, kommunikative Bedingungen und sprachliche Konventionen in einem linearen Text kohärent gestaltet werden müssen. Dazu ist die Aktivierung vielfältiger Teilfähigkeiten notwendig:

Im inhaltlichen Kontext des Themas müssen eine bestimmte thematische Problemstellung und ein angegebenes Schreibziel gedanklich gefasst werden, Lösungsideen sind zu entwickeln und zu strukturieren, eine sprachliche Darstellungsform muss entworfen

und ausgeführt werden, wobei sprachliche Muster und Konventionen beachtet und genutzt werden sollten.

Der Schreibimpuls wurde Bezug nehmend darauf gestaltet, dass Inhalt und Gestaltung sämtlicher Schreibprozesse wesentlich durch ein komplexes Aufgabenfeld, in das die Schreibprozesse eingebettet sind, sowie durch das Langzeitgedächtnis des Schreibenden beeinflusst werden (vgl. Abbildung 5). Einsichtig ist, dass um über etwas Schreiben zu können, neben sprachlichen Wissen auch Vorwissen aktiviert werden oder/und weiteres enzyklopädisches, deklaratives Wissen über Inhalte beschafft werden muss. Beim Erzählen geht es, anders als bei so genannten Sachtexten, meist mehr um das Finden von Ideen und die Entfaltung von Imagination anhand vorhandener Erinnerungen und des vorhandenen Weltwissens (vgl. Fix, 2008, S. 29). Hierbei kommt dem episodisch gespeicherten Wissen besondere Bedeutung zu, Erlebtes, Geschehenes, Erfahrenes wird aktiviert. Beim schriftlichen Erzählen muss dieses dann in ein narratives Muster umstrukturiert und schriftsprachlich ausgearbeitet werden. Daher benötigt man, wie bereits dargelegt, neben inhaltlichem Wissen, auch - zumindest implizit - Wissen über Textmuster als Baupläne für das Schreiben. Dieses Strukturwissen kann als abstraktes Rahmenschema vorliegen und kognitiv gespeicherte Prototypen umfassen, es kann darüber hinaus auch explizit die deklarative Kenntnis dazu gehörender Textsortennormen beinhalten, das heißt, man kann zum Beispiel die Merkmale einer Erzählung aufzählen (vgl. Fix, 2008, S. 30).

Im Sinne einer guten Lernaufgabe soll der Schreibimpuls die Schüler dabei unterstützen, im Lernprozess eine Rückbesinnung auf früher Gelerntes, eine Integration des Gelernten, eine Rückbesinnung auf den Verlauf des Lernens, eine realistische Bewertung von Lernprozess und -ergebnis aktiv zu verfolgen. Thematisch greift er eine den Schülern vertraute Situation auf. Durch Integration vielfältiger konkrete Anregungen und Vorschläge bietet er eine sachliche Vorentlastung und berücksichtigt damit auch, dass eine häufige Schwierigkeit beim Schreiben darin besteht, genügend inhaltlich-thematisches Wissen bereitzustellen. Im Anschluss an Schröder-Lenzen (2009, S. 136) sind gerade Zweitsprachlernende auf ein Mehr an sachstruktureller Vorentlastung und mitunter auch auf eine Bereitstellung von kulturgebundenen Weltwissen angewiesen.

Die Lösung komplexer Schreibaufgaben verlangt auch selbstständige Entscheidungen über mögliche Teilaufgaben, die Anwendung fachlicher Strategien und die Fähigkeit, Arbeitsprozesse zu planen und zu überwachen. Dazu sind auch metakognitive Fähig-

keiten erforderlich, welche nicht vorausgesetzt werden können, sondern in Lernaufgaben sukzessive erworben werden müssen. Um die Lernenden bei der (Weiter-)Entwicklung dieser (metakognitiven) Fähigkeiten zu unterstützen, erhalten sie einen ‚Geschichtenplan‘ als inhaltliche Planungshilfe. Diese besteht aus einem kriterienorientierten Fragenkatalog, der die sieben W-Fragen veranschaulicht (vgl. Becker-Mrotzek, 2007, S. 31) sowie die zentralen Strukturmerkmale einer Erzählung enthält. Im Sinne eines kumulativen Erwerbs intelligenten Wissens werden die im ersten Fördermodul herausgearbeiteten Bau- und Textrahmungselemente damit erneut aufgegriffen. Denn nicht nur beim Schreiben selbst, sondern auch beim Planen und Überarbeiten kommt Textmustern eine wichtige Funktion zu. Ganz allgemein kann man sagen, dass sich die spezifischen Strukturen einer Textsorte übertragen lassen in Handlungsanweisungen, genauer in zu bewältigende Teilaufgaben. Für eine Erzählung ergibt sich aus dem „Geschichtenschema“ einleitend die Aufgabe, das Personal (Figuren) zusammenzustellen sowie Ort und Zeit zu bestimmen. Des Weiteren gilt es für den Hauptteil eine Ereignisabfolge mit einem Anfangsgeschehen, einer Komplikation, einer Spannungsphase und einer Auflösung zu konzipieren und schließlich die Erzählung abschließend, wenn möglich, in den Kontext einer Moral oder Evaluation (Kommentar) zu stellen (vgl. Becker-Mrotzek 2007, S. 28). Die Planungshilfe bietet den Schüler/innen somit nicht nur die Möglichkeit konkrete Ideen festzuhalten, sondern bereits ihren Text vorzustrukturieren (vgl. Becker-Mrotzek, 2007, S. 31). Sie soll die Schüler/innen nicht nur dabei unterstützen, die nötigen Wissens Elemente zu bestimmen, sondern vor allem auch zu ordnen und, wenn möglich, auf eine übergeordnete Aussage auszurichten, eine Anforderung, die häufig große Schwierigkeiten bereitet.

Da die Vermittlung von Strategien zur Planung einer Erzählung auf dem Wissen über narrative Textmuster aufbaut, werden zu Beginn des Fördermoduls zunächst im Zuge einer kurzen Wiederholung die Inhalte aus dem ersten Fördermodul gefestigt, bevor die Schüler/innen eine eigene Erzählung planen und schreiben: In dieser Wiederholungs- und Vertiefungsphase bekommen die Schüler/innen zunächst die ungeordnete Version einer schriftlichen Erzählung, verbunden mit dem Arbeitsauftrag diese in die richtige Reihenfolge zu bringen. Die Schüler/innen lernen also eine dritte konkrete Variante kennen, wie man unter Verwendung eines narrativen Textmusters schriftlich erzählen kann. Durch die Aufgabe, die Erzählung wieder in die richtige Reihenfolge zu bringen, setzen sich die Schüler/innen noch einmal intensiv mit den einzelnen Bau- und Textrahmungselementen auseinander und erfahren dabei gleichzeitig – durch ihre

Position als Leser – wie wichtig der Aufbau und die Struktur einer Erzählung für das Verständnis eines Lesers sind.

Optional können die Lernenden im Anschluss daran mit der Aufgabe „Verschiedene Satzanfänge“ erfahren, dass sich die Phase des Formulierens auch entlasten lässt, indem bereits in der Planungsphase geeignete Formulierungen als Hilfe beim späteren Schreiben gezielt erarbeitet und gesammelt werden. Konkret soll die Aufgabe „Verschiedene Satzanfänge“ die Schüler/innen anregen, sich mit Ausdrücken zur zeitlichen Strukturierung einer Erzählung auf der Mikroebene anhand einer konkreten schriftlichen Erzählung sowie mit Hilfe einer entsprechenden Wörtersammlung auseinanderzusetzen. Begründen lässt sich dies damit, dass es beim schriftlichen Erzählen insbesondere auch auf eine zeitliche Strukturierung durch geeignete Wörter auf der Mikroebene ankommt.

Die nächste Aufgabe dient zur Vorbereitung der eigenen Planung mit Hilfe des ‚Geschichtenplans‘. Die Schüler/innen sollen sich mit dem ‚Geschichtenplan‘ vertraut machen und gleichzeitig erfahren, dass ‚Stichpunkte machen‘ bedeutet nur das Wichtige und Wesentliche zu notieren. Durch adaptives Unterrichtsmaterial kann an dieser Stelle eine Differenzierung vorgenommen werden: Während der Fokus bei der einen Aufgabe darauf liegt, sich mit Hilfe eines Modells damit vertraut zu machen und zu erfahren, was es heißt, Stichpunkte zu machen, sind die Schüler bei der anderen Aufgabe aufgefordert, selbst aus der vorliegenden Erzählung das Wichtige und Wesentliche in Form von Stichpunkten herauszuschreiben.

Beim folgenden Planen und Schreiben einer eigenen Erzählung sollen die Schüler/innen dieses Wissen über den Aufbau und die Struktur einer Erzählung, das heißt über narrative Textmuster sowie die Funktion der einzelnen Bau- und Textrahmungs-elemente einer Erzählung in einem komplexen Zusammenhang konkret anwenden und auf diese Weise weiter festigen. Dazu bedarf es, zur Konzeption eines adäquaten (individuellen) Text- und Schreibplanes, der Adaption eines gegebenen Textmusters an das konkrete Schreibvorhaben bzw. -ziel (vgl. Becker-Mrotzek 2007, S. 29). Die Schüler/innen werden bei dieser stets notwendigen Adaption durch den ‚Geschichtenplan‘ angeleitet und unterstützt.

Das **dritte Fördermodul** ‚**Kennenlernen und Experimentieren mit Mitteln zum Spannungsaufbau und zur emotionalen Involvierung des Lesers**‘ knüpft an die Inhalte aus dem ersten Fördermodul an. Während im ersten Fördermodul die Strukturie-

rung einer Erzählung auf der linguistischen Makroebene mittels narrativer Textmuster im Fokus stand, geht es im dritten Modul um die sprachliche Gestaltung einer Erzählung auf der linguistischen Mikroebene durch die Nutzung erzählerischer Stilmittel. Zu berücksichtigen ist dabei, dass es neben einer narrativen Textstruktur der so genannte „Erzählton“ ist, der zur emotionalen Involvierung des Lesers sowie zum Aufbau einer Spannung zwischen Komplikation und Pointe beiträgt. Die strukturelle Entwicklung (Aufbau einer „spannenden“ Erzählung) und die emotionale Markierung (Erzeugen eines „Erzähltons“ zu emotionalen Involvierung des Lesers) kann man als die beiden spezifischen Merkmale bezeichnen, welche das Narrative von anderen Textsorten unterscheidet (Augst et al., 2007, S. 66f.). Hervorzuheben ist, dass beides, Spannungsaufbau und emotionale Involvierung des Lesers in das erzählte Geschehen, sowohl durch entsprechende Inhalte als auch durch Nutzung entsprechender sprachlicher Mittel realisiert werden können (vgl. Augst et al. 2007, S. 66). Entsprechend dem Schwerpunkt des Förderprogramms, die Schüler/innen bei der Entwicklung des sprachlichen Wissens zu unterstützen, steht in diesem Modul der Erwerb spezifischer sprachlicher Mittel im Vordergrund, die eine ‚Spannung aufbauen‘ sowie einen so genannten ‚„Erzählton“ erzeugen‘.

Die Schüler/innen bei der adäquaten Verwendung erzählerischer Stilmittel zu unterstützen, scheint ebenfalls besondere gut durch ein ‚Text-Modelling‘ möglich, indem Textrezeption und -produktion verbunden werden. Gerade das Narrative besteht „aus vielen kleinen Details, attributiven Abschattierungen, stilistischen Figuren und idiomatische Wendungen“ (Augst et al, 2007, S. 84) und ist daher nur bedingt an einzelnen Wendungen festzumachen und kann am Besten in Modellerzählungen kennengelernt werden. Denn der „Erzählton“ entsteht gesamthaft aus dem Zusammenspiel verschiedener sprachlicher Phänomene. Es sind beispielsweise Sätze wie ‚*das ihm das Herz in die Hose rutsche*‘, ‚*schrie bis es nicht mehr ging*‘, ‚*Er nahm all seinen Mut zusammen.*‘, das heißt, „kleine emotionale Qualifizierungen im Text, die eine erzählerische Atmosphäre schaffen“ (Augst et al., 2007, S. 84). Sie sind „das Fleisch auf dem Knochengerüst der Erzählstruktur“ (Augst et al. 2007, S. 85), das, „über den ganzen Text gesehen“, den Erzählton schafft (Augst et al. 2007, S. 85).

Da weniger die Zahl (emotionaler) Adjektive, idiomatischer Wendungen oder anderer erzähltypischer Phänomene entscheidend zu sein scheint (vgl. Augst, et al., 2007, S. 65), eignet sich, im Sinne eines Lernens am Modell, auch hier vor allem das Lesen von

schriftlichen narrativen Texten, um die Schüler/innen dabei zu unterstützen in ihren eigenen Texten einen „Erzählton“ zu erzeugen.

Ergänzend ist sicherlich eine Vermittlung von erzähltypischen sprachlichen Gestaltungsweisen, beispielsweise Parallelförmigkeiten wie *„lief und lief“*, und auch erzählspezifischen festen Wendungen (*„es war einmal“*, *„eines schönen Tages“*, *„sie lebten glücklich bis an ihr Lebensende“*, etc.) sinnvoll. In diesem Kontext gilt es auch die Aufmerksamkeit der Schüler darauf zu lenken, dass häufig bereits durch den Textanfang signalisiert wird, ob es sich um eine Erzählung handelt, weil es feste Wendungen gibt, die eine bestimmte Textsorte prägen. Besonders typisch ist hier das Märchen mit seiner Einleitungs- und Schlussformel (vgl. Augst et al., 2007, S. 80).

Weniger sinnvoll, so Augst et al. (2007, S. 360) scheint vermutlich das weitverbreitete Brauchtum des „schmückenden“ Adjektivs. Deutschlehrer/innen, die Schüler/innen dazu bewegen möchten, ihre Texte anschaulicher und farbiger zu gestalten, geben ihnen in der Regel den Tipp, häufiger Adjektive zu verwenden. Auch in Sprachbucheinheiten zu Erzählungen werden Grundschüler/innen vielfach darauf hingewiesen, möglichst häufig anschauliche Adjektive zu wählen, um ihre Texte spannender zu machen. Zu berücksichtigen ist hierbei zum einen, dass diese stilistische Handlungsanleitung selbstverständlich nicht automatisch zu spannenderen Texten führt. Steinig (2009, S. 132) hebt trotzdem hervor, dass Texte - insbesondere Erzählungen -, in denen treffende Adjektive in größerem Umfang eingearbeitet werden, in der Tat gehaltvoller und anspruchsvoller scheinen. Einschränkend fügt jedoch auch Steinig (2009, S. 144) hinzu, dass Adjektive mitunter sogar eher störend sind und den Leser langweilen. Bezug nehmend auf die Befunde von Augst et al. (2007, S. 280) ist zudem anzunehmen, dass Grundschüler deshalb höchst sparsam Adjektive verwenden (vgl. Steinig, 2009, S. 144), weil „(d)as Grundschulalter (...) innerhalb der Schreibentwicklung ein syntaktisches Alter“ ist (Augst et al., 2007, S. 353) und „die lexikalische Anreicherung der realisierten Propositionen“ - beispielsweise durch Adjektive - „so gut wie überhaupt nicht im primären Fokus der Schreibenden“ stehe (Augst et al., 2007, S. 282).

Methodisch wird in diesem Modul das ‚Lernen an Stationen‘ eingesetzt. Textgrundlage ist erneut die schriftliche Erzählung, an der die Schüler/innen im ersten Fördermodul die narrative Struktur einer Erzählung kennengelernt haben.

Nach einer kurzen Einführung geht es in einer ersten Phase der Stationenarbeit darum, mit welchen konkreten Mitteln sich eine Spannung zwischen Komplikation und Pointe aufbauen lässt:

- Die erste Station dient zur kurzen Wiederholung, an welcher Stelle und wodurch die Spannung in einer Geschichte beginnt bzw. entsteht.
- Themen der zweiten Station sind sprachliche und inhaltliche Mittel der Spannungssteigerung (Moment der Plötzlichkeit, Komplikationssteigerung).
- An der dritten Station geht es darum, wie eine Spannung durch Gegensätze – etwa die Verwendung von Adjektiven mit gegensätzlicher Bedeutung erzeugt werden kann (Kontrast zwischen Anfangsgeschehen und Komplikation).
- An der vierten und fünften Station sollen sich die Schüler/innen damit auseinandersetzen, wie man eine Spannung durch vergebliche Lösungsversuche (vierte Station) und durch Handlungsverzögerungen (fünfte Station) erhalten und vergrößern kann.
- Abschließend lernen die Schüler an der letzten Station noch sprachliche Mittel wie die Reihung („*Der Einbrecher stolperte, taumelte und fiel zu Boden.*“) und die Parallelform („*Er lief und lief.*“) kennen, mit deren Hilfe man Spannung innerhalb eines Satzes erzeugen bzw. steigern kann.

Nach Abschluss dieser Stationenarbeit folgt eine Phase, in der es zur gezielten Wortschatzerweiterung um Adjektive sowie bildliche Formulierungen für Gefühle geht. Diese Wortschatzarbeit dient zur Vorbereitung für die zweite Stationenarbeit, welche sich mit konkreten Möglichkeiten zur emotionalen Involvierung des Lesers in das erzählte Geschehen beschäftigt. Diese emotionale Involvierung des Lesers ist eng verbunden mit dem Versuch, durch geeignete sprachliche Mittel einen „Erzählton“ zu erzeugen. Die Schüler/innen setzen sich wieder anhand einer Erzählung mit konkreten Mitteln zur emotionalen Involvierung des Lesers in das Geschehen auseinander:

- An der ersten Station beschäftigen die Schüler/innen sich damit, dass man eine emotionale Involvierung des Lesers erreichen kann, indem man etwas über die Gefühle der Aktanten schreibt. Dabei sollen sie sich auch mit einer adäquaten Beschreibung von Gefühlen durch bildliche Formulierungen auseinandersetzen.
- Thema der zweiten Station sind Gedanken der Aktanten, mittels derer sich ebenfalls eine emotionale Involvierung erzielen lässt. Die Schüler/innen sollen sich mögliche Gedanken überlegen, die einer der Aktanten in einer bestimmten Situation der Geschichte haben könnte.

- Die dritte Station beschäftigt sich mit der wörtlichen Rede, durch deren Verwendung ein Leser ebenfalls emotional involviert werden kann. Konkret sollen die Schüler/innen einen Dialog zwischen zwei Aktanten in einer bestimmten Situation schreiben.
- Bei der vierten Station sollen sich die Schüler/innen überlegen, welche Gedanken, Pläne oder auch Handlungsmotive die Figuren der Erzählung möglicherweise haben könnten.

Bei der Vermittlung von Strategien zur Unterstützung des Schreibprozesses liegt der Fokus nicht nur auf Erwerb einer Planungs-, sondern vor allem auch auf einer Textrevisionskompetenz. Während in den fachdidaktisch dominierenden Konzepten einer prozessorientierten Schreibdidaktik die Sprachkompetenz des monolingualen Kindes als Ressource für Überarbeitungsstrategien und Revisionsprozesse meist vorausgesetzt wird, soll in dem vorliegenden Förderprogramm der Erwerb von Textrevisionskompetenz in Verbindung mit dem Erwerb der hierfür nötigen Sprachkompetenz angebahnt werden. Die Textrevision soll sich dabei nicht nur auf den Inhalt, sondern vor allem auch auf Wortwahl, Satzbau und Satzverknüpfungen beziehen. Weiterhin wird bei der Konzeption eines entsprechenden Moduls berücksichtigt, dass die Textrevision ohne ein Mindestmaß an sprachlicher ‚Methodenkompetenz‘ nicht gelingen kann. Dass diese Verfahren zur Prüfung der lexikalischen und syntaktischen Korrektheit und Angemessenheit, zu denen beispielsweise die verschiedenen ‚grammatischen Proben‘ zählen, einen größeren Stellenwert im schriftlichen Sprachgebrauch haben, somit das Verfügen über diese Verfahren zu den wesentlichen Bestandteilen einer ausgebildeten Schreibkompetenz gehört, verdeutlichen beispielsweise Becker-Mortzek und Schindler (2007, S. 14) in ihrem Schreibkompetenzmodell.

Deshalb steht im **vierten Fördermodul ‚Arbeiten am Text‘**, zur Vorbereitung einer Vermittlung von Strategien zur Textrevision, das ‚Arbeiten am Text‘, konkret die Arbeit am *Stil* und an der *Sach- und Leserorientierung*, im Vordergrund.

- Die *Arbeit am Stil* zielt vor allem auf ein Vermeiden häufiger Wortwiederholungen und gleicher Satzanfänge. Die Schüler/innen sollen in diesem Modul das Ersetzen und Umstellen von Satzgliedern sowie das Verbinden von einfachen Sätzen zu einem zusammengesetzten Satz als Strategie zur Vermeidung dieser beiden häufig in Schülertexten zu findenden Phänomene kennenlernen. Während sich der Kompetenzerwerb hinsichtlich einer adäquaten Verwendung von erzählerischen Stilmitteln (drittes Fördermodul) explizit auf das schriftliche Erzählen bezieht, zielt die Entwicklung eines angemessenen, variantenreichen Stils stärker auf eine Förderung der allgemeinen Schreibkompetenz.

Diese Entwicklung soll – im Sinne einer expliziten Sprachförderung – in der Weise angebahnt werden, dass im Zuge einer Textrezeption zunächst sprachliche Phänomene und Strukturen untersucht und erkannt werden, die dann mit Hilfe geschlossener Aufgabenformate (viertes Fördermodul) und schließlich mittels komplexer Schreibaufgaben (fünftes Fördermodul) angewendet und gefestigt werden sollen. Zur Untersuchung von Sprache werden die so genannten ‚grammatische Proben‘ – Ersatz- und Verschiebeprobe – eingesetzt. Wichtige Übungsformen in diesem Kontext orientieren sich somit an operationalen Verfahren, die auch im Regelunterricht genutzt werden, um grammatische Strukturen zu erkennen und zu entfalten. Operationale Verfahren werden gerade in einem Grammatikunterricht geschätzt, in dem Schüler auf induktive Weise Sprachstrukturen entdecken sollen. Bezogen auf die Grundschule werden sie für grundlegend für die operationale Gewinnung von grammatischen Begriffen gehalten (vgl. Bartnitzky 2000, S. 224), wobei allerdings nicht selten die Perspektive von Deutsch als Muttersprache eingenommen wird. Ein angemessener, variantenreicher Erzählstil soll in diesem Modul durch ‚Etüden zur Stilbildung‘ (vgl. Menzel 1996, 114) vorbereitet werden, in denen die Schüler/innen an Einzelphänomenen zunächst kleine Übungen durchführen. Als Übungsform bietet sich in diesem Kontext das Korrigieren von Fehlern in einem fremden Text an, wobei die Schüler/innen erfahren sollen, dass die zuvor kennengelernten operationalen Verfahren auch bei der Textrevison sehr hilfreich sein können.

Grundlage für diese Übungen ist eine Erzählung, welche den Schüler/innen zu Beginn des Fördermoduls vorgelesen wird. Nach einer kurzen thematischen Einführung wird auch in diesem Modul das ‚Lernen an Stationen‘ als eine der praxiserprobten Unterrichtsformen in (sprachlich-)heterogenen Klassen eingesetzt.

Die Auswahl der jeweiligen Stationen erfolgt im Sinne einer diagnostischen Basisorientierung individuell für die einzelnen Schüler/innen und wird mit Hilfe eines so genannten ‚Laufzettels‘ realisiert. Das Handwerkzeug für die Revision des fremden Textes bilden die ‚grammatischen Proben‘. Dabei wurde die Stationenarbeit so konzipiert, dass einzelne Schüler/innen, falls nötig, sich zunächst mit Hilfe von geschlossenen Aufgabenformaten nochmals mit diesem Handwerkszeug vertraut machen können, bevor sie die Erzählung „Der Schlitten“ an verschiedenen Stationen gezielt hinsichtlich einzelner sprachlicher Phänomene überarbeiten.

- Bei den beiden ersten Stationen, die darauf zielen, die Schüler/innen zunächst mit der Verschiebe- (*erste Station*) sowie der Ersatzprobe (*zweite Station*) als Handwerkzeug für die Textrevison vertraut zu machen, bilden einfache Sätze die Grundlage, während bei den Stationen zur Textrevison mit Hilfe dieser Proben je-

weils einzelne Abschnitte der Erzählung „Der Schlitten“ Basis für die Auseinandersetzung mit einem konkreten sprachlichen Phänomen sind.

- An der *dritten Station* geht es zunächst darum, Texte zu überarbeiten, um störende Wortwiederholungen zu vermeiden. Die Schüler/innen sollen mit Hilfe der Ersatzprobe Verben, Adjektive und Substantive durch äquivalente Ausdrücke oder auch durch Pro-Formen ersetzen. Optional kann den Schüler/innen dabei als Hilfe auch eine Wortliste zur Verfügung gestellt werden.
- Fokus der *vierten Station* ist, beim Überarbeiten von Texten die Satzglieder in einem Satz umzustellen, damit nicht jeder Satz mit den gleichen Worten beginnt (Und dann ..., und dann ...).
- Als alternative Strategie lernen die Schüler/innen an der *fünften Station* das Verbinden von Sätzen kennen, durch welche nicht nur gleichen Satzanfänge vermieden, sondern zusätzlich auch Zusammenhänge zwischen einzelnen Sätzen verdeutlicht werden können. Die Schüler/innen müssen nicht nur einzelne Sätze umstellen, sondern auch geeignete Konjunktionen verwenden. Optional kann den Schüler/innen auch an dieser Station eine Wortliste mit Konjunktionen als Hilfe zur Verfügung gestellt werden.
- An der *sechsten Station* geht es wieder darum, Texte zu überarbeiten, um störende Wortwiederholungen zu vermeiden. Alternative Ausdrücke für „sagen“ und „dann“ sollen kennengelernt werden. Begründen lässt sich diese Auswahl damit, dass insbesondere diese beiden Ausdrücke in Schülertexten sehr häufig vorkommen. Auch hier erhalten die Schüler/innen optional zur Unterstützung eine Wortliste mit alternativen Ausdrücken für das Verb „sagen“ sowie eine mit temporalen Adverbien und Konjunktionen.
- Die *siebte Station* wurde Bezug nehmend darauf konzipiert, dass es Schüler/innen häufig schwer fällt, ein „gutes“ Ende für eine Geschichte zu finden. Begründen lässt sich das Thema dieser Station auch damit, dass beim schriftlichen Erzählen der Fokus auf der Gestaltung von Planbruch und Pointe liegen sollte, da diese zusammen das „Erzählenswerte“ einer Erzählung ausmachen (vgl. Augst et al. 2007, S. 50f.). Der Planbruch ist für Schüler/innen einfacher zu gestalten als eine Pointe mit ihren finalen Momenten des Spannenden, Überraschenden oft Heiteren (vgl. Augst et al. 2007, S. 51) und bedarf daher besonderer Übung, die an dieser Station ermöglicht wird.
- Grundlage für die *achte Station* ist die von den Schüler/innen im zweiten Modul geschriebene Erzählung „Streit unter Freunden“, welche sie anhand konkreter Hinweise zur Textrevision überarbeiten sollen.

Diese Übungen zur Stilbildung führen gewiss noch nicht unmittelbar zur Verbesserung des Gesamttextes. Doch sie können das Repertoire an sprachlichen Mitteln allmählich bereichern und auf stilistische Möglichkeiten aufmerksam machen. Gefestigt und vertieft werden die auf diese Weise erworbenen Kompetenzen dann in dem anschließenden Fördermodul (fünftes Fördermodul) beim Schreiben von eigenen Erzählungen.

Ein zweiter didaktischer Schwerpunkt des vierten Fördermoduls liegt auf der Sach- und Leserorientierung. Dabei geht es vor allem darum, verständlich zu schreiben, so dass der Leser sich ein genaues ‚Bild‘ von den erzählten Geschehnissen machen kann. Die Lernaufgabe liegt darin, vor allem lexikalische und syntaktische Erweiterungen aber auch das Reduzieren von Sätzen und Satzgliedern zu üben (vgl. Klotz, 1996, S.71).

- Die *Orientierung an der Sache und am Leser* soll ebenfalls durch so genannte ‚Etüden‘ vorbereitet werden, in denen die Schüler/innen durch systematisches Experimentieren mit lexikalischen (Attribute und adverbiale Bestimmungen) und syntaktischen Erweiterungen (Relativ- und Adverbialsätze) sinnvolle Texterweiterungen und eventuell auch –kürzungen (Weglassprobe) vornehmen. Basis bildet erneut die Erzählung „Der Schneemann“, welche die Schüler/innen an verschiedenen Stationen hinsichtlich einzelner sprachlicher Phänomene überarbeiten sollen:
 - Differenzierungsmöglichkeiten bestehen dadurch, dass sich einzelne Schüler/innen ggf. an der *ersten Station* zunächst nochmals mit der Erweiterungsprobe vertraut machen können, die an den anderen Stationen die Grundlage bildet für die Revision einzelner Textabschnitte.
 - An der *zweiten Station* geht es darum, mittels adverbialer Ergänzungen des Ortes und der Zeit genauere Angaben zu machen, wann und wo etwas passiert.
 - Die *dritte Station* beschäftigt sich mit adverbialen Bestimmungen der Art und Weise sowie des Grundes und Zweckes. Die Schüler/innen sollen lernen genauere Angaben machen, wie, warum und wozu etwas getan wird. Optional können die Schüler/innen hierfür eine Wortliste bekommen, auf der sie bereits einige Ausdrücke finden, wie man etwas sagen kann und die sie individuell ergänzen können.
 - Bei der *vierten Station* sollen die Lernenden genauere Angaben zu Personen machen. Es geht hier darum, einen Jungen oder ein Mädchen zu beschreiben und zwar einmal in einer positiv und einmal in einer negativ konnotierten Version.

- An der *fünften Station* lernen die Schüler/innen durch eine entsprechende Textvorlage, wie ein schönes und gelungenes Ende einer Erzählungen – eine Pointe – aussehen kann.
- Grundlage für die *sechste Station* ist die im zweiten Modul geschriebene Erzählung „Streit unter Freunden“. Dieser Text ist jetzt anhand konkreter Hinweise zur Textrevison zu überarbeiten. Zielstellung ist dabei das Erreichen einer adäquaten Sach- und Leserorientierung,

Da sich die Tätigkeit der Textrevison neben einem angemessenen Aufbau des Textes vor allem darauf bezieht, einen angemessenen variantenreichen Stil zu verwenden (Textgestaltung) sowie einen für den Leser verständlichen, der Sache angemessenen Text zu schreiben (Sach- und Leserorientierung), dient der Kompetenzerwerb in diesem Fördermodul, der einen der grammatischen Schwerpunkte des Förderprogramms bildet, als direkte Vorbereitung zum Erwerb von Textrevisionskompetenzen im nächsten Fördermodul.

Im ***fünften Fördermodul ‚Planen, Schreiben und Überarbeiten einer eigenen Erzählung‘*** werden sowohl die im zweiten Fördermodul erworbenen Planungs- und Schreibstrategien aufgegriffen und gefestigt als auch die im vierten Fördermodul erworbenen Kompetenzen zum Arbeiten am Text im Kontext der Textrevison angewendet.

Mittels der im zweiten Fördermodul eingeführten inhaltlichen Planungshilfe sowie einer neu einzuführenden ‚Checkliste‘ mit Überarbeitungskriterien erfolgt in diesem Fördermodul das Planen, Schreiben und Überarbeiten einer eigenen Erzählung.

Basis hierfür bildet wieder ein offen gestalteter Schreibimpuls „Eine Winterreise“.

Der Ablauf der Unterrichtseinheit sieht eine kurze Wiederholung der Bau- und Textrahmungselemente einer Erzählung sowie ihrer Funktion vor. Didaktisch unterstützt wird dieser Prozess durch den Einsatz von Merk-, Symbol- und Fragekarten. Ebenso wiederholt, wird die Arbeit mit dem ‚Geschichtenplan‘, den die Schüler/innen bereits aus dem zweiten Fördermodul kennen. Differenzierungsmöglichkeiten werden darin gesehen, dass z.B. vor der Niederschrift noch eine Wortfeldarbeit durchgeführt wird. Des Weiteren erhalten die Schüler/innen zur Unterstützung der Textproduktion einen Schreibplan, der die einzelnen Schreibrschritte vorgibt. Dem Prinzip des Scaffolding folgend sowie Bezug nehmend auf Forschungen der Schreibprozessforschung (vgl. Feilke, 2010, S. 8) erhalten die Schüler/innen zudem eine ‚Checkliste‘ als Grundlage für ihre Textrevisionen. Denn es ist davon auszugehen, dass „eine typisierte und klar profilierte

Anforderungsstruktur, die sich unterrichtlich auf gut konturierte und funktional begründete Textsortenprofile stützt, das Lernen erleichtert und die Schreibresultate verbessert“ (Feilke, 2003, S. 189). Bei der Konzeption der ‚Checkliste‘ wurde berücksichtigt, dass sich die Textrevision entsprechend dem sprachdidaktischen Fokus des Förderprogramms weniger auf den Inhalt, sondern vor allem auf den Aufbau aber auch auf Wortwahl, Satzbau und Satzverknüpfungen beziehen soll.

Textplanung und -revision sind damit zweifach vorstrukturiert und entlastet: produktbezogen durch eine inhaltliche Planungshilfe und eine inhaltlich und sprachlich akzentuierte Revisionshilfe sowie prozessbezogen durch einen Schreibplan.

Im **sechsten Fördermodul** geht es um die ‚**Textverflechtung durch (wiederaufnehmende) Pronomen**‘. Das heißt, die Erstellung und Erhaltung von Referenz (Wiederaufnahmestruktur) beim schriftlichen Erzählen steht im Vordergrund.

Sowohl in diesem Modul als auch im folgenden Modul wird berücksichtigt, dass für Fünftklässler die Vermittlung von Wissen und Fähigkeiten zur Herstellung kohärenter Texte noch in starkem Maße „Aufgabe eines funktionalen, textbasierten Grammatikunterrichts“ ist (Klotz, 1996, S. 257; Scherner, 2003, S. 476) Angestrebt wird, über gesteuerte Analyseverfahren von eigenen und fremden Texten ein „Kohärenzbewusstsein“ und ein „Kohäsionswissen“ anzubahnen und zu etablieren (Merz-Grötsch, 2003, S. 807).

Nach einer kurzen Einführung findet auch in diesem Fördermodul der Kompetenzerwerb im Wesentlichen wieder durch ein ‚Lernen an Stationen‘ statt. Mittels verschiedener ‚Laufzettel‘ kann in diesem Fördermodul eine passgenaue, individuelle Förderung realisiert werden. Grundlage für das ‚Lernen an Stationen‘ bilden vor allem die Abschnitte einer Erzählung („Das ungenießbare Essen“), an einigen Stationen auch einzelne Sätze:

- Die *erste Station* stellt einen Bezug zu den relevanten Inhalten aus dem vierten Fördermodul her, in dem die Schüler/innen Pronomen bereits als Möglichkeit kennengelernt haben, um störende Wortwiederholungen zu vermeiden. Der Fokus liegt an dieser Station auf einer kurzen Wiederholung zur adäquaten grammatischen Verwendung von Pronomen.
- An der *zweiten Station* geht es dann darum, dass bestimmte Pronomen auch Stellvertreter für Substantive sein können, aber stets ein Bezugswort haben müssen, das im Text fast immer vor dem Pronomen zu finden ist.

- Bei der *dritten Station* sollen die Schüler/innen mit Hilfe eines geeigneten Aufgabenformates erfahren, dass nur durch Kenntnis des jeweiligen Bezugswortes zu entschlüsseln ist, für welches Substantiv ein Pronomen konkret an dieser Stelle im Text steht und dass Pronomen genau deshalb helfen, einen Text zu verflechten.
- Die *vierte Station* beschäftigt sich nicht mit den Personalpronomen, sondern den Possessivpronomen, welche die Schüler/innen als Begleiter von Substantiven kennenlernen.
- Grundlage für die Arbeit an der *fünften Station* bildet dann ein Textabschnitt aus der Erzählung „Das ungenießbare Essen“. In diesem Textabschnitt sind Substantive durch jeweils passende Pronomen zu ersetzen, um die einzelnen Sätze deutlicher miteinander zu verknüpfen und auch mit Hilfe eines Relativpronomens aus zwei Sätzen einen zusammengesetzten Satz zu bilden.
- Der Fokus der *sechsten Station* liegt wieder darauf, dass man ein Pronomen ohne Bezugswort nicht verstehen kann. Grundlage bildet auch hier ein Textabschnitt aus der Erzählung „Das ungenießbare Essen“. Die Schüler/innen sollen – in ihrer Position als Leser – erfahren, wie schwierig es ist, einen Text zu verstehen, in dem nicht deutlich wird, worauf sich die verwendeten Pronomen jeweils beziehen und sollen den Text verständlicher machen, indem sie an einigen Stellen das Pronomen wieder durch das Bezugswort ersetzen, für das es steht.
- An der *siebten bzw. achten Station* finden die Schüler/innen dann einen Textabschnitt der gleichen Erzählung, in dem Pronomen auf adäquate und leserfreundliche Art und Weise verwendet wurden. Die Aufgabe der Schüler/innen ist es, entweder einen (siebte Station) oder mehrere Aktanten (achte Station) der Erzählung durch den Textabschnitt zu „verfolgen“, um auf diese Weise auch durch eine entsprechende Visualisierung konkret zu sehen, wie in einem Text die einzelnen Sätze miteinander verflochten sind. Optional können sie ihre Lösungen zum Abschluss selbstständig anhand eines Lösungsblattes überprüfen.
- Basis für die *neunte Station* ist ein Lückentext, in welchen die Schüler/innen verschiedene, aber im Sinne der Leserverständlichkeit und des Stils adäquate Ausdrücke für Substantive einsetzen sollen.

Im *siebten Fördermodul* geht es um die **„Textverflechtung und zeitliche Strukturierung einer Erzählung durch temporale Adverbien und Konjunktionen“**. Damit liegt der thematische Schwerpunkt wieder auf der Textverflechtung durch so genannte Pro-Elemente, jetzt aber im Satzkontext.

Als zweiter Schwerpunkt im Kontext der Textverflechtung durch kohäsive Mittel wurde somit der Bereich der Konnektivität gewählt. Hierbei ist zu differenzieren zwischen dem Erwerb lexikalischer Mittel zur Markierung inter-kausaler Relationen (Konnektoren) und dem Erwerb der syntaktischen Mittel zur Konstruktion komplexer Sätze, deren Teilstrukturen thematisch oder diskursiv relativiert sind.

Grundlage für den Kompetenzerwerb in diesem Modul bildet wieder das Lesen einer Geschichte. In dieser Erzählung sind viele verschiedene temporale adverbiale Bestimmungen und Adverbien enthalten und die Aufgabe der Schüler/innen ist es, in kooperativen Arbeitsformen nach äquivalenten Ausdrücken zu suchen beziehungsweise darüber zu diskutieren, was adäquate Alternativen wären. Optional können die Schüler/innen wieder eine entsprechende Wortliste zur Hilfe nehmen. Auf diese Weise sollen die Schüler/innen lexikalische Mittel zur Markierung temporaler Relationen erwerben.

Das Ziel ist, durch die Erweiterung des Wortschatzes bezüglich der temporalen Adverbien (*abends*, *jetzt*, u.a.) und der temporalen Konjunktionen (*während*, *nachdem*, u.a.) die notwendigen lexikalischen Mittel zur Markierung inter-kausaler Relationen (Konnektoren) zur Verfügung zu stellen, um damit die für Erzählungen in dieser Alterstufe noch typische Häufung von *„(und) dann“-*Verknüpfungen zu verringern und stattdessen eine variantenreiche und angemessene temporale Strukturierung von Erzählungen anzustreben. Neben dem Erwerb lexikalischer Mittel zur Markierung inter-kausaler Relationen (Konnektoren) bedarf es auch des Erwerbs der syntaktischen Mittel zur Konstruktion komplexer Sätze, deren Teilstrukturen thematisch oder diskursiv relativiert sind.

Die Bildung komplexer Sätze durch das Verbinden zweier einfacher Sätze zu einem zusammengesetzten Satz wurde bereits im vierten Fördermodul durch eine ‚Arbeit am Stil‘ thematisiert und wird in diesem Modul noch einmal in der Weise aufgegriffen, dass die Schüler/innen zum Schluss aus zwei einfachen Sätzen, deren temporale Relation durch Adverbien explizit gemacht wurde, einen zusammengesetzten Satz bilden. Dazu müssen sie nicht nur einen der Sätze umstellen können, sondern zusätzlich auch diese beiden Adverbien durch eine passende temporale Konjunktion ersetzen.

Im **achten Fördermodul ‚Planen, Schreiben und Überarbeiten einer eigenen Erzählung‘** besteht der Schreibauftrag darin, eine Erzählung zu „Ein Frühlingsnachmittag“ zu

planen, zu schreiben und zu überarbeiten. Hier sollen erneut der Geschichtenplan und zur Textüberarbeitung die Checkliste eingesetzt werden.

Der Fokus liegt in diesem Modul explizit darauf, dass die Schüler/innen die erworbenen Kompetenzen zur Textverflechtung mittels kohäsiver Mittel in einer komplexen Schreibsituation anwenden und auf diese Weise nicht nur festigen, sondern auch unter Einsatz der eingeführten Hilfsmittel erweitern können.

3. Fragestellungen und Hypothesen

Bezug nehmend auf den aktuell herrschenden großen Nachholbedarf an pädagogisch-didaktisch empirischer Forschung (vgl. Einsiedler/Förmig-Albers, 2007, S. 6), der in besonderem Maße für den Aufgabenbereich ‚Texte verfassen‘ gilt, umfasst die vorliegende Arbeit nicht nur die Konzeption des Förderprogramms zur schriftlichen Erzählfähigkeit von Fünftklässlern, sondern auch eine Interventionsstudie zu dessen empirischer Fundierung. Die vorgelegte Arbeit verfolgt somit zwei Anliegen:

Erstens die Konzeption und Durchführung des Förderprogramms zur Entwicklung der schriftlichen Erzählfähigkeit von Fünftklässlern, welches diese, entsprechend den zentralen Merkmalen konzeptioneller Schriftlichkeit, vor allem dazu befähigen soll:

- schriftliche Erzählungen mit einem differenzierteren Wortschatz, einer höheren Satzkomplexität als auch einer größeren lexikalischen Dichte zu verfassen.
- ihre schriftlichen Erzählungen auf der linguistischen Makro- und Mikroebene durch adäquate Nutzung von Textmuster und Kohäsionsmitteln angemessen zu strukturieren.

Zweites Anliegen der Arbeit ist, entsprechend Phase 6, eine Wirkungsevaluation (vgl. Abbildung 7) des entwickelten Förderprogramms mit einem Zweigruppen-Pretest-Posttest-Follow-up-Plan mit Kontrollvariablen (vgl. Kap. 4.1.).

1. Phase:	Bedarfsanalyse (Standard 1:Theoriefundierung)
2. Phase:	Aufarbeitung des Forschungsstandes (Standard 1:Theoriefundierung)
3. Phase:	Theoriefundierte Entwicklung der didaktischen Materialien und des Förderansatzes (Standard 1:Theoriefundierung)
4. Phase:	Pilotstudie (Standard 2: Erprobung in Lernumwelten; Standard 4: Symbiotische Unterrichtsforschung)
5. Phase:	Voruntersuchung (Standard 3: Wirkungsevaluation)
6. Phase:	Hauptuntersuchung (Standard 3: Wirkungsevaluation)
7. Phase:	Implementation theoriebasiert und überprüfter didaktischer Materialien in der Schulpraxis (Standard 5. Erreichung pragmatischer Ziele; Standard 6: Berichterstattung)

Abbildung 7: Überblick über das methodische Vorgehen: aktuelle Phase Hauptuntersuchung (Wirkungsevaluation)

Zielstellung dieser Wirkungsevaluation ist zum einen Interventionseffekte nachzuweisen (*Hypothesenblock 1*) und zum anderen das Treatment auf differenzielle Wirkungen hin zu untersuchen (*Hypothesenblock 2*), um zu sehen, inwieweit es gelungen ist, ein für

den Unterricht in heterogenen Lerngruppen geeignetes Förderprogramm zu entwickeln.

Konkrete Fragestellung hierbei ist, inwieweit es mit dem Förderprogramm möglich ist, die Schüler/innen dabei zu unterstützen, konzeptionell schriftliche Texte zu verfassen. Im Sinne einer programmnahen Evaluation sind hierfür Indikatoren notwendig, mit denen es möglich ist, den Grad der konzeptionellen Schriftlichkeit differenziert und adäquat zu messen. In Abstimmung mit den gewählten Förderschwerpunkten wurden hierzu folgende Kriterien zur Überprüfung der Wirksamkeit herangezogen (vgl. Kap 2.2.):

- *‘allgemeine Wortschatzvariabilität’* (MTLD)
- *‘lexikalische Dichte’*
- *‘Satzkomplexität’* (STR)
- *‘Kohäsionsgrad gesamt’*
- *‘temporale Kohäsionsgrad’*
- *‘Aufsatzlänge in Worten’*

Die Evaluation ist in zwei Abschnitte gegliedert. Im ersten Abschnitt wird die generelle Wirksamkeit (Steigerung in den produktbezogenen Schreibmaßen) und Nachhaltigkeit (Stabilität der Fördereffekte) des Förderprogramms auf die abhängigen Variablen überprüft und die Intervention einer unbehandelten Kontrollgruppe gegenübergestellt.

Im zweiten Abschnitt wird die spezifische Wirkungsweise des Förderprogramms im Hinblick auf verschiedene Schülergruppe genauer analysiert. Denn bei einem Förderprogramm, das speziell für den Unterricht in heterogenen Lerngruppen entwickelt wurde, ist in jedem Fall zu prüfen, ob es differenzielle Fördereffekte gibt beziehungsweise inwieweit unterschiedliche Schülergruppen gleichermaßen von der Förderung profitieren. Erwartet wird, dass *‘Schüler/innen mit Deutsch als Erst- und Zweitsprache’* ebenso wie *‘leistungsschwache und -starke Schüler/innen’* als auch *‘Jungen und Mädchen’* in gleichem Maße von der Förderung profitieren.

Die folgende Beschreibung der für das vorliegende Forschungsprojekt aufgestellten Hypothesen gliedert sich in zwei Blöcke. Beim *‘Hypothesenblock 1’* zur Steigerung und Stabilität in den produktbezogenen Schreibmaßen, testet der erste Teil jeder Hypothese (a) die generelle Wirksamkeit des Förderprogramms, der zweite Teil prüft die

Nachhaltigkeit (b). Beim ‚Hypothesenblock 2‘ werden die differenziellen Fördereffekte geprüft. Auch bei diesem Vergleich verschiedener Schülergruppen wird sowohl die generelle als auch die nachhaltige Wirksamkeit des Förderprogramms überprüft.

3.1. Hypothesenblock: Steigerung und Stabilität in den produktbezogenen Schreibmaßen:

Hypothese 1: nachhaltige Steigerung der ‚allgemeinen Wortschatzvariabilität‘:

Die Erweiterung des inhaltlichen und strukturellen Wortschatzes bildet einen wesentlichen Schwerpunkt des Förderprogramms. Daher wird erwartet, dass (a) die Förderschüler/innen vom Pretest zum Posttest gegenüber der Kontrollgruppe einen größeren Zuwachs hinsichtlich der ‚allgemeinen Wortschatzvariabilität‘ (MTLD) haben. Von einer Stabilität der Fördereffekte ausgehend, wird weiterhin erwartet, dass (b) die von den Schüler/innen der ‚Fördergruppe 1‘ nach Teilnahme am Förderprogramm erreichten Werte im Hinblick auf die ‚allgemeinen Wortschatzvariabilität‘ (MTLD) auch nach einem halben Jahr weiterhin stabil sind.

Hypothese 2: nachhaltige Steigerung der ‚lexikalischen Dichte‘:

Es wird vermutet, dass die angestrebte Kompetenzentwicklung auf der lexikalischen, syntaktischen und textuellen Ebene auch mit einer Erhöhung der ‚lexikalischen Dichte‘ in den Schülertexten einhergeht. Infolgedessen wird erwartet, dass (a) die Förderschüler/innen vom Pretest zum Posttest gegenüber der Kontrollgruppe einen größeren Zuwachs hinsichtlich der ‚lexikalischen Dichte‘ haben. Von einer Stabilität der Fördereffekte ausgehend, wird weiterhin erwartet, dass (b) die von den Schüler/innen der ‚Fördergruppe 1‘ nach Teilnahme am Förderprogramm erreichten Werte im Hinblick auf die ‚lexikalischen Dichte‘ auch nach einem halben Jahr weiterhin stabil sind.

Hypothese 3: nachhaltige Steigerung der ‚Satzkomplexität‘:

Da sich die Förderschüler/innen auch intensiv mit der Bildung komplexer Satzstrukturen auseinandersetzen, wird erwartet, dass (a) die Förderschüler/innen vom Pretest zum Posttest gegenüber der Kontrollgruppe einen größeren Zuwachs hinsichtlich der ‚Satzkomplexität‘ (STR) haben. Weiterhin wird (b) eine Nachhaltigkeit der Schreibförderung, somit Stabilität der Fördereffekte, im Hinblick auf die ‚Satzkomplexität‘ (STR) erwartet.

Hypothese 4: nachhaltige Steigerung des ‚Kohäsionsgrades gesamt‘:

Wesentlicher Schwerpunkt des Förderprogramms ist es, die Schüler/innen dabei zu unterstützen, ihre Texte durch die adäquate Nutzung verschiedener Kohäsionsmittel angemessen auf der linguistischen Mikroebene zu strukturieren. Bezug nehmend darauf wird erwartet, dass (a) die Förderschüler/innen vom Pretest zum Posttest gegenüber der Kontrollgruppe einen größeren Zuwachs hinsichtlich des ‚Kohäsionsgrades gesamt‘ haben. Weiterhin wird (b) eine Nachhaltigkeit der Schreibförderung, somit Stabilität der Fördereffekte, im Hinblick auf den ‚Kohäsionsgrad gesamt‘ erwartet.

Hypothese 5: nachhaltige Steigerung des ‚temporalen Kohäsionsgrades‘:

Im Hinblick auf den Förderschwerpunkt ‚Textverflechtung durch kohäsive Mittel‘ liegt der Fokus vor allem auf der insbesondere für narrative Texte wichtigen adäquaten temporalen Strukturierung auf der linguistischen Mikroebene. Es wird daher erwartet, dass (a) die Förderschüler/innen vom Pretest zum Posttest gegenüber der Kontrollgruppe einen größeren Zuwachs hinsichtlich des ‚temporalen Kohäsionsgrades‘ haben. Weiterhin wird (b) eine Nachhaltigkeit der Schreibförderung, somit Stabilität der Fördereffekte, im Hinblick auf den ‚temporalen Kohäsionsgrad‘ erwartet.

Hypothese 6: nachhaltige Steigerung der Aufsatzlänge in Worten:

Es wird erwartet, dass im Zuge der intensiven und umfassenden Förderung von Schreibkompetenzen (a) die Förderschüler/innen vom Pretest zum Posttest gegenüber der Kontrollgruppe auch einen größeren Zuwachs hinsichtlich der ‚Aufsatzlänge in Worten‘ haben. Ebenso wird (b) eine Nachhaltigkeit der Schreibförderung, somit Stabilität der Fördereffekte, im Hinblick auf die ‚Aufsatzlänge in Worten‘ erwartet.

3.2. Hypothesenblock: Adaptivität der Fördermaterialien

Hypothese 7: Adaptivität der Fördermaterialien für Unterricht in multilingualen Lerngruppen:

Es wird erwartet, dass die Förderschüler/innen mit Deutsch als Erstsprache und als Zweitsprache in gleichem Maße von dem Förderprogramm profitieren. Dementsprechend wird davon ausgegangen, dass sich vom Pretest zum Post- und Follow-up-Test ihre Zuwächse hinsichtlich der ‚Aufsatzlänge in Worten‘, der ‚allgemeinen Wortschatz-

variabilität' (MTLD), der 'lexikalischen Dichte', der 'Satzkomplexität' (STR), des 'Kohäsionsgrades gesamt' sowie des 'temporalen Kohäsionsgrades' nicht signifikant voneinander unterscheiden.

Hypothese 8: Adaptivität der Fördermaterialien für Unterricht in leistungsheterogenen Lerngruppen

Es wird erwartet, dass leistungsschwache Schüler/innen und leistungsstarke Schüler/innen in gleichem Maße von dem Förderprogramm profitieren. Dementsprechend wird davon ausgegangen, dass sich vom Pretest zum Post- und Follow-up-Test ihre Zuwächse hinsichtlich der ‚Aufsatzlänge in Worten‘, der ‚allgemeinen Wortschatzvariabilität‘ (MTLD), der ‚lexikalischen Dichte‘, der ‚Satzkomplexität‘ (STR), des ‚Kohäsionsgrades gesamt‘ sowie des ‚temporalen Kohäsionsgrades‘ nicht signifikant voneinander unterscheiden.

Hypothese 9: Adaptivität der Fördermaterialien für den Unterricht in geschlechts-heterogenen Lerngruppen

Es wird erwartet, dass Jungen und Mädchen in gleichem Maße von dem Förderprogramm profitieren. Dementsprechend wird davon ausgegangen, dass sich vom Pretest zum Post- und Follow-up-Test ihre Zuwächse hinsichtlich der ‚Aufsatzlänge in Worten‘, der ‚allgemeinen Wortschatzvariabilität‘ (MTLD), der ‚lexikalischen Dichte‘, der ‚Satzkomplexität‘ (STR), des ‚Kohäsionsgrades gesamt‘ sowie des ‚temporalen Kohäsionsgrades‘ nicht signifikant voneinander unterscheiden.

4. Methode

1. Phase:	Bedarfsanalyse (Standard 1:Theoriefundierung)
2. Phase:	Aufarbeitung des Forschungsstandes (Standard 1:Theoriefundierung)
3. Phase:	Theoriefundierte Entwicklung der didaktischen Materialien und des Förderansatzes (Standard 1:Theoriefundierung)
4. Phase:	Pilotstudie (Standard 2: Erprobung in Lernumwelten; Standard 4: Symbiotische Unterrichtsforschung)
5. Phase:	Voruntersuchung (Standard 3: Wirkungsevaluation)
6. Phase:	Hauptuntersuchung (Standard 3: Wirkungsevaluation)
7. Phase:	Implementation theoriebasiert und überprüfter didaktischer Materialien in der Schulpraxis (Standard 5. Erreichung pragmatischer Ziele; Standard 6: Berichterstattung)

Abbildung 8: Überblick über das methodische Vorgehen: aktuelle Phase Hauptuntersuchung (Wirkungsevaluation)

Die im zweiten Kapitel ausführlich beschriebene optimierte Version des Förderprogramms wurde, wie aus Abbildung 8 ersichtlich, innerhalb einer umfangreichen Hauptuntersuchung (Phase 6) hinsichtlich seiner Wirksamkeit und Nachhaltigkeit getestet, indem mit Hilfe einer äquivalenten Kontrollgruppe eine Interventionsstudie im schulischen Kontext durchgeführt wurde.

Um hierbei die in jüngster Zeit geforderte Brücke zwischen Fachdidaktik und empirischer Wirkungsforschung zu schlagen (vgl. Helmke, 2003, S. 29; Bremerich-Vos, 2006, S. 259; Baumert et al., 2004, S. 316; Frederking et al., 2004, S. 124), muss, wie eingangs bereits dargelegt, das Ziel sein, die „Belange einer stark pragmatisch orientierten Forschung in den Didaktiken, die mehr auf Nützlichkeit für Praktiker angelegt sind (vgl. Kahlert, 2007) mit den Standards einer methodisch strengen Forschung bzw. anspruchsvollen Evaluationsmethoden“ zu verbinden (Einsiedler/Förmig-Albers, 2007, S. 5). Folgt man Bortz und Döring (2006, S.113), so ist ein adäquates Untersuchungsdesign, eine sorgfältige Datenerhebung als auch eine angemessene und systematische Datenauswertung notwendige Voraussetzung, um das Ausmaß einer Maßnahmewirkung entsprechend den ‘Standards für Evaluationen’ prüfen zu können (vgl. Bortz und Döring, 2006, S. 104f.).

In diesem Kapitel wird auf diese einzelnen Punkte jeweils näher eingegangen. Zunächst werden das gewählte Untersuchungsdesign (4.1.) und die Stichproben- und Gruppenbildung (4.2.) vorgestellt. Es folgt eine Beschreibung des Ablauf(-plan)s von Datenerhebung und Intervention (4.3.) und eine kurze Beschreibung über die erfolgte Instruk-

tion der studentischen Förderlehrkräfte (4.4.). Abschließend werden die Erhebungs- und Auswertungsinstrumente als auch die ausgewählten statistischen Verfahren zur Datenanalyse (4.5.) näher beschrieben.

4.1. Untersuchungsdesign

Zur Gewährleistung eines möglichst natürlichen (ökologischen) Kontextes soll das Treatment in den jeweiligen Schulen und Klassenräumen der beteiligten Schüler/innen in Lerngruppen mit maximal fünf Schüler/innen stattfinden.¹

Damit - neben der externen Validität- die interne Validität gleichermaßen gesichert ist, wird ein quasi-experimenteller Untersuchungsplan gewählt, genauer ein Zweigruppen-Pretest-Posttest-Follow-up-Plan mit Kontrollvariablen (vgl. Bortz und Döring, 2006, S. 502).

Durch die Berücksichtigung einer Kontrollgruppe lässt sich mit einem Zweigruppen-Plan, unter der Voraussetzung, dass keine der beiden Gruppen für externe zeitliche Einflüsse, Reifungsprozesse und Testübung „anfälliger“ ist (Interaktion von Störeinflüssen mit dem Gruppierungsfaktor), bereits eine deutliche Verbesserung der internen Validität erzielen (vgl. Bortz und Döring, 2006, S. 559f.).

Zu beachten ist hierbei, dass die interne Validität auch dann gefährdet ist, wenn sich die Untersuchungsteilnehmer beider Stichproben nicht nur hinsichtlich der unabhängigen Variable, sondern auch in Bezug auf weitere, mit der abhängigen Variable zusammenhängende Merkmale unterscheiden (vgl. Bortz und Döring, 2006, S. 524). Da diese so genannten personengebundenen Störvariablen eine Untersuchung sogar völlig invalidieren können (vgl. Bortz und Döring, 2006, S. 564), ist es dringend notwendig die Äquivalenz beider Gruppen hinsichtlich aller untersuchungsrelevanter Merkmale sicherzustellen (vgl. Bortz und Döring, 2006, S. 579). Wie in vielen praktischen Feldern (vgl. Köller, 2009, S. 342), ist es jedoch auch im vorliegenden Fall nur eingeschränkt möglich. Denn es ist nicht realisierbar, die an der Untersuchung beteiligten Personen durch eine so genannte Randomisierung zufällig den Gruppen zuzuweisen. Daher muss - wie bei jeder quasi-experimentellen Untersuchung - damit gerechnet werden, dass die

¹ Die Programmdurchführung soll vorzugsweise in Lerngruppen dieser Größe stattfinden, weil studentische Förderlehrer/innen die Schüler/innen unterrichten sollen und angenommen wird, dass mit größeren Lerngruppen auch die Gefahr wächst, dass den Studierenden als Lehramtsnovizen die konkrete Unterrichtsgestaltung nicht in ausreichendem Maße gelingt.

unabhängige Variable mit weiteren Variablen, welche die abhängige Variable ebenfalls beeinflussen, konfundiert ist (vgl. Bortz und Döring, 2006, S. 525). Denn auch hinsichtlich der Schreibentwicklung ist anzunehmen, dass diese nur multikausal zu erklären ist. Konkret ist davon auszugehen, dass neben einer Förderung, insbesondere die Schreibmotivation und die Sprache (Deutsch als Erst- oder Zweitsprache), aber auch das (Schreib-)alter und das Geschlecht Einfluss auf die Schreibentwicklung hat.

Zur Minimierung oder Kontrolle dieser personengebundenen Störvariablen müssen in jedem Fall weitere Maßnahmen ergriffen werden. Das als weitere Kontrolltechnik die kovarianzanalytischen Kontrolle favorisiert wird (vgl. Kap. 4.5.3, S. 138), ist damit zu begründen, dass diese nicht zu Lasten der externen Validität geht (vgl. Bortz und Döring, 2006, S. 525; 548).

Weiterhin zu berücksichtigen ist, dass Störvariablen (Confunder), welche die interne Validität einer Interventionsstudie beeinträchtigen, nicht nur personengebunden, sondern auch untersuchungsbedingt sein können (vgl. Bortz und Döring, 2006, S. 529). Ähnlich wie bei personengebundenen Störvariablen geht - auch in diesem Fall das Ausschalten oder Konstanthalten meist zu Lasten der externen Validität, weshalb stattdessen versucht wird möglichst alle eventuellen untersuchungsbedingten Störvariablen zu registrieren und zu protokollieren (vgl. Bortz und Döring, 2006, S. 526).

Zu den untersuchungsbedingten Störvariablen, die es zu berücksichtigen gilt, gehört, dass außer individuellen Schülervoraussetzungen auch lehrerseitige Merkmale der Programmdurchführung und der Unterrichtsgestaltung den Erfolg eines Programms im Positiven wie im Negativen wesentlich beeinflussen, somit Einfluss auf den Programm- und Lernerfolg haben (vgl. Souvignier und Mokhlesgerami, 2005, S. 250). Angesichts der Tatsache, dass zur Treatmentdurchführung angehende Lehrkräfte (Studierende) eingesetzt wurden, ist dies bei der Wahl des Forschungsdesigns besonders zu berücksichtigen, da eine konzeptadäquate Umsetzung des Förderprogramms ebenso wie eine hohe Unterrichtsqualität in den Fördergruppen in diesem Fall nicht als selbstverständlich vorausgesetzt werden kann. Vielmehr ist davon auszugehen, dass Lehramtsnovizen möglicherweise noch nicht ausreichend über die hierfür notwendige professionelle Unterrichtsexpertise verfügen. Um die interne Validität nicht zu gefährden, ist es somit dringend notwendig zur Kontrolle entsprechende Daten zu erheben (vgl. Kap. 4.4.122f.).

Zudem sind Vortests bei quasi-experimentellen Untersuchungen unabdingbar. Da keine zufällige Gruppenbildung stattfindet, kann nicht davon ausgegangen werden, dass die

Ausgangswerte der abhängige(n) Variable(n) für alle in der Stichprobe gleich sind. Gleichzeitig sind diese die Referenzdaten, auf die sich treatmentbedingte Veränderungen beziehen (vgl. Bortz und Döring, 2006, S. 551f.). Zu kontrollieren ist daher mittels Vortest, inwieweit mögliche Posttestunterschiede (zwischen den Gruppen) schon vor dem Treatment bestanden haben (vgl. Bortz und Döring, 2006, S. 559) und bei vorhandenen Vortestunterschieden ein für diesen Fall geeignetes Auswertungsverfahren zu wählen (vgl. Kap. 4.5.3., S. 138f.).

Da sich die aufgestellten Hypothesen nicht nur auf kurzfristige, sondern auch auf langfristige Veränderungen beziehen, genügt es außerdem nicht, die verändernde Wirkung eines Treatments mit nur einer Posttestmessung nachzuweisen (vgl. Bortz und Döring, 2006, S. 548). Mit dem Ziel auch die nachhaltige Wirksamkeit des Förderprogramms überprüfen zu können, wird deshalb das einfache Pretest-Posttest-Design durch ein Follow-up erweitert (vgl. Bortz und Döring, 2006, S.554).

4.2. Stichproben- und Gruppenbildung

Angestrebt wird eine Stichprobe von cirka 200 Fünftklässler/innen. Neben dem Bemühen um Repräsentativität sind hierbei statistische und pragmatische Überlegungen leitend.

Während sich für viele Forschungsfragen die Bildung möglichst homogener Untersuchungsgruppen als sinnvoll, wenn nicht gar notwendig erweist, um zu repräsentativen und aussagekräftigen Ergebnissen zu gelangen, ist dieses Vorgehen für eine praxisrelevante Schuleffektivitätsforschung zu hinterfragen. Hier steht den mit homogenen Experimentalgruppen verbundenen Vorteilen das Problem gegenüber, dass derartige künstlich geschaffene, realitätsferne Situationen sich nicht in den regulären schulischen Unterricht wiederfinden. Die Evaluation des Förderprogramms verfolgt nun aber gerade das Anliegen, die tatsächliche Wirksamkeit dieser Maßnahmen im schulischen Kontext zu überprüfen, und ist für die Unterrichtspraxis in ihren Ergebnissen um so relevanter, je näher sie den tatsächlichen Gegebenheiten und Rahmenbedingungen entspricht. Diese sind allerdings gerade nicht durch homogene, sondern in starkem Maße durch heterogene Gruppen bestimmt. So finden sich in regulären Schulklassen üblicherweise Schüler/innen die sich zum Beispiel hinsichtlich ihres Alters, ihres Geschlechts, ihrer kognitiven und sozialen Fähigkeiten und ihrer sprachlichen Sozialisation (z.B. Einspra-

chigkeit oder Mehrsprachigkeit) unterscheiden. Für die Fachdidaktik kann folglich die Etablierung neuer fachdidaktischer Konzepte nur dann als sinnvoll erachtet werden, wenn auch unter diesen ‚schwierigen‘ Rahmenbedingungen eine entsprechende Förderung erfolgsversprechend ist (vgl. Reusser, 2011, S. 12). Vor diesem Anliegen ist jedoch die Beschränkung auf eine idealerweise homogene Gruppe kritisch zu sehen. So könnte beispielsweise der Ausschluss von mehrsprachigen Schüler/innen oder leistungsschwächeren Schüler/innen zu einem verfälschten - und möglicherweise zu positiven - Bild des möglichen Programmerfolgs führen. Aus diesem Grunde wurde für die vorliegende Studie keine Vorauswahl der teilnehmenden Schülerinnen anhand individueller Merkmale getroffen. Somit spiegeln sich in der Studie die realen Bedingungen wieder, wie sie an den beteiligten Schulen anzutreffen sind und unter denen Unterricht tatsächlich stattfindet. Dieses Vorgehen trägt zu einer Erhöhung der externen Validität bei (vgl. Bortz und Döring, 2006, 37) und erlaubt tendenziell eine zuverlässigere Generalisierbarkeit der Untersuchungsergebnisse. Denn „(d)ie externe Validität sinkt mit wachsender Unnatürlichkeit der Untersuchungsbedingungen bzw. mit abnehmender Repräsentativität der untersuchten Stichproben“ (Bortz und Döring, 2006, 37; 57). Die beschriebene unausgelesene Gruppenzusammensetzung bietet zudem die Möglichkeit, die gewonnenen Daten auch daraufhin auszuwerten, ob bestimmte Faktoren einen Einfluss auf den Programmerfolg haben. Folglich kann gerade diese Zusammenstellung der Untersuchungsgruppe möglicherweise Belege für die Frage erbringen, ob sich Subgruppen ausmachen lassen, die sich hinsichtlich des mit dem Programm erzielten Lernerfolgs bedeutsam unterscheiden.

Bei der Bestimmung der Stichprobengröße ist darauf zu achten, dass die Gesamtanzahl der beteiligten Fünftklässler die Prüfung der im dritten Kapitel erläuterten statistischen Hypothesen erlaubt. Bei der Planung der Stichprobengröße war jedoch auch die Anzahl der zur Verfügung stehenden Förderlehrkräfte zu berücksichtigen. Da jeweils die Hälfte der Schüler/innen einer Klasse am Programm teilnehmen, gleichzeitig die Größe der Fördergruppen maximal fünf Schüler/innen haben sollte, würden bei einer Stichprobengröße von circa 200 Schülern/innen 20 (studentische) Förderlehrkräfte für die Intervention benötigt werden. Die Rekrutierung einer noch größeren Anzahl von geeigneten Förderlehrer/innen schien unrealistisch. Zudem ergab sich eine weitere Begrenzung der Stichprobengröße aufgrund der zeitaufwendigen Aufbereitung der Sprachdaten. Denn für die computerbasierte Datenanalyse müssen die in Papierform vorhandenen Aufsätze zunächst digitalisiert werden.

Die Rekrutierung erfolgte im Sinne einer Gelegenheitsstichprobe. Dass hierbei Potsdamer und Berliner Schulen berücksichtigt wurden, ist mit dem eher geringen Anteil von Schüler/innen mit Deutsch als Zweitsprache an Potsdamer Schulen zu begründen. Entsprechend dem Bemühen eine möglichst große Stichprobe für Deutsch als Zweitsprache zu erreichen, wurden daher auch Berliner Schulen um Teilnahme gebeten. Zur Stichprobengewinnung wurden insgesamt acht Schulen durch persönliche Vorstellung und Abgabe einer Projektskizze über das Projekt informiert und um Teilnahme gebeten. Von diesen acht Schulen erklärten sich die im Folgenden kurz beschriebenen vier Schule bereit, an der Untersuchung teilzunehmen:

- *Schule 1*, die in einem *gut bürgerlichen* Stadtteil von Potsdam ist, konnte durch den aufgrund früherer Forschungsprojekte bereits vorhandenen Kontakt (*zur Fachbereichsleiterin Deutsch*) für die Teilnahme gewonnen werden. Diese Schule hatte im Erhebungsjahr insgesamt vier fünfte Klassen, die von zwei Lehrkräften unterrichtet wurden.
- Auch bei *Schule 2*, die ebenfalls in Potsdam liegt, jedoch eher in einem *sozial strukturell schwachen* Stadtteil, half der bereits aus früheren Forschungsprojekten existierende Kontakt (*zum Schulleiter und zur Fachbereichsleiterin Deutsch*) die Schule für eine Teilnahme zu gewinnen. In dieser Schule gab es im Erhebungsjahr zwei fünfte Klassen, die von zwei verschiedenen Lehrkräften unterrichtet wurden.
- *Schule 3*, die in Berlin, in einem eher *sozial strukturell schwachen* Stadtbezirk liegt, konnte durch ein sich an die persönliche Vorstellung und Abgabe der Projektskizze anschließendes Telefongespräch mit der Schulleiterin neu gewonnen werden. In dieser Schule gab es im Erhebungsjahr fünf fünfte Klassen, die von fünf verschiedenen Lehrkräften unterrichtet wurden.
- Der Kontakt zu *Schule 4*, die auch in Berlin, in einem *sozial strukturell gemischten* Stadtbezirk liegt und zudem eine Integrationsschule ist, wurde über einen persönliche Bekanntschaft mit einer Lehrkraft dieser Schule hergestellt. Diese Schule hatte im Erhebungsjahr zwei fünfte Klassen, von der jedoch, entgegen der ursprünglichen Planung, nur eine an der Erhebung teilnahm.

Die Eltern aller Schüler/innen aus den beteiligten fünften Klassen wurden mit Unterstützung der Lehrkräfte, mittels Brief, über das Projekt informiert und um Zustimmung zur Teilnahme ihrer Kinder am Förderprogramm gebeten. Bei allen Schritten zur Rekrutierung von Untersuchungsteilnehmern (Schulen, Lehrkräfte, Eltern) wurde stets

hervorgehoben, dass das Förderprogramm für alle Schüler/innen gleichermaßen geeignet ist.

Die Ausgangsstichprobe bestand aus 239 Schüler/innen, die zum ersten Messzeitpunkt getestet werden konnten. 46 Schüler/innen fehlten entweder bei zumindest einem der beiden folgenden Testungen, teils wegen Krankheit, teils wegen Schulwechsels oder gehörten zu einer Fördergruppe, in der die Förderung vorzeitig abgebrochen wurde.

Somit ist auch diese Studie mit dem bei Längsschnittstudien - im pädagogischen Kontext - nur schwer vermeidbares Problem der Stichprobenmortalität konfrontiert. Von den in der Literatur vorgeschlagenen Verfahren zur Lösung dieses Problems (vgl. Köller, 2009, S. 343) wurde je nach Daten unterschiedlich verfahren. Grundsätzlich wurden fehlende Daten durch Mittelwerte ersetzt. Beim Fehlen von Sprachdaten als auch im Fall eines vorzeitigen Abbruchs der Förderung kam es jedoch stets zum Ausschluss der Personen, sodass in den Auswertungen nur jene 193 Schüler/innen berücksichtigt werden, die an allen drei Testungen teilnahmen und die nicht zu derjenigen Fördergruppe gehörten, in welche die Förderung vorzeitig abgebrochen wurde.²

Unter den 193 Schüler/innen der ausgewerteten Stichprobe sind 86 Jungen (44,6%) und 107 Mädchen (55,4%). Davon gaben 105 Schüler/innen (54,5%) zum ersten Messzeitpunkt an, sie seien zehn Jahre, 77 Schüler/innen (39,9%), sie seien elf Jahre alt. Von den restlichen elf Schüler/innen, gaben neun (4,7%) an, sie seien bereits zwölf Jahre, und zwei (1%), sie seien noch neun Jahre alt (Mittelwert 10,48, Standardabweichung 0,605). 117 Schüler/innen (60,6%) gaben Deutsch als Erstsprache an, 79 (39,4%) hatten nach eigenen Angaben Deutsch als Zweitsprache gelernt oder waren zweisprachig aufgewachsen. Das Bemühen eine Stichprobe zu gewinnen, in der die Geschlechter weitestgehend gleich und Schüler/innen mit Deutsch als Zweitsprache in ausreichender Zahl vertreten sind, kann somit als gelungen betrachtet werden. Eine möglichst leistungsheterogene Stichprobe zu bilden, war ebenfalls Ziel der Bemühungen. Um beurteilen zu können, inwieweit dies gelungen ist, wurden die Lehrkräfte, die die beteiligten Schüler/innen im Fach Deutsch unterrichtet haben, am Ende des Schuljahres um die Deutschnoten ihrer Schüler/innen gebeten. 28 Schüler/innen (14,7%) erhielten die

² Getestet wurde, ob sich die Drop-Outs der Fördergruppe, das heißt der Schüler/innen die das Förderprogramm nicht beendet beziehungsweise die nicht an allen drei Testungen teilgenommen haben von denen unterscheiden, die sowohl an allen drei Testungen teilgenommen als auch das Förderprogramm erfolgreich absolviert haben. Ebenso ist von Interesse, ob sich innerhalb der Kontrollgruppe die Drop-Outs von den Respondern unterscheiden. Bei der statistischen Überprüfung mittels t-Tests für unabhängige Stichproben zeigte sich in keinem der Fälle und für keine der abhängigen Variablen signifikante Unterschiede zwischen Respondern und Drop-Outs.

Note eins, 64 Schüler/innen (33,7%) die Note zwei, 56 Schüler/innen (29%) die Note drei, 35 Schüler/innen (18,1%) die Note vier und sieben Schüler/innen (3,6%) die Note fünf.

Häufiger Fall bei Interventionsprogrammen im Kontext Schule ist, dass dort nicht Personen, sondern ganze Klassen oder gar Schulen den jeweiligen Bedingungen, das heißt einer Interventions- und einer Kontrollgruppe, zugewiesen werden. In diesen Fällen kann man jedoch nicht mehr davon ausgehen, dass die Mitglieder in den Interventions- und den Kontrollgruppen äquivalent hinsichtlich der Ausgangswerte der Kriteriumsvariable(n) sowie möglicher Störvariablen sind (vgl. Köller, 2009, S. 341). Vielmehr trifft man innerhalb der Klassen und der Schulen Schüler/innen an, die sich hinsichtlich verschiedener Merkmale oft sehr ähnlich sind, wohingegen Schüler/innen unterschiedlicher Klassen und Schulen sich sehr unähnlich sind (vgl. Köller, 2009, S. 344). Solche Stichproben, „...wie sie regelmäßig in der Schulforschung verwendet werden, sind also weniger effektiv; sie weisen eine verringerte Testpower zur Prüfung von Unterschiedshypothesen auf“ (Böhm-Kasper und Weishaupt, 2004, S. 101). Damit ergeben sich für die Analyse von Unterschiedshypothesen verschiedene Nachteile wie korrelierte Fehlertherme und dadurch verzerrte Schätzer in multivariaten Analysen. Bei der Gruppenbildung ist somit eine Vorgehensweise zu wählen, bei der es vermieden wird, ganze Klassen entweder der Intervention- oder der Kontrollgruppe zuzuordnen.

Angestrebt wird, durch eine entsprechende Gruppenbildung nicht nur eine möglichst gleiche Verteilung hinsichtlich, Alter, Geschlecht, Sprache und den schriftsprachlichen Kompetenzen in den Gruppen erzielen, vielmehr soll auch eine Gleichverteilung hinsichtlich der Schulen, Klassen und auch der unterrichtenden Lehrkraft erreicht werden, um damit mögliche Verzerrung durch Gruppierung zu vermeiden. Eine Gleichverteilung hinsichtlich der Schulen, Klassen und vor allem der zu unterrichtenden Lehrkraft ist sinnvoll, da - bei Interventionen außerhalb des regulären Unterrichts - zusätzlich zu entwicklungsbedingten Faktoren (Reifung) insbesondere schulische Entwicklungsmöglichkeiten im regulären Unterricht Umweltfaktoren sind, welche die Schreibeentwicklung - neben der Programmteilnahme - maßgeblich beeinflussen können. Gleichzeitig sind diese Umweltfaktoren schwer kontrollierbar in einem Untersuchungsdesign, das nicht nur eine hohe interne, sondern eben auch eine hohe externe Validität anstrebt. Durch eine möglichst gleiche Verteilung der Schulen und Klassen auf die einzelnen Gruppen sollte außerdem - zumindest bis zu einem gewissen Grad - der Einfluss des

schulischen Umfeldes, gemeint sind vor allem häusliche Entwicklungsmöglichkeiten und Unterstützungsangeboten, minimiert werden.

Um den Einfluss der genannten Störvariablen weitest möglich zu minimieren, wurde, wie aus Abbildung 9 ersichtlich, folgende Vorgehensweise bei der Gruppenbildung gewählt:

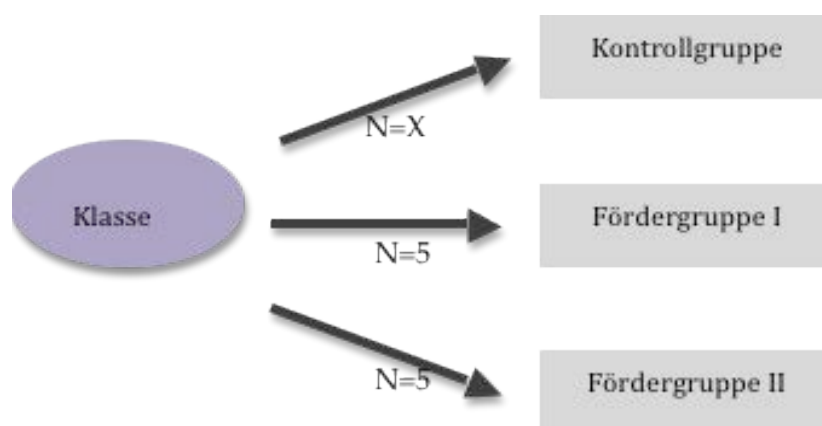


Abbildung 9: Vorgehensweise bei der Gruppenbildung

Wie die Abbildung 9 zeigt, sollte jeweils circa die Hälfte der Schüler/innen einer Klasse am Förderprogramm teilnehmen. Da gleichzeitig die Gruppengröße maximal fünf Schüler/innen betragen sollte, wurden pro Klasse jeweils zwei Fördergruppen gebildet. Geplant war somit, dass jeweils zehn Schüler/innen einer Klasse an der Förderung beteiligt waren und die restlichen Schüler/innen einer Klasse, die keine Förderung erhielten, jeweils die Kontrollgruppe bildeten.

Bei Betrachtung der gesamten Stichprobe gehören 85 Schüler/innen zur ersten oder zweiten Fördergruppe (44%) und 108 Schüler/innen zur Kontrollgruppe (56%). Dass sich die geplante Gruppenverteilung nur in zwei der vier Schulen einigermaßen gut realisieren ließ, ist der wesentliche Grund für die zahlenmäßige Ungleichverteilung der an der Untersuchung beteiligten Schüler/innen auf die beiden Gruppen. Die Auswahl der am Förderprogramm teilnehmenden Schüler/innen erfolgte in den einzelnen Schulen, außer in *Schule 1*, weitestgehend durch die Lehrkräfte, welchen zuvor explizit gesagt worden ist, dass das Förderprogramm sowohl für leistungsstarke wie -schwache Schüler/innen geeignet ist. *Schule 1* stellt insofern eine Ausnahme dar, als dort die Entscheidung zur Teilnahme kaum von den Lehrkräften durch entsprechende Empfehlungen unterstützt wurde, sondern vollständig bei den jeweiligen Eltern der Schüler/innen lag. In dieser Schule ließ sich die geplante Gruppenbildung leider auch nur

sehr bedingt realisieren: Von den beteiligten Fünftklässlern aus der *Schule 1* nahmen nur 18,8% (N=12) am Förderprogramm teil, die restlichen 52 Schüler/innen bilden die Kontrollgruppe (81,3%). Somit ist die Gleichverteilung in dieser Schule nicht gelungen. In der zweiten Schule hingegen ist sie weitestgehend gelungen, 17 Schüler/innen gehören zu einer der beiden Fördergruppen (43,6%) und 22 Schüler/innen haben keine Förderung erhalten (56,4%). In der dritten Schule ließ sich die Gleichverteilung ebenfalls gut realisieren. 44 Schüler/innen haben das Förderprogramm absolviert (56,4%) und 34 Schüler/innen haben keine Förderung erhalten (43,6%). In Schule 4 liegt ein weiterer Sonderfall vor, alle zwölf an der Studie beteiligten Schüler/innen haben auch an der Intervention teilgenommen, fünf davon wurden von einer studentischen Förderlehrerin und sechs von einer erfahrenen Lehrkraft unterrichtet. In der Kontrollgruppe gibt es keine Schüler/innen aus dieser Schule.³

Dass entsprechende Testungen eine hochsignifikante Ungleichverteilung der einzelnen Schulen auf die beiden Gruppen ergeben haben, ist somit nicht weiter verwunderlich. Zusammenfassend ist somit festzuhalten, dass sich die angestrebte Gruppenverteilung zur Gewährleistung einer möglichst hohen Gruppenäquivalenz nur bedingt umsetzen ließ, somit die Gruppenäquivalenz nicht besonders gut realisiert werden konnte. Denn auch die angestrebte möglichst gleiche Verteilung hinsichtlich, Geschlecht, Alter, Schreibmotivation, Leistungsniveau und Sprache ließ sich nur bedingt realisieren. Während in der Kontrollgruppe das Bemühen, um eine Gleichverteilung der Geschlechter weitestgehend als gelungen betrachtet werden kann, 48,1% der Schüler/innen sind Jungen (N=52), 51,9% Mädchen (N=56), sind in der Fördergruppe deutlich mehr Mädchen. Nur 40% von den 85 Förderschüler/innen sind Jungen (N=34), 60% hingegen Mädchen (N=51). Entsprechende Testungen haben jedoch ergeben, dass diese Gruppenunterschiede nicht signifikant sind.

57,6% der Förderschüler/innen (N=49) gaben zum ersten Messzeitpunkt an, sie seien zehn Jahre, wohingegen in der Kontrollgruppe mit 51,9% (N=56) etwas weniger Schüler/innen dieser Alterstufe vertreten sind. Dafür sind in dieser Gruppe – nach eigenen Angaben - deutlich mehr Schüler/innen zu diesem Messzeitpunkt bereits elf Jahre alt. Denn während in dieser Gruppe 42,6% (N=46) angaben, sie seien elf Jahre alt, sind es in der Fördergruppe nur 36,5% (N=31) der Schüler/innen. Von den restlichen sechs Schüler/innen der Kontrollgruppe gab ein/e Schüler/in (0,9%) an, er/sie sei erst neun

³ Ursprünglich konnte die Parallelklasse als Kontrollgruppe gewonnen werden. Leider ließ sich dieses Vorhaben dann doch aus verschiedenen organisatorischen Gründen nicht realisieren.

Jahre, die anderen fünf (4,6%), sie seien bereits zwölf Jahre alt. Auch in der Fördergruppe gibt es eine/n Schüler/in (1,2%), die/der angibt erst neun Jahre alt zu sein. In dieser Gruppe sind es vier Schüler/innen (4,7%), die nach eigenen Angaben bereits zwölf Jahre sind. Entsprechende Testungen haben ergeben, dass auch hinsichtlich der beschriebenen etwas unterschiedlichen Altersverteilung keine signifikanten Gruppenunterschiede nachweisbar sind.

Die durchschnittliche Schreibmotivation beim Pretest, sprich vor Teilnahme am Förderprogramm, liegt in beiden Gruppen bei 2,7, ist somit gleich. In der Kontrollgruppe ist mit 0,6 im Vergleich zu 0,5 eine etwas höhere Standardabweichung vorhanden.

Ziel der Bemühungen war auch, dass in beiden Gruppen die Leistungsheterogenität möglichst gleich verteilt ist. Grundlage für die Beurteilung, inwieweit dies gelungen ist, ist ein Vergleich der Notenverteilungen in den beiden Gruppen. Von den Schüler/innen der Kontrollgruppe sind es 15,1% (N=16), von denen der Fördergruppe 14,3% (N=12), welche die Note eins auf ihrem Abschlusszeugnis der Klasse fünf erhielten. Auffällig ist jedoch, dass es in der Fördergruppe deutlich weniger Schüler/innen sind, welche die Note zwei erhielten- In dieser Gruppe haben nur 23,% (N=20), in der Kontrollgruppe hingegen 41,5% (N=44) die Note zwei auf ihrem Zeugnis stehen. Dafür sind in der Fördergruppe deutlich mehr Schüler/innen, die als Deutschnote eine drei oder eine vier erhielten. 33,3% (N=28) der Förderschüler/innen erhielten eine drei, 26,2% (N=22) eine vier. Unter den Kontrollschüler/innen gibt es hingegen mit 26,4% (N=28) etwas weniger Schüler/innen mit der Note drei und mit 12,3% (N=13) deutlich weniger Schüler/innen, die auf ihrem Abschlusszeugnis der Klasse fünf eine vier in Deutsch haben. Die Note fünf haben in beiden Gruppen nur sehr wenige Schüler/innen erhalten, in der Kontrollgruppe sind es 4,7% (N=5), in der Fördergruppe sogar nur 2,4% (N=2). Zusammenfassend ist somit festzuhalten, die anhand der Deutschnoten bestimmte Leistungsverteilung unterscheidet sich in den Gruppen. Testungen haben zudem ergeben, dass diese unterschiedliche Notenverteilung in den beiden Gruppen signifikant ist. Auch bei der anhand der Pretestdaten durchgeführten vergleichenden Gruppenanalyse im Hinblick auf die Schreibleistungen, auf die im Zuge der Ergebnisdarstellung noch ausführlich eingegangen wird (vgl. Kap. 5.2.), ergibt sich für die Fördergruppe ein durchschnittlich geringeres Leistungsniveau. Das ist auch deshalb problematisch, weil sich im Zuge der Hypothesentestung 2 gezeigt hat, dass, entgegen der ursprünglichen Intention, leistungsstarke und -schwache Schüler/innen nicht gleichermaßen vom Förderprogramm profitieren (vgl. Kap. 5.3.).

Ein weiteres wichtiges Anliegen war die Gleichverteilung der Schüler/innen im Hinblick darauf, ob sie Deutsch als Erst- oder Zweitsprache erworben haben. In der Fördergruppe sind annähernd gleich viele Schüler/innen mit Deutsch als Erst- bzw. Zweitsprache. 49,4% der Schüler/innen (N=42) gaben Deutsch als Erstsprache an, 50,6% (N=43) hatten nach eigenen Angaben Deutsch als Zweitsprache gelernt oder waren zweisprachig aufgewachsen. In der Kontrollgruppe haben hingegen 69,4% (N=75) der Schüler/innen Deutsch als Erstsprache gelernt und nur 30,6% (N=33) gaben an, Deutsch als Zweitsprache gelernt zu haben beziehungsweise zweisprachig aufgewachsen sein. Somit sind in dieser Gruppe deutlich mehr Schüler/innen, die Deutsch als Erstsprache gelernt haben. Entsprechende Testungen haben ergeben, dass diese Gruppenunterschiede hochsignifikant sind. Das Bemühen um eine Gleichverteilung im Hinblick auf den Spracherwerb kann somit nicht als gelungen betrachtet werden. Auch dies ist insofern problematisch, weil sich im Zuge der Hypothesentestung 2 deutlich gezeigt hat, dass Schüler/innen mit Deutsch als Erst- oder als Zweitsprache nicht in gleicher Weise vom Förderprogramm zu profitieren scheinen. (vgl. Kap. 5.3.).

4.3. Ablauf(-plan) von Datenerhebung und Intervention

Wie eben dargelegt und auch aus dem folgenden zeitlichen Ablaufplan zu entnehmen ist (vgl. Abbildung 10), gibt es mit zwei Fördergruppen und einer Kontrollgruppe (vgl. Abbildung 9) insgesamt drei Gruppen.

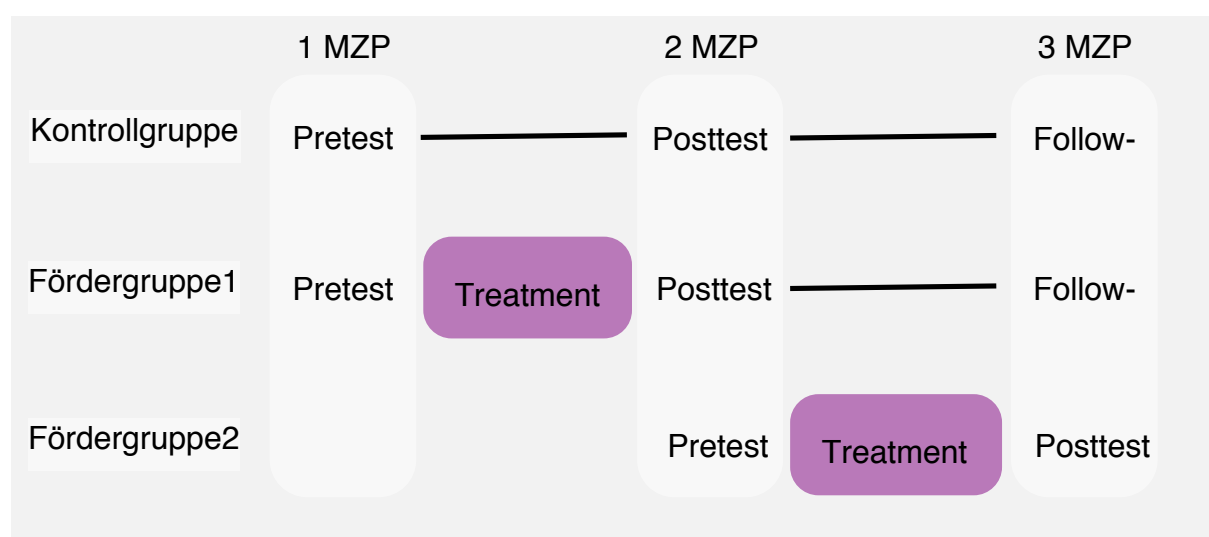


Abbildung 10: zeitlicher Ablaufplan der Datenerhebung und Intervention

Wie aus Abbildung 10 ersichtlich, sieht das Untersuchungsdesign vor, dass in allen drei Gruppen zu insgesamt drei Messzeitpunkten Daten erhoben werden und beide Fördergruppen jeweils das gleiche Treatment bekommen, jedoch zeitversetzt: ‚Fördergruppe 1‘ erhält das Treatment zwischen dem ersten und dem zweiten Messzeitpunkt, ‚Fördergruppe 2‘ zwischen dem zweiten und dem dritten Messzeitpunkt. Die Kontrollgruppe erhält kein Treatment.

Die zeitversetzte Treatmentdurchführung hat vor allem pragmatische Gründe. Beispielsweise ließen sich, wie bereits im Vorfeld vermutet, keine zwanzig sondern nur zwölf Studierende als Förderlehrkräfte für das Projekt gewinnen. Zwei dieser Studierenden sprangen zudem kurz vor Beginn der ersten Intervention ab. Somit ließ sich angesichts der Fallzahlen die Treatmentdurchführung nur in der Weise realisieren, dass die Studierenden jeweils zwei Fördergruppen unterrichteten. Aus organisatorischen Gründen konnte dies nicht parallel, sondern nur zeitversetzt geschehen, sodass die Hälfte der Förderschüler/innen im ersten Halbjahr und die andere Hälfte im zweiten Halbjahr an der Intervention teilgenommen haben.⁴

Anzumerken ist, dass durch die zeitversetzte Treatmentdurchführung in den beiden Fördergruppen der dritte Messzeitpunkt für die Schüler/innen der ‚Fördergruppe 2‘ den Posttest, für diejenigen der ‚Fördergruppe 1‘ (und der Kontrollgruppe) hingegen ein Follow-up darstellt. Das heißt mit dem gewählten Erhebungsdesign kann nur für ‚Fördergruppe 1‘ auch überprüft werden, ob das Programm nachhaltige Effekte auf die Zielgröße hat. Dementsprechend liegen zwar von 85 Förderschüler/innen Pre- und Posttest-Daten vor, auch nur von 55 Schüler/innen Follow-up-Daten vor. Die zu den drei Messzeitpunkten vorhandenen Daten der Förderschüler/innen werden stets mit den Daten aller 108 Kontrollschüler/innen verglichen.

Datenerhebung und Intervention erfolgten im Schuljahr 2008/09. Die erste Datenerhebung fand zu Schuljahresbeginn vor der ersten Treatmentdurchführung statt, die zweite sollte im Anschluss daran, vor der zweiten Treatmentdurchführung, erfolgen und die dritte Datenerhebung zu Schuljahresende nach der zweiten Treatmentdurchführung.

Wie geplant, hat die erste Messung im Herbst 2008 (Zeitraum: Mitte Oktober- Mitte November) stattgefunden. Somit lagen zum Beginn der Intervention Mitte November 2008 alle Vortestdaten vor. Die Durchführung der ersten Intervention war von Mitte

⁴ Zu den organisatorischen Gründen gehörte zum einen, dass die Förderlehrkräfte größtenteils nicht die zeitlichen Kapazitäten hatten, parallel zwei Fördergruppen pro Woche zu unterrichten, es zum anderen auch in den beteiligten Schulen Schwierigkeiten gab, dies zu organisieren.

November 2008 bis Ende Januar 2009 geplant. In den einzelnen Schulen gelangt die Durchführung dieser ersten Intervention nur mehr oder weniger wie im Vorfeld geplant, sodass die für Mitte Februar geplante zweite Messung in den meisten Fällen verschoben werden musste: In *Schule 1* gab es eine Fördergruppe mit elf Schüler/innen und drei studentischen Förderlehrerinnen. Aufgrund eines verspäteten Beginns wegen Klassenausflügen, etc. war der Zeitraum der Förderung später sowie länger als geplant. Daher konnte die zweite Messung erst Anfang März durchgeführt werden. In *Schule 2* gab es ebenfalls eine Fördergruppe. Da eine der studentischen Förderlehrerinnen ganz kurzfristig abgesprungen ist und der andere Förderlehrer sich freundlicherweise bereit erklärt hat, beide Fördergruppen gemeinsam zu unterrichten, gab es hier den Sonderfall einer Fördergruppe mit zehn Förderschüler/innen. Der Zeitraum der Förderung war auch hier aufgrund eines verspäteten Beginns vor allem aber aufgrund ausgefallener Termine wegen einer längeren Krankheit des Förderlehrers später und länger. Die zweite Messung fand daher Ende Februar statt. In *Schule 3* gab es insgesamt fünf Fördergruppen mit je fünf Schüler/innen, die von vier verschiedenen Förderlehrer/innen unterrichtet wurden. (Eine Förderlehrerin übernahm freundlicherweise eine zweite Fördergruppe, nachdem auch hier kurzfristig eine Förderlehrerin abgesprungen war.) In den einzelnen Fördergruppen fand die Förderung aufgrund der bereits genannten Gründe ebenfalls nicht im geplanten Zeitraum statt, sodass die zweite Messung in diesen Fördergruppen ebenfalls erst Anfang März, zum Teil sogar erst Mitte März erfolgte. In *Schule 4* war es so, dass fünf Schüler/innen der an der Studie beteiligten Klasse von einer studentischen Förderlehrerin und die restlichen sieben Schüler/innen von der regulären Deutschlehrerin unterrichtet wurden. Zugleich gab es in dieser Schule den Sonderfall, dass es nur Förder- jedoch keine Kontrollschüler/innen gab. Hier fand die zweite Messung bereits Mitte Februar statt.

Die zweite Intervention war für den Zeitraum vom Anfang März bis Mitte Mai geplant. Aufgrund der verspäteten zweiten Messung in den meisten Fördergruppen verzögerte sich der Förderbeginn bereits erheblich. In den einzelnen Schulen gelangt die Durchführung der zweiten Intervention daher nur mehr oder weniger wie im Vorfeld geplant: In *Schule 1* gab es eine Fördergruppe mit zwei Schüler/innen und zwei Förderlehrerinnen. Der Zeitpunkt der dritten Messung war bedingt aufgrund eines sehr viel verspäteten Beginns erst Anfang Juli. In *Schule 2* gab es wieder eine Fördergruppe mit zehn Schüler/innen, die jedoch dieses Mal von zwei Förderlehrer/innen gemeinsam unterrichtet wurden. Auch hier begann die Förderung verspätet, weshalb die dritte

Messung erst Mitte Juni erfolgte. In *Schule 3* gab es insgesamt fünf Fördergruppen mit je fünf Schüler/innen, die von fünf verschiedenen Förderlehrer/innen unterrichtet wurden. Eine Förderlehrerin übernahm freundlicherweise auch bei der zweiten Intervention eine zweite Fördergruppe. Eine andere Fördergruppe wurde von zwei Förderlehrer/innen gemeinsam unterrichtet. In einer der Fördergruppen wurde die Förderung vorzeitig abgebrochen und diese Förderschüler/innen bei der Datenauswertung nicht berücksichtigt. Wegen des insgesamt verspäteten Beginns sowie ausgefallener Termine in einigen Fördergruppen fand die dritte Messung hier in zwei Fördergruppen Mitte Juni, in einer Fördergruppe Anfang Juli und in einer Fördergruppe sogar erst Mitte Juli statt. In *Schule 4* fand keine zweite Intervention statt. Die dritte Messung erfolgte Mitte Juni.

Zusammenfassend ist somit festzuhalten, dass Datenerhebung und Intervention nur bedingt entsprechend der ursprünglichen Planung erfolgen konnten und nicht auszuschließen ist, dass aufgrund der oben beschriebenen Probleme und Verzögerungen die interne Validität deutlich minimiert wurde.

4.4. Instruktion der studentischen Förderlehrkräfte

Wesentliches Ziel bei der Konzeption des aufgabenbasierten Förderprogramms war es, dieses so differenziert für eine unterrichtspraktische Umsetzung auszuarbeiten, dass sogar Lehramtsnovizen (Studierende) in der Lage sind, in Kleingruppen eigenständig damit in der Weise zu unterrichten, wie es den Intentionen des aufgabenbasierten Förderprogramms entspricht.

Zur Unterstützung sollten die studentischen Förderlehrkräfte zusätzlich zur aufgabenbasierten Modellierung fachdidaktischen Wissens im Förderprogramm durch ein (fach-)didaktisches Coaching auf die Intervention vorbereitet werden (vgl. Anhang **D.3**).⁵ geschah Bezug nehmend auf Lipowski (2004, S. 462f.), der unter Berücksichtigung internationaler Forschungsbefunde darlegt, welche Merkmale die Wirksamkeit von Lehrfortbildungen positiv beeinflussen. Wichtig ist, zum einen dass sich die Fortbildungsveranstaltungen über einen längeren Zeitraum erstrecken und im Ablauf der Fortbildungsmaßnahme ein Wechsel zwischen Input- und Arbeitsphase beziehungs-

⁵ Bei der erfahrenen Lehrkraft wurde hierauf verzichtet, da es angesichts ihrer Ausbildung sowie ihrer langjährigen Berufserfahrung als ausreichend erschien ihr das sehr detailliert ausgearbeitete Förderprogramm auszuhändigen.

weise praktischer Erprobungsphase und unterrichtsbezogener Reflexionsphase vorgesehen ist. Weiterhin sollten möglichst differenzierte Rückmeldungen an die teilnehmenden Lehrkräfte angeboten werden und auch Möglichkeiten zum gegenseitigen Austausch und zur Zusammenarbeit eröffnet werden.

Dies aufgreifend wurde zunächst eine ganztägige Fortbildung entwickelt, die zwei Blöcke mit den folgenden Inhalten umfasst:

Block 1:

1. Einführung in das Konzept des Förderprogramms: Entwicklungsvoraussetzungen, konzeptionelle Grundlagen, Anknüpfungspunkte, Schwerpunkte des Förderprogramms sowie Vorstellung der verwendeten didaktischen Prinzipien und Aufgabenformate
2. Durchführung einer ‚Stationenarbeit‘ zur Erarbeitung des theoretischen Hintergrundes zu den einzelnen Schwerpunkten der Fördermodule und zur Auseinandersetzung mit den konkreten Fördermaterialien: Aufbau einer Erzählung, Erzählton, Spannungsaufbau, emotionale Involvierung
3. Fazit und Diskussion

Block 2

4. kurze Einführung zum Begriff der „konzeptionellen Schriftlichkeit“, zu Merkmalen geschriebener Sprache sowie zur schulischen Bildungssprache
5. Durchführung einer ‚Stationenarbeit‘ zur Erarbeitung des theoretischen Hintergrundes zu den einzelnen Schwerpunkten der Fördermodule und zur Auseinandersetzung mit den konkreten Fördermaterialien: Planen und Überarbeiten von Texten, Arbeiten am Text (mit Fokus auf Stil und Sach- & Leserorientierung), Textverflechtung, Wortschatzarbeit
6. Fazit und Diskussion
7. Terminorganisation und Ausgabe des Förderprogramms

Zweck des kurz vor der Intervention stattfindenden Nachbesprechungstermins war die Besprechung offener Fragen zu den Fördermaterialien. In der Anfangsphase der Intervention (2. Woche) fand dann ein weiterer Nachbesprechungstermin statt, bei dem die Besprechung bisheriger Erfahrungen beim Unterrichten der heterogenen Kleingruppen im Vordergrund stand als auch die Gelegenheit gegeben war, zwischenzeitlich auftretende Fragen zu klären.

Unberücksichtigt blieb damit jedoch, dass professionelle Lehrerexpertise als Voraussetzung für eine hohe Unterrichtsqualität, neben fachdidaktischem Wissen weitere Wissensbereiche voraussetzt (vgl. Bromme, 1992, Brunner et al., 2006, Shulmann, 1987). Fachdidaktisches Wissen wirkt sich positiv auf das Ausmaß der kognitiven Aktivierung und der individuellen Lernunterstützung der Schüler/innen im Unterricht aus, nicht jedoch auf die Effizienz der Klassenführung. Qualitätvoller Unterricht ist neben einem hohen Potential an kognitiver Aktivierung und individueller Lernunterstützung auch durch fachübergreifende Basisdimensionen gekennzeichnet (vgl. Ditton, 2006; Helmke, 2003, Klieme, Schümer & Knoll, 2001), wozu vor allem eine störungspräventive Unterrichtsführung, ein angemessenes Lerntempo und die Klarheit und Strukturiertheit bei der Stoff- und Aufgabenbearbeitung zählen (vgl. Ditton, 2002, S. 201; Helmke, 2003, S. 31ff). Dementsprechend braucht eine Lehrkraft bei der konkreten Unterrichtsgestaltung zusätzlich zum fachdidaktischen Wissen, Wissen über allgemeine Verfahren beim Lehren („general pedagogical content“ vgl. Shulmann, 1986 zitiert nach Krauss et al., 2004, S. 37ff.).

Davon ausgehend, dass Lehramtsnovizen möglicherweise noch nicht ausreichend über diese notwendige Unterrichtsexpertise verfügen, scheint es sinnvoll, die Instruktion der studentischen Förderlehrer/innen auf zwei Ebenen zu realisieren, nicht nur auf fachdidaktischer Ebene, sondern mittels einer weiteren Fortbildungsveranstaltung und dem Einsatz von Unterrichtsvideos auch auf fachübergreifender Ebene zur Unterstützung bei der konkreten Unterrichtsgestaltung.⁶

Aufgrund der zeitversetzten doppelten Treatmentdurchführung bot sich dabei sogar die Möglichkeit gegebenenfalls spezifische Effekte des fachdidaktischen Förderprogramms messbar zu machen. Realisiert werden sollte dies, indem die Studierenden zunächst - vorbereitet durch eine entsprechendes (fach-)didaktisches Coaching - auf der Basis einer modularisierten fachdidaktischen Intervention in ‚Fördergruppe 1‘ unterrichten. Anschließend sollte die Studierenden vor der zweiten Treatmentdurchführung an einer weiteren Fortbildung teilnehmen, in der zur Optimierung der Implementierungsstrategien des fachdidaktischen Settings das basale fachdidaktische Förderprogramm mittels videographierten Unterrichtseinheiten um fachübergreifende Aspekte der Unterrichtsqualität ergänzt wird. Ziel dieser Vorgehensweise war es,

⁶ Der Einsatz von Unterrichtsvideos wurde favorisiert, da videobasierte Fortbildungsveranstaltungen als sehr effektiv in der Lehrerfortbildung gelten, insbesondere um die oben beschriebenen Unterrichtskompetenzen zu entwickeln (vgl. Krammer et al., 2010; Krammer et al., 2012).

durch einen entsprechenden Gruppenvergleich prüfen zu können, ob es durch die zusätzliche Unterstützung von fachübergreifenden Qualitätsmerkmalen vor der Treatmentdurchführung in ‚Fördergruppe 2‘ zu einer besseren Umsetzung der fachdidaktischen Aspekte der Schreibförderung in dieser Gruppe gekommen ist. In der Praxis erwies sich dieses ursprünglich geplante Vorgehen jedoch schlichtweg als zu komplex und umfangreich, um es mit den vorhandenen Ressourcen im Rahmen dieses Promotionsvorhabens zu realisieren und musste daher verworfen werden.

