

# **Selbst- und Fremdbeurteilungsprozesse bei gemeinsam lernenden Schülerinnen und Schülern**

## **Eine Studie zum kooperativen Lernen und Beurteilen in Schreibkonferenzen**

**Werner Senn**

**Hanni Lötscher**

**Tina Malti**

### **Beratung:**

Kurt Schöbi (Medienexperte)

Pius Theiler (Beurteilungsexperte)

### **Mitarbeit:**

Annelise Frei (Fixkamera)

Kurt Schöbi (schwenkbare Kamera)

Marianne Egli (wissenschaftliche Mitarbeit)

René Schär (wissenschaftliche Mitarbeit)

Monique Bellmont (Transkription)

Angelina Rychener (Sekretariat)

### **DORE-Projekt Nr. 10168**

Hauptgesuchsteller: Dr. Michael Zutavern

Mitgesuchsteller: Dr. Willi Stadelmann

Projektleitung: lic.phil MA Werner Senn

## Dank

An dieser Stelle gebührt all jenen ein grosser Dank, die zum Gelingen dieses Forschungsprojekts beigetragen haben. An erster Stelle den Schülerinnen und Schülern (hier aufgeführt mit ihren Pseudonymen):

Lora  
Ronja  
Lorenz  
Roland  
Leroy  
Remo  
Laura  
Ramona  
Leandro  
Regis  
Leon  
Reto  
Lena  
Renata

und natürlich auch den vielen andern Schülerinnen und Schülern der vier Untersuchungsklassen.

Ein grosses Dankeschön auch an die vier Lehrpersonen, die sich bereit erklärt haben, an unserem Projekt mitzuarbeiten.

Und last but not least: den Projektmitarbeitenden und dem Sekretariat.  
Sie alle haben wesentlich zu den Ergebnissen dieses Forschungsprojekts der PHZ beigetragen.

Herzlichen Dank!

Werner Senn

DAS FORSCHUNGSPROJEKT „SELBST- UND FREMDBEURTEILUNGSPROZESSE BEI GEMEINSAM LERNENDEN SCHÜLERINNEN UND SCHÜLERN“ WURDE UNTERSTÜTZT DURCH DORE, EINE GEMEINSAME AKTION DER KOMMISSION FÜR TECHNOLOGIE UND INNOVATION UND DES SCHWEIZERISCHEN NATIONALFONDS.

DORE-PROJEKT-NUMMER 101686

GESUCHSTELLER DR. MICHAEL ZUTAVERN, PÄDAGOGISCHE HOCHSCHULE ZENTRAL SCHWEIZ LUZERN

## Inhaltsverzeichnis

<b>0. Abstract</b>	<b>6</b>
<b>1. Einleitung</b>	<b>7</b>
1.1. <i>Situierung des Projekts</i> .....	7
1.2. <i>Fragestellungen und Ziele</i> .....	7
<b>2. Beurteilung als integraler Bestandteil des Schreibprozesses</b>	<b>8</b>
2.1. <i>Beurteilungsprozesse</i> .....	9
2.1.1. Lernsteuerung beim Modell „Selbstgesteuertes Lernen“.....	10
2.1.2. Bereiche der Handlungskompetenz „Selbstreguliertes Lernen“.....	10
2.1.3. Zielorientiertes Handeln .....	10
2.1.4. Fremd- und Selbstbeurteilung in kooperativen Lernsituationen.....	11
2.1.5. Forschungsmodell zur Analyse der Beurteilungsprozesse in kooperativen Lernsituationen .....	12
2.2. <i>Schreiben</i> .....	15
2.2.1. Der Schreibprozess.....	15
2.2.2. Was ist ein Text? .....	16
2.2.3. Textanalyse: Fragen an den Text in Bezug auf Textqualitäten.....	16
2.2.4. Das didaktische Schreibprozessmodell.....	17
2.2.5. Aufgabenstellung im Schreib- und Beurteilungsprozesses .....	19
2.3. <i>Zwei Forschungsperspektiven und eine Forschungshypothese</i> .....	20
<b>3. Methode</b>	<b>21</b>
3.1. <i>Untersuchungsdesign</i> .....	21
3.1.1. Stichprobenbeschreibung.....	22
3.1.2. Ablauf der Datenerhebungen.....	22
3.2. <i>Methodisches Vorgehen im Rahmen der Videoanalyse</i> .....	23
3.2.1. Durchführung der Videoaufzeichnung.....	23
3.2.2. Auswertungsverfahren und Auswertungseinheit der Videoanalyse .....	23
3.2.3. Kategoriensystem der Beurteilungsprozesse .....	24
3.2.4. Interrater Reliabilität mit Darstellung der Revisionen.....	25
3.3. <i>Methodische Vorgehen im Rahmen der Textanalyse</i> .....	26
3.3.1. Zwei unterschiedliche Aufgabenrepräsentationen .....	26
3.3.2. Schreibaufgaben.....	28
3.3.3. Auswertungsverfahren für die Textanalyse.....	28
3.3.4. Materialbasis.....	28
3.3.5. Datenaufbereitung .....	28
3.3.6. Kategoriensystem der Textanalyse.....	29
3.3.7. Intersubjektive Validierung.....	32
3.3.8. Datenauswertung der Textanalyse.....	32

4. Ergebnisse	33
4.1. Beurteilungsprozesse in den Schreibkonferenzen	33
4.1.1. Gesamtvergleich aller Lernpaare	33
4.1.2. Vergleich bei den einzelnen Lernpaaren	34
4.2. Qualitäten der Texte	35
4.2.1. Textlänge (0-Bereich)	35
4.2.2. Sprachrichtigkeit (A-Bereich)	37
4.2.3. Sprachangemessenheit (Bereich B)	41
5. Diskussion	47
5.1. Bedeutung der Aufgabestellung für die Beurteilungsprozesse	47
5.1.1. Wirkung der externen Lernsteuerung über die Aufgabenstellung	47
5.1.2. Von externer zur internen Lernsteuerung in kooperativen Lernsituationen	48
5.1.3. Fördernde Beurteilung als Teil des Lernprozesses	48
5.2. Textqualitäten	49
5.2.1. Qualitäten und Probleme in den Texten	49
5.2.2. Einfluss der Aufgabenstellung auf Kategorien des B-Bereichs	51
5.2.3. Geschlechtspezifische Unterschiede in den Texten	53
5.2.4. Fragen zur Perspektive: Auswirkungen auf Lernergebnisse	54
5.3. Schlussfolgerungen	54
5.3.1. Perspektiven für die Forschung	54
5.3.2. Perspektiven für die Entwicklung	55
6. Literatur	56
7. Anhang	61
7.1. Aufgabenstellungen	61
7.1.1. Schreibaufgaben Primarstufe	61
7.1.2. Anleitung zur Schreibkonferenz Primarschule	64
7.1.3. Schreibaufgaben Sekundarstufe 1	66
7.1.4. Anleitung zur Schreibkonferenz Sekundarstufe 1	68
7.2. Videoanalyse	70
7.2.1. Auswahlkriterien der Lernpaare	70
7.2.2. Technische Angaben zu den Videoaufnahmen	71
7.2.3. Richtlinien für die Transkription	72
7.2.4. Kategoriensystem und Kodierregeln	74
7.3. Textanalyse	82
7.3.1. Textanalyseraster „Dialog“	82
7.3.2. Beispiel einer Textanalyse Leroy A1, 6. Klasse	86
7.3.3. Auswertung Textanalyse	88



## **Abbildungsverzeichnis**

Abb. 1: Beurteilungsprozesse in kooperativen Lernsituationen	14
Abb. 2: Didaktisches Schreibprozessmodell als Lernumgebung	18
Abb. 3: Ablauf der Datenerhebung	23
Abb. 4: Aufgabenrepräsentationen der Versionen A und B	27
Abb. 5: Textanalyseraster „Dialog“ im Überblick	29
Abb. 6: Gesamtvergleich Version A – Version B	34
Abb. 7: Längen der einzelnen Texte in Anzahl Wörter	36
Abb. 8: Fehlerverteilung auf die einzelnen Kategorien des A-Bereichs	37
Abb. 9: Geschlechtsspezifische Unterschiede im Bereich der Richtigkeit (A-Bereich)	39
Abb. 10: Positive und negative (und fragliche) Auszeichnungen im B-Bereich	42
Abb. 11: Vergleich der Versionen A und B im Bereich Einsatz sprachlicher Mittel	45
Abb. 12: Geschlechtsspezifische Unterschiede in den einzelnen Kategorien des B-Bereichs	46

## **Tabellenverzeichnis**

Tabelle 1: Kategoriensystem	25
Tabelle 2: Auftretenshäufigkeiten der Beurteilungskategorien einzelner Lernpaare	35
Tabelle 3: Die textlängenrelativen Fehlerdichten	40
Tabelle 4: Positive, negative und fragliche Auszeichnungen im B-Bereich	41

## 0. Abstract

Das Forschungsprojekt *Selbst- und Fremdbeurteilungsprozesse bei gemeinsam lernenden Schülerinnen und Schülern* untersucht den Zusammenhang zwischen Aufgabenstellung, Beurteilungsprozessen und Lernergebnis im Rahmen eines Schreibanlasses. Schülerinnen und Schüler des 5.-7. Schuljahres schreiben zu einer vorgegebenen Schreibaufgabe Texte, die sie in drei Schreibkonferenzen zu zweit besprechen und beurteilen.

Um den Einfluss der Aufgabenstellung zu untersuchen, wird die Aufgabenstellung systematisch variiert: Beim ersten Mal kommt eine hoch strukturierte Repräsentationsform mit differenzierten Zielformulierungen und eine Anleitung für die Schreibkonferenzen zum Einsatz. Einen Monat später wird eine Aufgabenrepräsentation ohne diese differenzierte Unterstützung verwendet.

In beiden Untersuchungen werden die Schreibprozesse und -konferenzen auf Video aufgenommen und in Bezug auf Selbst- und Fremdbeurteilungsprozesse analysiert. Die entstandenen Texte werden mit einem Textanalyseraster auf Textqualitäten untersucht.

Die Videoanalyse bestätigt die Hypothese deutlich, dass eine hoch strukturierte Aufgabenstellung die Qualität und die Quantität der Beurteilungsprozesse positiv beeinflusst, vor allem im Bereich Fremdförderung. Die Textanalyse ergibt ein vielfältigeres Bild: In den meisten Kategorien sind nur geringe Unterschiede auszumachen, mit Ausnahme der thematischen Entfaltung und dem Einsatz sprachlicher Mittel. Es werden hingegen deutliche geschlechtsspezifische Unterschiede über beide Versionen festgestellt.

Als weiterführende Forschungsperspektive werden vertiefende Fallanalysen vorgeschlagen, die diese Befunde und die Integration der Beurteilungsprozesse in die Schreibprozesse weiter klären sollen.

Im Rahmen eines weiterführenden Entwicklungsprojekts werden die im Projekt entstandenen Materialien und Modelle in einem Medienpaket zusammengestellt, damit sie in der Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen eingesetzt werden können.

## 1. Einleitung

### 1.1. Situierung des Projekts

Angesichts der schnellen Veränderung der Lebens- und Arbeitswelt hat die Forderung, Schulen sollen sich neben den festgeschriebenen, meist fachgebundenen Bildungsinhalten vermehrt auf Schlüsselqualifikationen oder fächerübergreifende Kompetenzen konzentrieren, neue Aktualität gewonnen. Dabei gilt selbstreguliertes Lernen als eine dieser wesentlichen fächerübergreifenden Kompetenzen. Selbstregulation äussert sich beim Lernen unter anderem dadurch, dass Lernende sich selbstständig Ziele setzen und die Zielerreichung während und nach dem Lernprozess überprüfen und bewerten. Sie ändern die Lernstrategien für die Weiterarbeit, falls sich dies bei dieser Überprüfung als nötig erweist (Klieme, Artelt & Stanat, 2001, S. 204f). Diese selbstregulierenden Prozesse sind aber auch wesentliche Aspekte eines umfassenden Beurteilungsverständnisses, das Beurteilungsprozesse als integrierte, lernsteuernde Teile des Lernprozesses versteht.

Für das selbstregulierte Lernen ist die Aufgabenstellung von entscheidender Bedeutung, denn sie bildet den Ausgangspunkt für das Lernen, indem durch sie Anforderungen und Ziele – implizit oder explizit – definiert werden. In der Aufgabenstellung wird die Basis gelegt, damit Schülerinnen und Schüler überhaupt selbstständig und zielgerichtet arbeiten können.

In der Zentralschweiz gibt es im Bereich Beurteilung- und Selbstbeurteilung eine lange Tradition von Schulentwicklungsprojekten. Diese unterstützen Lehrpersonen in ihrer Arbeit, ihre eigene Beurteilungspraxis weiterzuentwickeln, um die Lernenden zu grösserer Autonomie und Selbstkontrolle des Lernprozesses zu bringen (Oggenfuss, 1999; Vögeli-Mantovani, 1999). Die Bildungsplanung Zentralschweiz entwickelt in allen Schulfächern und auf allen Stufen der Volksschule *Orientierungsarbeiten*, welche die Lehrpersonen der Volksschule im fachspezifischen Beurteilen und Fördern unterstützen sollen.<sup>1</sup> Im Kanton Luzern bietet das Schulentwicklungsprojekt *Ganzheitlich Beurteilen und Fördern (GBF)* ein differenziertes Angebot an Modellen, Lernmaterialien und Weiterbildung für die Primarstufe (vgl. Roos, 2001; Theiler, 1999).<sup>2</sup> In diesem Projekt steht die Selbstbeurteilung der Lernenden gleichwertig neben der Fremdbeurteilung durch die Lehrpersonen.

Aufgrund dieser Vorüberlegungen und der spezifischen Situation der Bildungsregion Zentralschweiz entstand der Forschungsbedarf, Fragen der Fremd- und Selbstbeurteilung im Rahmen des Konzepts des selbstregulierten Lernens zu untersuchen. Dabei werden die Beurteilungs- und Lernprozesse im spezifischen Fachkontext eines Schreibanlasses betrachtet.

### 1.2. Fragestellungen und Ziele der Studie

Das Forschungsprojekt *Selbst- und Fremdbeurteilungsprozesse bei gemeinsam lernenden Schülerinnen und Schülern* zielt darauf ab, Erkenntnisse über den Zusammenhang zwischen den drei Grössen Aufgabenstellung, Beurteilungsprozesse und Lernergebnis zu gewinnen. Dabei wird vor allem der Einfluss der lernzielorientierten Aufgabenstellung auf Beurteilungsvorgänge und Lernleistung empirisch untersucht. Das Modell dieser Aufgabenstellung entspricht dabei dem Konzept der Orientierungsarbeiten der Bildungsplanung Zentralschweiz. Schülerinnen und Schüler des 5., 6. und 7. Schuljahrs schreiben aufgrund einer solchen Auf-

<sup>1</sup> Für nähere Information siehe: [www.bildungsplanung-zentral.ch](http://www.bildungsplanung-zentral.ch), unter dem Link Orientierungsarbeiten.

<sup>2</sup> Für nähere Information siehe: [www.volkschulbildung.ch/GBF](http://www.volkschulbildung.ch/GBF)

gabenstellung einen Text. Der Schreibprozess wird dabei durch drei Schreibkonferenzen gegliedert, in denen die Schülerinnen und Schüler zu zweit über ihre Texte und ihr Schreiben reden (vgl. z.B. Spitta, 1992). Diese Konferenzen setzen schon sehr früh nach der Ideenfindungsphase ein, wodurch der gesamte Textproduktionsprozess mehrphasig gestaltet wird. Schreibprozesse und Schreibkonferenzen werden auf Video aufgenommen.

Zwei Perspektiven bestimmen unsere Forschungsarbeit: Die Perspektive Beurteilung und die Perspektive Schreiben. Folgende Fragen stehen dabei im Zentrum des Forschungsinteresses:

### **Perspektive 1: Beurteilung**

- Wie nutzen Schülerinnen und Schüler eine spezifische Schreibaufgabe, um über ihre Texte und ihr Schreiben zu reden?
- Inwiefern unterstützen die Repräsentation der Aufgabenstellung und spezifische Anleitungen die kooperativen Beurteilungsprozesse?
- Welche Auswirkungen haben Aufgabenstellung und Anleitungen auf die einzelnen Beurteilungsprozesse?

### **Perspektive 2: Schreiben**

- Welche Auswirkungen haben die Beurteilungsgespräche auf den Schreibprozess?
- Welche Auswirkungen haben Aufgabenstellung und spezifische Anleitungen auf die Qualität der Texte?

Das Forschungsprojekt *Selbst- und Fremdbeurteilungsprozesse bei gemeinsam lernenden Schülerinnen und Schülern* setzt sich zum Ziel, Aussagen darüber zu machen, welche Modelle und Materialien sich eignen, um in konkreten Aufgabenstellungen Lernprozesse sowie Beurteilungsprozesse besser anzuleiten. Solche Materialien können lernzielorientierte Aufgabenstellungen, Anleitungen zu Selbst- bzw. gegenseitiger Fremdbeurteilung in kooperativen Lernsituationen, Handreichungen für Lehrpersonen zum Wahrnehmen und Diagnostizieren von Lernprozessen bzw. Selbst- und Fremdbeurteilungsprozessen, zum Erkennen von weiterführenden Förderansätzen etc sein.

Die im Forschungsprojekt entstehenden Video-Dokumentationen sollen ebenfalls zur Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen genutzt werden, beispielsweise als Basis zur Entwicklung von videobasierten Lehr- und Lernmaterialien, die zur Schulung der Diagnosefähigkeit oder der Fähigkeit, gezielte Fördermassnahmen auszuwählen, eingesetzt werden.

Die beiden Perspektiven *Beurteilen* bzw. *Schreiben* bedingen auch die zweiteilige Struktur dieses Forschungsberichts.

## **2. Beurteilung als integraler Bestandteil des Schreibprozesses**

Aus der Unterrichtsforschung sind die wichtigsten Merkmale erfolgreicher Lernprozesse von Schülerinnen und Schülern bekannt (vgl. beispielsweise Helmke, 2003; Helmke & Weinert, 1997). Für die Untersuchung der Beurteilungsprozesse im Forschungsprojekt *Selbst- und Fremdbeurteilungsprozesse bei gemeinsam lernenden Schülerinnen und Schülern* spielen insbesondere die Struktur und Repräsentation der Aufgabenstellung im Rahmen einer bestimmten Lernsituation, sowie das fachspezifische Vorwissen der lernenden Schüler und ihre metakognitiven Fähigkeiten eine bedeutsame Rolle (vgl. diesbezüglich fachspezifische Ansätze, z.B.: Baurmann & Ludwig, 2001; Hollenstein, 1996). Im folgenden zweiteiligen Theorieteil soll nun dargelegt werden, wie Beurteilungsprozesse als integraler Bestandteil von Lernprozessen verstanden werden.

Im ersten Teil wird der theoretische Hintergrund zum Bereich Beurteilen aufgearbeitet. Diese Überlegungen fliessen in ein Modell der Beurteilungsprozesse ein, das diese Studie als Forschungsmodell verwendet. In diesem Forschungsmodell werden die Beurteilungsprozesse, wie oben postuliert, in den Schreibprozess integriert.

Im zweiten Teil wird die Fragestellung dieser Studie aus Sicht der Schreibforschung ausgeleuchtet. Das in dieser Studie als Forschungsanlage verwendete didaktische Schreibprozessmodell wird damit theoretisch eingebettet.

Daraus lassen sich abschliessend die Forschungshypothese und konkrete Forschungsperspektiven formulieren.

## **2.1. Beurteilungsprozesse**

Das Forschungsprojekt *Selbst- und Fremdbeurteilungsprozesse bei gemeinsam lernenden Schülerinnen und Schülern* untersucht in seiner Anlage fächerübergreifende Kompetenzen (cross-curricular competencies) mit Fokus auf die metakognitiven Beurteilungsprozesse in einem fachspezifischen Kontext, dem Schreibprozess.

Der Zusammenhang zwischen fächerübergreifenden Kompetenzen und Lernleistung ist breit untersucht (zusammenfassend siehe Klieme, Artelt & Stanat, 2001). Im Rahmen der nationalen PISA-Untersuchungen in Deutschland und der Schweiz erwiesen sich vor allem die Lernstrategien und Kontrollstrategien als Kernbereiche selbstregulierten Lernens von besonderer Bedeutung für die Lernleistung im Allgemeinen und für die Leseleistungen im Speziellen (Artelt, Demmrich & Baumert, 2001; Zutavern & Brühwiler, 2002).

Der Einbettung der Beurteilungsfrage in einen Fachkontext wurde bislang in empirischen Untersuchungen jedoch noch wenig Beachtung geschenkt. Es gibt kaum empirisch hinreichend abgesicherte Daten zu Einsatz und Wirkung von Fremd- und Selbstbeurteilungsprozessen in konkreten fachspezifischen Kontexten (Reinmann-Rothmeier & Mandl, 1998; 2001; Sieber, 2003).

Durch die Verknüpfung der Beurteilungsfrage mit dem (fachspezifischen) Kontext der Aufgabenstellung und Lernanleitung bekommt aber gerade dieser Aspekt eine besondere Bedeutung. Dadurch situiert sich das Forschungsprojekt *Selbst- und Fremdbeurteilungsprozesse bei gemeinsam lernenden Schülerinnen und Schülern* in einem Bereich, in dem ein ausgewiesener Forschungsbedarf besteht.

Die Beurteilungsfrage wird im Umfeld einer konstruktivistisch orientierten Lehr-Lernauffassung neu diskutiert. Weinert weist in seiner Skizze einer „neuen Lernkultur“ (Weinert, 1997a) in mehreren Thesen auf die Wichtigkeit des aktiv, konstruktiv und selbstständigen Lernens hin (vgl. auch Weinert, 1996; Weinert, 1997b). In der Münchner Grundschulstudie zeigen Weinert und Helmke, dass schülerzentrierte Lernsteuerung, die zu einem von der Lehrperson möglichst unabhängigen Lernen führt, wirkungsvoller ist als autoritäre Lernkontrolle (Weinert & Helmke, 1997). Beck, Guldmann & Zutavern stellen positive Effekte auf das Lernen fest, wenn Schülerinnen und Schüler eigenständig (Beck, Guldmann & Zutavern, 1995) oder kooperativ im Dialog lernen (Beck, Guldmann & Zutavern, 1997).

In diesem Kontext wird Beurteilung nicht bloss als ein rückwärts gerichteter, abschliessender Bewertungsvorgang aufgefasst. Beurteilungsprozesse werden vielmehr als aktive Steuerungsprozesse verstanden, die sich über den gesamten Lernprozess erstrecken. Dazu gehören die Aspekte Zielorientierung, Wahrnehmung des Lernprozesses, Evaluation und korrigierendes Eingreifen in den Lernprozess, beispielsweise durch Ändern von Lernstrategien. Dadurch werden Beurteilungsprozesse zu einem wesentlichen Teil des Lernprozesses (Baurmann & Dehn, 2004, S. 12; Winter, 2004, S. 95). Beurteilung liefert so nicht nur Informationen über

die Lernenden, sondern in erster Linie *für* den Lernprozess und damit *für* die Lernenden (Klafki, 1996, S. 234).

### **2.1.1. Lernsteuerung beim Modell „Selbstgesteuertes Lernen“**

Im Modell des selbstgesteuerten Lernens von Wild, Hofer & Pekrun (2001)<sup>3</sup> wird der Lernprozess grundsätzlich in drei Phasen unterteilt: Planung, Durchführung und Bewertung. Diese Phasen werden durch interne und externe Prozesse der Lernsteuerung reguliert. Der Bereich der internen Lernsteuerung umfasst in allen drei Phasen emotionale, motivationale, volitionale und metakognitive Aspekte, die den Lernprozess durchgehend steuern (Wild, Hofer & Pekrun, 2001, S. 212).

Die Prozesse der Lernsteuerung erstrecken sich über den ganzen Lernprozess, von der Planung über die Durchführung zur Bewertung. Dies entspricht dem Beurteilungsverständnis unseres Projekts, das Beurteilungsprozesse in enger Verknüpfung mit allen Lernprozessen versteht.

Ebenfalls wichtig für das Projekt *Selbst- und Fremdbeurteilungsprozesse bei gemeinsam lernenden Schülerinnen und Schülern* ist die in diesem Modell vorgenommene Unterscheidung in interne und externe Lernsteuerung. Externe Lernsteuerung kann durch die Lernumgebung, beispielsweise die Aufgabenstellung und Lernmaterialien erfolgen, aber auch durch Fremdbeurteilungen von Lehrpersonen bzw. der anderen Lernenden. Diese Differenzierung fließt in das anschliessend vorgestellte Forschungsmodell ein, das zur Analyse der Fremd- und Selbstbeurteilungsprozesse verwendet wird.

### **2.1.2. Bereiche der Handlungskompetenz „Selbstreguliertes Lernen“**

Diese ganzheitliche Sicht auf Beurteilungsprozesse entspricht den Konzepten des selbstregulierten Lernens. Das in der PISA-Studie verwendete Konzept des selbstregulierten Lernens basiert auf dem Drei-Schichten-Modell von Boekaerts (dargestellt nach Artelt, Demmrich & Baumert, 2001, S. 272f.). Es unterscheidet zwischen:

1. Wahl kognitiver Strategien, die zur konkreten Verarbeitung im Lernprozess eingesetzt werden
2. Wahl von metakognitivem Wissen zur Steuerung und Regulation des Lernprozesses (Planung, Überwachung, Steuerung, Evaluation)
3. Wahl von Zielen und Ressourcen in motivationalen Bereichen (Bereitschaft, sich selbstständig Ziele zu setzen, Motivation, Interesse, Volition).

Die Beurteilungsprozesse, wie sie im Rahmen dieses Forschungsprojekts untersucht werden, konzentrieren sich in diesem Drei-Schichten-Modell hauptsächlich auf die zweite und mit der Zielorientierung in der Aufgabenstellung auf die dritte Schicht.

### **2.1.3. Zielorientiertes Handeln**

Wie spielen nun die einzelnen Prozesse ineinander, wenn man Lernen als zielgerichtetes Handeln versteht?

Edelmann beschreibt in seinem Allgemeinen Lehr-Lern-Modell (ALL) dieses zielgerichtete Handeln in drei Schritten (vgl. Edelmann, 1993, 325f.):

1. Es wird überprüft, ob die Konkordanz zwischen dem während der Planung erstellten ursprünglichen Handlungskonzept und dem tatsächlich realisierten Handlungskonzept ausreichend ist.

<sup>3</sup> Das Modell basiert auf dem psychologischen Modell von Schiefele & Pekrun (Schiefele & Pekrun, 1996).

2. Zudem wird evaluiert, ob das im ursprünglichen Handlungskonzept definierte Ziel erreicht wurde.
3. Diese Überprüfung findet auf der Seite der Lernenden wie der Lehrenden statt. So führt diese Evaluation nach Edelmann zu einem dritten Schritt: dem Austausch der Evaluationsdaten der beiden Seiten, was zu einer „Interpretation der erreichten individuellen Ziele“ (Edelmann, 1993, 326) führt. Die Handlungsregulierung der verschiedenen Ebenen wird mit der Verwendung der TOTE-Einheit (Ist-Soll-Vergleich) erklärt (Miller, Galanter & Pribram, 1991).

Die oben beschriebenen Modelle betrachten Lernprozesse prinzipiell unter handlungstheoretischer Perspektive. Zentral an diesen Konzepten ist die Orientierung am Ziel des Handlungsprozesses (vgl. z. B. Möbus & Schröder, 1998), vor allem wenn es um die kontinuierliche Kontrolle bzw. Evaluation des eigenen Lernens (*monitoring*) geht (Steiner, 1996). Schiefele & Pekrun beschreiben diese Zielorientierung als entscheidenden Aspekt von lernbezogenen motivationalen Konzepten (Schiefele & Pekrun, 1996, S. 266 ff.). Dabei streichen sie vor allem die Wichtigkeit der intrinsischen Zielorientierung für das selbstgesteuerte Lernen heraus, die wesentlich vom Interesse am Lerninhalt abhängt. Diese Verknüpfung mit den Inhalten des Lernens stellt wieder den Fachbezug her.

#### **2.1.4. Fremd- und Selbstbeurteilung in kooperativen Lernsituationen**

Grundsätzlich wird immer wieder gefordert, die Lernenden an allen Evaluationsprozessen im Unterricht zu beteiligen bis hin zur vollständigen Selbstevaluation (Jones, 1992; Reinmann-Rothmeier & Mandl, 2001; Sieber, 2003). Diese Forderung verlangt, dass externe Lernsteuerung darauf ausgerichtet ist, die interne Lernsteuerung der Lernenden zu unterstützen. Winter (2004) nennt die Ausbildung der Lernenden in Bezug auf bestimmte Komponenten der Selbstbeurteilung eine wichtige Funktion der Beurteilung (Winter, 1996; 2004, S. 95). Sie sollen das entsprechende Strategiewissen in den Beurteilungsprozessen erwerben, das ihnen beim selbstständigen Lernen und der Steuerung dieser Lernprozesse nützt.

Aus diesem Grund wurde im Forschungsprojekt *Selbst- und Fremdbeurteilungsprozesse bei gemeinsam lernenden Schülerinnen und Schülern* eine kooperative Lernsituation als Basis für die Beobachtung gewählt: Die Lernenden sollen sich während des Schreibprozesses in drei Schreibkonferenzen gegenseitig unterstützen. Findet das Lernen in einer kooperativen Lernsituation statt, reden die Schülerinnen und Schüler bei geeigneter Anleitung über ihr Lernen und ihre Beurteilungen. Kooperatives Schreiben ist in diesem Zusammenhang eine besonders lernfördernde Form der Schreibberatung, da in dieser Konstellation die Leserperspektive schon früh in den Schreibprozesses integriert wird. Die Schreibenden lernen so frühzeitig, die beiden Perspektiven von Lesenden und Schreibenden einzunehmen und in entsprechenden Phasen des Schreibprozesses die Perspektive zu wechseln (Böttcher & Becker-Mrotzek, 2003, S. 34f.). Die entstehende Interaktion zwischen den Schreibenden unterstützt demzufolge die metakognitiven Prozesse der Selbststeuerung.

Insbesondere stehen dabei folgende Aspekte im Vordergrund:

- Zielbildungsprozesse, formulieren von Kriterien, präzisieren und definieren der Schreibaufgabe
- Durch die Einnahme der Leserperspektive das Wahrnehmen des Textes und des Schreibprozesses aus einer andern Sicht
- Eigentliche Beurteilungsprozesse, indem beispielsweise fremde Verbesserungsvorschläge mit eigenen Varianten verglichen und beurteilt werden
- Revisionsprozesse, indem Verbesserungen in den entstehenden Text integriert werden (vgl. Böttcher & Becker-Mrotzek, 2003, S. 35).

Im kooperativen Schreiben werden diese Prozesse allmählich verinnerlicht, um sie letztendlich selbstständig und selbstreguliert ausführen zu können.

Dabei ist kooperatives Lernen mehr als nur gemeinsam Aufgaben lösen (Beck, Guldimann & Zutavern, 1997, 165). Die Lernenden verständigen sich in dieser Lernsituation, verbalisieren ihre Gedanken und es kommen verschiedene Kenntnisstände, Erfahrungen und Perspektiven zum Tragen. Dies betont auch Glaser, der vermutet, dass die Lerneffekte in kooperativen Lernsituationen unter anderem darauf zurückzuführen sind, dass mehr Wissen, verschiedene Problemlöseansätze und Schlussfolgerungen zur Verfügung stehen (Glaser, 1991).

Gemeinsam lernende Schülerinnen und Schüler können sich also – ausgehend von mässig unterschiedlichen Vorkenntnissen - gegenseitig kognitiv herausfordern und dadurch in einer Zone proximaler Entwicklung an Sachaufgaben arbeiten (Wygotski, 1986). Die Fähigkeit, die Arbeit gemeinsam zu besprechen und zu beurteilen, kann hilfreich sein, solche wechselseitigen Herausforderungen zu bewirken (Baurmann & Dehn, 2004, S. 12).

Kooperatives Schreiben ist für die Textproduktion aber nicht nur in Bezug auf den Lernprozess wichtig. In der Alltagspraxis entstehen heutzutage viele Texte als Teamwork (vgl. Kruse & Jakobs, 1999, S. 30). Kooperatives Schreiben ist also nicht nur ein Mittel zum Ziel, sondern auch Ziel selbst.

### **2.1.5. Forschungsmodell zur Analyse der Beurteilungsprozesse in kooperativen Lernsituationen**

Diese Betrachtungen führen zum Forschungsmodell dieser Studie, das Beurteilungsprozesse in ein handlungsorientiertes, kooperatives Lernmodell integriert (Senn, 2004, S. 32f.). Entsprechend dem Modell des selbstgesteuerten Lernens von Wild, Hofer & Pekrun (2001) wird die Selbstbeurteilung als Teil der internen und die Fremdbeurteilung als Teil der externen Lernsteuerung betrachtet (vgl. Abb. 1). Die Aufgabenstellung und die Lernmaterialien werden wie oben erläutert als Teil der externen Lernsteuerung angesehen.

Für die Analyse der Beurteilung lassen sich vier Teilprozesse unterscheiden: Zielorientierung, Beobachtung, die eigentliche Evaluation und Revisionen. Diese vier Teilprozesse spielen sich ebenso in der Fremd- wie in der Selbstbeurteilung ab. Sie entsprechen dem Beurteilungsmodell des Luzerner Schulentwicklungsprojekts GBF (vgl. Jurt Betschart, Krucker, Lötscher, Schildknecht & Theiler, 1997; Senn, 2000).

#### **Zielorientierung**

In der Planungsphase des Lernens wird die Aufgabenstellung analysiert und eine mentale Repräsentation aufgebaut. Analyse und Aufbau führen zur Bildung von individuellen Zielvorstellungen und zur zielorientierten Planung des Vorgehens. Diese Zielvorstellungen dienen während des gesamten Lernprozesses als Bezugsgröße für die andern Beurteilungsprozesse (Baurmann & Ludwig, 2001; Bereiter & Scardamalia, 1987, S. 257 ff.; Fix, 2000, S. 226 ff.; Scardamalia & Bereiter, 1987, S. 146).

#### **Selbst-/Fremdbeobachtung**

Während des Lernprozesses werden (Teil-) Prozesse und (Zwischen-) Produkte wahrgenommen, analysiert und laufend überwacht. Als Bezugsgröße dienen dabei u. a. die zuvor gebildeten Zielvorstellungen.



## **Selbst-/Fremdevaluation**

Die während des Lernprozesses wahrgenommenen (Teil-) Prozesse und (Zwischen-) Produkte werden in Bezug auf Zielvorstellungen evaluiert (Ist-Soll-Vergleich). Diese Überprüfung kann analog zur TOTE-Einheit verstanden werden (Miller, Galanter & Pribram, 1991).

## **Revision/Fördertipps**

Die Überprüfung kann eventuell zu Tipps der Lernpartnerin oder des Lernpartners führen bzw. zur Revision von (Zwischen-) Produkt, Ziel und Konzeption, um besser den Zielvorstellungen zu entsprechen.

Diese vier Teilprozesse sind im folgenden Modell in einer kooperativen Lernsituation im fachspezifischen Kontext (Textproduktion) in Abhängigkeit zur Lernaufgabe dargestellt. Dabei wird die Lernaufgabe als Teil der externen Lernsteuerung aufgefasst, zur besseren Veranschaulichung aber ausserhalb dargestellt.

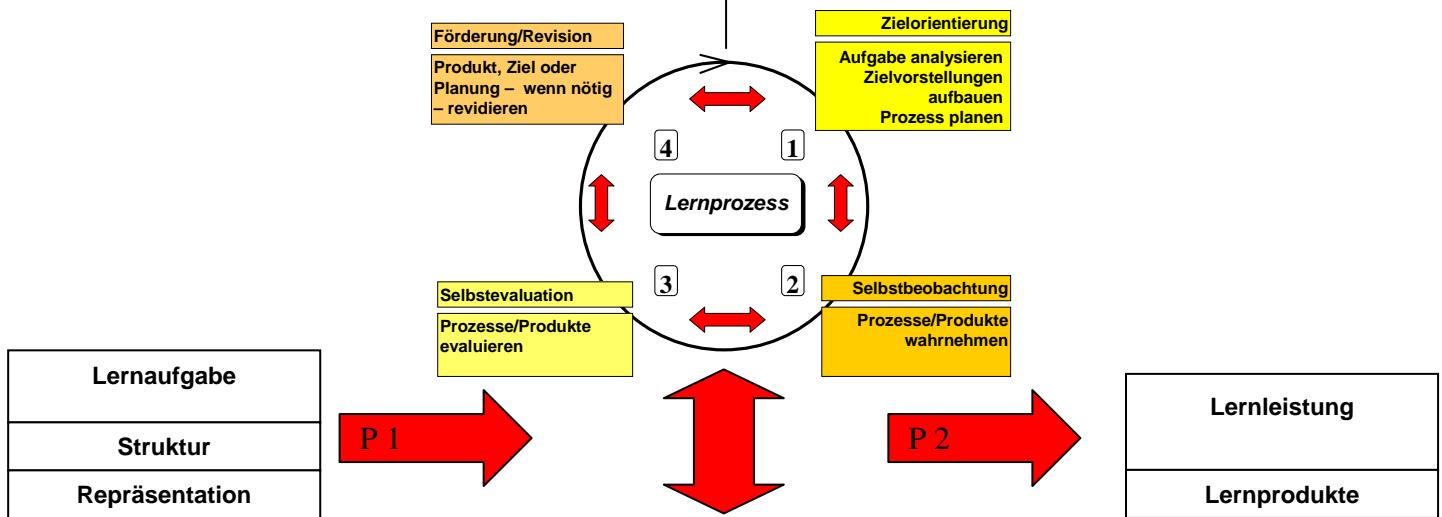
Die Selbstbeurteilungsprozesse sind Teil der internen Lernsteuerung, im Modell zur Verdeutlichung herausgehoben dargestellt, und die Fremdbeurteilungsprozesse Teil der externen Lernsteuerung, im Modell ebenfalls herausgehoben dargestellt. Selbst- und Fremdbeurteilungsprozesse beeinflussen sich dabei stark im Rahmen des kooperativen Lernens. Die Qualität der Selbst- bzw. Fremdbeurteilungsprozesse beeinflusst ihrerseits die Lernleistung.

Aufgabenspezifisches Umfeld: Kooperative Lernsituation  
Fachspezifischer Kontext: Textproduktion

Lernvoraussetzungen: Z. B. (Fach-)Vorwissen, Kognitive Voraussetzungen, Fachbezogenes Selbstkonzept etc.

