

Bericht der Begleituntersuchung zum Projekt myMoment



Untersuchung und Bericht:

Lic. phil. Esther Wiesner, PH der FHNW, Zentrum Lesen

Lic. phil. Aleksandra Gnach, Forschungsstelle für Berufliches Schreiben, Universität Bern

Leitung:

Prof. Dr. Andrea Bertschi-Kaufmann, PH der FHNW, Zentrum Lesen

Prof. Dr. Daniel Perrin, Forschungsstelle für Berufliches Schreiben, Universität Bern

Abstract

Was ist myMoment?

MyMoment ist eine Internetplattform für Kinder der Primarschulstufe. Sie können darauf schreiben, lesen und den Umgang mit neuen Medien üben.

Die PH der FHNW (Institut Schule und Beratung) startete mit myMoment im März 2005 ein Pilotprojekt, für welches sich 14 Lehrpersonen aus dem Kanton Aargau mit insgesamt 256 Kindern anmeldeten. Das Departement Bildung, Kultur und Sport BKS des Kantons Aargau hat das Zentrum Lesen im Institut Forschung und Entwicklung (ebenfalls PH der FHNW) mit der vorliegenden Begleitstudie beauftragt. In dieser werden die ersten bis vierten Klassen berücksichtigt (= 11 Klassen). Sie konnten während neun Monaten beobachtet werden. Der Konzeption von myMoment liegt die Idee zugrunde, Lesen und Schreiben mit neuen Medien zu fördern. Die wissenschaftliche Begleitstudie überprüft die Zielerreichung des Projekts. Die wichtigsten Ergebnisse dieser Untersuchung sind im vorliegenden Bericht zusammengefasst.

Welches sind die Hauptfragen der Untersuchung?

Zur Überprüfung, inwiefern die formulierten Ziele der Förderung von Schreiben, Lesen und Medienkompetenz mit myMoment erreicht worden sind, wurden folgende Punkte analysiert:

- Werden Schreib- und Lesemotivation gefördert bzw. gesteigert?
- Sind positive Entwicklungen in der Schreib- und Lesepraxis zu verzeichnen?
- Verbessert sich die Einstellung der Kinder und der Lehrpersonen zu neuen Medien?
- Gibt es positive Entwicklungen im Umgang mit myMoment?
- Ist myMoment ein geeignetes Schreib- und Leseinstrument, um Kinder der Primarschulstufe trotz heterogener Sprachkompetenzen innerhalb der Klassen und Stufen zu fördern?
- Ist myMoment eine geeignete Plattform für diese Kinder, um das Publizieren zu erfahren und zu üben?

Weshalb interessieren gerade diese Fragen? Und wieso sind sie für die Sprachförderung und den Umgang mit neuen Medien in der Primarschule von Bedeutung?

Literale Kompetenzen und Medienkompetenzen sind heute fundamental, um in der Gesellschaft bestehen und persönliche Ziele erreichen zu können. Sie spielen bereits bei Kindern eine nicht wegzudenkende Rolle und sollten deshalb möglichst früh gefördert und weiterentwickelt werden können. Öffentliche Bildungsinstitutionen wie die Primarschule haben die Pflicht, Lernenden grundlegende Kompetenzen zu vermitteln, die das Lernen und Weiterkommen in der Schule, im Privatleben und im späteren Berufsleben ermöglichen.

Um Kompetenzen zu vermitteln bzw. zu erwerben, braucht es Motivation. Ein Individuum kann nicht lernen, ohne Sinn und Zweck der Lerninhalte zu sehen und ohne daran ein Mindestmass an Spass zu haben. Wenn der Erwerb von Kompetenzen untersucht wird, müssen deshalb auch motivationale Aspekte berücksichtigt werden.

Wichtigste Ergebnisse der Begleituntersuchung:

- *Kompetenzen der SchülerInnen:* Die Schreib-, Lese- und Medienkompetenzen wurden im Rahmen der multimedialen Lernumgebung weiterentwickelt. Die Kompetenzzunahme kann hier nur beobachtet und beschrieben werden. Sie kann im strengen Sinn nicht direkt auf die myMoment-Konzeption zurückgeführt werden, da keine Kontrollgruppe zum Vergleich untersucht worden ist. Reaktionen und Rückmeldungen der Lehrpersonen lassen aber darauf schliessen, dass myMoment sich als Instrument zur Förderung gut eignet.
- *Kommunikative Aspekte des Schreibens und Lesens:* LeserInnenorientiertes Schreiben macht eine wichtige Qualität von Texten aus. In myMoment setzen die Kinder Textelemente ein, von denen sie denken, dass sie damit die Aufmerksamkeit von Lesenden gewinnen.
Eher erstaunlich aufgrund dessen, was man über das Lese- und Schreibverhalten von AnfängerInnen weiss, ist ausserdem, dass auch jüngere SchülerInnen in myMoment Texte anderer kommentieren. Das heisst, die Kinder schreiben nicht nur, sondern sie lesen ebenso Geschichten von anderen und bringen sich in Kommentaren mit ihren Meinungen ein. Das Reden bzw. Schreiben über Gelesenes, die so genannte *Anschlusskommunikation* (Hurrelmann 2002), gilt in der heutigen Fachdiskussion als wichtige Dimension der Lesekompetenz.
- MyMoment zeigt als *elektronische Lernumgebung* grosse Förderwirkung, insbesondere auch auf SchreibanfängerInnen.
- *Motivation der SchülerInnen:* Das Aufbauen und das anschliessende Erhalten bzw. Fördern von Motivation sind anspruchsvolle Aufgaben. Sie fallen im vorliegenden Zusammenhang den Lehrpersonen, dem Lehr- und Übungsinstrument myMoment und selbstverständlich den SchülerInnen selber zu. Der Pilotversuch myMoment darf in dieser Hinsicht als erfolgreich bezeichnet werden: Die Motivation der Kinder ist im Verlauf der Projektzeit gesamthaft hoch und konnte sogar noch leicht gesteigert werden.
- *Die Einstellung der Lehrpersonen:* Die grosse Mehrheit der Lehrpersonen ist in ihrer Überzeugung von myMoment als didaktisch geeignetem Instrument – unter sorgfältiger und kritischer Begleitung – bestätigt und gestärkt worden. Die Lehrpersonen haben die Plattform als sinnvolle Anlage zur Förderung von Schreiben und Lesen erfahren. Kommunikative Aspekte von Schreiben und Lesen wie das Publizieren und das Reflektieren über Schreib- und Leseprozesse sind in ihren Augen wesentlich begünstigt worden. Daneben sind sie am Ende des Projekts davon überzeugt, dass das Schreiben und der Umgang mit dem Computer mit myMoment ein gutes Übungsinstrument gefunden haben: Inhalte konnten im Unterricht thematisiert, Schreib- und Leseprozesse gefördert und der Umgang mit der Tastatur und der Maus geübt werden.

Ergänzt wurde der qualitative Teil der Begleituntersuchung durch Analysen der Schreibprozesse. Die Schreibprozesse der Kinder unterscheiden sich grundsätzlich von denjenigen Erwachsener. So arbeiten die SchülerInnen beispielsweise nie mit Copy & Paste, sie stellen ihre Texte nicht um und schreiben immer am Textende weiter, und nicht in der Textmitte. In wie weit solche Unterschiede damit zusammenhängen, dass die Kinder weniger Erfahrung mit dem Schreibwerkzeug haben, müsste weiteruntersucht werden.

Die Resultate der Schreibprozessanalysen zeigen deutliche Unterschiede zwischen den untersuchten Altersgruppen. Während ältere SchülerInnen ziemlich linear vorwärts schreiben, springen die jüngeren sehr häufig in den Texten hin und her. Sie löschen häufiger und weniger gezielt Buchstaben oder Wörter. Gemessen an der Länge der Texte, bestehen ihre Schreibprozesse aus sehr vielen Schritten, bei denen sprachliche Einheiten gelöscht und eingefügt werden oder der Cursor im Text bewegt wird.

Überraschend ist, dass alle jüngeren SchülerInnen ähnliche Überarbeitungsmuster zeigen. Sie korrigieren ihre Geschichten fast immer gegen Ende der Schreibprozesse und vor allem im Hinblick auf die Gross- und Kleinschreibung. Bei den älteren SchülerInnen scheint sich das Muster "am Schluss korrigieren" erst im Verlauf des untersuchten Zeitraums herauszubilden.

Eine Besonderheit der myMoment-Plattform liegt darin, dass die SchülerInnen immer wieder auf ihre Texte zugreifen und diese auch überarbeiten können. Die Kinder tun dies häufig und nehmen ihre Geschichten sogar noch Monaten wieder auf. Während die älteren Kinder ihre Texte oft in mehreren Anläufen schreiben, nutzen die jüngeren die Wiederaufnahme von Geschichten eher zum Überarbeiten. Bezeichnend ist, dass beide Altersgruppen die Texte während den Wiederaufnahmen eher auf der Makroebene überarbeiten. Sie ändern beispielsweise die Titel, schreiben die Geschichten um oder formatieren sie. In der Lernumgebung von myMoment zeigt sich also bei den Kindern Bereitschaft zur Textüberarbeitung. Sie könnte auch ausserhalb der elektronischen Umgebung für den Aufbau von Schreibkompetenzen genutzt werden.

Inhaltsverzeichnis

1	Untersuchungsanlage	6
1.1	Sinn und Zweck von myMoment	6
1.2	Plattform myMoment	8
1.3	Untersuchungsdesign	8
1.4	Vorgehen	9
2	Fragebogen 1 und 2	11
2.1	SchülerInnen: Selbsteinschätzungen	11
2.2	Lehrpersonen	13
	LP-Einschätzungen der SchülerInnen vorher/nachher	14
	Einstellung der LP zu myMoment vorher/nachher	15
3	Verhalten/Arbeit in myMoment	17
	Das Schreibverhalten der SchülerInnen von März bis Dezember 2005	17
	Generelle Verhaltensweisen in myMoment	18
	Generelle Textmerkmale	18
4	Qualitative Untersuchung	19
4.1	Profile der acht SchreiberInnen	19
	Delphin	19
	Brummi	20
	Fussball	21
	Krummi	22
	Doris	23
	Marianne	24
	Roky	25
	Tiger5	25
	Zusammenfassung der acht Profile	27
4.2	Lesen und Schreiben in myMoment	28
	MyMoment-spezifische Publikationsstrategien	28
	MyMoment-spezifische Lesestrategien	29
	Zusammenfassung	30
4.3	Schreibprozessanalyse	31
	Vorgehen	31
	Schreibprozessprofile der acht SchülerInnen	32
	Zusammenfassende Beurteilung der acht Profile	34
4.4	Textanalysen	35
	Delphin	35
	Fussball	37
	Brummi	39
	Krummi	40
	Doris	42
	Marianne	44
	Roky	46
	Tiger5	47
	Schlussfolgerungen	49

5	Ergebnisse in der Übersicht	50
6	Literatur	53
7	Anhang	56
7.1	Einstellung der Lehrpersonen zu myMoment vorher/nachher	56
7.2	Schreibprozessprofile im Detail	61

1 Untersuchungsanlage

1.1 Sinn und Zweck von myMoment

Der vorliegende Schlussbericht stellt Verlauf und Ergebnisse der myMoment-Begleituntersuchung dar.

Mit myMoment hat die Pädagogische Hochschule der FHNW (Institut Weiterbildung und Beratung) unter der Leitung von Andy Schär eine Internet-Plattform bereitgestellt, auf welcher sich SchülerInnen einloggen können, um unter einem Pseudonym freie Texte zu schreiben. Verantwortlich für die Webkonzeption war Eugen Notter (ebenfalls PH der FHNW).

Zweck der myMoment-Konzeption ist die Förderung der Schreib- und Medienkompetenzen einerseits und die Motivation zum Lesen und Schreiben mit neuen Medien andererseits.

MyMoment macht es sich zur Aufgabe, die Schulen an die didaktisch orientierte Nutzung des Internets heranzuführen. Zu diesem Zweck sind 14 am Projekt beteiligte Primarlehrpersonen weitergebildet worden. Dabei wurden ihnen didaktische Anregungen und konkrete Anwendungen vermittelt.

Medienkompetenz kann nur auf der Basis ausreichender Lese- und Schreibkompetenzen erlangt werden und sollte so früh wie möglich gefördert werden. Literale und Medienkompetenzen sind unerlässlich, um:

- sich selber zu bilden,
- Eingang in die Arbeitswelt zu erhalten,
- sich in der Arbeitswelt behaupten zu können und weiterzukommen,
- im Sozialleben bestehen und
- an den für die heutige Gesellschaft relevanten Informationen teilhaben zu können.

Kinder der Primarstufe sollen mit myMoment zum Lesen und Schreiben im Internet angeregt werden. Den kommunikativen Nutzen dieser Tätigkeiten können die Kinder anschaulich selber erfahren und auf diese Weise ihre literalen Fähigkeiten und den Umgang mit neuen Medien üben.

Wichtig dabei ist die Idee der Niederschwelligkeit: In myMoment können Kinder inhaltlich und formal freie Texte schreiben. Auch die Länge derselben bestimmen sie selber. Auf diese Weise wird der sprachlichen Vielfalt der Kinder Rechnung getragen. Lernende wie Lehrende profitieren davon, weil die individuellen Arbeitsmöglichkeiten und die hohe Eigenaktivität den individuellen Lernvoraussetzungen der Kinder sehr gut entgegenkommen. Von dieser These ist das Projekt ausgegangen. Die Begleituntersuchung sollte sie überprüfen.

Publizieren können nur SchülerInnen angemeldeter Klassen; zur Rezeption steht die Plattform allen Internet-UserInnen offen. Die Texte der SchülerInnen werden einer (geschützten) Öffentlichkeit über das Internet zugänglich gemacht. Die Art der Textproduktion und ihr mediales Umfeld können im Unterricht zur Sprache kommen. Auf dem Hintergrund dieser Erfahrung soll bei den Lehrpersonen die Diskussion über medienpädagogische Inhalte, insbesondere über die Nutzung des Computers für die Lese- und Schreibförderung, angeregt werden.

Die Umsetzung dieser Projektziele ist in der Begleituntersuchung überprüft worden: einerseits anhand von Befragungen aller Beteiligten und andererseits mithilfe von Text- und Schreibprozessanalysen. Dabei wurden erstmals in neuen Medien entstandene Texte von Kindern auf Produktions- und Überarbeitungsprozesse hin erforscht.

Insbesondere wurden motivationale Entwicklungen in den Blick genommen. Einstellungen der SchülerInnen, Selbsteinschätzungen und Angaben zur literalen und zur Medienpraxis sind in zwei¹ Fragebogen ermittelt worden. Dasselbe Frageverfahren wurde auch auf die Lehrpersonen angewandt. Neben Angaben dazu, wie sie die Leistungen und die Motivation der einzelnen SchülerInnen einschätzen, haben sich die Lehrpersonen zur eigenen Medien- und Unterrichtspraxis geäußert sowie zu ihrer Einstellung, was die Textproduktion innerhalb von myMoment angeht.

¹ Im Rahmen einer vom BKS unterstützten Follow-up-Studie wird das Zentrum Lesen der PH der FHNW noch einen dritten Fragebogen im Juni 2006 ausfüllen lassen und analysieren, um die Nachhaltigkeit von myMoment noch etwas genauer einzuschätzen.

1.2 Plattform myMoment



Abb. 1

Der Screenshot zeigt die myMoment-Plattform. Navigation und Grafik wurden kindergerecht konzipiert. Dazu gehören Schriftart, Schriftgrösse, Gestaltung und übersichtliche Platzierung der Icons als auch das Bild der zwei Kinder. Die Grafik kommt bei den SchülerInnen unterschiedlich gut an; mit der Navigation finden sich die dazu interviewten SchülerInnen bestens zurecht. Alle myMoment-Kinder loggen sich unter einem selbstgewählten Pseudonym ein. Sie entscheiden jeweils selber, ob, was und wie lange sie lesen oder schreiben wollen. Neben den zehn links im Bild aufgelisteten Rubriken stehen ihnen Postkarten, die aktuellsten Buchtipps oder das Album (Ausstellung der besten Geschichten) zum Schreiben und/oder Lesen zur Verfügung (oben, in der Navigation). Fertige Texte werden unter der jeweils als passend erscheinenden Rubrik (etwa «Minigeschichten», «Wahre Momente» oder «Sport» etc.) abgespeichert. Über das Anklicken einer dieser Rubriken kommen Lesende zu den dort abgelegten Texten.

Schreibende bestimmen selber, ob sie einen fertigen Text zum Kommentieren und/oder Fortsetzen und/oder Bewerten (mit Sternen) freigeben wollen. Zu dem Zweck klicken sie auf das entsprechende Icon (in der abgebildeten Maske nicht sichtbar). Mehr dazu unter: www.mymoment.ch.

1.3 Untersuchungsdesign

In der wissenschaftlichen Begleituntersuchung wird myMoment evaluiert. Das Projekt selber startete mit der ersten Weiterbildung im Februar 2005 und endete mit der letzten Sitzung im November 2005. Die daran beteiligten Kinder haben Anfang März 2005 mit dem Schreiben in myMoment begonnen. Sie tun das auch weiterhin. In der Untersuchung berücksichtigt werden jene Texte, die bis zum Beginn der Weihnachtsferien 2005 entstanden und aufgeschaltet worden sind.

Die an der Studie beteiligten SchülerInnen bilden die Stichprobe $N = 206$, was einem nicht sehr grossen Sample entspricht. Statistische Aussagen können deshalb nur mit Vorsicht gemacht werden. Das Sample setzt sich folgendermassen zusammen:

Klassenstufe	Anzahl Klassen	Anzahl Kinder	Anteil Kinder in %	davon Mädchen	%	davon Jungen	%
1. Kl.:	2	22	10.7	14		8	
3. Kl.:	4	77	37.4	32		45	
4. Kl.:	5	107	51.9	53		54	
total:	11	206	100.0	99	48.1	107	51.9

Tab. 1

Die Begleituntersuchung arbeitet mit Fragebogen, Interviews und SchülerInnen-Texten. Die Fragebogen wurden zu Beginn und am Ende des Projekts verteilt, um ein Vorher/Nachher abbilden zu können.

Der Fragebogen für Lehrpersonen dient einerseits dazu, Einschätzungen der Lehrpersonen zu Medien- und Schriftkompetenz der SchülerInnen zu erhalten. Andererseits geben die Lehrpersonen Auskunft über ihre Praxis im Schulzimmer.

Der Fragebogen für SchülerInnen fragt nach Selbsteinschätzungen, was den Umgang mit Schrift und Medien angeht. Selbsteinschätzungen zur Motivation und zur Praxis werden abgefragt.

Interviews haben mit ausgewählten acht SchülerInnen stattgefunden, um weitere Fragen, die sich aus der Untersuchung des Materials ergeben haben, zu beantworten.

Die SchülerInnen-Texte sind einerseits für sich *textanalytisch untersucht*, andererseits in Bezug zu den Angaben im Fragebogen gestellt worden. So haben Einschätzungen zu Praxis und Motivation mit der realen Praxis verglichen werden können.

Texte und Fragebogen sind einer quantitativen statistischen Untersuchung unterzogen worden. Diese liefert Aussagen über Mengen und Beziehungen.

Aus dem Sample sind acht SchülerInnen gezogen worden. Dabei handelt es sich um je zwei Mädchen und je zwei Jungen der 1. und der 4. Klasse ($N = 8$, vgl. Punkt 1.4.). Ihre Schrifterzeugnisse sind textanalytisch untersucht und ihre Fragebogensa Aussagen näher betrachtet worden. Dies leistet die qualitative Untersuchung.

1.4 Vorgehen

Arbeitsgrundlage für die wissenschaftliche Begleituntersuchung

Die myMoment-Plattform verfügt über eine Administrationsebene, auf welcher u.a. Oberflächen für die wissenschaftliche Begleituntersuchung eingerichtet worden sind. Dort können Texte nach Pseudonym der AutorInnen, Klasse, Datum, Textart etc. herausgezogen werden. Auf dieser Ebene wurden auch die Daten für die Schreibprozessanalyse aufbereitet.

Die Fragebogen sind im Zentrum Lesen aufgrund der Forschungsinteressen und auf Basis der Lese- und Schreibforschung konzipiert worden.

Den Interview-Leitfaden haben das Zentrum Lesen und die Forschungsstelle für berufliches Schreiben (FBS) in Zusammenarbeit und aufgrund der für das Projekt relevanten Forschungsinteressen entwickelt.

Die acht Kinder, welche in die qualitative Untersuchung einbezogen wurden, sind nach folgenden Kriterien ausgewählt worden:

Verfügbarkeit auch nach dem regulären Klassenwechsel:

Die Kinder sollten nach den Sommerferien noch bei derselben Lehrperson zur Schule gehen. Ansonsten wären sie der Untersuchung mit dem Klassenwechsel

nach den Sommerferien verloren gegangen (Kinder aus der 5. Klasse wurden deshalb in der gesamten Begleituntersuchung nicht berücksichtigt.).

Klassenstufe:

Es sollten Schreib-AnfängerInnen und -Fortgeschrittene untersucht werden. Auf diese Weise bestand die Möglichkeit, über die ganze Bandbreite der beteiligten SchülerInnen zu berichten. Die Wahl fiel somit auf vier Kinder aus der 1. Klasse und auf vier aus der 4. Klasse. Geschlecht:

Aus der Lese- und Schreibforschung ist bekannt, dass Mädchen und Jungen voneinander verschiedene Lektüre- und Medienpräferenzen haben und als Schreibende unterschiedliche Verhaltensweisen zeigen. Aus diesem Grund wurden gleich viele Mädchen wie Jungen ausgewählt.

Pragmatisch praktische Gründe:

Einerseits waren es die personellen und finanziellen Ressourcen, andererseits der Versuch, den Unterricht der beteiligten Schulklassen tunlichst nicht zu tangieren, die dazu führten, dass Kinder aus wenigen Klassen ausgewählt wurden: je zwei Mädchen und je zwei Jungen aus einer 1. und aus einer 4. Klasse.

Textmenge:

Die von uns ausgewählten SchülerInnen verhalten sich nicht unbedingt durchschnittlich im Vergleich zum Sample: ZL und FBS haben sich im April 2005 für acht Kinder entschieden, die Tendenz dazu zeigten, viel zu schreiben. Dies geschah, um sicherzustellen, dass für die Auswertung überhaupt ausreichendes Textmaterial verfügbar war. Zu dem Zeitpunkt war ja noch nicht klar, wie schreibmotiviert sich die Kinder über neun Monate hinweg zeigen würden.

Deutlich ist hier zu betonen, dass die Auswahl nach der Quantität der Texte pro Kind und nicht nach deren Qualität erfolgte. Die ausgewählten SchülerInnen sind also nicht in jedem Fall die stärksten SchreiberInnen und LeserInnen des Samples.

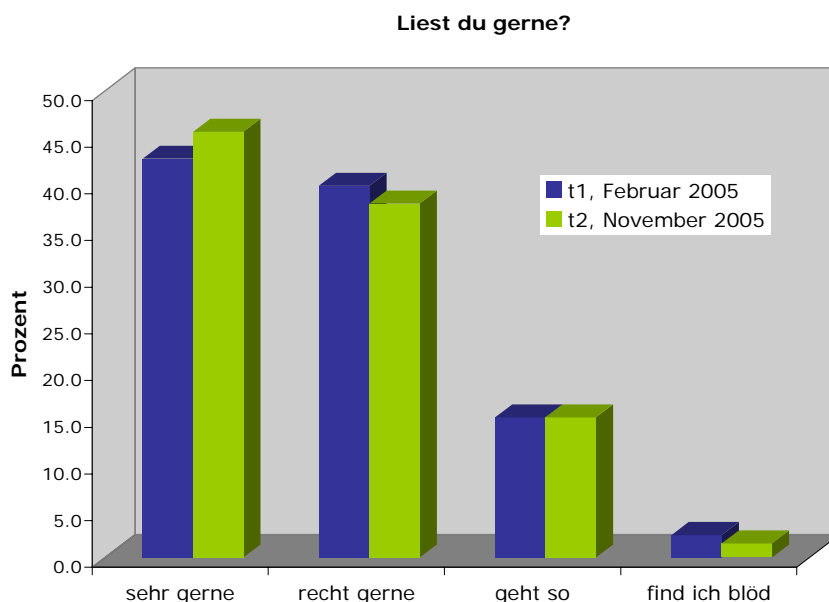
2 Fragebogen 1 und 2

2.1 SchülerInnen: Selbsteinschätzungen

Lese- und Schreibmotivation:

Lesen ist recht beliebt: Ein Grossteil aller SchülerInnen liest *sehr gerne*², und das über alle Stufen hinweg. Bedeutend mehr Mädchen als Jungen lesen *sehr gerne*. Und es gibt viel mehr Jungen als Mädchen, die *überhaupt nicht gerne* lesen. Mädchen sind im Lauf der Primarschulzeit stärker motiviert zum Lesen als Jungen. Diese Resultate finden sich sowohl in der ersten als auch in der zweiten Befragung. Hier hat also keine Verschiebung stattgefunden.