Jedoch wurden die an der Untersuchung beteiligten Förderlehrkräfte, wie ursprünglich geplant, vor Beginn des zweiten Treatments in einem weiteren sechsständigen Fortbildungsblock auf die zweite Intervention vorbereitet. Denn die Teilnahme am Projekt in seiner ursprünglichen Konzeption war Bestandteil der Ausbildung der Studierenden, sodass nicht einfach auf die zweite Fortbildungsveranstaltung verzichtet werden konnte. Der ursprüngliche Plan zur Gestaltung dieser zweiten Fortbildungsveranstaltung sah den Einsatz von Unterrichtsvideos vor, was sich jedoch ebenfalls schnell als zu aufwendig erwies. Alternativ wurde daher angestrebt, die Kompetenzen der Förderlehrkräfte bei der konkreten Unterrichtsgestaltung auf der Basis ihrer bisherigen Erfahrungen durch ein Coaching und insbesondere durch Gruppenarbeiten weiterzuentwickeln (vgl. Anhang, 8.3.). ⁷

Konkret ging es darum, den studentischen Förderlehrkräften erstens ein Rüstzeug zur Bewältigung so genannter ‚Standardsituationen‘ an die Hand zu geben, und zweites ihre Handlungsoptionen im Hinblick auf ein effektives Klassenmanagement zu erweitern. Berücksichtigt werden sollte somit zum einen, dass Unterrichtshandeln, aufgrund der hohen Komplexität des Unterrichtsgeschehens (vgl. Doyle, 1986, 393f.) als auch wegen der stets notwendigen passengenauen Unterrichtsgestaltung (Qualitätsfaktor: Adaptivität) zwar nicht standardisierbar ist, es aber dennoch so genannte ‚Standardsituationen‘ gibt. Das sind unterrichtliche Situationen, die mit zum Teil großer Regelmäßigkeit in jeder Stunde vorkommen (Fragen stellen, frontal unterrichten, Arbeitsblätter einsetzen, Gruppenarbeit, Unterrichtsgespräch, Lehrervortrag halten, Wiederholung der letzten Stunden, u.a.m.). Auch diese ‚Standardsituationen‘ müssen zwar immer wieder neu angegangen werden, sind aber trotzdem in gewissem Sinne verallgemei-

⁷ Methodisch werden in dieser Fortbildungsveranstaltung vor allem Gruppenarbeiten eingesetzt. Die Idee hinter dieser didaktischen Konzeption ist, dass sich diese Arbeitsform in besonderer Weise dazu eignet, die innerhalb der Gruppe bereits vorhandenen Kompetenzen fruchtbar zu machen, sodass die Studierenden gegenseitig von den positiven und negativen Erfahrungen profitieren, die sie während der ersten Intervention gemacht haben.

nerbar, sodass man sich als Lehrkraft ein gewisses Aktions- und Reaktionsrepertoire an konkreten Handlungsoptionen zulegen kann. Solch ein mehr oder weniger festes Repertoire wiederkehrender Handlungen und Verhaltensweisen ist nicht nur hilfreich für die Lehrkraft. Ein konsistenter und berechenbarer Umgang der Lehrkraft mit diesen ‚Standardsituationen‘ gibt auch Sicherheit und Orientierung für die Schüler/innen und vermeidet die Entstehung von Unruhe. Denn häufig entsteht Unruhe im Klassenzimmer aufgrund von Unsicherheit und Ratlosigkeit, was die Lehrkraft in dieser konkreten Situation erwartet: *„Darf man beispielsweise dem Tischnachbarn während der Stillarbeit etwas zuflüstern, wenn es zum Unterricht gehört?“* Ein wesentlicher Schwerpunkt dieser Fortbildungseinheit ist daher die Studierenden bei der Aneignung effektiver Handlungsoptionen zur Bewältigung verschiedener Standardsituationen zu unterstützen. Des Weiteren ist das Ziel dieser Fortbildung, ihre Handlungsoptionen im Hinblick auf ein effektives Klassenmanagement zu erweitern. Hierbei geht es – entgegen einem weitverbreitetem Missverständnis – nicht primär um die Sicherung von Ruhe und Disziplin (vgl. Helmke, 2003, S. 78), sondern darum „die Schüler einer Klasse zu motivieren, sich möglichst lange und intensiv auf die erforderlichen Lernaktivitäten zu konzentrieren, und – als Voraussetzung dafür – den Unterricht möglichst störungsarm zu gestalten oder auftretende Störungen schnell und undramatisch beenden zu können“ (Weinert, 1996, S. 124).

Die ganztägige Fortbildung hierzu umfasst zwei Blöcke mit den folgenden Inhalten:

Block 1:

1. Einführungsvortrag über zentrale Unterrichtsqualitätsfaktoren (Instruktionsqualität, Motivierungsqualität, Qualität der Klassenführung, Angemessenheit) und über so genannten ‚Standardsituationen‘
2. Plenumsarbeit zur gemeinsamen Bestimmung und Auflistung typischer ‚Standardsituationen‘
3. Gruppenarbeit zur Erstellung einer Grobstrukturierung
„Bitte arbeiten Sie als Team eine Grobstrukturierung für eine konkrete Fördereinheit aus.“
4. Vorstellung der einzelnen Gruppenarbeiten im Plenum
6. Gruppenarbeit zur Feinstrukturierung für verschiedene Standardsituationen

„Bitte arbeiten Sie als Team – auf der Basis Ihrer Grobstrukturierung – Konzepte mit konkreten Handlungsoptionen für die folgenden Standardsituationen aus: Einstiegsphase, Übergangsstelle, Erarbeitungsphase, Auswertungsphase. Notieren Sie jeweils konkrete Handlungsoptionen auf einer Folie, die sie anschließend präsentieren können.“

7. Präsentation der Ergebnisse im Plenum

Block 2

8. Vortrag zum Klassenmanagement mit Beispielen für hilfreiche Regeln und Prozeduren (1. Ebene vorausschauendes Lehrerhandeln durch Gestaltung von Strukturen), konkreten Interventionsmöglichkeiten (2. Ebene: situationale Regulationshandlungen im konkreten Unterrichtsgeschehen), konkrete Anreize (3. Ebene: Umgang mit Problemverhalten)

9. Integriert in den Vortrag: Diskussion und Ideensammlung in Kleingruppen und im Plenum:

Was sind hilfreiche Regeln?

Was sind wirksame Interventionen?

Was sind gute Anreize?

4.5. Beschreibung der Erhebungs- und Auswertungsinstrumente und -methodik

4.5.1. Erhebungsinstrumente

Ziel der Datenerhebung ist es, an den einzelnen Messzeitpunkten einen möglichst genauen, detailreichen Einblick in den jeweils aktuellen Stand der schriftsprachlichen (narrativen) Kompetenzentwicklung der Schüler/innen zu erhalten. Die hierfür notwendigen Testungen fanden im regulären Deutschunterricht statt. Realisiert wurden sie von den jeweiligen Lehrkräften der beteiligten Klassen. Um dabei die Vergleichbarkeit zu gewährleisten, wurde als Erhebungssetting die Situation „Klassenarbeit“ gewählt.

Davon ausgehend, dass die Schreibentwicklung nur multikausal erklärbar ist, wurden im Zuge jeder dieser drei Testungen stets auch Angaben zu Schreibmotivation, Sprache

(ein- oder zweisprachig), Alter und Geschlecht über Selbstauskunft der Schüler/innen erhoben.⁸


Um sicherzustellen, dass bei der Testung der schriftsprachlichen Kompetenzen die Zielkriterien des Programms durch das eingesetzte Erhebungsinstrument stets vollständig abgedeckt werden, erfolgte die Wirkungsevaluation anhand von freien Schülertexten. Ein vorgegebener Schreibimpuls bildete dabei die Grundlage für das Schreiben dieser narrativen Texte. Für eine optimale Vergleichbarkeit wären Schreibimpulse mit vollständig identischem Design notwendig. Gleichzeitig ist davon auszugehen, dass der Einsatz von drei inhaltlich vollständig identischen Schreibimpulsen bei den Schüler/innen einen erheblichen Verlust der Schreibmotivation hervorrufen würde. Dies sollte vermieden werden, da bei wiederholten Messungen einer abhängigen Variable sowieso meist mit Transfereffekten (Ermüdung, Lerneffekte, Motivationsverlust, etc.) zu rechnen ist, welche die eigentliche Treatmentwirkung verzerren können (vgl. Bortz und Döring, 2006, S. 549). Die zur Testung eingesetzten Schreibimpulse sind daher zwar hinsichtlich ihres Aufgabenformats identisch, jedoch inhaltlich durch die Wahl verschiedenartiger Themen unterschiedlich. Um dennoch eine Vergleichbarkeit zu gewährleisten, wurde bei der Auswahl der Themen für die einzelnen Schreibimpulse sehr darauf geachtet, dass diese unmittelbar an die Lebenswelt aller Schüler/innen anknüpfen unabhängig von deren Alter, Geschlecht, sozialem und kulturellem Hintergrund. Es wurden sehr allgemeine Themen gewählt, von denen angenommen werden kann, dass sie einem Fünftklässler vertraut sind. Beim ersten Schreibimpuls (vgl. Abbildung 11) ging es um eine (Traum-)Reise (in ein fremdes Land), beim zweiten Schreibimpuls um gemeinsames Spielen mit Freunden oder Geschwistern an einem winterlichen Nachmittag und beim dritten Schreibimpuls um einen gemeinsamen sommerlichen Ausflug mit der Familie (siehe Anhang 8.2.).

⁸ Das Alter wurde zwar als Kontrollvariable erhoben. Grundsätzlich ist für die Schreibentwicklung eines Kindes jedoch nicht das biologische und das mentale Alter entscheidend, sondern das ‚Schreibalter‘ (vgl. Becker-Mrotzek, 2007, S. 306; Feilke, 1996a, S: 1181; Bachmann, 2002, S. 42f.). Dieses ist natürlich durch das biologische und mentale Alter bedingt. Davon ausgehend, dass die an der Untersuchung beteiligten Fünftklässler trotz unterschiedlichen biologische Alter alle über das gleiche Schreibalter verfügen, wurde die Altersvariable somit nicht als Kontrollvariable berücksichtigt.

Toms Reise

Langsam schwebte Tom auf seinem Flugkissen zum Fenster hinaus. Die Nacht hatte sich mittlerweile fast vollständig über die Dächer der Stadt geseigt und Tom schaute erwartungsvoll in die dunkle Ferne. Während er auf seinem Flugkissen durch die schwarze Nacht flog, überlegte er, wohin seine Reise wohl diesmal gehen würde?

Vielleicht ins Land der Riesen und Zwerge hinter den sieben Bergen? Oder nach Australien zu den Kängurus? Möglicherweise ging seine Reise aber auch in ein ihm noch völlig fremdes und unbekanntes Land, vielleicht sogar in das Land seiner Träume? Tom dachte darüber nach, wie ihn eine Reise zum Mittelpunkt der Erde oder sogar in die unbekanntes Tiefen der Meere oder aber in eine ferne Galaxie zu einem unbekanntes Stern gefallen würde.



Auf seinen nächtlichen Ausflügen war Tom schon an vielen Orten gewesen und bisher war auf jeder seiner Reisen etwas Besonderes und Unerwartetes passiert. Vielleicht würde er auch auf dieser Reise die Bekanntschaft mit ihm unbekanntes Wesen machen? Möglicherweise würde er sogar neue Freunde finden? Tom wusste noch nicht, was ihn diesmal erwartete und schaute gespannt auf das Licht in der Ferne, das Ziel seiner heutigen Reise. Das Licht kam jetzt schnell näher und Tom spürte wie das Flugkissen sich langsam senkte....

Schreibe eine Geschichte über Toms Reise
Tom macht eine Reise, in ein ihm unbekanntes, fremdes Land, in dem er etwas Besonderes erlebt.
Beginne mit Toms Ankunft in dem noch fremden Land und erzähle, wie plötzlich etwas Ungewöhnliches passiert.

- Welche Gefühle begleiten Tom bei seiner Ankunft?
- Wo sieht der Ort aus, an dem Tom mit seinem Flugkissen landet?
- Wem begegnet Tom?
- Was und wie passiert etwas Besonderes?
- Wie fühlt sich Tom auf dem Heimweg?

Erzähle die Reise so, dass ein Leser versteht, wie sich Tom fühlt.
Finde eine Überschrift, die den Leser neugierig auf die Geschichte macht.

Abbildung 11: Schreibimpuls zur Erhebung der Sprachdaten

Das bei allen Schreibimpulsen verwendete Aufgabenformat enthält neben einer Überschrift stets einen kurzen Text, Bilder und eine Instruktion mit konkreten Fragen.

Mit dem Text wird ein bestimmtes Setting - beispielsweise die (Traum-)Reise eines Jungen auf seinem ‚Flugkissen‘ - eröffnet. Dabei ist der als Anregung gedachte Text stets so gestaltet, dass verschiedene Optionen und Alternativen dargelegt werden, wohin beispielsweise Toms Reise gehen könnte.

Intention hierbei ist, die Schüler/innen mit dem Text und auch den Bildern, die jeweils so gewählt sind, dass sie zum Setting passen, auf das jeweilige Thema einzustimmen, ihre Phantasie anzuregen als auch eigene Erinnerungen und Erlebnisse zu aktivieren. Dabei war der Impuls stets so offen formuliert, dass die Schüler/innen sowohl die Möglichkeit hatten die im Text beschriebenen Optionen und Alternativen direkt für ihre eigenen Erzählungen zu verwenden oder auch etwas völlig anderes, dass ihnen

beim Lesen eingefallen war oder das sie selbst in einer ähnlichen Situation erlebt hatten, zu erzählen.


Bezug nehmend auf den ersten Schreibimpuls (vgl. Abbildung 11) wird im Folgenden die Instruktion, die jeweils am Ende des Textes stand, näher erläutert. Sie begann jeweils so „*Schreibe eine Geschichte über Toms Reise*“ Anschließend bekamen die Schüler/innen einen konkreten Hinweis, womit sie ihre Geschichte beginnen sollten: „*Beginne mit Toms Ankunft in dem noch fremden Land*“ Auch wurden die Schüler/innen bei jedem Schreibimpuls darauf hingewiesen, dass „*plötzlich etwas Ungewöhnliches passiert*“. Damit wurde zum einen berücksichtigt, dass Schüler/innen beim Schreiben häufig Schwierigkeiten haben einen Anfang zu finden. Gleichzeitig wurde ihnen ins Gedächtnis gerufen, dass es zum Kern einer so genannten Höhepunkterzählung gehört, dass plötzlich etwas Ungewöhnliches oder Besonderes passiert. Anschließend folgten stets einige konkrete Fragen, welche die Schüler/innen unterstützen sollen, die wesentliche Kernelemente einer ‚guten‘ Erzählung zu berücksichtigen und eine angemessene Strukturierung zu realisieren. Eine Urfassung dieses Aufgabenformats konnte im Schuljahr 2007/08 einem Pretest unterzogen und im Zuge dessen hinsichtlich seiner Praktikabilität und Einsatzfähigkeit bestätigt werden, weshalb es bei allen drei Schreibimpulsen verwendet wird.

Wie oben dargelegt, wurden zu den einzelnen Messzeitpunkten zusätzlich Daten zu individuellen Schülervoraussetzungen erhoben. Das Erhebungsinstrument zur Gewinnung dieser Daten ist ein kurzer Schülerfragebogen, welchen die Schüler/innen jeweils zu Beginn der Testung ausfüllen sollten (vgl. Abbildung 12).

Zunächst waren die Schüler/innen aufgefordert einige Angaben zu ihrer Person zu machen: Name, Geschlecht, Geburtsmonats und -jahres als auch Angaben zu der von ihnen zuerst erlernten Sprache: „*Deutsch*“, „*Deutsch und eine andere Sprache, und zwar welche*“, „*eine andere Sprache, und zwar welche*“.

Anschließend ging es über Selbstauskunft der Schüler/innen um eine Einschätzung ihrer aktuellen Schreibmotivation. Als Indikator hierfür wurde das Schreibinteresse herangezogen. Die verwendete Skala wurde in Anlehnung an Glaser (2004, S. 101;142) konzipiert. Sie besteht aus sechs vierstufigen Items mit einer internen Konsistenz von Cronbachs Alpha = 0,667 (vgl. Abbildung 12).

Beantworte bitte diese Fragen,
bevor Du deine Geschichte abgibst!



1. Dein Name ist: _____
2. Bist du ein Mädchen oder ein Junge ?
3. In welchem Monat wurdest Du geboren? _____
(z.B. Mai oder August)
4. In welchem Jahr wurdest DU geboren? _____
(z.B. 1995, 1992 oder 1998)
5. Welche Sprache hast Du zuerst gelernt?
 - Deutsch
 - Deutsch und eine andere Sprache, und zwar _____
(z.B. Russisch, Türkisch, Englisch)
 - eine andere Sprache, und zwar _____
(z.B. Russisch, Türkisch, Englisch)
6. Schätze bei den folgenden Aussagen ein, inwieweit sie auf Dich zutreffend sind
 - a. Ich schreibe gerne.

Trifft überhaupt nicht zu	Trifft eher nicht zu	Trifft oft zu	Trifft immer zu
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
 - b. Ich lese lieber etwas, als dass ich etwas schreibe.

Trifft überhaupt nicht zu	Trifft eher nicht zu	Trifft oft zu	Trifft immer zu
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
 - c. Ich schreibe auch außerhalb der Schule (in meiner Freizeit).

Trifft überhaupt nicht zu	Trifft eher nicht zu	Trifft oft zu	Trifft immer zu
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
 - d. Ich vermeide es, etwas zu schreiben, wenn immer ich kann.

Trifft überhaupt nicht zu	Trifft eher nicht zu	Trifft oft zu	Trifft immer zu
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
 - e. Ich schreibe lieber etwas, als Mathematikaufgaben zu bearbeiten.

Trifft überhaupt nicht zu	Trifft eher nicht zu	Trifft oft zu	Trifft immer zu
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
 - f. Schreiben ist reine Zeitverschwendung für mich.

Trifft überhaupt nicht zu	Trifft eher nicht zu	Trifft oft zu	Trifft immer zu
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Fragebogen bitte an den Aufsatz heften!

Abbildung 12: Schülerfragebogen

Bereits angedeutet wurde (vgl. Kap. 4.1.), dass neben den oben beschriebenen individuellen Schülervoraussetzungen auch lehrerseitige Merkmale der Programmdurchführung und der Unterrichtsgestaltung den Erfolg eines Programms im Positiven wie im Negativen wesentlich beeinflussen können (vgl. Souvignier und Mokhlesgerami, 2005, S. 250), es somit, insbesondere wenn Studierende als Förderlehrkräfte eingesetzt werden, dringend erforderlich ist, entsprechende Daten zur Kontrolle zu erheben.

Bezug nehmend auf Fries und Souvignier (2009, S. 423) ist davon auszugehen, dass sich sowohl hohe inhaltliche Nähe zur Programmkonzeption als auch eine flexible Umsetzung der Unterrichtsprinzipien positiv auf die Leistungsentwicklung auswirkt (programmnahe Faktoren) Konkret scheint es bei der Implementation von Unterrichtsprogrammen somit darauf anzukommen, wesentliche Prinzipien aus den vorgegebenen

Materialien vollständig zu übernehmen, diese aber gleichzeitig flexibel und adaptiv auf die Bedürfnisse der Lernenden auszurichten (vgl. Souvignier et al., 2003, S. 176).

Das Angebots-Nutzungs-Modell schulischen Lernens (vgl. Pauli/Reusser, 2006 S. 789; Helmke, 2003, S. 42), das gestützt auf empirische Befunde der pädagogisch-psychologischen Unterrichtsforschung entwickelt wurde, als auch Übersichtsarbeiten zur Unterrichtsqualität (vgl. Wang/Haertel/Walberg, 1993; Ditton, 2002, 2006) legen nahe, dass neben solchen programmnahen Faktoren der Durchführungsgüte insbesondere allgemeine Merkmale der Klassenführung und der Instruktionsintensität einen sehr bedeutsamen Einfluss auf die Lernleistungen der Schüler/innen haben (programmferne Faktoren).

Mit dem Ziel die Multiperspektivität der Unterrichtsqualität zu berücksichtigen (vgl. Clausen, 2002) wurden zur Erhebung dieser programmfernen Faktoren verschiedene Verfahren eingesetzt. Es wurden hauptsächlich Skalen aus dem Rating-, Lehrer- und Schülerfragebogen des IBUS-Inventar verwendet, das auf etablierte Skalen aus der Unterrichtsforschung zurückgreift (vgl. Thiel/Ulber, 2006).⁹

4.5.2. Auswertungsprogramm ‚Tulpe L2‘

Mit dem Aufgabenbereich „Texte verfassen“ wurde das Fach Deutsch fokussiert, für das eine empirische Fundierung der Fachdidaktik bisher kaum realisiert wurde. Ein Grund dafür, dass insbesondere über das Schreiben wenig empirisch gesicherte Befunde vorliegen, ist vermutlich das Fehlen von ausreichend validen, objektiven und reliablen Messinstrumenten, mittels derer eine größere Anzahl von Schülertexten untersucht werden kann.

„Die traditionelle schulische Aufsatzbeurteilung, in der Texte hinsichtlich inhaltlicher, stilistischer und grammatisch-orthographischer Ausprägungen durch (die unterricht-

⁹ Angepasst an die vorliegende Untersuchung, wurden nicht alle, sondern nur ausgewählte Skalen und Items aus den drei Fragebögen des IBUS-Inventars verwendet (http://www.ewi-psy.fu-berlin.de/einrichtungen/arbeitsbereiche/schulentwicklungsforschung/wissenschaftliche_dienstleistungen/ibus.html) Während beim *Schülerfragebogen* alle Skalen der gekürzten Version übernommen wurden, wurden im *Rating- und Lehrerfragebogen* alle für diese Untersuchung nicht relevanten Skalen weggelassen. Zudem wurden beim Lehrerfragebogen noch einige Skalen ergänzt, die in der Pythagoras-Studie verwendet wurden (vgl. Rakoczy et al., 2005, S. 259ff.). Außerdem enthält dieser zur Erhebung der programmnahen Faktoren einen zweiten Teil mit konkreten Fragen zur Programmdurchführung, die sich vornehmlich darauf beziehen inwieweit das Programm vollständig durchgeführt wurde. Es liegen insgesamt 14 ausgefüllte Ratingfragebögen, 81 ausgefüllte Schüler- und elf Lehrerfragebögen als Basis für die deskriptive Analyse der Unterrichtsqualität in den Fördergruppen vor (vgl. Kap. 5.4.).

tende Lehrkraft) eingeschätzt werden, ist in vielen Untersuchungen über viele Jahrzehnte hinweg kritisiert worden“ (Neumann, 2007, S. 53). Denn Aufsatznoten, die durch Lehrer vergeben werden, wird ein geringer Aussagewert zugeschrieben, da die Testgütekriterien Validität, Reliabilität und Objektivität bei der Bewertung von Textqualität nur bedingt erfüllt sind (vgl. Neumann, 2007, S. 54; Becker-Mrotzek und Böttcher, 2006, S. 87). Seit Jahrzehnten suchen Schulforscher und Fachdidaktiker nach Wegen zur Steigerung der Gütekriterien. Getrennt voneinander, haben sich die Verfahren der Mehrfachbeurteilung und der analytischen Aufsatzbewertung als günstig erwiesen (vgl. Neumann, 2007, S. 55). Einschränkend muss jedoch gesagt werden, dass „auch in neuesten wissenschaftlichen Arbeiten für die Bewertung offener Aufgaben ohne Widerspruch formuliert wird, dass die Urteile (...) im offenen Beurteilungsbereich der Textproduktion beträchtlich instabiler (sind) als in anderen normierten Bereichen.“ (Neumann, 2007, S. 55) und „naturgemäß (...) hier die Zuordnungen verschiedener Auswerter weniger überein(stimmen)“ (Rost, 2005, S. 129).

Bei der Mehrfachbeurteilung wird in der Regel in der Weise verfahren, dass mehrere Rater die Texte anhand von Kriterienkatalogen unabhängig voneinander beurteilen und anschließend zur Absicherung die Interraterreliabilität bestimmt wird. Leistungsstudien (DESI; Lau), Lernstandserhebungen (VERA) und beispielsweise auch die genannte Untersuchung von Glaser (2004) nutzen dieses Verfahren der Mehrfachbeurteilung, um eine möglichst hohe Objektivität bei der Beurteilung der Schreibkompetenz zu erreichen (vgl. Neumann, 2007, S. 86; Glaser, 2004, S. 137).

In der vorliegenden Untersuchung soll hingegen eine computerbasierte Textauswertung vorgenommen werden. Zur Bestimmung der narrativen Kompetenzentwicklung, die das Kriterium für den Programmerfolg ist, werden daher, im ersten Schritt, die Schülertexte nach der hierfür notwendigen Digitalisierung mit der Sprachanalysesoftware ‚Tulpe L2‘ analysiert. Dieses Programm wurde in einem Forschungsprojekt zur Optimierung und Evaluierung von Sprachfördermaßnahmen entwickelt.¹⁰

¹⁰ Zur Validierung des Instruments wurde anhand der Ergebnisse von 165 Schüleraufsätzen eine konfirmatorische Faktorenanalyse durchgeführt. Mittels dieser konnte die Trennschärfe der einzelnen Kriterien bestätigt werden, die theoretisch den drei Ebenen Wortschatz, Satzkomplexität und Textkohäsion zugeordnet wurden (vgl. Schröder-Lenzen und Henn, 2009, S.99f.). Unter der Annahme, dass leistungsbezogene Daten wie die Schulnote und andere Kriterien wie die Übergangsempfehlung, welche die Lehrer am Ende der Grundschulzeit aussprechen, valide Mittel sind, um Aussagen über Leistungsfähigkeit eines Schüler zu treffen, konnte im Anschluss an die Faktoranalyse mittels Clusteranalysen bestätigt werden, dass die automatisch ermittelten Werte für die Beschreibung der Kompetenz im Bereich der konzeptionellen Schriftlichkeit, durchaus prädiktiven Charakter für die Einschätzung eines Schülers haben. Die gefundenen Faktoren können als Konstrukte begriffen wer-

Ogleich es bereits vielfältige Möglichkeiten gibt, die Textanalyse durch Computerprogramme zu unterstützen, ist dies in der deutschsprachigen Didaktik kaum ein ernsthaftes Thema beziehungsweise sogar verpönt. So schreiben beispielsweise Böttcher und Becker-Mrotzek (2006, S. 51; Becker-Mrotzek und Böttcher, 2003, S. 47), „....., dass mechanische Verfahren für die Beurteilung von Textqualitäten wenig geeignet sind und aus diesem Grund in absehbarer Zeit auch nicht damit zu rechnen ist, dass hierzu brauchbare Computerprogramme entwickelt werden.“

In den USA ist eine computergestützte Auswertung von Schüleraufsätzen hingegen seit Jahren etabliert (vgl. Henn und Schröder-Lenzen, 2009, S. 123). Für die Textanalyse mit *„Tulpe L2“*, die auf computerlinguistischen Verfahren zur Analyse von freiem Text basiert, wurden neben Methoden, die in der algorithmischen Sprachverarbeitung inzwischen zum Standard gehören, auch neue Ansätze entwickelt, die speziell auf schulpädagogische Bedürfnisse abgestimmt sind (vgl. Schröder-Lenzen und Henn, 2009, S. 100; Henn und Schröder-Lenzen, 2009, S. 124f.).

Ebenso wie für die Konzeption des Förderprogramms zur Entwicklung der schriftlichen Erzählfähigkeit ist auch für die programmnahe automatisierte Auswertung der Sprachdaten mit *„Tulpe L2“* die These leitend, dass Voraussetzung und Indikator für eine ausgebildete Schreibkompetenz die Produktion konzeptionell schriftlicher Texte ist. *„Tulpe L2“* ist somit ein Programm, dessen Kriterien aus sprachwissenschaftlicher Sicht als Indikatoren für konzeptionelle Schriftlichkeit gelten. Theoretische Basis für die Entwicklung von *„Tulpe L2“* war daher das Züricher Textanalyseraster von Nussbaumer und Sieber (1994, S. 141-186). Ergänzend wurden Kriterien hinzugezogen, die sich speziell auf die Ontogenese der schriftlichen Erzählfähigkeit (vgl. Boueke et al., 1995; Knapp, 1997; Augst et al., 2007) sowie auf Zweitspracherwerbsprozesse beziehen (Grießhaber, 2006; Diehl, 2000; Clahsen, 1985).¹¹

den, die eine eindeutige qualitative Unterscheidung der Aufsätze anhand der gewählten Kriterien zulassen. (vgl. Henn, 2009, S. 32ff.)

¹¹ *„Tulpe L2“* verdankt seinen Namen der Tatsache, dass es nicht nur für monolingual deutsche Schüler/innen die Analyse schriftsprachlicher Kompetenzentwicklung leistet, sondern auch die Sprachentwicklung der L2-Lernenden standardisiert messbar macht (vgl. Schröder-Lenzen und Henn, 2009, S. 99). So wurden mit Blick auf die besondere Situation von Schüler/innen, für die Deutsch Zweitsprache ist, die Modelle von Grießhaber (2006) und Clahsen (1985) in die automatische Analyse aufgenommen (vgl. Henn und Schröder-Lenzen, 2009, S. 125). Fast alle an der Untersuchung beteiligten Fünftklässler haben - bis auf ganz vereinzelte Ausnahmen -, bereits zum ersten Messzeitpunkt die jeweils höchste Stufe erreicht, sodass diese Kriterien nicht als Indikatoren für den Programmserfolg geeignet sind und darauf im Einzelnen auch nicht näher eingegangen wird.

Da das Auswertungsprogramm vor allem für den Einsatz in der Schulpraxis, genaue-
 nommen für die vergleichende graphische Analyse der Schülertexte einer Klasse, ent-
 wickelt wurde, stehen die sehr anschaulichen graphischen Aufbreitungen der verschie-
 denen in das Programm implementierten Kennwerte auch nur für eine Stichprobengrö-
 ße von maximal dreißig Schülertexten zur Verfügung (vgl. Abbildung 13).

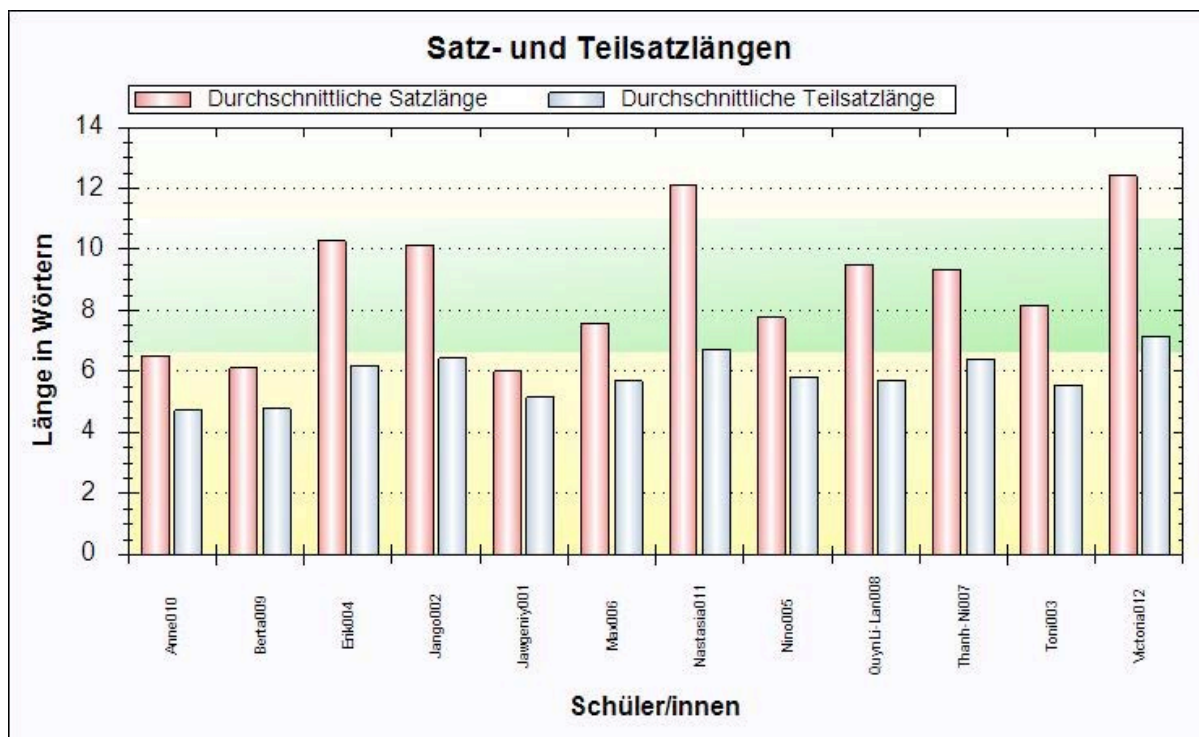


Abbildung 13: Beispielgraphik des Auswertungsprogramms ‚Tulpe L2‘

Aufgrund der Stichprobengröße sind somit diese graphischen Aufbereitungen nicht für
 die Datenanalyse der vorliegenden Untersuchung nutzbar. Jedoch werden die meisten
 in das Programm implementierten Kennwerte zusätzlich auch in einer Weise ausgege-
 ben, die deren Export in das Statistikprogramm SPSS ermöglicht.

‚Tulpe L2‘ bietet zudem die Möglichkeit, sich die ausgewerteten Kriterien einzeln in
 Form eines individuellen Schülerprofils darstellen zu lassen (vgl. Abbildung 14). Damit
 liefert es qualitative Ansatzpunkte, die es ermöglichen, Schwächen und Stärken eines
 Kindes frühzeitig zu diagnostizieren und daraus eine adäquate Förderung abzuleiten.

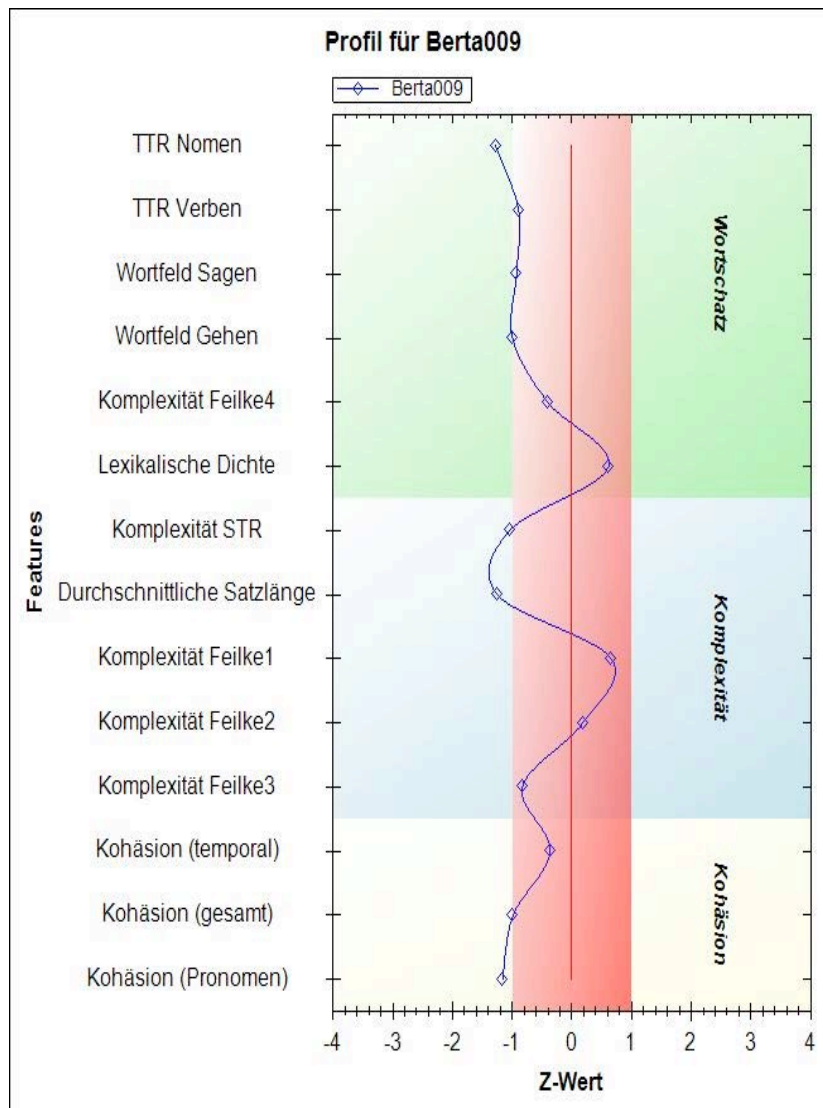


Abbildung 14: Darstellung eines individuellen Schülerprofils

Konkret werden für die Erstellung individueller Schülerprofile 15 Kriterien verwendet, von denen angenommen wird, charakteristische Aussagen über die Performanz der Schüler/innen treffen zu können. Wie aus Abbildung 14 ersichtlich, ermöglicht die graphische Aufbereitung in Form dieses Profilbogens einen schnellen Überblick über die Leistung eines Schülers in den Bereichen ‚Wortschatz‘, ‚Satzkomplexität‘ und ‚textsor- tenspezifische Strukturierungsfähigkeit‘ auf der linguistischen Mikroebene.¹²

Bei der Analyse mit ‚Tulpe L2‘ wird somit davon ausgegangen, dass neben einer detaillierten Betrachtung des aktiven Wortschatzes, vor allem die Analyse der Fähigkeiten, Sätze zu bilden und zu strukturieren einen guten Einblick in das schriftsprachliche

¹² Bei der Interpretation ist zu beachten, dass hohe Werte in dieser Darstellungsform nicht zwangsläufig eine gute Leistung zum Ausdruck bringen. Die erreichten Werte, die bei dieser Darstellungsform z-transformiert werden, müssen in Beziehung zueinander interpretiert werden, was einen gewissen Grad an Einarbeitungszeit voraussetzt.

Vermögen (Performanz) eines Schülers bietet. Zusätzlich zur ‚Wortschatzvarianz‘ und zur ‚Satzkomplexität‘ ist der ‚Grad der Textkohäsion‘ - zumindest für die untersuchte Altersstufe (vgl. Augst und Faigel, 1986, S. 95ff.; Feilke, 1996a, S. 1184) - ein guter Indikator für die Entwicklung der Schreibkompetenz.

Zu den Kennwerte, welche erstens für eine programmnahe Evaluation des Förderprogramms besonders geeignet und zweitens zur Analyse mit dem Statistikprogramm SPSS nutzbar sind, gehören die ‚*allgemeine Wortschatzvariabilität*‘ (MTLD), die ‚*lexikalische Dichte*‘, die ‚*Satzkomplexität*‘ (STR), der ‚*Kohäsionsgrad gesamt*‘ und der ‚*temporale Kohäsionsgrad*‘ als auch die ‚*Aufsatzlänge in Worten*‘. Die nähere Beschreibung und Begründung für die getroffene Auswahl dieser sechs Kennwerte geschieht im Kontext der Ergebnisdarstellung, wobei auch kurz darauf eingegangen wird, weshalb die anderen in das Auswertungsprogramm ‚*Tulpe L2*‘ implementierten Kriterien nicht geeignet sind (vgl. Kap. 5.2.).

An dieser Stelle soll abschließend, anhand der Kriterien, die Glaser (2004, S. 134f.) in ihrer Untersuchung zur Beurteilung der Textqualität verwendet hat (vgl. Abbildung 15, 16), exemplarisch verdeutlicht werden, dass sich die in ‚*Tulpe L2*‘ zugrunde gelegten Kriterien eindeutig von denjenigen unterscheiden, welche üblicherweise zur Beurteilung der Schreibkompetenz verwendet werden. Glaser (2004, S. 134) hat ihre Kriterien unter anderem in Anlehnung an die von Harris und Graham (1996) verwendete Scale for Scoring the Inclusion and Quality of the Parts of a Story entwickelt (vgl. Abbildung 15).

Hauptperson	
0	keine Hauptperson benannt
1	Hauptperson benannt, detaillierte Angaben/Informationen fehlen
2	Hauptperson benannt und detailliert/anschaulich beschrieben
Ort	
0	kein Ort benannt
1	Ort benannt, detaillierte Angaben/Informationen fehlen
2	Ort benannt und detailliert/anschaulich beschrieben
Zeit	
0	keine Zeitangaben
1	herkömmliche Zeitangaben (vor langer Zeit, es war einmal)
2	ungewöhnliche/detaillierte Zeitangaben
Einstieg	
0	kein Auslöser/Anlass für zielgerichtetes Verhalten der Hauptperson benannt
1	Auslöser/Anlass für zielgerichtetes Verhalten der Hauptperson benannt (natürliche Erscheinung, inneres Gefühl, äußerer Umstand)
2	Auslöser/Anlass besonders ungewöhnlich, komplex und detailliert beschrieben
Ziel	
0	kein Ziel der Hauptperson benannt
1	Ziel der Hauptperson benannt, aber nicht begründet
2	Ziel der Hauptperson klar spezifiziert und begründet
Handlung	
0	keine von der Hauptperson ausgehende Handlung bzw. Handlungsabfolge unlogisch
1	Handlungen der Hauptperson werden beschrieben aber fehlende Zielgerichtetheit
2	mehr als zwei zielgerichtete Handlungsschritte werden beschrieben
Höhepunkt	
0	kein Höhepunkt benannt
1	Höhepunkt benannt, detaillierte Angaben/Informationen fehlen
2	Höhepunkt detailliert/anschaulich beschrieben und mit wörtlicher Rede gestaltet
Ende	
0	kein wirklicher Abschluss; keine Konfliktlösung bzw. Spannungsauflösung
1	Konfliktlösung bzw. Spannungsauflösung, aber gewöhnlicher Abschluss (lebten glücklich bis an ihr Lebensende)
2	ein besonders ungewöhnlicher Ausgang bzw. ein moralischer Appell
Stil (Gesamttext)	
0	Emotionen der Hauptperson werden nicht benannt; keine wörtliche Rede o. andere stilistische Mittel
1	wenige Emotionen der Hauptperson benannt; wörtliche Rede mindestens einmal verwendet
2	Emotionen der Hauptperson werden besonders detailliert/anschaulich beschrieben; verschiedene stilistische Mittel eingesetzt
Kohärenz ¹ (Gesamttext)	
0	kein Sinnzusammenhang und/oder unvollständige Struktur
1	Sinnzusammenhang erkennbar, aber kleinere Sprünge
2	eindeutig, nachvollziehbarer Sinnzusammenhang

Abbildung 15: Kriterien zur Beurteilung der schriftlichen Erzählfähigkeit (Glasers, 2004, S. 134)

Die Validität dieser Skala wurde in der Untersuchung von Glaser zusätzlich noch über ein weiteres, globaleres Maß zur Erfassung der Qualität der von den Schüler/innen produzierten Texte gesichert (vgl. Abbildung 16).

	Trifft nicht zu				Trifft voll zu
	1	2	3	4	5
Einleitung Schilderung der Ausgangssituation (Person/-en, Gegenstände, Ereignisse) führt zielgerichtet zum Hauptteil					
Hauptteil Beschreibung von Handlungen mit Bezug auf die Einleitung, Aufbau eines Spannungsbogens mit Höhepunkt					
Abschluss Schilderung des Ausgangs mit Spannungsauflösung					
Kompositionelle Ausgewogenheit Verhältnis von Anfang, Mitte, Schluss ausgewogen					
Kohärenz Gedankliche Ordnung der Aussagen, innerer Zusammenhang/Klarheit der Gedankengänge					
Ideenreichtum persönliche Interpretation dargestellter Personen/Gegenstände/Ereignisse					
Wortwahl/-schatz Variation der Wortarten (vielfältig, abwechslungsreich), Variation der Satzarten (Frage-, Ausrufesatz, wörtliche Rede)					
Gedanken/Gefühle detaillierte Umsetzung der „gezeigten“ Gedanken und Gefühle in Schriftsprache					
Grammatische Richtigkeit vollständiger Satzbau, Einhalten der Tempusformen					

Abbildung 16: Maß zur Erfassung der Textqualität (Glaser, 2004, S. 135)

Schaut man sich diese Kriterien genauer an (vgl. Abbildung 15; 16), so fällt auf, dass neben inhaltlichen Kriterien hierbei vor allem formale Kriterien, die sich auf die jeweilige Textsorte beziehen, und stilistische Kriterien relevant sind.¹³

Festzuhalten ist, dass in der vorliegenden Untersuchung ein deutlich anderer Schwerpunkt als in den meisten vorhandenen Studien im Hinblick darauf gesetzt wurde, welche Kriterien als relevant für die Beurteilung der Schreibkompetenz angesehen werden.

4.5.3. Auswertungsmethodik

Bei der Hypothesentestung ist zu berücksichtigen, dass Ergebnisse aus sozialwissenschaftlichen Stichprobenuntersuchungen grundsätzlich mit Schätzfehlern behaftet sind. Üblicherweise verwendet man zur zufallskritischen Absicherung das Kriterium

¹³ Da Glaser (2004, S. 13) sich in ihrer Studie vor allem darauf konzentriert, die Planungs- und Überarbeitungskompetenz durch eine Stärkung der selbstregulatorischen Fähigkeiten ihrer Untersuchungsteilnehmer zu entwickeln, liegt ein Schwerpunkt darauf, diese Kompetenzen zu messen (vgl. Glaser, 2004, S. 137ff.). Zusätzlich hat sie jedoch mehrere Rater anhand der abgebildeten Kriterien (vgl. Abbildung 15; 16) die Textqualität beurteilen lassen.

der statistischen Signifikanz. Ob die gefundenen Unterschiede zwischen den Gruppen signifikant sind, soll in der vorliegenden Untersuchung mittels Varianzanalyse geprüft werden.¹⁴

Die *Grundidee dieses statischen Verfahrens* besteht darin, die gesamte Varianz des zu erklärenden Merkmals zu ‚zerlegen‘ in die Varianz *zwischen* den Gruppen – die Abweichung der Gruppenmittelwerte vom Gesamtmittelwert über alle Gruppen bzw. Untersuchungseinheiten – und die Varianz *innerhalb* der Gruppen - die Abweichung der einzelnen Messwerte innerhalb der Gruppen vom Gruppenmittelwert, auch Residualvarianz oder Fehlervarianz genannt. Sind die Unterschiede *zwischen* den Gruppen relativ groß bei gleichzeitig nicht allzu großer Varianz *innerhalb* der Gruppen, so kann man davon ausgehen, dass die Gruppenzugehörigkeit einen Einfluss auf die abhängige Variable hat.

Im vorliegenden Fall sind aufgrund der fehlenden Randomisierung bei quasi-experimentiellen Designs die in den statistischen Überprüfungen gefundenen Effekte nicht unbedingt zwingend auf die Wirkung des Programms zurückzuführen, sondern die Interpretation kann durch Drittvariablen verzerrt beziehungsweise Effekte können durch etwaige Drittfaktoren produziert sein. Wegen dieser Gefährdung der internen Validität ist es sinnvoll, bei der Prüfung der Gruppendifferenzen auf Signifikanz unter den verschiedenen statistischen Verfahren, die zur Klasse der Varianzanalyse zählen, die so genannte Kovarianzanalyse zu nutzen, da diese eine Drittvariablenkontrolle bei der Datenanalyse ermöglicht.

In der vorliegenden Untersuchung kommen als Kovariaten vor allem das Geschlecht, die Sprache und die Schreibmotivation der Schüler/innen in Betracht (vgl. Kap. 4.1.). Zudem ist aufgrund der doppelten zeitversetzten Treatmentdurchführung bei der Hypothesentestung auch der Zeitpunkt der Förderung durch eine entsprechende Dummyvariable als Kontrollvariable zu berücksichtigen.

Bei fehlender Randomisierung ist weiterhin zu beachten, dass bei einfachen (Ko-)Varianzanalysen die Wirksamkeit der Intervention durch Mittelwertsvergleiche der Posttest- bzw. Follow-up-Daten bestimmt wird. Voraussetzung hierfür ist, dass keine Gruppenunterschiede vor der Intervention vorhanden sind, wovon jedoch bei einem quasi-experimentellen Forschungsdesigns ohne Randomisierung nicht einfach ausgegangen werden kann. Vielmehr erhält die Vorhermessung besonderes Gewicht, denn

¹⁴ Die statistische Auswertung wurde mittels des Programms SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) für mac, Version 22 durchgeführt.

für jede der abhängigen Variable ist – mittels einfaktorieller (Ko-)Varianzanalyse - zu testen, ob zum ersten Messzeitpunkt Unterschiede zwischen Experimental- und Kontrollgruppe vorhanden sind. Bei Vorliegen (signifikanter) Unterschiede ist bei der Überprüfung der einzelnen abhängigen Variablen in jedem Fall auch die jeweilige Variable vom Pretest als Kovariate aufzunehmen.¹⁵

Neben dieser vergleichenden Prüfung der Gruppenmittelwerte werden auch die jeweiligen Gruppenzuwächse im Verlauf des Schuljahres auf Signifikanz untersucht. Geprüft wird dabei auch, ob diese Zuwächse sich zwischen den Gruppen unterscheiden. Unter den verschiedenen statistischen Verfahren, die zur Klasse der Varianzanalyse zählen, ist in diesem Fall die zweifaktorielle (Ko)Varianzanalyse mit Messwiederholung auf einem Faktor das geeignete Verfahren. Anders als bei der einfaktoriellen Kovarianzanalyse werden bei diesem Spezialfall der Varianzanalyse keine Mittelwertvergleiche der Posttest- bzw. Follow-up-Daten vorgenommen, sondern auf Grundlage individueller Differenzmaße überprüft, ob Veränderungen bedeutsam sind und sich spezifische Gruppen in ihren Verlaufskurven unterscheiden, sodass bei dieser Vorgehensweise eventuelle Gruppenunterschiede vor der Intervention nicht ins Gewicht fallen.

Grundsätzlich ist bei der Berechnung von Varianzanalysen zu beachten, dass diese „streng genommen, nur auf Daten anwendbar (ist), die verhältnismäßig restriktiven Annahmen genügen“ (Rost, 2005, S. 191). Dabei ist auch zu berücksichtigen, dass sich die Voraussetzungen zwischen den verschiedenen varianzanalytischen Verfahren teilweise unterscheiden. Die ersten drei Voraussetzungen der Varianzanalyse ohne Messwiederholung – Intervallskaliertheit der Daten, Normalverteilung des Merkmals und Homogenität der Varianzen in den Stufen des Faktors (vgl. Bortz, 2005, S. 285ff.) - gelten auch für die entsprechenden kovarianzanalytischen Verfahren wie auch für Verfahren mit Messwiederholung. Allerdings ist bei kovarianzanalytischen Verfahren die Homogenität der Regressionskoeffizienten eine weitere Voraussetzung (vgl. Bortz, 2005, S369f.) Weiterhin ist die vierte Voraussetzung für den Fall ohne Messwiederholung –

¹⁵ Denn „Kovarianzanalysen können (...) auch eingesetzt werden, wenn die vor einer Untersuchung angetroffenen A-priori-Unterschiede zwischen den Vpn in Bezug auf die abhängige Variable das Untersuchungsergebnis nicht beeinflussen sollen. Die vor der Untersuchung bestehenden Vpn-Unterschiede werden kovarianzanalytisch aus den ‚Messungen‘ herauspartialisiert“ (Bortz, 2005, S. 361). „Darüber hinaus kann mit der Kovarianzanalyse jedoch nicht nur die Bedeutung von A-priori-Unterschieden zwischen den Vpn in Bezug auf die abhängige Variable, sondern die Bedeutung jeder beliebigen anderen Variablen ermittelt werden“ (Bortz, 2005, S. 361). „Nach Werts u. Linn (1971) sollte eine Kovarianzanalyse dann durchgeführt werden, wenn die Veränderungsraten differenziell durch die A-priori-Unterschiede im Sinne einer Wirkungsfortpflanzung beeinflusst sind, während Messwiederholungsanalysen vor allem dann induziert sind, wenn die Veränderungsraten von den ‚Startbedingungen‘ weitgehend unbeeinflusst sind“ (Bortz, 2005, S. 361).

Unabhängigkeit der Messwerte – im Fall der Messwiederholung fast zwangsläufig verletzt, weil dieselben Versuchspersonen zu den verschiedenen Messzeitpunkten Daten liefern. Statt eine Annahme über die Unabhängigkeit der Messwerte zu treffen, gilt bei Verfahren mit Messwiederholung eine Voraussetzung über die Art der Abhängigkeit der Daten der verschiedenen Messzeitpunkte. Diese Voraussetzung besagt, dass alle Korrelationen zwischen den einzelnen Stufen des messwiederholten Faktors homogen sein müssen. Die Annahme von Homogenität aller Korrelationen zwischen den Faktorstufen ist jedoch eine sehr strenge Voraussetzung. Es hat sich gezeigt, dass die Varianzanalyse mit Messwiederholung auch dann valide Ergebnisse liefert, wenn eine etwas liberalere Annahme erfüllt ist, die Annahme der Zirkularität oder Sphärizität. Die Zirkularitätsannahme besagt, dass die Varianzen der Differenzen zwischen jeweils zwei Faktorstufen homogen sein müssen. Die Homogenität der Korrelationen ist ein Spezialfall dieser Annahme. (vgl. Bortz, 2005, S. 354 ; Rasch et al., 2010, S. 107f.).

In der vorliegenden Untersuchung ist nicht nur die Wirksamkeit und Nachhaltigkeit des Förderprogramms von Interesse (vgl. Kap. 3.1.), sondern auch, welches Bild sich speziell innerhalb der Treatmentgruppe im Hinblick auf die Persönlichkeitsvariablen Geschlecht, Sprache und Leistung zeigt. Entsprechend dem ‚Hypothesenblock 2‘ wird angenommen, dass diese keinen Einfluss auf den Programmerfolg haben (vgl. Kap. 3.2.). Zur Überprüfung dieser Annahmen sind ebenfalls die einfaktorielle Kovarianzanalyse als auch die zweifaktorielle Kovarianzanalyse mit Messwiederholung auf einem Faktor geeignet, wobei die drei genannten Persönlichkeitsvariablen den jeweiligen Gruppierungsfaktor bilden.

Da eine statistisch bedeutsame Gruppendifferenz nicht notwendigerweise auch praktisch relevant ist, muss man im Hinblick auf die vorhandenen Gruppenunterschiede stets auch nach deren Relevanz, nach deren praktischer Bedeutsamkeit, fragen. Zu prüfen ist – durch die Berechnung so genannter ‚Effektstärken‘, “ob der konstatierte Effekt wirklich groß genug ist, um sinnvolle Umsetzungen in die Praxis zu gestatten” (Rost, 2005, S. 213).

In den Sozialwissenschaften wird zur Berechnung der Größe von Effekten bei intervallskalierten Daten häufig das von Cohen (1988) vorgeschlagene Effektstärkenmaß d genutzt, welches als die Differenz von Mittelwerten in Relation zur „gemeinsamen“ (gepoolten) Standardabweichung definiert ist (vgl. Lind, 2009, S. 7). Der große Vorteil von solchen so genannten relativen Effektstärkenmaßen gegenüber dem reinen Gebrauch von statistischen Signifikanztests ist, dass diese Maße unabhängig von der Größe der

Stichprobe konstruiert sind und somit einen wichtigen Nachteil der statistischen Signifikanzmaße ausschalten (vgl. Rost, 2005, 212). Jedoch hängen diese Maße, im Gegensatz zu so genannten absoluten Effektstärken, nach wie vor stark von der Streubreite der Werte der abhängigen Variable in der jeweiligen Untersuchungsgruppe ab (vgl. Lind, 2009, S. 7). Absolute Effektstärken werden hingegen gebildet, ohne dass dafür die Streuung der abhängigen Variablen herangezogen wird (vgl. Lind, 2009, S. 11). Weiterhin gilt auch bei der Berechnung von Effektstärken, dass bei quasiexperimentellen Versuchsplänen Nachtestvergleiche allein den experimentellen Effekt nur unvollkommen widerspiegeln, da sich die Vortestwerte der Gruppen unterscheiden können. Will man die Unterschiedlichkeit der Gruppen im Vortest zur Berechnung der Effektstärke berücksichtigen, dann erscheint es ratsam, die korrigierte Effektstärke berechnen. Klauer (1993, S.58) nennt diese relative Effektstärke ES_{korrr} , die wie folgt berechnet wird: $ES_{\text{korrr}} = ES_{\text{Nachtest}} - ES_{\text{Vortest}}$. ($d_{\text{korrr}} = d_{\text{Nachtest}} - d_{\text{Vortest}}$). Der absolute Effekt des Förderprogramms ergibt sich somit aus dem Vergleich zweier Vorher-Nachher-Differenzen (vgl. Lind, 2009, S. 16): $ES = (M_{\text{Exp2}} - M_{\text{Exp1}}) - (M_{\text{Kon2}} - M_{\text{Kon1}})$.¹⁶

Im Hinblick auf die Bewertung der Bedeutsamkeit von gefundenen Mittelwertsunterschieden, ist zu berücksichtigen, dass die von Cohen zur Beurteilung von Effektstärken eingeführte Konvention ($d=0,2$ kleiner Effekt; $d=0,5$ mittlerer Effekt und $d=0,8$ großer Effekt), die sich in der Sozialwissenschaft großer Beliebtheit erfreut und sich in der experimentiellen psychologischen Forschung etabliert hat, nur bedingt auf die empirische Bildungsforschung übertragbar ist (vgl. Baumert und Artelt, 2002; Bloom et al, 2008; Schagen und Elliot, 2004). Vielmehr ist es so, dass neue Vergleichsmaßstäbe zur angemessenen Interpretation der Größe von Effekten in Schulleistungsvergleichen entwickelt werden müssten (vgl. Konstantopoulos und Hedges, 2008; Messick, 1995; Scheerens und Bosker, 1997; Blanton und Jaccard, 2006). Denn wie auch im vorliegenden Fall arbeitet die empirische Bildungsforschung im Unterschied zur experimentellen Forschung meistens mit schwerer zu manipulierenden Treatments (z.B. Interventionen im Unterricht) oder ist auf die natürlich auftretende Variation eines Faktors angewiesen (vgl. Trautwein et al., 2010 S.104). Nutzt man nicht die von Cohen eingeführte Konvention zur Beurteilung von Effektstärken, so ist bei der Bewertung der Bedeutsamkeit von gefundenen Differenzen zu berücksichtigen, dass diese stets davon abhängig ist, wie stark dieser Wert überhaupt schwanken kann, als auch davon, wie stark der

¹⁶ Die Berechnung der korrigierten Effektstärken erfolgte mittels des auf der folgenden Seite <http://www.sportpaedagogik-sb.de/inc/neustadt/eskorrr.htm> zu findenden Algorithmus.

Wert in den verschiedenen Gruppen üblicherweise voneinander abweicht. Zudem muss man die gefundene Differenz in Relation sehen zu der Zeit, innerhalb der diese Veränderung erreicht wurde, gemessen daran, wie viel Zeit sonst dafür benötigt wird. (vgl. Lind, 2009, S. 17f.). Dies berücksichtigend und angesichts der Tatsache, dass die Schreibleistungen mit einem neuentwickelten Instrument gemessen werden, scheint im vorliegenden Fall eine Orientierung am Vorgehen der Schulrückmeldungen bei PISA (vgl. Stanat et al., 2002, S. 42f.) sinnvoll. Dort wird unter anderem mit der in empirischen Untersuchungen üblichen Einheit der Standardabweichung gearbeitet. Unterschiede zwischen den Gruppen werden als bedeutsam ausgewiesen, wenn sie mindestens eine Drittel Standardabweichung betragen (vgl. Stanat et al., 2002, S. 43).

5. Evaluationsergebnisse

Im Folgenden werden die Ergebnisse der Evaluation des Förderprogramms präsentiert. Neben einer generellen Wirksamkeit sowie der Stabilität der Fördereffekte (Hypothesenblock 1) wurde stets auch getestet, inwiefern das Förderprogramm seinem Anspruch gerecht wird, für den Unterricht in heterogenen Klassen geeignet zu sein (Hypothesenblock 2). Bevor auf die Ergebnisse der Hypothesentestungen näher eingegangen wird, wird kurz referiert, was die Voraussetzungsprüfungen als auch die Prüfung auf Vortestunterschiede ergeben haben.

5.1. Voraussetzungsprüfungen und Vortestunterschiede

5.1.1 Voraussetzungsprüfungen

Voraussetzungen (gesamte Stichprobe):		Normal- verteilung	Gleichheit der Varianzen	Homogene Regressions- koeffizienten	Sphärizität
Allgemeine	<i>Pretest (N=193)</i>	-	+	+	
Wortschatzvariabilität: MTLD	<i>Posttest (N=193)</i>	-	-		+
	<i>Follow-up (N=163)</i>	-	+		
Lexikalische Dichte	<i>Pretest (N=193)</i>	+	-	+	
	<i>Posttest (N=193)</i>	+	+		+
	<i>Follow-up (N=163)</i>	+	+		
Satzkomplexität: STR	<i>Pretest (N=193)</i>	+	+	+	
	<i>Posttest (N=193)</i>	+	+		+
	<i>Follow-up (N=163)</i>	+	+		
Kohäsionsgrad gesamt	<i>Pretest (N=193)</i>	-	+	+	
	<i>Posttest (N=193)</i>	-	+		-
	<i>Follow-up (N=163)</i>	+	+		
Temporalen Kohäsionsgrad	<i>Pretest (N=193)</i>	-	+	+	
	<i>Posttest (N=193)</i>	-	+		+
	<i>Follow-up (N=163)</i>	-	+		
Textumfang: Wörter pro Text	<i>Pretest (N=193)</i>	+	-	+	
	<i>Posttest (N=193)</i>	+	+		+
	<i>Follow-up (N=163)</i>	+	+		
Schreibmotivation	<i>Pretest (N=193)</i>	-	+	+	
	<i>Posttest (N=193)</i>	-	+	+	
	<i>Follow-up (N=163)</i>	-	+	+	

Tabelle 1 Voraussetzungsprüfungen ('Gesamtstichprobe')

Wie aus Tabelle 1 ersichtlich, hat für die gesamte Stichprobe die Prüfung der Voraussetzungen ergeben, dass bei den vorliegenden Daten bei einigen der abhängigen Variablen leider nicht von einer Normalverteilung, getestet mit K-S-Test, und/oder einer Varianzhomogenität, getestet mit Levenetest, ausgegangen werden kann.

Auffällig ist, dass sowohl für die abhängigen Variablen ‚*allgemeine Wortschatzvariabilität*‘ und ‚*temporaler Kohäsionsgrad*‘ gilt, dass zu keinem der Messzeitpunkte eine Normalverteilung vorliegt. Bei der Kovariate ‚*Schreibmotivation*‘ ist dies ebenfalls der Fall. Für die abhängige Variable ‚*Kohäsionsgrad gesamt*‘ liegt zumindest für die Pre- und Posttestdaten keine Normalverteilung vor. Hinsichtlich der Gleichheit der Varianzen zeigt sich zwar ein etwas anderes Bild, jedoch zeigen die abhängigen Variablen ‚*lexikalische Dichte*‘ und ‚*Textumfang*‘ bei den Pretestdaten und die abhängige Variable ‚*allgemeine Wortschatzvariabilität*‘ bei den Posttest-Daten keine Gleichheit der Varianzen.

Für die Varianzanalyse mit Messwiederholung ist zusätzlich zu prüfen, ob die Annahme der Sphärizität erfüllt ist. Dies ist, bis auf beim ‚*Kohäsionsgrad gesamt*‘, bei allen abhängigen Variablen der Fall. Auch homogene Regressionskoeffizienten, eine Voraussetzung der Kovarianzanalyse, sind bei allen Kovariaten gegeben (vgl. Tabelle 1).

Gesamtstichprobe		Geschlecht	Sprache	Schreib- motivation Pretest	Schreib- motivation Posttest	Schreib- motivation Follow-up	Zeitpunkt der Förde- rung
1. Textumfang	<i>Pretest</i>	.160*	-.148*	.252**	.181*	.185*	-109
2. Textumfang	<i>Posttest</i>	.125	-.011	.218**	.233**	.222*	-.060
3. Textumfang	<i>Follow-up</i>	.270**	-.115	.246**	.308**	.279**	
4. MTLD	<i>Pretest</i>	-.012	-.329**	-.042	-.052	-.111	-.073
5. MTLD	<i>Posttest</i>	-.027	-.232**	-.026	-.065	-.015	-.035
6. MTLD	<i>Follow-up</i>	.042	-.273**	0.51	-.068	-.114	
7. Lexikalische Dichte	<i>Pretest</i>	.119	.238**	.176*	.105	.195*	.080
8. Lexikalische Dichte	<i>Posttest</i>	-.035	.161*	.041	.092	.080	.252**
9. Lexikalische Dichte	<i>Follow-up</i>	-.040	.284**	-.068	-.036	-.018	
10. STR	<i>Pretest</i>	.070	-.168*	.043	.049	.088	-.211**
11. STR	<i>Posttest</i>	-.034	-.204**	.026	-.102	-.114	-.033
12. STR	<i>Follow-up</i>	.136	-.190*	.136	.149	.048	
13. temp. Kohäsionsgrad	<i>Pretest</i>	-.101	-.168*	-.180*	-.096	-.210**	.055
14. temp. Kohäsionsgrad	<i>Posttest</i>	-.011	.135	-.099	.020	-.029	-.056
15. temp. Kohäsionsgrad	<i>Follow-up</i>	-.006	-.012	-.056	-.039	.011	
16. Kohäsionsgrad gesamt	<i>Pretest</i>	-.064	-.017	-.145*	-.108	-.113	-.083
17. Kohäsionsgrad gesamt	<i>Posttest</i>	.007	.117	-.152*	-.096	-.087	.166
18. Kohäsionsgrad gesamt	<i>Follow-up</i>	.076	.051	-.093	-.052	-.044	

Tabelle 2: Korrelationen zwischen abhängigen Variablen und Kovariaten (‘Gesamtstichprobe’)

Eine weitere Voraussetzung der Kovarianzanalyse ist das Vorhandensein von Korrelationen zwischen Kovariate(n) und der jeweiligen abhängigen Variable. Sind diese feststellbar, so sind die jeweiligen Kovariaten bei den Hypothesentestungen zu berücksichtigen.

Aus Tabelle 2 ist zu entnehmen, dass die Kovariate ‚*Geschlecht*‘ nur mit der abhängigen Variable ‚*Textumfang*‘ signifikant korreliert und dass auch nur zu Beginn und Ende des Schuljahres, nicht jedoch direkt im Anschluss an die Teilnahme am Förderprogramm. Bei der Kovariate ‚*Sprache*‘ fällt auf, dass die abhängigen Variablen ‚*allgemeine Wortschatzvariabilität*‘, ‚*lexikalische Dichte*‘ und ‚*Satzkomplexität*‘ zu allen drei Messzeitpunkten mit dieser Kovariate signifikant korrelieren. Des Weiteren korrelieren zumindest zu den Pretestdaten noch die abhängigen Variablen ‚*temporaler Kohäsionsgrad*‘ und ‚*Textumfang*‘ mit dieser Kovariate signifikant.

Die Kovariate ‚*Schreibmotivation*‘ korreliert beim ersten Messzeitpunkt signifikant mit den abhängigen Variablen ‚*lexikalische Dichte*‘, ‚*Kohäsionsgrad gesamt*‘ und ‚*Textumfang*‘, beim zweiten Messzeitpunkt nur mit der abhängigen Variable ‚*Textumfang*‘ und beim dritten Messzeitpunkt zusätzlich noch mit der abhängigen Variable ‚*temporaler Kohäsionsgrad*‘. Wie aus der Tabelle 2 ebenfalls ersichtlich, sind die Korrelationen jedoch bis auf wenige Ausnahmen durchweg gering. Die Kovariate ‚*Zeitpunkt der Förderung*‘ korreliert zum ersten Messzeitpunkt hochsignifikant mit der lexikalischen Dichte und der Satzkomplexität

Bei der Prüfung, ob differenziellen Fördereffekte vorliegen (Hypothesenblock 2) werden nicht die Daten der gesamten Stichprobe, sondern nur diejenigen der Fördergruppe berücksichtigt. Wie aus Tabelle 3 zu entnehmen, haben im Hinblick auf diese Teilstichprobe die Voraussetzungsprüfungen folgendes ergeben:

Für die abhängige Variable ‚*Kohäsionsgrad gesamt*‘ liegt beim Posttest keine Normalverteilung der Daten vor, für die abhängige Variable ‚*temporaler Kohäsionsgrad*‘ liegt sogar zu keinem der drei Messzeitpunkte eine Normalverteilung der Daten vor. Bei der Kovariate ‚*Schreibmotivation*‘ gibt es auch bei dieser Teilstichprobe, zumindest beim Pre- und Posttest, keine Normalverteilung der Daten. Keine homogene Varianzen beim Vergleich der ‚*Geschlechter*‘ hat die abhängige Variable ‚*Textumfang*‘ beim Pretest und die Kovariate ‚*Schreibmotivation*‘ zu allen drei Messzeitpunkten. Beim Vergleich der ‚*Erstsprachler*‘ mit den ‚*Zweitsprachlern*‘ hat nur die abhängige Variable ‚*temporaler Kohäsionsgrad*‘ beim Posttest keine homogenen Varianzen. Beim Vergleich der ‚*leistungsstarken*‘ mit den ‚*leistungsschwachen*‘ Förderschüler/innen gibt es bei der abhän-

gigen Variable ‚temporaler Kohäsionsgrad‘ beim Follow-up keine homogenen Varianzen und bei der Kovariate ‚Schreibmotivation‘ beim Pretest. Die Annahme der Sphärizität ist beim Vergleich der ‚Geschlechter‘ für die abhängigen Variablen ‚allgemeine Wortschatzvariabilität‘ und ‚Kohäsionsgrad gesamt‘ verletzt, beim Vergleich der ‚Erstsprachler‘ und ‚Zweitsprachler‘ liegt nur bei der abhängigen Variable ‚allgemeine Wortschatzvariabilität‘ eine Verletzung vor, beim Vergleich der ‚leistungsstarken‘ mit den ‚leistungsschwachen‘ Förderschüler/innen ist die Annahme der Sphärizität hingegen zusätzlich noch bei den abhängigen Variablen ‚lexikalische Dichte‘ und ‚Textumfang‘ verletzt.

Voraussetzungen (Fördergruppe):	Normalverteilung	Gleichheit der Varianzen			Homogene Regressionskoeffizienten	Sphärizität		
		Geschlecht	Sprache	Leistung		Geschlecht	Sprache	Leistung
MTLD	Pretest (N=85)	+	+	+	+			
	Posttest (N=85)	+	+	+	+	-	-	-
	Follow-up(N=55)	+	+	+	+			
Lexikalische Dichte	Pretest (N=85)	+	+	+	+			
	Posttest (N=85)	+	+	+	+	+	+	-
	Follow-up (N=55)	+	+	+	+			
STR	Pretest (N=85)	+	+	+	+			
	Posttest (N=85)	+	+	+	+	+	+	+
	Follow-up(N=55)	+	+	+	+			
Kohäsionsgrad gesamt	Pretest (N=85)	+	+	+	+			
	Posttest (N=85)	-	+	+	+	-	+	+
	Follow-up (N=55)	+	+	+	+			
Temporaler Kohäsionsgrad	Pretest (N=85)	-	+	+	-	+		
	Posttest (N=85)	-	+	-	+		+	+
	Follow-up (N=55)	-	+	+	-			
Textumfang	Pretest (N=85)	+	-	+	+	+		
	Posttest (N=85)	+	+	+	+		+	-
	Follow-up (N=55)	+	+	+	+			
Schreibmotivation	Pretest (N=85)	-	-	+	-	+		
	Posttest (N=85)	-	-	+	+	+		
	Follow-up (N=55)	+	-	+	+	+		

Tabelle 3: Voraussetzungsprüfungen (Teilstichprobe ‚Fördergruppe‘)

Homogene Regressionskoeffizienten als Voraussetzung der Kovarianzanalyse, sind auch bei dieser Teilstichprobe bei allen Kovariaten gegeben (vgl. Tabelle 3). Das Vor-

handensein von Korrelationen zwischen Kovariate(n) und der jeweiligen abhängigen Variable als eine weitere Voraussetzung der Kovarianzanalyse ist hingegen für die Teilstichprobe nur in einigen wenigen Fällen gegeben (vgl. Tabelle 4):

Die Kovariate ‚*Geschlecht*‘ korreliert mit keiner abhängigen Variablen, die Kovariate ‚*Sprache*‘ hingegen immerhin mit der abhängigen Variablen ‚*allgemeine Wortschatzvariabilität*‘, jedoch nicht direkt im Anschluss an die Förderung (Posttest). Weiterhin korreliert die abhängige Variable ‚*lexikalische Dichte*‘ direkt vor und im Anschluss an die Teilnahme am Förderprogramm signifikant mit dieser Kovariate. Diese abhängige Variable korreliert beim Pretest zudem mit der Kovariate ‚*Schreibmotivation*‘. Auffällig ist, dass die Kovariate ‚*Schreibmotivation*‘ beim Follow-up mit dem ‚*Textumfang*‘ korreliert, die beim Posttest, also direkt im Anschluss an die Förderung, messbar war. Die Kovariate ‚*Zeitpunkt der Förderung*‘ korreliert in dieser Teilstichprobe beim Pretest hochsignifikant mit der Satzkomplexität, beim Posttest hochsignifikant mit der lexikalischen Dichte.

Fördergruppe		Geschlecht	Sprache	Schreibmotivation Pretest	Schreibmotivation Posttest	Schreibmotivation Follow-up	Zeitpunkt der Förderung
1. Textumfang	<i>Pretest</i>	.165	-.156	.095	.068	.024	-.102
2. Textumfang	<i>Posttest</i>	.003	-.087	.095	.188	.276*	-.156
3. Textumfang	<i>Follow-up</i>	.199	-.097	-.002	.197	.117	
4. MTL D	<i>Pretest</i>	.020	-.275*	-.078	.099	-.061	-.06
5. MTL D	<i>Posttest</i>	.011	-.192	-.061	-.042	-.041	-.034
6. MTL D	<i>Follow-up</i>	.091	-.281*	-.061	.071	.008	
7. Lexikalische Dichte	<i>Pretest</i>	.020	.263*	.230*	-.071	.099	.00
8. Lexikalische Dichte	<i>Posttest</i>	-.021	.214*	-.055	.098	.109	.345**
9. Lexikalische Dichte	<i>Follow-up</i>	-.024	.242	.137	-.141	-.085	
10. STR	<i>Pretest</i>	.085	-.197	-.169	-.078	.014	.330**
11. STR	<i>Posttest</i>	-.035	-.186	-.060	-.144	-.149	-.107
12. STR	<i>Follow-up</i>	.136	-.205	-.139	.096	.021	
13. temp. Kohäsionsgrad	<i>Pretest</i>	.029	-.131	-.113	.054	-.073	.164
14. temp. Kohäsionsgrad	<i>Posttest</i>	.049	.144	-.110	.070	.155	-.018
15. temp. Kohäsionsgrad	<i>Follow-up</i>	-.013	-.051	-.199	-.146	-.031	
16. Kohäsionsgrad gesamt	<i>Pretest</i>	.106	-.130	-.259*	-.014	.058	-.061
17. Kohäsionsgrad gesamt	<i>Posttest</i>	.062	.045	-.169	-.167	-.073	-.109
18. Kohäsionsgrad gesamt	<i>Follow-up</i>	.064	.113	-.224	-.102	.081	

Tabelle 4: Korrelationen zwischen abhängigen Variablen und Kovariaten (*Teilstichprobe*, *Fördergruppe*)

Sowohl für die gesamte Stichprobe (vgl. Tabelle 1; Tabelle 2) als auch für die Teilstichprobe der Fördergruppe (vgl. Tabelle 3; Tabelle 4) gilt, dass nicht für alle abhängigen Variablen stets alle notwendigen Voraussetzungen erfüllt sind. Glücklicherweise ist die Varianzanalyse einigermaßen „robust“ gegen moderate Verletzungen ihrer Annahmen. So kann sie unter bestimmten Bedingungen, besonders wenn gleiche und nicht zu geringe Zellfrequenzen vorliegen, auch gut bei Daten benutzt werden, die gewisse Annahmen nicht erfüllen. Beispielsweise wird „das gesetzte Signifikanzniveau α selbst bei merklicher Varianzheterogenität und massiver Abweichung von der Normalverteilung nur unwesentlich beeinflusst“ (Rost, 2005, S.191; 2005, 188; Bortz, 2005, S. 286). Bei einer Verletzung der Sphärizitätsannahme, das heißt in den Fällen, in denen die Varianzen der Differenzen zwischen jeweils zwei Faktorstufen nicht homogen sind, wird die von SPSS als „Greenhouse-Geisser“ Korrektur verwendet.

5.1.2. Vortestunterschiede

Da ein quasi-experimentielles Design vorliegt, ist in jedem Fall zu prüfen, ob Vortestunterschiede zwischen Experimental- und Kontrollgruppe vorhanden sind.

Gesamtstichprobe		M		SD		F-Wert (p)	df
		FG	KG	FG	KG		
MTLD (Kovariate: Sprache)	(N=85; 108)	64,03	71,58	35,93	44,89	0,131 (0,72)	2;190
Lexikalische Dichte (Kovariaten: Sprache, Schreibmotivation)	(N=83/107)	0,583	0,568	0,046	0,036	3,232 (0,74)	3;186
STR (Kovariate: Sprache, Förderzeitpunkt)	(N=85; 108)	0,373	0,383	0,196	0,188	1,698 (0,194)	3;189
Kohäsionsgrad gesamt (Kovariate: Schreibmotivation)	(N=83; 107)	0,978	1,045	0,274	0,324	2,361 (0,13)	2;187
Temporal Kohäsionsgrad (Kovariaten: Sprache, Schreibmotivation)	(N=83;107)	0,083	0,095	0,072	0,075	0,519 (0,47)	3;186
Textumfang (Kovariaten: Geschlecht, Sprache, Schreibmotivation)	(N=83; 107)	237,35	268,07	94,43	130,93	3,416 (0,66)	4;185

Tabelle 5: Vortestunterschiede (Förder- versus Kontrollgruppe)

Wie aus Tabelle 5 ersichtlich, haben entsprechende Prüfungen mittels einfaktoriellen Kovarianzanalysen ergeben, dass für die gesamte Stichprobe keine signifikanten Mittelwertsunterschiede zwischen den Gruppen beim Vortest vorhanden sind.

Aufgrund der augenscheinlich hohen Mittelwertsunterschiede wurden dennoch die Pretestwerte als Kovariate in die Modelle aufgenommen. Somit ist noch zu prüfen, ob Korrelationen zwischen den jeweiligen Pretestdaten (Kovariaten) und den Post- bzw. Follow-Daten vorhanden sind. Schaut man sich an (vgl. Anhang 8.4.; Tabelle 57), inwieweit die abhängigen Variablen innerhalb der Gesamtstichprobe über die drei Messzeitpunkt hinweg miteinander korrelieren, was ja eine Voraussetzung ist, um als Kovariate ins Modell aufgenommen zu werden, fällt auf, dass bei der Gesamtstichprobe die abhängigen Variablen ‚*allgemeine Wortschatzvariabilität*‘, ‚*lexikalische Dichte*‘, ‚*Satzkomplexität*‘ und ‚*Textumfang*‘ über die drei Messzeitpunkt hinweg alle jeweils hochsignifikant korrelieren. Eine Ausnahme bilden die beiden abhängigen Variablen, mit denen der Grad der jeweils vorhandenen Textkohäsion gemessen wird. In beiden Fällen liegen zwar jeweils Korrelationen zwischen den Pre- und Posttest-Daten vor, jedoch keine zwischen den Pre- und den Follow-up-Daten, wohingegen in beiden Fällen die Post- und Follow-up-Daten miteinander korrelieren. Bereits an dieser Stelle zeigt sich, worauf an späterer Stelle noch ausführlich eingegangen wird, dass die Operationalisierung des jeweils vorhandenen Kohäsionsgrades eines Textes mittels dieser beiden abhängigen Variablen Schwierigkeiten in sich birgt. (vgl. Kap. 5.2., S. 165ff.).

Fördergruppe		M		SD		F-Wert (p)	df
		Junge	Mädchen	Junge	Mädchen		
MTLD (Kovariate: Sprache)	(N=34;51)	63,17	64,60	35,41	36,61	0,212 (0,645)	2;82
Lexikalische Dichte (Kovariate: Sprache, Schreibmotivation (Pretest))	(N=34;51)	0,582	0,584	0,045	0,048	0,351 (0,555)	3;78
STR (Kovariate: Förderzeitpunkt)	(N=34;51)	0,353	0,387	0,187	0,204	0,730 (0,395)	2;82
Kohäsionsgrad gesamt (Kovariate: Schreibmotivation Pretest)	(N=34;51)	0,943	1,00	0,214	0,307	0,126 (0,184)	2;82
Temporaler Kohäsionsgrad	(N=34;51)	0,080	0,084	0,076	0,070	0,069 (0,793)	1;83
Textumfang	(N=34;51)	218,35	250,02	69,39	106,74	2,330 (0,131)	1;83

Tabelle 6: Vortestunterschiede (Mädchen versus Jungen der Teilstichprobe ‚Fördergruppe‘)

Wie aus Tabelle 6 ersichtlich, haben entsprechende Prüfungen mittels einfaktoriellen Kovarianzanalysen ergeben, dass zwischen den ‚*Geschlechtern*‘ in der Teilstichprobe „Fördergruppe“ keine signifikanten Mittelwertsunterschiede beim Vortest vorhanden

sind, was zu vermuten war, da die deskriptiven Unterschiede zwischen den Geschlechtern außer im Hinblick auf den ‚Textumfang‘ nicht sonderlich groß sind.

Fördergruppe		M		SD		F-Wert (p)	df
		Erst-sprach-ler	Zweit-sprach-ler	Erst-sprach-ler	Zweit-sprach-ler		
MTLD	(N=42;43)	73,97	54,32	35,88	33,61	6,791 (0.011*)	1;83
Lexikalische Dichte (Kovariate: Schreib-motivation (Pretest))	(N=42;43)	0,571	0,595	0,044	0,046	6,016 (0.016*)	2;80
STR (Kovariate: Förder-zeitpunkt)	(N=42;43)	0,412	0,335	0,206	0,181	1,032 (0,313)	2;82
Kohäsionsgrad gesamt (Kovariate: Schreib-motivation (Pretest))	(N=42;43)	1,038	0,943	0,296	0,249	1,777 (0,186)	2;80
Temporaler Kohäsionsgrad	(N=42;43)	0,092	0,073	0,078	0,066	1,439 (0,234)	1;83
Textumfang	(N=42;43)	252,21	222,84	95,93	91,73	2083 (0,153)	1;83

Tabelle 7: Vortestunterschiede (Erst- versus Zweitsprachler der Teilstichprobe ‚Fördergruppe‘)

Hingegen haben entsprechende Prüfungen mittels einfaktoriellen Kovarianzanalysen zwischen den ‚Erst-‘ und ‚Zweitsprachlern‘ dieser Teilstichprobe zumindest für die abhängige Variable ‚lexikalische Dichte‘ signifikante Mittelwertesunterschiede beim Vortest ergeben (Tabelle 7).

Fördergruppe		M		SD		F-Wert (p)	df
		Note 1	Note 4	Note 1	Note 4		
MTLD (Kovariate: Sprache)	(N=12;25)	87,93	41,96	33,43	18,36	24,463 (0.00*)	2;34
Lexikalische Dichte (Kovariate: Sprache, Schreibmotivation (Pretest))	(N=12;25)	0,574	0,60	0,039	0,055	0,141 (0,710)	3;31
STR	(N=12;25)	0,440	0,324	0,192	0,211	2,608 (0,115)	1;35
Kohäsionsgrad gesamt (Kovariate: Schreibmoti- vation Pretest)	(N=12;25)	0,920	0,972	0,189	0,352	0,092 (0,493)	2;34
Temporaler Kohäsionsgrad	(N=12;25)	0,088	0,090	0,041	0,096	0,009 (0,925)	1;35
Textumfang	(N=12;25)	261,50	209,36	85,32	78,75	3,370 (0,075)	1;35

Tabelle 8: Vortestunterschiede (leistungsstarke versus -schwache Schüler/innen der Teilstichprobe ‚Fördergruppe‘)

Wie Tabelle 8 zu entnehmen ist, konnten zwischen den ‚leistungsstarken‘ und ‚leistungsschwachen‘ Förderschüler/innen durch entsprechende Prüfungen mittels einfaktoriellen Kovarianzanalysen für die abhängige Variable ‚allgemeine Wortschatzvariabilität‘ signifikante Mittelwertsunterschiede beim Vortest nachgewiesen werden.

Wenngleich nur vereinzelt signifikante Vortestunterschiede zwischen den Gruppen vorliegen, sollen wegen der augenscheinlich zum Teil vorhandenen hohen Mittelwertsunterschiede (vgl. Tabelle 6, 7, 8) auch bei der Testung des ‚Hypothesenblocks 2‘, sprich bei der Überprüfung, inwieweit zwischen diesen verschiedenen Gruppen (Geschlecht, Sprache, Leistung) differenzielle Fördereffekte vorliegen, stets die Pretestwerte als Kovariate in die Modelle aufgenommen werden. Somit ist auch für die Teilstichprobe „Fördergruppe“ zu prüfen, ob Korrelationen zwischen den jeweiligen Pretestdaten (Kovariaten) und den Post- bzw. Follow-Daten vorhanden sind:

In der Teilstichprobe korrelieren die ‚allgemeine Wortschatzvariabilität‘ und die ‚Satzkomplexität‘ über alle drei Messzeitpunkte signifikant miteinander. Bei den abhängigen Variablen ‚Textumfang‘ und ‚lexikalische Dichte‘ korrelieren hingegen die Pre- und Posttest-Daten nicht miteinander und im Hinblick auf die beiden abhängigen Variablen ‚Kohäsionsgrad gesamt‘ und ‚temporaler Kohäsionsgrad‘ zeigt sich folgendes Bild: beim ‚temporaler Kohäsionsgrad‘ korrelieren nur die Pre- und Posttest-Daten signifikant, beim ‚Kohäsionsgrad gesamt‘ liegen nur Korrelationen zwischen Post- und Follow-up-Daten jedoch nicht zwischen Pre- und Follow-up-Daten vor, wie dies auch bei der Gesamtstichprobe bereits der Fall ist (vgl. Anhang 8.4., Tabelle 58).

5.2. Auswertung zum ersten Hypothesenblock: Wirksamkeit und Nachhaltigkeit der Fördereffekte

Im Zuge der Hypothesentestung werden zunächst, mittels einfaktoriellen Varianz- bzw. gegebenenfalls Kovarianzanalysen, Gruppendifferenzen der Post- und der Follow-up-Daten untersucht. Weiterhin werden die Zuwächse innerhalb der Gruppen im Verlauf eines Schuljahres geprüft, wobei auch geschaut wird, ob sich die Zuwächse zwischen den Gruppen signifikant unterscheiden. Diese Prüfungen geschehen mittels zweifaktoriellen Kovarianzanalysen mit Messwiederholung auf einem Faktor.

Da die Teilnahme am Förderprogramm die Schreibkompetenz positiv beeinflussen soll, wird angenommen, dass in der Treatmentgruppe die Werte der getesteten Schü-

ler/innen für die einzelnen Schreibmaße sowohl bei den Post- als auch bei den Follow-up-Daten signifikant höher sind. Ebenso wird davon ausgegangen, dass sich in der Treatmentgruppe die Werte der getesteten Schüler/innen für die einzelnen Schreibmaße vom ersten Messzeitpunkt vor bis zum zweiten Messzeitpunkt nach Teilnahme am Förderprogramme signifikant erhöht haben und auch ein halbes Jahr nach Teilnahme weiterhin stabil, höchstens bedingt durch vorhandene Reifungs- und Unterrichtseffekte noch weiter gestiegen sind. In der Kontrollgruppe (KG) sollten die Werte hingegen gleich bleiben bzw. sich höchstens aufgrund der vorhanden Reifungs- und Unterrichtseffekte, denen beide Gruppen gleichermaßen unterliegen, im Verlauf des Schuljahres etwas erhöht haben, aber in jedem Fall signifikant weniger als diejenigen der Förderschüler/innen.

Zur besseren Übersicht werden die Ergebnisse im Folgenden getrennt für die einzelnen Schreibmaße, unterstützt durch graphische Veranschaulichungen (Boxplot), näher erläutert. Dabei wird auch kurz darauf eingegangen, welchem Bereich die jeweiligen Variablen zuzuordnen sind und was sie konkret messen.

„allgemeine Wortschatzvariabilität“ (MTLD)

Bei der Analyse des aktiven Wortschatzes wird vor allem auf die Varianz in der Wortwahl, als Indikator für die Reichhaltigkeit des Wortschatzes, geachtet. Hierfür wird die mit *„Tulpe L2“* bestimmbare globale Wortschatzvariabilität eines Textes genutzt, zu deren Messung mit MTLD (measure of textual lexical diversity) eine neues Verfahren aus den USA (McCarthy, 2005) in das Auswertungsprogramm implementiert wurde. Dieses Verfahren liefert einen wesentlich valideren Wert für die lexikalische Varianz eines Textes, als dies mit den gängigen standardisierten und nicht-standardisierten Type-Token-Verhältnismaßen möglich ist, indem mittels einer speziellen Form der Textfaktorisierung die Abhängigkeit der Ergebnisse von der absoluten Textlänge eliminiert wird.¹

¹ Wie auch aus Abbildung 14 ersichtlich, sind mit dem Programm *„Tulpe L2“* auch Type-Token-Relationen für verschiedene Wortarten und für spezifische Wortfelder bestimmbar. Diese konnten bei der Auswertung jedoch nicht berücksichtigt werden, weil sie wenig aussagekräftig und zum Teil sogar unbrauchbar sind für die quantitative Datenanalyse. Wesentlicher Grund hierfür ist, dass das Auswertungsprogramm vor allem für den Einsatz in der Schulpraxis, genauer für die Analyse einer kleineren Anzahl individueller (Schüler-)Texte, entwickelt wurde und ab einer Anzahl von circa dreißig Texten die Graphiken, die das Programm bietet, unübersichtlich werden. Neben einer graphischen Darstellung lässt sich mit dem Programm zwar auch der jeweiligen TTR-Wert für die einzelnen Texte bestimmen. Zu beachten ist jedoch, dass Type-Token-Relationen grundsätzlich nicht isoliert von

Bevor die Ergebnisse aus der Untersuchung berichtet werden, wird zur besseren Verständlichkeit anhand der genauen Betrachtung zweier Schülertexte verdeutlicht, dass für diesen Wert gilt, je höher der Wert, desto größer ist die Wortschatzvarianz:

Der erste deutlich kürzere Text von Nino weist bei einer Spannweite von 45 bis 216 mit knapp 50 einen vergleichsweise eher niedrigen MTLD-Wert innerhalb seiner Klasse auf, wohingegen der zweite von Erik verfasste Text mit 216 den höchsten MTLD-Wert seiner Klasse besitzt:

Ninos Erzählung:

Auf dem Weg zur Schule spürte ich ein seltsames Gefühl im Bauch. Als ich die Schule sah, war das seltsame Gefühl im Bauch weg. Also ich zu meinem neuen Klassenzimmer ging, begegnete ich dem Schulleiter und vielen Kinder aus den anderen Klassen. . Meine erste Stunde war Chemie mit einem Lehrer namens Baum, Herr Baum. Dann ging die Stunde los. Ich sagte mir, Herr Baum ist ja nett, aber nicht alle sind nett. Ich finde den Unterricht interessant. Dann war Pause. Ich fand gleich einen Freund. Ich fragte: „Möchtest du mal zu mir mit nach Hause kommen?“ Ich fragte meinen Freund: „Wie findest du die Fächer?“ „Schwer“, sagte mein Freund. „ Ich finde sie auch schwer.“ Als die Schule vorbei war, ging ich nach Hause. Plötzlich – „Buh“ - kam mein Freund aus dem Gebüsch gesprungen. Dann ging ich mit meinem Freund nach Hause und wir sagten: „Das war ein guter Tag.“ Ich sagte zu meiner Mutter: „Ich finde es hier besser als in der Grundschule.“

Eriks Erzählung:

Langsam schläft Luka ein und fängt an zu träumen. Die Sonne scheint, Luka wird wach. Müde wandert er den Gang herunter zum Frühstückstisch, den der Vater schon gedeckt hat. Noch halb im Schlaf isst er sein Salamibrötchen. Der Vater sagt: „Beeil dich Luka, du darfst nicht gleich (am) ersten Tag zu spät kommen.“ Luka, nun voll wach, beißt von seinem Brötchen ab und flitzt ins Bad, um sich zu waschen, zieht sich dann an und läuft zum Flur, um sich die Schuhe anzuziehen. Er freute sich, denn dein Vater fährt ihn. Nach 10 Minuten sieht er das neue Gymnasium, aber es sieht gar nicht so schön aus. Es ähnelt eher einen großen alten Bürogebäude mit dunklen Fenstern und ein paar Rissen in der Wand. Der Vater hält an und sagt: „Hier musst du raus.“ Der Vater wünscht ihm noch viel Glück und fährt weiter. Da ist sie nun die neue Schule. Die Gedanken vom letzten Abend schossen ihn noch einmal durch den Kopf. Er ging auf den Schulhof. Auf einmal tippte ihn jemand auf die Schulter. Er erschreckte sich und drehte sich um. Und dann fing er an zu lächeln, denn seine beste Freundin Hannah stand vor ihm. Die beiden freuten sich und wollten gerade ein bisschen quatschen. Als es zum Reingehen klingelte. Von innen sah das Gebäude gar nicht mehr so alt aus. Luka irrte erst durch die Schule, bis er den Klassenraum fand. Heute hatte er nur vier Stunden Unterricht, weil es der erste Schultag war. In der ersten Stunde stellte sich jeder vor. In der zweiten wurde über die Schule geredet und in der dritten und vierten Stunde wurde uns erzählt, was wir im ersten Jahr behandeln und Luka merkte, dass es ziemlich schwierig werden würde. Plötzlich hörte er ein Stimme, die rief: „Luka, Luka!“ Und er wachte auf, sein Vater stand vor ihm, der sagte: „Na endlich bist du wach. Komm Frühstück, aber schlaf nicht wieder ein.“ Da wusste Luka, es war nur ein Traum.

einer entsprechenden Häufigkeitszählung betrachtet werden sollten, weil ein TTR-Wert nichts darüber aussagt, ob in einem Text beispielsweise ein einziges oder zwanzig verschiedene Adjektive vorkommen. In beiden Fällen ergibt sich ein TTR-Wert von 1. Ein hoher TTR-Wert ist somit nicht zwangsläufig ein Indikator für einen variantenreichen Wortschatz. Aus diesem Grund sind die Type-Token-Relationen zur Überprüfung der Wirksamkeit des Förderprogramms nur bedingt geeignet und werden daher nicht als Indikatoren verwendet. Denn insbesondere der TTR-Wert der Adjektive ist, aufgrund der geringen Häufigkeit der in den Schülertexten verwendeten Adjektive, weitestgehend unbrauchbar. Viele Schüler/innen haben zwar einen hohen TTR-Wert. Häufigkeitszählungen zeigen jedoch, dass diese größtenteils in ihren Texten nur ein Adjektiv verwendet haben.

Wie aus Tabelle 9 ersichtlich, sind in der Gesamtstichprobe für beide Gruppen eher niedrige Ausgangswerte messbar, wobei die Schüler/innen der Kontrollgruppe mit 71,58 einen deutlich höheren Ausgangswert als diejenigen Schüler/innen aufweisen, die am Förderprogramm teilnehmen werden. Deren Wert liegt vor der Teilnahme bei 64,03, direkt im Anschluss daran, beim Posttest, immerhin bei 73,01. Beim Gruppenvergleich zeigt sich, dass die Schüler/innen der Kontrollgruppe mit 75,94 auch beim Posttest einen eindeutig höheren Mittelwert haben. Beim Follow-up haben die Schüler/innen der Kontrollgruppe mit 95,66 weiterhin einen deutlich höheren MTLD-Mittelwert. Denn der Mittelwert der Förderschüler/innen liegt zu diesem Messzeitpunkt "nur" bei 87,35.

MTLD	M		SD		F-Wert (p)	df
	FG	KG	FG	KG		
Pretest (N=85; 108) Kovariate: Sprache	64,03	71,58	35,93	44,89	0,131 (0,72)	2;190
Posttest (N=85/108) Kovariaten: Sprache, MTLD (Pretest)	73,01	75,94	46,33	46,02	0,150 (0,70)	3;189
Follow-up (N=55/108) Kovariaten: Sprache, MTLD (Pretest)	87,35	95,66	41,65	58,54	0,76 (0,78)	3;159

Tabelle 9: Kovarianzanalyse ohne Messwiederholung, *allgemeine Wortschatzvariabilität*: MTLD (Förder- versus Kontrollgruppe)

Bei der Prüfung, inwieweit die Mittelwertsunterschiede zwischen den Gruppen beim Posttest (N=85/108) signifikant sind, zeigt sich anhand des $F_{(3;189)}$ -Wertes von 0,150 ($p = 0,699$), dass dies nicht der Fall ist. Auch beim Follow-up (N=55/108) sind die Gruppenunterschiede nicht signifikant ($F_{(3;159)} = 0,76$ ($p = 0,784$)).

Bei der Berechnung der relativen Effektstärken wurden aufgrund der Vortestunterschiede korrigierte Effektstärken berechnet. In beiden Fällen ergibt sich ein Effekt zugunsten der Fördergruppe, für den Posttest immerhin einen $\text{Effekt}_{\text{korr}}$ von 0,12, für den Follow-up einen minimalen $\text{Effekt}_{\text{kor}}$ von 0,02. Diese eher geringen Effekte sind ebenso wie die fehlende Signifikanz vermutlich auf die große Streuung der Daten in beiden Gruppen zu allen drei Messzeitpunkten zurückzuführen, die anhand Abbildung 17 sehr gut erkennbar ist. Die Leistungen in beiden Gruppen sind somit hinsichtlich der allgemeinen Wortschatzvariabilität sehr heterogen.

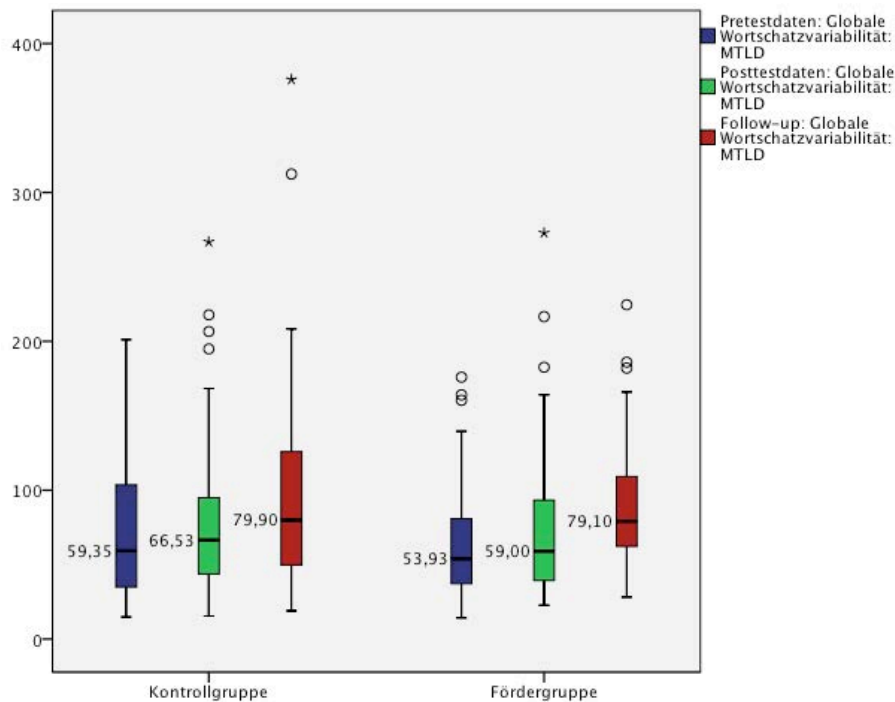


Abbildung 17: Boxplot zur ‚allgemeinen Wortschatzvariabilität‘: gruppierter Vergleich der einzelnen Messzeitpunkte (Förder- versus Kontrollgruppe)

Insbesondere wegen der unterschiedlichen Ausgangswerte ist es sinnvoll sich die Zuwächse in den Gruppen genauer anschauen (vgl. Tabelle 10).

MTLD	<i>FG</i>	<i>KG</i>
<i>im Förderzeitraum</i>	8,98	4,36
<i>im 2. Halbjahr</i>	14,34	19,72
<i>innerhalb des Schuljahres</i>	23,32	24,08

Tabelle 10: Gruppenvergleich der Zuwächse ‚allgemeine Wortschatzvariabilität‘: MTLD (Förder- versus Kontrollgruppe)

Auffällig ist, dass die Schüler/innen, die am Förderprogramm teilgenommen haben, im direkten Anschluss an die Teilnahme mit 8,98 einen deutlich höheren, genau genommen einen doppelt so hohen, Zuwachs haben wie die Schüler/innen der Kontrollgruppe, deren Zuwachs innerhalb des Förderzeitraumes nur 4,36 beträgt. Jedoch haben die Schüler/innen der Kontrollgruppe diesen deutlich höheren Zuwachs der Förderschüler/innen innerhalb des Förderzeitraumes, bis zum Ende des Schuljahres, das heißt beim Follow-up wieder aufgeholt. Denn die Kontrollschüler/innen haben innerhalb des zweiten Schulhalbjahres mit 19,72 einen deutlich höheren Zuwachs als die Förderschüler/innen, deren Zuwachs innerhalb dieses Zeitraumes bei 14,34 liegt. Innerhalb

des Schuljahres liegt der Zuwachs der Kontrollschüler/innen mit 24,08 jedoch nur knapp über demjenigen der Förderschüler/innen. Diese haben einen Zuwachs von 23,32 und gemessen an der Standardabweichung ist dies einen Zuwachs von gut 60 Prozent (60,12%) im Verlauf des Schuljahres, wohingegen die Kontrollgruppe gemessen an ihrer Standardabweichung nur Zuwachs von gut 46 Prozent (46, 56%) innerhalb des Schuljahres hat.²

Hervorzuheben ist, dass der verhältnismäßig große Zuwachs der Förderschüler/innen innerhalb des relativ kurzen Förderzeitraumes nahelegt, dass ihr jährliche Zuwachs von gut 60 Prozent vermutlich größtenteils auf die Teilnahme am Förderprogramm zurückführbar ist und ohne Teilnahme am Förderprogramm deutlich geringer ausgefallen wäre.

Die statistische Analysen (Kovarianzanalyse mit Messwiederholung (Kovariate: Sprache); Sphärizität angenommen) zeigen, dass die innerhalb des Schuljahres gemessenen unterschiedlichen Zuwächse innerhalb der Gruppen (N=55/108) jedoch nicht signifikant sind ($F_{(2,320)} = 0,322$ ($p = 0,718$)).

„Lexikalische Dichte“

In der Linguistik gilt insbesondere die lexikalische Dichte eines Textes als wichtiger Indikator für dessen Grad an konzeptioneller Schriftlichkeit. Mit lexikalischen Dichte ist der Prozentsatz gemeint, den man erhält, wenn man die Anzahl der Funktionswörter eines Textes von der Gesamtzahl der Wörter subtrahiert (dann erhält man die Anzahl der Inhaltswörter) und das Ergebnis durch die Gesamtzahl der Wörter dividiert und mit 100 multipliziert. Obgleich Texte meist einfacher zu verstehen sind, wenn mehr Funktionswörter und weniger Inhaltswörter verwendet werden (vgl. Baker, 1996), gilt eine höhere Anzahl an Inhaltswörtern gleichzeitig als Indikator für konzeptionell schriftliche Texte. Begründet wird dies damit, dass diese tendenziell einen höheren Informationsgehalt haben, was auf der sprachlichen Ebene vor allem durch die Verwendung eines so genannten Nominalstils realisiert wird, für den diese höhere Anzahl an Inhaltswörtern charakteristisch ist. Durch eine Bestimmung der lexikalischen Dichte mit *„Tulpe L2“* ist es somit möglich, Aussagen über die Realisierung einer eher mündlichen oder mehr konzeptionell schriftlichen Äußerungsform in einem Schülertext zu

² Grundlage für diese Berechnungen ist stets die Standardabweichung, die als Mittel den Standardabweichungen der Pretest- und der Follow-up-Daten gebildet wurde.

treffen (vgl. Henn und Schröder-Lenzen, 2009, S. 125). Zu berücksichtigen ist hierbei jedoch, dass der Grad der lexikalischen Dichte auch stark abhängig von der jeweiligen Textsorte ist. Narrative Texte haben beispielsweise tendenziell eine geringe lexikalische Dichte als deskriptive Texte, insbesondere wenn, wie bei den vorliegenden Schülertexten meistens der Fall, die Figurenrede als narratives Stilmittel sehr häufig und umfangreich verwendet wird. Denn bei der Figurenrede versucht der Schreiber ja gerade die Modalität der konzeptionellen Mündlichkeit im Rahmen der Schriftlichkeit möglichst getreu nachzubilden (vgl. Feilke und Schmidlin, 2005, S. 12). Vermutlich ist die lexikalische Dichte daher bei einer Untersuchung zur narrativen Kompetenzentwicklung eher mit Vorsicht als Indikator für einen Kompetenzzuwachs zu interpretieren.

lexikalische Dichte	M		SD		F-Wert (p)	df
	FG	KG	FG	KG		
Pretest (N=83; 107)						
Kovariaten: Schreibmotivation, Sprache	0,583	0,568	0,046	0,036	3,232 (0,74)	3;186
Posttest (N=85/108)						
Kovariaten: Sprache, Förderzeitpunkt, lexikalische Dichte (Pretest)	0,574	0,560	0,036	0,045	0,74 (0,79)	4;188
Follow-up (N=55/108)						
Kovariaten: Sprache, lexikalische Dichte (Pretest)	0,568	0,562	0,037	0,039	0,186 (0,67)	3;159

Tabelle 11: Kovarianzanalyse ohne Messwiederholung ‚lexikalische Dichte‘ („Kontroll- versus Förderschüler/innen“)

Wie Tabelle 11 zu entnehmen ist, haben die Texte der Förderschüler/innen zu Beginn des Schuljahres mit 0,583 im Vergleich zu 0,568 durchschnittlich eine höhere ‚lexikalische Dichte‘. Beim Posttest haben die Förderschüler/innen mit 0,574 im Vergleich zu 0,560 immer noch einen deutlich höheren Mittelwert als die Schüler/innen der Kontrollgruppe und auch beim Follow-up ist der Mittelwert der Fördergruppe mit 0,568 im Vergleich zu 0,562 höher.

Bei den statistischen Untersuchungen hat sich auch bei dieser abhängigen Variablen gezeigt, dass weder beim Posttest ($F_{(4;188)} = 0,74$ ($p = 0,786$)) noch beim Follow-up ($F_{(3;159)} = 0,186$ ($p = 0,667$)) signifikanten Gruppenunterschiede vorliegen.

Bei der Berechnung der relativen Effektstärken lässt sich in beiden Fällen ein Effekt zugunsten der Kontrollgruppe nachweisen, beim Posttest nur ein ganz minimaler Effekt_{korrr} von 0.0006, beim Follow-up hingegen ein Effekt_{korrr} von 0.02.

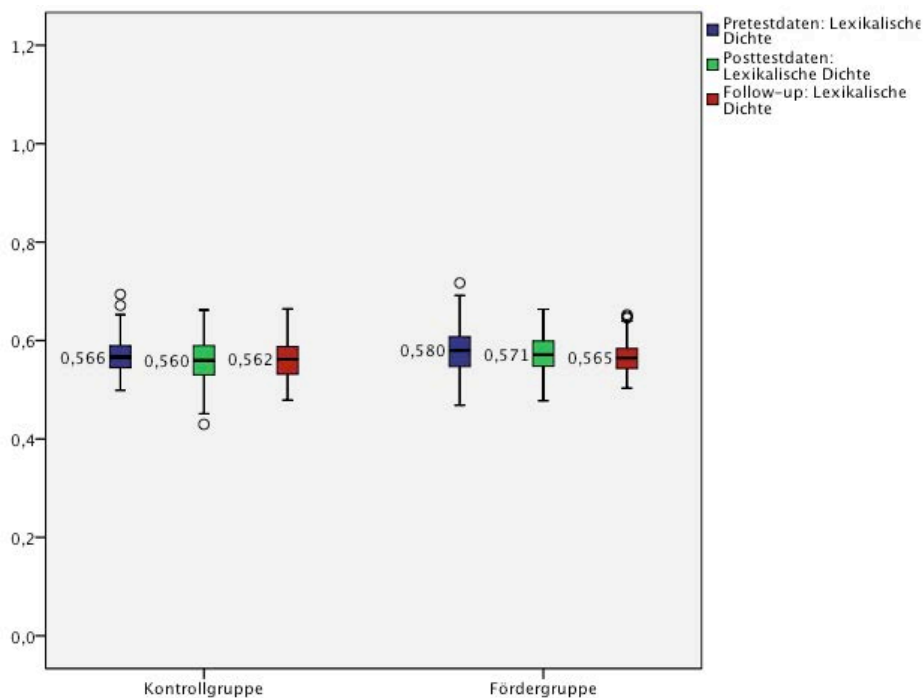


Abbildung 18: Boxplot zur ‚lexikalischen Dichte‘: gruppierter Vergleich der einzelnen Messzeitpunkte (‚Förder- versus Kontrollgruppe‘)

Wie aus Abbildung 18 ersichtlich und aus Tabelle 11 anhand der Standardabweichungen ablesbar, streuen die Daten dieser abhängigen Variable deutlich geringer als dies bei der vorherigen Variable der Fall ist.

lexikalische Dichte	<i>FG</i>	<i>KG</i>
<i>im Förderzeitraum</i>	- 0,09	- 0,08
<i>im 2. Halbjahr</i>	- 0,06	0,02
<i>innerhalb des Schuljahres</i>	- 0,15	- 0,06

Tabelle 12: Gruppenvergleich der Zuwächse ‚lexikalische Dichte‘ (‚Förder- versus Kontrollgruppe‘)

Bei einer genaueren Betrachtung der Zuwächse in den einzelnen Gruppen (vgl. Tabelle 12) fällt auf, dass – entgegen der Hypothese - direkt nach Teilnahme am Förderprogramm der Mittelwert in der Fördergruppe nicht gestiegen, sondern sogar gesunken ist. Innerhalb des Förderzeitraumes ist in der Fördergruppe ein Verlust von 0,09 messbar. Auch in der Kontrollgruppe ist in diesem Zeitraum ein Verlust nachweisbar, er liegt ähnlich hoch bei 0,08. Berücksichtigt man auch die Follow-up-Daten, zeigt sich, dass die ‚lexikalische Dichte‘ in den Texten der Förderschüler/innen im Verlauf des Schuljahres kontinuierlich sinkt. Der Verlust dieser Gruppe im zweiten Halbjahr liegt

bei 0,06 und innerhalb des Schuljahres ist in der Fördergruppe somit ein Verlust von 0,15 nachweisbar. In der Gruppe der Kontrollschüler/innen ist hingegen nach dem anfänglichen Verlust innerhalb des Förderzeitraumes bis zum Schuljahresende wieder ein leichter Zuwachs von 0,02 zu verzeichnen, sodass der Verlust innerhalb des gesamten Schuljahres in dieser Gruppe nur bei 0,06 liegt, somit deutlich geringer ist. Auch gemessen an der Standardabweichung ist der Verlust der Fördergruppe innerhalb des Schuljahres deutlich höher, er liegt bei knapp über 361%, (361,4%) derjenige der Kontrollgruppe bei 160%.