Interne Lernsteuerung: Z. B. Motivation, Volition, Emotion, Metakognition

## Kreislauf der Selbstbeurteilungsprozesse



## Kreislauf der Fremdbeurteilungsprozesse

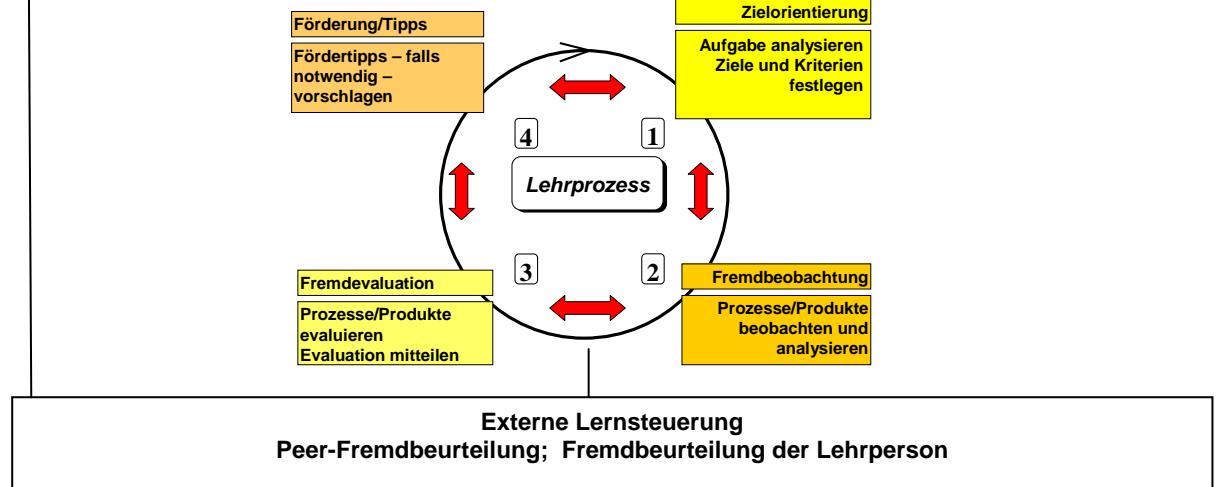


Abb. 1: Beurteilungsprozesse in kooperativen Lernsituationen

Nach dem Modell des selbstgesteuerten Lernens von Wild, Hofer & Pekrun (2001) und dem Beurteilungsmodell des Projekts GBF.

## 2.2. Schreiben

Das Forschungsprojekt *Selbst- und Fremdbeurteilungsprozesse bei gemeinsam lernenden Schülerinnen und Schülern* untersucht diese Beurteilungsprozesse im Rahmen eines schulischen Schreibanlasses. Damit treten neben Fragen der Beurteilung auch Fragen des Schreibens in den Vordergrund. Im Folgenden werden der Schreibprozess und wesentliche Überlegungen zum Text erläutert und in den entsprechenden Kontext der Schreibforschung eingebettet, bevor ein didaktisches Schreibprozessmodell eingeführt und begründet wird. Dieses Modell bildet als Lernumgebung die Basis für die Untersuchungsanlage des Projekts.

### 2.2.1. Der Schreibprozess

In der Schreibforschung wird der Schreibprozess mit unterschiedlichen Modellen beschrieben (vgl. die Darstellungen von Merz-Grötsch, 2000; Molitor-Lübbert, 1996; Sieber, 2003). Das wohl einflussreichste Modell ist das kognitive Modell von Hayes & Flower, das den Schreibprozess als Problemlöseprozess betrachtet (Hayes & Flower, 1980) oder das Orchestermodell (Baer, Fuchs, Reber-Wyss, Ueli & Nussbaum, 1995). Die einseitige Ausrichtung auf den Problemlöseprozess wird immer wieder kritisiert. Die Schreibtätigkeit ist eine sozial-kommunikative Handlung, die nicht nur ein vorgegebenes Problem lösen will, sondern mit einer Leserschaft in eine Beziehung treten und dort etwas bewirken will. Diese Auffassung ist eine Synthese der kognitiven und der kommunikativen Perspektive (Feilke, 1996, S. 1179).

#### Die Struktur des Schreibprozesses

Ludwig (1983) kritisiert zusätzlich die einseitige Fokussierung des Schreibprozesses auf kognitive Prozesse, indem schreibmotorische nicht und motivationale Aspekte zu wenig berücksichtigt würden. In seinem Modellentwurf unterstreicht er den Handlungscharakter von Schreiben. Er stellt den gesamten Schreibprozess auf eine motivationale Basis, auf der sich die konzeptionellen, innersprachlichen, motorischen und redigierenden Prozesse abspielen. Im Aufgabenumfeld trennt er die situativen Bedingungen wie Schreibanlass, Leserschaft, Ort, Zeit etc. von den Kontextbedingungen. Diese werden primär durch den entstehenden Text geschaffen. In seinem Modell ist das Langzeitgedächtnis nicht nur dazu da, Wissensbestände und Prozessfähigkeiten zur Verfügung zu stellen, es unterliegt während des Schreibens selbst auch wieder Veränderungen, indem der Schreibprozess Rückwirkungen auf das Gedächtnis haben kann. Zusätzlich unterscheidet Ludwig Vorbereitungshandlungen zum Schreiben, wie beispielsweise das Bereitstellen von Schreibwerkzeugen (Ludwig, 1983, S. 46).

Diese Teilprozesse sind zwar zeitlich geordnet („sukzessiv“) und prinzipiell voneinander trennbar, sie überlappen sich in der Regel jedoch in einem hohen Masse und wirken sich zu jeder Zeit des Schreibprozesses aufeinander aus („interaktiv“). Während einer Schlussüberarbeitung beispielsweise können sich wieder konzeptionelle Prozesse abspielen, die zu einer Neubildung des Schreibplans (eventuell mit veränderten Schreibzielen) führen können. Zudem spielen sich diese Subprozesse oft auf unterschiedlichem Niveau in Bezug auf die Schreibentwicklung ab. Diese „Gleichzeitigkeit von Ungleichzeitigem“, die sich im Schreibprozess realisiert und schliesslich im „Text“ materialisiert, ist wesentlich für das Schreiben (Bachmann, 2002, S. 249).

Viele dieser Subprozesse schlagen sich nicht auf dem Papier nieder. Die konzeptionellen Prozesse spielen sich üblicherweise vorwiegend im Kopf ab. Zielbildungsprozesse sind im Modell von Ludwig die Voraussetzung für die inhaltliche Konzeption. In diesem Teilprozess wird Wissen aus dem Langzeitgedächtnis bereitgestellt, gedanklich verarbeitet und zusammengefasst. Reichen die eigenen Wissensbestände nicht aus, müssen externe Quellen herbeigezogen werden, die das Wissen im Langzeitgedächtnis aktualisieren. Die inhaltliche Kon-

zeption führt dann zur Bildung eines Schreibplans, „die Idee von einem Text“ (Ludwig, 1983, S. 58). Dieser Plan beinhaltet Vorstellungen von Ideen des zukünftigen Textes sowie von Elementen, die zu Textsortenwissen zu rechnen sind, als „sozial genormte, komplexe Handlungsschemata“ (Ludwig, 1983, S.59). Neben konzeptionellen und innersprachlichen Prozessen erfolgen aber auch redigierende Prozesse oft bereits im Kopf von Schreibenden, bevor sie (auf dem Papier oder Bildschirm) materialisiert werden. Diese Überlegung führen zur Frage, was eigentlich ein „Text“ ist.

### **2.2.2. Was ist ein Text?**

Was macht eine Abfolge von Buchstaben – im Prinzip nicht mehr als schwarzes Gekritz auf weissem Grund – zu einem Text? Intuitiv können Mitglieder einer Sprachgemeinschaft recht genau und auch übereinstimmend feststellen, was ein Text ist. Ein Text besteht einerseits aus Buchstaben, Wörtern und Sätzen, er hat andererseits einen Sinn und die Wörter und Sätze stehen in einem Zusammenhang (vgl. Lindauer, 2000, S. 38).

Die ersten Merkmale lassen sich auf der Textoberflächenstruktur erkennen, sie sind materialisiert auf Papier (wenn sie in gedruckter Form vorliegen). Sinn und Kohärenz hingegen weisen über diesen materiellen Text hinaus. Sie sind kognitive Leistungen der Schreibenden bzw. Lesenden und betreffen die Tiefenstruktur eines Textes. Nussbaumer spricht in diesem Zusammenhang vom Text-1 (dem materialisierten Text) und vom Text im Kopf der Leserin, des Lesers: dem Text-2 (Nussbaumer, 1991, S. 134ff.). Die Rekonstruktion der Texte beim Textverständhen ist eine kognitive Leistung und ist wesentlich vom Sprachwissen, Weltwissen und Kommunikationswissen der Lesenden mitbestimmt. Der dabei entstehende (kognitive) Text-2 geht weit über den auf Papier realisierten Text hinaus (Bachmann, 2002, S. 85) und ist kaum deckungsgleich mit demjenigen im Kopf des Schreibenden. Nussbaumer nennt diesen Ausgangstext im Kopf des Schreibers, der Schreiberin Text-0 (Nussbaumer, 1994, S. 52). Deshalb stellt sich bei der Bewältigung einer Schreibaufgabe immer die Frage, wie explizit ein Text sein muss bzw. wie implizit er sein darf (Feilke, 2000, S. 16). Dabei muss ein Schreibender auf das *Kooperationsprinzip* des Sprachphilosophen Paul Grice zählen können, der in Bezug auf die Verständigung folgende Maxime formulierte: „Sei so informativ wie nötig“.

Die Interpretation eines Textes ist entsprechend diesem Textbegriff also immer auch von der Situation abhängig, er ist eingebunden in einen Kommunikationsprozess, zu dessen Gelingen die Rezipienten einen wesentlichen Beitrag leisten. Lesende (wie auch Schreibende) orientieren sich dabei an Textmustern (z.B. Erzählung), die im Sinne von Handlungsmustern in wiederkehrenden Situationen mehr oder weniger konventionalisiert sind. Kern eines Textmusters ist die Textfunktion (z.B. narrative Funktion). Insofern ist die Textualität eines Textes letztlich nur auf einer funktionalen Ebene zu beschreiben hinsichtlich seiner Angemessenheit in Bezug auf seine Textfunktion (Nussbaumer, 1994, S. 54).

Diese Überlegungen haben auch Konsequenzen auf die Textanalyse. Textanalyse beschränkt sich prinzipiell auf die realisierten „Texte“ auf Papier (Text-1). Sie bezieht sich also nicht auf „kohärente“ Gebilde in den Köpfen der Schreibenden (Text-0). Um jedoch bei der Textanalyse Fragen beispielsweise der Kohärenz zu beantworten, müssen die Analysierenden die eigene konstruktive Leistung mit einbeziehen (Text-2). Eine Textanalyse ist demzufolge eine systematische Abfrage des materiellen Textes, inwiefern er den Aufbau von kohärenten Vorstellungen der Rezipienten unterstützt (Nussbaumer & Sieber, 1994, S. 148).

### **2.2.3. Textanalyse: Fragen an den Text in Bezug auf Textqualitäten**

Was macht einen Text zu einem guten Text? Welche Qualitäten zeichnen gute Texte aus? Textanalyseraster sind Suchhilfen für Textqualitäten. Textanalyse hat immer zum Ziel, einen Text, wie er vorliegt (hier ist nun der materialisierte Text-1 gemeint), wahrzunehmen und

adäquat zu beschreiben. Zu den elaboriertesten neueren Vorschlägen von Textanalyserastern gehört das Zürcher Textanalyseraster (Nussbaumer & Sieber, 1994; 1995).

Dieses Raster bildet die Basis für die Textanalyse im Rahmen dieser Studie. Es stellt den Versuch dar, den Erkenntnisstand der Textlinguistik und der Schreibforschung in einem Analyseinstrument zu konkretisieren (vgl. dazu die Besprechungen von Bachmann, 2002, S. 97f; Baurmann, 2002; Nutz, 2003). Es erhebt dabei den Anspruch, Auffälligkeiten eines Textes (Positives wie Negatives, Einzelnes wie Globales) umfassend und differenziert zu erfassen. Die einzelnen Kategorien erheben dabei aber explizit keinen Anspruch auf Distinktivität, d. h. eine bestimmte Auffälligkeit kann verschiedenen Kategorien zugeordnet werden. Nussbaumer & Sieber erklären dies damit, dass viele Auffälligkeiten eines Textes gleichzeitig verschiedene sprachliche Ebenen betreffen. Beispielsweise kann der gezielte Einsatz eines Konjunktionaladverbs (z.B. deshalb) gleichzeitig ein sinnvolles Kohäsionsmittel sein, als Element eines guten Textbaus gewertet werden, zur thematischen Entfaltung einer Idee beitragen und als Textstelle mit hoher Wegqualität betrachtet werden (vgl. Nussbaumer & Sieber, 1994, S. 169).

Das Zürcher Textanalyseraster ist ein wissenschaftliches Instrument, das nicht nur Mängel und Fehler in einem Text analysieren, sondern auch Qualitäten eines Textes umfassend und differenziert festzustellen und beschreiben will. Primär ist es für argumentative Texte der Sekundarstufe II entwickelt worden. Damit es für den Schreibanlass, das Textmuster und die Schulstufen dieses Projekts angewendet werden kann, wird es entsprechend angepasst.

Prinzipiell stellt das Raster also einen Katalog von Fragen dar, die während der Textanalyse an den Text gestellt werden, um systematische Antworten über die Qualitäten und Probleme des Textes zu erhalten. Textanalyse allein kann jedoch nur bedingt Auskunft über Schreibfähigkeiten der Schreibenden geben. Schreibleistungen, die in Texten sichtbar werden, sind sehr komplex. Die Texte sind nicht homogener Ausdruck einer bestimmten Schreibleistung bzw. eines Schreibleistungsstandes. In ihnen werden oft unterschiedliche Entwicklungsstände sichtbar, sei es in Bezug auf einzelne Teilprozesse des Schreibens oder in Bezug auf einzelne Teile des Textes. Bachmann hat wie oben erwähnt einen passenden Ausdruck dafür geprägt: „Gleichzeitigkeit von Ungleichzeitigem“ (Bachmann, 2002, S. 249).

#### **2.2.4. Das didaktische Schreibprozessmodell**

Die Überlegungen zum Textbegriff bzw. zur Textanalyse haben auch Auswirkungen auf die Schreibdidaktik. Eine wesentliche Forderung ist, dass Schülerinnen und Schüler über ihre Texte und über Textqualität reden lernen. Vor allem das Gespräch unter Gleichaltrigen hilft, metakognitives Wissen zur Kontrolle und Steuerung des Schreibprozesses, also Selbstbeurteilungsprozesse, aufzubauen (Nussbaumer & Sieber, 1995, S. 37).

Schreibende sollen die Möglichkeit bekommen, über ihre eigenen Texte und über Textqualitäten zu sprechen, um Rückmeldungen zu bekommen, wie ihr Text (Text-1) verstanden wurde (Text-2), und diese dann mit den eigenen Vorstellungen (Text-0) zu vergleichen (Bachmann, 2002, S. 248f; Baurmann & Dehn, 2004; Feilke, 2000, S. 17ff; Nussbaumer & Sieber, 1995; Sieber, 2003, S. 219).

Das Schreibprozessmodell, das in der Studie *Selbst- und Fremdbeurteilungsprozesse bei gemeinsam lernenden Schülerinnen und Schülern* als Lernumgebung eingesetzt wird, regt die Schreibenden an, über ihre Texte und ihr Schreiben miteinander zu reden (vgl. Abb. 2). In drei Schreibkonferenzen (nach der Ideenfindung, nach dem Entwerfen, nach dem Überarbeiten) sollen sie zu zweit ihre entstehenden Texte und ihr Schreiben besprechen.

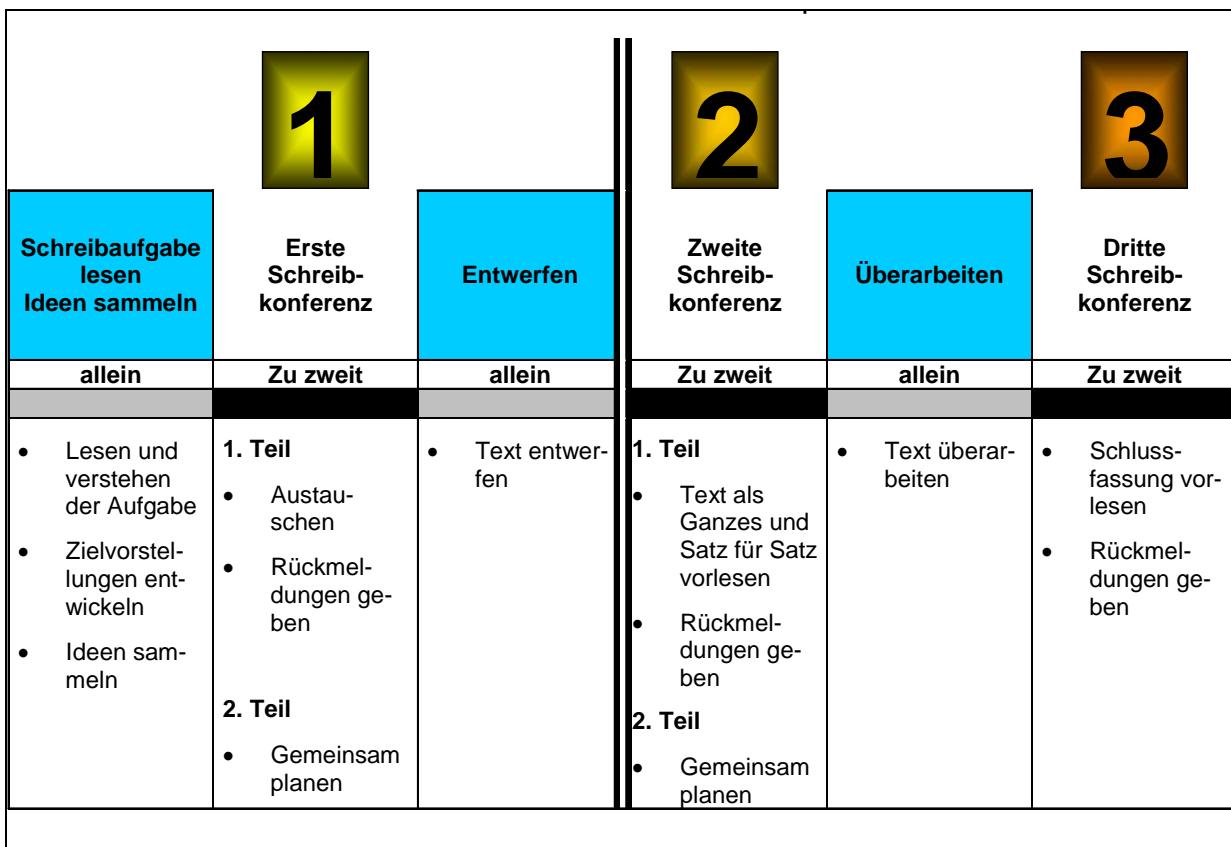


Abb. 2: Didaktisches Schreibprozessmodell als Lernumgebung

In diesem didaktischen Modell ist der Schreibprozess prinzipiell in drei Phasen aufgeteilt: Startphase mit dem Lesen der Schreibaufgabe, den Zielbildungsprozessen und einer ersten Ideensammlung. In dieser Phase geht es primär darum, erste Ideen zum Schreiben zu finden. Wie diese Sammel- und Planungsphase gestaltet wird, hängt sehr von der einzelnen Schreibstrategie ab. Diejenigen, die in einem Zug aus dem Bauch heraus schreiben, werden schon hier erste Entwürfe herstellen. Andere, die gezielt planen, werden einen Schreibplan oder ein Ideencluster herstellen (vgl. die 10 Schreibstrategien von Ortner, 2000).

In der zweiten Phase beginnt der eigentliche Entwurf. Hier werden die wesentlichen Ideen zu einer ersten Textfassung verbunden.

In der dritten Phase wird diese Fassung überprüft und überarbeitet. Dieser Teil soll zeitlich klar von den ersten beiden Phasen abgetrennt werden.

Durch diese Sequenzierung wird der komplexe Schreibprozess für die Schreibenden in überschaubare Einzelschritte gegliedert (vgl. Fix, 2000, S. 341f.). Diese Aufteilung in Phasen soll jedoch nicht einer seriellen Vorstellung des Schreibprozesses, in der ein Subprozess dem andern folgt, Vorschub leisten. Sie ist eine didaktisch begründete Aufteilung.

Die drei Phasen sind durch Schreibkonferenzen voneinander abgetrennt. Diese Konferenzen setzen schon sehr früh im Schreibprozess ein. In ihnen besprechen jeweils zwei Schreibende ihre entstehenden Texte. Sie sind prinzipiell zweigeteilt, indem die Schülerinnen und Schüler in einem ersten Teil rückblickend einander Rückmeldungen und in einem zweiten Teil plannend einander Tipps geben.

Die Schülerinnen und Schülern praktizieren also in diesen Schreibkonferenzen unter andern auch metakognitive Verfahren wie *modeling* (Ausführungsmodell des Partners, der Partnerin), *monitoring* (die eigene Arbeit beobachten und mitteilen), *evaluation* und *conferencing* (Austausch von Erfahrungen und Lernstrategien), wie sie Beck, Guldimann & Zutavern in ihren

Projekten „Eigenständig lernen“ und „Lernen im Dialog“ beschrieben und angewendet haben (Beck, Guldmann & Zutavern, 1995, S. 28f.; 1997). Entlang des Arbeitsprozesses finden in den drei Schreibkonferenzen metakognitive Steuerungsprozesse vorausschauend und planend, begleitend und nachträglich rekapitulierend statt (vgl. Winter, 2004, S. 100f.). So greifen Lernprozesse (Schreib-, Überarbeitungs-, konzeptionelle Prozesse) und Beurteilungsprozesse ineinander, wie dies entsprechend dem Konzept des selbstregulierten bzw. selbstgesteuerten Lernens gefordert wird.

Der sonst singuläre Schreibprozess wird durch die Schreibkonferenzen mit kooperativen Lernsituationen gegliedert. Diese Kooperation, in der die Schreibideen und der entstehende Text schon früh während des Entstehens mitgeteilt, vorgelesen und besprochen wird, bietet die Möglichkeit, die eigenen Vorstellungen über das Schreiben und den Text im Gespräch zu klären, Abstand zum eigenen Text zu gewinnen, um Dissonanzen zu entdecken und es können leichter Alternativen gefunden werden. In Bezug auf die Beurteilungsprozesse hilft das Gespräch und die Rückmeldungen der Gesprächspartnerin, des Gesprächspartners, den eigenen Text „mit den Augen des Lesers“ wahrzunehmen, über Textqualitäten reden zu lernen und über die Fremdbeurteilung zur Selbstbeurteilung des Textes vorzustossen (Sieber, 2003, S. 219f.).

Dieses Schreibprozessmodell als Lernumgebung eines Schreibanlasses mit Schreibkonferenzen bildet gleichzeitig die Untersuchungsanlage für das Forschungsprojekt *Selbst- und Fremdbeurteilungsprozesse bei gemeinsam lernenden Schülerinnen und Schülern*. Damit wird bewusst ein Unterrichtsdesign für empirische Forschung eingesetzt, wie dies auch von andern Fachdidaktiken, wie beispielsweise Mathematik (Wittmann, 1998, S. 337f.), gefordert wird. Damit wird eine Brücke geschlagen zwischen empirischer Forschung und dem Einsatz einer fachdidaktisch gezielt konstruierten Lernumgebung, ohne dass dadurch die Lernumgebung den Charakter einer experimentellen Laborsituation bekommt (Fix, 2000, S. 4; Ossner, 1993, S. 196).

## 2.2.5. Aufgabenstellung im Schreib- und Beurteilungsprozesses

Die Schreibaufgabe findet in unserm Forschungsprojekt wie oben erwähnt besondere Beachtung. Sie steuert hauptsächlich als externe Lernsteuerung den Schreib- und die Beurteilungsprozesse (vgl. Kpt. 2.1.5). Sie ist die Brücke zur Leistung, wie es Röbe in eine Metapher fasst (Röbe, 2000). Dabei formuliert die Aufgabenstellung eine Lücke zwischen einem Jetzt und einem zukünftigen Zustand und schafft damit das Problem, dass diese Lücke geschlossen werden soll. Sie fokussiert die Aufmerksamkeit auf jene Phänomene, die mit der Aufgabe in Zusammenhang stehen (Girmes, 2003). Für eine Lernaufgabe im Speziellen spielen dabei nach Girmes folgende Dimensionen eine Rolle:

- Aufzeigen eines sachlichen Kerns
- Anbieten eines Stils oder einer Qualität, wie dieser sachliche Kern bearbeitet werden soll
- Vorschlagen der Mittel der Aufgabenbearbeitung
- Steuerung des Ablaufs, der „Dramaturgie“ der Lernaktivität
- Wählen einer „Lehrform“ für die Aufgabenpräsentation (Girmes, 2003, S. 11).

Bezieht man Aspekte mit ein, die für eine konkrete Schreibaufgabe (die ja ein intentionales Sprachhandeln veranlasst) wichtig sind, konzentrieren sich diese Dimensionen vor allem auf drei Funktionen (Baurmann & Ludwig, 2001):

- 1. *Aufforderung*: Jede Schreibaufgabe hat einen bestimmten Aufforderungscharakter, der die Schreibenden veranlasst, zu schreiben. Damit wird vor allem der Typus der Aufgabenrepräsentation bestimmt.
- 2. Klärung der *Rahmenbedingungen* und des *Schreibauftrags*: Im Schreibauftrag und den Rahmenbedingungen werden die inhaltlichen Dimensionen wie auch die Dimension der Lernprozesssteuerung erklärt.
- 3. Setzen eines *Schreibziels*: Sprachhandel ist immer intentional. Das Schreibziel wird implizit oder explizit gesetzt. Dadurch ist die Steuerung des Ablaufs des Lernprozesses ebenfalls (implizit oder explizit) zielorientiert.

Fix unterscheidet zudem in einem Faktorenmodell für Schreibaufgaben (Fix, 2000, S. 53f.) zwischen situationsunspezifischen (grundsätzliche Schreibfunktion im schulischen Schreiben, Grundformen der Textmuster, verlangte sprachliche Mittel) und situationsspezifischen Faktoren der Schreibaufgabe (der konkrete Schreibanlass mit Schreibsituation und Adressierung, konkretes Thema, methodische Inszenierung). Damit kristallisieren sich wesentliche Aspekte heraus, die Einfluss auf Schreib- und Beurteilungsprozesse haben. Fix stellt in seiner empirischen Untersuchung zu Textrevisionen (Schülerinnen und Schüler im achten Schuljahr besprachen in Schreibkonferenzen ihre Texte und revidierten diese anschliessend) fest, dass sich engere Vorgaben in der Aufgabenstellung zwar negativ auf die Schreibmotivation auswirken, aber wichtig sind als Orientierung im Schreibprozess. Vor allem bei schriftsprachlich schwächeren Schülerinnen und Schülern wirken sich enger gefasste Vorgaben positiv aus (Fix, 2000, S. 314). In Bezug auf die methodische Inszenierung (Dimensionen der Steuerung und der Aufgabenrepräsentation) bilanziert er, dass Schreibkonferenzen die Sensibilisierung auf Probleme der Textgestaltung zwar fördern, aber relativ wenig zur konkreten Realisierung von Textrevisionen beitragen.

Fix kommt zum Schluss, dass die kooperative Lernsituation und die Interaktion in Schreibkonferenzen vor allem metasprachliche Fähigkeiten voranbringen (Fix, 2000, S. 317f.). Baurmann unterstützt in seiner Analyse von Schreibkonferenzen ebenfalls diese Einschätzung. Er weist zusätzlich darauf hin, dass in Schreibkonferenzen die Schreiberinnen und Schreiber auf anschauliche Weise mit der Leserperspektive vertraut gemacht werden (Baurmann, 2002, S. 108).

Hier setzt das Forschungsprojekt *Selbst- und Fremdbeurteilungsprozesse bei gemeinsam lernenden Schülerinnen und Schülern* an und fokussiert dabei die metakognitiven Fähigkeiten im Bereich des Beurteilens. Die Effekte, die Fix und Baurmann feststellen, sollen in Bezug auf Beurteilungsprozesse genauer untersucht und dabei in Bezug gesetzt werden zur Aufgabenstellung. Dies führt zu der Hypothese und den konkretisierten Forschungsperspektiven dieses Projekts.

### **2.3. Zwei Forschungsperspektiven und eine Forschungshypothese**

Wie in Kapitel 2.2 ausgeführt, bestimmen zwei Perspektiven dieses Forschungsprojekt: Die Perspektive der lernsteuernden Beurteilungsprozesse und diejenige der Textqualität und der Schreibprozesse. Die erste Perspektive wird mit hypothesenprüfenden Verfahren untersucht, die zweite mit beschreibenden, hypothesenbildenden Verfahren.

#### **Perspektive Beurteilung**

Die erste Perspektive führt zur Hypothese:

### *Einfluss der Aufgabenstellung auf Beurteilungsprozesse*

Aufgabenstellungen, die in ihrer Repräsentation Ziele und Kriterien transparent machen, und Anleitungen für den Austausch in Konferenzen, begünstigen Selbst- und Fremdbeurteilung in kooperativen Lernsituationen.

Sie erhöhen einerseits die **Quantität** der Beurteilungsvorgänge (Häufigkeit).

Sie erhöhen aber auch die **Qualität** der Beurteilung. Die verschiedenen Beurteilungsprozesse sind in ihrer Gesamtheit vielfältiger in Bezug auf die unterschiedlichen Teilprozesse des Beurteilungskreislaufs (*Zielorientierung, Beobachtung, Evaluation, Revisionen*) wie auch auf *Fremd- und Selbstbeurteilung*.

Die Hypothese dieser Studie zielt auf die den Lernprozess steuernden Beurteilungsprozesse ab, deren Untersuchung das Hauptanliegen dieses Forschungsprojekts ist. Insofern entspricht unsere Intention auch der Analyse von Winter (2004, S. 95), wonach die Leistungsbeurteilung so in die Lernprozesse zu integrieren ist, dass sie die Steuerung derselben auch stützt.

### **Perspektive Schreiben**

Die zweite Forschungsperspektive führt nicht zu einer Hypothese, sondern zu spezifischen Fragen, da sie in erster Linie zur Gewinnung von neuen Erkenntnissen über die Auswirkungen der Aufgabenstellung auf das Schreiben und die Textqualität dient.

### *Auswirkungen auf Lernergebnisse*

- Führen hoch strukturierte Aufgabenstellungen und erhöhte Qualität und Quantität der Beurteilung in den Schreibkonferenzen zu besseren Lernleistungen bzw. höheren Qualität der Texte?
- In welchen sprachlichen Bereichen sind solche Differenzen, sofern sie auftreten, auszumachen?
- Ergeben sich aus der Textanalyse zusätzliche Aspekte, die für die Folgestudie der Fallanalyse wichtig werden?

Diese zweite Perspektive fokussiert das Produkt des Lernens, die Texte. In der PISA-Studie wurde der Einfluss von Strategiewissen auf die Lernergebnisse im Bereich des Lesens nachgewiesen (Artelt, Demmrich & Baumert, 2001, 296; Zutavern & Brühwiler, 2002, S.87f.). Winter unterstreicht jedoch, dass zur empirischen Klärung des direkten Zusammenhangs der metakognitiven Fähigkeiten auf die Leistung noch Feldforschung nötig ist, die zusätzliche Indikatoren ausser der Selbstauskunft der Lernenden einbezieht (Winter, 2004, S. 99). Die Studie *Selbst- und Fremdbeurteilungsprozesse bei gemeinsam lernenden Schülerinnen und Schülern* leistet einen Beitrag zur Klärung dieser Frage, wobei von einer Integration der beurteilenden Lernsteuerung in die Lernprozesse ausgegangen wird.

## **3. Methode**

Im Folgenden wird das methodische Vorgehen der Untersuchung *Selbst- und Fremdbeurteilungsprozesse bei gemeinsam lernenden Schülerinnen und Schülern* beschrieben. Zuerst werden das Untersuchungsdesign unseres Projekts und anschliessend die zwei methodischen Vorgehensweisen der Videoanalyse und der Textanalyse dargelegt.

### **3.1. Untersuchungsdesign**

Im Abstand von einem Monat erfolgten in den Untersuchungs-Klassen je zwei Datenerhebungen. Von den ausgewählten Lernpaaren wurden Videoaufnahmen gemacht, wie sie in der

vorgestellten Lernumgebung Texte verfassen und diese in Schreibkonferenzen besprechen und beurteilen. Um den Einfluss der Repräsentation der Schreibaufgabe auf die Nutzung der Schreibenden zu untersuchen, wurden zu den verschiedenen Aufnahmezeitpunkten unterschiedliche Versionen A und B einer Schreibaufgabe eingesetzt.

### **3.1.1. Stichprobenbeschreibung**

Um die Klassen für die Untersuchung zu gewinnen, wurden Lehrpersonen angefragt, die sich im Rahmen eines Kurses der Lehrerinnen- und Lehrerweiterbildung für eine Erweiterte Beurteilung im Deutschunterricht (3 Lehrpersonen) interessierten und eine Lehrperson, in deren Klasse seit 5 Jahren nach dem Modell des Projekts *Ganzheitlich Beurteilen und Fördern (GBF)* des Kantons Luzern beurteilt wird. Es kann daher davon ausgegangen werden, dass die Lehrpersonen dieser Klassen offen sind für neue Wege in Beurteilungsfragen.

An der Untersuchung beteiligten sich vier Klassen vom 5.-7. Schuljahr der Volkschule des Kantons Luzern, je eine 5. und 6. Klasse der Primarschule und je eine Klasse der ersten Sekundar- und Realschule.

Aus diesen Klassen wurden je zwei Lernpaare ausgewählt. Die Teilnahme war freiwillig. Die Auswahl der Lernpaare erfolgte so, dass einerseits davon ausgegangen werden konnte, dass die Lernpartner gerne miteinander arbeiteten (Sympathie) und über eine durchschnittliche mündliche Ausdrucksfähigkeit verfügen (vgl. Anhang 7.2.1: Auswahlkriterien der Lernpaare). Auf der andern Seite sollte aus allen vier Klassen die Arbeit eines Mädchen- und eines Jungenpaares aufgezeichnet werden.

### **3.1.2. Ablauf der Datenerhebungen**

Der Unterricht fand entsprechend der Lernumgebung des vorgestellten didaktischen Schreibmodells statt. Der gesamte Schreibprozess der ausgewählten Lernpaare wurde dabei auf Video aufgenommen. Da sich die Aufnahmen aus technischen und zeitlichen Gründen<sup>4</sup> jeweils auf einen halben Tag konzentrieren mussten, wurde die untersuchte Klasse in zwei Lerngruppen aufgeteilt (vgl. Abb. 3). In einer Lerngruppe wurde die Videoaufnahme durchgeführt, die andere Gruppe wurde von der Klassenlehrperson unterrichtet. Aufnahmesequenzen wechselten sich mit Unterricht der Klassenlehrperson ab.

Der Schreibprozess eines einzelnen Schülers/einer einzelnen Schülerin wurde demzufolge zwischen Entwurfs- und Überarbeitungsphase durch eine Lektion unterbrochen, in der die Lernenden zu einem ganz anderen Thema mit der Klassenlehrperson arbeiteten.

Die Instruktionen wurden nach einem detaillierten Skript bewusst sehr kurz gehalten. Die Instruktion 1 zu Beginn des Halbtages dauerte ca. 10 Minuten. Hier wurde der Schreibprozess und der Wechsel mit den Schreibkonferenzen vorgestellt.

Die Instruktion 2 zu Beginn der Überarbeitungsphase dauerte ca. 5 Minuten. Hier wurde die Anleitung zur Schreibkonferenz besprochen.

Bei der zweiten Datenerhebung einen Monat später fiel die zweite Instruktion weg, da bei der Version B die Schreibkonferenzen ohne Anleitung stattfanden.

<sup>4</sup> Das enge zeitliche Korsett hat selbstverständlich Einfluss auf den Schreibprozess und die Schreibprodukte. Unsere Aussagen über Schreib- und Beurteilungsprozesse und über die Schreibprodukte müssen so immer in Bezug zu diesen Rahmenbedingungen gesehen werden. Auch die einführende Instruktion über das für die Klassen ungewohnte Lernarrangement, die Schreibaufgabe und Anleitungen zu den Schreibkonferenzen wurde unter diesem Vorzeichen knapp gestaltet.

	Lernpaar 1 Gruppe 1 (Halbe Klasse)	Lernpaar 2 Gruppe 2 (Halbe Klasse)
Lektion 1	Instruktion 1: Unterrichtsverlauf Schreibprozess I: Entwurfsphase Schreibkonferenz 1	Arbeit mit Klassenlehrperson (in einem andern Schulzimmer zu einem andern Thema)
Lektion 2	Arbeit mit Klassenlehrperson (in einem andern Schulzimmer zu einem andern Thema)	Instruktion 1: Unterrichtsverlauf Schreibprozess I: Entwurfsphase Schreibkonferenz 1
	Pause	
Lektion 3	Instruktion 2: Anleitung zur Schreibkonferenz Schreibprozess II: Überarbeitungsphase Schreibkonferenz 2 und 3	Arbeit mit Klassenlehrperson (in einem andern Schulzimmer zu einem andern Thema)
Lektion 4	Arbeit mit Klassenlehrperson (in einem andern Schulzimmer zu einem andern Thema)	Instruktion 2: Anleitung zur Schreibkonferenz Schreibprozess II: Überarbeitungsphase Schreibkonferenz 2 und 3

Abb. 3: Ablauf der Datenerhebung

### 3.2. Methodisches Vorgehen im Rahmen der Videoanalyse

#### 3.2.1. Durchführung der Videoaufzeichnung

Bei der Aufzeichnung von Unterricht durch Videokameras ist zu beachten, dass jeweils nur ein Ausschnitt des gesamten Unterrichts festgehalten werden kann. Die Fragestellung der Forschung und allenfalls die weitere Verwendung der Aufnahmen in der Aus- und Weiterbildung bestimmen die Perspektive der Aufnahme und damit die Positionierung der Kameras (vgl. Seidel & Prenzel, 2003). Die Unterrichtsaufzeichnungen dieses Projekts wurden zur Beantwortung der Forschungsfrage genutzt, sollen später aber auch in der Aus- und Weiterbildung eingesetzt werden. Daher erfolgten die Aufzeichnungen mit zwei digitalen Kameras. Die erste Kamera mit fixem Standort wurde auf das Lernpaar gerichtet und auf Augenhöhe des Lernpaars geführt. Für die Forschungsarbeit wurden die Aufzeichnungen dieser Fixkamera benutzt. Das Videomaterial der zweiten Kamera mit beweglichem Standort wird dann bearbeitet, wenn die Aufzeichnungen für den Einsatz in der Aus- und Weiterbildung genutzt werden. Die digitalen Videoaufzeichnungen wurden in MPG1-Daten umgewandelt und auf CD-ROM gespeichert. Detaillierte Hinweise zu den Aufnahmen finden sich unter Anhang 7.2.2: Technische Angaben zu den Videoaufnahmen.

#### 3.2.2. Auswertungsverfahren und Auswertungseinheit der Videoanalyse

Entsprechend dem Vorgehen zur Entwicklung und Anwendung von Beobachtungsverfahren (vgl. Bos & Tarnai, 1999) wurden in einem ersten Schritt Kategorien und Beobachtungsindikatoren für die Videoanalyse entwickelt. Das Kategoriensystem basiert dabei wie erwähnt auf

dem Beurteilungsmodell des Luzerner Schulentwicklungsprojekts GBF. An ersten Videoaufzeichnungen wurden danach das Beobachtungsschema weiter entwickelt und die Auswertungseinheit bestimmt. In einem Vortest wurden die Interrater-Reliabilität überprüft, um schliesslich das Beobachtungsschema mit dem Kategoriensystem und den entsprechenden Kodierregeln definitiv festzulegen.