Das Merkmal *Geschlecht* ist hoch signifikant. Die *Stufe* allein hat keinen Einfluss auf die Lesemotivation. Ein Vergleich vorher/nachher zeigt allerdings, dass die SchülerInnen generell sehr lesebegeistert sind und dass ihre Motivation im Lauf der Projektarbeit gar etwas zunimmt, vgl. Diagramm 1³:



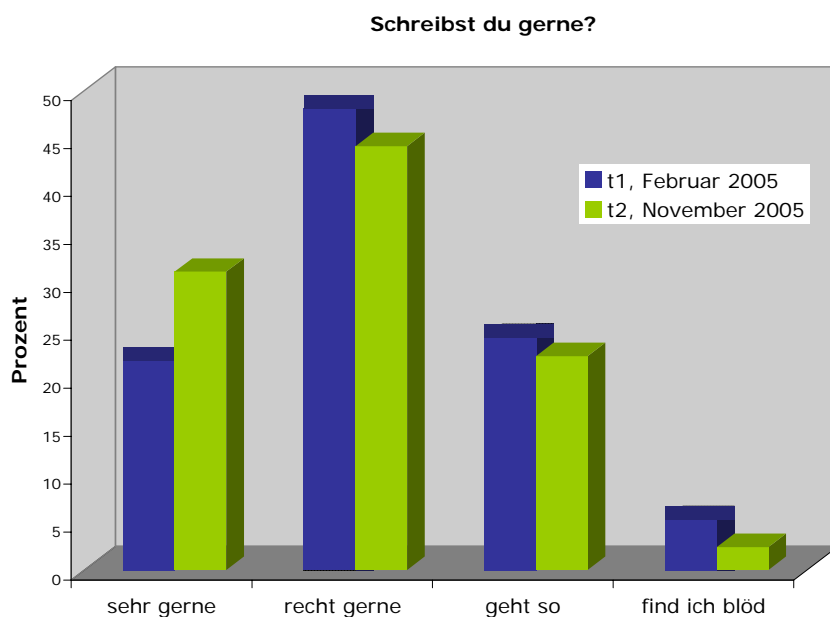
Dia. 1

Das **Schreiben** ist weniger beliebt als das Lesen. Dies erstaunt deshalb nicht, weil Schreiben im Vergleich zum Lesen generell als anstrengende Tätigkeit wahrgenommen wird (vgl. Bertschi-Kaufmann²2003). Die Mädchen schreiben deutlich lieber als die Jungen. Das Merkmal *Geschlecht* ist hoch signifikant in t1 und noch deutlicher in t2. Das bedeutet, der Motivationsvorsprung der Mädchen ist nach neun Monaten myMoment noch etwas grösser geworden.

Die Schreibmotivation aller SchülerInnen vorher und nachher zeigt Diagramm 2:

² Die Antwortskala in Einstellungsfragen war folgendermassen formuliert: sehr gerne, recht/meistens gerne, nicht so gerne, überhaupt nicht gerne/find ich blöd.

³ Die erste Befragung wird mit t1, die zweite mit t2 bezeichnet.



Dia. 2

Auch hier kann myMoment einen Erfolg verbuchen: Die Kinder schreiben am Ende des Projekts gesamthaft lieber als vorher und Kinder, die *sehr gerne schreiben*, steigern ihre Schreibfreude zusätzlich im Lauf des Projekts.

Schaut man sich nur die *Klassenstufe* an, ohne das *Geschlecht* zu kontrollieren, hat die Stufe in t1 hohe Signifikanz. Deutlich wird ein «Schreibknick» in der 3. Klasse. Dieser ist bei beiden Geschlechtern da, bei den Mädchen jedoch schwächer ausgeprägt. Statistisch übt die Stufe zum Messzeitpunkt t2 keinen Einfluss mehr aus. Es besteht aber noch immer dieselbe Tendenz wie zu t1.

Die Mädchen verhalten sich auf allen Stufen vergleichbar. Für die Jungen hingegen ist die Stufe hoch signifikant.

Selbstkonzept im Lesen und Schreiben:

Was das **Lesen** angeht, haben die SchülerInnen in der Mehrheit ein gutes Selbstkonzept (t1 ungefähr = t2). Die Kinder der Unterstufe – insbesondere die Jungen – schätzen sich tendenziell besser ein als die Kinder der Mittelstufe. In der zweiten Befragung verstärkt sich dieser Trend sogar noch: Inzwischen stufen sich 100% der Jungen aus der 1. Klasse als *sehr gut*⁴ ein! Statistisch signifikante Geschlechterspezifika gibts keine: Mädchen und Jungen schätzen sich ungefähr gleich hoch ein.

Das Merkmal *Geschlecht* ist also zu beiden Messzeitpunkten statistisch nicht relevant bei dieser Frage. Ebenso verhält es sich mit dem Merkmal *Klassenstufe*.

Schreiben: Auch hier ist im Vergleich zum Lesen deutlich, dass sich die SchülerInnen weniger selbstsicher einschätzen oder eben höhere Erwartungen an ihr Schreiben haben als an ihr Lesen.

⁴ Die Antwortskala auf Fragen zur Selbsteinschätzung lautete: sehr gut, recht gut, nicht so gut, überhaupt nicht gut.

Der Faktor *Geschlecht* hat keinen Einfluss auf die Selbsteinschätzung. Mädchen wie Jungen schätzen sich ungefähr gleich gut ein: Circa zwei Drittel aller Befragten sind der Ansicht, gut zu sein (t1 und t2).

Von grosser Bedeutung ist hingegen die Klassenstufe. Das Selbstvertrauen fürs Schreiben nimmt mit der Stufe ab: Diese Abnahme ist bei den Jungen deutlich massiver als bei den Mädchen. Zwar ist die Selbsteinschätzung in der 4. Klasse bei beiden Geschlechtern etwa gleich hoch, die Jungen beginnen aber viel höher! Dieser Schluss lässt sich aus beiden Befragungen ziehen.

Selbstkonzept und Motivation:

Generell zeigt sich im vorliegenden Sample: Wer sich für gut im **Lesen** hält, tut es auch gerne. Das heisst, Erfolg, Bestätigung, Komplimente fürs Lesen wirken stark auf die Lesemotivation! Offensichtlich erschüttert es die Kinder aber nicht, wenn sie sich für nicht so stark halten: Über die Hälfte allerer, die sich für *nicht so gut* halten, lesen trotzdem *meistens gern*. Diese Tatsache bleibt in t2 bestehen.

Der Einfluss der Lesemotivation (gern lesen) auf die Selbsteinschätzung im Lesen (gut lesen) ist höchst signifikant, vor allem bei den Kindern der Mittelstufe. Fürs **Schreiben** gilt dasselbe: Diejenigen, die gerne schreiben, schätzen sich auch als gut im Schreiben ein. Umgekehrt ist die Abhängigkeit noch grösser: Wer sich für gut im Schreiben hält, tut es auch gerne.

In der ersten Befragung ist mit etwas über 27% der Anteil derer, die sich für schlecht halten und auch überhaupt nicht gerne schreiben, recht hoch. Diese Konstellation gibt es fürs «Gut/Gernlesen» gar nicht! Und: Bis zu t2 hat ein Aufschwung stattgefunden, denn hier taucht diese Konstellation auch fürs Schreiben nicht mehr auf.

Wechselseitiger Einfluss von Lesen und Schreiben:

Gernlesen und Gernschreiben hängen eng zusammen. Der Zusammenhang zwischen Lesen und Schreiben ist im vorliegenden Sample in beide Richtungen höchst signifikant: Das heisst, wer gerne liest, schreibt auch eher gerne und umgekehrt. Dabei macht sich eine zusätzliche Tendenz bemerkbar:

Im Positiven gilt: Ein gutes Selbstbild in einer der beiden Disziplinen wirkt sich positiv auf das Selbstbild in der anderen aus; dabei wirkt ein gutes Gefühl im Schreiben stärker aufs Lesen als umgekehrt.

Im Negativen gilt: Ein schlechtes Selbstbild im Schreiben hat keine auffällig negativen Wirkungen auf das Selbstbild im Lesen. Aber: SchülerInnen, die sich für schlecht im Lesen halten, trauen sich auch im Schreiben nicht viel zu! Ein schlechtes Selbstbild im Lesen hat starke, negative Auswirkungen auf das Selbstbild im Schreiben.

Dies zeigt sich auf allen untersuchten Stufen, für beide Geschlechter und in beiden Befragungen.

2.2 Lehrpersonen

Lesen und Schreiben – Fremdeinschätzung der LP vs. Selbsteinschätzung der SchülerInnen:

11 Lehrpersonen haben am Projekt myMoment und der Begleituntersuchung teilgenommen. Ihre Einschätzungen der Lese- und Schreibfähigkeiten wurden

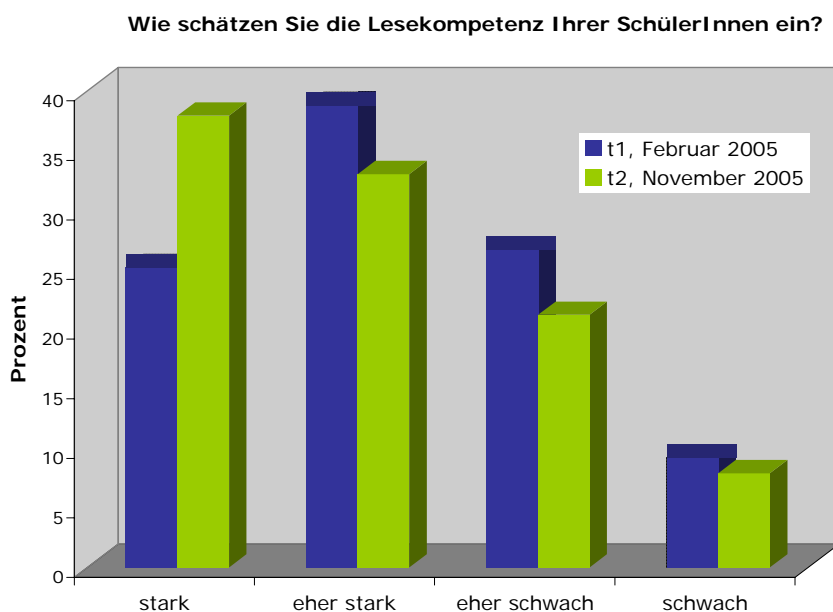
mit jenen ihrer SchülerInnen verglichen. Die Leitfrage ist hier: Decken sich Selbst- und Fremdeinschätzung?

Was das **Lesen** angeht, ist die Übereinstimmung am grössten bei denen, die von den Lehrpersonen als *stark*⁵ bezeichnet werden, und die selber der gleichen Meinung sind (knappe 70% in t1, 74% in t2). Ansonsten gehen die Einschätzungen zu beiden Messzeitpunkten recht weit auseinander.

Im Vergleich zum Lesen bewerten die Lehrpersonen das **Schreiben** als schwächer. Im ersten Fragebogen haben sie durchschnittlich nur knappen 15% der SchülerInnen die höchste Wertung gegeben und beinahe gleich viele SchülerInnen haben sie für *schwach* befunden. In der Befragung am Ende des Projekts (t2) lässt sich zwar eine ähnliche Strenge feststellen. Jedoch sind inzwischen nach Meinung der Lehrpersonen knappe 24% der SchülerInnen *stark*, während allerdings immer noch gute 10% die Beurteilung *schwach* erhalten (vgl. unten). Insgesamt schätzen die LP die SchülerInnen sowohl im Lesen als auch im Schreiben schlechter ein als diese sich selber. Auch sehr selbstbewusste SchülerInnen werden zu einem Grossteil als schwach im Lesen und/oder Schreiben eingestuft.

Dabei machen Geschlecht und Klassenstufe zu beiden Messzeitpunkten keinen Unterschied.

LP-Einschätzungen der SchülerInnen vorher/nachher

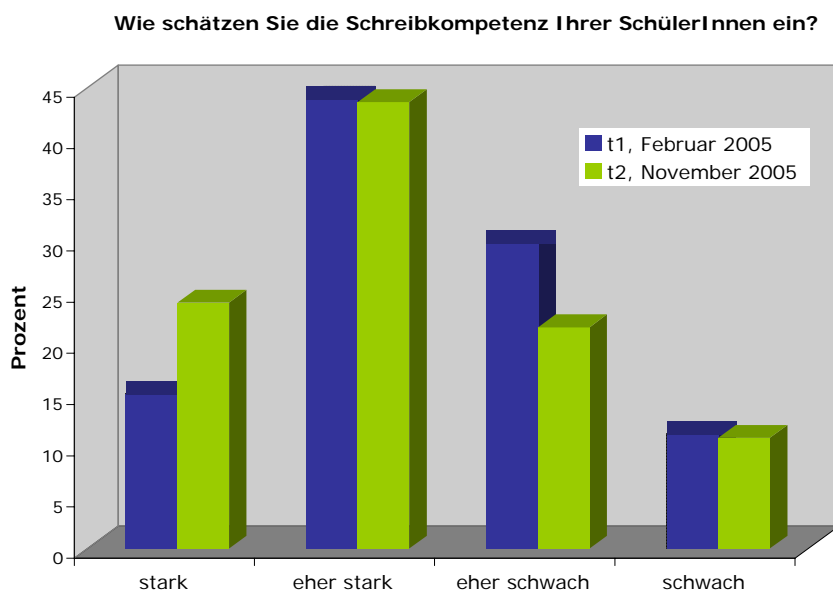


Dia. 3

Gut sichtbar ist im Vergleich der beiden Diagramme, dass die Lehrpersonen kritischer in ihrer Bewertung des Schreibens sind als in jener des Lesens. Was das Vorher/Nachher betrifft, wird in beiden Darstellungen deutlich, dass die

⁵ Die Lehrpersonen mussten ihre SchülerInnen im Fragebogen innerhalb folgender Skala bewerten: stark, eher stark, eher schwach, schwach.

Lehrpersonen am Ende des Projekts zu einer insgesamt positiveren Bewertung kommen als noch zu Beginn: Die SchülerInnen haben sich in ihren Augen also massgeblich verbessert. Dieses Ergebnis darf wohl auf ihren Unterricht und auf myMoment – und die Arbeit der SchülerInnen selbst natürlich – zurückgeführt werden. Diese Bewertungssteigerung geht nicht aus dem gewöhnlichen und erwartbaren Lernzuwachs hervor, den SchülerInnen mit zunehmendem Alter erreichen, denn die Lehrpersonen setzen in ihrer Beurteilung zum zweiten Befragungszeitpunkt – dem Lernalter der Kinder entsprechend – selbstverständlich höhere Massstäbe als zum ersten (allerdings fehlen im Rahmen dieser Begleituntersuchung Vergleichsmöglichkeiten mit Kontrollgruppen).



Dia. 4

Einstellung der LP zu myMoment vorher/nachher

Wie die SchülerInnen mussten auch die Lehrpersonen bei Projektbeginn, also noch vor der Arbeit mit myMoment im Schulzimmer, einen ersten Fragebogen ausfüllen. Am Ende der didaktisch begleiteten Projektzeit wurde ihnen derselbe Fragebogen ein zweites Mal vorgelegt, um so ein Vorher/Nachher abbilden zu können. (Vgl. hierzu die Äusserungen der Lehrpersonen im Anhang, Punkt 7.1.) Unter anderem wurden die Lehrpersonen gefragt, ob sie einen didaktischen Mehrwert in der myMoment-Konzeption sehen.

In t1 sind alle elf Lehrpersonen von einem didaktischen Mehrwert überzeugt. Andernfalls hätten sie sich kaum für das Projekt entschieden. In t2 können die Befragten nun auf eigene Erfahrungen zurückgreifen. Sie geben darum differenziertere Aspekte zu Protokoll. Zehn der elf Lehrpersonen sind sogar noch überzeugter von myMoment als zuvor und geben nur positive Rückmeldungen. Unter anderem sprechen sie die Vorteile des Mediums und der Plattform für SchreibanfängerInnen an (motorische Schwierigkeiten fallen weg, saubere, gut lesbare Texte entstehen). Positiv äussern sie sich dazu, dass die Kinder publizieren und auf Texte anderer reagieren können. Es habe die SchülerInnen enorm motiviert, dass andere Interesse für ihre Texte zeigten. So sei ihre Lese- und Schreibmotivation gefördert worden. (Vgl. Punkt 7.1, Anhang; dort die Zeilen «A» in Tabelle 1.)

Erfragt wurde auch, welche Erwartungen die Lehrpersonen an die myMoment-Weiterbildung haben (t1) bzw., ob ihre Erwartungen erfüllt worden sind (t2).

Neun der elf Lehrpersonen sind zum Zeitpunkt t2 zufrieden mit der Weiterbildung: Sie hätten spannende und neue Ideen vermittelt bekommen und seien

sehr gut angeleitet und begleitet worden. Positiv vermerken sie darüber hinaus, dass sie Erfahrungen austauschen konnten und mit ihren Anliegen von den WeiterbildnerInnen des Projekts ernst genommen wurden. Eine Lehrperson hat zu der Frage nicht Stellung genommen und eine andere ist von der Weiterbildung enttäuscht. Offenbar hatte letztere sich einen Motivationsaufschwung aller Kinder wie von Zauberhand vorgestellt. (Vgl. Punkt 7.1, Anhang; dort die Zeilen «B» in Tabelle 1.)

Schliesslich wurden die Lehrpersonen gefragt, wo sie Probleme vermuten würden (t1) bzw. erfahren haben (t2).

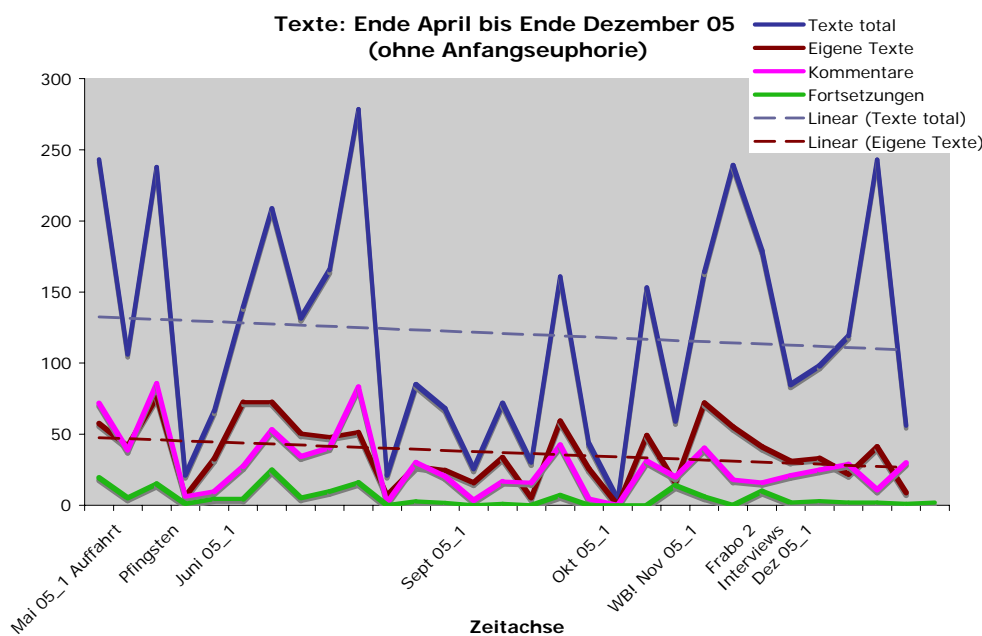
Genannt wurden wichtige Punkte wie etwa der doch relativ grosse Aufwand der jeweiligen Computerbereitstellung (Stichwort: Technik), die Angst bzw. Bestätigung, dass auch «Unsinn» geschrieben würde und die Schwierigkeit, das Unterlassen von Rechtschreibkorrekturen vor den Eltern zu rechtfertigen.

Auch zu den Kommentaren äussern sich mehrere Lehrpersonen: Sie bezeichnen sie als anspruchsvolle Textfunktion, die mit den Kindern im Schulzimmer thematisiert werden muss. Vor allem denken sie dabei an diejenigen Kommentare, welche SchülerInnen teilweise etwas unbedarft und unsensibel formuliert haben. Solche Rückmeldungen verletzen SchreiberInnen natürlich. Daneben wird betont, dass die Arbeit mit myMoment zwar gut laufe, jedoch auch Motivationsarbeit von den Lehrpersonen verlange. (Vgl. Punkt 7.1, Anhang; dort die Zeilen «C» in Tabelle 1.)

Zur Praxis der Lehrpersonen: In drei von elf Fällen läuft die Arbeit mit myMoment nicht von alleine. In den anderen acht funktioniert die Arbeit mit myMoment im Schulzimmer sehr gut, teilweise sogar auf Initiative der SchülerInnen hin. In den meisten Fällen ist myMoment zum prominenten Unterrichtsthema geworden. Der Computer wird zum Teil mehr, zum Teil gleich oft eingesetzt wie vor der Projektzeit. (Vgl. Punkt 7.1, Anhang.)

3 Verhalten/Arbeit in myMoment

Das Schreibverhalten der SchülerInnen von März bis Dezember 2005



Dia. 5

Bis zu den Weihnachtsferien haben die 206 SchülerInnen der Begleituntersuchung Etliches geleistet:

- 1915 eigene Texte
- 1789 Kommentare
- 427 Fortsetzungen
- 6378 Texte total (Hier werden gezählt: alle jemals gespeicherten Versionen von eigenen Texten, von Kommentaren und Fortsetzungen. Die Differenz zwischen Anzahl Texten total und den anderen drei Textarten ergibt die Anzahl der stattgefundenen Textüberarbeitungen.)

Während den Ferien und an Feiertagen schreiben die Kinder kaum. Die Ferien wurden deshalb in der oben stehenden Grafik ausgeblendet. Ebenso ist der erste Schreibmonat März hier gestrichen worden. Zu der Zeit herrschte eine offensichtliche Anfangseuphorie, in welcher jeweils über 500 Texte pro Woche auf der Plattform verfasst wurden.

Die genannten Streichungen ermöglichen die Sicht auf Daten, welche das Schreibverhalten der Kinder an gewöhnlichen Schultagen und an Wochenenden abbilden. Tendenziell nimmt die Schreibhäufigkeit leicht ab (siehe Trendlinien). Erwartet wurde aber ein viel steilerer Abfall, denn aus der Forschung ist bekannt, dass Motivation im Lauf der Zeit abnimmt (Baurmann, Brügelmann 1994). Demzufolge darf myMoment hier eine gute Bilanz ziehen. Nicht zuletzt ist die anhaltende Begeisterung der myMoment-Kinder natürlich auf die Bemühungen ihrer Lehrpersonen zurückzuführen. Wie wichtig die didaktische Begleitung der myMoment-Konzeption ist, zeigt sich auch an den oben dargestellten Schreibverläufen: An den Tagen nach Weiterbildungen (Mitte Juni und Anfang November 2005) sind jeweils Spitzen in den Kurven zu verzeichnen. Offen-

bar haben die Lehrpersonen Anregungen aus der Weiterbildung motiviert in den Unterricht getragen (vgl. dazu auch Punkt 2.2).

Generelle Verhaltensweisen in myMoment

Etliche SchülerInnen machen rege Gebrauch von der myMoment-spezifischen Kommentarfunktion. Auch Sterne werden fleissig verteilt.

Die 1.-KlässlerInnen erhalten weit weniger Resonanz (Kommentare) auf ihre Texte als die SchülerInnen der höheren Klassen (vgl. hierzu auch Punkt 4), und wenn, dann handelt es sich häufig leider um wenig konstruktive Kritik!

Ein Grossteil der Kommentare geht an Kinder aus der eigenen Klasse.

Während die SchülerInnen der unteren Stufe fast ausschliesslich im Unterricht schreiben, setzen sich vor allem MittelschülerInnen auch zuhause an den Computer, um sich mit myMoment zu beschäftigen.

Fortsetzungen werden weit weniger häufig geschrieben als Kommentare. Im Fragebogen 2 wird dann auch deutlich, dass die Kinder mit dieser Funktion nur in seltenen Fällen etwas anfangen können. Bloss eine Minderheit der Texte wird dann auch zum Fortsetzen freigegeben.

Generelle Textmerkmale

Sprechsprachliche Elemente, Gebrauch einer direkt wirkenden Sprache, Medienspezifische Charakteristika (Vgl. hierzu auch Punkt 4 oder www.mymoment.ch):

Vor allem die Texte der MittelstufenschülerInnen enthalten oft Emoticons: «Die Geschichte gefällt mir ;-) ;-) ;-)».

Auch arbeiten diese SchreiberInnen häufig mit Satzzeichen oder Vervielfachung von Buchstaben zur Verstärkung und Emotionalisierung ihrer Aussagen. Etwa «mehrfache» Ausrufezeichen, wie zum Beispiel «Meeeeeggggaaaaaaa-aaa!!!!!!!!!!!!!!» oder auch «Cooler Witz echt cool!!!!!!!!!!!!!!».

Es versteht sich von selbst, dass auf diese Weise auch die Prosodie des (medial) Mündlichen imitiert wird. Die Sprache wird damit medienkonform chat- oder SMS-mässig und wirkt direkter.

Dass die SchülerInnen (vor allem der höheren Stufen) sich ihres Publikums bewusst sind, zeigt sich ebenfalls daran, dass sie ihre LeserInnen oft direkt ansprechen. Etliche Texte beginnen mit «hi» oder «hallo».

Immer wieder startet jemand Umfragen im Stil von «Wer mag alles myMoment? Schreibt, wenn ihr auch findet, dass myMoment gut ist!». Die SchülerInnen benutzen dabei die Kommentar- oder Fortsetzungsfunktion und entwickeln zeitweise einen chat-artigen Umgang. Dieser wird allerdings von verschiedenen UserInnen als nicht myMoment-konform kritisiert.

Die in myMoment so zentrale kommunikative Komponente wird von den SchülerInnen also nicht nur erkannt, sondern sie dürfte etlichen als Ansporn zum Texteschreiben dienen.