Die statistische Analyse (Kovarianzanalyse mit Messwiederholung (Kovariate: Sprache); Korrekturverfahren "Greenhouse-Geisser") hat gezeigt, dass für diesen Zeitraum keine signifikanten Interaktionseffekte zwischen Gruppen und Zuwachs ermittelt werden konnten ($(F_{(2;320)} = 1,48 (p = 0,230))$).

Eine mögliche Ursache für die eindeutig nicht hypothesenkonforme Entwicklung dieser abhängigen Variablen wurde bereits angedeutet. Lexikalische Dichte ist im Hinblick auf die vorliegenden narrativen Texte kein aussagekräftiges Mittel, weil in vielen Schülertexten nachweislich das für narrative Texte typische Stilmittel der wörtlichen Rede verwendet wird. Ein weiteres Maß, welches in ‚*Tulpe L2*‘ implementiert wurde, legt ebenfalls nahe, dass dieser Indikator für die Alterstufe der Fünftklässler vermutlich noch nicht so aussagekräftig ist. Mit diesem Maß, das unter Rückgriff auf das Modell von Helmuth Feilke gewonnen wurde (vgl. Augst und Faigel, 1986; Feilke, 1988, 1996b), kann die Fähigkeit eines Schülers komplexe Satzstrukturen zu verwenden, näher bestimmt werden. Es bietet die Möglichkeit, komplexe Sätze nach vier unterschiedlichen Komplexitätsniveaus zu gruppieren, von einfachen „und“-Verknüpfungen bis hin zu hoher syntaktischer Einbettung und Nominalisierungen (vgl. Henn und Schröder-Lenzen, 2009, S. 125).³

³ Konkret wird zwischen den folgenden vier Gruppen unterschieden:

a) *Verbalausdrücke* (Propositionen), die mit *gleichordnenden Konjunktionen* (und, oder, aber) verbunden werden (Feilke1), wie beispielsweise: „Luka geht ins Badezimmer und putzt sich die Zähne.“

b) *Verbalausdrücke* (Propositionen), die mit *unterordnenden Konjunktionen* (dass, damit, weil, etc.) verbunden werden. Dabei wird nur die Unterordnung 1. Grades betrachtet (Feilke2). Zum Beispiel: *Luka geht ins Badezimmer, weil er sich die Zähne putzen will.*“

c) *Verbalausdrücke* (Propositionen), die in *zu-Infinitiven* oder *Unterordnungen höheren Grades* ausgedrückt werden (Feilke3). Ein Beispiel für ein zu-Infinitiv: „Luka geht ins Badezimmer, um sich die Zähne zu putzen.“ Der folgende Satz ist ein Beispiel für eine Unterordnung höheren Grades: „Luka geht ins Badezimmer, indem sich seine Zahnbürste befindet, mit der er sich die Zähne putzen will.“

Nachweislich verwenden die an der Untersuchung beteiligten Schüler/innen kaum diejenigen in der vierten Stufe zusammengefassten sprachlichen Einzelphänomene, die Indikatoren für einen eine hohe lexikalische Dichte aufweisenden Nominalstil sind, was ebenfalls dafür spricht, dass die lexikalische Dichte im Hinblick auf narrative Texte dieser Altersstufe kein aussagekräftiges Mittel ist.

„Satzkomplexität‘ (STR)

Neben der Wortschatzvarianz und der lexikalischen Dichte ist die Satzkomplexität ebenfalls ein wichtiges Kriterium (vgl. Augst, 2007, S. 279f.), um Aussagen über den schriftsprachlichen Entwicklungsstand eines Kindes treffen zu können (vgl. Schröder-Lenzen und Henn, 2009, S. 102), unter anderem weil sie Hinweise auf die sprachliche Strukturierungsfähigkeit gibt.

Ein erstes eher quantitatives Kriterium, das einen groben Einblick in die Komplexität des Satzbaus und damit eine grobe Abschätzung des sprachlichen Strukturierungsvermögens eines Schülers ermöglicht, ist die Bestimmung der durchschnittlichen Satz- (MLS) und Teilsatzlänge (MLTS).

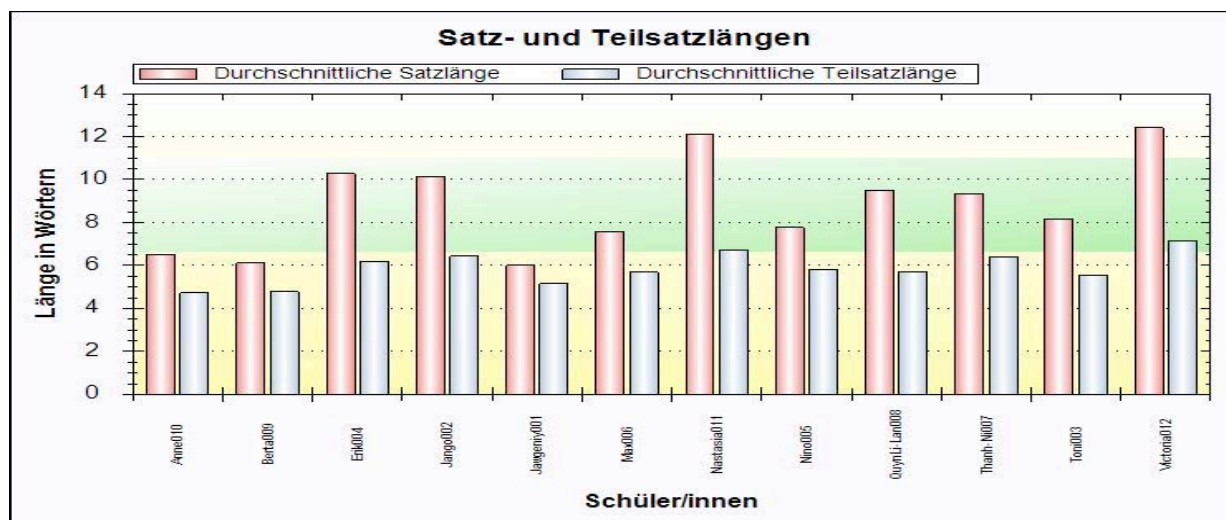


Abbildung 19: vergleichende Analyse durchschnittlicher Satz- und Teilsatzlängen

d) Daneben gibt es noch mehrere Einzelphänomene - Nominalisierungen von Verben und Adjektiven, Substantivierungen, satzwertige Linkserweiterungen und Partizipalsätze - die auf der gleichen Ebene angesiedelt werden und eine Gruppe bilden (Feilke 4).

Anzumerken ist, dass weniger die Häufigkeit des Auftretens innerhalb eines Textes entscheidend ist, als vielmehr, ob die einzelnen Möglichkeiten zur komplexeren Gestaltung der Sätze, die zu den jeweiligen Komplexitätsgruppen gehören, überhaupt genutzt werden. Leider ist auch dieses Maß ebenfalls eher für die Analyse individueller Schülertexte geeignet, weshalb es in der vorliegenden Untersuchung nicht weiter berücksichtigt wurde.

Wie aus der Abbildung 19 ersichtlich, liegt der durchschnittliche Satz (rot) von *Berta*, *Jewgeniy und Anne* mit knapp 6 Wörtern deutlich unter dem Klassendurchschnitt.⁴

Man kann zwar davon ausgehen, dass der Sprachreichtum mit zunehmender Länge der Sätze und Teilsätze zunimmt. Ausschlaggebendes Maß zur Bestimmung der ‚Satzkomplexität‘ ist jedoch die so genannte Satz-Teilsatz-Relation (STR). Gemeint ist damit das Verhältnis zwischen mittlerer Satzlänge (MLS) zu mittlerer Teilsatzlänge (MLTS). Bei nahezu identischen MLS- und MLTS-Werten geht der Wert dieses Komplexitätsmaß gegen 0. Je komplexer die Sätze werden, das heißt je intensiver Gebrauch von Nebensätzen gemacht wird, umso höher wird der Wert, wobei der höchste Wert auch hier der Wert 1 ist (vgl. Oevermann, 1972, S. 190ff.).

Zur Verdeutlichung der Phänomene, die mit dem Indikator ‚Satzkomplexität‘ erfasst werden, folgen Textbeispiele von *Nastasia* und *Max*:

Nastasia – Satzkomplexität

(Satz-/Teilsatzlänge): **~0,8** (*hohe Komplexität*)

[...]Als er fertig war, putzte er sich die Zähne und holte seine Mappe aus seinem Zimmer, zog sich die Jacke an und gab seinen Eltern einen Abschiedskuss wie jeden Morgen. Nun ging er den Schulweg zur Gesamtschule, die er sich ausgesucht hat. Er fühlte sich irgendwie anders als sonst immer. Als er die Schule schon sah, hatte er ein bisschen Bauchschmerzen, weil er nicht wusste, ob die Schüler auch nett zu ihm waren oder nicht. [...]

Max – Satzkomplexität

(Satz-/Teilsatzlänge): **~0,3** (*geringe Komplexität*)

[...]Sie stellte sich vor und erzählte Luka, wie das hier abläuft. Auf dem ersten Blick machte sie einen guten Eindruck. Das Klingeln ertönte. Luka ist in der Klasse 7b. Die Schüler der 7b trafen sich in ihrem Klassenzimmer. Die Klassenlehrerin stellte sich vor: „Mein Name ist Frau Schäfer“, sagte sie. Nun stellten sich die Schüler vor. In der 2. Stunde begann der Unterricht mit dem Fach Sport. Sie hatten einen Sportlehrer. Es ging los mit Weitsprung. Da konnte Luka seine Qualitäten zeigen. Er sprang ganze 4,30 m. Nach dem Unterricht hatten sie alle viel zu erzählen. Luka freundete sich mit Steve an. [...]

Während *Nastasia* mit 0,8 den höchsten Wert innerhalb ihrer Klasse hat, rangiert *Max*, der unter ausschließlicher Beachtung der Satzlänge noch unauffällig war und nur knapp unter dem Klassenschnitt lag (vgl. Abbildung 19), mit einem STR-Wert von 0,3 am unteren Ende der Skala. Die Erzählung von *Max* wirkt aufgrund der Hauptsatzreihung und der geringen Variation in der Wortstellung abgehakt und eintönig. *Nastasia*

⁴ Zur Bestimmung der durchschnittlichen Länge der Sätze (MLS) innerhalb eines Textes wird das arithmetische Mittel über die Anzahl der Wörter in den Sätzen gebildet. Die Bestimmung der durchschnittlichen Länge der verwendeten Teilsätze (MLTS) erfolgt in gleicher Weise nur das bei dieser Analyse die einzelnen Teilsätze als Einheit zugrunde gelegt werden. Diese werden durch Oberflächenmerkmale wie Kommata und Gedankenstriche bestimmt.

erzielt durch die abwechslungsreiche Benutzung von Haupt und Nebensätzen, ein ausgewogenes Gesamtbild.

Schaut man sich Bezug nehmend darauf die Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung an (vgl. Tabelle 13), so zeigt sich, dass die Texte in beiden Gruppen durchschnittlich eher eine geringe ‚Satzkomplexität‘ aufweisen, wobei die Förderschüler/innen vor der Teilnahme am Förderprogramm mit 0,373 im Vergleich zu 0,383 einen etwas geringeren STR-Mittelwert als die Schüler/innen der Kontrollgruppe haben. Der Gruppenvergleich beim Posttest zeigt hingegen, dass jetzt die Förderschüler/innen mit 0,412 im Vergleich zu 0,384 einen deutlich höheren STR-Mittelwert haben. Auch beim Follow-up haben die Förderschüler/innen mit 0,480 im Vergleich zu 0,467 durchschnittlich eine höhere ‚Satzkomplexität‘.

STR	M		SD		F-Wert (p)	df
	FG	KG	FG	KG		
Pretest (N=85; 108)						
Kovariate: Sprache, Förderzeitpunkt	0,373	0,383	0,196	0,188	1,698 (0,194)	3;189
Posttest (N=85/108)						
Kovariate: Sprache, STR (Pretest)	0,412	0,384	0,202	0,186	2,77 (0,10)	3;189
Follow-up (N=55/108)						
Kovariate: Sprache, STR (Pretest)	0,480	0,467	0,198	0,217	0,94 (0,76)	3;159

Tabelle 13: Kovarianzanalyse ohne Messwiederholung ‚Satzkomplexität‘: STR (Förder- versus Kontrollgruppe)

Die statistischen Untersuchungen belegen allerdings, dass die Gruppendifferenzen weder beim Posttest ($F_{(3;189)}$ -Wert von 2,77 ($p = 0,097$)) noch beim Follow-up ($F_{(3;159)}$ -Wert= 0,94 ($p = 0,759$)) signifikant sind.

Hervorzuheben ist jedoch, dass bei Berechnung der relativen Effektstärke für diese abhängigen Variable in beiden Fällen ein Effekt zugunsten der Fördergruppe nachweisbar ist, beim Posttest ein $\text{Effekt}_{\text{korrr}}$ von 0,35, beim Follow-up ein $\text{Effekt}_{\text{korrr}}$ von 0,27. Damit ist selbst nach Cohen zumindest ein kleiner Effekt für dieses Schreibmaß feststellbar.

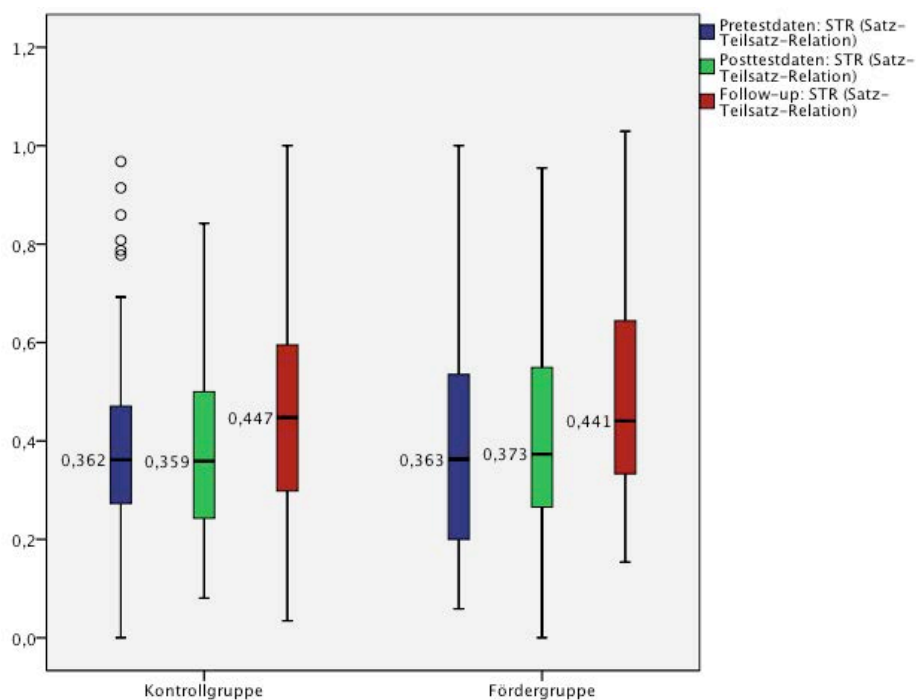


Abbildung 20: Boxplot zur ‚Satzkomplexität‘: gruppiertes Vergleich der einzelnen Messzeitpunkte (Förder- versus Kontrollgruppe)

Abbildung 20 veranschaulicht, dass es im Hinblick auf die ‚Satzkomplexität‘ von Anfang an eine extrem breite Streuung innerhalb beider Gruppen gibt, was sich im Verlauf des Schuljahres auch nur unwesentlich verändert, wie sich auch eindeutig aus Tabelle 13 durch den Vergleich der jeweiligen Standardabweichungen entnehmen lässt. Konkret bedeutet dies, in beiden Gruppen gibt es sowohl Schüler/innen mit sehr hoher ‚Satzkomplexität‘, das heißt mindestens ein/e Schüler/in ist, die/der gar keine bzw. fast gar keine einfachen Hauptsätze verwendet hat, aber ebenso auch mindestens ein/e Schüler/in, die/der nur bzw. fast nur einfache Hauptsätze verwendet hat.

STR	FG	KG
im Förderzeitraum	0,039	0,001
im 2. Halbjahr	0,068	0,083
innerhalb des Schuljahres	0,107	0,084

Tabelle 14: Gruppenvergleich der Zuwächse ‚Satzkomplexität‘: STR (Förder- versus Kontrollgruppe)

Bei näherer Betrachtung der Zuwächse (vgl. Tabelle 14), zeigt sich für dieses Schreibmaß ein ähnliches Bild wie bei der ‚allgemeinen Wortschatzvariabilität‘ (MTLD). Die Schüler/innen, die am Förderprogramm teilgenommen haben, haben direkt im Anschluss daran mit 0,039 im Vergleich zu 0,001 einen deutlichen höheren Zuwachs als

die Gruppe der Kontrollschüler/innen. Bis zum Ende des Schuljahres, das heißt beim Follow-up haben die Schüler/innen der Kontrollgruppe diesen zunächst deutlich höheren Zuwachs der Fördergruppe allerdings, wie schon bei der ‚*allgemeinen Wortschatzvariabilität*‘ (MTLD), auch im Hinblick auf dieses Schreibmaß zumindest bis zu einem gewissen Grad wieder aufgeholt. Er liegt bei 0,083 und ist damit höher als derjenige der Förderschüler/innen, deren Zuwachs in diesem Zeitraum bei 0,068 liegt. Jedoch haben die Förderschüler/innen mit 0,107 im Vergleich zu 0,084 innerhalb des Schuljahres den deutlich größeren Zuwachs. Gemessen an der Standardabweichung ist dies für die Förderschüler/innen innerhalb des Schuljahres einen Zuwachs von gut 54 Prozent (54,32%), für die Kontrollgruppe hingegen nur einen Zuwachs von knapp 42 Prozent (41,48%).

Die statistische Analyse (Kovarianzanalyse mit Messwiederholung (Kovariate: Sprache); Sphärizität) zeigt, dass bei Berücksichtigung der Wechselwirkung mit der Gruppe die Zuwächse innerhalb des Schuljahres nicht signifikant sind ($F_{(2;320)} = 0,301$ ($p = 0,741$)).

Hervorzuheben ist, dass auch für diese abhängige Variable gilt, ein großer Anteil des höheren Zuwachses der Fördergruppe hat nachweislich innerhalb des Förderzeitraumes stattgefunden. Somit ist davon auszugehen, dass dieser höhere Zuwachs im Wesentlichen auf die Teilnahme am Förderprogramm zurückführbar ist.

„Kohäsionsgrad gesamt“

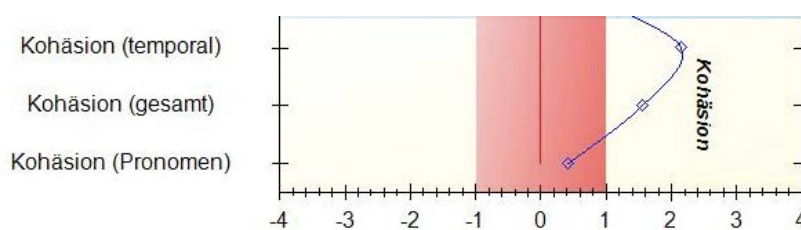
Wie bereits ausführlich dargelegt (vgl. Kap. 1.2.) geht es bei der Textproduktion vor allem um die Herstellung eines kohärenten Textes. Dies geschieht zum einen durch eine sinnvolle inhaltliche Strukturierung, aber auch durch eine textimmanente, inhaltsunabhängige Komponente, die mit dem Begriff der Textkohäsion bezeichnet wird.

Beim ‚*Kohäsionsgrad gesamt*‘, der Verdichtung aller analysierten Kriterien zur Kohäsion (vgl. Schröder-Lenzen und Henn, 2009, S. 103), spielt neben der Berechnung des temporalen Kohäsionsgrades vor allem der pronominale Kohäsionsgrad eine Rolle. Bei dessen Berechnung werden vor allem Referenzfortsetzungen durch Pronomen (Die Prinzessin - Sie) aber auch Pronominaladverbien (deshalb, daher) und pronominale Re-

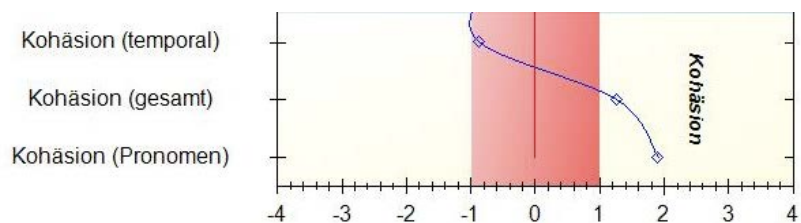
lativanschlüsse (Die Prinzessin, die den Forsch küsste./ Der Tag, an dem wir verreisen werden, steht noch nicht fest.) berücksichtigt.⁵

Dass darüber hinaus eine Differenzierung hinsichtlich des temporalen und pronominalen Kohäsionsgrades sinnvoll, vielmehr notwendig ist, wird bei der Auswertung der Texte von *Vicotoria*, *Jango* und *Nastasia* deutlich, welche bei der Gesamtkohäsion die jeweils höchsten Werte innerhalb ihrer Klasse erreicht haben, hinsichtlich des temporalen und pronominalen Kohäsionsgrades jedoch deutliche Unterschiede zeigen, wie aus der folgenden Abbildung 21 ersichtlich wird:

Jango



Victoria



Nastasja

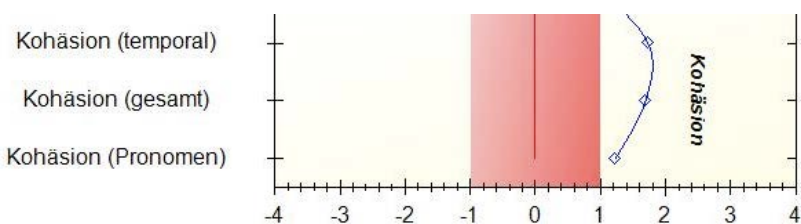


Abbildung 21: vergleichende Analyse von temporalem, pronominalem Kohäsionsgrad und Kohäsionsgrad gesamt

⁵ Zu den weiteren kohäsionsstiftenden Mitteln, die bei der Berechnung dieses Koeffizienten berücksichtigt werden, gehören neben lokalen Adverbien und Bestimmungen (dort, am anderen Ufer, etc.) vor allem sub- und koordinierende Konjunktionen (Die Prinzessin ging in den Park, weil das Wetter so schön war. / Die Prinzessin ging in den Park und später ging sie in den Zoo.). Deren Entwicklung wird im Förderprogramm zum Teil ebenfalls auf explizite Art und Weise, vor allem jedoch auf impliziten Wege im Zuge der Textrezeption, realisiert. Die Analyse von satzübergreifenden Objektreferenzen, die nicht mittels Pronomen realisiert werden, bleibt bei der verwendeten Programmversion hingegen noch unberücksichtigt. Thematische Fortsetzung (Die Tochter des Königs - Die Prinzessin) gehen somit nicht in die Berechnungen mit ein.

Im Vergleich zu *Victoria* hat *Jango* einen hohen temporalen Kohäsionsgrad. Dies zeigt an, dass *Jango* einen stark zeitlich gegliederten Aufsatz verfasst (temporaler Kohäsionsgrad: 0.3) hat, wohingegen *Victorias* Erzählung nicht bzw. nicht explizit einer sequenziellen Ordnung unterliegt (temporaler Kohäsionsgrad: 0.05). Bei der Lektüre kann festgestellt werden, dass *Victorias* Aufsatz tatsächlich nicht vorrangig temporal strukturiert ist. *Victoria* wiederum hat einen hohen pronominalen Kohäsionsgrad, was vermuten lässt, dass sie vergleichsweise viele Pronomen und Pronominaladverbien in ihrem Text verwendet. Auffällig ist, dass *Jango* hingegen sehr wenige Pronomen oder Pronominaladverbien in seinem Text zu verwenden scheint. Anders als bei *Jango* und *Victoria* gibt es bei *Nastasia*, die ja auch einen vergleichsweise hohen Gesamtkohäsionswert hat, keine solche Differenzen zwischen pronominalem und temporalen Kohäsionsgrad.⁶

Kohäsionsgrad gesamt	M		SD		F-Wert (p)	df
	FG	KG	FG	KG		
Pretest (N=83; 107)						
Kovariate: Schreibmotivation	0,978	1,045	0,274	0,324	2,361 (0,13)	2;187
Posttest (N=85/108)						
Kovariate: Kohäsionsgrad gesamt (Pretest)	0,985	1,024	0,375	0,288	0,98 (0,75)	2;190
Follow-up (N=55/108)						
Kovariate: Kohäsionsgrad gesamt (Pretest)	0,959	0,990	0,267	0,269	0,262 (0,61)	2;160

Tabelle 15 Kovarianzanalyse ohne Messwiederholung ‚Kohäsionsgrad gesamt‘ (‚Förder- versus Kontrollgruppe‘)

Wie aus der Tabelle 15 ersichtlich wird, gilt auch bei dieser abhängigen Variable, dass die Förderschüler/innen mit einem Mittelwert von 0,978 im Vergleich zu 1,045 einen geringeren Ausgangswert als die Schüler/innen aus der Kontrollgruppe aufweisen.

Der Gruppenvergleich zeigt, beim Posttest ist der Mittelwert der Förderschüler/innen mit 0,985 im Vergleich zu 1,024 immer noch geringer als derjenige der Kontrollgruppe. Beim Follow-up haben die Förderschüler/innen einen Mittelwert von 0,959 die Schüler/innen der Kontrollgruppe einen Mittelwert von 0,990, das heißt auch zum

⁶ Die aktuellste Version der Auswertungssoftware lässt es jedoch nicht zu, den pronominalen Kohäsionsgrad für die Gesamtstichprobe zu generieren, sondern nur für individuelle Schülerprofile. Deren Darstellung und Auswertung würde allerdings den Rahmen dieser Arbeit sprengen und auch nicht die in dieser Arbeit zugrunde liegende Fragestellung beantworten. Gleichwohl wäre es für die programmnahe Evaluation wichtig und sinnvoll diesen Wert zu analysieren, angesichts der Tatsache, dass sich ein gesamtes Modul des Förderprogramms (sechstes Fördermodul) explizit auf die adäquate Verwendung von Pronomen bezieht.

Schuljahresende ist der Mittelwert der Kontrollgruppe, weiterhin, wenn auch nur minimal, höher.

Die statistischen Untersuchungen zeigen, weder beim Posttest ($F_{(2;190)} = 0,98$ ($p = 0,745$)) noch beim Follow ($F_{(2;160)}$ -Wert von $0,262$ ($p = 0,610$)) liegen signifikante Gruppenunterschiede vor. Die relative Effektstärke belegt in beiden Fällen einen Effekt zugunsten der Fördergruppe, beim Posttest- wie auch beim Follow-up ist dieser Effekt_{korrr} mit 0.11 eher gering.

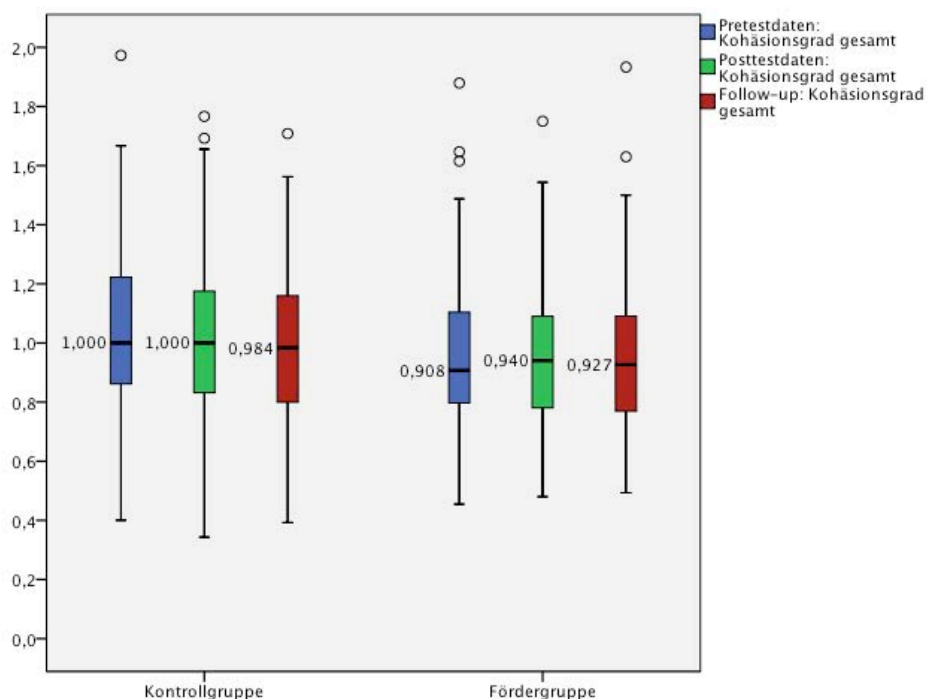


Abbildung 22: Boxplot zum ‚Kohäsionsgrad gesamt‘: gruppierter Vergleich der einzelnen Messzeitpunkte (Förder- versus Kontrollgruppe)

Wie aus Abbildung 22 ersichtlich, weisen beide Gruppen zu allen drei Messzeitpunkten auch für diese abhängige Variable eine vergleichsweise breite Streuung auf.

Kohäsionsgrad gesamt	<i>FG</i>	<i>KG</i>
<i>im Förderzeitraum</i>	0,007	- 0,021
<i>im 2. Halbjahr</i>	- 0,026	- 0,034
<i>innerhalb des Schuljahres</i>	- 0,019	- 0,055

Tabelle 16: Gruppenvergleich der Zuwächse ‚Kohäsionsgrad gesamt‘ (Förder- versus Kontrollgruppe)

Bei genauerer Betrachtung der Zuwächse (vgl. Tabelle 16), zeigt sich für die Förder-schüler/innen direkt nach Programmteilnahme ein Zuwachs von 0,007, für die Schü-ler/innen der Kontrollgruppe hingegen einen Verlust von 0,021. Im weiteren Verlauf sind in beiden Gruppen Verluste messbar, in der Fördergruppe ein Verlust von 0,026, in der Kontrollgruppe ein etwas höherer Verlust von 0,034. In beiden Gruppen sind zum Ende des Schuljahres geringere Mittelwerte als zu Beginn des Schuljahres mess-bar, in der Kontrollgruppe ist es ein Verlust von 0,055, in der Fördergruppe ein deut-lich geringerer Verlust von 0,019. Gemessen an der Standardabweichung liegt der Ver-lust der Kontrollgruppe innerhalb dieses Schuljahres bei fast 19% (18,55%), in der Fördergruppe nur bei 7% (7,02%).

Die statistischen Analysen (Varianzanalyse mit Messwiederholung; Korrekturverfahren "Greenhouse Geisser") belegen, berücksichtigt man die der Wechselwirkung mit der Gruppe ($F_{(2;322)}$ -Wert von 0,367 ($p = 0,680$)), so sind die Verluste dieser abhängigen Variable nicht signifikant.

Eine mögliche Erklärung für diese nicht hypothesenkonformen Verluste, die in beiden Gruppen im Verlauf eines Schuljahres feststellbar sind, könnte sein, dass die Schü-ler/innen der fünften Klasse sich bereits in der Entwicklungsphase befinden, die Kohä-renz ihrer Texte immer weniger durch explizite Kohäsionsmittel, sondern zunehmend auf implizite Art und Weise zu erzielen (vgl. Feilke, 1996a, S. 1184). Die deutlich höhere Standardabweichung der Fördergruppe direkt im Anschluss an die Teilnahme am För-derprogramm (vgl. Tabelle 15) könnte ein Indikator dafür sein, dass aufgrund der ge-zielten Vermittlung expliziter Kohäsionsmittel, diese direkt im Anschluss verstärkt ge-nutzt werden, zum Ende des Schuljahres, jedoch entsprechend dem beschriebenen Entwicklungstrend wieder eine geringere Verwendung messbar ist. Um diese Vermu-tung festigen zu können, wäre jedoch in jedem Fall eine qualitative Untersuchung not-wendig, was jedoch den Rahmen der vorliegenden Arbeit eindeutig sprengen würde.

„Temporal Kohäsionsgrad“

Beim Schreiben narrativer Texte ist der temporale Kohäsionsgrad, der die zeitliche Gliederung eines Textes anzeigt, ein besonders wichtiges Kriterium der Textkompe-tenz. Die für die Analyse von Erzählungen relevante zeitliche Struktur wird mittels ei-nes Koeffizienten charakterisiert, bei dem, mit Temporaladverbien und zeitliche Be-stimmungen, nur die kohäsiven Elemente in die Berechnung einbezogen werden, die

eine zeitliche Struktur erzeugen können (vgl. Schröder-Lenzen/Henn, 2009, S. 102f.). Hohe Werte stehen hier in der Regel für eine starke temporale Struktur, wohingegen niedrige Werte für eine nicht bzw. nicht explizit vorhandene sequentielle Ordnung innerhalb einer Geschichte stehen. Zwar kann die temporale Strukturierung auch auf impliziten Wege erfolgen, für die Alterstufe der Fünftklässler ist jedoch eher eine explizite zeitliche Strukturierung zu erwarten (vgl. Augst/Faigel, 1986, S. 95ff; Feilke, 1996a, S. 1184), wie auch die Erzählung von *Jewgeniy*, einem Schüler mit Russisch als Muttersprache, nahelegt. *Jewgeniy* verwendet nur ein temporales Adverb in einem Aufsatz mit 220 Wörtern, so dass davon auszugehen ist, dass sein Aufsatz entweder über keine zeitliche Struktur verfügt, oder diese mit anderen Mitteln hergestellt wurde. Wie der folgende Textausschnitt zeigt, wurde keine andere Taktik zur temporalen Strukturierung gewählt und so wirkt der zeitliche Verlauf sehr abgehakt und ungewohnt:

Auszug aus dem Aufsatz von Jewgeniy:

[...]Er wurde genommen. Es stand 1:0 für die anderen. Doch gleich danach schoss er ein Tor und es stand 1:1. Es hatte geklingelt. Sie hatten als nächstes Fach Chemie und ihn gefiel sehr gut Chemie. Er geht nach Hause. Seine Eltern fragen, wie sein erster Schultag war. Er fing an zu reden. Seine Mutter fragte, wie waren die schwierigen Fächer? Er antwortet: „Sie sind gar nicht schwer.“ Sein Vater fragt: „Hast du schon neue Freunde gefunden.“ Lukas sagt: „Ja, ich habe schon Freunde gefunden.“ Es ist Dienstagmittag die Freunde kommen Lukas abholen. Sie wollen ein Fußballspiel machen. Lukas steht im Tor . [...]

Zur besseren Einordnung der folgenden Untersuchungsergebnisse (vgl. Tabelle 17) sei noch angemerkt, dass der Text von *Jewgeniy*, aus dem der obige Textauszug stammt, einen Kohäsionsgrad von ungefähr 0,02 hat.

Temporaler Kohäsionsgrad	<i>M</i>		<i>SD</i>		<i>F-Wert (p)</i>	<i>df</i>
	<i>FG</i>	<i>KG</i>	<i>FG</i>	<i>KG</i>		
Pretest (N=83; 107) <i>Kovariaten: Schreibmotivation, Sprache</i>	0,083	0,095	0,072	0,075	0,519 (0,47)	3;186
Posttest (N=85/108) <i>Kovariaten: temp. Kohäsionsgrad (Pretest)</i> ⁷	0,096	0,115	0,111	0,091	1,057 (0,31)	2;190
Follow-up (N=55/108) <i>Kovariaten: temp. Kohäsionsgrad (Pretest)</i>	0,093	0,100	0,069	0,074	0,223 (0,64)	2;160

Tabelle 17: Kovarianzanalyse ohne Messwiederholung ‚temporaler Kohäsionsgrad‘ (Förder- versus Kontrollgruppe)

⁷ Mit ‚Sprache‘ als zusätzlicher Kovariate ergibt sich ein $F_{(1;190)}$ -Wert von 0,2534 ($p = 0,113$).

Wie aus Tabelle 17 ersichtlich, weisen beide Gruppen zu den drei Messzeitpunkten einen durchschnittlich deutlich höheren temporalen Kohäsionsgrad als *Jewgeniy* auf. Jedoch gilt im Hinblick auf die Evaluation des Förderprogramms für den temporalen Kohäsionsgrad, wie schon für fast alle bisher beschriebenen abhängigen Variablen, dass die Förderschüler/innen mit 0,083 im Vergleich zu 0,095 einen geringeren Mittelwert als Ausgangswert aufweisen, als die Schüler/innen der Kontrollgruppe. Beim Posttest haben die Förderschüler/innen mit 0,096 im Vergleich zu 0,115 weiterhin einen geringeren Mittelwert. Zum Schuljahresende ist in der Fördergruppe mit 0,093 im Vergleich zu 0,100 ebenfalls ein deutlich geringer Mittelwert messbar als in Kontrollgruppe.

Die statistischen Analysen zeigen, dass auch für diese abhängige Variable sowohl beim Posttest- als auch beim Follow-up keine Signifikanz hinsichtlich der Gruppendifferenzen nachgewiesen werden kann. Wie auch aus der Tabelle 17 zu entnehmen, ergibt sich beim Posttest ein $F_{(2;190)}$ -Wert von 1,057 ($p = 0,31$), beim Follow-up ein $F_{(2;160)}$ -Wert von 0,223 ($p = 0,64$).

Bei der Berechnung der relativen Effektstärken, ergibt sich beim Posttest ein $\text{Effekt}_{\text{korr}}$ von 0,024 zugunsten der Kontrollgruppe und beim Follow-up (trotz des geringeren Mittelwertes zu diesem Messzeitpunkt) ein sehr geringer $\text{Effekt}_{\text{korr}}$ von immerhin 0,07 zugunsten der Fördergruppe.

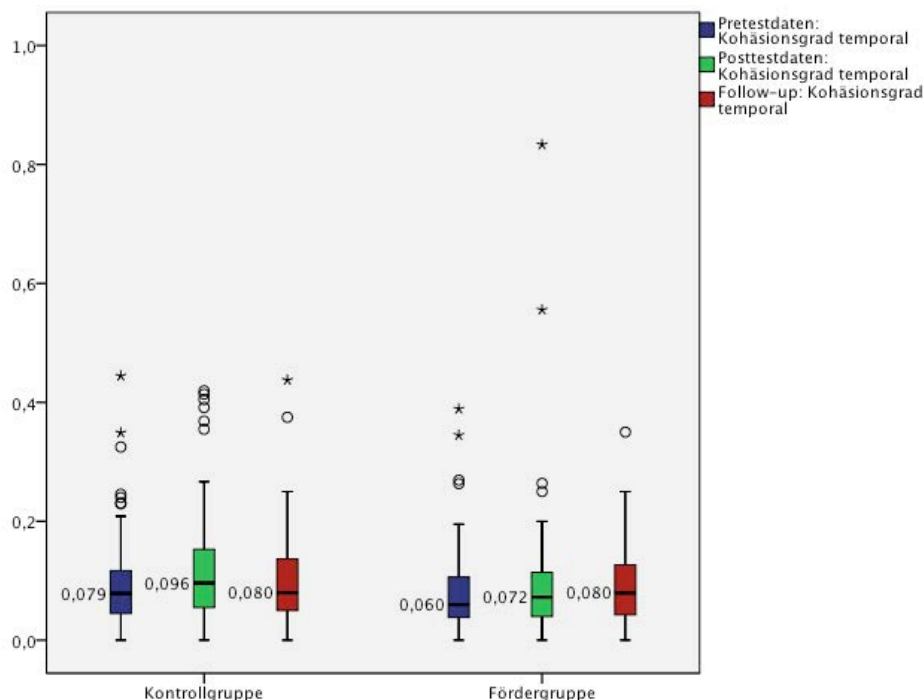


Abbildung 23: Boxplot zum ,temporalen Kohäsionsgrad': gruppierter Vergleich der einzelnen Messzeitpunkte (Förder- versus Kontrollgruppe)

Abbildung 23 veranschaulicht die Streuungen innerhalb der Gruppen zu den einzelnen Messzeitpunkten. Auf den ersten Blick wird ersichtlich, dass die Daten dieser abhängigen Variablen nicht nur besonders weit streuen sondern es in beiden Gruppen fast zu jedem der drei Messzeitpunkte vergleichsweise viele so genannte Ausreißer gibt.

Temporaler Kohäsionsgrad	<i>FG</i>	<i>KG</i>
<i>im Förderzeitraum</i>	0,013	0,020
<i>im 2. Halbjahr</i>	- 0,003	- 0,015
<i>innerhalb des Schuljahres</i>	0,010	0,005

Tabelle 18 Gruppenvergleich der Zuwächse ‚temporaler Kohäsionsgrad‘ (‚Förder- versus Kontrollgruppe‘)

Beim Vergleich der Zuwächse (vgl. Tabelle 18) zeigt sich, dass die Förderschüler/innen direkt nach Teilnahme am Förderprogramm mit 0,013 im Vergleich zu 0,02 einen niedrigeren Zuwachs haben als die Schüler/innen der Kontrollgruppe. Im weiteren Verlauf des Schuljahres haben beide Gruppen einen Verlust. Der Verlust der Kontrollschüler/innen ist dabei mit 0,015 im Vergleich zu 0,003 deutlich höher, sodass innerhalb des Schuljahres für die Förderschüler/innen mit 0,01 im Vergleich zu 0,005 ein zwar geringer, jedoch doppelt so hoher Zuwachs feststellbar ist als für die Schüler/innen der Kontrollgruppe. Gemessen an der Standardabweichung ist dies für die Förderschüler/innen innerhalb des Schuljahres ein Zuwachs von knapp 15 Prozent (14,67%), für die Schüler/innen der Kontrollgruppe hingegen nur ein Zuwachs von knapp 7 Prozent (6,67 %) der Standardabweichung.

Die statistische Analysen (Koarianzanalyse mit Messwiederholung (Kovariate: Sprache); Sphärizität angenommen) belegen, dass keine signifikanten Interaktionseffekte zwischen Gruppen und Zuwachs vorliegen ($F_{(2;320)}$ -Wert von 0,489 ($p = 0,614$)).

Auf eine mögliche Erklärung für die unstete Entwicklung dieser abhängigen Variablen, insbesondere auch für das vermehrte Auftreten von Ausreißern (vgl. Abbildung 23) wurde bereits im vorherigen Abschnitt hingewiesen. Es könnte sein, dass die Schüler/innen der fünften Klasse sich bereits am Beginn der von Feilke (1996a, S.1184) beschriebenen Entwicklung befinden, in welcher sie im Zuge einer vermehrten impliziten Kohärenzbildung immer weniger explizite Kohäsionsmittel verwenden. Möglicherweise ist es bei der Entwicklung der hierfür notwendigen Kompetenzen - ähnlich dem bekannten Phänomen der Übergeneralisierung im Zuge des Grammatikerwerbs - so, dass die Schüler/innen mitunter extrem viele als auch extrem wenige explizite temporale

Kohäsionsmittel bei ihrer Textproduktion verwenden. Denn auffällig ist, dass zu allen drei Messzeitpunkten einige Schüler/innen übermäßig viele temporale Kohäsionsmittel, andere wiederum gar keine temporalen Kohäsionsmittel zur Textverflechtung genutzt haben. Beides ist in der Regel problematisch, wie die beiden folgenden Textauszüge verdeutlichen:

Toms Reise zur Portugal

Der Ort war schön, da wo Tom war. Er hatte eine sehr schöne Mädchen gesehen. Und da war er verliebt. Und das Mädchen fand ihn nicht attraktiv. Und Tom war enttäuscht. Und er ist mit den Taxi nach eine andere Stadt gefahren, also nach Porto. Und er war in Aldi. Und da wollte er zu seinen Mutter. Und seine Mutter und Vater sind getrennt. Und Tom ist angekommen. Und er hat nur an das Essen gedacht. Und der Taxifahrer wollte eintausend Euro haben. Und Tom hatte nur neunhundert Euro dabei. Und der Taxifahrer hat die Polizei angerufen. Nur schade, dass sein Handy kaputt ist. Und der Taxifahrer hat ihn laufen lassen. Und Tom ist nach Hause gegangen. Und seine Mutter hat ihm drei Monate nicht gesehen, weil er bei sein Vater. Und er meinte sein Vater ist der netteste Mensch der Welt. Und die Mutter meinte, ich weiß. Und Tom sagte: „Wieso habt ihr euch getrennt?“, „Weil ich ihn nicht mehr liebe“, sagt die Mutter von Tom. Und Tom war enttäuscht und ist wieder zurück gegangen zu seinen Vater. Und die Mutter war traurig. Und Tom war weg. Die Mutter hat geweint und ist nach Hause gegangen und sie hat den Vater angerufen und er war nicht da. Er war in Paris, seine Mutter besuchen. Und Tom war da und der Vater nicht. Und Tom ist wieder zu seine Mutter gefahren. Und er ist da gewesen vor der Tür. Und ist eingeschlafen . Und es hat ein gutes Happy end : Die Mutter ist wieder mit den Vater zusammen!

Tom und der Dieb

*Tom landet in eine komische Stadt und Tom fand den sehr lustig. Tom sieht ein Clown, der witzig ist. **Und dann** gehen die zur Internetcafé. **Und dann** war ein Mann, der wollte ein Rechner klauen, aber Tom hat den gefangen. **Dann** hat der schnell die Polizei gerufen und Tom hat die Stadt gefallen. Und wollte zurück nach Hause gehen, aber sein Kissen ist verschwunden. „Dieser Mann, der bei Internetcafé war, hat mein Kissen gestohlen. Aber wie soll ich denn nach Hause gehen?“ **Und dann** ist der Dieb mit den Kissen zur seinen Stadt geflogen. **Dann** hat der Dieb hat immer Sachen geklaut . **Dann** ist der Dieb nach Hause gegangen . **Dann** ist Tom zu Café trinken gegangen. **Dann** hat der den Kissen gefunden. **Dann** ist der schnell nach Hause gegangen. Alle waren traurig und Thomas wollte noch fünf Tage bleiben. **Dann** haben sich gefreut. Aber der Räuber wollte, dass er weggeht. Der Dieb hat den in den Kissen gelegt. **Dann** ist der verschwunden .*

Schaut man auf die Entwicklung von Förder- und Kontrollgruppe im Verlauf des Schuljahres, ist wiederum zu vermuten, dass die Wirksamkeit des Förderprogramm hinsichtlich einer verstärkten Nutzung temporaler Kohäsionsmittel keine kurzfristigen, sondern eher langfristige Effekte hat. Dafür spricht, dass die Förderschüler/innen zwar direkt im Anschluss erstaunlicherweise einen geringeren Zuwachs als die Kontrollschüler/innen haben, jedoch zum Schuljahresende in der Fördergruppe ein insgesamt größerer Zuwachs messbar ist. Er ist zwar gemessen an der Standardabweichung im-

mer noch vergleichsweise gering, allerdings mehr als doppelt so groß wie derjenige der Kontrollschüler/innen.

Will man die Ergebnisse dieser abhängigen Variable im Hinblick auf eine Optimierung des Förderprogramms interpretieren, so ist zu vermuten, dass es möglicherweise sinnvoll wäre die Schüler/innen durch die Entwicklung weitere Module bei einer adäquaten temporalen Strukturierung ihrer narrativen Texte noch stärker zu unterstützen. Dabei wäre allerdings zunächst in jedem Fall die Frage zu klären, ob für diese Altersgruppe die Vermittlung expliziter temporaler Kohäsionsmittel tatsächlich noch im Vordergrund stehen oder ob der Fokus nicht bereits eindeutig auf der Unterstützung bei der impliziten Kohärenzherstellung liegen sollte.

Anzumerken ist jedoch auch, dass bei dieser abhängigen Variable sehr deutlich geworden ist, dass die verwendete Analysesoftware nur bedingt für die Datenauswertung einer so großen Stichprobe geeignet ist. Wesentlicher Grund hierfür ist, dass die graphischen Aufbereitungen, die eigentlich mit dem Programm möglich sind, bei dieser Stichprobengröße nicht mehr zur Verfügung stehen. Für die Interpretation dieses Kennwertes wären diese graphischen Aufbereitungen, vielmehr ihre vergleichende Analyse, jedoch sehr wichtig. Denn neben der Nutzung temporaler Kohäsionsmittel ist die Varianz der eingesetzten temporalen Kohäsionsmittel ein wesentlicher Punkt, um die vorhanden Kompetenzen eines Schülers zu einer angemessenen zeitlichen Strukturierung seines Textes adäquat beurteilen zu können. Daher ist die adäquate zeitliche Strukturierung durch eine variationsreiche Nutzung verschiedenster temporaler Kohäsionsmittel ein wesentlicher Schwerpunkt des Förderprogramms. Mit Hilfe dieser Graphiken ist es – leider nur für eine begrenzte Anzahl von cirka zwanzig Schülertexten – möglich, sich genauer anzuschauen, welche temporalen Kohäsionsmittel im Einzelnen verwendet worden sind und somit zu überprüfen, wie groß die Varianz der verwendeten temporalen Adverbien ist (vgl. Abbildung 24).

Wie aus Abbildung 24 ersichtlich, bietet ‚*Tulpe L2*‘ mit diesen graphischen Aufbereitungen einen schnellen, übersichtlichen Einblick, welcher Art die verwendeten temporalen Kohäsionsmittel sind und ob es im Hinblick auf deren Varianz eine Entwicklung gibt.⁸

⁸ Bei einer Stichprobe dieser Größe sind anhand der graphischen Aufbereitungen, die ‚*Tulpe L2*‘ zur Verfügung stellt, auch weitere Einblicke insbesondere im Bereich Wortschatz möglich. Berücksichtigt man zudem die individuellen Schülerprofile, so sind auch zusätzliche Einblicke im Bereich der Satzkomplexität möglich (vgl. Abbildung 14).

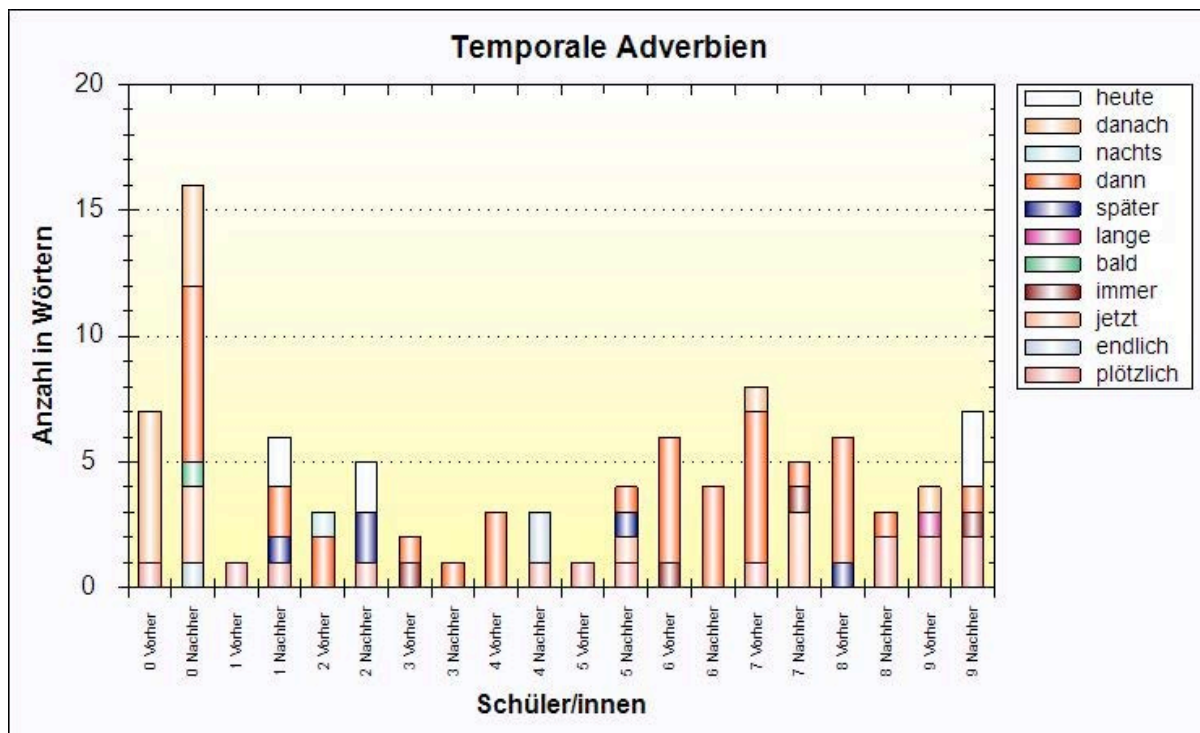


Abbildung 24: vergleichende Vorher-Nachher-Analyse der verwendeten temporalen Adverbien (*ausgewählter Förderschüler/innen*)

Auf den ersten Blick ist erkennbar, dass fünf der zehn Schüler/innen, die bei dieser Analyse berücksichtigt wurden, nach Teilnahme am Förderprogramm deutlich mehr temporale Adverbien in ihren Texten verwenden. Wichtiger als die Anzahl der temporalen Adverbien ist jedoch, dass diesen fünf Schüler/innen außerdem durch eine variantenreiche und angemessene Nutzung verschiedener temporaler Adverbien eine adäquate temporale Strukturierung ihrer Erzählungen zunehmend besser zu gelingen scheint. Schaut man sich die anderen fünf Schüler/innen genauer an, so fällt auf, dass zumindest drei dieser fünf Schüler/innen nach Teilnahme am Förderprogramm ebenfalls auf die für diese Entwicklungsstufe noch häufige, zum Teil sogar ausschließliche Verwendung von „(und) dann“ verzichten. Im Anschluss an die Förderung verwenden sie somit zwar nicht mehr temporale Adverbien, jedoch scheint auch diesen Schüler/innen eine variantenreiche Nutzung offensichtlich deutlich besser zu gelingen.

Wie im Theorieteil ausführlich dargelegt, sollte der Hauptfokus jedoch darauf liegen, die Schüler/innen dabei zu unterstützen, gegliederte Textteile im Sinne einer Differenz beispielsweise von ‚(und) dann‘ versus ‚plötzlich‘ zu produzieren (vgl. Augst et al., 2007, S. 361). Denn beim schriftlichen Erzählen geht es erst in zweiter Linie darum, bei der ‚lokalen‘ Verkettung der einzelnen Ereignisse zwischen ‚(und) dann‘, ‚danach‘ und ‚nachdem‘ zu variieren (vgl. Kap.1.2.2., S. 54). Das Adverb ‚plötzlich‘ welches vielfach

genutzt wird, um den Planbruch einzuleiten, ist besonders gut geeignet den Ereignisverlauf einer ‚Geschichte‘ ‚global‘ in ein ‚Vorher‘ und ein ‚Nachher‘ zu untergliedern, so dass dieser nicht mehr nur durch Sequenzialität, sondern auch durch Kontrastivität gekennzeichnet (vgl. Schühlein, 1996, S. 248). Daher ist es positiv hervorzuheben, dass dieses Adverb nach Teilnahme am Förderprogramm offensichtlich von der Mehrzahl der Schüler/innen verwendet wird.

Einschränkend muss im Hinblick auf das oben Gesagte darauf hingewiesen werden, dass diese Analyse auf der Bestimmung von Typ-Token-Relationen beruht somit der Textumfang unberücksichtigt bleibt. Weiterhin ist es in der aktuellen Version von ‚Tulpe L2‘ nur möglich die temporalen Adverbien (‚immer‘, ‚plötzlich‘, ‚danach‘, usw.) nicht jedoch die verwendeten adverbialen Bestimmungen der Zeit (‚eines Morgens‘, ‚nach einer Weile‘, ‚im Verlauf des Tages‘, usw.) bei dieser Analyse zu berücksichtigen. Daher ergibt der Vergleich des ‚temporalen Kohäsionsgrades‘ vor und nach Teilnahme am Förderprogramm mitunter, wie beispielsweise beim Fall 7, ein anderes Bild. Wie aus Abbildung 24 ersichtlich, ergibt die reine Häufigkeitszählung, dass vor der Teilnahme mehr temporale Adverbien in Text verwendet worden sind. Vergleicht man jedoch den ‚temporalen Kohäsionsgrad‘ vor und nach der Teilnahme am Förderprogramm, so zeigt sich, dass, dieser nach Teilnahme am Förderprogramm deutlich höher ist. Der Grund hierfür könnte sein, dass nach Teilnahme am Förderprogramm, gemessen am Textumfang, deutlich mehr explizite Kohäsionsmittel zur temporalen Strukturierung des Textes genutzt wurden. Alternativ wäre jedoch auch möglich, dass nach der Teilnahme verstärkt adverbiale Bestimmungen der Zeit und weniger temporale Adverbien zur temporalen Strukturierung verwendet wurden. Ein Blick in die Texte zeigt, dass in diesem Fall ersteres zutrifft. Schaut man sich hingegen die Texte von Fall 4 genauer an, so wird deutlich, dass der höhere Kohäsionsgrad, in dem nach der Teilnahme am Förderprogramm geschriebenen Text vor allem damit zu tun hat, dass zu diesem Zeitpunkt mehr adverbiale Bestimmungen der Zeit genutzt wurden. Die Anzahl der temporalen Adverbien ist hingegen bei dieser Schüler/in in beiden Texten gleich, wie Abbildung 24 veranschaulicht. Somit wird an dieser Stelle sehr deutlich, wie wichtig es ist, die einzelnen Kennwerte in Beziehung zueinander zu interpretieren.

Da beim ‚Kohäsionsgrad gesamt‘ unter anderem der temporale Kohäsionsgrad eine Rolle spielt, scheint es aufschlussreich, kurz die Entwicklung dieser beiden Variablen im Verlauf des Schuljahres miteinander zu vergleichen. Hierbei zeigt sich erstaunlicherweise, dass die Entwicklung beider Variablen zumindest bis zu einem gewissen Grad

konträr verläuft. So haben die Förderschüler/innen direkt im Anschluss an die Teilnahme am Förderprogramm beim ‚Kohäsionsgrad gesamt‘ einen Zuwachs, die Kontrollschüler/innen hingegen einen Verlust. Ein Vergleich offenbart, dass die Kontrollschüler/innen hinsichtlich des temporalen Kohäsionsgrades hingegen einen Zuwachs haben, der zudem höher ist als derjenige der Förderschüler/innen. Schaut man sich die Entwicklung im Verlauf des Schuljahres an, so haben beide Gruppen im Hinblick auf den temporalen Kohäsionsgrad einen Zuwachs, wobei derjenige der Förderschüler/innen höher ist. Beim ‚Kohäsionsgrad gesamt‘ haben hingegen beide Gruppen Verluste, derjenige der Kontrollschüler/innen ist dabei deutlich höher.

Dieser Vergleich macht noch einmal deutlich, dass die Ergebnisse dieser beiden abhängigen Variablen mit großer Vorsicht zu interpretieren sind und dringend einer zusätzlichen qualitativen Analyse bedürfen. Im Zuge dieser Untersuchung müsste zum einen geprüft werden, welcher Art die verwendeten kohäsiven Mittel der Schüler/inne überhaupt sind, als auch, ob die Schüler/innen zum Schuljahresende, nicht nur weniger explizite Kohäsionsmittel verwenden, sondern zudem tatsächlich vermehrt auf implizite Art und Weise kohärente Texte herstellen.

Will man jedoch die Schülertexte, das heißt die Effektivität des Förderprogramms im Hinblick auf die Fähigkeit untersuchen, Kohärenz ohne Zuhilfenahme so genannter kohäsiver Mittel herzustellen, sind in jedem Fall weitere Untersuchungen notwendig. Denn ‚Tulpe L2‘ ist nicht in der Lage dies zu prüfen. Eine Möglichkeit wäre beispielsweise, in ähnlicher Weise wie Glaser (vgl. 2004, S. 134) vorzugehen und die Kohärenz der einzelnen Texte global durch mehrere Rater beurteilen zu lassen. In der Tat ist es so, dass wir relativ leicht und schnell einschätzen können, ob ein Text kohärent ist. Jedoch fällt es uns vergleichsweise schwer, zu benennen, auf welche Weise und mit welchen Mitteln die Kohärenz eines Textes hergestellt worden ist (vgl. Linke et al., 1996, S. 254) Die beiden folgenden Texte zeigen, dass zumindest für diesen Einzelfall gilt, nach Teilnahme am Förderprogramm sind Schüler/innen eindeutig „besser“ in der Lage, einen kohärenten Text zu verfassen:

Toms Reise in die Türkei (vor Teilnahme am Förderprogramm)

*Tom fliegt in die Türkei mit seinem Flugkissen. **Als er ankam in der Türkei**, wusste er nicht, wie man Türkisch redet. Er wollte wissen, wie man zur der Schokoladenfabrik hinkommt. Aber zufällig hat er den Mann gesehen. Tom fragte den Mann: „Wie heißen sie denn?“ Der Mann sagte auf Türkisch: „Murat“ Tom sagte: „Wie? Ich verstehe kein Türkisch. Können sie das auf Englisch sagen?“ Er redete aber auch Englisch. Der Mann sagte auf Englisch: „ Ich heiße Murat.“*

*Tom fragte Murat alles, was er wissen wollte auf Englisch. Tom fragte Murat, wo die Schokoladenfabrik ist, weil Tom ja nicht wusste, wo die ist. Murat sagte auch nur alles auf Englisch. Murat sagte: „Zu der Schokoladenfabrik musst du nach Ankara. Und eigentlich, warum willst du denn zu der Schokoladenfabrik?“ „Weil ich meine Oma versprochen habe, dass ich Schokolade aus der Türkei bringen werde. Vielen Dank auch, dass sie gesagt haben wo ich hinfliegen muss.“ Murat sagte dann: „Bitte“ **Dann** ist Tom weitergeflogen mit seinem Flugkissen, geflogen weiter nach Ankara. **Als er in Ankara ankam**, war ihn so heiß, weil es in Ankara vierzig Grad Celsius. Aber schon wieder hat er ein Mann gesehen. Tom redete mit dem Mann Englisch, der Mann auch mit ihm. Tom fragte den Mann: „Wie heißen sie denn?“ Der Mann sagte auf Englisch: „Ich heiße Ahmet.“ Tom sagte: „Ahmet, kannst du mir sagen, wo die Schokoladenfabrik ist?“ Er sagte: „Hier gleich in der Ecke.“ „Okay, danke schön.“ Dann ist Tom weiter um die Ecke geflogen und hat den Leiter gesehen, weil er eine Uniform trugte, wo Schokoladenfabrik stand. Tom fragte: „Kann man hier Schokolade machen, also selbstgemacht?“ „Ja, hier machen wir alle Arten von Schokolade.“ „Ja , super. Ich will Milka-Schokoladen machen. Wie heißen Sie?“ „Ich heiße Osman, „sagte der Mann. „Okay“, sagte Tom. **Als er die Schokolade gemacht hat**, ist er wieder zurückgeflogen mit seinem Flugkissen zu seiner Oma und hat die Schokolade gegeben. Die Oma hat gesagt: „ Wow, die schmecken aber lecker. Danke.“ „Für dich mache ich doch alles Omi. Bitte“.*

Bereits im ersten Text, geschrieben vor Teilnahme am Förderprogramm, wurden viele Pronomen, fast durchgehend adäquate Verwendung, zur Textverflechtung verwendet. Hingegen finden sich im Text nur wenige temporale Adverbien oder adverbiale Bestimmungen der Zeit zur temporalen Strukturierung des Textes. Hauptsächlich, insgesamt drei Mal, wird ein Temporalsatz zur zeitlichen Strukturierung verwendet. Außerdem gibt es in diesem Text sehr viel wörtliche Rede. Diese wird in einer Weise und Häufigkeit verwendet, die dem Leser ein Textverständnis deutlich erschwert und die Kohärenz des Textes mindert. Die Erzählung, obgleich im Schreibimpuls explizit thematisiert, ist keine Höhepunkterzählung, sondern eher eine so genannte Geflechterzählung (vgl. 1.2.1., S. 33f.).

Laura beim Skifahren (nach Teilnahme am Förderprogramm)

Am Nachmittag wollte Laura Skifahren gehen, aber ihre Mutter war arbeiten. Laura rufte bei der Arbeit an und fragte ihre Mutter. Ihre Mutter sagte: „Okay! **Nach der Arbeit** gehen wir Skifahren!“ Laura packte **sofort** ihre dicken Sachen ein. Sie freute sich so doll, dass vor Freude platzen würde. Sie fuhr mit ihrer Mutter zum Berg, um Ski zu fahren. **Als** sie **endlich** am hohen Berg, um Ski zu fahren, Laura fährte mit ihrer Mutter zum steilen Berg. **Aber plötzlich, als sie den steilen Berg runterfuhr**, sah sie ein Stein. Sie konnte nicht bremsen. Sie knallte gegen den Stein mit ihrem Bein. Ihr Bein war voller Blut. Ihre Mutter rannte **sofort** zu ihr. Sie sagte zu Laura: „Komm wir gehen ins Krankenhaus!“ Laura weinte **die ganze Fahrt lang**. **Endlich** waren sie da. Der Doktor Mainz hat gesagt: „Alles in Ordnung! Wir müssen nur ein Pflaster raufmachen und in sechs bis sieben Wochen sehen wir uns wieder, um dein Bein anzuschauen!“ **Als sie nach Hause fahren**, war Laura sehr traurig, erstens, weil sie nicht mehr Skifahren können und zweitens, weil sie ihr Bein verletzt hatte.

Der zweite, nach Teilnahme am Förderprogramm geschriebene Text liest sich hingegen deutlich anders. In diesem Text werden ebenfalls wieder viele Pronomen zur Textverflechtung genutzt und dieses Mal durchgehend adäquat angewendet. Auffällig ist, dass, neben dem im ersten Text mehrfach verwendeten Temporalsatz, dieses Mal auch eine deutlich stärkere explizite temporale Strukturierung durch die adäquate Nutzung sowohl von temporalen Adverbien als auch von adverbialen Bestimmungen der Zeit gelungen ist. Dieser Text ist zudem eine eindeutige Höhepunkterzählung, was auch sprachlich durch die phraseologische Wendung „aber plötzlich“ deutlich gemacht wird. Der Text ist sehr gut verständlich, somit deutlich kohärenter als der erste Text. Einer der Gründe hierfür ist sicherlich, dass in diesem Text deutlich weniger wörtliche Rede verwendet wurde. Insbesondere werden Textverständnis und Textkohärenz jedoch durch die Nutzung des narrativen Textmusters unterstützt, auch wenn die Pointe in diesem Text ebenfalls nicht gelungen ist, so gibt es zumindest ein „gutes Ende“, mit dem die Rückkehr zum „normalen Gang der Dinge“ (vgl. Kap. 1.2.1.) realisiert wurde.

Zudem gibt es in diesem nach Teilnahme am Förderprogramm geschriebenen Text einige emotionale Qualifizierungen (*freute sich so, dass sie vor Freude platzen würde*), anschauliche Beschreibungen (*dicke Sachen*, *steilen Berg*, u.ä.), die als typisches Stilmittel der Erzählung ebenfalls Bestandteil des Förderprogramms sind.

Angesichts der vorhandenen Stichprobengröße waren diese exemplarisch an einem Einzelfall skizzierten ebenfalls möglichen Analysen leider nicht für die gesamte Stichprobe zu realisieren.

„Textumfang“ (Wörter pro Text)

Abschließend werden die Ergebnisse für den *„Textumfang“* der von den Schülern produzierten Aufsätze berichtet (Aufsatzlänge in Worten).

Textumfang	<i>M</i>		<i>SD</i>		<i>F-Wert (p)</i>	<i>df</i>
	<i>FG</i>	<i>KG</i>	<i>FG</i>	<i>KG</i>		
Pretest (<i>N=83; 107</i>) <i>Kovariaten: Schreibmotivation, Geschlecht, Sprache</i>	237,35	268,07	94,43	130,93	3,416 (0,66)	4;185
Posttest (<i>N=85/108</i>) <i>Kovariaten: Schreibmotivation, Förderzeitpunkt, Textumfang (Pretest)</i>	240,34	229,77	95,71	113,52	3,993 (0,049)	4;188
Follow-up (<i>N=55/108</i>) <i>Kovariaten: Geschlecht Schreibmotivation, Textumfang (Pretest)</i>	291,13	263,62	123,48	113,84	3,972 (0,048)	4;158

Tabelle 19: Kovarianzanalyse ohne Messwiederholung *„Textumfang“* (*Förder- versus Kontrollgruppe*)

Beim Vortest ist der Mittelwert der Förderschüler/innen mit 237,35 im Vergleich zu 268,07 Wörtern pro Text deutlich geringer als derjenige der Kontrollschüler/innen. Beim Posttest haben hingegen die Förderschüler/innen mit 240,34 im Vergleich zu 229,77 Wörtern pro Text einen höheren Mittelwert. Auch beim Follow-up haben die Förderschüler/innen, mit durchschnittlich 291,13 Wörter pro Text im Vergleich zu 263,62 deutlich mehr Wörter pro Text geschrieben als die Schüler/innen der Kontrollgruppe.

Bei dieser abhängigen Variable sind sowohl beim Posttest ($F_{(4;188)} = 3,993$ ($p = 0,049$)) als auch beim Follow-up ($F_{(4;158)} = 3,972$ ($p = 0,048$)) die Unterschiede zwischen den Gruppen knapp signifikant. Entsprechend liegt die berechnete relative Effektstärke der Posttest-Daten ebenfalls bei 0,37 zugunsten der Fördergruppe. Beim Follow-up ist ein sogar $\text{Effekt}_{\text{KORR}}$ von 0,5 zugunsten der Fördergruppe nachweisbar. Aufgrund der unterschiedlichen Ausgangswerte wurden auch in diesem Fall wieder korrigierte Effektstärken berechnet.

Textumfang	<i>FG</i>	<i>KG</i>
<i>im Förderzeitraum</i>	2,99	- 38,30
<i>im 2. Halbjahr</i>	50,79	33,85
<i>Innerhalb des Schuljahres</i>	53,78	- 4,45

Tabelle 20: Gruppenvergleich der Zuwächse *„Textumfang“* (*Förder- versus Kontrollgruppe*)

Für diese abhängige Variable wurden ebenfalls die Zuwächse bestimmt. Während die Förderschüler/innen beim Posttest einen leichten Zuwachs von 2,99 Wörter pro Text haben, haben die Kontrollschüler/innen, die im Vergleich zum Pretest deutlich kürzere Texte geschrieben haben, einen Verlust von durchschnittlich 38,3 Wörtern pro Text. Beim Follow-up haben die Förderschüler/innen einen weiteren Zuwachs von durchschnittlich 50,79 Wörtern pro Text. Aber auch die Schüler/innen der Kontrollgruppe haben beim Follow-up wieder längere Texte als beim Posttest geschrieben. Sie haben einen Zuwachs von 33,85. Ihre Text sind zu Schuljahresende aber damit immer noch kürzer als zu Beginn des Schuljahres, sodass sie innerhalb des Schuljahres einen Verlust von durchschnittlich 4,45 Wörtern pro Text haben, wohingegen in der Fördergruppe ein Zuwachs von durchschnittlich 53,78 Wörtern pro Text nachweisbar ist. Gemessen an der Standardabweichung ist das ein Zuwachs von knapp 50 Prozent (49,36%).

Die statistische Analyse Varianzanalyse mit Messwiederholung (Sphärizität angenommen) belegt, dass bei der abhängigen Variable ‚*Textumfang*‘ die Wechselwirkung mit den Gruppen signifikant ist ($F_{(2;322)} = 3,56$ ($p = 0,029$)).

Wie aus Abbildung 25 zu entnehmen, ist auch bei dieser abhängigen Variablen in beiden Gruppen zu allen drei Messzeitpunkten eine große Streuung der Daten vorhanden. Dass im Unterschied zu den anderen abhängigen Variablen bei dieser abhängigen Variable jedoch trotz der ebenfalls großen Datenstreuung nicht nur vergleichsweise große Effekte, sondern auch signifikante Ergebnisse nachweisbar sind, ist vermutlich auf die relativ großen Zuwächse in der Fördergruppe zurückzuführen.

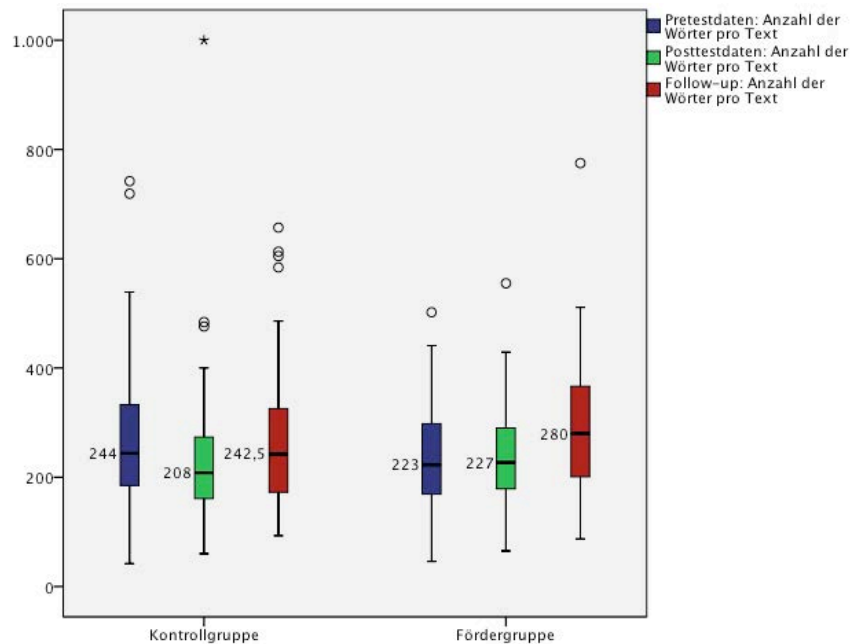


Abbildung 25: Boxplot zum ‚Textumfang‘: gruppierter Vergleich der einzelnen Messzeitpunkte (‚Förder-versus Kontrollgruppe‘)

Die durchschnittliche Textlänge wurde Bezug nehmend auf die weit verbreitete Annahme, dass Schüler, die längere Texte zu einem gegebenen Thema produzieren, über eine elaboriertere Sprache verfügen, als ein Indikator zur Bestimmung der Wirksamkeit und Nachhaltigkeit des Förderprogramms ausgewählt.

Das folgende Beispiel der Schülerin *Berta* zeigt jedoch, dass es auch Abweichungen von diesem Prinzip geben kann. *Berta* hat mit über 550 Wörtern den deutlich längsten Text in ihrer Klasse verfasst, was darauf hinweisen könnte, dass auch die sprachliche Vielfalt und Komplexität entsprechend hoch ist. Betrachtet man allerdings das individuelle Schülerprofil von *Bertha* (vgl. Abbildung 14) ergibt sich ein anderes Bild: Bei der Analyse des Wortfeldes ‚Sagen‘ zeigt sich beispielsweise, dass *Berta* zwar überdurchschnittlich viele Verben benutzt, die Varianz allerdings eher eingeschränkt ist (17 Verben/3 unterschiedliche Verben). Ein ähnliches Ergebnis liefert die Auswertung der Type-Token-Relationen für die einzelnen Wortarten. Die reine Häufigkeitszählung zeigt, *Berta* benutzt mit die meisten Verben und die meisten Adjektive, fällt aber nach der Relativierung durch die Aufsatzlänge unter den Durchschnitt bei den Werten für die TTR bei diesen Wortarten zurück. Schon allein daraus lässt sich folgern, dass der Aufsatz geprägt ist, durch Monotonie und Wortwiederholungen. Wird mit der durchschnittlichen Satz- und Teilsatzlänge ein weiteres Maß zur Bestimmung der Komplexi-

tät herangezogen, kann zudem gefolgert werden, dass *Berta* zu einer starken Reihung von Hauptsätzen neigt, wie der folgende Ausschnitt aus *Bertas* Aufsatz deutlich macht:

..... Morgens steht Lukas auf und macht sich fertig für die neue Schule. Danach isst er Frühstück. Auf dem Weg zu Schule ist er aufgeregt und hat ein bisschen Angst. Auf dem Weg begegnet er sein neuen Freund Fabian. Sie sind ganz gute Freunde. Sie verstehen sich ganz gut. Fabian und Luka sind angekommen an der Schule vor dem Tor. Luka und sein Freund Fabian sind aufgeregt. Sie sind in eine Gesamtschule. Sie gehen in die Klasse rein. Seine Klassenlehrerin ist sehr nett. Sie ist fröhlich und sie ist lustig. Der Unterricht ist interessant und lustig. Er lernt auch ganz viele Freunde kennen. Es klingelt. Luka geht raus mit seinem Freund Fabian und spielt Fußball. Dann lernt er die ganze Klasse. Es hat geklingelt, sie müssen jetzt rein.

Zu vermuten ist, zumindest legen dies die Daten nahe, dass Textlänge vor allem mit der Schreibmotivation zu tun hat und diese durch Teilnahme am Förderprogramm gestiegen ist. Schaut man sich die deskriptiven Daten hierzu an, so zeigt sich, in der Fördergruppe gibt es nach Teilnahme am Förderprogramm nicht nur einen minimalen Anstieg hinsichtlich der Schreibmotivation (vgl. Kap. 5.4.), sondern auch die durchschnittliche Anzahl der Wörter pro Text ist in dieser Gruppe kontinuierlich angestiegen. In der Kontrollgruppe hat sich hingegen, bei unveränderten Mittelwerten hinsichtlich der Schreibmotivation, der durchschnittliche ‚Textumfang‘ dahingehend verändert, dass die Schüler/innen dieser Gruppe insbesondere beim Posttest aber auch noch beim Follow-up durchschnittlich deutlich weniger Wörter pro Text geschrieben haben.

5.3. Auswertung zum zweiten Hypothesenblock: Differenzielle Fördereffekte

Im Zuge dieser Hypothesentestung werden ebenfalls zunächst mittels einfaktoriellen Kovarianzanalysen Gruppendifferenzen der Post- und der Follow-up-Daten untersucht und anschließend die Zuwächse innerhalb der Gruppen im Verlauf eines Schuljahres geprüft, wobei auch geschaut wird, ob sich die Zuwächse zwischen den Gruppen unterscheiden. Diese Prüfungen geschehen mittel zweifaktoriellen Varianzanalysen mit Messwiederholung auf einem Faktor.

Durch Teilnahme am Förderprogramm soll die Entwicklung der Schreibkompetenz unabhängig von Geschlecht, Erstsprache und Leistung gleichermaßen unterstützt werden. Daher wird angenommen, dass sich die Werte für die einzelnen Schreibmaße bei entsprechenden Gruppenvergleichen sowohl bei den Post- als auch bei den Follow-up-Daten in den jeweiligen Gruppen nicht signifikant unterscheiden. Ebenso wird davon ausgegangen, dass sich in allen Gruppen die Werte der getesteten

Schüler/innen für die einzelnen Schreibmaße nach Teilnahme am Förderprogramm gleichermaßen signifikant erhöht haben und auch ein halbes Jahr nach Teilnahme weiterhin stabil, höchstens bedingt durch vorhandene Reifungs- und Unterrichtseffekte noch weiter gestiegen sind.

Zur besseren Übersicht geschieht die Ergebnisdarstellung bei dieser Hypothesentestung nicht nur getrennt für die einzelnen Schreibmaße, sondern auch getrennt für die jeweiligen Gruppen.

5.3.1. Geschlecht

Geprüft wurde, ob Jungen und Mädchen gleichermaßen von ihrer Teilnahme am Förderprogramm profitieren.

MTLD	M		SD		F-Wert (p)	df
	Junge	Mädchen	Junge	Mädchen		
Pretest (N=34;51) (Kovariate: Sprache)	63,17	64,60	35,41	36,61	0,212 (0,645)	2;82
Posttest (N=34;51) (Kovariate: MTLT (Pretest))	72,42	73,41	46,27	46,83	0,001 (0,973)	2;82
Follow-up (N=23;32) (Kovariate: Sprache, MTLT (Pretest))	82,91	90,55	30,06	48,53	0,848 (0361)	3;51

Tabelle 21: Kovarianzanalyse ohne Messwiederholung ‚allgemeine Wortschatzvariabilität‘: MTLT (‚Mädchen versus Jungen‘ der Teilstichprobe ‚Fördergruppe‘)

Wie aus der Tabelle 21 ersichtlich, haben die Mädchen mit 64,60 im Vergleich zu 63,17 etwas höhere Ausgangswerte hinsichtlich der ‚allgemeinen Wortschatzvariabilität‘ (MTLD). Auch direkt nach der Teilnahme am Förderprogramm und ebenso zum Schuljahresende haben sie durchschnittlich eine etwas höhere ‚allgemeine Wortschatzvariabilität‘. Beim Posttest sind es 73,41 im Vergleich zu 72,42, beim Follow-up sogar 90,55 im Vergleich zu 82,91. Jedoch haben die statistischen Untersuchungen gezeigt, dass weder beim Posttest noch beim Follow-up die Gruppenunterschiede signifikant sind (vgl. Tabelle 21).

Bei der Berechnung der relativen Effektstärken hat sich beim Posttest ein Effekt_{korrr} von 0,018 zugunsten der Jungen, für den Follow-up hingegen ein Effekt_{korrr} von 0,23 zugunsten der Mädchen ergeben.

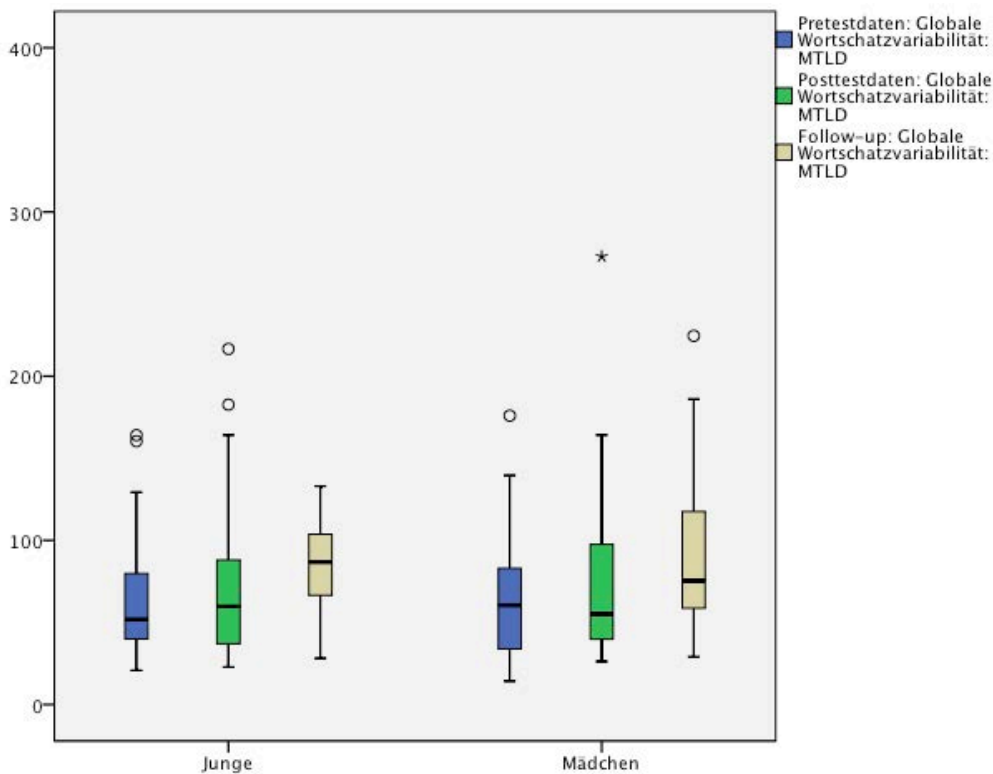


Abbildung 26: Boxplot zur ‚allgemeinen Wortschatzvariabilität‘ gruppierter Vergleich der einzelnen Messzeitpunkte (‘Mädchen versus Jungen’ der Teilstichprobe ‘Fördergruppe’)

Wie in Abbildung 26 deutlich erkennbar, sind zu allen drei Messzeitpunkten in beiden Gruppen großen Streuungen vorhanden. Wenngleich die Streuung der Daten innerhalb der Gruppe der Mädchen stets etwas höher ist, was auch ein Vergleich der Standardabweichungen zeigt (vgl. Tabelle 21), kann man trotzdem festhalten, die Leistungen sind in beiden Gruppen sehr heterogen.

MTLD	<i>Jungen</i>	<i>Mädchen</i>
<i>im Förderzeitraum</i>	9,25	8,81
<i>im 2. Halbjahr</i>	10,49	17,14
<i>innerhalb des Schuljahres</i>	19,74	25,95

Tabelle 22: Gruppenvergleich der Zuwächse ‚allgemeine Wortschatzvariabilität‘: MTLD (‘Mädchen versus Jungen’ der Teilstichprobe ‚Fördergruppe‘)

Schaut man sich die Zuwächse in den einzelnen Gruppen im Verlauf des Schuljahres näher an und vergleicht diese (vgl. Tabelle 22), so fällt auf, dass die Mädchen im unmittelbaren Anschluss an die Förderung mit 8,81 im Vergleich zu 9,25 zwar einen etwas geringeren Zuwachs haben, jedoch der Zuwachs der Mädchen bis zum Ende des Schul-

jahres mit 17,14 im Vergleich zu 10,49 deutlich höher ist. Insgesamt haben die Mädchen mit 25,95 im Verlauf des Schuljahres einen deutlich höheren Zuwachs als die Jungen, deren Zuwachs bei 19,74 liegt. Gemessen an ihrer jeweiligen Standardabweichung haben beide Gruppen jedoch innerhalb des Schuljahres einen annähernd gleichen Zuwachs von 60 Prozent, bei den Mädchen 60,96%, bei den Jungen 60,29%.

Die statistischen Überprüfungen (Varianzanalyse mit Messwiederholung; Korrekturverfahren „Greenhouse Geisser“) ergeben, dass entsprechend der Hypothese beim Vergleich von Jungen und Mädchen keine signifikanten Interaktionseffekte zwischen Gruppen und Zuwachs ermittelt wurden ($F_{(2;106)} = 0,527$ ($p = 0,570$)).

Lexikalische Dichte	M		SD		F-Wert (p)	df
	Junge	Mädchen	Junge	Mädchen		
Pretest (N=34;51) (Kovariate: Sprache, Schreibmotivation (Pretest))	0,582	0,584	0,045	0,048	0,351 (0,555)	3;79
Posttest (N=34;51) (Kovariate: Sprache, Förderzeitpunkt, lexikalische Dichte (Pretest))	0,574	0,573	0,039	0,033	0,122 (0,728)	4;80
Follow-up (N=23;32) (Kovariate: lexikalische Dichte (Pretest))	0,569	0,567	0,040	0,036	0,546 (0,463)	2;52

Tabelle 23: Kovarianzanalyse ohne Messwiederholung ‚lexikalische Dichte‘ (Mädchen versus Jungen der Teilstichprobe „Fördergruppe“)

Aus der Tabelle 23 ist ersichtlich, dass hinsichtlich der ‚lexikalischen Dichte‘ ihrer Texte Jungen und Mädchen mit 0,582 bzw. 0,584 annähernd gleiche Ausgangswerte haben. Auch beim Posttest sind ihre Mittelwerte mit 0,574 bzw. 0,573 annähernd gleich, wobei im Gegensatz zur vorherigen Messung die Mädchen einen etwas geringeren Mittelwert haben. Hervorzuheben ist, dass, entgegen der Hypothese, in beiden Gruppen die Mittelwerte gesunken sind. Beim Follow-up sind die Mittelwerte in beiden Gruppen weiter gesunken und es sind wieder die Jungen, die mit 0,569 im Vergleich zu 0,567 einen etwas höheren Mittelwert haben. Die statistische Analyse ergibt, dass weder beim Posttest noch beim Follow-up signifikante Gruppenunterschiede vorliegen (vgl. Tabelle 23).

Die Berechnung der relativen Effektstärken zeigt, dass in beiden Fällen Effekte zugunsten der Jungen nachweisbar sind, beim Posttest ein $\text{Effekt}_{\text{korrr}}$ von 0,071, beim Follow-up ein $\text{Effekt}_{\text{korrr}}$ 0,096.

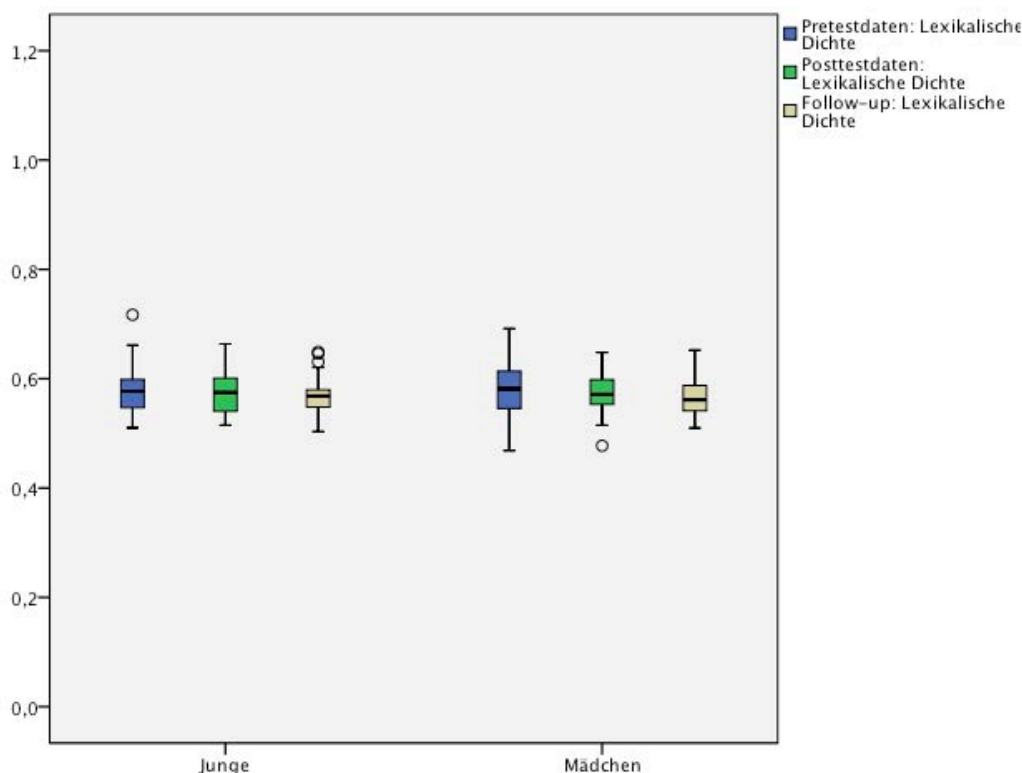


Abbildung 27: Boxplot zur ‚lexikalische Dichte‘: gruppiertes Vergleich der einzelnen Messzeitpunkte (‘Mädchen versus Jungen’ der Teilstichprobe ‘Fördergruppe’)

Abbildung 27 veranschaulicht, was auch die jeweiligen Standardabweichungen belegen (vgl. Tabelle 23), dass bei dieser abhängigen Variable die Daten deutlich weniger streuen als dies bei der vorherigen abhängigen Variable der Fall gewesen ist.

Auffällig bei dieser Variablen ist (vgl. Tabelle 24), dass in beiden Gruppen keine Zuwächse sondern Verluste messbar sind.⁹ Beim Posttest haben die Mädchen mit 0,011 im Vergleich zu 0,008 einen etwas höheren Verlust. Beim Follow-up ist der Verlust der Mädchen mit 0,006 im Vergleich zu 0,005 ebenfalls geringfügig höher, sodass die Mädchen hinsichtlich der ‚lexikalischen Dichte‘ ihrer Texte auch innerhalb des Schuljahres mit 0,017 im Vergleich zu 0,013 einen höheren Verlust haben. Gemessen an der Standardabweichung ist das für die Jungen innerhalb des Schuljahres ein Verlust von im-

⁹ Auf mögliche Ursachen für diese nicht hypothesenkonformen Entwicklungsverläufe hinsichtlich der lexikalischen Dichte der Schülertexte wurde bereits im Kontext der Ergebnisdarstellung zur ersten Hypothesentestung (5.2., S. 160f.) näher eingegangen.

merhin knapp 31% (30,59%), für die Mädchen jedoch sogar ein Verlust von knapp 41% (40,48%).

Lexikalische Dichte	<i>Jungen</i>	<i>Mädchen</i>
<i>im Förderzeitraum</i>	- 0,008	- 0,011
<i>im 2. Halbjahr</i>	- 0,005	- 0,006
<i>innerhalb des Schuljahres</i>	- 0,013	- 0,017

Tabelle 24: Gruppenvergleich der Zuwächse ‚lexikalische Dichte‘ (‚Mädchen versus Jungen‘ der Teilstichprobe ‚Fördergruppe‘)

Die statistischen Untersuchungen (Varianzanalyse mit Messwiederholung; Sphärizität angenommen) belegen, dass im Verlauf des Schuljahres keine signifikanten Interaktionseffekte zwischen Gruppen und Zuwachs nachweisbar sind ($F_{(2;106)} = 0,576$ ($p = 0,564$)).

STR	<i>M</i>		<i>SD</i>		F-Wert (p)	df
	<i>Junge</i>	<i>Mädchen</i>	<i>Junge</i>	<i>Mädchen</i>		
Pretest (N=34;51) (Kovariate: Förderzeitpunkt)	0,353	0,387	0,187	0,204	0,730 (0,395)	2;82
Posttest (N=34;51) (Kovariate: STR (Pretest))	0,421	0,407	0,203	0,204	0,395 (0,531)	2;82
Follow-up (N=23;32) (Kovariate: STR (Pretest))	0,448	0,502	0,210	0,189	0,392 (0,534)	2;52

Tabelle 25: Kovarianzanalyse ohne Messwiederholung ‚Satzkomplexität‘: STR (‚Mädchen versus Jungen‘ der Teilstichprobe ‚Fördergruppe‘)

Aus Tabelle 25 ist zu entnehmen, dass die Mädchen mit 0,387 im Vergleich zu 0,353 etwas höhere Ausgangswerte im Hinblick auf die ‚Satzkomplexität‘ aufweisen. Beim Posttest ist hingegen in der Gruppe der Jungen ein etwas höherer Mittelwert messbar. Dieser liegt bei 0,421, derjenige der Mädchen nur bei 0,407. Beim Follow-up haben jedoch die Mädchen mit 0,502 im Vergleich zu 0,448 wieder einen etwas höheren Mittelwert.

Die statistischen Untersuchungen haben jedoch ergeben, dass die gemessenen Gruppendifferenzen zu keinem Messzeitpunkt signifikant sind (vgl. Tabelle 25).

Bei der Berechnung der relativen Effektstärken ist beim Posttest mit 0,243 ein vergleichsweise hoher $\text{Effekt}_{\text{kor}}$ zugunsten der Jungen nachweisbar, beim Follow-up liegt ein $\text{Effekt}_{\text{kor}}$ von 0,097 zugunsten der Mädchen vor.

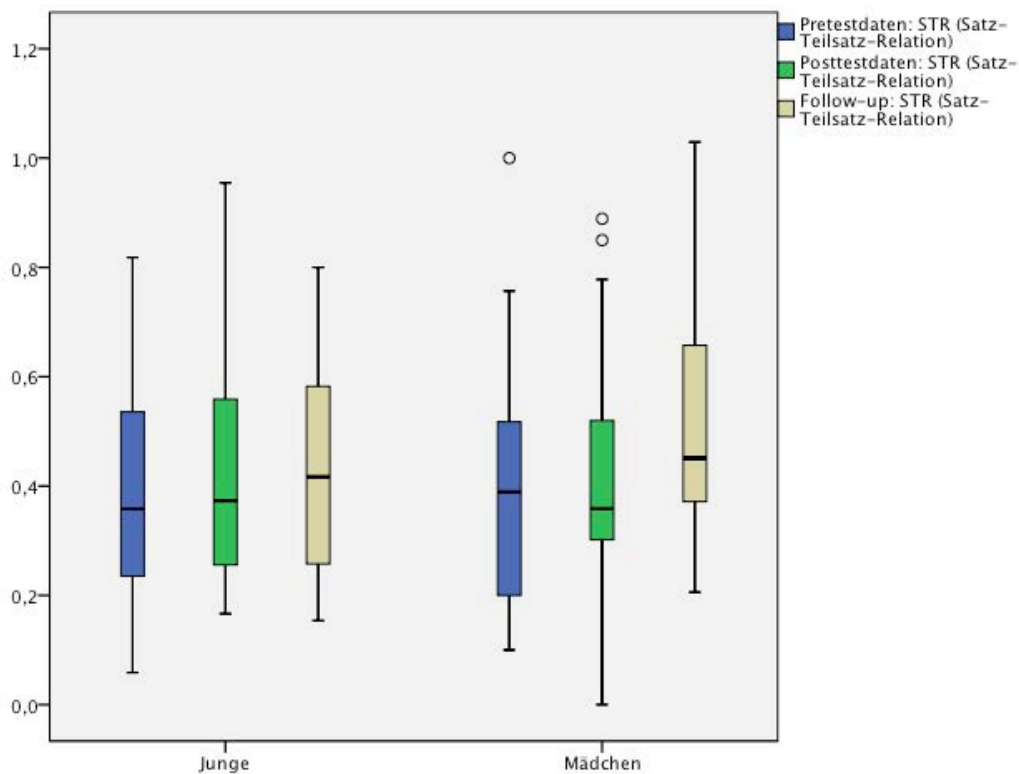


Abbildung 28: Boxplot zur ‚Satzkomplexität‘: gruppiertes Vergleich der einzelnen Messzeitpunkte (‘Mädchen versus Jungen’ der Teilstichprobe ‘Fördergruppe’)

Abbildung 28 verdeutlicht, wie auch die Standardabweichungen belegen (vgl. Tabelle 25), dass bei dieser abhängigen Variable wieder eine sehr große Streuung der Daten in beiden Gruppen existiert.

STR	<i>Jungen</i>	<i>Mädchen</i>
<i>im Förderzeitraum</i>	0,068	0,020
<i>im 2. Halbjahr</i>	0,027	0,095
<i>innerhalb des Schuljahres</i>	0,095	0,115

Tabelle 26: Gruppenvergleich der Zuwächse Messwiederholung ‚Satzkomplexität‘: STR (‘Mädchen versus Jungen’ der Teilstichprobe ‚Fördergruppe’)

Bei einer genaueren Betrachtung der Zuwächse (vgl. Tabelle 26), zeigt sich, dass direkt nach Teilnahme am Förderprogramm die Jungen mit 0,068 im Vergleich zu 0,02 einen eindeutig größeren Zuwachs haben. Im zweiten Schulhalbjahr ist jedoch der durchschnittliche Zuwachs in der Gruppe Mädchen mit 0,095 im Vergleich zu 0,027 deutlich höher und auch innerhalb des Schuljahres haben die Jungen mit 0,095 im Vergleich zu

0,115 einen etwas geringeren durchschnittlichen Zuwachs. Gemessen an der Standardabweichung ist dies ein Zuwachs für die Jungen von knapp 48% (47,86%) für die Mädchen sogar von knapp 59% (58,52%).

Die statistischen Analysen (Varianzanalyse mit Messwiederholung; Sphärizität angenommen) zeigen, auch bei diesem Gruppenvergleich ist die Wechselwirkung zwischen Gruppen und Zuwachs nicht signifikant ($F_{(2;106)} = 1,724$ ($p = 0,183$)).

Kohäsionsgrad gesamt	<i>M</i>		<i>SD</i>		F-Wert (p)	df
	<i>Junge</i>	<i>Mädchen</i>	<i>Junge</i>	<i>Mädchen</i>		
Pretest (N=34;51) (Kovariate: Schreibmotivation (Pretest))	0,943	1,00	0,214	0,307	1,800 (0,184)	2;80
Posttest (N=34;51) (Kovariate: Kohäsionsgrad gesamt (Pretest))	0,956	1,00	0,239	0,444	0,014 (0,905)	2;82
Follow-up (N=23;32) (Kovariate: Kohäsionsgrad gesamt (Pretest))	0,939	0,974	0,279	0,262	0,193 (0,663)	2;52

Tabelle 27: Kovarianzanalyse ohne Messwiederholung ‚Kohäsionsgrad gesamt‘ (Mädchen versus Jungen‘ der Teilstichprobe „Fördergruppe“)

Auch beim ‚Kohäsionsgrad gesamt‘ haben die Mädchen mit 1,00 im Vergleich zu 0,943 einen etwas höheren Ausgangswert als die Förderschüler. Beim Posttest haben sie mit 1,00 im Vergleich zu 0,956 immer noch einen durchschnittlich höheren Wert. Auch beim Follow-up haben die Mädchen mit 0,974 im Vergleich zu 0,939 immer noch einen höheren Mittelwert. Die statistischen Untersuchungen haben gezeigt, dass keine der gemessenen Gruppendifferenzen signifikant sind (vgl. Tabelle 27).

Bei Berechnung der relativen Effektstärken zeigt sich beim Posttest zunächst ein Effekt korr von 0,092 zugunsten der Jungen, beim Follow-up hingegen ein Effekt korr von 0,161 zugunsten der Mädchen.

Abbildung 29 zeigt, dass in beiden Gruppen zu allen drei Messzeitpunkten die Daten verhältnismäßig breit streuen. Dies belegen auch die Standardabweichungen der einzelnen Gruppen zu den jeweiligen Messzeitpunkten, wobei beim Pre- und Posttest offensichtlich die Daten der Mädchen deutlich mehr streuen, beim Follow-up hingegen etwas mehr diejenigen der Jungen. (vgl. Tabelle 27).

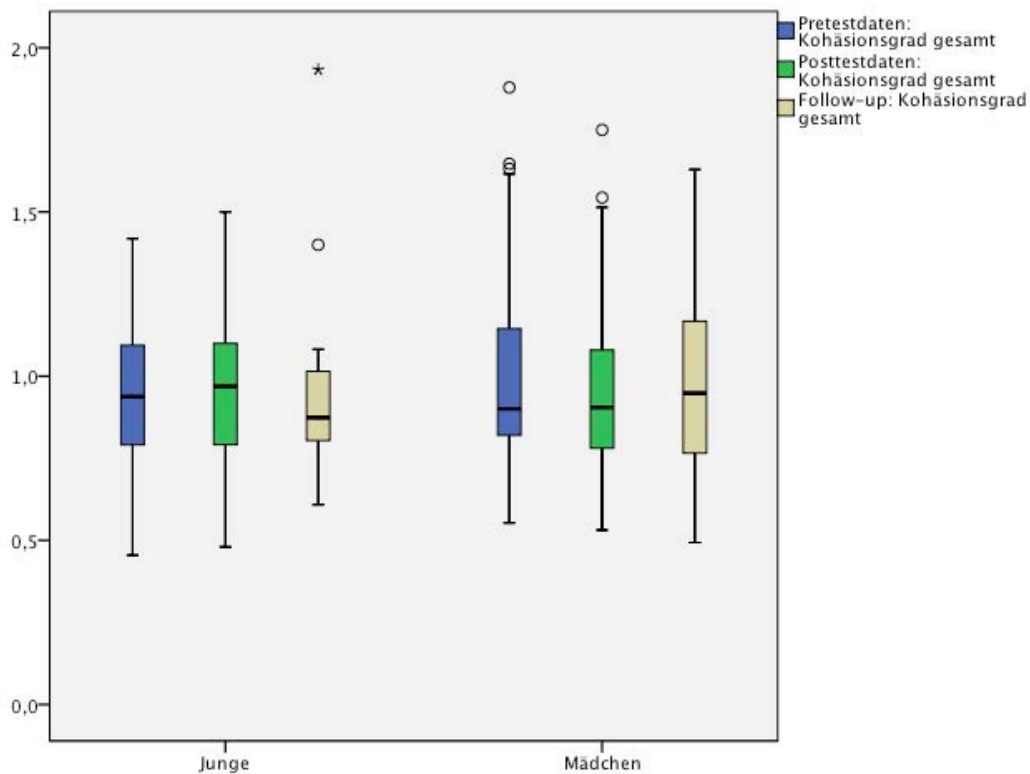


Abbildung 29: Boxplot zum ‚Kohäsionsgrad gesamt‘: gruppierter Vergleich der einzelnen Messzeitpunkte (‘Mädchen versus Jungen’ der Teilstichprobe ‘Fördergruppe’)

Beim Vergleich der Zuwächse (vgl. Tabelle 28) ist besonders auffällig, dass bei den Mädchen direkt nach ihrer Teilnahme am Förderprogramm keinerlei Zuwachs nachweisbar ist, die Jungen hingegen einen Zuwachs von 0,013 haben. Im weiteren Verlauf sind in beiden Gruppen Verluste messbar, derjenige der Mädchen ist mit 0,026 im Vergleich zu 0,017 etwas höher. Innerhalb des Schuljahres zeigen beide Gruppen Verluste, derjenige der Mädchen ist mit 0,026 im Vergleich zu 0,004 deutlich größer. Gemessen an der Standardabweichung ist dies innerhalb des Schuljahres ein Verlust von knapp 2 Prozent (1,62%) für die Jungen und für die Mädchen ein Verlust von gut 9 Prozent (9,14%).

Kohäsionsgrad gesamt	<i>Jungen</i>	<i>Mädchen</i>
<i>im Förderzeitraum</i>	0,013	0
<i>im 2. Halbjahr</i>	-0,017	-0,026
<i>innerhalb des Schuljahres</i>	-0,004	-0,026

Tabelle 28: Gruppenvergleich der Zuwächse ‚Kohäsionsgrad gesamt‘ (‘Mädchen versus Jungen’ der Teilstichprobe ‚Fördergruppe’)

Die statistischen Analysen (Varianzanalyse mit Messwiederholung; Korrekturverfahren „Greenhouse Geisser“) zeigen, dass die Zuwächse berücksichtigt man die Wechselwirkung mit der Gruppe nicht signifikant sind ($F_{(2;106)} = 2,32$ ($p = 0,774$)).

Temporaler Kohäsionsgrad	M		SD		F-Wert (p)	df
	Junge	Mädchen	Junge	Mädchen		
Pretest (N=34;51)	0,080	0,084	0,076	0,070	0,069 (0,793)	1;83
Posttest (N=34;51) (Kovariaten: temporaler Kohäsionsgrad (Pretest))	0,089	0,100	0,056	0,140	0,138 (0,711)	2;82
Follow-up (N=23;32) (Kovariaten: temporaler Kohäsionsgrad (Pretest))	0,094	0,092	0,083	0,059	0,001 (0,969)	2;52

Tabelle 29: Kovarianzanalyse ohne Messwiederholung ‚temporaler Kohäsionsgrad‘ (Mädchen versus Jungen‘ der Teilstichprobe „Fördergruppe“)

Wie aus Tabelle 29 ersichtlich, ist der Ausgangswert der Mädchen beim ‚temporalen Kohäsionsgrad‘ mit 0,084 im Vergleich zu 0,080 etwas höher. Auch direkt nach Teilnahme am Förderprogramm haben die Mädchen mit 0,100 im Vergleich zu 0,089 einen durchschnittlich höheren ‚temporalen Kohäsionsgrad‘ in ihren Texten. Beim Follow-up zeigt sich hingegen ein anderes Bild, jetzt haben die Jungen mit 0,094 im Vergleich zu 0,092 einen minimal höheren Mittelwert.