Die Analyse der Videodaten erfolgte mit dem computerbasierten Videoauswertungsverfahren Videograph, welches von Rimmele, IPN der Universität Kiel, entwickelt worden ist. Mit diesem Programm konnten die Beobachtungskategorien bestimmt werden. Die Daten wurden in einer Zeitstichprobe analysiert.

Zunächst erfolgte die Transkription der Videosaufnahme. Grundlage der Transkriptionsrichtlinien bildete das Transkriptions-Manual des IPN Kiel (vgl. Prenzel, Duit, Euler, Lehrke & Seidel, 2001, 27-34). Die Richtlinien für die Transkription in dieser Studie befinden sich unter Anhang 7.2.3: Richtlinien für die Transkription.

Die Kodierung der Verhaltensbeobachtung erfolgte mit Hilfe eines (exhaustiven) Kategoriensystems, das anhand der Verhaltensbeobachtung entwickelt und revidiert wurde. Das gesamte Videomaterial wurde auf drei Ebenen in drei Durchgängen kodiert.

- Im ersten Durchgang wurden die Aktivitäten der Lernpaare kodiert, ob sie sich im Schreibprozess- oder in einer Konferenzphase befinden.
- Danach wurde auf der Ebene der Schreibkonferenz unterschieden, welcher Schülerin, welchem Schüler eine Aktivität zuzuschreiben ist, oder ob die beiden Lernenden gleichzeitig lesen oder gegensehen.
- Auf der dritten Ebene wurden die Beurteilungsprozesse der beiden Lernenden innerhalb der Schreibkonferenz kodiert und durch 10 Kategorien (und eine Residualkategorie) erfasst.

Diese für die folgende Auswertung relevanten Kategorien wurden in 5-Sekunden-Intervalle unterteilt. Für beide Lernende wurde das Auftreten der Kategorien in jedem einzelnen der 5-Sekunden-Intervalle festgehalten und mit „1 = aufgetreten“ versus „0 = nicht aufgetreten“ kodiert.

### **3.2.3. Kategoriensystem der Beurteilungsprozesse**

Die Kategorien innerhalb der Schreibkonferenz orientieren sich am Forschungsmodell „Beurteilungsprozesse in kooperativen Lernsituationen“, welches die vier Stationen Zielorientierung, Beobachtung, Evaluation und Förderung/Revision als Prozesse im Beurteilungskreislauf definiert (vgl. Kpt. 2.2.5). Diese Beurteilungsprozesse können sich auf den eigenen Text (Selbstbeobachtung, Selbstevaluation oder Selbstförderung) beziehen oder auf den fremden Text (Fremdbeobachtung, Fremdevaluation oder Fremdförderung).

Wenn die Schülerinnen und Schüler in der Konferenzphase ihr Vorgehen besprachen, wurde dies als Steuerungsaussage kodiert. In der hoch strukturierten Version A erhielten die Lernpaare den Hinweis, bei der Überarbeitung der Texte diese einander vorzulesen. Diese Form des Austauschs wurde mit „Vorlesen“ oder „Gegenlesen“ kodiert. Im Beurteilungskreislauf könnten diese beiden Variablen als besondere Form der Beobachtung verstanden werden: Die Schülerinnen und Schüler „beobachten“ den Text beim Lesen genau. Dieses Vorgehen hätte aber die Zelle „Beobachten“ unverhältnismässig stark besetzt, weshalb sie separat kodiert wurde.

Tabelle 1 zeigt die 10 Kategorien mit je einem Beispiel. Angaben zum Kategoriensystem mit den Kodierregeln finden sich in Anhang 7.2.4: Kodiersystem und Kodierregeln.

*Tabelle 1: Kategoriensystem*

Kategorie	Beispiel
Vorlesen	Die Schülerin liest den eigenen Text vor „Milena sagt, könnten ...“ ROO A21 23:55 ff
Gegenlesen	Die Schülerin liest den fremden Text vor oder liest ihn stumm für sich „Das ist ja sonst schon heiss und wenn man runterfällt, wird man nass.“ ROO A21 45:05 - 45:15
Steuerungsaussagen	„Lies deines noch einmal vor“ OBK A21 08:10 - 08:15
Zielaussagen	„Was bedeutet das „ihre Antworten beziehen sich auf das vorher Gesagte““ ROO A21 28:55-29:00
Selbstbeobachtung	„Ich habe jetzt einfach (geschrieben), dass viel los ist am Strand und eigentlich, dass sie dann miteinander reden.“ OBK A11 11:35 – 11:45
Fremdbeobachtung	„Ich habe es genau umgekehrt“ REI A21 05:55- 6:00
Selbstevaluation	„Das habe ich falsch geschrieben OBK A21 38:45 - 8:50
Fremdevaluation	„Schau mal kurz zum Satz vorher ... sie sind ja im Klassenlager ...“ OBK A12 06:10 - 06:20
Selbstförderung	(Man könnte wie in einem Märchen beginnen.) „Aber das ist noch nicht so gut!“ OBK A11 12:04 – 12:06
Fremdförderung	„.... was du noch anders machen könntest. Also ein bisschen mehr auf die Rechtschreibung schauen“ OBK A22 24:00 - 24:10

Alle Variablen wurden über die Intervalle hinweg aufsummiert und standardisiert, indem für jede Variable der proportionale Anteil des Auftretens durch die Gesamtzahl der Intervalle berechnet wurde.

Der Aggregation über die Intervalle hinweg liegt die Annahme zugrunde, dass sich die Beurteilungsprozesse in der Dyade zum einen aus allgemeinen, vom Kind häufig verwendeten Beurteilungsprozessen und zum anderen aus Beurteilungsprozessen, die sich unmittelbar aus der dyadischen Situation heraus ergeben, zusammensetzt (Kenny, 1990).

### **3.2.4. Interrater Reliabilität mit Darstellung der Revisionen**

Die Reliabilität wurde für jede der 10 Kategorien des Beurteilungsprozesses berechnet, die von einer voneinander unabhängigen Kodiererin und einem Kodierer erhoben wurden. Dazu wurden drei nach dem Zufallsprinzip gezogene Dyaden verwendet (rund 21%). Zur Bestimmung der Reliabilität wurde für alle Kategorien der Kappa-Koeffizient (Cohen, 1960) berechnet, der die Übereinstimmungsgüte binärer Daten von zwei Beurteilern erfasst (Bortz, Liennert & Boehnke, 2000).

Alle Kappa-Koeffizienten lagen im befriedigenden bis sehr guten Übereinstimmungsbereich: Der Kappa-Koeffizient für die Variable „Vorlesen“ lag bei  $\kappa = .97$ . Bei der Variable „Gegenlesen“ betrug  $\kappa = .96$ . Bei der Variable „Steuerungsaussagen“ war  $\kappa = .86$ , bei der Variable „Zielaussagen“  $\kappa = .73$  und bei der Variable „Selbstbeobachtung“  $\kappa = .84$ . Kappa für die Variable „Fremdbeobachtung“ lag bei  $\kappa = .78$ , für die Variable „Selbstevaluation“ bei  $\kappa = .68$  und für die Variable „Fremdevaluation“ bei  $\kappa = .85$ . Für die Variable „Selbstförderung“ betrug  $\kappa = .90$  und für die Variable „Fremdförderung“  $\kappa = .85$ .

Der durchschnittliche Kappa-Koeffizient der Kategorien betrug  $\kappa = .84$ , dies lässt auf eine gute Urteilerübereinstimmung schliessen. Die Kodierungen, in denen die Kodiererin und der Kodierer nicht übereinstimmten, wurden besprochen und ein Konsens gefunden.

### **3.3. Methodische Vorgehen im Rahmen der Textanalyse**

In der Studie *Selbst- und Fremdbeurteilungsprozesse bei gemeinsam lernenden Schülerinnen und Schülern* wurden wie oben beschrieben zwei Versionen mit unterschiedlichen Repräsentationen der Schreibaufgabe eingesetzt.

#### **3.3.1. Zwei unterschiedliche Aufgabenrepräsentationen**

Die Schreibaufgaben werden in zwei Versionen A und B mit unterschiedlichen Repräsentationen den Schülerinnen und Schülern vorgelegt. Die grundsätzliche Struktur der Aufgabe unterscheidet sich dabei nicht, d. h. die beiden Versionen der Aufgabenstellung haben in struktureller Hinsicht dieselbe Qualität (vgl. Abb. 4).

Schreibaufgabe	Aufgabenstruktur	Aufgabenrepräsentation Version A	Aufgabenrepräsentation Version B
	Schreibziel / Kriterien	Explizit aufgeführt	Nicht aufgeführt
	Lernzielorientierter Schreibauftrag	Lernzielorientierter Schreibauftrag mit Schreibaufforderung	Lernzielorientierter Schreibauftrag mit Schreibaufforderung
	Aufforderung zum Besprechen und Beurteilen der Texte und des Schreibprozesses	Aufforderung zum kooperativen Besprechen und Beurteilen in den Schreibkonferenzen	Aufforderung zum kooperativen Besprechen und Beurteilen in den Schreibkonferenzen
	Anleitung zur Lernprozesssteuerung	Anleitung zur Selbst- bzw. gegenseitigen Fremdbeurteilung in den Schreibkonferenzen	Keine Anleitung zur Lernprozesssteuerung

Abb. 4: Aufgabenrepräsentationen der Versionen A und B

### Version A

Die Version A richtet sich in Bezug auf Struktur und Repräsentation nach den Anforderungen an Aufgabenstellungen von Orientierungsarbeiten der Bildungsplanung Zentralschweiz. In der Version A werden die *Ziele und Kriterien* der Aufgabenstellung explizit aufgeführt. Die Schülerinnen und Schüler werden aufgefordert, selbstgesteuert zu zweit ihre entstehenden Texte und den Schreibprozess nach Beendigung der entsprechenden Phase in Form von Schreibkonferenzen dreimal zu besprechen und zu beurteilen (vgl. Anhang 7.1: Aufgabenstellungen).

Mit einer ausführlichen *Anleitung* zur Selbstbeurteilung bzw. zur gegenseitigen Beurteilung sollen in dieser Version A die Beurteilungsprozesse der Lernpaare gesteuert werden (vgl. Anhang 7.1.2 und 7.1.4: Anleitungen zur Schreibkonferenz).

### Version B

In der Version B wird ein analoger zweiter Schreibauftrag gestellt. Er unterscheidet sich mit Ausnahme von inhaltlichen Belangen nicht vom ersten Auftrag. In der Version B werden die Ziele und Kriterien der Aufgabenstellung nicht explizit aufgeführt (vgl. Anhang 7.1: Aufgabenstellungen). Die Schülerinnen und Schüler werden ebenfalls aufgefordert, selbstgesteuert zu zweit ihre entstehenden Texte und den Schreibprozess nach Beendigung der entsprechenden Phase in Form von Schreibkonferenzen zu besprechen und zu beurteilen. Die Lernpaare bekommen keine schriftliche Anleitung zur Selbstbeurteilung bzw. zur gegenseitigen Beurteilung.

Der Einsatz der Version B erfolgt mindestens einen Monat nach der ersten Beobachtung. Durch die zeitliche Distanz der beiden Einsätze soll der Wiedererkennungs- bzw. Lerneffekt in Bezug auf das Vorgehen verringert werden. Er ist aber selbstverständlich nicht auszuschliessen. Deshalb wird Version A zuerst eingesetzt. Wenn die in der Forschungshypothese erwarteten positiven Effekte der transparenten Lernziele und der Lernprozesssteuerung im Vergleich zur Version B trotz Wiedererkennungs- und Lerneffekten eintreffen, kann dies als zusätzliche Unterstützung der Hypothese gewertet werden.

### 3.3.2. Schreibaufgaben

Die Schreibaufgaben richten sich wie oben erläutert formal nach den Anforderungen der Orientierungsarbeiten. Dabei sollen stufenspezifisch für die Primar- bzw. für die Sekundarstufe Aufgabenstellungen ausgewählt werden, die einen hohen Aufforderungscharakter haben. Die Schreibaufgaben fordert die Schreibenden auf, einen Text in Form eines Dialogs zu schreiben. Für das Gespräch wurden Situation und Figuren so konkretisiert, dass sie einen engen Bezug zur Lebenswelt und zum Schulalltag der Schreibenden haben: Es sind Kinder bzw. Jugendliche derselben Alterstufe wie die Schreibenden, in einer Schulsituation, die für sie vertraut ist oder zumindest leicht vorstellbar. Gleichzeitig können die Schreibenden das Thema des Dialogs stark selber mitprägen. Dadurch können sie viel von ihrem eigenen Alltagswissen in Bezug auf Weltwissen wie Handlungswissen in die Schreibaufgabe einbringen.<sup>5</sup> Dadurch stellt die Aufgabe geringe Anforderung an dieses externe Wissen, weshalb wir für unsere Studie diese Komponente vernachlässigen.

Die Rahmengeschichte der Aufgabestellung hat grundsätzlich einen narrativen Charakter: Der Dialog ist situativ in eine Geschichte eingebettet, in der Kinder bzw. Jugendliche im Gespräch einen Konflikt lösen (bzw. evtl. nicht lösen). Dabei sollen sie versuchen, einander von ihrer Meinung zu überzeugen.

Der Dialog selbst hingegen hat eine argumentative Sprachfunktion: Die Figuren der Geschichte versuchen einander gegenseitig mit Argumenten von ihrer Meinung zu überzeugen. Da es sich zudem um einen gesprochenen Dialog handelt, orientiert sich das verlangte Textmuster an den Normen der Mündlichkeit. Dies hat Einfluss auf die Text-, Satz- und Wortebene (Sprecherwechsel, Unterbrechen, situative Aspekte des Gesprächs, sprechsprachliche Satzstrukturen, sprechsprachlicher Wortschatz etc.).

### 3.3.3. Auswertungsverfahren für die Textanalyse

Im Laufe der Erhebungszeit sind in den vier Untersuchungsklassen pro Schülerin und Schüler je zwei Texte entstanden. Mit „Text“ ist hier das Endprodukt des Schreibprozesses gemeint. Einige Schülerinnen und Schüler haben eine eigentliche Schlussfassung im Sinne einer Reinschrift verfasst, andere haben ihre überarbeitete Fassung als Schlussfassung betrachtet. Da der Zeitrahmen für das Schreiben in diesem Projekt klar definiert war, sind die einzelnen Texte in Bezug auf den Schreibprozess unterschiedlich weit.

### 3.3.4. Materialbasis

Für unsere Untersuchung wurden nur die Texte der 8 aufgenommenen Lernpaare einbezogen – also insgesamt zweimal 16 Texte –, obwohl die ganze Klasse im Halbklassenverband mitgeschrieb. Der grösste Teil der Texte sind also im Rahmen dieser Untersuchung nicht analysiert worden.

### 3.3.5. Datenaufbereitung

Die 32 Texte wurden elektronisch erfasst mit dem Textverarbeitungsprogramm WORD für WINDOWS. Überarbeitungsschritte, falls sie auf dem Papier erkennbar waren, wurden dabei ebenfalls gekennzeichnet und übernommen.

<sup>5</sup> Nussbaumer & Sieber unterscheiden der Arten von Wissen: Sprachwissen, Weltwissen und Handlungswissen (Nussbaumer & Sieber, 1994, S.147). Bachmann beschreibt diese Wissensbestände ausführlich (Bachmann, 2002, S. 56ff.).

### 3.3.6. Kategoriensystem der Textanalyse

Die Textanalyse stützt sich auf das Zürcher Textanalyseraster mit dem entsprechenden Verfahren ab (vgl. Kpt. 2.2.3). Das Zürcher Raster wurde der Aufgabenstellung und der Schulstufe angepasst. Dadurch entstand das Textanalyseraster „Dialog“, das für diese Untersuchung eingesetzt wurde.

#### Textanalyseraster „Dialog“

Analog zum Zürcher Raster unterteilt sich auch das Textanalyseraster „Dialog“ in drei Bereiche (vgl. Abb. 5).

- 0-Bereich: Bezugsgrössen (die Grundgrössen des Textes)
- A-Bereich: Sprachkorrektheit (die sprachsystematische und orthografische Richtigkeit)
- B-Bereich: Sprachangemessenheit (die funktionale und ästhetische Angemessenheit bzw. die inhaltliche Relevanz)

Die einzelnen Kategorien und Subkategorien wurden aber im Vergleich zum Zürcher Raster anders gegliedert und zusammengefasst (vgl. Nussbaumer & Sieber, 1994). Eine detaillierte Beschreibung der Kategorien befindet sich im Anhang 7.3.1: Textanalyseraster Dialog.

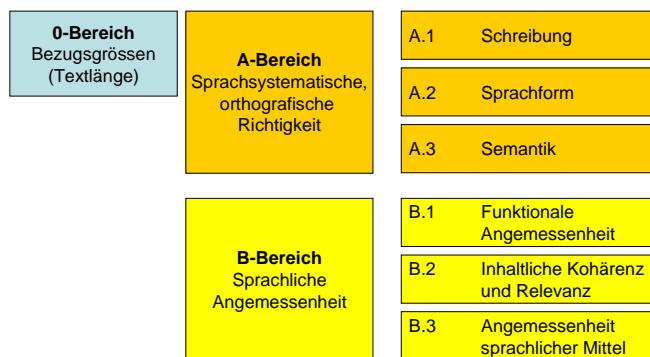


Abb. 5: Textanalyseraster „Dialog“ im Überblick

#### 0-Bereich

Im 0-Bereich werden grundsätzlich die Eigenschaften eines Textes erfasst, die ohne Wertung festzustellen sind. Die Textlänge wird in fünf Subkategorien unterteilt.

Im 0-Bereich werden statistische Merkmale der Texte beschrieben. Diese Angaben für sich lassen Rückschlüsse auf Textlänge (Anzahl Wörter), durchschnittliche Satzlänge (Verhältnis Anzahl Wörter und Anzahl Sätze) und auf die Satzkomplexität (Verhältnis Anzahl Teilsätze und Anzahl Nebensätze ersten bzw. höheren Grades) zu.

Die Aussagen zur Satzkomplexität sind auf der einen Seite in Zusammenhang mit dem Textmuster „Dialog“ zu verstehen. Die Schreibaufgabe verlangt eher sprechsprachliche Elemente und Satzstrukturen, was die Komplexität der Syntax tendenziell reduziert. Andererseits ist zu bedenken, dass Komplexität in der Syntax auch mit anderen Mitteln als über Nebensatzbildung zu erreichen ist (z.B. durch Attributbildung mit Präpositionalgruppen und Partizip: *Sie entdeckten das von uns allen gesuchte Versteck als erste.* → *Sie entdeckten das Versteck, das*

*von uns allen gesucht wurde, als erste.)* Diese Art der Syntaktisierung ist aber in einem mündlichen Dialog textmusterfremd. Zudem wird sie von der untersuchten Altersgruppe in Bezug auf die Schreibentwicklung noch spärlich eingesetzt (Augst & Faigel, 1986; vgl. am Beispiel von Kohäsionsmitteln Bachmann, 2002, S. 183ff.; Feilke, 2003).

Grundsätzlich dienen die Angaben des O-Bereichs als Bezugsgröße für die festgestellten Auffälligkeiten in den andern beiden Bereichen, wenn die entsprechenden Phänomene in Bezug zur Textlänge gesetzt werden sollen (vgl. Phänomendichte Kpt. 4.2.2 und Anmerkung 11).

Für das Auszählen der Wörter wurde die übliche Funktion im Textverarbeitungsprogramm WORD verwendet. Die übrigen Auszählungen wurden von Hand bzw. Kopf durchgeführt.

## A-Bereich

Im A-Bereich wird die Frage nach der Korrektheit des Textes gestellt. Er umfasst prinzipiell drei Kategorien: Schreibung (A.1), Sprachform (A.2) und Semantik (A.3). Diese Kategorien ermöglichen Normverstöße im entsprechenden Teilbereich festzustellen, indem dichotomisch mit „richtig“ oder falsch bewertet wird. Die ersten zwei Teilbereiche sind relativ kontextfrei zu beurteilen, während der Bereich der Semantik nur im Umfeld des Kontextes zu interpretieren ist. Er ist deshalb kontextsensitiv.

In der Kategorie Schreibung (Grafie) werden Orthografie (A.1.1) und Interpunktionsfehler (A.1.2) erfasst. In diesen Subkategorien werden Schreibungen nach der neuen wie alten Rechtschreibung zugelassen.<sup>6</sup> Im Zweifelsfall dienen die Duden-Nachschlagewerke als Orientierung. Wie im Zürcher Textanalyseraster wird nicht in Bezug auf die Frage unterschieden, wie ein Fehler entstanden ist (z.B. mit einer Kategorie Flüchtigkeitsfehler). Jede Abweichung von der Norm wird als solche erfasst. Umso wichtiger ist die Feststellung von Nussbaumer & Sieber, dass auf Grund der festgestellten Fehler nicht direkt auf mangelnde Kompetenz zu schliessen ist (Nussbaumer & Sieber, 1994, S. 160).

Unter der dritten Subkategorie Korrekturen (A.1.3) werden Schreibungen klassifiziert, die unklar, nicht mehr lesbar oder mehrdeutig korrigiert worden sind.

In der Kategorie Sprachform (Grammatik) stehen Fragen der Morphologie (A.2.1) und der Syntax (A.2.2) im Zentrum. In der Subkategorie Morphologie treten Fälle auf, welche die Wortbildung betreffen. Hauptsächlich sind dies falsche Flexionsformen, falsche oder veraltete Wortbildungen. Fehler in dieser Kategorie sind oft auch orthografische Fehler (z.B. \**Umfall*, \**Stelligsnahme*). In solchen Fällen wird die Schreibung der Kategorie Morphologie zugeordnet. In beiden Beispielen wird wie oben erwähnt nicht eine genetische Klassifikation, wie der Fehler entstanden ist (im ersten Fall infolge von wahrscheinlichen Interferenzen mit einer sprechsprachlichen Assimilation; im zweiten infolge einer schweizerischen, mundartlichen Wortbildung), vorgenommen.

In der Subkategorie Syntax werden Probleme in Bezug auf falsche Satzkonstruktionen klassifiziert. Dies kann auf der Ebene von Phrasen/Satzgliedern, Teilsätzen oder Ganzsätzen auftreten. Falsche Verwendung von Tempus, Modus oder Kasus werden als syntaktische Probleme betrachtet, und nicht als morphologische (ausser wenn falsche Formen auftreten). In Fällen einer Überschneidung hat die Kategorie Syntax Vorrang gegenüber Orthografie und Interpunktionsfehler.

In der Kategorie Semantik wird auf zwei Ebenen klassifiziert: Auf der Ebene des Wortes (A.3.1) und auf der Ebenen komplexer Ausdrücke und Sätze (A.3.2). In Überschneidungsfällen haben semantische Aspekte Vorrang gegenüber Problemen der Morphologie bzw. Syntax.

<sup>6</sup> Dies ist die geltende Regelung für die Schulen im Kanton Luzern bis ins Jahr 2005.

## B-Bereich

Im B-Bereich steht die Frage der funktionalen und ästhetischen Angemessenheit und der inhaltlichen Relevanz im Vordergrund. Diese Fragen sind nicht mehr mit einfachem Richtig-Falsch-Schema zu beantworten. Im B-Bereich muss der mehr oder weniger angemessene Sprachgebrauch beurteilt werden, und zwar jeweils die Angemessenheit in Bezug auf bestimmte Aspekte des Schreibanlasses: z.B. die Sache, das Thema, der Adressatenkreis, das Textmuster, der Usus bzw. beim schulischen Schreiben die entsprechenden schulischen Konventionen und die Stufe. Die Klärung dieser Bezugspunkte der Schreibsituation ist also notwendig für jede Textanalyse. Im B-Bereich werden also nicht Normverstöße oder Fehler festgestellt, sondern Auffälligkeiten eines Textes werden in Bezug auf ihren Grad der Angemessenheit untersucht. Die Skala reicht dabei von besonders angemessen zu besonders unangemessen.

Auffälligkeiten im Bereich der Angemessenheit werden mit positiven oder negativen Siglen gekennzeichnet. Unauffällige neutrale Textstellen werden nicht gekennzeichnet. Ein Fragezeichen steht für Auffälligkeiten, bei denen eine positive oder negative Qualifikation fraglich ist.<sup>7</sup> Die Kategorisierung im B-Bereich ist nur unter Einbezug des Kontextes möglich, insofern sind diese Kategorien kontextsensitiv.

Im Vergleich zum Zürcher Raster wurden in diesem Bereich die stärksten Anpassungen vorgenommen. Unter der Perspektive der angemessenen Sprachverwendung werden die Kategorien Funktionale Angemessenheit (B.1), Inhaltliche Kohärenz und Relevanz (B.2), Angemessenheit sprachlicher Mittel (B.3) unterschieden. Diese Dreiteiligkeit gruppiert die verschiedenen Fragen an die Texte nach vorwiegend kommunikativ orientierten Aspekten (B.1), nach inhaltlichen (B.2) und nach sprachlichen (B.3) Aspekten.

Unter der Kategorie Funktionale Angemessenheit werden Zielorientierung (B.1.1) und Textmusternormen (B.1.2) gefasst.

Die im Zürcher Raster sehr breit ausgeführte funktionale Angemessenheit werden im Textanalyseraster „Dialog“ anders gegliedert: Für schulische Texte ist es angemessener, inhaltliche und sprachliche Aspekte auseinander zu halten und ihnen ein entsprechendes Gewicht zu verleihen, indem sie eigene Kategorien bilden. So werden einzelne Aspekte des Zürcher Rasters umgruppiert und die funktionale Angemessenheit reduziert sich auf zwei Subkategorien, die für das Forschungsvorhaben dieser Studie zentral sind: Zielorientierung und Textmusternormen. Diese beiden Kategorien spiegeln sich direkt in der Aufgabenstellung. In der ausführlicheren Aufgabenrepräsentation der Version A sind Ziele und Kriterien des Textmusters sogar explizit angegeben.

Unter Zielorientierung werden die zielorientierte Situierung der Geschichte oder des Gesprächs entsprechend der Vorgaben bzw. des Schreibziels, deren Weiterverfolgung (Wird argumentiert und werden Überzeugungsversuche unternommen?), die damit verbundene Rezipientenführung auf dieses Schreibziel hin und deren zielorientierter Abschluss verstanden. Die Textmusternormen konkretisieren diese Zielvorgaben und wirken insofern Prozess steuernd.

In die inhaltliche Kategorie Inhaltliche Kohärenz und Relevanz fallen die Subkategorien Thema, Gesamtidee (B.2.1), Thematische Entfaltung und Kohärenz (B.2.2) und Inhaltliche Attraktivität (B.2.3).

<sup>7</sup> Bei den Texten zum Textmuster Dialog gab es etliche Textstellen, die sehr sprechsprachlich oder mundartlich formuliert waren. Befanden sich solche Stellen in der direkten Rede, war es manchmal nicht zu entscheiden, ob die Formulierung nun besonders passend und situationsgemäß (und damit eine positive Qualität) oder ob es sich um ein Interferenz verschiedener Stile (und damit eine negative Auffälligkeit) handelt.

Das Thema bzw. die Gesamtidee bezieht sich einerseits auf die angemessene Einbettung des Dialogs in eine Geschichte, andererseits auf den Dialog selbst. Hier stehen angemessene Ausgestaltung der Sprechenden und das entsprechende Gesprächsthema im Zentrum.

Die thematische Entfaltung dieser Idee zeigt sich in der Entwicklung des Gesprächthemas entsprechend einer rekonstruierbaren Logik, in einem kohärenten, dem Inhalt des Gesprächs entsprechenden Aufbau und Gliederung und in der angemessenen Leserführung. In welchen Situationen braucht das Gespräch quasi Regieanweisungen, um verständlicher zu werden und wie explizit müssen diese sein? Dabei gilt der Grundsatz: So explizit wie nötig, so implizit wie möglich.

Unter dem Punkt der besonderen inhaltlichen Qualitäten wird der Punkt zusammengefasst, der in Bezug auf die Ästhetik eines Textes wichtig ist. Ein Text kann zwar alle inhaltlichen und formalen Vorgaben erfüllen, aber er ist nichts Besonderes, er stellt kein besonderes Wagnis dar und ist insofern auch nicht attraktiv. Die inhaltliche Attraktivität des Textes in Bezug auf die Charakterisierung der Sprechenden, der Personenkonstellation oder des Gesprächverlaufs wird in diesen Punkten als inhaltliches Wagnis erfasst, das der Schreiber oder die Schreiberin eingegangen ist, indem er oder sie eine besondere Idee verfolgte.

Unter der sprachlichen Kategorie Angemessenheit sprachlicher Mittel werden die Subkategorien Wörter und komplexe Ausdrücke (B.3.1), Sätze und Text (B.3.2) und Sprachliche Attraktivität (B.3.3) gefasst.

Der Bereich der angemessenen Verwendung der sprachlichen Mittel umfasst prinzipiell dieselben Aspekte wie der A-Bereich. Hier werden sie jedoch nicht in Bezug auf ihre Normgerechtigkeit untersucht, sondern in Bezug auf ihre Angemessenheit im Verhältnis zum Kontext. Sie werden auf zwei Ebenen kategorisiert: Einerseits auf der Wortebene bzw. derjenigen komplexer Ausdrücke und andererseits auf der Satz- bzw. Textebene.

Wie unter inhaltlichen Aspekten wird auch im sprachlichen Bereich das besondere sprachliche Wagnis als sprachliche Attraktivität ausgezeichnet.

### **3.3.7. Intersubjektive Validierung**

Der Einsatz des vorgestellten Analyserasters erfolgt prinzipiell in einer Erstanalyse und in einer davon unabhängigen Zweitanalyse. An jeder Textanalyse sind also zwei Personen beteiligt. In beiden Analysen werden die einzelnen auffallenden Textstellen mit den entsprechenden Siglen markiert und ausführlich kommentiert.

Aufgrund dieser zwei Ausgangsanalysen wird eine Schlussanalyse erstellt, in der die einzelnen Kategorisierungen besprochen und ausgehandelt werden (vgl. Beispiel Anhang 7.3.2: Beispiel einer Textanalyse).

Dieses Vorgehen hat zur Folge, dass die einzelnen Urteile diskursiv abgestützt werden, was zu einer intersubjektiven, kommunikativen Validierung der Analysen führt. Damit kann die mit jeder Textanalyse verbundene Subjektivität erheblich eingedämmt werden.<sup>8</sup>

### **3.3.8. Datenauswertung der Textanalyse**

Für die Auswertung der Texte wurden die Daten in Excel-Tabellen erfasst und deskriptiv ausgewertet. Die dafür eingesetzten Berechnungen (Mittelwerte, Standardabweichungen, Variationskoeffizienten) wurden im Programm Excel ausgeführt.

Auf Signifikanztests in Bezug auf den Vergleich der A-Texte mit den B-Texten wurde verzichtet, da einerseits die Anzahl der Schülerinnen und Schüler klein ist, andererseits die Ergebnisse der Textanalyse sehr vielfältig mit meist grosser Streuung sind. Die Differenzen wurden mit Hilfe von deskriptiven Verfahren ermittelt.

<sup>8</sup> Vgl. dazu das vergleichbare Vorgehen der Zürcher Forschergruppe in ihrem Projekt „Sprachfähigkeiten“ (vgl. Sieber, 1994, S. 170f.).

## 4. Ergebnisse

Auch die Ergebnisse werden in zwei Schritten dargelegt: Zuerst werden an dieser Stelle die wesentlichen Ergebnisse aus der Videoanalyse vorgestellt. Anschliessend werden die wichtigsten Ergebnisse der Textanalyse aus den verschiedenen sprachlichen Bereichen präsentiert.

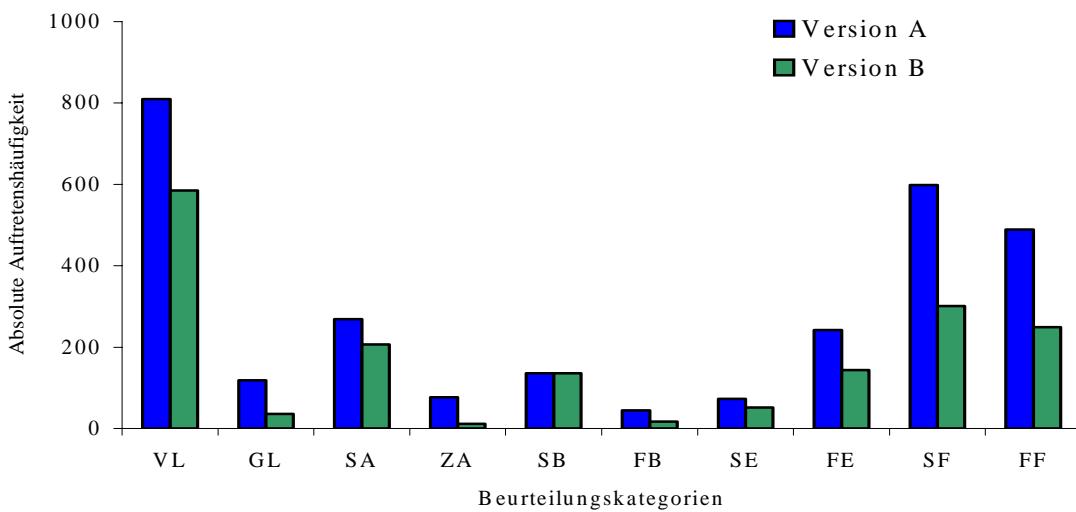
### 4.1. Beurteilungsprozesse in den Schreibkonferenzen

Die Lernpaare arbeiteten zu zwei verschiedenen Zeitpunkten mit unterschiedlich strukturierten Schreibaufgaben und Anleitungen für die Schreibkonferenz. Die Gruppen sind somit von einander abhängig. Das angemessene methodische Verfahren für den Gruppenvergleich zweier voneinander abhängiger Stichproben ist der Vorzeichenrangtest von Wilcoxon. Dabei werden zwei voneinander abhängige Stichproben nach dem Grössenunterschied in ihrer zentralen Tendenz getestet. Es wurde untersucht, wie sich die Beurteilungsprozesse der Schülerinnen und Schüler in der hoch strukturierten Version A von jenen der Version B unterschieden. Die Analyse erfolgte zunächst als Gesamtvergleich der Beurteilungsprozesse aller Lernpaare. Danach wurde analysiert, wie sich die Beurteilungsprozesse bei den einzelnen Lernpaaren in den beiden Versionen unterschieden.

#### 4.1.1. Gesamtvergleich aller Lernpaare

In einem ersten Analyseschritt wurde für jede der 10 Kategorien ein Wilcoxon-Test berechnet, d.h. insgesamt wurden 10 Tests berechnet, um Gruppenunterschiede in den einzelnen Kategorien zu überprüfen. Abbildung 6 zeigt die Auftretenshäufigkeiten der 10 Kategorien in den Versionen A und B.

Die Wilcoxon-Tests zeigen in allen Kategorien ausser „Selbstbeobachtung“ und „Selbstevalution“ signifikante Gruppenunterschiede, d.h. eine höhere Auftretenshäufigkeit in der Version A: „Vorlesen“ ( $z = -7.04, p = .000$ ), „Gegenlesen“ ( $z = -6.71, p = .000$ ), „Steuerungsaussagen“ ( $z = -3.02, p = .003$ ), „Zielaussagen“ ( $z = -6.89, p = .000$ ), „Fremdbeobachtung“ ( $z = -3.62, p = .000$ ), „Fremdevaluation“ ( $z = -5.14, p = .000$ ), „Selbstförderung“ ( $z = -10.29, p = .000$ ) und Fremdförderung ( $z = -9.06, p = .000$ ).



#### Legende:

VL: Vorlesen; GL: Gegenlesen; SA: Steuerungsaussagen; ZA: Zielaussagen; SB: Selbstbeobachtung; FB: Fremdbeobachtung; SE: Selbstevaluation; FE: Fremdevaluation; SF: Selbstförderung; FF: Fremdförderung.

*Abb. 6: Gesamtvergleich Version A – Version B*

Alle Beurteilungskategorien in den beiden Versionen A und B.

#### 4.1.2. Vergleich bei den einzelnen Lernpaaren

Im nächsten Schritt wurden dyadenspezifische Gruppenunterschiede analysiert. Da bei der zweiten Aufnahme eine Schülerin krank war, konnten nur noch 7 Lernpaare berücksichtigt werden. Für die verbleibenden 7 Dyaden wurden je 10 Wilcoxon-Tests berechnet. Tabelle 2 zeigt die signifikanten Unterschiede in der Auftretenshäufigkeit der einzelnen Kategorien bei den verschiedenen Lernpaaren.

Das augenfälligste Ergebnis zeigt sich unter der Kategorie „Fremdförderung“: Bei allen sieben Lernpaaren werden signifikant häufiger Aussagen zur Fremdförderung gemacht, wenn sie mit Hilfe der Anleitung für die Schreibkonferenz explizit dazu angeregt werden, einander Rückmeldungen zu machen. Ähnlich stark zeigen sich die Unterschiede der beiden Version in der Kategorie „Selbstförderung“: Bei sechs Lernpaaren sind hier signifikant häufiger Aussagen in der Version A zu finden.

Bei fünf Lernpaaren werden in Version A auch häufiger Zielaussagen gemacht. In dieser Kategorie ist zusätzlich festzustellen, dass bei vier Lernpaaren in der Version B sogar jegliche Zielaussage fehlt.

Bei vier der sieben Lernpaare treten bei der Version A Steuerungsaussagen häufiger auf. Über die Hälfte der Paare bespricht also das gemeinsame Vorgehen stärker, wenn sie dazu angeleitet wird. Im Gegensatz zu den Zielaussagen zeigt sich hier keine leere Zelle.

Der dyadenspezifische Vergleich wurde auch vorgenommen, um bei einer anschliessenden qualitativen Auswertung der Videoaufnahmen das Beurteilungsverhalten des ausgewählten Lernpaars mit dem „allgemeinen“ Muster der Beurteilungsprozesse in Beziehung bringen zu können.