Generell halten sich die SchülerInnen in ihren Texten an die gewählte Rubrik (Fantasy, Gruselgeschichten, ...). Die beliebteste Rubrik ist «Fantasy». An zweiter Stelle stehen die «Minigeschichten». Diese Rubrik ist gerade bei den SchreibanfängerInnen, also den Kindern auf der Unterstufe, recht beliebt. Sie bestätigt damit das myMoment-Konzept, das bewusst nicht nach langen Texten verlangt. Am seltensten platzieren die SchülerInnen ihre Texte in «Lügenmomente».

4 Qualitative Untersuchung

4.1 Profile der acht SchreiberInnen

Das kleine Sample, N = 8, setzt sich folgendermassen zusammen:

1. Klasse 4. Klasse

(bzw. 2. Klasse seit August 2005):

Delphin (Mädchen)

Brummi (Mädchen)

Fussball (Junge)

Krummi (Junge)

(bzw. 5. Klasse seit August 2005):

Doris (Mädchen)

Marianne (Mädchen)

Roky (Junge)

Tiger5 (Junge)

Delphin

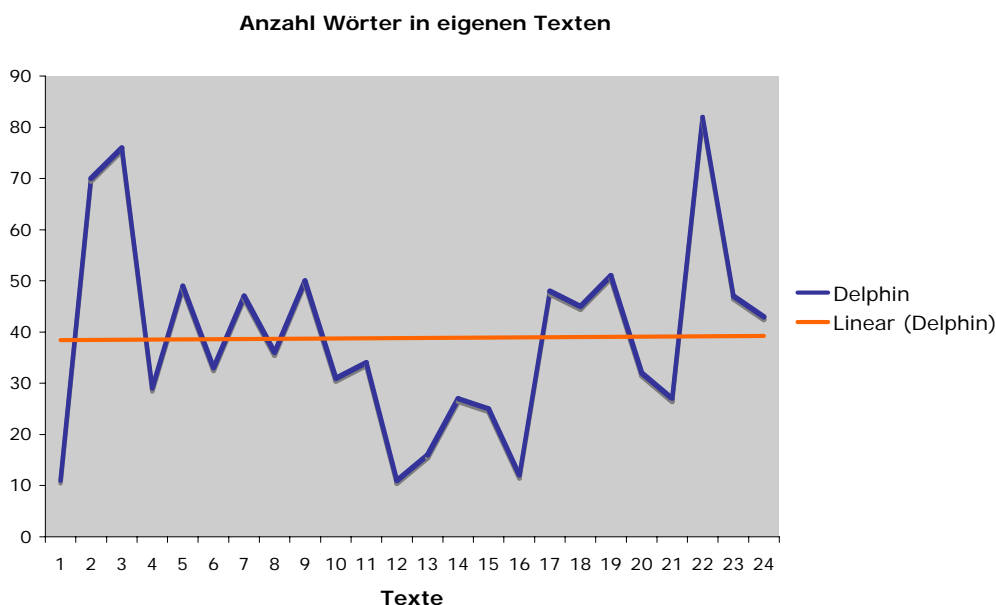
Texte und Verhalten in myMoment:

Bis zu den Herbstferien schreibt Delphin 17 Texte und erhält bis dahin zwar Sterne, aber keinerlei Kommentare. Sie schreibt in immerhin fünf Kategorien. Am liebsten in «Minigeschichten», wo sie 13 Texte platziert. Mit fünf Texten ist sie auch unter «Fantasy» vertreten. Bis Ende September erhält Delphin 38 Sterne verliehen, bis zu den Weihnachten sind es dann 55 für insgesamt 23 Texte. Seit den Herbstferien kriegt sie auch endlich Wort-Reaktionen auf ihre Texte, wenn auch nicht immer ganz sensibel formulierte. Gezählt werden nur vier Kommentare (bei acht Texten wäre das Kommentieren möglich) und zwei Fortsetzungen.

Trotzdem gibt Delphin myMoment die beste Wertung.

Schreibaktivität:

Delphin schreibt durchschnittlich 38 Wörter pro Text. Sie ist neben Fussball die einzige, bei der die Trendlinie (orange) ungefähr waagrecht (aber doch mit einer kaum merklichen Steigung) verläuft. Hier Abbildung 1:



Dia. 6

In myMoment schreibt Delphin insgesamt:

- 23 eigene Texte
- 16 Kommentare
- 3 Fortsetzungen

- 50 Texte total (=> 8 Überarbeitungen)

Aussagen aus dem Fragebogen – Selbsteinschätzung und Motivation:

Delphin gibt bei beiden Befragungszeitpunkten an, *sehr gerne* und *sehr gut* zu lesen. Im Schreiben rückt sie von *recht* zu *sehr gerne* auf. Sie verliert aber etwas Selbstvertrauen, was ihre Schreibfähigkeiten angeht: Ihre Angaben gehen von *sehr* zu *recht gut*.

Brummi

Texte und Verhalten in myMoment:

Brummi schreibt in bloss drei Textrubriken. Mit 12 Geschichten ist sie in «Fantasy» vertreten, in «Wahre Momente» mit fünf Texten. Schliesslich hat sie vier Texte unter «Minigeschichten» platziert.

Von Anfang bis Ende schreibt sie 21 eigene Texte. Nur zwei ihrer Texte durften mit Sternen ausgezeichnet werden. Sie hat dafür allerdings gleich sechs Sterne bekommen. Acht ihrer Texte durften kommentiert werden, was zu neun Kommentaren geführt hat: mehrheitlich von Mädchen aus ihrer Klasse. Die Fortsetzungsfunktion hat sie nie aktiviert.

Schreibaktivität:

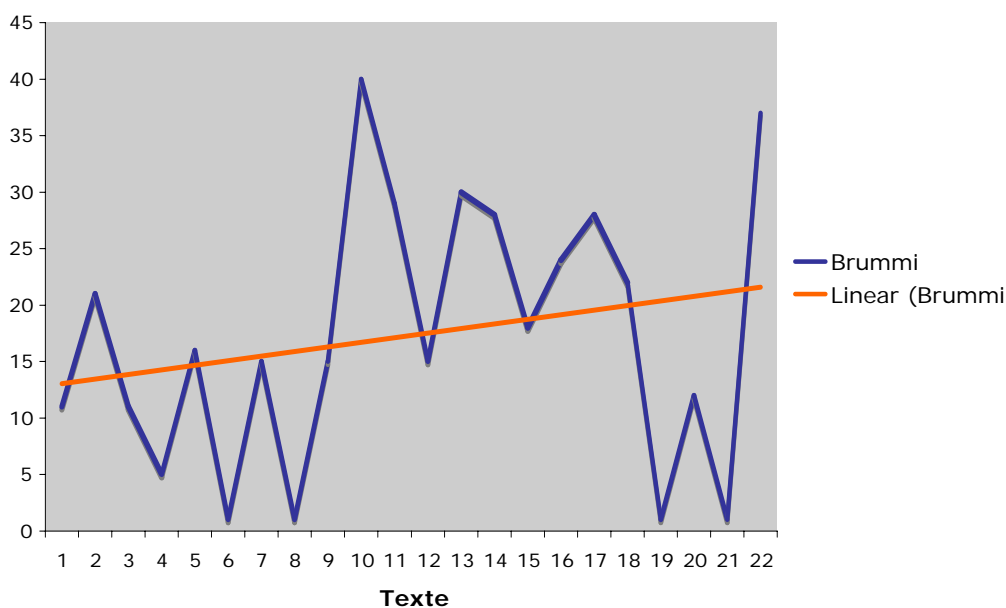
Brummi schreibt mit gut 17 Wörtern pro Text mit Abstand die kürzesten Texte der acht ProbandInnen. In myMoment verfasst sie bis zum Stichtag:

- 21 eigene Texte
- 5 Kommentare
- 1 Fortsetzung
- 60 Texte total (=> 33 Überarbeitungen)

MyMoment scheint ihr aber zu gefallen: Sie gibt der Plattform die höchste Punktzahl.

Die folgende Abbildung 2 zeigt, dass Brummi im Lauf des Projekts durchschnittlich laufend längere Texte schreibt. Die Trendlinie weist nach oben:

Anzahl Wörter in eigenen Text



Dia. 7

Aussagen aus dem Fragebogen – Selbsteinschätzung und Motivation:

Vergleicht man die beiden Fragebogen miteinander, erfährt man, dass sich Brummi bei beiden Malen für *recht gut* im Lesen und im Schreiben einschätzt.

Sie schreibt laut eigener Aussage am Anfang und auch am Ende der Untersuchung *recht gerne*. Ihre Lesemotivation aber hat im Lauf von myMoment massiv zugenommen: von *nicht so gern* zum Zeitpunkt der ersten Befragung hin zu *sehr gern* in der zweiten.

Fussball

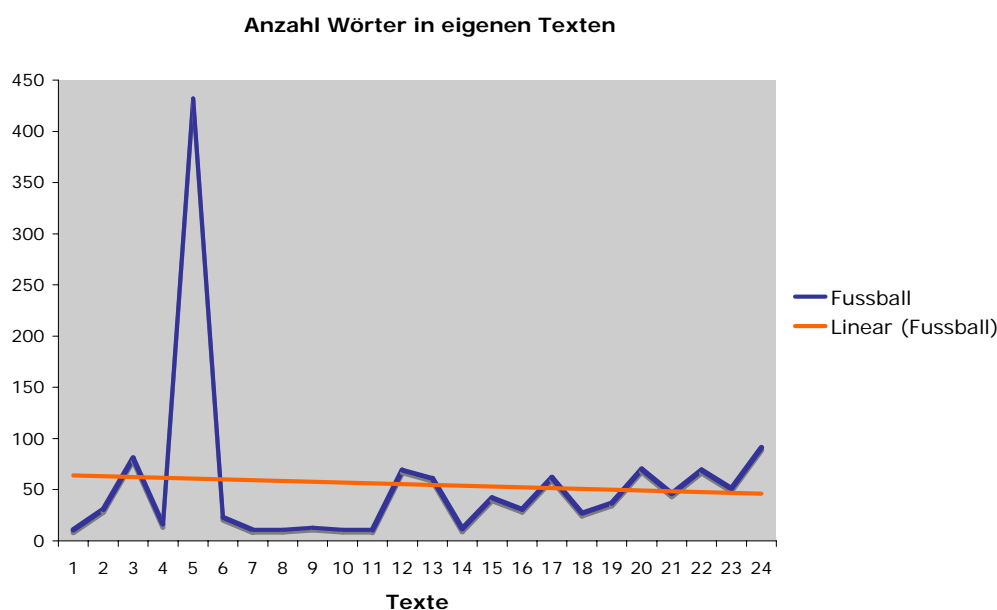
Texte und Verhalten in myMoment:

Fussball verfasst bis zu den Weihnachtsferien 23 eigene Texte. 15mal hätte man diese kommentieren können, aber er erhält gerade mal einen Kommentar! Die Fortsetzungsfunktion benutzt er bloss einmal. Er kriegt keine Reaktion darauf. Selbst verzichtet er auch auf das Schreiben von Kommentaren und Fortsetzungen. Elf seiner Texte konnten bewertet werden. Sie erhielten insgesamt 40 Sterne.

Der grösste Teil von Fussballs Texten ist unter «Sport» platziert. Dort sind 19 seiner 23 Texte zu lesen. Die anderen fünf verteilen sich auf die Rubriken «Minigeschichten» und «Wahre Momente».

Schreibaktivität:

Die folgende Abbildung 3 zeigt, dass Fussball im Lauf des Projekts durchschnittlich immer etwa gleich lange Texte schreibt. Die Trendlinie weist zwar leicht nach unten. Das rührt aber von der überdurchschnittlich langen Papa-Moll-Geschichte her, die Fussball am Anfang des Projekts zuhause zusammen mit seinem Vater abtippt (vgl. den hohen Ausschlag von Text 5). Dieser Text ist auffällig länger als Fussballs eigene Texte:



Dia. 8

Aussagen aus dem Fragebogen – Selbsteinschätzung und Motivation:

Fussball schreibt nach eigenen Aussagen vor der Untersuchung und auch am Ende derselben *recht gerne* und *sehr gut*. Seine Lesemotivation und auch seine Selbsteinschätzung, was das Lesenkönnen angeht, sind von *sehr gerne* bzw. *sehr gut* auf *recht gerne* bzw. *recht gut* gesunken. MyMoment gefällt ihm *recht gut*.

Das Lesen scheint ihn auch weniger zu interessieren als das Schreiben. Im Lauf von myMoment schreibt er:

- 23 eigene Texte

- 0 Kommentare
- 0 Fortsetzungen
- 28 Texte total (=> 5 Überarbeitungen)

Kommentare und Fortsetzungen schreibt er keine einzige! Dies sind Textsorten, die Lesen (und Perspektivenübernahme) voraussetzen.

Krummi

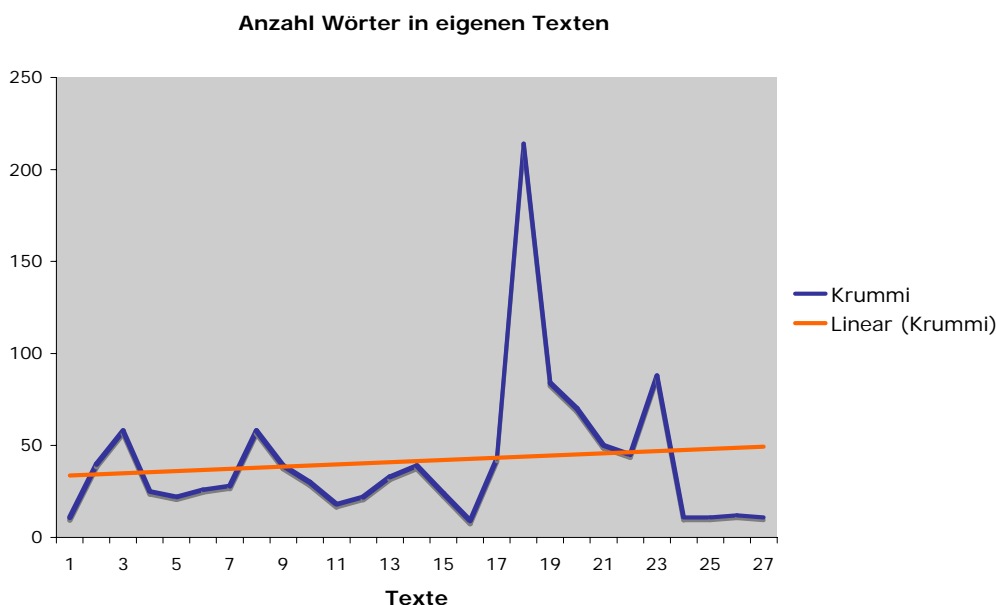
Texte und Verhalten in myMoment:

Krummi schreibt 27 eigene Texte. Bloss einmal klickt er die Kommentarfunktion ein und erhält prompt zwei Reaktionen in Form von negativen Kommentaren. Beide stammen von älteren Jungen, die er nicht kennt. Er schreibt in bloss drei Rubriken. Am liebsten in «Minigeschichten», wo er bis zu den Weihnachtsferien 22 von 27 Texten platziert. Obwohl diese Rubrik seine favorisierte ist, schreibt er nicht etwa kurze Texte. Im Gegenteil, er schreibt mit durchschnittlich 42 Wörtern pro Text nach Fussball die längsten Texte unter den vier ErstklässlerInnen (vgl. Fussball: 55, Delphin: 39 und Brummi: 17 Wörter pro Text). 21 seiner Texte werden im Ganzen mit 36 Sternen gewürdigt.

Schreibaktivität:

- 7 eigene Geschichten
- 3 Kommentare
- 2 Fortsetzungen
- 77 Texte total (=> 45 Überarbeitungen)

Die durchschnittliche Anzahl Wörter liegt im Aufwärtstrend, wie in Abbildung 4 ablesbar:



Dia. 9

Aussagen aus dem Fragebogen – Selbsteinschätzung und Motivation:

Krummis Motivation ist etwas gesunken. Hat er bei der ersten Befragung noch *sehr gerne* gelesen und geschrieben, tut er beides nach eigenen Angaben in der 2. Befragung nur noch *recht gerne*. Trotzdem gibt er am Ende der Untersuchung an, myMoment *sehr* zu mögen. Sich selber schätzt er zu beiden Messzeitpunkten als *sehr gut* ein, sowohl was das Lesen als auch, was das Schreiben angeht. Sein leichter Motivationsrückgang hat sich also nicht auf seine Selbsteinschätzung ausgewirkt.

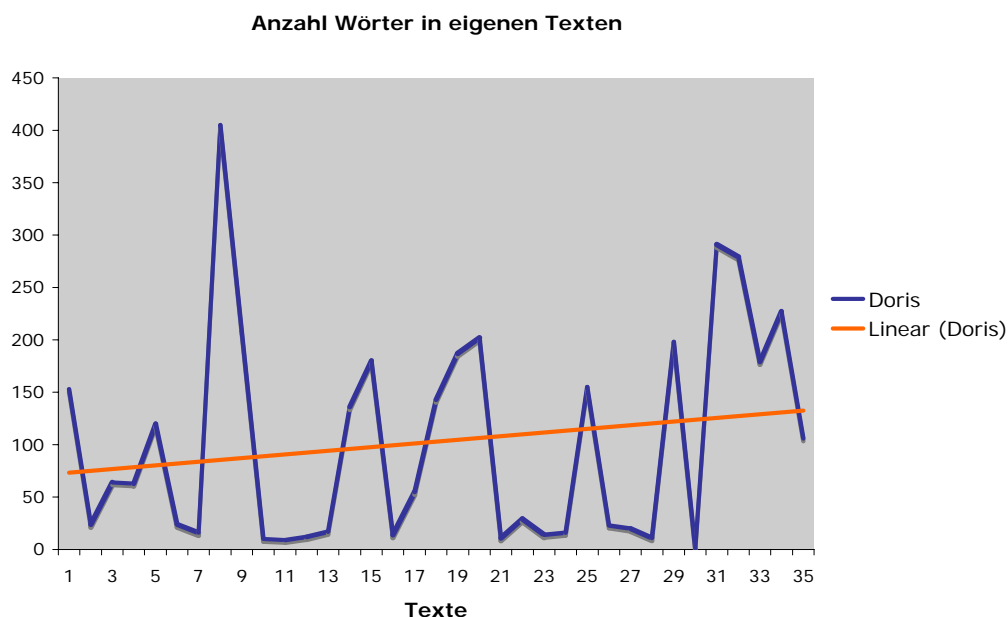
Doris

Texte und Verhalten in myMoment:

Doris schreibt hauptsächlich in einer Rubrik, nämlich in «Fantasy». 31 von total 35 Texten sind dort platziert. Sie erhält 28 Reaktionen in Form von Kommentaren und Fortsetzungen. Davon stammt eine grosse Mehrheit von Kindern, die sie kennt. Auf 31 zur Bewertung freigegebene Texte erhält Doris 195 Sterne. Sie selber ist zudem die unbestrittene Königin der Kommentare: Mit 248 Kommentaren liegt sie weit vor allen anderen myMoment-Kindern an der Spitze. Obwohl diese Textart in myMoment generell recht kurz gehalten wird, schreibt sie in ihren erzählenden Texten durchschnittlich 103 Wörter pro Text.

Schreibaktivität:

Die Tendenz ist steigend, wie Abbildung 5 zeigt:



Dia. 10

Sie schreibt innerhalb des Projekts:

- 35 eigene Texte,
- 248 Kommentare (!)
- 13 Fortsetzungen
- 341 Texte total (=> 45 Überarbeitungen)

Aussagen aus dem Fragebogen – Selbsteinschätzung und Motivation:

Doris ist recht konsistent in ihren Aussagen: Sie schreibt *recht gerne* und liest *sehr gerne*. Diese Angaben macht sie sowohl am Anfang als auch am Ende der Untersuchung. Die Aussagen zum Lesen decken sich mit ihrer Praxis in myMoment: Die vielen Kommentare belegen, dass Doris sich für die Texte von anderen interessiert und sie also auch liest.

Auch ihre Selbsteinschätzung im Schreiben bleibt mit *recht gut* konstant. Im Lesen verliert sie an Selbstvertrauen und schätzt sich in der 2. Befragung nur noch als *recht gut* ein, während sie ein halbes Jahr vorher noch *sehr gut* angegeben hatte.

MyMoment gibt sie die zweithöchste Wertung, indem sie es als *recht gut* bezeichnet.

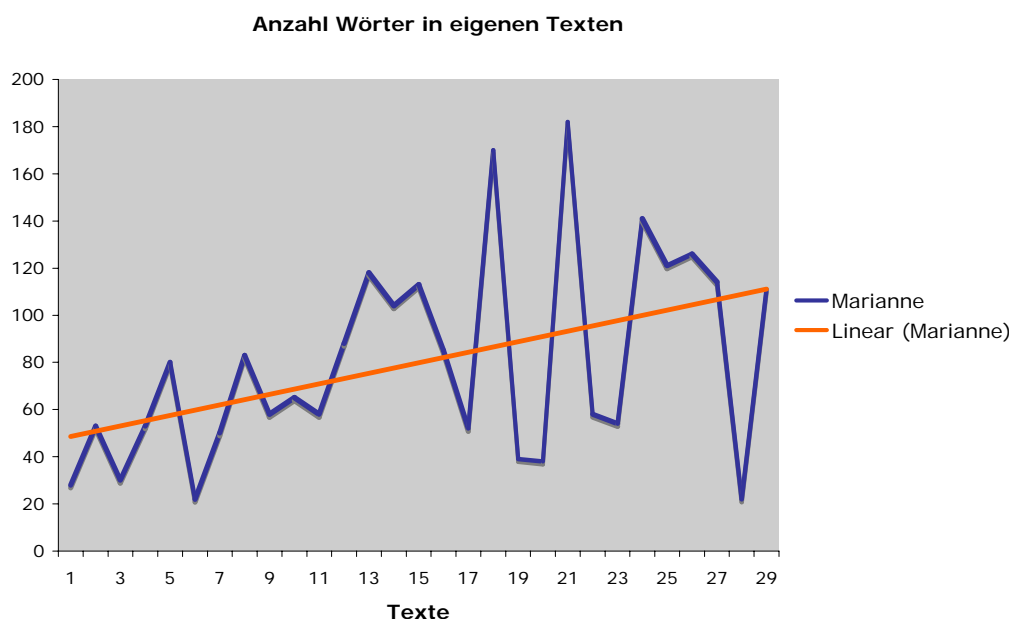
Marianne

Texte und Verhalten in myMoment:

Marianne schreibt 29 eigene Texte, in acht von zehn Kategorien. Sie schreibt nie unter «Sport» oder «Lügenmomente». Die meisten Texte (11) platziert sie in «Fantasy». Mit 25 Texten gibt sie fast alle zur Bewertung frei. Sie erhält dies auch mit 249 Sternen honoriert! Mit 62 Reaktionen in Form von Kommentaren und Fortsetzungen haben ihre Texte grosse Resonanz. In der Mehrheit sind es Mädchen, die ihr schreiben. Etwa die Hälfte der Schreibenden kennt sie, die andere Hälfte ist ihr fremd.

Schreibaktivität:

Mariannes Texte sind durchschnittlich etwas kürzer als diejenigen von Doris oder Roky. Sie schreibt durchschnittlich 80 Wörter pro Text. Die Trendlinie zeigt auch bei ihr aufwärts, wie in Abbildung 6 gut sichtbar:



Dia. 11

In myMoment schreibt Marianne:

- 29 eigene Texte
- 47 Kommentare
- 14 Fortsetzungen
- 122 Texte total (=> 32 Überarbeitungen)

Aussagen aus dem Fragebogen – Selbsteinschätzung und Motivation:

Marianne hat sich während der Laufzeit von myMoment positiv entwickelt: Am Anfang gab sie noch an, *nicht so gerne* und *nicht so gut* zu schreiben. In der zweiten Befragung steigert sie ihre Selbsteinschätzung auf *recht gut* und auch ihre Motivation liegt nun bei *recht gerne*. Nicht zuletzt dürfte das mit den vielen und mehrheitlich sehr positiven Rückmeldungen auf ihre Texte zu tun haben. Nach wie vor liest sie *sehr gerne* und gleich bleibend hält sie sich im Lesen für *recht gut*.

MyMoment gibt sie die höchste Wertung.