Die statistischen Untersuchungen zeigen, zu keinem der Messzeitpunkte sind die Gruppenunterschiede signifikant (vgl. Tabelle 29).

Bei der Berechnung der relativen Effektstärken zeigt sich beim Posttest ein Effekt_{korr} von 0,048 zugunsten der Mädchen, beim Follow-up hingegen ein Effekt_{korr} von 0,083 zugunsten der Jungen.

Aus Abbildung 30 lässt sich entnehmen, dass in beiden Gruppen eine vergleichsweise hohe Streuung der Daten vorliegt und insbesondere in der Gruppe der Mädchen einige so genannten Ausreißer vorhanden sind, sodass die Mädchen beim Posttest, aufgrund vereinzelter Ausreißer sogar eine fast dreimal so hohe Standardabweichung haben (vgl. Tabelle 29).

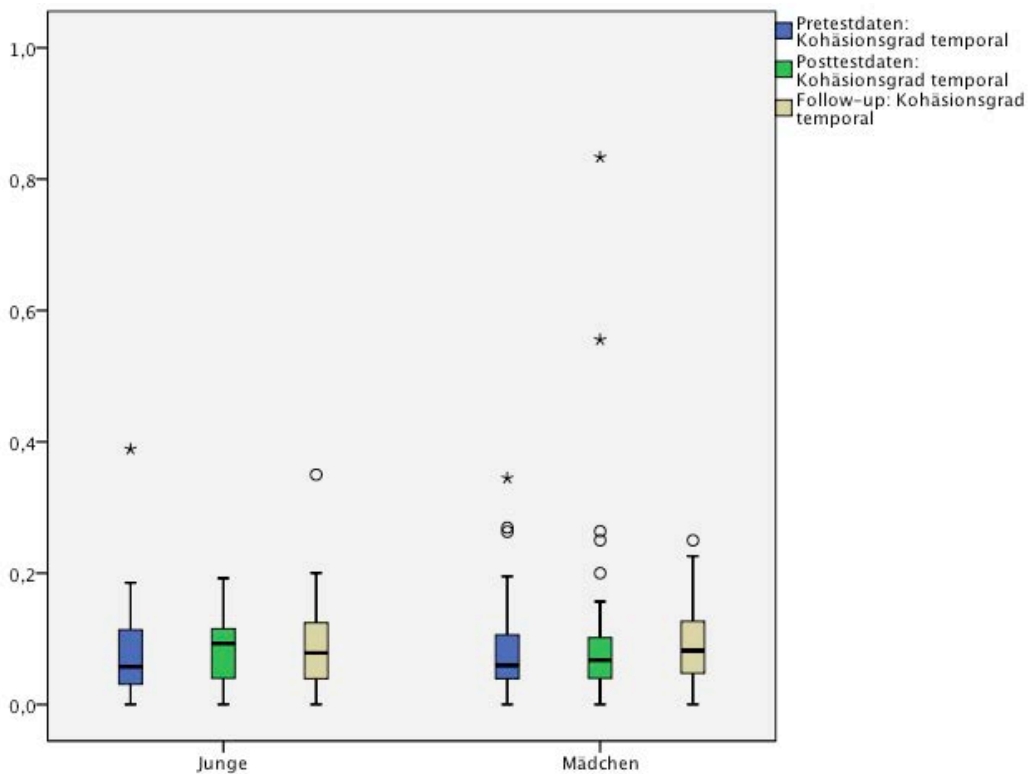


Abbildung 30: Boxplot zum ‚temporalen Kohäsionsgrad‘: gruppierter Vergleich der einzelnen Messzeitpunkte (‘Mädchen versus Jungen’ der Teilstichprobe „Fördergruppe“)

Wie aus Tabelle 30 ersichtlich, haben die Mädchen direkt nach Teilnahme am Förderprogramm mit 0,016 im Vergleich zu 0,009 einen deutlich höheren Zuwachs. Im weiteren Verlauf haben sie jedoch einen Verlust von 0,008, die Jungen hingegen weiterhin einen Zuwachs, und zwar von 0,005. Innerhalb des Schuljahres haben die Jungen mit 0,14 im Vergleich zu 0,008 einen deutlich höheren Zuwachs. Gemessen an der Standardabweichung ist dies für die Jungen aufgrund der hohen Standardabweichungen beim Pretest und beim Follow-up jedoch nur ein Zuwachs von gut 17 Prozent (17,10%), für die Mädchen hingegen ein Zuwachs von knapp 22 Prozent (21,71%).

Temporaler Kohäsionsgrad	<i>Jungen</i>	<i>Mädchen</i>
<i>im Förderzeitraum</i>	0,009	0,016
<i>im 2. Halbjahr</i>	0,005	- 0,008
<i>innerhalb des Schuljahres</i>	0,014	0,008

Tabelle 30: Gruppenvergleich der Zuwächse ‚temporaler Kohäsionsgrad‘ (‘Mädchen versus Jungen’ der Teilstichprobe „Fördergruppe“)

Die Signifikanzprüfungen (Varianzanalyse mit Messwiederholung; Sphärizität angenommen) haben ergeben, dass bei Berücksichtigung der Wechselwirkung mit der Gruppe die Zuwächse nicht signifikant sind ($F_{(2;106)} = 0,061$ ($p = 0,941$)).

Textumfang	M		SD		F-Wert (p)	df
	Junge	Mädchen	Junge	Mädchen		
Pretest (N=34;51)	218,35	250,02	69,39	106,74	2,330 (0,131)	1;83
Posttest (N=34;51) (Kovariaten: Textumfang (Pretest))	240,03	240,55	108,79	87,05	0,090 (0,765)	2;82
Follow-up (N=23;32) (Kovariaten: Textumfang (Pretest))	262,39	311,78	108,08	131,21	1,444 (0,235)	2;52

Tabelle 31: Kovarianzanalyse ohne Messwiederholung, *Textumfang'* (Mädchen versus Jungen' der Teilstichprobe „Fördergruppe“)

Beim *Textumfang'* haben die Mädchen mit durchschnittlich 250,02 Wörtern pro Text im Vergleich zu 218,35 einen deutlich höheren Ausgangswert. Beim Posttest zeigt sich hingegen ein anderes Bild, Jungen und Mädchen haben jetzt mit circa 240 Wörtern pro Text durchschnittlich annähernd gleich viele Wörter pro Text geschrieben. Beim Follow-up haben hingegen die Mädchen mit 311,78 im Vergleich zu 262,39 wieder deutlich mehr Wörter pro Text geschrieben. Jedoch gilt auch für diese abhängige Variable, dass die berichteten Gruppenunterschiede zu keinem Zeitpunkt signifikant sind (vgl. Tabelle 31).

Die relative Effektstärke ($\text{Effekt}_{\text{korrr}}$) liegt beim Posttest bei 0,35 zugunsten der Jungen, beim Follow-up hingegen bei 0,059 zugunsten der Mädchen.

Abbildung 31 ist zu entnehmen, dass die Daten auch bei dieser abhängigen Variable verhältnismäßig breit streuen. Beim Gruppenvergleich der Standardabweichungen (vgl. Tabelle 31) zeigt sich zudem, dass zunächst die Daten in der Gruppe der Mädchen, dann in der Gruppe der Jungen und schließlich wieder in der Gruppe der Mädchen stets etwas stärker streuen.

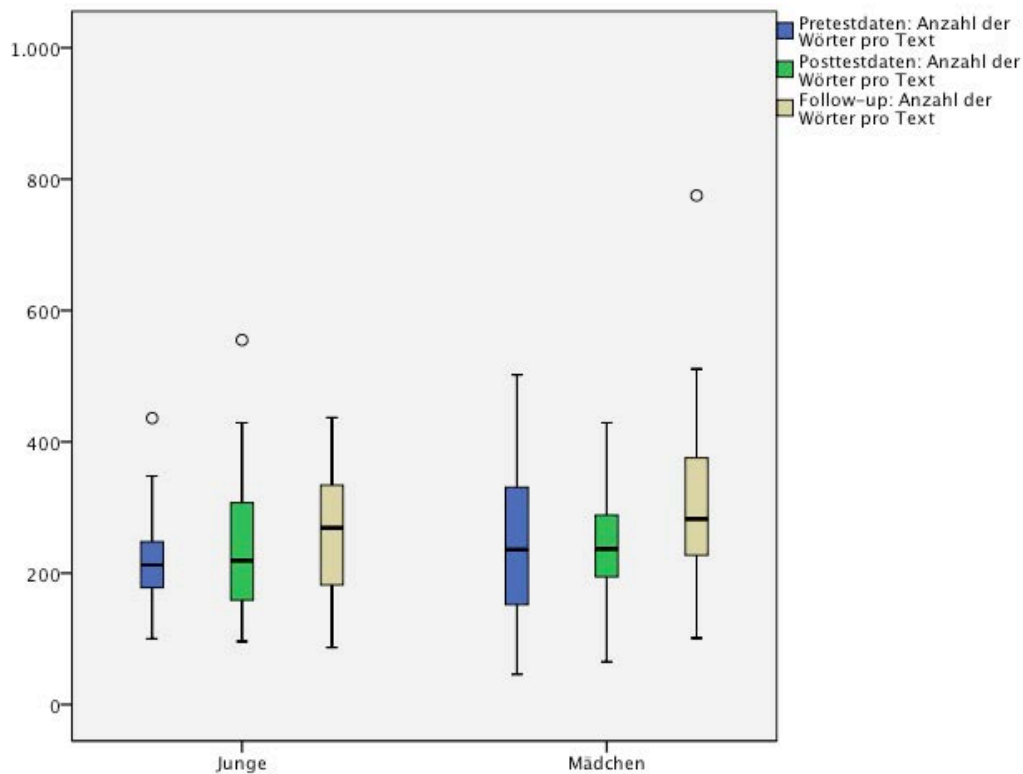


Abbildung 31: Boxplot zum ‚Textumfang‘: gruppierter Vergleich der einzelnen Messzeitpunkte (‘Mädchen versus Jungen’ der Teilstichprobe ‘Fördergruppe’)

Bei den Zuwächsen ist auffällig (vgl. Tabelle 32), dass die Mädchen direkt nach Teilnahme am Förderprogramm einen Verlust von durchschnittlich 9,47 Wörtern pro Text, die Jungen hingegen mit durchschnittlich 21,68 Wörtern pro Text einen sehr großen Zuwachs zu verzeichnen haben. Im weiteren Verlauf haben jedoch die Mädchen mit durchschnittlich 77,23 Wörtern pro Text im Vergleich zu 22,36 einen größeren Zuwachs. Auch innerhalb des Schuljahres haben die Mädchen mit durchschnittlich 67,76 Wörtern pro Text im Vergleich zu 44,04 einen größeren Zuwachs. Gemessen an der Standardabweichung ist dies für beide Gruppen jedoch ein annähernd gleicher Zuwachs innerhalb des Schuljahres, derjenige der Jungen liegt bei knapp 50% (49,63%), derjenige der Mädchen bei knapp 52% (51,91%).

Textumfang	<i>Jungen</i>	<i>Mädchen</i>
<i>im Förderzeitraum</i>	21,68	-9,47
<i>im 2. Halbjahr</i>	22,36	77,23
<i>innerhalb des Schuljahres</i>	44,04	67,76

Tabelle 32: Gruppenvergleich der Zuwächse ‚Textumfang‘ (‘Mädchen versus Jungen’ der Teilstichprobe ‘Fördergruppe’)

Auch bei dieser abhängigen Variable belegen die statistischen Analysen (Varianzanalyse mit Messwiederholung; Sphärizität angenommen) folgendes, bei Berücksichtigung der Wechselwirkung von Gruppe und Zuwachs erhält man kein signifikantes Ergebnis ($F_{(2;106)} = 0,061$ ($p = 0,941$)).

Zusammenfassend ist festzuhalten, betrachtet man die abhängigen Variablen *„allgemeine Wortschatzvariabilität“*, *„Satzkomplexität“* und *„Textumfang“* so haben Jungen im Förderzeitraum stets höhere Zuwächse, hinsichtlich der Textlänge haben die Mädchen in diesem Zeitraum sogar einen negativen Zuwachs. Im zweiten Halbjahr und im gesamten Schuljahr haben jedoch die Mädchen deutlich größere Zuwächse. Im Hinblick auf die *„lexikalische Dichte“* ihrer Texte haben die Mädchen hingegen höhere Verluste als die Jungen. Für den *„Kohäsionsgrad gesamt“* gilt, direkt nach Teilnahme am Förderprogramm haben die Jungen im Gegensatz zu den Mädchen zwar noch einen Zuwachs. Im weiteren Verlauf sind jedoch in beiden Gruppen Verluste messbar, wobei der Verlust der Mädchen deutlich höher ist. Beim *„temporalen Kohäsionsgrad“* haben hingegen die Mädchen direkt nach Teilnahme am Förderprogramm einen höheren Zuwachs. Innerhalb des gesamten Schuljahres haben aber die Jungen einen höheren Zuwachs, was darauf zurückzuführen ist, dass die Mädchen im zweiten Schulhalbjahr einen Verlust, die Jungen hingegen einen Zuwachs zeigen. Bei der Ergebnisdarstellung zum ersten Hypothesenblock wurde jedoch darauf hingewiesen, dass und weshalb die Ergebnisse dieser drei abhängigen Variablen mit Vorsicht zu interpretieren sind (vgl. Kap. 5.2.). Zudem liegen für keine der sechs abhängigen Variablen signifikante Ergebnisse vor.

5.3.2. Sprache

Geprüft wurde auch, ob unter den Schüler/innen, die am Förderprogramm teilgenommen haben, diejenigen, die Deutsch als Erstsprache erworben haben, gleichermaßen profitieren, wie diejenigen, die Deutsch als Zweitsprache erworben haben beziehungsweise zweisprachig aufgewachsen sind.

MTLD	M		SD		F-Wert (p)	df
	Erst- sprachler	Zweit- sprachler	Erst- sprachler	Zweit- sprachler		
Pretest (N=34;51)	73,97	54,32	35,88	33,61	6,791 (0,011)*	1;83
Posttest (N=34;51) (Kovariate: MTLT (Pretest))	81,94	64,29	48,55	42,84	0,867 (0,355)	2;82
Follow-up (N=23;32) (Kovariate: MTLT (Pretest))	96,83	73,13	41,92	37,82	0,102 (0,750)	2;52

Tabelle 33: Kovarianzanalyse ohne Messwiederholung 'allgemeine Wortschatzvariabilität' MTLT ('Erst-' versus 'Zweitsprachler' der Teilstichprobe "Fördergruppe")

Tabelle 33 ist zu entnehmen, die ‚Erstsprachler‘ haben mit 73,97 im Vergleich zu 54,32 einen deutlich höheren Ausgangswert. Auch beim Posttest liegt ihr Mittelwert mit 81,94 deutlich höher als derjenige der ‚Zweitsprachler‘, der bei 64,29 liegt. Am Ende des Schuljahres beim Follow-up zeigt sich ein ähnliches Bild, die ‚Erstsprachler‘ haben einen Mittelwert von 96,83, die ‚Zweitsprachler‘ von 73,13. Auffällig ist, dass beim Pretest für die gemessenen Gruppendifferenzen eine Signifikanz nachweisbar ist, dies jedoch weder beim Posttest noch beim Follow-up weiterhin der Fall ist. Schaut man sich die Mittelwerte und Standardabweichungen genauer an, wird deutlich, dass ein wesentlicher Grund hierfür vermutlich vor allem höhere Standardabweichungen beim Posttest und beim Follow-up sind (vgl. Tabelle 33; Abbildung 32).

Die Berechnung der relativen Effektstärken hat beim Posttest einen Effekt_{korrr} von 0,18 zugunsten der ‚Zweitsprachler‘, beim Follow-up ein Effekt_{korrr} von 0,03 zugunsten der ‚Erstsprachler‘ ergeben.

Abbildung 32 veranschaulicht die vorhandene große Streuung der Daten innerhalb beider Gruppen zu allen drei Messzeitpunkten, wobei, wie auch ein Vergleich der jeweiligen Standardabweichungen verdeutlicht (vgl. Tabelle 33), in der Gruppe der ‚Erstsprachler‘ die Daten deutlich weiter streuen.

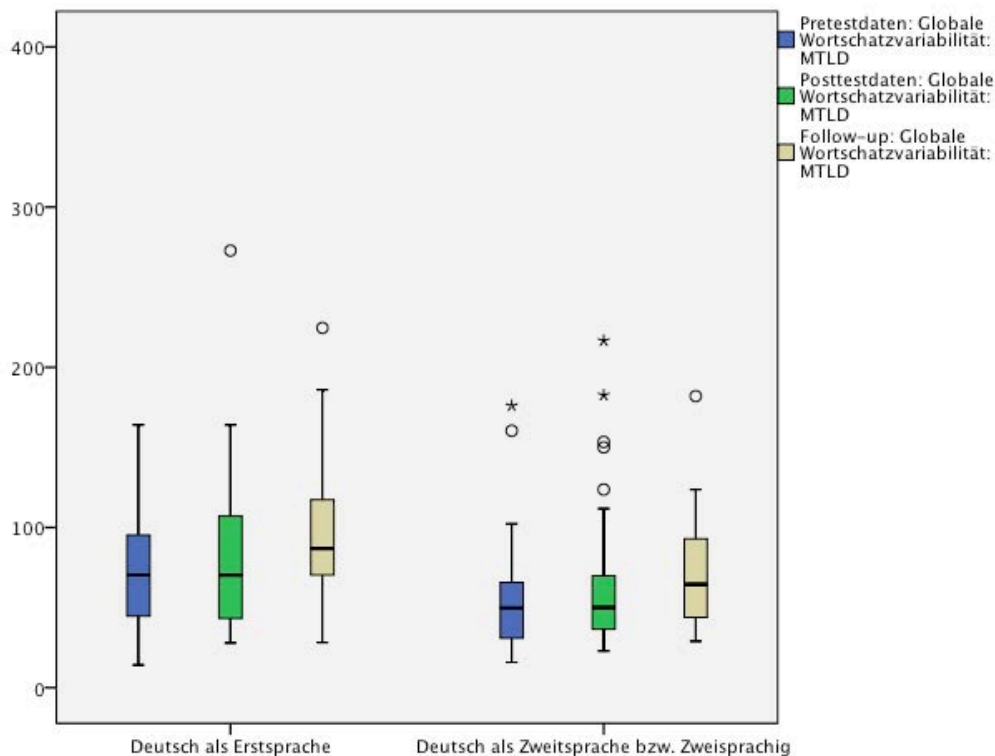


Abbildung 32: Boxplot zur ‚allgemeinen Wortschatzvariabilität‘: gruppierter Vergleich der einzelnen Messzeitpunkte (‘Erst-‘ versus ‘Zweitsprachler’ der Teilstichprobe ‘Fördergruppe’)

Wie aus Tabelle 34 ersichtlich, ist in der Gruppe der ‚Erstsprachler‘ direkt nach Teilnahme am Förderprogramm ein Zuwachs messbar, welcher jedoch mit 7,97 geringer ist als derjenige der ‚Zweitsprachler‘, der in diesem Zeitraum 9,97 beträgt. Im weiteren Verlauf des Schuljahres ist jedoch mit 14,89 im Vergleich zu 8,84 der Zuwachs der ‚Erstsprachler‘ deutlich höher. Auch innerhalb des Schuljahres haben die ‚Erstsprachler‘ mit 22,86 im Vergleich zu 18,81 einen höheren Zuwachs.

Gemessen an der Standardabweichung ist innerhalb des Schuljahres für die ‚Erstsprachler‘ ein Zuwachs von fast 59% (58,77%) und für die ‚Zweitsprachler‘ ein Zuwachs von knapp 53% (52,66%) innerhalb des gesamten Schuljahres nachweisbar.

MTLD	<i>Erstsprachler</i>	<i>Zweitsprachler</i>
<i>im Förderzeitraum</i>	7,97	9,97
<i>im 2. Halbjahr</i>	14,89	8,84
<i>innerhalb des Schuljahres</i>	22,86	18,81

Tabelle 34: Gruppenvergleich der Zuwächse ‚allgemeine Wortschatzvariabilität‘ MTLD (‘Erst-‘ versus ‘Zweitsprachler’ der Teilstichprobe ‘Fördergruppe’)

Die statistischen Analysen (Varianzanalyse mit Messwiederholung; Korrekturverfahren „Greenhouse Geisser“) haben ergeben, dass keine signifikanten Interaktionseffekte zwischen Gruppen und Zuwachs vorliegen ($F_{(2;106)} = 1,463$ ($p = 0,237$)).

Lexikalische Dichte	<i>M</i>		<i>SD</i>		F-Wert (p)	df
	<i>Erst- sprachler</i>	<i>Zweit- sprachler</i>	<i>Erst- sprachler</i>	<i>Zweit- sprachler</i>		
Pretest (N=34;51) (Kovariate: Schreibmotivation (Pretest))	0,571	0,595	0,044	0,046	6,016 (0,016)*	2;80
Posttest (N=34;51) (Kovariate: Förderzeitpunkt, lexikalische Dichte (Pretest))	0,566	0,581	0,036	0,034	0,527 (0,470)	3;81
Follow-up (N=23;32) (Kovariate: lexikalische Dichte (Pretest))	0,561	0,579	0,037	0,035	0,435 (0,513)	2;52

Tabelle 35: Kovarianzanalyse ohne Messwiederholung ‚lexikalische Dichte‘ (‘Erst-‘ versus ‘Zweitsprachler‘ der Teilstichprobe „Fördergruppe“)

Aus Tabelle 35 wird ersichtlich, dass unter den Förderschüler/innen die ‚Erstsprachler‘ mit 0,571 im Vergleich zu 0,595 eine durchschnittlich etwas geringere ‚lexikalische Dichte‘ in ihren Texten haben als die ‚Zweitsprachler‘. Auch beim Posttest haben die ‚Zweitsprachler‘ mit 0,581 im Vergleich zu 0,566 durchschnittlich eine etwas höhere ‚lexikalische Dichte‘ in ihren Texten. Beim Follow-up sieht es ähnlich aus, die ‚Erstsprachler‘ haben mit 0,561 im Vergleich zu 0,579 einen geringeren Mittelwert.

Bei dieser abhängigen Variable ist zudem auffällig, dass beim Pretest für die gemessenen Gruppendifferenzen eine Signifikanz nachweisbar ist, dies jedoch weder beim Posttest noch beim Follow-up weiterhin der Fall ist (vgl. Tabelle 35). Schaut man sich die Mittelwerte und Standardabweichungen genauer an, wird deutlich, dass in diesem Fall jedoch, anders als bei der ‚allgemeinen Wortschatzvariabilität,‘ die geringen Mittelwertsdifferenzen beim Posttest und beim Follow-up eine wesentlicher Grund hierfür sind. Denn die Standardabweichungen haben sich hingegen nicht erhöht (vgl. Tabelle 35; Abbildung 33), sondern in beiden Gruppen verringert. Bemerkenswert ist noch, dass nach Teilnahme am Förderprogramm nicht mehr die ‚Erstsprachler‘ sondern die ‚Zweitsprachler‘ eine etwas geringere Standardabweichung aufweisen.

Die Berechnung der relativen Effektstärken ergibt in beiden Fällen Effekte zugunsten der ‚Erstsprachler‘, beim Posttest einen sehr geringen Effekt_{kor} von 0,11, beim Follow-up einen minimalen Effekt_{kor} von 0,03.

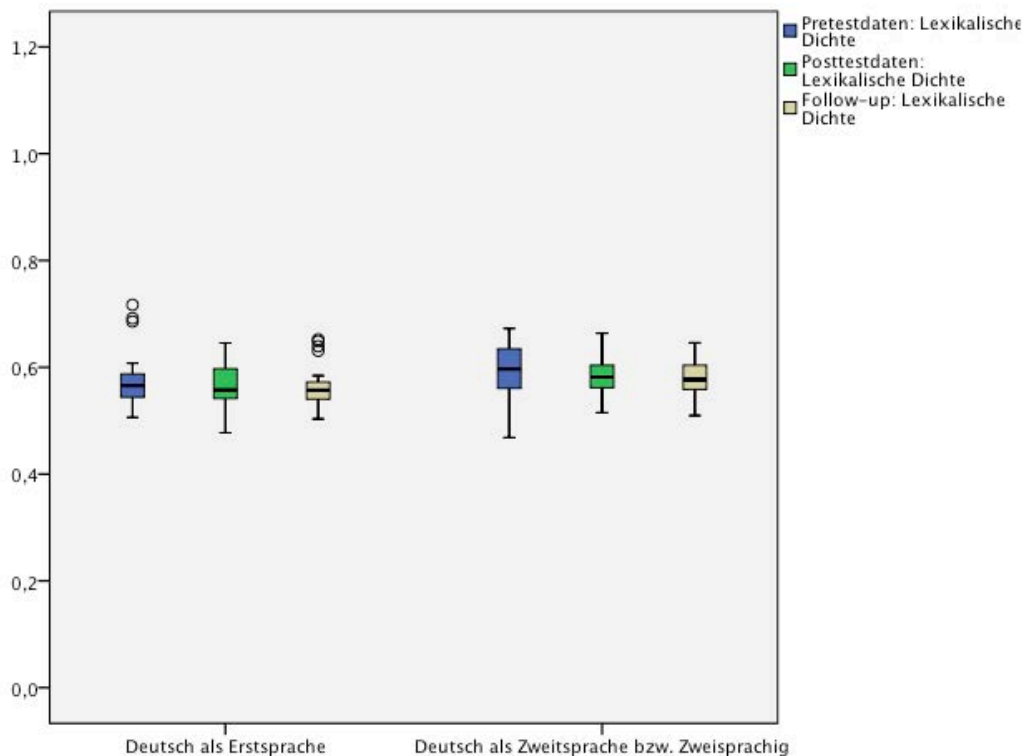


Abbildung 33: Boxplot zur ‚lexikalischen Dichte‘: *gruppierter Vergleich* der einzelnen Messzeitpunkten (‘Erst-‘ versus ‘Zweitsprachler’ der Teilstichprobe “Fördergruppe”)

Wie auch aus Abbildung 33 erkennbar, gilt auch für diesen Gruppenvergleich, dass die Streuung der Daten in den Gruppen bei dieser abhängigen Variable deutlich geringer ist, als dies bei der abhängigen Variablen MTLD der Fall ist.

Lexikalische Dichte	<i>Erstsprachler</i>	<i>Zweitsprachler</i>
<i>im Förderzeitraum</i>	- 0,005	- 0,014
<i>im 2. Halbjahr</i>	- 0,005	- 0,002
<i>innerhalb des Schuljahres</i>	- 0,010	- 0,016

Tabelle 36: Gruppenvergleich der Zuwächse ‚lexikalische Dichte‘ (‘Erst-‘ versus ‘Zweitsprachler’ der Teilstichprobe “Fördergruppe”)

Tabelle 36 verdeutlicht, bei diesem Gruppenvergleich weisen die Texte der Schüler/innen beider Gruppen im Verlauf des Schuljahres gleichermaßen eine geringere ‚lexikalische Dichte‘ auf.¹⁰ Direkt nach Teilnahme am Förderprogramm haben die ‚Erst-

¹⁰ Auf mögliche Ursachen für diese nicht hypothesenkonformen Entwicklungsverläufe hinsichtlich der lexikalischen Dichte der Schülertexte wurde bereits im Kontext der Ergebnisdarstellung zur ersten Hypothesentestung (vgl. 5.2., S. 160f.) näher eingegangen.

sprachler' mit 0,005 im Vergleich zu 0,014 noch einen deutlich geringeren Verlust. Bis zum Ende des Schuljahres liegt der Verlust bei den *Erstsprachler'* bei 0,005, somit höher als bei den *Zweitsprachlern'*, deren Verlust in diesem Zeitraum bei 0,002 liegt. Innerhalb des Schuljahres ist der Verlust der *Erstsprachler'* mit 0,01 im Vergleich zu 0,016 jedoch etwas geringer als derjenige der *Zweitsprachler'*. Gemessen an der Standardabweichung haben die *Erstsprachler'* einen Verlust von knapp 25% (24,69%), die *Zweitsprachler'* sogar von knapp 36% (35,56%).

Auch bei diesem Gruppenvergleich konnten bei den statistischen Untersuchungen (Varianzanalyse mit Messwiederholung; Sphärizität angenommen) keine signifikanten Interaktionseffekte zwischen Gruppen und Zuwachs ermittelt werden ($F_{(2;106)} = 2,183$ ($p = 0,118$)).

STR	M		SD		F-Wert (p)	df
	Erst- sprachler	Zweit- sprachler	Erst- sprachler	Zweit- sprachler		
Pretest (N=34;51) (Kovariate:Förderzeitpunkt)	0,412	0,335	0,206	0,181	1,032 (0,313)	2;82
Posttest (N=34;51) (Kovariate: STR (Pretest))	0,450	0,375	0,211	0,189	1,350 (0,249)	2;82
Follow-up (N=23;32) (Kovariate: STR (Pretest))	0,512	0,430	0,214	0,163	1,301 (0,259)	2,52

Tabelle 37: Kovarianzanalyse ohne Messwiederholung, *Satzkomplexität'*: STR ('Erst-' versus 'Zweitsprachler' der Teilstichprobe "Fördergruppe")

Die *Erstsprachler'* haben mit 0,412 im Vergleich zu 0,335 deutlich höhere Ausgangswerte, was die *Satzkomplexität'* ihrer Texte betrifft. Auch beim Posttest haben die *Erstsprachler'* mit 0,450 im Vergleich zu 0,375 eine durchschnittlich höhere *Satzkomplexität'*. Beim Follow-up zeigt sich ein ähnliches Bild, der Mittelwert der *Erstsprachler'* liegt jetzt bei 0,512, derjenige der *Zweitsprachler'* ist mit 0,430 deutlich geringer. Die statistischen Überprüfungen haben jedoch ergeben, dass diese Gruppendifferenzen zu keinem Zeitpunkt signifikant sind (vgl. Tabelle 37).

Bei Berechnung der relativen Effektstärken ergibt sich beim Posttest einen $\text{Effekt}_{\text{korrr}}$ von 0,023 zugunsten der *Zweitsprachler'*, beim Follow-up ein $\text{Effekt}_{\text{korrr}}$ von 0,034 zugunsten der *Erstsprachler'*.

Abbildung 34 zeigt, dass auch bei diesem Gruppenvergleich in beiden Gruppen ähnlich große Streuungen der Daten nachweisbar sind. Das zeigt auch der Vergleich der jeweiligen Standardabweichungen, wobei die Standardabweichungen in der Gruppe der *Erstsprachler'* eindeutig etwas größer sind (vgl. Tabelle 37).

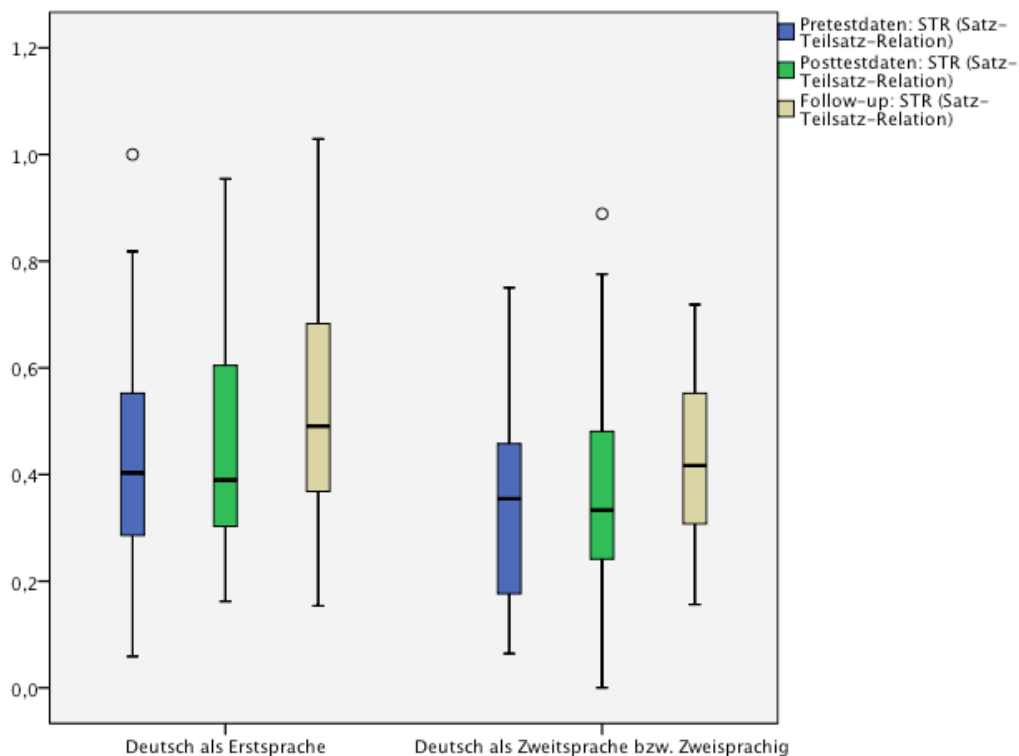


Abbildung 34: Boxplot zur ‚Satzkomplexität‘: gruppierter Vergleich der einzelnen Messzeitpunkte (‘Erst-‘ versus ‘Zweitsprachler’ der Teilstichprobe ‘Fördergruppe’)

Tabelle 38 ist zu entnehmen, dass die Zuwächse direkt nach Teilnahme am Förderprogramm in der Gruppe der ‚Zweitsprachler‘ mit 0,04 im Vergleich zu 0,038 etwas größer sind. Im weiteren Verlauf sind hingegen die Zuwächse der ‚Erstsprachler‘ etwas höher. Sie liegen bei 0,062, die der ‚Zweitsprachler‘ bei 0,055. Innerhalb des Schuljahres haben beide Gruppen mit 0,1 (‚Erstsprachler‘) im Vergleich 0,095 (‚Zweitsprachler‘) annähernd gleichgroße Zuwächse. Gemessen an der Standardabweichung ist dies für die ‚Erstsprachler‘ ein Zuwachs von knapp 48 Prozent (47,62%) innerhalb des Schuljahres und für die ‚Zweitsprachler‘ sogar ein Zuwachs von gut 55 Prozent (55,23%).

STR	Erstsprachler	Zweitsprachler
im Förderzeitraum	0,038	0,040
im 2. Halbjahr	0,062	0,055
innerhalb des Schuljahres	0,100	0,095

Tabelle 38 Gruppenvergleich der Zuwächse ‚Satzkomplexität‘: STR (‘Erst-‘ versus ‘Zweitsprachler’ der Teilstichprobe ‘Fördergruppe’)

Die Signifikanzprüfungen (Varianzanalyse mit Messwiederholung; Sphärizität angenommen) haben jedoch ergeben, auch für diese abhängige Variable lassen sich bei Berücksichtigung der Wechselwirkung zwischen Gruppen und Zuwachs keine signifikante Ergebnisse nachweisen ($F_{(2;106)} = 0,76$ ($p = 0,927$)).

Kohäsionsgrad gesamt	<i>M</i>		<i>SD</i>		F-Wert (p)	df
	<i>Erst-sprachler</i>	<i>Zweit-sprachler</i>	<i>Erst-sprachler</i>	<i>Zweit-sprachler</i>		
Pretest (N=34;51) (Kovariate: Schreibmotivation (Pretest))	1,038	0,943	0,296	0,249	1777 (0,186)	2;80
Posttest (N=34;51) (Kovariate: Kohäsionsgrad gesamt (Pretest))	0,968	1,000	0,261	0,462	1,238 (0,269)	2;82
Follow-up (N=23;32) (Kovariate: Kohäsionsgrad gesamt (Pretest))	0,935	0,996	0,263	0,273	1,002 (0,321)	2;52

Tabelle 39: Kovarianzanalyse ohne Messwiederholung ‚Kohäsionsgrad gesamt‘ (‘Erst-‘ versus ‚Zweitsprachler‘ der Teilstichprobe „Fördergruppe“)

Beim ‚Kohäsionsgrad gesamt‘ sind die Ausgangswerte der ‚Erstsprachler‘ mit 1,038 im Vergleich zu 0,943 deutlich höher. Beim Posttest haben hingegen die ‚Zweitsprachler‘ mit 1,00 im Vergleich zu 0,968 den höheren Mittelwert. Beim Follow-up zeigt sich ein ähnliches Bild, die ‚Erstsprachler‘ haben mit 0,935 im Vergleich zu 0,996 den geringeren Mittelwert. Die statistischen Untersuchungen belegen, dass die berichteten Gruppenunterschiede nicht signifikant sind (vgl. Tabelle 39).

Die Berechnung der relativen Effektstärken hat dementsprechend ergeben, dass in beiden Fällen ein Effekt zugunsten der ‚Zweitsprachler‘ nachweisbar ist, beim Posttest ist es ein Effekt_{korr} von 0,433, beim Follow-up sogar ein Effekt_{korr} von 0,575.

Wie in Abbildung 35 deutlich erkennbar, ist auch bei dieser abhängigen Variable in beiden Gruppen zu allen drei Messzeitpunkten eine breite Streuung der Daten vorhanden. Ein vergleichender Blick auf die jeweiligen Standardabweichungen zeigt, dass die Daten beim Posttest in der Gruppe der ‚Zweitsprachler‘ eindeutig weiter streuen. Grund hierfür ist vor allem ein so genannter Ausreißer wie anhand von Abbildung 35 ebenfalls sehr gut erkennbar ist.

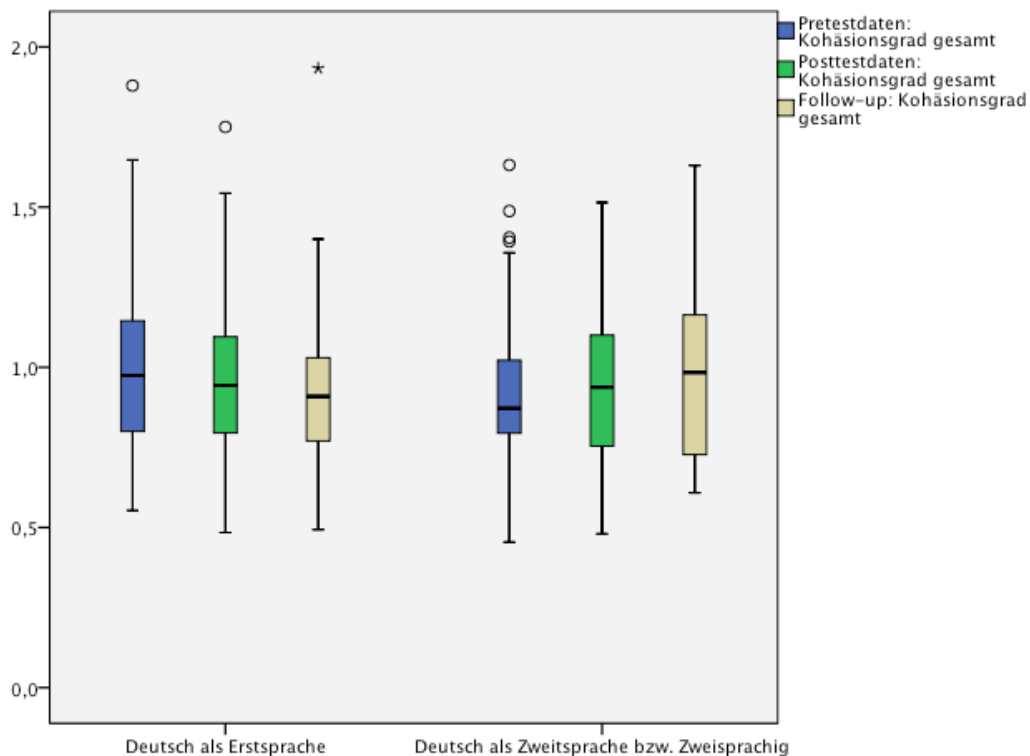


Abbildung 35: Boxplot zum ‚Kohäsionsgrad gesamt‘ gruppierter Vergleich der einzelnen Messzeitpunkte (‘Erst-‘ versus ‘Zweitsprachler‘ der Teilstichprobe ‘Fördergruppe’)

Bei den Zuwächsen ist auffällig (vgl. Tabelle 40), dass die Gruppe der ‚Erstsprachler‘ direkt nach Teilnahme am Förderprogramm einen Verlust von 0,07, in der Gruppe der ‚Zweitsprachler‘ hingegen ein Zuwachs von 0,057 nachweisbar ist. Im weiteren Verlauf haben dann beide Gruppen Verluste, die ‚Erstsprachler‘ haben einen Verlust von 0,033, die ‚Zweitsprachler‘ einen Verlust von 0,004. Innerhalb des Schuljahres haben die ‚Erstsprachler‘ einen Verlust von 0,103, die ‚Zweitsprachler‘ einen Zuwachs von 0,053. Gemessen an der Standardabweichung ist dies für die ‚Erstsprachler‘ innerhalb des Schuljahres ein Verlust von knapp 37 Prozent (36,85%), für die ‚Zweitsprachler‘ hingegen ein Zuwachs von gut 20 Prozent (20,31%).

Kohäsionsgrad gesamt	<i>Erstsprachler</i>	<i>Zweitsprachler</i>
<i>im Förderzeitraum</i>	- 0,07	0,057
<i>im 2. Halbjahr</i>	- 0,033	- 0,004
<i>innerhalb des Schuljahres</i>	- 0,103	0,053

Tabelle 40 Gruppenvergleich Zuwächse ‚Kohäsionsgrad gesamt‘ (‘Erst-‘ versus ‘Zweitsprachler‘ der Teilstichprobe ‘Fördergruppe’)

Die Signifikanzprüfung (Varianzanalyse mit Messwiederholung; Korrekturverfahren „Greenhouse Geisser“) hat auch bei diesem Gruppenvergleich wieder ergeben, dass bei Berücksichtigung der Wechselwirkung zwischen Gruppen und Zuwachs keine signifikanten Ergebnisse vorliegen ($F_{(2;106)} = 1,562$ ($p = 0,214$)).

Temporaler Kohäsionsgrad	M		SD		F-Wert (p)	df
	Erst-sprachler	Zweit-sprachler	Erst-sprachler	Zweit-sprachler		
Pretest (N=34;51)	0,092	0,073	0,078	0,066	1.439 (0.234)	1;83
Posttest (N=34;51) (Kovariaten: temporaler Kohäsionsgrad (Pretest))	0,080	0,116	0,056	0,146	3,547 (0.063)	2;82
Follow-up (N=23;32) (Kovariaten: temporaler Kohäsionsgrad (Pretest))	0,096	0,089	0,074	0,063	0.04 (0.951)	2;52

Tabelle 41: Kovarianzanalyse ohne Messwiederholung ‚temporaler Kohäsionsgrad‘ (‘Erst-‘ versus ‘Zweit-sprachler‘ der Teilstichprobe “Fördergruppe”)

Beim ‚temporalen Kohäsionsgrad‘ ist in der Gruppe der ‚Erstsprachler‘ der durchschnittliche Ausgangswert mit 0,092 im Vergleich zu 0,073 deutlich höher. Beim Posttest haben hingegen die ‚Zweitsprachler‘ mit 0,116 im Vergleich zu 0,08 einen sehr viel höheren Mittelwert. Bei der Interpretation dieser Ergebnisse ist jedoch zu berücksichtigen, dass bei diesem Messzeitpunkt Mittelwert und Standardabweichung in der Gruppe der ‚Zweitsprachler‘ vor allem aufgrund vereinzelter so genannter Ausreißer extrem viel höher sind als in der Gruppe der ‚Erstsprachler‘, wie anhand von Abbildung 36 sehr gut erkennbar ist. Beim Follow-up, bei dem dies nicht mehr der Fall ist, haben die ‚Erstsprachler‘ mit 0,096 im Vergleich zu 0,089 wieder einen etwas höheren Mittelwert. Wie ebenfalls aus Tabelle 41 zu entnehmen ist, liegen zu keinem Zeitpunkt signifikante Mittelwertsunterschiede vor.

Die Berechnung der relativen Effektstärken hat in beiden Fällen einen Effekt zugunsten der ‚Zweitsprachler‘ ergeben, beim Posttest ein Effekt_{korrr} von 0,588, beim Follow-up immerhin noch einen Effekt_{korrr} von 0,161.

Abbildung 36 zeigt, was auch die Standardabweichungen belegen (vgl. Tabelle 41), auch im Hinblick auf diese abhängige Variable sind in beiden Gruppen gleichermaßen breite Streuung der Daten vorhanden.

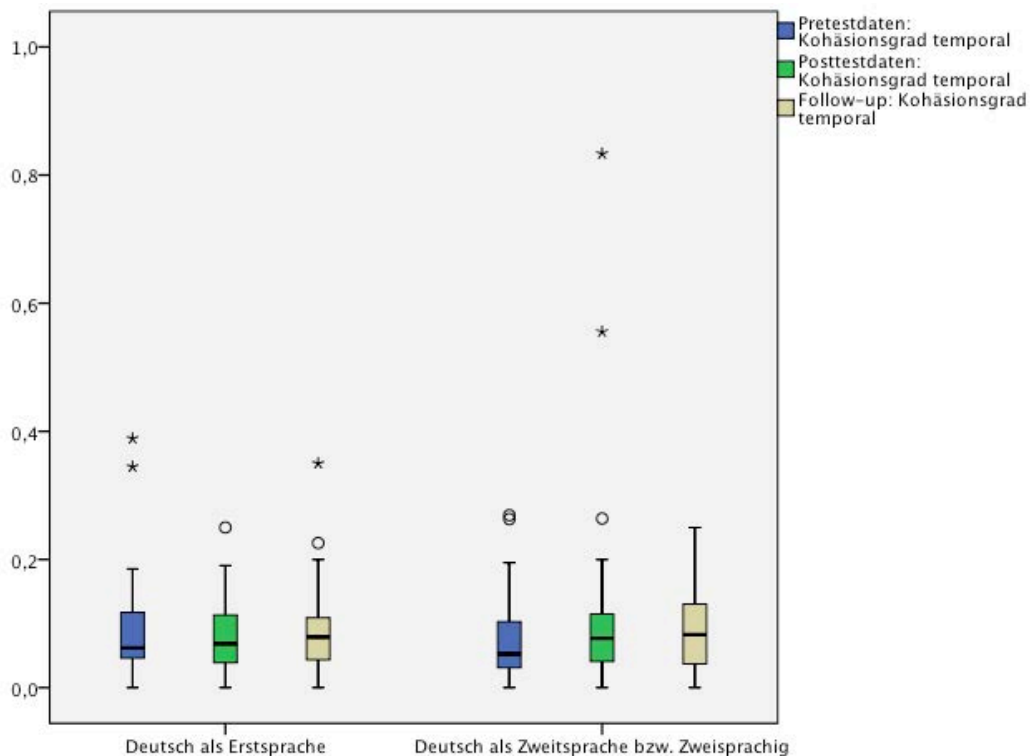


Abbildung 36: Boxplot zum ‚temporalen Kohäsionsgrad‘: gruppierter Vergleich der einzelnen Messzeitpunkte (‘Erst-‘ versus ‚Zweitsprachler‘ der Teilstichprobe „Fördergruppe“)

Bei der genaueren Betrachtung der Zuwächse (vgl. Tabelle 42) ist auffällig, dass die ‚Erstsprachler‘ direkt nach Teilnahme am Förderprogramm einen Verlust von 0,012, die ‚Zweitsprachler‘ hingegen einen Zuwachs von 0,043 haben. Im weiteren Verlauf ist es genau umgekehrt, die ‚Erstsprachler‘ haben einen Zuwachs von 0,016, die ‚Zweitsprachler‘ einen Verlust von 0,027. Vergleicht man die Zuwächse innerhalb des Schuljahres, so haben die ‚Zweitsprachler‘, mit 0,016 im Vergleich zu 0,004, jedoch einen deutlich höheren Zuwachs. Gemessen an der Standardabweichung haben die ‚Erstsprachler‘ nur ein Zuwachs von gut 5% (5,26%), die ‚Zweitsprachler‘ immerhin einen Zuwachs von fast 25% (24,80%) innerhalb des Schuljahres.

Temporaler Kohäsionsgrad	<i>Erstsprachler</i>	<i>Zweitsprachler</i>
<i>im Förderzeitraum</i>	- 0,012	0,043
<i>im 2. Halbjahr</i>	0,016	- 0,027
<i>innerhalb des Schuljahres</i>	0,004	0,016

Tabelle 42: Gruppenvergleich der Zuwächse ‚temporaler Kohäsionsgrad‘ (‘Erst-‘ versus ‚Zweitsprachler‘ der Teilstichprobe „Fördergruppe“)

Bei diesem Gruppenvergleich lassen sich bei der Signifikanzprüfung (Varianzanalyse mit Messwiederholung; Sphärizität angenommen) zudem signifikante Interaktionseffekte zwischen Gruppen und Zuwachs nachweisen ($F_{(2;106)} = 3,869$ ($p = 0,024$)).

Textumfang	M		SD		F-Wert (p)	df
	Erst-sprachler	Zweit-sprachler	Erst-sprachler	Zweit-sprachler		
Pretest (N=34;51)	252,21	222,84	95,93	91,73	2,083 (0,153)	1;83
Posttest (N=34;51) (Kovariate: Textumfang (Pretest))	248,69	232,19	87,84	103,20	2,56 (0,614)	2;82
Follow-up (N=23;32) (Kovariate: Sprache, Textumfang (Pretest))	300,85	276,55	101,93	151,66	2,127 (0,160)	3;51

Tabelle 43: Kovarianzanalyse ohne Messwiederholung ‚Textumfang‘ (‘Erst-‘ versus ‚Zweitsprachler‘ der Teilstichprobe „Fördergruppe“)

Abschließend werden die Ergebnisse für den ‚Textumfang‘ der von den Schülern produzierten Aufsätze berichtet (Aufsatzlänge in Worten). Die ‚Erstsprachler‘ haben mit durchschnittlich 252,21 Wörtern pro Text im Vergleich zu 222,84 einen deutlich höheren Ausgangswert. Beim Posttest haben die ‚Erstsprachler‘ mit 248,69 im Vergleich zu 232,19 immer noch einen höheren Mittelwert. Auch beim Follow-up zeigt sich ein ähnliches Bild, die ‚Erstsprachler‘ haben mit durchschnittlich 300,85 Wörtern pro Text im Vergleich zu 276,55 den höheren Gruppenmittelwert. Zu keinem der Messzeitpunkte sind die gemessenen Gruppenunterschiede jedoch signifikant (vgl. Tabelle 43).

Die Berechnung der relativen Effektstärken hat sowohl beim Posttest als auch beim Follow-up einen Effekt zugunsten der ‚Zweitsprachler‘ ergeben, beim Posttest einen Effekt_{korrr} von 0,14, beim Follow-up einen Effekt_{korrr} von 0,13.

Wie aus Abbildung 37 ersichtlich, gilt auch für diesen Gruppenvergleich, dass beide Gruppen zu allen drei Messzeitpunkten eine verhältnismäßig breite Streuung ihrer Daten zeigen. Wie auch anhand der Standardabweichungen (vgl. Tabelle 43) deutlich wird, streuen nach Teilnahme am Förderprogramm die Daten in der Gruppe der ‚Zweitsprachler‘ etwas mehr als diejenigen der ‚Erstsprachler‘.

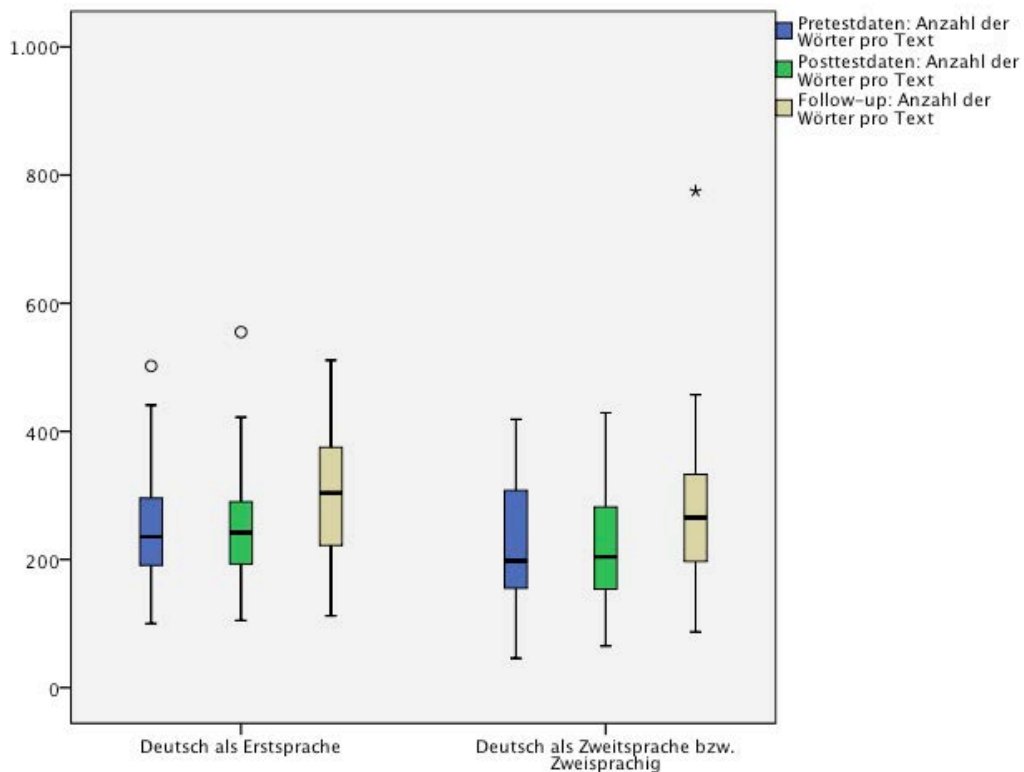


Abbildung 37: Boxplot zum ‚Textumfang‘: gruppierter Vergleich der einzelnen Messzeitpunkte (‚Erst-‘ versus ‚Zweitsprachler‘ der Teilstichprobe „Fördergruppe“)

Schaut man sich die Zuwächse innerhalb der beiden Gruppen etwas genauer an (vgl. Tabelle 44), ist zunächst auffällig, dass in der Gruppe der ‚Erstsprachler‘ direkt nach Teilnahme am Förderprogramm ein Verlust von durchschnittlich 3,52 Wörtern pro Text nachweisbar ist, in der Gruppe der ‚Zweitsprachler‘ hingegen ein Zuwachs von immerhin durchschnittlich 9,98 Wörtern pro Text. Im Vergleich zu dem Zuwachs von durchschnittlich 44,36 Wörtern pro Text, den diese Gruppe im weiteren Verlauf des Schuljahres zeigt, ist dieser Zuwachs innerhalb des Förderzeitraumes jedoch eher gering. Auch die Gruppe der ‚Erstsprachler‘ hat im weiteren Verlauf des Schuljahres einen hohen Zuwachs. Er liegt bei durchschnittlich 52,16 Wörtern pro Text. Innerhalb des Schuljahres hat trotzdem die Gruppe der ‚Zweitsprachler‘ mit 53,71 im Vergleich zu 48,64 den höheren Zuwachs. Gemessen an der Standardabweichung ist dies innerhalb des Schuljahres für die ‚Erstsprachler‘ ein Zuwachs von gut 49 Prozent (49,17%), für die ‚Zweitsprachler‘ ein Zuwachs von gut 44 Prozent (44,14%).

Textumfang	<i>Erstsprachler</i>	<i>Zweitsprachler</i>
<i>im Förderzeitraum</i>	- 3,52	9,98
<i>im 2. Halbjahr</i>	52,16	44,36
<i>innerhalb des Schuljahres</i>	48,64	53,71

Tabelle 44: Gruppenvergleich der Zuwächse ‚Textumfang‘ (‘Erst-‘ versus ‘Zweitsprachler‘ der Teilstichprobe “Fördergruppe”)

Die Signifikanzprüfungen (Varianzanalyse mit Messwiederholung; Sphärizität angenommen) zeigen, dass bei Berücksichtigung der Wechselwirkung von Gruppen und Zuwachs keine signifikanten Ergebnisse nachweisbar sind ($F_{(2;106)} = 0,201$ ($p = 0,818$)).

Zusammenfassend ist festzuhalten, im Förderzeitraum haben eindeutig die Schüler/innen mit Deutsch als Zweitsprache höhere Zuwächse hinsichtlich der ‚*allgemeinen Wortschatzvariabilität*‘ und der ‚*Satzkomplexität*‘. Beim ‚*Textumfang*‘ haben die ‚*Erstsprachler*‘ sogar negative Zuwächse in diesem Zeitraum. Innerhalb des zweiten Schulhalbjahres haben jedoch die ‚*Erstsprachler*‘ höhere Zuwächse in diesen drei Bereichen. Auch im gesamten Schuljahr sind ihre Zuwächse höher. Eine Ausnahme bildet die Textlänge, die bei den ‚*Zweitsprachlern*‘ am Schuljahresende etwas höher ist. Im Hinblick auf die drei mit Vorsicht zu interpretierenden Variablen gilt für diesen Gruppenvergleich, dass die ‚*lexikalische Dichte*‘, welche zunächst in den Texten der ‚*Zweitsprachler*‘ etwas höher ist, in beiden Gruppen kontinuierlich abnimmt. Im Förderzeitraum ist der Verlust der ‚*Zweitsprachler*‘ höher, im zweiten Schulhalbjahr hingegen derjenige der ‚*Erstsprachler*‘. Innerhalb des gesamten Schuljahres bleibt jedoch der Verlust der ‚*Zweitsprachler*‘ höher. Beim ‚*Kohäsionsgrad gesamt*‘ haben die ‚*Erstsprachler*‘ im Förderzeitraum einen Verlust, die ‚*Zweitsprachler*‘ hingegen einen deutlichen Zuwachs. Obgleich beide Gruppen im weiteren Verlauf des Schuljahres einen Verlust haben, haben die ‚*Zweitsprachler*‘ aufgrund ihres hohen Zuwachses im Förderzeitraum und nur geringen Verlustes im zweiten Schulhalbjahr, insgesamt einen Zuwachs, wohingegen die ‚*Erstsprachler*‘ einen deutlichen Verlust haben. Hinsichtlich des temporalen Kohäsionsgrades haben die ‚*Zweitsprachler*‘ direkt nach Teilnahme am Förderprogramm einen deutlichen Zuwachs, die ‚*Erstsprachler*‘ hingegen einen Verlust. Im Verlauf des Schuljahres ist es genau umgekehrt, sprich die ‚*Zweitsprachler*‘ haben einen Verlust, die ‚*Erstsprachler*‘ einen Zuwachs. Innerhalb des gesamten Schuljahres ist in beiden Gruppen ein Zuwachs messbar, wobei derjenige der ‚*Zweitsprachler*‘ deutlich höher ist. Auch

bei diesem Gruppenvergleich gilt, dass für keine der sechs abhängigen Variablen signifikante Ergebnisse vorliegen, einzig beim ‚temporalen Kohäsionsgrad‘ ergibt sich bei der Varianzanalyse mit Messwiederholung auf einem Faktor ein signifikantes Ergebnis.

5.3.3. Leistung

Geprüft wurde auch, ob das Förderprogramm für den Unterricht in leistungsheterogenen Lerngruppen geeignet ist, vielmehr, ob ‚leistungsstarke und –schwache Förderschüler/innen‘ gleichermaßen profitieren. Anhand der Deutschnoten zum Schuljahresende wurden die jeweiligen Gruppen der ‚leistungsstarken‘ und ‚–schwachen Schüler/innen‘ bestimmt. In der Gruppe der ‚leistungsstarken Schüler/innen‘ befinden sich die Förderschüler/innen mit der Note eins (N=12), in der Gruppe der ‚leistungsschwachen Schüler/innen‘ diejenigen mit den Noten vier und schlechter (N=25).

MTLD	M		SD		F-Wert (p)	df
	Note 1	Note 4	Note 1	Note 4		
Pretest (N=12;25) (Kovariate: Sprache)	87,93	41,96	33,43	18,36	24,463 (0,00)*	2;34
Posttest (N=12;25) (Kovariate: MTLN (Pretest))	96,81	61,71	54,60	54,84	0,331 (0,569)	2;34
Follow-up (N=11;13) (Kovariate: MTLN (Pretest))	135,31	68,309	45,59	24,80	2,420 (0,135)	2;21

Tabelle 45: Kovarianzanalyse ohne Messwiederholung ‚allgemeine Wortschatzvariabilität: MTLN (‘leistungsstarke versus- schwache Schüler/innen‘ der Teilstichprobe “Fördergruppe”)

Hinsichtlich der ‚allgemeinen Wortschatzvariabilität‘ (MTLD) haben die ‚leistungsstarken Förderschüler/innen‘ mit 87,93 im Vergleich zu 41,96 durchschnittlich einen extrem viel höheren Ausgangswert als die ‚leistungsschwachen Förderschüler/innen‘. Auch beim Posttest mit 96,81 Vergleich zu 61,71 und beim Follow-up mit 135,31 im Vergleich zu 68,31 haben die ‚leistungsstarken Förderschüler/innen‘ einen deutlich höheren MTLN-Mittelwert. Die statistischen Untersuchungen haben jedoch auch bei diesem Gruppenvergleich ergeben, dass die beschriebenen Gruppendifferenzen zwar beim Pretest jedoch weder beim Posttest noch beim Follow-up signifikant sind (vgl. Tabelle 45).

Durch Berechnung der relativen Effektstärken konnte hingegen für den Posttest zunächst ein mittlerer Effekt k_{orr} von 0,37 zugunsten der ‚leistungsschwachen Förderschüler/innen‘, für den Follow-up hingegen sogar ein großer Effekt k_{orr} von 0,81, jedoch zugunsten der ‚leistungsstarken Förderschüler/innen‘ nachgewiesen werden.

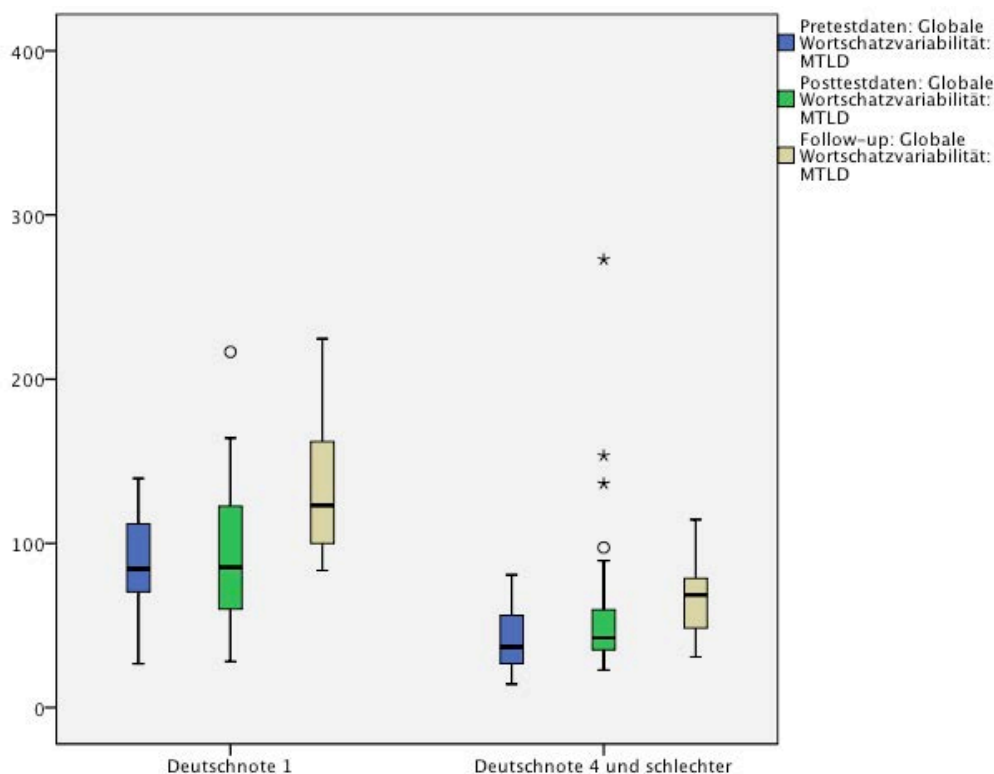


Abbildung 38: Boxplot zur ‚allgemeine Wortschatzvariabilität‘: gruppiertes Vergleich der einzelnen Messzeitpunkte (‚leistungsstarke versus- schwache Schüler/innen‘ der Teilstichprobe „Fördergruppe“)

Abbildung 38 macht deutlich, dass in der ‚leistungsstarken Gruppe‘ die Daten eindeutig mehr streuen, was auch der Vergleich der jeweiligen Standardabweichungen zeigt (vgl. Tabelle 45). Eine Ausnahme bildet die Standardabweichungen der Posttest-Daten, die annähernd gleich sind. Grund hierfür sind jedoch eindeutig so genannte Ausreißer, wie anhand von Abbildung 38 gut erkennbar ist.

MTLD	Note 1	Note 4
im Förderzeitraum	8,88	19,75
im 2. Halbjahr	38,19	6,6
innerhalb des Schuljahres	47,38	26,35

Tabelle 46: Gruppenvergleich der Zuwächse ‚allgemeine Wortschatzvariabilität: MTLD‘ (‚leistungsstarke versus- schwache Schüler/innen‘ der Teilstichprobe „Fördergruppe“)

Schaut man vergleichend auf die Zuwächse in den einzelnen Gruppen (vgl. Tabelle 46), zeigt sich in beiden Gruppen ein deutlicher Zuwachs. Direkt nach Teilnahme am Förderprogramm hat die ‚leistungsschwachen Gruppe‘ mit 19,75 im Vergleich zu 8,88 einen eindeutig höheren Zuwachs. Im weiteren Verlauf des Schuljahres haben jedoch die ‚leistungsstarken Förderschüler/innen‘ den deutlich höheren Zuwachs mit 38,19 im Vergleich zu 6,6. Auch innerhalb des Schuljahres hat die ‚leistungsstarke Gruppe‘ mit 47,38 im Vergleich zu 26,35 einen höheren Zuwachs. Gemessen an der Standardabweichung ist jedoch in beiden Gruppen ein annähernd gleicher Zuwachs von ungefähr 120 Prozent innerhalb des Schuljahres nachweisbar. Die leistungsstarken Förderschüler/innen haben ein Zuwachs von knapp 120 Prozent (119,92%), die leistungsschwachen Schüler/innen einen Zuwachs von gut 122 Prozent (122,10%).

Die statistischen Untersuchungen (Varianzanalyse mit Messwiederholung; Korrekturverfahren „Greenhouse Geisser“) haben auch bei diesem Gruppenvergleich ergeben, dass keine signifikanten Interaktionseffekte zwischen Gruppe und Zuwachs vorhanden sind ($F_{(2;44)} = 0,968$ ($p = 0,388$)).

Lexikalische Dichte	M		SD		F-Wert (p)	df
	Note 1	Note 4	Note 1	Note 4		
Pretest (N=12;25) (Kovariate: Sprache, Schreibmotivation (Pretest))	0,574	0,60	0,039	0,055	0,141 (0,716)	3;31
Posttest (N=12;25) (Kovariate: Sprache, Förderzeitpunkt, lexikalische Dichte (Pretest))	0,557	0,577	0,032	0,038	0,881 (0,355)	4;32
Follow-up (N=11;13) (Kovariate: lexikalische Dichte (Pretest))	0,552	0,586	0,021	0,040	0,849 (0,367)	2;21

Tabelle 47: Kovarianzanalyse ohne Messwiederholung ‚lexikalische Dichte‘ (‘leistungsstarke versus-schwache Schüler/innen‘ der Teilstichprobe „Fördergruppe“)

Schaut man sich vergleichend die Gruppe der ‚leistungsstarken‘ und der ‚leistungsschwachen Förderschüler/innen‘ im Hinblick auf die ‚lexikalische Dichte‘ der Texte an, zeigt sich (vgl. Tabelle 47), dass die ‚leistungsstarken Schüler/innen‘ mit 0,574 im Vergleich zu 0,600 einen geringeren Ausgangswert aufweisen. Beim Posttest haben die ‚leistungsstarken Schüler/innen‘ mit 0,557 im Vergleich zu 0,577 weiterhin einen geringeren Mittelwert hinsichtlich der ‚lexikalischen Dichte‘ ihrer Texte. Beim Follow-up ist

der Mittelwert der ‚leistungsstarken Schüler/innen‘ mit 0,552 im Vergleich zu 0,586 deutlich niedriger. Wie ebenfalls aus Tabelle 47 zu entnehmen, haben die statistischen Untersuchungen ergeben, dass die Gruppenunterschiede zu keinem der Messzeitpunkte signifikant sind.

Die Berechnung der relativen Effektstärken hat in beiden Fällen Effekte zugunsten der ‚leistungsschwachen Förderschüler/innen‘ ergeben, beim Posttest ein Effekt_{korr} von 0,024, beim Follow-up ein Effekt_{korr} von 0,52.

Abbildung 39 veranschaulicht, dass auch für diesen Gruppenvergleich gilt, die Daten dieser abhängigen Variable streuen deutlich weniger, als dies bei der abhängigen Variable MTLD der Fall ist. Dies belegen auch die jeweils gemessenen Standardabweichungen (vgl. Tabelle 47).

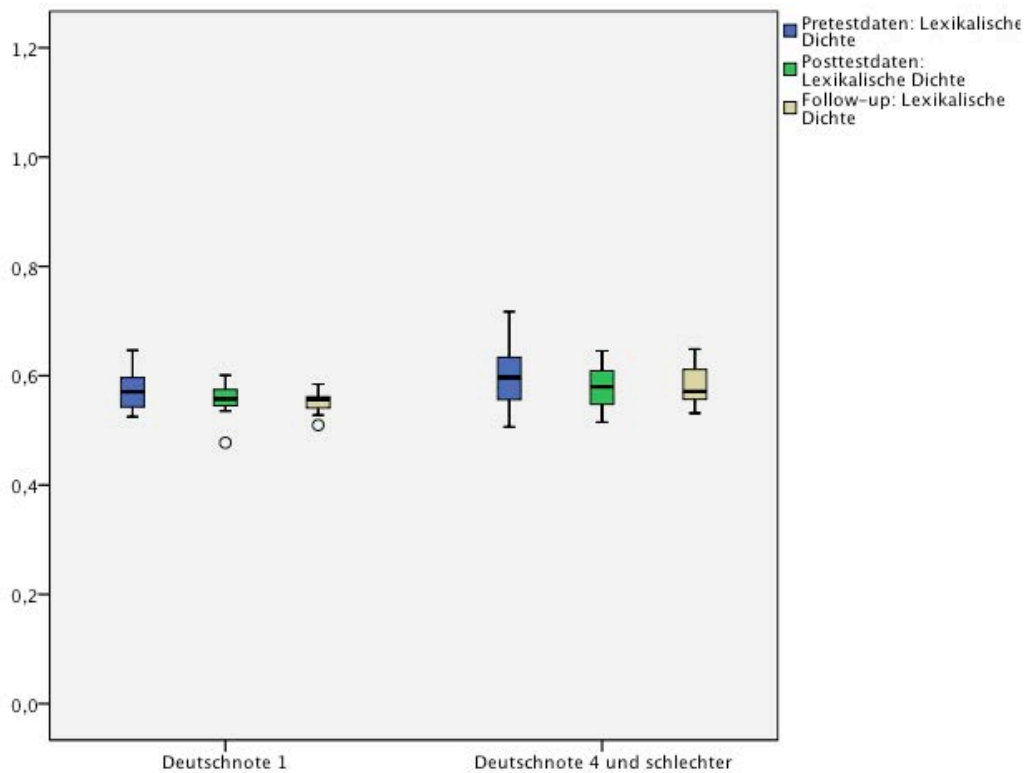


Abbildung 39: Boxplot zur ‚lexikalischen Dichte‘: gruppiertes Vergleich der einzelnen Messzeitpunkte (leistungsstarke versus schwache Schüler/innen der Teilstichprobe ‚Fördergruppe‘)

Schaut man auf die auf die Entwicklung innerhalb der Gruppen zeigt sich auch bei diesem Gruppenvergleich, dass keine Zuwächse, sondern Verluste hinsichtlich der ‚lexikalischen Dichte‘ der Texte messbar sind (vgl. Tabelle 48).¹¹

Lexikalische Dichte	<i>Note 1</i>	<i>Note 4</i>
<i>im Förderzeitraum</i>	-0,017	-0,023
<i>im 2. Halbjahr</i>	-0,005	0,009
<i>innerhalb des Schuljahres</i>	-0,022	-0,014

Tabelle 48: Gruppenvergleich der Zuwächse ‚lexikalische Dichte‘ (‘leistungsstarke versus- schwache Schüler/innen‘ der Teilstichprobe ‘Fördergruppe’)

Direkt im Anschluss an die Förderung ist bei den ‚leistungsstarken Schüler/innen‘ mit 0,017 im Vergleich zu 0,023 zwar ein geringerer Verlust nachweisbar. Bis zum Ende des Schuljahres haben jedoch die ‚leistungsstarken Schüler/innen‘ einen zusätzlichen Verlust von 0,005, die ‚leistungsschwachen‘ hingegen wieder einen Zuwachs von 0,009. Innerhalb des Schuljahres haben daher die ‚leistungsstarken Schüler/innen‘ mit 0,022 im Vergleich zu 0,014 einen deutlich höheren Verlust. Gemessen an der Standardabweichung haben die ‚leistungsstarken Schüler/innen‘ innerhalb des Schuljahres ein Verlust von gut 73% (73,33%), die ‚leistungsschwachen Schüler/innen‘ ein Verlust von knapp 30% (29,47%).

Die Signifikanzprüfungen (Varianzanalyse mit Messwiederholung; Korrekturverfahren „Greenhouse Geisser“) haben auch bei diesem Vergleich der ‚leistungsstarken‘ und ‚-schwachen Förderschüler/innen‘ ergeben, dass keine signifikanten Interaktionseffekte zwischen Zuwachs und Gruppe vorliegen ($F_{(2;44)} = 1,314$ ($p = 0,275$)).

STR	<i>M</i>		<i>SD</i>		F-Wert (p)	df
	<i>Note 1</i>	<i>Note 4</i>	<i>Note 1</i>	<i>Note 4</i>		
Pretest (N=12;25) (Kovariate:Förderzeitpunkt)	0,440	0,324	0,192	0,211	0,975 (0,330)	2;34
Posttest (N=12;25) (Kovariate: STR (Pretest))	0,432	0,328	0,212	0,194	0,532 (0,471)	2;34
Follow-up (N=11;13) (Kovariate: STR (Pretest))	0,548	0,398	0,211	0,166	3,067 (0,094)	2;21

Tabelle 49: Kovarianzanalyse ohne Messwiederholung ‚Satzkomplexität‘: STR (‘leistungsstarke versus- schwache Schüler/innen‘ der Teilstichprobe ‘Fördergruppe’)

¹¹ Auf mögliche Ursachen für diese nicht hypothesenkonformen Entwicklungsverläufe hinsichtlich der lexikalischen Dichte der Schülertexte wurde bereits im Kontext der Ergebnisdarstellung zur ersten Hypothesentestung (Kap. 5.2., S. 160f.) näher eingegangen.

Die Gruppe der ‚leistungsstarken Förderschüler/innen‘ hat mit 0,440 im Vergleich zu 0,324 einen eindeutig höheren Ausgangswert als die ‚leistungsschwachen Förderschüler/innen‘ im Hinblick auf die ‚Satzkomplexität‘ in ihren Texten. Beim Posttest ist der in der ‚leistungsstarken Gruppe‘ gemessene Mittelwert mit 0,432 im Vergleich zu 0,328 ebenfalls eindeutig höher und beim Follow-up sieht es ähnlich aus, die ‚leistungsstarke Gruppe‘ hat mit 0,548 im Vergleich zu 0,398 einen deutlich höheren Mittelwert. Die statistischen Untersuchungen haben jedoch auch in diesem Fall gezeigt, dass sich die Gruppen zu keinem Zeitpunkt signifikant voneinander unterscheiden (vgl. Tabelle 49). Die Berechnung der relativen Effektstärken ergibt beim Posttest einen Effekt_{kor} von 0,063 zugunsten der ‚leistungsschwachen Förderschüler/innen‘, beim Follow-up hingegen ein positiver Effekt_{kor} von 0,215 zugunsten der ‚leistungsstarken Förderschüler/innen‘, was nach Cohen ein kleiner Effekt ist.

Wie aus Abbildung 40 ersichtlich, zeigen auch diese beiden Gruppen zu allen Messzeitpunkten eine vergleichsweise große Streuung der Daten. Auffällig ist, dass in der ‚leistungsschwachen Gruppe‘ die Streuung der Daten im Verlauf des Schuljahres sinkt, in der ‚leistungsstarken Gruppe‘ hingegen ansteigt, wie sich auch anhand der Standardabweichungen belegen lässt (vgl. Tabelle 49).

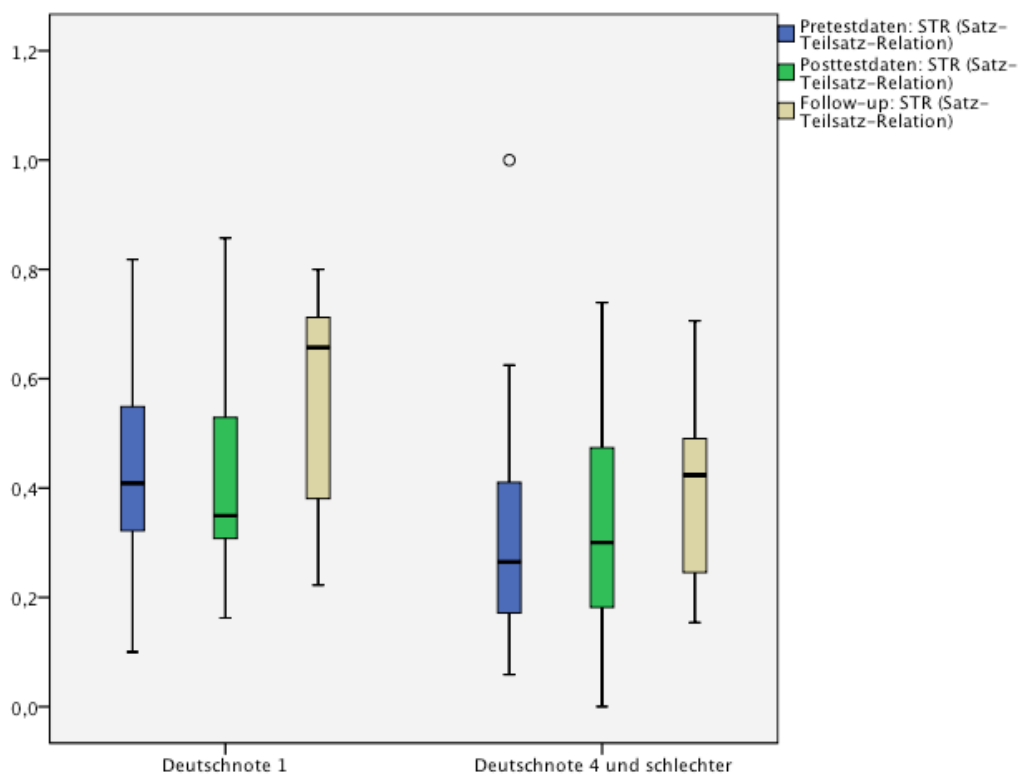


Abbildung 40: Boxplot zur ‚Satzkomplexität‘: gruppierter Vergleich der einzelnen Messzeitpunkte (‚leistungsstarke versus- schwache Schüler/innen‘ der Teilstichprobe ‚Fördergruppe‘)

Schaut man sich die Zuwächse in diesen beiden Gruppen näher an (vgl. Tabelle 50), fällt auf, dass in der ‚leistungsstarken Gruppe‘ direkt nach der Teilnahme am Förderprogramm ein Verlust von 0,008, in der ‚leistungsschwachen Gruppe‘ hingegen ein geringer Zuwachs von 0,004 nachweisbar ist. Im weiteren Verlauf hat hingegen die ‚leistungsstarke Gruppe‘ mit 0,116 im Vergleich zu 0,07 einen verhältnismäßig hohen Zuwachs. Dementsprechend ist der Zuwachs innerhalb des Schuljahres in der ‚leistungsstarken Gruppe‘ mit 0,108 im Vergleich zu 0,074 auch deutlich höher als derjenige in der ‚leistungsschwachen Gruppe‘. Gemessen an der Standardabweichung ist dies für die ‚leistungsstarken Schüler/innen‘ innerhalb des Schuljahres ein Zuwachs von knapp 54% (53,60%) für die ‚leistungsschwachen Schüler/innen‘ immerhin ein Zuwachs von gut 39% (39,26%).

STR	<i>Note 1</i>	<i>Note 4</i>
<i>im Förderzeitraum</i>	- 0,008	0,004
<i>im 2. Halbjahr</i>	0,116	0,070
<i>innerhalb des Schuljahres</i>	0,108	0,074

Tabelle 50: Gruppenvergleich der Zuwächse S,Satzkomplexität‘: STR (‘leistungsstarke versus- schwache Schüler/innen‘ der Teilstichprobe “Fördergruppe”)

Die statistischen Untersuchungen (Varianzanalyse mit Messwiederholung; Sphärizität angenommen) haben jedoch hinsichtlich dieser abhängigen Variable gezeigt, dass bei Berücksichtigung der Wechselwirkung zwischen Gruppen und Zuwachs keine signifikanten Ergebnisse vorliegen ($F_{(2;44)} = 0,503$ ($p = 0,608$)).

Kohäsionsgrad gesamt	<i>M</i>		<i>SD</i>		F-Wert (p)	df
	<i>Note 1</i>	<i>Note 4</i>	<i>Note 1</i>	<i>Note 4</i>		
Pretest (N=12;25) (Kovariate: Schreibmotivation (Pretest))	0,920	0,972	0,189	0,352	0,480 (0,493)	2;32
Posttest (N=12;25) (Kovariate: Kohäsionsgrad gesamt (Pretest))	0,984	1,081	0,217	0,571	0,137 (0,714)	2;34
Follow-up (N=11;13) (Kovariate: Kohäsionsgrad gesamt (Pretest))	0,943	0,964	0,169	0,386	0,033 (0,857)	2;21

Tabelle 51: Kovarianzanalyse ohne Messwiederholung ‚Kohäsionsgrad gesamt‘ (Gruppenvergleich ‚leistungsstarker und -schwacher Schüler/innen‘ aus der Teilstichprobe „Fördergruppe“)

Beim ‚Kohäsionsgrad gesamt‘ haben die ‚leistungsstarken Schüler/innen‘ mit 0,920 im Vergleich zu 0,972 einen geringeren durchschnittlichen Ausgangswert. Auch beim Posttest haben die ‚leistungsschwachen Schüler/innen‘ mit 1,081 im Vergleich zu 0,984 einen höheren Mittelwert und beim Follow-up zeigt sich ein ähnliches Bild, die ‚leistungsschwachen Schüler/innen‘ haben mit 0,964 im Vergleich zu 0,943 den höheren Mittelwert. Die statistischen Untersuchungen zeigen jedoch auch bei diesem Gruppenvergleich, dass keine dieser Gruppendifferenzen signifikant sind (vgl. Tabelle 51).

Die Berechnung der relativen Effektstärken hat beim Posttest einen Effekt_{kor} von 0.04 zugunsten der ‚leistungsschwachen Schüler/innen‘, beim Follow-up hingegen einen Effekt_{kor} von 0,11 zugunsten der ‚leistungsstarken Schüler/innen‘, ergeben.

Wie Abbildung 41 und auch die entsprechenden Standardabweichungen (vgl. Tabelle 51) zeigen, ist in beiden Gruppen eine breite Streuung der Daten beobachtbar, jedoch ist die Streuung der Daten in der Gruppe der ‚leistungsschwachen Schüler/innen‘ noch deutlich größer.

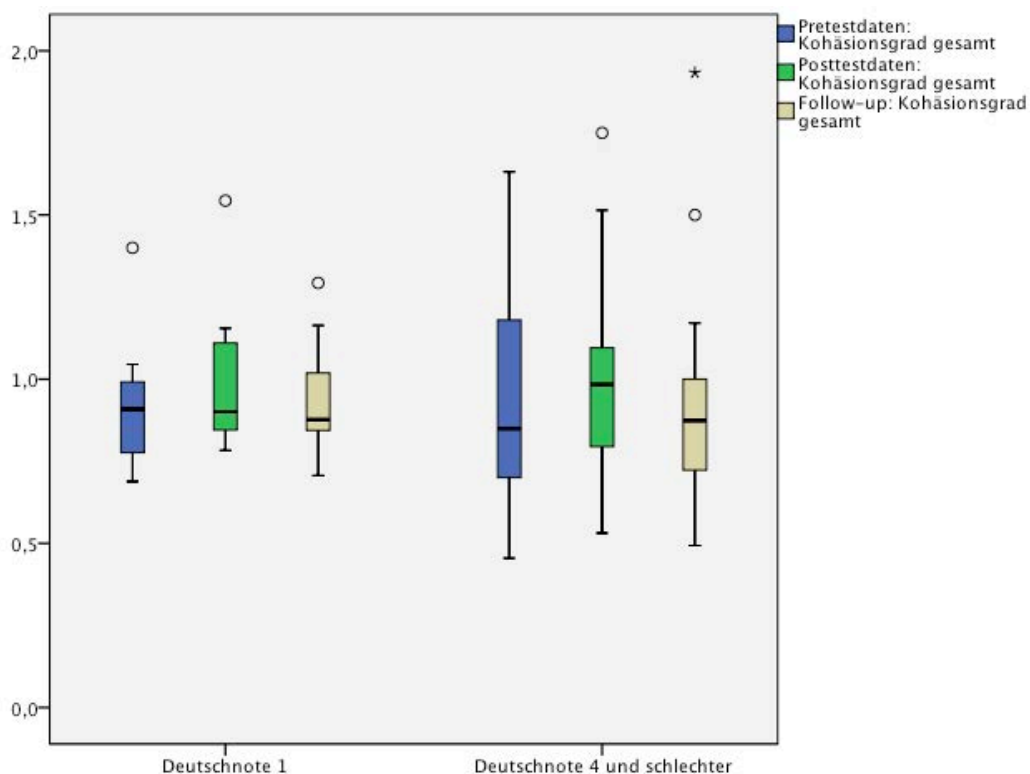


Abbildung 41: Boxplot zum ‚Kohäsionsgrad gesamt‘: gruppierter Vergleich der einzelnen Messzeitpunkte (‚leistungsstarke versus- schwache Schüler/innen‘ der Teilstichprobe „Fördergruppe“)

Direkt nach Teilnahme am Förderprogramm gab es in beiden Gruppen Zuwächse (vgl. Tabelle 52). Der Zuwachs der ‚leistungsschwachen Förderschüler/innen‘ ist dabei mit

0,109 im Vergleich zu 0,064 deutlich höher. Im weiteren Verlauf sind jedoch in beiden Gruppen Verluste nachweisbar. Bei den ‚leistungsschwachen Schüler/innen‘ immerhin ein Verlust von 0,117, bei den ‚leistungsstarken Schüler/innen‘ von 0,041. Insgesamt haben die ‚leistungsschwachen Schüler/innen‘ daher auch einen Verlust von 0,008, wohingegen die ‚leistungsstarken Schüler/innen‘ einen Zuwachs von 0,023 in diesem Schuljahr haben. Gemessen an der Standardabweichung ist dies ein Zuwachs von knapp 13% (12,85%) für die ‚leistungsstarken Schüler/innen‘, für die ‚leistungsschwachen Schüler/innen‘ hingegen ein Verlust von immerhin gut 2% (2,14%) innerhalb des gesamten Schuljahres.

Kohäsionsgrad gesamt	<i>Note 1</i>	<i>Note 4</i>
<i>im Förderzeitraum</i>	0,064	0,109
<i>im 2. Halbjahr</i>	- 0,041	- 0,117
<i>innerhalb des Schuljahres</i>	0,023	- 0,008

Tabelle 52: Gruppenvergleich der Zuwächse ‚Kohäsionsgrad gesamt‘ (‘leistungsstarke versus- schwache Schüler/innen‘ der Teilstichprobe „Fördergruppe“)

Die Signifikanzprüfungen (Varianzanalyse mit Messwiederholung; Sphärizität) haben auch bei diesem Gruppenvergleich ergeben, dass die Gruppenunterschiede nicht signifikant sind ($F_{(2;44)} = 0,072$ ($p = 0,931$)).

Temporaler Kohäsionsgrad	<i>M</i>		<i>SD</i>		F-Wert (p)	df
	<i>Note 1</i>	<i>Note 4</i>	<i>Note 1</i>	<i>Note 4</i>		
Pretest (N=12;25)	0,088	0,090	0,041	0,096	0,009 (0.925)	1;35
Posttest (N=12;25) (Kovariate: temporaler Kohäsionsgrad (Pretest))	0,079	0,122	0,067	0,157	0,850 (0.363)	2;34
Follow-up (N=11;13) (Kovariate: temporaler Kohäsionsgrad (Pretest))	0,087	0,1	0,041	0,075	0,786 (0.385)	2;21

Tabelle 53: Kovarianzanalyse ohne Messwiederholung ‚temporaler Kohäsionsgrad‘ (‘leistungsstarke versus- schwache Schüler/innen‘ der Teilstichprobe „Fördergruppe“)

Beim ‚temporalen Kohäsionsgrad‘ haben die leistungsstarken Förderschüler/innen mit 0,088 im Vergleich zu 0,090 einen etwas geringeren durchschnittlichen Ausgangswert als die ‚leistungsschwachen Schüler/innen‘. Auch beim Posttest haben die ‚leistungsschwachen Schüler/innen‘ mit 0,122 im Vergleich zu 0,079 einen sehr viel höheren Mittelwert. Beim Follow-up ist die Differenz zwischen den Gruppen wieder etwas geringer,

die ‚leistungsstarken Förderschüler/innen‘ haben jetzt einen Mittelwert von 0,087, die ‚leistungsschwachen Förderschüler/innen‘ haben aber mit 0,1 weiterhin einen höheren Mittelwert. Die Signifikanzprüfungen haben dennoch auch hinsichtlich dieses Gruppenvergleichs ergeben, dass die Differenzen nicht signifikant sind. (vgl. Tabelle 53).

Die Berechnung der relativen Effektstärken ergibt, dass in beiden Fällen ein Effekt zugunsten der ‚leistungsschwachen Förderschüler/innen‘ vorliegt, beim Posttest ein Effekt_{kor} von 0,329, beim Follow-up ein Effekt_{kor} von 0,188.

Die Standardabweichungen (vgl. Tabelle 53) belegen, was auch in Abbildung 42 erkennbar ist, für den Vergleich dieser beiden Gruppen gilt ebenfalls, dass die Daten der abhängigen Variablen weit streuen, wobei die Daten in der Gruppe der ‚leistungsstarken Förderschüler/innen‘ eindeutig geringer streuen.

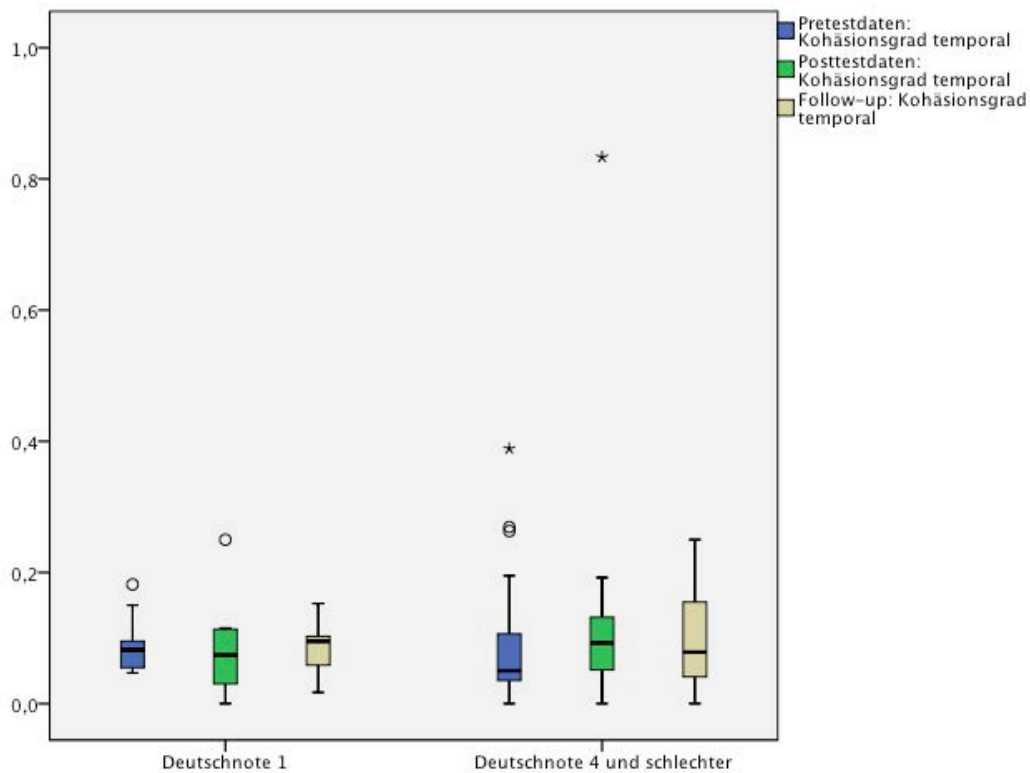


Abbildung 42: Boxplot zum ‚temporalen Kohäsionsgrad‘: gruppierter Vergleich der einzelnen Messzeitpunkten (‘leistungsstarke versus- schwache Schüler/innen‘ der Teilstichprobe ‘Fördergruppe’)

Auffällig ist, dass direkt nach Teilnahme am Förderprogramm auch bei diesem Gruppenvergleich zumindest in der Gruppe der ‚leistungsstarken Förderschüler/innen‘ ein Verlust nachweisbar ist, welcher bei 0,009 liegt. Wie ebenfalls aus Tabelle 54 zu entnehmen ist, ist bei den ‚leistungsschwachen Förderschüler/innen‘ hingegen innerhalb des Förderzeitraumes ein deutlicher Zuwachs von 0,032 messbar. Im weiteren Verlauf

ist in der ‚leistungsstarken Gruppe‘ ein geringer Zuwachs von 0,008 nachweisbar, in der ‚leistungsschwachen Gruppe‘ hingegen ein deutlicher Verlust von 0,022. Innerhalb des gesamten Schuljahres ist in der ‚leistungsstarken Gruppe‘ ein Verlust von 0,001, in der ‚leistungsschwachen Gruppe‘ hingegen ein Zuwachs von 0,01 nachweisbar. Gemessen an der Standardabweichung ist dies innerhalb des Schuljahres für die ‚leistungsstarken Schüler/innen‘ ein Verlust von gut 2 Prozent (2,44%), für die ‚leistungsschwachen Schüler/innen‘ ein Zuwachs von gut 17 Prozent (17,10%).

Temporaler Kohäsionsgrad	<i>Note 1</i>	<i>Note 4</i>
<i>im Förderzeitraum</i>	- 0,009	0,032
<i>im 2. Halbjahr</i>	0008	- 0,022
<i>innerhalb des Schuljahres</i>	- 0,001	0,010

Tabelle 54: Gruppenvergleich der Zuwächse ‚temporaler Kohäsionsgrad‘ (‘leistungsstarke versus- schwache Schüler/innen‘ der Teilstichprobe “Fördergruppe”)

Bei diesem Gruppenvergleich hat die Signifikanzprüfung (Varianzanalyse mit Messwiederholung; Sphärizität) ergeben, dass die Wechselwirkung zwischen Gruppen und Zuwachs nicht signifikant ist ($F_{(2;44)} = 1,525$ ($p = 0,229$)).

Textumfang	<i>M</i>		<i>SD</i>		F-Wert (p)	df
	<i>Note 1</i>	<i>Note 4</i>	<i>Note 1</i>	<i>Note 4</i>		
Pretest (N=12;25)	261,50	209,36	85,32	78,75	3.370 (0.075)	1;35
Posttest (N=12;25) (Kovariate: Textumfang (Pretest))	248,75	224,88	97,35	103,16	0.138 (0.712)	2;34
Follow-up (N=11;13) (Kovariate: Textumfang (Pretest))	364,36	262,85	146,22	105,59	1.156 (0.294)	2;21

Tabelle 55: Kovarianzanalyse ohne Messwiederholung ‚Textumfang‘ (‘leistungsstarke versus- schwache Schüler/innen‘ der Teilstichprobe “Fördergruppe”)

Die ‚leistungsstarken Schüler/innen‘ haben mit durchschnittlich 261,5 im Vergleich zu 209,36 Wörtern pro Text einen deutlich höheren Ausgangswert hinsichtlich ihres Textumfanges. Auch beim Posttest haben die ‚leistungsstarken Schüler/innen‘ mit 248,75 im Vergleich zu 224,88 wieder einen höheren Gruppenmittelwert. Beim Follow-up ist es ebenso, die ‚leistungsstarken Schüler/innen‘ haben mit 364,36 im Vergleich zu 262,85 Wörtern pro Text einen deutlich höheren Gruppenmittelwert als die ‚leistungsschwachen Schüler/innen‘.

Wie Tabelle 55 ebenfalls zu entnehmen ist, haben die entsprechenden Prüfungen jedoch ergeben, dass die berichteten Gruppendifferenzen nicht signifikant sind.

Bei der Berechnung der relativen Effektstärken ist dementsprechend beim Posttest zunächst ein Effekt korrr von 0,40 zugunsten der ‚leistungsschwachen Förderschüler/innen‘, beim Follow-up hingegen ein Effekt korrr von 0,16 zugunsten der ‚leistungsstarken Förderschüler/innen‘ nachweisbar.

Abbildung 43 zeigt, dass auch für diese beiden Gruppen zu allen drei Messzeitpunkten eine breite Streuung der Daten kennzeichnend ist, wobei, wie in der Abbildung 43 sehr gut erkennbar, die Daten der ‚leistungsstarken Förderschüler/innen‘ beim Follow-up bis auf einen so genannten Ausreißer deutlich weniger streuen.

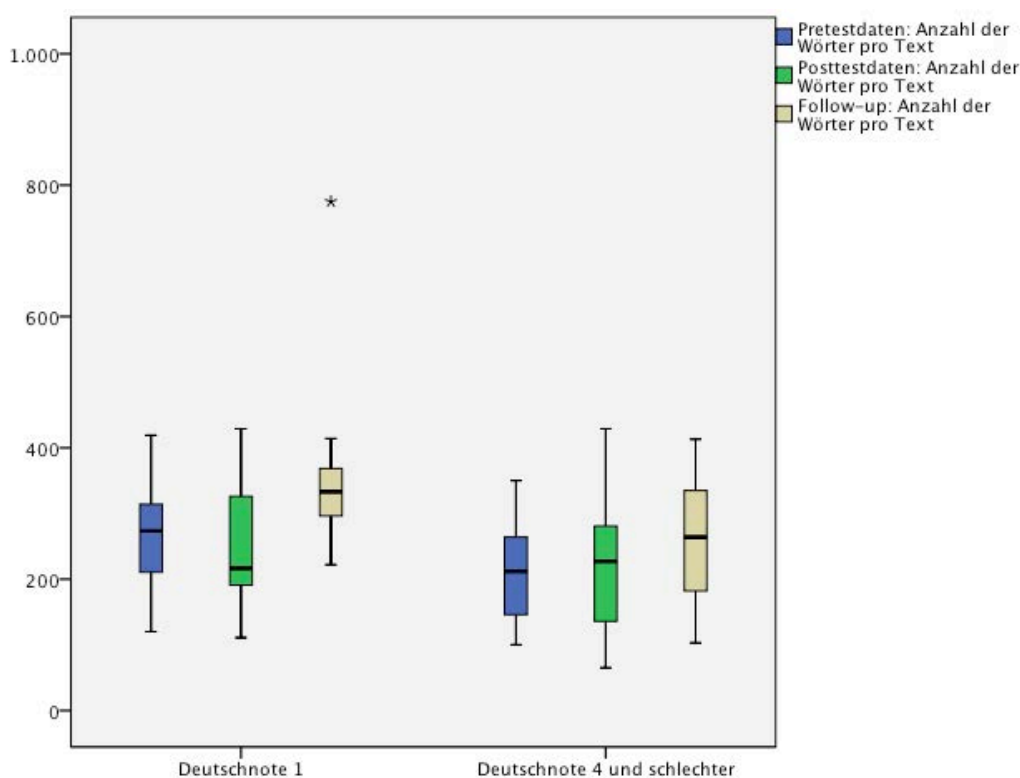


Abbildung 43: Boxplot zum ‚Textumfang‘: gruppierter Vergleich der einzelnen Messzeitpunkten (‚leistungsstarke versus- schwache Schüler/innen‘ der Teilstichprobe „Fördergruppe“)

Wie aus Tabelle 56 ersichtlich, haben die ‚leistungsstarken Schüler/innen‘ direkt nach Teilnahme am Förderprogramm einen Verlust von durchschnittlich 12,75 Wörtern pro Text, wohingegen für die ‚leistungsschwachen Schüler/innen‘ innerhalb dieses Zeitraumes ein Zuwachs von durchschnittlich 15,52 Wörtern pro Text nachweisbar ist. Im weiteren Verlauf haben auch die ‚leistungsstarken Schüler/innen‘ einen Zuwachs. Dieser ist mit durchschnittlich mit 115,61 im Vergleich zu 37,97 Wörtern pro Text deutlich höher

als derjenige der *leistungsschwachen Schüler/innen*, weshalb sie auch innerhalb des Schuljahres mit durchschnittlich 102, 86 Wörtern pro Text im Vergleich zu 53,49 den deutlich höheren Zuwachs haben. Gemessen an der Standardabweichung ist dies innerhalb des Schuljahres für die *leistungsstarken Schüler/innen* ein Zuwachs von knapp 89 Prozent (88,85%), für die *leistungsschwachen Schüler/innen* von immerhin gut 58 Prozent (58,03%).

Textumfang	<i>Note 1</i>	<i>Note 4</i>
<i>im Förderzeitraum</i>	-12,75	15,52
<i>im 2. Halbjahr</i>	115,61	37,97
<i>innerhalb des Schuljahres</i>	102,86	53,49

Tabelle 56: Gruppenvergleich der Zuwächse *Textumfang* (*leistungsstarke versus- schwache Schüler/innen* der Teilstichprobe "Fördergruppe")

Die statistischen Untersuchungen (Varianzanalyse mit Messwiederholung; Korrekturverfahren „Greenhouse Geisser“) haben auch in diesem Fall ergeben, dass die Zuwächse bei Berücksichtigung der Wechselwirkung mit der Gruppe nicht signifikant sind ($F_{(2;44)} = 2,153$ ($p = 0,141$)).

Zusammenfassend ist festzuhalten, im Förderzeitraum haben eindeutig die *leistungsschwachen Förderschüler/innen* höhere Zuwächse hinsichtlich der *allgemeinen Wortschatzvariabilität* und der *Satzkomplexität*. Die *leistungsstarken Förderschüler/innen* haben im Hinblick auf die *Satzkomplexität* sogar Verluste in diesem Zeitraum. Auch im Hinblick auf den *Textumfang* haben die *leistungsstarken Förderschüler/innen* zunächst einen Verlust. Im zweiten Schulhalbjahr haben sie jedoch deutlich höhere Zuwächse als die *leistungsschwachen Förderschüler/innen*, und zwar bei allen drei abhängigen Variablen, weshalb ihre Zuwächse innerhalb des gesamten Schuljahres ebenfalls deutlich höher sind als diejenigen der *leistungsschwachen Förderschüler/innen*. Hinsichtlich der *lexikalischen Dichte* gilt, dass die *leistungsschwachen Schüler/innen* im Förderzeitraum größere Verluste aufweisen, während sie im zweiten Schulhalbjahr sogar einen geringen Zuwachs haben. Die *leistungsstarken Schüler/innen* haben hingegen weiterhin Verluste, weshalb sie im gesamten Schuljahr auch größere Verluste haben als die *leistungsschwachen Schüler/innen*. Beim *Kohäsionsgrad gesamt* haben die *leistungsschwachen Schüler/innen* im Förderzeitraum einen großen Zuwachs, aufgrund eines sehr hohen Verlustes im weiteren Verlauf des Schul-

jahres haben sie jedoch insgesamt einen geringen Verlust. Die *leistungsstarken Schüler/innen* haben hingegen innerhalb des gesamten Schuljahres einen Zuwachs. Denn ihr Zuwachs im Förderzeitraum war zwar geringer, aber ebenso ihr Verlust im weiteren Verlauf des Schuljahres. Hinsichtlich des *temporalen Kohäsionsgrades* haben die *leistungsstarken Schüler/innen* einen Verlust im Förderzeitraum, die *leistungsschwachen Schüler/innen* hingegen einen Zuwachs. Im weiteren Verlauf ist es genau umgekehrt und bei Betrachtung des gesamten Schuljahres haben die *leistungsschwachen Schüler/innen* einen geringen Zuwachs, die *leistungsstarken Förderschüler/innen* hingegen einen sehr geringen Verlust. Auch im Hinblick auf diesen Gruppenvergleich gilt, dass keine signifikanten Ergebnisse vorliegen.

5.4. Deskriptive Daten zur Unterrichtsqualität und zur Schreibmotivation in den Fördergruppen

Wie bei der Beschreibung der Erhebungsinstrumente berichtet (vgl. Kap. 4.5.1.), wurden verschiedene Variablen zur Kontrolle der Durchführungs- und Unterrichtsqualität erhoben. Denn in keinem Fall darf unberücksichtigt bleiben, dass die Wirksamkeit des neu entwickelten Förderprogramms nicht nur durch individuelle Schülermerkmale sondern auch durch Lehrermerkmale beeinflusst werden kann. Zum einen ist davon auszugehen, dass eine durch die jeweilige Lehrkraft realisierte hohe inhaltliche Nähe zur Programmkonzeption verbunden mit einer flexiblen Umsetzung der Unterrichtsprinzipien (Adaptivität) sich positiv auf die Leistungsentwicklung der Schüler/innen auswirkt, zum andern, dass ein hohes Maß an Klassenführung und Instruktionsintensivität (Strukturierung, Motivierungsqualität und individuelle Unterstützung) zu höheren Lernerfolgen führt (vgl. Kap. 4.4.). Weiterhin wird die Wirksamkeit des neu entwickelten Förderprogramms vermutlich wesentlich von der Schreibmotivation der Schüler/innen beeinflusst.

5.4.1. Deskriptive Daten zur Unterrichtsqualität

Die folgenden Graphiken veranschaulichen, dass eine konzeptadäquate Umsetzung, insbesondere eine hohe Unterrichtsqualität zumindest nicht in allen Fördergruppen realisiert wurde.¹²

Als zentrale Kontrollvariable wurde die im Ratingfragebogen verwendete Skala zur ‚*Unterrichtsführung*‘ ausgewählt, die Bezug nehmend auf Befunde aus der empirischen Unterrichtsforschung gebildet wurde (vgl. Kap. 4.5.1.) und sich aus den folgenden acht Items zusammensetzt:

Unterrichtsführung	stimmt nicht	stimmt eher nicht	stimmt eher	stimmt genau
Unterrichtsstörungen: Der Unterricht wird häufig gestört. Der Lernprozess der Schüler wird durch Störungen beeinträchtigt. Indikatoren sind: hoher Lärmpegel, Zwischenrufe durch Schüler, häufige „private“ Gespräche zwischen Schülern ...				
Regelklarheit: Es gibt Regeln, die allen bekannt sind. Es ist davon auszugehen, dass ein Regelsystem existiert, das allen bekannt ist und auf das sich die Lehrkraft in bestimmten Situationen (nonverbal oder verbal) berufen kann.				
Durchsetzung von Regeln: Die Lehrkraft sorgt dafür, dass die vereinbarten Regeln eingehalten werden. Die Lehrperson achtet auf die Einhaltung von Regeln. Bei Regelverstößen erfolgt die Durchsetzung von Regeln konsequent und konsistent.				
Monitoring: Die Lehrkraft hat die Klasse genau im Blick. Die Lehrperson nimmt die gesamte Klasse wahr, sie wirkt allgegenwärtig, d.h. ihre Aufmerksamkeit ist nicht nur auf einzelne Schülergruppen gerichtet. Die Lehrperson erkennt Störungsanlässe frühzeitig.				
Störungsintervention: Die Lehrkraft sorgt dafür, dass Störungen schnell beendet sind. Die Beendigung von Störungen erfolgt rasch und effektiv. Die Thematisierung von Störungen ist angemessen im Hinblick auf die zu erwartende Konfliktdynamik - aus Mücken werden keine Elefanten, umgekehrt werden konflikträchtige Störungen aber auch nicht ignoriert. Wenn überhaupt Konflikte entstehen, werden sie effektiv geklärt.				