Tabelle 2: Auftretenshäufigkeiten der Beurteilungskategorien einzelner Lernpaare

Kategorie	5. Kl.; M			5. Kl.; J			6. Kl.; J			6. Kl.; M			7. Sek; J			7. Sek; M			7. Real; J		
	x <sup>1</sup>	x <sup>2</sup>	p																		
<b>VL</b>	152	105	.000	59	57	ns	107	104	ns	152	75	.000	65	66	ns	151	144	ns	124	34	.000
<b>GL</b>	/	/	ns	79	14	.000	12	6	ns	3	5	ns	10	2	.021	4	9	ns	11	/	.001
<b>SA</b>	11	19	ns	36	18	.013	48	58	ns	47	22	.002	40	22	.014	56	50	ns	31	18	.047
<b>ZA</b>	6	/	.014	12	/	.001	24	5	.000	23	4	.000	2	/	ns	3	3	ns	7	/	.008
<b>SB</b>	12	31	.000	13	/	.000	50	30	.010	18	3	.001	24	24	ns	15	43	.000	4	5	ns
<b>FB</b>	/	1	ns	3	4	ns	18	3	.001	5	1	ns	4	/	.046	12	6	ns	3	2	ns
<b>SE</b>	5	2	ns	10	1	.007	13	22	ns	12	6	ns	2	2	ns	21	17	ns	6	2	ns
<b>FE</b>	17	16	ns	22	16	ns	46	31	ns	32	27	ns	16	13	ns	70	34	.000	31	7	.000
<b>SF</b>	10	13	ns	74	48	.015	130	92	.007	106	40	.000	13	30	.000	153	73	.000	38	5	.000
<b>FF</b>	21	10	.041	55	30	.005	86	52	.004	91	46	.000	10	19	.000	121	87	.013	28	5	.000

#### Legende:

VL: Vorlesen; GL: Gegenlesen; SA: Steuerungsaussagen; ZA: Zielaussagen; SB: Selbstbeobachtung; FB: Fremdbeobachtung; SE: Selbstevaluation; FE: Fremdevaluation; SF: Selbstförderung; FF: Fremdförderung x<sup>1</sup>: Version A, x<sup>2</sup>: Version B

## 4.2. Qualitäten der Texte

Die Ergebnisse der Textanalyse werden hier in Bezug auf die drei Bereiche des Analyserasters dargestellt: Textlänge, Sprachrichtigkeit und Sprachangemessenheit. Da es sich um eine kleine Stichprobe von Texten handelt (N = 28, wobei es sich dabei um 14 Schreibende mit je 2 Texten handelt), werden die Ergebnisse deskriptiv erfasst.

Als generelles Ergebnis ist vor allem die Vielfalt der Texte eindrücklich, die in dieser Schreibsituation entstanden sind. Dies gilt für die detailliert analysierten Texte der aufgenommenen Lernpaare, aber auch für diejenigen aller Schülerinnen und Schüler der beteiligten Klassen.

Für eilige Leserinnen und Leser steht jeweils am Schluss der einzelnen Teile eine kurze Zusammenfassung.

### 4.2.1. Textlänge (0-Bereich)

Nur schon in den Bezugsgrößen im 0-Bereich (Textlänge) zeigt sich diese Bandbreite: Der kürzeste Text der untersuchten Stichprobe umfasst 60 Wörter. Der längste Text besteht aus

386 Wörtern (vgl. Abb. 7). Die durchschnittliche Textlänge beträgt 211 Wörter (bei einer Standardabweichung von 80.2 W.).

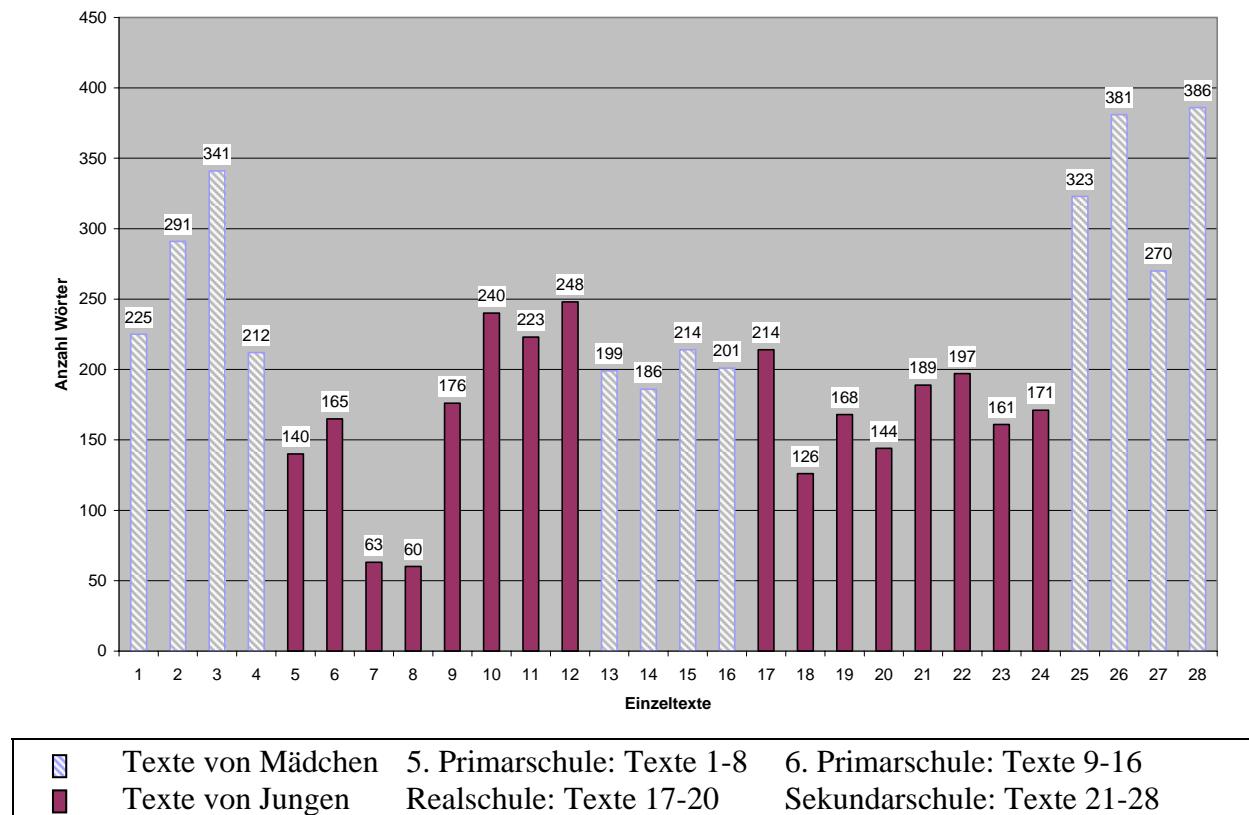


Abb. 7: Längen der einzelnen Texte in Anzahl Wörter

Der Einfluss der unterschiedlichen Versionen A/B fällt in Bezug auf die Textlänge kaum ins Gewicht (durchschnittliche Textlänge der A-Texte: 208 Wörter, bei einer Standardabweichung von 71.4 W./ B-Texte: 215 Wörter, bei einer Standardabweichung: 90.8 W.). Die Streuung ist bei den B-Texten grösser. 8 Schreibende haben dabei längere B-Texte geschrieben, 6 längere A-Texte.

Bei 9 Schreibenden ist der relative Unterschied der Textlängen zwischen den beiden Versionen kleiner als 17 % der mittleren Länge der beiden geschriebenen Texte. Bei denjenigen, die grössere relative Differenzen aufweisen, sind in zwei Fällen die A-Texte länger, in drei Fällen die B-Texte. Der Einfluss der individuellen Situation auf die Textlänge ist also stärker als derjenige der Aufgabenstellung (vgl. Anhang 7.3.3: Tabelle 1.1: 0-Bereich).

Dabei haben vor allem die Mädchen die längeren Texte geschrieben (Durchschnitt der Mädchentexte: 269 W.; Durchschnitt der Knabentexte: 168 W.). Die durchschnittlichen Mädchentexte sind also um über 100 Wörter länger als diejenigen der Jungen, was mehr als 60% der Textlänge der Jungen ausmacht, wobei nur drei Mädchentexte knapp unter dem Gesamtmittelwert liegen (zwei davon vom selben Mädchen), während vier Bubentexte überdurchschnittlich lang sind (wobei zwei ebenfalls vom selben Jungen). Ebenfalls deutlich ist der Zusammenhang mit der Schulstufe: Die Realschüler des 7. Schuljahres haben die durchschnittlich kürzesten Texte geschrieben (durchschnittliche Textlänge 163 W.), obwohl sie zu den ältesten gehören. Hier fehlen die Texte der Mädchen dieser Stufe, da sie nicht auswertbar waren. Die Sekundarstufenschülerinnen und -schüler haben durchschnittlich die längsten Texte geschrieben (durchschnittliche Textlänge 260 W.), wobei auf dieser Stufe der geschlechtsspezifische

Unterschied zwischen den beiden Mädchen und den beiden Jungen besonders gross ist (340 W./ 180 W.).

Zusammenfassend ergibt sich ein sehr vielfältiges Bild mit einer grossen Streuung. Die durchschnittlichen Textlängen der A-Texte unterscheiden sich nicht wesentlich von denjenigen der B-Texte. Hingegen kann ein klarer geschlechtsspezifischer Unterschied festgestellt werden: Die durchschnittlichen Mädchentexte sind mehr als 60% länger als diejenigen der Jungen.

#### 4.2.2. Sprachrichtigkeit (A-Bereich)

Das Bild der Vielfältigkeit zeigt sich auch im Bereich der Sprachkorrektheit. Die Subkategorien Interpunktions und Orthografie fallen dabei besonders auf (vgl. Abb. 8). Ebenso wird deutlich, dass der Unterschied zwischen den beiden Versionen A und B uneinheitlich ist: In vier Subkategorien sind die A-Texte besser, in zwei weisen die B-Texte weniger Fehler auf.<sup>9</sup> Die Größenordnung der Unterschiede ist verhältnismässig klein. Viel erheblicher sind individuelle und vor allem geschlechtsspezifische Unterschiede.

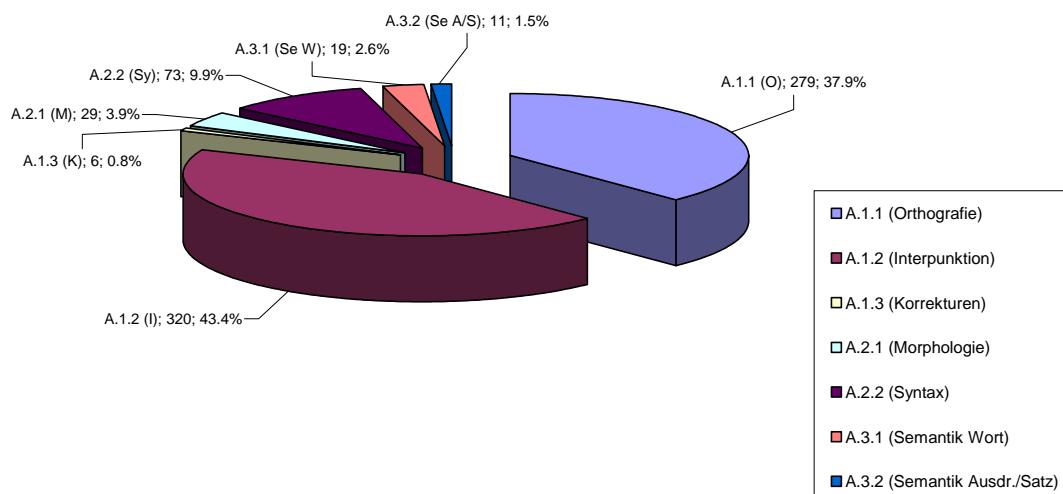


Abb. 8: Fehlerverteilung auf die einzelnen Kategorien des A-Bereichs

Die erste Zahl ist die absolute Zahl (Anzahl Fehler), daneben der prozentuale Anteil bezogen auf die Gesamtfehlerzahl des ganzen Korpus.

#### Interpunktions (A.1.2) und Orthografie (A.1.1)

Ein Indiz für die festgestellte Vielfalt ist die grosse Streuung in den einzelnen Kategorien. Die relative Standardabweichung beträgt im Bereich der Orthografie (A.1.1) als kleinster Variationskoeffizient 0.56, im Bereich der Semantik komplexer Ausdrücke bzw. der Satzsemantik (A.3.2) als grösster Koeffizient 2.43 (ohne Kategorie A.1.3). Dies bedeutet, dass die entspre-

<sup>9</sup> Der Bereich A.1.3 (unklare, mehrdeutige Korrekturen) wird nicht besprochen, da er inhaltlich als Fehlerkategorie unerheblich ist.

chenden Fehlerkategorien zwischen durchschnittlich 56 % und 243 % um den Mittelwert streuen (vgl. Anhang 7.3.3: Tabelle 2.1: A-Bereich).

In den Texten stechen die beiden mit Abstand grössten Fehlerquellen sofort ins Auge: Der Bereich der Interpunktionsfehler und derjenige der Orthografie. Sie machen mit 43.4 % und 37.9 % über 81 % der festgestellten Fehler aus (320 bzw. 279 von insgesamt 737). Die drittgrösste Fehlerquelle ist der Bereich der Syntax mit 73 Fehlern (9.9 %).

Werden die Fehler in den Bereichen Orthografie und Interpunktionsfehler betrachtet, fällt auf, dass von den 11 Texten mit überdurchschnittlich vielen Fehlern jeweils 9 Texte von Jungen stammen. Die Texte mit den meisten Fehlern in diesen beiden Bereichen stammen von zwei Büben der 6. Klasse. Im Bereich der Interpunktionsfehler machen die Fehler ihrer 4 Texte beinahe ein Drittel aller Interpunktionsfehler aus (32,5 %). Es zeigen sich also geschlechtsspezifische Aspekte wie auch individuelle Stärken und Schwächen.

Der Unterschied in Bezug auf die Korrektheit zwischen den A-Texten und B-Texten ist hingegen durchgehend klein. In beiden Kategorien Orthografie und Interpunktionsfehler betragen die Unterschiede 17 bzw. 2 Fehler zugunsten der A-Texte (Orthografie: A: 131 Fehler; B: 148 Fehler / Interpunktionsfehler: A: 159 Fehler; B: 161). Neben diesen beiden Kategorien weisen auch noch die Kategorien Syntax und Wortsemantik in den A-Texten eine geringere Fehlerhäufigkeit aus.

Dasselbe Bild zeigt sich auch in Bezug auf die Mittelwerte der beiden Textkorpora: (Mittelwert A: 27.88 Fehler; Mittelwert B: 27.21 Fehler). Dies gilt auch für die Subkategorien Interpunktionsfehler (Mittelwert A: 9.94 Fehler; Mittelwert B: 11.50 Fehler) und Orthografie (Mittelwert A: 11.44 Fehler; Mittelwert B: 10.57 Fehler). Da die durchschnittlichen Textlängen zwischen A- und B-Texten kaum unterschiedlich sind, entsprechen auch die textlängenrelativen Werte der allgemeinen Feststellung: Die A-Texte weisen in vier Kategorien eine leicht geringere Fehlerhäufigkeit und Fehlerdichte aus, die Unterschiede sind jedoch gering (vgl. Anhang 7.3.3: Tabelle 2.4: A-Bereich).

Zusammenfassend lässt sich also feststellen, dass die A-Texte in Bezug auf Interpunktionsfehler und Orthografie kleinere Fehlerhäufigkeiten aufweisen. Die Unterschiede zu den B-Texten sind jedoch gering, bei der Interpunktionsfehler nur zwei Fehler.

### **Geschlechtsspezifische Aspekte im A-Bereich**

Nicht übersehbar sind jedoch die Unterschiede in Bezug auf das Geschlecht. Sie sind so gross, dass sie sogar den Einfluss des Alters überlagern (vgl. Abb.9).

Der Mittelwert der Texte der Mädchen im gesamten A-Bereich ist halb so hoch wie derjenige der Jungen (Mittelwert Mädchen: 16.43 Fehler; Mittelwert B: 33.06 Fehler). Dies gilt ebenfalls für die Subkategorien Interpunktionsfehler (Mittelwert Mädchen: 7.50 Fehler; Mittelwert Jungen: 14.31 Fehler) und Orthografie (Mittelwert Mädchen: 5.79 Fehler; Mittelwert Jungen: 12.75 Fehler).

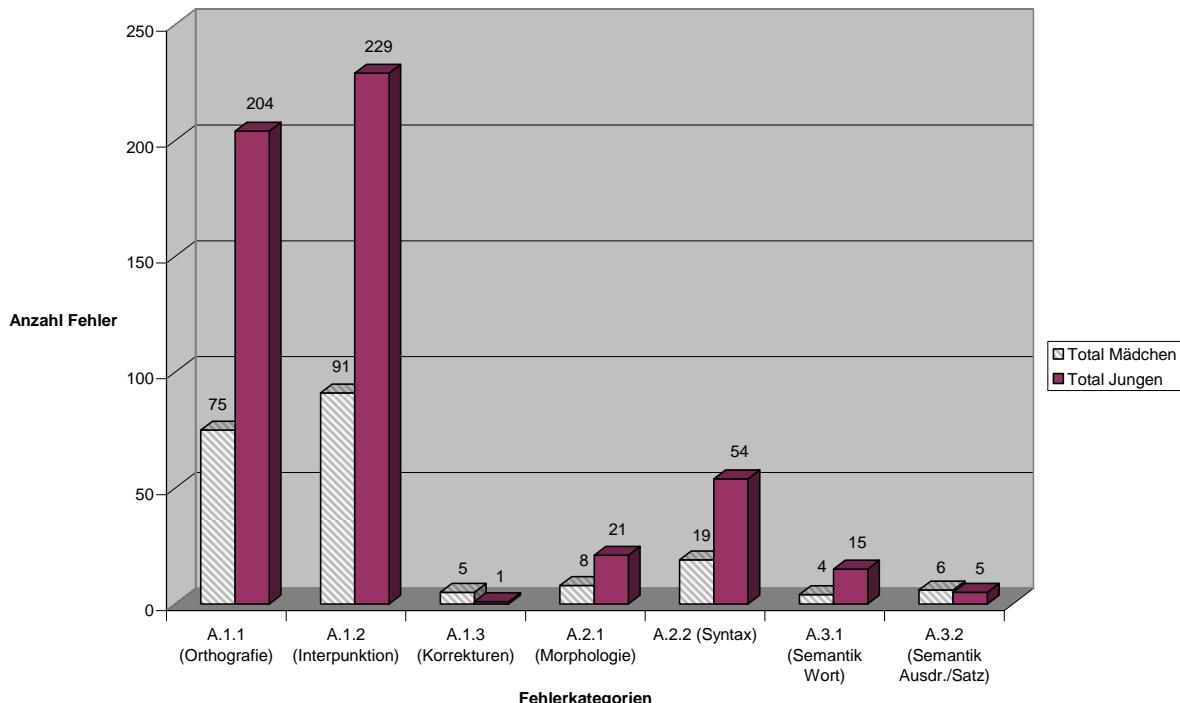


Abb. 9: Geschlechtsspezifische Unterschiede im Bereich der Richtigkeit (A-Bereich)

11 der 12 Mädchentexte liegen in Bezug auf die Gesamtfehlerzahl über dem Mittelwert (Mittelwert  $A_{\text{tot}}$ : 26.3 Fehler). Nur in einem Mädchentext sind überdurchschnittlich viele Fehler sichtbar.<sup>10</sup> Dieser geschlechtsspezifische Einfluss lässt sich in allen Subkategorien des A-Bereichs nachweisen, ausser im Bereich der Semantik komplexer Ausdrücke und der Satzsemantik (A.3.2). Hier zeigt es sich aber, dass einerseits diese Fehlerkategorie fast ausschliesslich auf der Primarschulstufe vorkommt und dass andererseits der grösste Anteil dieser Fehler vor allem das erwähnte Mädchen gemacht hat (vgl. Anhang 7.3.3: Tabelle 2.3: A-Bereich).

Der Blick auf die absoluten Fehlerzahlen bezieht einen wesentlichen Aspekt der Textanalyse nicht mit ein: die Textlänge. Es ist deshalb wichtig, die absoluten Fehlerzahlen in Bezug zur Textlänge zu setzen. Inwiefern ändert dies das Gesamtbild?

Für diese Analyse dient hauptsächlich der textlängenrelative Wert der Fehlerdichte bzw. der Phänomendichte:<sup>11</sup>

- Wie viele Fehler treten auf, wenn man die Fehlerzahl hochrechnet auf die Textlänge von 1000 Wörtern? Dies ergibt die Fehlerdichte.

<sup>10</sup> Dieses Mädchen der 5. Klasse (wir haben es Ronja genannt) hat einen für seine Stufe sehr langen Text geschrieben. Es ist der dritt längste Text überhaupt, der im Rahmen dieses Projekts geschrieben wurde. In Ronjas Text sind insgesamt 41 Fehler sichtbar (wovon 15 Orthografie- und 16 Interpunktionsfehler) auf eine Textlänge von 341 Wörtern.

<sup>11</sup> Berechnung der *Fehlerdichte (Phänomendichte)*: Anzahl Fehler (Phänomene) dividiert durch Textlänge (Anzahl Wörter) multipliziert mit 1000.

Tabelle 3: Die textlängenrelativen Fehlerdichten

	Gesamtkorpus	Roland A-Text 5. Klasse	Roland B-Text 5. Klasse	Ronja A-Text 5. Klasse	Ronja B-Text 5. Klasse	Leon A-Text Sekundarstufe	Leon B-Text Sekundarstufe	Lena A-Text Sekundarstufe	Lena B-Text Sekundarstufe
Fehlerdichte ( $A_{tot}$ )	124.62	349.21	283.33	120.23	84.91	111.11	101.52	24.77	39.37
Fehlerdichte Orthografie	47.18	142.86	116.67	43.99	42.45	52.91	20.30	9.29	10.50
Fehlerdichte Interpunktionsfehler (Satz) <sup>12</sup>	61.30	112.50	100	80	43.75	25	76.47	10.26	13.51

Für das gesamte Textkorpus (Gesamttextmenge: 5914 Wörter; Total der Fehler im A-Bereich: 737), ergeben sich dabei folgende gewichtete Werte:

Die Fehlerdichte der Gesamtfehlerzahl (alle A-Subkategorien zusammen) beträgt fast 124.6 Wörter (auf einen Text von 1000 W.), der Orthografiefehler 47.2 Wörter und der Interpunktionsfehler 61.3 Sätze (auf einen Text von 100 Sätzen). Die Streuung ist erheblich. Sie reicht von Rolands Text mit einer Fehlerdichte von 349 (d.h. 34.9 % aller Wörter sind falsch geschrieben) zu Lenas Text mit Fehlerdichte 24, in dem 2.4 % aller Wörter falsch sind (vgl. Tabelle 3).

Setzt man die festgestellten Werte in Bezug zu den Textlängen, um die textlängenrelativen Werte zu erhalten, verstärken sich die bei den absoluten Zahlen festgestellten Effekte. Die Texte von Roland (5. Klasse), die – betrachtet man nur die absoluten Zahlen – durchschnittlich sind, fallen wegen der kurzen Textlänge markant ab. Bei ihm kommen auf einen Fehler nur knapp 3 bzw. 3.5 richtig geschriebene Wörter.

Der oben erwähnte Text von Ronja (5. Klasse) kommt wegen seiner überdurchschnittlichen Länge auf eine Fehlerdichte von 120.2, was knapp über dem durchschnittlichen Wert des Gesamtkorpus liegt (120.9). In Bezug auf die Subkategorie Orthografie liegt der entsprechende Wert (44) sogar etwas deutlicher über dem Mittelwert der Gesamttextmenge (45,4). Somit liegen bezüglich der textlängenrelativen Werte alle Texte der Mädchen über dem Durchschnitt. Dies schafft nur ein einziger Junge, den wir Leon nannten. Seine beiden Texte mit einer Fehlerdichte von 111,1 (A-Text) und 101,5 (B-Text) liegen ebenfalls über dem Mittelwert. In Bezug auf die Orthografie liegt nur noch einer seiner Texte mit einer Fehlerdichte von 20,3 (B-Text) über dem Durchschnitt. Alle andern Texte der Jungen liegen unter dem Mittelwert. Somit liegen 14 der 16 Texte der Jungen in Bezug auf die Gesamtfehlerzahl und 15 der 16 Texte in Bezug auf Rechtschreibfehler unter den entsprechenden Mittelwerten.

Zusammenfassend hat die Analyse der Texte im Bereich der Richtigkeit also gezeigt, dass die A-Texte in vier Kategorien weniger Fehler aufweisen, dass die Unterschiede zwischen A- und B-Texten jedoch durchgehend klein sind. Dagegen sind die geschlechtsspezifischen Unterschiede im gesamten Textkorpus sehr ausgeprägt. In allen Kategorien des A-Bereichs sind die Werte der Texte der Jungen bezüglich der effektiven Fehlerzahl wie der Fehlerdichte mindestens doppelt so hoch wie diejenigen der Mädchentexte. Dies zeigt sich vor allem in den bei-

<sup>12</sup> Berechnung der Fehlerdichte Interpunktionsfehler bezogen auf Anzahl Sätze: Anzahl Interpunktionsfehler dividiert durch Anzahl Sätze des Textes multipliziert mit 100. Wir berechnen diese Fehlerdichte also hochgerechnet auf einen Text mit 100 Sätzen. Zahlen über 100 bedeuten, dass in jedem Satz 1 Fehler und mehr vorkommt.

den Kategorien Interpunktions- und Orthografie: Die geschlechtsspezifischen Unterschiede sind teilweise so gross, dass sie altersbedingte Unterschiede überlagern.

#### 4.2.3. Sprachangemessenheit (Bereich B)

Auch im B-Bereich zeigt sich, dass die einzelnen Texte sehr vielfältig sind. Interessant sind die Ergebnisse in den Subkategorien Zielorientierung und Textmusternormen (B.1.1/B.1.2), thematische Entfaltung (B.2.2) und Einsatz sprachlicher Mittel (B.3.1 und B.3.2), weil hier überdurchschnittlich viele Auffälligkeiten festzustellen sind. Der Vergleich zwischen den A- und B-Texten ist auch bezüglich der Kategorien des B-Bereichs nicht einheitlich: Bei den positiven wie bei den negativen Auffälligkeiten in beiden Textkorpora gleich viele Kategorien, die für die A- und für die B-Texte sprechen. Eine geschlechtsspezifische Analyse hingegen ergibt wie in den andern Bereichen klare Befunde, wenn auch die Resultate nicht mehr ganz so eindeutig für sich sprechen wie im A-Bereich.

Die grosse Streuung ist ein deutlicher Indikator für die eingangs erwähnte Vielfalt. Sie ist in den einzelnen Subkategorien des B-Bereichs erheblich, was sich darin zeigt, dass die Variationskoeffizienten grösser als 0.60 sind, d.h. dass die Standardabweichung immer mehr als 60% des Mittelwerts beträgt.

Im Bereich der Angemessenheit zeigt sich, dass insgesamt mehr positive als negative Auffälligkeiten (Total B: 310/285) festgestellt wurden (vgl. Tabelle 5). Dies ist eine wichtige Feststellung, wenn man bedenkt, dass im B-Bereich nicht einfach Fehler festgestellt werden, sondern Auffälligkeiten, die sich als besonders nahe an den beiden Polen zeigten. Dies bedeutet, dass alle unauffälligen Textstellen, also Teile des Textes, die einfach funktionieren und sich ins Gesamtgefüge neutral einpassen (und insofern auch als positive Qualitäten des Textes zu betrachten sind), mit diesem Raster nicht erfasst werden.<sup>13</sup>

*Tabelle 4: Positive, negative und fragliche Auszeichnungen im B-Bereich*

	Total B+	Total B-	Total B?	Total
B.1.1 (Zielorientierung)	74	12	1	87
B.1.2 (Textmusternormen)	46	9	0	55
B.2.1 (Gesamtidee)	21	2	0	23
B.2.2 (Thematische Entfaltung)	75	119	7	201
B.2.3 (Inhaltliche Attraktivität)	36	1	0	37
B.3.1 (Einsatz sprachlicher Mittel: Wortebene)	7	73	24	104
B.3.2 (Einsatz sprachlicher Mittel: Satz-/Textebene)	14	69	27	110
B.3.3 (Sprachliche Attraktivität)	37	0	3	40
B <sub>tot</sub>	310	285	62	657

Werden hingegen einzelne Teilbereiche betrachtet, sieht das Bild vielfältiger aus. In den drei Bereichen Zielorientierung, Textmusternormen und Gesamtidee wird ein klares Übergewicht der positiven Auszeichnungen festgestellt, in den Teilbereichen thematische Entfaltung und Einsatz sprachlicher Mittel auf der Wort- bzw. auf der Satz-/Textebene überwiegen die negativen Auszeichnungen. Auffällig ist auch, dass sich in den beiden letztgenannten Subkatego-

<sup>13</sup> Zu den Schwierigkeiten der Textanalyse und zum Status der Auszeichnungen im Bereich der Angemessenheit geben die Zürcher Forschende wichtige Hinweise (vgl. vor allem die Überlegungen bei Hanser, Nussbaumer & Sieber, 1994, S. 220).

rien die fraglichen Auszeichnungen häufen, d. h. dass in der Kategorie Einsatz sprachlicher Mittel besonders viele Auffälligkeiten befinden, deren Zuordnung fraglich ist.

Die beiden Bereiche inhaltliche und sprachliche Attraktivität sind praktisch nur mit positiven Siglen ausgezeichnet. Dies hängt damit zusammen, dass negative Auffälligkeiten in Bezug auf diese ästhetische Kategorie meist auch als unangemessene Sprachverwendung (B.2.1/B.2.2/B.3.1/B.3.2) zu taxieren sind.

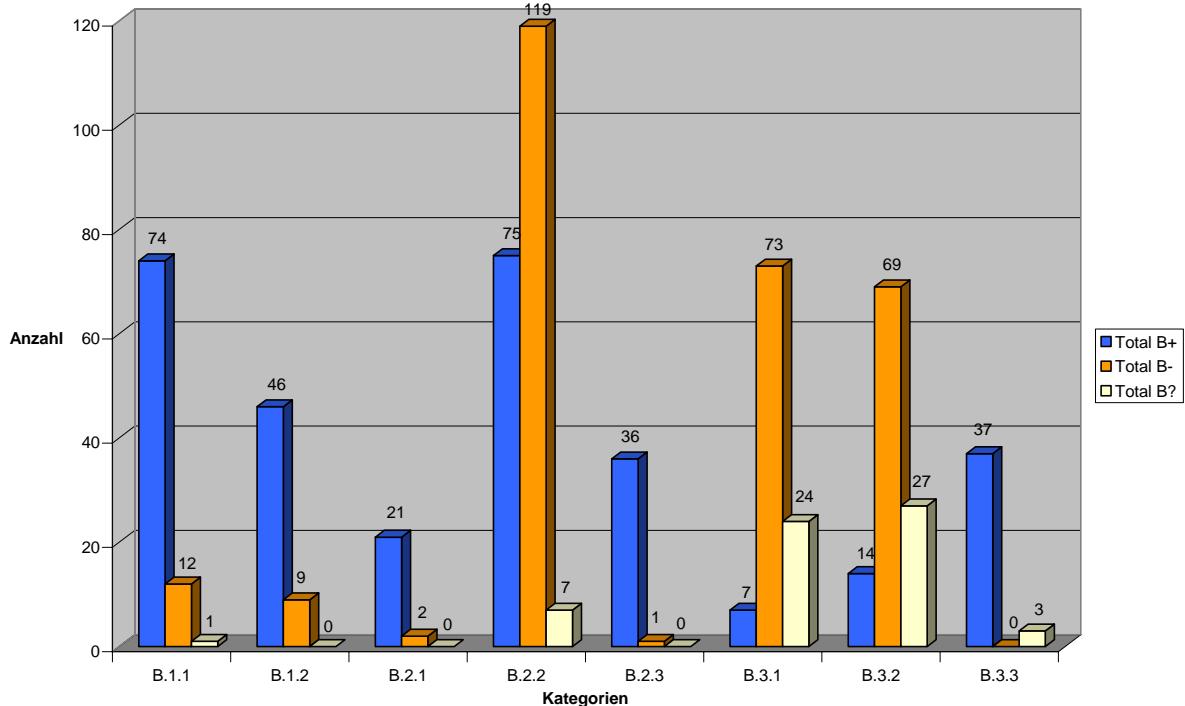


Abb. 10: Positive und negative (und fragliche) Auszeichnungen im B-Bereich

### Zielorientierung (B.1.1) und Textmusternormen (B.1.2)

Die untersuchten Texte zeigen offensichtliche Stärken im Bereich der funktionalen Angemessenheit, unter der wir einen auf das Schreibziel ausgerichteten und den Textmusternormen entsprechenden Text verstehen (vgl. Abb.10). Die Positivauszeichnungen überwiegen in der Kategorie der Zielorientierung um mehr als das Sechsfache (74/12 bei 1 fraglichen Sigle) und in derjenigen der Textmusternormen um gut das Fünffache (46/9 bei 0 fraglichen Siglen). Zielorientierung und Einhalten von Textmusternormen beziehen sich sehr eng auf die grundsätzlichen Anforderungen der Aufgabenstellung. Somit sind diese beiden Kategorien auch Indikator dafür, inwiefern ein Text in seiner grundsätzlichen Ausrichtung auf ein Ziel und auf ein Textmuster die Aufgabe erfüllt. Negative Auffälligkeiten fallen also dementsprechend stark ins Gewicht.

Positive oder negative Auffälligkeiten in Bezug auf Zielorientierung treten gehäuft am Textanfang, an dessen Ende auf oder wenn der Textverlauf eine neue Richtung einschlägt. Auffälligkeiten im Bereich der Textmusternormen zeigen sich vor allem an den Grenzen des eigentlichen Dialogs zum Rahmentext oder an einzelnen Dialogstellen, die sich beispielsweise durch hohe (bzw. niedrige) Dialogizität auszeichnen. Sie sind tendenziell über den gesamten Text verteilt.

Die positiven Siglen in diesen beiden Teilbereichen sind unter den Einzeltexten recht ausgewogen verteilt, mit einer leichten Tendenz zur Sekundarstufe hin, vor allem was die Katego-

rie Textmusternormen betrifft. Nur zwei Texte haben in beiden Teilbereichen keine positiven Auffälligkeiten, drei weitere nur je eine (alles Texte von Jungen). Die Texte mit den meisten positiven Nennungen sind die Texte der Mädchen der Sekundarstufe.

Die negativen Siglen treten in den beiden Kategorien nur vereinzelt auf, d. h. es gibt nur 4 Texte, die zwei oder drei dieser Siglen in derselben Kategorie aufweisen. Gleichzeitig zeichnen sich mehr als die Hälfte der Texte dadurch aus, dass sie gar keine negativen Siglen in diesen beiden Kategorien aufweisen (15 der 28 Texte, wovon 6 Texte von Jungen sind). Die Probleme in diesem Teilbereich lassen sich also auf einzelne Texte lokalisieren (vgl. Anhang 7.3.3: Tabelle 3.1: B-Bereich).

Setzt man diese Phänomene noch in Bezug zur Textlänge, dann fallen noch 3 Texte von zwei Jungen<sup>14</sup> auf, die eine markant höhere Phänomendichte aufweisen im B.1- Bereich, nämlich zwei Texte von Roland (5. Klasse) und einer von Leroy (6. Klasse). Leroys Text unterscheidet sich stark von Rolands Texten: Sein Text weist neben Schwächen auch klare Stärken in diesem Bereich aus (B.1+: 5/B.1-: 4). In seinem B-Text, dem zweiten Text, zeigt sich zudem nur noch 1 negative Auffälligkeit neben 5 positiven Siglen im B.1-Bereich.

Bei Rolands Texten ist dies anders. In seinen beiden Texten sind keine positiven Auffälligkeiten in diesem Teilbereich zu verzeichnen.<sup>15</sup> Zudem zeigt sich in seinen Texten je 1 negative Auffälligkeit im Bereich der Gesamtidee (B.2.1). Die Kombination von negativen Auffälligkeiten in diesen drei grundsätzlichen Aspekten ergibt Texte, in denen nur ein Gerüst vorhanden ist.<sup>16</sup> Die Texte ergeben dadurch bloss ein schemenhaftes Gesamtbild, das sich nur partiell an der Schreibaufgabe ausrichtet.

Der Vergleich der A-Texte mit den B-Texten zeigt im gesamten Bereich der funktionalen Angemessenheit (B.1) ein widersprüchliches Bild. Die A-Texte haben in diesem Teilbereich mehr positive Auffälligkeiten (A: 64; B: 56), sie weisen aber auch mehr negative Siglen (A: 14; B: 7) auf.

Zusammenfassend betreffen die Auffälligkeiten in den Kategorien Zielorientierung und Textsortenmuster also grundsätzliche Aspekte der Aufgabenstellung und zeigen dementsprechend aufgabenspezifische Textqualitäten auf. Die meisten Texte sind vor allen am Textanfang oder Textende zielorientiert, indem der Dialog beispielsweise in eine geeignete Situation gestellt wird. Die Textsortennormen eines Dialogs werden meist eingehalten, nur wenige negative Auffälligkeiten werden in einzelnen Texten sichtbar.

### **Thematische Entfaltung (B.2.2)**

Die thematische Entfaltung und Kohärenz ist diejenige Einzelkategorie des B-Bereichs mit den meisten Siglen, und zwar am meisten positive (75) wie auch am meisten negative (119; bei 7 fraglichen). In diesem Subbereich lässt sich also eine generelle Schwäche der untersuchten Texte identifizieren (vgl. Abb. 10).

Die meisten Texte weisen dabei aber beides aus: positive wie negative Auffälligkeiten, wenn es um inhaltliche Fragen der Kohärenz geht. Texte, die durchaus eine sehr kohärente, thematische Entfaltung aufweisen, können trotzdem Brüche aufweisen, die für Lesende nicht nachvollziehbar sind.

10 Texte weisen dabei in dieser Kategorie mehr positive Siglen, 16 Texte mehr negative Siglen auf. 5 Texte haben überhaupt keine positive Auffälligkeit in Bezug auf Fragen der thema-

<sup>14</sup> Der vierte Text ist der oben besprochene Text von Ronja (5. Klasse), der überdurchschnittlich lang ist. Ronjas Text weist eine Phänomendichte B.1- von 8.80 auf, während Rolands Texte 47.62 bzw. 33.33 und Leroy's 22.73 aufweisen. Zudem stehen in ihrem Text den 3 negativen 4 positive Auffälligkeiten gegenüber. In ihrem zweiten kürzeren Text ist dieses Verhältnis sogar 3:0.

<sup>15</sup> Nur einer von Rolands Texten weist überhaupt eine positive Auszeichnung im B-Bereich aus (in B.3.2).

<sup>16</sup> Rolands Texte sind auch die kürzesten im Gesamtkorpus (vgl. Kpt. 4.2.1).

tischen Entfaltung bei meist überdurchschnittlich vielen negativen Auffälligkeiten. Diese 5 Texte wurden alle von Jungen verfasst (vgl. Anhang 7.3.3: Tabelle 3.1: B-Bereich).

Trotzdem ist es nicht so, dass Texte in Bezug auf diese Kategorie einfach gut oder schlecht sind. In 5 weiteren Texten hat es sowohl überdurchschnittlich viele positive wie auch überdurchschnittlich viele negative Auffälligkeiten.

Die einzelnen Werte dieser Kategorie weisen eine grosse Streuung auf. Bei den positiven Auffälligkeiten reicht die Bandbreite von 0 bis 6 (Mittelwert 2.68 bei einem Variationskoeffizienten von 0.66). Bei den negativen Siglen ist die Streuung noch grösser. Sie reicht von 1 Auffälligkeit bis 10 (Mittelwert bei 4.25 bei einem Variationskoeffizienten von 2.69). Dies erschwert generelle Aussagen über alle Texte insgesamt.