Roky

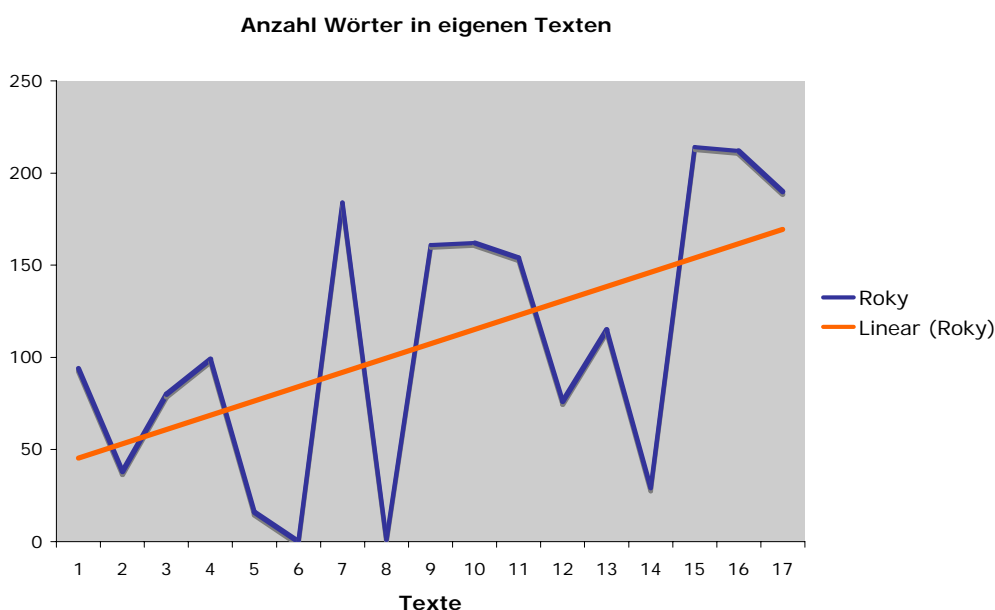
Texte und Verhalten in myMoment:

Mit bloss 17 Texten bringt es Roky auf 136 Sterne. Und er kriegt 35 Wort-Reaktionen, hauptsächlich in Form von Kommentaren. Der grösste Teil stammt dabei von Kindern bzw. von Mädchen aus seiner Klasse.

Roky schreibt in allen Kategorien ausser Sport, also in neun von zehn! Er schreibt einen bis vier Texte pro Rubrik, hat also dabei keinen Favoriten.

Schreibaktivität:

Seine Texte sind nicht besonders zahlreich, dafür aber vergleichsweise lang: Er bringt es durchschnittlich auf 107 Wörter pro Text. Das macht ihn zum Spitzenreiter unter den acht hier näher untersuchten Kindern. Der Trend weist zudem steil aufwärts, wie aus Tabelle 7 ersichtlich:



Dia. 12

In myMoment schreibt er bis zu den Weihnachtsferien:

- 17 eigene Texte
- 58 Kommentare
- 2 Fortsetzungen
- 97 Texte total (=> 20 Überarbeitungen)

Aussagen aus dem Fragebogen – Selbsteinschätzung und Motivation:

Roky schreibt jetzt *sehr gerne*, neun Monate zuvor gab er noch an, dies *recht gerne* zu tun. Er gibt myMoment dann auch die höchste Wertung.

Abgesehen von diesem Motivationsaufschwung, der mit den zahlreichen und fast durchwegs positiven Rückmeldungen auf seine Texte zu tun haben dürfte, bleiben seine Antworten zu den beiden Messzeitpunkten gleich bleibend positiv: Nach wie vor hält er sich für *recht gut* im Lesen und im Schreiben, nach wie vor liest er *recht gerne*.

Tiger5

Texte und Verhalten in myMoment:

Tiger5 verfasst 49 eigene Texte in myMoment! Er platziert sie in neun von zehn Rubriken, d.h. in allen, ausser Sport. Am liebsten schreibt er «Gruselmomente» mit 12 Texten, danach «Anderes» mit zehn Titeln und dann «Minigeschichten», wo neun seiner Texte abgelegt sind.

Tiger5 erhält 56 Rückmeldungen in Form von Kommentaren und Fortsetzungen. Er kriegt sie von Mädchen und Jungen, wobei er etwas mehr als die Hälfte kennt, die andere nicht.

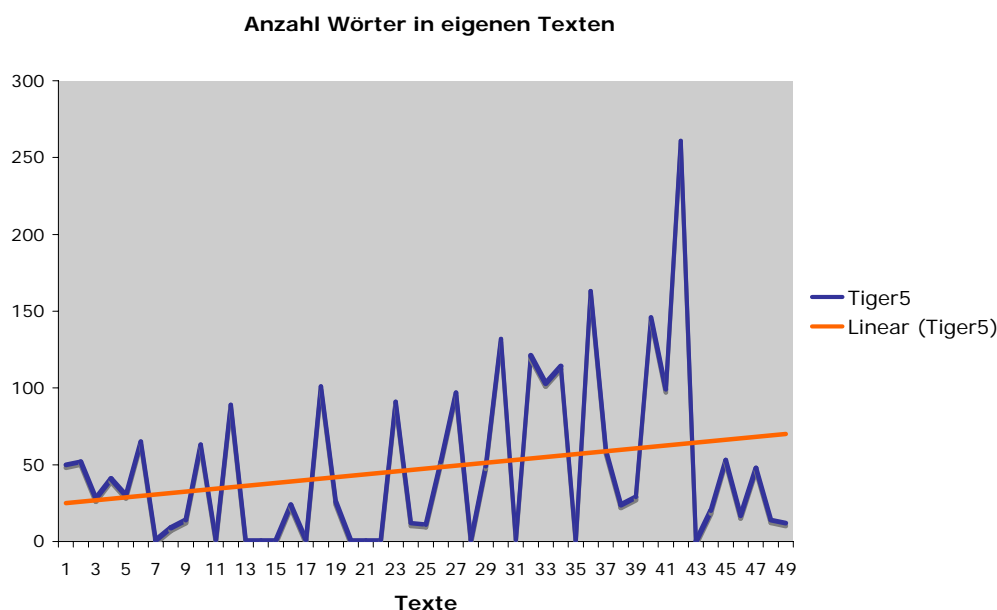
34 Texten von Tiger5 darf man Sterne verleihen. Er bringt es auf 526! Schreibaktivität:

Seine Texte sind in der Regel nicht besonders lang. Er kommt auf durchschnittlich 48 Wörter pro Text.

In myMoment schreibt Tiger5 im Lauf des Projekts:

- 49 eigene Texte
- 28 Kommentare
- 12 Fortsetzungen
- 127 Texte total (=> 38 Überarbeitungen)

Abbildung 8 zeigt, dass die Texte im Lauf der beobachteten Zeit tendenziell länger werden:



Dia. 13

Aussagen aus dem Fragebogen – Selbsteinschätzung und Motivation:

Tiger5 bewertet das Schreiben strenger als das Lesen. Seine Angaben fürs Lesen bewegen sich zwischen *sehr* und *recht gut* bzw. *gerne*. Fürs Schreiben gibt er die Werte *nicht so* und *gar nicht gut* bzw. *gerne* an.

Während er fürs Lesen und fürs Schreiben motivierter geworden ist, schätzt er sich in beiden Disziplinen schlechter ein als ein halbes Jahr zuvor bei der ersten Befragung! Schaut man sich die beachtliche Anzahl Sterne an, die er für seine Texte von anderen myMoment-UserInnen bekommen hat, wird deutlich, dass Tiger5 sich im Schreiben unterschätzt.

Auch im Interview wird nochmals spürbar, dass der Junge sehr hohe Anforderungen an sich stellt, die sich vor allem an Rechtschreibung und Wortschatz orientieren. Er antwortet auf die Frage, weshalb er so viel schreibe, wenn es ihm doch laut Fragebogen gar nicht so gefalle, er habe «keine guten Wörter» zur Verfügung und mache Rechtschreibfehler. Er gibt auch an, dass seine Eltern ihn regelmässig auf seine Fehler hinweisen würden. Er schreibe also nicht so gerne, weil er es nicht gut könne.

MyMoment gibt er aber die beste Wertung.

Zusammenfassung der acht Profile

Die *Schreibaktivität* der Kinder ist rege. Der Umfang der einzelnen Texte nimmt im Durchschnitt laufend zu.

Die *Motivation* fürs Lesen und auch fürs Schreiben ist gesamthaft hoch. Was das Lesen und vor allem aber, was das Schreiben angeht, steigert sie sich laut Selbstaussagen der Kinder im Lauf der Projektzeit zusätzlich. Erwarteterweise ist dieser Zuwachs bei den Mädchen grösser als bei den Jungen. Keineswegs selbstverständlich ist hingegen, dass sich die Motivationen der Jungen erhalten bzw., dass sie leicht zunehmen.

4.2 Lesen und Schreiben in myMoment

MyMoment-spezifische Publikationsstrategien

Die Freude am Texten, am Gestalten und am Ausschöpfen der Möglichkeiten, die der Computer – oder hier im Speziellen: die myMoment-Plattform – bietet, zeigt sich u.a. darin, dass die Kinder vielfältig formatieren. Die SchülerInnen der 4. Klasse tun das schon von Anfang an: Sie schreiben in Grossbuchstaben, variieren Schriftart und –grösse, setzen ihre Texte oder Teile daraus kursiv oder fett, hinterlegen das Geschriebene farbig und spielen auch mit der Schriftfarbe. Waren die Kinder der Unterstufe in der ersten Zeit noch nicht so versiert darin, haben auch sie nach wenigen Wochen das Formatieren entdeckt. Diese Formatierungsfreude ist also einerseits als Ausdruck von Lust am Gestalten und Ausprobieren zu verstehen. Andererseits hat sie aber auch strategische Gründe, wie sich in den Interviews herausgestellt hat: Einige Schreibende formatieren ihre Texte ganz gezielt, damit sie aus der grossen Menge der anderen herausstechen und gelesen werden! Formatierung ist für manche also ein gezieltes Mittel, um Lesende anzuziehen. Unter anderem wird das im Interview mit Tiger5 deutlich:

EW	Hmh. Und denn hesch en no formatiert, aso hesch no irgendwie anderi Schrift gno, gläb, oder anderscht agmolt oder so. Machs ch das ame-n-ä no gärn?
T	Mach i o no gärn, jo.
EW	Hmh.
T	Mini Lieblingsfarb und orange und jo.
EW	Äfach / und wieso machsch das?
T	Wöu i s find eh / s gseht eifach toller uus und
EW	Ähä.
T	nid eifach so schwarz, eitönig, sondern farbig.
EW	Hesch s Gefühl eh, d Lütt läse s denn ä lieber?
T	(Lacht) Nähä, das scho nid, aber ...
EW	Aber du sälber, liisich lieber Text, woo, aso: liisich lieber Geschichte, wo no chli farbig sind oder so, oder isch dr das gliich?
T	Isch mr eigentlich gliich.
EW	Hmh.
T	Aber i finde s eifach, es faut meh uf und, und es isch eifach farbiger, fröhlicher und ...

Auszug aus dem Interview mit Tiger5, November 2005

An anderer Stelle verrät Tiger5, dass er auch aus diesem Grund mit den Satzzeichen spiele und zum Beispiel Titel mit mehrfachen Ausrufezeichen versee: Denn so falle der Titel auf und werde eher angeklickt als andere.

Im selben Zusammenhang ist das folgende Phänomen zu sehen: Bei Doris ist augenscheinlich, dass sie fast ausschliesslich unter der Rubrik «Fantasy» veröffentlicht. Dies, obschon eine Mehrheit ihrer Textinhalte nicht das Geringste mit Fantastischem zu tun haben. Im Interview darauf angesprochen, eröffnet sie, sie tue das, weil sie «Fantasy» für die attraktivste Rubrik halte. Ihrer Meinung nach sehen das auch andere so, denn andernfalls würden in der betreffenden Rubrik nicht mit Abstand die meisten Texte stehen. Sie selber liest immer «Fantasy» und geht davon aus, dass das auch andere so machen! Und da sie darauf zielt – und das sagt sie an mehreren Stellen im Interview –, einen möglichst grossen Kreis von Lesenden zu erreichen, publiziert sie nur da:

EW	Säg emol, emm, wie machsch denn das? Jetz/jetz sitzisch aane und dänksch, «so, jetz liis i». Wie würdsch jetz entscheide, was de liisich?
D	Fantasy!
EW	(Lacht) Das hani dänkt! Will: ich ha jo dini Gschichte-n-alli glääse und ha gseh, aso
D	Hmhm.
EW	[...] und du schribsch fAscht alli Gschichte in «Fantasy».
D	Hmhm.
EW	Weisch wieso / aso, wieso machsch das?
D	I weiss eigentlich nid, worum.
EW	Isch das äfach dini Lieblingskategorie?
D	Joh. Wiu s döt ou am meischte dinne hed, de dänk i, deet gönd sicher ou die meischte drI. Und de läse sie s ou.
EW	Ah, dasch d Überleggig?
D	Hmhm.

Auszug aus dem Interview mit Doris, November 2005

MyMoment-spezifische Lesestrategien

In myMoment hat eine weitere bemerkenswerte Entwicklung stattgefunden. In der vorliegenden Untersuchung interessierte u.a. auch, wie die SchülerInnen entscheiden, welche Texte sie in welcher Rubrik lesen sollen.

Einerseits – und das war zu erwarten – halten sich die Lesenden an Lieblingskategorien, an spannend klingende, auffällige Titel oder sie klicken Texte von Kindern aus der eigenen Klasse an. Daneben haben sich aber offenbar kleine, voneinander mehr oder wenig unabhängige⁶ Fan-Gemeinden um LieblingsautorInnen gebildet!

Zwei der acht befragten SchülerInnen geben an, gezielt nach neuen Texten von Kindern zu suchen, von denen sie bereits Gutes gelesen hätten. So etwa Doris:

D	Jo. Meishtens goni haut ou no do uf e Chopf und go go sueche.
EW	Ebe, und denn / ah, und denn liisich zum Bispiil vooom dr Mary Kate oder so?
D	Delphin, Delphin zum Bispiil oder da, CoCo. Äfach die, wo ...
EW	Die, wo de kennsch oder die, wo de weisch, dass sie gueti Gschichte schriibe-n-oder ...?
D	Beides. Es hed jetz eini deet, woni nid kenne, und wenn i die aube sgeh, dänki, «dere ihri Gschichte muess i läse!».

Auszug aus dem Interview mit Doris, November 2005

⁶ «Mehr oder wenig unabhängig» deshalb, weil betreffende SchreiberInnen, obwohl sie einander nicht kennen, einander auch vermehrt Kommentare schreiben. Insofern sind sie eine Art schriftliche Internet-Bekanntschaft miteinander eingegangen. Sie geben einander Feedback.

Zusammenfassung

LeserInnenorientiertes Schreiben macht eine wichtige Qualität von Texten aus. In myMoment setzen die Kinder Textelemente ein, von denen sie denken, dass sie damit die Aufmerksamkeit von Lesenden gewinnen. Sie tun dies mithilfe von Formatierungen auf der Gestaltungsebene, mit bewusst gewählten sprachlichen und/oder grafischen Elementen auf der sprachlichen Ebene und mit der Platzierung ihrer Texte in beliebten Rubriken auf der Publikationsebene. Speziell erwähnenswert ist dieses Verhalten, weil es in der Regel erst ab einem höheren Grad der Schreibentwicklung stattfindet (Feilke 1995). LeserInnenorientiertes Schreiben fällt jungen SchreiberInnen üblicherweise generell schwer. In myMoment zeigt sich im Kommentar- und Bewertungsverhalten einerseits die Wirkung von sozialen Gefügen (Texte von bekannten und beliebten Kindern werden eher angeklickt), andererseits lesen die Kinder offensichtlich gezielt auch Texte von AutorInnen, die sie nicht kennen, von denen sie aber schon früher Gutes rezipiert haben.

4.3 Schreibprozessanalyse

Begleitend wurden Schreibprozesse der acht Kinder untersucht. Diese Analysen geben Aufschluss über Entstehungsprozesse von Texten und zeigen auch Schreibaktivitäten, die aufgrund der Textprodukte allein nicht erschlossen werden können. Die Fragen hier lauten: Wie verhalten sich Kinder beim Schreiben? Wie bewegen sie sich durch den Text? Überarbeiten sie ihre Texte? Wann und wie tun sie das?

Vorgehen

Während der gesamten Untersuchungsperiode wurden die Schreibprozesse der SchülerInnen aufgezeichnet. Das im Hintergrund laufende Programm erfasste alle durchgeführten Revisionen, also die Schritte im Schreibprozess, bei denen sprachliche Einheiten gelöscht oder eingefügt werden.

Das Programm unterscheidet drei Arten von Revisionen: *Insertionen*, *Deletionen* und *Moves*. *Insertionen* stehen für getippte Zeichen, Leerschläge oder Absätze, *Deletionen* für gelöschte. *Moves* bezeichnen Bewegungen, die die SchülerInnen im Text machen. Sie werden dann aufgezeichnet, wenn die Schreibenden den Cursor durch den Text bewegen.

Alle Arten von Revisionen können einen oder mehrere Anschläge umfassen. Insertionen und Deletionen sind dann grösser als 1, wenn mehrere Anschläge ohne messbare Pausen ausgeführt oder mehrere Zeichen gelöscht werden. Die Grösse der Moves zeigt an, über wie viele Anschläge die Schreibenden den Cursor bewegen.

Nicht aufgezeichnet werden Formatierungen. Beim Formatieren werden nur die Moves sichtbar, die die SchülerInnen ausführen, um Textteile zu markieren. Die Daten geben keine Auskunft darüber, zu welchem Zweck sich SchülerInnen im Text bewegen. Moves ohne folgende Deletionen oder Insertionen können also gedeutet werden als Lesen des Textes oder als Formatieren.

Die Schreibprozessanalysen ermöglichen einen Einblick in die Entstehungsprozesse der Geschichten. Sie ergänzen die Beschreibung der Profile einzelner SchülerInnen und ermöglichen einen zusätzlichen Vergleich innerhalb der untersuchten Altersgruppen sowie zwischen den Altersgruppen. Hier fokussieren die Schreibprozessanalysen vor allem auf Moves. Grund dafür ist die Annahme, dass nach Bewegungen im Text vermehrt Aktionen folgen, die sich vom Vorwärtsschreiben unterscheiden.

Die Schreibprozessanalysen gehen auf eine Besonderheit der myMoment-Plattform ein: Die Texte entstehen häufig in mehreren Anläufen, zwischen den Wiederaufnahmen von Geschichten liegen teilweise mehrere Monate. Die Analysen erfassen die während den Wiederaufnahmen durchgeführten Aktionen und erlauben Rückschlüsse auf mögliche Gründe für das mehrmalige Bearbeiten von Texten.

Schreibprozessprofile der acht SchülerInnen⁷

1. bzw. 2 Klasse:

Bei den untersuchten 1.- bzw. 2.-KlässlerInnen zeichnen sich zwei Arten von Schreibprozessprofilen ab. Auffällig sind vor allem Unterschiede bezüglich der Anteile von Insertionen und Moves:

Bei Brummi und Fussball liegt der Anteil Insertionen zwischen 45% und 50%: Weniger als die Hälfte der aufgezeichneten Bewegungen ist Tippen, den Rest machen vor allem Bewegungen im Text und Löschen von geschriebenem Text aus. Bei Fussball liegt der Anteil Moves sogar über dem Anteil Insertionen, was bedeutet, dass Fussball sich häufiger durch den Text bewegt als dass er tippt.

Bei Krummi und Delphin hingegen liegt der Anteil Insertionen zwischen 60% und 62%. Die beiden SchülerInnen schreiben häufiger als dass sie Geschriebenes löschen oder sich durch den Text bewegen.

	Brummi	Fussball	Delphin	Krummi
Anteil Insertionen*	49%	45.5%	62%	60%
Anteil Deletionen*	15%	8%	23%	15%
Anteil Moves*	36%	46.5%	25%	25%

Tab. 2 / *An der Anzahl Revisionen

Alle Kinder bewegen sich am Ende eines Schreibprozesses meistens nochmals durch den Text, sehr häufig korrigieren sie dann noch Fehler. Die Gross- und Kleinschreibung wird besonders häufig korrigiert.

Ob dieses Profil typisch für diese Altersstufe ist, oder eher für diese spezielle Klasse, müsste untersucht werden.

Die Aktion *Formulierungen ändern* kommt bei drei Kindern vor (Krummi, Fussball, Delphin). Es werden vor allem stilistische Änderungen durchgeführt (Bsp.: anlegen / anziehen). Auch dies könnte ein klassenspezifisches Merkmal sein.

Ausser Fussball, nehmen alle SchülerInnen ihre Geschichten mehrmals, und auch noch nach Monaten, wieder auf.

	Brummi	Fussball	Delphin	Krummi
Anteil Geschichten*, die in mehreren Anläufen verfasst werden	47.5%	4%	21.5%	38.5%

Tab. 3 / * An der Anzahl Geschichten

Die Aktionen während den Wiederaufnahmen sind tendenziell globaler als nach den Moves während der Schreibprozesse. Zwar werden auch hier Fehler und Vertipper korrigiert, es kommen jedoch auch Aktionen vor wie *Titel ändern*, ausschliesslich *lesen* oder *formatieren*, oder *Geschichte inhaltlich überarbeiten*.

⁷ Detailliertere Angaben zu jedem einzelnen der acht Kinder finden sich in Anhang 7.2.

4. bzw. 5. Klasse:

Bei den untersuchten 4.- bzw. 5.-KlässlerInnen unterscheidet sich ein Kind deutlich von seinen MitschülerInnen: Die Schreibprozesse von Doris weisen einen viel höheren Anteil Moves auf, als diejenigen der übrigen Kinder. Wahrscheinlich ist dies darauf zurückzuführen, dass Doris beim Lesen den Cursor mitbewegt. Dadurch entstehen in der Aufzeichnung ganze Serien von aufeinander folgenden Moves, ohne dazwischen liegende Insertionen oder Deletionen. Für diese Annahme spricht, dass die Grösse der aufeinander folgenden Moves sich immer durch einen Anschlag unterscheidet.

	Marianne	Tiger5	Roky	Doris
Anteil Insertionen*	86%	88%	86%	65%
Anteil Deletionen*	6.5%	7%	8.5%	11%
Anteil Moves*	7.5%	5%	5.5%	23.5%

Tab. 4 / *An der Anzahl Revisionen

Berücksichtigt man diesen Umstand, sind die Schreibprozessprofile der untersuchten Kinder sehr ähnlich.

Ausser einem Kind (Tiger5) bewegen sich alle am Ende der Schreibprozesse meistens nochmals durch den Text, sehr häufig korrigieren sie dann noch Fehler. Bei zwei Kindern wird dieses Muster gegen Ende des untersuchten Zeitraums ausgeprägter (Roky und Marianne). Bei zwei Kindern (Roky, Tiger5 und Marianne) kommen Geschichten ohne Moves vor. Diese Geschichten werden nur kleinräumig überarbeitet und während dem Schreiben wahrscheinlich nicht gelesen. Es könnte aber auch sein, dass die Kinder beim Lesen den Cursor nicht bewegen.

Das Schreibtempo nimmt innerhalb der Untersuchungsperiode bei zwei Kindern (Roky und Doris) merklich zu, wobei berücksichtigt werden muss, dass ein Teil der zuletzt verfassten Geschichten wahrscheinlich abgeschrieben wurde (Witze).

Alle SchülerInnen schreiben einen Teil der Geschichten in mehreren Anläufen, drei nehmen ihre Geschichten noch nach Monaten wieder auf.

	Marianne	Tiger5	Roky	Doris
Anteil Geschichten*, die in mehreren Anläufen verfasst werden	43.5%	27%	57%	31.5%

Tab. 5 / * An der Anzahl Geschichten

Während den Wiederaufnahmen schreiben alle Kinder ein oder mehrmals an den eigenen Geschichten weiter. Alle nehmen Geschichten ein oder mehrmals allein zum Lesen oder Formatieren wieder auf. Die Aktionen während den Wiederaufnahmen sind tendenziell globaler als nach den Moves während der Schreibprozesse. Zwar werden auch hier Fehler und Vertipper korrigiert, es kommen jedoch auch Aktionen vor wie *Titel ändern*, ausschliesslich *lesen* oder *formatieren*. Teilweise werden Geschichten gelöscht oder umgeschrieben.

Zusammenfassende Beurteilung der acht Profile

Die Schreibprozessanalysen runden die Profile der Schreibenden ab. Ein Vergleich der beiden untersuchten Altersgruppen zeigt deutliche Unterschiede im Schreibverhalten.

Bei den jüngeren SchülerInnen ist die Anzahl Revisionen im Verhältnis zu den Längen der Texte und der Anzahl geschriebener Wörter sehr gross. Während die älteren SchülerInnen ziemlich linear vorwärts schreiben, springen die jüngeren sehr häufig in den Texten hin und her. Sie löschen häufiger und weniger gezielt Buchstaben oder Wörter. Die Resultate legen den Schluss nahe, dass die Bewegungen im Text mit zunehmender Schreibfähigkeit abnehmen, diese Hypothese müsste jedoch mit einem grösseren Sample untersucht werden.

Wahrscheinlich ist die grosse Zahl der Revisionen und Moves bei den jüngeren SchülerInnen unter anderem auch darauf zurück zu führen, dass sie noch nicht besonders gut mit dem Computer als Schreibwerkzeug umgehen können. Sie vertippen sich weitaus häufiger als die älteren und «schreiben» manchmal auch unbeabsichtigt, indem sie an der Tastatur ankommen oder eine falsche Taste drücken. Wahrscheinlich bewegen sie zusätzlich beim Lesen den Cursor häufiger als ältere SchülerInnen.

Während die Schreibprozessprofile der älteren Kinder ziemlich einheitlich sind, zeichnen sich bei den jüngeren zwei Arten ab, die sich vor allem durch verschiedene Anteile von Moves und Insertionen an der Gesamtzahl der Revisionen unterscheiden. Ob diese beiden Profilarten kennzeichnend für unterschiedliche Entwicklungsstufen des Schreibverhaltens sind, müsste untersucht werden.

Erstaunlicherweise zeigen alle jüngeren SchülerInnen ähnliche Überarbeitungsmuster. Sie korrigieren ihre Geschichten fast immer und vor allem im Hinblick auf die Gross- und Kleinschreibung. Ob dieses einheitliche Muster typisch für diese Altersklasse ist oder vom Lehrplan, den Lehrmethoden und der Lehrperson abhängt, müsste untersucht werden. Bei den älteren SchülerInnen scheint sich das Muster «am Schluss korrigieren» während des untersuchten Zeitraums herauszubilden.