¹² Inwieweit es den einzelnen Lehrkräften gelungen ist, eine hohe inhaltliche Nähe zur Programmkonzeption zu realisieren, wurde separat durch die Auswertung der entsprechenden Items aus dem Lehrerfragebogen überprüft. Dabei zeigte sich, dass dies mehr oder weniger und nicht in allen Fördergruppen ausreichend gelungen ist. Insbesondere das dritte und vierte Fördermodul wurde in einigen Fördergruppen nur unvollständig umgesetzt.

Zeitnutzung: Im Unterricht wird keine Zeit verschwendet. Die Unterrichtszeit wird effektiv für fachliche Ziele genutzt. Die Lehrkraft schweift selten ab. Der Zeitaufwand für außerfachliche Angelegenheiten wird gering gehalten.				
Aufmerksamkeitszentrierung: Der Lehrkraft gelingt es, dass alle Schüler aufmerksam am Unterrichtsgeschehen teilnehmen. Die Schüler folgen dem Unterrichtsgeschehen konzentriert. Die Schüler scheinen meistens aufmerksam.				
Flüssiger Unterrichtsverlauf: Der Unterricht ist flüssig. Im Fortgang des Unterrichts entstehen keine längeren Pausen oder Phasen mangelnder Orientierung. Der Unterrichtsverlauf erscheint nicht stockend oder zäh.				

Abbildung 44: Items zur ‚Unterrichtsführung‘

Zur Skalenbildung wurde das erste Item umgepoolt. Cronbachs Alpha beträgt für diese Skala den Wert 0,822.

In der folgenden Abbildung 45 sind die einzelnen Skalenwerte der Fördergruppen als Balken dargestellt. Der durchschnittliche Mittelwert bei dieser Skala ‚Unterrichtsführung‘ ist 2,5 mit einer Standardabweichung von 0,6.

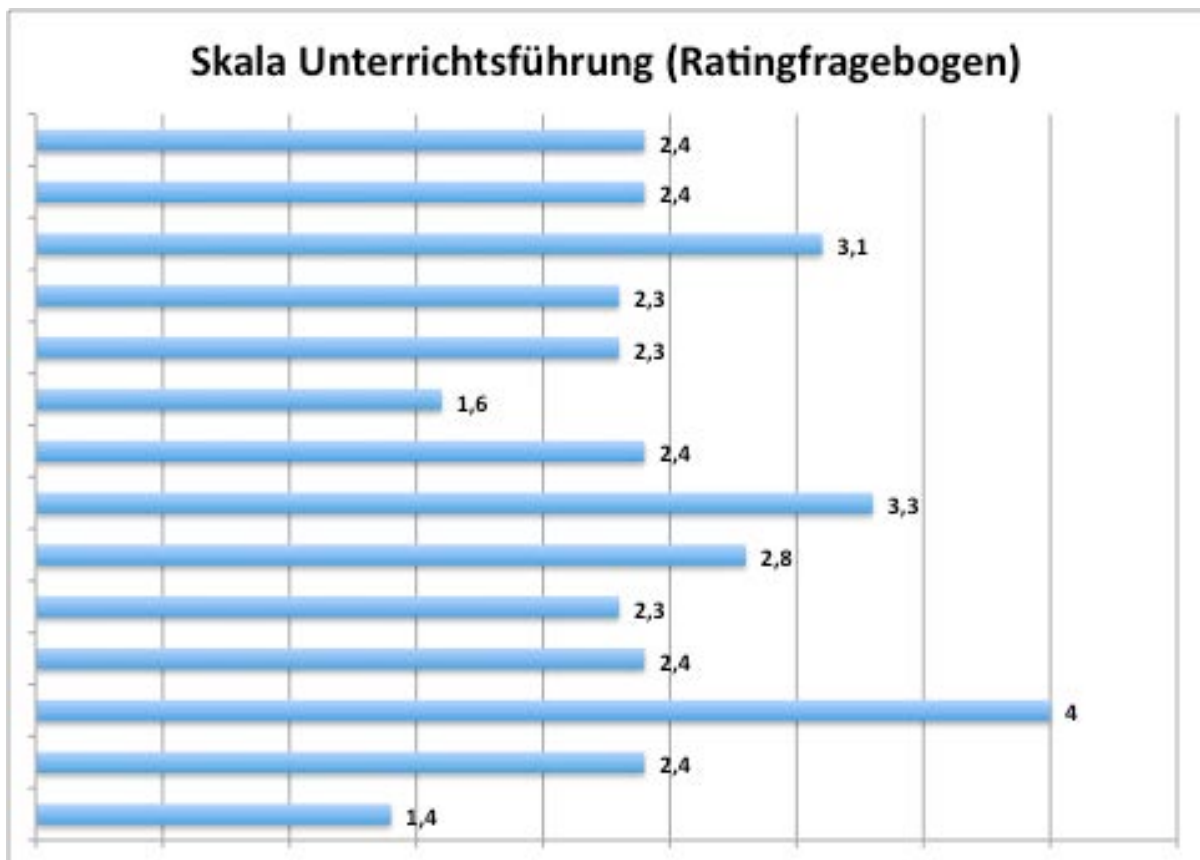


Abbildung 45: Vergleich der Mittelwerte (Skala ‚Unterrichtsführung‘) einzelner Fördergruppen

Wie aus der Abbildung 45 ersichtlich, gibt es drei Förderlehrkräfte, mit zumindest eine einigermaßen gute Unterrichtsführung, zwei mit einer sehr schlechten Unterrichtsführung und die restlichen neun haben wenigstens eine durchschnittliche Unterrichtsführung in ihren Lerngruppen gezeigt. Schaut man genauer hin, so fällt jedoch auf, dass acht dieser neun Förderlehrkräfte die verschiedenen Tätigkeiten, die zu einer guten Unterrichtsführung gehören eher nicht gelingen.

Folgt man empirisch basierten Überlegungen zur Unterrichtsqualität weiter, so ist neben der ‚*Unterrichtsführung*‘ die ‚*Klarheit und Strukturiertheit des Unterrichts*‘ wesentliche Basis für einen erfolgreichen Unterricht. Auch im Hinblick auf diese Unterrichtsqualitätsdimension wurde wieder die im Ratingfragebogen verwendete Skala zur exemplarischen Veranschaulichung der unter den Förderlehrkräften vorhandenen Kompetenzen ausgewählt. Sie setzt sich aus den folgenden zehn Items zusammen:

Strukturiertheit	stimmt nicht	stimmt eher nicht	stimmt eher	stimmt genau
Abgrenzung der Unterrichtsphasen: Der Unterrichtsverlauf ist klar strukturiert. Die einzelnen Phasen des Unterrichts (z.B. Aufgabenstellung, Lehrer-Input, Stillarbeit, Klassengespräch ...) sind klar voneinander abgegrenzt. Die einzelnen Phasen sind in ihrer unterschiedlichen Funktion klar erkennbar und gleichzeitig sachlich aufeinander bezogen.				
Verdeutlichung von Lernzielen: Die Lehrkraft verdeutlicht Lernziele. Zu Beginn einer Unterrichtseinheit werden Lernziele deutlich gemacht und u.U. in einzelne Lernschritte zerlegt. In den Stoff wird zu Beginn so eingeführt, dass der erwartete Lernertrag deutlich wird.				
Hervorheben zentraler Aspekte: Die Lehrkraft hebt die Wichtigkeit von zentralen Aspekten des Unterrichtsstoffes hervor. Die Lehrperson weist auf zentrale Aspekte deutlich hin. Wichtige Lernergebnisse werden zusammengefasst - etwa durch die Formulierung von Merksätzen.				
Zusammenhänge herstellen: Die Lehrkraft stellt Zusammenhänge zwischen verschiedenen Teilen der Unterrichtseinheit her. Es werden aktiv Zusammenhänge zu anderen Aspekten des Unterrichtsstoffes hergestellt. Der aktuelle Stoff wird durch gezielte Hinweise auf frühere Unterrichtsstunden mit dem Vorwissen der Schüler verknüpft.				

Abbildung 46: Items zur ‚*Strukturiertheit*‘

Klarheit	stimmt nicht	stimmt eher nicht	stimmt eher	stimmt genau
Verständlichkeit der Lehrersprache: Die Lehrkraft spricht klar und verständlich. Lehreräußerungen sind verständlich, prägnant und präzise. vage und unvollendete Formulierungen, Füllworte (z.B. „äh“) und - den Schülern offensichtlich unbekannt - Fachausdrücke und Fremdwörter werden vermieden.				
Umgang mit Schülerfragen: Schülerfragen werden angemessen beantwortet. Die Lehrkraft kann Schülerfragen klar beantworten, ihre Erklärungen sind nicht kompliziert oder schwer nachvollziehbar. Schülerfragen werden nicht übergangen oder ohne Begründung vertagt.				
Arbeitsaufträge: Die Arbeitsaufträge sind klar. Die Arbeitsaufträge erscheinen den Schülern verständlich. Von den Schülern werden in Bezug auf die Arbeitsaufträge selten Nachfragen gestellt und Präzisierungen verlangt.				
Visualisierung (Tafelbild, OH-Folie): Die Visualisierung des Stoffes ist verständlich. Der Einsatz von Tafelbildern und OH-Folien ist im Hinblick auf die Darstellungsqualität und Nachvollziehbarkeit gelungen.				
Arbeitsblätter: Die verwendeten Arbeitsblätter sind verständlich und klar. Die Arbeitsblätter sind im Hinblick auf die Darstellungsqualität und Nachvollziehbarkeit gelungen.				
Abstimmung von Instruktionen: Mündlicher Arbeitsauftrag, Visualisierung und Arbeitsblätter sind gut aufeinander abgestimmt. Widersprüche zwischen den einzelnen Instruktions- und Präsentationsformen sind nicht erkennbar.				

Abbildung 47: Items zur ‚Klarheit‘

Cronbachs Alpha beträgt für diese Skala den Wert 0,952.

In der folgenden Abbildung 48 sind die Skalenwerte dieser Skala ‚Klarheit & Strukturiertheit‘ für die einzelnen Fördergruppen als Balken dargestellt. Der durchschnittliche Mittelwert bei dieser Skala ist 2,9 mit einer Standardabweichung von 0,5.

Wie aus der folgenden Abbildung 48 ersichtlich, fast allen Förderlehrkräften gelingt es einigermaßen bis sehr gut den in dieser Skala zusammengefassten Unterrichtsanforderungen gerecht zu werden.

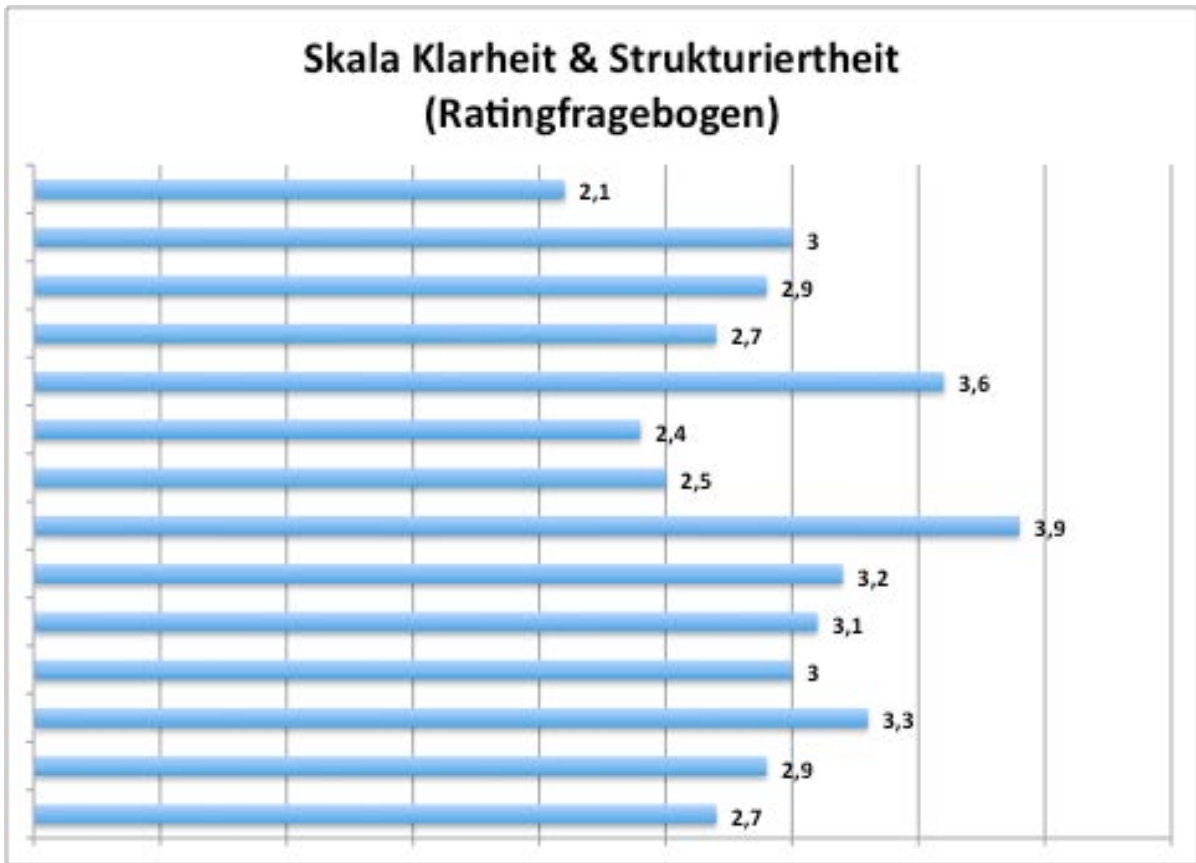


Abbildung 48: Vergleich der Mittelwerte (Skala ‚Klarheit & Strukturiertheit‘) einzelner Fördergruppen

Auch die ‚Motivierungsqualität‘ spielt eine wichtige Rolle hinsichtlich der allgemeinen Unterrichtsqualität. Vor allem die Aussagen der Schüler/innen werden hierbei als relevant bewertet, sodass in diesem Fall die im Schülerfragebogen eingesetzte Skala verwendet wird, die sich aus sechs Items bildet:

Motivierungsqualität	Skala			
	stimmt überhaupt nicht	stimmt eher nicht	stimmt eher	stimmt genau
Wenn ich etwas nicht schaffe, macht mir die Lehrerin Mut, es noch einmal zu versuchen.				
Wenn ich eine Aufgabe gut erledigt habe, lobt mich meine Lehrerin.				
Die Lehrerin kann die Schüler/innen manchmal richtig begeistern.				
Unsere Lehrerin gestaltet den Unterricht meistens wirklich spannend.				
Die Lehrerin gestaltet den Unterricht abwechslungsreich.				
Die Lehrerin kann auch langweilige Themen wirklich interessant machen.				

Abbildung 49: Items zur ‚Motivierungsqualität‘

Cronbachs Alpha beträgt für diese Skala den Wert 0,758.

In der folgenden Abbildung 50 sind die durchschnittlichen Skalenwerte dieser Skala ‚Motivierungsqualität‘ für die einzelnen Fördergruppen zusammen mit der jeweiligen Standardabweichung als Balken dargestellt. Der durchschnittliche Mittelwert bei dieser Skala ist 3,1 mit einer Standardabweichung von 0,7.

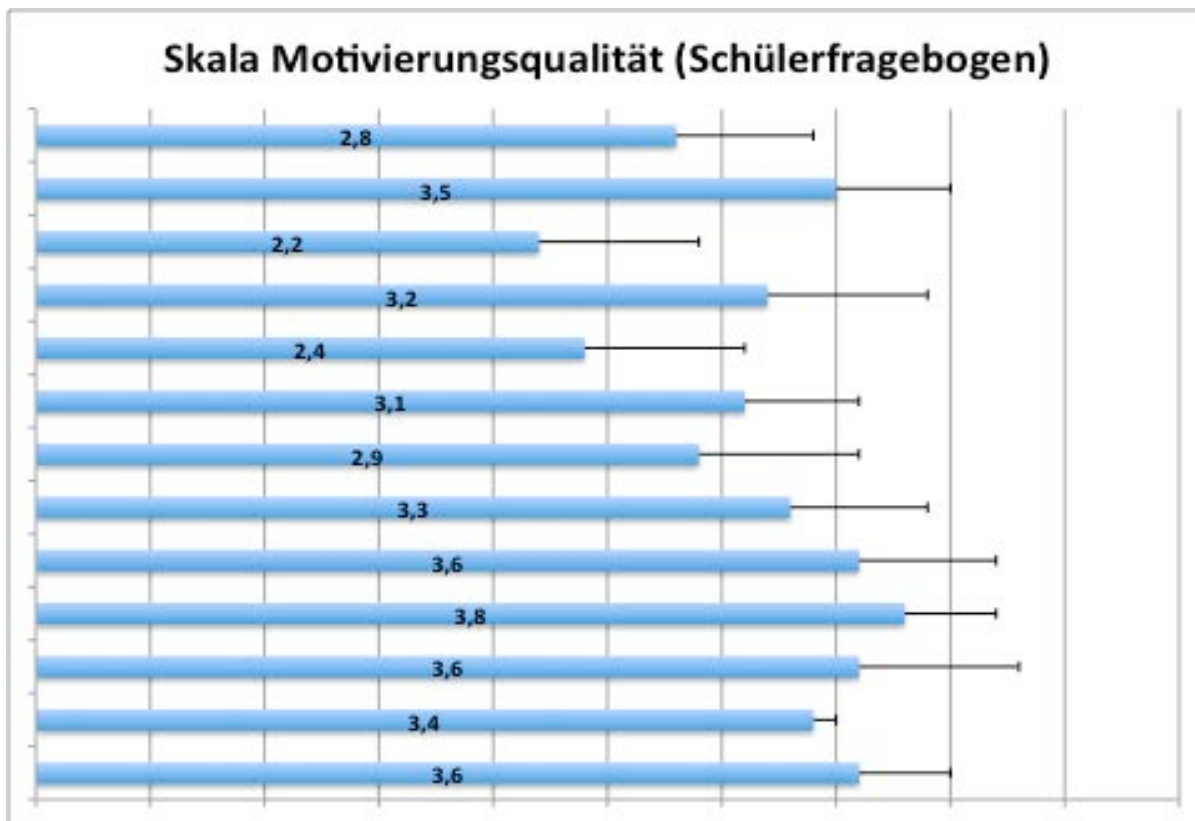


Abbildung 50: Vergleich der Mittelwerte (Skala ‚Motivierungsqualität‘) einzelner Fördergruppen

Aus Abbildung 50 wird ersichtlich, dass es nur in zwei Fördergruppen eher nicht gelungen ist, die Schüler/innen ausreichend zu motivieren. Ansonsten scheint dies den meisten Förderlehrkräften mehr oder weniger gelungen zu sein.

Ob und inwieweit eine ‚Individualisierung des Unterrichts‘ realisiert wird, gilt ebenfalls als wichtiges Merkmal eines guten Unterrichts. Auch in diesem Fall wird die im Schülerfragebogen verwendete Skala, welche folgende sechs Items umfasst, herangezogen, um zu schauen, inwieweit dies in den Fördergruppen gelungen ist.

Individualisierung des Unterrichts	stimmt überhaupt nicht	stimmt eher nicht	stimmt eher	stimmt genau
Schnellere Schüler und Schülerinnen erhalten bei uns oft anspruchsvollere Aufgaben.				
Wenn Schülerinnen und Schüler sich besonders anstrengen, lobt sie die Lehrerin, auch wenn andere Schülerinnen und Schüler bessere Leistung erbringen.				

Unsere Lehrerin merkt sofort, wenn ein Schüler/eine Schülerin im Unterricht nicht mitkommt.				
Unsere Lehrerin gibt den Schülerinnen und Schülern unterschiedliche Aufgaben je nach ihrem Können.				
Unsere Lehrerin weiß, bei welchen Aufgaben wir Schwierigkeiten haben.				
Unsere Lehrerin achtet stärker darauf, ob ein Schüler/eine Schülerin sich in seinen eigenen Leistungen verbessert, als ihn mit anderen Schülerinnen und Schülern zu vergleichen.				

Abbildung 51: Items zur ‚Individualisierung des Unterrichts‘

Cronbachs Alpha beträgt für diese Skala den Wert 0,658.

In der folgenden Abbildung 52 sind die durchschnittlichen Skalenwerte dieser Skala ‚Individualisierung des Unterrichts‘ für die einzelnen Fördergruppen zusammen mit den jeweiligen Standardabweichungen als Balken dargestellt. Betrachtet man alle Förderschüler/innen zusammen, so ist der durchschnittliche Mittelwert bei dieser Skala Skala 2,8 mit einer Standardabweichung von 0,6.

Mit einer Ausnahme scheint fast allen Förderlehrkräften eine Individualisierung des Unterrichts mehr oder weniger zufriedenstellend gelungen zu sein.

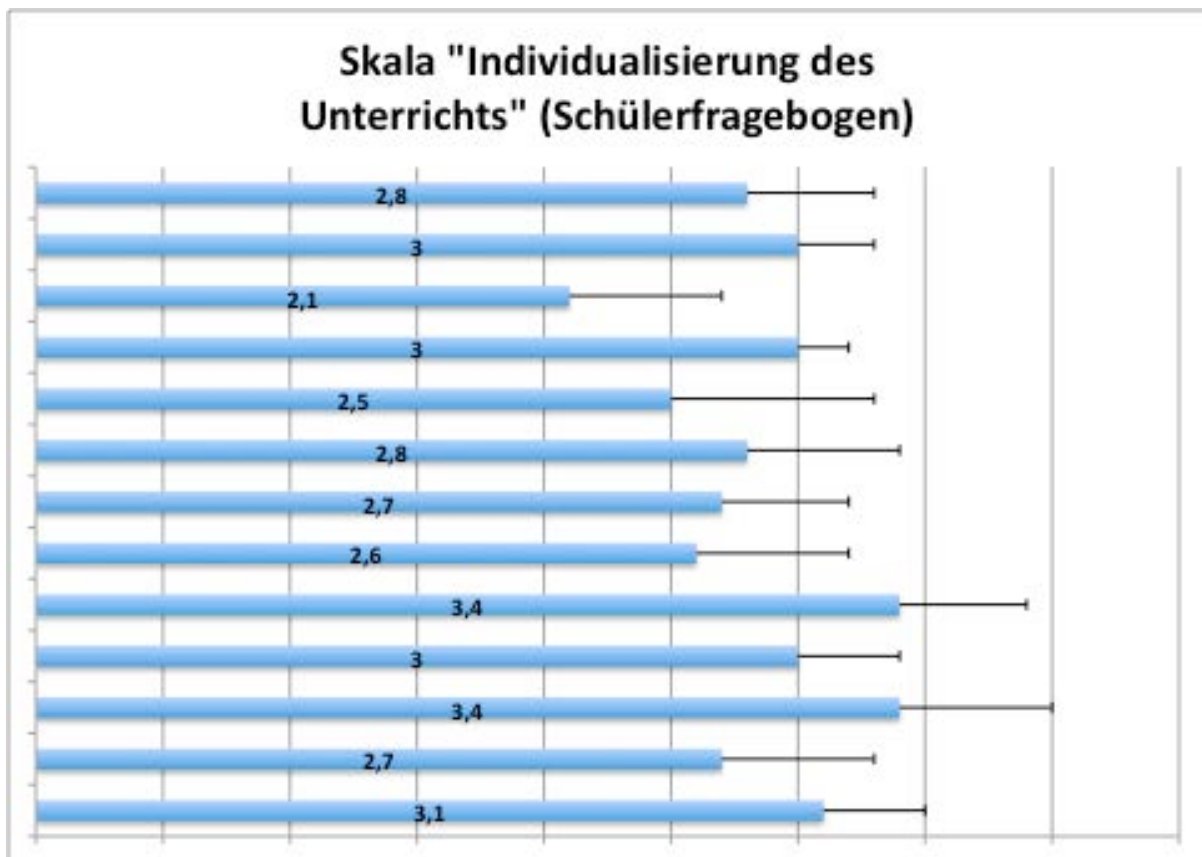


Abbildung 52: Vergleich der Mittelwerte (Skala ‚Individualisierung des Unterrichts‘) einzelner Fördergruppen

Bezug nehmend auf empirische Befunde aus der Unterrichtsforschung ist davon auszugehen, dass ein hohes Maß an Klassenführung, Instruktions- und Motivierungsqualität sowie eine adaptive Unterrichtsgestaltung zu höheren Lernerfolgen führt, mit den beschriebenen vier Dimensionen somit die wesentlichen Kriterien für eine gute Unterrichtsqualität weitestgehend erfasst sind (vgl. Kap. 4.4.).

Um in bestimmten Bereichen einen genaueren Einblick zu bekommen, enthalten die eingesetzten Fragebögen jedoch zusätzlich zu diesen Skalen bzw. Items noch einige ergänzende Skalen bzw. Items.

Interessant ist beispielsweise auch eine im Ratingfragebogen vorhandene Skala, die sich auf die ‚Unterstützung des Verstehensprozesses‘ bezieht und aus insgesamt vier Items gebildet wird:¹³

Unterstützung des Verstehensprozesses	stimmt nicht	stimmt eher nicht	stimmt eher	stimmt genau
<p>Besprechung von Fehlern: Der Lernprozess wird durch die Besprechung von Fehlern unterstützt. Die Lehrkraft nimmt sich Zeit, Fehler mit Einzelnen oder auch in der gesamten Klasse zu besprechen. Fehler werden als Lernanlässe genutzt.</p>				
<p>Aktivierende Fragen: Die Lehrkraft stellt kognitiv aktivierende Fragen. Die Lehrkraft stellt gezielt Fragen, um den Schülern Unklarheiten oder Widersprüche zu verdeutlichen. Die Lehrerfragen sind geeignet weiteres Nachdenken und Überlegen der Schüler anzuregen. Fragen werden nicht lediglich eingesetzt, um Fakten abzurufen und zu erinnern.</p>				
<p>Diagnostische Fragen: Fragen werden gezielt zur Diagnose des Lern- und Leistungsstandes eingesetzt. Die Lehrperson vergewissert sich durch gezieltes Fragen, ob die Schüler den Stoff wirklich verstanden haben. Die Fragen sind gezielt auf die vorausgehenden Erklärungen bezogen.</p>				
<p>Wiederholendes Erklären: Die Lehrkraft erklärt Schülern Dinge, die sie nicht verstanden haben, noch einmal. Die Schüler, die den Stoff nicht verstanden haben, erhalten gezielte zusätzliche Erklärungen und Unterstützung. Die Lehrkraft verdeutlicht nicht verstandene Zusammenhänge noch einmal in anderen Worten und wiederholt nicht lediglich die vorausgegangene Erklärung.</p>				

Abbildung 53: Items zur ‚Unterstützung des Verstehensprozesses‘

Cronbachs Alpha beträgt für diese Skala den Wert 0,878.

¹³ Im IBUS-Inventar finden sich hierzu nicht nur vier sondern sieben Items (<http://www.ewi-psy.fu-berlin.de/einrichtungen/arbeitsbereiche/schulentwicklungsforschung/downloads/Ratingbogen.pdf>). Diejenigen, die sich auf die „Vermittlung von Lernstrategien“, auf „Selbstreflexion des Lernprozesses (Metakognition)“ und auf „genetisch-sokratisches Vorgehen“ beziehen, wurden jedoch weggelassen, da sich hierzu nicht ausreichend viele aussagekräftige Aussagen machen ließen.

In der folgenden Abbildung 54 sind die Mittelwerte der Skala ‚Unterstützung des Verstehensprozesses‘ für die einzelnen Fördergruppen als Balken dargestellt. Der durchschnittliche Mittelwert ist 2,8 mit einer Standardabweichung von 0,5.

Schaut man sich die Abbildung 54 im Einzelnen an, zeigt sich dass die ‚Unterstützung des Verstehensprozesses‘ weitestgehend gelingt, in einem Fall sogar herausragend ist.

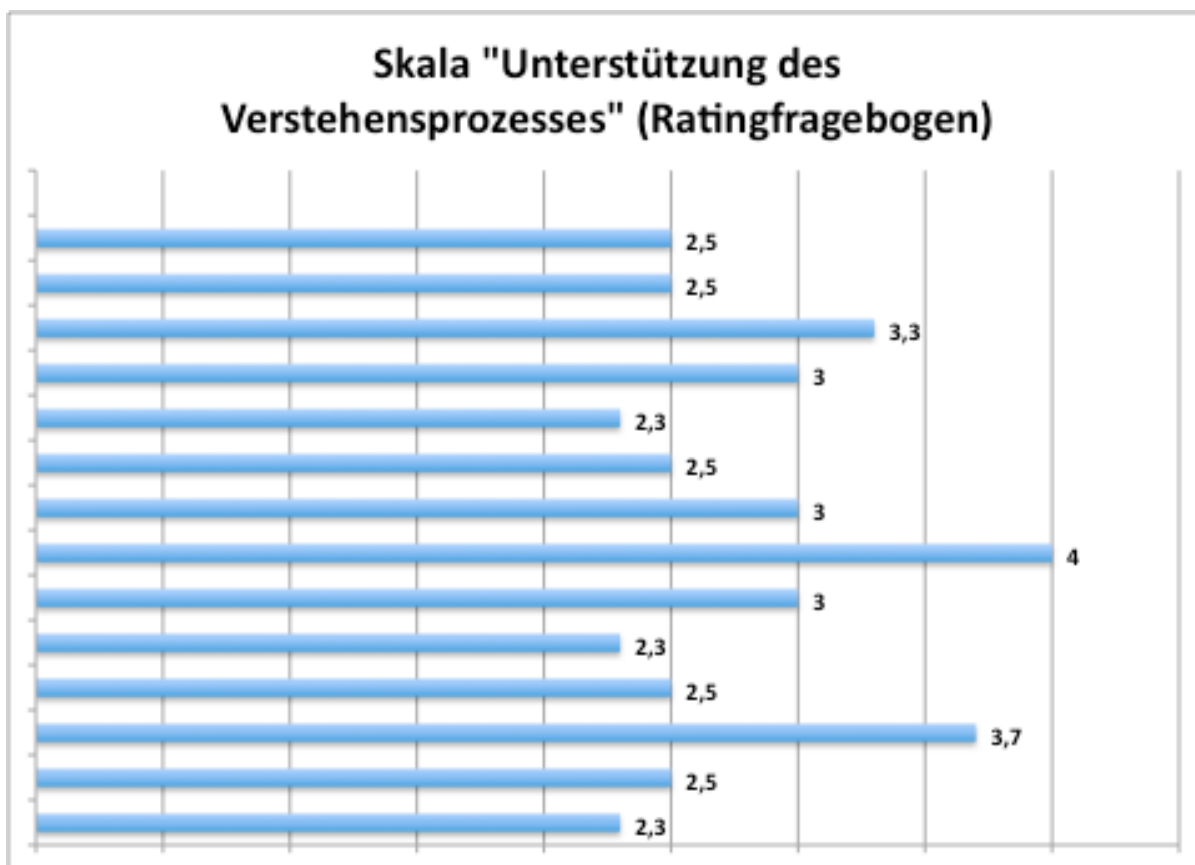


Abbildung 54: Vergleich der Mittelwerte (Skala ‚Unterstützung des Verstehensprozesses‘) einzelner Fördergruppen

Zusammenfassend ist festzuhalten, die Auswertung dieser Daten lässt vermuten, dass Ursache für die nicht hinreichend großen Kompetenzzuwächse der Förderschüler/innen auch die unzureichenden Unterrichtskompetenzen einiger Förderlehrkräfte sein könnten. Dies gilt insbesondere im Hinblick auf die zentralen Unterrichtskompetenzen, die in der Skala „Unterrichtsführung“ zusammengefasst sind und die maßgeblich für eine gelungene Unterrichtsgestaltung sind. Wie Abbildung 45 zu entnehmen ist, existiert bei den eingesetzten studentischen Förderlehrkräften jedoch nicht nur eine große Spannweite hinsichtlich dieser Kompetenzen, sondern einige Förderlehrkräfte verfügen darüber hinaus über sehr unzureichende Unterrichtskompetenzen.

Abschließend sei noch darauf eingegangen, ob die vorhandenen Unterrichtskompetenzen der eingesetzten Förderlehrkräfte durch eine entsprechende Fortbildungsveran-

staltung vor der zweiten Intervention weiterentwickelt werden konnten. Wie ausführlich unter Punkt 4.4. beschrieben, bot die zeitversetzte doppelte Treatmentdurchführung die Möglichkeit dies zu untersuchen. Entgegen der ursprünglichen Planung haben jedoch nur drei der eingesetzten studentischen Förderlehrkräfte die erste und zweite Förderung tatsächlich an der gleichen Schule und in der gleichen Klasse unter gleichen Bedingungen, sprich bei gleicher Gruppengröße, durchgeführt. Schaut man sich diese drei Förderlehrkräfte im Hinblick auf ihre Unterrichtskompetenzen vor und nach der zweiten Fortbildung an, so ist festzuhalten, dass es nicht gelungen ist unzureichende Unterrichtskompetenzen der studentischen Förderlehrkräfte mittels der durchgeführten Fortbildungsveranstaltung zu minimieren. Wie aus Abbildung 55 deutlich sichtbar wird, ist die Unterrichtsqualität nach Teilannahme an der zweiten Fortbildungsveranstaltung gleich geblieben beziehungsweise hat sich in einem Fall sogar verschlechtert. Möglicher Grund für diese Verschlechterung könnte die andere Schülerzusammensetzung bei der zweiten Förderung sein.

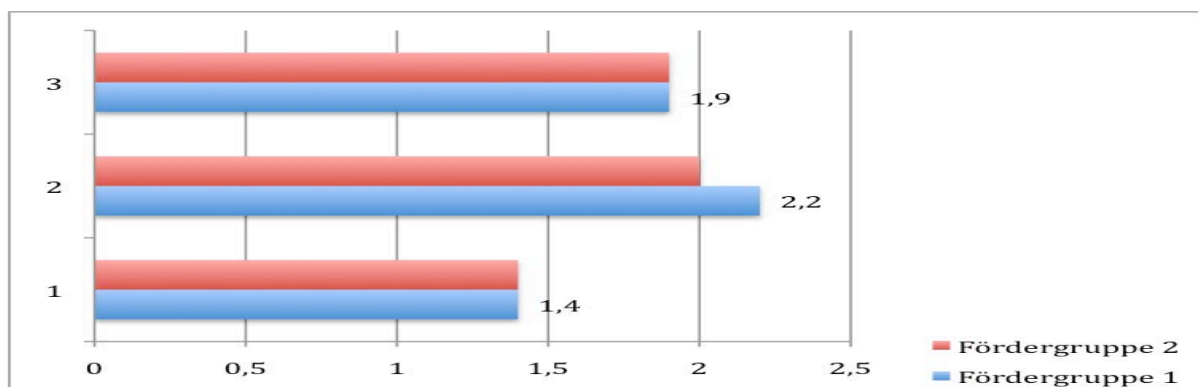


Abbildung 55: Vergleich der Unterrichtskompetenzen (Skala ‚Unterrichtsführung‘) in der ersten und zweiten Fördergruppe

5.4.2.. Deskriptive Daten zur Schreibmotivation

Davon ausgehend, dass die Schreibmotivation einen Einfluss auf die gezeigte Schreibkompetenz hat, wurde zu jedem Messzeitpunkt stets die Schreibmotivation der Schüler/innen erhoben. In Abbildung 56 findet sich die hierzu verwendete Skala:

Motivierung	trifft überhaupt nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft oft zu	trifft immer zu
Ich schreibe gern.				
Ich lese lieber etwas, als das ich etwas schreibe.				
Ich schreibe auch außerhalb der Schule (in meiner Freizeit).				
Ich vermeide es, etwas zu schreiben, wann immer ich kann.				
Ich schreibe lieber etwas, als Mathematikaufgaben zu bearbeiten.				
Schreiben ist reine Zeitverschwendung für mich.				

Abbildung 56: Items der Skala ‚Schreibmotivation‘ aus dem Schülerfragebogen

Zur Skalenbildung wurden die Items zwei, vier und sechs umgepolt. Cronbachs Alpha beträgt für die Pretestdaten den Wert 0,640, für die Posttestdaten den Wert 0,667 und für die Follow-up-Daten den Wert 0,702.

Tabelle 57 ist zu entnehmen, dass die durchschnittliche Schreibmotivation in beiden Gruppen zunächst gleich ist. Die Tatsache, dass die Schreibmotivation in der Fördergruppe nach Teilnahme am Förderprogramm etwas angestiegen ist und diese höhere Schreibmotivation auch bis zum Ende des Schuljahres stabil bleibt, lässt vermuten, dass durch Teilnahme am Förderprogramm sich die Schreibmotivation erhöhen ließ, wohingegen diese in der Kontrollgruppe über das gesamte Schuljahr hinweg konstant geblieben ist.

	Pretest		Posttest		Follow-up	
	M	SD	M	SD	M	SD
Fördergruppe	2,7	0,5	2,8	0,5	2,8	0,6
Kontrollgruppe	2,7	0,6	2,7	0,5	2,7	0,5

Tabelle 57: Mittelwerte und Standardabweichungen für die ‚Schreibmotivation‘

6. Diskussion

Anliegen der vorliegenden Arbeit war es, ein praxistaugliches Förderprogramm zur Entwicklung der schriftlichen Erzählfähigkeit von Fünftklässlern zu konzipieren, es in der (regulären) Unterrichtspraxis einzusetzen und begleitend zu evaluieren. Im Folgenden werden die Hauptergebnisse kritisch reflektiert und auf mögliche Implikationen für weitere Forschung eingegangen. Zur besseren Übersicht geschieht dies getrennt für die oben genannten drei Bereiche Konzeption (6.1), Programmimplementierung (6.2) und Evaluation (6.3).

6.1. Konzeption

Im Kontrast zu den meisten vorhandenen Förderprogrammen mit ihrer eindeutigen Fokussierung auf die Entwicklung von prozessbezogenen Schreibkompetenzen (z.B. Glaser, 2004) wurde ein Förderprogramm konzipiert, welches nicht nur einzelne ausgewählte Teilkompetenzen, sondern möglichst viele derjenigen Kompetenzen parallel zu entwickeln versucht, die Bestandteil einer ausgebildeten Schreibkompetenz sind. Damit wurde berücksichtigt, dass die wesentliche Herausforderung beim Schreiben vermutlich weniger im Erwerb der hierfür notwendigen einzelnen Teilkompetenzen liegt, sondern vielmehr darin besteht, das Zusammenspiel eben jener am Schreiben beteiligten Teilkompetenzen (situations-)adäquat zu meistern, was bei einer isolierten Förderung einzelner Teilkompetenzen jedoch nur unzureichend berücksichtigt wird. Entsprechend diesem Bestreben, ein Förderprogramm zu entwickeln, mit dem versucht wird, Schreibkompetenz in ihrer Gesamtheit auszubilden, war es notwendig, den theoretischen Bezugsrahmen über die Integration verschiedener theoretischer Zugänge zu definieren. Ein wesentliches Ziel der vorliegenden Arbeit bestand somit darin, die verschiedenen vorhandenen Ansätze im Hinblick auf interne Anschlussmöglichkeiten auszuloten und auf diesem Wege einen sich gegenseitig ergänzenden, umfassenden Bezugsrahmen zur Entwicklung von Schreibkompetenz aufzuspannen. Konkret ging es darum, unter Einbeziehung der für die gewählte Alterstufe relevanten Modelle und Befunde aus der Schreibentwicklungsforschung –die innerhalb der Schreibforschung vielfach geforderte, jedoch nach wie vor fehlende theoretische Integration struktureller und prozessueller Ansätze zu leisten (vgl. Feilke, 1993, S. 19).

Bisher war es weitestgehend ein Forschungsdesiderat, Modelle und Befunde der unterschiedlichen Forschungsdisziplinen, die sich mit dem Schreiben beschäftigen, bei der

Konzeption eines Förderprogramms zu berücksichtigen. Mit der vorliegenden Arbeit ist es hingegen gelungen dies zu realisieren und auf diese Weise ein theoriebasiertes Förderprogramm zu entwickeln, das auf einseitige Fokussierungen verzichtend, durch die angestrebte gemeinsame Förderung von „struktur“- und „prozessbezogenen Kompetenzen“ (Feilke, 1993, S. 18) den Anspruch erhebt, die Schreibkompetenz von Fünftklässlern in ihrer Gesamtheit (weiter-) zu entwickeln.

Somit war in jedem Fall die in anderen Förderprogrammen, innerhalb der Schreibdidaktik und in den Bildungsstandards fokussierte Tatsache zu berücksichtigen, dass „gute“ Schreiber sich von „schlechten“ Schreibern insbesondere durch ihre Planungs- und Überarbeitungskompetenz unterscheiden. Die Vermittlung von Strategien zur Unterstützung des Schreibprozesses und zur besseren Planung und Revision ist somit ein wesentlicher Schwerpunkt des Förderprogramms. Bei genauerer Betrachtung der einzelnen Fördermodule (vgl. Kap. 2.2., S. 81ff.) wird jedoch deutlich, dass der Fokus des Förderprogramms, auf die Entwicklung strukturbezogener Schreibkompetenzen gelegt wurde, somit auf die Fähigkeiten, die in den wenigen vorhandenen Förderprogrammen zur Entwicklung der Schreibkompetenz in der Regel einfach als bekannt vorausgesetzt werden. Dabei liegt der Schwerpunkt des Förderprogramms vor allem auf denjenigen „strukturbezogenen“ Schreibkompetenzen, die für die Herstellung kohärenter Texte überaus wichtig sind. Denn diese gehören, wie im ersten Teil der Arbeit dargelegt, zu den besonders relevanten „strukturbezogenen“ Schreibkompetenzen für die ausgewählte Alterstufe der Fünftklässler. In dem vorgelegten Förderprogramm wird deshalb sowohl die Fähigkeit zur Textverflechtung durch kohäsive Mittel auf der linguistischen Mikroebene intensiv gefördert (vgl. Kap. 1.2.2., S. 33ff.), als auch die Fähigkeit durch adäquate Nutzung eines Textmusters den eigenen Text auf der linguistischen Makroebene zu strukturieren (vgl. Kap. 1.2.1, S. 22ff.).

Bei der Reihenfolge der insgesamt acht verschiedenen Fördermodule als auch bei der Konzeption und Kombination der verschiedenen Aufgabenformate (vgl. Kap. 1.4., S. 70ff.) war maßgeblich, dass ein kumulativer Erwerb von intelligentem Wissen angestrebt wird. Hinsichtlich der *Reihenfolge* der einzelnen Fördermodule schien es zudem sinnvoll das ‚Kennenlernen und Anwenden narrativer Textmuster‘ an den Anfang zu stellen, da alle anderen Merkmale eines Textes wesentlich von seiner Makrostruktur beeinflusst werden. Bezug nehmend drauf, sollen die Schüler/innen im **ersten Fördermodul ‚Aufbau und Struktur einer Erzählung‘** durch entsprechende Inhalte zunächst mit dem narrativen Textmuster der Höhepunkterzählung, die eine spezifische

Fokussierung der schriftlichen Erzählfähigkeit verlangt (vgl. Ehlich, 1983, S. 129), vertraut werden. Wesentlich für die didaktische Konzeption dieses Fördermoduls sind das Prinzip des Scaffoldings wie auch ein ‚Text-Modelling‘, in dem Textrezeption und –produktion verbunden werden (vgl. Kap. 2.2., S. 82ff.).

Während im ersten Fördermodul geschlossene Aufgabenformate verwendet werden, welche auf die Entwicklung von Sprachbewusstheit zielen als auch auf die Festigung und das gezielte Üben der erkannten sprachlichen Strukturen, liegt der Fokus im **zweiten Fördermodul ‚Planen und Schreiben einer eigenen Erzählung‘** auf einer Anwendung und Nutzung dieser zuvor erlernten Inhalte in einer komplexen Schreibaufgabe. Ziel ist es, dass die Schüler/innen hierbei lernen das Textmuster einer Höhepunkterzählung adäquat anzuwenden. Zur Entwicklung prozessbezogener Schreibkompetenzen, die sich ab einem Alter von zehn Jahren langsam zu entfalten beginnen (vgl. Feilke, 1993, S. 24), sollen die Schüler/innen in diesem Fördermodul überdies Strategien zur systematischen Planung von Schreibprozessen erwerben. Im Vordergrund steht dabei, dass Textmuster auch beim Planen eine wichtige Funktion und zentrale Bedeutung haben (vgl. Becker-Mrotzek, 2007, S. 28) und Strukturwissen durch die Adaption eines gegebenen Textmusters an die konkreten Schreibziele zur Planungstechnik werden kann (vgl. Fix, 2008, S. 30) angeleitet und unterstützt werden die Schüler/innen durch den ‚Geschichtenplan‘, ein geschlossenes Aufgabenformat, das als inhaltliche Planungshilfe konzipiert ist (vgl. Kap. 2.2., S. 85ff.).

Im **dritten Fördermodul ‚Kennenlernen und Experimentieren mit Mitteln zum Spannungsaufbau und zur emotionalen Involvierung des Lesers‘** stehen wieder die strukturbezogenen Kompetenzen im Vordergrund. Jedoch geht es jetzt um die adäquate Gestaltung einer Höhepunkterzählung auf der linguistischen Mikroebene. Schwerpunkt dieses Fördermoduls ist zum einen der Aufbau einer Spannung zwischen Komplikation und Pointe durch die Nutzung entsprechender sprachlicher und inhaltlicher Mittel. Des Weiteren geht es um emotionale Involvierung des Lesers, die „jenes Dabeisein“ ermöglicht, dass „den Reiz einer guten Geschichte ausmacht“ (Boueke, 1995, S. 15) und die – ebenso wie der Aufbau einer Spannung - zudem eine Abgrenzung von Textsorten wie Berichten und Beschreiben ermöglicht. Neben einer Unterstützung bei der adäquaten Verwendung erzählerischer Stilmittel sollen die Schüler/innen angeregt und unterstützt werden, in ihren eigenen Geschichten einen so genannten ‚Erzählton‘ zu erzeugen, was besonders gut durch ein ‚Text-Modelling‘ möglich zu sein scheint. Verknüpft mit einer expliziten Wortschatzarbeit wird methodisch zudem das ‚Lernen

an Stationen' eingesetzt. Inhalte einzelner Stationen sind zum einen verschiedene Mittel zur emotionale Involvierung des Lesers als auch konkrete sprachliche und inhaltliche Mittel, mit denen sich eine Spannung aufbauen lässt. Außerdem wird auch das für Erzählungen spezifische sprachtextuelle Phänomen der wörtlichen Rede in diesem Kontext thematisiert (vgl. Kap. 2.2., S. 89ff.).

Im **vierten Fördermodul ‚Arbeiten am Text‘** liegt der Fokus darauf, dass sich der Erfolg beim Formulieren im Zuge der schriftsprachlichen Ausarbeitung nicht zwingend mit dem Verfügen über inhaltliches und textmusterbezogenes Wissen einstellt. Auch Verfahren zur Prüfung der lexikalischen und syntaktischen Korrektheit und Angemessenheit (vgl. Becker-Mrotzek und Schindler, 2007, S. 14) sind hierfür allein nicht ausreichend. Die Textproduktion kann, zwar ohne ein Mindestmaß dieser sprachlichen ‚Methodenkompetenz‘ nicht gelingen, selbst wenn man sich über Schreibfunktion, Ziel und Inhalt, im Klaren ist (vgl. Fix, 2008, S.30). Um Formulierungsprobleme lösen zu können, muss ein Schreiber jedoch, als Voraussetzung um verschiedene Varianten ausprobieren zu können, einerseits über entsprechende lexikalische und (morpho-)syntaktische Kompetenzen verfügen. Weiterhin muss er zu einer ausreichenden Sach- und Leserorientierung in der Lage sein. Im Vordergrund dieses Fördermoduls steht daher, neben dem Erwerb von sprachlicher ‚Methodenkompetenz‘, die Entwicklung eines angemessenen variantenreichen Stils als auch einer adäquaten Sach- und Leserorientierung. Dies soll – im Sinne einer expliziten Sprachförderung – zunächst mit Hilfe geschlossener Aufgabenformat, so genannter ‚Etüden zur Stilbildung‘ (vgl. Menzel, 1996, S. 114), in der Weise angebahnt werden, dass unter Verwendung der so genannten „grammatischen Proben“ sprachliche Strukturen untersucht, erkannt sowie die gewonnenen Einsichten beim Korrigieren von Fehlern in einem fremden Text auch gleich angewendet werden. Hierbei erhalten die Schüler/innen – bei Bedarf - verschiedene Wortlisten zur Unterstützung und methodisch wird wieder das ‚Lernen an Stationen‘ eingesetzt. (vgl. Kap. 2.2., S. 92ff.).

Schwerpunkt des **fünften Fördermoduls ‚Planen, Schreiben und Überarbeiten einer eigenen Erzählung‘** ist die Entwicklung von Textrevisionskompetenzen. Angestrebt wird, dass die Schüler/innen die bereits erworbenen Inhalte der vorherigen Fördermodule jetzt gezielt bei der Revision ihrer eigenen Geschichten einsetzen. Dem Prinzip des Scaffolding folgend als auch davon ausgehend, dass „eine typisierte und klar profilierte Anforderungsstruktur, die sich unterrichtlich auf gut konturierte und funktional begründete Textsortenprofile stützt, das Lernen erleichtert und die Schreibresultate

verbessert“ (Feilke, 2003, S. 189; Feilke, 2010, S. 8), erhalten die Schüler/innen hierfür eine ‚Checkliste‘. Maßgeblich für deren Konzeption war überdies, dass sich die Textrevision entsprechend dem sprachdidaktischen Fokus des Förderprogramms weniger auf den Inhalt, sondern vor allem auf den textsortenspezifischen Aufbau, auf den Satzbau und die Satzverknüpfungen als auch auf die Wortwahl beziehen soll (vgl. Kap. 2.2, S.96).

Hinsichtlich der Entwicklung von textuellen Kompetenzen ist zu beachten, dass der Erzählerwerb nicht nur die Fähigkeit zur Strukturierung einer Erzählung auf der globalen Ebene beinhaltet. Vielmehr besteht er ebenso wesentlich darin, die referentielle Bewegung innerhalb der Bereiche Person, Ort und Zeit handhaben zu lernen. Notwendig hierfür ist ein adressatensensibler Einsatz kohärenzstiftender Mittel auf der linguistischen Mikroebene. Die Schüler/innen hierbei zu unterstützen ist der Schwerpunkt des *sechsten und siebten Fördermoduls*. Beim Kennenlernen der beiden Prinzipien, die für die Textverflechtung auf der linguistischen Mikroebene verantwortlich sind, wird berücksichtigt, dass für Fünftklässler die Vermittlung von Wissen und Fähigkeiten zur Herstellung kohärenter Texte noch in starkem Maße „Aufgabe eines funktionalen, textbasierten Grammatikunterrichts“ ist (Klotz, 1996, S. 257; Scherner, 2003, S. 476) Angestrebt wird, über gesteuerte Analyseverfahren von eigenen und fremden Texten ein „Kohärenzbewusstsein“ und ein „Kohäsionswissen“ anzubahnen und zu etablieren (Merz-Grötsch, 2003, S. 807). Im Zuge dieser Textrezeption sollen die Schüler/innen zudem erfahren, dass das Rekurrenz- und das Konnexionsprinzip sowohl explizit als auch implizit realisiert werden können. Unter Berücksichtigung der Entwicklungsstufe, auf der sich Fünftklässler vermutlich befinden (vgl. Feilke, 1996a, 1184), wurde der Schwerpunkt jedoch darauf gelegt, die Schüler/innen bei der expliziten Realisierung dieser Prinzipien durch einen adressatensensiblen Einsatz so genannter Kohäsionsmitteln zu unterstützen.

Im *sechsten Fördermodul ‚Textverflechtung durch die Verwendung von (wieder-aufnehmenden) Pronomen‘* geht es um die grammatisch normgerechte Fortführung der Referenz von Personen, Gegenständen (und Orten), die für Schüler/innen der fünften bis siebten Jahrgangsstufe noch eine Herausforderung darstellt (vgl. Knapp, 1997, S. 100). Damit werden Inhalte aus dem vierten Fördermodul wiederaufgegriffen, denn die adäquate Anwendung des Rekurrenzprinzips ist auch ein Indiz für die Entwicklung von Textgestaltungskompetenz (vgl. Steinig, 2009, S. 172). In diesem Fördermodul steht jedoch nicht im Vordergrund verschiedene Ausdrücke für ein außersprachliches

Objekt zu wählen und somit dem Stilprinzip beziehungsweise ästhetischen Grundsatz ‚*variatio delectat*‘ zu genügen. Vielmehr geht es jetzt vor allem darum, eine eindeutige referentielle Verkettung herzustellen und dabei wenn möglich statt einer sprachlichen Wiederaufnahme durch Lexeme, vor allem die Möglichkeit der Wiederaufnahme durch so genannte Pro-Formen zu nutzen. Ausgewählt wurden hierfür die Pronomen, Personal- und Possessivpronomen, da sie zu den wichtigsten und häufigsten Pro-Formen gehören und sich als Einstieg in das Thema Textverflechtung besonders eignen (vgl. Meraner, 1988, S. 22) (vgl. Kap. 2.2., S. 97ff.).

Im **siebten Fördermodul ‚Textverflechtung und zeitliche Strukturierung einer Erzählung durch temporale Adverbien und Konjunktionen‘** geht es vor allem um die adressatensensible Nutzung spezifischer Konnektoren. Konnektoren gelten neben Pro-Formen als Kohäsionsmittel ‚par excellence‘ (vgl. Stede, 2007, S. 23). Durch Fokussierung auf temporale Adverbien und Konjunktionen wird dabei berücksichtigt, dass bestimmte Textmuster spezifische Verknüpfungstypen nahelegen. Durch eine enge Verknüpfung mit einer systematischen Erweiterung des hierfür nötigen Strukturwortschatzes sollen die Schüler/innen Bezug nehmend auf ihre vermutliche Entwicklungsstufe (vgl. Feilke, 1996a, S. 1184) in diesem Fördermodul dabei unterstützt werden, eine adäquate, dabei variantenreiche, zeitliche Strukturierung einer Erzählung auf explizite Art und Weise zu realisieren (vgl. Kap. 2.2., S. 99f.).

Kohärenz bedarf der „kommunikativen Erprobung“, und „Kohärenzbewusstsein“ und „Kohäsionswissen“ lässt sich nur im Rahmen häufigen und vielfältigen Schreibens vermitteln (Merz-Grötsch, 2003, S. 807). Daher geht es im **achten Fördermodul** nochmals um das ‚**selbstständiges Planen, Schreiben und Überarbeiten einer eigenen Erzählung**‘ (vgl. Kap. 2.2., S. 100).

Aufgrund der dargelegten inhaltlichen Schwerpunktsetzung des Förderprogramms war bei der Auswahl geeigneter didaktischer Prinzipien vor allem der in der Zweitsprachdidaktik favorisierte sprachsystematische Ansatz bestimmend, der eine explizite Sprachförderung vorsieht. Da jedoch in jedem Fall auch zu berücksichtigen ist, dass es sich beim Schreiben um ein zweidimensionales Produkt handelt, für das stets nicht nur sprachsystematische Fähigkeiten aktiviert, sondern auch semantisch-pragmatische Kompetenzen umgesetzt werden müssen (vgl. Neumann, 2007, S. 91), wurde insgesamt eine Kombination aus expliziter und impliziter Schreibförderung realisiert (vgl. 1.4., S. 70ff.). Beispielsweise sollen die Schüler/innen an mehreren Stellen des Förderprogramms durch Rezeption verschiedener Höhepunkterzählungen selbst in die Position

des antizipierenden Lesers versetzt werden, um auf diese Weise die für eine adäquate Leserorientierung notwendige Perspektivübernahme anzuregen. Somit wurde bei der Konzeption des Förderprogramms keinesfalls außer Acht gelassen, dass die Herstellung eines kohärenten Textes stets die Orientierung am Leser, somit einen adressatensensiblen Einsatz von Kohärenzstiftenden sprachlichen Mitteln und Strategien, impliziert. Ebenso wenig blieb unberücksichtigt, dass neben den drei zentralen strukturbezogenen Textkompetenzen „Verweisen, Verknüpfen und Strukturieren“ (vgl. Feilke und Schmidlin, 2005, S. 13) auch lexikalische und (morpho-)syntaktische Kompetenzen die Voraussetzung für prozessbezogene Kompetenzen sind. Bezug nehmend darauf, dass die zur Herstellung konzeptionell schriftlicher Texte notwendigen lexikalischen und (morpho-)syntaktischen Kompetenzen vor allem mit und durch die Entfaltung von textueller Kompetenz erweitert werden, schien es jedoch sinnvoll, deren Erwerb größtenteils integriert und abgestimmt auf die einzelnen Fördermodule zu realisieren. Ebenfalls integriert und abgestimmt auf die einzelnen Fördermodule soll auch die Entwicklung der zwischen Prozess und Produkt stehenden, so genannten Prozeduren, angestrebt werden, die im Zuge der Schreibentwicklung erst sukzessive ausgebildet werden müssen (vgl. Feilke und Augst, 1989, S. 303) und zu denen - neben motorischen und graphematischen Routinen - vor allem auch verschiedene literale Prozeduren gehören, die den Formulierungs- aber auch den Textbildungsprozess unterstützen. Mit diesem Förderschwerpunkt wurde aufgegriffen, dass textuelle Herstellungsleistungen nicht nur ein Problemlösen verlangen, sondern Texte auch nach Konventionen, Regeln oder Mustern reproduziert werden (vgl. Antos, 2008, S. 254), somit der Aufbau einer entfalten Schreibkompetenz insgesamt nur möglich ist, wenn der lernende Schreiber sowohl über ein Set allgemeiner Problemlösestrategien verfügt, als sich auch auf ein Repertoire von verschiedenen literalen Routinen stützen kann (vgl. Feilke, 1996, S. 1181). Zielstellung war darüber hinaus, dass das Förderprogramm in Bezug auf die Fördermaterialien so differenziert ist, dass es auch in sprachlich und leistungsheterogenen Lerngruppen für alle Schüler/innen gleichermaßen anschlussfähig ist. Zweitens sollte das Förderprogramm so differenziert für eine unterrichtspraktische Umsetzung ausgearbeitet werden, dass sogar Lehramtsnovizen (Studierende) in der Lage sind, auf dieser Basis eine zielführende Förderung der schriftlichen Erzählfähigkeit von Fünftklässlern vorzunehmen.

Insbesondere mit Blick auf den zweiten Schwerpunkt der vorgelegten Arbeit, die Evaluation des Förderprogramms, lag eine wesentliche Schwierigkeit bei der Konzeption darin, dem Anspruch, möglichst viele Teilkompetenzen gleichermaßen zu fördern, ausreichend gerecht zu werden, ohne dabei die einzelnen Module inhaltlich zu umfangreich zu gestalten. Ebenso wenig durfte es insgesamt zu viele Module geben. Denn je länger der Förderzeitraum umso schwieriger wird es die beteiligten Schulen, (studentischen) Förderlehrkräfte und Schüler/innen zur Teilnahme am Projekt, vor allem aber zur (regelmäßigen und vollständigen) Teilnahme am Förderprogramm zu motivieren. Diese beide Punkte berücksichtigend, wurde der Förderzeitraum auf acht Doppelstunden beschränkt, was jedoch angesichts des Ziels, Schreibkompetenz in ihrer Gesamtheit zu fördern, nicht sonderlich optimal ist, wie auch die Rückmeldungen der beteiligten Lehrkräfte widerspiegeln. Diese haben einstimmig angemerkt, dass das Förderprogramm für den Förderzeitraum von insgesamt acht Doppelstunden zu kompakt und umfangreich ist. Im Anschluss an die Pilotstudie zur Überprüfung der Praxistauglichkeit wurde zwar der Umfang einiger Fördermodule bereits deutlich verringert. Jedoch haben an dieser Überprüfung nicht alle an der Hauptuntersuchung beteiligten Schulen teilgenommen und insbesondere in den Förderlerngruppen derjenigen Schule, die nicht an dieser Überprüfung teilgenommen hat, war das Förderprogramm auch nach der Optimierung eindeutig zu kompakt und umfangreich. Da viele der leistungsschwachen Förderschüler/innen mit Deutsch als Zweitsprache von dieser Schule stammen, ist zudem anzunehmen, dass es nur unzureichend gelungen ist, die für den Unterricht in sprachlich und leistungsheterogenen Lerngruppen notwendige Adaptivität des Fördermaterials ausreichend zu realisieren. Zumindest scheint es weiterer Fördermaterialien zu bedürfen, da die Fördermaterialien offensichtlich noch nicht ausreichend adaptiv sind, um damit diese spezielle Schülergruppe adäquat unterrichten zu können.

Dass das Förderprogramm insgesamt zu kompakt und umfangreich für einen Förderzeitraum von acht Doppelstunden ist, hatte natürlich negative Auswirkungen auf die Programmimplementierung auf die im Folgenden näher eingegangen wird.

6.2. Programmimplementierung

Entsprechend dem der vorgelegten Arbeit zugrunde liegenden Forschungsverständnis der „didaktischen Entwicklungsforschung“ (Einsiedler, 2010a, S.60; 2010b, S. 4; 2011,

S. 42f.) sollten die Unterrichtsmaterialien als auch die ‚Handlungsempfehlungen für das Lehren‘ möglichst „produktiv-praxisnah beziehungsweise „hart an den Lehreraktivitäten“ entlang gemeinsam von Forschern und Lehrkräften erarbeitet werden. Daher wurde in unmittelbarem Anschluss an die theoriefundierte Entwicklung der didaktischen Materialien und des Förderansatzes eine Pilotstudie zur Überprüfung der Praxistauglichkeit durchgeführt, in der es darum ging die Anwendbarkeit und praktische Umsetzbarkeit des Förderprogramms zu prüfen als auch gegebenenfalls konkrete Anhaltspunkte zur Weiterentwicklung und Optimierung des Förderprogramms zu generieren (vgl. Kap. 2.1., S. 78ff.).

Mit einer Ausnahme in der Hauptuntersuchung wurden sowohl in der Pilotstudie als auch in der Hauptuntersuchung Lehramtstudierende der Universität Potsdam für die Programmimplementierung gewählt. Diese waren deutlich leichter zu rekrutieren als ausreichend Lehrkräfte davon zu überzeugen, dass Förderprogramm in ihrem regulären Unterricht durchzuführen. Motivation für die Wahl studentischer Förderlehrkräfte war jedoch vor allem der Plan, auf diese Weise zu prüfen, ob das Förderprogramm so konzipiert ist, dass sogar Lehrernovizen in der Lage sind auf dieser Grundlage erfolgreich zu unterrichten.

In jedem Fall galt es jedoch somit zu berücksichtigen, dass Lehramtsnovizen möglicherweise noch nicht über eine entsprechende professionelle Unterrichtsexpertise verfügen, aufgrund derer eine hohe Unterrichtsqualität in den Fördergruppen als selbstverständlich vorausgesetzt werden kann und die folglich notwendig ist, um eine konzeptadäquate Umsetzung des Förderprogramms zu gewährleisten (vgl. Kap. 4.4., S. 122f.).

Um diese Gefahr eines möglicherweise negativen Einflusses lehrerseitiger Merkmale der Programmdurchführung auf den Programm- und Lernerfolg (vgl. Souvignier und Mokhlesgerami, 2005, S, 250) zu kontrollieren, wurden entsprechende Daten zur Durchführungsqualität und zur allgemeinen Unterrichtsqualität in den einzelnen Fördergruppen erhoben (vgl. Kap. 4.5.1., S. 129f.).

Die Auswertung dieser Daten zeigt bedauerlicherweise, dass bei den eingesetzten studentischen Förderlehrkräfte im Hinblick auf die zentralen Unterrichtskompetenzen, die maßgeblich für eine gelungene Unterrichtsgestaltung sind, nicht nur eine große Spannweite existiert. Vielmehr verfügen die eingesetzten Lehrnovizen größtenteils offensichtlich (noch) nicht über ausreichend Unterrichtskompetenzen, weshalb davon auszugehen ist, dass die Programmimplementierung zumindest in einigen Fördergrup-

pen nicht beziehungsweise nur sehr unzureichend gelungen ist (vgl. Kap. 5.4.1.). Das Ziel das Förderprogramm in der Weise zu konzipieren, dass selbst Lehramtsanwärter (Studierende) damit in jedem Fall konzeptadäquat unterrichten können, ist somit nicht gelungen.

Zusammenfassend lässt sich somit im Nachhinein ganz klar sagen, es wäre eindeutig besser gewesen, keine studentischen Förderlehrkräfte, sondern erfahrene Lehrkräfte, so genannte Experten, mit einer ausreichend vorhandenen professionellen Unterrichtsexpertise einzusetzen, um die Programmimplementierung nicht zu gefährden. Denn durch die offensichtlich zum Teil unzureichende Programmimplementierung ist auch die Evaluation des Förderprogramms ernsthaft gefährdet.

Wie ausführlich unter Punkt 4.4. beschrieben, hätte die zeitversetzte doppelten Treatmentdurchführung, zwar die Möglichkeit geboten, zu untersuchen, ob die vorhandenen Unterrichtskompetenzen der eingesetzten Förderlehrkräfte durch eine entsprechende Fortbildungsveranstaltung vor der zweiten Intervention nicht weiterentwickelt werden können. Entgegen der ursprünglichen Planung haben jedoch nur drei der eingesetzten studentischen Förderlehrkräfte die erste und zweite Förderung tatsächlich an der gleichen Schule und in der gleichen Klasse unter gleichen Bedingungen, sprich bei gleicher Gruppengröße, durchgeführt. Schaut man sich diese drei Förderlehrkräfte im Hinblick auf ihre Unterrichtskompetenzen vor und nach der zweiten Fortbildung an, so ist festzuhalten, dass es nicht gelungen ist unzureichende Unterrichtskompetenzen der studentischen Förderlehrkräfte mittels der durchgeführten Fortbildungsveranstaltung zu minimieren. Die Ergebnisse der vergleichenden Analyse zeigen deutlich, die Unterrichtsqualität ist nach Teilannahme an der zweiten Fortbildungsveranstaltung gleich geblieben beziehungsweise hat sich in einem Fall sogar verschlechtert (vgl. Kap. 5.4.1.). Möglicher Grund für diese Verschlechterung könnte zum einen die andere Schülerzusammensetzung bei der zweiten Förderung sein. Ebenso denkbar wäre aber auch, dass die vor der zweiten Intervention durchgeführte Fortbildung zu den allgemeinen Unterrichtskompetenzen selbst Ursache hierfür ist. Daher wäre es interessant und wichtig, zu prüfen, ob mit der ursprünglich geplanten videobasierten Fortbildungsveranstaltung, die mit den vorhandenen Ressourcen im Rahmen dieses Promotionsvorhabens leider nicht zu realisieren war (vgl. Kap. 4.4.), bessere Erfolge erzielt worden wären. In der aktuellen Interventionsstudie „Störungsprävention und –intervention im Unterricht (SPrint)“ wird unter anderem genau dies untersucht, indem überprüft wird, ob der Einsatz von Videocases anderen Formen der Ausbildung von

der Einsatz von Videocases anderen Formen der Ausbildung von Kompetenzen im Klassenmanagement überlegen ist.

Wenngleich somit die Programmimplementierung nur bedingt gelungen ist, ist abschließend jedoch anzumerken, dass in der Schule, aus der die einzige an der Untersuchung beteiligte erfahrene Lehrkraft stammt, die Fördermaterialien nachweislich von mehreren Lehrkräften im regulären Unterricht immer wieder gern eingesetzt werden. Bezug nehmend auf die Rückmeldung dieser erfahrenen Lehrkräfte, die zwar grundsätzlich mehr Zeit für die einzelnen Module einplanen, ist zur Programmkonzeption und –implementierung zusammenfassend festzuhalten, sowohl hinsichtlich ihrer inhaltlichen Relevanz, ihrer didaktischen Gestaltung als auch hinsichtlich ihrer Praxistauglichkeit haben sich die Module – im regulären Unterricht - bewährt. An dieser Stelle zeigt sich zudem, dass eine Kooperation zwischen Forschung und Praxis, wie sie die didaktische Entwicklungsforschung fordert (vgl. Einsiedler; 2011, S. 42; Gräsel, 2011, S. 89f), ein hilfreicher Ansatz und fruchtbar zu sein scheint.

6.3. Evaluation

Bezug nehmend auf ein Forschungsverständnis, welches von Einsiedler (2010a, S.60; 2010b, S. 4; 2011, S. 42f.) als „didaktische Entwicklungsforschung“ bezeichnet wird, muss sich, wie dargelegt, die Qualität eines fachdidaktischen Förderprogramms unter Kontrolle seiner praktischen Umsetzbarkeit (Machbarkeitshypothese) stets auch der Frage seiner Wirksamkeit und Nachhaltigkeit (Wirksamkeitshypothese) stellen. Ein wesentlicher Schwerpunkt der vorliegenden Arbeit ist daher die Evaluation des Förderprogramms. Dass diese möglicherweise ernsthaft durch die anhand der erhobenen Kontrollvariablen nachweisbar unzureichende Programmimplementierung gefährdet wurde, wurde bereits angedeutet. In jedem Fall wurde auf diese Weise die interne Validität der Hauptuntersuchung in der Weise gefährdet, dass nicht mehr eindeutig nachgewiesen werden kann, ob die nicht hinreichend großen Kompetenzzuwächse der Förderschüler/innen, wie zu vermuten, auf die wegen unzureichender Unterrichtskompetenzen nur eingeschränkt gelungene Programmimplementierung zurückzuführen sind oder auf eine fehlende Wirksamkeit des Förderprogramms.

Abgesehen davon, ist im Hinblick auf die Evaluation des Förderprogramms außerdem kritisch zu reflektieren, inwieweit es gelungen ist, ein *Untersuchungsdesign* zu wählen, durch das gleichermaßen die interne und externe Validität der Untersuchung ausreichend gesichert ist. Untersucht wird dabei zum einen, ob die trotz der gewählten *relativ*

kurzen Förderdauer auftretende unregelmäßige und unvollständige Teilnahme ebenfalls Ursache für eine Minimierung der internen Validität ist, als auch darauf eingegangen, inwieweit sich die fehlende Signifikanz der Ergebnisse auf eben diese relativ kurz gewählte Förderdauer zurückführen lassen. Ob bzw. inwieweit die *heterogene Stichprobenszusammensetzung* eine mögliche Ursache dafür ist, dass keine signifikanten Effekte und zum Teil keine hinreichend großen Effekte messbar waren, wird im Anschluss daran diskutiert. Nach einer ausführlichen kritischen Reflexion, ob das *Auswertungsprogramms Tulpe L2 ausreichend valide* ist und inwieweit dessen Nutzung im vorliegenden Fall sinnvoll war, erfolgt schließlich eine abschließende kurze Zusammenfassung.

Im Sinne einer ökologischen Schulforschung, die dem Forschungsverständnis der didaktischen Entwicklungsforschung entspricht, wurde für die vorliegende Untersuchung ein quasi-experimentielles Design als **Untersuchungsdesign** gewählt (vgl. Kap. 4.1.). Dieses impliziert jedoch aufgrund der fehlenden Randomisierung die Gefahr einer fehlenden Gruppenäquivalenz hinsichtlich aller untersuchungsrelevanten Merkmale. Da infolgedessen die interne Validität durch personengebundene Störvariablen gefährdet sein kann, waren entsprechende Maßnahmen zur Minimierung und Kontrolle unerlässlich. Eine der gewählten Minimierungs- und Kontrollmaßnahmen ist die Erhebung individueller Schülervoraussetzungen wie Geschlecht, Alter, Sprache und Schreibmotivation durch eine Selbstbefragung der Schüler/innen, als Voraussetzung für eine anschließende kovarianzanalytische Kontrolle, die nicht zu Lasten der externen Validität geht. Weiterhin sollte die Äquivalenz der Gruppen durch die Wahl der Gruppenbildung gewährleistet werden (vgl. Kap. 4.2.). Ziel hierbei war es, eine möglichst gleiche Verteilung nicht nur der vier an der Hauptuntersuchung beteiligten Schulen, sondern auch der einzelnen Klassen auf die beiden Gruppen zu erreichen. Denn zum einen schien eine Gleichverteilung hinsichtlich der zu unterrichtenden Lehrkraft sinnvoll, da - bei Interventionen außerhalb des regulären Unterrichts - zusätzlich zu entwicklungsbedingten Faktoren (Reifung) insbesondere schulische Entwicklungsmöglichkeiten im regulären Unterricht Umweltfaktoren sind, welche die Schreibentwicklung - neben der Programmteilnahme - maßgeblich beeinflussen können.¹ Durch eine möglichst gleiche

¹ Ein Untersuchungsdesign, in dem die Kontrollgruppe zudem im gleichen Zeitraum ein Alternativ-treatment erhält, wäre selbstverständlich noch besser zur Minimierung dieser Gefahr gewesen. Dies lies sich aber leider bei gleichbleibender Stichprobengröße nicht realisieren.

Verteilung der Schulen und Klassen auf die einzelnen Gruppen wurde außerdem angestrebt, den Einfluss des schulischen Umfeldes, gemeint sind vor allem häusliche Entwicklungsmöglichkeiten und Unterstützungsangeboten, - zumindest bis zu einem gewissen Grad – zu minimieren. Grundsätzlich sind die genannten Umweltfaktoren schwer kontrollierbar in einem Untersuchungsdesign, dass nicht nur eine hohe interne, sondern eben auch eine hohe externe Validität anstrebt.

Wie unter Punkt 4.2. ausführlich berichtet, ist die geplante Gleichverteilung der beteiligten Klassen auf Interventions- und Kontrollgruppe zumindest in einer der Schulen überhaupt nicht gelungen. Darauf, wie auch auf die fehlende Kontrollgruppe in einer der anderen Schulen, ist zurückzuführen, dass es keine äquivalenten Gruppen gab. Insbesondere die fehlende Gleichverteilung im Hinblick darauf, ob Deutsch als Erst- oder Zweitsprache erworben wurde, hat sich im Zuge der Analysen als sehr problematisch herausgestellt. Denn in der Fördergruppe gibt es signifikant mehr Schüler/innen mit Deutsch als Zweitsprache (vgl. Kap. 4.2.) und die Analysen im Zuge der Hypothesentestung 2 haben gezeigt, dass Schüler/innen in Abhängigkeit von ihrer jeweiligen Erstsprache unterschiedliche Zuwächse aufweisen (vgl. Kap. 5.3.2.). Als ebenso problematisch hat sich das durchschnittlich geringere Leistungsniveau in der Fördergruppe erwiesen (vgl. Kap. 4.2.). Denn auch in Bezug darauf gilt, dass sich im Zuge der Hypothesentestung 2 gezeigt hat, entsprechend dem so genannten „Matthäus-Effekt“ haben Schüler/innen mit unterschiedlichem Leistungsniveau verschieden große Zuwächse (vgl. 5.3.3.).

Im Hinblick auf das gewählte Untersuchungsdesign muss auch die zeitversetzte doppelte Treatmentdurchführung aufgrund der Notwendigkeit der Bildung von Pretest-, Posttest- und Follow-up-Daten als Designfehler betrachtet werden. Bei der Bildung dieser Daten wurde zwar überprüft, ob die Daten der ‚Fördergruppe 1‘ vom ersten Messzeitpunkt und die Daten der ‚Fördergruppe 2‘ vom zweiten Messzeitpunkt sich signifikant unterscheiden, was nicht der Fall ist. Auch die Daten der ‚Fördergruppe 1‘ vom zweiten Messzeitpunkt und die Daten der ‚Fördergruppe 2‘ vom dritten Messzeitpunkt unterscheiden sich nicht signifikant. Zudem wurde sicherheitshalber der Zeitpunkt der Förderung als Kontrollvariable bei der Auswertung berücksichtigt (vgl. Kap. 5.1.2.). Trotzdem ist festzuhalten, dass ein einfaches Untersuchungsdesign, das deutlich weniger fehleranfällig gewesen wäre, sinnvoller gewesen wäre, auch weil durch die vorgenommenen Bildung von Pre- und Posttestdaten nur von der ‚Fördergruppe 1‘, somit deutlich weniger, Follow-up-Daten (N=55) vorhanden sind. Zwar ist dies im Zuge der

Datenerhebung und der Intervention sehr schnell deutlich geworden. Da es jedoch nur bedingt gelang, genügend Förderlehrkräfte für die Teilnahme am Projekt zu motivieren, ließ sich die zeitversetzte doppelte Treatmentdurchführung nicht umgehen (vgl. Kap. 4.3.).

Ein deutlich weniger fehleranfälliges Untersuchungsdesign wäre auch deshalb sinnvoll, gewesen, weil die interne Validität zudem durch die verschiedenen Probleme und Verzögerungen beim Ablauf der Datenerhebung und Intervention minimiert wurde, die ausführlich unter Punkt 4.3. beschrieben wurden.

Im Zuge der Untersuchung ist deutlich geworden, dass die genannten Schwierigkeiten – geringe, unregelmäßige und unvollständige Teilnahme am Förderprogramm – bereits bei der gewählten **relativ kurzen Förderdauer** von insgesamt acht Wochen nicht zu unterschätzen sind. So konnten von den acht angesprochenen Schulen nur die Hälfte für die Teilnahme gewonnen werden. In einer Schule konnten wiederum nur unzureichend Förderschüler/innen rekrutiert werden und in einer anderen Schule hat eine Förderlehrkraft das Programm eigenmächtig vorzeitig abgebrochen. Infolgedessen kam es, entgegen der Planung, zum einen zu einer ungleichen Gruppenteilung (N=85/108). Außerdem konnten letztendlich von den 239 an der Untersuchung beteiligten Schüler/innen nur 193 Schüler/innen bei der Datenauswertung berücksichtigt werden. Bezug nehmend auf die ungleiche Gruppengröße ist anzumerken, dass in der vorliegenden Untersuchung die für die Durchführung von Varianzanalysen notwendigen Voraussetzungen in mehrfacher Hinsicht verletzt sind (vgl. Kap. 5.1.1.). Zwar reagiert die Varianzanalyse „auf bestimmte Voraussetzungsprüfungen wie Abweichung von der Normalverteilung und Varianzheterogenität, auch in Kombination, erstaunlich unempfindsam“, jedoch nur „solange gleiche Zellhäufigkeiten vorliegen.“ (Rost, 2005, S. 188). Somit kam es auch auf diese Weise sehr wahrscheinlich zu einer verminderten internen Validität, die sich ja um den speziellen Aspekt der so genannte statistischen Validität erweitern lässt und Fehler bei der Anwendung statistischer Verfahren zählen zu den Gründe, welche die statistische Validität einer Untersuchung in Frage stellen (vgl. Bortz und Döring, 2006, S. 53).

Bezug nehmend darauf, dass „sprachliche Entwicklung ... langfristige Prozesse sind, bei denen Veränderungen in überschaubaren Zeiträumen von einigen Monaten oft nicht beobachtbar sind (Kammler und Knapp, 2002, S.7) - im Hinblick auf die Schreibentwicklung (vgl. Böttcher und Becker-Mrotzek, 2003, S. 7; 38) beispielsweise auch deshalb, weil es ein hohes Maß an Training voraussetzt, sprachlich und inhaltlich Alterna-

tiven denken zu können (vgl. Merz-Grötsch, 2003, S. 807) –, ist die kurze Förderdauer andererseits auch ein möglicher Grund, weshalb die Ergebnisse dieser Evaluation alleamt mit einer Ausnahme nicht signifikant sind. In jedem Fall ist davon auszugehen, dass ein längerer Förderzeitraum als der festgelegte Förderzeitraum von acht Doppelstunden sehr förderlich zur Steigerung der Effektivität des Förderprogramms gewesen wäre. Insbesondere weil nicht gezielt einzelne Kompetenzen, sondern Schreibkompetenz in ihrer Gesamtheit gefördert werden sollte, war zu vermuten, dass es schwierig werden würde, innerhalb dieses vergleichsweise kurzen Förderzeitraumes (hinreichend) große (signifikante) Effekte zu erzielen.

Sind, wie im vorliegenden Fall, keine signifikanten Effekte und zum Teil auch keine hinreichend großen Effekte messbar, so ist es ebenso wichtig, sich die **Stichprobensammensetzung** genauer anzuschauen (vgl. Rost, 2005, S. 213), insbesondere wenn, wie im vorliegenden Fall, bewusst eine möglichst heterogene Stichprobensammensetzung gewählt wurde (vgl. Kap. 4.2.). Heterogenität gilt als Schlüsselproblem der Schule. Kurt Reusser schreibt hierzu: „Die größte Herausforderung, die in den vergangenen Jahren einen wachsenden Druck auf die Unterrichtsebene und das Lehrerhandeln erzeugt hat, stellt, die Heterogenität der in einer Schule bzw. in einer einzelnen Klasse anzutreffenden Schülerschaft dar. (...) Die Multi-Heterogenität von Schulklassen und Lerngruppen ist heute nicht mehr nur zum ‚schulalltäglichen Normalfall‘, sondern auch zu einem didaktischen Schlüsselproblem geworden.“ (Reusser, 2011, S. 12) Bezugnehmend darauf, war ein wesentliches Ziel bei der Konzeption, dass das Förderprogramm für den schulischen Unterricht in heterogenen Lerngruppen geeignet ist. Die Bildung einer heterogenen Stichprobe (heterogene Kultur, Sprache, Leistung, Geschlecht etc.), welche die Realität in regulären Schulklassen widerspiegelt, war somit unerlässlich, auch weil sich nur mittels einer entsprechend heterogenen Stichprobe prüfen ließ, ob das Förderprogramm der Intention entsprechend für verschiedene Schülergruppen gleichermaßen geeignet ist.

Jedoch hat sich auch in dieser Untersuchung offenbart, dass heterogene Stichproben im Hinblick auf die statistische Absicherung der Effekte (Signifikanztests) sowie die Beurteilung der praktischen Bedeutsamkeit (Berechnung von Effektstärken) Probleme in sich bergen. Wesentlicher Grund hierfür ist, dass es nicht nur in hohem Maße von der Stichprobengröße, sondern vor allem auch von der Größe der Standardabweichung abhängig ist, ob eine Differenz statistisch signifikant wird oder nicht. So ist es nicht nur

bei sehr geringen Stichprobengrößen, sondern eben auch bei sehr großen Standardabweichungen nicht möglich selbst große Differenzen bei Annahme der üblichen Signifikanzniveaus von 1 bis 10 Prozent gegen den Zufall abzusichern. In diesen Fällen ist somit die Wahrscheinlichkeit eines Fehlers zweiter Art relativ groß. Die ebenfalls berechneten relativen Effektstärken sind zwar nicht von der Stichprobengröße jedoch ebenfalls von der Standardabweichung abhängig (vgl. Lind, 2009, S. 7), welche aufgrund der bewusst gewählten heterogenen Stichprobenszusammensetzung fast durchweg sehr groß sind (vgl. Kap. 5.2.; 5.3.) Somit wird auch bei dieser Untersuchung deutlich, wie schwierig es ist, Interventionen im schulischen Kontext zu realisieren, die nicht nur der internen sondern auch der externen Validität ausreichend gerecht werden.

Wie bereits angedeutet, war die heterogene Stichprobe auch Voraussetzung, um prüfen zu können, ob verschiedene Schülergruppen gleichermaßen von dem Förderprogramm profitieren. Ergebnis dieser Prüfungen ist, dass hypothesenkonform bei keinem der drei Gruppenvergleiche signifikante Gruppenunterschiede nach Teilnahme am Förderprogramm nachweisbar sind (vgl. Kap. 5.3.). Weder sind unter den Förderschüler/innen signifikante Unterschiede zwischen Jungen und Mädchen nachweisbar (vgl. Kap. 5.3.1.) noch unterscheiden sich die Förderschüler/innen mit Deutsch als Erstsprache signifikant von denjenigen, die Deutsch als Zweitsprache gelernt haben oder zweisprachig aufgewachsen sind (vgl. Kap. 5.3.2.). Auch zwischen den leistungsstarken und leistungsschwachen Förderschüler/innen, gemessen an den jeweiligen Deutschnoten, zeigen sich keine signifikanten Unterschiede (vgl. Kap. 5.3.3).

Anzumerken ist an dieser Stelle jedoch, dass, wie bereits oben dargelegt, auch bei diesen Gruppenvergleichen auf der deskriptiven Ebene sehr wohl unterschiedliche Zuwächse nachweisbar sind und es angesichts der stets vorhandenen großen Spannweite der Daten innerhalb der einzelnen Gruppen, wie ausführlich oben dargelegt, schwierig ist, überhaupt signifikante Ergebnisse zu erzielen.

Zur Analyse der Schülertexte wurde das computerbasierte **Auswertungsprogramm** ‚Tulpe L2‘ verwendet. Wesentlich für die Wahl von ‚Tulpe L2‘ war, dass mit den in das Programm implementierten Kriterien versucht wurde, das Konstrukt der „konzeptionellen Schriftlichkeit“ zu operationalisieren (vgl. Schröder-Lenzen und Henn, 2009, S. 99f.). Somit schien ‚Tulpe L2‘ genau das zu bieten, was für eine programmnahe Evaluation notwendig ist. Denn Schwerpunkt des Förderprogramms ist es, die Schüler/innen

dabei zu unterstützen konzeptionell schriftliche Texte zu verfassen. Nach der Analyse der Schülertexte mit *‚Tulpe L2‘* wurde mittels einfaktoriellen Kovarianzanalysen zunächst die Hypothese geprüft, inwieweit die Förderschüler/innen gegenüber der Kontrollgruppe im Hinblick auf den *‚Textumfang‘* (Wörter pro Text), die *‚allgemeine Wortschatzvariabilität‘* (MTLD), die *‚lexikalische Dichte‘*, die *‚Satzkomplexität‘* (STR) als auch im Hinblick auf den *‚Kohäsionsgrad gesamt‘* und den *‚temporalen Kohäsionsgrad‘* einen größeren Zuwachs haben (Steigerung der produktbezogenen Schreibmaße). Zur Untersuchung der Nachhaltigkeit wurde für einen Teil der Förderschüler/innen außerdem geprüft, ob die von ihnen nach Teilnahme am Förderprogramm erreichten Werte im Hinblick auf die oben genannten sechs abhängigen Variablen auch nach einem halben Jahr weiterhin stabil sind (Stabilität der produktbezogenen Schreibmaße).

Wie bereits im Ergebnisteil dargelegt (vgl. Kap. 5.2., S.153ff.), scheint das Förderprogramm, wenn auch keine signifikanten Ergebnisse vorliegen, im Hinblick auf eine größere *‚allgemeine Wortschatzvariabilität‘* (MTLD) und die Entwicklung der *‚Satzkomplexität‘* (STR) effektiv zu sein. So haben die Schüler/innen, die am Förderprogramm teilgenommen haben, in beiden Fällen direkt im Anschluss an die Förderung einen deutlichen höheren Zuwachs als diejenigen Schüler/innen, die zur Kontrollgruppe gehören. Bei der *‚allgemeinen Wortschatzvariabilität‘* (MTLD) haben die Förderschüler/innen sogar einen doppelt so hohen Zuwachs innerhalb dieses Zeitraumes. Zwar gilt für beide Variablen gleichermaßen, dass die Kontrollschüler/innen diesen größeren Zuwachs bis zu einem gewissen Grad innerhalb des 2. Halbjahres wieder aufgeholt haben. Trotzdem haben die Förderschüler/innen innerhalb des Schuljahres zumindest hinsichtlich der *‚Satzkomplexität‘* (STR) immer noch einen deutlich größeren Zuwachs. Für dieses Schreibmaß ist nicht nur beim Posttest, sondern auch beim Follow-up, selbst nach Cohen, zumindest ein kleiner Effekt feststellbar. Dies ist vor allem deshalb bedeutsam, weil, wie unter Punkt 4.5.3. ausführlich berichtet, bei Untersuchungen im Bereich der empirischen Bildungsforschung eher mit kleineren Effekten zu rechnen ist, somit eine Beurteilung nach der von Cohen eingeführten Konvention nur bedingt auf diesen Forschungsbereich übertragbar ist.

Misst man den Zuwachs an der jeweiligen Standardabweichung ist hinsichtlich der *‚Satzkomplexität‘* für die Fördergruppe ein jährlicher Zuwachs von gut 54 Prozent, für die Kontrollgruppe hingegen nur einen jährlicher Zuwachs von gut 36 Prozent nachweisbar. Hinsichtlich der *‚allgemeine Wortschatzvariabilität‘* liegt der jährliche Zuwachs der Förderschüler/innen, gemessen an der Standardabweichung, bei gut 60

Prozent, derjenige der Kontrollgruppe hingegen nur bei 47 Prozent.

Zudem legt der für beide Variablen gleichermaßen geltende vergleichsweise hohe Zuwachs der Förderschüler/innen innerhalb des relativ kurzen Förderzeitraumes nahe, dass der jährliche Zuwachs vermutlich größtenteils auf die Teilnahme am Förderprogramm zurückführbar ist und ohne Teilnahme am Förderprogramm deutlich geringer ausgefallen wäre.

Davon ausgehend, dass die ‚*lexikalische Dichte*‘ eines Textes besonders geeignet ist, um Aussagen über die Realisierung einer eher mündlichen oder mehr konzeptionell schriftlichen Äußerungsform zu treffen (vgl. Henn und Schröder-Lenzen, 2009, S. 125), wurde diese abhängige Variable ebenfalls zur Bestimmung der narrativen Kompetenzentwicklung genutzt. Die Ergebnisse zeigen jedoch, dass diese für die Alterstufe der Fünftklässler zumindest bei narrativen Texten nicht aussagekräftig beziehungsweise kein guter Indikator ist. Denn es liegen nicht nur keine signifikanten Ergebnisse vor, zudem ist, entgegen der Hypothese, der Mittelwert in der Fördergruppe direkt nach Teilnahme am Förderprogramm nicht gestiegen, sondern gesunken. Auch in der Kontrollgruppe ist der Mittelwert innerhalb dieses Zeitraumes gesunken. Ein Grund hierfür ist vermutlich, dass in den meisten Schülertexten die Figurenrede sehr häufig und umfangreich als narratives Stilmittel verwendet wird. Denn bei dieser versucht der Schreiber ja gerade die Modalität der konzeptionellen Mündlichkeit im Rahmen der Schriftlichkeit möglichst getreu nachzubilden (vgl. Feilke und Schmidlin, 2005, S. 12).

Außerdem wurde die abhängige Variable ‚*Textumfang*‘ (Wörter pro Text) als Auswertungskriterium berücksichtigt. Bei dieser abhängigen Variable sind sowohl beim Posttest als auch beim Follow-up die Gruppenunterschiede knapp signifikant. Zudem ist bei dieser Variable beim Posttest ein kleiner Effekt nach Cohen, beim Follow-up sogar ein mittlerer Effekt zugunsten der Fördergruppe nachweisbar. Die durchschnittliche Textlänge als ein Indikator zur Bestimmung der Wirksamkeit und Nachhaltigkeit des Förderprogramms auszuwählen, geschah Bezug nehmend auf die Hypothese, dass Schüler/innen, die längere Texte zu einem gegebenen Thema produzieren, über eine elaboriertere Sprache verfügen. Bei der Interpretation dieser Ergebnisse gilt es jedoch, wie im Ergebnisteil an einem Beispieltext deutlich herausgearbeitet wurde, stets zu berücksichtigen, dass es Abweichungen von diesem Prinzip geben kann (vgl. Kap. 5.2., S. 182ff.).

Um zumindest einen ersten Eindruck von der Wirksamkeit des Förderprogramms hinsichtlich der Textkohäsion zu bekommen als auch davon, ob es Sinn macht, weitere,

möglicherweise qualitative, Auswertungen hinsichtlich der Textkohärenz der Schülertexte vorzunehmen, wurden die abhängigen Variablen ‚temporaler Kohäsionsgrad‘ und ‚Kohäsionsgrad gesamt‘ in die Auswertung mit einbezogen. Bei einer genaueren Betrachtung dieser beiden abhängigen Variablen fällt vor allem ihre unstete Entwicklung auf (vgl. Kap. 5.2., S. 165ff.). Besonders auffällig ist, dass zu allen drei Messzeitpunkten einige Schüler/innen übermäßig viele temporale Kohäsionsmittel, andere wiederum gar keine temporalen Kohäsionsmittel zur Textverflechtung genutzt haben, was in der Regel beides problematisch ist. Eine mögliche Erklärung hierfür könnte sein, dass die Schüler/innen der fünften Klasse sich bereits am Beginn der von Feilke beschriebenen Entwicklung befinden, in welcher sie im Zuge einer vermehrten impliziten Kohärenzbildung immer weniger explizite Kohäsionsmittel verwenden (vgl. Feilke, 1996, S. 1184). Möglicherweise ist es bei der Entwicklung der hierfür notwendigen Kompetenzen - ähnlich dem bekannten Phänomen der Übergeneralisierung im Zuge des Grammatikerwerbs - so, dass die Schüler/innen mitunter zeitweilig extrem viele als auch extrem wenige explizite temporale Kohäsionsmittel bei ihrer Textproduktion verwenden. Die beschriebene unstete Entwicklung legt in jedem Fall nahe, dass diese beiden abhängigen Variablen mit Vorsicht zu interpretieren sind und dringend einer zusätzlichen (qualitativen) Analyse bedürfen. Somit lassen sich die unter Punkt 5.2. (S. 165ff.) ausführlich berichteten Ergebnisse dieser beiden abhängigen Variablen nur unter Vorbehalt dahingehend interpretieren, dass es zur Optimierung des Förderprogramms sinnvoll wäre, die Schüler/innen durch die Entwicklung weiterer Module bei einer adäquaten temporalen Strukturierung ihrer narrativen Texte noch stärker zu unterstützen. Zunächst wäre in jedem Fall die Frage zu klären, ob für diese Altersgruppe die Vermittlung expliziter temporaler Kohäsionsmittel tatsächlich noch im Vordergrund stehen oder ob der Fokus nicht bereits eindeutig auf der Unterstützung bei der impliziten Kohärenzherstellung liegen sollte.

Bezug nehmend darauf, muss deutlich gesagt werden, dass das verwendete Auswertungsinstrument ‚Tulpe L2‘ nicht valide ist, um eine implizite Kohärenzherstellung zu messen. Denn das Auswertungsinstrument ist nicht in der Lage zu prüfen, inwieweit ein kohärenter Text vorliegt, wenn keine expliziten Kohäsionsmittel hierzu verwendet wurden, sondern die Kohärenz auf implizite Art und Weise hergestellt wurde.

Das Fehlen von ausreichend validen, objektiven und reliablen Messinstrumenten mittels derer eine größere Anzahl von Schülertexten untersucht werden kann, ist ein grundsätzliches Problem und vermutlich eine der wesentlichen Ursachen dafür, dass

insbesondere über das Schreiben wenig empirisch gesicherte Befunde vorliegen. Wie dargelegt (vgl. Kap. 4.5.2.) wird in den meisten vorhandenen Untersuchungen das Verfahren der Mehrfachbeurteilung zur Steigerung von Objektivität und Reliabilität genutzt. Angesichts der hohen personellen Ressourcen, welche dieses Verfahren voraussetzt, ist es nicht verwunderlich, dass, abgesehen von den großen Leistungsstudien (DESI, LAU) und Lernstandserhebungen (VERA) die meisten der vorhandenen Untersuchungen mit kleinen Stichproben und hauptsächlich mit qualitativen Instrumenten und/oder qualitativen Forschungsdesign (z.B. Grießhaber, 2006; Augst, 2007) arbeiten. Die wenigen quantitativen Werte in den vorhandenen Untersuchungen werden durch Auszählen ermittelt, was in vielen Fällen ursächlich für die geringe Stichprobengröße ist und zudem auch fehleranfällig.

Ogleich in der deutschen Didaktik kaum ein ernsthaftes Thema beziehungsweise vielfach sogar verpönt (vgl. Becker-Mrotzek und Böttcher, 2006, S.51) wurde in der vorliegenden Untersuchung mit Hilfe der computerbasierten Auswertungssoftware ‚*Tulpe L2*‘, die in einem Forschungsprojekt der Universität Potsdam entwickelt wurde, ein anderer Weg beschritten.

Während zu den Vorteilen der computerbasierten Textanalyse sicherlich gehört, dass die Testgütekriterien Reliabilität und Objektivität eingehalten bzw. deutlich verbessert werden (vgl. Hartig und Klieme, 2007, S. 44) hat sich auch bei dieser Untersuchung wieder gezeigt, dass es bei einer computerbasierten Textanalyse in jedem Fall notwendig ist, die Validität differenzierter zu betrachten. Denn die Grenzen der automatisierten Bewertung liegen vor allem in der Frage, ob sie bestimmte Kriterien überhaupt hinreichend beurteilen kann, wie beispielsweise die oben erwähnte implizite Kohärenzherstellung.

Festzuhalten ist, dass ‚*Tulpe L2*‘, welches in der vorliegenden Version vor allem für die Analyse individueller Schülertexte entwickelt wurde und entgegen der ursprünglichen Planung nicht parallel zur vorliegenden Dissertation innerhalb eines eigenständigen Promotionsvorhabens weiterentwickelt wurde, bei der vorhandenen Stichprobengröße zwar ausreichend gut geeignet ist, um die jeweils vorhandene Wortschatzvarianz und die Satzkomplexität der Schülertexten zu bestimmen. Jedoch ist das Programm bei der vorhandenen Anzahl von insgesamt knapp 600 Schülertexten nur sehr eingeschränkt in der Lage, genaue und verlässliche Ergebnisse zu liefern, ob und wie sich die Fähigkeiten im adäquaten Umgang mit verschiedenen kohäsiven Mitteln durch Teilnahme an Förderprogramm entwickelt haben. Denn insbesondere in diesem Bereich

wäre es – zumindest bei der vorliegenden Programmversion -notwendig, die erreichten Werte anhand der individuellen Schülerprofile (vgl. Abbildung 14) in Beziehung zueinander zu interpretieren, was jedoch bei der vorliegenden Stichprobengröße nicht zu realisieren war.

Zudem stehen leider auch die graphischen Aufbereitungen, die eigentlich mit dem Programm möglich sind und zur vergleichenden Analyse der Schülertexte einer Schulklasse geeignet sind, bei dieser Stichprobengröße nicht mehr zur Verfügung. Insbesondere hinsichtlich der kohäsiven Mittel wären diese graphischen Aufbereitungen sehr wichtig, da man sich mit ihrer Hilfe unter anderem genauer anschauen kann, welche temporalen Kohäsionsmittel im Einzelnen verwendet worden sind und somit überprüfen kann, wie groß die Varianz der verwendeten temporalen Adverbien ist. Denn neben der Nutzung ist diese Varianz ein wesentlicher Punkt, um die vorhandene Kompetenz eines Schülers zur angemessenen zeitlichen Strukturierung seines Textes adäquat beurteilen zu können. Da die adäquate zeitliche Strukturierung durch variationsreiche Nutzung verschiedenster temporaler Kohäsionsmittel ein wesentlicher Schwerpunkt des Förderprogramms ist (*siebtes Fördermodul*), wurde diese Analyse exemplarisch gemacht (vgl. Kap. 5.2., S. 175f.), indem anhand der graphischen Aufbereitungen zumindest für eine Anzahl von circa zwanzig Schüler/innen genauer angeschaut wurde, welcher Art die verwendeten temporalen Kohäsionsmittel sind und ob es im Hinblick auf deren Varianz eine Entwicklung gibt. Die Ergebnisse zeigen, dass die meisten dieser Schüler/innen nach Teilnahme am Förderprogramm nicht nur mehr temporale Adverbien zur Strukturierung ihrer Text verwenden, sondern zudem im Anschluss an die Förderung fast alle zwanzig Schüler/innen zu einer variantenreicheren Nutzung der von ihnen verwendeten temporalen Adverbien in der Lage sind. Dies spricht dafür, eine genauere, möglichst qualitative, Überprüfung unter Berücksichtigung der gesamten Stichprobe vorzunehmen.

Wie unter Punkt 5.2. (S. 166f.) berichtet, bietet die unvollendete Version von ‚*Tulpe L2*‘ außerdem -zumindest für Einzelfälle - die Möglichkeit mittels der individuellen Schülerprofile hinsichtlich des temporalen und pronominalen Kohäsionsgrades zu differenzieren. Auch dies wäre für eine programmnahe Evaluation sehr wichtig, um schauen zu können, ob sowohl das *sechste Fördermodul ‚Textverflechtung durch Pronomen‘* als auch das *siebte Fördermodul ‚Textverflechtung und zeitliche Strukturierung einer Erzählung durch temporale Adverbien und Konjunktionen‘* effektiv sind.

Obgleich weder die Interpretation der individuellen Schülerprofile realisierbar war

noch die graphischen Auswertungen für die Datenanalyse der gesamten Stichprobe zur Verfügung standen, wurde trotzdem ‚*Tulpe L2*‘ als Auswertungsinstrument eingesetzt. Denn es gab keine alternativen Auswertungsinstrumente oder -verfahren, um die vergleichsweise große Anzahl an Schülertexten hinsichtlich der Wortschatzvarianz und Satzkomplexität mit den vorhandenen (personellen) Kapazitäten objektiv auszuwerten.

Zusammenfassend ist jedoch festzuhalten, will man die Effektivität des Förderprogramms im Hinblick auf die Fähigkeit untersuchen, Kohärenz – insbesondere ohne Zuhilfenahme so genannter kohäsiver Mittel - herzustellen, sind in jedem Fall weitere, möglichst qualitative, Auswertungen notwendig. Denn eine quantitative computerbasierte Auswertung dieser Fähigkeiten scheint, zumindest zum aktuellen Zeitpunkt, mit den vorhandenen Instrumenten nicht möglich. Damit offenbart sich an dieser Stelle deutlich die Schwierigkeit, Schreibentwicklung allein an sogenannten Oberflächenphänomenen zu messen. Grund ist, dass sich vieles, nicht nur das Vorhandensein von Kohärenz trotz fehlender Kohäsionsmittel, erst im Kontext erschließt (Böttcher und Becker-Mrotzek, 2003, S. 47). Auf dieser Argumentation beruht im Wesentlichen die unter Didaktikern im deutschsprachigen Raum weitverbreitete Skepsis einer automatisierten Textauswertung (vgl. Böttcher und Becker-Mortzek, .2006, S.51).²

Bei der Konzeption des Evaluationsdesigns, vor allem bei der Auswahl eines geeigneten Auswertungsinstruments, wurde diese Schwierigkeit Schreibentwicklung allein an Oberflächenphänomenen zu messen jedoch nicht als relevant für die vorliegende Untersuchung interpretiert. Denn, wie im theoretischen Teil ausführlich begründet, wurde, Bezug nehmend auf das Entwicklungsmodell von Feilke (1996a, S. 1184) davon ausgegangen, dass die Schüler/innen der untersuchten Altersgruppe die Kohärenz ihrer Texte noch vorrangig mithilfe expliziter Kohäsionsmittel herstellen (vgl. Kap. 1.2.2, S. 51f.). Diese Annahme muss, wie bereits in der Ergebnisdarstellung vermutet (vgl. Kap. 5.2., S. 171), jedoch verworfen werden.

Möchte man die Fähigkeit untersuchen, Kohärenz – insbesondere ohne Zuhilfenahme so genannter kohäsiver Mittel – herzustellen, so wäre es eine Möglichkeit, in ähnlicher Weise wie Glaser (2004) vorzugehen und die Kohärenz der einzelnen Texte global

² Trotz der verbreiteten Skepsis und Kritik gibt es auch im deutschsprachigen Raum weitere vereinzelte Versuche, die computerbasierte Textanalyse zur Beurteilung von Schülertexten nutzbar zu machen. Zum Beispiel das „KOMPOST-Projekt“ von Bennöhr (2009), dessen Anliegen die Ermittlung von Indikatoren für die Kompetenzeinschätzung von Schülertexten mittels computerlinguistischen Methoden und die dialogische Entwicklung eines Prototyps für die computergestützte Analyse von Aufsätzen ist.

durch mehrere Rater beurteilen zu lassen. Entsprechend dem Bestreben mit dem Förderprogramm möglichst viele Teilkompetenzen, die beim Schreiben relevant sind, parallel zu entwickeln, wäre auch der ergänzende Einsatz der anderen von Glaser (2004, S. 134) verwendeten Kriterien (vgl. Abbildung 15; 16) sicherlich denkbar und sinnvoll. Der Fokus der vorliegenden Evaluation lag jedoch darauf, die Fähigkeit im Hinblick auf die Herstellung konzeptionell schriftlicher Texte zu entwickeln. Daher wäre neben einer Beurteilung der Kohärenz, statt der Erfüllung der von Glaser verwendeten Kriterien eher von Interesse, inwieweit es den Schüler/innen nach Teilnahme am Förderprogramm „besser“ gelingt, ein narratives Textmuster zur Strukturierung ihrer Texte auf der linguistischen Makroebene adäquat zu nutzen. Die untersuchten Einzelfälle legen dies zumindest nahe (vgl. Kap. 5.2., S. 178f.).

Abschließend sei noch angemerkt, dass insbesondere ungenaue Messinstrumente, sprich nicht ausreichend valide Auswertungsinstrumente, zu den Gründe gehören, welche die interne Validität, genauer die statistische Validität einer Untersuchung in Frage stellen (vgl. Bortz und Döring, 2006, S. 53).

Zusammenfassend ist festzuhalten, im Verlauf der Untersuchung hat sich gezeigt, im vorliegenden Fall ist es nur eingeschränkt gelungen, ein Forschungsdesign mit ausreichend interner und externer Validität für eine hinreichend programmnahe Evaluation zu entwickeln. Wesentlicher Grund ist zum einen die im Hinblick auf die externen Validität jedoch unerlässliche heterogene Stichprobenszusammensetzung. Denn die schwerwiegenden statistischen Probleme, die diese in sich birgt, minimieren die interne Validität erheblich. Ebenso ist das in jedem Fall zu komplex angelegte Untersuchungsdesign, mit dem es nicht gelungen ist die notwendige Gruppenäquivalenz zu realisieren, hierfür verantwortlich. Aber auch die eingesetzten nicht ausreichend validen Erhebungs- und insbesondere Auswertungsinstrumente dürfen nicht unerwähnt bleiben, wobei deutlich gemacht wurde, dass deren ausreichende Validität ein grundsätzliches Dilemma bei dem gewählten Forschungsgegenstand ist. Zu bestimmen, welches die angemessenen Interventionsdauer ist, scheint bei dem gewählten Forschungsgegenstand ebenfalls ein schwer lösbares Dilemma. Denn ein kurzer Interventionszeitraum bringt zwar im Hinblick auf die Evaluation grundsätzlich wesentliche Vorteile mit sich, ist jedoch dem Forschungsgegenstand nicht angemessen, weil Schreibentwicklung ein lang andauernder Prozess ist.

Hervorzuheben ist, dass mit der vorgeschlagenen Zusammenführung von Modellen und

empirischen Befunden aus verschiedenen Forschungsdisziplinen ein umfassender, der Komplexität des Gegenstandes angemessener Theorierahmen zur Konzeption eines Förderprogramms zur Entwicklung der schriftlichen Erzählfähigkeit geschaffen wurde, der eine gute Grundlage für eine Weiterentwicklung und Optimierung eines modularisierten Förderprogramms bietet. Dies scheint sinnvoll, da Schreibentwicklung ja ein langwieriger Prozess ist, bei dem „Veränderungen in überschaubaren Zeiträumen von einigen Monaten oft nicht beobachtbar sind“ (Kammler und Knapp, 2002, S. 7) und, wie die vorliegende Untersuchung zumindest vermuten lässt, greift eine Förderdauer von acht Wochen je eine Doppelstunden daher zu kurz. Im Sinne der didaktischen Entwicklungsforschung wäre es in jedem Fall erstrebenswert, diese Weiterentwicklung in engerer Kooperation mit erfahrenen Lehrkräften vorzunehmen (vgl. Gräsel, 2011, S. 89f), sowie darauf abgestimmt auch eine Erweiterung und Optimierung der Auswertungssoftware zu realisieren, unter anderem deshalb, weil die Voraussetzung für eine passgenaue individuelle Förderung stets eine adäquate Diagnostik der jeweiligen Stärken und Schwächen der einzelnen Schüler/innen ist.