Der Vergleich zwischen den Versionen A und B ergibt in dieser Kategorie einen klaren Ausschlag auf die Seite der A-Texte bei den positiven Auffälligkeiten (A: 46/B: 29). Bei den negativen Siglen weist der Unterschied in dieselbe Richtung, er ist jedoch deutlich kleiner (A: 58/B: 61).

Zusammenfassend zeigt sich also im Bereich der inhaltlichen Kohärenz und thematischen Entfaltung ein vielfältiges Bild, in dem grundsätzlich die negativen Siglen gegenüber den positiven überwiegen. Dieses Bild zeigt sich auch in den Einzeltexten, da die meisten sowohl positive wie negative Aspekte aufweisen. Die A-Texte weisen deutlich mehr positive Auffälligkeiten auf. In Bezug auf die negativen Siglen schneiden sie knapp besser ab.

### **Einsatz sprachlicher Mittel (B.3): Wortebene, Satz-/Textebene und Attraktivität**

Was sich über die Kategorie der thematischen Entfaltung und Kohärenz sagen lässt, gilt auch für den Bereich der sprachlichen Mittel, die skizzierte Tendenz verstärkt sich sogar. Die untersuchten Texte zeigen in Bezug auf diese Kategorie ausgeprägte Schwächen auf. Die negativen Auffälligkeiten überwiegen deutlich.

Im Subbereich (B.3) stehen 7 bzw. 14 positive Auffälligkeiten 73 bzw. 69 negativen Siglen gegenüber mit einer grossen Streuung. Die Variationskoeffizienten sind hoch zwischen 0.91 und 1.79 (vgl. Anhang 7.3.3: Tabelle 3.1). Bei den positiven Auffälligkeiten haben wir zusätzliche 37 Siglen in Bezug auf den attraktiven Einsatz von Sprachmitteln festgestellt (B.2.3). Dies ergibt ein Gesamtverhältnis des B.3-Bereichs von 58 positiven zu 142 negativen Auffälligkeiten (vgl. Abb. 10).

Es gibt im gesamten Korpus nur 1 einzigen Text, der in sich mehr positive als negative Siglen in diesem Bereich vereinigt (ein Mädchentext der 5. Klasse). 5 Texte haben gleich viele, 22 Texte weisen mehr negative Auffälligkeiten auf (vgl. Anhang 7.3.3: Tabelle 3.1: B-Bereich).

Setzt man die entsprechenden Werte in Bezug zur Textlänge, fällt die Phänomendichte der 5. Klasse auf. Sie weisen weit unterdurchschnittlich wenig negative Auffälligkeiten (Phänomendichte von 11.36 bei einem Mittelwert von 24.01). Betrachten wir jedoch die einzelnen Texte, stellen wir fest, dass hier vor allem die Texte der Jungen überdurchschnittlich viele Fehler im A-Bereich aufweisen. Die geringe Problemanzahl im sprachlichen B-Bereich muss also daraufhin gedeutet werden, dass viele der Probleme klar dem Bereich der Richtigkeit zugeordnet wurden (vgl. Anhang 7.3.3: Tabelle im 3.4: B-Bereich).

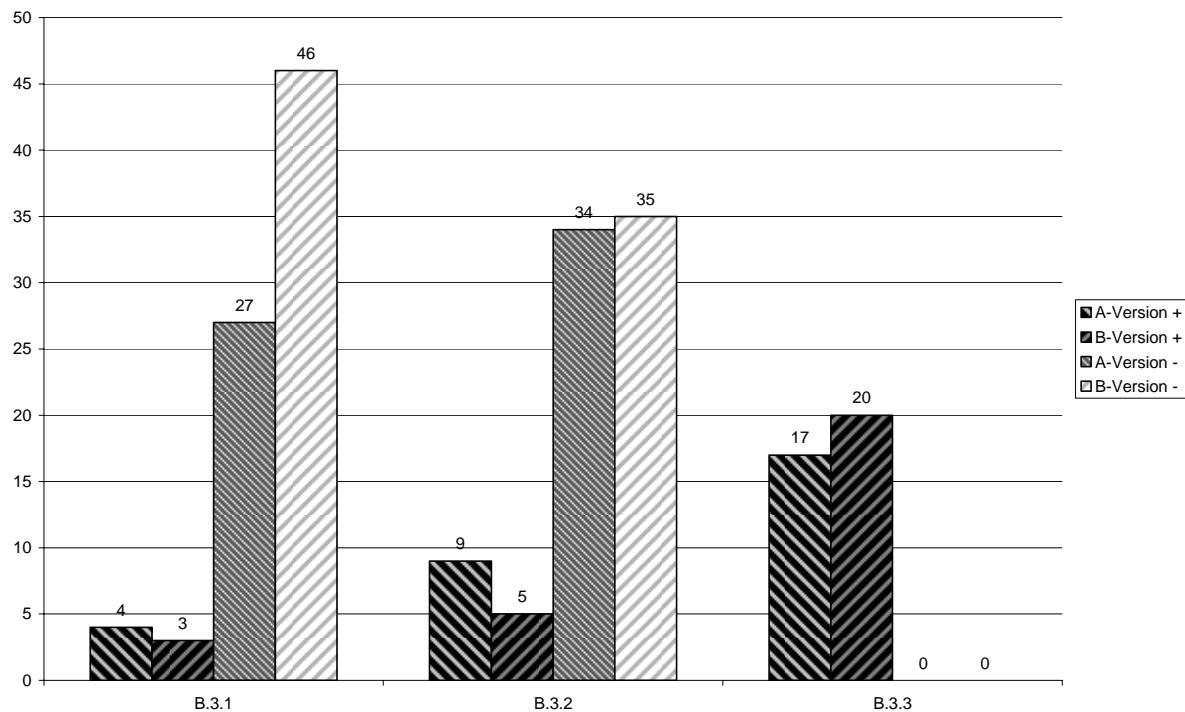
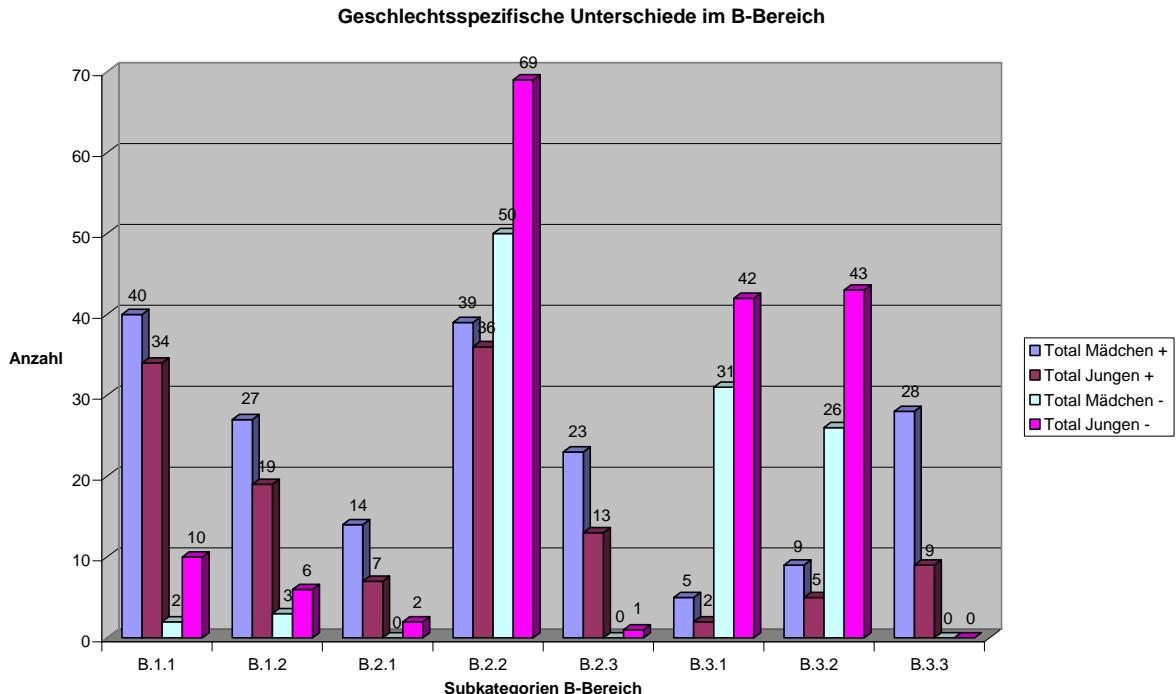


Abb. 11: Vergleich der Versionen A und B im Bereich Einsatz sprachlicher Mittel

Zusammenfassend zeigt ein Vergleich zwischen den beiden Versionen (vgl. Abb. 11) deutliche Unterschiede bei den negativen Siglen und geringere bei den positiven zugunsten der A-Texte (positive Siglen: A: 30/B: 28; negative Siglen: A: 61/B: 81). Die Texte, die in hoch strukturierten Aufgabenstellungen entstanden sind, weisen einerseits weniger negative und mehr positive Auffälligkeiten aus. Betrachtet man die einzelnen Subkategorien des Bereichs Einsatz sprachlicher Mittel, sind es vor allem die Probleme auf der Wortebene (B.3.1: A: 27/B: 46), die für diese Differenz den Ausschlag geben.

### Geschlechtsspezifische Aspekte im B-Bereich

Die Analyse der Texte zeigt, dass auch im B-Bereich geschlechtsspezifische Unterschiede deutlich zu Tage treten. Durchgehend in allen Kategorien des B-Bereichs fallen in den Mädchentexten deutlich mehr positive Qualitäten auf als in den Texten der Jungen, während in allen Jungentexten mehr negative Auffälligkeiten sichtbar werden (vgl. Abb. 12). Bezogen auf den gesamten B-Bereich zeichnen die Mädchentexte 48% mehr positive Auffälligkeiten aus als diejenigen der Jungen (M: 185/J: 125). Umgekehrt enthalten diese 54% mehr negative Siglen (M: 112/J: 173). (Vgl. Anhang 7.3.3: Tabelle 3.3: B-Bereich)



*Abb. 12: Geschlechtsspezifische Unterschiede in den einzelnen Kategorien des B-Bereichs*

13 Texte haben eine überdurchschnittliche Phänomendichte in Bezug auf die positiven Aufälligkeiten im B-Bereich, darunter befinden sich 7 Texte von Mädchen und 6 Texte von Jungen. Unter den 13 Texten mit einer überdurchschnittlichen Phänomendichte bei den negativen Siglen befinden sich hingegen 10 Texte von Jungen und nur 3 Texte von Mädchen.

Die textlängenrelevanten Werte zeigen also folgendes Bild: Die Unterschiede zwischen den Mädchentexten und den Texten der Jungen zeigen sich vor allem in Bezug auf die negativen Siglen. Hier sind die Differenzen grösser als bei den absoluten Zahlen. Bei den positiven Aufälligkeiten hingegen verkleinert sich der Unterschied, wenn man ihn in Bezug zur Textlänge setzt. Diese Feststellung gilt vor allem für diejenigen Subkategorien, die besonders viele negative Siglen aufweisen, d. h. die Kategorien Thematische Entfaltung und Kohärenz (B.2.2) und Einsatz sprachlicher Mittel (B.3).

Zusammenfassend für den gesamten Bereich der Angemessenheit hat die Analyse der Texte also gezeigt, dass die Unterschiede zwischen den A-Texten und den B-Texten vielfältig sind und keinen eindeutigen Ausschlag für eine Seite ergeben. Bei den negativen Siglen sind es drei Kategorien (B.2.2, B.3.1, B.3.2), in denen die A-Texte weniger Probleme aufweisen, und drei (B.1.1, B.1.2, B.2.3), in denen B-Texte besser abschneiden. Bei den positiven Siglen sind es vier Kategorien, in denen die A-Texte höhere positive Auftretenshäufigkeiten in den Kategorien aufweisen (B.1.2, B.2.2, B.3.1, B.3.2), und es sind vier B-Texte, in denen B-Texte höhere Auftretenshäufigkeiten zeigen (B.1.1, B.2.1, B.2.3, B.3.3). Rein vom Verhältnis her ist die Zahl also ausgeglichen. In den meisten Kategorien sind die Unterschiede zudem klein, mit Ausnahme der Kategorien thematische Entfaltung und Kohärenz (B.2.2; bei den positiven Auffälligkeiten) und Einsatz sprachlicher Mittel (B.3.1, B.3.2).

Die geschlechtsspezifischen Unterschiede hingegen sind im untersuchten Textkorpus auch im B-Bereich ausgeprägt. In allen Kategorien fallen die durchschnittlichen Werte zu Ungunsten der Texte der Jungen aus, und zwar bezüglich der positiven wie der negativen Auffälligkeiten. Die Untersuchung der Phänomendichte bestätigt diesen Befund auch in Bezug auf textlängenrelative Werte.

## 5. Diskussion

### 5.1. Bedeutung der Aufgabenstellung für die Beurteilungsprozesse

Die Ergebnisse der Videoanalyse im Gesamtvergleich aller Lernpaare zeigen deutliche Unterschiede zwischen den beiden Versionen. Erhalten die Schülerinnen und Schüler eine Aufgabenstellung mit Zielangaben und Kriterien sowie Anleitung für die gemeinsamen Konferenzen, ergeben sich in acht von zehn Kategorien signifikante Unterschiede. Die Schülerinnen und Schüler lesen die eigenen oder den fremden Text länger, sie machen häufiger Aussagen zur Steuerung des gemeinsamen Austauschs und sprechen vermehrt über die Lernziele und Kriterien der Schreibaufgabe. Die Schülerinnen und Schüler machen mehr Aussagen dazu, was sie beim fremden Text beobachten und beurteilen diesen auch häufiger. Sie holen vermehrt Förderideen ein oder entwickeln im Austausch mit der Lernpartnerin Ideen für ihren Text. Die Schülerinnen und Schüler geben aber auch ihren Partnerinnen und Partnern vermehrt Förderideen.

Die Analyse der Ergebnisse bei den einzelnen Lernpaaren zeigt zusätzlich, dass die Mehrheit der Lernpaare nur in dieser hoch strukturierten Version A überhaupt Zielaussagen macht. Dies bedeutet, dass Schülerinnen und Schüler in ihren Konferenzgesprächen ohne unterstützende Anleitung keine Aussagen in diesem wichtigen Bereich machen. Die Anleitung zu den Beurteilungsgesprächen und die Repräsentation der Aufgabenstellung hat somit Einfluss auf die Qualität der Beurteilungsprozesse, indem diese vielfältiger und umfassender sind.

Die Wirkung der Aufgabenstellung und der Anleitung lässt sich besonders stark auch im Hinblick auf den Förderaspekt feststellen: In der Kategorie „Fremdförderung“ machen alle Lernpaare signifikant häufiger Aussagen, bei der „Selbstförderung“ sechs von sieben Lernpaaren. Mit diesen Ergebnissen wird Hypothese 1 bestätigt, wonach hoch strukturierte Aufgabenstellungen Quantität und Qualität des Beurteilungsprozesses erhöhen.

Damit bestätigt sich die Hypothese deutlich, dass die hoch strukturierte Repräsentation der Aufgabenstellung die Quantität und die Qualität der Beurteilungsprozesse positiv beeinflusst.

#### 5.1.1. Wirkung der externen Lernsteuerung über die Aufgabenstellung

Im Modell des selbstgesteuerten Lernens integrieren Wild, Hofer & Pekrun (2001) die Lernumgebung in die externe Lernsteuerung (vgl. Kapitel 3.2.2.). Die externe Steuerung über die hoch strukturierte Aufgabenstellung der Version A zeigt Wirkung, obwohl in den Klassen kein systematischer oder langfristiger Aufbau erfolgte, wie Schülerinnen und Schüler mit Zielen und Kriterien umgehen oder wie sie einander in Schreibkonferenzen unterstützen könnten. Die Schülerinnen und Schüler erhielten zu Beginn der Arbeit lediglich die schriftlichen Unterlagen (Aufgabenstellung und Anleitung für die Konferenzen) und der Versuchsleiter stellte die verschiedenen Phasen des Schreibprozess und der Schreibkonferenzen mit Hilfe eines Plakates kurz vor. Interessant für die Praxis ist demzufolge, dass schon das blosse Offenlegen von Zielen, Kriterien und Hinweisen für den Austausch Auswirkungen zur Folge hat. Es braucht nicht unbedingt zusätzliche methodisch-didaktische Massnahmen der Lehrperson. Schülerinnen und Schüler sind in der Lage, Lernziele, Kriterien aufzunehmen und auszutauschen. Es darf aber vermutet werden, dass der sorgfältige Aufbau einer kriterienorientierten Beurteilungs- und Rückmeldekultur in einer Klasse für solche Beurteilungsprozesse zusätzliche Unterstützung bieten würde (vgl. das Modell eines solchen Aufbauprozesses in Senn, 2004).

### **5.1.2. Von externer zur internen Lernsteuerung in kooperativen Lernsituationen**

Die Strukturierung der Lernumgebung in Version A ermöglichte den Lernenden, sich während des Arbeitsprozesses planend, beobachtend, beurteilend und fördernd auszutauschen. Bei einer einmaligen Einführung bleibt die Wirkung einer solchen externen Steuerung beschränkt. Obwohl das Forschungssetting mit zwei Kameraleuten und einem Versuchsleiter sehr auffällig war und die beiden Testversionen im Abstand von nur einem Monat durchgeführt wurden, unterscheiden sich die Beurteilungsprozesse in den beiden Versionen erheblich. Es ist nicht auszumachen, welcher Anteil auf die fehlenden Zielangaben der Aufgabenstellungen und welcher auf die fehlende schriftliche Anleitung für die Strukturierung des Schreibprozesses und der Konferenzen zurück zu führen ist.

Die massiven Unterschiede in den Kategorien „Vorlesen“ und „Gegenlesen“ zwischen Version A und B weisen auf die Bedeutung der schriftlichen Anleitungen für die Konferenz hin. In den Anleitungen zur Schreibkonferenz als Leitfaden wurden die Schülerinnen und Schüler aufgefordert, einander den Entwurf vorzulesen, erste Meinungen dazu auszutauschen und danach den Text nochmals Satz für Satz vorzulesen (vgl. Anhang 7.1.2/8.1.4: Anleitungen zur Schreibkonferenz). Die Länge der geschriebenen Texte unterscheidet sich in den beiden Versionen nicht stark, so dass die Unterschiede in diesen beiden Kategorien nicht darauf zurückzuführen wären. Die genauen Anweisungen des Leitfadens führen zu vermehrtem „Lesen“ und „Gegenlesen“. Dies bewirkt ein genaueres „Beobachten“ des Textes und entsprechend zu mehr Evaluations- und Förderaussagen.

Die schriftliche Anleitung zu den Schreibkonferenzen wurde bei Version A nur sehr kurz vorgestellt und enthält als Leitfaden sehr viele Informationen. Dies und das enge Zeitbudget im Rahmen der Versuchsanlage bilden keine idealen Voraussetzungen für die Nutzung der Anleitung. Dennoch benutzten die Hälfte aller Schülerinnen und Schüler (nicht nur die gefilmten Lernpaare) den Leitfaden so, dass sie sogar der Aufforderung nachkamen, sich Notizen zu den einzelnen Konferenzen zu machen. Angesichts der engen zeitlichen Rahmenbedingungen erscheint es verständlich, dass nur Lernende der Oberstufe mehrheitlich dazu kamen, sich Notizen zu machen. Von den gefilmten 14 Schülerinnen und Schüler machten sich nur zwei Notizen auf den Anleitungen. Es sind zwei Sekundarschüler. Reto überlegt vor der ersten Konferenz, dass er Unterstützung bei den Adjektiven geben und Hilfe beim Satzbau anbieten könne. Leon meint nach der ersten Konferenzphase, dass sie einander gute Argumente für den jeweiligen Dialog geben konnten. Nach dem Entwerfen des Textes schreibt er, dass er seinen Text spannend finde und er Unterstützung bei der Rechtschreibung möchte. Reto meint nach dem Überarbeiten des Textes, dass er nicht immer die gleichen Verben gebraucht habe und er dank Leon nun mehr Adjektive verwende. Er findet, seine Sätze seien logisch aufgebaut. Eine Durchsicht der Notizen der andern Sekundarschülerinnen und Schüler zeigt, dass die Kommentare von Leon und Reto dem allgemeinen Muster entsprechen. Die Lernenden machen metakognitive Aussagen, welche sie für die Steuerung des Lernprozesses nutzen können.

Das Potential des Leitfadens für die Schreibkonferenzen kommt im Rahmen dieser Studie nicht zur vollen Entfaltung. Der Leitfaden gibt für Lehrpersonen Hinweise, wie über kooperative Lernsituationen die Selbststeuerung der Lernenden aufgebaut werden kann. Verfügen Lernende über Handlungs- und Lernstrategien, können sie ihr Lernen selber steuern. Eine so gestaltete Lernumgebung entspricht nach Reimann-Rothmeier & Mandl (2001) der indirekten Förderung des selbstgesteuerten Lernens.

### **5.1.3. Fördernde Beurteilung als Teil des Lernprozesses**

Bei diesem kooperativen Lernarrangement steht die formative Funktion der Beurteilung im Vordergrund. Schülerinnen und Schüler sind in einem solchen Setting durchaus in der Lage, einander beim Lernen zu unterstützen und Förderideen auszutauschen. Die Studie bestätigt

die Aussage von Winter, „dass durch die Integration von Bewertungshandlungen in die Lernprozesse das Lernen erheblich gefördert werden kann“ (Winter, 2004, S. 98). Es bleibt im Rahmen von Fallstudien zu untersuchen, wie genau solche Beurteilungsprozesse unter Peers verlaufen, wie welche Lernende auf welcher Ebene Beratung einholen und Förderideen entwickeln können.

Die Repräsentation der Aufgabenstellung in Version A entspricht dem Design der Orientierungsarbeiten der Bildungsplanung Zentralschweiz (vgl. Kapitel 2.2): Die Schülerinnen und Schülern erhalten mit den Aufgabenstellungen Lernziele und entsprechende Beurteilungskriterien. So kann der Anspruch an eine differenzierte Beurteilungspraxis, wie sie beispielsweise der Kanton Luzern als einen Schwerpunkt der Weiterentwicklung auf der Sekundarstufe I. fordert, umgesetzt werden. Danach soll sich die erweiterte Beurteilung primär auf die Förderung der Lernenden ausrichten und an Bildungs- und Erziehungszielen orientieren. Fremd- und Selbstbeurteilung sollen sich ergänzen und zwischen den Beteiligten ausgetauscht werden.<sup>17</sup>

Mit Hilfe der Untersuchungsergebnisse und des entstandenen Videomaterials kann den Lehrpersonen die Fähigkeit von Schülerinnen und Schülern zur Selbst- und Fremdbeurteilung aufgezeigt werden. Die entwickelten Unterrichtsmaterialen geben Lehrpersonen Hinweise für die Weiterentwicklung ihrer Beurteilungspraxis hin zu einer dialogisch-reflexiven Lern- und Leistungsdiagnostik (vgl. Ruf, 2003).

## 5.2. *Textqualitäten*

### 5.2.1. Qualitäten und Probleme in den Texten

Welche Qualitäten werden nun in den Texten der Schülerinnen und Schüler sichtbar, die sie im Rahmen dieser Untersuchung geschrieben haben, und wie sind diese zu beurteilen? Die Textanalyse hat als generellen Befund über alle Texte gezeigt, dass deutliche Stärken und Schwächen auszumachen sind, obwohl die Einzeltexte über alle Stufen hinweg ein sehr vielfältiges Bild ergeben. Zuerst werden in einem ersten Schritt die Befunde des A-Bereichs diskutiert, dann an zweiter Stelle diejenigen des B-Bereichs.

#### A-Bereich

Im Bereich der Richtigkeit (A-Bereich) sind wie erwähnt vor allem zwei Kategorien, die sich auf allen Stufen als dominant erweisen: Interpunktions- und Orthografiefehler. Sie machen insgesamt über vier Fünftel der Fehler aus. Bei diesem Befund überrascht nicht die Tatsache der Dominanz, sondern deren Ausmass.

Die Aufgabenstellung könnte eine mögliche Erklärung dafür liefern. Sie wurde bewusst mit klarem Bezug zur Lebenswelt der Schülerinnen und Schülern gesetzt. Zudem verlangt sie einen gesprochenen Dialog. Diese beiden Punkt bewirken, dass sich die Sprache in den Texten klar an einer Alltagssprache orientiert. Dies könnte mit ein Grund sein, weshalb im Bereich Semantik wenig (auf der Sekundarstufe sogar keine) Fehler auftauchten, da die Wortwahl der Texte einen klar alltagssprachlichen Charakter aufweisen. Die Schreibenden verwendeten vorwiegend wohl bekannte Wörter und kaum komplexe Ausdrücke, die vor allem in schriftsprachlich orientierten Textsorten Verwendung finden.

Dasselbe lässt sich auch in Bezug auf Satzbau aussagen. Die Satzstrukturen sind generell einfach und entsprechen meist textsortengemäss der gesprochenen Sprache (vgl. Anhang 7.3.3: Tabelle 1.1: 0-Bereich).

<sup>17</sup> Für nähere Informationen siehe: [www.volkschulbildung.ch/Sek1/index.html](http://www.volkschulbildung.ch/Sek1/index.html)

Im gesamten A-Bereich ist der Blick wie bei jeder Fehleranalyse grundsätzlich auf die Fehler in den Texten gerichtet. Trotzdem ist es interessant, auch die richtigen Teile des Textes in den Blick zu nehmen und die Fehlerzahlen mit den richtigen Schreibweisen in Bezug zu setzen. Betrachtet man nämlich die Kategorie Orthografie, kann man feststellen, dass im gesamten untersuchten Korpus 95.3 % aller geschriebenen Wortformen richtig geschrieben wurden. Selbst der Text mit den (prozentual) meisten Fehlern hat noch 85.7 % richtige Wortformen. Der Text mit den wenigsten Falschschreibungen hat 99.1 % richtige Wortformen. In 10 der 28 Texte (diese wurden ausschliesslich von Mädchen geschrieben!) sind mehr als 97 % aller Wörter richtig geschrieben. Diese doch sehr kleine relative Fehlerzahl lässt sich natürlich auch mit der erwähnten alltagssprachlichen Wortwahl erklären. Sie passt jedoch auch zu den Untersuchungen der Zürcher Forschergruppe.<sup>18</sup>

Für die Kategorie Interpunktionsfehler sieht es anders aus. Hier sind nur etwa 39 % der Sätze in der Interpunktionsfehlertypen korrekt. Durchschnittlich treten in fast zwei Dritteln der Sätze ein Problem der Zeichensetzung auf. Zeichensetzung ist jedoch gerade in der Textsorte Dialog mit den vielen direkten Reden eine besondere Herausforderung und sehr fehleranfällig. Unser Befund zeigt, dass diese textsortenspezifische Anforderung von vielen noch nicht gemeistert wurde.

## B-Bereich

Im Bereich der Angemessenheit treten wie oben dargestellt Stärken in den Kategorien Zielorientierung und Textmusternormen und Schwächen in den Kategorien Thematische Entfaltung und vor allem Einsatz sprachlicher Mittel zutage. An dieser Stelle werden die Befunde vor allem unter folgendem Aspekt diskutiert: Inwiefern gelingt es den Schreibenden, das durch die Aufgabenstellung vorgegebene Textmuster inhaltlich bzw. sprachlich in ihrem Text zu integrieren?

In den Texten zeigt sich prototypisch folgendes Bild: In einem zu Beginn des Textes grundsätzlich gut situierten Dialog wird ein adäquates Thema zielgerichtet verfolgt. Das Gesprächsthema wird phasenweise gut entfaltet. Es treten jedoch immer wieder störende inhaltliche Brüche auf oder einzelne Teile des Gesprächs sind logisch nicht nachvollziehbar. Vor allem was den Einsatz sprachlicher Mittel angeht, treten unpassende Wörter oder Ausdrücke recht häufig auf. Der mundartliche und sprechsprachliche Einfluss ist deutlich sichtbar. Dieser wirkt sich auch, wenn auch weniger stark, auf die Satzebene aus. Etliche Satzkonstruktionen sind wie in der gesprochenen Sprache verkürzt und elliptisch. Zudem werden öfters unangemessene Kohäsionsmittel wie Konjunktionen, Pronominaladverbiale etc. eingesetzt, was wiederum die Kohärenz und die thematische Entfaltung behindert.

Auffällig ist auch, dass sich in dieser Kategorie Einsatz sprachlicher Mittel die fraglichen Auszeichnungen häufen, d. h. dass sich in dieser Kategorie besonders viele Auffälligkeiten befinden, deren Zuordnung fraglich ist. In den meisten Fällen betreffen sie Wörter und Wendungen, die stark sprechsprachlich oder gar mundartlich gefärbt und diesbezüglich aufgefallen sind. Als solche Einschätzung müssten sie den negativen Auffälligkeiten zugeordnet werden. Da es sich bei dieser Schreibaufgabe um das Textmuster „Dialog“ handelt, können solche Passagen aber auch als besonders situationsbezogen bzw. den Sprechenden angepasst betrachtet werden. Unter diesem Gesichtspunkt müssten sie als positive Qualität bezeichnet werden. In den Fällen mit Fragezeichen konnte diese Entscheidung nicht abschliessend getroffen werden.

<sup>18</sup> Die vergleichbaren Zahlen aus den Untersuchungen im Zürcher Projekt „Sprachfähigkeiten“ zeigen diesen Befund in Bezug auf Rechtschreibung noch deutlicher: Maturandinnen und Maturanden. Dort sind 99.3 % aller Wortformen richtig geschrieben (Hanser, Nussbaumer & Sieber, 1994, S. 217).

Die beiden Bereiche Inhaltliche Attraktivität und Sprachliche Attraktivität sind hingegen praktisch nur mit positiven Siglen ausgezeichnet. Dies hängt damit zusammen, dass negative Auffälligkeiten in Bezug auf diese ästhetische Kategorie meist auch als unangemessene Sprachverwendung (B.2.1/B2.2/B.3.1/B.3.2) zu taxieren ist, weshalb sie hauptsächlich in diese Kategorien eingeordnet wurden.

Die in den meisten Texten sichtbare klare Zielorientierung und Befolgung der Textmusternormen zeigt, dass die meisten Schreibenden grundsätzlich klare Vorstellungen der Schreibaufgabe aufgebaut haben. Die beiden Kategorien der funktionalen Angemessenheit beziehen sich auf die eher grundsätzliche Angemessenheit des Textes, die sich beispielsweise am Anfang und am Schluss des Textes in der situativen Einbettung zeigen kann. Beim in diesem Schreibanlass verwendeten Schreimbuster Dialog handelt es sich um eine alltägliche, wohl bekannte Situation. Die Schülerinnen und Schüler konnten deshalb auf ein Muster zurückgreifen, das ihnen bekannt war. Dies hat Zielorientierung und Befolgung der Textmusternormen sicher erleichtert.

### **Textmusterspezifische Anforderungen**

Die auf einen mündlichen Dialog ausgerichtete Schreibaufgabe stellt dagegen besondere Anforderungen in Bezug auf die thematische Entfaltung wie auf die sprachliche Umsetzung. Das dialogische Textmuster mit den Sprecherwechseln und dem Entwickeln der Geschichte im Gespräch stellt höhere Anforderungen ans Schreiben als das grundsätzliche lineare Textordnungsmuster einer nicht dialogischen Erzählung oder Geschichte. Sprachlich muss dabei der schwierige Balanceakt vollzogen werden, entsprechend der Aufgabenstellung ein mündliches Gespräch mit seinen sprachlichen Eigenheiten einzufangen, ohne dabei die Grenze zu überschreiten, die durch die schriftliche Fassung verlangt wird. Die Schreibenden müssen also den Wechsel zu einem schriftlichen Text grundsätzlich vollziehen. Sprechsprachliche oder gar mundartliche Elemente dürfen nur vereinzelt und zielgerichtet eingesetzt werden, um der Situation ihren Charakter zu geben.

Diese Herausforderung der Schreibaufgabe haben viele Schreibende in der thematischen Entfaltung, d. h. in Bezug auf inhaltliche Fragen, über weite Strecken gut gemeistert. Ihre Texte weisen viele positive Auffälligkeiten auf, was zeigt, dass die Schreibenden grundsätzlich über diese Fähigkeit verfügen. Offensichtlich schaffen sie es aber (noch?) nicht, über den gesamten Text das Thema kohärent zu entfalten. Dies zeigt sich in den vielen negativen Auffälligkeiten in dieser Kategorie, die rein von der Auftretenshäufigkeit her betrachtet die positiven sogar überwiegen.

Als eigentlicher Problembereich schält sich jedoch der Einsatz sprachlicher Mittel heraus, im Besonderen auf der Wortebene. Hier treten die negativen Auffälligkeiten deutlich zu Tage. Die weist in einem globalen Urteil darauf hin, dass die Anforderungen des Textmusters in Bezug auf die sprachliche Umsetzung von vielen nicht erreicht wurden. Die positiven Auffälligkeiten in dieser Kategorie und vor allem die sprachlichen Attraktivitäten (B.3.3) zeigen aber auch, dass in einzelnen Texten die Fähigkeit ansatzweise sichtbar wird, sprachliche Mittel situations- und textmusterspezifisch einzusetzen.

### **5.2.2. Einfluss der Aufgabenstellung auf Kategorien des B-Bereichs**

Anders als bei den Beurteilungsprozessen liefert die Textanalyse keine eindeutigen Befunde für qualitative Unterschiede zwischen den A-Texten und den B-Texten. In vier der sechs Kategorien lässt sich zwar im Bereich der Richtigkeit bei den A-Texten eine geringere Fehlerhäufigkeit feststellen. Die Unterschiede sind jedoch zu klein.

Im Bereich der Angemessenheit ist das qualitative Verhältnis zwischen A- und B-Texten ausglichen. Die Anzahl der Kategorien, in denen die A-Texte bessere Resultate erzielen als die B-Texte, ist gleich gross wie die Anzahl der Kategorien, in denen die B-Texte bessere Werte aufweisen. Dies gilt ebenso für die positiven Auffälligkeiten (bei 4 Kategorien) wie für die negativen (bei 3 Kategorien). Zudem sind die Unterschiede wie im A-Bereich in den meisten Kategorien auch hier klein.

Somit muss grundsätzlich festgestellt werden, dass sich die Repräsentationsart der Aufgabenstellung im Rahmen dieses Forschungsprojekts nicht direkt auf die Qualität der Texte auswirkt. Die festgestellten Unterschiede sind zu klein und zu vielfältig.

Diese Feststellung überrascht allerdings nicht. Das Unterrichtsmodell mit dem Wechsel von Schreibprozess und Schreibkonferenzen war für alle Klassen neu. Neben der eigentlichen Textproduktion mussten die Schülerinnen und Schüler sich auch in der neuen Lernumgebung zurechtfinden. Diese doppelte Herausforderung ist anspruchsvoll und bräuchte sicher eine intensivere Einführung, als dies im Rahmen dieses Forschungsprojekts möglich war. Wie bereits oben im Zusammenhang mit dem Einsatz der Anleitung zur Schreibkonferenz erwähnt (Kpt. 5.1.2), wurde ja die Instruktion der Schülerinnen und Schüler über den Lektionsverlauf, die Aufgabenstellung und die Handhabung der Anleitung sehr kurz gehalten (vgl. Unterrichtsverlauf Kpt. 3.1.4).

Bezieht man zudem in Betracht, dass die Entwicklung von Schreibfähigkeiten im 7. Schuljahr noch nicht abgeschlossen ist, sondern sich noch über viele Jahre hinaus erstreckt (Feilke, 1996; 2003; Sieber, 1994), müsste eine entsprechende Studie längerfristig angelegt sein.

Im Rahmen dieser Studie können solche Differenzen jedoch als Indiz dafür gedeutet werden, welche Fragestellungen für die geplante vertiefende Fallstudie im Vordergrund stehen müssen.

Unter diesem Vorzeichen sind vor allem die Befunde des Bereichs der Angemessenheit interessant. Die grössten Unterschiede im B-Bereich zeigten sich wie oben beschrieben in den Kategorien Thematische Entfaltung (B.2.2) und Einsatz sprachlicher Mittel (B.3.1/B.3.2). In diesen Kategorien wurde zudem festgestellt, dass sowohl mehr positive wie auch weniger negative Auffälligkeiten in den A-Texten zu finden sind. Dies sind Indizien dafür, dass hoch strukturierte Aufgabenstellungen und Schreibkonferenzen mit Anleitung, wie wir sie bei den A-Versionen eingesetzt haben, vor allem in den Bereichen eine gewisse Unterstützung bieten, die besonders viele Schreibprobleme bieten, die besonders viele negative Auffälligkeiten aufweisen. Dies entspricht auch unserer Grunderfahrung in der Textanalyse (die wahrscheinlich auch von den meisten Lesenden geteilt wird), dass negative Auffälligkeiten eines Textes viel augenfälliger sind als die positiven.

Die Untersuchung von Martin Fix zu Revisionsprozessen beim Schreiben, die ebenfalls im Rahmen von Schreibkonferenzen stattgefunden haben, kommt zum Schluss, dass die Wirkungen von solchen Konferenzen auf die Revisionsprozesse eher gering sind und prinzipiell im metasprachlichen Bereich anzusiedeln sind (vgl. Kpt. 2.3.5). Die Untersuchung *Selbst- und Fremdbeurteilungsprozesse bei gemeinsam lernenden Schülerinnen und Schülern* unterstützt diesen Befund, differenziert ihn jedoch in Bezug auf die Wirkung der Aufgabenstellung. Unsere Studie zeigt, dass die von Fix festgestellten Effekte auf dieser metakognitiven Ebene durch Aufgabenstellung und Anleitung zu den Schreibkonferenzen sogar deutlich verstärkt werden. Die Textanalyse liefert nun Hinweise darauf, dass sich dies auch auf die Kategorie Einsatz sprachlicher Mittel auf der Ebene des Wortes auswirken kann.

Zu diesem Befund gibt es ebenfalls eine interessante Entsprechung in der Untersuchung von Fix. Er stellt Folgendes fest: Am meisten Schülerinnen und Schüler revidieren hinsichtlich der funktionalen Angemessenheit vor allem auf lokaler Ebene (Wort, Satzglieder, Teilsatz), d.h. auf dieser Ebenen haben die meisten Schreibenden in seiner Studie mindestens eine Revision durchgeführt. Je globaler (und damit tief greifender) der Revisionsprozess jedoch wird, umso weniger wird er von Schülerinnen und Schüler ausgeführt (Fix, 2000, S.166f.).

Mit Vorsicht gedeutet, könnte dies bedeuten, der Einfluss der Aufgabenstellung vor allem in demjenigen Bereich auswirkt, in dem die meisten Schülerinnen und Schüler schon Ansätze von Kompetenzen und Vorwissen zur Fehlerbehebung besitzen. Dies entspricht auch dem Befund der Videoanalyse, in welcher der Bereich der Fremdförderung deutlich heraus sticht, d.h. derjenige Bereich, in dem sie sich gegenseitig Tipps zur Revision geben.

Zusammenfassend könnte man (mit Vorsicht!) interpretieren, dass die Aufgabenstellung unter zwei Bedingungen sich positiv auf die Textqualität auswirkt:

- im entsprechenden Bereich treten viele negative Auffälligkeiten auf
- in diesem Bereich sind schon Ansätze zur Revision sichtbar.