Wenn die Texte in mehreren Anläufen verfasst werden, zeigen sich während den Wiederaufnahmen in beiden Altersgruppen globalere Aktionen als in den ersten Anläufen: Geschichten werden häufiger auf der Makroebene überarbeitet, sie bekommen zum Beispiel neue Titel oder werden umgeschrieben. Das kann als Argument für den Nutzen von mehrfachen Textüberarbeitungen im Unterricht gewertet werden.

Im Unterschied zu erwachsenen Schreibenden arbeiten beide Altersgruppen nie mit Copy & Paste. Auch schreiben beide Altersgruppen grundsätzlich immer am Textende weiter und ergänzen eher selten und nur wenige Anschläge im bestehenden Text. Im Gegensatz zu Erwachsenen stellen die Kinder ihre Texte auch nicht um. Ob diese Unterschiede mit der Entwicklung der Kinder zusammenhängen, oder ob sie auf die mangelnde Erfahrung mit dem Schreibwerkzeug zurückzuführen sind, müsste weiteruntersucht werden.

4.4 Textanalysen

Von den acht Kindern sind je zwei Texte eingehender betrachtet worden. Der jeweils 1. Text stammt aus der unmittelbaren Anfangszeit von myMoment, der 2. aus der Endphase der Untersuchungszeit. Ziel war, eine möglichst grosse Zeitspanne zwischen den beiden Schreiberzeugnissen zu erhalten, so dass allfällige Entwicklungen sichtbar werden.

Von den Kindern der 1. Klasse ist jeweils der zweite Text, den sie in myMoment verfasst haben, ausgewählt worden. Dazu wurde je ein Text vom letzten Schreibeitag vor den Weihnachtsferien ausgesucht.

Bei den Kindern der 4. Klasse fiel die Wahl auf ihren jeweils ersten Text, den sie für myMoment geschrieben hatten. Als 2. Text werden Schreiberzeugnisse vom zweitletzten Schreibeitag in myMoment vor den Weihnachtsferien untersucht (Die Wahl fiel hier nicht auf die allerletzten Texte, weil diese teilweise untypisch kurz oder weil es abgeschriebene Zitate waren.).

Delphin

Delphin ist eine aussergewöhnlich starke Schreiberin. Sie schreibt zwar – wie alle ErstklässlerInnen – noch phonologisch (= sie orientiert sich bei der Schreibung von Wörtern an deren Wortlaut, nicht an Rechtschreibregeln); das soll aber nicht über die Qualität ihrer Texte hinwegtäuschen.

Ihre Themen sind Fabelwesen wie Hexen oder Drachen. Allerdings, ohne je wirklich Bedrohliches zu thematisieren: Sie schreibt über Hexen ähnliche Geschichten wie über Feen oder Tiere. Ihre Inhalte nimmt sie aus der Natur, aus dem Alltag und vor allem aus Büchern, die sie gelesen hat. In der Weihnachtszeit schreibt sie ausserdem in erster Linie über Engel oder den Nikolaus.

Text 1: Vom 4.4.2005, aus der Rubrik «Minigeschichten»

1 die fee lina

Es war einmal als die feen noch leptn.

Es gab äin zauber wald. Im wald gab es

eine fee. die fee war mama. sie hade auch ein kind. die kleine fee heist lina.

Sie ging gerne badn. Heute ging lina auch badn mit irer mama. Unten am flus trafen sie mama reh mit iren fir kinder. Halo lina sagte mama reh. wilst du mit meinen kindern schpiln.

ia gerne sagte lina.

Wichtig in einem Text, der von Lesenden verstanden werden soll, ist die so genannte Kohärenz (Nussbaumer 1991). Schreibende müssen versuchen, ihre Ideen so darzustellen, dass andere sie ohne weitere Erklärungen nachvollziehen können. Und genau das ist das Schwierige am Schreiben.

Ein Mittel zur Herstellung von Kohärenz zeigt sich in der Art, wie Schreibende ihre ProtagonistInnen einführen (= ReferentInneneinführung). Den Lesenden muss klar gemacht werden, von wem die Rede ist und wer mit wem in welcher Beziehung steht. Und das gelingt Delphin hervorragend:

Es war einmal als die feen noch leptn. → Eine Fee → die fee → sie (Sie hat) ein Kind → die kleine fee heisst Lina. → sie → Lina	} → sie (plural)
↓ mit ihrer mama	↓
mama reh mit iren fir kinder → mama reh	treffen mama reh mit ihren 4 kinder ↓ «Lina», sagt Mama Reh ↓ du und meine kinder ... ↓ «ja», sagt Lina.

Abgesehen davon, dass Delphin die Protagonistinnen vorbildlich einführt (zuerst korrekt mit dem bestimmtem Artikel, um danach mit dem unbestimmten Artikel oder einem Pronomen darauf Bezug zu nehmen), vermeidet sie langweilige Wiederholungen des Typs «die Fee» → «die Fee» → «die Fee» etc., indem sie ebenfalls Namen kohärent einführt (*Lina*, *Mama Reh*). Auch was die Syntax angeht, findet sich spielerische Abwechslung.

Unbedingt angemerkt werden muss, dass Delphin im Präteritum erzählt, das sie auch bei den starken Verben richtig verwendet: *war*, *gab*, *ging*, *trafen*. Zur gewählten Erzählzeit passt auch die Eingangsformel *Es war einmal*. So werden herkömmlicherweise Geschichten begonnen.

Das Freundschaftenschliessen zwischen Lina und den jungen Rehkindern wird noch nicht geschildert. Anstelle der Handlung steht ein Dialog in der direkten Rede, der noch nicht durch Satzzeichen begrenzt wird.

Es ist als echte Leistung zu betrachten, dass Delphin die ProtagonistInnen nicht durcheinander bringt und den Gesamttext durchgängig logisch strukturiert.

2. Text: Vom 2.12.2005, 90 Wörter, aus der Rubrik «Minigeschichten»

2 der klein Engel

Es war einmal ein Engel. Er schpielte gerne Fussball . Weil er noch klein war und keinen namen hate sagten im alle klein Engel . Er schpielte gerne Fussball one socken und schuhe. Weil nemlich sein Bal eine Wolke war. Eines Tages rufte der grosse Engel gabriel alle Engel zusammen . Aber der klein Engel spilte liber ferschteken . Ein Tag schpeter hörte der klein Engel eine wunder schöne musik .Er schaute es war eine so schöne musik er folgte der musik Jesus war geboren. Ende

Auch Text 2 beginnt mit *Es war einmal*. Und er endet mit der klassischen Erzählformel *Ende*.

Inhaltlich dürfte Delphin von der Weihnachtsgeschichte inspiriert worden sein. Wiederum führt sie ihre ProtagonistInnen korrekt ein. Den Engel Gabriel und Jesus führt sie mit dem bestimmten Artikel bzw. mit dem blossen Namen ein, denn sie darf die beiden als bekannt voraussetzen.

Wiederum erzählt Delphin im Präteritum, wiederum hält sie es konstant durch. Dieses Mal verwendet sie – abgesehen vom Verb *sein* – nur ein starkes Verb, das sie nun falsch wie ein schwaches flektiert (*rufte*).

Sie macht zwar noch Fehler, bedient sich inzwischen aber schon der Grossschreibung von Nomen.

Die Handlung wird ausgemalt: Zuerst wird der Engel vorgestellt und charakterisiert. Nachdem wir Lesende schon wissen, dass der *klein Engel* gerne Fussball spielt, erfahren wir etwas weiter unten noch Details dazu: Er spielt nämlich mit Vorliebe barfuss, was kein Problem ist, da ihm eine Wolke als Fussball dient.

Nach dieser Einführung kommt Delphin zum eigentlichen Kern der Geschichte: Der Engel Gabriel ruft alle Himmelswesen zusammen und – so interpretieren wir am Ende der Geschichte – teilt ihnen die Geburt Jesu mit. Da der *klein Engel* noch jung und verspielt ist, schwänzt er dieses Treffen und erfährt von dem Ereignis erst tags darauf, angezogen von der schönen Musik. Diese Mitteilung Gabriels können wir nur mit unserem kulturellen Wissen rekonstruieren. Wer die Weihnachtsgeschichte nicht kennt, kann den Handlungsgang von diesem Punkt an nicht mehr nachvollziehen. Hier fehlen Informationen. An der Stelle, am Ende des letzten Absatzes, setzt Delphin auch keine Satzzeichen mehr. Ausserdem argumentiert sie nicht mehr. Das heisst, sie macht Begründungen nicht mehr formal-sprachlich sichtbar (vorher: *weil, aber*). Da es nicht der letzte in dieser Schulstunde verfasste Text ist, kann man Zeitdruck als Begründung wohl ausschliessen. Vielmehr lässt sich vermuten, dass sie hier in einen Erzählfluss geraten ist, dessentwegen sie den Abstand zum Geschriebenen verliert und einfach nur noch schreibt. Oder es liegt daran, dass sie die Geschichte ab hier zu gut kennt und aus den Augen verliert, was sie alles erwähnen muss.

Fussball

Text 1: Vom 29.3.2005 (Am ersten Schreibtag), 38 Wörter, aus der Rubrik «Minigeschichten»

1 Ein anderes Kind als die anderen

*es war einmal ein kind nimand mochte
das kind einmal komt ein anderes kind
und nacher fragd das kind*

wolen wir freunde werden ja wi heist du simon und du martin

Fussball setzt generell – so auch in den beiden hier vorliegenden Texten – einfache poetische Erzählmittel ein. Sie helfen ihm dabei, Texte zu beginnen und zu beenden. Fussball braucht solche Hilfsmittel bei fast allen Texten, um erzählen zu können.

Das war auch im Interview deutlich. Als er der Interviewerin (EW) von einem Film zu erzählen begann, fing er mit «Es war einmal» an. Und er wechselte dabei vorübergehend sogar vom Dialekt in die Hochsprache. Auf Zwischenfragen ging er nicht ein. Sie verwirrten ihn bloss. Er nahm nach Unterbrechungen einfach wieder seinen Faden auf und erzählte weiter.

Auffällig ist auch, dass diese Eingangsformel häufig nicht zur eigentlich gewählten Erzählzeit passt: Fussball beginnt im Präteritum und wechselt dann ins Präsens. Das hat natürlich damit zu tun, dass er Sportresultate rapportiert. Text 2 (unten) ist ein klassisches Beispiel für dieses Charakteristikum in Fussballs Texten. Sehr häufig wirken diese Texte sehr direkt, so als ob Fussball live kommentieren würde. Sie sind dementsprechend auch textsortenkonform im

Präsens gehalten. Die Vermutung liegt nahe, dass er sich genau an dieser Textsorte⁸, dem Live-Kommentar, orientiert. Das Erzählen in dieser Manier ist ihm vom Fernsehen her vertraut.

Geschrieben sind Fussballs Texte in einem stark mündlichen Ton: Direkte Rede – noch ohne abgrenzende Anführungszeichen, wie das typisch ist für dieses Alter – und ein einfacher, reihender Erzählduktus, der mit simplen Satzverknüpfungen auskommt, wie er im Mündlichen geläufig ist (*einmal ... und nachher ...*).

Fussball schreibt zu dem Zeitpunkt, aus welchem Text 1 entstammt, noch sehr spontan. Das zeigt sich zum Beispiel auf der 2. Zeile, in welcher er vom ersten, bereits eingeführten Kind erzählen möchte, dann aber abrupt abbricht und von einem zweiten Kind zu schreiben beginnt.

Beide Protagonisten in Text 1 werden korrekt mit dem unbestimmten Artikel eingeführt (*ein Kind* bzw. *ein anderes Kind*). Danach verliert sich Fussball aber im Erzählfluss und es ist formal nicht mehr eindeutig, welches Kind nun in der 3. Zeile die erste Frage stellt. Konkret wissen die Lesenden nicht, welches der Kinder Simon, welches Martin heisst und wer von den beiden nun den ersten Schritt gemacht hat.

Diese zweideutige Personenbenennung ist verantwortlich dafür, dass es Fussball nicht gelingt, seinen Text kohärent zu erzählen.

Die Gestaltung ist noch reihend, szenisch. Beweggründe, Handlungsmotive oder auch Ziele und Pointen zu gestalten, ist Fussball noch nicht möglich. Auch ist der Dialog noch nicht in die Handlung eingebettet. Vielmehr steht er anstelle derselben, ersetzt dieselbe und handelt oberflächlich den Inhalt der Geschichte, das Schliessen einer Freundschaft, ab. Auch diese Strategie ist typisch für Kinder in Fussballs Alter (vgl. Feilke 1995). Sie kämpfen noch mit dem Problem (denn Schreiben ist Problemlösen!), ihre wohl sehr klaren Gedanken in die von ihnen intendierte Form zu verschriftlichen, um sie zu kommunizieren.

Text 2: Vom 9.12.2005, 49 Wörter, aus der Rubrik «Sport»

2 Der unglaubliche Puck

Es war einmal ein Eishokeimatch Kanada gegen Schweden. Nach einer sekunde get Schweden 1 zu 0 in fürung. In der wieder holung siet man das der Puck ferschwunden ist der Puck hate sich unsichtbar ge macht und ist in das kanadische Tor ge flogen. am schluss stetes 1 zu 0.ENDE

In Text 2 wird das Spiel mit Formatierungen gut sichtbar.

Es finden sich hier dieselben, oben besprochenen Erzählmittel. Der Tempuswechsel liegt wohl weniger an Fussballs Unvermögen, bei einer Erzählzeit zu bleiben, als vielmehr am Umstand, dass poetische Erzählmittel in eine Textsorte, den Live-Kommentar, gemischt werden, in der sie herkömmlicherweise nicht vorkommen. *Es war einmal* und *ENDE* implizieren, dass etwas Unbestimmtes in einer unbestimmten Zeit an einem ebensolchen Ort erzählt wird. Die beiden Formeln bilden aber bloss den Textrahmen, den Fussball noch immer braucht,

⁸ Text, Textsorte wird hier im weiten Sinn verstanden, wonach nicht nur schriftlich, sondern eben auch mündlich realisierte Sprachäusserungen als Texte gelten.

um texten zu können. Inhalt und Form des Textes in diesem Rahmen sprechen eine voneinander verschiedene Sprache. In sich sind sie aber konsistent.

Es wird – der Textsorte entsprechend – nicht erst eine Handlung aufgebaut. Vielmehr sind wir Lesende gleich nach dem Einleitungssatz inmitten des Geschehens. Und es wird auch gleich spannend, denn kaum hat das Spiel begonnen, liegt Schweden schon in Führung.

Es wird hier in Text 2 nochmals deutlich, dass Fussball sich in seiner Erzählweise an Fernsehübertragungen orientiert: Nach der schnellen Führung Schwedens kriegen wir schon die Bilder der Wiederholung geliefert. Fussball hat bis zu dem Punkt nämlich die Strategie Erzählzeit = erzählte Zeit eingesetzt. In der Wiederholung wird jetzt geklärt, was die RezipientInnen in der Echtzeit des Matches (also auch wir) unmöglich haben mitkriegen können: Man sieht, dass der Puck plötzlich verschwindet, (sozusagen oder tatsächlich?) unsichtbar wird und direkt ins kanadische Tor schießt. Fussball berichtet das aus seiner Warte aus und verwendet logisch zuerst das Perfekt (... *sieht man jetzt, dass der Puck vorher verschwunden ist*). Das etwas fantastisch Anmutende, nämlich das Tor in der ersten Sekunde nach Spielanpiff, wird damit aufgelöst und erklärt. Die Begründung erfolgt, wiederum zeitlich logisch, im Plusquamperfekt: Man sieht, dass der Puck verschwunden ist, **weil** er sich nämlich **vorher** unsichtbar gemacht hatte.

Danach scheint es nicht mehr allzu spannend gewesen zu sein: Jedenfalls kriegen wir an der Stelle schon den endgültigen Spielstand zu hören/lesen, und der liegt noch immer bei 1:0.

Was das Erzählen, das gekonnte Spiel mit den Erzählzeiten, das Herstellen von Kohärenz und die Auflösung der Handlung betrifft, hat Fussball im Vergleich zu seinem Text 1 grosse Fortschritte gemacht. Diese können zwar nicht auf myMoment zurückgeführt werden, handelt es sich hierbei doch um normale Entwicklungsschritte mit zunehmendem Schreibalter; sie können hier aber sehr schön veranschaulicht werden.

Brummi

Brummi ist eine vergleichsweise schwache Schreiberin. Sie schreibt noch weitgehend phonologisch, d.h. sie bildet Sprache schriftlich lautgetreu ab. Ihre Texte sind noch stark mit Dialekt durchmischt. Sie verfasst auch vor den Weihnachtsferien zum Teil noch Elfchen. Ein Elfchen ist ein einfaches, strukturell stark vorgegebenes Textmuster, mit welchem sich die SchülerInnen in Brummis Klasse am Anfang des Projekts zum ersten Mal in myMoment versucht hatten.

Brummi schreibt in erster Linie über Tiere, über Comicfiguren wie Didl und Globi oder sie erzählt, was sie selber erlebt hat.

1. Text: Vom 4.4.2005, 31 Wörter, aus der Rubrik «Minigeschichten»

1 der Fuchs unt der Igel .

Der Fuchs ist im Gras.

Er frist Gras. Er schleft äin.

Dan chombt äin Igel. Er frist Gras und schleft äin.

Den Fuchs führt Brummi mit dem bestimmten Artikel ein, was für sich alleine in Ordnung wäre, würde sie nicht den Igel bei seinem ersten Vorkommen mit dem unbestimmten Artikel benennen.

Brummi schreibt in einfachen und kurzen Hauptsätzen, die noch kaum miteinander verknüpft werden. Auch die Handlung ist noch sehr simpel, ohne Höhepunkte oder Hintergründe. Erzählt wird noch nicht eigentlich eine Geschichte,

vielmehr wird der Ablauf einer kurzen Szenerie, geordnet nach logisch-zeitlicher Abfolge, beschrieben.

Brummi schreibt im Präsens. Das tut sie in der Mehrheit der Fälle bis zum Schluss der hier untersuchten Texte. Abgesehen von *war*, also der 3. Pers. Sing. von *sein*, kann sie das Präteritum noch gar nicht. Auch vor den Weihnachtsferien nicht. Erzählt sie Vergangenes, behilft sie sich mit dem Perfekt, fällt aber auch dann immer wieder ins Präsens. Das Perfekt liegt ihr besser, weil sie es aus dem Schweizerdeutschen kennt.

Auch der Wortschatz, den Brummi einsetzt, ist sehr bescheiden. In Text 1 liegt ein Fuchs im Gras, dann frisst er Gras. Später schläft er ein. Danach kommt ein Igel, der auch Gras zu fressen beginnt, um daraufhin ebenfalls einzuschlafen. Wir haben also einen *Fuchs* und einen *Igel* als Protagonisten. Die Handlung beschränkt sich auf *sein*, *fressen*, *schlafen* und *kommen*. Das einzige Kohäsionsmittel besteht aus *dann*.

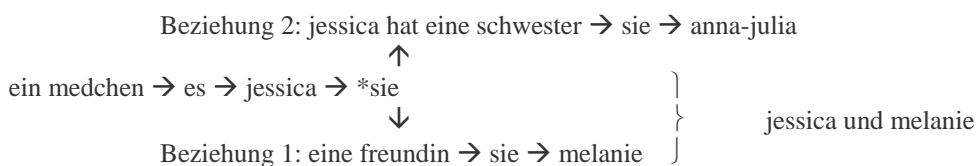
2. Text: Vom 16.12.2005, 36 Wörter, aus der Rubrik «Minigeschichten»

2 MEDCHEN GESchichte.

Es war ein mal ein medchen es heist
jessica sie hat eine freundin sie
heist melanie. Jessica hat eine schwester . Sie heist anna-julia
Jessica und melanie laufen
jeden tag zu samen.

Inzwischen bedient sich auch Brummi einfacher Erzählmittel und so beginnt sie ihren Text mit *Es war ein mal*.

Auch die Referentinneneinführung beherrscht Brummi nun:



* Es müsste eigentlich «es» heissen.

Brummi kann Beziehungen inzwischen adäquat beschreiben, so dass Lesende wissen, wer jeweils gemeint ist und wer in welchem Verhältnis zu wem steht.

Was Textaufbau und Erzählinhalt angeht, hat sie aber keine Fortschritte gemacht: Noch immer schreibt sie nach dem reihenden Prinzip; sie macht eine Aufzählung. Noch immer stellt sie formal keine Beziehungen zwischen den Sätzen her. Und noch immer ist auch der eingesetzte Wortschatz sehr begrenzt: Da gibt es die drei Mädchen, eines wird als Freundin, das andere als Schwester des dritten Mädchens bezeichnet. Sie werden mit Namen vorgestellt.

Die einzige Handlung passiert im Schlusssatz: *Jessica und melanie laufen jeden tag zu samen*. Es fragt sich natürlich, weshalb Brummi überhaupt erwähnt, dass Jessica eine Schwester mit Namen Anna-Julia hat. Denn dieser Erzählstrang verläuft im Leeren.

Nur wenige Verben kommen vor: *sein*, *haben*, *heissen* und *laufen*.

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass Brummi grosse Fortschritte gemacht hat, was das logische Einführen der ProtagonistInnen angeht. Allerdings bleibt sie in allen anderen Punkten weitgehend auf dem Stand, auf welchem sie sich schon zu Beginn der Untersuchung befunden hatte.

Krummi

Krummi beginnt überraschend gegen Ende des Projekts, viel häufiger und viel längere Texte zu schreiben. Vor allem in den ersten Monaten im 2006, die in dieser Untersuchung nicht mehr berücksichtigt werden konnten.

Wie Brummi schreibt auch Krummi noch häufig phonologisch. Ähnlich ist ausserdem, dass auch bei ihm immer wieder Schweizerdeutsches in die Texte einfließt.

Hauptsächlich schreibt Krummi über Kinder, über Fussball und im Lauf der Projektzeit auch immer häufiger über wilde Tiere.

Text 1: Vom 4.4.2005, aus der Rubrik «Minigeschichten»

1 mein name ist maxi

Es war ein Kind. Sein name

ist maxi. Er get in di ferien.

*Aber das Auto ist nicht gepakt. Nach 2
schtunden ist das Auto gepakt.*

*Si faren ap auf Baden. Im Hotel get er
schlafen. Am nechsten morgen schläft er
aus.*

In *Es war ein Kind* lässt sich die verkürzte (oder noch nicht beherrschte) Formel «Es war einmal» erkennen.

Krummi kann noch nicht konstant aus einer Perspektive erzählen: Der Titel impliziert, dass ein Ich erzählen wird, im Text ist dann aber die Rede von *einem Kind*. Im Text selber bleibt Krummi dann kohärent. Ähnlich verhält es sich mit der Erzählzeit: Krummi beginnt im Präteritum (das hat aber wahrscheinlich mit dem typischen «Es-war-einmal»-Erzählanfang zu tun) und wechselt dann ins Präsens. Dieses Tempus hält er konstant und logisch durch.

Maxi wurde (abgesehen vom Titel) korrekt eingeführt. Formal nicht korrekt kommen plötzlich *si* (3. Pers. Plur.) vor. Mit Hilfe unseres Weltwissens können wir die Lücke natürlich ergänzen und vermuten, dass mit *si* die Mitglieder von Maxis Familie gemeint sind.

Krummis Text lässt schon einen Aufbau erkennen, was die zeitlich-logische und die inhaltliche Ebene angeht: Ein Kind, das vorgestellt wird, hat die Absicht, in die Ferien zu fahren (Ausgangsposition). Die Abreise verzögert sich allerdings, weil das Auto noch nicht bepackt ist (Problem). Schön verknüpft wird das mit der adversativen Junktion *aber*. Das Packen wird erledigt und zwei Stunden später gehts los. An der Stelle folgt sozusagen ein Cut, ein Schnitt, und nach einem Szenenwechsel lesen wir, wie Maxi sich im Hotel schlafen legt und ausschläft (Lösung, glücklicher Endzustand).

Text 2: Vom 9.12.2005, 53 Wörter, aus der Rubrik «Minigeschichten»

2. Ein kranker Tiger.

*Es war einmal ein Tiger. Er wonte in der
Wüste. Er hat vile Freunde. Eines tages
ist er krank geworden. Er kan nicht mer mit denen Freunden spilen. Sonden in
den Bet sein und schlafen. Aber da
Freuden helfen in Teh zu machen und
abweschen. Sie gehen zum Artzt.*

In Text 2 bleibt Krummi bei einer Perspektive. Mit der Entscheidung für eine Erzählzeit hat er aber noch immer Mühe: Er beginnt im Präteritum, wechselt erst ins Präsens, dann ins Perfekt und erzählt schliesslich doch im Präsens. Neben *Es war einmal* findet sich hier auch die Formel *Eines tages*, ebenfalls ein typisches Erzählmittel zur Strukturierung. In Text 2 ist wiederum ein Erzählaufbau des Typs aus Text 1 erkennbar: Ein Tiger in der Wüste mit vielen Freunden (Ausgangslage) wird eines Tages krank und hilflos (Problem). Mit Hilfe seiner Freunde aber kommt er über die Runden (Lösung).

Krummis Textverknüpfungen sind inzwischen elaborierter geworden: Mit den adversativen Junktionen *Sonden* (= «sondern») und *aber* macht er inhaltlich Gegensätzliches formal sichtbar.