Bezug nehmend auf das Zitat von Kurt Reusser (2011, S. 12) wäre zudem anzustreben hierfür noch mehr adaptives Unterrichtsmaterial zu entwickeln, welches der in der Schulpraxis anzutreffenden Vielfältigkeit noch besser gerecht wird. Ein möglicher Inhalt, welcher sich anhand der Analyse der Schülertexte offenbart hat, wären beispielsweise auch die Vergangenheitsformen der irregulären Verben, denn die vorliegende Untersuchung hat deutlich gemacht, dass deren korrekte Verwendung insbesondere Fünftklässlern mit Deutsch als Zweitsprache offensichtlich große Schwierigkeiten bereitet.

Wenngleich die Untersuchung ganz klar zeigt, wie schwer es ist, Schülertexte einzig mittels computerbasierter Analyse valide auszuwerten, so scheint die oben bereits vorgeschlagene Erweiterung und Optimierung der Auswertungssoftware ‚*Tulpe L2*‘ dennoch sinnvoll. Denn eine computerbasierte Analyse und eine kriteriengeleitete Mehrfachbeurteilung durch mehrere Rater scheinen sich gegenseitig sehr gut ergänzen, somit eine gute Möglichkeit für eine umfassende Textanalyse zu bieten. Eine Methodentriangulation scheint sinnvoll, denn durch Kombination aus quantitativen und qualitativen Methoden wird es möglich einen umfassenden Einblick in Schriftsprachentwicklung zu bekommen. Schaut man jeweils nur mit einer Methode werden stets wichtige Bestandteile der Schriftsprache vernachlässigt, weil beide rein empirisch betrachtet unterschiedliche Dinge erfassen.

Weiterhin hat die Untersuchung gezeigt, lehrerseitige Merkmale beeinflussen den Programm- und Lernerfolg wesentlich, weshalb es bei zukünftigen Programmimplementierungen noch stärker zu berücksichtigen gilt, dass diese nicht, beispielsweise durch ein unzureichendes Klassenmanagement, beeinträchtigt wird, vor allem auch wegen der negative Folgen auf die interne Validität der Evaluation. Angesichts der beschriebenen vielfach vorhandenen unzureichenden Unterrichtskompetenzen wären zudem weitere Forschungen sinnvoll, in welcher Weise diese Kompetenzen möglichst bereits im Studium entwickelt werden können. Neben der erwähnten aktuellen Studie (SPrint) wäre auch die Realisierung des ursprünglich geplanten Untersuchungsdesigns anzustreben. Denn durch den verzahnten Erwerb von fachdidaktischen und allgemeinen Unterrichtskompetenzen, der sich mit diesem Design realisieren ließe, ließe sich überprüfen, welche Einflüsse diese Kompetenzen bei der Implementierung eines Programms tatsächlich haben und ob durch die Ergänzung des fachdidaktischen Förderprogramms durch Videosequenzen zur konkreten Unterrichtsgestaltung, sogenannter Viedocases, tatsächlich eine bessere Implementierung des Programms möglich ist.

Abschließend ist festzuhalten, unter Berücksichtigung des explorativen Charakters der vorliegenden Untersuchung können zumindest die Untersuchungsergebnisse hinsichtlich der Wortschatzvarianz und der Satzkomplexität als Indizien für die Effektivität des Förderprogramme gelten. Ohne dabei die genannten Einschränkungen und Bedingungen außer Acht zu lassen, lassen diese Ergebnisse vermuten, dass die gewählten Förderinhalte und didaktischen Prinzipien einen Beitrag zur Entwicklung der Schreibkompetenz im Hinblick auf einen höheren Grad an konzeptioneller Schriftlichkeit in den Texten liefern. Anzunehmen ist auch, dass sich die gefundenen Effekte mit einer größeren Stichprobe vermutlich stabilisieren werden und dann auch signifikant werden würden.

7. Literaturverzeichnis

- Abraham, U./Kupfer-Schreiner, C./Maiwald, K.(2005). In: Abraham, U./ Kupfer-Schreiner, C./ Maiwald, K. (Hrsg.): Schreibförderung und Schreiberziehung. Eine Einführung für Schule und Hochschule. -Donauwörth. S. 5-11.
- Ágel, V./Hennig, (2006a): Praxis des Nähe- und Distanzsprechens. In: Ágel, Vilmos / Hennig, Mathilde (Hrsg.): Grammatik aus Nähe und Distanz. Theorie und Praxis am Beispiel von Nähertexten 1650-2000. - Tübingen. S.33-74.
- Ágel, V./Hennig, (2006b): Theorie des Nähe- und Distanzsprechens. In: Ágel, Vilmos / Hennig, Mathilde (Hrsg.): Grammatik aus Nähe und Distanz. Theorie und Praxis am Beispiel von Nähertexten 1650-2000. - Tübingen. S. 3-31.
- Ágel, V./Hennig, (2007): Überlegungen zur Theorie und Praxis des Nähe- und Distanzsprechens. In: Ágel, Vilmos / Hennig, Mathilde (Hrsg.): Zugänge zur Grammatik der gesprochenen Sprache. - Tübingen. S. 179-216.
- Antos, G. (1982): Grundlagen einer Theorie des Formulierens. Textherstellung in gesprochener und geschriebener Sprache. - Tübingen.
- Antos, G. (1989): Textproduktion: Ein einleitender Überblick. In: Antos, Gerd/ Krings, Hans Peter (Hg.): Textproduktion. Ein interdisziplinärer Forschungsüberblick. (Konzepte der Sprach- und Literaturwissenschaft 48). - Tübingen. S. 5-57.
- Antos, G. (1995): Mustertexte und Schreibprozeduren. Die Entwicklung von Textbausteinen als Modell zur Aneignung von Schreibprozeduren. In: Baurmann, Jürgen/ Weingarten, Rüdiger (Hg.): Schreiben. Prozesse, Prozeduren, Produkte. Opladen. S. 70-84.
- Antos, G. (1996a): Textproduktion: Überlegungen zu einem fächerübergreifenden Schreib- Curriculum. In: Feilke, H./Portmann, P. R. (Hrsg.): Schreiben im Umbruch. Schreibforschung und schulisches Schreiben. – Stuttgart, S. 186-197.
- Antos, G. (1996): Die Produktions schriftlicher Texte. In: Günter, H./Ludwig, O. (Hrsg.): Schrift und Schriftlichkeit. Ein interdisziplinäres Handbuch internationaler Forschung. Bd.2. - Berlin. S. 1527-1535.
- Antos, G. (2008): Schriftliche Textproduktion. Formulieren als Problemlösen. In: Janich, Nina (Hg.): Textlinguistik: 15 Einführungen. - Tübingen. S. 237-254.
- Augst, G./Disselhoff, K./Henrich, A./Pohl, T./Völzing, P. (2007): Text -Sorten - Kompetenz: eine echte Longitudinalstudie zur Entwicklung der Textkompetenz im Grundschulalter. – Frankfurt a. M.
- Augst, G./Faigel, P. (1986): Von der Reihung zur Gestaltung: Untersuchungen zur Ontogenese der schriftsprachlichen Fähigkeiten von 13-23 Jahren. – Frankfurt a. M.
- Augst, G./Müller, K. (1996): Die schriftliche Sprache im Deutschen. In: Günter, H./Ludwig, O. (Hrsg.): Schrift und Schriftlichkeit. Ein interdisziplinäres Handbuch internationaler Forschung. Bd.2, Berlin. S. 1500-1506.
- Augst, G. (2010): Zur Ontogenese der Erzählkompetenz. In Pohl, T. /Steinhoff, T. (Hrsg.): Textformen als Lernformen. Kölner Beiträge zur Sprachdidaktik. Bd. 7. – Duisburg. S.63-96.
- Bachmann, T. (2002): Kohäsion und Kohärenz: Indikatoren für Schreibentwicklung. Zum Aufbau kohärenzstiftender Strukturen in instruktiven Texten von Kindern und Jugendlichen. – Innsbruck.
- Baker, M. (1996): Corpus-based translation studies: The challenges that lie ahead. In: SOMERS, H. (eds.), Terminology, LSP and Translation: Studies in Language Engineering in Honour of Juan C. Sager. - Amsterdam. p. 175-186.
- Balhorn, H./Vielhuf, U. (1990): „...und so war das Geheimnis entlüftet“ – produktive sprachnot als motor des formulierens. In: Brügelmann, H./Balhorn, H. (Hrsg.): Das Gehirn, sein Alfabet und andere Geschichten. – Konstanz. S. 134-144.

- Bartnitzky, H. (2000): Sprachunterricht heute. Sprachdidaktik. Unterrichtsbeispiele. Planungsmodelle. – Berlin.
- Baumert, J./Kunter, M./Brunner, M./Krauss, S./Blum, W./Neubrand, M. (2004): Mathematikunterricht aus Sicht der PISA-Schülerinnen und –Schüler und ihrer Lehrkräfte. In: PISA-Konsortium. Deutschland (Hrsg.): PISA 2003, Münster, Westfalen u.a.
- Baurmann, J./Ludwig, O. (1985): *Texte überarbeiten. Zur Theorie und Praxis von Revisionen*. In: Boueke, D. / Hopster, N. (Hrsg.): *Schreiben - Schreiben lernen*. - Tübingen.S. 254-276.
- Baurmann, J./Weingarten, R. (1995): Prozesse, Prozeduren und Produkte des Schreibens. In: Baurmann, Jürgen/ Weingarten, Rüdiger (Hrsg.): *Schreiben. Prozesse, Prozeduren und Produkte*. - Opladen S. 7-25.
- Baurmann, J (2002): *Schreiben – Überarbeiten – Beurteilen*. – Seelze.
- Beaugrande, R. de/Dressler, W. (1981): *Einführung in die Textlinguistik*. – Tübingen.
- Beaugrande, R. de (1984): *Text production. Toward a Science of Composition*. Norwood.
- Becker, T. (2001): *Kinder lernen erzählen. Zur Entwicklung der narrativen Fähigkeiten von Kindern unter Berücksichtigung der Erzählform*. - Hohengehren.
- Becker-Mortzek, M. (1997) *Schreibentwicklung und Textproduktion. Der Erwerb der Schreibfertigkeit am Beispiel der Bedienungsanleitung*. – Opladen.
- Becker-Mrotzek, M. (2003): *Mündlichkeit - Schriftlichkeit - Neue Medien*. In: Günther. H./Klotz, P./Ossner, J./Siebert-Ott, G./Bredel, U. (Hgg.) *Didaktik der deutschen Sprache - ein Handbuch*. - Paderborn. S. 69-89
- Becker-Mrotzek, M./Böttcher, I. (2006): *Schreibkompetenz entwickeln und beurteilen. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II*. – Berlin.
- Becker-Mrotzek, M. (2007): *Planungs- und Überarbeitungskompetenz*. URL: <http://www.wg.uni-klu.ac.at/ide/Becker-Mrotzek.pdf> – Download vom 12.05.2009.
- Becker-Mrotzek, M./Schindler, K. (2007): *Schreibkompetenz modellieren*. In: Becker-Mrotzek, M./Schindler, K. (Hrsg.), *Texte schreiben*. Kölner Beiträge zur Sprachdidaktik, 5. Köln. S. 7–26.
- Bennöhr, J. (2009): *Ermittlung von Indikatoren für die Kompetenzeinschätzung von Schülertexten mittels computerlinguistischer Methoden und dialogische Entwicklung eines Prototyps für die computergestützte Analyse von Aufsätzen (unveröffentlichter Promotionsantrag)*. „KOMPOST“ Projekt: <http://www.linguistik.hu-berlin.de/institut/professuren/korpuslinguistik/forschung/kompost/>
- Bereiter, C. (1980): *Development in writing*. In: Gregg, L.W./Steinberg, E.R. (Eds.): *Cognitive Processes in Writing*. – Hillsdale, pp. 77-93.
- Bereiter, C./Scardamalia, M. (1986): *Writing*. In: Dillon, R. F. /Sternberg, R. J. (Eds.): *Cognition and instruction*. - Orlando, FL. pp. 59-81.
- Bereiter, C./Scardamalia, M. (1987): *The psychology of written composition*. – Hillsdale.
- Berman, R./Katzenberger, I. (2004): *Form and function in introducing narrative and expository texts: A development perspective*. In: *Discourses Processes*, 38, pp. 57-94.
- Berman, R. (2009): *Beyond the sentence: Language development in narrative contexts*. In: Bavin, E. (Eds.): *Handbook of Child Language*. – Cambridge, pp. 354-375.
- Bitter-Bättig, F. (1999): *Die Entwicklung der schriftlichen Erzählfähigkeit vom 4. bis 6. Primarschuljahr*. - Bern.
- Böhm-Kasper, O./Weishaupt, H. (2004): *Quantitative Ansätze und Methoden in der Schulforschung*. In: Helsper, W./Böhme, J. (Hrsg.): *Handbuch der Schulforschung*. - Wiesbaden. S. 93-127.
- Bortz, J. (2005): *Statistik für Human- und Sozialwissenschaftler*. – Heidelberg.

- Bortz, J./Döring, N. (2006): *Forschungsmethoden und Evaluation für Human und Sozialwissenschaftler*. – Heidelberg.
- Böttcher, I./Becker-Mrotzeck, M. (2003): *Texte bearbeiten, bewerten, benoten*. – Berlin.
- Boueke, D. (1990): *Wie lernen Kinder, eine Geschichte zu erzählen?*. In: „Ja muz ich sunder riuwe sin“ – Festschrift für Karl Stackmann. – Göttingen. S. 232-252.
- Boueke, D./Schühlein, F./Büscher, H./Wolf, H./Wolf, T. (1995): *Wie Kinder erzählen. Untersuchungen zur Erzähltheorie und zur Entwicklung narrativer Fähigkeiten*. – München.
- Bredel, U. (2001): *Ohne Worte - Zum Verhältnis von Grammatik und Textproduktion am Beispiel des Erzählens von Bildergeschichten*. In: *Didaktik Deutsch 11*. S.4-21.
- Bremerich-Vos, A. (2000) *Zur Entwicklung der Qualität des Deutschunterrichtes in der Sekundarstufe I – Anmerkungen in fachdidaktischer Perspektive* In: *LSW NRW (2000).Einführung in die Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung von Unterricht und Schulinterner Umgang mit Aufgabenbeispielen und Parallelarbeiten (Ms.)*, Soest, S. 182-208.
- Bremerich-Vos, A. (2002): *Empirisches Arbeiten in der Deutschdidaktik*. In: Kammler, C./ Knapp W. (Hrsg.): *Empirische Unterrichtsforschung und Deutschdidaktik*. - Hohengehren. S. 16-29.
- Bremerich-Vos, A. (2006): *Zur Videographie von (Deutsch-)Unterricht. Anmerkungen zur Vermittelbarkeit von linguistischer, sprachdidaktischer und pädagogisch-psychologischer Unterrichtsforschung*. In: Hosenfeld, I (Hrsg.): *Schulische Leistung*. Münster, Westfalen u.a, S. 243-262.
- Brinker, K. (1996): *Die Konstitution schriftlicher Texte*. In: Günter, H./Ludwig, O. (Hrsg.): *Schrift und Schriftlichkeit. Ein interdisziplinäres Handbuch internationaler Forschung*. Bd.2. - Berlin. S. 1515-1526.
- Brinker, K. (2010): *Linguistische Textanalyse. Eine Einführung in Grundbegriffe und Methoden*. – Berlin.
- Bromme, R. (1992): *Der Lehrer als Experte. Zur Psychologie des professionellen Wissens*. - Bern.
- Brunner, M./Kunter, M./Krauss, S./Klusmann, U./Baumert, J./Blum, W./Neubrand, M./Dubberke, T./Jordan, A./Löwen, K./Tsai, Y-M. (2006): *Die professionelle Kompetenz von Mathematiklehrkräften: Konzeptualisierung, Erfassung und Bedeutung für den Unterricht. Eine Zwischenbilanz des COACTIV-Projektes*. In: Prenzel, M./Allio-Näcke, L. (Hrsg.): *Untersuchungen zur Bildungsqualität von Schule. Abschlussbericht des DFG-Schwerpunktprogramms*. - Münster, S. 54-82.
- Bühler (1982): *Sprachtheorie. Die Darstellungsfunktion der Sprache*. – Stuttgart-New York
- Bußmann, H. (2008): *Lexikon der Sprachwissenschaft*. - Stuttgart.
- Chafé, W./Danielwicz, J. (1987): *Properties of Spoken and Written Language*. In: Horowitz, R. /Samuels, S. J. (eds.): *Comprehending Oral and Written Language*. – San Diego. pp. 83-113.
- Clahsen, H. (1985): *Profiling second language development: A procedure for assessing L2 proficiency*. In: Hyldenstam, K./Pienemann, M. (Eds.): *Modelling and Assessing Secon Language Acquisition of Child Language*. – Clevedon, pp. 283-331.
- Clausen, M. (2002): *Unterrichtsqualität eine Frage der Perspektive?* - Münster.
- De Keyser, R. (2003): *Implicit and explicit learning*. In: Doughty, C./Long, M.H. (Eds.): *The handbook of second language acquisition*. – Oxford, pp. 313-347.
- Diehl, E. (2000): *Grammatikunterricht: Alles für der Katz*. – Tübingen.
- Ditton, H. (2002): *Unterrichtsqualität – Konzeptionen, methodische Überlegungen und Perspektiven*. In: *Unterrichtswissenschaft*, 30. Jg., S. 197-212.
- Ditton, H. (2006): *Unterrichtsqualität*. In: Arnold, K.-H./Sandfuchs, U./Wiechmann, J. (Hrsg.) *Handbuch Unterricht*. Bad Heilbrunn, S. 235-243.
- Doyle, W. (1986). *Classroom organization and management*. In M. C. Wittrock (Hrsg.), *Handbook of research on teaching* (S. 392-431). London.

- Doughy, C. (2003): Instructed SLA: Constraints, compensation and enhancement. In: Doughy, C./Long, M.H. (Eds.): The handbook of second language acquisition. – Oxford, pp. 256-310.
- Dürscheid, Ch. (2003): Medienkommunikation im Kontinuum von Mündlichkeit und Schriftlichkeit. Theoretische und empirische Probleme. In: Zeitschrift für angewandte Linguistik, Nr. 38. S. 37-56.
- Dürscheid, Ch. (2006): Einführung in die Schriftlinguistik. Grundlagen und Theorien. In: Studienbücher zur Linguistik. Hrsg. v. Peter Schlobinski. Bd. 8. - Göttingen.
- Ehlich, K. (1983): Alltägliches Erzählen. In: Sanders, W./Wegenast, W. (Hrsg.): Erzählen für Kinder – Erzählen von Gott. – Stuttgart, S. 128-150.
- Einsiedler, W./Förmig-Albers, M. (2007): Didaktik des Sachunterrichts und empirische Forschung. Stellungnahme zu aktuellen Entwicklungen in der pädagogischen Forschung, in den Didaktiken und in der GDSU URL: Download vom 24.09.2012
- Einsiedler, (2010a): Didaktische Entwicklungsforschung als Transferförderung. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft.1/13. S. 59-82.
- Einsiedler (2010b): Was ist didaktische Entwicklungsforschung URL: http://www.wolfgang-einsiedler.de/pdf/einsiedler_didaktische-entwicklungsforschung_2010.pdf. Download vom 24.09.2012
- Einsiedler, W. (2011): Was ist Didaktische Entwicklungsforschung. In: Einsiedler, W. (Hrsg.): Unterrichtsentwicklung und Didaktische Entwicklungsforschung. – Bad Heilbrunn. S. 41-71.
- Ellis, N.C. (2002): Frequency effects in language processing: A review with implications for theories of implicit and explicit language acquisition. In: Studies in Second Language Acquisition, 24, pp. 143-188.
- Ellis, N.C. (2005): At the interface: Dynamic interactions of explicit and implicit language knowledge. In: Studies in Second Language Acquisition 27, 2, S.305-352.
- Ellis, R. (2002): Does form-focused instruction affect the acquisition of implicit knowledge? A review of the research. In: Studies in Second Language Acquisition, 24, pp. 223-236.
- Feilke H./Augst, G. (1989): Zur Ontogenese der Schreibkompetenz. In: Antos G. /Klings H. P. (Hrsg.): Ein interdisziplinärer Forschungsüberblick. – Tübingen, S. 297-327.
- Feilke, H. (1988): Ordnung und Unordnung in argumentativen Texten. Zur Entwicklung der Fähigkeit, Texte zu strukturieren. In: Der Deutschunterricht, 3, S. 65-81.
- Feilke, H. (1993): Schreibentwicklungsforschung. Ein kurzer Überblick unter besonderer Berücksichtigung der Entwicklung prozessorientierter Schreibfähigkeiten. In: Diskussion Deutsch, 24 (124). S. 17-34.
- Feilke, H. (1996a): Die Entwicklung der Schreibfähigkeiten. In: Günther, H./Ludwig, O. (Hrsg.): Schrift und Schriftlichkeit. Writing and its Use. – 2. Halbband. – Berlin, S. 1178-1191.
- Feilke, H. (1996b): From syntactical to Textual Strategies of Argumentation. Syntactical Development in Written Argumentative Texts by Students aged 10 to 22. In: Argumentation, 10/2, pp. 197-212.
- Feilke, H. (2002): Schriftentdeckung: über den Erwerb von Schrift und Schreibfähigkeit. In: Wende, Wara (Hrsg.): Über den Umgang mit der Schrift. - Würzburg. S. 116-139.
- Feilke, H. (2003): Entwicklung schriftlich-konzeptueller Fähigkeiten. In: Bredel, U./Günther, H./Klotz, P./Ossner, J./Siebert-Ott, G. (Hrsg.): Didaktik der deutschen Sprache. Ein Handbuch (2 Bände). – Bd. 1. – Paderborn, S. 178-192.
- Feilke, H./Steinhoff, (2003): Zur Modellierung der Entwicklung wissenschaftlicher Schreibfähigkeiten. In: Ehlich, K. / Steets, A. (Hrsg.): Wissenschaftlich schreiben - lehren und lernen. - Berlin et al. S. 112-128.

- Feilke, H./Schmidlin, R. (2005): Forschung zur literaler Textkompetenz - Theorie und Methodenentwicklung. In: Feilke, H./Schmidlin, R. (Hrsg.): Literale Textentwicklung. Untersuchungen zum Erwerb von Textkompetenz. - Frankfurt am Main. S. 7-18.
- Feilke, H. (2006): Literalität: Kultur, Handlung, Struktur. In: Panagiotopoulou, A/Wintermeyer, M. (Hrsg.): Schriftlichkeit - Interdisziplinär. Voraussetzungen, Hindernisse und Fördermöglichkeiten. Frankfurt am Main. S. 13-30.
- Feilke, H. (2010): „Aller guten Dinge sind drei!“ Überlegungen zu Textroutinen und literalen Prozeduren. In: Fest-Platte für Gerd Fritz. Hg. und betreut von Iris Bons, Thomas Gloning und Dennis Kaltwasser. Gießen 17.05.2010.
URL: http://www.festschrift-gerd-fritz.de/files/feilke_2010_literale-prozeduren-und-textroutinen.pdf (23 Seiten). Download vom 24.09.2012
- Fix (2000): Textrevisionen in der Schule. Prozessorientierte Schreibdidaktik zwischen Instruktion und Selbststeuerung – empirische Untersuchungen in achten Klassen. Baltmannsweiler.
- Fix, M. (2008): Texte schreiben: Schreibprozesse im Deutschunterricht. - Paderborn
- Frederking, V./Hu, F./Krejci, A./Legutke, M./Omen-Welke, I./Vollmer, H.J. (2004): Sprachdidaktik in fachübergreifender Sicht. Ein Versuch zur sprachdidaktischen Orientierungen nach PISA. In: Bayrhuber, H./Ralle, B./Reiss, K./Schön, L.-H./Vollmer, J. (Hrsg.). Konsequenzen aus Pisa. Perspektiven der Fachdidaktiken. - Innsbruck. S. 83 – 128.
- Fries, S./Souvignier, E. (2009): Training. In: Wild, E./Möller, J. (Hrsg.): Pädagogische Psychologie. – Heidelberg. S. 405-426.
- Gibbons, P. (2002): Scaffolding Language Scaffolding Learning. Teaching Second Language Learners in the Mainstream Classrooms. – Portsmouth.
- Glaser, C. (2004): Förderung der Schreibkompetenz bei Grundschulern: Effekte einer integrierten Vermittlung kognitiver Schreibstrategien und selbstregulatorischer Fertigkeiten. URL: <http://opus.kobv.de/ubp/volltexte/2005/217/pdf/GLASER.PDF> Download vom 26.08.2012
- Glaser, C./Brunstein, J.C. (2007) Förderung von Fertigkeiten zur Überarbeitung narrativer Texte bei Schülern der 6. Klasse Effekte von Revisionsstrategien und selbstregulatorischen Prozeduren. In: Zeitschrift für Pädagogische Psychologie 21 (1). S. 51-63.
- Glaser, C./Keßler, Ch./Palm, D. (2011): Aufsatztraining für 5. bis 7. Klassen. Ein Manual für Lehrkräfte mit Unterrichtsmaterialien. - Göttingen.
- Graham, S./Perin, D. (2007): A Meta-Analysis of Writing Instruction for Adolescent Students. In: Journal of Educational Psychology, Vol. 99, No.3, p. 445-476.
- Gräsel, C. (2011): Die Kooperation von Lehrer/innen bei der Realisierung didaktischer Innovationen. In: Einsiedler, W. (Hrsg.): Unterrichtsentwicklung und Didaktische Entwicklungsforschung. – Bad Heilbrunn. S. 88-105.
- Grießhaber, W. (2006): Sprachstandsdiagnose im kindlichen Zweitspracherwerb. Funktional-pragmatische Fundierung der Profilanalyse. URL: <http://spzwww.uni-münster.de/~griesha/> – Download vom 11.1.2008
- Harweg, R. (1968): Pronomina und Textkonstitutio. – München.
- Hausendorf, H. /Quasthoff, U.M. (1996): Sprachentwicklung und Interaktion: Eine linguistische Studie zum Erwerb bei Kindern. – Wiesbaden. URL: <http://www.verlaggespraechsforschung.de/2005/quasthoff.htm> - Download vom 20.1.2009
- Hausendorf, H./Gühlich, E. (2000): Vertextungsmuster Narration. In: Brinker, K./Antos, G./Heinemann, W./Sager, S.F. (Hrsg.) Text- und Gesprächslinguistik. 1. Bd. – Berlin. S. 369-385.
- Hayes, J./Flower, L. (1980): Identifying the organization of writing processes. In: Gregg, L.W./Steinberg, E.R. (Eds.): Cognitive Processes in Writing. – Hillsdale, pp. 3-30.

- Hayes, J.R., Flower, L.S./Schriver, K.A./Stratman, J.F. / Carey, L. (1987): Cognitive processes in revision. In S. Rosenberg (Eds.), *Advances in applied psycholinguistics: Reading, writing, and language processing* (Vol. 2). - New York, pp. 176-240.
- Hayes, J./Nash, J.G. (1996): On the nature of planning in writing in writing. In C.M. Levy & S.E. Ransdell (Eds.), *The science of writing: Theories, methods, individual differences, and applications*. - Mahwah, NJ, pp. 29-55.
- Harris, K.R /Graham, S. (1996): *Making the writing process work: Strategies for composition und self-regulation*. - Cambridge.
- Helmke, A. (2003). *Unterrichtsqualität erfassen, bewerten, verbessern*. Seelze.
- Henn, D. (2009): Evaluation und Validierung von Tulpe L2. In: Schröder-Lenzen, A. (Hrsg.): (unveröffentlichter) Schlussbericht zum Vorhaben: Optimierung und Evaluation von Förderunterricht für Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund.
- Henn, D./Schröder-Lenzen, A. (2009): Sprachentwicklungen messbar machen. In: Röhner, C./Henrichwark, C./Hopf, M. (Hrsg.): *Europäisierung der Bildung: Konsequenzen und Herausforderungen für die Grundschulpädagogik*. - Wiesbaden. S. 123-127.
- Hennig, M. (2000): *Tempus und Temporalität in geschriebenen und gesprochenen Texten*. - Tübingen.
- Hennig, M. (2006): *Grammatik der gesprochenen Sprache in Theorie und Praxis*. - Kassel.
- Hickmann, M./Hendriks, H./Roland, F./Liang, J. (1996): The marking of new information in children's narratives: a comparison of English, French, German, and Mandarin Chinese. In: *Journal of Child Language*, 23, pp. 591-619.
- Hickmann, M./Kail, M./Roland, F. (1995): Cohesive anaphoric relations in French children's narratives as a function of mutual knowledge. In: *First Language*, 15, pp. 277-300.
- Jechle, T. (1992): *Kommunikatives Schreiben. Prozeß und Entwicklung aus der Sicht kognitiver Schreibforschung*. - Tübingen.
- Jisa, H. (1985): French preschoolers' use of *et puis* ('and then'). In: *First Language*, 5, pp. 169-184.
- Kammler, C./ Knapp W. (2002): Empirische Unterrichtsforschung als Aufgabe der Deutschdidaktik. In: Kammler, C./ Knapp W. (Hrsg.): *Empirische Unterrichtsforschung und Deutschdidaktik*. - Hohengehren. S. 2-15.
- Kail, M./Hickmann, M. (1992): French children's ability to introduce referents in narratives as a function of mutual knowledge. In: *First Language*, 12, pp. 73-94.
- Kernan, K.T. (1977): Semantic and expressive elaboration in children's narratives. In: Ervin-Tripp, S./Kernan, K.T. (Eds.): *Child discourse*. - New York, pp.91-102.
- Kirschhock, E.-M./Munser-Kiefer, M. (2011): Didaktische Entwicklungsforschung am Beispiel Lesestrategien - Entwicklung und empirische Überprüfung eines Lesestrategie-Trainings. In: Einsiedler (Hrsg.): *Unterrichtsentwicklung und Didaktische Entwicklungsforschung*. - Bad Heilbrunn. S. 125-143.
- Klauer, K. (1993): *Denktraining für Jugendliche. Ein Programm zur intellektuellen Förderung*. Handanweisung. Göttingen - zitiert nach Jacobs, created 22.10.1999. URL: <http://www.sportpaedagogik-sb.de/inc/neustadt/eskorr.htm> - Download vom 12.05.2013.
- Klieme, E./ Knoll, S./Schümer, G. (2001): Mathematikunterricht der Sekundarstufe I in Deutschland, Japan, und den USA. In Baumert, J. (Hrsg.): *TIMSS - Impulse für Schule und Unterricht*. - Bonn. S. 43-57.
- Klotz, P. (1996): *Grammatische Wege zur Textgestaltungskompetenz: Theorie und Empirie*. - Tübingen.
- Knapp, W. (1997): *Schriftliches Erzählen in der Zweitsprache*. - Tübingen.

- Knapp, W. (2001): Erzähltheorie und Erzählerwerb. Zur Diskussion neuerer Forschungsergebnisse. In: Didaktik Deutsch 10. S. 26-49.
- Koch, P./Oesterreicher, W. (1985): „Sprache der Nähe – Sprache der Distanz. Mündlichkeit und Schriftlichkeit im Spannungsfeld von Sprachtheorie und Sprachgeschichte“. In: Romanistisches Jahrbuch, 36, S. 15-43.
- Koch, P./Oesterreicher, W. (1990): *Gesprochene Sprache in der Romania: Französisch, Italienisch, Spanisch.* - Tübingen.
- Koch, P./Oesterreicher, W. (1994): Schriftlichkeit und Sprache. In: Günther, H./Ludwig, O. (Hrsg.): Schrift und Schriftlichkeit: ein interdisziplinäres Handbuch internationaler Forschung = Writing and its use. - Berlin/New York. S. 587-604.
- Koch, P./Oesterreicher, W. (2008): Mündlichkeit und Schriftlichkeit. In: Janich, Nina (Hg.): Textlinguistik: 15 Einführungen. - Tübingen. S. 199-217.
- Köller, O. (2009): Evaluation pädagogisch-psychologischer Maßnahmen. In: Wild, E., Möller, J. (Hrsg.): *Pädagogische Psychologie.* - Berlin. S. 333-351.
- Krammer, K./Schnetzler, C. L./Pauli, P./Reusser, K./Ratzka, N./Lipowsky, F./Klieme, E. (2010): Unterrichtsvideos in der Lehrerfortbildung: Überblick über Konzeption und Ergebnisse einer einjährigen netzgestützten Fortbildungsveranstaltung. In: Müller, F./Eichenberger, A./Lüders, M./Mayr, J. (Hrsg.): *Lehrerinnen und Lehrer lernen – Konzepte und Befunde zur Lehrerfortbildung.* - Münster. S. 227-244.
- Krammer, K./Lipowsky, F./Pauli, C./Schnetzler, C. L./Reusser, K. (2012): Unterrichtsvideos als Medium der Professionalisierung von Lehrpersonen und als Instrument der Kompetenzerfassung von Lehrpersonen. In: Kobarg, M., Fischer, C., Dalehefte, I. M., Trepke F., Menk, M. (Hrsg.); *Lehrerprofessionalisierung wissenschaftlich begleiten – Strategien und Methoden.* – Münster. S. 69-86.
- Krauss, S./Baumert, J./Blum, W./Neubrand, M./Jordan, A./Löwen, K. (2004): COACTIV: Professionswissen von Lehrkräften, kognitiv aktivierender Mathematikunterricht und die Entwicklung mathematischer Kompetenz. In: Doll, J./Prenzel, M. (Hrsg.): *Die Bildungsqualität von Schule: Lehrerprofessionalisierung, Unterrichtsentwicklung und Schülerförderung als Strategien der Qualitätsverbesserung.* - Münster. S.31-53.
- Labov, W./Waletzky, J. (1973): Erzählanalyse: Mündliche Versionen persönlicher Erfahrung. In: Ihwe, J. (Hrsg.): *Literaturwissenschaft und Linguistik.* – Bd. 2 – Frankfurt a. M., S. 78-126.
- Lallemann, J. A. (1987): The development of L1 and L2 proficiency in Dutsch: A narrative analysis of a picture-based story, told by Turkish and Dutsch children at the ages of six and eight. In: *Language Learning*, 37, pp. 217-246.
- Limbird, C./Stanat, P. (2006): Sprachförderung bei Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund: Ansätze und ihre Wirksamkeit. In: Baumert, J./Stanat, P./ Watermann, R. (Hrsg.): *Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen: Differenzielle Bildungsprozesse und Probleme der Verteilungsgerechtigkeit. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000.* - Wiesbaden. S. 257-307.
- Lind, G. (2009): Effektstärken: Statistische, praktische und theoretische Bedeutsamkeit empirischer Studien http://www.uni-konstanz.de/ag-moral/pdf/Lind-2014_Effektstaerke-Vortrag.pdf
Download vom 20.04.2010
- Linke, A. / Nussbaumer, M. / Portmann, P. R. (1996): *Studienbuch Linguistik.* – Tübingen.
- Lipowski, F. (2004): Was macht Fortbildungen für Lehrkräfte erfolgreich? Befunde der Forschung und mögliche Konsequenzen für die Praxis. In: *Die deutsche Schule* 94 (4). S. 462-479.
- Ludwig, O. (1983): Einige Gedanken zu einer Theorie des Schreibens. In: Grosse, S. (Hrsg.): *Schriftlichkeit.* S. 37-73. – Düsseldorf.

- Ludwig, O. (1989): Die Produktion von Texten im Deutschunterricht - Tendenzen in der Aufsatzdidaktik und ihre Herkunft. In: Antos, G./Kriings, H.P. (Hrsg.): Textproduktion. Ein interdisziplinärer Forschungsüberblick. - Tübingen. S. 328-347.
- McCarthy, P. M. (2005): An assessment of the range and usefulness of lexical diversity measures and the potential of the measure of textual, lexical diversity (MTLD). - Doctoral dissertation - Universität of Memphis.
- McCutchen, D./Perfetti, C. (1982): Coherence and connectedness in the development of discourse production. In: Text, 2, pp. 113-139.
- Menzel, W. (1996): Stilanalyse und Stilarbeit. In: PRAXIS DEUTSCH, Sonderheft "Schreiben", S. 104-110.
- Meraner, R. (1988): Satzverknüpfung durch Pronomen. Die Bedeutung des Pronomens im Text. In: Der Deutschunterricht, 40. S. 69-83.
- Merz-Grötsch, J. (2000): Schreiben als System. Bd. 1. Schreibforschung und Schreibdidaktik. Ein Überblick. - Freiburg i. Brsg..
- Merz-Grötsch, J. (2001): Die Wirklichkeit aus Schülersicht. Eine empirische Analyse. Schreiben als System, Bd. 2. - Freiburg i. Brsg..
- Merz-Grötsch, J. (2003): Methoden der Textproduktionsvermittlung. In: Bredel, U./Günther, H./Klotz, P./Ossner, J./Sieber-Ott, G. (Hrsg.): Didaktik der deutschen Sprache. Ein Handbuch (2 Bände). - Paderborn. Bd. 2, S. 802-813.
- Merz-Grötsch, J. (2005): Schreiben als System. Bd. 1. Schreibforschung und Schreibdidaktik. Ein Überblick. - Freiburg i. Brsg..
- Merz-Grötsch, J. (2010): Texte schreiben lernen. Grundlagen, Methoden, Unterrichtsvorschläge. - Seelze.
- Molitor-Lübbert, S. (1996): Schreiben als mentaler und sprachlicher Prozess. In: Günter, H./Ludwig, O. (Hrsg.): Schrift und Schriftlichkeit. Ein interdisziplinäres Handbuch internationaler Forschung. Bd.2. - Berlin. S. 1005-1027.
- Neumann, A. (2007): Schreiben: Ausgangspunkt für eine kriteriengeleitete Ausbildung in der Schule. In: Willenberg, H. (Hrsg.): Kompetenzhandbuch für den Deutschunterricht - Auf der empirischen Basis des DESI-Projektes. - Baltmannsweiler, S. 74-84.
- Neumann, U. (2008): Was bringen die Förderprogramme. Die aktuelle Forschung zur Situation von Kindern mit Migrationshintergrund in der Bundesrepublik Deutschland. In: Ramseger, J./Wagener, M. (Hrsg.): Chancengleichheit in der Grundschule. - Wiesbaden, S. 35-44.
- Neuner, G. (1998): Wortschatzarbeit im elementaren Deutschunterricht. In: Neuner, G./Glienicke, S./Schmitt, W. (Hrsg.): Deutsch als Zweitsprache in der Schule. Grundlagen, Rahmenplanung und Arbeitshilfen für den interkulturellen Unterricht. - Berlin.
- Nussbaum, M. (1991): Was Texte sind und wie sie sein sollen. Ansätze zu einer Sprachwissenschaftlichen Begründung eines Kriterienrasters zur Beurteilung von schriftlichen Schülertexten. - Tübingen.
- Linke, A./Nussbaumer, M./Portmann, P. R. (1996): Studienbuch Linguistik. - Tübingen.
- Nussbaumer, M./Sieber, P. (1994): Texte analysieren mit dem Zürcher Textanalyseraster. In: Sieber, P. (Hrsg.): Sprachfähigkeiten - Besser als ihr Ruf und nötiger denn je! - Aarau, S. 141-186.
- Oevermann, U. (1972): Sprache und soziale Herkunft. Ein Beitrag zur Analyse schichtspezifischer Sozialisationsprozesse und ihrer Bedeutung für den Schulerfolg. - Frankfurt/M.
- Ortner, H.P. (1993) Die Entwicklung der Schreibfähigkeit. In: Informationen zur Deutschdidaktik (ide) 3/1993, S. 94-125.
- Ortner, H.P. (2000): Schreiben und Denken. - Tübingen.

- Ossner, J. (1996): Gibt es Entwicklungsstufen beim Aufsatzschreiben? In: Feilke, H./Portmann, P. R. (Hrsg.): Schreiben im Umbruch. Schreibforschung und schulisches Schreiben. – Stuttgart, S. 74-84.
- Ossner, J. (2006): Kompetenzen und Kompetenzmodelle im Deutschunterricht. In: Didaktik Deutsch 21. S. 5-19.
- Pauli, C. /Reusser, K. (2006): Von international vergleichenden Video Surveys zur videobasierten Unterrichtsforschung und -entwicklung. In: Zeitschrift für Pädagogik 52 (6). S. 774–798.
- Portmann, P.-R. (1991): Schreiben und Lernen. Grundlagen der fremdsprachlichen Schreibdidaktik. - Tübingen.
- Portmann-Tselikas, P.R. (2005): Was ist Textkompetenz? - Zürich, S. 1-18. URL: <http://elbanet.ethz.ch/wikifarm/textkompetenz/uploads/Main/PortmannTextkompetenz.pdf> - Download vom: 7.09.2012.
- Quasthoff, U.M.(1980): Erzählen in Gesprächen: linguistische Untersuchungen zu Strukturen und Funktionen am Beispiel einer Kommunikationsform des Alltags. – Tübingen.
- Rakoczy, K./Buff, A./Liposwky, F. (2005): Befragungsinstrumente. In: Klieme, E./Pauli, C./Reusser, K.(Hrsg.): Dokumentation der Erhebungs- und Auswertungsinstrumente zur schweizerisch-deutschen Videostudie „Unterrichtsqualität, Lernverhalten und mathematisches Verständnis“. - Frankfurt a.M.
- Rank, B. (1994): „Nacherzählen“ oder „Weitererzählen“? Zum Einfluss der Kinderliteratur auf die Erzählfähigkeit. In: Rank, B. (Hrsg.): Erfahrungen mit Phantasie. Analysen zur Kinderliteratur und didaktisch Entwürfe. Festschrift für Gerhard Haas zum 65. Geburtstag. – Hohengehren. S. 159-186.
- Rasch, B.; Friese, M.; Hofmann, W.; Naumann, E. (2010): Quantitative Methoden, Band 2 Einführung in die Statistik für Psychologen und Sozialwissenschaftler. – Heidelberg.
- Reusser, K. (2011): Von der Unterrichtsforschung zur Unterrichtsentwicklung – Probleme, Strategien, Werkzeuge. In: Einsiedler, W. (Hrsg.): Unterrichtsentwicklung und Didaktische Entwicklungsforschung. – Bad Heilbrunn. S. 11-41..
- Rösch, H. (2005): „DaZ-Reise für Grundschüler - ein Konzept zur Festigung der Deklination.“ URL: http://www.ph-karlsruhe.de/fileadmin/user_upload/hochschule/masterstudimm/DaZ-Reise-inkl-Material.pdf. Download vom 03.02.2012
- Rösch, H. (2006a):“Die DaZ-Reise im Rahmen des Jacobs-Sommercamps“ In: Sasse, A. / Valtin, R. (Hrsg.): Schriftspracherwerb und soziale Ungleichheit. Zwischen kompensatorischer Erziehung und Family Literacy. - Berlin. S. 170-185.
- Rösch, H. (2006b) „Das Jacobs-Sommercamp – neue Ansätze zur Förderung von Deutsch als Zweitsprache“ In: Ahrenholz, B. (Hrsg.): Kinder mit Migrationshintergrund – Spracherwerb und Fördermöglichkeiten. - Freiburg.S. 287-302.
- Reusser, K. (2011): „Von der Unterrichtsforschung zur Unterrichtsentwicklung – Probleme, Strategien, Werkzeuge.“ In: Einsiedler, W. (Hrsg.): Unterrichtsentwicklung und Didaktische Entwicklungsforschung. – Bad Heilbrunn. S. 11-41.
- Rost, D.H. (2005): Interpretation und Bewertung pädagogisch-psychologischer Studien : eine Einführung. – Weinheim.
- Scherner, M. (2003): Grammatik und Textualität. In: Bredel, U./Günther, H./Klotz, P./Ossner, J./Siebert-Ott, G. (Hrsg.): Didaktik der deutschen Sprache. Ein Handbuch. Bd.1. Paderborn. S. 476-486.
- Scherner, M. (2006): Angewandte Textlinguistik – Eine Linguistik für die Schule? In: Scherner, M./Ziegler, A. (Hrsg.): Angewandte Textlinguistik. Perspektiven für den Deutsch- und Fremdsprachenunterricht. – Tübingen, S. 5-19.

- Schindler, K. (2005): Studierende schreiben beruflich. Beobachtungen einer empirischen Studie. In: Jakobs, E.-M./Lehnen, K./Schindler, K. (Hrsg.): Schreiben am Arbeitsplatz. - Wiesbaden. S. 217-234.
- Schmidlin, R. (1999): Wie Deutschschweizer Kinder schreiben und erzählen lernen. Textstruktur und Lexik von Kindertexten aus der Deutschschweiz und aus Deutschland. - Tübingen.
- Schmölzer-Eibinger, S. (2008): Lernen in der Zweitsprache. Grundlagen und Verfahren der Förderung von Textkompetenz in mehrsprachigen Klassen. - Tübingen.
- Schründer-Lenzen, A. (2008): Bedingungen guten Unterrichts für heterogene Lerngruppen – Befunde der empirischen Forschung. In: Kiper, H./Miller, S./Palentien, Ch./Rohlf, C. (Hrsg.): Lernarrangements für heterogene Gruppen – Lernprozesse professionell gestalten. Heilbrunn. S. 106-126.
- Schründer-Lenzen, A. (2009): Sprachlich-kulturelle Heterogenität als Unterrichtsbedingung. In: Fürstenau, S./Gomolla, M. (Hrsg.): Migration und schulischer Wandel: Unterricht. – Wiesbaden. S. 121-138.
- Schründer-Lenzen, A./Henn, D. (2009): Konzeptualisierung und aktueller Entwicklungsstand eines Computerprogramms zur Erfassung schriftsprachlicher Kompetenzen in der Sekundarstufe I. In: Roth, H.-J. u.a. (Hrsg.): Von der Sprachdiagnose zur Sprachförderung. Edition FörMig, Münster. S. 91-107.
- Schühlein, F./Wolf, D./Boueke, D. (1995): Mündliche und schriftliche Erzähltexte von Kindern und Erwachsenen. In: Baurmann, J./Weingarten, R. (Hrsg.): Schreiben, Prozesse, Prozeduren und Produkte. - Opladen. S. 243-269.
- Schwitalla, J. (2001): Gesprochene-Sprache-Forschung und ihre Entwicklung zu einer Gesprächsanalyse. In: Brinker, K./Antos, G./Heinemann, W./Sager, S. (Hrsg.): Text- und Gesprächslinguistik. Bd. 2. – Berlin, New York. S. 896-903.
- Schwitalla, J. (2006): Gesprochenes Deutsch. Eine Einführung. - Berlin
- Scott, C. (1984): Adverbial connectivity in conversations of children aged 6-12. In: Journal of Child Language, 11, pp. 423-452.
- Shulmann, L.S. (1987): Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. Harvard Educational Review, 57. p. 1-22.
- Sieber, P. (2003): Modelle des Schreibprozesses. In: Bredel, U./Günther, H./Klotz, P./Ossner, J./Siebert-Ott, G. (Hrsg.): Didaktik der deutschen Sprache. Ein Handbuch. Bd.1. - Paderborn. S. 208-223.
- Söll, L./Hausmann, F. J. (1985): Gesprochenes und geschriebenes Französisch. – Berlin.
- Spinner, K. H. (1993): Kreatives Schreiben. In: Praxis Deutsch, 20, S. 17-24.
- Spinner, K. H. (2005): Gibt es eine Didaktik des kreativen Schreibens? In: Kutzmutz, K./Ermert, O. (Hrsg.): Wie aufs Blatt kommt, was im Kopf steckt: über kreatives Schreiben. – Wolfenbüttel, S. 82-93.
- Spitta, G. (1993): Schreibkonferenzen in Klasse 3 und 4. Ein Weg vom spontanen Schreiben zum bewussten Verfassen von Texten. – Frankfurt a.M.
- Spitta, G. (Hrsg.) (1998): Freies Schreiben – eigene Wege gehen. Legwill.
- Souvignier, E./Gold, A. (2006). Wirksamkeit von Lehrmethoden. In K. Schweizer (Hrsg.), *Leistung und Leistungsdiagnostik*. - Heidelberg. S. 146-166.
- Souvignier, E./Küppers, J./Gold, A. (2003): Lesestrategien im Unterricht: Einführung eines Programmes zur Förderung des Textverstehens in 5. Klassen. In: Unterrichtswissenschaft, 31, S. 166-183.

- Souvingnier, E./Mokhlesgerami, J. (2005): Implementation eines Programms zur Vermittlung von Lesestrategien im Deutschunterricht. Die Rolle der Lehrenden. In: Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 19, 4, S. 249-261.
- Stanat, P./Watermann, R./Baumert, J./Klieme, E./Artelt, C./Neubrand, M./Prenzel, M./Schiefele, U./Schneider, W./Schümer, G./Tillmann, K.-J./Weiß, M. (2002): Rückmeldung der PISA 2000-Ergebnisse an die beteiligten Schulen. Schulrückmeldungen Teil III: Einleitung zur Darstellung schulbezogener Informationen. Teil III beschreibt den Aufbau der individuellen Schulrückmeldungen und erläutert die Darstellung der Ergebnisse. Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung. URL: [http://www.mpib.berlin.mpg.de/Pisa/Rueckmeldung Teil%20II III.pdf](http://www.mpib.berlin.mpg.de/Pisa/Rueckmeldung_Teil%20II_III.pdf) - Download vom 12.05.2013
- Stede, M. (2007): Korpusgestützte Textanalyse. Grundzüge der Ebenenorientierten Textlinguistik. - Tübingen.
- Steinig, W./Betz, D./Geider, F.J./Herbold, A. (2009): Schreiben von Kindern in diachronen Vergleich. - Münster.
- Thiel, F./Ulber, D. (2006): Schulorganisatorische Rahmenbedingungen der Unterrichtsentwicklung: Konzeption eines Erhebungs- und Rückmeldeverfahrens. In: Kuper, H./Schneewind, J. (Hrsg.): Rückmeldung und Rezeption von Forschungsergebnissen – Zur Verwendung wissenschaftlichen Wissens im Bildungssystem. - Münster, S. 89-106.
- Trautwein, U./Neumann, M./Nagy, G./Lüdtke, O./Maaz, K. (Hrsg.). (2010): Schulleistungen von Abiturienten: Die neu geordnete gymnasiale Oberstufe auf dem Prüfstand. – Wiesbaden.
- Vater, H. (2001): Einführung in die Textlinguistik. - München.
- Wang, M.C./Haertel, G.D./Wahlberg, H.J. (1993): Towards a knowledge base for school learning. In: Review of Educational Research, 63, p. 249-294.
- Wagner, K. (1986): Erzähl-Erwerb und Erzählungs-Typen. In: Wirkendes Wort, 2. - S. 142-156.
- Weinhold, S. (2000): Text als Herausforderung. Zur Textkompetenz am Schulanfang. – Freiburg/Br.
- Weinert, F. E. (2001): Vergleichende Leistungsmessungen in Schulen - eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: Weinert, F.E. (Hrsg.): Leistungsmessung in Schulen. Weinheim & Basel. S. 17-31.
- Weinert F. E. (Hrsg.). (1996): Psychologie des Lernens und der Instruktion (Enzyklopädie der Psychologie. Pädagogische Psychologie, Vol. 2). – Göttingen.
- Wigglesworth, G. (1990): Children's narrative acquisition: a study of some aspects of reference and anaphora. In: First Language, 10, pp. 105-125.
- Winter, C. (1998): Traditioneller Aufsatzunterricht und kreatives Schreiben. Eine empirische Vergleichsstudie. - Augsburg.
- Wolf, D. (2000): Modellbildung im Forschungsbereich sprachliche Sozialisation. – Frankfurt a.M.
- Worbel, A. (1995): Schreiben als Handlung. Überlegungen und Untersuchungen zur Theorie der Textproduktion. - Tübingen
- Worbel, A. (1997): Zur Modellierung von Formulierungsprozessen. In: Jakobs, E.-M./Knorr, D. (Hrsg.): Schreiben in den Wissenschaften. - Frankfurt, S. 15-24.

Anhang

Anlage 8.1.:

Förderprogramm zur Entwicklung der schriftlichen Erzählfähigkeit von Fünftkläss- lern

Handreichung für die (studentischen) Förderlehrkräfte

Dokumentation

**Exemplarischer Unterrichtsverläufe und – materialien
aller acht Fördermodule**

Inhalt

	Seiten
1. Fördermodul: Aufbau und Struktur einer Erzählung	4-25
- Übersicht	5
- exemplarischer Unterrichtsverlauf	6-8
- Unterrichtsmaterialien	9-25
2. Fördermodul: Planen und Schreiben einer Erzählung	26-46
- Übersicht	27
- exemplarischer Unterrichtsverlauf	28-33
- Unterrichtsmaterialien	34-46
3. Fördermodul: Mittel zum Spannungsaufbau & zur emotionalen Involvierung	47-68
- Übersicht	48
- exemplarischer Unterrichtsverlauf	49-51
- Unterrichtsmaterialien	52-68
4. Fördermodul: Arbeiten am Text – Arbeiten am Stil und Leserorientierung	69-114
- Übersicht	70
- exemplarischer Unterrichtsverlauf	71-73
- Unterrichtsmaterialien	74-114
5. Fördermodul: Planen, Schreiben und Überarbeiten einer Erzählung	115-126
- Übersicht	116
- exemplarischer Unterrichtsverlauf	117-120

- Unterrichtsmaterialien	121-126
6. Fördermodul: Textverflechtung – durch Pronomen	127-152
- Übersicht	128
- exemplarischer Unterrichtsverlauf	129-130
- Unterrichtsmaterialien	131-152
7. Fördermodul: Textverflechtung – durch temporale Adverbien & Konjunktionen	153-167
- Übersicht	154
- exemplarischer Unterrichtsverlauf	155-157
- Unterrichtsmaterialien	158-168
8. Fördermodul: Planen, Schreiben und Überarbeiten einer Erzählung	168-174
- Übersicht	169
- exemplarischer Unterrichtsverlauf	170-174
- Unterrichtsmaterialien	

1. Fördermodul:

Aufbau und Struktur einer Erzählung

1. Fördermodul: Aufbau und Struktur

1. Erarbeiten von Aufbau und Struktur:
 - Vorlesen / Lesen der Beispielgeschichte „Der Einbrecher“ (Arbeitsblatt (A3) + Arbeitsblatt (Buchlayout))
 - Erarbeiten: Diskussion mit Schülern / Visualisierung durch Merk-, Frage- & Symbolkarten (Arbeitsblatt)
 - Wiederholung
2. Üben und Festigen (Gruppenarbeit):
 - Ordnen von zerschnittenen Bildergeschichten und benennen der enthaltenen Geschichtenelemente unter Zuhilfenahme von Merk-, Frage- & Symbolkarten
3. Abschluss (Einzelarbeit der Schüler/innen):
 - Vorlesen einer weiteren Geschichte „Das Schimpfen“
 - „Das Schimpfen“ (Arbeitsblatt) + „Geschichtenelemente“ (Arbeitsblatt) + **mehrere Scheren + Kleber**

Materialien:

- schriftliche Version „Der Einbrecher“ (A3 + Buchlayout)
- Merk-, Symbol- und Fragekarten
- Bildergeschichten von e.o. plauen (Arbeitsblätter)
- Leeres Bild (Arbeitsblatt)
- Schriftliche Version einer weiteren Geschichte „Das Schimpfen“
- „Das Schimpfen“ (Arbeitsblatt) + Geschichtenelemente (Arbeitsblatt + **mehrere Scheren + Kleber**)

1. Fördermodul:		
<u>1.Phase: Aufbau und Struktur</u> (als gemeinsame Gruppenarbeit am Tisch)		
Schritte	Beispiel für ein Unterrichtsgespräch¹	Materialien
Vorlesen der Geschichte – Schüler/innen lesen mit	Ich möchte jetzt zusammen mit euch eine Geschichte lesen. Ich lese sie vor und ihr lest still mit. Wer von euch weiß schon, aus welchen Teilen die Geschichte besteht? (<u>Schülerantwort: Einleitung, Hauptteil, Schluss</u>) Wo findet ihr in dieser Geschichte die drei Teile? (Markieren auf Arbeitsblatt (A3)) Schauen wir uns jeden Teil genauer an:	„Der Einbrecher“ (Arbeitsblatt (A3) + (Buchlayout)
Erarbeitung: Diskussion mit den Schüler/innen über Aufbau und Struktur Visualisierung durch Merk-, Frage- und Symbolkarten Markierung im Text	Welche Angaben finden wir in der Einleitung der Geschichte? (Schülerantwort: Person, Zeit, Ort) Zu jedem Geschichtenelement, das wir für die Einleitung gefunden haben, wollen wir uns eine Frage überlegen. Welche Frage können wir für die Person (Wer), die Zeit (Wann) und den Ort (Wo) stellen? Was wird im Hauptteil dieser Geschichte erzählt? (Schülerantwort: Die Handlung). Die Handlung besteht aus drei Handlungsschritte: Anfangsgeschehen (normale Lauf der Dinge), Komplikation (unerwartetes Ereignis), (unübliche) (Auf-)Lösung (Pointe). Zwischen Komplikation und Auflösung wird eine Spannung aufgebaut. (Markieren im Text) Was passiert im letzten Teil der Geschichte, also am Schluss ? Wie endet die Geschichte? (Ergebnis (Folge der unerwarteten Lösung für Helden)) eventuell noch ein Kommentar (Markieren im Text)	Merk-, Frage- und Symbolkarten
Wiederholung: Lehrkraft erläutert Aufbau und Angaben nochmals anhand der Merk-, Symbol-	Wir haben jetzt gemeinsam erarbeitet, wie Geschichten aufgebaut sind und welche Angaben für eine vollständige Geschichte wichtig sind. Lehrkraft erläutert noch mal....	Merk-, Symbol- und Fragekarten „Der Einbrecher“ (A3)

¹ Die dick gedruckten Wörter sollten in jedem Falle im Unterrichtsgespräch vorkommen.

und Fragekarten.		
2. Phase: Üben und Festigen (Ordnen von Bildergeschichten – gemeinsames Zuordnen der Geschichtenelemente – mündliches Erzählen)		
Wiederholen anhand von Bildergeschichten Lehrkraft gibt Bilder von Bildergeschichten (zerschnitten) vor und Schüler/innen benennen die enthaltenen Geschichtenelemente. Alle Schüler/innen erzählen eine der Bildergeschichten mündlich.	Wir wollen das noch einmal mit Hilfe von verschiedenen Bildergeschichten wiederholen. Was seht ihr? Was meint ihr, was passiert? Wer spielt in der Geschichte mit? Wann spielt die Geschichte? Wo spielt die Geschichte? Was passiert am Anfang (Anfangsgeschehen)? Wo auf welchem Bild findet ihr die Komplikation? Wie wird die Komplikation aufgelöst? Worin besteht die Spannung zwischen Komplikation und Auflösung? Was ist das Ergebnis? Was wäre ein möglicher Kommentar?	Merk-Frage-Symbolkarten Bildergeschichten (zerschnittene) + leeres Bild (falls Anfangsgeschehen auf Bildern nicht gezeigt wird)
Fokus: Was ist eine Komplikation?	Wenn wir uns jetzt noch einmal die verschiedenen Bildergeschichten anschauen. Worin besteht jeweils die Komplikation? (Schülerantwort: keine Steine mehr, ver-gessene Rosinen, Unfall, unfreundlicher Mensch, ein kleiner Junge, der nicht tut, was er tun soll) Ihr seht also die Komplikation ist in jeder Geschichte etwas anderes. In allen Geschichten ist die Komplikation aber etwas, wodurch der normale Lauf der Dinge gestört wird. Und sie ist ein unerwartetes Ereignis, das plötzlich auftritt. Die Komplikation kann ein Konflikt oder Streit sein, wie in dieser Geschichte (Das Bett), Sie kann aber auch vieles anderes sein, wie zum Beispiel ein unfreundlicher Mann, oder ein Unfall und vieles andere mehr. Ihr könnt euch aber merken, dass die Komplikation immer so etwas wie ein Konflikt oder ein Problem oder etwas ähnliches ist.	
	Fazit: Die Einleitung einer Geschichte dient zur <u>Orientierung</u> für den Leser. Es wird gesagt, wann und wo die Geschichte spielt, wer in der Geschichte mitspielt. Im Hauptteil der Geschichte wird die <u>Handlung</u> erzählt. Der Hauptteil besteht aus drei Handlungsschritten (Elementen): einem <u>Anfangsgeschehen</u> , einer <u>Komplikation</u> und deren <u>Auflösung</u> . Die Komplikation ist gleichzeitig auch der <u>Höhepunkt</u> der Geschichte und wird besonders ausführlich erzählt. Zwischen Komplikation und Auflösung wird eine Spannung aufgebaut. (Betonung der Ungewöhnlichkeit der Komplikati-	

	<p>on) Am Schluss der Erzählung wird das Ergebnis (Folge der unerwarteten Lösung für Helden) dargestellt und eventuell noch ein <u>Kommentar</u> zu der Geschichte gegeben.</p>	
<p>Abschluss: Vorlesen einer weiteren Geschichte</p>		
<p>Vorlesen</p>	<p>Ich lese euch jetzt zum Abschluss eine weitere Geschichte vor.</p>	<p>Geschichte „Das Schimpfen“</p>
<p>Schülerarbeit</p>	<p>Ihr bekommt jetzt ein Blatt auf dem die Geschichte, die ich euch gerade vorgelesen habe, steht. Auf einem weiteren Blatt findet ihr Kästchen mit den verschiedenen Elementen einer Geschichte, über die wir gerade gesprochen haben. Eure Aufgabe ist es jetzt, nachdem ihr die Kästchen ausgeschnitten habt, diese richtig zuzuordnen.</p>	<p>„Das Schimpfen (Arbeitsblatt) + Geschichtenelemente (Arbeitsblatt) Schere + Kleber</p>

Der Einbrecher

Es war einmal ein kleiner Junge, der lebte zusammen mit seinem Vater in einem kleinen Haus, das am Rande der Stadt lag. Vater und Sohn waren vor einigen Jahren in das kleine Haus am Rande der Stadt gezogen, das versteckt zwischen einigen Bäumen stand, weil es hier draußen so ruhig und friedlich war. Vor allem dem Vater war es sehr wichtig, dass sein Schlaf nicht gestört wurde und für gewöhnlich war es dort draußen nachts vollkommen still.

Eines Nachts im letzten Sommer gingen Vater und Sohn wie gewöhnlich früh schlafen und bis auf den Gesang von ein paar Vögeln, die leise in der Abendstille zwitscherten, drang wie üblich kein Laut durch das geöffnete Schlafzimmerfenster. Nichts schien ihren Schlaf zu stören, sodass Vater und Sohn überzeugt waren, dass sie wie jede Nacht sonst auch bis zum nächsten Morgen tief und fest schlafen würden. Und so schliefen Vater und Sohn glücklich und zufrieden ein.

Aber auf einmal wurden die beiden von einem ungewöhnlichen Geräusch aus dem Schlaf gerissen. Das war noch nie passiert. Vater und Sohn waren sofort hellwach und als die beiden sich daraufhin verwundert umsahen, entdeckten sie einen Mann, der sich auf Strümpfen zur Schlafzimmertür hereinschlich. Schnell erkannten sie, dass dies ein Einbrecher war und bekamen zunächst einen großen Schreck. Ihr Schreck wurde noch größer, als sie sahen, dass er eine Pistole in der Hand hielt. Doch dann fiel dem Vater die Pistole ein, die er zur Sicherheit stets unter dem Bett zu liegen hatte. Blitzschnell griff er nach der Pistole, versteckte sich zusammen mit seinem Sohn hinter dem Bett, und begann zu schießen. Aber als der Vater zu schießen begann, schoss der Einbrecher sofort zurück und eine wilde Schießerei begann. Nach einiger Zeit hatte der Vater den Einbrecher zwar in den Flur zurückgedrängt, aber weil es ihm nicht gelang, den Einbrecher, der hinter der Küchentür in Deckung gegangen war, ganz aus dem Haus zu jagen, ging die Schießerei immer weiter. Es war eine ausweglose Situation und der Vater überlegte angestrengt, was er anderes tun könnte, um den Einbrecher in die Flucht zu schlagen. Doch ihm fiel nichts ein und er war sehr frustriert. Er wünschte sich, dass der Einbrecher endlich verschwinden würde und er in Ruhe weiterschlafen konnte. Der Sohn, der dem Vater gerne helfen wollte, überlegte ebenfalls fieberhaft, auf welche Weise sich der Einbrecher vertreiben ließ.

Nach langem Überlegen, während die Schießerei immer weiter ging, hatte der Sohn endlich eine Idee, die er seinem Vater sogleich ins Ohr flüsterte. Daraufhin rannten die beiden, die bis dahin hinter der Schlafzimmertür Schutz gesucht hatten, zurück ins Schlafzimmer. Der Einbrecher war über diesen Rückzug zunächst sehr überrascht. Dann aber lief er den beiden freudig hinterher, was, da er nur Strümpfe anhatte, ein großer Fehler war. Denn der Sohn hatte eine Reißzwecke auf den Boden im Flur geworfen, auf welche der Einbrecher jetzt trat, als er ihnen folgte. Sobald sich die Reißzwecke in den Fuß des Einbrechers gebohrt hatte, sprang dieser sofort mit schmerzverzehrtem Gesicht in die Luft und griff sich mit beiden Händen an seinen Fuß. Dabei verlor er, so wie es der Sohn vorausgesehen hatte, seine Pistole. Blitzschnell rannten Vater und Sohn zu dem am Boden liegenden Einbrecher, der sich mit schmerzverzerrtem Gesicht seinen Fuß hielt, um ihn mit einer langen Schnur zu fesseln und die Pistole in Sicherheit zu bringen.

Kurze Zeit später kam bereits die alarmierte Polizei, um den Einbrecher abzuholen, sodass Vater und Sohn sich endlich wieder in ihre Betten legen konnten, um in Ruhe weiterzuschlafen.

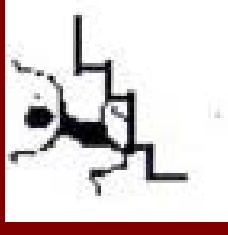
Bevor der Sohn sich wieder ins Bett legte, versteckte er noch eine Schachtel mit Reißzwecken unter seinem Bett und dachte bei sich: „Man weiß ja nie!“ Dann schlief er friedlich ein. Der Vater blickte, bevor auch er die Augen schloss voller Stolz auf seinen Sohn und dachte: „Da sieht man es wieder, mit Köpfchen erreicht man meist mehr als mit Kraft und Gewalt.“ Dann schmunzelte er: „Zumindest sollte man immer seine Schuhe anlassen, wenn man vorhat in Häuser fremder Leute einzubrechen.“

Merk-, Symbol- & Fragekarten

ANFANGSGESCHEHEN

UNERWARTETES EREIGNIS
(KOMPLIKATION)

SPANNUNG



AUFLÖSUNG
(*POINTE*)

**WAS
GESCHIEHT**

.....

HAUPTTEIL
(*HANDLUNG*)

Wer

Wann

Wo



PERSON



ZEIT



ORT

EINLEITUNG

(Orientierung)

ERGEBNIS

KOMMENTAR

SCHLUSS

Der Einbrecher

Es war einmal ein kleiner Junge, der lebte zusammen mit seinem Vater in einem kleinen Haus, das am Rande der Stadt lag. Vater und Sohn waren vor einigen Jahren in das kleine Haus am Rande der Stadt gezogen, das versteckt zwischen einigen Bäumen stand, weil es hier draußen so ruhig und friedlich war. Vor allem dem Vater war es sehr wichtig, dass sein Schlaf nicht gestört wurde und für gewöhnlich war es dort draußen nachts vollkommen still.

Eines Nachts im letzten Sommer gingen Vater und Sohn wie gewöhnlich früh schlafen und bis auf den Gesang von ein paar Vögeln, die leise in der Abendstille zwitscherten, drang wie üblich kein Laut durch das geöffnete Schlafzimmerfenster. Nichts schien ihren Schlaf zu stören, sodass Vater und Sohn überzeugt waren, dass sie wie jede Nacht sonst auch bis zum nächsten Morgen tief und fest schlafen würden. Und so schliefen Vater und Sohn glücklich und zufrieden ein.

Aber auf einmal wurden die beiden von einem ungewöhnlichen Geräusch aus dem Schlaf gerissen. Das war noch nie passiert. Vater und Sohn waren sofort hellwach und als die beiden sich daraufhin verwundert umsahen, entdeckten sie einen Mann, der sich auf Strümpfen zur Schlafzimmertür hereinschlich. Schnell erkannten sie, dass dies ein Einbrecher war und bekamen zunächst einen großen Schreck. Ihr Schreck wurde noch größer, als sie sahen, dass er eine Pistole in der Hand hielt. Doch dann fiel dem Vater die Pistole ein, die er zur Sicherheit stets unter dem Bett zu liegen hatte. Blitzschnell griff er nach der Pistole, versteckte sich zusammen mit seinem Sohn hinter dem Bett, und begann zu schießen. Aber als der Vater zu schießen begann, schoss der Einbrecher sofort zurück und eine wilde Schießerei begann. Nach einiger Zeit hatte der Vater den Einbrecher zwar in den Flur zurückgedrängt, aber weil es ihm nicht gelang, den Einbrecher, der hinter der Küchentür in Deckung gegangen war, ganz aus dem Haus zu jagen, ging die Schießerei immer weiter. Es war eine ausweglose Situation und der Vater überlegte angestrengt, was er anderes tun könnte, um den Einbrecher in die Flucht zu schlagen. Doch ihm fiel nichts ein und er war sehr frustriert. Er wünschte sich, dass der Einbrecher endlich verschwinden würde und er in Ruhe weiterschlafen konnte. Der

Sohn, der dem Vater gerne helfen wollte, überlegte ebenfalls fieberhaft, auf welche Weise sich der Einbrecher vertreiben ließe.

Nach langem Überlegen, während die Schießerei immer weiter ging, hatte der Sohn endlich eine Idee, die er seinem Vater sogleich ins Ohr flüsterte. Daraufhin rannten die beiden, die bis dahin hinter der Schlafzimmertür Schutz gesucht hatten, zurück ins Schlafzimmer. Der Einbrecher war über diesen Rückzug zunächst sehr überrascht. Dann aber lief er den beiden freudig hinterher, was, da er nur Strümpfe anhatte, ein großer Fehler war. Denn der Sohn hatte eine Reißzwecke auf den Boden im Flur geworfen, auf welche der Einbrecher jetzt trat, als er ihnen folgte. Sobald sich die Reißzwecke in den Fuß des Einbrechers gebohrt hatte, sprang dieser sofort mit schmerzverzerrtem Gesicht in die Luft und griff sich mit beiden Händen an seinen Fuß. Dabei verlor er, so wie es der Sohn vorausgesehen hatte, seine Pistole. Blitzschnell rannten Vater und Sohn zu dem am Boden liegenden Einbrecher, der sich mit schmerzverzerrtem Gesicht seinen Fuß hielt, um ihn mit einer langen Schnur zu fesseln und die Pistole in Sicherheit zu bringen.

Kurze Zeit später kam bereits die alarmierte Polizei, um den Einbrecher abzuholen, sodass Vater und Sohn sich endlich wieder in ihre Betten legen konnten, um in Ruhe weiterzuschlafen.

Bevor der Sohn sich wieder ins Bett legte, versteckte er noch eine Schachtel mit Reißzwecken unter seinem Bett und dachte bei sich: „Man weiß ja nie!“ Dann schlief er friedlich ein. Der Vater blickte, bevor auch er die Augen schloss voller Stolz auf seinen Sohn und dachte: „Da sieht man es wieder, mit Köpfchen erreicht man meist mehr als mit Kraft und Gewalt.“ Dann schmunzelte er: „Zumindest sollte man immer seine Schuhe anlassen, wenn man vorhat in Häuser fremder Leute einzubrechen.“

Bildergeschichten (e.o.plauen)

1. „Der Gute“ – Eine Bildergeschichte von Vater und Sohn
2. „Die vergessenen Rosinen“ – Eine Bildergeschichte von Vater und Sohn
3. „Der selbstgebaute Schlitten“ – Eine Bildergeschichte von Vater und Sohn
4. „Der lebendige Schneemann“ – Eine Bildergeschichte von Vater und Sohn
5. „Zu Bett bringen“ – Eine Bildergeschichte von Vater und Sohn



Wenn das Anfangsgeschehen nicht als Bild dargestellt ist.....

Bei den ausgewählten Bildergeschichten beginnt eine sofort mit der Komplikation. Das Anfangsgeschehen fehlt. Bei dieser Geschichte ist es möglicherweise hilfreich, wenn zusätzlich ein leeres Bild verwendet wird, welches symbolisch für das Anfangsgeschehen steht. Die Schüler/innen sollten dann ein Anfangsgeschehen finden, das heißt erzählen, was wohl passiert ist, bevor es zur Komplikation gekommen ist. Mit anderen Worten sie sollen erzählen, was der normale Lauf der Dinge gewesen ist, bevor dieser durch die unerwartete Komplikation unterbrochen worden. Also beispielsweise.....

„Vater und Sohn bauten jedes Jahr, wenn der erste Schnee fiel einen Schneemann in ihrem Garten“ („Der lebendige Schneemann“)

Das Schimpfen

Tom war ein Junge, der für sein Leben gern Fußball spielte. Meistens spielte er unten im Hof, obwohl er wusste, dass es verboten war. Aber der nächste Fußballplatz war sehr weit weg und bisher war nie etwas passiert. Keiner hatte sich über den Lärm beschwert und deshalb machte Tom sich keine Sorgen und ging fast jeden Tag nach der Schule für einige Zeit in den Hof, um Fußball zu spielen.

Eines Tages, Tom war wie gewöhnlich im Hof, um einige Tore zu schießen, betrat ein Mann den Hof, den Tom noch nie gesehen hatte. Der Mann ging mit schnellen Schritt über den Hof und schien den ballspielenden Jungen gar nicht zu beachten.

Aber auf einmal fing er laut an zu schimpfen: „Kannst du nicht lesen! Da steht doch, dass das Ballspielen hier auf dem Hof verboten ist! Das macht doch viel zu viel Lärm.“ Der Mann schimpfte immer weiter, und wurde schließlich so laut, dass es auch der Vater des kleinen Jungen durch das offene Fenster hörte. Der Vater kam nach unten gelaufen, schaute seinen Sohn wütend an und fing ebenfalls an zu meckern: „Ich habe dir schon so oft gesagt, dass du hier nicht Fußballspielen sollst.“ Der Vater öffnete seinen Mund, weil er noch mehr sagen wollte, aber der Mann ließ ihn nicht zu Wort kommen. Es schien als wollte der Mann, der immer wütender wurde, gar nicht mehr aufhören den Jungen auszuschimpfen. Seine Stimme wurde immer lauter bis er schließlich vor Wut so laut schrie, dass es alle im Haus hören konnten. Tom, der bereits vor einer Weile angefangen hatte zu weinen, weinte immer heftiger. Sein Vater stand stumm daneben.

Plötzlich schoss der Vater den Fußball, den er die ganze Zeit festgehalten hatte, gezielt und mit voller Wucht gegen den Hut, den der schimpfende Mann auf dem Kopf hatte. Der Hut flog in einem hohen Bogen durch die Luft und landete schließlich in einer Pfütze. Der Mann und auch Tom schauten verduzt auf den im Dreck liegenden Hut. Tom war so verduzt, dass er auf gehört hatte zu weinen. Dem Mann aber hatte es die Sprache verschlagen. Für einen Augenblick war es vollkommen still. Dann sagte der Vater zu dem Mann: „Schämen sie sich nicht hier so herumzuschreien? Können Sie denn nicht lesen? Da auf dem Schild steht, dass man sich im Hof bitte ruhig verhalten und unnötigen Lärm vermeiden soll!“

Daraufhin nahm der Vater Tom an die Hand und ging mit ihm davon. Der Mann aber blieb noch eine Weile mitten im Hof stehen und starrte mit rotem Kopf das Verbotsschild an. Sein Gesicht war schon vor einiger Zeit rot angelaufen. Aber während er vorhin vor Wut ganz rot im Gesicht geworden war, war es jetzt die Scham, die ihm die rote Farbe ins Gesicht trieb.

EINLEITUNG (Orientierung)

Das Schimpfen

Tom war ein Junge, der für sein Leben gern Fußball spielte. Meistens spielte er unten im Hof, obwohl er wusste, dass es verboten war. Aber der nächste Fußballplatz war sehr weit weg und bisher war nie etwas passiert. Keiner hatte sich über den Lärm beschwert und deshalb machte Tom sich keine Sorgen und ging fast jeden Tag nach der Schule für einige Zeit in den Hof, um Fußball zu spielen.

Eines Tages, Tom war wie gewöhnlich im Hof, um einige Tore zu schießen, betrat ein Mann den Hof, den Tom noch nie gesehen hatte. Der Mann ging mit schnellen Schritt über den Hof und schien den ballspielenden Jungen gar nicht zu beachten.

Aber auf einmal fing er an zu schimpfen: „Kannst du nicht lesen! Da steht doch, dass das Ballspielen hier auf dem Hof verboten ist! Das macht doch viel zu viel Lärm“ Der Mann schimpfte immer weiter, und wurde schließlich so laut, dass es auch der Vater des kleinen Jungen durch das offene Fenster hörte. Der Vater kam nach unten gelaufen, schaute seinen Sohn wütend an und fing ebenfalls an zu meckern: „Ich habe dir schon so oft gesagt, dass du hier nicht Fußballspielen sollst.“ Der Vater öffnete seinen Mund, weil er noch mehr sagen wollte, aber der Mann ließ ihn nicht zu Wort kommen. Es schien als wollte der Mann, der immer wütender wurde, gar nicht mehr aufhören den Jungen auszuschimpfen. Seine Stimme wurde immer lauter bis er schließlich vor Wut so laut schrie, dass es alle im Haus hören konnten. Der Junge, der bereits vor einer Weile angefangen hatte zu weinen, weinte immer heftiger. Toms Vater stand stumm daneben.

Plötzlich schoss der Vater den Fußball, den er die ganze Zeit festgehalten hatte, gezielt und mit voller Wucht gegen den Hut, den der Mann auf dem Kopf hatte. Der Hut flog in einem hohen Bogen durch die Luft und landete schließlich in einer Pfütze.

Der Mann und auch Tom schauten verdutzt auf den im Dreck liegenden Hut. Tom war so verdutzt, dass er auf gehört hatte zu weinen. Dem Mann aber hatte es die Sprache verschlagen. Für einen Augenblick war es vollkommen still. Dann sagte der Vater zu dem Mann: Schämten sie sich nicht hier so herumzuschreien? Können Sie denn nicht lesen? Da auf dem Schild steht, dass man sich im Hof bitte ruhig verhalten soll und unnötigen Lärm vermeiden soll!“

Daraufhin nahm der Vater Tom an die Hand und ging mit ihm davon. Der Mann aber blieb noch eine Weile mitten im Hof stehen und starrte mit rotem Kopf das Verbotsschild an. Sein Gesicht war das schon vor einiger Zeit rot angelaufen. Aber während er vorhin vor Wut ganz rot im Gesicht geworden war, war es jetzt die Scham, die ihm die rote Farbe ins Gesicht trieb.

Hauptteil (Handlung)

HANDLUNG (Was geschieht...)

Person

Wer

Zeit

Wann

Ort

Wo

Anfangsgeschehen

KOMPLIKATION (unerwartetes Ereignis)

Spannung

Auflösung (Pointe)

Ergebnis

Kommentar

Schluss

Arbeitsauftrag

Schneide die Geschichtenelemente auf der nächsten Seite aus.

Versuche dann die Geschichtenelemente an den richtigen Stellen neben der Geschichte „Das Schimpfen“ anzuordnen. Nutzen den Platz auf beiden Seiten.

Kleiner Tipp: Wenn du alles richtig zugeordnet hast, passen alle Geschichtenelemente auf das Blatt und der Arbeitsauftrag ist nicht mehr zu sehen.

Wenn du sicher bist, dass du die Geschichtenelemente richtig zugeordnet hast, klebe sie auf.

Das Schimpfen

Tom war ein Junge, der für sein Leben gern Fußball spielte. Meistens spielte er unten im Hof, obwohl er wusste, dass es verboten war. Aber der nächste Fußballplatz war sehr weit weg und bisher war nie etwas passiert. Keiner hatte sich über den Lärm beschwert und deshalb machte Tom sich keine Sorgen und ging fast jeden Tag nach der Schule für einige Zeit in den Hof, um Fußball zu spielen.

Eines Tages, Tom war wie gewöhnlich im Hof, um einige Tore zu schießen, betrat ein Mann den Hof, den Tom noch nie gesehen hatte. Der Mann ging mit schnellen Schritt über den Hof und schien den ballspielenden Jungen gar nicht zu beachten.

Aber auf einmal fing er an zu schimpfen: „Kannst du nicht lesen! Da steht doch, dass das Ballspielen hier auf dem Hof verboten ist! Das macht doch viel zu viel Lärm!“ Der Mann schimpfte immer weiter, und wurde schließlich so laut, dass es auch der Vater des kleinen Jungen durch das offene Fenster hörte. Der Vater kam nach unten gelaufen, schaute seinen Sohn wütend an und fing ebenfalls an zu meckern: „Ich habe dir schon so oft gesagt, dass du hier nicht Fußballspielen sollst.“ Der Vater öffnete seinen Mund, weil er noch mehr sagen wollte, aber der Mann ließ ihn nicht zu Wort kommen. Es schien als wollte der Mann, der immer wütender wurde, gar nicht mehr aufhören den Jungen auszuschimpfen. Seine Stimme wurde immer lauter bis er schließlich vor Wut so laut schrie, dass es alle im Haus hören konnten. Der Junge, der bereits vor einer Weile angefangen hatte zu weinen, weinte immer heftiger. Toms Vater stand stumm daneben.

Plötzlich schoss der Vater den Fußball, den er die ganze Zeit festgehalten hatte, gezielt und mit voller Wucht gegen den Hut, den der Mann auf dem Kopf hatte. Der Hut flog in einem hohen Bogen durch die Luft und landete schließlich in einer Pfütze.

Der Mann und auch Tom schauten verdutzt auf den im Dreck liegenden Hut. Tom war so verdutzt, dass er auf gehört hatte zu weinen. Dem Mann aber hatte es die Sprache verschlagen. Für einen Augenblick war es vollkommen still. Dann sagte der Vater zu dem Mann: Schämten sie sich nicht hier so herumzuschreien? Können Sie denn nicht lesen? Da auf dem Schild steht, dass man sich im Hof bitte ruhig verhalten soll und unnötigen Lärm vermeiden soll!“

Daraufhin nahm der Vater Tom an die Hand und ging mit ihm davon. Der Mann aber blieb noch eine Weile mitten im Hof stehen und starrte mit rotem Kopf das Verbotsschild an. Sein Gesicht war das schon vor einiger Zeit rot angelaufen. Aber während er vorhin vor Wut ganz rot im Gesicht geworden war, war es jetzt die Scham, die ihm die rote Farbe ins Gesicht trieb.

Anfangsgeschehen

Ort

Wer

Wo

Zeit

Person

Wann

Hauptteil
(Handlung)

KOMPLIKATION
(unerwartetes Ereignis)

Schluss

Spannung

Ergebnis

HANDLUNG
(Was geschieht...)

Auflösung
(Pointe)

Kommentar

EINLEITUNG
(Orientierung)

2. Fördermodul:

Planen und Schreiben einer Geschichte

2. Fördermodul: Planen und Schreiben einer Geschichte

1. Wiederholung & Vorbereitung
 - Text in richtige Reihenfolge bringen (3 Arbeitsblätter: Arbeitsanweisung, ungeordneter Text, Lösungsblatt)
 - verschiedene Satzanfänge (Arbeitsblatt + Wortliste) [optional]
 - Planen: Stichpunkte aufschreiben für eine Geschichte [adaptive Material]
2. Planen einer Geschichte - Modellierung durch Lehrkraft
 - Schreibimpuls „Streit unter besten Freunden
 - Geschichtenplan
 - Tafelanschrieb: „Satzanfänge“ (Tafel)
3. Schreiben einer Geschichte
 - Schreibimpuls „Streit unter besten Freunden“
 - Geschichtenplan (ausgefüllt)
 - Schreibblatt
 - Satzanfänge (Arbeitsblatt)
4. Präsentation und Diskussion der Schreibprodukte

Materialien:

- Text in richtige Reihenfolge bringen (3 x Arbeitsblätter)
- verschiedene Satzanfänge (2xArbeitsblätter) [optional]
- Planen: aus Stichpunkten eine Geschichte schreiben [adaptive Material]
- Schreibimpuls „Streit unter besten Freunden“
- Geschichtenplan
- Schreibblatt

2. Fördermodul: Planen und Schreiben einer Geschichte	
1. Wiederholung & Vorbereitung	
1. Phase: Wiederholung: Aufbau und Struktur	
Schritte:	Beispiel für ein Unterrichtsgespräch¹
Lehrer-Schüler-Gespräch	Heute wollen wir uns als erstes mit einer Geschichte beschäftigen, in der die einzelnen Teile durcheinander geraten sind. Die richtige Reihenfolge ist aber sehr wichtig. Die Geschichte hat Jakob geschrieben und ich möchte jetzt, dass ihr ihm helft, seine Geschichte wieder in die richtige Reihenfolge zu bringen.
Schülerarbeit	- Arbeitsblatt: Text in richtige Reihenfolge
Fazit	Bei einer Erzählung ist darauf zu achten , dass die einzelnen Erzählschritte nicht durcheinander kommen . Am Anfang steht die Orientierung für den Leser (wer, was, wann, wo). Dann folgt die Handlung : Zuerst das Anfangsgeschehen (normaler Lauf der Dinge) dann die Komplikation (spannendes Ereignis) , dann die Spannung , ob eine Auflösung überhaupt möglich ist und schließlich die Auflösung . Nach dem Hauptteil kommt der Schluss mit dem Ergebnis und, wenn man will, einem Kommentar .
2. Phase: <i>Satzanfänge [optional]</i>	
Lehrer-Schüler-Gespräch	Sehr oft fangen in Geschichten die Sätze immer mit dem gleichen Wort an. Sehr häufig steht das Wort „Dann“ am Anfang des Satzes . Wenn die Sätze in einer Geschichte immer mit „Dann“ beginnen, klingt das häufig langweilig und eintönig . Wir wollen uns jetzt einmal überlegen, was man statt „Dann“ noch am Anfang eines Satzes sagen könnte.
Schülerarbeit <i>[optional]</i> :	- Arbeitsblatt „Satzanfänge“ - Wortliste „verschiedene Satzanfänge“

¹ Die dick gedruckten Wörter sollten in jedem Falle in dem Unterrichtsgespräch vorkommen.

3. Phase: Planen: Stichpunkte für eine Geschichte aufschreiben		
	Als nächstes wollen wir uns mit dem Planen einer Geschichte beschäftigen. Beim Schreiben von Geschichten ist es nämlich gut, wenn man sich vorher einen Plan macht , was man schreiben will. Dann kommt man auch nicht so schnell durcheinander!	
Schülerarbeit [adaptive Material]		- adaptive Arbeitsblätter - Geschichtenplan
2. Planen einer Geschichte		
4. Phase: Einführung des Schreibimpulses „Streit unter besten Freunden“		
	So, ich möchte euch jetzt etwas vorlesen. Es geht dabei um den Streit unter besten Freunden. Hört gut zu. Im Anschluss werden wir selbst eine Geschichte schreiben über einen Streit unter besten Freunden. Aber wir haben ja gerade gelernt, dass es gut ist, wenn man seine Geschichte plant, bevor man mit dem Schreiben beginnt. Ich werde euch also jetzt als erstes etwas vorlesen, ihr könnt leise mitlesen und dann werden wir unsere eigenen Geschichten planen.	- Schreibimpuls „Streit unter besten Freunden“
5. Phase: Planen einer eigenen Geschichte mittels Geschichtenplans: Modellierung durch die Lehrkraft, indem diese schrittweise den Geschichtenplan mit den Schüler/innen ausfüllt:		
Einführung des Geschichtenplans	Zunächst überlegen wir uns jetzt gemeinsam, was wir schreiben wollen. Wir planen also unsere Geschichte, bevor wir anfangen zu schreiben. Das heißt, wir überlegen uns, bevor wir unsere Geschichte schreiben, ganz genau, worum es in unserer Geschichte gehen soll. Dazu schreiben wir uns kurze Stichpunkte auf. Damit uns das Planen einer Geschichte einfacher fällt, habe ich einen Geschichtenplan vorbereitet. (Den kennt ihr ja schon.) Ich zeige euch jetzt, wie ich mit dem Geschichtenplan arbeite. Anschließend werdet ihr selbst mit dem Geschichtenplan arbeiten.	- Geschichtenplan - Schreibimpuls
Gemeinsames sukzessives Ausfüllen des Geschichtenplans in einem Lehrer-Schüler-Gespräch		- Geschichtenplan

<p>1. Schritt: Einleitung Lehrkraft erarbeitet schrittweise die einzelnen Stichpunkte für die Einleitung (wer, was, wann, wo) und trägt die Stichpunkte in ihren Geschichtenplan ein.</p>	<p>Welche Stichpunkte können wir uns für die Einleitung der Geschichte überlegen? Was waren noch einmal die Fragen, die am Anfang stehen? (Schülerantwort: <u>wer, wo, wann</u>,) Als Stichpunkte für die Einleitung überlege ich mir folgendes.... Fazit: Mein Geschichtenplan für die Einleitung der Geschichte ist jetzt vollständig. Ich habe geschrieben, um wen es in der Geschichte geht, was diese Person tut bzw. will und wann und wo meine Geschichte spielt. Damit gebe ich dem Leser eine gute Orientierung. Seid ihr auch fertig?</p>
<p>Einleitungssatzsatz: Feste Formel, in der alle wesentlichen Informationen enthalten sind</p>	<p>Oft fangen Geschichten in der Art und Weise an: <i>Lehrkraft liest ihren Einleitungssatz vor</i> Damit ist zur Orientierung des Lesers bereits alles gesagt: wer, was, wann und wo. Schreibt jetzt bitte euren Einleitungssatz auf.</p>
<p>2. Schritt: Hauptteil Wiederholung der einzelnen Handlungsschritte & Gespräch mit den Schülern über mögliche Komplikationen in dieser konkreten Geschichte</p>	<p>Als nächstes möchte ich die Stichpunkte für den Hauptteil der Geschichte notieren. Wer kann mir noch mal schnell sagen, was im Hauptteil steht (Schülerantwort: <u>Handlung der Geschichte</u>). Wir haben gesagt, dass die Handlung einer Geschichte aus mehreren Handlungsschritten besteht. Wer kann mir noch mal schnell sagen, aus welchen Elementen der Hauptteil einer Geschichte besteht. (Schülerantwort: <u>Anfangsgeschehen, Komplikation, Spannung, Auflösung</u>) Genau, der Hauptteil besteht aus einem Anfangsgeschehen (normale Lauf der Dinge), einer Komplikation (unerwartetes Ereignis), die gleichzeitig der Höhepunkt ist und einer (meist unerwartete/unübliche) Auflösung (Pointe). Zwischen Komplikation und Auflösung wird eine Spannung aufgebaut. Was könnte eine Komplikation sein? Die Komplikation in dieser Geschichte ist der Streit zwischen den beiden besten Freunden. Wie könnte diese Komplikation, also der Streit zwischen den beiden konkret aussehen? Was könnte ein Grund für ihren Streit sein? (Anregungen aus dem Schreibimpuls)</p>
<p>Anfangsgeschehen: Lehrkraft erarbeitet schrittweise die einzelnen Stichpunkte für das Anfangsgeschehen und trägt die Stichpunkte in ihren Geschichtenplan ein.</p>	<p>Ich würde folgende Stichpunkte für das Anfangsgeschehen der Geschichte notieren. (Lehrkraft notiert) Wenn ich mir meine Stichpunkte überlege, muss ich auswählen. Ich muss mir genau überlegen, was ich dem Leser erzählen will. Füllt jetzt euren Geschichtenplan für das Anfangsgeschehen aus.</p>

<p>Satzanfang² für das Anfangsgeschehen finden</p>	<p>Was meint ihr, mit welchem Wort soll Anfangsgeschehen beginnen? Was passt nicht, was passt? Denk daran, dass Anfangsgeschehen ist etwas, was häufig oder immer so geschieht (Schülerantwort: <u>Eines Tages, An einem Sonntag, ...</u>)(Lehrkraft notiert einen Satzanfang für das Anfangsgeschehen)</p>	<p>- Tafelanschrieb: Satzanfänge</p>
<p>Komplikation (Höhepunkt): Lehrkraft erarbeitet schrittweise die einzelnen Stichpunkte für die Komplikation und trägt die Stichpunkte in ihren Geschichtsplan ein.</p>	<p>Wir haben jetzt Stichpunkte für das Anfangsgeschehen aufgeschrieben. Was passiert jetzt? (Schülerantwort: Komplikation). Wenn ich jetzt meine Stichpunkte für die Komplikation notiere, muss ich daran denken, dass die Komplikation ein unerwartetes Ereignis ist, das dazu führt, dass die Personen der Geschichte, das, was sie zu Anfang tun, nicht so ohne Weiteres weiter tun können. Folgende Stichpunkte notiere ich für die Komplikation meiner Geschichte (Lehrkraft notiert) Eine andere Komplikation könnte beispielsweise sein.... (Anregungen aus dem Schreibimpuls)</p>	
<p>Satzanfang für die Komplikation</p>	<p>Wir haben ja vorhin festgestellt, dass die Erzählung des Anfangsgeschehens oft mit Wendungen wie „Eines Tages“ oder „An diesem Dienstag“ beginnt. Schaut euch noch einmal die Wörter an der Tafel an. Was meint ihr, welche Wendungen passen, um die Komplikation, die ja immer sehr unerwartet und plötzlich eintritt anzukündigen (Moment der Plötzlichkeit)? (Schülerantwort: <u>auf einmal, plötzlich</u>) (Lehrkraft notiert einen Satzanfang für das Komplikation)</p>	
<p>Spannungsaufbau</p>	<p>Wie könnte man Spannung aufbauen.... (Lehrkraft gibt Alternativen vor)</p>	
<p>Auflösung: Lehrkraft erarbeitet schrittweise die einzelnen Stichpunkte für die Auflösung und trägt die Stichpunkte in ihren Geschichtsplan ein.</p>	<p>Wie könnte ich die Komplikation in meiner Geschichte auflösen (Diskussion mit Schülern)</p>	
<p>Satzanfang für die Auflösung finden.</p>	<p>Was meint ihr, mit welchem Wort, soll die der Abschnitt über die Auflösung beginnen? (Schülerantwort: <u>Endlich o.ä.</u>) (Lehrkraft notiert)</p>	
	<p>Fazit: Mein Geschichtenplan für den Hauptteil der Geschichte ist jetzt vollständig. Ich habe mir zu jedem Punkt Stichpunkte gemacht.</p>	
	<p>Bevor ich jetzt weitere Stichpunkte mache, bitte ich euch zunächst eure Stichpunkte für die Komplikation, Spannung und Auflösung in euren eigenen</p>	

² Plötzlich..., An diesem Donnerstag..., Gerade als..., Jeden Nachmittag..., Da war einmal..., Eines Tages..., In diesem Augenblick..., In der Nacht..., Immer wieder..., Endlich..., Manchmal..., Seitdem..., Auf einmal..., An einem Sonntag im April...

	Geschichten zu vervollständigen, sofern dies noch nicht geschehen ist. (Lehrkraft überwacht und unterstützt)	
	Jetzt haben wir bereits die Stichpunkte für die Einleitung und den Hauptteil der Geschichte in den Geschichtenplan eingetragen. Was fehlt jetzt noch (Schülerantwort: Schluss) Genau der Schluss, welche Stichpunkte können wir uns für den Schluss der Geschichte überlegen? Aus welchen Elementen besteht noch einmal der Schluss einer Geschichte (Schülerantwort: <u>Ergebnis (Folge der Lösung für den Helden), Kommentar</u>)	
Ergebnis: Lehrkraft erarbeitet schrittweise die einzelnen Stichpunkte für den Schluss und trägt die Stichpunkte in ihren Geschichtenplan ein.	Für den Schluss scheinen mir folgende Stichpunkte geeignet zu sein (Lehrkraft notiert) Was würdet ihr sagen, ist die Folge der Lösung für den Helden, also das Ergebnis?	
Satzanfang für das Ergebnis finden.	Was meint ihr, welche Satzanfänge könnt ihr gebrauchen, um das Ergebnis zu erzählen, welche nicht? (Schülerantwort: Seitdem)	Tafelanschrieb
Stichpunkte für das Ergebnis	Schreibt jetzt bitte, eure Stichpunkte für den Schluss auf.	
Kommentar: Lehrkraft überlegt gemeinsam mit den Schüler/innen, was für einen Kommentar man zu dieser Geschichte schreiben könnte. Anschließend trägt sie die Stichpunkte in ihren Geschichtenplan ein.	Jetzt haben wir die Stichpunkte für das Ergebnis und wir haben ja gerade festgestellt, dass man am Schluss einer Geschichte neben dem Ergebnis häufig auch einen Kommentar oder eine Schlussbemerkung findet. Mit der Schlussbemerkung könnt ihr ausdrücken, wie ihr selbst über die Geschichte denkt.	
3. Schreiben einer Geschichte		
<u>6.Phase:</u> Schüler/innen schreiben		
Schüler/innen schreiben selbstständig unter Zuhilfenahme des von ihnen ausgefüllten Geschichtsplans eine Geschichte	Bevor ihr mit dem Schreiben beginnt, gebe ich euch jetzt Schreibblätter. In die linke Spalte schreibt ihr eure Geschichte. An den rechten Rand könnt ihr später eure Verbesserungen eintragen. Überlegt euch eine Überschrift, bevor ihr mit dem Schreiben beginnt. Beim Schreiben ist es gut, wenn ihr jeden Abschnitt erst noch einmal durchlest, bevor ihr weiter schreibt.	- individuell ausgefüllter Geschichtenplan der einzelnen Schüler/innen - Schreibblatt

	Lehrkraft überwacht das Vorgehen der Schüler beim Schreiben und gib Hilfestellung - besonders Augenmerk auf Spannungsaufbau	
4. Präsentation und Diskussion der Schreibprodukte		
<u>Z.Phase:</u> Präsentation und Diskussion der Schreibprodukte		
Vorlesen der fertigen Geschichten (Anregungen und Vorschläge)	Wir wollen uns jetzt zum Schluss die Geschichten, die wir geschrieben haben, gegenseitig vorlesen.	

Einen Text in die richtige Reihenfolge bringen.

Sicher weißt du, wie leicht man beim Geschichtschreiben einmal durcheinander kommen kann. Viele Gedanken und Ideen schwirren einem im Kopf umher. Da kann es schon mal passieren, dass man die Reihenfolge vertauscht.

In der Geschichte, die Jakob geschrieben hat, ist die Reihenfolge ein wenig durcheinander geraten. Vielleicht kannst du ihm helfen, seine Geschichte wieder in die richtige Reihenfolge zu bringen?

Bevor du loslegst, lese bitte die folgenden Hinweise über die richtige Reihenfolge einer Geschichte durch:

Wenn du nach der richtigen Reihenfolge suchst, bedenke dass

- jede gute Geschichte **als erstes einen Einleitungssatz** braucht. In dem Einleitungssatz steht, **wer**, das heißt welche Personen, in der Geschichte mitspielen, **wo**, das heißt an welchem Ort und **wann**, das heißt zu welcher Zeit, die Geschichte spielt.
- **nach der Einleitung, beginnt der Hauptteil, der aus mehreren Abschnitten besteht:**
 1. **zuerst** wird im **Anfangsgeschehen** etwas erzählt, was häufig oder immer so geschieht. Mit anderen Worten, der normale Lauf der Dinge.
 2. **dann** tritt plötzlich und unerwartet eine **Komplikation** ein und die Figuren der Geschichte können das, was sie zu Anfang tun, jetzt nicht mehr so ohne Weiteres tun.
 3. **damit beginnt der spannendste Abschnitt** einer Geschichte. Diese Spannung entsteht, weil nicht sicher ist, ob sich die Komplikation auflösen lässt oder nicht? **Solange unklar ist, ob es eine Lösung gibt**, bleibt die Geschichte also spannend!
 4. **schließlich folgt die Auflösung der Komplikation. Jetzt können die Figuren**, das, was sie zu Anfang der Geschichte getan haben, wieder tun.
- **Zum Schluss** wird noch das **Ergebnis für die Helden** der Geschichte dargestellt.
- **Manchmal** findet man am Ende der Geschichte auch **noch einen Kommentar**. In dieser von Jakob Geschichte fehlt der Kommentar. Vielleicht fällt dir ja ein guter Kommentar ein?

Arbeitsauftrag

Nachdem du die Hinweise gelesen hast, fällt es Dir jetzt sicherlich nicht mehr schwer Jakobs Geschichte in die richtige Reihenfolge zu bringen, oder?

- *Lies die Textstreifen durch.*
- *Schneide die einzelnen Textteile anschließend aus und leg sie in die richtige Reihenfolge*
- *Lies nun den ganzen Text noch einmal.*
- *Kontrolliere deine gefundene Lösung (Frag deinen Lehrer nach dem Lösungsblatt)*
- *Klebe zum Schluss die Textteile in der richtigen Reihenfolge auf ein leeres Blatt*

„DER WETTKAMPF“

Wie jeden Sonntag veranstalteten Vater und Sohn auch letzte Woche wieder einen Wettkampf. Zuerst war der Sohn an der Reihe. Er bückte sich, um einen Stein vom Boden aufzuheben und warf ihn mit viel Schwung ins Wasser. Sein Vater, der hinter ihm stand und ihm dabei über die Schulter schaute, war sehr stolz auf seinen Sohn. Er dachte bei sich, dass der Sohn mit der Zeit schon viel besser geworden war. Anschließend nahm der Vater einen der vielen Steine am Boden, um ihn zu werfen. Der Sohn staunte jedes Mal wieder, wie weit sein Vater ausholen konnte und mit welcher Kraft er den Stein jedes Mal davon schleuderte. Er war so begeistert, wie weit der Stein seines Vaters flog, dass er, voller Bewunderung für seinen Vater, in die Hände klatschte. Als nächstes war wieder der Sohn an der Reihe, dann der Vater und anschließend wieder der Sohn, dann wieder der Vater und so ging es immer weiter. Vater und Sohn hatten so viel Spaß dabei abwechselnd Steine ins Wasser zu werfen, dass sie gar nicht mehr aufhören wollten.

Endlich am Samstagabend war es dann soweit. Klammheimlich holte der Vater, nachdem der Sohn ins Bett gegangen war, die Schubkarre aus dem Schuppen und ging in Richtung Baustelle. An diesem Abend kam der Vater ganz schön ins Schwitzen. Doch das störte ihn nicht weiter. Denn er war so glücklich, dass sein Plan funktionierte. Und bereits am nächsten Tag wurde der Vater für seine Anstrengung belohnt. Denn sein Sohn staunte nicht schlecht, als sie auf ihrem sonntäglichen Ausflug am See ankamen. Vor ihnen lag ein riesiger Steinhafen. Die Laune des Sohnes, der vorher betrübt und freudlos neben seinem Vater hergelaufen war, änderte sich mit einem Schlag. Er strahlte über das ganze Gesicht und der Vater, der sich in der gestrigen Nacht ganz schön hatte anstrengen müssen, als er mit der Schubkarre die vielen Steine zum Wasser gebracht hatte, freute sich mit ihm. Er war stolz, dass sein Plan geglückt war und er seinem Sohn damit eine solche Freude machen konnte. Wenn er seinen vor Glück strahlenden Sohn anschaute, sah er, dass sich all die Anstrengung der gestrigen Nacht gelohnt hatte.

Aber plötzlich, als wieder einmal der Sohn an der Reihe war, konnte er auf einmal keinen passenden Stein zum Werfen finden.

Der Sohn konnte es nicht glauben und fing aufgeregt an zu suchen. Schließlich fing auch der Vater an zu suchen, doch auch er konnte einfach keinen Stein mehr finden. Die beiden suchten und suchten, weil keiner von ihnen glauben konnte, dass nirgendwo mehr ein Stein zu finden war. Doch obwohl sie überall suchten, konnten sie keinen einzigen Stein, nicht einmal einen klitzekleinen Stein, mehr finden. Es waren einfach keine Steine mehr da. Nach einiger Zeit des vergeblichen Suchens sagte der Vater schließlich zu seinem Sohn: „Es hilft ja alles nichts. Komm, lass uns nach Hause gehen. Es ist ja auch schon spät.“ Zerknirscht darüber, dass sie wohl in Zukunft auf ihren sonntäglichen Ausflügen keine Wettkämpfe mehr ausfechten würden, gingen die beiden nach Hause. Der Sohn, der den Tränen nahe war, lief mit gesenktem Kopf hinter seinem Vater her. Auch der Vater war sehr unglücklich darüber und überlegte angestrengt, wie er das verhindern könnte. Aber ihm viel einfach nichts ein.

Seitdem gehen Vater und Sohn wieder jeden Sonntag an den See, um sich im Weitwurf zu messen. Dort liegen jetzt so viele Steine, dass die beiden ihren Wettkampf bis in alle Ewigkeiten fortsetzen können, wenn sie wollen. Darüber freut sich insbesondere der Sohn. Denn sein geheimer Wunsch und Plan ist es, den Wettkampf auf jeden Fall solange auszutragen, bis irgendwann der Tag eintritt, an dem er, der Sohn, den Stein am weitesten ins

Wasser wirft.

Es war einmal ein Mann, der ging schon seit Jahren jeden Sonntag mit seinem kleinen Sohn im Park spazieren. Der Sohn liebte diese Ausflüge mit seinem Vater sehr. Am meisten freute er sich, wenn sie an dem kleinen See im Park einen Wettkampf veranstalteten, wer von ihnen beiden einen Stein am weitesten ins Wasser werfen konnte.

Doch als sie an einer Baustelle vorbeikamen hatte der Vater die rettende Idee. Aber er verriet dem Sohn noch nichts, sondern behielt seinen Plan zunächst für sich. Auch während der nächsten Tage verriet er seinem Sohn mit keinem Sterbenswort, was er sich überlegt hatte, weil er noch nicht wusste, ob sein Plan wirklich funktionieren würde.

Das ist die **Einleitung**. Sie muss an erster Stelle stehen.

„DER WETTKAMPF“

Es war einmal ein Mann, der ging schon seit Jahren jeden Sonntag mit seinem kleinen Sohn im Park spazieren. Der Sohn liebte diese Ausflüge mit seinem Vater sehr. Am meisten freute er sich, wenn sie an dem kleinen See im Park einen Wettkampf veranstalteten, wer von ihnen beiden einen Stein am weitesten ins Wasser werfen konnte.

Wie **jeden Sonntag** veranstalteten Vater und Sohn auch letzte Woche wieder einen Wettkampf. Zuerst war der Sohn an der Reihe. Er bückte sich, um einen Stein vom Boden aufzuheben und warf ihn mit viel Schwung ins Wasser. Sein Vater, der hinter ihm stand und ihm dabei über die Schulter schaute, war sehr stolz auf seinen Sohn. Er dachte bei sich, dass der Sohn mit der Zeit schon viel besser geworden war. Anschließend nahm der Vater einen der vielen Steine am Boden, um ihn zu werfen. Der Sohn staunte jedes Mal wieder, wie weit sein Vater ausholen konnte und mit welcher Kraft er den Stein jedes Mal davon schleuderte. Er war so begeistert, wie weit der Stein seines Vaters flog, dass er, voller Bewunderung für seinen Vater, in die Hände klatschte. Als nächstes war wieder der Sohn an der Reihe, dann der Vater und anschließend wieder der Sohn, dann wieder der Vater und so ging es immer weiter. Vater und Sohn hatten so viel Spaß dabei abwechselnd Steine ins Wasser zu werfen, dass sie gar nicht mehr aufhören wollten.

Aber plötzlich, als wieder einmal der Sohn an der Reihe war, konnte er auf einmal keinen passenden Stein zum Werfen finden.