Hier zeigt sich ein dringender weiterführender Forschungsbedarf: Um diese Überlegungen zu verifizieren, braucht es genauere Fallanalysen der Schreibkonferenzen. Die Beurteilungsge- spräche der Lernpaare müssen hinsichtlich ihrer sprachlichen Leistungen untersucht und mit den Befunden der Textanalyse verglichen werden, um festzustellen, wie die Schreibenden über ihre konkreten Probleme des Schreibens sprechen und wie sie sich gegenseitig Förder- tipps geben. Damit könnte im Rahmen von Fallanalysen dargestellt werden, inwiefern die Schreibenden Beurteilungsprozesse in den Schreibprozess integrieren (Winter, 2004).

### **5.2.3. Geschlechtspezifische Unterschiede in den Texten**

Ein weiterer auffallender Befund ist der markante Unterschied zwischen den Mädchen- und Jungentexten, der in der Textanalyse offensichtlich wurde. Dieser Aspekt zeigt sich unabhängig von der Art der Aufgabenstellung in fast allen untersuchten Kategorien, von der Textlänge über die Richtigkeit bis zur Angemessenheit der Texte. Er ist zudem wie oben beschrieben so stark, dass er andere Aspekte wie Alter bzw. Schulstufenzugehörigkeit teilweise oder gänzlich überlagert.

Die Auswahl der Lernpaare war darauf angelegt, dass gleich viele Mädchen wie Jungen in die Stichprobe kamen. Leider konnte ein Mädchenpaar wegen krankheitsbedingtem Ausfall nicht in die Analyse mit einbezogen werden. In Bezug auf sprachliche Leistungen wurde kein geschlechtsspezifischer Unterschied bei der Auswahl gemacht (vgl. Anhang 7.2.1: Auswahlkriterien der Lernpaare). Die festgestellten Differenzen zwischen den Mädchen und Jungen können also nicht nur auf das Auswahlverfahren zurückgeführt werden.

Allerdings ist die Anzahl der untersuchten Lernpaare zu klein, als dass sie generelle Aussagen zuließen. Trotzdem ist das Ausmass der geschlechtsspezifischen Unterschiede so gross, dass darauf bei weiterführender Forschung geachtet werden muss.

Grundsätzlich überraschen geschlechtsspezifische Unterschiede in sprachlichen Kompetenzen auf der untersuchten Altersstufe kaum. Die Leseforschung und auch PISA haben diesen Aspekt im Bereich Lesen deutlich herausgehoben (Bertschi-Kaufmann, 2000, S. 362f; Malti, 2002; Stanat & Kunter, 2001). Auch in Bezug auf fächerübergreifende Kompetenzen wie die lernsteuernden metakognitiven Fähigkeiten zeigten sich geschlechtsspezifische Differenzen

(Stanat & Kunter, 2001; Zutavern & Brühwiler, 2002). Insofern stimmen die Befunde dieses Forschungsprojekts mit diesen grundlegenden Studien überein.

Interessant ist jedoch die Frage, inwiefern die vorhandenen geschlechtsspezifischen Differenzen durch dieses Unterrichtsdesign, in dem die lernsteuernden Fähigkeiten eine wichtige Rolle spielen, beeinflusst wurden. In den weiterführenden Fallanalysen muss der geschlechtsspezifische Aspekt besonders beachtet werden. Diese Überlegungen sollen weiter unten unter den Forschungsperspektiven genauer ausgeführt werden.

#### **5.2.4. Fragen zur Perspektive Schreiben: Auswirkungen auf Lernergebnisse**

- Führen hoch strukturierte Aufgabenstellungen und erhöhte Qualität und Quantität der Beurteilung in den Schreibkonferenzen zu besseren Lernleistungen bzw. höheren Qualität der Texte?

Die Repräsentationsart der Aufgabenstellung im Rahmen dieses Forschungsprojekts schlägt sich zwar auf eine erhöhte Quantität und Qualität der Beurteilungsprozesse nieder, wirkt sich aber nicht direkt auf die Qualität der Texte aus. Die festgestellten Unterschiede sind klein. Die Vermutung liegt aber nahe, dass dies mit der kurzfristigen Anlage dieser Studie zu tun hat.

- In welchen sprachlichen Bereichen sind solche Differenzen, sofern sie auftreten, auszumachen?

Die grössten Differenzen zeigen sich im B-Bereich, einerseits in der Kategorie Thematische Entfaltung und andererseits vor allem im Einsatz sprachlicher Mittel. In diesem letztgenannten Bereich überwiegen zudem die negativen Auffälligkeiten. In anderen Studien (vgl. Fix, 2000) konnte aufgezeigt werden, dass auf dieser lokalen Ebene die grössten Ansätze zur Revision und Fehlerbehebung sichtbar sind. Dieser Zusammenhang müsste aber noch genauer geklärt werden.

- Ergeben sich aus der Textanalyse zusätzliche Aspekte, die für die Folgestudie der Fallanalyse wichtig werden?

Vor allem die geschlechtsspezifischen Differenzen in Bezug auf die Textqualitäten sind augenfällig. Dieser Effekt zeigt sich in fast allen untersuchten Kategorien und unabhängig von der Aufgabestellung.

### **5.3. Schlussfolgerungen**

#### **5.3.1. Perspektiven für die Forschung**

Die Studie *Selbst- und Fremdbeurteilungsprozesse bei gemeinsam lernenden Schülerinnen und Schülern* zeigt, dass die Repräsentation der Lernaufgabe Einfluss auf die Beurteilungsprozesse in kooperativen Lernsituationen hat. Der Zusammenhang zwischen Aufgabenstellung und Textqualität bzw. zwischen Beurteilungsprozessen und Textqualität kann in diesem Rahmen jedoch nur in Form von Tendenzen dargelegt werden.

Für begründete Aussagen braucht es weiterführende vertiefende Fallanalysen, wie eine als Folgestudie dieses Projekts geplant ist. In dieser Vertiefungsstudie muss die Frage im Zentrum stehen, inwiefern die einzelnen Beurteilungsprozesse in den Schreibprozess integriert sind bzw. inwiefern sie diesen steuern. Dabei müssen die einzelnen Aussagen zu den sprachlichen Bereichen in Bezug gesetzt und hinsichtlich ihrer Qualität untersucht werden. Dadurch kann schliesslich die Auswirkung auf das Lernprodukt und die Textqualität analysiert werden.

In Bezug auf die Beurteilungsprozesse richtet sich der Fokus auf den Bereich Förderung. Bei sämtlichen Lernpaaren traten diese in der A-Version signifikant häufiger auf. Unter dieser Perspektive müssen folgende Fragen eine Analyse leiten: Welche Schülerin, welcher Schüler profitiert auf welche Art von der Schreibkonferenz? Auf welche sprachlichen Bereiche beziehen sich die einzelnen Fördertipps? Welche Revisionsstrategien sind dabei involviert? Wie werden diese Förderangebote aufgenommen und in den Texten umgesetzt?

Besondere Beachtung soll dabei die Frage erhalten, wie die Schülerinnen und Schüler mit negativen Auffälligkeiten in der Kategorie Einsatz sprachlicher Mittel umgehen, welche Rolle sie in ihren Gesprächen einnehmen.

In Bezug auf die Schreibprozesse muss der Schwerpunkt auf die beiden Kategorien ThematISCHE Entfaltung / inhaltliche Kohärenz und Einsatz sprachlicher Mittel gelegt werden. Vor allem in diesen Bereichen muss der lernsteuernde Einfluss der Beurteilungsprozesse im Allgemeinen und der Fördertipps im Speziellen untersucht werden. Dabei muss ein spezielles Augenmerk auf geschlechtsspezifische Unterschiede gerichtet werden.

Dadurch könnten vertiefte Erkenntnisse gewonnen werden über die Wirksamkeit von Schreibkonferenzen auf den Schreibprozess und auf die Textqualität, um der grundsätzlichen Frage nachzugehen, wie und inwiefern Beurteilungsprozesse in Lernprozesse zu integrieren sind.

### **5.3.2. Perspektiven für die Entwicklung**

In der Grundausbildung und Weiterbildung von Lehrpersonen sind Beurteilungsfragen zentrale Themen. Lehrpersonen sollen fähig sein, Lernprozesse von Schülerinnen und Schüler zu beobachten, zu beurteilen und deren Lernen individuell unterstützen. Helmke beurteilt die *Orientierungsarbeiten* der Bildungsplanung Zentralschweiz von „ihrer Struktur, Gestaltung und didaktischen Konzeption her beispielhaft“ (Helmke, 2003, S. 226). Sie zeigen den Lernenden und der Lehrperson den Lernstand bezüglich definierter Ziele. Die weitere Arbeit kann auf Grund dieser Standortbestimmung geplant werden.

Die Unterlagen dieser Studie können so aufbereitet werden, dass sie in der Aus- und Weiterbildung eingesetzt werden. Damit steht ein anschauliches Modell zu Verfügung, wie lernfördernde Unterrichtssituationen geschaffen werden und wie Orientierungsarbeiten bzw. Beurteilungen in Lernprozesse integriert werden können.

Eine wichtige Rolle spielen dabei auch die Videodokumente als Anschauungsmaterial. In verschiedenen Lernarrangements für die Grundausbildung wie für die Weiterbildung können diese Aufnahmen eingesetzt werden. Sie können als Basis für die Analyse von Lern- und Beurteilungsprozessen dienen. Sie können aber auch zum Aufbau und zur Weiterentwicklung von Diagnose- und Beurteilungskompetenzen von (angehenden) Lehrpersonen eingesetzt werden.

Die für diese Studie verwendete Lernumgebung rückt die Schreibkonferenz als mehrstufiges Verfahren des gesamten Schreibprozesses ins Zentrum. Dadurch wird das *conferencing* als lernsteuerndes Verfahren in eine prozessorientierte Schreibdidaktik eingebaut. Die Methode Schreibkonferenz gewinnt dadurch zusätzliche Einsatzmöglichkeiten. Ihre ursprüngliche Funktion als kooperatives Besprechen und Überarbeiten von Texten (wenn sie erst nach der Entwurfsphase eingesetzt wird) erhält eine Ergänzung durch den frühen Einsatz im Schreibprozess: die Funktion des kooperativen Planens und Beurteilens während des gesamten Schreibprozesses.

Die Lernumgebung lässt sich ohne grossen Aufwand sofort einsetzen, wie die kurze Einführungszeit im Rahmen dieses Forschungsprojekts eindrücklich demonstriert hat. Die vielfälti-

gen Textbeispiele, die im Rahmen dieses Projekts entstanden sind, belegen zudem deutlich, dass die oft gehörte Befürchtung, dass durch die enge Kooperation keine individuellen Texte mehr entstünden, unbegründet ist. Die Kinder und die Jugendlichen tauschen zwar intensiv aus und bereichern ihre eigenen Ideen. Der eigentliche Schreibprozess bleibt jedoch ein individueller und führt zu sehr vielfältigen Produkten.

Die verschiedenen Dokumente und Materialien, die im Rahmen dieses Forschungsprojekts entstanden sind, sollen in einem Medienpaket zusammengefasst werden. Dieses Paket soll in Aus- und Weiterbildung für Lehrpersonen zum Einsatz kommen. Dabei sollen Bilddokumente, Texte oder Textausschnitte so geschnitten und zusammengestellt werden, dass sie unter einzelnen Fragestellungen betrachtet werden können, z.B.: Wie beginnen die Schreibenden den Schreibprozess? Wie beginnen sie die Schreibkonferenzen? Wie organisieren sie sich? Wie beurteilen sie sich selbst bzw. einander gegenseitig? Welche Tipps geben sie einander und wie werden diese aufgenommen und umgesetzt? Etc.

Unterrichtsmaterialien sind ein wichtiger Teil des Medienpakets. Die schriftliche Anleitung zur Steuerung der Schreibkonferenz, die als zentrales Instrument in diesem Forschungsprojekt eingesetzt worden ist, nimmt dabei einen besonderen Platz ein. Sie soll weiterentwickelt werden, damit sie einerseits für die Schreibenden leichter handhabbar und übersichtlicher wird, andererseits für die Lehrpersonen zum Modell einer indirekten Lernsteuerung des Schreibprozesses werden kann.

Das Medienpaket soll wesentliche Impulse und Hilfestellungen für den Aufbau einer Lernumgebung geben, die von einer prozessorientierten Schreibdidaktik und einer reflexiven Schreibpraxis (Bräuer, 2000) geprägt ist, damit die Beurteilungsprozesse zu einem integralen Bestandteil der Lernprozesse werden.

## 6. Literatur

- Artelt, C., Demmrich, A. & Baumert, J. (2001). *Selbstreguliertes Lernen*. In: Baumert, J., Klieme, E., Neubrand, M., Prenzel, M., Schiefele, U., Schneider, W., Stanat, P., Tillmann, K.-J. & Weiss, M. (Hrsg.). PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich, S. 271-298. Opladen: Leske + Budrich.
- Augst, G. & Faigel, P. (1986). *Von der Reihung zur Gestaltung. Untersuchung zur Ontogenese der schriftsprachlichen Fähigkeiten von 13-23 Jahren*. (=Theorie und Vermittlung der Sprache; 5). Frankfurt/M u. a.: Lang.
- Bachmann, T. (2002). *Kohäsion und Kohärenz: Indikatoren für Schreibentwicklung. Zum Aufbau kohärenzstiftender Strukturen in instruktiven Texten von Kindern und Jugendlichen*. Innsbruck: Studienverlag.
- Baer, M., Fuchs, M., Reber-Wyss, M., Ueli, J. & Nussbaum, T. (1995). *Das "Orchestermodell"*. In: Baurmann, J. & Weingarten, R. (Hrsg.). Schreiben. Prozesse, Prozeduren und Produkte, S. 173-200. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Baurmann, J. (2002). *Schreiben - Überarbeiten - Beurteilen*. Seelze: Kallmeyer.
- Baurmann, J. & Ludwig, O. (2001). *Schreibaufgabe und selbst organisiertes Schreiben*. Praxis Deutsch, 28 (168), S. 6-11.
- Baurmann, J. & Dehn, M. (2004). *Beurteilen im Deutschunterricht*. Praxis Deutsch, 31 (184), S. 6-13.
- Beck, E., Guldimann, T. & Zutavern, M. (1995). *Eigenständig lernende Schülerinnen und Schüler*. In: Beck, E., Guldimann, T. & Zutavern, M. (Hrsg.). Eigenständig lernen. (=Kollegium; 2), S. 15-58. St. Gallen: UKV, Fachverlag für Wissenschaft und Studium.

- Beck, E., Guldmann, T. & Zutavern, M. (1997). *Lernen im Dialog*. In: Beck, E., Guldmann, T. & Zutavern, M. (Hrsg.). Lernkultur im Wandel. Tagungsband der Schweizerischen Gesellschaft für Lehrerinnen- und Lehrerbildung und der Schweizerischen Gesellschaft für Bildungsforschung. (=Kollegium; 4), S. 163-177. St. Gallen: UKV, Fachverlag für Wissenschaft und Studium.
- Bereiter, C. & Scardamalia, M. (1987). *The psychology of written composition*. Hillsdale N. J.: Erlbaum.
- Bertschi-Kaufmann, A. (2000). *Lesen und Schreiben in einer Medienumgebung. Die literalen Aktivitäten von Primarschulkindern*. Frankfurt/M, Aarau: Sauerländer.
- Bortz, J., Liennert, G. A. & Boehnke, K. (2000). *Verteilungsfreie Methoden in der Biostatistik*. Berlin: Springer Verlag.
- Bos, W. & Tarnai, C. (1999). *Content analysis in empirical social research*. International Journal of Educational Research, 31, S. 659-671.
- Böttcher, I. & Becker-Mrotzek, M. (2003). *Texte bearbeiten, bewerten und benoten. Schreibdidaktische Grundlagen und unterrichtspraktische Anregungen*. Berlin: Cornelsen/Scriptor.
- Bräuer, G. (2000). *Schreiben als reflexive Praxis: Tagebuch, Arbeitsjournal, Portfolio*. Freiburg/Br.: Fillibach.
- Cohen, J. (1960). *A coefficient of agreement for nominal scales*. Educational an Psychological Measurement, 20, S. 37-46.
- Edelmann, W. (1993). *Lernpsychologie*. Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Feilke, H. (1996). *Die Entwicklung der Schreibfähigkeiten*. In: Günther, H. & Ludwig, O. (Hrsg.). Schrift und Schriftlichkeit. Writing and its use. Ein interdisziplinäres Handbuch internationaler Forschung. 2. Halbband. (=Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft [HSK]; 10.2), S. 1178-1191. Berlin/New York: de Gruyter.
- Feilke, H. (2000). *Wege zum Text*. Praxis Deutsch, 27 (161), S. 14-22.
- 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. 1. Teilband, S. 178-192. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Fix, M. (2000). *Textrevisionen in der Schule. Prozessorientierte Schreibdidaktik zwischen Instruktion und Selbststeuerung. Empirische Untersuchungen in acht Klassen*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Girmes, R. (2003). *Die Welt als Aufgabe*. Friedrich Jahresheft, XXI, S. 6-11.
- Glaser, R. (1991). *The maturing of the relationship between the science of learning and cognition and educational practice*. Learning and Instruction, 1 (2), 129-144.
- Hanser, C., Nussbaumer, M. & Sieber, P. (1994). *Was sich in geschriebenen Texten zeigt*. In: Sieber, P. (Hrsg.). Sprachfähigkeiten - Besser als ihr Ruf und nötiger denn je! Ergebnisse und Folgerungen aus einem Forschungsprojekt. (=Reihe Sprachlandschaft; Bd. 12), S. 187-301. Aarau, Frankfurt/M., Salzburg: Sauerländer.
- Hayes, J. R. & Flower, L. S. (1980). *Identifying the organization of writing processes*. In: Gregg, L. W. & Steinberg, E. R. (Hrsg.). Cognitive processes in writing, S. 3-30. Hillsdale N. J.: Erlbaum.
- Helmke, A. (2003). *Unterrichtsqualität erfassen, bewerten, verbessern*. Seelze-Velber: Kallmeyersche Verlagsbuchhandlung.
- Helmke, A. & Weinert, F. E. (1997). *Bedingungsfaktoren schulischer Leistungen*. In: Weinert, F. E. (Hrsg.). Psychologie des Unterrichts und der Schule. (=Enzyklopädie der Psychologie. Pädagogische Psychologie; 3), S. 71-176. Göttingen: Hogrefe, Verlag für Psychologie.
- Hollenstein, A. (1996). *Schreibanlässe im Mathematikunterricht: eine Unterrichtsform für den anwendungsorientierten Mathematikunterricht auf der Sekundarstufe*. Theoreti-

- sche Analyse, didaktischer Vorschlag und empirische Evaluation. Bern, Stuttgart, Wien: Haupt.
- Jones, B. F. (1992). *Cognitive designs in instruction*. Encyclopedia of Educational Research. Vol. 1, S. 166-177. New York: McMillan.
- Jurt Betschart, J., Krucker, E., Lötscher, H., Schildknecht, M. & Theiler, P. (1997). *Es geht nicht besser ohne Noten, es geht überhaupt nur ohne Noten*. die neue Schulpraxis, 67 (1), 5-12.
- Kenny, D. A. (1990). *Design issues in dyadic research*. In: Hendriks, C. C. M. S. (Hrsg.). Research methods in personality and social psychology, S. 141-182. New York: Academic Press.
- Klafki, W. (1996). *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik*. Weinheim: Beltz.
- Klieme, E., Artelt, C. & Stanat, P. (2001). *Fächerübergreifende Kompetenzen: Konzepte und Indikatoren*. In: Weinert, F. E. (Hrsg.). Leistungsmessungen in Schulen, S. 203-218. Weinheim und Basel: Beltz.
- Kruse, O. & Jakobs, E.-M. (1999). *Schreiben lehren an der Hochschule. Ein Überblick*. In: Kruse, O., Jakobs, E.-M. & Ruhmann, G. (Hrsg.). Schlüsselkompetenz Schreiben. Konzepte, Methoden, Projekte für Schreibberatung und Schreibdidaktik an der Hochschule, S. 19-34. Neuwied: Luchterhand.
- Lindauer, T. (2000). *Was ist ein Text*. Praxis Deutsch, 27 (161), S. 38-43.
- Ludwig, O. (1983). *Einige Gedanken zu einer Theorie des Schreibens*. In: Grosse, S. (Hrsg.). Schriftsprachlichkeit, S. 37-173. Düsseldorf.
- Malti, T. (2002). *Bildung für Mädchen und Knaben*. Für das Leben gerüstet? Die Grundkompetenzen der Jugendlichen - Nationaler Bericht der Erhebung PISA 2000, S. 136-155. Neuenburg: BfS/EDK.
- Merz-Grötsch, J. (2000). *Schreibforschung und Schreibdidaktik. Ein Überblick*. (=Schreiben als System; Band 1). Freiburg/Br.: Fillibach.
- Miller, G. A., Galanter, E. & Pribram, D. H. (1991). *Strategien des Handelns. Pläne und Strukturen des Verhaltens*. (Originaltitel 1960: *Plans and the structure of behavior*). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Möbus, C. & Schröder, O. (1998). *Zur Modellierung des Wissenserwerbs als deduktive und induktive Wissensveränderung*. In: Klix, F. & Spada, H. (Hrsg.). Wissen. (=Enzyklopädie der Psychologie. Teilbereich C: Theorie und Forschung. Serie 2: Kognition; Bd. 6), S. 403-456. Göttingen/Bern/Toronto/Seattle: Hogrefe, Verlag für Psychologie.
- Molitor-Lübbert, S. (1996). *Schreiben als mentaler und sprachlicher Prozess*. In: Günther, H. & Ludwig, O. (Hrsg.). Schrift und Schriftlichkeit. Writing and its use. Ein interdisziplinäres Handbuch internationaler Forschung. 2. Halbband. (=Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft [HSK]; 10.2), S. 1005-1027. Berlin/New York: de Gruyter.
- Nussbaumer, M. (1991). *Was Texte sind und wie sie sein sollen. Ansätze zu einer sprachwissenschaftlichen Begründung eines Kriterienrasters zur Beurteilung schriftlicher Schülertexte*. (=Reihe Germanistischer Linguistik (RGL); 119). Tübingen: Niemeyer.
- Nussbaumer, M. (1994). *Ein Blick und eine Sprache für die Sprache. Von der Rolle des Textwissens im Schreibunterricht*. Der Deutschunterricht, 46 (5), S. 48-71.
- Nussbaumer, M. & Sieber, P. (1994). *Texte analysieren mit dem Zürcher Textanalyseraster*. In: Sieber, P. (Hrsg.). Sprachfähigkeiten - Besser als ihr Ruf und nötiger denn je! Ergebnisse und Folgerungen aus einem Forschungsprojekt. (=Reihe Sprachlandschaft; Bd. 12), S. 141-186. Aarau, Frankfurt/M., Salzburg: Sauerländer.
- Nussbaumer, M. & Sieber, P. (1995). *Über Textqualitäten reden lernen - z.B. anhand des "Zürcher Textanalyserasters"*. Diskussion Deutsch, 26 (141), S. 36-52.

- Nutz, M. (2003). *Beurteilung sprachlicher Leistungen*. In: Bredel, U., Günther, H., Klotz, P., Ossner, J. & Siebert-Ott, G. (Hrsg.). Didaktik der deutschen Sprache. Ein Handbuch. 2. Teilband, S. 924-937. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Oggenfuss, F. (1999). *Qualitätsentwicklung und die Beurteilung von Schülerinnen und Schülern*. In: Vögeli-Mantovani, U. (Hrsg.). Mehr fördern, weniger auslesen. Zur Entwicklung der schulischen Beurteilung in der Schweiz. (=SKBF Trendbericht; 3), S. 66-68. Aarau: Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung.
- Ortner, H. (2000). *Schreiben und Denken*. (=Reihe Germanistischer Linguistik (RGL); 214). Tübingen: Niemeyer.
- Ossner, J. (1993). *Praktische Wissenschaft*. In: Bremerich-Vos, A. (Hrsg.). Handlungsfeld Deutschunterricht im Kontext. Festschrift für Hubert Ivo, S. 186-199. Frankfurt/M: Diesterweg.
- Prenzel, M., Duit, R., Euler, M., Lehrke, M. & Seidel, T. H. (2001). *Erhebungs- und Auswertungsverfahren des DFG-Projekts "Lehr- und Lernprozesse im Physikunterricht - eine Videostudie"*. Kiel: IPN.
- Reinmann-Rothmeier, G. & Mandl, H. (1998). *Wissensvermittlung: Ansätze zur Förderung des Wissenserwerbs*. In: Klix, F. & Spada, H. (Hrsg.). Wissen. (=Enzyklopädie der Psychologie. Teilbereich C: Theorie und Forschung. Serie 2: Kognition; Bd. 6), S. 457-500. Göttingen/Bern/Toronto/Seattle: Hogrefe, Verlag für Psychologie.
- Reinmann-Rothmeier, G. & Mandl, H. (2001). *Unterrichten und Lernumgebungen gestalten*. In: Krapp, A. & Weidenmann, B. (Hrsg.). Pädagogische Psychologie - ein Lehrbuch, S. 601-646. Weinheim: Beltz.
- Röbe, E. (2000). *Die Aufgabe als Brücke zur Leistung*. Die Grundschulzeitschrift, 14 (135-136), S. 12-17.
- Roos, M. (2001). *Ganzheitliches Beurteilen und Fördern in der Primarschule. Eine Untersuchung, wie erweiterte Beurteilungsformen erfolgreich umgesetzt werden können*. Zürich: Rüegger.
- Ruf, U. (2003). *Lerndiagnostik und Leistungsbewertung in der Dialogischen Didaktik*. Pädagogik, 4 (55), S. 10-16.
- Scardamalia, M. & Bereiter, C. (1987). *Knowledge telling and knowledge transforming in written composition*. In: Rosenberg, S. (Hrsg.). Advances in applied psycholinguistics. (=Reading, writing, and language learning; 2), S. 142-175. Cambridge.
- Schiefele, U. & Pekrun, R. (1996). *Psychologische Modelle des fremdgesteuerten und selbstgesteuerten Lernens*. In: Weinert, F. E. (Hrsg.). Psychologie des Lernens und der Instruktion. (=Enzyklopädie der Psychologie. Pädagogische Psychologie; Vol. 2), S. 249-278. Göttingen: Hogrefe, Verlag für Psychologie.
- Seidel, T. & Prenzel, M. (2003). *Videoanalyse als Methode in der Lehr-Lern-Forschung*. Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung, 3 (1), S. 54-60.
- Senn, W. (2000). *Der Beurteilungskreislauf - vier Schritte im Beurteilungsprozess*. In: Jurt Betschart, J., Hofstetter, M. T. & Vogel Wiederkehr, S. Beurteilen und Fördern im Deutschunterricht. Praktische Modelle für individualisierende und fördernde Beurteilungsformen. Bd. 1 (1. bis 3. Klasse), S. 100-113. Zürich: sabe Verlag.
- Senn, W. (2004). *"Warum bist du nicht gekommen?" Beurteilung von mündlichen Kommunikationssituationen*. Praxis Deutsch, 31 (184), S. 32-38.
- Sieber, P. (Hrsg.) (1994). *Sprachfähigkeiten - Besser als ihr Ruf und nötiger denn je! Ergebnisse und Folgerungen aus einem Forschungsprojekt*. (=Sprachlandschaft; 12). Aarau: Sauerländer.
- 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. 1. Teilband, S. 208-223. Paderborn: Ferdinand Schöningh.

- Spitta, G. (1992). *Schreibkonferenzen in Klasse 3 und 4. Ein Weg vom spontanen Schreiben zum bewussten Verfassen von Texten*. Berlin: Cornelsen/Scriptor.
- Stanat, P. & Kunter, M. (2001). *Geschlechterunterschiede in Basiskompetenzen*. In: Baumert, J., Klieme, E., Neubrand, M., Prenzel, M., Schiefele, U., Schneider, W., Stanat, P., Tillmann, K.-J. & Weiss, M. (Hrsg.). PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich, S. 251-269. Opladen: Leske + Budrich.
- Steiner, G. (1996). *Lernverhalten, Lernleistung und Instruktionsmethoden*. In: Weinert, F. E. (Hrsg.). Psychologie des Lernens und der Instruktion. (=Enzyklopädie der Psychologie. Pädagogische Psychologie; Vol. 2), S. 279-317. Göttingen: Hogrefe, Verlag für Psychologie.
- Theiler, P. (1999). "Ganzheitlich beurteilen und fördern" (GBF) - das Luzerner Schulentwicklungsprojekt zwischen Anspruch und Wirklichkeit. In: Vögeli-Mantovani, U. (Hrsg.). Mehr fördern, weniger auslesen. Zur Entwicklung der schulischen Beurteilung in der Schweiz. (=SKBF Trendbericht; 3), S. 227-230. Aarau: Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung.
- Vögeli-Mantovani, U. (Hrsg.) (1999). *Mehr fördern, weniger auslesen. Zur Entwicklung der schulischen Beurteilung in der Schweiz*. (=SKBF Trendbericht; 3). Aarau: Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung.
- Weinert, F. E. (1996). *Lerntheorien und Instruktionsmodelle*. In: Weinert, F. E. (Hrsg.). Psychologie des Lernens und der Instruktion. (=Enzyklopädie der Psychologie. Pädagogische Psychologie; Vol. 2), S. 1-48. Göttingen: Hogrefe, Verlag für Psychologie.
- Weinert, F. E. (1997a). *Lernkultur im Wandel*. In: Beck, E., Guldmann, T. & Zutavern, M. (Hrsg.). Lernkultur im Wandel. Tagungsband der Schweizerischen Gesellschaft für Lehrerinnen- und Lehrerbildung und der Schweizerischen Gesellschaft für Bildungsforschung. (=Kollegium; 4), S. 11-29. St. Gallen: UKV, Fachverlag für Wissenschaft und Studium.
- Weinert, F. E. (Hrsg.) (1997b). *Psychologie des Unterrichts und der Schule*. (=Enzyklopädie der Psychologie. Pädagogische Psychologie; Vol. 3). Göttingen: Hogrefe, Verlag für Psychologie.
- Weinert, F. E. & Helmke, A. (Hrsg.) (1997). *Entwicklung im Grundschulalter*. Weinheim: Beltz.
- Wild, E., Hofer, M. & Pekrun, R. (2001). *Psychologie des Lerners*. In: Krapp, A. & Weidenmann, B. (Hrsg.). Pädagogische Psychologie - ein Lehrbuch, S. 207-270. Weinheim: Beltz.
- Winter, F. (1996). *Schülersebstbewertung. Die Kommunikation über Leistung verbessern*. Friedrich Jahresheft, XIV, 34-37.
- Winter, F. (2004). *Leistungsbewertung. Eine neue Lernkultur braucht einen andern Umgang mit Schülerleistungen*. (=Grundlagen der Schulpädagogik; 49). Baltmannsweiler: Schneider.
- Wittmann, E. C. (1998). *Design und Erforschung von Lernumgebungen als Kern der Matematikdidaktik*. Beiträge zur Lehrerbildung, 16 (3), S. 329-342.
- Wygotski, L. S. (1986). *Denken und Sprechen*. Frankfurt/M: S. Fischer.
- Zutavern, M. & Brühwiler, C. (2002). *Selbstreguliertes Lernen als fächerübergreifende Kompetenz*. Für das Leben gerüstet? Die Grundkompetenzen der Jugendlichen - Nationaler Bericht der Erhebung PISA 2000, S. 64-89. Neuenburg: BfS/EDK.

## 7. Anhang

### 7.1. Aufgabenstellungen

#### 7.1.1. Schreibaufgaben Primarstufe

##### Primarstufe Version A

###### **Im Gespräch den andern überzeugen**

Betrachte das Strandbild.

Joel und Milena sind mit ihrer Klasse in der Nähe dieses Strandes im Klassenlager. Sie wurden von der Klasse bestimmt, am Mittwochnachmittag eine Party für die Klasse im Strandbad zu organisieren. Sie haben davon aber völlig unterschiedliche Vorstellungen. Sie versuchen einander umzustimmen.

■ Schreibe das Gespräch zwischen Milena und Joel in direkter Rede auf.

**Vorgehen:**

Du schreibst allein: Ideen sammeln, entwerfen, überarbeiten.

Du besprichst deine Arbeit mit einer Lernpartnerin/einem Lernpartner zu zweit in Konferenzen. Die Checkliste hilft euch dabei und gibt Anregungen, wie ihr vorgehen könnt.

**LERNZIELE:**

- Einen Text schreiben, indem die Gesprächspartner einander überzeugen
- ⇒ Einander beim Ideen Sammeln, Entwerfen und Überarbeiten unterstützen und beraten

**Achte darauf:**

1. Milena oder Joel nennen mindestens zwei Gründe, um den andern zu überzeugen.
2. Ihre Antworten beziehen sich auf das vorher Gesagte.
3. Du unterstützt deine Lernpartnerin in den drei Konferenzen mit hilfreichen Tipps und holst zu deinem Text ihre Rückmeldungen ein.



## Im Gespräch jemand anderen überzeugen

Betrachte das Strandbild.

Joel und Milena sind mit ihrer Klasse in der Nähe dieses Strandes im Klassenlager. Sie wurden von der Klasse bestimmt, am Mittwochnachmittag eine Party für die Klasse im Strandbad zu organisieren. Sie haben sich schliesslich darauf geeinigt, was sie an diesem Strandfest machen wollen. Nun müssen sie den Bademeister von ihren Ideen überzeugen.

Jemand von ihnen geht zum Bademeister. Du kannst selbst bestimmen, ob dies Milena oder Joel ist.

■ Schreibe das Gespräch mit dem Bademeister in direkter Rede auf.

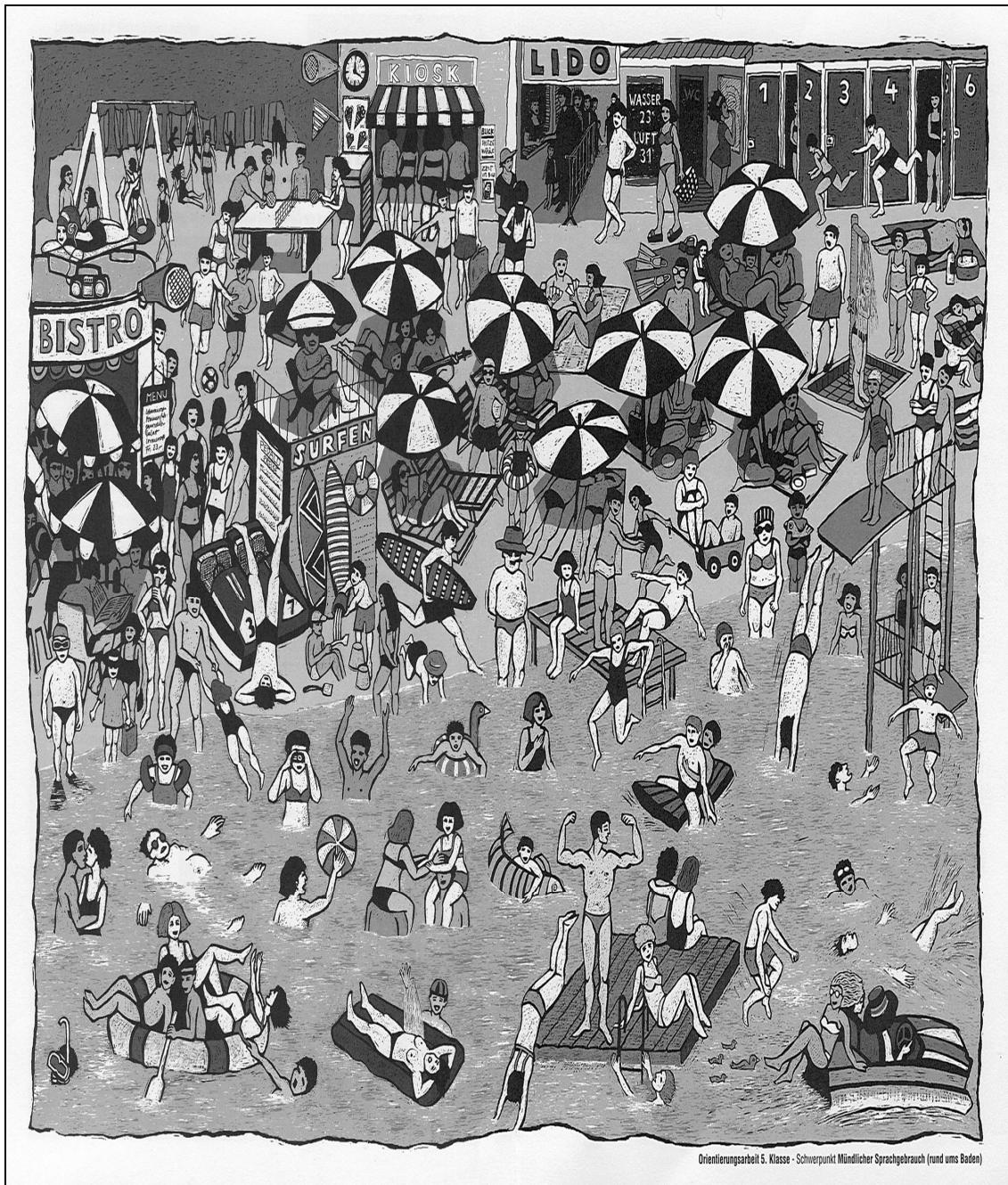
**Vorgehen:**

Du schreibst allein: Ideen sammeln, entwerfen, überarbeiten.

Du besprichst deine Arbeiten mit einer Lernpartnerin/einem Lernpartner zu zweit in Konferenzen. Ihr könnt selbst bestimmen, wann und wie ihr eure Texte besprecht.



## Strandbild



Orientierungsarbeit 5. Klasse - Schwerpunkt Mündlicher Sprachgebrauch (rund ums Baden)



### 7.1.2. Anleitung zur Schreibkonferenz Primarschule

#### Checkliste zum Schreibprozess: Einen Gesprächspartner überzeugen

Name:

##### 1. Lektion

**1**

Schreibaufgabe lesen Ideen sammeln	Erste Konferenz	Entwerfen
<b>allein</b>  <b>ca. 5 Minuten</b>	<b>zu zweit</b>  <b>ca. 5-10 Minuten</b>	<b>allein</b>  <b>ca. 15-20 Minuten</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>Überlege mögliche Gründe für Milena und Joel.</li> <li>Überlege passende Antworten dazu.</li> </ul> <p>→ Schreibe auf ein Notizblatt.</p> <p><b>Nach dem Sammeln von Ideen:</b></p> <p>↳ Wo brauche ich Unterstützung und wo könnte ich sie anbieten?</p> <hr/>	<p>↳ Tauscht eure Ideen aus. Sag dabei zuerst, was du selbst über deine Ideen denkst.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Welche Argumente und Antworten passen besonders gut zur Aufgabenstellung?</li> <li>Mit welchem Argument soll das Gespräch zwischen Milena und Joel beginnen? Wie geht es weiter? Wie soll es enden?</li> </ul> <p>↳ Tauscht aus: Was hat mir in dieser ersten Konferenz geholfen, dass ich den Entwurf nun schreiben kann?</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Schreibe das Gespräch zwischen Milena und Joel auf.</li> </ul> <p>→ Schreibe auf ein Entwurfblatt. Schreibe nur auf jede zweite Zeile.</p> <p><b>Nach dem Entwerfen:</b></p> <p>↳ Was gefällt mir an meinem Textentwurf, wo bin ich noch nicht zufrieden?</p> <p>↳ Wo wäre ich um Ideen und Unterstützung froh?</p> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>

2. Lektion

2

3

### 7.1.3. Schreibaufgaben Sekundarstufe 1

#### Sekundarstufe Version A

## Im Gespräch den andern überzeugen

Dies sind Dominic und Yvonne.