Der Text ist trotz der Wechsel in der Erzählzeit kohärent, da Krummi die Handelnden korrekt einführt.

Exkurs: Das Formatieren

Seit dem 9.11.2005 sind Krummis Texte häufig formatiert: Sie sind farbig hinterlegt und/oder farbig geschrieben. Zum Teil lässt sich beobachten, dass Krummi mit verschiedenen Farben spielt, während er gleichzeitig offenbar weniger Gewicht auf Form und Inhalt der Text legt. Krummi übt das Formatieren nämlich an einfachen Textmustern, wie dem Elfchen. Exakt dasselbe Phänomen ist übrigens bei Brummi erkennbar:

Text vom 16.12.2005, aus der Rubrik «Fantasy»

2.Apfel

Der
Der Apfel
Der Apfel ist
Der Apfel ist fein
Apfel

Doris

Doris schreibt meistens aus Sicht einer auctorialen Erzählerin, d.h. sie schreibt in Er- bzw. Sie-Form über Dritte.

Selten, im Verlauf der Untersuchung aber immer häufiger, schreibt sie auch aus der Ich-Perspektive.

Ihre Texte drehen sich hauptsächlich um Tiere, um Mädchen und Jungen in ihrem Alter, um Alltagsgeschichten zu Problemen und Freundschaften im Umfeld von Schule, Freundeskreis und Familie, manchmal gespickt mit Fantastischem.

Zwischendurch – und das mutet etwas eigenartig für ein Mädchen an – tippt sie auch Blondinenwitze ab. Im Lauf des Projekts verliert sich diese Textsorte bei ihr aber.

Text 1: Vom 10.3.2005, aus der Rubrik «Fantasy»

Der einsame Bauer

Es lebte einmal ein Bauer. Er war sehr einsam. Die meisten sagen was ist ein Bauer der keine Tiere hat?! Na ja, es stimmt ja auch der Bauer hat keine Tiere. Weil er kein Geld hat. Er ist auch sehr alt. Seine Frau ist letzten Monat gestorben. Sie hatte sehr viel Geld. Seine frau hatte vorher einen Mann. Und mit dem Mann hatte sie zwei Kinder. Aber eins ist nach der Geburt gestorben. Das Kind welches jetzt noch lebt hat alles geerbt. Er ging eines tages zu dem Kind hin und fragte ob es ihm geld leien köne? Es sagte wen du mir den Rasenmäst geb ich dir Geld. Ok ich mache es aber wie viel Geld gibst du mir? Weil du mein Stifvater bist gebe ich dir Eine Million. Weist du was? Du must mir den Rasen nich mähen. Ich habe nachher ja noch Drei Millionen. Der Bauer ging zufrieden nach Hause.

Auch Doris bedient sich beim schreibenden Erzählen zu Beginn des Projekts noch einfacher Erzählmittel. Wie die meisten ErstklässerInnen beginnt sie mit der etwas modifizierten *Es-war-einmal-Formel*, die sie in *Es lebte einmal* umformt. Auch vom Aufbau her erinnert ihr Text stark an klassische Geschichtenerzählungen: Da ist ein Anfangszustand (ein Bauer ohne Tiere), ein Problem tritt ein (die reiche Bauersfrau stirbt und hinterlässt dem Bauer kein Geld), eine Lösung wird gesucht (der Versuch, Geld vom Stiefkind, das die tote Bauersfrau beerbt hat, zu leihen), und es gibt eine Auflösung (der Bauer kriegt schliesslich

das Geld ohne Gegenleistung), die ganz im Zeichen von «Und wenn sie nicht gestorben sind, ...» steht. Das reiche Stiefkind beweist nämlich Familiensinn und Selbstlosigkeit, und der alte Bauer muss sich keine Sorgen mehr um sein Auskommen machen. So sind alle zufrieden.

In diesem Text 1 finden sich noch keine inneren Handlungen oder Reflexionen der ProtagonistInnen. Allerdings reflektiert Doris, die allwissende Erzählerin, über Zustände und Beweggründe, die sie beschreibt: Der Bauer ist einsam, in den Augen der Gesellschaft untauglich: ein alter Bauer ohne Beschäftigung (keine Tiere) und ohne Auskommen (kein Geld). In einer Art innerem Dialog mit einer Aussenwelt charakterisiert die Erzählerin das Dilemma des Bauern: Doris gibt zu bedenken, was wohl über einen solchen Bauern gesagt wird und schaltet sich als Erzählerin selber mit einem Zugeständnis in den Text ein: *Na ja, es stimmt ja auch ...* Sie rechtfertigt den Bauern aber auch sogleich vor der Meinung der Aussenwelt: *Weil er kein Geld hat* (= er kann ja nichts dafür). Sie zeigt damit, dass sie fähig ist, die Perspektive der Lesenden mitzudenken. Sie stellt sich die Reaktionen ihres Publikums vor und tritt ihnen im Schreibprozess entgegen.

Ausführlich schildert sie danach die genauen Hintergründe der Situation: Der Tod der Frau, ihr früheres Leben mit einem anderen Mann und mit Kindern, von denen das eine alles erbt, weil das andere schon früh gestorben ist.

Dabei führt sie alle ProtagonistInnen korrekt ein und bezeichnet sie im Lauf des Texts durchgängig eindeutig. Sie erzählt im Präteritum, dem typischen Erzähltempus. Bei Blenden in die Vergangenheit wechselt sie richtig ins Plusquamperfekt.

Doris arbeitet mit Dialogen. Sie ergänzen den Text im ersten Teil, wo sie reflektiert (siehe oben). Auch die indirekte Rede ist in die Handlung eingebunden. Das gesamte Zusammentreffen des Bauern mit seinem Stiefkind hingegen passiert im Dialog. Hier ersetzt die direkte Rede die Beschreibung der Handlung. Die Charaktere sind darin aber gut ablesbar.

Doris benutzt also sowohl die direkte Rede, die sie noch nicht mit Anführungsstrichen abgrenzt, als auch die indirekte. Sie macht dabei keine Unterschiede, ob eine Frage in der direkten oder der indirekten Rede gestellt wird: Beide Male setzt sie am Ende ein Fragezeichen. Sie weiss, dass man in der indirekten Rede den Konjunktiv setzt (*ob es ihm geld leien könne*).

In der direkten Rede lässt sich eine unmittelbare Erzählsprache beobachten (*na ja, ok, weiss du was?*). Das ist eine sinnvolle Strategie, denn so wirken diese Äusserungen auch mündlicher, lebendiger: wie in der gesprochenen Sprache, die sie ja schriftlich imitiert.

In den erklärenden und erzählenden Teilen arbeitet Doris mit zwei Relativsätzen (Bsp.: *Das Kind welches jetzt noch lebt hat alles geerbt.*). Sie gebraucht Haupt- und Nebensätze, die sie logisch und korrekt miteinander verknüpft, z.B.: *Weil du mein Stifvater bist gebe ich dir Eine Million.*

Ihr Text ist also sehr kohärent, d.h. für Lesende gut verständlich.

Text 2: Vom 28.11.2005, aus der Rubrik «Anderes»

5 Der Regenbogen

Als es an einem Samstag die ganze Zeit regnete und dann wieder die Sonne schien beschloss ich in den Wald zu gehen. Die frische Luft tat mir sehr gut. Ich sah nicht so viele Tiere wie letzte Woche. Aber plötzlich stand ich wie angewurzelt stehen. Ich sah einen halb toten Igel vor mir. Ich wusste nicht was ich tun sollte. Der Igel tat mir sehr leid. Aber ich konnte ihn nicht nach Hause nehmen. Meine Mutter würde ausrasten. Ich konnte ihn nicht länger ansehen!! Er tat mir weh! Ich ging nach Hause. Ich hatte etwa zehn Minuten für nach Hause zu gehen. Auf dem Weg sah ich einen riesen grossen Regenbogen. Er war wunderschön! Wie eine Rose!! In diesem Moment wünschte ich mir

etwas. Den als ich am nächsten Tag wieder in den Wald ging sah ich den Igel. Er war nicht mehr verletzt. Er war gesund. Er ging gleich in das Laub und noch schneller als ich sehen konnte war er verschwunden. Ich dachte eine Weile nach. Ich habe mir gewünscht das der Igel wieder gesund werden würde. Wie geschah das?? In diesem Moment schwebte mir nur dieser Gedanken: Wie wurde dieser Wunsch möglich??? Und warum ist er wie vom Erdboden verschwunden??? Ich weiss bis heute noch nicht was geschah!! Ich wusste nur eines: Der Regenbogen hat mien Wunsch wahr gemacht. Aber warum verschwand der Igel???

Text 2 ist eine Art Erlebnisbericht und im Präteritum erzählt. Zu Beginn des Texts wird gut sichtbar, dass Doris inzwischen auch zu anspruchsvollen Satzkonstruktionen fähig ist.

Der Text ist in Ich-Form geschrieben. Diese Erzählperspektive beeinflusst die Handlungsebene. Doris beschreibt hauptsächlich und sehr genau, was in ihr vorgegangen ist, was sie gefühlt und gedacht hat: Zuerst begründet sie ihren Entschluss zum Spaziergang, danach beschreibt sie die äusseren Einflüsse (*die frische Luft tat mir sehr gut*). Und als sie den verletzten Igel gefunden hat: *Der Igel tat mir sehr leid* oder auch: *Ich konnte ihn nicht länger ansehen!!* Er [sie meint wohl eigentlich «es»] *tat mir weh!*

Ihr Text besteht von der Stelle an, an der sie weiss, dass der Igel wieder gesund ist, fast nur noch aus Reflexionen. Sehr detailliert gibt sie wieder, was das Erlebnis in ihr ausgelöst hat, welche Gedanken sie sich gemacht hat. Eine schwierige Erzählaufgabe, die sie sich hier stellt, und die sie strukturell ausgezeichnet meistert.

Doris hebt ihre Gefühle (z.B. das empfundene Mitleid für den Igel oder auch die Freude über den Regenbogen), aber auch die Gedanken, die sie sich macht, oder die Fragen, die sie sich stellt und nicht beantworten kann, durch Ausrufe- und Fragezeichen hervor. Um deren Kraft sichtbar zu machen und ihnen noch mehr Nachdruck zu verleihen, setzt Doris die Zeichen in der Mehrheit der Fälle gleich doppelt bzw. dreifach, etwa: *Wie wurde dieser Wunsch möglich??? Und warum ist er wie vom Erdboden verschwunden??? Ich weiss bis heute noch nicht was geschah!!*

Im Lauf der Projektzeit verwendet Doris immer häufiger feste Redewendungen (Phraseologismen). Dabei befindet sie sich natürlich noch in einem Lernprozess: Sie will wohl eigentlich sagen «wie vom Erdboden **verschluckt**» und nicht *verschwunden*. Ein anderes Beispiel: *Aber plötzlich stand ich wie angewurzelt stehen* bezieht sich – leicht durchschaubar – auf «wie angewurzelt stehen **bleiben**».

Vielleicht liegt es an der anspruchsvollen Erzählaufgabe, die Doris sich mit diesem Text auferlegt hat, oder auch daran, dass sie das erzählte Erlebnis noch immer sehr bewegt. Jedenfalls ist auffällig, dass sie formal schwächer schreibt, als in ihren anderen Texten: Sie vergisst Endungs-ts (etwa *nich* statt «nicht»), missachtet teilweise die Flexion starker Verben (*denkte* statt «dachte») und macht wieder vermehrt Interpunktions- und auch Rechtschreibfehler (z.B. *das* statt *dass*). Immerhin versucht sie sich aber an neuen und anspruchsvollen Schreibaufgaben!

Marianne

Mariannes Themen sind vielfältig; sie schreibt auch in vielen Rubriken. Mit Vorliebe befasst sie sich mit Fantastischem, von Drachen über Hexen zu Zauberern. Daneben schreibt sie häufig über Tiere und Themen wie Freundschaft oder Probleme unter Gleichaltrigen. Ihre Texte sind in der Mehrheit aus der Ich-Perspektive geschrieben.

Text 1. Vom 8.3.2005, aus der Rubrik «Fantasy»

Drachen

Ich habe einmal einen Drachen gesehen dessen Schuppen ganz aus Gold waren und leuchteten. Ich konnte mit ihm sprechen. Einmal durfte ich sogar auf ihm fliegen. Es war ein unglaubliches Gefühl einfach in der Luft zu schweben einfach so nur auf einem Drachen, einem Wesen bei dem viele glauben es gäbe ihn nicht.

Auffällig bei Marianne ist die doch recht komplexe Syntax: Sie beginnt gleich mit einem Relativsatz und endet mit einem langen Satzgebilde, das aus immerhin sechs korrekt verknüpften, strukturell unterschiedlichen Teilsätzen besteht. Dort findet sich auch ein richtig gebrauchter Konjunktiv II.

Ihr Text ist kurz, es handelt sich um eine Art Träumerei. Sie beschreibt dabei ihren inneren Zustand: *ein unglaubliches Gefühl*.

Sie bleibt in Stil, Tempus und Perspektive konstant. Ihr Text ist für Lesende eindeutig verständlich.

Text 2: Vom 1.12.2005, aus der Rubrik «Fantasy»

Hexe

Es war einmal eine Hexe die im Wald wohnte sie lebte in einer Waldhütte und hatte sich alles gezaubert was man sich auch nur wünschen kann. Sie hatte mitten im Wald strom, hunderttausend Diener, ein Riesebett und eine innen-ausstattung die der einer Villa glich. Doch man kann noch so grossen Luxus haben man ist und bleibt einsam. Doch einsamkeit ist etwas ganz schlimmes. Deshalb begann die Hexe eines Tages dagegen zu kämpfen, und ging in die Stadt doch alle Menschen wichen ihr aus da sie so hässlich war. Sie waren ja nicht blöd. Doch auch die Hexe war nicht blöd sie hexte sich schön und wurde schon bald die Frau eines reichen Mannes.

Mariannes Text 2 zeichnet sich durch noch komplexere Satzgebilde aus als ihr Text 1. Der Text ist in der auctorialen Perspektive verfasst. Sie beginnt mit *Es war einmal*, denn sie erzählt eine märchenähnliche Geschichte. Sie wählt das dazu passende Präteritum als Erzählzeit. Den typischen Geschichtenaufbau finden wir auch hier: Eine Ausgangssituation (die Hexe im Wald, die sich alles herbeihexen kann, was sie zum Leben braucht), gefolgt von einem Problem (sie merkt, dass sie trotz Luxus einsam ist und sucht den Kontakt zu anderen, der ihr aber verwehrt wird), findet zu einer guten Lösung (sie hext sich schön und heiratet einen reichen Mann).

Wie in moralisierenden Lehrgeschichten für Kinder findet sich eine etwas altklug wirkende Aussage, die das Problem der Hexe ankündigt: *Doch man kann noch so grossen Luxus haben man ist und bleibt einsam*. Sehr schön führt Marianne mit dem einleitenden *doch* zur Einsamkeit der Hexe über. Der darauf folgende Satz sagt nochmals dasselbe aus und wirkt, als ob Marianne «in ihren eigenen Worten», d.h. leichter verständlich, nochmals nachdoppeln wollte: *Doch einsamkeit ist etwas ganz schlimmes*. Dieses zweite *doch* ist eins zuviel. Sie argumentiert danach aber vorbildlich weiter, indem sie durch das *deshalb* die Beweggründe der Hexe zu einem veränderten Lebensstil deutlich macht.

Mit diesen zwei Äusserungen schaltet sie sich als allwissende Erzählerin reflektierend in die Geschichte ein. Sie teilt den Lesenden etwas mit. Ebenso mit der Bewertung *sie waren ja nicht blöd*, mit welcher sie den Lesenden die Beweggründe der Leute in der Stadt erklärt.

Marianne variiert zwar ihre Kohäsionsmittel, die adversativen Junktionen, nicht so vielfältig. Aber sie strukturiert den Text logisch. Sie schreibt sehr stilicher und bleibt in der Perspektive und der Erzählzeit immer konstant. Einzig verwunderlich ist, dass sie mit ihrer ausgesprochen gut entwickelten Fähigkeit,

komplexe Satzkonstruktionen herzustellen, die Kommasetzung derart vernachlässigt.

Inhaltlich ist der Text doch recht traditionell: Die Rollenbilder sind stereotyp, wie sie uns aus Märchen bekannt sind: auf der einen Seite die hässliche Hexe und die Menschen, welche vor Hässlichkeit zurückweichen, und auf der einen Seite die schöne Hexe, die ihr Glück in der Heirat mit einem reichen Mann findet.

Roky

Als erstes fällt an Rokys Texten auf, dass sie in der Mehrzahl aus der Ich-Perspektive geschrieben sind, und das meist aus der Sicht eines Mädchens. Allerdings verwendet er oft sexistisch geprägte Geschlechterrollenstereotypen, was in den beiden Texten hier aber kaum ersichtlich ist. Seine Texte drehen sich vor allem um Beziehungen, Konflikte, ums Ausgestossensein, zum Teil aber verfasst er auch Thriller-artige Texte.

Text 1: Vom 15.3.2005, aus der Rubrik «Fantasy»

Falsch verbunden

Es lebte mal eine Frau sie hiess Lusi sie war immer am Abend in die Disco gegangen. Sie war auf dem Klo dann hatte ihr Handy geklingelt sie nahm sofort ihr Handy und nahm ab. Es war ein Mann am Telefon er sagte:,, Ich werde dich ermorden Lusi sagte nein das kannst du nicht du weisst nicht wo ich bin doch du bist in der Disco.Plötzlich kam der Mann ins Klo und machte die Tür auf und nahm das Messer und hatte sie ermordet sie hatte noch geschrien und der Mörder war verschwunden.

Ganz klar ist Text 1 inhaltlich am Horrorfilm *Scream* orientiert. Dort erhält eine junge Frau in der ersten Szene einen Anruf von einem Fremden, der sie heimlich in ihrem Haus beobachtet und sie gleich nach dem Telefongespräch ersticht.

Roky beginnt seinen Text mit der verkürzten Erzählformel *Es lebte mal*.

In der Erzählzeit ist er nicht konstant: Er erzählt eigentlich im Präteritum, wechselt aber immer wieder ins Plusquamperfekt, obwohl er inhaltlich, ausser ganz am Ende, auf derselben Zeitebene bleibt.

Der Dialog ist gut in die Geschichte eingebettet und erhöht die Spannung. Roky markiert die erste direkte Rede während des Telefongesprächs an deren Anfang noch mit Anführungsstrichen, verliert sich dann aber offenbar im Erzählfluss: Die Äusserung wird am Ende durch keine Satzzeichen mehr abgegrenzt. Und auch Lusi's Entgegnung und der darauf folgende letzte Satz des Anrufers sind nicht mehr durch Interpunktion voneinander abgesetzt.

Das Fehlen jeglichen Motivs für den Mord geht wohl weniger auf Rokys fehlende Fantasie zurück, als vielmehr auf das Vorbildgenre für diesen Text: In Horrorfilmen ist es üblich, dass Gefahr unerwartet auftaucht und (scheinbar) unmotiviert stattfindet.

Die ProtagonistInnen führt Roky korrekt und logisch ein.

Text 2: Vom 28.11.2005, aus der Rubrik «Träume»

Das war ein kommisscher Traum!!

Hallo zusammen ich bin Beni. Ich bin 14 Jahre alt und gehe in die Sekundarschule. Ich erzähle euch etwas über meinen verückten Traum. Eines Tages ging ich in ein Labyrinth das war so unheimlich das konntet ihr euch nicht vorstellen.!!! Wo ich in dem Labyrinth war hatte es überall Spinnen am Boden gehabt und hatte immer Wolfsstimmen gehört, dass war so unheimlich weil ich mag überhaupt nicht Spinnen. Die sind voll eklig!! Wo ich lief hatte ich angst und sprang so schnell ich nur konnte. Plötzlich stand vor mir ein dicker Riese ich wollte weg laufen aber da sagte er: Nein lauf nicht weg ich tu

*dir nichts, ich sehe fileicht so unheimlich aus aber das bin ich überhaupt nicht!! Ich heisse tödelitödeldaichkannfliegen, es ist ein bescheuerten Name aber ich kann nichts dafür meine Eltern sind tod. Und du wie heisst du?? Ich bin Beni Laufbrug aber meine Eltern leben noch!!! Ich habe mich verlaufen kannst du mich raus begleiten?? Der Riese sagte: Ja gut. Beni war entlich wieder da zu Hause. Ich war plötzlich aufgewacht und brösmelte vor mir hin zum Glück war es nur ein Traum Gottseidank!!
Ende!!!*

In Text 2 wird gut sichtbar, dass sich Roky seiner Lesenden nicht nur bewusst ist, sondern dass er explizit für ein Publikum schreibt. Er spricht die Lesenden direkt an, begrüsst sie und stellt sich vor: *Hallo zusammen, ich bin Beni*. Metakommunikativ, d.h. den Akt des Erzählens thematisierend, geht es weiter: *Ich verzähle euch etwas über meinen verückten Traum*.

Erst jetzt beginnt die eigentliche Story. Roky achtet darauf, dass sein Publikum bei der Stange bleibt, indem er ihm Spannendes und Unvorstellbares verspricht und dieser Aussage noch mit drei Ausrufezeichen Nachdruck verleiht: ... *das war so unheimlich das konntet ihr euch nicht vorstellen.!!!*

Generell (nicht nur in Text 2) arbeitet Roky sehr viel mit mehrfachen Satzzeichen, um seine Aussagen zu emotionalisieren und dramatisieren. Sie wirken dadurch natürlich auch direkter, denn sie kommen – je nach Inhalt – Ausrufen der mündlich verwendeten Sprache näher.

Der ausführliche Dialog zwischen Beni und dem Riesen ist gut in die Handlung eingebettet. Auch in diesem Text folgt die Handlung dem klassischen Aufbau von Anfangszustand – Problem – Lösung. Sie beginnt mit dem Gang ins Labyrinth. Das Problem besteht in der unerwartet unheimlichen Wirkung des Irrgartens. Die Lösung findet sich im Riesen, der Beni aus dem Labyrinth hinausführt, bzw. in der Erkenntnis, dass das Ganze bloss ein Traum war.

Inkohärent ist der Perspektivenwechsel am Ende, von Beni hin zu einem Ich. Rokys Überlegung war wohl, dass Beni nur die Traumfigur, er selber aber das erzählende Ich ist. Dieses Konzept passt aber nicht zum Anfang, den einleitenden Worten von Beni ans Publikum.

Roky verwendet relativ einfach gestaltete Sätze. Und an Stellen, an welchen Relativkonstruktionen erwartet würden, wählt er immer die Reihung. Das heisst, er setzt zwei Hauptsätze hintereinander, anstatt den einen mit dem anderen zu verknüpfen. Z.B.: *Eines Tages ging ich in ein Labyrinth das war so unheimlich ...*

Hier wäre auch denkbar: «... in ein Labyrinth, das so unheimlich war ...»

Nicht dass Rokys Variante falsch wäre. Es fällt bloss auf, dass Roky komplexe Satzgebilde kaum je konstruiert. Sie sind zudem in der mündlichen Sprachverwendung weniger üblich. Deshalb liegt die Vermutung nahe, dass Roky solche Konstrukte nicht bloss aus Unfähigkeit unterlässt, sondern dass er damit vor allem die leichter verständliche Mündlichkeit imitieren möchte. Er will ja unterhalten.

Am Ende des Texts findet sich noch einmal ein Charakteristikum von mündlich verwendeter Sprache: Es ist der Ausruf *Gottseidank!!*, mit welchem Roky die Erleichterung seiner Erzählerfigur kommuniziert.

Abgeschlossen wird der Text mit der klassischen Erzählformel *Ende!!!*

Tiger5

Tiger5 schreibt vor allem in der ersten Zeit viele Grusel- und Horrorgeschichten. Diese sind noch kurz und eindimensional. Im Lauf der Zeit lässt er immer mehr davon ab und befasst sich mit Tieren, Freundschaft, Beziehungen und Ausgrenzung. Daneben schreibt er auch aus seinem Alltag, oder er stellt Witze oder kluge Sprüche ins Netz.

Text 1: Vom 10.3.2005, aus der Rubrik «Gruselmomente»

Mumien!!!!

*Als ich in ein Museum ging sah ich einen Farao. Als ich ihn näher betrachten konnte, stand er auf und ich schrie: „Hilfe Polizei Hilfe!!!!“
Der Museumsdirektor hörte mich und rief die Polizei an. Eine Minute war sie mit Pistolen da. es gab einen Kampf blut und Hautfetzen lagen da ,wie ecklig!!*

Tiger5 führt die Protagonisten korrekt ein und benennt sie durch den ganzen Text hindurch logisch. Er erzählt aus der Ich-Perspektive und wählt das Präteritum, das er konstant durchhält. Zur Verstärkung seiner Aussagen setzt er mehrfache Ausrufezeichen ein. Schon der Titel ist mit vier solchen gekennzeichnet. Bei einem Museumsbesuch stösst der Ich-Erzähler auf einen lebendigen Pharaon, der ihn so erschreckt, dass er um Hilfe schreit. Diesem Schrei in der formal korrekten direkten Rede verleiht Tiger5 Kraft und Nachdruck durch vier Ausrufezeichen.

Die Handlung wird nun turbulent: Das Museum verständigt die Polizei, die sofort anrückt und sich einen blutigen Kampf mit der Mumie leistet. Tiger5 äussert sich in seiner Rolle als Erzähler und in direkter Rede über das beschriebene Blutbad mit den Worten *wie ecklig!!* Auch hier verstärkt er das ausgedrückte Ekelgefühl mit zwei Ausrufezeichen.