Der Sohn konnte es nicht glauben und fing aufgeregt an zu suchen. Schließlich fing auch der Vater an zu suchen, doch auch er konnte einfach keinen Stein mehr finden. Die beiden suchten und suchten, weil keiner von ihnen glauben konnte, dass nirgendwo mehr ein Stein zu finden war. Doch obwohl sie überall suchten, konnten sie keinen einzigen Stein, nicht einmal einen klitzekleinen Stein, mehr finden. Es waren einfach keine Steine mehr da. Nach einiger Zeit des **vergeblichen** Suchens sagte der Vater schließlich zu seinem Sohn: „Es hilft ja alles nichts. Komm, lass uns nach Hause gehen. Es ist ja auch schon spät.“ Zerknirscht darüber, dass sie wohl in Zukunft auf ihren sonntäglichen Ausflügen keine Wettkämpfe mehr ausfechten würden, gingen die

beiden nach Hause. Der Sohn, der den Tränen nahe war, lief mit gesenktem Kopf hinter seinem Vater her. Auch der Vater war sehr unglücklich darüber und überlegte angestrengt, wie er das verhindern könnte. **Aber ihm fiel einfach nichts ein.**

Doch als sie an einer Baustelle vorbeikamen hatte der Vater die rettende Idee. Aber er verriet dem Sohn noch nichts, sondern behielt seinen Plan zunächst für sich. Auch während der nächsten Tage verriet er seinem Sohn mit keinem Sterbenswort, was er sich überlegt hatte, weil er **noch nicht wusste, ob sein Plan wirklich funktionieren würde.**

Endlich am Samstagabend war es dann soweit. Klammeimlich holte der Vater, nachdem der Sohn ins Bett gegangen war, die Schubkarre aus dem Schuppen und ging in Richtung Baustelle. An diesem Abend kam der Vater ganz schön ins Schwitzen. Doch das störte ihn nicht weiter. Denn er war so glücklich, dass **sein Plan funktioniert**. Und bereits am nächsten Tag wurde der Vater für seine Anstrengung belohnt. Denn sein Sohn staunte nicht schlecht, als sie auf ihrem sonntäglichen Ausflug am See ankamen. Vor ihnen lag ein riesiger Steinhafen. Die Laune des Sohnes, der vorher übt und freudlos neben seinem Vater hergelaufen war, änderte sich mit einem Schlag. Er strahlte über das ganze Gesicht und der Vater, der sich in der gestrigen Nacht ganz schön hatte anstrengen müssen, als er mit der Schubkarre die vielen Steine zum Wasser gebracht hatte, freute sich mit ihm. Er war stolz, dass sein Plan geglückt war und er seinem Sohn damit eine solche Freude machen konnte. Wenn er seinen vor Glück strahlenden Sohn anschaute, sah er, dass sich all die Anstrengung der gestrigen Nacht gelohnt hatte.

Seitdem gehen Vater und Sohn wieder jeden Sonntag an den See, um sich im Weitwurf zu messen. Dort liegen jetzt so viele Steine, dass die beiden ihren Wettkampf bis in alle Ewigkeiten fortsetzen können, wenn sie wollen. Darüber freut sich insbesondere der Sohn. Denn sein geheimer Wunsch und Plan ist es, den Wettkampf auf jeden Fall solange auszutragen, bis irgendwann der Tag eintritt, an dem er, der Sohn, den Stein am weitesten ins Wasser wirft.

In diesem Teil der Geschichte wird erzählt, das **Anfangsereignis**. Das Anfangsereignis folgt auf die Einleitung steht also an zweiter Stelle

Das ist die **Komplikation**, die den normalen Lauf der Dinge unterbricht

Auflösung der Komplikation

Spannungssteigerung! Vielleicht gibt es doch eine Lösung

Der **Schluss** der Geschichte. Hier wird das **Ergebnis** geschildert und ein **kurzer Kommentar** gegeben

In diesem Teil der Geschichte wird eine **Spannung** aufgebaut, ob sich die Komplikation auflösen lässt. Aber es scheint keine Lösung zu geben?

Verschiedene Satzanfänge

In vielen Geschichten kommt es sehr häufig vor, dass ein Satz mit dem selben Wort beginnt wie der vorige Satz. Sehr oft steht das Wort „**Dann**“ am Anfang eines Satzes. Das klingt oft langweilig und eintönig. Damit deine Geschichte nicht langweilig klingt, kannst du, so wie Jakob es getan hat, unterschiedliche Wörter einsetzen.

Jakobs Geschichte beginnt mit den Worten „**Es war einmal**“. Findest du weitere Satzanfänge, mit denen man eine Geschichte beginnen könnte? (*Kleiner Tipp*: Auf dem Blatt „Satzanfänge“ findest du eine große Auswahl an verschiedenen Satzanfängen)

In Jakobs Geschichte beginnt das Anfangsgeschehen mit den Worten „**Wie jeden Sonntag**“. Auf dem Blatt „Satzanfänge“ findest du weitere Möglichkeiten, wie du ausdrücken kannst, das etwas **häufig oder immer** geschieht.

Um die Plötzlichkeit des unerwarteten Ereignisses auszudrücken, schreibt Jakob „**Aber plötzlich**“. Findest du weitere Satzanfänge, die an dieser Stelle passend wären?

Sicherlich findest du auch noch weitere passende Satzanfänge für die Auflösung, oder? Jakob hat als Satzanfang „**Endlich**“ gewählt, was könnte man noch schreiben?

Der letzte Abschnitt in Jakobs Geschichte fängt an mit „**Seitdem**“. Es gibt noch andere Wörter auf der Wortliste, die ähnliches ausdrücken und mit denen du auch beginnen kannst, wenn du das Ergebnis für die Helden deiner Geschichte beschreiben willst. Findest du Sie?

Satzanfänge

An diesem Donnerstag..., Nach einiger Zeit..., **Jeden Nachmittag...**,
Da war einmal..., **Immer wieder...**, **Manchmal...**, **Auf einmal...**,
Daraufhin....., Da..., Dann..., Danach..., **Plötzlich...**, Nach einigen...,
Inzwischen..., Später..., Stunden/Tage später..., **Endlich...**, Nach einer
Weile..., **Seitdem...**, Nachher..., Zuvor..., Vorher..., **Eines Tages...**,
Eines Morgens..., Wenige Augenblicke später..., Zuletzt..., **Auf einmal...**,
Am Anfang..., Als Erstes..., Jetzt..., Anschließend..., Schließlich..., **In der**
Nacht..., Am Ende..., **Eines Tages...**, Nirgends..., Überall..., Sofort...,
Gleich..., **Gerade als...**, Gestern..., Heute..., Zuerst..., Bevor...,
Neulich..., Mittags..., Nun..., In diesem Moment..., Am Nachmittag...,
Kurz zuvor..., Neugierig..., Während..., Nachdem..., Als Letztes..., Kurz
danach..., Am liebsten..., Ängstlich..., Glückliche... **In diesem**
Augenblick..., **An einem Sonntag im April ...**

Wenn du noch weitere Satzanfänge findest, die noch nicht auf der Liste stehen, kannst du sie ergänzen.

Planen einer Geschichte:

Damit du beim Schreiben einer Geschichte nicht durcheinander kommst, ist es hilfreich, wenn du dir vorher einen Plan machst, was du schreiben willst. Einen Plan machen, heißt, dass du in wenigen Stichpunkten folgendes notierst:

Für deine Einleitung notierst du:

- wer in deiner Geschichte mitspielt
 - wo und wann deine Geschichte spielt
- und dann suchst du nach einem guten ersten Satz für deine Geschichte.

Für den Hauptteil deiner Geschichte muss du in Stichpunkten aufschreiben:

- was zu Anfang deiner Geschichte geschieht (Anfangsgeschehen)
- was das unerwartete Ereignis ist, das plötzlich eintritt? (Komplikation)

Für den spannenden Teil deiner Geschichte muss du notieren:

- was die Figuren deiner Geschichte tun, nachdem die Komplikation eingetreten ist?

An dieser Stelle musst du folgendes bedenken: Die Figuren deiner Geschichte wollen die Komplikation gerne auflösen und suchen nach einer Lösung. Solange unklar ist, ob sie eine Lösung finden, bleibt deine Geschichte spannend

- Schließlich muss du dir eine Auflösung für die Komplikation überlegen?

Zum Schluss notierst du noch kurz:

- was die Figuren nach Auflösung der Komplikation tun

Und ganz zum Schluss:

- Kannst du, wenn du magst, noch einen Kommentar zu deiner Geschichte schreiben.

Arbeitsauftrag 1

Der **GESCHICHTENPLAN** ist eine gute Hilfe, um eine Geschichte zu planen. Leider hatte Jakob keinen Geschichtenplan. Er hat die **STICHPUNKTE** für seine Geschichte einfach auf einem leeren Blatt notiert. Wie du siehst, sind seine Stichpunkte ziemlich durcheinander.

Aber nachdem du Jakobs Geschichte in die richtige Reihenfolge gebracht hast, fällt es dir sicherlich nicht schwer, auch die Stichpunkte, die Jakob sich beim Planen seiner Geschichte aufgeschrieben hat, zu ordnen und an den passenden Stellen in den Geschichtenplan einzufügen, oder?

Jakobs Stichpunkte

Auf diesem Notizblatt findest du die Stichpunkte, die Jakob sich notiert hat, bevor er mit dem Schreiben seiner Geschichte begonnen hat. Auf der nächsten Seite findest du einen GESCHICHTENPLAN! Sicher fällt es dir leicht, Jakobs Stichpunkte den entsprechenden Teilen der Geschichte auf dem GESCHICHTENPLAN zuzuordnen?

Wettkampf – wer am weitesten wirft

Vater – Sohn

seit Jahren jeden Sonntag

Es war einmal

im Park

Wettkampf – abwechselnd Steine ins Wasser werfen – mit Kraft – mit Schwung – Vater stolz – Sohn voller Bewunderung – viele Steine – Spaß und Freude – nicht aufhören wollen

Sohn an der Reihe – keine Steine mehr

Aber plötzlich

an einem Sonntag im April

überall Suchen – nirgendwo mehr Steine – finden nichts – schließlich nach Hause – Sohn den Tränen nahe – ohne Steine keine Wettkämpfe – Vater unglücklich – weiß keine Lösung – Baustelle – Vater rettende Idee – Vater verrät nichts – kein Sterbenswort – weiß nicht ob Plan funktioniert

klammheimlich – Schubkarre – Baustelle – Vater ins Schwitzen – stört nicht, weil glücklich, da Plan funktioniert

Endlich

Seitdem

Anstrengung gelohnt – Sohn staunt – riesiger Steinhafen – Vater stolz – Plan geglückt – Sohn strahlt – so viele Steine

wieder jeden Sonntag zum See – zum Weitwurfmessen – genug Steine bis in alle Ewigkeiten – bis Sohn weiter als Vater wirft

Personen: _____



Ort: _____

Zeit: _____

Ziel: _____



Der erste Satz: _____

Anfangsgeschehen: _____

Satzanfang: _____

Komplikation: _____

Satzanfang: _____

Spannung: _____

Auflösung: _____

Satzanfang: _____

Ergebnis: _____

Kommentar: _____

Planen einer Geschichte:

Damit du beim Schreiben einer Geschichte nicht durcheinander kommst, ist es hilfreich, wenn du dir vorher einen Plan machst, was du schreiben willst. Einen Plan machen, heißt, dass du in wenigen Stichpunkten folgendes notierst:

Für deine Einleitung notierst du:

- wer in deiner Geschichte mitspielt
 - wo und wann deine Geschichte spielt
- und dann suchst du nach einem guten ersten Satz für deine Geschichte

Für den Hauptteil deiner Geschichte muss du in Stichpunkten aufschreiben:

- was zu Anfang deiner Geschichte geschieht (Anfangsgeschehen)
- was das unerwartete Ereignis ist, das plötzlich eintritt? (Komplikation)

Für den spannenden Teil deiner Geschichte muss du notieren:

- was die Figuren deiner Geschichte tun, nachdem die Komplikation eingetreten ist?
An dieser Stelle musst du folgendes bedenken: Die Figuren deiner Geschichte wollen die Komplikation gerne auflösen und suchen nach einer Lösung. Solange unklar ist, ob sie eine Lösung finden, bleibt deine Geschichte spannend
- Schließlich muss du dir eine Auflösung für die Komplikation überlegen?

Zum Schluss notierst du noch kurz:

- was die Figuren nach Auflösung der Komplikation tun

Und ganz zum Schluss:

- Kannst du, wenn du magst, noch einen Kommentar zu deiner Geschichte schreiben.

Arbeitsauftrag 2

Der **GESCHICHTENPLAN** ist eine gute Hilfe, um eine Geschichte zu planen. Jakob hat zum Planen seiner Geschichte auch einen Geschichtenplan benutzt. Leider hat er den Geschichtenplan verbummelt und muss ihn jetzt noch einmal ausfüllen.

Nachdem du bereits Jakobs Geschichte wieder in die richtige Reihenfolge gebracht hast, fällt es dir sicherlich auch leicht, den Geschichtenplan für Jakob auszufüllen, oder?

Bedenke, einen Plan machen heißt, in möglichst wenigen **STICHPUNKTE** das Wichtige und Wesentliche zu notieren!

Personen: _____



Ort: _____

Zeit: _____

Ziel: _____



Der erste Satz: _____

Anfangsgeschehen: _____

Satzanfang: _____

Komplikation: _____

Satzanfang: _____

Spannung: _____

Auflösung: _____

Satzanfang: _____

Ergebnis: _____

Kommentar: _____

Streit unter „besten“ Freunden

In der Klasse von Markus und Florian gibt es viele Kinder, die seit der ersten Klasse beste Freunde sind. Fast alle haben sich schon einmal gestritten, die meisten haben sich dann aber wieder versöhnt. Einige waren früher beste Freunde und sind es jetzt



nicht mehr, weil sie sich, nachdem sie sich gestritten haben, nicht wieder versöhnen konnten. Sebastian und Franz etwa lagen sich im letzten Schuljahr ganz fürchterlich in den Haaren wegen eines Pullovers, den Sebastian bekommen hatte, und den Franz auch so gern gehabt hätte. Sie haben sich erst wieder vertragen

als Franz auch so einen Pullover zum Geburtstag bekommen hat. Nina und Luise, die auch beste Freundinnen seit der ersten Klasse sind, haben sich vorherige Woche schrecklich gestritten, weil Nina sich plötzlich wie aus heiterem Himmel nach der Schule lieber mit Susanne verabreden wollte. Daraufhin war



Luise schrecklich eifersüchtig auf Susanne und auch sehr traurig. Jetzt sind alle drei die besten Freunde. Bei Sarah und Lea war es ganz ähnlich, aber die beiden sind jetzt nicht mehr beste Freunde, sondern Sarahs beste Freundin ist jetzt Marie und Lea hat sich mit Mascha angefreundet. Jakob und Tobias sind auch keine Freunde mehr, weil Tobias jetzt lieber Fußball spielt, während Jakob weiterhin nachmittags am liebsten auf den Spielplatz geht. Oskars bester Freund war früher Julian. Aber dann ist Julian auf eine andere Schule gekommen, weil seine Eltern mit ihm in eine andere Stadt gezogen sind. Die beiden sind immer noch gut befreundet und schreiben sich gegenseitig Briefe. Der beste Freund von Oskar ist aber jetzt Philipp.



Im Gegensatz zu den anderen Kindern in ihrer Klasse haben sich Markus und Florian noch nie gestritten. Aber am heutigen Tag ist alles anders. Erst war alles so wie immer und dann gerieten Markus und Florian ganz plötzlich und unerwartet in einen heftigen Streit.

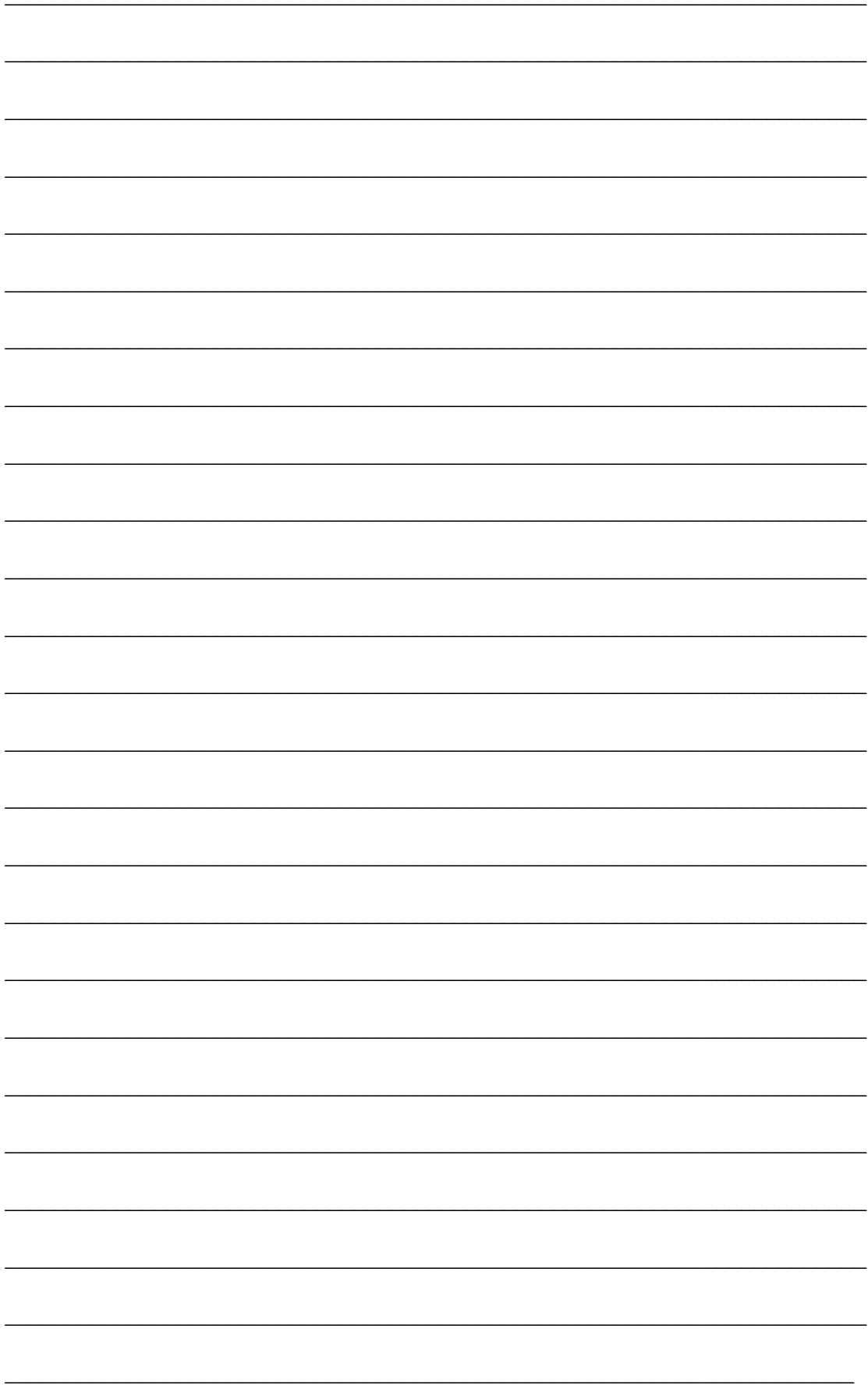
Schreibe eine Geschichte über den Streit zwischen Markus und Florian.

Beginne deine Geschichte mit dem gemeinsamen Schulweg der beiden am Montagmorgen und erzähle wie plötzlich etwas Ungewöhnliches passiert, was zum Streit zwischen den beiden Freunden führt.

- Welche Gefühle haben die Freunde auf dem Weg zur Schule?
- Begegnen Sie jemandem auf ihrem Schulweg? Wem?
- Wann und wie bricht der Streit zwischen den beiden aus? Streiten sich die beiden bereits vor oder in oder vielleicht sogar erst nach der Schule?
- Worüber geraten die beiden Freunde in Streit?
- Wie fühlen sich die beiden während des Streits?
- Versöhnen sich die beiden wieder? Wenn ja, wann und wie versöhnen sie sich wieder?

Erzähle die Geschichte über den Streit zwischen den beiden Freunden so, dass ein Leser versteht, wie sich die beiden dabei fühlen?

Finde eine Überschrift, die den Leser neugierig auf die Geschichte macht..



3. Fördermodul:

Spannungsaufbau und emotionalen Involvierung

3. Fördermodul: Spannungsaufbau und emotionale Involvierung

1. Stationenarbeit zum Spannungsaufbau
 - Einführung
 - Beispielgeschichte „Der Einbrecher“
 - **Stationenarbeit „SPANNEND SCHREIBEN“** mit der Geschichte „Der Einbrecher“ als Textgrundlage
2. Wortschatzarbeit: Ausdrücke für Gefühle (Adjektive und bildliche Formulierungen)
 - Arbeitsblatt Sprache der Gefühle
 - Arbeitsblatt: bildliche Formulierungen für Angst, Freude, Wut, Trauer
3. Stationenarbeit zur emotionalen Involvierung
 - Einführung (Gefühle und Gedanken der Figuren; Figurenrede; Pläne und Wünsche der Figuren)
 - Beispielgeschichte: „Der Einbrecher“
 - **Stationenarbeit „EMOTIONALE INVOLVIERUNG DES LESERS“** mit der Geschichte „Der Einbrecher“ als Textgrundlage
4. Vorlesen von Schülertexten (Auswahl)

Materialien:

- Text- & Arbeitsgrundlage für die Stationenarbeiten: „DER EINBRECHER (1. Fördermodul)
- 1. Arbeitsblatt: Sprache der Gefühle (Arbeitsblatt/OH-Folie)
- 2. Arbeitsblatt: bildliche Formulierungen
- Stationenarbeit: spannend schreiben (insgesamt 6 Stationen)
- Stationenarbeit: emotionale Involvierung des Lesers (insgesamt 4 Stationen)

3. Fördermodul: Spannungsaufbau und emotionale Involvierung des Lesers		
Schritte	Beispiel für ein Unterrichtsgespräch¹	Materialien
<p><u>1. Phase:</u> STATIONENARBEIT „SPANNEND SCHREIBEN“: Moment der Plötzlichkeit, (Komplikations-)Steigerung, Handlungsverzögerung. verbale Lösungsversuche, Kontrast zwischen Anfangsgeschehen und Komplikation (unerwartetes Ereignis), Figurenrede, weitere Spannungsmittel (Gegensatzpaare (Adjektive), Parallelen (er lief und lief), Reihung (er stolperte, taumelte und fiel zu Boden))</p> <p>Themenführung durch die Lehrkraft</p>	<p>Heute wollen wir uns mit einem wichtigen Punkt beschäftigen, den man beachten muss, wenn man eine gute Geschichte schreiben will, die dem Leser gefällt. Damit unsere Geschichte dem Leser gefällt, muss die Geschichte spannend geschrieben sein.</p> <p>Wir wollen uns jetzt damit beschäftigen, wie man es schafft, dass die Geschichte spannend geschrieben ist, mit anderen Worten, wie man in einer Geschichte Spannung aufbauen kann.</p> <p>Dazu wollen wir uns noch einmal die Geschichte vom Einbrecher genauer anschauen. Wir wollen uns anschauen, wie in dieser Geschichte Spannung aufgebaut wird. Es gibt verschiedene Möglichkeiten Spannung zu erzeugen, aufzubauen und zu vergrößern. Mit diesen Möglichkeiten wollen wir uns jetzt beschäftigen. Dazu habe ich verschiedene Stationen vorbereitet.</p>	<p>- Beispielgeschichte „Der Einbrecher“ - Stationenarbeit „SPANNEND SCHREIBEN“ Achtung: Station 6 machen alle gemeinsam zum Schluss!</p>
<p>Stationenarbeit</p>		
<p><u>2.Phase:</u> WORTSCHATZARBEIT „AUSDRÜCKE FÜR GEFÜHLE“</p>		

¹ Die dick gedruckten Wörter sollten in jedem Falle in dem Unterrichtsgespräch vorkommen.

<p>Themenführung durch die Lehrkraft</p>	<p>Wir haben uns gerade damit beschäftigt, wie man eine spannende Geschichte schreiben kann. Jetzt wollen wir uns einem weiteren wichtigen Punkt widmen. Beim Schreiben einer Geschichte ist auch wichtig, dass man etwas über die Gefühle der Figuren schreibt. Wir wollen jetzt einmal gemeinsam überlegen, welche Gefühle wir kennen und wie man Gefühle ausdrücken kann.</p>	
<p>Schülerarbeit</p>	<p>Ich habe hier ein Arbeitsblatt vorbereitet, auf dem verschiedene Gesichtsausdrücke abgebildet sind. Unten auf dem Blatt stehen eine Reihe von Adjektiven, mit denen man Gefühle ausdrücken kann. Findet zu den einzelnen Gesichtsausdrücken treffende Adjektive. Wer mag, malt zu dem „gesichtslosen“ Adjektiv ein passendes Gesicht.</p>	<p>Arbeitsblatt: Sprache der Gefühle – mein Wortschatz</p>
<p>Lehrer-Schüler-Gespräch (Auswertung)</p>	<p>Wir wollen jetzt sammeln und vergleichen, welche Adjektive ihr zu den einzelnen Gesichtsausdrücken gefunden habt?</p>	
<p>Lehrer-Schüler-Gespräch zur Vorstellung von bildliche Formulierungen zum Ausdruck von Gefühlen</p>	<p>Gefühle kann man nicht nur mit Hilfe von Adjektiven, sondern auch mit Hilfe von Bildern beschreiben. Wenn ihr die Gefühle der Figuren zusätzlich mit Hilfe von bildlichen Formulierungen beschreibt, kann sich der Leser eine noch bessere Vorstellung von der Situation machen. Überlegt euch zunächst wie ihr euch fühlt, wenn ihr glücklich, traurig oder wütend seid. Welche Wörter beschreiben eure Gefühle am besten? (Schüler finden Wörter).</p> <p>Ich nenne euch jetzt Wörter und ihr sollt immer entscheiden, welche davon das Gefühl Angst und welche eher Freude beschreiben. Lehrkraft liest nacheinander vor und die Schüler entscheiden: <i>das Herz bleibt beinahe stehen, den Atem anhalten, schmunzeln, lachen, blass werden, die Augen leuchten, am ganzen Körper zittern, aufgerissene Augen, das Herz pocht wild, begeistert in die Hände klatschen, starr vor Schreck, sich fürchten, Reißaus nehmen</i></p> <p>Jetzt nenne ich euch Wörter und ihr sollt entscheiden, welche davon das Gefühl Wut und welche eher Traurigkeit beschreiben: <i>bedrückt sein, den Kopf hängen lassen, sich etwas zu Herzen nehmen, hart getroffen sein, am Boden sein, mit gebrochenem Herzen, schluchzen, die Fäuste ballen, mit den Füßen stampfen, die Fassung verlieren, in die Luft gehen, aus der Haut fahren, außer sich sein, es wurmt ihn</i></p> <p>Jeder von euch bekommt jetzt eine Wortliste, auf der ihr die Wörter, die wir jetzt gemeinsam den Gefühlen Angst, Freude, Wut und Traurigkeit zugeordnet haben, findet. Ihr sollt in euren folgenden Geschichten</p>	<p>Arbeitsblatt (Wortliste) bildliche Formulierungen für die Gefühle: Angst, Freude, Wut, Trauer</p>

	versuchen möglichst viele davon zu verwenden.	
Vorschlag:	Schüler stellen die Gefühle pantomimisch dar.	
3. Phase: STATIONENARBEIT „EMOTIONALE INVOLVIERUNG DES LESERS“: durch Beschreibung der Gefühle und Gedanken, durch Figurenrede, durch Nennung der Pläne und Wünsche der Figuren, durch die Verwendung bildlicher Formulierungen)		
Themenführung durch die Lehrkraft	<p>Beim Schreiben von Geschichten ist es sehr wichtig, dass man seinen Leser immer im Blick hat und sich an seinen Wünschen orientiert. Wir haben gerade darüber gesprochen, dass jeder am liebsten spannende Geschichten liest. Damit dein Leser deine Geschichte gerne liest, ist es genauso wichtig, dass du die Geschichte so erzählst, dass der Leser sich die einzelnen Situationen in deiner Geschichte gut vorstellen kann. Deshalb ist es wichtig, dass du nicht nur erzählst, was geschieht, das heißt, was die Personen tun, sondern auch schreibst, was die Personen fühlen und denken².</p> <p>Vielleicht reden die Personen auch miteinander. Das alles ist wichtig, damit sich der Leser die Situation besser vorstellen kann. Wichtig ist auch, damit sich der Leser die Situation noch besser vorstellen kann, dass ihr schreibt, warum die Personen die Dinge tun, die sie tun. Dazu müsst ihr etwas über die Pläne und Wünsche der Personen schreiben.</p> <p>Ich habe weitere Stationen vorbereitet, an denen wir uns genau mit diesen Dingen beschäftigen wollen: mit den Gefühlen und Gedanken von Vater und Sohn und dem Einbrecher und damit wie man deren Gefühle anschaulich beschreiben kann. Sowie damit wie ein Gespräch zwischen den Vater und Sohn aussehen könnte und was Pläne und Wünsche der des Einbrechers sein könnten.</p>	- Beispielgeschichte „Der Einbrecher“ - Stationenarbeit „EMOTIONALE INVOLVIERUNG DES LESERS“
Schülerarbeit	Ihr habt heute viel geschrieben. Zum Schluss wollen wir uns jetzt noch einiges davon anhören, was ihr heute geschrieben hat. Wer möchte zum Beispiel sein Gespräch zwischen Vater und Sohn vorlesen?	
Vorstellen der Schülertexte		

² **Mögliche Ergänzung:** Häufig kann man, wenn man sich Bilder ganz genau anschaut, an der Körpersprache (Gestik, Mimik, Körperhaltung) der Figuren erkennen, was sie fühlen, denken oder sagen. Manchmal geben die Bilder keine Hinweise, dann muss man die Gefühle, Gedanken und Gespräche selbst ergänzen. Achtung: Sie müssen zu der Handlungssituation passen!!!)

Der Einbrecher

Es war einmal ein kleiner Junge, der lebte zusammen mit seinem Vater in einem kleinen Haus, das am Rande der Stadt lag. Vater und Sohn waren vor einigen Jahren in das kleine Haus am Rande der Stadt gezogen, das versteckt zwischen einigen Bäumen stand, weil es hier draußen so ruhig und friedlich war. Vor allem dem Vater war es sehr wichtig, dass sein Schlaf nicht gestört wurde und für gewöhnlich war es dort draußen nachts vollkommen still.

Eines Nachts im letzten Sommer gingen Vater und Sohn wie gewöhnlich früh schlafen und bis auf den Gesang von ein paar Vögeln, die leise in der Abendstille zwitscherten, drang wie üblich kein Laut durch das geöffnete Schlafzimmerfenster. Nichts schien ihren Schlaf zu stören, sodass Vater und Sohn überzeugt waren, dass sie wie jede Nacht sonst auch bis zum nächsten Morgen tief und fest schlafen würden. Und so schliefen Vater und Sohn glücklich und zufrieden ein.

Aber auf einmal wurden die beiden von einem ungewöhnlichen Geräusch aus dem Schlaf gerissen. Das war noch nie passiert. Vater und Sohn waren sofort hellwach und als die beiden sich daraufhin verwundert umsahen, entdeckten sie einen Mann, der sich auf Strümpfen zur Schlafzimmertür hereinschlich. Schnell erkannten sie, dass dies ein Einbrecher war und bekamen zunächst einen großen Schreck. Ihr Schreck wurde noch größer, als sie sahen, dass er eine Pistole in der Hand hielt. Doch dann fiel dem Vater die Pistole ein, die er zur Sicherheit stets unter dem Bett zu liegen hatte. Blitzschnell griff er nach der Pistole, versteckte sich zusammen mit seinem Sohn hinter dem Bett und begann zu schießen. Aber als der Vater zu schießen begann, schoss der Einbrecher sofort zurück und eine wilde Schießerei begann. Nach einiger Zeit hatte der Vater den Einbrecher zwar in den Flur zurückgedrängt, aber weil es ihm nicht gelang, den Einbrecher, der hinter der Küchentür in Deckung gegangen war, ganz aus dem Haus zu jagen, ging die Schießerei immer weiter. Es war eine ausweglose Situation und der Vater überlegte angestrengt, was er anderes tun könnte, um den Einbrecher in die Flucht zu schlagen. Doch ihm fiel nichts ein und er war sehr frustriert. Er wünschte sich, dass der Einbrecher endlich verschwinden würde und er in Ruhe weiterschlafen konnte. Der Sohn, der dem Vater gerne helfen wollte, überlegte ebenfalls fieberhaft, auf welche Weise sich der Einbrecher vertreiben ließ.

Nach langem Überlegen, während die Schießerei immer weiter ging, hatte der Sohn endlich eine Idee, die er seinem Vater sogleich ins Ohr flüsterte. Daraufhin rannten die beiden, die bis dahin hinter der Schlafzimmertür Schutz gesucht hatten, zurück ins Schlafzimmer. Der Einbrecher war über diesen Rückzug zunächst sehr überrascht. Dann aber lief er den beiden freudig hinterher, was, da er nur Strümpfe anhatte, ein großer Fehler war. Denn der Sohn hatte eine Reißzwecke auf den Boden im Flur geworfen, auf welche der Einbrecher jetzt trat, als er ihnen folgte. Sobald sich die Reißzwecke in den Fuß des Einbrechers gebohrt hatte, sprang dieser sofort mit schmerzverzerrtem Gesicht in die Luft und griff sich mit beiden Händen an seinen Fuß. Dabei verlor er, so wie es der Sohn vorausgesehen hatte, seine Pistole. Blitzschnell rannten Vater und Sohn zu dem am Boden liegenden Einbrecher, der sich mit schmerzverzerrtem Gesicht seinen Fuß hielt, um ihn mit einer langen Schnur zu fesseln und die Pistole in Sicherheit zu bringen. Der Sohn war sehr glücklich, dass sein Plan funktioniert hatte.

Kurze Zeit später kam bereits die alarmierte Polizei, um den Einbrecher abzuholen, sodass Vater und Sohn sich endlich wieder in ihre Betten legen konnten, um in Ruhe weiterzuschlafen.

Bevor der Sohn sich wieder ins Bett legte, versteckte er noch eine Schachtel mit Reißzwecken unter seinem Bett und dachte bei sich: „Man weiß ja nie!“ Dann schlief er friedlich ein. Der Vater blickte, bevor auch er die Augen schloss, voller Stolz auf seinen Sohn und dachte: „Da sieht man es wieder, mit Köpfchen erreicht man meist mehr als mit Kraft und Gewalt.“ Dann schmunzelte er: „Zumindest sollte man immer seine Schuhe anlassen, wenn man vorhat in Häuser fremder Leute einzubrechen.“

Stationenarbeit

spannende Geschichten schreiben

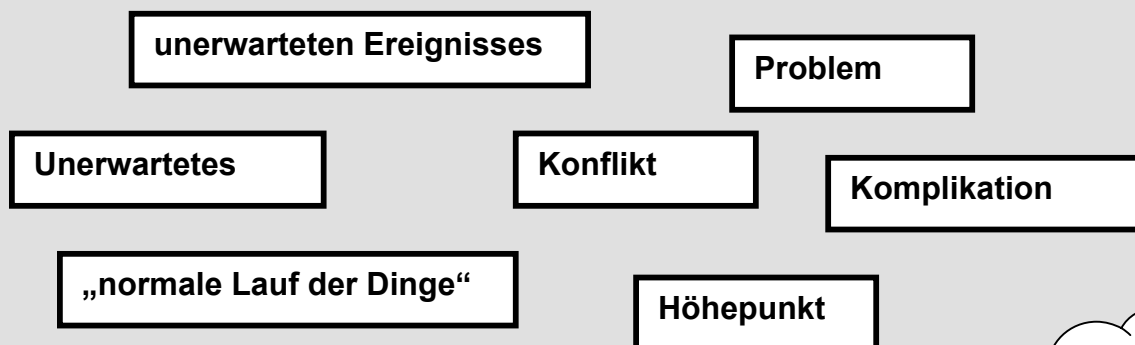
Wie geht das eigentlich?

Wenn wir eine Geschichte lesen, lesen wir am liebsten spannende Geschichten! Genauso wie wir uns besonders gerne spannende Filme anschauen! Geht es dir genauso?

Aber die große Frage ist, wie ich eine spannende Geschichte schreiben kann? Wir wollen uns jetzt an den einzelnen Stationen mal genauer anschauen, wie man Spannung in einer Geschichte erzeugen, aufbauen und vergrößern kann.

Spannung entsteht, wenn ein Ereignis eintritt, mit dem keiner gerechnet hat

Erinnerst du dich? Der spannendste Teil einer Geschichte beginnt mit dem Auftreten eines _____. Die erste Stelle, an der in einer Geschichte Spannung entsteht, ist also die Stelle, an der etwas _____ geschieht, etwas, womit keiner gerechnet hat, weder die Figuren in der Geschichte noch der Leser. Dieses unerwartete Ereignis kann ein _____ oder ein _____ sein. In jedem Fall ist es eine _____, durch die der _____ gestört wird, also das, was die Figuren in der Geschichte gerade tun. Diese Stelle ist gleichzeitig auch der spannendste Moment, der _____ einer Geschichte.



Wer weiß die Antwort?


Was ist die Komplikation in der Geschichte „Der Einbrecher“?

In der Geschichte „Der Einbrecher“ tritt auch eine Komplikation auf, durch die der „normale Lauf der Dinge“ gestört wird. Erinnerst du dich noch, wer oder was in dieser Geschichte die Komplikation ist? (Kleiner Tipp: Es ist etwas, womit Vater und Sohn nicht gerechnet haben und durch das ihr Schlaf gestört wird.)

Spannung steigern und vergrößern

durch Plötzlichkeit

Du weißt doch noch, dass die erste Stelle, an der in einer Geschichte Spannung entsteht, die Stelle ist, an der etwas Unerwartetes geschieht, oder? Du kannst die Spannung an dieser Stelle noch vergrößern, wenn dieses unerwartete Ereignis ganz plötzlich eintritt, weil dann die Überraschung sowohl für die Figuren der Geschichte als auch für den Leser umso größer ist.



Wer weiß die Antwort?

Mit welchem Wort wird die in der Geschichte „Der Einbrecher“ Plötzlichkeit ausgedrückt? _____

Um die Plötzlichkeit des unerwarteten Ereignisses auszudrücken, kannst du verschiedene Wörter verwenden. Fallen dir noch weitere Wörter ein, mit denen du die Plötzlichkeit des unerwartet eintretenden Ereignisses ausdrücken kannst. (Tipp: Schau doch mal auf der Wortliste mit den Satzanfängen nach!)

durch Komplikationssteigerung

Wie wird in „Der Einbrecher“ die Komplikation noch gesteigert?

Die Komplikation ist der Einbrecher selbst. Die Komplikation wird noch gesteigert, durch etwas, was der Einbrecher mitgebracht hat. Weißt du was es ist?

Es ist _____

Spannung erzeugen durch Gegensätze

Du weißt bestimmt noch, dass mit dem Auftreten der Komplikation der spannendste Teil einer Geschichte beginnt. Aber eine Geschichte beginnt ja nicht mit einer Komplikation. Vielmehr erzählst du, nachdem du eine Einleitung zur Orientierung des Lesers geschrieben hast, zuerst das Anfangsgeschehen. Wie du schon weißt, wird im Anfangsgeschehen der „normale Lauf der Dinge“ erzählt. Der „normale Lauf der Dinge“ ist etwas, das häufig oder immer geschieht.

Zum Beispiel:

*„Vater und Sohn gingen **wie gewöhnlich** früh schlafen und **wie üblich** störte nichts ihren Schlaf, sodass Vater und Sohn sicherlich **wie jede Nacht sonst auch** bis zum nächsten Morgen tief und fest schlafen würden.“*


Erst nachdem du das Anfangsgeschehen erzählt hast, tritt **plötzlich und unerwartet** eine Komplikation ein. Jetzt wird die Geschichte spannend.

Noch größer wird die Spannung an dieser Stelle, wenn der Unterschied zwischen dem, was zu Anfang geschieht und dem unerwarteten Ereignis besonders groß ist.

Zum Beispiel:

In der Geschichte vom Einbrecher zum Beispiel schlafen Vater und Sohn am Anfang **tief und fest** und sind als die Komplikation eintritt sofort

_____.



Wer weiß die
Antwort?

Spannung durch Gegensätze erzeugen

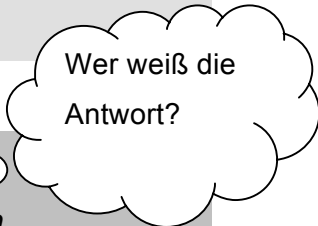
Arbeitsauftrag

Um Spannung durch Gegensätze zu erzeugen, eignen sich zum Beispiel Adjektive. Zu jedem Adjektiv auf dieser Seite gibt es ein Adjektiv mit gegenteiliger Bedeutung. Kennst du dieses Adjektiv? Dann schreibe es in die Spalte daneben. Verbinde abschließend jeweils die Adjektive miteinander, die ein Gegensatzpaar bilden.

hungrig		erfreulich	
			faul
reich		tief	
	alt		schön
		klug	
hart	feige		laut
		kalt	
	groß		müde
gut		leer	
	krank		offen
langsam		nah	
	dick		
einfach		sauber	
	eng		

Spannung erhalten und vergrößern durch vergebliche Lösungsversuche

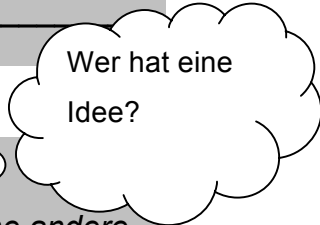
Solange unklar ist, ob und vor allem wie sich die Komplikation, der Konflikt oder das Problem lösen lässt, bleibt die Geschichte spannend. Und sie wird noch größer, wenn die ersten Lösungsversuche der Figuren vergeblich, das heißt ohne Erfolg, sind.



Wer weiß die
Antwort?

An welcher Stelle versucht in dieser Geschichte eine der Figuren einen Lösungsversuch, der ohne Erfolg ist? Was genau tut derjenige?

(Kleiner Tipp: Es ist wieder der Vater.)



Wer hat eine
Idee?

Schließlich fällt ja zum Glück dem Sohn eine Lösung ein. Fällt dir noch eine andere Lösung ein?

Spannung erhalten und vergrößern durch Handlungsverzögerungen

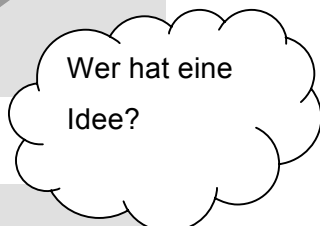
Damit eine Geschichte möglichst lange spannend bleibt, kann man auch die Handlung verzögern. Das kann man auf verschiedene Art und Weise tun:

„Starr vor Schreck konnten sich Vater und Sohn nicht rühren.“

„Der Einbrecher war über diesen Rückzug zunächst sehr überrascht und stutzte einen Moment, weil er nicht wusste, was er jetzt tun sollte. Er wusste nicht, ob er den beiden folgen sollte, oder nicht?“

„Der schimpfende Mann war so erstaunt über das, was der Vater getan hatte, dass es ihm die Sprache verschlagen hatte.“

„Endlich nach langem Suchen entdeckte Jonas den Schlüssel. Aber er kam nicht an den Schlüssel heran, weil er ganz oben auf dem riesigen Schrank lag und Jonas viel zu klein war. Hilflos schaute sich Jonas in seinem Gefängnis um, ob es dort irgendetwas gab, auf das er steigen konnte, um den Schlüssel herunterzuholen.“



Wer hat eine Idee?

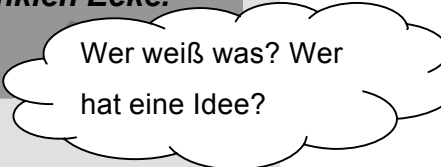
Natürlich kannst du die Handlung noch auf viele andere Arten verzögern. Fallen dir weitere Sätze ein, die eine Handlungsverzögerung ausdrücken?

Es gibt viele verschiedene Möglichkeiten, um Spannung aufzubauen!

Du hast jetzt bereits einige Möglichkeiten kennen gelernt, um Spannung zu erzeugen, aufzubauen oder zu vergrößern. Natürlich gibt es noch viele weitere Möglichkeiten:

Zum Beispiel kannst du auch innerhalb eines Satzes die Spannung steigern, indem du Verben reihst (Reihung):
„Der Einbrecher stolperte, taumelte und fiel zu Boden.“

Wenn du **zum Beispiel** etwas betonen möchtest, dann wiederhole Verben und Adjektive:
„Er lief und lief.“
Das wiederholte Wort kann dabei auch in der Bedeutung ähnlich sein.
„Er rannte und flitzte.“
„Dreckig und verschmutzt lag der Schuh in einer dunklen Ecke.“



Fallen dir noch andere Möglichkeiten ein, wie du die Spannung vergrößern kannst? Schau doch einfach mal nach, wie du in deiner Geschichte „Streit unter besten Freunden“ versucht hast, Spannung zu erzeugen?

Sprache der Gefühle - mein Wortschatz

Welche Stimmungen drücken die Gesichter aus?

Notiere zu jedem Gesicht ein Adjektiv, das den Gesichtsausdruck benennt. Kannst du zu jedem Gesicht auch noch ein zweites und drittes Adjektiv für die gleiche Stimmung finden?













ängstlich

Auswahl:

ungeduldig - froh - aufgeregt - glücklich - übermütig - traurig - neugierig - erschreckt - begeistert - ängstlich - wütend - zornig - unglücklich - verwundert - beunruhigt - nervös - verzweifelt - erstaunt - verwundert - verblüfft - überrascht - erleichtert - überglücklich - niedergeschlagen - begeistert - erfreut - böse - vorsichtig - behutsam - zaghaft - angeekelt - empört - entsetzt - stolz - hingerissen - ärgerlich - zufrieden - vernügt - interessiert - glücklich - freundlich - gut gelaunt - freudlos - wutentbrannt - unentschlossen - feindselig - aufgeregt - gekränkt - bewundernd - gelangweilt - scheu - schüchtern - zurückhaltend

4. Fördermodul:

Arbeiten am Text

(Arbeiten am Stil & Sach- und Leserorientierung)

4. Fördermodul: Arbeiten am Text (Arbeiten am Stil und Leserorientierung)

1. Arbeiten am Stil: Vermeiden von störenden Wortwiederholungen und gleichen Satzanfängen
 - Vorlesen einer Geschichte „Der Schlitten“ (Lisas Geschichte)
 - einführender Lehrervortrag mit anschließendem Unterrichtsgespräch
 - Stationenarbeit: Arbeiten am Stil [adaptives Material]
 - Auswertung der Stationenarbeit mit abschließendem Fazit
- Materialien:**
- Vorlesegeschichte „Der Schlitten“ [Vorleseversion]
 - Stationenarbeit: Arbeiten am Stil (insgesamt 8 Stationen)
 - Laufzettel zur individuellen passgenauen Auswahl der Stationen für die einzelnen Schüler/innen

2. Leserorientierung: Einfügen von genaueren Angaben zu den Personen, Dingen und Situation
 - Vorlesen einer Geschichte „Der Schneemann“ (Tobias Geschichte)
 - einführender Lehrervortrag mit anschließendem Unterrichtsgespräch
 - Stationenarbeit: Leserorientierung [adaptives Material]
 - Auswertung der Stationenarbeit mit abschließendem Fazit

Materialien:

- „Der Schneemann“ [Vorleseversion]
- Stationenarbeit: Leserorientierung (insgesamt 6 Stationen)
- Laufzettel zur individuellen passgenauen Auswahl der Stationen für die einzelnen Schüler/innen (**im Vorfeld für die einzelnen Schüler/innen vorzubereiten!**)

3. Vorstellung einzelner Schülerarbeiten

4. Fördermodul: Arbeiten am Text: Ersetzen, Umstellen, Erweitern + Weglassen von Wörtern oder Wortgruppen		
<u>1. Phase:</u> Arbeiten am Stil: Vermeiden von störenden Wortwiederholungen und gleichen Satzanfängen		
Schritte	Beispiel für ein Unterrichtsgespräch¹	Materialien
Vorlesen	<p>Heute habe ich eine neue Geschichte mitgebracht, die ich euch jetzt vorlesen möchte. Diese Geschichte hat Lisa geschrieben.</p> <p>Lisas Lehrer hat, nachdem er ihre Geschichte gelesen hat, einige Anmerkungen an den Rand geschrieben und sie gebeten die Geschichte noch ein Mal zu überarbeiten.</p> <p>Ein großer Vorteil beim Schreiben ist nämlich, dass man ein Geschichtes, die man geschrieben hat, immer wieder überarbeiten kann. Lisas Lehrer möchte das sie genau dies tut, weil er findet, dass es an einigen Stellen viele störende Wortwiederholungen gibt und dass viele Sätze mit dem gleichen Wort anfangen. Viele Wortwiederholungen und gleiche Satzanfänge in einer Geschichte klingen langweilig und eintönig.</p> <p>Wenn ihr eure Geschichten überarbeitet, um störende Wortwiederholungen zu vermeiden oder um abwechslungsreiche Satzanfänge zu finden, dann arbeitet ihr an eurem Stil.</p>	- „Der Schlitten“ [Vorleseversion]
Themeneinführung durch die Lehrkraft		
Stationenarbeit „Arbeiten am Stil“	Wir wollen uns jetzt selbst einmal damit beschäftigen, wie man beim Überarbeiten einer Geschichte an seinem Stil arbeiten kann. Dazu habe ich verschiedene Stationen vorbereitet. Jeder bekommt jetzt von mir einen Laufzettel, auf dem steht, an welchen Stationen er heute arbeiten wird.	- Stationenarbeit „Arbeiten am Stil“ + Laufzettel [adaptives Material]

	<p>Nach getaner Arbeit möchte ich folgendes Fazit festhalten: Bei der Arbeit am Stil geht es hauptsächlich darum störende Wortwiederholungen und gleiche Satzanfänge zu vermeiden.</p> <p>Störende Wortwiederholungen vermeidet man, indem Substantive durch andere Substantive mit ähnlicher Bedeutung oder durch Pronomen ersetzt werden und indem man Verben und Adjektive durch treffende Verben und Adjektive ersetzt.</p> <p>Gleiche Satzanfänge kann man vermeiden, durch Austauschen von Wörtern oder Wortgruppen, durch Umstellen von Satzgliedern oder durch das Verbinden von Sätzen.</p>	
<p>2. Phase: Leserorientierung: Einfügen von genaueren Angaben zu den Personen, Dingen und Situation, damit der Leser eine bessere Vorstellung bekommt, sich ein besseres Bild von den Personen und Dingen aber auch von den einzelnen Situationen machen kann.</p>		
<p>Vorlesen</p>	<p>Ich habe noch eine weitere Geschichte mitgebracht, die ich euch gern vorlesen möchte. Diese Geschichte hat Tobias geschrieben.</p>	<p>„Der Schneemann“ [Vorlesegeschichte]</p>
<p>Themeneinführung durch die Lehrkraft</p>	<p>Auch Tobias Lehrer hat, nachdem er seine Geschichte gelesen hat, einige Anmerkungen an den Rand geschrieben und ihn gebeten die Geschichte noch ein Mal zu überarbeiten.</p> <p>Anders als bei Lisas Geschichte findet der Lehrer von Tobias aber nicht, dass es zu viele störende Wortwiederholungen gibt oder dass zu viele Sätze mit dem gleichen Wort anfangen.</p> <p>Tobias soll nicht an seinem Stil arbeiten, sondern der Lehrer möchte etwas anderes. Der Lehrer findet, dass man sich als Leser von Tobias Geschichte noch kein genaues Bild von den Personen und Dingen sowie den einzelnen Situationen der Geschichte machen kann und möchte das Tobias noch genauere Angaben zu den Personen, Dingen und Situationen macht, damit man als Leser ein besseres Bild bekommt.</p> <p>Damit spricht Tobias Lehrer einen wichtigen Punkt an, den man beim Schreiben von Geschichten unbedingt berücksichtigen muss. Für eine gute Geschichte ist es wichtig, dass man seine Geschichte für den Leser verständlich schreibt. Dabei musst du bedenken, dass der Leser deiner Geschichte bei dem, wovon du erzählt, nicht dabei ist. Er kennt auch die Personen, von denen du erzählt, nicht. Deshalb musst du alles sehr genau beschreiben, sodass sich der Leser die Situation gut vorstellen kann. Dazu ist es hilfreich, Personen und Dinge durch viele kleine Details</p>	

<p>Themeneinführung durch die Lehrkraft</p>	<p>Auch Tobias Lehrer hat, nachdem er seine Geschichte gelesen hat, einige Anmerkungen an den Rand geschrieben und ihn gebeten die Geschichte noch ein Mal zu überarbeiten.</p> <p>Anders als bei Lisas Geschichte findet der Lehrer von Tobias aber nicht, dass es zu viele störende Wortwiederholungen gibt oder dass zu viele Sätze mit dem gleichen Wort anfangen.</p> <p>Tobias soll nicht an seinem Stil arbeiten, sondern der Lehrer möchte etwas anderes. Der Lehrer findet, dass man sich als Leser von Tobias Geschichte noch kein genaues Bild von den Personen und Dingen sowie den einzelnen Situationen der Geschichte machen kann und möchte das Tobias noch genauere Angaben zu den Personen, Dingen und Situationen macht, damit man als Leser ein besseres Bild bekommt.</p> <p>Damit spricht Tobias Lehrer einen wichtigen Punkt an, den man beim Schreiben von Geschichten unbedingt berücksichtigen muss. Für eine gute Geschichte ist es wichtig, dass man seine Geschichte für den Leser verständlich schreibt. Dabei musst du bedenken, dass der Leser deiner Geschichte bei dem, wovon du erzählt, nicht dabei ist. Er kennt auch die Personen, von denen du erzählt, nicht. Deshalb musst du alles sehr genau beschreiben, sodass sich der Leser die Situation gut vorstellen kann. Dazu ist es hilfreich, Personen und Dinge durch viele kleine Details sowie Orte und Zeiten genauer zu beschreiben. Ebenso wichtig ist es, dass nicht nur beschrieben wird, was die Personen in der Geschichte tun, sondern auch wie und warum sie tun, was sie tun.</p> <p>All dies hilft, dass sich der Leser die Situation besser vorstellen kann. Genau darum hat der Lehrer Tobias gebeten.</p>	
	<p>Wir wollen uns jetzt selbst einmal damit beschäftigen, worauf man achten sollte, damit die eigene Geschichte für den Leser verständlich wird.</p>	<p>- Stationenarbeit „Leserorientieren“</p>

„Der Schlitten“

(Lisas Geschichte)

Es war einmal ein kleiner Junge, der fuhr für sein Leben gern Schlitten. Jedes Jahr, sobald genug Schnee gefallen war, konnte er es gar nicht erwarten mit seinem großen Bruder zusammen loszuziehen, um Schlitten zu fahren. Die Brüder liebten es den Berg schnell herunterzufahren. Es konnte den Brüdern nie schnell genug sein. Die Brüder wollten gern die Schnellsten sein. Der alte Schlitten vom letzten Jahr war den Brüdern nicht schnell genug gefahren. Deshalb bauten die Brüder in diesem Jahr, ehe der erste Schnee fiel, schnell einen neuen Schlitten. Die Brüder hofften, dass sie mit dem neuen Schlitten die Berge noch schneller herunterfahren könnten. Nachdem der neue, schnelle Schlitten fertig war, warteten die Brüder ungeduldig darauf, dass endlich so viel Schnee gefallen war, dass die Brüder den neuen, schnellen Schlitten ausprobieren konnten.

Einige Tage später war es schließlich soweit. Endlich lag genug Schnee. Die Brüder machten sich sofort mit ihrem neuen Schlitten auf den Weg zum nächsten Rodelberg. Der große Bruder zog voller Vorfreude ihren Schlitten den Berg hinauf. Die Brüder setzten sich gespannt auf ihren neuen Schlitten und fuhren los. Sie waren blitzschnell wieder unten angekommen. Der kleine Bruder rief begeistert: „Noch einmal! Lass uns noch einmal fahren!“ Der große Bruder zog also den Schlitten wieder den Berg hoch. Die Brüder waren kaum unten angelangt, da rief der kleine Bruder schon wieder: „Noch einmal, ich möchte noch einmal fahren!“ Dem großen Bruder gefiel es auch sehr, mit dem neuen, schnellen Schlitten den Berg herunterzusaufen. Die beiden Brüder hatten so viel Spaß beim Schlittenfahren, dass sie gar nicht mehr aufhören wollten. Die Brüder wollten gerne die Allerschnellsten sein. Die Brüder fuhren deswegen mit der Zeit immer waghalsiger den Berg auf ihrem Schlitten hinunter. Den Brüdern gelang es auf diese Weise tatsächlich den Berg immer schneller herunterzusaufen.

Als die Brüder aber wieder einmal besonders waghalsig den Berg hinunter-rasten, konnte der große Bruder nicht mehr rechtzeitig bremsen und die beiden fuhren mit voller Fahrt gegen einen Baum. Der Aufprall war sehr hart. Die Brüder flogen in hohem Bogen durch die Luft. Die Brüder landeten im

Schnee. Den Brüdern war glücklicherweise nichts passiert. Die Brüder waren rechtzeitig abgesprungen. Die Brüder hatten sich bei dem Sturz nicht allzu sehr weh getan. Der Schlitten war durch den Aufprall in all seine Einzelteile zerbrochen. Die Brüder konnten ohne Schlitten nicht weiter den Berg herunterfahren. Die Brüder standen auf. Die Brüder klopfen sich den Schnee von den Kleidern. Die Brüder sammelten die Einzelteile des Schlittens zusammen. Die Brüder gingen nach Hause.

Kurze Zeit später auf dem Nachhauseweg kamen sie an einer großen Mülltonne vorbei und der kleine Bruder sagte: „Wollen wir die Reste des Schlittens nicht dort hineinwerfen?“. Er wäre die Reste gerne losgeworden, weil sie ihm langsam zu schwer wurden. Aber sein großer Bruder schüttelte den Kopf und sagte: „Die brauchen wir noch!“ Daraufhin sagte der Kleine hoffnungsvoll: „Willst du einen neuen Schlitten bauen?“ Er war nämlich ein wenig traurig, dass sie nicht länger Schlittenfahren konnten. Wieder schüttelte sein Bruder den Kopf und sagte: „Ein superschneller Schlitten ist zu gefährlich, wir fahren das nächste Mal wieder mit unserem alten Schlitten, der lässt sich besser lenken und das Bremsen geht auch besser.“ „Wozu brauchen wir das Holz dann noch“, sagte daraufhin der kleinere Bruder, er wurde langsam neugierig. Sein Bruder sagte: „Lass dich überraschen!“

Als sie endlich zu Hause angekommen waren, holte der große Bruder sofort den Werkzeugkasten und fing an zu bauen. Sein kleiner Bruder schaute neugierig zu, konnte sich aber keinen Reim darauf machen, was das werden sollte. Ab und zu bat der große Bruder den kleineren Bruder ihm eines der Werkzeuge aus dem Kasten zu reichen. Zuerst benötigte er einen Hammer. Dann brauchte er eine Säge. Dann wollte er einige Nägel haben. Dann verlangte er nach einem Schraubenzieher. Dann brauchte er wieder die Säge. Dann brauchte er einen dicken, großen Schraubenzieher. Dann suchte er den Holzleim. Und so ging es einige Zeit weiter. Der kleine Bruder gab dem großen Bruder alles, worum er ihn bat und schaute ihm weiter interessiert beim Bauen zu. Aber er konnte sich weiterhin keinen Reim darauf machen, was das wohl werden sollte?

.....

„Der andere Schneemann“ (Tobias Geschichte)

Es war einmal ein kleiner Junge, der baute gern zusammen mit seinem Vater einen riesigen Schneemann. Seit die ersten Schneeflocken fielen, hatte der Junge gespannt darauf gewartet, dass endlich genug Schnee gefallen war. Als schließlich genug Schnee lag, war er aufgeregt zu seinem Vater gelaufen und die beiden hatten sich ihre dicken Jacken und natürlich warme Handschuhe angezogen, bevor sie hinausgegangen waren, um einen Schneemann zu bauen. Als sie fertig waren, schauten sich die beiden den Schneemann, den sie gebaut hatten, genau an.

Nachdem Vater und Sohn wieder ins Haus gegangen waren, hatte der Sohn noch sehr lange am Wohnzimmerfenster gestanden und sich voller Stolz den Schneemann angeschaut. Der kleine Junge schaute den ganzen restlichen Nachmittag aufmerksam aus dem Fenster. Zunächst schaute er sich den Schneemann von oben bis unten an. Später schaute er sich neugierig die Kinder an, die den Hügel auf der anderen Seite der Straße mit ihren Schlitten herunterfahren. Nach einiger Zeit stellte er fest, dass die Kinder, die heute zum Schlittenfahren auf den Hügel gekommen waren, sehr unterschiedlich fuhren. Zwei der Schlitten fahrenden Kinder schaute er sich genauer an. Einen Jungen, den er aus der Schule kannte und den er besonders mochte und bewunderte, schaute er fasziniert an. Das andere Kind war ein Mädchen, das er überhaupt nicht leiden konnte. Dieses Mädchen hatte er lange nicht mehr gesehen und schaute es einige Zeit nachdenklich an. Während er das Mädchen widerwillig anschaute, stellte er fest, dass er es immer noch schrecklich fand. Später schaute er sich den Schlitten des Mädchens ausführlich an.

Kurz darauf kam sein Vater und sagte, nachdem er hinausgeschaut hatte: „Ich finde dieses Jahr ist uns der Schneemann besonders gut gelungen. Findest du nicht auch?“ Der Sohn sagte daraufhin: „Doch, das finde ich auch! Besonders gut gefällt mir, dass unser Schneemann dieses Jahr sogar einen Hut aufhat.“ Der Vater lachte und sagte: „Stimmt, dass war eine gute Idee von dir, dem Schneemann zum Schluss noch den alten kaputten Topf als Hut aufzusetzen.“ Der Sohn schaute dem Schneemann ins Gesicht und

sagte dann: „Ich finde aber, dass der Schneemann eine zu kleine Nase hat. Schade, dass wir keine größere Mohrrübe finden konnten.“ Der Vater dachte kurz nach, dann sagte er: „Mach dir nichts draus! Morgen, wenn wir wieder einkaufen gehen, kaufen wir einfach eine größere Mohrrübe.“ „Schön, dass machen wir!“, sagte der Sohn und schaute weiter aus dem Fenster.

Der Junge hörte erst auf aus dem Fenster zu schauen, als es so dunkel geworden war, dass er nichts mehr sehen konnte und sein Vater kam, um ihn ins Bett zu schicken. Der Junge machte sich ein wenig Sorgen, dass der Schneemann über Nacht vielleicht wegschmelzen könnte. Aber nachdem sein Vater ihm gesagt hatte, dass er im Radio gehört habe, dass es weiterhin sehr kalt bleiben würde, konnte der Sohn beruhigt einschlafen. Als der kleine Junge am nächsten Morgen in aller Frühe erwachte, sprang er sofort aus dem Bett, um nach dem Schneemann zu schauen. Doch als er aus dem Fenster schaute, konnte er seinen Augen nicht trauen. Noch im Schlafanzug rannte er in den Garten hinaus, weil er nicht glauben konnte, was er eben durch das Fenster gesehen hatte. Aber er hatte sich nicht getäuscht. Der Schneemann war vollkommen zerstört.

Als der Vater kurze Zeit später aus dem Wohnzimmerfenster schaute und seinen weinenden Sohn neben dem kaputten Schneemann stehen sah, wurde er sehr wütend. Ihm war sofort klar, dass es nur so sein konnte, dass jemand den Schneemann mit Absicht kaputt gemacht hatte. Der Vater musste auch nicht lange überlegen, sondern hatte gleich eine Vermutung, wer das gewesen sein könnte. „Na warte!“, dachte er, „Dir werde ich es jetzt zeigen und ich weiß auch schon wie!“ Schnell rannte er los, denn, wenn er wollte, dass sein Plan funktionierte, musste er sich beeilen. Er wusste, dass der Mann, den er in Verdacht hatte, gleich wieder an ihrem Haus vorbeikommen würde, wenn er zur Arbeit ging.

Der Sohn staunte nicht schlecht als sein Vater wenige Minuten später als Schneemann verkleidet aus der Haustür gestürmt kam. Der Vater schickte ihn schnell ins Haus und stellte sich dann an genau an die Stelle, an der gestern noch der Schneemann gestanden hatte. Kurz darauf kam auch schon ein Mann die Straße entlang gelaufen. Genau wie bereits gestern Nacht ging dieser Mann ganz nah an dem Schneemann vorbei. Und genau

wie gestern Nacht hob er auch jetzt mit einem gemeinen Grinsen im Gesicht, seine Hand, um dem Schneemann einen kräftigen Schubs zu geben. Aber, ihr könnt mir glauben, er staunte nicht schlecht als er kurz darauf plötzlich einen kräftigen Tritt in den Po bekam. Entsetzt und ein wenig verwirrt drehte er sich um und sah den kleinen Jungen, der am Wohnzimmerfenster stand und bis über beide Ohren lachte. In dem Moment erkannte der Mann, wer dieser Schneemann wirklich war und beeilte sich, dass er davon kam.

Am Nachmittag bauten Vater und Sohn einen neuen Schneemann. Dieser war mindestens genauso schön, wie der Schneemann, den sie am Tag zuvor gebaut hatten.

Laufzettel

Liebe(r) _____,

bitte gehe zuerst zu **STATION** _____,

dann laufe zu **STATION** _____,

anschließend flitze schnell zu **STATION** _____,

daraufhin eile zu **STATION** _____,

als nächstes renne zu **STATION** _____.

Schließlich habe ich die **STATION** _____ für dich ausgewählt. Wenn du jetzt schnell dorthin sprintest, bist du auch gleich schon fertig mit der STATIONENARBEIT. Denn STATION _____ ist deine letzte Station.

Viel Erfolg!

Eine letzte Frage hätte ich noch:

Bist du tatsächlich zuerst gegangen, dann gelaufen, anschließend geflitzt und daraufhin geeilt und als nächstes gerannt und zum Schluss gesprintet? Oder bis zu eher geschlichen, gestolpert oder stolziert. Vielleicht bist du auch gehüpft?

Texte überarbeiten

Der Vorteil beim Schreiben ist, dass man den Text, den man geschrieben hat, immer wieder überarbeiten kann.

Du kannst deinen Text überarbeiten, wenn du findest, dass er zu viele Wortwiederholungen enthält oder wenn dir auffällt, dass die Sätze immer gleich anfangen.

Für solche Überarbeitungen von Texten kannst du gut grammatische Proben wie die Verschiebe- und die Ersatzprobe brauchen. Sie können dir weiterhelfen, wenn du mit einer Formulierung nicht zufrieden bist.

Mir ihnen kannst du verschiedene Varianten ausprobieren und jene auswählen, die sich für dich „am Besten“ anhören.

Hinweis zur folgenden Stationenarbeit:

An den folgenden Stationen findest du zunächst verschiedene Übungen zur Verschiebe- und Ersatzprobe. Danach findest du an den Stationen die verschiedenen Teile einer Geschichte, die Lisa geschrieben hat. Wie du weißt, hat ihr Lehrer, nachdem er ihre Geschichte gelesen hat, einige Anmerkungen gemacht und Lisas gebeten, die Anmerkungen zu lesen, um dann die Geschichte entsprechend zu überarbeiten. Bestimmt kannst du ihr helfen, oder?

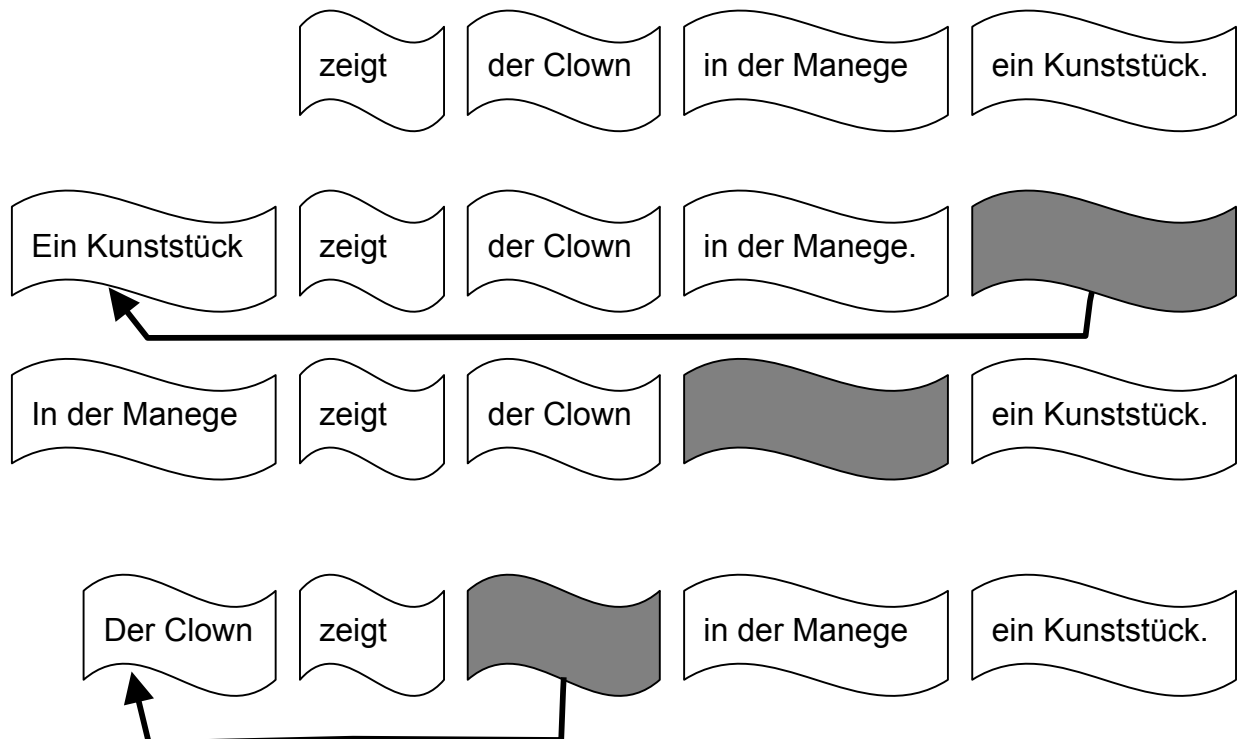
Aufgepasst,
ich erkläre dir was!

Station 1

Die Verschiebeprobe

Bei der Verschiebeprobe rückt man die Satzglieder eines Satzes an verschiedene Stellen im Satz. Satzglieder können aus einem Wort, aber auch aus mehreren Wörtern, einer Wortgruppe, bestehen. Bei der Verschiebeprobe wird also die Reihenfolge von Wörtern oder Wortgruppen (Satzglieder) im Satz verändert. Dadurch kann man herausfinden, welches die beste Reihenfolge ist. Wichtiges kann man hervorheben, indem man es an den Anfang oder auch ans Ende des Satzes verschiebt. Der Satz muss grammatisch korrekt bleiben.

So funktioniert diese Probe:



Immer wenn du mich siehst, brauchst du einen **Stift**!

Arbeitsauftrag

1. Stelle die folgenden Sätze jeweils um. Denke daran, nur Satzglieder sind verschiebbar.
2. Lies die Sätze und markiere die Variante, die sich für dich „am Besten“ anhört.

Wenn du unsicher bist, ob der Satz noch nicht richtig ist, frage andere, ob sie den Satz als richtig erachten.

Station 1

Der kleine Prinz	sieht	eines Tages	einen schönen Fuchs	vor seiner Höhle
	sieht			
	sieht			
	sieht			
Der Fuchs	wartet	schon seit drei Uhr	auf seinen Freund	

Aufgepasst,
ich erkläre dir wieder
was!

Die Ersatzprobe

Jedes Wort oder jede Wortgruppe, die sich in der Verschiebprobe als zusammengehörig erwiesen hat, lässt sich durch ein anderes Satzglied der gleichen Art ersetzen. Bei der Ersatzprobe werden Wörter und Wortgruppen durch andere Wörter oder Wortgruppen ersetzt. Der Satz muss grammatisch korrekt bleiben.

So funktioniert diese Probe:



Der kleine Prinz sieht eines Tages

einen schönen Fuchs

vor seiner Höhle.

ein Tier mit schönem Fell

ein gackerndes Huhn



Immer wenn du mich siehst, brauchst du einen **Stift**!

Station 2

Arbeitsauftrag

Was passt, was passt nicht? Ersetze in dem folgenden Satz den Ausdruck „Der kleine Prinz“ durch einen anderen passenden Ausdruck mit ähnlicher Bedeutung! Schau dir die „Lückenfüller vorher genau an. Nicht alle passen! Kannst du auch einen anderen passenden Ausdruck für „eines Tages“ finden?

Wenn du unsicher bist, ob der Satz richtig ist, frage andere, ob sie den Satz als richtig erachten.

Der kleine Prinz	sieht	eines Tages	einen schönen Fuchs	vor seiner Höhle
	sieht		einen schönen Fuchs	vor seiner Höhle
	sieht		einen schönen Fuchs	vor seiner Höhle
	sieht		einen schönen Fuchs	vor seiner Höhle

Lückenfüller:

Susanne	die Mutter	der Junge mit den blonden Haaren	während des Gewitters
er	der Wolf	das Mädchen	am Montag
heute	sie	einmal	wir



Immer wenn du mich siehst, brauchst du einen **Stift**!

Station 2

Arbeitsauftrag

Was passt noch? Suche ein passendes Satzglied unter den „Lückenfüllern“, dass auf die Frage „WANN?“, „WO?“, oder „WIE?“ antwortet! Es gibt mehrere Lösungen. Aber nicht alle Lösungen sind sinnvoll?

Wenn du unsicher bist, ob der Satz richtig ist, frage andere, ob sie den Satz als richtig erachten.

Der kleine Prinz	sieht	eines Tages	einen schönen Fuchs	WANN?
Der kleine Prinz	sieht		einen schönen Fuchs	
Der kleine Prinz	sieht		einen schönen Fuchs	
Der kleine Prinz	sieht		einen schönen Fuchs	

Lückenfüller:

unter Sträuchern versteckt	in der Wildnis	zwischen den Büschen	mit klopfendem Herzen
am Abend	auf einem kleinen Hügel	während des Gewitters	gegen Mittag
			auf der Jagd
			voll Freude
			auf dem Feld

Station 3

Hier geht es darum:

Texte zu überarbeiten, um störende Wortwiederholungen zu vermeiden

Lisas Lehrer schreibt:

„Liebe Lisa, der Anfang deiner Geschichte gefällt mir im Großen und Ganzen gut. Aber drei Punkte haben mir nicht so gut gefallen:“

1. Punkt

„Nicht so gut gefällt mir, dass du das Wort „schnell“ so oft verwendest. Versuche an einigen Stellen **andere treffende Adjektive** zu finden.“

2. Punkt

„Das Wort „herunterfahren“ hast du auch sehr häufig verwendet. Versuche auch hier an einigen Stellen **andere treffende Verben** für „fahren“ zu finden.“

3. Punkt

„Es klingt auch nicht so gut, wenn du immer wieder „die Brüder“ schreibst. Versuche bitte diese **Wiederholungen** zu vermeiden, indem du andere Substantive verwendest.

Kleiner Tipp: An einigen Stelle könntest du das **Substantiv** durch ein passendes **Pronomen** ersetzen.“



Arbeitsauftrag:

Bestimmt kannst du Lisa helfen? Am Besten schreibst du deine Verbesserungsvorschläge zunächst mit dem Bleistift oben über das zu verbessernde Wort. Wenn du willst, kannst du auch die Wortliste zur Hilfe nehmen!

Es war einmal ein kleiner Junge, der **fuhr** für sein Leben gern Schlitten. Jedes Jahr, sobald genug Schnee gefallen war, konnte er es gar nicht erwarten mit seinem großen Bruder zusammen loszuziehen, um Schlitten **zu fahren**. **Die Brüder** liebten es den Berg **schnell herunterzufahren**. Es konnte ~~den Brüdern~~ ^{ihnen} nie **schnell** genug sein. **Die Brüder** wollten gerne die **Schnellsten** sein.

Der alte Schlitten vom letzten Jahr war **den Brüdern** nicht **schnell** genug **gefahren**. Deshalb bauten **die Brüder** in diesem Jahr, ehe der erste Schnee fiel, **schnell** einen neuen Schlitten. **Die Brüder** hofften, dass sie mit dem neuen Schlitten die Berge noch **schneller herunterfahren** konnten. Nachdem der neue, **schnelle** Schlitten fertig war, warteten **die Brüder** ungeduldig darauf, dass endlich so viel Schnee gefallen war, dass **die Brüder** den neuen, **schnellen** Schlitten ausprobieren konnten.

Station 3

Station 3

Wortliste

schnell (Gegenteil: langsam):

rasch, flink, pfeilgeschwindigkeit, hastig, hurtig, rasant, blitzschnell, schnell wie ein Blitz, geschwindigkeit, so schnell wie der Wind, flott, Hals über Kopf, ...

fahren:

brausen, donnern, lenken, rasen, rodeln, sausen, flitzen,

Brüder:

Jungen, Kinder, Geschwister,

Kleiner Tipp: „Die Brüder“ ist ein Substantiv. du kannst „die Brüder“ also auch durch ein passendes Pronomen ersetzen. In diesem Fall passt entweder „sie“ oder „ihnen“

Falls du noch andere Wörter gefunden hast, die passen, kannst du die Wortliste natürlich ergänzen.

Station 4

Hier geht es darum:

beim Überarbeiten von Texten Sätze umstellen, damit nicht jeder Satz mit dem gleichen Wort beginnt und darum Wichtiges zu betonen, indem man es an den Satzanfang stellt.

Lisas Lehrer hat geschrieben:

„Liebe Lisa, versuche doch einmal in diesem Abschnitt von deiner Geschichte, die Sätze umzustellen und sie dann neu aufzuschreiben.“

Kleiner Tipp: Stelle jeweils das Wort oder die Wortgruppe an den Anfang, die du besonders betonen willst!“

„Beim Umstellen der Sätze musst du darauf achten, dass dir kein Wort verloren geht!“



Arbeitsauftrag:

Bitte helfe Lisa und stelle die Sätze für sie um. Schreibe deinen Vorschlag mit Bleistift in die leere Zeile hinter dem Satz. Versuche einmal die dick gedruckten Wörter an den Anfang der Sätze zu stellen und die Sätze dann neu aufzuschreiben. Streiche die Sätze durch, nachdem du die veränderte Fassung dahinter geschrieben hast.

Station 4

Einige Tage später war es schließlich soweit. Endlich lag genug Schnee. Die Brüder machten sich **sofort** mit ihrem neuen Schlitten auf den Weg zum nächsten Rodelberg.

Der große Bruder zog **voller Vorfreude** ihren Schlitten den Berg hinauf. _____

_____ Die Brüder setzten sich **gespannt** auf ihren neuen Schlitten und fuhren los. _____

Sie waren **blitzschnell** wieder unten angekommen. _____

_____ Der kleine Bruder rief **begeistert**: _____
_____ „Noch einmal, lass uns noch einmal fahren!“ Der große Bruder zog **also** den Schlitten wieder den Berg hoch. _____

_____ Die Brüder waren **kaum** unten angelangt, _____

_____ rief der kleine Bruder schon wieder: „Noch einmal, ich möchte noch einmal fahren!“ Dem großen Bruder gefiel es **auch** sehr, mit dem neuen schnellen Schlitten den Berg herunterzusausen. _____

_____ Die beiden Brüder hatten so viel Spaß beim Schlittenfahren, dass sie gar nicht mehr aufhören wollten. Die Brüder wollten **gerne** die Alterschnellsten sein. _____

_____ Die Brüder fuhren **deswegen** mit der Zeit immer waghalsiger den Berg auf ihrem Schlitten hinunter. _____

_____ Den Brüdern gelang es **auf diese Weise** tatsächlich den Berg immer schneller herunterzusausen. _____

_____ Als die Brüder **aber** wieder einmal besonders waghalsig den Berg hinunterrasten, _____

_____ konnte der große Bruder nicht mehr rechtzeitig bremsen und die beiden fuhren mit voller Geschwindigkeit gegen einen Baum.

Der Aufprall war sehr hart.

Station 5

Hier geht es darum:

beim Überarbeiten von Texten Sätze zu verbinden,
damit nicht jeder Satz mit dem gleichen Wort beginnt und auch um Zusammenhänge deutlicher zu machen

Lisas Lehrer hat geschrieben:

„Liebe Lisa, in diesem Teil deiner Geschichte ist mir der Zusammenhang nicht ganz klar geworden. Bitte überarbeite diesen Teil der Geschichte, indem du aus zwei Sätzen mit Hilfe von Verbindungswörtern (Konjunktionen) einen zusammengesetzten Satz bildest. Dann wird der Zusammenhang deutlicher werden.“

Es ist auch nicht so schön, dass alle Sätze wieder mit „Die Brüder“ anfangen. Aber wenn du einige Sätze miteinander verbindest, kannst du dieses Problem auch gleich lösen.“

Zur Erinnerung: Zu den Verbindungswörtern gehören Wörter wie „weil“, „nachdem“, „als“ und viele andere.

Arbeitsauftrag:

Bitte helfe Lisa auch hierbei! Verbinde jeweils zwei Sätze zu einem Satz und schreibe die „neuen“ Sätze in das Kästchen rechts daneben. **Kleiner Tipp:** Auf der Wortliste „Konjunktionen“ findest du eine große Auswahl an Verbindungswörtern. Du musst einfach nur noch die jeweils Passenden heraussuchen.



WORTLISTE

KONJUNKTIONEN

und, oder, aber, denn, weder... noch

die, der, das, welche, welcher, welches,

weil, da,...

obwohl, obgleich, ...

wenn, falls, ...

sodass, dass,

damit,

während, wohingegen, ...

während, als, sobald, solange, sooft, sowie, wenn, nachdem, seit, seitdem, bevor, bis, ...

Wenn dir noch weitere Verbindungswörter einfallen, die zu den anderen Wörtern passen, kannst du sie ergänzen

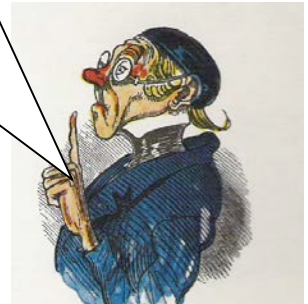
Station 6

Hier geht es darum:

Texte zu überarbeiten, um störende Wortwiederholungen zu vermeiden

Lisas Lehrer hat geschrieben:

„Liebe Lisa, in diesem Teil deiner Geschichte sind wieder viele Wortwiederholungen. Das klingt ein wenig eintönig und langweilig. Bitte tausche die unterstrichenen Wörter gegen ein anderes Wort aus.“



Arbeitsauftrag:

Könntest du Lisa noch ein letztes Mal unterstützen? Am Besten streichst du das Wort, welches du gegen ein anderes austauschen willst, einfach durch. Schreibe das neue Wort mit Bleistift oben drüber. Wenn du die Wortliste „TEMPORALE ADVERBIEN & KONJUNKTIONEN“ und die Wortliste „SAGEN“ zu Hilfe nimmst, geht das sicher ganz fix!“

Kurze Zeit später auf dem Nachhauseweg kamen sie an einer

Station 6

großen Mülltonne vorbei und der kleine Bruder **sagte**: „Wollen wir die Reste des Schlittens nicht dort hineinwerfen?“ Er wäre die Reste gerne losgeworden, weil sie ihm langsam zu schwer wurden. Aber sein großer Bruder schüttelte den Kopf und **sagte**: „Die brauchen wir noch!“ Daraufhin **sagte** der Kleine hoffnungsvoll: „Willst du einen neuen Schlitten bauen?“ Er war nämlich ein wenig traurig, dass sie nicht länger Schlittenfahren konnten. Wieder schüttelte sein Bruder den Kopf und **sagte**: „Nein, das nächste Mal fahren wir wieder mit unserem alten Schlitten! „Wozu brauchen wir das Holz dann noch“, **sagte** daraufhin der kleinere Bruder, er wurde langsam neugierig. Aber sein Bruder **sagte** nur: „Lass dich überraschen.“

Als sie endlich zu Hause angekommen waren, holte der große Bruder sofort den Werkzeugkasten und fing an zu bauen. Sein kleiner Bruder schaute zu, konnte sich aber keinen Reim darauf machen, was das werden sollte. Ab und zu bat der große Bruder ihm eines der Werkzeuge aus dem Kasten zu reichen. Zuerst benötigte er einen Hammer. **Dann** brauchte er eine Säge. **Dann** wollte er einige Nägel haben. **Dann** verlangte er nach einem Schraubenzieher. **Dann** brauchte er wieder die Säge. **Dann** brauchte er einen dicken, großen Schraubenzieher. **Dann** suchte er den Holzleim. Und so ging es einige Zeit weiter. Der kleine Bruder gab ihm alles, worum er ihn bat und schaute ihm interessiert weiter beim Bauen zu. Aber er konnte sich beim besten Willen keinen Reim darauf machen, was das wohl werden sollte.

Sagen:

rufen, schimpfen, schreien, kreischen, jammern, beteuern, loben, stöhnen, fragen, behaupten, flüstern, antworten, brummen, lallen, stöhnen, plaudern, erklären, sagen, antworten, sprudeln, murren, brüllen, wispern, stottern, ächzen, labern, erzählen, reden, erwidern, babbeln, knurren, schreien, lispeln, sich unterhalten, berichten, sprechen, entgegnen, prahlen, stammeln, meinen, beschreiben, einwenden, quasseln, erläutern, grölen, verraten, vorschlagen, nennen, fragen, bitten, betiteln, auffordern, bestimmen, anfeuern, streiten, sich entschuldigend, faselnd, jaulend, heulen, jodeln, weinen, meckern, beleidigen, verbessern, danken, befehlen,

Temporale Adverbien

Station 6

vorgestern, gestern, heute, morgen, übermorgen,.....

morgens, vormittags, mittags, nachmittags, abends, tags, nachts,

montags,...

Sofort, jetzt, gerade, augenblicklich, ...

anfangs, bald, damals dann, endlich, inzwischen, jetzt, mittlerweile, neulich,
nun, schließlich, seitdem, vorhin, zugleich, zuletzt, ...

bereits, vorhin, früher, jemals, vorher,

gleich, bald, danach, daraufhin, demnächst, später, (zu)künftig,

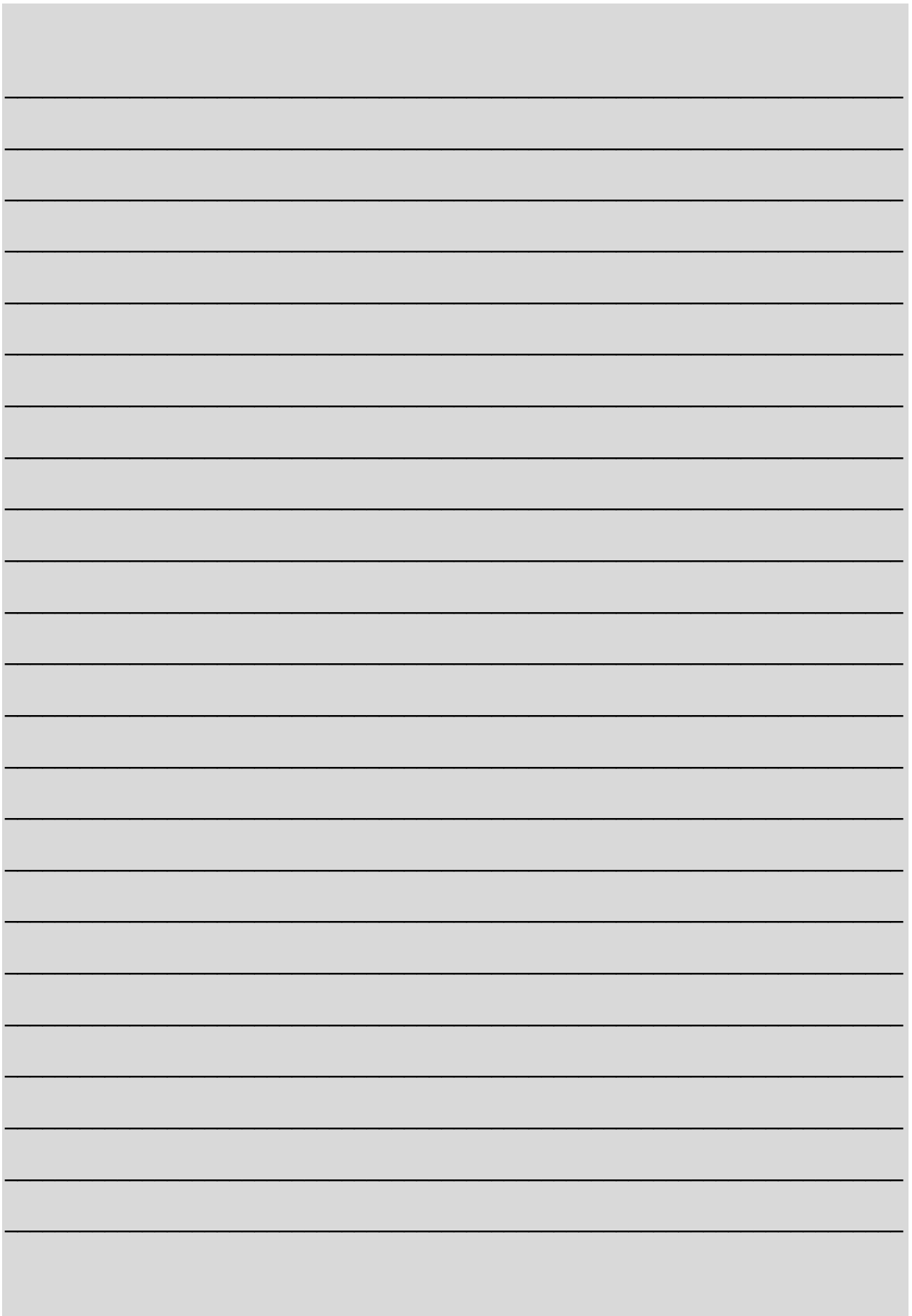
immer, stets, noch, nie, niemals, ...

häufig, oft, manchmal, mehrmals, selten, einmal, ...

Temporale Konjunktionen

während, als, sobald, solange, sooft, sowie, wenn, nachdem, seit, seitdem, bevor, bis, ...

**Wenn dir noch weitere Wörter einfallen, die zu den anderen Wörtern passen,
kannst du sie ergänzen.**



**An dieser 8. Station geht es darum,
dass du dir deine eigene Geschichte „Streit unter besten Freunden“
noch einmal anschaust und gegebenenfalls überarbeitest.**

Du hast gerade ganz viel über die „Arbeit am Stil“ gelernt. Schau dir doch jetzt noch ein Mal die Geschichte an, die du über den Streit unter Freunden geschrieben hast. Vielleicht fällt dir ja etwas auf, was du noch überarbeiten könntest oder solltest, damit deine Geschichte noch besser wird. Lies dir dazu deine Geschichte noch ein Mal ganz genau und in Ruhe durch und markiere die Stellen, die du ändern könntest oder solltest.

Zum Textüberarbeiten prüfe:

- Sind die **Satzanfänge abwechslungsreich**? erinnere dich, wenn viele Sätze mit demselben Wort beginnen, musst du nicht für jeden Satz ein neues Wort suchen. Du kannst den zweiten Satz auch einfach umstellen oder zwei Sätze zu einem verbinden und so vermeiden, dass beide Sätze gleich beginnen. Achte darauf, dass kein Wort verloren geht.
- Gibt es zu viele **störende Wortwiederholungen**? Wenn dir auffällt, dass einige Wörter sehr häufig im Text vorkommen, verändere den Text, indem du nach Wörtern mit ähnlicher Bedeutung suchst. Trage deine Korrekturen mit Farbstift ein. erinnere dich: Pronomen können Substantive (Nomen) ersetzen
- Wie wirkt der Text auf dich? **Wie sind die Sätze gebaut**? Verbessere den Text, indem du in einzelnen Sätzen bestimmte Wörter oder Wortgruppen umstellst. Überprüfe immer mehrere Möglichkeiten. ACHTUNG: Du kannst nur Satzglieder verschieben. Durch die Stellung der Satzglieder am Anfang oder am Ende des Satzes kannst du wichtiges hervorheben.

Beim Überarbeiten deiner Geschichte, wirst du sicherlich an einigen Stellen etwas austauschen oder umstellen. Dazu kannst du die Ersatz- oder die Verschiebprobe nutzen.

**Für alle Schüler/innen,
die mit Station 1 starten**

Texte überarbeiten

Wie du jetzt schon weißt, ist der Vorteil beim Schreiben dass man Texte, die man geschrieben hat, immer wieder überarbeiten kann.

Wie du auch schon weißt, ist es beim Schreiben von Geschichten wichtig, dass du deine Geschichte so erzählst, dass dein Leser sich die einzelnen Situationen in deiner Geschichte gut vorstellen kann.

Hinweis zur folgenden Stationenarbeit:

An der ersten Station findest du zunächst einige Übungen zur Erweiterungsprobe. Die Erweiterungsprobe kannst du auch gut für die Überarbeitung deiner Geschichten brauchen. An den darauffolgenden Stationen findest du dann die verschiedenen Teile einer Geschichte, die Tobias geschrieben hat. Sein Lehrer findet, dass man als Leser noch nicht so eine gute Vorstellung von den Personen, Dingen und Geschehnissen seiner Geschichte bekommt. Deshalb hat er ihn gebeten, seine Geschichte noch ein Mal zu überarbeiten.

Der Lehrer möchte gerne, dass Tobias die Personen und Gegenstände in seiner Geschichte genauer beschreibt. Außerdem möchte der Lehrer, dass Tobias die einzelnen Situationen genauer beschreibt, indem er Angaben macht wann und wo etwas geschieht. Kannst du Tobias helfen?

**Für alle Schüler/innen,
die mit Station 2 starten**

Texte überarbeiten

Wie du jetzt schon weißt, ist der Vorteil beim Schreiben , dass man Texte, die man geschrieben hat, immer wieder überarbeiten kann.

Wie du auch schon weißt, ist es beim Schreiben von Geschichten wichtig, dass du deine Geschichte so erzählst, dass dein Leser sich die einzelnen Situationen in deiner Geschichte gut vorstellen kann.

Sicherlich Erinnerst du dich noch:

Bei der **Erweiterungsprobe** werden Wörter oder Wortgruppen (Satzglieder) ergänzt. Mit dieser Probe kann man also untersuchen, welche neuen Informationen in einen Satz aufgenommen werden können. Auf diese Weise kannst du einen Satz oder einen ganzen Text interessanter und informativer gestalten. Der Satz muss grammatisch korrekt bleiben.

Mit Hilfe der Erweiterungsprobe kannst du Details zu den Personen und Gegenständen aber auch zu den Geschehnissen einfügen. Durch diese vielen kleinen Details kann der Leser sich eine bessere Vorstellung davon machen.

Hinweise zur folgenden Stationenarbeit:

An den folgenden Stationen findest du die verschiedenen Teile einer Geschichte, die Tobias geschrieben hat. Sein Lehrer findet, dass man als Leser noch nicht so eine gute Vorstellung von den Personen, Dingen und Geschehnissen seiner Geschichte bekommt. Deshalb hat er ihn gebeten, seine Geschichte noch ein Mal zu überarbeiten.

Der Lehrer möchte gerne, dass Tobias die Personen und Gegenstände in seiner Geschichte genauer beschreibt. Außerdem möchte der Lehrer, dass Tobias die einzelnen Situationen genauer beschreibt, indem er Angaben macht wann und wo etwas geschieht. Kannst du Tobias helfen?

Aufgepasst,
ich erkläre dir wieder
was!

Station 1

Die Erweiterungsprobe

Viele Satzglieder lassen sich auch erweitern. Auf diese Weise kannst du einen Satz oder einen ganzen Text interessanter und informativer gestalten. Bei der Erweiterungsprobe werden Wörter oder Wortgruppen ergänzt. Der Satz muss grammatisch korrekt bleiben. Mit der Erweiterungsprobe kann man also untersuchen, welche neuen Informationen in einen Satz aufgenommen werden können.

Die **Weglassprobe** ist das Gegenstück zur Erweiterungsprobe. Bei der Weglassprobe werden Wörter und Wortgruppen weggelassen.



So funktioniert diese Probe:

Der Clown führt

in der Manege

ein

Kunststück vor.

Wann?

am Schluss der Vorstellung

Was für ein?

lustiges

Der Clown führt

in der Manege ein

ein Kunststück vor.

Station 1

Immer wenn du mich siehst, brauchst du einen **Stift**!



Arbeitsauftrag

**Schreibe die folgenden Sätze neu auf, indem du die eingeklammerten Satzglieder erweiterst.
Die entsprechenden Ausdrücke stehen dahinter.**

Wenn du unsicher bist, ob der Satz noch nicht richtig ist, frage andere, ob sie den Satz als richtig erachten.

(Der Hausmeister) repariert (den Wasserhahn). – freundliche, unserer Schule, tropfenden

(Mit einer Zange) zieht er (das Gewinde) nach. – großen, die er aus seinem Werkzeugkoffer geholt hat, lockere, des Wasserhahns

Plötzlich bricht (der Hahn) ab. – angerostete

(Eine Fontäne) schießt (mit einem Knall) (bis zur Decke). – mächtige, lauten, unseres Klassenraums

(Wie ein Pudel) sieht (der Hausmeister) aus. – begossener, der eilig den Haupthahn zudreht.

Station 2

Hier geht es darum:

Texte zu überarbeiten um genauere Angaben zu machen, wann und wo etwas passiert

Tobias Lehrer schreibt,
dass ihm der Anfang von Tobias Geschichte im Großen und Ganzen gut gefallen hat. Nicht so gut gefallen haben ihm die folgenden Punkte:

1. Punkt

Dem Lehrer hat nicht so gut gefallen, dass Tobias am Anfang seiner Geschichte überhaupt keine Angaben darüber macht **wann etwas geschieht.**

2. Punkt

Genauso wenig hat Tobias Angaben gemacht, **wo etwas geschieht.** Das findet der Lehrer ebenfalls nicht toll.



Arbeitsauftrag

Bitte helfe Tobias und suche unter den Ergänzungen die jeweils passenden Angaben wann und wo etwas geschieht heraus. Wenn du die passenden Angaben gefunden hast, füge in jeden Satz eine Angabe zur Zeit und eine Angabe zum Ort ein und schreibe die erweiterten Sätze auf.

Die von Dir überarbeitete Geschichte

Tobias Entwurf

„Der andere Schneemann“

Es war einmal ein kleiner Junge, der baute gern zusammen mit seinem Vater einen riesigen Schneemann.

Seit die ersten Schneeflocken fielen, hatte der Junge gespannt darauf gewartet, dass endlich genug Schnee gefallen war.

Als schließlich genug Schnee lag, war er aufgeregt zu seinem Vater gelaufen und die beiden hatten sich ihre dicken Jacken und natürlich warme Handschuhe angezogen, bevor sie hinausgegangen waren, um einen Schneemann zu bauen.

Als sie fertig waren, schauten sich die beiden den Schneemann, den sie gebaut hatten, genau an.

„Der andere Schneemann“

Ergänzungen um nähere Angaben zum Ort und zur Zeit zu machen

direkt an der Straße

am frühen Morgen

wie jedes Jahr

im Garten

im Garten ihres Hauses

in diesem Jahr

am Fenster

jedes Jahr im Winter

Station 3

Hier geht es darum:

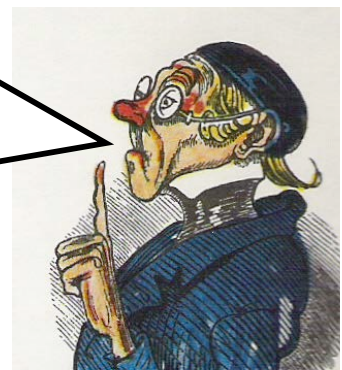
Texte zu überarbeiten, um genauere Angaben zu machen, wie, warum und wozu etwas getan wird.

Tobias Lehrer hat Tobias dafür gelobt, dass er beschrieben hat auf welche verschiedene Art und Weise der Sohn aus dem Fenster schaut.

Nicht gefallen hat ihm, dass Tobias nicht auch geschrieben hat, wie, warum und wozu etwas gesagt wird. Deshalb hatte er ihn gebeten, dies noch zu tun und entsprechende Wörter oder Wortgruppen einzufügen.

Zum Beispiel könnte Tobias statt „SAGTE ER“ schreiben:

„SAGTE ER MIT STOLZ IN DER STIMME“ oder „LAUT SAGTE ER“
oder „UNFREUNDLICH SAGTE ER“



Arbeitsauftrag

Bestimmt kannst du Tobias bei dieser Aufgabe unterstützen. Füge ein Wort oder eine ganze Wortgruppe ein, sodass der Satz genauer ausdrückt, wie, warum oder wozu etwas gesagt wird: Am Besten schreibst du deine Vorschläge zunächst mit Bleistift auf. Wenn du willst kannst du auch die Wortliste zur Hilfe nehmen.

Station 3

**Dieser Teil von Tobias
Geschichte hat dem Lehrer
sehr gut gefallen!**

Nachdem Vater und Sohn wieder ins Haus gegangen waren, hatte der Sohn noch sehr lange am Wohnzimmerfenster gestanden und sich **voller Stolz** den Schneemann **angeschaut**. Der kleine Junge **schaute** den ganzen restlichen Nachmittag **aufmerksam** aus dem Fenster. Zunächst **schaute** er sich den Schneemann **von oben bis unten an**. Später **schaute** er sich **neugierig** die Kinder **an**, die den Hügel auf der anderen Seite der Straße mit ihren Schlitten herunterfuhren. Nach einiger Zeit stellte er fest, dass die Kinder, die heute zum Schlittenfahren auf den Hügel gekommen waren, sehr unterschiedlich fuhren. Zwei der schlittenfahrenden Kinder **schaute** er sich **genauer an**. Einen Jungen, den er aus der Schule kannte und den er besonders mochte und bewunderte, **schaute** er **fasziniert an**. Das andere Kind war ein Mädchen, das er überhaupt nicht leiden konnte. Dieses Mädchen hatte er lange nicht mehr gesehen und **schaute** es einige Zeit **nachdenklich an**. Während er das Mädchen **widerwillig anschaute**, stellte er fest, dass er es immer noch schrecklich fand. Später **schaute** er sich den Schlitten des Mädchens **ausführlich an**.

Station 3

Nun bist du dran! Bitte helfe Tobias und ergänze, wie, warum und wozu etwas gesagt wird.

Kurz darauf kam sein Vater und **sagte**, nachdem er hinausgeschaut hatte: „Ich finde dieses Jahr ist uns der Schneemann besonders gut gelungen“ Findest du nicht auch?“ Der Sohn **sagte** daraufhin: „Doch, das finde ich auch! Besonders gut gefällt mir, dass unser Schneemann dieses Jahr sogar einen Hut aufhat.“ Der Vater lachte und **sagte**: „Stimmt, dass war eine gute Idee von dir, dem Schneemann zum Schluss noch den alten kaputten Topf als Hut aufzusetzen.“ Der Sohn schaute dem Schneemann ins Gesicht und **sagte** dann: „Ich finde aber, dass der Schneemann eine zu kleine Nase hat. Schade, dass wir keine größere Mohrrübe finden konnten.“ Der Vater dachte kurz nach, dann **sagte** er: „Mach dir nichts draus! Morgen wenn wir wieder einkaufen gehen, kaufen wir einfach eine größere Mohrrübe.“ „Schön, dass machen wir!“, **sagte** der Sohn und schaute weiter aus dem Fenster.

Wortliste

Station 3

„WIE“ man etwas sagen kann:

leise, überrascht, laut, nachdenklich, fröhlich, schnell, zornig, schlecht gelaunt, mit hoher Stimme, erfreut, entsetzt, ängstlich, lustig, langsam, nach kurzem Zögern,....

Bestimmt fallen dir noch viele andere Wörter ein,
wie man etwas sagen kann, oder?

Station 4

Hier geht es darum:

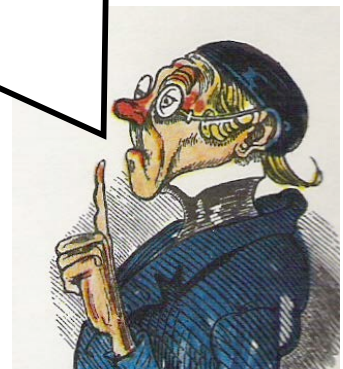
Texte zu überarbeiten, um genauere Angaben zu Personen zu machen

Wie du schon weißt, hat Tobias Lehrer Tobias dafür gelobt, dass er beschrieben hat auf welche verschiedene Art und Weise der Sohn aus dem Fenster schaut. Dem Lehrer hat nicht so gut gefallen, dass Tobias nicht genauer beschrieben hat, was der kleine Junge sieht. Deshalb hat er ihn gebeten, dies noch zu ergänzen.

Der Lehrer möchte gerne, dass Tobias die Personen in seiner Geschichte genauer und ausführlicher beschreibt.

Zum Beispiel könntest du statt „DER JUNGE“ schreiben:
„DER FREUNDLICHE JUNGE MIT DER ROTEN MÜTZE AUF DEM KOPF, DER IMMER LACHTE.“

Personen kann man also ebenso wie Gegenstände mit Hilfe von Adjektiven (*freundliche*), Attributen (*mit der Mütze*) oder auch Relativsätzen (*der immer lachte*) genauer beschreiben.



Station 4

Arbeitsauftrag

Stell dir vor, wie ein Junge oder ein Mädchen sein muss, den/das du toll findest. Wie sieht er/sie aus? Was macht er/sie? Welche Eigenschaften hat er/sie, die dir besonders gut gefallen? Wenn du damit fertig bist, stell dir vor wie ein Mädchen oder ein Junge sein muss, den/das du ganz schrecklich findest. Warum magst du ihn/sie nicht? Ist es wegen dem was er/sie tut oder sagt? Welche Eigenschaften, die dir nicht gefallen hat er/sie?

A large grey rectangular area with horizontal lines, serving as a writing space for the assignment. The bottom right corner is folded over.

Der Lehrer hat das Ende von Tobias Geschichte sehr, sehr gut gefallen und er hat Tobias dafür gelobt.

Dem Lehrer hat das Ende so gut gefallen, weil es ihm gelungen ist, einen Überraschungseffekt zu finden, das heißt der Geschichte zum Schluss eine überraschende Wende zu geben, durch die die Komplikation aufgelöst wird und mit der man als Leser überhaupt nicht gerechnet hat.

Station 5



So endet Tobias Geschichte ...

Der Junge hörte erst auf aus dem Fenster zu schauen, als es so dunkel geworden war, dass er nichts mehr sehen konnte und sein Vater kam, um ihn ins Bett zu schicken. Der Junge machte sich ein wenig Sorgen, dass der Schneemann über Nacht vielleicht wegschmelzen könnte. Aber nachdem sein Vater ihm gesagt hatte, dass er im Radio gehört habe, dass es weiterhin sehr kalt bleiben würde, konnte der kleine Junge beruhigt einschlafen.

Als der Sohn am nächsten Morgen in aller Frühe erwachte, sprang er sofort aus dem Bett, um nach dem Schneemann zu schauen. Doch als er aus dem Fenster schaute, konnte er seinen Augen nicht trauen. Noch im Schlafanzug rannte er in den Garten hinaus, weil er nicht glauben konnte, was er eben durch das Fenster gesehen hatte. Aber er hatte sich nicht getäuscht. Der Schneemann war vollkommen zerstört.

Als der Vater kurze Zeit später aus dem Wohnzimmerfenster schaute und seinen weinenden Sohn neben dem kaputten Schneemann stehen sah, wurde er sehr wütend. Ihm war sofort klar, dass es nur so sein konnte, dass jemand den Schneemann mit Absicht kaputt gemacht hatte. Der Vater musste auch nicht lange überlegen, sondern hatte gleich eine Vermutung, wer das gewesen sein könnte.

„Na warte!“, dachte er, „Dir werde ich es jetzt zeigen und ich weiß auch schon wie!“ Schnell rannte er los, denn, wenn er wollte, dass sein Plan funktionierte musste er sich beeilen. Er wusste, dass der Mann, den er in Verdacht hatte, gleich wieder an ihrem Haus vorbeikommen würde, wenn er zur Arbeit ging.