Die beiden wollen gemeinsam etwas unternehmen. Sie haben davon aber völlig unterschiedliche Vorstellungen. Du kannst selbst bestimmen, was sie unternehmen möchten. Sie versuchen einander umzustimmen.

■ Schreibe das Gespräch zwischen Yvonne und Dominic in direkter Rede auf.

#### Vorgehen:

Du schreibst allein: Ideen sammeln, entwerfen, überarbeiten.

Du besprichst deine Arbeiten mit einer Lernpartnerin/einem Lernpartner zu zweit in Konferenzen. Die Checkliste hilft euch dabei und gibt Anregungen, wie ihr vorgehen könnt.

#### LERNZIELE:

- Einen Text schreiben, indem die Gesprächspartner einander überzeugen
- ⇒ Einander beim Ideen Sammeln, Entwerfen und Überarbeiten unterstützen und beraten

#### Achte darauf:

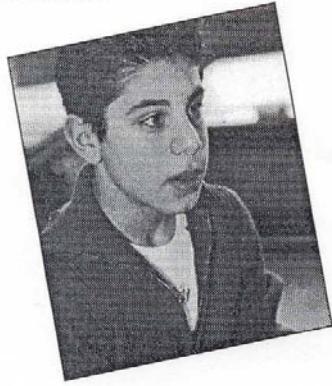


1. Yvonne oder Dominic bringen mindestens ein überzeugendes Argument und begründen es im Gespräch nachvollziehbar.
2. Ihre Antworten beziehen sich auf das vorher Gesagte.
3. Das Gespräch ist in direkter Rede geschrieben.
4. Du unterstützt deine Lernpartnerin in den drei Konferenzen mit hilfreichen Tipps und holst zu deinem Text ihre Rückmeldungen ein.

## Sekundarstufe Version B

### Im Gespräch den andern überzeugen

Dies sind Alain und Sarah.



Sarah und Alain haben über ein Thema völlig gegensätzliche Meinungen.

Du kannst selbst bestimmen, um welches Thema es sich handelt (z.B. Vorkommnis in der Klasse, politisches Geschehen, Freizeitgestaltung, Musik oder Kino etc.).

Sie versuchen einander umzustimmen.

■ Schreibe das Gespräch zwischen Sarah und Alain in direkter Rede auf.

#### Vorgehen:

Du schreibst allein: Ideen sammeln, entwerfen, überarbeiten.

Du besprichst deine Arbeiten mit einer Lernpartnerin/einem Lernpartner zu zweit in Konferenzen. Ihr könnt selbst bestimmen, wann und wie ihr eure Texte besprecht.

#### 7.1.4. Anleitung zur Schreibkonferenz Sekundarstufe 1

##### Checkliste zum Schreibprozess: Einen Gesprächspartner überzeugen

Name:

###### 1. Lektion



Schreibaufgabe lesen Ideen sammeln	Erste Konferenz	Entwerfen
allein ca. 5 Minuten	zu zweit ca. 5-10 Minuten	allein ca. 15-20 Minuten
<ul style="list-style-type: none"> <li>Überlege mögliche Argumente und deren Begründungen für Yvonne und Dominic.</li> <li>Überlege passende Antworten dazu.</li> </ul> <p>→ Schreibe auf ein Notizblatt.</p> <p><b>Nach dem Sammeln von Ideen:</b></p> <p>↳ Wo brauche ich Unterstützung und wo könnte ich sie anbieten?</p> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>	<p>↳ Tauscht eure Ideen aus. Sag dabei zuerst, was du selbst über deine Ideen denkst.</p> <p>• Welche Argumente und Gegenargumente passen besonders gut zur Aufgabenstellung?</p> <p>• Mit welchem Argument soll das Gespräch zwischen Yvonne und Dominic beginnen? Wie geht es weiter? Wie soll es enden?</p> <p>↳ Tauscht aus: Was hat mir in dieser ersten Konferenz geholfen, dass ich den Entwurf nun schreiben kann?</p>	<p>• Schreibe das Gespräch zwischen Yvonne und Dominic auf.</p> <p>→ Schreibe auf ein Entwurfblatt. Schreibe nur auf jede zweite Zeile.</p> <p><b>Nach dem Entwerfen:</b></p> <p>↳ Was gefällt mir an meinem Textentwurf, wo bin ich noch nicht zufrieden?</p> <p>↳ Wo wäre ich um Ideen und Unterstützung froh?</p> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>



2. Lektion

2

3

## 7.2. Videoanalyse

### 7.2.1. Auswahlkriterien der Lernpaare

Folgende Überlegungen spielen für die Auswahl der Lernpaare eine Rolle:

Kriterium	Beschreibung
Sympathie/ Motivation in Kooperation mit Lernpartnerin	Partnerin selbst gewählt
Ausdrucksfähigkeit	Über das Schreiben reden Über das eigene Lernen reden Lernprozesse und Lernprodukte beurteilen und darüber reden
Kooperationsfähigkeit	Kooperationsfähigkeit in der Zusammenarbeit mit andern
Selbstgesteuertes Lernen	Reflexionsfähigkeit (siehe metakognitive Instrumente)
Leistungsfähigkeit	Geringe Leistungsdifferenz in Bezug auf Schreibfähigkeiten (Einschätzung Lehrperson) Leistungseinschätzung im Fach Deutsch  <b>Sek 1:</b> Zwei Niveaузüge (Real- und Sekundarstufe)
Geschlecht	Lernpaare gleichen Geschlechts (gleichgeschlechtliche Paare) Lernpaare gemischten Geschlechts (gegengeschlechtliche Paare)
Fremdsprachigkeit	Nationalität, Anzahl Jahr in der CH, Sprachfähigkeit (Einschätzung Lehrperson)
Alter der Lernenden	3 verschiedene Altersstufen: 5./6./7. Schuljahr



## 7.2.2. Technische Angaben zu den Videoaufnahmen

### Technische Daten der Videoaufzeichnung

	<b>Beschreibung</b>
<b>1. Kamera</b>	Canon 3 CCD mit fixem Standort auf Augenhöhe des Lernpaars geführt
<b>2. Kamera</b>	Panasonic mit beweglichem Standort wurde unter Berücksichtigung der Aufnahmeeachse ebenfalls auf Augenhöhe geführt
<b>Ton</b>	1 externes Ganzflächenmikrofon Schoeps Ganzflächenmikrofon (Kabel) an Canon-Kamera mit manueller Tonsteuerung angeschlossen
<b>Licht</b>	Zusätzliche Beleuchtung mit Tageslichtfiltern
<b>Positionierung Lernpaar</b>	Fensterfront im Rücken der Kamera
<b>Datenaufbereitung</b>	Umwandlung der digitalen Videoaufzeichnungen auf MPG1-Daten, Speicherung auf CD-ROM



### 7.2.3. Richtlinien für die Transkription

#### Transkriptionsregeln

Die Transkription beginnt mit dem Starten der Schreibaufgabe der Lernpaare, nach der Instruktion in der Klasse durch den Versuchsleiter.

Sie endet, wenn die Lernpaare das Schreiben oder die Konferenz beenden. Die Videoaufnahmen wurden entsprechend geschnitten.

Das gesamte Videomaterial wurde von einer Person transkribiert.

Sie hielt sich an die folgenden Regeln:

#### 1. Allgemein:

Hä, he → hm

Öh, äh, ähm → eh

O.K, okay → ok

#### 2. Sprechercodes

Die Lernenden bekommen einheitliche Namen:

Links sitzend: ein Name mit L

Rechts sitzend: ein Name mit R

OBK: Lora – Ronja; Lorenz – Roland

ROO: Laura – Ramona; Leroy – Remo

MEG: Linda – Rina; Lea – Rina; Leandro - Regis

REI: Leon – Reto; Lena – Renata.

Der Versuchsleiter Werner Senn wird mit ??? bezeichnet.

#### 3. Satzzeichen

?	Fragezeichen: Das gesagte wurde als Frage formuliert. Beispiel: „Weisst du welchen Titel du nimmst?“
.	Punkt: Markiert das Ende eines Satzes oder einer Phrase. Beispiel: Hier bin ich nicht sicher.
Andere Satzzeichen	Komma, Semikolon, Ausrufezeichen werden dort eingesetzt, wo es sinnvoll ist für die Verständlichkeit des Transkripts.

#### 4. Diakritische Zeichen und andere Konventionen

-	Trennstrich: zeigt an, dass eine Sprecherin sich selbst unterbricht (Stocken, Stottern). Beispiel: Ich weiss nicht - wart schnell.
...	Drei Punkte zeigen eine Sprechpause an, die kürzer als drei Sekunden ist.
(unverständlich)	Diese Klammer wird gesetzt, wenn eine Sprechsequenz nicht verstanden werden kann.
Zahlen	Zahlen werden immer ausgeschrieben.
Mundart	Sprechsequenzen in Mundart werden ins Hochdeutsche übersetzt.
„Fluchwörter“	Fluchwörter werden mit Anführungszeichen versehen.
(lacht)	Klammern dienen der Beschreibung von nonverbalen Artikulationen.



#### 7.2.4. Kategoriensystem und Kodierregeln

##### Kodiermanual DORE

Kodierintervall: 5 Sekunden

- Treten innerhalb der Kodiereinheit verschiedene Aktionen auf, wird jene kodiert, die länger dauert.
- Dauert die verbale Äusserung weniger als 3 Sek., das nonverbale Verhalten steht aber bis 3 Sek. und länger in diesem Kontext, wird die Variable trotzdem kodiert.
- Die 3-Sek.-Regel wird aufgehoben, wenn kurze Impulse die Handlungen in der Schreibkonferenz verändern. Es gelten dann folgende Regeln:
  1. Impulse (I), die am Schluss einer Kodiereinheit stehen und einen Wechsel der Akteure auslösen, werden kodiert, auch wenn sie weniger als 3 Sek. dauern.

li	AAAAAA	AAA I (C)	
re			BBBBB
Kodierung links/rechts	A li	C li	B re

2. Reagiert eine Schülerin auch nur kurz auf einen Impuls des Gegenübers, wird diese kurze Reaktion kodiert

li	AAAAAA	AAA A	DAAAAA	AAAAAA
re		I (C)		
Kodierung links/rechts	A li	C re	D li	A li

3. Folgt auf einen kurzen Impuls des Gegenübers keine Änderung des Handelns, wird der Impuls nicht kodiert

li	AAAA	AAAAAA
re	I (C)	
Kodierung links/rechts	A li	A li

4. Folgt nach einem kurzen Impuls des Gegenübers eine Änderung des Handelns, wird der vorangegangene Impuls kodiert

li	AAAAAA	AAA A	BBBBB
re		I (C)	
Kodierung links/rechts	A li	C re	B li

Haupt-kategorie <b>Variablen-namen</b>	Feinkategorie <b>Variablenwerte</b>	Kodierregel	Ankerbeispiele
SBP (Schreib- und Beurteilungsprozess)	1. Schreibprozess	Min. 1 Sch. schreibt, überlegt, radiert Min. 1 Sch. liest Aufgabe, schaut auf Checkliste usw.	OBK A11 00:00 – 11:12 OBK A11 02:31 – 02:33
	2. Schreibkonferenz	Verbaler Austausch Nonverbale Hinwendung zum Gegenüber (Blickkontakt, Körperbewegungen, Gesten usw.)	OBK A11 11:12 – 11:13
	3. Residuen	Keine Schreibkonferenz und beide Kinder schreiben nicht  Anweisungen des Versuchsleiters	„Ja, muss ich denk (wohl) noch das Blatt holen. (...)“ OBK A11 13:25 – 13:52



<b>Haupt-kategorie Variablen-namen</b>	<b>Feinkategorie Variablenwerte</b>	<b>Kodierregel</b>	<b>Ankerbeispiele</b>
SK (Schreibkonfe-renz)	1. Schülerin rechts	<p>Aussagen zu Zielen, Beobachtung, Evaluation und Förderung</p> <p>Hinweis auf das Vorgehen machen</p> <p>Absprachen treffen</p> <p>Den eigenen Text vorlesen: Standardsprache</p> <p>Gegenlesen eines Textes (auch stumm): Lesen bzw. Gegenlesen beide Schülerinnen denselben Text, wird die Handlung bei der Gegenleserin kodiert</p> <p>Stummes Überarbeiten des Textes auf Grund von Hinweis</p>	
	2. Schülerin links	<p>Aussagen zu Zielen, Beobachtung, Evaluation und Förderung</p> <p>Hinweis auf das Vorgehen machen</p> <p>Absprachen treffen</p> <p>Den eigenen Text vorlesen: Standardsprache</p> <p>Gegenlesen eines Textes (auch stumm): Lesen bzw. Gegenlesen beide Schülerinnen denselben Text, wird die Handlung bei der Gegenleserin kodiert</p> <p>Stummes Überarbeiten des Textes auf Grund von Hinweis</p>	
	3. Gemeinsames Lesen	<p>Gleichzeitiges Gegenlesen beider Texte</p> <p>Gleichzeitiges Lesen beider Texte</p>	OBK A21 41:15 - 42:00
	4. Residuen	<p>Hinweise des Versuchsleiters</p> <p>Vorherige Kommunikationsaktion ist abgeschlossen, keine neue wird initiiert</p> <p>Arbeitsorganisatorische Absprachen</p>	<p>„Ihr müsst nicht den gleichen Text schreiben.“ OBK A12 9:00 - 9:10</p> <p>OBK A12 40:00 - 40:10</p> <p>„Hast du noch ein anderes Bleistift?“ ROO A11 20:30 – 20:56</p>

<b>Haupt-kategorie Variablen-namen</b>	<b>Feinkategorie Variablenwerte</b>	<b>Kodierregel</b>	<b>Ankerbeispiele</b>
RB bzw. LB (Rechter bzw. linker Beurteilungsprozess)	1. Vorlesen	<p>Den eigenen Text laut vorlesen</p> <p>Reagiert der Hörer auf das Vorlesen des Gegenübers mit einem Satzteil (meist beurteilend), wird zwischendurch das Vorlesen unterbrochen und bei der Hörerin kodiert.</p>	<p>„Milena sagt, könnten ...“ ROO A21 23:55 ff</p>
	2. Gegenlesen	<p>Den fremden Text vorlesen oder stumm gegenlesen</p> <p>Gemeinsames Lesen von einem Text</p>	<p>„Das ist ja sonst schon heiss und wenn man runterfällt, wird man nass.“ ROO A21 45:05 - 45:15</p>
	3. Aussagen für Steuerung des Beurteilungsprozesses	<p>Aussage für die Koordination/Steuerung der Zusammenarbeit (auch wenn es eine „wir“ Aussage ist)</p> <p>Fragen und Anweisungen zum weiteren Vorgehen. Diese beziehen sich nicht auf inhaltliche Aspekte der Aufgabenstellung.</p> <p>Förderungen beziehen sich auf den Inhalt des Schreibprodukts. Strategische Tipps werden als Steuerungsaussage kodiert</p>	<p>„Dann nehmen wir halt deinen“ OBK A21 07:10 - 07:15 „Lies deines noch einmal vor“ OBK A21 08:10 - 08:15</p> <p>„So machen wir deines?“ OBK A21 08:05 - 08:10 „Du musst noch nicht ins Detail gehen“ ROO A21 10:15 - 10:20</p> <p>„Ja du musst es nicht ändern, wenn du nicht willst“ ROO A12 13:40 - 13:45 „Ich kann eher ohne Ideen einen besseren Text schreibt“ REI A21 7:00 – 7:05</p>

	4. Aussagen zu Lernzielen aller Kompetenzen und zur Aufgabenstellung (ohne Verknüpfung mit Beobachtung, Evaluation, Förderung)	Besprechen der Ziele und der Aufgabenstellung	„Was bedeutet das „ihre Antworten beziehen sich auf das vorher Gesagte““ ROO A21 28:55-29:00
		Bezug nehmen auf die Aufgabenstellung und die Ziele	„....man muss einfach etwas haben, das zusammenpasst.“ OBKA11 11:55
		Aussagen zu den Zielen der Selbst- und Sozialkompetenz bzw. zur Konferenz (Metabene, Reflexion)	„Mmh, aber steht da nicht ( <i>auf dem Aufgabenblatt</i> ) Joel muss mit der Klasse in der Nähe diese Strandes ...?“ ROO A11 8:25 ff
		Sich ein Ziel vornehmen (nicht revidieren, sondern beabsichtigen)	„Nur die Ideen?“ „Nein, wir müssen glaube ich schon das Ganze schreiben.“ ROO 21 00:10 - 00:20
			„Ja, mir hat es etwas gebracht, ich weiss jetzt, was ich richtig schreiben muss.“ ROO A11 16:35
	5.Selbstbeobachtung	Auf Anfrage erzählen, was überlegt und geschrieben wurde	„Nein, das müsste ich auch noch machen.“ ROOA21 28:50 - 28:55
		Aus eigner Initiative erzählen, was überlegt und geschrieben wurde	„Ich habe jetzt einfach (geschrieben), dass viel los ist am Strand und eigentlich, dass sie dann miteinander reden.“ OBK A11 11:35 – 11:45
	6.Fremdbeobachtung	Beobachtungen zum bisherigen Schreibprodukt kommunizieren (keine qualifizierenden Aussagen)	„Ich habe es jetzt so geschrieben, dass einfach jeder nachher etwas dagegen hält, das dazu passt.“ OBK A11 11:45 - 11:52
		Macht eine Schülerin eine Beobachtungsaussage beim Lesen des andern Textes, indem sie diese am eigenen spiegelt, wird die Aussage als Fremdbeobachtung codiert	„Ich habe es genau umgekehrt“ REI A21 05:55- 6:00
	7. Selbstevaluation	Beurteilungen zum eigenen Text	„Das habe ich falsch geschrieben“ OBK A21 38:45 - 8:50 „Ich weiss nicht, wie ich den Anfang machen soll?“ OBK A11 11:19 – 11:23

		Folgt auf eine Beurteilung eine Beobachtung, wird diese als Beurteilung kodiert, wenn sie zur Begründung der Beurteilung dient.	
		Folgt auf eine Beobachtung eine Beurteilung, werden die Beobachtung und die Beurteilung kodiert.	
		Selbstbeurteilung auf Anregung	
	8. Fremdevaluation	Qualifizierende Beurteilungsaussagen zum fremden Text	
		Wenn eine Schülerin mit den Worten „doch“, „aber“, „ja“, „ja nur“ (und nicht einer klar qualifizierenden Aussage „gut“, „schön“) eine qualifizierende Aussage meint, wird die Aussagen als Beurteilung kodiert	„Schau mal kurz zum Satz vorher ... sie sind ja im Klassenlager ...“ OBK A12 06:10 - 06:20 Sinngemäss: „Essen ist ok, aber es ist nicht zwölf Uhr“ OBK A21 08:45 - 08:50
		Folgt auf eine Beurteilung eine Beobachtung, wird diese als Beurteilung kodiert, wenn sie zur Begründung der Beurteilung dient.	
		Folgt auf eine Beobachtung eine Beurteilung werden die Beobachtung und die Beurteilung kodiert	
		Aussagen zum Fortschritt (2. Konferenz)	
		Fremdbeurteilung auf Anregung	



9. Selbstförderung	Nach Hinweis überarbeiten des eigenen Textes	OBK A22 09:10 - 09:25
	(Beim Entwerfen) neue Ideen formulieren, direkt entwickeln	ROO A11 13:30 - 13:40 ROO A11 14:55 - 15:15
	Erläutern, was man verändern will	„Ich habe einen anderen Vorschlag“ OBK A21 9:30 - 9:35
	Eigene oder ‚fremde‘ Förderideen überprüfen bzw. überprüfen lassen	(Man könnte wie in einem Märchen beginnen.) „Aber das ist noch nicht so gut!“ OBK A11 12:04 – 12:06 Aussage nach Förderhinweis: „Ich weiss nicht.“ „Genau“
	Förderungen beziehen sich auf den Inhalt des Schreibprodukts. Strategische Tipps werden als Steuerungsaussage kodiert	ROO A11 41:35 - 42:50
	Selbstförderung wird auch kodiert, wenn eine Schülerin länger ausholen muss, um zu erklären, welche Förderidee sie benötigt	
	Folgt auf eine Förderung eine Beobachtung, wird sie als Förderung kodiert, wenn zur Begründung dient.	Hast du noch einen Fehler gesehen?“ OBK A21 08:35 - 08:40
	Folgt auf eine Beobachtung eine Förderung, werden Beobachtung und Förderung kodiert	„Ist es jetzt besser?“ OBK A22 26:25
	Tipps einholen	
	Beurteilung einholen	
	Sich ermutigen, zuversichtlich sein	„Ja ich glaube das sollte gut rauskommen.“ OBK A11 12:25

	10. Fremdförderung	Förderungen beziehen sich auf den Inhalt des Schreibprodukts. Strategische Tipps werden als Steuerungsaussage kodiert	„Ja du musst es nicht ändern, wenn du nicht willst“ ROO A12 13:40 - 13:45
		Zur Selbstbeobachtung anregen	„Was hast denn du?“ OBK A11 11:30 „Wie sprechen sie miteinander bei dir?“ OBK A11 13:00 „Wie heisst bei dir der Titel?“ OBK A11 13:50
		Anregung, bisheriges Schreibprodukt kritisch zu prüfen	„.... was du noch anders machen könntest. Also ein bisschen mehr auf die Rechtschreibung schauen“ OBK A22 24:00 - 24:10
		Fragen zum Schreibprodukt, auch wenn eine zur Absicht zur Beurteilung unterstellt werden könnte	„Warum hast du hier zwei Striche?“ OBK A22 12:55
		konkrete Fördertipps, Korrekturhinweise geben	„Holen nicht hollen“ OBK A22 12:05 - 12:10
		Folgt auf eine Förderung eine Beobachtung, wird diese als Förderung kodiert, wenn sie zur Begründung der Förderung dient.	
		Folgt auf eine Beobachtung eine Förderung, wird die Kodierung gewechselt.	
		auf Anfrage, Anregungen auf mögliches Vorgehen geben	
		Ermutigungen aussprechen (motivationale Verstärkung)	
	11. Residuen	beide überlegen	
		auf ein Förderbegehr kann keine Förderung (nur langes studieren) gegeben werden oder es wird gesagt, dass keine Hilfe gegeben werden kann	Überlegt nach Förderbegehr: „Ui, ui, ui, da fällt mir jetzt eigentlich nichts ein.“ ROO-A11 42:30 ff
		Aussagen, welche aus technischen Gründen (Tonqualität) nur vermutet werden können	

## 7.3. Textanalyse

### 7.3.1. Textanalyseraster „Dialog“

Schreibaufgabe:

Dialog schreiben, in dem die eine Person die andere zu überzeugen versucht

KATEGORIE	SUBKATEGORIE	Beschreibung	Beispiele/Bemerkungen
<b>0-Bereich Bezugssgrößen</b>		<b>Kontextfrei Statistische Erfassung und Charakterisierung des Textes</b>	
0.1 Textlänge	0.1.1 Wörter	- Anzahl Wörter	- Auszählfunktion von Word
	0.1.2 Sätze/	- Anzahl Sätze	- Durch Punkt voneinander abgetrennt. Wenn ein Punkt vergessen ging, wird das Folgende nur dann als neuer Satz betrachtet, wenn eine Grossschreibung erfolgt.
	0.1.3 Teilsätze	- Anzahl Teilsätze	- Satzteile, die satzwertig sind, werden als Teilsätze betrachtet, unabhängig von der Zeichensetzung.
	0.1.4 Nebensätze ersten Grades	- Anzahl Nebensätze ersten Grades	- Nebensatzäquivalente (Infinitivsätze, Partizipsätze) gelten als Nebensätze.
	0.1.5 Nebensätze zweiten (oder höheren) Grades	- Anzahl Nebensätze n-ten Grades	- Nebensatzäquivalente (Infinitivsätze, Partizipsätze) gelten als Nebensätze.

A-Bereich Sprachkorrektheit		Kontextfrei Frage der Richtigkeit: Beurteilbar mit richtig/falsch	
<b>A.1 Schreibung (Grafie)</b>	A.1.1 Orthografie	- Fehler auf der Rechtschreibebene	- Kategorie Morphologie hat Priorität - Keine genetische Klassifikation der Fehler (wie Fehler entstanden sind) - Neue und alte Rechtschreibung
	A.1.2 Interpunktionsregeln	- Fehler in Bezug auf Zeichensetzungsregeln	- Neue und alte Rechtschreibung - Keine genetische Klassifikation der Fehler (wie Fehler entstanden sind)
	A.1.3 Korrektur	- Unklare, mehrdeutige Korrektur	- Unklare, mehrdeutige oder unleserliche Korrektur (z.B. unklar, welche Variante als Schlussvariante angesehen wird).
<b>A.2 Sprachform (Grammatik)</b>	A.2.1 Morphologie (Wortformen)	- Falsche Flexionsformen von Wörtern - Falsche Wortbildungen	- Priorität gegenüber Kategorie Rechtschreibfehler - Verbformen - Plural-/Genusformen - Kasusformen
	A.2.2 Syntax	- Fehlerhafte Phrasen/Satzglieder - Fehlerhafte Verknüpfungen von Satzgliedern (Satzkonstruktionen) - Fehlerhafte Verknüpfung von Sätzen (Satzverknüpfungen) - Fehler in der Verwendung von Tempus/Modus/Kasus	- Priorität gegenüber Kategorie Morphologie - Tempus-/Modus-/Kasusfehler, die auf falsche Verwendung (z.B. Wort im falschen Kasus) zurückzuführen sind (nicht falsche Wortformen)
A-Bereich Semantik		Kontextsensitiv Interpretation in Abhängigkeit vom Kontext	
<b>A.3 Sprachbedeutung</b>	A.3.1 Wortsemantik	- Fehler in Bezug auf Wortbedeutung	- Semantische Aspekte haben Vorrang gegenüber Kategorie Syntax und Morphologie
	A.3.2 Semantik komplexer Ausdrücke/Satzsemantik	- Fehler in Bezug auf Bedeutung komplexer Ausdrücke / Sätze	- Semantische Aspekte haben Vorrang gegenüber Kategorie Syntax und Morphologie

<b>B-Bereich</b> <b>Sprachverwendung</b> <b>(Angemessenheit in Bezug auf Verständlichkeit, Kohärenz, Relevanz)</b>		<b>Kontextsensitiv</b> <b>Frage der Angemessenheit in Bezug auf Aufgabenstellung/Stufe: Beurteilbar mit verständlich/kohärent/relevant</b>	<b>Beschreibung von sprachlichen Qualitäten, die im Text (Produkt) sichtbar sind</b>
<b>B.1</b>	<b>Funktionale Angemessenheit</b>	B.1.1 Zielorientierung	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ausrichtung auf Schreibziel (Situierung; argumentieren und überzeugen)</li> <li>- Rezipientenführung in Bezug auf Schreibziel</li> </ul>
		B.1.2 Textmusternormen	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Orientierung an Textmuster Dialog</li> </ul>
<b>B.2</b>	<b>Inhaltliche Kohärenz und Relevanz</b>	B.2.1 Thema/ Gesamtidee	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Relevantes Gesprächsthema, entsprechend der Schreibaufgabe</li> <li>- Gesamtidee erkennbar</li> <li>- Sprechende im Dialog als individuelle Personen erkennbar</li> </ul>
		B.2.2 Thematische Entfaltung und Kohärenz	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Entfaltung des Gesprächsthemas folgt einer rekonstruierbaren Logik</li> <li>- Kohärenter, entsprechender Aufbau und klare entsprechende Gliederung des Gesprächs (Makrostruktur)</li> <li>- Der Gesprächssituation angemessene Leserführung durch den Dialog (so explizit wie nötig, so implizit wie möglich)</li> </ul>
		B.2.3 Inhaltliche Attraktivität	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Besondere (attraktive oder abstoßende) Charakterisierung der Sprechenden/Gesprächssituation</li> <li>- Besondere (attraktive oder abstoßende) Konstellation der Sprechenden</li> <li>- Besonderer (attraktiver oder abstoßender) Gesprächsverlauf</li> <li>- Besondere inhaltliche Wegqualität/Wagnis</li> </ul>

<b>B.3 Angemessenheit sprachlicher Mittel</b>	B.3.1 Wörter und komplexe Ausdrücke	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Angemessener Wortschatz in Bezug auf Schreibaufgabe</li> <li>- Angemessene Wahl von Wörtern und Begriffen</li> <li>- Angemessene Wortschreibung</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Wortschatz entspricht Dialog/ Personen/ Gesprächssituation</li> <li>- Komplexe Ausdrücke und Begriffe, die aus mehreren Worten bestehen</li> <li>- Grafische Mittel eingesetzt (Wort/Begriffsebene)</li> </ul>
	B.3.2 Sätze und Text	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Angemessener Satz- und Textbau</li> <li>- Sätze oder Satzteile innerhalb und zwischen den einzelnen Turns adäquat verknüpft (Kohäsionsmittel)</li> <li>- Angemessene Satzzeichensetzung</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Satzverbindungen</li> <li>- Gesprächssituation mit einbeziehen (gesprochene Sprache)</li> <li>- Z.B. Leserfreundliche Satzzeichensetzung</li> <li>- Tempus-/Modusverwendung</li> <li>- Grafische Mittel eingesetzt (Satz/Textebene)</li> </ul>
	B.3.3 Sprachliche Attraktivität	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Besondere (attraktive oder abstossende) Wortwahl/Begriffswahl</li> <li>- Besonderer (attraktiver oder abstossender) Satzbau</li> <li>- Sprachliches Wagnis</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Wortwahl/Formulierungen in Bezug auf Personen/Gesprächssituation</li> <li>- Eigenständigkeit und Wagnis in der Wahl der sprachlichen Mittel</li> </ul>

### 7.3.2. Beispiel einer Textanalyse Leroy A1, 6. Klasse

#### 1. Seite

Zeile	Text	A	B	Erklärung
1	So <b>ZWILLINGSB</b> ruder jetzt müssen wir zusammen die	A.1.2 A.1.2	+B.1.1 ?B.3.1 -B.1.2	Gemeinsame Planung (Aufgabenstellung) Graphisches Gestaltungselement (Grossbuchstaben) sinnvoll eingesetzt? Die Anrede Zwillingsbruder ist in einem Gespräch unter Geschwistern unüblich. Abrupter Einstieg in den Text
2	Party organisieren. Ich ( <b>Melina</b> ) schla-ge vor: „Das	A.1.2/A.1.2 A.1.1/A.2.2	-B.1.2	Klammer passt nicht zu Textsorte
3	wir viel Essen kaufen, die jungen unserer	A.1.1	?B.3.1	“viel Essen” → viel zu essen (sprechsprachlich?)
4	Klasse essen			
5	heutzutage viel.“ Mit diese <b>n</b> Sätzen will Milena		-B.3.1	“heutzutage“ (unlogisch und textmusterfremd)
6	sich schon aus dem Staub machen. <b>D</b> och da		-B.2.2 +B.3.1	Anschluss unklar, verlangt grosse Interpretation vom Lesenden Beschreibung eines Streits / passende Wortwahl: „...will sich schon aus dem Staub machen“
7	packt Joel sie am Arm und brüllt sie an		-B.2.2 +B.2.2	Heftige Reaktion unklar (brüllen), zu wenig klare Leserführung Dramatik, Spannung wird aufgebaut
8	: „Du gehst jetzt nirgendwo <b>hin</b> , denn ich		+B.1.1	Unterschiedliche Positionen deutlich herausgearbeitet
9	habe meine eigene Vorstellungen von dieser	A.2.1		
10	Party!“ „Also ersten“, <b>ruft berichtet</b> Joel aus seinen Träumen,	A.2.1 A.3.1	-B.2.2 -B.3.1	Unklarer Textzusammenhang; Träumen unpassende Wortwahl „berichtet“ – falsche Semantik
11	„müssen wir nichts zu essen kaufen, weil			
12	es vorher ein richtiges <b>Abendessen</b> gibt. „Natürlich fordere	A.1.2	-B.2.2 ?B.3.1	kein zweitens fraglich ist, ob „fordern“ hier angemessen ist
13	ich auch, <b>sagt Joel laut</b> , „das	A.1.2 A.1.1		
14	wir Rock <b>en' roll</b> Musik ablassen, und nicht	A.1.1 A.1.2	?B.3.1	→ mundartliche Verwendung: Musik ablassen → fraglich ob angemessen
15	etwa deine billige Ländermusik, <b>Ver- standen?</b> “ „Oh Oh doch	A.2.1/A.1.1 A.1.2/A.1.1 A.1.2/A.1.2	-B.2.2 ?B.3.1 +B.1.2 +B.3.2	Ländermusik wurde nicht eingeführt → Lücke entsteht “Billig” - wenig Wert? Unklar → welche Semantik damit gemeint ist. schnelle Sprecherwechsel, passend zur Stimmung Der Gesprächssituation angemessene sprechsprachliche Ausdrucksweise.
16	es wird meine <b>tolle</b> Ländermusik abgespielt“, erwidert Melina	A.2.1 A.1.2	+B.2.2	→ guter Anschluss

## 2. Seite

17	„Gut, gut“, sagt Joel leise und enttäuscht, „dann		-B.2.2	→ schnelles Einschwenken, unpassend zum Auftreten zu Beginn des Dialogs
18	werden wir beide Musiktypen abgespielt.“	A.3.1 A.2.2		
19	„OK. Ich bin einverstanden, sagt Milena einstimmig.	A.1.2/ A.3.1 A.1.1		zustimmend
20	„Darf ich dafür den Eintritt einnehmen?“		-B.2.2 -B.3.1 -B.3.2	→ Unvermittelter thematischer Umschwung: Eintritt einnehmen → Eintritt einnehmen → einziehen / Geld einnehmen → „dafür“ wofür? Bezug unklar, da sie ja ihre Idee durchsetzt.
21	„Mhmh naaa gut“, sagt Joel nach langen	A.2.2 A.1.2	+B.1.2 +B.3.2	Falscher Kasus im Satz verwendet „Mhmh..naaa.“ drückt das Überlegende, Zögernde aus → situationsangepasst
22	zögern, „der Lehrer hat ja den Preis	A.1.1	-B.2.2	→ unlogischer Anschluss, thematischer Umschwung
23	schon vorgegeben, darum müssen wir uns	A.3.1	+B.1.1 -B.3.1	Zielorientiert → Einigung wird eingeleitet Falsche Konjunktion: darum: → deswegen streiten sie/ → darüber / über diese Sache streiten sie
24	nicht wieder streiten.“			
25	„Und wer geht einkaufen?, fragte Joel.	A.1.2 A.2.2		
26	Ich jedenfalls nicht, weil ich habe sehr schwache	A.1.2 A.2.2		sprechsprachliche Syntax
27	und zärtliche <b>Finger</b> Hände.	A.1.2	-B.1.1 ?B.3.3 -B.1.2 -B.2.2	→ vieles bleibt unklar → eventuell Ironie, jedoch bleibt es fraglich, ob der Text ironisiert → Unklar, wer diesen letzten Satz sagt.