Die Handlung wird noch nicht breit dargestellt. Es wird weder erklärt, weshalb der Pharaon lebendig ist, noch wird die Auseinandersetzung zwischen den Ordnungshütern und der Mumie ausgemalt. Ebenso wenig werden Beweggründe oder innere Zustände wie Angst geschildert. So wirkt der Text doch noch etwas platt.

Text 2: Vom 1.11.2005⁹, aus der Rubrik «Fantasy»

Der Baum

*In einem Wald stand eine Eiche.
Aus ihrem Samen entstand ich.
Die Eiche und ich waren die besten Freunde. Eines Tages wuchs neben mir eine andere jüngere Eiche. Ich war schon dreiundfünfzig Jahre alt, und meine Jahresringe hatten grosse Abstände.
Denn in guten Jahren haben Jahresringe grosse Abstände. An kleineren Abständen sieht man, dass der Baum schlechte Jahre erlebt hat. Ich war froh darüber, dass ich bis heute gute Zeiten gehabt habe und dass ich einen guten Freund fand. Plötzlich als die kleinere Eiche schon grösser war, passierte folgendes:
an einem sonnigen Tag kamen Holzfäller und fällten meinen grossen Freund.
Wie viele Tränen ich vergoss, weiss ich nicht. Als ich neunundsiebzig Jahre alt war, drängte mich die kleinere Eiche ab. Dann kamen Menschen, bohrten einen Bohrer durch meinen Stamm und sahen, dass ich wegen der*

⁹ Hier wurde ein Text von Anfang November gewählt, weil sich für spätere, infrage kommende Zeitpunkte nur noch drei angefangene Texte von Tiger5 finden lassen. Zwei davon sind Sprüche, die er von irgendwo her abgeschrieben hat.

*kleinen
Eiche schlechtere Zeiten erlebt habe.
Trotzdem waren wir gute Freunde!*

Ende

Text 2 ist aus einer Schreibaufgabe in der Schule entstanden. Die Aufgabe war, einen Text aus der Sicht eines Baumes zu verfassen. Die Ich-Perspektive bringt es mit sich, dass auch über innere Zustände geschrieben wird. Tiger5 thematisiert solche zwar, jedoch relativ oberflächlich. An einer Stelle sagt er, er sei froh darüber, gute Zeiten erlebt und einen Freund gefunden zu haben. Das Fällen der Muttereiche macht ihn schliesslich sehr traurig: Der Ich-Erzähler schreibt, er habe darüber weinen müssen.

Nach zwei kurzen Hauptsätzen, die die Lage situieren, fährt Tiger5 in seiner Beschreibung des Baumes und dessen Lebens mit komplexeren Sätzen fort. Nun verwendet er auch Teilsätze, die er durch Konjunktionen (meistens *dass*) miteinander verbindet. Die Handlung treibt er aber vorwiegend mit *als* fort. Eine Zäsur entsteht mit *plötzlich*, wenn Tiger5 auf den Tag zu sprechen kommt, an dem die alte Eiche gefällt werden soll. Diese Stelle ist auch der Höhepunkt der Geschichte.

Mögen auch die Verknüpfungen immer etwa dieselben sein, so ist der Text doch abwechslungsreich formuliert. Wortwahl und Syntax werden variiert.

Tiger5 führt die Protagonisten korrekt ein. Der Text ist auch sonst durchgängig logisch strukturiert. Allerdings wäre eine etwas tiefer gehende Schilderung der tragischen Ereignisse im Leben der Eiche denkbar: Dann, wenn die Holzfäller die Muttereiche fällen oder wenn am Ende die Eiche selbst durchbohrt wird.

Schlussfolgerungen

Die meisten Kinder orientieren sich beim Schreiben an Erzähl- und Textmustern, die ihnen geläufig sind. Die Themen nehmen sie aus ihrer Umgebung oder orientieren sich an Stoffen, die sie gelesen, gesehen oder gehört haben – zum Teil in myMoment.

Bei allen Kindern ist ein Zuwachs an Kompetenzen zu beobachten. Bei gewissen zeigt er sich ausgeprägter und in zahlreicheren Dimensionen als bei anderen.

Deutlich wurde, dass einige Kinder sich aus eigenem Antrieb anspruchsvollen Schreibaufgaben zuwenden und/oder Neues ausprobieren. Diese Lust am Üben kann dabei zeitweise auf Kosten der Textqualität gehen. Sie sollte aber zweifelsfrei trotzdem gefördert werden, denn ohne Üben und Ausprobieren können keine Kompetenzen erworben werden.

MyMoment bietet gute Gelegenheit, sich an Neuem zu versuchen und es auch gleich in seiner Wirkung auf Lesende zu erproben: Texte werden unter einem Pseudonym publiziert und anonym einer breiten LeserInnenschaft zugänglich gemacht. Je nachdem erhalten die AutorInnen Rückmeldungen zu ihren Texten.

5 Ergebnisse in der Übersicht

Die *Schreibaktivität* der Kinder ist rege. Zwar geht die Menge der Texte, die sie im Lauf der Beobachtungszeit ins Netz stellen, leicht zurück, der Umfang der einzelnen Texte nimmt im Durchschnitt aber laufend zu.

Die *Motivation* fürs Lesen und auch fürs Schreiben ist gesamthaft hoch. Was das Lesen und vor allem aber, was das Schreiben angeht, steigert sie sich laut Selbstaussagen der Kinder im Lauf der Projektzeit zusätzlich. Erwarteterweise ist dieser Zuwachs bei den Mädchen grösser als bei den Jungen. Keineswegs selbstverständlich ist hingegen, dass sich die Motivationen der Jungen erhalten bzw., dass sie leicht zunehmen.

Im Umgang mit myMoment zeigt sich ein *Kompetenzzuwachs*. Da keine Kontrollgruppe zum Vergleich herangezogen worden ist, kann dieses Phänomen nicht ausschliesslich auf myMoment zurückgeführt werden. Es ist aber in myMoment gut beobachtbar und wird auch in den Beurteilungen der Lehrpersonen einerseits und der Selbsteinschätzung der SchülerInnen andererseits deutlich sichtbar.

LeserInnenorientiertes Schreiben macht eine wichtige Qualität von Texten aus. In myMoment setzen die Kinder Textelemente ein, von denen sie denken, dass sie damit die Aufmerksamkeit von Lesenden gewinnen. Sie tun dies mithilfe von Formatierungen auf der Gestaltungsebene, mit bewusst gewählten sprachlichen und/oder grafischen Elementen auf der Sprachebene und mit der Platzierung ihrer Texte in beliebten Rubriken auf der Publikationsebene. Speziell erwähnenswert ist dieses Verhalten, weil es in der Regel erst ab einem höheren Grad der Schreibentwicklung stattfindet (Feilke 1995). LeserInnenorientiertes Schreiben fällt jungen SchreiberInnen üblicherweise generell schwer.

Kommentare: Eher erstaunlich aufgrund dessen, was man über das Lese- und Schreibverhalten von AnfängerInnen weiss, ist ausserdem, dass auch jüngere SchülerInnen in myMoment Texte anderer kommentieren. Das heisst, die Kinder schreiben nicht nur, sondern sie lesen ebenso Geschichten von anderen und bringen sich in Kommentaren mit ihren Meinungen ein. Das Reden bzw. Schreiben über Gelesenes, die so genannte *Anschlusskommunikation* (Hurrelmann 2002), gilt in der heutigen Fachdiskussion als wichtige Dimension der Lesekompetenz. Die Untersuchung zeigt, dass Anschlusskommunikation in der Lernumgebung von myMoment deutlich angeregt wird.

Das Kommentieren wie auch das Bewerten von Texten mithilfe von Sternen setzt voraus, dass die entsprechenden Texte vorab gelesen werden. Generell ist eine rege Kommentar- und Bewertungstätigkeit in myMoment feststellbar. Daraus lässt sich schliessen, dass myMoment auch zum Lesen animiert. Auch in den Selbstaussagen der Kinder wird deutlich, dass sie die Kommentar- und die Bewertungsfunktion für gelungene Einrichtungen halten.

In myMoment zeigt sich im Kommentar- und Bewertungsverhalten einerseits die Wirkung von sozialen Gefügen (Texte von bekannten und beliebten Kindern werden eher angeklickt), andererseits lesen die Kinder offensichtlich gezielt auch Texte von AutorInnen, die sie nicht kennen, von denen sie aber schon früher Gutes rezipiert haben.

Schreibprozesse: Ergänzt wurde der qualitative Teil der Begleituntersuchung durch Analysen der Schreibprozesse. Die Schreibprozesse von Kindern unterscheiden sich grundsätzlich von Schreibprozessen Erwachsener. So arbeiten die SchülerInnen beispielsweise nie mit Copy & Paste, sie stellen ihre Texte nicht um und schreiben immer am Textende weiter und nicht in der Textmitte. In wie weit solche Unterschiede damit zusammenhängen, dass die Kinder weniger Erfahrung mit dem Schreibwerkzeug haben, müsste untersucht werden. Die Resultate der Schreibprozessanalysen zeigen deutliche Unterschiede zwischen den untersuchten Altersgruppen. Während ältere SchülerInnen ziemlich linear vorwärts schreiben, springen die jüngeren sehr häufig in den Texten hin und her. Sie löschen häufiger und weniger gezielt Buchstaben oder Wörter. Gemessen an der Länge der Texte bestehen ihre Schreibprozesse aus sehr vielen Schritten, bei denen sprachliche Einheiten gelöscht und eingefügt werden oder der Cursor im Text bewegt wird.

Didaktische Anregungen: Positive Kritiken, die Schreibende in Kommentaren erhalten, verstärken die Schreibfreude. Konstruktive Kritik nehmen die Kinder ernst und gerne zur Kenntnis (zumindest die Interviewten). Einige versuchen, ihre Texte daraufhin zu verbessern. Häufig sind die Kinder aber noch verletzend in der Formulierung negativer Kritik. Dieser Punkt findet sich in Rückmeldungen aus dem Fragebogen der SchülerInnen wie der Lehrpersonen. Letztere weisen darauf hin, dass das Kommentieren im Unterricht thematisiert und geübt werden muss. Mit Hilfen und Wegleitungen der Lehrpersonen kann das Schreiben von konstruktiven Kommentaren zu einer weiteren Qualität von myMoment führen, nämlich zum reflektierten Schreiben.

Nicht so gern mögen die meisten Kinder die Möglichkeit der *Fortsetzungen*. Das gilt auch für eigene Texte. Die Prozessanalysen der beiden untersuchten Altersgruppen zeigen, dass nur die älteren Kinder ihre eigenen Texte in mehreren Anläufen schreiben. Häufiger sind jedoch Wiederaufnahmen zum Überarbeiten. Die jüngeren SchülerInnen nehmen ihre Geschichten nie zum Weiter-schreiben auf.

In diesem Zusammenhang ist auch das *Bearbeiten* zu nennen: Die meisten SchülerInnen überarbeiten ihre Texte noch nicht in ausgeprägtem Mass und meist nur auf der Ebene Rechtschreibung, ganz selten auf der Ebene Stil. In diesem Punkt wären also noch didaktische Anregungen nötig und möglich.

Eine Besonderheit der myMoment-Plattform ist, dass die SchülerInnen immer wieder auf ihre Texte zugreifen und diese auch überarbeiten können. Die Kinder tun dies häufig und nehmen ihre Geschichten sogar noch Monaten wieder auf. Während die älteren Kinder ihre Texte oft in mehreren Anläufen schreiben, nutzen die jüngeren die Wiederaufnahme von Geschichten eher zum Überarbeiten. Bezeichnend ist, dass beide Altersgruppen die Texte während den Wiederaufnahmen eher auf der Makroebene überarbeiten. Sie ändern beispielsweise die Titel, schreiben die Geschichten um oder formatieren sie. In der Lernumgebung von myMoment zeigt sich also bei den Kindern Bereitschaft zur Textüberarbeitung. Sie könnte auch ausserhalb der elektronischen Umgebung für den Aufbau von Schreibkompetenzen genutzt werden.

Zusammenfassend lassen sich Fortschritte sowohl auf den Ebenen der Aktivität und der Motivation als auch der Kompetenzen feststellen. Sie zeigen sich beim Schreiben und in Ansätzen auch beim Lesen. Die aufgrund des Textmaterials gemachten Beobachtungen stimmen teilweise mit den Beurteilungen der Lehrpersonen und den Selbstaussagen der SchülerInnen überein. Teilweise zeigt sich aber auch, dass beobachtete Praxis, Fremd- und Selbstbeurteilung auseinander gehen. Gerade schwächere Kinder schätzen sich bisweilen stärker ein, als dies die Lehrpersonen tun.

MyMoment zeigt als *elektronische Lernumgebung* grosse Förderwirkung, insbesondere auch auf SchreibanfängerInnen. Was letztere angeht, ist dies wohl nicht zuletzt auf die bewusst angesetzte Niederschwelligkeit des Schreibens (freie und in der Länge wählbare Texte dürfen geschrieben werden) als auch auf das Medium selber zurückzuführen: Gerade SchreibanfängerInnen mit motorischen Schwierigkeiten werden durch das Tippen am Computer entlastet. Das Medium ermöglicht ihnen, saubere und übersichtliche Texte zu produzieren, die etwas hermachen und gut lesbar sind. MyMoment kann also sowohl für AnfängerInnen als auch zur Begabungsförderung genutzt werden.

Effekte der Zusammenarbeit: Die Beurteilung der Gesamtanlage fällt sehr gut aus. Die Lehrpersonen haben sich mehrheitlich äusserst positiv über die Weiterbildung geäussert, und sie haben sichtbare Impulse für die Umsetzung und Nutzung von myMoment im Unterricht erhalten. Interessiert haben sie auch Verfahren und Ergebnisse aufgenommen, welche von der Begleituntersuchung in die Weiterbildungs-Veranstaltungen getragen wurden.

Empfehlung: Abschliessend kann die Nutzung von myMoment aufgrund der Ergebnisse aus der Begleituntersuchung lebhaft empfohlen werden. Eine begleitende Weiterbildung der Lehrpersonen ist dabei auf jeden Fall angezeigt. Die Beobachtungen zu den Texten und den Kommentaren machen deutlich, dass mit einer vermehrten schreibdidaktischen Unterstützung die Fördermöglichkeiten dieser Lernumgebung noch besser genutzt werden können.

6 Literatur

- Allal, Linda; Mottier Lopez, Lucie; Lehraus, Katia; Forget, Alexia (2005): Whole-class and peer interaction in an activity of writing and revision. In: Kostouli (Hrsg.): Writing in context(s). Textual practices and learning processes in sociocultural settings, Vol. 15. New York: Springer, S. 69 – 92.
- Augst, Gerhard (Hrsg.) (1995): Frühes Schreiben. Studien zur Ontogenese der Literalität. Essen: Der blaue Engel.
- Bachmann, Thomas (2005) Kohärenzfähigkeit und Schreibentwicklung. In: Feilke; Schmidlin, Regula (Hrsg.) Literale Textentwicklung. Frankfurt am Main u.a.: Lang, S.155 – 183.
- Bachmann, Thomas (2002): Kohäsion und Kohärenz: Indikatoren für Schreibentwicklung. Zum Aufbau kohärenzstiftender Strukturen in instruktiven Texten von Kindern und Jugendlichen. Studienverlag: Innsbruck/Wien. (= Forschungen zur Fachdidaktik 4).
- Bertschi-Kaufmann, Andrea (2003): Lesen und Schreiben in einer Medienumgebung. Die literalen Aktivitäten von Primarschulkindern. Sauerländer: Aarau.
- Baurmann, Jürgen; Gier, Eva-Maria; Meyer, Margret (1987): Schreibprozesse bei Kindern. Eine Einzelfallstudie und einige Folgerungen. Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie, 36: 81 – 109.
- Baurmann, Jürgen und Brügelmann, Hans (1994): Computer und Deutschunterricht. In: Praxis Deutsch 128, S. 14 – 23.
- Beinke, Inga; Charlton, Michael und Viehoff, Reinhold (2005): Interessen von Lesern an Medieninhalten und Lesestrategien/Verarbeitungsmodi. Ein knapper Forschungsüberblick.
- Blank, Marion (2002): Classroom discourse: A key to literacy. In Butler; Silliman (Hrsg.): Speaking, reading and writing in children with language learning disabilities. Mahwah: Erlbaum, S. 151 – 174.
- Blatt, Inge (1996): Schreibprozess und Computer. Eine ethnographische Studie in zwei Klassen der gymnasialen Mittelstufe. Neuried: Ars Una.
- Boettcher, Ingrid und Becker-Mrotzek, Michael (2003): Texte bearbeiten, bewerten und benoten. Berlin: Cornelson.
- Bohnenkamp, Albrecht (1999): Computereinsatz in der Grundschule. Neue Medien und Öffnung von Unterricht. In: Huber; Kegel; Speck-Hamdan (Hrsg.): Schriftspracherwerb: Neue Medien – Neues Lernen!? Braunschweig: Westermann, S. 28 – 39.
- Feierabend, Sabine; Klingler, Walter (2001): Kinder und Medien 2000: PC und Internet gewinnen an Bedeutung. Ergebnisse der Studie KIM 2000 zur Mediennutzung von Kindern. In: Media Perspektiven, H.7, S. 345 – 357.
- Feilke, Helmuth; Schmidlin, Regula (2005): Forschung zu literaler Textkompetenz – Theorie und Methodenentwicklung. In: Feilke, Schmidlin (Hrsg.) Literale Textentwicklung. Frankfurt am Main et al.: Lang, S. 7 – 18.
- Feilke, Helmuth (2002): Die Entwicklung literaler Textkompetenz – ein Forschungsbericht. In: Siegener Papiere zur Aneignung sprachlicher Strukturformen (SPASS) 10, Universität Siegen, 24 Seiten.
- Feilke, Helmuth; Portmann, Paul R. (Hrsg.) (1996): Schreiben im Umbruch. Schreibforschung und schulisches Schreiben. Stuttgart: Klett.
- Feilke, Helmuth (1995): Auf dem Weg zum Text. Die Entwicklung der Textkompetenz im Grundschulalter. In: Gerhard Augst (Hrsg.): Frühes Schreiben. Studien zur Ontogenese der Literalität. Essen: Der blaue Engel, S. 69 – 88.
- Groeben, Norbert und Hurrelmann, Bettina (Hrsg.) (2002): Lesekompetenz. Bedingungen, Dimensionen, Funktionen. Weinheim und München: Juventa. (= Lesesozialisation und Medien).

- Groeben, Norbert und Hurrelmann, Bettina (Hrsg.) (2004): Lesesozialisation in der Mediengesellschaft. Ein Forschungsüberblick. Weinheim und München: Juventa. (= Lesesozialisation und Medien).
- Heuß, Gisela (1996): Schreiben und Malen mit dem Computer in der Grundschule – Erfahrungen und Perspektiven. In: Mitzlaff, Hartmut (Hrsg.): Handbuch Grundschule und Computer. Weinheim und Basel: Beltz, S. 152 – 163.
- Hurrelmann, Bettina (2004): Sozialisation der Lesekompetenz. In: Ulrich Schiefele, Cordula Artelt, Wolfgang Schneider und Petra Stanat (Hrsg.): Struktur, Entwicklung und Förderung von Lesekompetenz. –Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 37 – 60.
- Hurrelmann, Bettina (2002): Leseleistung – Lesekompetenz. Folgerungen aus PISA, mit einem Plädoyer für ein didaktisches Konzept des Lesens als kultureller Praxis. In: Praxis Deutsch 176, S. 6 – 18.
- Kochan, Barbara (1996): Der Computer als Herausforderung zum Nachdenken über schriftsprachliches Lernen und Schreibkultur in der Grundschule – Argumente und Anregungen für entfaltenden Schreibunterricht. In: Mitzlaff, Hartmut (Hrsg.): Handbuch Grundschule und Computer. Weinheim und Basel: Beltz, S. 131 – 151.
- Kochan, Barbara (1999): Computermerkmale und Unterrichtskonzept. Wodurch begünstigt der Computer den Schriftspracherwerb? In: Huber; Kegel; Speck-Hamdan (Hrsg.): Schriftspracherwerb: Neue Medien – Neues Lernen!? Braunschweig: Westermann, S. 40 – 59.
- Kostouli, Trantafillia. (Hrsg.) (2005): Writing in context(s). Textual practices and learning processes in sociocultural settings. (Vol. 15). New York: Springer.
- Krauthausen, Günther (1995): Zum Einsatz des Computers in der Grundschule. In: Grundschule 1995, H.10, S. 8 – 12.
- Masterson, Julie J.; Apel, Ken; Wood, Lisa A. (2002): Technology and literacy: Decisions for the new millenium. In Butler; Silliman (Hrsg.): Speaking, reading and writing in children with language learning disabilities. New paradigms in research and practice. Mahwah: Erlbaum, S. 273 – 314.
- Mitzlaff, Hartmut (1996): Computer in der Grundschule – Bildungspolitische Rahmenbedingungen, grundschulpädagogische, informationspädagogische und – technische Grundlagen. In: Mitzlaff, Hartmut (Hrsg.): Handbuch Grundschule und Computer. Weinheim und Basel: Beltz, S.17 – 127.
- Möller, Jens und Schiefele, Ulrich (2004): Motivationale Grundlagen der Lesekompetenz. In: Ulrich Schiefele, Cordula Artelt, Wolfgang Schneider und Petra Stanat (Hrsg.): Struktur, Entwicklung und Förderung von Lesekompetenz. –Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 101 – 124.
- Molitor-Lübbert, Sylvie (2000): Der Lerneffekt beim Schreiben. Eine interdisziplinäre Betrachtung unter besonderer Berücksichtigung der elektronischen Medien. Tübingen, Diss.
- Müller, Sigrid (2001): Der PC als Werkzeug in der Grundschule – Ein erster Überblick. In: Büttner, Christian; Schwichtenberg, Elke (Hrsg.): Grundschule digital. Möglichkeiten und Grenzen der neuen Informationstechnologien. Weinheim und Basel: Beltz, S. 20 – 31.
- Niewel, Joachim (1996): Erfahrungen mit computerunterstützten Textprojekten – In Arbeitsgemeinschaften der vierten Jahrgangsstufen der Friedrich-Harkort-Schule, Hagen. In: Mitzlaff, Hartmut (Hrsg.): Handbuch Grundschule und Computer. Weinheim und Basel: Beltz, S.164 – 173.

- Nussbaumer, Markus & Sieber, Peter (1995) Über Textqualitäten reden lernen – z.B. anhand des 'Zürcher Textanalyseraster'. In: Diskussion Deutsch 141/95, S. 36 – 52.
- Nussbaumer, Markus (1991): Was Texte sind und wie sie sein sollen. Ansätze zu einer sprachwissenschaftlichen Begründung eines Kriterienrasters, hg. v. Helmut Henne, Horst Sitta und Herbert Ernst Wiegand. Tübingen: Niemeyer. (= Reihe Germanistische Linguistik 139).
- Nussbaumer, Markus (1993): Textbegriff und Textanalyse. Peter Eisenberg und Peter Klotz (Hrsg.): Sprache gebrauchen – Sprachwissen erwerben. Stuttgart. (= Deutsch im Gespräch), S. 63 – 84.
- Nussbaumer, Markus und Sieber, Peter (1995): Über Textqualitäten reden lernen – z. B. anhand des «Zürcher Textanalyserasters». In: Diskussion Deutsch 141, S. 36 – 52.
- Ongstad, Sigmund (2005): Enculturation to institutional writing. In Kostouli (Hrsg.): Writing in context(s). Textual practices and learning processes in sociocultural settings, Vol. 15. New York: Springer, S. 49 – 68.
- Oomen-Welke, Ingelore (1987): Türkische Grundschüler erzählen und schreiben «da macht der raus – Er riss den Baum aus». Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie, 36: 110 – 132.
- Prelock, Patricia A. (2002): Communication with peers in the classroom context: The next steps. In Butler, Silliman (Hrsg.): Speaking, reading and writing in children with language learning disabilities: 259 – 272. Mahwah: Erlbaum.
- Payrhuber, Franz-Josef (2001): Schreiben lernen. Aufsatzunterricht in der Grundschule. Unter Mitarbeit von Johannes Schattner, Ruth Walzik und Ilse Weber. Mit Beiträgen von Karl Schuster und Wilhelm Steffens. Hg. v. Günter Lange, Karl Schuster, Werner Ziesenis. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren. (= Deutschdidaktik aktuell 3).
- Reuen, Sascha (1997): Der Computer als Schreibwerkzeug. Theoretische Grundlagen und praktische Erfahrungen aus einer vierten Grundschulklasse. Frankfurt am Main: Lang.
- Richter, Sigrun und Brügelmann, Hand (Hrsg.) (1994): Mädchen lernen anders lernen Jungen. Geschlechtsspezifische Unterschiede beim Schriftspracherwerb. Bottighofen am Bodensee: Libelle Wissenschaft.
- Schiefele, Ulrich; Artelt, Cordula; Schneider, Wolfgang und Stanat, Petra (Hrsg.) (2004): Struktur, Entwicklung und Förderung von Lesekompetenz. - Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schmid-Barkow, Ingrid (1999): Kinder lernen Sprache sprechen, schreiben, denken. Frankfurt am Main: Lang.
- Schwichtenberg, Elke (2001): Mit dem PC in der Klasse – Erfahrungen und Probleme. In: Büttner, Christian; Schwichtenberg, Elke (Hrsg.): Grundschule digital. Möglichkeiten und Grenzen der neuen Informationstechnologien. Weinheim und Basel: Beltz, S. 106 – 126.
- Thomé, Günther; Thomé, Dorothea (2000): Multimedia im Deutschunterricht: Neue Chancen und neue Probleme. Eine kurze Einführung. In: Thomé, Thomé (Hrsg.): Computer im Deutschunterricht der Sekundarstufe I. Multimediale Anwendungsgebiete im Rechtschreib-, Grammatik- und Literaturunterricht, zum Texte verfassen, Publizieren und Kommunizieren. Braunschweig: Westermann, S. 5 – 10.
- van Peer, Willie (1987): Form und Inhalt in schulischen Schreibmustern. Eine soziohistorische Analyse. Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie, 36: 12 – 34.