Der Sohn staunte nicht schlecht als sein Vater wenige Minuten später als Schneemann verkleidet aus der Haustür gestürmt kam. Der Vater schickte ihn schnell ins Haus und stellte sich dann an genau an die Stelle, an der gestern noch der Schneemann gestanden hatte. Kurz darauf kam auch schon ein Mann die Straße entlang gelaufen. Genau wie bereits gestern Nacht ging dieser Mann ganz nah an dem Schneemann vorbei. Und genau wie gestern Nacht hob er auch jetzt mit einem gemeinen Grinsen auf dem Gesicht, seine Hand, um dem Schneemann einen kräftigen Schubs zu geben. Aber, ihr könnt mir glauben, er staunte nicht schlecht als er kurz darauf plötzlich einen kräftigen Tritt in den Po bekam. Entsetzt und ein wenig verwirrt drehte er sich um und sah den kleinen Jungen, der am Wohnzimmerfenster stand und bis über beide Ohren lachte. In dem Moment erkannte der Mann, wer dieser Schneemann wirklich war und beeilte sich, dass er davon kam.

Am Nachmittag bauten Vater und Sohn einen neuen Schneemann. Dieser war mindestens genauso schön, wie der Schneemann, den sie am Tag zuvor gebaut hatten.

So kann ein schönes und gelungenes Ende einer Geschichte aussehen!

**An dieser 6. Station geht es darum,
dass du dir deine eigene Geschichte „Streit unter besten Freunden“
noch einmal anschaust und gegebenenfalls überarbeitest.**

Du hast heute ganz viel darüber gelernt, wie du durch genauere Angaben dafür sorgen kannst, dass dein Leser eine bessere Vorstellung von dem bekommt, wovon du erzählst. Schau dir doch jetzt noch ein Mal die Geschichte an, die du über den Streit unter Freunden geschrieben hast. Vielleicht fällt dir ja etwas auf, was du noch überarbeiten könntest oder solltest, damit deine Geschichte noch besser wird. **Lies dir dazu deine Geschichte noch ein Mal ganz genau und in Ruhe durch und markiere die Stellen, die du ändern musst:**

Zum Textüberarbeiten prüfe folgendes:

- Meinst du ein **Leser** kann sich die **Personen und Gegenstände**, die in Deiner Geschichte vorkommen, **gut vorstellen**? (Wie sie aussehen, was sie tun, welche Eigenschaften sie haben?)

Verlängere die Sätze, indem du **nähere Angaben zu den Personen und Gegenständen machst! Verwende passende Adjektive als Begleiter von Substantiven um genauere Angaben zu den Personen und Gegenständen zu machen.**

Verbinde auch die Verben in deiner Geschichte mit passenden Adjektiven oder Adverbien, sodass der Leser nicht nur erfährt, was die Personen **deiner Geschichte tun**, sondern auch wie sie es tun. **(Adjektive/Adverbien als Begleiter von Verben)**

- Meinst du ein **Leser** kann sich auch **gut vorstellen, wo, wann, warum und wozu die Dinge geschehen**, von denen du erzählst?

Verlängere die Sätze, indem du **nähere Angaben zu Zeit, zum Ort, und zum Grund und Zweck der einzelnen Geschehnisse zu machen versuchst.**

Wenn du deine Geschichte überarbeitest, wirst du an einigen Stellen etwas einfügen (Erweiterungsprobe), eventuell aber auch etwas weglassen (Weglassprobe).

5. Fördermodul:

**Planen, Schreiben und Überarbeiten einer
Geschichte**

5. Fördermodul: Anwenden und Festigen

1. Wiederholung: Aufbau und Struktur (Schwerpunkt: Spannungsaufbau)
 - Merk-, Frage- & Symbolkarten (aus 1. Fördermodul) + Merk-, Frage- & Symbolkarten (Spannungsaufbau)
2. Planen einer Geschichte
 - Einführung
 - Schreibimpuls „Eine Wintergeschichte“ (wird noch rechtzeitig nachgereicht)
 - Geschichtenplan (Arbeitsblatt)
 - Bilder für Wortschatzarbeit (optional): thematisches Wortfeld
3. Schreiben einer Geschichte
 - Einführung
 - Schreibblatt
4. Kontrolle und Überarbeiten einer Geschichte
 - Einführung Checkliste
 - Checkliste (Arbeitsblatt)
5. Präsentation und Diskussion der Schreibprodukte
 - Anregungen und Vorschläge

Material:

- Merk-, Frage- & Symbolkarten – siehe 1. Fördermodul
- Merk-, Frage- & Symbolkarten (Spannungsaufbau)
- Schreibimpuls „Eine Wintergeschichte“
- Geschichtenplan (Arbeitsblatt) – siehe 2. Fördermodul
- Schreibblatt – siehe 2. Fördermodul
- Checkliste (2x Arbeitsblatt: zur Selbstkontrolle für Schüler/innen und eine für die Lehrkraft)
- Bilder für Wortschatzarbeit

5. Fördermodul: Anwenden und Festigen

1.Phase: Wiederholung: Aufbau und Struktur (Schwerpunkt: Spannungsaufbau)

Schritte	Beispiel für ein Unterrichtsgespräch ¹	Materialien
<p>Lehrer-Schüler-Gespräch</p> <p>Visualisierung durch Merk-, Symbol- und Fragekarten</p>	<p>Zu Beginn wollen wir noch einmal alles, was wir bisher besprochen haben, wiederholen.</p> <p>Aus welchen Teilen besteht eine Geschichte (<u>Schülerantwort: Einleitung, Hauptteil, Schluss</u>)</p> <p>Nennt zunächst noch einmal die Fragen, die in den Anfang einer Geschichte gehören (<u>Schülerantwort: wer, wann, wo</u>) Die Einleitung dient dem Leser meiner Geschichte als <u>Orientierung</u>.</p> <p>Worüber schreibe ich im Hauptteil? (<u>Schülerantwort: Handlung, was in der Geschichte geschieht</u>) Der Hauptteil besteht aus mehreren Elementen. Welche sind das? (<u>Schülerantwort: Anfangsgeschehen, Komplikation, Spannung, Auflösung</u>)</p> <p>Was schreibe ich am Ende der Geschichte, also am Schluss (<u>Schülerantwort: Ergebnis, Kommentar</u>)</p> <p>Für eine gute Geschichte ist es besonders wichtig, dass sie spannend geschrieben ist. Wie kann ich eine Geschichte spannend schreiben? (<u>Schülerantwort: (Komplikations-)Steigerung, Handlungsverzögerung, vergebliche Lösungsversuche, Figurenrede, weitere Spannungselemente: Gegensatzpaare, Reihung, Parallelform</u>)</p>	<p>Merk-, Symbol- und Fragekarten (erweitert)</p>

¹ Die dick gedruckten Wörter sollten in jedem Falle in dem Unterrichtsgespräch vorkommen.

<u>2. Phase:</u> Planen einer Geschichte	
Einführung	Heute wollen wir wieder eine Geschichte schreiben und zwar eine Wintergeschichte. Dazu lese ich euch jetzt als Erstes etwas vor. Ihr könnt leise mitlesen.
Planen	Wiederholen wir noch einmal kurz gemeinsam, wie wir beim Schreiben einer Geschichte vorgehen, bevor ihr anfangt. Was machen wir als Erstes? (Schritt1: Planen , Organisieren)
Einführung erweiterter Geschichtenplan	Beim Planen helfen uns wieder der Geschichtenplan und die Wortlisten. Denk stets daran nachzuschauen, ob ihr auf der Wortliste passende Wörter findet, mit denen Denkt auch daran, euch Stichpunkte machen, wie ihr die Spannung aufbauen wollt und welche Gefühle die Personen in der Geschichte haben. Vielleicht fallen euch beim Planen auch schon gute Formulierungen also beispielsweise treffende Adjektive und Verben oder bildliche Formulierungen ein, die ihr in eurer Geschichte verwenden möchtet. Dann schreibt sie auf!
<u>3. Phase:</u> Wortschatzarbeit (thematisches Wortfeld) - optional	
Wortschatzarbeit	Bevor ihr jetzt damit beginnt, eure eignen Geschichte zu planen, wollen wir noch gemeinsam Wörter sammeln, die ihr vielleicht für das Schreiben einer Wintergeschichte brauchen könntet. Ich habe hier zwei Bilder mitgebracht. Wenn ihr euch diese Bilder genauer anschaut, fallen euch bestimmt ganz viele Wörter ein, die in einer Wintergeschichte vorkommen könnten.
<u>4. Phase:</u> Schüler planen ihre eigenen Geschichten	
Einleitung	Okay. Jetzt haben wir eine Menge an Wörtern gesammelt. Ich möchte, dass ihr jetzt damit beginnt, euch Stichpunkte für die Einleitung eurer eigenen Geschichte zu überlegen. Lehrkraft erinnert und überwacht das Vorgehen der Schüler beim Planen.
	Bilder für Wortschatzarbeit
	Geschichtenplan (Arbeitsblatt)
	Schreibimpuls „Eine Wintergeschichte“

Hauptteil	Jetzt geht es um den Hauptteil der Geschichte. Zunächst das Anfangsgeschehen, dann die Komplikation, darauf folgt die Spannung und dann die Auflösung. Jeder von euch schreibt jetzt die Stichpunkte für seine Geschichte auf. Lehrkraft überwacht das Vorgehen der Schüler beim Planen.	
Ende	Es fehlt nur noch der Schluss. Was gehört in das Ende der Geschichte? Jeder von euch schreibt jetzt die Stichpunkte für das Ende seiner Geschichte auf. Lehrkraft erinnert und überwacht das Vorgehen der Schüler beim Planen.	
	Wir haben jetzt einen Geschichtenplan. Wie gehen wir weiter vor? (Schritt 2: abschnittsweise Schreiben) Ihr sollt aus den Stichpunkten, die ihr in den Geschichtenplan eingetragen habt, eine Geschichte schreiben.	
<u>5. Phase:</u> Schreiben der eigenen Geschichte		
	Ich gebe euch jetzt wieder ein paar von den Schreibblättern mit dem breiten Rand, der so breit ist, damit ihr später eure Verbesserungen dort eintragen könnt. Bevor ihr mit dem Schreiben beginnt, überlegt euch eine Überschrift für eure Geschichte. Beim Schreiben ist es gut, wenn ihr jeden Abschnitt erst noch einmal durchlest, bevor ihr weiter schreibt. Lehrkraft überwacht das Vorgehen der Schüler beim Schreiben: Überprüfen der Verknüpfungen der Sätze und deren logische Abfolge, Verbessern monotoner Formulierungen und Satzanfänge und Unterstützung beim Spannungsaufbau.	Schreibblätter
<u>6. Phase:</u> Kontrolle und Überarbeiten der eigenen Geschichte		
	Wenn ihr mit dem Schreiben eurer Geschichte fertig seid, lest euch alles noch einmal genau durch und überprüft, ob noch etwas fehlt. Wenn ihr etwas vergessen habt, könnt ihr es in die rechte Spalte eintragen. Dort könnt ihr eintragen, wenn ihr etwas einfügen wollt, etwa genauere Beschreibung von Personen und Dingen sowie Ort, Zeit, Grund und Art und Weise des Geschehens oder wenn ihr Wörter austauschen wollt, um störende Wortwiederholungen zu vermeiden. Zum Abschluss lest eure gesamte Geschichte – mit den Verbesserungen – noch einmal ganz durch	Checkliste für Überarbeitung (Arbeitsblatt)

	<p>und überprüft die Rechtschreibung. Ich habe hier eine Checkliste vorbereitet. Damit könnt ihr jetzt überprüfen, ob ihr an alles gedacht habt, was wichtig ist, um eine gute Geschichte zu schreiben.</p>	
<p><u>Z. Phase:</u> Präsentation und Diskussion</p>		
<p>gegenseitiges Vorlesen (Anregungen und Vorschläge)</p>	<p>Nachdem wir jetzt alle fertig sind. Wollen wir uns zum Abschluss noch gegenseitig unsere Geschichten vorlesen.</p>	

Eine Winterreise

Heute ist es soweit. Max und Franziska fahren zusammen mit ihren Eltern in den Schnee. Gestern abend hatte der Vater ihnen schon Fotos gezeigt. Auf den Fotos war viel zu sehen gewesen: schlittenfahrende Kinder, ein Junge, der gerade einen Schneeball ins Gesicht bekam und noch vieles mehr.



Der Vater hatte ihnen erzählt, dass dort, wo sie jetzt hinführen, soviel Schnee lag, dass sie, wenn sie wollten, ohne Probleme ein Iglu oder einen Schneemann bauen konnten.

Die Geschwister hatten auch ihre Schlittschuhe eingepackt, weil es dort auch einen großen See gab. Und wenn sie wollten, konnte sie sogar Ski fahren gehen. Vor dem Einschlafen hatte ihre Mutter ihnen noch von dem wunderschönen Weihnachtsmarkt erzählt, den es dort gab.

Es gab so Vieles, was sie tun konnten. Max und Franziska wussten gar nicht, was sie gerne als Ersten machen würden? Schlitten fahren oder doch

lieber einen Schneemann bauen? Eine Schneeballschlacht zusammen mit ihren Eltern würde sicherlich auch großen Spaß machen!

Schreibe eine Geschichte darüber, was Franziska und Max alles erleben an ihrem ersten Tag im Schnee

Beginne damit, dass sich die beiden warm anziehen. Erzähle was sie machen und wie plötzlich etwas Ungewöhnliches passiert.

- Welche Gefühle begleiten die beiden auf dem Weg nach draußen?
- Wem begegnet die beiden?
- Was genau tun die beiden?
- Wann und wie passiert etwas Besonderes?
 - Wie fühlen sich die beiden als sie abends nach Hause gehen?



Aufbau:

Meine Erzählung fängt mit einer Orientierung für den Leser an (Einleitung)

Meine Einleitung enthält alle wichtigen Informationen. Es fehlt.....

Der Hauptteil der Geschichte enthält ein Anfangsgeschehen (normale Lauf der Dinge) , eine Komplikation (unerwartetes Ereignis) und eine (unübliche/witzige) Auflösung der Komplikation .

Ich habe eine Spannung zwischen Komplikation und Auflösung aufgebaut. Und zwar durch:

Komplikationssteigerung Handlungsverzögerung vergebliche Lösungsversuche Figurenrede andere Mittel

Der Hauptteil, in dem ich erzähle, was geschieht (Handlung), ist der längste Teil meiner Geschichte.

Ich verwende: wörtliche Rede bildliche Formulierungen

Ich beschreibe die Gefühle der beteiligten Personen

genau ungenau gar nicht

Ich beschreibe die Gedanken, Pläne und Wünsche der beteiligten Personen

genau ungenau gar nicht

Ich schreibe einen kurzen Schluss, der die Folgen für die Helden meiner Geschichte verrät (Ergebnis)

Ich habe am Schluss noch einen Kommentar geschrieben

Ich habe eine Überschrift gewählt, die den Leser neugierig macht!

Textgestaltung:

Meine **Satzanfänge** sind: abwechslungsreich wiederholen sich immer gleich

Ich verwende: **treffende Adjektive** immer meist nie

treffende Verben immer meist nie

Ich wechsele zwischen Substantiven und Pronomen: immer meist nie

Meine Verben sind: abwechslungsreich wiederholen sich immer gleich

Ich verwende Konjunktionen, um den Zusammenhang der Geschichte zu verdeutlichen:

häufig gelegentlich nie

Ich schreibe im Präteritum: immer meist nie

Aufbau:

Deine Erzählung fängt mit einer Orientierung für den Leser an (Einleitung)

Deine Einleitung enthält alle wichtigen Informationen. Es fehlt.....

Der Hauptteil der Geschichte enthält ein Anfangsgeschehen (normale Lauf der Dinge) , eine Komplikation (unerwartetes Ereignis) und eine (unübliche / witzige) Auflösung der Komplikation .

Du baust eine Spannung zwischen Komplikation und Auflösung auf. Und zwar durch:

Komplikationssteigerung Handlungsverzögerung vergebliche Lösungsversuche Figurenrede andere Mittel

Der Hauptteil, in dem du erzählst, was geschieht (Handlung), ist der längste Teil deiner Geschichte.

Du verwendest: wörtliche Rede bildliche Formulierungen

Du beschreibst die Gefühle der beteiligten Personen

genau ungenau gar nicht

Du beschreibst die Gedanken, Pläne und Wünsche der beteiligten Personen

genau ungenau gar nicht

Du schreibst einen kurzen Schluss, der die Folgen für die Helden deiner Geschichte verrät (Ergebnis)

Du hast am Schluss noch einen Kommentar geschrieben

Du hast eine Überschrift gewählt, die den Leser neugierig macht!

Textgestaltung:

Deine **Satzanfänge** sind: abwechslungsreich wiederholen sich immer gleich

Du verwendest: **treffende Adjektive** immer meist nie

treffende Verben immer meist nie

Du wechselst zwischen Substantiven und Pronomen: immer meist nie

Deine Verben sind: abwechslungsreich wiederholen sich immer gleich

Du verwendest Konjunktionen, um den Zusammenhang der Geschichte zu verdeutlichen:

häufig gelegentlich nie

Du schreibst im Präteritum: immer meist nie

Spannungs-Aufbau

Komplikationssteigerung

Handlungsverzögerung

vergebliche Lösungsversuche

Figurenrede

6. Fördermodul:

Textverflechtung durch Pronomen

6. Fördermodul: Textverflechtung durch Pronomen

1. Einführung

2. Stationenarbeit (adaptiv durch verschiedene Niveaustufen)

- Laufzettel 1 (leichteres Niveau)
oder
- Laufzettel 2 (anspruchsvolleres Niveau)

3. Auswertung

- Ergebnissicherung
- Fazit

Material:

- Stationenarbeit (Pronomen)
- Laufzettel 1
- Laufzettel 2

6. Fördermodul: Textverflechtung durch Pronomen		
Einführung: Textverflechtung durch Pronomen	<p>Damit ein Leser eure Geschichte verstehen kann, ist es wichtig, dass die Sätze in euer Geschichte inhaltlich miteinander verknüpft sind. Insbesondere, wenn es auf die Zusammenhänge und die Genauigkeit ankommt, muss man die Sätze in einer Geschichte deutlich miteinander verknüpfen. Es gibt verschiedene Möglichkeiten, wie die Sätze in einem Text miteinander verbunden werden können.</p> <p>Eine Möglichkeit, die ihr schon kennt, ist, aus zwei einzelnen Sätzen – meist mit Hilfe von Verbindungswörtern (Konjunktionen) – einen zusammengesetzten Satz zu bilden.</p> <p>Man kann die Sätze in einer Geschichte aber noch auf eine andere Art und Weise miteinander verknüpfen. Und zwar mit Hilfe von Wörtern, wie „er“, „sie“, „ihnen“, „sein“. Wer kann mir sagen, wie diese Wörter heißen [Schülerantwort: PRONOMEN] Wir wollen uns jetzt anschauen, auf welche Weise Pronomen helfen die Sätze in einer Geschichte miteinander verbinden.</p>	Stationenarbeit „Pronomen“ Laufzettel 1 + 2
Stationenarbeit (adaptiv) 1. Laufzettel 1 (Station 1 – 7) 2. Laufzettel 2 (Station 5,6,8,9)	<p>Dazu habe ich wieder eine Stationenarbeit für euch vorbereitet. Jeder von euch bekommt jetzt von mir einen Laufzettel, auf dem steht, an welchen Stationen er heute arbeiten wird.</p> <p>Wir haben uns heute sehr intensiv mit den Pronomen beschäftigt. Zum Abschluss eurer Stationenarbeit hatte ich euch noch gebeten, die Fragen auf dem Laufzettel zu beantworten.</p> <p>Die erste Frage war: „Was helfen Pronomen zu vermeiden?“ [Schülerantwort: Pronomen helfen störende Wortwiederholungen zu vermeiden.]</p> <p>Wer kann mir die nächste Frage beantworten. Was habt ihr in die beiden folgenden Lücken geschrieben? [Schülerantwort: Stellvertreter + Begleiter]</p> <p>Richtig, als Stellvertreter und Begleiter von Substantiven helfen Pronomen in besonderer Weise dabei mit, die einzelnen Sätze in einem Text miteinander zu verbinden. Wenn ich ein Pronomen als Stellvertreter für ein Substantiv verwende, muss der Leser nämlich stets im Text nach</p>	
Abschluss / Fazit		

	<p>dem Bezugswort für das Pronomen suchen, ansonsten weiß er nicht wer oder was gemeint ist.</p> <p>Manchmal sind Pronomen nicht Stellvertreter eines Substantivs sondern dessen Begleiter. Pronomen als Begleiter von Substantiven helfen aber auch einen Text zu verbinden. Bei dem Ausdruck „sein Sohn“ ist „sein“ ein Pronomen, dass das Substantiv „Sohn“ begleitet. Dieses Pronomen hilft ebenfalls dabei einen Text zu verbinden, weil es eine Beziehung zwischen dem Vater und dem Sohn herstellt.</p> <p>Wobei helfen Pronomen also? [Schülerantwort: Pronomen helfen bei der Textverflechtung]</p>
--	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Laufzettel 1

Liebe(r) _____,

bitte fange deine Arbeit an **STATION 1** an,

wenn du damit fertig bist, setze deine Arbeit an **STATION 2** fort,

als nächste Station habe ich die **STATION 3** für dich ausgewählt.

Jetzt gehe bitte zuerst zur **STATION 4**, dann zur **STATION 5**

und anschließend zur **STATION 6**.

Deine letzte Station ist heute die **STATION 7**.

Viel Erfolg!

Zum Schluss möchte ich gerne noch von dir wissen, was Pronomen alles können?

Pronomen helfen _____ zu vermeiden.

Pronomen können _____ für Substantive sein. Sie können
aber auch _____ von Substantiven sein.

Pronomen helfen bei der _____.

Laufzettel 2

Liebe(r) _____,

bitte fange deine Arbeit an **STATION 5** an,

wenn du damit fertig bist, setze deine Arbeit an **STATION 6** fort,

als nächste Station habe ich die **STATION 8** für dich ausgewählt.

Deine letzte Station ist heute die **STATION 9**.

Viel Erfolg!

Zum Schluss möchte ich gerne noch von dir wissen, was Pronomen alles können?

Pronomen helfen _____ zu vermeiden.

Pronomen können _____ für Substantive sein. Sie können
aber auch _____ von Substantiven sein.

Pronomen helfen bei der _____.

Was Pronomen alles können?

Aufgepasst,
ich erkläre dir was!

Pronomen können nicht nur helfen, störende Wortwiederholungen zu vermeiden. Pronomen können noch viel mehr!

An den folgenden Stationen lernst du, was Pronomen alles können.



Aufgepasst,
ich erkläre dir was!

Station 1

Pronomen helfen störende Wortwiederholungen zu vermeiden

Sicherlich erinnerst du dich noch: Letzte Woche haben wir gesagt, dass Pronomen Substantive (Nomen) ersetzen können, und dass man auf diese Weise störende Wortwiederholungen in einem Text vermeiden kann.

*Immer wenn du mich siehst, brauchst du einen **Stift**!*



Arbeitsauftrag:

Du findest auf dieser Seite jeweils zwei Sätze, die zusammengehören. Versuche störende Wortwiederholungen zu vermeiden, indem du jeweils in dem zweiten Satz das Substantiv durch ein passendes Pronomen ersetzt.

Er

Der kleine Junge ging langsam die dunkle Straße hinauf. ~~Der kleine Junge~~ hatte ein mulmiges Gefühl im Bauch.

Die Mutter stand am Fenster. **Die Mutter** sah den kleinen Jungen die Straße hinaufkommen.

Die Kinder hatten so viel Spaß beim Spielen gehabt. Dabei haben **die Kinder** die Zeit vergessen.

Das Essen stand schon lange auf dem Tisch. Mittlerweile war **das Essen** kalt geworden.

Der Vater lag auf dem Sofa. Ungeduldig schaute **der Vater** immer wieder auf die Uhr.

Station 2

Aufgepasst,
ich erkläre dir was!

Pronomen können noch mehr!

Pronomen können Stellvertreter für Substantive sein

Pronomen können Substantive ersetzen und als Stellvertreter für diese Substantive (Nomen) stehen. **WICHTIG:** Damit ein Pronomen Stellvertreter für ein Substantiv sein kann, muss zuerst das Substantiv genannt werden, bevor im zweiten Schritt das Pronomen als Stellvertreter im Satz stehen kann. Das Substantiv muss zuerst genannt werden, weil es das Bezugswort für das Pronomen ist.

Immer wenn du mich
siehst, brauchst du
einen **Stift**!



Arbeitsauftrag

Du findest im Folgenden wieder zwei Sätze, die zusammengehören. Im zweiten Satz ist jetzt ein Pronomen Stellvertreter für das Substantiv. Suche das Bezugswort für das Pronomen und kennzeichne mit einem Pfeil, worauf sich das Pronomen bezieht.

Der kleine Junge ging langsam die dunkle Straße hinauf. **Er** hatte ein mulmiges Gefühl im Bauch.

Die Mutter stand am Fenster. **Sie** sah den kleinen Jungen die Straße hinaufkommen.

Die Kinder hatten so viel Spaß beim Spielen gehabt. Dabei haben **sie** die Zeit vergessen.

Das Essen stand schon lange auf dem Tisch. Mittlerweile war **es** kalt geworden.

Der Vater lag auf dem Sofa. Ungeduldig schaute **er** immer wieder auf die Uhr.

Station 3

Aufgepasst,
ich erkläre dir was!

Pronomen

als Stellvertreter für Substantive helfen bei der Textverflechtung.

Eine wichtige Funktion von Pronomen ist, dass **sie** als Stellvertreter für ein Substantiv helfen Sätze miteinander zu verknüpfen.



Arbeitsauftrag

Pronomen helfen also auch bei der Textverflechtung. Wie das genau funktioniert, wollen wir uns jetzt mal genauer anschauen. Lies dazu bitte die folgenden Sätze und versuche anschließend die Fragen zu beantworten.

Sie hat eine lange Nase. WER hat eine lange Nase? _____

Er hat eine Schnupfnase. WER hat eine Schnupfnase? _____

Sie haben beide eine Stupsnase? WER hat eine Stupsnase? _____

Er hat eine gute Nase? WER hat eine gute Nase? _____

Fällt es dir schwer die Fragen zu beantworten?

Es ist kein Wunder, wenn du nicht weißt, wer mit sie und er gemeint ist, weil das Bezugswort fehlt. Ohne das Bezugswort kannst du nicht entschlüsseln, wofür die Pronomen stehen, welches Substantiv sie ersetzen.

Blättere einmal um, dort findest du einen Text. Wenn du diesen Text liest, wird es dir sicherlich ganz leicht fallen die Fragen zu beantworten, weil du in diesem Text die Bezugswörter findest, die du brauchst.

Philipp und Luise stehen zusammen mit den Zwillingen Anna und Maria, die sich zum Verwechseln ähnlich sehen, auf dem Schulhof. Philipps Hund ist auch dabei und schnuppert die ganze Zeit auf dem Boden herum. Erst gestern haben die Kinder in der Schule gelernt, dass Hunde besser riechen können als Menschen. Jetzt schauen die Kinder gegenseitig ihre eigenen Nasen an und stellen fest, dass ihre Nasen sehr verschieden aussehen.

Schließlich kommt noch Justus dazu und zeigt auf _____, um folgendes festzustellen: „Sie hat eine lange Nase!“ Dann zeigt Justus auf _____ und sagt: „Er hat eine Schnupfnase.“ Jetzt zeigt er auf _____ und _____ und behauptet: „Sie haben beide eine Stupsnase!“ Und zum Schluss streichelt Justus _____ und sagt: „Er hat eine gute Nase. Das haben wir gestern gelernt.“

Aufgepasst,
ich erkläre dir was!

Die Textverflechtung durch Pronomen funktioniert also folgendermaßen:

Der Leser, der den Satz *„Er hatte ein mulmiges Gefühl im Bauch“* liest, weiß nur dann, dass es „der kleine Junge“ ist, der dieses mulmige Gefühl hat, wenn er den Satz davor *„Der kleine Junge ging langsam die dunkle Straße hinauf.“* gelesen hat.

Zwischen zwei Sätzen wird also eine Verbindung oder ein Zusammenhang hergestellt, indem das Pronomen im zweiten Satz stets auf ein Wort oder eine Wortgruppe aus dem gerade zuvor gelesenen Satz verweist.



Pronomen beim Schreiben und Verstehen von Geschichten

Da Pronomen stets auf etwas gerade Gelesenes verweisen, helfen sie dabei, dass dem Leser deiner Geschichte die Zusammenhänge zwischen den einzelnen Sätzen deiner Geschichte deutlicher und klarer werden. Das die Zusammenhänge für den Leser deutlich und klar werden, ist wichtig, damit der Leser deine Geschichte verstehen kann.

Aufgepasst,
ich erkläre dir was!

Station 4

Pronomen als Begleiter von Substantiven

Manchmal sind Pronomen nicht Stellvertreter, sondern Begleiter eines Substantivs. Auch als Begleiter von Substantiven helfen Pronomen einen Text zu verbinden.

In dem Satz „*Der Mann schaut seinen Hund erstaunt an*“ ist „seinen“ ein Pronomen, das das Substantiv „Hund“ begleitet.

In dem Satz „*Der Mann schaut den Hund erstaunt an*“ wird das Substantiv „Hund“ nicht von einem Pronomen, sondern von einem Artikel begleitet. Der Artikel verrät aber nicht, ob der Hund dem Mann gehört, während das Pronomen „seinen“ im ersten Satz uns verrät, dass der Hund dem Mann gehört. Das Pronomen „seinen“ hilft also ebenfalls einen Text zu verbinden, weil es eine Beziehung zwischen dem Mann und dem Hund herstellt.



Arbeitsauftrag

Bitte ersetze in den folgenden Sätzen den jeweiligen Artikel (**dick gedruckt**) durch ein Pronomen. Streiche den Artikel, den du ersetzt durch und schreibe das jeweils passende Pronomen oben drüber.

*Der kleine Junge ging zu **der** Mutter.*

*Die Mutter gab **der** Tochter **die** Schultasche.*

*Die Mutter sah das Kind mit **der** Schultasche auf **dem** Rücken stolz an.*

*Die Mutter war stolz, weil **das** Kind jetzt ein Schulkind war.*

*Der kleine Junge schaute **die** Schwester mit **der** Schultasche mit großen Augen an.*

Pronomen helfen bei der Textverflechtung

Ein Text entsteht durch die Verbindung von mehreren Sätzen zu einem Ganzen.

In einem Text sind Sätze inhaltlich miteinander verknüpft. Insbesondere wenn es auf Zusammenhänge und Genauigkeit ankommt, musst du die Sätze im Text deutlich miteinander verknüpfen.

Es gibt verschiedene Möglichkeiten, wie Sätze in einem Text miteinander verbunden werden können:

- 1. Zusammenhänge zwischen einzelnen Sätzen lassen sich herstellen, indem aus einzelnen Sätzen mit Hilfe von Verbindungswörtern (Konjunktionen) zusammengesetzte Sätze werden.**
- 2. In einem Text sind nicht nur Teilsätze in zusammengesetzten Sätzen verknüpft, auch einfache Sätze sind miteinander verbunden, aber auf andere Weise, zum Beispiel durch Pronomen.**

Hinweise für die Stationenarbeit:

An den folgenden Stationen findest du die verschiedenen Teile einer Geschichte, die Lukas geschrieben hat. Seinem Lehrer gefällt die Geschichte sehr gut. Er ist nur noch nicht ganz zufrieden damit, dass Lukas an einigen Stellen überhaupt keine Pronomen verwendet und an anderen Stellen zu viele Pronomen verwendet. Wenn du Lukas hilfst, kannst du dich an den Kommentaren orientieren, die Lukas Lehrer geschrieben hat!

Station 5

Hier geht es darum:
Substantive durch Pronomen zu ersetzen, um die einzelnen Sätze
deutlicher miteinander zu verknüpfen.

Lukas Lehrer schreibt:

*„Lieber Lukas, deine Geschichte ist
sehr schön! Nur die vielen
Wortwiederholungen gefallen
mir nicht.“*

*„Versuche doch bitte stattdessen an
einigen Stellen das jeweils passende
Pronomen zu finden. Erinnerst du
dich: Pronomen können Substantive
(Nomen) ersetzen!“*

*„Du schreibst zum Beispiel sehr oft
„der kleine Junge“. Passende
Pronomen hierfür, wären zum Beispiel
„er“, „ihn“ oder „ihm“.
Ein passendes Pronomen, um „die
Mutter zu ersetzen“ wäre „sie“ oder
„ihr“.*

*„Du musst auch nicht immer „die Mutter des kleinen
Jungen“, „die Oma des kleinen Jungen“ oder „der
Vater des kleinen Jungen“ schreiben. Stattdessen
kannst du wieder ein Pronomen verwenden und
schreiben: „seine Mutter“, „seine Oma“ oder „sein
Vater“.*

*In diesem Fall ist das Pronomen nicht Stellvertreter,
sondern Begleiter des Substantivs.*



Arbeitsauftrag

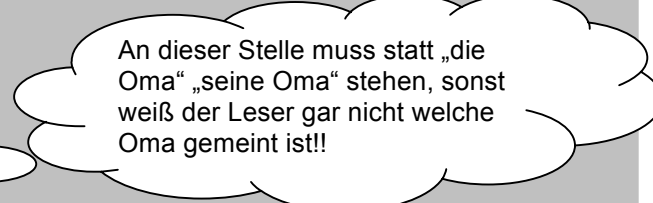
Der Lehrer hat die Stellen unterstrichen, an denen Lukas statt des Substantivs lieber ein Pronomen als Stellvertreter oder Begleiter des Substantivs verwenden soll. Hilfe Lukas bitte, indem du das jeweils passende Pronomen einfach oben drüber schreibst und das Wort oder die Wörter, die durch dieses Pronomen ersetzt hast, durchstreichst. Am Besten benutzt du dazu einen Bleistift. **Viel Erfolg!**

Das „ungenießbare“ Essen

Es war einmal ein kleiner Junge, der nach der Schule immer ganz schnell nach Hause rannte. weil der kleine Junge dann immer sehr großen Hunger hatte.

Um dem kleinen Jungen eine Freude zu machen, sorgte die Mutter des kleinen Jungen stets dafür, dass das Essen bereits dampfend auf dem Tisch stand, sobald der kleine Junge zur Tür hereinkam. Der kleine Junge war es also gewöhnt sofort mit dem Essen beginnen zu können, wenn der kleine Junge nach Hause kam.

Aber eines Tages im letzten Schuljahr stand kein dampfendes Essen auf dem Tisch, als der kleine Junge aus der Schule kam. Der kleine Junge wunderte sich sehr und ging sofort in die Küche ging, um zu schauen, was los war. Dort sah er, dass die Mutter des kleinen Jungen gar nicht da war. In dem Moment fiel es dem kleinen Jungen auch wieder ein. Die Mutter hatte dem kleinen Jungen am gestrigen Abend gesagt, dass die Mutter heute nicht da sein werde. Die Mutter des kleinen Jungen war heute nicht da, weil die Mutter heute einen wichtigen Termin bei dem Arzt der Mutter hatte.



An dieser Stelle muss statt „die Oma“ „seine Oma“ stehen, sonst weiß der Leser gar nicht welche Oma gemeint ist!!


seine

Als der kleine Junge jetzt ~~die~~ **Oma**, am Herd stehen, sah, fiel dem kleinen Jungen auch wieder ein, dass die Mutter des kleinen Jungen dem kleinen Jungen gesagt hatte, dass heute die Oma des kleinen Jungen kommen würde und stattdessen das Mittagessen für den kleinen Jungen und den Vater des kleinen Jungen kochen würde.

Station 5

Die Oma des kleinen Jungen rührte wild mit einem Löffel in einem Topf herum. Aus dem Topf stieg dunkler, schwarzer Rauch auf, der sich bereits in der ganzen Küche ausgebreitet hatte. Inzwischen war auch der Vater des kleinen Jungen nach Hause gekommen.

Wenig später stellte der Vater des kleinen Jungen einen gefüllten Teller vor den kleinen Jungen auf den Tisch. Der Vater des kleinen Jungen wünschte dem kleinen Jungen einen „Guten Appetit“ und fing an zu Essen. Aber der kleine Junge schaute skeptisch auf das Essen, das vor dem kleinen Jungen auf dem Teller lag, ohne das Essen anzurühren. Dabei hatte der kleine Junge einen riesigen Hunger.



Wer weiß es?

Weißt du, warum das Essen ungenießbar ist? _____

Arbeitsauftrag:

Kannst du bitte, bevor du mit der Arbeit an Station 6 beginnst, aus diesen beiden Sätzen einen Satz bilden?

„Seine Oma rührte wild mit einem Löffel in einem Topf herum. Aus dem Topf stieg dunkler, schwarzer Rauch auf, der sich bereits in der ganzen Küche ausgebreitet hatte.“

Hier geht es darum:

ohne das Bezugswort kann man ein Pronomen nicht verstehen.

Lukas Lehrer hat geschrieben:
„Lieber Lukas, schön, dass du in diesem Teil deiner Geschichte bereits viele Pronomen verwendet hast. Vielleicht sind es sogar etwas zu viele Pronomen? Denn an einigen Stellen ist mir nicht klargeworden, welches Substantiv das Pronomen vertritt!“

„Kleiner Tipp: Die Antwort, wofür ein Pronomen steht, findest du im Text. Pronomen haben nämlich immer ein Bezugswort, auf das sie sich beziehen.“

Beispiel:
„Das Essen schmeckt genauso gut wie sonst auch, wenn deine Mutter es kocht.“
In diesem Satz ist „das Essen“ das Bezugswort für das Pronomen „es“



Arbeitsauftrag:

An einigen Stellen ist sich Lukas selbst unsicher, für welches Substantiv das Pronomen an dieser Stelle steht. Kannst du ihm helfen?

Der Lehrer hat die Stellen unterstrichen, die ihm unklar sind. Wenn du weißt, für welches Substantiv steht, schreibe dieses Substantiv einfach mit Bleistift oben über das Pronomen.

Station 6

Sie schaute ihn eine Weile an, dann sagte sie: „Es sieht vielleicht nicht so lecker aus, aber es schmeckt. Fang endlich an, sonst wird es kalt.“

Doch er fing immer noch nicht an zu essen. Fünf Minuten später hatte der Junge immer noch nicht mit dem Essen begonnen. Als sie dies sah, sagte sie mit verärgelter Stimme zu ihm, dass er jetzt endlich anfangen sollte zu essen. Aber er weigerte sich weiterhin den Löffel in die Hand zu nehmen und mit dem Essen zu beginnen. Schließlich stand sie auf und beugte sich mit wutverzerrtem Gesicht über den Tisch zu ihm hinüber. Mit dem Finger auf das Essen zeigend sagte sie mit sehr lauter Stimme: „Iss jetzt, ich habe so lange in der Küche gestanden.“

Als er sah, wie wütend sie war, probierte er das Essen, das vor ihm auf dem Teller lag. Aber nachdem er probiert hatte, schob er den Teller weit von sich weg. Dabei schüttelte er den Kopf und hob abwehrend die Hände. Er wollte dieses angebrannte Essen auf gar keinen Fall essen.

Mit gereizter Stimme fragte jetzt sein Vater: „Was ist los? Sonst hast du doch immer so einen großen Hunger, wenn du aus der Schule nach Hause kommst?“ Er schaute ihn verzweifelt an.

Daran lag es ja auch nicht. Er hatte genauso großen Hunger wie sonst auch. Aber dieses Essen war einfach ungenießbar. Er verstand nicht, wie er so tun konnte, als sei dieses Essen, das so sehr verbrannt war, dass es fast schwarz war, ein vorzügliches Essen, das ganz wunderbar schmeckte. Dieses verbrannte Essen konnte auch ihm nicht schmecken. Er wusste nicht, was er tun sollte. Dieses Essen konnte er nicht essen, aber er hatte großen Hunger und solange alle so taten, als würde dieses Essen schmecken, bekam er auch nichts anderes zu essen. Das war klar!

Station 7

Hier geht es darum:
Pronomen helfen einfache Sätze zu einem Text zu verflechten.

Lukas Lehrer hat geschrieben:

*„Lieber Lukas der letzte Teil deiner Geschichte gefällt mir richtig gut. Du hast **viele Pronomen** verwendet und auf diese Weise ist es dir gelungen störende Wortwiederholungen zu vermeiden. Gleichzeitig hast du es auf diese Weise geschafft, die einzelnen Sätze miteinander zu verflechten.*

*Du hast **aber nicht zu viele** Pronomen verwendet, sodass es für mich als Leser leicht war ihr Bezugswort im Text zu finden, um zu entschlüsseln, welches Substantiv die einzelnen Pronomen ersetzen.*

Wenn du dir den Text anschaust, siehst du, dass es für mich kein Problem war, den kleinen Jungen durch den Text zu „verfolgen“. Ich habe alle Wörter eingekreist, die sich auf den Jungen beziehen.



Arbeitsauftrag:

Bitte lies dir den letzten Teil von Lukas Geschichte durch. Lukas Lehrer hat bereits den kleinen Jungen durch den Text „verfolgt“. Wenn du magst, kannst du prüfen, ob sich auch der Hund durch den Text „verfolgen“ lässt. Dazu nimmst du am Besten einen Farbstift und markierst alle Stelle, an denen von dem Hund die Rede ist.

Station 7

Ratlos schaute **der Junge** den Hund an, der während des Essens stets neben dem Tisch am Boden saß und hoffnungsvoll nach oben schaute. Dann schaute **er** wieder auf seinen Teller. Für **ihn** war klar. Dieses Essen konnte niemandem schmecken. **Er** schaute auf den Hund, der neben seinem Stuhl saß. Dieses Essen würde nicht einmal ihm schmecken, dachte **er** grimmig.

Plötzlich nahm **der kleine Junge** seinen Teller, stand auf und ging hinüber zum Fressnapf seines Hundes um sein Essen hineinzuschütten. Als seine Oma und sein Hund das sahen, sprangen beide auf. Aber während der Hund des Jungen erfreut aufsprang, war es Wut, die seine Oma aufspringen ließ. Sie konnte nicht fassen, dass **ihr Enkel** es wagte, das Essen, welches sie mit viel Mühe gekocht hatte, einfach dem Hund zum Fraß vorzuwerfen. „Was fällt **dir** ein, bist **du** von allen guten Geistern verlassen?“, schrie sie **ihn** an. Die Oma hörte erst auf zu schreien, als plötzlich ein lauter Knall ertönte.

Was war geschehen? **Keiner** wusste es nicht und **alle** blickten sich suchend um. Da sahen **sie** es.

Der Junge hatte Recht gehabt, selbst der Hund, der sonst wirklich alles fraß, was er finden konnte, fand dieses Essen offensichtlich ungenießbar und hatte den Hundenapf umgeschmissen.

Alle schauten verdutzt auf den Hund und dessen umgeschmissenen Hundenapf. **Niemand** sagte etwas oder rührte sich. Die Oma war die erste, die sich wieder rührte. Ohne dass **die beiden Anderen** es merkten, probierte sie zum ersten Mal selbst von dem Essen, welches sie gekocht hatte. Nachdem sie dies getan hatte, stand sie auf und nahm kurzentschlossen die beiden Teller vom Tisch und schmiss das Essen in den Mülleimer. Während sie dies tat, sagte die Oma: „Kommt, lasst **uns** eine Pizza essen gehen. **Ihr beide, du** und der Hund, habt recht, das Essen schmeckt einfach widerlich!“ Als **er** das hörte, war **der kleine Junge** sehr erleichtert und lief los, um seine Jacke zu holen. Schließlich stand auch sein Vater auf und sagte: „Na dann los!“

Bereits kurze Zeit später hatten Vater und **Sohn** beide eine schöne, große und lecker duftende Pizza vor sich stehen und stillten genüsslich ihren mittlerweile riesigen Hunger.

Station 8

Hier geht es darum:
Pronomen helfen einfache Sätze zu einem Text zu verflechten.

Lukas Lehrer hat geschrieben:

*„Lieber Lukas der letzte Teil deiner Geschichte gefällt mir richtig gut. Du hast **viele Pronomen** verwendet und auf diese Weise ist es dir gelungen störende Wortwiederholungen zu vermeiden. Gleichzeitig hast du es auf diese Weise geschafft, die einzelnen Sätze miteinander zu verflechten.*

*Du hast **aber nicht zu viele** Pronomen verwendet, sodass es für mich als Leser leicht war ihr Bezugswort im Text zu finden, um zu entschlüsseln, welches Substantiv die einzelnen Pronomen ersetzen.*

Wenn du dir den Text anschaust, siehst du, dass es für mich kein Problem war, den kleinen Jungen durch den Text zu „verfolgen“.

Ich habe alle Wörter eingekreist, die sich auf den Jungen beziehen.



Arbeitsauftrag:

Lukas Lehrer hat bereits den kleinen Jungen durch den Text verfolgt. Prüfe nach, ob sich auch der Hund, das Essen, die Oma und der Vater durch den Text verfolgen lassen.

Verfolge zunächst den Hund, dann das Essen, daraufhin die Oma und zum Schluss den Vater. Markiere die Oma, den Jungen und den Hund bitte mit unterschiedlichen Farben. Wo mehrere Personen gemeint sind, müssen sich die Farben treffen.

Station 8

Ratlos schaute **der Junge** den Hund an, der während des Essens stets neben dem Tisch am Boden saß und hoffnungsvoll nach oben schaute. Dann schaute **er** wieder auf seinen Teller. Für **ihn** war klar. Dieses Essen konnte niemandem schmecken. **Er** schaute auf den Hund, der neben seinem Stuhl saß. Dieses Essen würde nicht einmal ihm schmecken, dachte **er** grimmig. Plötzlich nahm **der kleine Junge** seinen Teller, stand auf und ging hinüber zum Fressnapf seines Hundes um sein Essen hineinzuschütten. Als seine Oma und sein Hund das sahen, sprangen beide auf. Aber während der Hund des Jungen erfreut aufsprang, war es Wut, die seine Oma aufspringen ließ. Sie konnte nicht fassen, dass **ihr Enkel** es wagte, das Essen, welches sie mit viel Mühe gekocht hatte, einfach dem Hund zum Fraß vorzuwerfen. „Was fällt dir ein, bist du von allen guten Geistern verlassen?“, schrie sie **ihn** an. Die Oma hörte erst auf zu schreien, als plötzlich ein lauter Knall ertönte.

Was war geschehen? **Keiner** wusste es nicht und **alle** blickten sich suchend um. Da sahen **sie** es.

Der Junge hatte Recht gehabt, selbst der Hund, der sonst wirklich alles fraß, was er finden konnte, fand dieses Essen offensichtlich ungenießbar und hatte den Hundenapf umgeschmissen.

Alle schauten verdutzt auf den Hund und dessen umgeschmissenen Hundenapf. **Niemand** sagte etwas oder rührte sich. Die Oma war die erste, die sich wieder rührte. Ohne dass **die beiden Anderen** es merkten, probierte sie zum ersten Mal selbst von dem Essen, welches sie gekocht hatte. Nachdem sie dies getan hatte, stand sie auf und nahm kurzentschlossen die beiden Teller vom Tisch und schmiss das Essen in den Mülleimer. Während sie dies tat, sagte die Oma: „Kommt, lasst **uns** eine Pizza essen gehen. **Ihr beide**, du und der Hund, habt recht, das Essen schmeckt einfach widerlich!“ Als **er** das hörte, war **der kleine Junge** sehr erleichtert und lief los, um seine Jacke zu holen. Schließlich stand auch sein Vater auf und sagte: „Na dann los!“

Bereits kurze Zeit später hatten Vater und **Sohn** beide eine schöne, große und lecker duftende Pizza vor sich stehen und stillten genüsslich ihren mittlerweile riesigen Hunger.

Ratlos schaute der Junge den Hund an, der während des Essens stets neben dem Tisch am Boden saß und hoffnungsvoll nach oben schaute. Dann schaute er wieder auf seinen Teller. Für ihn war klar. Dieses Essen konnte niemandem schmecken. Er schaute auf den Hund, der neben seinem Stuhl saß. Dieses Essen würde nicht einmal ihm schmecken, dachte er grimmig.

Plötzlich nahm der kleine Junge seinen Teller, stand auf und ging hinüber zum Fressnapf seines Hundes um sein Essen hineinzuschütten. Als seine Oma und sein Hund das sahen, sprangen beide auf. Aber während der Hund des Jungen erfreut aufsprang, war es Wut, die seine Oma aufspringen ließ. Sie konnte nicht fassen, dass ihr Enkel es wagte, das Essen, welches sie mit viel Mühe gekocht hatte, einfach dem Hund zum Fraß vorzuwerfen. „Was fällt dir ein, bist du von allen guten Geistern verlassen?“, schrie sie ihn an. Die Oma hörte erst auf zu schreien, als plötzlich ein lauter Knall ertönte.

Was war geschehen? Keiner wusste es und alle blickten sich suchend um. Da sahen sie es.

Der Junge hatte Recht gehabt, selbst der Hund, der sonst wirklich alles fraß, was er finden konnte, fand dieses Essen offensichtlich ungenießbar und hatte den Hundenapf umgeschmissen.

Alle schauten verdutzt auf den Hund und dessen umgeschmissenen Hundenapf. Niemand sagte etwas oder rührte sich. Die Oma war die erste, die sich wieder rührte. Ohne dass die beiden Anderen es merkten, probierte sie zum ersten Mal selbst, von dem Essen, welches sie gekocht hatte. Nachdem sie dies getan hatte, stand sie auf und nahm kurzentschlossen die beiden Teller vom Tisch und schmiss das Essen in den Mülleimer. Während sie dies tat, sagte die Oma: „Kommt, lasst uns eine Pizza essen gehen. Ihr beide, du und der Hund, habt recht, das Essen schmeckt einfach widerlich!“ Als er das hörte, war der kleine Junge sehr erleichtert und lief los, um seine Jacke zu holen. Schließlich stand auch sein Vater auf und sagte: „Na dann los!“

Bereits kurze Zeit später hatten Vater und Sohn beide eine schöne, große und lecker duftende Pizza vor sich stehen und stillten genüsslich ihren mittlerweile riesigen Hunger.

Arbeitsauftrag

Die folgende Geschichte handelt von einem Vater und seinem Sohn, die sich zusammen ein Fußballspiel anschauen wollen. Sicherlich ist dir schon aufgefallen, dass an einigen Stellen in der Geschichte Wörter fehlen. Kannst du die fehlenden Wörter einfügen?

Kleiner Tipp: Es fehlen immer dann Wörter, wenn entweder vom Vater, vom Sohn oder von dem Fußballspiel die Rede ist.

Wenn du die fehlenden Wörter in die Geschichte einfügst, denke auch daran, dass du an einigen Stellen statt der Substantive „VATER“ „SOHN“ „FUSSBALLSPIEL“ auch passende Pronomen einsetzen kannst, um störende Wortwiederholungen zu vermeiden und gleichzeitig die Sätze miteinander zu verknüpfen.

Du hast auch die Möglichkeit nach Substantiven mit ähnlicher Bedeutung zu suchen, um Wortwiederholungen zu vermeiden. Zum Beispiel könntest du statt „Sohn“ auch „Junge“ schreiben.

Das Fußballspiel

In unserer Straße lebte vor einiger Zeit einmal **ein Mann**, der zusammen mit _____ zu allen _____ ging, die immer samstags in dem Stadion an der Ecke von unserer Straße stattfanden.

Beim gemeinsamen Anschauen _____ hatten _____ stets sehr viel Spaß und **der Vater** hatte auch jedes Mal seinen Fotoapparat dabei, um die spannendsten Momente _____ zu fotografieren.

Eines Samstags im letzten Frühjahr gingen _____ wie immer gegen 16:00 Uhr zum Stadion, um dann _____ sehen zu können.

Aber an diesem Tag gab es keine Karten. _____ war ausverkauft. _____ schauten sich verdutzt an. Das hatte es noch nie gegeben.

Zunächst waren _____ einfach nur sehr überrascht und erstaunt, weil _____ damit überhaupt nicht gerechnet hatten.

Aber als _____ klar wurde, dass _____ nicht würden sehen können, wurde _____ sehr wütend.

_____ war ein begeisterter Fußballfan und gerade auf _____ hatte _____ sich besonders gefreut. Einer der heutigen Spieler schoss immer besonders schöne Tore, die _____ sehr gerne fotografiert hätte.

Station 9

Doch da war einfach nichts zu machen. Es gab überhaupt keine Karten mehr. Daran ließ sich nichts ändern. Was sollten _____ tun? _____ fiel keine Lösung ein.

Wütend starrten _____ die Mauer an, die das Stadion umgab. Sie war viel zu hoch, weder _____ noch _____ konnten hinüberschauen.

Aber auf einmal hatte _____ eine Idee, wie es _____ gelingen könnte doch noch Fotos davon zu machen, wie der Stürmer der einen Mannschaft die Tore schoss. Bisher hatte immer nur _____ die Fotos gemacht. Heute würde _____ einfach die Fotos machen. „Gib mir mal den Fotoapparat, sagte _____ zu _____. _____ schaute _____ verwirrt an, weil _____ nicht verstand, was _____ jetzt mit dem Fotoapparat wollte. „Gib schon her“, wiederholte _____ ungeduldig, weil _____ gerade den Anpfiff hörte. _____ gab _____, was _____ wollte, obwohl _____ immer noch nicht verstand. „So jetzt lass mich auf deine Schultern steigen!“ „Bist du jetzt völlig übergeschnappt“, fragte _____, weil _____ immer noch nicht verstand, was _____ vorhatte. „Los doch“, sagte _____, „_____ hat bereits begonnen, wenn _____ uns nicht beeilen, verpassen wir das erste Tor.“ Endlich verstand _____, was _____ sich überlegt hatte. Schnell stellte _____ sich dicht an die Mauer des Stadions und ließ _____ auf seine Schultern steigen. Jetzt, auf den Schultern _____ stehend, war _____ groß genug, um über die Mauer des Stadions zu schauen. Gerade noch rechtzeitig hob _____ den Fotoapparat vor das Gesicht und schoss ein Foto vom ersten Tor in _____, das der besagte Stürmer in diesem Augenblick schoss. Insgesamt machte _____ unzählige Bilder von _____ und es gelang _____ alle Tore, die in _____ fielen, auf Bildern festzuhalten. Auch von dem entscheidenden Tor, das kurz vor Schluss noch fiel, machte _____ mehrere Bilder.

Als _____ zu Ende war, gingen _____ vergnügt nach Hause, um sich die Fotos anzuschauen. Besonders _____ war ganz gespannt und konnte es kaum erwarten nach Hause zu kommen, _____ hatte ja – im Gegensatz zu _____ – das Spiel bisher nur gehört, aber nicht gesehen-

Lösungsblatt (für die Lehrkraft)

In unserer Straße lebte vor einiger Zeit einmal ein Mann, der zusammen mit seinem kleinen Sohn zu allen Fußballspielen ging, die immer samstags in dem Stadion an der Ecke von unserer Straße stattfanden.

Beim gemeinsamen Anschauen dieser Spiele hatten die beiden stets sehr viel Spaß und der Vater hatte auch jedes Mal seinen Fotoapparat dabei, um die spannendsten Momente des Spiels zu fotografieren.

Eines Samstags im letzten Frühjahr gingen Vater und Sohn wie immer gegen 16:00 Uhr zum Stadion, um dann das Spiel sehen zu können.

Aber an diesem Tag gab es keine Karten. Das Spiel war ausverkauft. Die beiden schauten sich verdutzt an. Das hatte es noch nie gegeben.

Zunächst waren die beiden einfach nur sehr überrascht und erstaunt, weil sie damit überhaupt nicht gerechnet hatten.

Aber als dem Vater klar wurde, dass er dieses Spiel nicht würde sehen können, wurde er sehr wütend. Der Vater war ein begeisterter Fußballfan und gerade auf dieses Spiel hatte er sich besonders gefreut. Einer der heutigen Spieler schoss immer besonders schöne Tore, die der Vater sehr gerne fotografiert hätte.

Doch da war einfach nichts zu machen. Es gab überhaupt keine Karten mehr. Daran ließ sich nichts ändern. Was sollten sie tun? Ihnen fiel keine Lösung ein.

Wütend starteten die beiden die Mauer an, die das Stadion umgab. Sie war viel zu hoch, weder Vater noch Sohn konnten hinüberschauen.

Aber auf einmal hatte der Sohn eine Idee, wie es ihnen gelingen könnte doch noch Fotos davon zu machen, wie der Stürmer der einen Mannschaft die Tore schoss. Bisher hatte immer nur sein Vater die Fotos gemacht. Heute würde er einfach die Fotos machen. „Gib mir mal den Fotoapparat, sagte er zu seinem Vater. Dieser schaute ihn verwirrt an, weil er nicht verstand, was der Sohn jetzt mit dem Fotoapparat wollte. „Gib schon her“, wiederholte der Sohn ungeduldig, weil er gerade den Anpfiff hörte. Der Vater gab dem Sohn, was er wollte, obwohl er immer noch nicht verstand. „So jetzt lass mich auf deine Schultern steigen!“ „Bist du jetzt völlig übergeschnappt“, fragte der Vater, weil er immer noch nicht verstand, was sein Sohn vorhatte. „Los doch“, sagte der Sohn, „das Spiel hat bereits begonnen, wenn wir uns nicht beeilen, verpassen wir das erste Tor.“ Endlich verstand der Vater, was sein Sohn sich überlegt hatte. Schnell stellte er sich dicht an die Mauer des Stadions und ließ ihn auf seine Schultern steigen. Jetzt, auf den Schultern des Vaters stehend, war der Sohn groß genug, um über die Mauer des Stadions zu schauen. Gerade noch rechtzeitig hob er den Fotoapparat vor das Gesicht und schoss ein Foto vom ersten Tor in diesem Spiel, das der besagte Stürmer in diesem Augenblick schoss. Insgesamt machte der Sohn unzählige Bilder von dem Spiel und es gelang ihm alle Tore, die in diesem Spiel fielen, auf Bildern festzuhalten. Auch von dem entscheidenden Tor, das kurz vor Schluss noch fiel, machte er mehrere Bilder.

Als das Spiel zu Ende war, gingen die beiden vergnügt nach Hause, um sich die Fotos anzuschauen. Besonders der Vater war ganz gespannt und konnte es kaum erwarten nach Hause zu kommen, er hatte ja – im Gegensatz zu seinem Sohn – das Spiel bisher nur gehört, aber nicht gesehen.

7. Fördermodul:

**Textverflechtung durch
temporale Adverbien und Konjunktionen**

7. Fördermodul: Textverflechtung durch temporale Adverbien und Konjunktionen

1. Textverflechtung durch temporale Adverbien und Konjunktionen
 - Einführung
2. Text überarbeiten: Temporale Adverbialbestimmungen durch temporale Adverbien ersetzen
 - Arbeitsblatt „Arbeitsauftrag 1“
 - Arbeitsblatt „Arbeitsauftrag 2“
 - Wortliste temporale Adverbien und adverbiale Bestimmungen
3. Wortschatzerweiterung (temporale Adverbien, adverbiale Bestimmungen und Konjunktionen
 - Arbeitsblatt „Felix Plan“
4. Sätze verbinden mit Hilfe temporaler Konjunktionen
 - Arbeitsblatt „Arbeitsauftrag 3“

Material:

- Arbeitsblatt „Arbeitsauftrag 1“
- Arbeitsblatt „Arbeitsauftrag 2“
- Arbeitsblatt „Felix Plan“
- Lösungsblatt „Felix Plan“
- Arbeitsblatt „Arbeitsauftrag 3“
- Wortliste temporale Adverbien und adverbiale Bestimmungen (Arbeitsblatt)

7. Fördermodul:

Textverflechtung durch temporale Adverbien und Konjunktionen (Satzanknüpfung und Satzverknüpfung)

1. Phase: Textverflechtung durch temporale Adverbien und Konjunktionen

In einer Geschichte folgen immer mehrere Handlungen aufeinander. Damit der Leser verstehen kann, was passiert, ist es wichtig, dass die zeitliche Reihenfolge der Handlungen eingehalten wird. Insbesondere wenn es auf die zeitliche Reihenfolge der einzelnen Handlungen in einer Geschichte ankommt, muss man sehr aufpassen. Es gibt bestimmte Wörter und Wortgruppen – zum Beispiel: am Morgen, dann, später, jetzt, seitdem, usw. -, mit denen man die zeitliche Reihenfolge in einer Geschichte deutlich machen kann. Wenn ihr solche Wörter in euren Geschichten verwendet, kann der Leser eure Geschichte besser verstehen. Er versteht was wann passiert. Durch die Verwendung von diesen Wörtern wird dem Leser klar, was als erstes passiert, was dann passiert,...., was zum Schluss der Geschichte passiert

Einführung

2. Phase: Überarbeiten eines Textes (temporale Adverbialbestimmungen durch temporale Adverbien ersetzen)

Wir wollen uns jetzt damit beschäftigen, mit Hilfe welcher Wörter oder Wortgruppen man zeitliche Angaben machen kann. Dazu werdet ihr heute in Zweier- oder Dreier-Teams zusammenarbeiten. Ihr bekommt jetzt als erstens einen Textabschnitt, es ist der Anfang einer Geschichte über einen Jungen namens Felix, in dem findet ihr eine große Anzahl von zeitlichen Angaben. Eure Aufgabe ist es, gemeinsam nach Alternativen zu suchen, die eine ähnliche Bedeutung haben wie die dick gedruckten Wörter in diesem Textabschnitt.

Ich habe hier ein Blatt, auf dem verschiedene Wörter stehen, mit denen man zeitlichen Angaben machen kann. Schaut euch dieses Blatt einmal an. Wenn ihr wollt könnt ihr auch diese Wortliste hier zu Hilfen nehmen. Vielleicht findet ihr ja auch noch weitere Wörter, die in die Liste passen.

Einführung

Arbeitsblatt „Arbeitsauftrag 1“

Wortliste temporale Adverbien

Wortliste temporale Adverbien (Arbeitsblatt)

	Ihr könnt auch noch einmal auf dem Arbeitsblatt nachschauen, ob ihr dort noch weitere Wörter findet, die nicht in der Liste stehen.	
Partnerarbeit	Lehrkraft geht rum und gibt individuelle Unterstützung	
Ergebnissicherung	Wie wollen jetzt unsere Ergebnisse vergleichen. Welche Alternative hat die Gruppe 1 für den Ausdruck „Ab und zu“? (Schülerantwort). Hat die Gruppe 2 den gleichen Ausdruck gewählt oder einen anderen? (Schülerantwort) Okay, auf welche Alternative habt ihr euch in der Gruppe 2 für den Ausdruck „bis zum heutigen Tag“ geeinigt? (Schülerantwort...) Und die Gruppe 1? Warum findet ihr das dieser Ausdruck, den ihr ausgewählt habt am Besten passt (Schülerantwort)	
Klassengespräch	Seit ihr schon gespannt, wie die Geschichte weitergeht? Was meint ihr, wie wird Felix Vater reagieren? Wird er schimpfen?	
Partnerarbeit	Ihr sollt jetzt wieder in euren Teams zusammenarbeiten. In dem folgenden Textabschnitt macht sich Felix Gedanken, wie sein Vater reagieren könnte. Er erinnert sich an verschiedene Situationen aus der Vergangenheit, in denen er Fehler gemacht hat. Eure Aufgabe ist es jetzt wieder Alternativen mit ähnlicher Bedeutung für die dick gedruckten zeitlichen Angaben zu finden.	Arbeitsblatt „Arbeitsauftrag 2“ Wortliste temporale Adverbien (Arbeitsblatt)
Ergebnissicherung	Wie wollen jetzt unsere Ergebnisse vergleichen. Welche Alternative hat die Gruppe 1 für den Ausdruck „Als Felix noch kleiner gewesen ist“? (Schülerantwort). Hat die Gruppe 2 den gleichen Ausdruck gewählt oder einen anderen? (Schülerantwort) Okay, auf welche Alternative habt ihr euch in der Gruppe 2 für den Ausdruck „vor einigen Tagen“ geeinigt? (Schülerantwort...) Und die Gruppe 1? Warum findet ihr das dieser Ausdruck, den ihr ausgewählt habt am Besten passt (Schülerantwort)	
3. Phase: Wortschatzerweiterung (temporale Adverbien, adverbiale Bestimmungen und Konjunktionen)		

Partnerarbeit	Seit ihr schon gespannt, was für einen Plan Felix sich überlegt hat? Gleich werdet ihr mehr über diesen Plan und darüber ob er funktioniert erfahren.	Arbeitsblatt „Felix Plan“
Ergebnissicherung	Wir wollen jetzt mal schauen, ob ihr in euren Gruppen alle zeitlichen Angaben, die es in dem Text gibt gefunden habt. Welches ist die erste zeitliche Angabe, die ihr gefunden habt?	
4. Phase: Sätze verbinden mit Hilfe temporaler Konjunktionen		
Partnerarbeit	<p>Jetzt haben wir uns die ganze Zeit damit beschäftigt, mit Hilfe welcher Wörter und Wortgruppen man zeitliche Angaben in einem Text machen kann, sodass der Leser die zeitliche Reihenfolge der einzelnen Handlungen in einer Geschichte erkennen kann.</p> <p>Als letztes wollen wir uns mit einer speziellen Gruppe beschäftigen. Den Verbindungswörtern (Konjunktionen). Es gibt viele verschiedene Verbindungswörter, mit denen man aus zwei Sätzen einen zusammengesetzten Satz machen kann. Je nachdem, welche Verbindungswörter man benutzt, stellt man auch verschiedene Arten von Verbindungen zwischen zwei Sätzen her. Einige Verbindungswörter sind besonders gut geeignet um die zeitliche Reihenfolge zwischen zwei Handlungen deutlich zu machen.</p> <p>Eure Aufgabe ist es jetzt mit Hilfe von passenden Verbindungswörtern zwei Sätze zu einem Satz zu verbinden.</p>	Arbeitsblatt „Arbeitsauftrag 3“
Ergebnissicherung	Zum Schluss wollen wir noch schnell vergleichen, ob die einzelnen Gruppen die gleichen Ergebnisse haben. Vielleicht sind ja sogar mehrere Lösungen möglich?	

Arbeitsauftrag 1

Heute werdet ihr in Zweier- oder Dreier-Teams zusammenarbeiten. Denn: Zwei oder drei Köpfe wissen bekanntlich mehr als einer. Und genauso wie zwei oder drei Köpfe mehr wissen, sehen zwei oder drei Augenpaare auch mehr als ein Augenpaar.

Sicherlich ahnt ihr schon, dass es heute darum geht, wie und mit Hilfe welcher Wörter oder Wortgruppen man in einer Geschichte die zeitliche Reihenfolge der Ereignisse deutlich machen kann.

Ihr erinnert euch: Zeitliche Angaben in einer Geschichte sind nötig, damit ein Leser genau weiß, was wann in einer Geschichte passiert.

*Alle **dick gedruckten** Wörter, die ihr im folgenden Textabschnitt findet, machen genaue Angaben dazu, wann etwas geschieht. Eure Aufgabe ist es, gemeinsam nach Wörtern oder Wortgruppen zu suchen, die eine ähnliche Bedeutung wie diese dick gedruckten Wörter haben. Wenn ihr wollt, könnt ihr die Wortliste zur Hilfe nehmen.*

Wahrscheinlich werdet ihr häufig mehrere Alternativen finden, die passen würden. Einigt euch auf die Alternative, von der ihr glaubt, dass sie an dieser Stelle am Besten passen würde.

Wenn ihr euch geeinigt habt, schreibt dieses Wort oder diese Wortgruppe mit Bleistift oben über das Wort oder die Wortgruppe, die ersetzt werden soll.

Die Unterschrift

Es war einmal ein kleiner Junge, der zu den besten Schülern in seiner Klasse gehörte. **Ab und an** machte der kleine Junge, der Felix hieß, zwar ein paar Flüchtigkeitsfehler, aber zumindest **bis zum heutigen Tag** hatte sein Lehrer dies nie weiter schlimm gefunden.

Am heutigen Tag jedoch war alles anders. **Im ersten Moment** wunderte sich der kleine Junge darüber, dass sein Lehrer ihn mit einem wütenden Gesichtsausdruck nach vorn zu sich an den Tisch rief, weil das **in der Vergangenheit** noch **kein einziges Mal** geschehen war. Jedoch schon **nach wenigen Minuten** wusste Felix, was los war. Felix stand jetzt dicht vor seinem Lehrer. **Als Felix dort vor seinem Lehrer stand**, zeigte dieser mit seinem Finger auf die Arbeit, die Felix **zwei Tage zuvor** in sein Heft geschrieben hatte. **Dieses Mal** war alles, aber auch wirklich alles falsch, was er geschrieben hatte. Die ganze Seite war voller roter Kommentare des Lehrers. Der Lehrer war sehr wütend und verlangte von Felix, dass sein Vater die schlechte Arbeit bis morgen unterschreiben sollte. Unglücklich ging Felix **einige Minuten später** zu seinem Platz zurück.

Nach der Schule auf dem Nachhauseweg überlegte Felix fieberhaft, wie er die geforderte Unterschrift von seinem Vater bekommen könnte, ohne dass dieser genauso wütend wie sein Lehrer werden würde. Felix überlegte und überlegte, aber ihm fiel einfach nicht ein, wie er die Unterschrift seines Vaters bekommen könnte, ohne dass der Vater sah, wie viele Fehler er in dieser Arbeit gemacht hatte. **Am Anfang** hatte Felix noch Hoffnung, dass ihm auf dem Weg nach Hause eine Lösung einfallen würde. Aber weil das nicht der Fall war, wurde er **mit der Zeit** nicht nur immer verzweifelter, sondern auch immer langsamer, je näher er dem Haus kam, in dem er schon **seit langer Zeit** lebte.

Felix war verzweifelt, weil er befürchtete, dass sein Vater, wie es in letzter Zeit **so häufig** geschehen war, schimpfen würde, wenn er sah, wie viele Fehler er in dieser Arbeit gemacht hatte.

Eure Meinung ist gefragt!

Was meint ihr? Wie wird Felix Vater reagieren, wenn er die vielen Fehler sieht? Wird er schimpfen? Habt ihr eine Idee, was Felix tun könnte, damit sein Vater nicht schimpft?

Was kann man noch sagen?

Hier findet ihr eine ganze Reihe von Ausdrücken, mit deren Hilfe ihr zeitliche Angaben machen könnt!

Zeitpunkt oder Zeitabschnitt

- anfangs – zu Anfang – zu Beginn
- bald – in einigen Stunden
- damals – in der Vergangenheit
- dann – als nächstes – daraufhin – danach
- demnächst – (zu)künftig – in Zukunft
- eben – vor einigen Minuten
- endlich – nach langer Zeit – schließlich
- eher – kurz davor
- heutzutage
- inzwischen – in der Zwischenzeit – mittlerweile
- jetzt – gerade – (genau) in diesem Moment – in diesem Augenblick
- neulich – vor einiger Zeit
- nun
- schließlich – nach langem Warten
- seither – seit diesem Tag – seit dieser Zeit
- seitdem – seit diesem Zeitpunkt
- sofort – gleich – augenblicklich – in Kürze
- vorerst – zunächst einmal
- vorhin – vor wenigen Minuten
- zugleich – im gleichen Moment – im gleichen Augenblick
- zuletzt – als letztes
- bisher – bis zu diesem Tag
- heute – am heutigen Tag

- morgen – am morgigen Tag
- gestern – am gestrigen Tag
- übermorgen – in zwei Tagen
- nie – zu keinem Zeitpunkt – niemals – noch kein einzige Mal
- später – nach einiger Zeit
- diesmal – an diesem Tag – dieses Mal
- Zeitdauer**
- immer – jedes Mal – stets
- (sehr) lange – schon seit einer Ewigkeit – schon seit langer Zeit
- noch
- zeitlebens
- Wiederholung oder Wiederkehr**
- bisweilen – von Zeit zu Zeit – mitunter
- häufig – viele Male / oft – (schon) einige Male
- manchmal – hin und wieder – ab und zu
- mehrmals – mehrere Male
- selten – wenige Male – in Ausnahmefällen
- morgens – am Morgen / abends – am Abend / nachts – in der Nacht
- vormittags – am Vormittag
- montags, dienstags, usw. – am Montag, am Dienstag, usw.
- einmal, zweimal, dreimal, usw.

Arbeitsauftrag 2

In dem folgenden Textabschnitt denkt Felix, darüber nach, was passieren könnte, wenn sein Vater die vielen Fehler in seiner Arbeit entdeckt. Er erinnert sich an verschiedene Situationen aus der Vergangenheit, in denen er Fehler gemacht hat und ruft sich ins Gedächtnis, wie sein Vater darauf reagiert hat.

*Auch in diesem Textabschnitt findet ihr wieder viele Wörter oder auch Wortgruppen, mit deren Hilfe zeitliche Angaben gemacht werden. Sie sind wieder **dick gedruckt**.*

Eure Aufgabe ist auch jetzt, gemeinsam andere Wörter oder Wortgruppen zu finden, die eine ähnliche Bedeutung haben. Wenn ihr wollt könnt ihr wieder die Wortliste zur Hilfe nehmen.

Auch hier gibt es häufig wieder mehre Alternativen.. Ihr müsst euch also auch hier wieder auf ein Wort oder eine Wortgruppe einigen, das eurer Meinung nach, an der jeweiligen Stelle am Besten passen würde!

Während Felix langsam weiter läuft, hat er folgende Gedanken:

Als Felix noch kleiner gewesen ist, war sein Vater nicht so streng mit ihm. Aber mit Schaudern erinnerte sich Felix **jetzt** daran, was **vor einigen Tagen** passiert war. Der Vater hatte sich fürchterlich darüber aufgeregt, als er entdeckt hatte, dass Felix einen Fehler gemacht hatte. Dabei war es nur ein kleiner Fehler gewesen. **Seit diesem Tag** gab sich Felix noch mehr Mühe keine Fehler zu machen. Das gelang ihm natürlich nicht **jedes Mal**. Schließlich macht jeder **von Zeit zu Zeit** einen Fehler. **Am gestrigen Tag** erst hatte Felix wieder einen ziemlich blöden Fehler gemacht. Doch **dieses Mal** hatte sein Vater gelacht. Aber leider war der Vater auch schon **viele Male** sehr wütend geworden, wenn Felix einen Fehler gemacht hatte, sodass Felix nicht wissen konnte, ob sein Vater am heutigen Tage lachen oder aber schimpfen würde. **Einige Male** hatte der Vater sogar herumgeschrien,

weil er sich so geärgert hatte. **An einem Nachmittag** hatte er so laut gebrüllt, dass Felix richtig Angst bekommen hatte.

Seit diesem Tag macht Felix seine Hausaufgaben lieber allein in seinem Zimmer und wird **stets** unruhig, sobald sein Vater das Zimmer betritt.

Während Felix so nachdachte, ging er langsam weiter und **nach einiger Zeit** war er vor seiner Haustür angekommen, was bedeutete, dass Felix **in einigen Minuten** seinem Vater gegenüberstehen würde.

Felix hatte **heute** doppelt so viel Zeit für den Nachhauseweg gebraucht, was nur **in Ausnahmefällen** vorkam. Sein Vater erwartete ihn bereits an der Wohnungstür und schaute ihm freundlich lächelnd entgegen. Kaum war Felix oben angekommen, da fragte sein Vater ihn, ob sie die Arbeit, die sie **zwei Tage zuvor** geschrieben hatten, schon zurückbekommen hätten?

Wenn ihr glaubt, dass Felix jetzt vor Angst ins Schwitzen geraten ist, dann täuscht ihr euch. Denn in der Zwischenzeit hat Felix längst einen Plan, wie er die Unterschrift des Vaters bekommen könnte, ohne diesem die schlechte Arbeit zeigen zu müssen. Sobald ihr mit dieser Aufgabe fertig seid, werdet ihr mehr über diesen Plan erfahren und auch darüber, ob dieser Plan funktioniert!

Felix Plan

Jetzt erfahrt ihr, was für einen Plan sich Felix überlegt hat und ob dieser Plan funktioniert. Markiert bitte alle Wörter oder Wortgruppen, die in diesem Textabschnitt verwendet wurden, um zeitliche Angaben zu machen. Am Besten kreist ihr sie mit einem Bleistift. ein.

Wie jeden Tag begann Felix am Nachmittag seine Hausaufgaben zu erledigen. Aber an diesem Tag tat er es nicht, wie die Tage zuvor, in seinem Zimmer, sondern am heutigen Tag setzte er sich an den Tisch im Wohnzimmer, an dem auch der Vater saß und seine Zeitung las. Die beiden saßen sich eine ganze Weile gegenüber. Während der Vater währenddessen in seiner Zeitung las, wartete Felix angespannt auf den richtigen Augenblick, um seinen Plan in die Tat umzusetzen.

Nach einiger Zeit zog Felix ein weißes Blatt aus seiner Schultasche. Daraufhin drehte er sich zu seinem Vater um und fragte ihn, ob er ihm mal sein Halstuch leihen könne.

Der Vater war zunächst verwundert über den Wunsch seines Sohnes. Dann wurde er neugierig, genau wie der Sohn es erhofft hatte. Schließlich wurde der Vater so neugierig, dass er seinen Sohn fragte, wofür er das Tuch bräuchte.

„Ach“, sagte Felix gelangweilt, „der Lehrer hat mir nicht geglaubt, dass ich meine Unterschrift auch mit verbundenen Augen schreiben kann. Jetzt will ich es einmal ausprobieren und ein wenig üben. Es wäre doch gelacht, wenn mir das nicht gelingen sollte.“ Interessiert und ein wenig belustigt schaute der Vater seinem Sohn eine Zeitlang zu. Nachdem dieser es mehrmals probiert hatte, fragte er seinen Vater ganz unbeteiligt: „Willst du es nicht auch einmal probieren?“ Das ließ sich der Vater nicht zweimal sagen. Sofort band er sich das Tuch um. Dann nahm er ein weißes Blatt und fing an zu schreiben. Der Sohn aber ging, sobald sein Vater sich das Tuch umgebunden hatte und nicht mehr sah, was der Sohn tat,

leise zu seiner Schultasche. Als er seine Schultasche gefunden hatte, holte er das Heft mit der schlechten Arbeit heraus. Daraufhin ging er wieder zu seinem Vater und stellte sich neben ihn, um ihn dabei zu beobachten, wie er versuchte seine Unterschrift mit verbundenen Augen zu schreiben. Plötzlich in einem günstigen Moment schob er das aufgeschlagene Heft auf das Blatt, auf dem der Vater gerade seine Unterschriften zu schreiben versuchte. Der Sohn war jetzt sehr angespannt, weil er es schaffen musste, sein Heft genau an die richtige Stelle zu schieben, sodass der Vater mit den verbundenen Augen, dann, ohne es zu merken, seine Unterschrift statt auf das Blatt in das Heft des kleinen Jungen hineinschrieb und zwar genau dort, wo der Lehrer morgen die Unterschrift des Vaters sehen wollte. Nachdem der Vater fertig war, zog der Junge das Heft wieder weg und packte es schnell in seine Schultasche. Er hatte es soeben in der Tasche verstaut und grinste erleichtert vor sich hin, als sein Vater das Tuch abnahm, um sich anzugucken, was er geschrieben hatte. Stolz und mit einem Lachen um den Mund schaute der Vater lange auf das Blatt mit seinen Unterschriften. Er hatte überhaupt keine Ahnung, was er da gerade mit verbundenen Augen unterschrieben hatte.

Lösungsblatt (für die Lehrkraft)

Wie **jeden Tag** begann Felix **am Nachmittag** seine Hausaufgaben zu erledigen. Aber **an diesem Tag** tat er es nicht, wie **die Tage zuvor**, in seinem Zimmer, sondern **am heutigen Tag** setzte er sich an den Tisch im Wohnzimmer, an dem auch der Vater saß und seine Zeitung las. Die beiden saßen sich **eine ganze Weile** gegenüber. **Während** der Vater **währenddessen** in seiner Zeitung las, wartete Felix angespannt auf den richtigen Augenblick, um seinen Plan in die Tat umzusetzen.

Nach einiger Zeit zog Felix ein weißes Blatt aus seiner Schultasche. **Daraufhin** drehte er sich zu seinem Vater um und fragte ihn, ob er ihm mal sein Halstuch leihen könne.

Der Vater war **zunächst** verwundert über den Wunsch seines Sohnes. **Dann** wurde er neugierig, genau wie der Sohn es erhofft hatte. **Schließlich** wurde der Vater so neugierig, dass er seinen Sohn fragte, wofür er das Tuch brächte.

„Ach“, sagte Felix gelangweilt, „der Lehrer hat mir nicht geglaubt, dass ich meine Unterschrift auch mit verbundenen Augen schreiben kann. **Jetzt** will ich es einmal ausprobieren und ein wenig üben. Es wäre doch gelacht, wenn mir das nicht gelingen sollte.“ Interessiert und ein wenig belustigt schaute der Vater seinem Sohn **eine Zeitlang** zu. **Nachdem** dieser es **mehrmals** probiert hatte, fragte er seinen Vater ganz unbeteiligt: „Willst du es nicht auch einmal probieren?“. Das ließ sich der Vater nicht zweimal sagen. **Sofort** band er sich das Tuch um. **Dann** nahm er ein weißes Blatt und fing an zu schreiben. Der Sohn aber ging, **sobald** sein Vater sich das Tuch umgebunden hatte und nicht mehr sah, was der Sohn tat, leise zu seiner Schultasche. **Als** er seine Schultasche gefunden hatte, holte er das Heft mit der schlechten Arbeit heraus. **Daraufhin** ging er wieder zu seinem Vater und stellte sich neben ihn, um ihn dabei zu beobachten, wie er versuchte seine Unterschrift mit verbundenen Augen zu schreiben. **Plötzlich** in einem günstigen Moment schob er das aufgeschlagene Heft auf das Blatt, auf dem der Vater **gerade** seine Unterschriften zu schreiben versuchte. Der Sohn war **jetzt** sehr angespannt, weil er es schaffen musste, sein Heft genau an die richtige Stelle zu schieben, sodass der Vater mit den verbundenen Augen, **dann**, ohne es zu merken, seine Unterschrift statt auf das Blatt in das Heft des kleinen Jungen hineinschrieb und zwar genau dort, wo der Lehrer **morgen** die Unterschrift des Vaters sehen wollte. **Nachdem** der Vater fertig war, zog der Junge das Heft wieder weg und packte es schnell in seine Schultasche. Er hatte es **soeben** in der Tasche verstaut und grinste erleichtert vor sich hin, **als** sein Vater das Tuch abnahm, um sich anzugucken, was er geschrieben hatte. Stolz und mit einem Lachen um den Mund schaute der Vater **lange** auf das Blatt mit seinen Unterschriften. Er hatte überhaupt keine Ahnung, was er da **gerade** mit verbundenen Augen unterschrieben hatte.

Arbeitsauftrag 3

Sicherlich erinnert ihr euch noch daran, dass man mit Hilfe von Konjunktionen (Verbindungswörter) zwei Sätze miteinander verbinden kann.

Es gibt viele verschiedene Verbindungswörter, mit denen man aus zwei Sätzen einen zusammengesetzten Satz machen kann.

Je nachdem, welche Verbindungswörter man benutzt, stellt man auch verschiedene Arten von Verbindungen zwischen zwei Sätzen her.

Ihr findet auf der folgenden Seite jeweils zwei Sätze, deren Verbindung durch ein Adverb (das dick gedruckte Wort) deutlich gemacht wird. Eure Aufgabe ist es jetzt aus diesen zwei Sätzen mit Hilfe eines passenden Verbindungswortes einen zusammengesetzten Satz zu bilden. Dazu müsst ihr das Adverb durch ein passendes Verbindungswort ersetzen. Das Verbindungswort, welches ihr benutzt könnt, findet ihr jeweils in Klammern dahinter.

*Denkt daran, wenn ihr aus zwei Sätzen einen zusammengesetzten Satz bildet, müsst ihr **die Sätze auch umstellen.***

Felix hat heute eine schlechte Arbeit geschrieben. **Davor** hatte er immer nur ein paar Flüchtigkeitsfehler in seinen Arbeiten gemacht (bevor)

Felix Vater hat die schlechte Arbeit endlich unterschrieben. **Bis dahin** fühlte sich Felix sehr unwohl. (bis)

Felix hat die Unterschrift von seinem Vater bekommen. **Daraufhin** ist er glücklich. (nachdem)

Felix Vater wird neuerdings manchmal so wütend, wenn Felix einen Fehler macht. Seitdem macht Felix seine Hausaufgaben lieber in seinem Zimmer. (seit)

Felix hat die Unterschrift von seinem Vater. Anschließend ist er froh. (sobald)

Felix holt sein Heft aus der Schultasche. Währenddessen hat sein Vater die Augen verbunden. (während)

8. Fördermodul:

**Planen, Schreiben und Überarbeiten einer
Geschichte**

8. Fördermodul: Anwenden und Festigen

(Schwerpunkt: Textverflechtung durch Pronomen und temporale Adverbien und Konjunktionen)

- siehe 5. Fördermodul, aber in diesem Modul mit dem besonderem Schwerpunkt der Textverflechtung

Materialien:

- Schreibimpuls
- Wortlisten (aus allen bisherigen Fördermodulen)
- Geschichtenplan (siehe 2. Fördermodul)
- Schreibblatt (siehe 2. Fördermodul)
- Checkliste (siehe 5. Fördermodul)

**8. Fördermodul: Anwenden und Festigen
(Schwerpunkt: Textverflechtung durch Pronomen und temporale Adverbien und Konjunktionen)**

1. Phase: Planen einer Geschichte (ca. 20 min)

Vorlesen des Schreibimpulses	Heute wollen wir wieder eine Geschichte schreiben. Dazu lese ich euch jetzt als erstes wieder etwas vor und ihr könnt leise mitlesen.	Schreibimpuls
kurze Wiederholung	Wiederholen wir noch einmal gemeinsam, wie wir beim Schreiben einer Geschichte vorgehen. Was machen wir als Erstes? (Schritt1: Planen, Organisieren) Beim Planen helfen uns wieder der Geschichtenplan und die Wortlisten. Denk daran nachzuschauen, ob ihr auf der Wortliste passende Wörter findet, mit denen ihr spannend beschreiben könnt, sodass....	
Einleitung	Beginnen wir damit uns Stichpunkte für den Anfang eurer Geschichte zu überlegen Lehrkraft erinnert und überwacht das Vorgehen der Schüler beim Planen.	Geschichtenplan + Wortlisten
Hauptteil	Jetzt geht es um den Hauptteil der Geschichte. Ihr müsst Stichpunkt für das Anfangsgeschehen, die Komplikation, die Spannung und die Auflösung notieren Achtet darauf, dass die einzelnen Handlungen auch in einer sinnvollen Reihenfolge stehen. Jeder von euch schreibt jetzt die Stichpunkte für seine Geschichte auf. Lehrkraft überwacht das Vorgehen der Schüler beim Planen.	
Ende	Es fehlt nur noch der Schluss. Was gehört in das Ende der Geschichte? Jeder von euch schreibt jetzt die Stichpunkt für das Ende seiner Geschichte auf. Lehrkraft erinnert und überwacht das Vorgehen der Schüler beim Planen.	

	Jeder von uns hat jetzt einen Geschichtenplan. Wie gehen wir weiter vor? (Schritt 2: abschnittsweise Schreiben) Ihr sollt aus den Stichpunkten, die ihr in den Geschichtenplan eingetragen habt, eine Geschichte schreiben.	
2. Phase: Schreiben einer Geschichte (ca. 30 min)		
Einführung	<p>Bevor ihr mit dem Schreiben beginnt, bekommt ihr von mir wieder ein Schreibblatt. In die linke Spalte schreibt ihr eure Geschichte. In die rechte Spalte könnt ihr später eure Verbesserungen eintragen. Überlegt eine Überschrift.</p> <p>Beim Schreiben ist es gut, wenn ihr jeden Abschnitt erst noch einmal durchlest, bevor ihr weiter schreibt.</p> <p>Ich möchte, dass ihr dieses Mal besonders darauf achtet, das der Leser die zeitliche Reihenfolge der einzelnen Handlungen nachvollziehen kann. Damit euch das gelingt, könnt ihr temporale Adverbien und Konjunktionen verwenden (Wortliste)</p> <p>Außerdem möchte ich, dass ihr die einzelnen Sätze mit Hilfe von Pronomen miteinander verknüpft. Denk daran, was wir vor zwei Wochen geübt haben.</p>	Schreibblatt Wortlisten ausgefüllter Geschichtenplan
Schreiben	Lehrkraft überwacht das Vorgehen der Schüler beim Schreiben: Überprüfen der Verknüpfungen der Sätze und deren logische Abfolge, Verbessern monotoner Formulierungen und Satzanfänge.	
3.Phase: Kontrolle und Überarbeiten einer Geschichte		
	Wenn ihr mit dem Schreiben eurer Geschichte fertig seid, lest euch alles noch einmal genau durch und überprüft, ob noch etwas fehlt. Benutzt dazu wieder die Checkliste. Wenn ihr etwas vergessen habt, könnt ihr es in die rechte Spalte eintragen. Zum Abschluss lest eure gesamte Geschichte – mit den Verbesserungen – noch einmal ganz durch und überprüft die Rechtschreibung. Schaut, ob ihr noch Stellen findet, an denen ihr die Substantive durch Pronomen ersetzen könnt, sodass die Sätze stärker miteinander	Checkliste

	<p>verknüpft sind. Schaut auch, ob man als Leser die zeitliche Reihenfolge der einzelnen Handlungen gut nachvollziehen kann oder ob ihr vielleicht an der einen oder anderen Stellen noch eine zeitliche Angabe einfügen solltet.</p>	
--	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--

Ein Frühlingsnachmittag

Auf ihrem Weg zur Schule kommt Julia jeden Tag an einem schönen Park vorbei. In dem Park gibt es einen großen Spielplatz, der im Sommer voller spielender Kinder ist. Aber im Winter ist alles von einer dicken weißen Schneedecke verhüllt und es sind kaum Menschen dort.

Jetzt Ende Februar schickt die Sonne endlich ihre ersten freundlichen wärmenden Strahlen zur Erde und der Schnee beginnt langsam zu schmelzen. Die Tage werden länger und zartes Grün und erste Knospen und Blüten kündigen den Frühling an. Morgens hört man auch bereits wieder einige zurückgekehrte Vögel zwitschern.

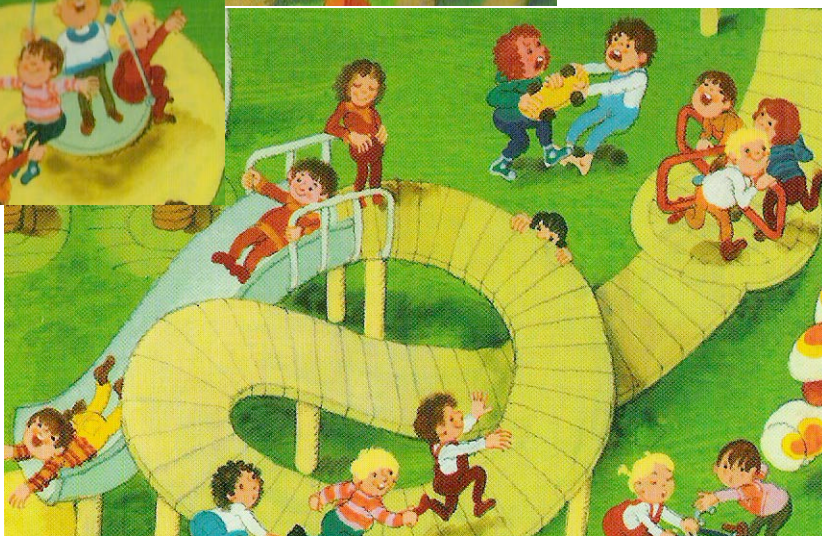
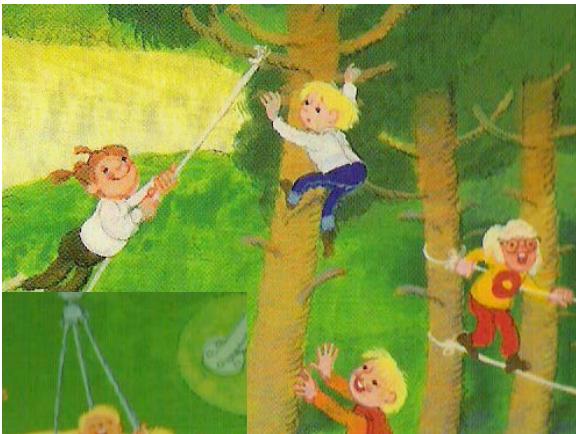
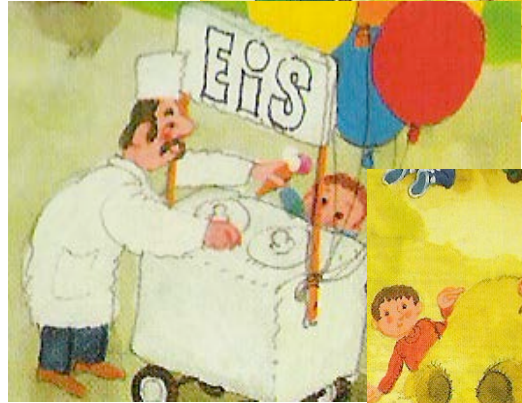
Julia wartet schon sehnsüchtig auf den Frühling. Sie will sich endlich wieder mit ihren Freunden im Park zum Spielen treffen. Im letzten Jahr haben sie dort viel Zeit verbracht und viel Spaß gehabt. Mitunter hat es auch Streit gegeben, aber meistens haben sie sich dann schnell wieder vertragen.

Sie haben Eis gegessen, sind viel auf dem Spielplatz gewesen, haben gemeinsam herumgetobt, Fangen und Verstecken gespielt. Sie sind auch auf Bäume geklettert. An manchen Tagen haben sie riesige Sandburgen gebaut oder sind auf ihren Fahrrädern oder Inline-Skates durch den Park gefahren.

Als Julia eines Morgens die ersten spielenden Kinder im Park entdeckt, freut sie sich sehr. „Endlich ist der lange Winter vorbei“, denkt sie. Als sie ihre Freunde trifft, verabredet sie sich sogleich mit ihnen.

Voller Vorfreude schaut Julia an diesem Vormittag aus dem Fenster und überlegt, was sie heute am Nachmittag am liebsten mit ihren Freunden im Park tun möchte. Letztes

Jahr hat sie mit ihrem Freund Lukas immer einen Wettstreit veranstaltet, wer von ihnen beiden am höchsten schaukeln und dann am weitesten springen kann. Mit ihrer Freundin Sara ist sie am liebsten durch den Park geskatet. Einmal hat es einen schrecklichen Zusammenstoß mit einem kleinen Jungen gegeben, der plötzlich auf den Weg gerannt war.



Schreibe eine Geschichte darüber, was Julia am Nachmittag zusammen mit ihren Freunden im Park erlebt.

Beginne mit dem Treffen der Freunde und erzähle, was die Freunde tun und wie plötzlich etwas Ungewöhnliches passiert.

- *Welche Gefühle begleiten Julia, als sie sich mit ihren Freunden im Park trifft?*
- *Mit welchen Freunden trifft Julia sich? Sind Lukas und Sara auch dabei?*
- *Was machen die Freunde an diesem Nachmittag? Machen sie das gleiche wie im letzten Jahr oder etwas ganz anderes?*
- *Wann und wie passiert etwas Besonderes?*
- *Wie fühlt sich Julia, als sie am Abend nach Hause kommt?*

Erzähle so, dass ein Leser versteht, wie Julia sich fühlt.

Finde eine Überschrift, die den Leser neugierig auf deine Geschichte macht!

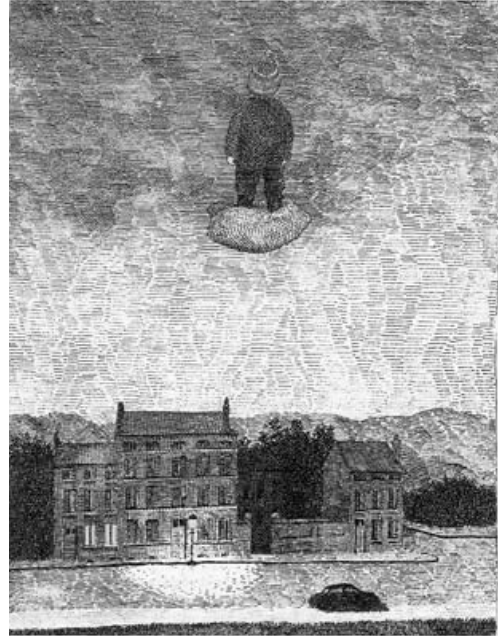
Anlage 8.2.:

„Schreibimpulse“ zur Erhebung der Sprachdaten

Toms Reise

Langsam schwebte Tom auf seinem Flugkissen zum Fenster hinaus. Die Nacht hatte sich mittlerweile fast vollständig über die Dächer der Stadt gesenkt und Tom schaute erwartungsvoll in die dunkle Ferne. Während er auf seinem Flugkissen durch die schwarze Nacht flog, überlegte er, wohin seine Reise wohl diesmal gehen würde?

Vielleicht ins Land der Riesen und Zwerge hinter den sieben Bergen? Oder nach Australien zu den Kängurus? Möglicherweise ging seine Reise aber auch in ein ihm noch völlig fremdes und unbekanntes Land, vielleicht sogar in das Land seiner Träume? Tom dachte darüber nach, wie ihm eine Reise zum Mittelpunkt der Erde oder sogar in die unbekanntes Tiefen der Meere oder aber in eine fremde Galaxie zu einem unbekanntes Stern gefallen würde.



Auf seinen nächtlichen Ausflügen war Tom schon an vielen Orten gewesen und bisher war auf jeder seiner Reisen etwas Besonderes und Unerwartetes passiert. Vielleicht würde er auch auf dieser Reise die Bekanntschaft mit ihm unbekanntes Wesen machen? Möglicherweise würde er sogar neue Freunde finden? Tom wusste noch nicht, was ihn diesmal erwartete und schaute gespannt auf das Licht in der Ferne, das Ziel seiner heutigen Reise. Das Licht kam jetzt schnell näher und Tom spürte wie das Flugkissen sich langsam senkte....

Schreibe eine Geschichte über Toms Reise

Tom macht eine Reise, in ein ihm unbekanntes, fremdes Land, in dem er etwas Besonderes erlebt. Beginne mit Toms Ankunft in dem noch fremden Land und erzähle, wie plötzlich etwas Ungewöhnliches passiert.

- *Welche Gefühle begleiten Tom bei seiner Ankunft?*
- *Wie sieht der Ort aus, an dem Tom mit seinem Flugkissen landet?*
- *Wem begegnet Tom?*
- *Wann und wie passiert etwas Besonders?*
- *Wie fühlt sich Tom auf dem Heimweg?*

Erzähle die Reise so, dass ein Leser versteht, wie sich Tom fühlt.

Finde eine Überschrift, die den Leser neugierig auf die Geschichte macht.

Ein Nachmittag im Winter

Eines Abends als Laura kurz vor dem Einschlafen noch ein Mal aus dem Fenster schaute, sah sie, dass es angefangen hatte, zu schneien. Kurz bevor Laura einschlief und anfang zu träumen, überlegte sie, was sie am liebsten tun würde, wenn der Schnee bis morgen nach der Schule liegen blieb.



Im letzten Jahr hatte sie viele Nachmittage zusammen mit ihren Freunden draußen im Schnee gespielt. Sie war am liebsten Schlitten gefahren. Ihr Bruder Noah hatte viel lieber zusammen mit seinen Freunden Schneeballschlachten veranstaltet. Vielleicht froh ja sogar der See über Nacht zu, dann könnten sie auch Schlitsschuh laufen. Sicherlich würde ihre kleine Schwester wieder darum betteln, dass Laura mit ihr einen Schneemann baute. Aber vielleicht wollte ihre Schwester ja dieses Jahr auch lieber Schlitten fahren? Laura denkt noch eine Weile über die Ereignisse und Erlebnisse im letzten Winter nach. Sie erinnert sich, dass es im letzten Jahr auch an Weihnachten geschneit

hatte. Langsam wird Laura müde und schläft ein. Nachts hat sie einen seltsamen Traum. Sie träumt von einem Nachmittag draußen im Schnee und davon was sie an diesem Nachmittag alles erlebt.

Schreibe eine Geschichte über Lauras Traum

Laura träumt von einem Nachmittag draußen im Schnee, an dem sie etwas Besonderes erlebt.

Beginne damit, dass Laura sich warm anzieht, um draußen im Schnee zu spielen. Erzähle was sie macht und wie plötzlich etwas Ungewöhnliches passiert.

- Welche Gefühle begleiten Laura auf dem Weg nach draußen?
- Wem begegnet Laura?
- Was genau tut Laura?
- Wann und wie passiert etwas Besonderes?
- Wie fühlt sich Laura als sie abends nach Hause geht?



Der Ausflug

Es ist Samstagmorgen. Jakob sitzt, wie jeden Samstag, mit seiner ganzen Familie am Tisch. Sie frühstücken. „Wollen wir morgen einen Ausflug machen?“, fragt der Vater. „Jakob, was würdest du gerne tun?“ Jakob überlegt: „Sein Freund Julian fährt morgen an den Badensee. Vielleicht wäre das ja eine schöne Idee, oder doch lieber ins Freibad?“ Aber bevor Jakob etwas antworten kann, ruft sein kleiner Bruder: „Ich möchte gerne auf den Rummel!“ „Nein, nicht schon wieder!“ brüllt Marie, die Schwester der beiden. „Lasst uns lieber in den Zoo gehen!“ Jakob findet es dort langweilig. „Dann will ich aber auf den Spielplatz!“, mault der kleine Bruder. Mit einem Mal schreien alle durcheinander. Als es immer lauter wird, schlägt die Mutter plötzlich mit der Hand auf den Tisch und verkündet: „Schluss mit dem Geschrei! Ich habe genug gehört. Ich weiß jetzt, was jeder von euch gerne tun würde!“ „Also, ich“, sagt der Vater, „ich würde gerne mal wieder eine Wanderung oder eine Fahrradtour machen. Das wäre doch auch eine schöne Sache, oder?“ Alle schauen ihn entgeistert an. Schließlich meint die Mutter: „Passt auf! Ich werde mir bis morgen etwas Schönes überlegen, was wir alle gemeinsam machen können!“



Schreibe eine Geschichte über den Ausflug, den Jakob mit seiner Familie macht.

Beginne damit, dass die Mutter der Familie ihren Vorschlag verkündet. Freut sich Jakob über diesen Vorschlag oder hätte er lieber etwas Anders gemacht? Gibt es vielleicht Streit?

Was erlebt Jakob mit seiner Familie auf dem Ausflug? Erzähle genau, was sie machen und wie plötzlich etwas Ungewöhnliches, etwas Besonderes passiert! Was genau passiert? Passiert ein Unglück oder ein schönes Erlebnis, mit dem keiner gerechnet hat?

Überlege dir auch, wie Jakob sich zu Beginn des Ausfluges fühlt und wie er sich fühlt als plötzlich etwas Besonderes passiert? Welche Gefühle hat Jakob am Abend, als die Familie wieder zu Hause angekommen ist?



Anlage 8.3.:

Interkorrelationen der abhängigen Variablen

Gesamtstichprobe

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18

1. Textumfang	<i>Pretest</i>	1																	
2. Textumfang	<i>Posttest</i>	.449**	1																
3. Textumfang	<i>Follow-up</i>	.520**	.409**	1															
4. MTL D	<i>Pretest</i>	.191**	.030	.205**	1														
5. MTL D	<i>Posttest</i>	.172*	.137	.226**	.415**	1													
6. MTL D	<i>Follow-up</i>	.173*	.168*	.340*	.564**	.439**	1												
7. Lexikalische Dichte	<i>Pretest</i>	-.081	-.046	-.083	-.254**	-.149*	-.187*	1											
8. Lexikalische Dichte	<i>Posttest</i>	-.151*	-.093	-.118	-.208**	-.259*	-.217**	.254**	1										
9. Lexikalische Dichte	<i>Follow-up</i>	-.305**	-.228**	-.364**	-.392*	-.264*	-.378*	.451**	.294**	1									
10. Satz-Teilsatz-Relation	<i>Pretest</i>	.304**	.168*	.183*	.224*	.071	.225**	-.206*	-.218**	-.217**	1								
11. Satz-Teilsatz-Relation	<i>Posttest</i>	.114	.076	.200*	.195**	.186**	.266**	-.250**	-.337**	-.301*	.326**	1							
12. Satz-Teilsatz-Relation	<i>Follow-up</i>	.229**	.116	.325**	.218**	.157*	.269**	-.272**	-.114	-.311**	.322**	.395**	1						
13. temp. Kohäsionsgrad	<i>Pretest</i>	-.022	-.096	-.126	.092	.025	.014	-.336**	.032	-.082	-.111	.027	.047	1					
14. temp. Kohäsionsgrad	<i>Posttest</i>	-.049	-.142*	-.088	.007	.084	-.088	-.159*	-.263**	-.086	.037	-.084	-.116	.226**	1				
15. temp. Kohäsionsgrad	<i>Follow-up</i>	-.064	.008	.014	-.099	-.009	.064	-.040	-.136	-.201*	-.012	.056	-.138	.059	.317**	1			
16. Kohäsionsgrad gesamt	<i>Pretest</i>	-.022	-.075	-.094	.065	.061	-.061	-.308**	.040	-.158	.090	.049	-.017	.360**	.284**	.091	1		
17. Kohäsionsgrad gesamt	<i>Posttest</i>	-.042	-.060	-.021	-.036	.207**	-.009	-.117	-.303**	-.046	.046	-.005	-.042	.162*	.681**	.274**	.344**	1	
18. Kohäsionsgrad gesamt	<i>Follow-up</i>	-.046	.070	-.035	.076	.050	.152	-.027	-.143	-.170*	-.017	.020	-.028	.017	.214**	.587**	.150	.387**	1

Fördergruppe

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18

1. Textumfang	Pretest	1																	
2. Textumfang	Posttest	.210	1																
3. Textumfang	Follow-up	.481**	.328*	1															
4. MTLD	Pretest	.166	.104	.188	1														
5. MTLD	Posttest	.279*	.157	.199	.364**	1													
6. MTLD	Follow-up	.058	.104	.315*	.622**	.351**	1												
7. Lexikalische Dichte	Pretest	-.063	-.153	-.281*	-.295**	-.213	-.296*	1											
8. Lexikalische Dichte	Posttest	-.186	-.207	-.056	-.208	-.265*	-.203	.169	1										
9. Lexikalische Dichte	Follow-up	-.257	-.345**	-.436**	-.312*	-.278*	-.296*	.514**	.294**	1									
10. Satz-Teilsatz-Relation	Pretest	.177	.142	.184	.131	.154	.053	-.224*	-.328**	-.251	1								
11. Satz-Teilsatz-Relation	Posttest	.135	.254*	.141	.128	.092	.024	-.252*	-.311**	-.317*	.351**	1							
12. Satz-Teilsatz-Relation	Follow-up	.150	.056	.348**	.150	.061	.195	-.453**	.006	-.339*	.331**	.348**	1						
13. temp. Kohäsionsgrad	Pretest	.082	-.041	.006	.117	.024	.147	-.306**	.161	-.106	-.162	-.063	.152	1					
14. temp. Kohäsionsgrad	Posttest	.072	-.225*	-.097	-.068	.139	-.170	-.100	-.057	-.010	.75	-.217*	-.107	.348**	1				
15. temp. Kohäsionsgrad	Follow-up	-.082	-.093	-.029	.149	-.025	.104	-.053	-.360**	-.244	.052	.149	-.109	.223	.180	1			
16. Kohäsionsgrad gesamt	Pretest	.115	.049	.077	.085	.209	.010	-.369**	.047	-.248	.227*	.043	.188	.518**	.343**	.228	1		
17. Kohäsionsgrad gesamt	Posttest	-.003	-.066	-.162	-.116	.306**	.037	-.107	-.136	-.098	.173	-.134	-.129	.241*	.712**	.464**	.475**	1	
18. Kohäsionsgrad gesamt	Follow-up	-.011	.190	-.021	-.011	.043	.079	-.038	-.202	-.161	.011	-.040	-.151	.086	.155	.616**	.194	.480**	1