### 7.3.3. Auswertung Textanalyse

## **Tabelle Anh. 1.1: 0-Bereich**

## **Gesamtüberblick über alle Schulen**

### **Tabelle Anh. 2.1: A-Bereich**

## Gesamtüberblick über alle Schulen



### **Tabelle Anh. 2.2: A-Bereich**

## Aufteilung nach Schulen

Schlussversion	A-Bereich	Text von:	DBK-BILLORA	DBK-BILLORA	DBK-ATRONIA	DBK-ATRONIA	DBK-ALORENZ	DBK-ALORENZ	DBK-BLÖRENZ	DBK-BLÖRENZ	DBK-AROLAND	DBK-AROLAND	DBK-BÖROLAND	DBK-BÖROLAND	ROBAILEROY	ROBAILEROY	ROBAILERMO	ROBAILERMO	ROBAILERMO	ROBAILERMO	ROBAILAURA	ROBAILAURA	ROD-AZRAMONA	ROD-AZRAMONA	ROD-BZRAMONA	ROD-BZRAMONA	MESAILEANDRO	MESAILEANDRO	MES-BLEANDRO	MES-BLEANDRO	MESA REGIS	MESA REGIS	REIBALEON	REIBALEON	REIBARETO	REIBARETO	REIBARENA	REIBARENA	REIBARENA	REIBARENA
A.1.1 (Orthografie)	3	7	15	9	9	9	9	7	8	19	19	19	19	2	3	5	11	16	17	16	17	10	4	9	16	3	4	7	6	68	86	66	59							
A.1.2 (Interpunktionsfehler)	3	7	16	7	11	14	9	6	16	26	26	36	3	7	12	7	14	6	15	5	5	13	13	14	4	5	12	8	73	133	40	74								
A.1.3 (Korrekturen)	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	3	0	1	0	5	1	5	16	3	5	5
A.2.1 (Morphologie)	0	0	1	1	3	0	0	0	4	4	4	3	2	0	0	2	1	1	0	0	2	0	1	0	0	1	0	1	2	0	5	16	3	5	5					
A.2.2 (Syntax)	2	1	4	1	3	5	4	4	5	8	2	2	1	1	1	0	4	3	0	3	5	3	1	2	0	5	1	2	0	24	20	10	19							
A.3.1 (Semantik Wort)	0	1	1	0	0	1	0	0	3	3	0	6	1	0	0	1	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	3	14	2	0	0						
A.3.2 (Semantik Ausdr./Satz)	2	0	4	0	0	2	0	0	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	8	2	1	0	0						
A-Total	10	16	41	18	26	31	22	17	36	62	50	66	7	11	20	20	35	27	34	26	21	20	23	33	8	15	23	19	181	272	122	162								
A1-Total	6	14	31	16	20	23	18	13	24	45	45	56	5	10	17	18	30	23	31	22	15	17	22	30	8	9	20	17	141	220	106	136								
A2-Total	2	1	5	2	6	5	4	9	12	5	4	1	1	3	1	5	3	2	3	6	3	1	3	0	6	3	2	0	29	36	13	24								
A3-Total	2	1	5	0	0	3	0	0	3	5	0	6	1	0	0	1	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	11	16	3	0								
Fehlerdichte A tot	44.44	54.98	120.23	84.91	185.71	187.88	349.21	283.33	204.55	258.33	224.22	266.13	35.18	59.14	93.46	99.50	163.55	214.26	202.38	180.56	111.11	101.52	142.86	192.98	24.77	39.37	85.19	49.22	120.91	161.23	187.12	77.96								
Wörter pro Fehler	22.50	18.19	8.32	11.78	5.38	5.32	2.86	3.53	4.89	3.87	4.46	3.76	28.43	16.91	10.70	10.05	6.11	4.67	4.94	5.54	9.00	9.85	7.00	5.18	40.38	25.40	11.74	20.32	8.27	6.20	5.34	12.83								
Fehlerdichte A1.1	13.33	24.05	43.99	42.45	64.22	54.55	142.86	116.67	45.45	79.17	85.20	76.61	10.05	16.13	23.36	54.73	74.77	134.92	95.24	118.06	52.91	20.30	35.93	93.57	9.29	10.50	25.93	15.54	45.42	50.98	101.23	23.39								
Wörter pro O-Fehler	75.00	41.57	22.73	23.56	15.56	18.33	7.00	8.57	22.00	12.63	11.74	13.05	9.99	62.00	42.80	18.27	13.38	31.74	10.50	8.47	18.90	45.29	17.89	10.69	10.67	95.25	35.87	64.33	22.01	11.92	9.88	35.22								
Fehlerdichte A1.2 (Wort)	13.33	24.05	46.92	33.02	78.57	84.89	142.86	100.00	90.91	108.33	116.59	145.16	15.08	37.63	56.07	34.83	65.42	47.62	89.29	34.72	26.46	65.99	80.75	81.87	12.38	13.12	44.44	20.73	48.76	78.84	61.35	35.61								
Fehlerdichte A1.2 (Satz)	12.50	22.58	80.00	43.75	137.50	140.09	112.50	100.00	106.67	185.71	152.94	133.33	15.79	38.89	63.16	41.18	82.35	46.15	88.24	62.50	25.00	76.47	86.67	116.67	10.26	13.51	54.55	22.22	59.35	91.10	72.73	37.37								
Wörter pro I-Fehler	75.00	41.57	21.31	30.29	12.73	11.79	7.00	10.00	11.00	9.23	8.58	6.89	66.33	26.57	17.83	28.71	15.29	21.00	11.20	28.80	37.80	15.15	12.38	12.21	20.75	76.20	22.50	48.25	20.51	12.68	16.30	28.08								
Sätze pro I-Fehler	8.00	4.43	1.25	2.29	0.73	0.71	0.89	1.00	0.94	0.54	0.65	0.75	6.33	2.57	1.58	2.43	1.21	2.17	1.13	1.60	4.00	1.31	1.15	0.86	9.75	7.40	1.83	4.60	1.10	1.38	2.68									
% richtiger Wörter A tot	95.56	94.50	87.98	91.51	81.43	81.21	65.08	71.67	79.55	74.17	77.58	73.30	96.48	94.09	90.65	90.05	83.64	78.57	79.76	81.94	88.89	85.71	80.70	97.52	96.06	91.14	98.05	87.91	83.88	81.20	99.40									
% richtiger Wörter A.1.1	98.67	97.95	96.60	95.75	93.57	94.85	85.71	88.33	95.45	92.08	94.98	92.34	98.99	93.98	96.74	94.53	92.52	86.51	90.48	88.19	94.71	90.94	96.07	98.95	97.41	98.45	95.46	94.90	89.88	97.16										
% richtige Sätze (A.1.2)	87.50	77.42	20.06	56.25	37.50	-40.06	-12.50	0.00	-6.67	-85.71	-52.94	-33.33	84.21	61.11	36.84	58.82	17.65	53.85	11.76	37.50	75.00	23.53	13.33	-16.67	89.74	86.49	45.45	77.78	40.65	8.90	27.27	62.63								

**Tabelle Anh. 2.3: A-Bereich**

Aufteilung nach Geschlecht

Schlussversion A-Bereich Text von:	OBK-A1LORA	OBK-A1LORA	OBK-A1RONIA	OBK-A1RONIA	OBK-A2LORENZ	OBK-A2LORENZ	OBK-A2ROLAND	OBK-A2ROLAND	ROO-A1LEROY	ROO-A1LEROY	ROO-A1MEMO	ROO-A1MEMO	ROO-A2AURA	ROO-A2AURA	ROO-A2BANOMIA	ROO-A2BANOMIA	MEG-A1LEANDRO	MEG-A1LEANDRO	MEG-B1LEANDRO	MEG-B1LEANDRO	REL-A1EUS	REL-A1EUS	RELATION	RELATION	REL-B1RETTO	REL-B1RETTO	REL-A2IENA	REL-A2IENA	REL-B1LENA	REL-B1LENA	REL-A2RENATA	REL-A2RENATA	REL-B1RENATA	REL-B1RENATA	Total Mädchen	Mädchen Med	Total Jungen	Mädchen Jungen
A.1.1 (Orthografie)	3	7	15	8	9	9	9	7	8	19	19	19	19	2	3	5	11	16	17	16	17	10	4	9	16	3	4	7	6	75	5.79	204	12.75					
A.1.2 (Interpunktions)	3	7	16	7	11	14	9	6	16	26	26	36	3	7	12	7	14	6	15	5	5	13	13	14	4	5	12	8	91	7.50	229	14.31						
A.1.3 (Korrekturen)	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	3	5	0.36	1	0.06						
A.2.1 (Morphologie)	0	0	1	1	3	0	0	0	4	4	3	2	0	0	2	1	1	1	0	2	0	1	0	0	1	0	1	2	8	0.57	21	1.31						
A.2.2 (Syntax)	2	1	4	1	3	5	4	4	5	8	2	2	1	1	1	0	4	3	0	3	5	3	1	2	0	5	1	2	19	1.50	54	3.38						
A.3.1 (Semantik Wort)	0	1	1	0	0	1	0	0	3	3	0	6	1	0	0	1	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	4	0.29	15	0.94						
A.3.2 (Semantik Ausdr.Satz)	2	0	4	0	0	2	0	0	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	6	0.43	5	0.31						
A-Total		10	16	41	18	26	31	22	17	36	62	50	66	7	11	20	20	35	27	34	26	21	20	23	33	8	15	23	19	208	16.43	529	33.06					
A1-Total		6	14	31	16	20	23	18	13	24	45	45	56	5	10	17	18	30	23	31	22	15	17	22	30	6	9	20	17	171	13.64	434	27.13					
A2-Total		2	1	5	2	6	5	4	4	9	12	5	4	1	1	3	1	5	3	2	3	6	3	1	3	0	6	3	2	27	2.07	75	4.69					
A3-Total		2	1	5	0	0	3	0	0	3	5	0	6	1	0	0	1	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	10	0.71	20	1.25						
Fehlerdichte A tot	44.44	54.98	120.23	84.91	185.71	187.88	349.21	283.33	204.55	258.33	224.22	266.13	35.18	59.14	93.46	99.50	163.55	214.29	202.38	180.56	111.11	101.52	142.86	192.98	24.77	39.37	85.19	49.22	64.42	63.87	197.02	197.02						
Wörter pro Fehler	22.50	18.19	8.32	11.78	5.38	5.32	2.86	3.53	4.89	3.87	4.46	3.76	28.43	16.91	10.70	10.05	6.11	4.67	4.94	5.54	9.00	9.85	7.00	5.18	40.38	25.40	11.74	20.32	15.52	15.66	5.08	5.08						
Fehlerdichte A1.1	13.33	24.05	43.99	42.45	64.29	54.55	142.86	116.67	45.45	79.17	85.20	76.61	10.05	16.13	23.38	54.73	74.77	134.92	95.24	118.06	52.91	20.30	55.90	93.57	9.29	10.50	25.93	15.54	23.23	22.49	75.98	75.98						
Wörter pro O-Fehler	75.00	41.57	22.73	23.56	15.56	18.33	7.00	8.57	22.00	12.63	11.74	13.05	99.50	62.00	42.80	18.27	13.38	7.41	10.50	8.47	18.90	49.25	17.89	10.69	107.67	95.25	38.57	64.33	43.05	44.46	13.16	13.16						
Fehlerdichte A1.2 (Wort)	13.33	24.05	46.92	33.02	78.57	84.85	142.86	100.00	90.91	108.33	116.59	145.16	15.08	37.63	56.07	34.83	65.42	47.62	89.29	34.72	26.46	65.99	80.75	81.87	12.38	13.12	44.44	20.73	28.18	29.16	85.29	85.29						
Fehlerdichte A1.2 (Satz)	12.50	22.58	80.00	43.75	137.50	140.00	112.50	100.00	106.67	185.71	152.94	133.33	15.79	38.89	63.16	41.18	82.35	46.15	88.24	62.50	25.00	76.47	86.67	116.67	10.26	13.51	54.55	22.22	30.54	31.44	102.23	102.23						
Wörter pro I-Fehler	75.00	41.57	21.31	30.29	12.73	11.79	7.00	10.00	11.00	9.23	8.58	6.89	66.33	26.57	17.83	28.71	15.29	21.00	11.20	28.80	37.80	15.15	12.38	12.21	80.75	76.20	22.50	48.25	35.48	34.30	11.72	11.72						
Sätze pro I-Fehler	8.00	4.43	1.25	2.29	0.73	0.71	0.89	1.00	0.94	0.54	0.65	0.75	6.33	2.57	1.58	2.43	1.21	2.17	1.13	1.60	4.00	1.31	1.15	0.86	9.75	7.40	1.83	4.50	3.27	3.18	0.98	0.98						
% richtiger Wörter A tot	95.56	94.50	87.98	91.51	81.43	81.21	65.08	71.67	79.55	74.17	77.58	73.39	96.48	94.09	90.65	90.05	83.64	78.57	79.76	81.94	88.89	89.85	85.71	80.70	97.52	96.06	91.48	95.08	93.56	93.61	80.30	80.30						
% richtiger Wörter A.1.1	98.67	97.59	95.60	95.75	93.57	94.55	85.71	88.33	95.45	92.08	91.48	92.34	98.99	98.39	97.66	94.53	92.52	86.51	90.48	88.19	94.71	97.97	94.41	90.64	99.07	98.95	97.41	98.45	97.68	97.75	92.40	92.40						
% richtige Sätze (A.1.2)	87.50	77.42	20.00	56.25	-37.50	-40.00	-12.50	0.00	-6.67	-85.71	-52.94	-33.33	84.21	61.11	36.84	58.82	17.65	53.85	11.76	37.50	75.00	23.53	13.33	-16.67	89.74	86.49	45.45	77.78	69.46	68.56	-2.23	-2.23						



**Tabelle Anh. 2.4: A-Bereich**

Vergleich Versionen A und B

Schlussversion	A-Bereich	Text von:	OBK-B1LORA	OBK-A1LORIA	OBK-B1LORONIA	OBK-A1LORONIA	OBK-B2LORH	OBK-A2LORH	ROO-B1LEROY	ROO-A1LEROY	ROO-A1HENNO	ROO-B1REMO	ROO-A1REMO	ROO-B2LAURA	ROO-A2LAURA	ROO-AZRAMONA	ROO-B2RAMONA	MEG-A1ENDRO	MEG-B1LEANDRO	MEG-B1RECS	MEG-A1RECS	REI-LA1LEON	REI-B1RETO	REI-B2LENA	REI-A2RENATA	REI-B2RENATA	A-Version	Mittenversion A	B-Version	Mittenversion B
A.1.1 (Orthografie)			3	7	15	9	9	9	7	8	19	19	19	19	2	3	5	11	16	17	16	17	10	4	9	16	3	4	7	6
A.1.2 (Interpunktions)			3	7	16	7	11	14	9	6	16	26	26	36	3	7	12	7	14	6	15	5	5	13	13	14	4	5	12	8
A.1.3 (Korrekturen)			0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	3	
A.2.1 (Morphologie)			0	0	1	1	3	0	0	0	4	4	3	2	0	0	2	1	1	0	2	0	1	0	0	1	0	1	2	0
A.2.2 (Syntax)			2	1	4	1	3	5	4	4	5	8	2	2	1	1	1	0	4	3	0	3	5	3	1	2	0	5	1	2
A.3.1 (Semantik Wort)			0	1	1	0	0	1	0	0	3	3	0	6	1	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
A.3.2 (Semantik Ausdr./Satz)			2	0	4	0	0	2	0	0	0	2	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
A-Tot			10	16	41	18	26	31	22	17	36	62	50	66	7	11	20	20	35	27	34	26	21	20	23	33	8	15	23	19
A1-Tot			6	14	31	16	20	23	18	13	24	45	45	56	5	10	17	18	30	23	31	22	15	17	22	30	8	9	20	17
A2-Tot			2	1	5	2	6	5	4	4	9	12	5	4	1	1	3	1	5	3	2	3	6	3	1	3	0	6	3	2
A3-Tot			2	1	5	0	0	3	0	0	3	5	0	6	1	0	0	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
Fehlerdichte A tot			44,44	54,98	120,23	84,91	185,71	187,88	349,21	283,33	204,55	258,33	224,22	266,13	35,18	59,14	93,46	99,50	163,55	214,29	202,38	180,56	111,11	101,52	142,86	192,98	24,77	39,37	85,19	49,22
Wörter pro Fehler			22,50	18,19	8,32	11,78	5,38	5,32	2,86	3,53	4,89	3,87	4,46	3,76	28,43	16,91	10,70	10,05	6,11	4,67	4,94	5,54	9,00	9,85	7,00	5,18	40,38	25,40	11,74	20,32
Fehlerdichte A1.1			13,33	24,05	43,99	42,45	64,29	54,55	142,86	116,67	45,45	79,17	85,20	76,61	10,05	16,13	23,36	54,73	74,77	134,92	95,24	118,06	52,91	20,30	55,90	93,57	9,29	10,50	25,93	15,54
Wörter pro O-Fehler			75,00	41,57	22,73	23,56	15,56	18,33	7,00	8,57	22,00	12,63	11,74	13,05	99,50	62,00	42,80	18,27	13,38	7,41	10,50	8,47	18,90	49,25	17,89	10,69	107,67	95,25	38,57	64,33
Fehlerdichte A1.2 (Wort)			13,33	24,05	46,92	33,02	78,57	84,85	142,86	100,00	90,91	108,33	116,59	145,16	15,08	37,63	56,07	34,83	65,42	47,62	89,29	34,72	26,46	65,99	80,75	81,87	12,38	13,12	44,44	20,73
Fehlerdichte A1.2 (Satz)			12,50	22,58	80,00	43,75	137,50	140,00	112,50	100,00	106,67	185,71	152,94	133,33	15,79	38,89	63,16	41,18	82,35	46,15	88,24	62,50	25,00	76,47	86,67	116,67	10,26	13,51	54,55	22,22
Wörter pro I-Fehler			75,00	41,57	21,31	30,29	12,73	11,79	7,00	10,00	11,00	9,23	8,58	6,89	66,33	26,57	17,83	28,71	15,29	21,00	11,20	28,80	37,80	15,15	12,38	12,21	80,75	76,20	22,50	48,25
Sätze pro I-Fehler			8,00	4,43	1,25	2,29	0,73	0,71	0,89	1,00	0,94	0,54	0,65	0,75	6,33	2,57	1,58	2,43	1,21	2,17	1,13	1,60	4,00	1,31	1,15	0,86	9,75	7,40	1,83	4,50
% richtiger Wörter A tot			95,56	94,50	87,98	91,51	81,43	81,21	65,08	71,67	79,55	74,17	77,58	73,39	96,48	94,09	90,65	90,05	83,64	78,57	79,76	81,94	88,89	89,85	85,71	80,70	97,52	96,06	91,48	95,08
% richtiger Wörter A.1.1			98,67	97,59	95,60	95,75	93,57	94,55	85,71	88,33	95,45	92,08	91,48	92,34	98,99	98,39	97,66	94,53	92,52	86,51	90,48	88,19	94,71	97,97	94,41	90,64	99,07	98,95	97,41	98,45
% richtige Sätze (A.1.2)			87,50	77,42	20,00	56,25	-37,50	-40,00	-12,50	0,00	-6,67	-85,71	-52,94	-33,33	84,21	61,11	36,84	58,82	17,65	53,85	11,76	37,50	75,00	23,53	13,33	-16,67	89,74	86,49	45,45	77,78
			122,51	134,29	126,66	126,66																								
			8,16	7,45	7,90	7,90																								
			45,08	55,10	49,20	49,20																								
			22,18	18,15	20,32	20,32																								
			54,71	47,88	53,52	53,52																								
			61,15	53,51	61,45	61,45																								
			18,28	20,89	18,68	18,68																								
			1,64	1,87	1,63	1,63																								
			87,75	86,57	87,33	87,33																								
			95,49	94,49	95,08	95,08																								
			38,85	46,49	38,55	38,55																								

**Tabelle Anh. 3.1: B-Bereich**

Gesamtüberblick über alle Schulen

Schlussversion	gesamter B Bereich	Text von:	OBK-A1LORA	OBK-B1LORA	OBK-A1RONA	OBK-B1RONA	OBK-A2LORENZ	OBK-B2LORENZ	OBK-A2ROLAND	OBK-B2ROLAND	ROO-A1LERROY	ROO-B1LERROY	ROO-A1REMO	ROO-B1REMO	ROO-A2LAURA	ROO-B2LAURA	ROO-A2RAMONA	ROO-B2RAMONA	MEG-A1EANDRO	MEG-B1EANDRO	MEG-A1REGIS	MEG-B1REGIS	REI-A1LEON	REI-B1LEON	REI-A1RETO	REI-B1RETO	REI-A2LENA	REI-B2LENA	REI-A2RENATA	REI-B2RENATA	Total	Mittelwert	Standardabweichung	Variationskoeffizient
B.1.1+			2	2	4	3	1	1	0	0	3	3	2	4	1	3	3	3	5	1	1	1	3	4	2	3	3	6	6	4	74	2.64	1.59	0.60
B.1.2+			3	3	0	0	0	1	0	0	2	2	3	2	2	1	2	3	1	0	3	0	2	1	1	1	5	2	4	46	1.64	1.34	0.82	
B.2.1+			1	1	3	1	0	1	0	0	0	1	0	1	1	1	1	0	0	0	1	0	1	1	0	1	1	3	21	0.75	0.80	1.07		
B.2.2+			5	4	4	3	4	2	0	0	2	4	4	4	1	1	3	2	2	0	3	0	4	4	3	0	5	1	6	4	75	2.68	1.76	0.66
B.2.3+			3	5	1	0	0	1	0	0	0	4	0	4	1	1	1	3	1	0	0	1	1	1	0	0	2	0	3	3	36	1.29	1.49	1.16
B.3.1+			1	0	0	1	0	0	0	0	1	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	7	0.25	0.44	1.76	
B.3.2+			0	0	1	2	0	0	1	0	2	1	0	0	1	1	2	0	0	0	0	1	0	0	0	2	0	0	0	14	0.50	0.75	1.49	
B.3.3+			5	2	0	0	0	0	0	0	0	2	2	2	2	0	1	2	0	0	1	0	0	1	1	0	2	6	3	35	1.32	1.70	1.29	
B.1.1-			0	0	1	0	0	1	2	2	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	1	0	1	0	0	12	0.43	0.63	1.48	
B.1.2-			0	0	2	0	0	0	1	0	3	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	9	0.32	0.72	2.25		
B.2.1-			0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	0.07	0.26	3.67		
B.2.2-			2	1	9	6	2	4	8	4	9	6	1	4	5	4	5	1	7	6	3	5	1	1	2	6	2	10	2	3	119	4.25	2.69	0.63
B.2.3-			0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0.04	0.19	5.29		
B.3.1-			1	1	0	1	1	0	0	0	3	9	3	7	3	2	3	1	1	2	0	5	4	4	2	1	4	10	2	3	73	2.61	2.59	0.99
B.3.2-			5	2	2	0	2	0	2	0	1	3	8	8	1	3	3	2	2	1	2	8	0	1	3	2	1	2	2	69	2.46	2.25	0.91	
B.3.3-			0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0.00	0.00	#DIV/0!
B.1.1 ?			0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0.04	0.19	5.29	
B.1.2 ?			0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0.00	0.00	#DIV/0!	
B.2.1 ?			0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0.00	0.00	#DIV/0!	
B.2.2 ?			0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	1	0	7	0.25	0.44	1.76	
B.2.3 ?			0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0.00	0.00	#DIV/0!	
B.3.1 ?			1	1	1	0	0	0	0	1	6	2	1	2	0	0	0	0	3	0	0	1	0	0	0	1	1	1	1	24	0.86	1.27	1.48	
B.3.2 ?			2	1	4	1	1	1	2	0	0	1	0	2	1	0	0	0	1	1	2	0	1	0	2	1	0	1	0	27	0.96	0.96	1.00	
B.3.3 ?			0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	3	0.11	0.31	2.94		
B+-Total			20	17	13	10	5	6	1	0	10	18	11	17	9	9	13	13	9	1	9	3	11	12	7	5	20	16	21	310	11.07	6.40	0.58	
B1-Total			5	5	4	3	1	2	0	0	5	5	5	6	3	4	5	6	6	1	4	1	5	5	3	4	8	8	10	120	4.29	2.40	0.56	
B2-Total			9	10	8	4	4	4	0	0	2	9	4	9	3	3	5	5	3	0	4	1	6	6	3	1	7	2	10	132	4.71	3.23	0.69	
B3-Total			6	2	1	3	0	0	1	0	3	4	2	2	3	2	3	2	0	0	1	1	0	1	0	5	6	4	58	2.07	1.88	0.91		
B--Total			8	4	14	7	5	5	14	7	17	19	13	19	9	9	12	4	10	10	6	19	5	7	8	9	8	22	6	285	10.18	5.10	0.50	
B1-Total			0	0	3	0	0	1	3	2	4	1	0	0	0	1	0	1	1	0	1	1	0	1	0	1	0	0	0	21	0.75	1.08	1.43	
B2-Total			2	1	9	6	2	4	9	5	9	6	2	4	5	4	5	1	7	6	3	5	1	1	2	6	2	10	122	4.36	2.71	0.62		
B3-Total			6	3	2	1	3	0	2	0	4	12	11	15	4	5	6	3	3	2	13	4	5	5	3	5	12	4	142	5.07	3.95	0.78		
B?-Total			3	3	6	1	1	1	2	1	7	3	1	4	2	0	1	0	4	2	3	3	2	0	2	2	1	2	2	3	62	2.21	1.64	0.74
B1-Total			0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0.04	0.19	5.29	
B2-Total			0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	7	0.25	0.44	1.76	
B3-Total			3	2	5	1	1	1	2	1	7	3	1	4	1	0	0	4	1	3	2	1	0	2	2	1	2	1	3	54	1.93	1.63	0.85	

**Tabelle Anh. 3.2: B-Bereich**

Aufteilung nach Schulen

Schlussversion	gesamter B Bereich	Text von:	OBK-A1LORA	OBK-B1LORA	OBK-A2LORNA	OBK-B2LORNA	OBK-A2LORENZ	OBK-B2LORENZ	OBK-A2ROLAND	OBK-B2ROLAND	ROO-A1LEROY	ROO-B1LEROY	ROO-A1REMO	ROO-B1REMO	ROO-A2LAURA	ROO-B2LAURA	ROO-A2RAMONA	ROO-B2RAMONA	MEG-A1LEANDRO	MEG-B1LEANDRO	MEG-A1REGIS	MEG-B1REGIS	REI-A1LEON	REI-B1LEON	REI-A1RETO	REI-B1RETO	REI-A2LENA	REI-B2LENA	REI-A2RENATA	REI-B2RENATA	OBK	ROO	MEG	REI	
B.1.1+			2	2	4	3	1	1	0	0	3	3	2	4	1	3	3	3	1	0	3	0	2	1	1	1	5	2	4	2	13	22	8	31	
B.1.2+			3	3	0	0	0	1	0	0	2	2	3	2	2	1	2	3	1	0	3	0	2	1	1	1	5	2	4	18	7	17	4	18	
B.2.1+			1	1	3	1	0	1	0	0	0	1	0	1	1	1	1	0	0	0	1	0	1	1	0	1	1	3	7	5	1	8			
B.2.2+			5	4	4	3	4	2	0	0	2	4	4	4	1	1	3	2	2	0	3	0	4	4	3	0	5	1	6	4	22	21	5	27	
B.2.3+			3	5	1	0	0	1	0	0	0	0	4	0	4	1	1	1	3	1	0	0	1	1	1	0	0	2	0	3	3	10	14	2	10
B.3.1+			1	0	0	1	0	0	0	0	1	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	2	3	0	2	
B.3.2+			0	0	1	2	0	0	1	0	2	1	0	0	1	1	2	0	0	0	0	1	0	0	0	0	2	0	0	0	4	7	1	2	
B.3.3+			5	2	0	0	0	0	0	0	0	0	2	2	2	2	0	1	2	0	0	1	0	0	1	1	0	2	6	3	5	7	11	1	18
B.1.1-			0	0	1	0	0	1	2	2	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	6	2	1	3	
B.1.2-			0	0	2	0	0	0	1	0	3	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	3	4	2	0		
B.2.1-			0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	0	0	0		
B.2.2-			2	1	9	6	2	4	8	4	9	6	1	4	5	4	5	1	7	6	3	5	1	1	2	6	2	10	2	3	36	35	21	27	
B.2.3-			0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0
B.3.1-			1	1	0	1	1	0	0	0	3	9	3	7	3	2	3	1	1	2	0	5	4	4	4	2	1	4	10	2	3	4	31	8	30
B.3.2-			5	2	2	0	2	0	2	0	1	3	8	8	1	3	3	3	2	2	1	2	8	0	1	3	2	1	2	2	3	13	29	13	14
B.3.3-			0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
B.1.1 ?			0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0
B.1.2 ?			0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
B.2.1 ?			0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
B.2.2 ?			0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	2	1	2	
B.2.3 ?			0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
B.3.1 ?			1	1	1	0	0	0	0	1	6	2	1	2	0	0	0	0	3	0	0	1	0	0	0	1	1	1	1	4	11	4	5		
B.3.2 ?			2	1	4	1	1	1	2	0	0	1	0	2	1	0	0	0	1	2	0	1	0	2	1	0	1	0	2	12	4	4	7		
B.3.3 ?			0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	2	0	
B+-Total			20	17	13	10	5	6	1	0	10	18	11	17	9	9	13	13	9	1	9	3	11	12	7	5	20	16	24	21	72	100	22	116	
B1-Total			5	5	4	3	1	2	0	0	5	5	5	6	3	4	5	6	6	1	4	1	5	5	3	4	8	8	10	6	20	39	12	49	
B2-Total			9	10	8	4	4	4	0	0	2	9	4	9	3	3	5	5	3	0	4	1	6	6	3	1	7	2	10	10	39	40	8	45	
B3-Total			6	2	1	3	0	0	1	0	3	4	2	2	3	2	3	2	0	0	1	1	0	1	1	0	5	6	4	5	13	21	2	22	
B--Total			8	4	14	7	5	5	14	7	17	19	13	19	9	9	12	4	10	10	6	19	5	7	8	9	8	22	6	9	64	102	45	74	
B1-Total			0	0	3	0	0	1	3	2	4	1	0	0	0	1	0	0	1	1	1	0	1	1	0	1	0	0	0	0	9	6	3	3	
B2-Total			2	1	9	6	2	4	9	5	9	6	2	4	5	4	5	1	7	6	3	5	1	1	2	6	2	10	2	3	38	36	21	27	
B3-Total			6	3	2	1	3	0	2	0	4	12	11	15	4	5	6	3	3	3	2	13	4	5	5	3	5	12	4	6	17	60	21	44	
B?-Total			3	3	6	1	1	1	2	1	7	3	1	4	2	0	1	0	4	2	3	3	2	0	2	2	1	2	2	3	18	18	12	14	
B1-Total			0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	
B2-Total			0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	2	1	2	
B3-Total			3	2	5	1	1	1	2	1	7	3	1	4	1	0	0	0	4	1	3	2	1	0	2	2	1	2	1	3	16	16	10	12	

**Tabelle Anh. 3.3: B-Bereich**

Aufteilung nach Geschlecht

Schlussversion	gesamter B Bereich	Text von:	OBK-A1LORA	OBK-B1LORA	OBK-C1RONIA	OBK-B1RONIA	OBK-A2LORENZ	OBK-B2LORENZ	OBK-C2ROLAND	OBK-B2ROLAND	ROO-A1LEROY	ROO-B1LEROY	ROO-C1AREMO	ROO-B1AREMO	ROO-C2LAURA	ROO-B2LAURA	ROO-A2RAMONA	ROO-B2RAMONA	MEG-A1LEANDRO	MEG-B1LEANDRO	REI-A1LEON	REI-B1LEON	REI-C1ARETO	REI-B1ARETO	REI-A2LENA	REI-B2LENA	REI-A2RENATA	REI-B2RENATA	Total Mädchen	Mittelwert Mäd	Total Jungen	Mittelwert Jungen		
B.1.1+			2	2	4	3	1	1	0	0	3	3	2	4	1	3	3	3	5	1	1	1	3	4	2	3	3	6	6	4	40	3.29	34	2.13
B.1.2+			3	3	0	0	0	1	0	0	2	2	3	2	2	1	2	3	1	0	3	0	2	1	1	1	5	2	4	2	27	2.07	19	1.19
B.2.1+			1	1	3	1	0	1	0	0	0	1	0	1	1	1	1	0	0	0	1	0	1	1	0	1	1	1	3	14	1.14	7	0.44	
B.2.2+			5	4	4	3	4	2	0	0	2	4	4	4	1	1	3	2	2	0	3	0	4	4	3	0	5	1	6	4	39	2.93	36	2.25
B.2.3+			3	5	1	0	0	1	0	0	0	4	0	4	1	1	1	3	1	0	0	1	1	1	0	0	2	0	3	3	23	1.79	13	0.81
B.3.1+			1	0	0	1	0	0	0	0	1	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	5	0.50	2	0.13	
B.3.2+			0	0	1	2	0	0	1	0	2	1	0	0	1	1	2	0	0	0	0	1	0	0	0	0	2	0	0	0	9	0.79	5	0.31
B.3.3+			5	2	0	0	0	0	0	0	0	2	2	2	0	1	2	0	0	1	0	0	1	1	0	2	6	3	5	28	2.00	9	0.56	
B.1.1-			0	0	1	0	0	1	2	2	1	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	1	0	1	0	0	0	2	0.14	10	0.63	
B.1.2-			0	0	2	0	0	0	1	0	3	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	3	0.21	6	0.38	
B.2.1-			0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0.00	2	0.13	
B.2.2-			2	1	9	6	2	4	8	4	9	6	1	4	5	4	5	1	7	6	3	5	1	1	2	6	2	10	2	3	50	4.14	69	4.31
B.2.3-			0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0.00	1	0.06	
B.3.1-			1	1	0	1	1	0	0	0	3	9	3	7	3	2	3	1	1	2	0	5	4	4	2	1	4	10	2	3	31	2.50	42	2.63
B.3.2-			5	2	2	0	2	0	2	0	1	3	8	8	1	3	3	2	2	1	2	8	0	1	3	2	1	2	2	3	26	2.29	43	2.69
B.3.3-			0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0.00	0	0.00	
B.1.1 ?			0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0.00	1	0.06	
B.1.2 ?			0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0.00	0	0.00	
B.2.1 ?			0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0.00	0	0.00	
B.2.2 ?			0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	1	0	5	0.36	2	0.13	
B.2.3 ?			0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0.00	0	0.00	
B.3.1 ?			1	1	1	0	0	0	1	6	2	1	2	0	0	0	3	0	0	1	0	0	0	1	1	1	1	1	1	7	0.50	17	1.06	
B.3.2 ?			2	1	4	1	1	1	2	0	0	1	0	2	1	0	0	0	1	1	2	0	1	0	2	1	0	1	0	12	0.86	15	0.94	
B.3.3 ?			0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0.00	3	0.19	
B+-Total			20	17	13	10	5	6	1	0	10	18	11	17	9	9	13	13	9	1	9	3	11	12	7	5	20	16	21	185	14.50	125	7.81	
B1-Total			5	5	4	3	1	2	0	0	5	5	5	6	3	4	5	6	6	1	4	1	5	5	3	4	8	8	10	67	5.36	53	3.31	
B2-Total			9	10	8	4	4	4	0	0	2	9	4	9	3	3	5	5	3	0	4	1	6	6	3	1	7	2	10	76	5.86	56	3.50	
B3-Total			6	2	1	3	0	0	1	0	3	4	2	2	3	2	3	2	0	0	1	1	0	1	1	0	5	6	4	42	3.29	16	1.00	
B--Total			8	4	14	7	5	5	14	7	17	19	13	19	9	9	12	4	10	10	6	19	5	7	8	9	8	22	6	9	112	9.29	173	10.81
B1-Total			0	0	3	0	0	1	3	2	4	1	0	0	0	0	1	0	0	1	1	1	0	1	1	0	0	0	0	5	0.36	16	1.00	
B2-Total			2	1	9	6	2	4	9	5	9	6	2	4	5	4	5	1	7	6	3	5	1	1	2	6	2	10	2	50	4.14	72	4.50	
B3-Total			6	3	2	1	3	0	2	0	4	12	11	15	4	5	6	3	3	3	2	13	4	5	5	3	5	12	4	57	4.79	85	5.31	
B?-Total			3	3	6	1	1	1	2	1	7	3	1	4	2	0	1	0	4	2	3	3	2	0	2	2	1	2	2	3	24	1.71	38	2.38
B1-Total			0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0.00	1	0.06
B2-Total			0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	5	0.36	2	0.13	
B3-Total			3	2	5	1	1	1	2	1	7	3	1	4	1	0	0	0	4	1	3	2	1	0	2	2	1	2	1	3	19	1.36	35	2.19



### **Tabelle Anh. 3.4: B-Bereich**

## Vergleich Version A und B

Schlussversion	gesamter B Bereich	Text von:																				A-Version	B-Version												
		OBK-A1LORA	OBK-B1LORA	OBK-C1IRONIA	OBK-C2IRONIA	OBK-C2LORENZ	OBK-C3LORENZ	OBK-C4ROLAND	OBK-C5ROLAND	ROO-A1LEROY	ROO-B1LEROY	ROO-B2LEROY	ROO-B3LEROY	ROO-A2LAURA	ROO-B2LAURA	ROO-A2RAMONA	ROO-B2RAMONA	MEG-A1FENDRO	MEG-B1FENDRO	REI-A1LEON	REI-B1LEON	REI-A1RETO	REI-B1RETO	REI-A2ALENA	REI-B2ALENA	REI-A2RENATA	REI-B2RENATA								
B_1.1+		2	2	4	3	1	1	0	0	3	3	2	4	1	3	3	3	5	1	1	1	3	4	2	1	1	1	5	2	4	2	36	2.63	38	2.71
B_1.2+		3	3	0	0	0	1	0	0	2	2	3	2	2	1	2	3	1	0	3	0	2	1	1	1	5	2	4	2	28	1.75	18	1.29		
B_2.1+		1	1	3	1	0	1	0	0	0	1	0	1	1	1	1	0	0	0	1	0	1	1	0	1	0	1	1	3	9	1.06	12	0.86		
B_2.2+		5	4	4	3	4	2	0	0	2	4	4	4	1	1	3	2	2	0	3	0	4	4	3	0	5	1	6	4	46	2.88	29	2.07		
B_2.3+		3	5	1	0	0	1	0	0	0	4	0	4	1	1	1	3	1	0	0	1	1	1	0	0	2	0	3	3	13	0.81	23	1.64		
B_3.1+		1	0	0	1	0	0	0	0	1	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	4	0.25	3	0.21		
B_3.2+		0	0	1	2	0	0	1	0	2	1	0	0	1	1	2	0	0	0	0	1	0	0	0	0	2	0	0	0	9	0.81	5	0.36		
B_3.3+		5	2	0	0	0	0	0	0	0	2	2	2	2	0	1	2	0	0	1	0	0	1	1	0	2	6	3	5	17	1.21	20	1.43		
B_1.1-		0	0	1	0	0	1	2	2	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	1	0	1	0	0	0	7	0.44	5	0.36		
B_1.2-		0	0	2	0	0	0	1	0	3	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	7	0.44	2	0.14		
B_2.1-		0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0.19	1	0.07		
B_2.2-		2	1	9	6	2	4	8	4	9	6	1	4	5	4	5	1	7	6	3	5	1	1	2	6	2	10	2	3	58	3.75	61	4.36		
B_2.3-		0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0.44	0	0.00		
B_3.1-		1	1	0	1	1	0	0	0	3	9	3	7	3	2	3	1	1	2	0	5	4	4	2	1	4	10	2	3	27	2.69	46	3.29		
B_3.2-		5	2	2	0	2	0	2	0	1	3	8	8	1	3	3	2	2	1	2	8	0	1	3	2	1	2	2	3	34	2.13	35	2.50		
B_3.3-		0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0.00	0	0.00		
B_1.1 ?		0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0.00	1	0.07		
B_1.2 ?		0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0.00	0	0.00		
B_2.1 ?		0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0.00	0	0.00		
B_2.2 ?		0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	1	0	5	0.31	2	0.14		
B_2.3 ?		0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0.13	0	0.00		
B_3.1 ?		1	1	1	0	0	0	0	1	6	2	1	2	0	0	0	0	3	0	0	1	0	0	0	1	1	1	1	1	14	0.88	10	0.71		
B_3.2 ?		2	1	4	1	1	1	2	0	0	1	0	2	1	0	0	0	1	1	2	0	1	0	2	1	0	1	0	2	16	1.00	11	0.79		
B_3.3 ?		0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	2	0.14	1	0.07		
<b>B+-Total</b>		20	17	13	10	5	6	1	0	10	18	11	17	9	9	13	13	9	1	9	3	11	12	7	5	20	16	24	21	162	11.40	148	10.57		
<b>B1-Total</b>		5	5	4	3	1	2	0	0	5	5	5	6	3	4	5	6	6	1	4	1	5	5	3	4	8	8	10	6	64	4.38	56	4.00		
<b>B2-Total</b>		9	10	8	4	4	4	0	0	2	9	4	9	3	3	5	5	3	0	4	1	6	6	3	1	7	2	10	10	68	4.75	64	4.57		
<b>B3-Total</b>		6	2	1	3	0	0	1	0	3	4	2	2	3	2	3	2	0	0	1	1	0	1	1	0	5	6	4	5	30	2.28	28	2.00		
<b>B--Total</b>		8	4	14	7	5	5	14	7	17	19	13	19	9	9	12	4	10	10	6	19	5	7	8	9	8	22	6	9	135	10.06	150	10.71		
<b>B1-Total</b>		0	0	3	0	0	1	3	2	4	1	0	0	0	0	1	0	0	1	1	0	1	1	0	1	0	0	0	0	14	0.88	7	0.50		
<b>B2-Total</b>		2	1	9	6	2	4	9	5	9	6	2	4	5	4	5	1	7	6	3	5	1	1	2	6	2	10	2	3	60	4.38	62	4.43		
<b>B3-Total</b>		6	3	2	1	3	0	2	0	4	12	11	15	4	5	6	3	3	2	13	4	5	5	3	5	12	4	6	61	4.81	81	5.79			
<b>B?-Total</b>		3	3	6	1	1	1	2	1	7	3	1	4	2	0	1	0	4	2	3	3	2	0	2	2	1	2	2	3	37	2.46	25	1.79		
<b>B1-Total</b>		0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0.00	1	0.07		
<b>B2-Total</b>		0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	5	0.44	2	0.14		
<b>B3-Total</b>		3	2	5	1	1	1	2	1	7	3	1	4	1	0	0	0	4	1	3	2	1	0	2	2	1	2	1	3	32	2.02	22	1.57		