7 Anhang

7.1 Einstellung der Lehrpersonen zu myMoment vorher/nachher

Einstellung der LP zu myMoment vorher/nachher: Fragebogen t1, Februar 2005, vs. Fragebogen t2, November 2005:

Die Äusserungen der Lehrpersonen sind im O-Ton wiedergegeben.

Frage	T1	T2	Fazit, Wirkung
A	Worin sehen Sie den didaktischen Mehrwert der myMoment-Konzeption?		
B	Was erwarten sie von der myMoment-Weiterbildung?	Sind Ihre Erwartungen erfüllt worden, was die myMoment-Weiterbildung betrifft? Inwiefern ja bzw. nein?	
C	Gibt es Ihrer Meinung nach problematische Punkte bei der Arbeit mit myMoment? Wenn ja, wo und inwiefern?		
	Nr. 40: 4.- bzw. 5.-Klasslehrerin		
A	Vertrautmachen mit dem Medium Computer/Internet	Spricht Kinder an, ist ihre Welt, gutes Übungsmittel, um mit Medium umzugehen.	
B	Begleitung des Projekts; Beantworten der Fragen	Ja.	+
C	Dass die Plattform auch dazu genutzt wird, zum Unsinn schreiben, zum Auffallen im negativen Sinn	Grosser Mehraufwand: Instandstellen der Laptops (ca. 20 Min.): Arbeiten zu zweit daran (ca. 1 h), aufräumen: Problem der grossen Klassen (27) nicht alle haben einen PC.	Technik
		→ myMoment ist prominentes Unterrichtsthema geworden, die Arbeit läuft von selbst und auf Initiative der SchülerInnen. Der Computer wird aber nicht mehr als vor myMoment im Unterricht eingesetzt.	läuft
	Nr. 41: 4.- bzw. 5.-Klasslehrer		
A	Ich hoffe, dass sich die Kinder gegenseitig zum Schreiben (+Lesen) anstacheln und dass das Interesse der Eltern geweckt wird. --> Väter könnten sich hier besonders angesprochen fühlen!	Eigentlich erhoffte ich mir eine erhöhte Schreib- und Lesemotivation zu erreichen. Dies traf nicht ein.	-
B	Horizontweiterung, Austausch mit anderen Lehrpersonen.	Ich habe mir mehr erhofft vom Projekt. Die Kinder haben schnell das Interesse verloren.	-
C	Eltern, die keinen Computer oder Internetanschluss haben, könnten unter Druck geraten.	Die Kinder vermissten ein «Gegenüber». Für die meisten ist die Anonymität nicht gewünscht.	-
		→ Kinder ergreifen nicht selber Initiative; myMoment wurde nicht zum Unterrichtsthema, Computer wird nicht mehr genutzt als vorher; LP sieht keinen did. Mehrwert in der Nutzung von Computern im Schulzimmer generell.	läuft nicht

	Nr. 10: 1.- bzw. 2.-Klasslehrerin		
A	Kinder lesen Geschichten anderer Kinder; Kinder schreiben für Kinder.	<ul style="list-style-type: none"> - Veröffentlichung des Geschriebenen - Geschichten anderer lesen, auch älterer Kinder - Saubere Darstellung bei Schreibanfängern - Immer wieder korrigieren können 	
B	Effektivität im Einsatz eines neuen Mediums; viele Impulse, Anregungen; Austausch über Erfolg und Misserfolg	<ul style="list-style-type: none"> - Gute Impulse - Wenig Vergleichsmöglichkeiten mit gleichaltrigen SchülerInnen 	+
C		- Lehrkraft muss dranbleiben, immer wieder motivieren.	Motivation aufrechterhalten ist anstrengend.
		→ Arbeit läuft inzwischen in vorgegebener Stunde von selbst, Computer wird mehr genutzt im Unterricht als vor myMoment.	läuft
	Nr. 30: 3.- bzw. 4.-Klasslehrerin		
A	Schreibmotivation --> reale Leser und Kritiker; Austausch von Texten → Ideen erhalten, Einblicke in fremde Texte gewinnen. Weiterarbeit an Texten ermöglichen (auf Papier mühsamer) und fördern.	<ul style="list-style-type: none"> - Schreiben für Leser - Miteinander Geschichten erfinden - Geschichten lesen und bewerten lernen - Einen Vergleich sehen zwischen anderen Kindern und sich selber - Schreibmotivation 	
B	Ideen erhalten zu einem erweiterten Schreibunterricht. Einblicke in die Arbeiten der Kinder, deren Reaktionen und Erfolge erhalten.	<ul style="list-style-type: none"> - Schreibmotivation wurde gestärkt - Computer wird «selbstbewusster» genutzt - Es wird viel gelesen und geschrieben ohne Bewertungsdruck!! 	+
C	Ideen erhalten zu einem erweiterten Schreibunterricht. Einblicke in die Arbeiten der Kinder, deren Reaktionen und Erfolge erhalten.	Ich ärgere mich, wenn die Schüler «schlecht» schreiben und nur Unsinn anstellen.	«Unsinn» schreiben
		→ myMoment läuft inzwischen von selbst und auf Initiative der Kinder; myMoment ist zum prominenten Unterrichtsthema geworden; der Computer wird im Unterricht mehr eingesetzt als vor myMoment.	läuft

	Nr. 42: 4.- bzw. 5.-Klasslehrer		
A	«Mein Text wird gelesen, ich habe etwas zu sagen»; Das motiviert und «verpflichtet» die Schüler zu verständlichem Schreiben.	Die Tatsache, dass eigene Texte veröffentlicht, gelesen und manchmal sogar seriös bewertet werden, freut die Kinder und motiviert einige sehr. Es kann auch an «alten» Texten weitergearbeitet werden.	
B	Tipps für Schreibanlässe (abwechslungsreich, originell, sinnvoll etc. ...)	Leider war ich sehr selten mit meiner Klasse am Schreiben. Das hat eher mit meiner persönlichen schulischen und persönlichen Situation zu tun als mit dem Projekt, das sehr gelungen ist, und welches ich erst jetzt richtig zu schätzen weiss. Wir sind seit der Schlusssitzung häufiger online als vorher ...	+
C	Ich hoffe, die anfängliche Begeisterung aufrechterhalten zu können. Ich hoffe, dass in Zukunft jedem Schüler pro Woche für ca. 2-3 h ein Computer zur Verfügung stehen wird.	Wer einen Text schreibt, der sollte nur eine beschränkte Anzahl Kommentare abgeben dürfen, damit er (sie) sich über die Bedeutung von Kommentaren Gedanken machen muss.	Zu viel Text; Kommentare = Textsorte, die gelehrt werden muss
		→ myMoment läuft von selbst; ein paar SchülerInnen ergreifen die Initiative; myMoment ist zum prominenten Unterrichtsthema geworden und der Computer wird im Unterricht mehr eingesetzt seit myMoment.	läuft
	Nr. 31: Heilpädagogin, betreut eine 3. bzw. 4. Klasse		
A	Klassenübergreifender Austausch; Den Begabungen entsprechender Austausch; Motivation --> mehr schreiben --> Schreiben lernen wir durch Schreiben; zielgerichteter Schreibanlass --> Kommunikation	<ul style="list-style-type: none"> - Einsetzbar in den offenen Lehr- und Lernformen - Im Umgang mit Heterogenität optimal einsetzbar - Weckt Interesse am Textschreiben - Weckt Interesse am Textschreiben - Motivationsspritze - Kinder stellen sich die lesenden Personen vor 	
B	Wir setzen uns mit dem Schreiben konzentrierter, zielorientierter auseinander.	Ja. Wir haben uns für ein Projekt entschieden, uns hat auch der Schreibprozess der Kinder interessiert. Theorie war o.k.	+
C		<ul style="list-style-type: none"> - Zu viele Texte - Unübersichtliche Menge - Zu wenig Verbindlichkeit 	Zu viele Texte; zu wenig Verantwortung
		→ Die Arbeit läuft nicht von selber; die SchülerInnen zeigen keine Initiative. Aber die Situation in der Klasse soll auch problematisch sein, so dass myMoment nicht mehr begleitet werden konnte. Der Computer wird nicht häufiger eingesetzt als vor Projektbeginn. Aber myMoment ist phasenweise prominentes Unterrichtsthema gewesen.	läuft nicht

	Nr. 43: 4.- bzw. 5.-Klasslehrerin		
A	Einen immer bestehenden Schreib Anlass und Lese Anlass zu haben (v.a. für interessierte, schnelle Schüler); klassenübergreifend zu arbeiten	Schülerinnen und Schüler haben Gelegenheit, sich mit Texten Gleichaltriger auseinanderzusetzen und eigene Texte vorzustellen und kommentieren zu lassen. Einmalige Möglichkeit!	
B	Horizontenerweiterung, lustvoller Umgang mit dem Medium Internet	Es war sehr interessant, sich auf diese Weise mit Textarbeit/Schreib- und Lesekompetenz auseinanderzusetzen. Meine Erwartungen wurden erfüllt.	+
C	nein (Probleme sind zum Lösen da)	Gute Kommentare zu schreiben ist schwierig. → Sie auch altersgerecht zu formulieren (wenn ein 5.- Klässler einen 1.-Klässler kommentiert) sehr schwierig. Zudem sollten die Kommentare dann auch noch gelesen werden. → Grundsätzlich eine Überfülle an Texten und Kommentaren.	Kommentare = Textsorte, die gelehrt werden muss
		→ Arbeit mit myMoment läuft nicht von selbst; SchülerInnen ergreifen nicht die Initiative; myMoment ist nicht prominentes Unterrichtsthema, aber: der Computer wird seit myMoment mehr genutzt für den Unterricht.	läuft nicht wirklich
	Nr. 32: 3.- bzw. 4.-Klasslehrerin		
A	Internet zieht immer, so schreiben auch diejenigen, die sonst eher wenig von sich aus schreiben.	– Adressatenbezogenes Schreiben – Internet fasziniert	
C		Ja, weil die Texte unkorrigiert im Netz stehen. Die Überarbeitung der Texte sollte möglich sein!	Korrekturen!
		→ Die Arbeit läuft von selbst, nicht aber auf Initiative der SchülerInnen hin. myMoment ist zum prominenten Unterrichtsthema geworden und der Computer wird seit myMoment öfter im Unterricht eingesetzt.	läuft
	Nr. 12: EK-Lehrerin		
A	Motivation, mit dem Computer zu arbeiten. Förderung der Lese- und Schreibfertigkeit	– Einstieg in die Arbeit mit einer Plattform auch für UnterstufenschülerInnen – Öffentlich	
B:	Ideen, Austausch, Vertiefung meiner eigenen Kenntnisse	Ja, es war eine spannende, lehrreiche Weiterbildung, die viel für den Unterricht gebracht hat, und bei der ich auch persönlich profitieren konnte.	+
C:	Dass meine Schüler ev. überfordert sind.	Die Schülerinnen und Schüler müssen zu einem verantwortungsvollen Umgang angeleitet werden. Das Gespräch über beleidigende und verletzende Äußerungen muss geführt werden.	Kommentare = Textsorte, die gelehrt werden muss
		→ Inzwischen läuft die Arbeit an myMoment im Klassenzimmer von selbst, nicht aber auf Initiative der SchülerInnen hin. Phasenweise war myMoment prominentes Unterrichtsthema. Der Computer wird seit myMoment vermehrt im Unterricht eingesetzt.	läuft

	Nr. 45: 4.- bzw. 5.-Klasslehrerin		
A	Die bei Nummer 13 erwähnten Kompetenzen werden gesteigert.	Es ist ein neues Medium. Die Schüler wurden vom Veröffentlichlichen gepackt und lesen auch die anderen Beiträge. Lesen, Schreiben wird gefördert!	
B	Ideen und Erfahrungen von anderen lernen und in meinem Unterricht einbauen	Ja, denn es gab mir wieder neue Ideen im Unterricht. Ich habe schon ein paar Sachen ausprobiert.	+
C	Dass die Kinder zu wenig auf die Rechtschreibung achten. Unfreundliche Kommentare sind Motivationskiller!	Dass die Eltern von älteren Schülern auch überzeugt sind davon. Sie sehen oft nur die Fehler und sprechen mich darauf an.	Korrekturen und Eltern!
		→ Die Arbeit läuft von selbst; auf Initiative der SchülerInnen hin; myMoment ist prominentes Unterrichtsthema, und der Computer wird seither auch im Unterricht mehr eingesetzt.	läuft
	Nr. 34: 4.- bzw. 5.-Klasslehrer		
A	Schülerinnen und Schüler schreiben für sich und nicht für den Lehrer. Sie können Texte von anderen Schülern lesen.	Neben dem Schreiben können auch Texte von anderen Kindern gelesen werden.	
B	Neue Erkenntnisse und Erfahrungen im Umgang mit neuen Medien. Austausch und Erfahrungen mit anderen Lehrpersonen.	Ja, unsere Anliegen und Vorschläge wurden ernst genommen.	+
C	Dass sich Kinder nicht an die Spielregeln halten und nur Blödsinn schreiben.	Es wäre schön, wenn man begonnene Texte zwischenspeichern könnte und erst nach Textende veröffentlichen müsste.	Mehr Textarbeit
		→ Die Arbeit an und mit myMoment läuft von selber, nicht aber auf Initiative der SchülerInnen hin. myMoment ist prominentes Thema im Unterricht geworden; der Computer kommt nun viel häufiger zum Einsatz als vor myMoment.	läuft

Tab. 6

7.2 Schreibprozessprofile¹⁰ im Detail

Brummi

Schreibprozessprofil:

Brummi macht in ihren Geschichten 7659 Revisionen, diese umfassen einen oder mehrere Anschläge. 49% der Revisionen sind Insertionen, 15% Deletionen und 36% sind Moves.

3.5% der Deletionen sind grösser als 2 Anschläge, die zwei grössten umfassen 121 und 55 Anschläge.

In den Texten, die Brummi in einem Durchgang schreibt, oder in den ersten Teilen der Geschichten, die sie in mehreren Anläufen verfasst, erfolgen Moves immer mehrmals während des Schreibprozesses und immer auch am Ende. Es scheint ein verfestigtes Muster zu sein, dass Brummi am Schluss das Geschriebene nochmals liest oder formatiert und meistens auch korrigiert. Geschichten ohne Moves gibt es keine.

Unmittelbar nach den Moves kommen folgende Aktionen vor:

- Leerschläge machen
- Rechtschreibung und Vertipper korrigieren (vor allem Gross- und Kleinschreibung)
- Satzteile in bestehendem Text einfügen (tippen)
- Satzzeichen (;) einfügen und dann wieder löschen (wahrscheinlich Ausrutscher auf der Tastatur)
- Textteile löschen und teilweise neu schreiben
- Vorwärtsschreiben

Wiederaufnahme von Geschichten:

Brummi verfasst 10 Geschichten in mehreren (2 – 5) Anläufen. In den Wiederaufnahmen der Geschichten finden 27% der Moves statt.

Zwischen den einzelnen Anläufen liegen in je sieben Fällen wenige Minuten bzw. eine Woche. In sieben weiteren Fällen verstreichen ein bis sechs Monate zwischen den Wiederaufnahmen. In der Zwischenzeit beginnt Brummi mit dem Schreiben neuer Geschichten.

Während den Wiederaufnahmen werden folgende Aktionen sichtbar:

- Das Geschriebene lesen oder formatieren (nur Moves, keine Deletionen oder Insertionen)
- Geschichte weiterschreiben
- Rechtschreibung und Vertipper korrigieren
- Titel ändern
- Wörter in bestehenden Text einfügen (tippen)

¹⁰ Die Schreibprozessanalysen berücksichtigen Texte von März 2005 bis März 2006.

Fussball

Schreibprozessprofil:

Fussball macht 13'335 Revisionen, 45.5% davon sind Insertionen, 8% Deletionen und 46.5% Moves. Der Anteil der Moves ist höher als derjenige der Insertionen: Fussball bewegt sich häufiger durch den Text als dass er tippt.

4.5% der Deletionen sind grösser als 2, die zwei grössten umfassen 61 und 16 Anschläge.

In den Texten, die Fussball in einem Durchgang schreibt, oder in ersten Teilen der Geschichte, die er in zwei Anläufen verfasst, erfolgen die Bewegungen im Text mehrmals des Schreibprozesses und fast immer auch am Ende. In Fällen, in denen Fussball das Ende der Geschichte markiert («ENDE» schreiben), liest er vorher die Geschichte nochmals durch oder formatiert sie. Geschichten ohne Moves gibt es keine.

Unmittelbar nach den Moves kommen folgende Aktionen vor:

- Absätze machen
- Formulierungen ändern
- Ganze Wörter löschen, um sie dann richtig zu schreiben
- Rechtschreibung und Vertipper korrigieren (vor allem Gross- und Kleinschreibung)
- Vorwärtsschreiben
- Wörter in bestehenden Text einfügen (tippen)
- Wiederaufnahme von Geschichten:

Fussball bearbeitet nur eine Geschichte ein zweites Mal. Zwischen den beiden Anläufen liegt ein Tag. In der Zwischenzeit schreibt Fussball zwei weitere Geschichten: eine verfasst er selber, eine schreibt er ab (Papa Moll an der Turnstange). In der Wiederaufnahme werden folgende Aktionen sichtbar:

- Ein Wort in bestehenden Text einfügen (tippen)
- Rechtschreibfehler und Vertipper korrigieren
- Zeichensetzung

Bemerkungen:

Das Schreibtempo beim Abschreiben ist erheblich höher als in den übrigen Schreibprozessen.

Auffällig ist das Einfügen von Anführungszeichen während der Wiederaufnahme, weil es das zweite und letzte Mal im untersuchten Zeitraum ist, dass Fussball Anführungszeichen verwendet. Bezeichnenderweise kommen das erste Mal Anführungszeichen in der Geschichte vor, die Fussball unmittelbar vorher abschreibt. Das Abschreiben von Geschichten scheint das eigene Schreiben zu beeinflussen, zumindest kurzfristig.

Delphin

Schreibprozessprofil:

Delphin macht insgesamt 11'727 Revisionen, 62% davon sind Insertionen, 13% Deletionen und 25% Moves.

7% der Deletionen sind grösser als 2, die zwei grössten umfassen 28 und 22 Anschläge.

In den Texten, die Delphin in einem Durchgang schreibt, oder in den ersten Teilen der Geschichten, die sie in mehreren Anläufen verfasst, erfolgen die Moves mehrmals innerhalb des Schreibprozesses und fast immer auch am Ende. Das Nachlesen und Korrigieren von Fehlern nach dem Schreiben scheint ein ausgeprägtes Muster zu sein. Darauf deuten auch die Fälle hin, wo Delphin sich im Text bewegt und korrigiert, nachdem sie das Ende der Geschichte im Text markiert hat («ENDE» schreiben). Geschichten ohne Moves gibt es keine.

Unmittelbar nach den Moves kommen folgende Aktionen vor:

- Absätze machen
- Formulierungen ändern
- Rechtschreibung und Vertipper korrigieren (vor allem Gross- und Kleinschreibung)
- Satzanfänge löschen und neu schreiben
- Vorwärtsschreiben
- Wörter in bestehendem Text einfügen
- Wiederaufnahme von Geschichten:

Delphin schreibt fünf Geschichten in mehreren (2 – 3) Anläufen. In den Wiederaufnahmen der Geschichten finden 5% der Moves statt.

Zwischen den einzelnen Anläufen liegen immer nur wenige Minuten, ausser in einem Fall, wo eine Geschichte zweimal wieder aufgenommen wird, nach fünf bzw. sieben Monaten. Bei der ersten Wiederaufnahme korrigiert Delphin Rechtschreibfehler, indem sie ganze Passagen löscht und neu schreibt. In der zweiten Wiederaufnahme fügt sie einen fehlenden Buchstaben und ein Ausrufezeichen ein. Während den übrigen Wiederaufnahmen werden folgende, Aktionen sichtbar:

- Rechtschreibung und Vertipper korrigieren
- Titel ändern

Krummi

Schreibprozessprofil:

Krummi macht insgesamt 12'696 Revisionen, 60% davon sind Insertionen, 15% Deletionen und 25% Moves.

8.5% der Deletionen sind grösser als 2, die zwei grössten umfassen 317 und 137 Anschläge.

In den Texten, die Krummi in einem Durchgang schreibt, oder in den ersten Teilen der Geschichten, die er in mehreren Anläufen verfasst, erfolgen die Moves mehrmals während des Schreibprozesses und sehr häufig auch am Ende. Vielfach folgt eine Serie Moves, nachdem Krummi «Ende der Geschichte» geschrieben hat. Er scheint die Geschichten meistens am Schluss nochmals zu lesen oder zu formatieren. Geschichten ohne Moves gibt es keine.

Unmittelbar nach den Moves kommen folgende Aktionen vor:

- Formulierungen ändern
- Rechtschreibung und Vertipper korrigieren (vor allem Gross- und Kleinschreibung)
- Textteile löschen und teilweise neu schreiben
- Wiederaufnahme von Geschichten:

Krummi verfasst 10 Geschichten in mehreren (2 – 5) Anläufen. In den Wiederaufnahmen der Geschichten finden 18.5% der Moves statt.

Zwischen den einzelnen Anläufen liegen in 11 Fällen Minuten, in acht Fällen aber Monate. In der Zwischenzeit beginnt Krummi neue Geschichten. Während den Wiederaufnahmen werden folgende Aktionen sichtbar:

- Absätze machen
- Das Geschriebene lesen oder formatieren (nur Moves, keine Deletionen oder Insertionen)
- Ganze Sätze löschen
- Geschichte inhaltlich überarbeiten und dann weiterschreiben
- Rechtschreibung und Vertipper korrigieren (vor allem Gross- und Kleinschreibung)
- Sonderzeichen einfügen
- Titel ändern

Tiger5

Schreibprozessprofil:

Tiger5 macht in seinen Geschichten insgesamt 16'832 Revisionen, 88% davon sind Insertionen, 7% Deletionen und 5% Moves.

11% der Deletionen sind grösser als 2, die beiden grössten umfassen 193 und 192 Anschläge.

In den Texten, die Tiger5 in einem Durchgang schreibt, oder in den ersten Teilen der Geschichten, die er in mehreren Anläufen verfasst, erfolgen die Bewegungen mehrmals während der Schreibprozesse, aber fast nie am Ende. In sechs Geschichten finden keine Moves statt. Entweder liest Tiger5 diese Geschichten während dem Schreiben nicht durch, oder er bewegt den Cursor dabei nicht.

Unmittelbar nach den Moves kommen folgende Aktionen vor:

- Absätze machen
- Fehler und Vertipper korrigieren
- Formulierungen ändern
- Textteile in bestehenden Text einfügen (tippen)
- Satzzeichen einfügen
- Textteile löschen
- Vorwärts schreiben

Wiederaufnahme von Geschichten:

Tiger5 verfasst 11 Geschichten in mehreren (2 – 6) Anläufen. In den Wiederaufnahmen finden 17% der Moves statt.

Zwischen den einzelnen Anläufen liegen meistens Minuten oder Stunden, mehrmals aber Tage (3 Fälle) oder sogar Monate (7 Fälle). Dazwischen beginnt Tiger5 mit dem Schreiben neuer Geschichten.

Während den Wiederaufnahmen werden folgende Aktionen sichtbar:

- Das Geschriebene lesen oder formatieren (nur Moves, keine Deletionen oder Insertionen)
- Die Geschichte löschen, einen neuen Titel setzen und eine neue Geschichte schreiben
- Erklärungen für die LeserInnen schreiben (bei einem englischen Liedtext, den Tiger5 abgeschrieben hat)
- Fehler und Vertipper korrigieren
- Geschichte weiterschreiben
- Geschichten mit Sonderzeichen oder Interpunktionen (Ausrufezeichen) «schmücken»
- Textteile in bestehenden Text einfügen (tippen)

Bemerkungen:

Tiger5 schreibt den grössten Teil der Geschichten in seiner Freizeit: mittags, abends (teilweise sogar zwischen 22:00 und 23:00 Uhr) oder an den Wochenenden. Die Schreibprozesse dieser Geschichten unterscheiden sich in den meisten Fällen von denjenigen in der Schule. Unter anderem schreibt Tiger5 in der Schule langsamer, seine Geschichten sind tendenziell kürzer und er setzt häufiger Absätze am Ende einer Zeile.

Ganz allgemein hat Tiger5 zwei unterschiedliche Schreibgeschwindigkeiten (schnell und langsam). Das scheint nicht damit zusammen zu hängen, dass er mit verschiedenen Computern unterschiedlich gut klar kommt (Tiger5 hat einen eigenen Computer), sondern eher damit, dass er nicht alle Geschichten wirklich selber schreibt. Einige Geschichten schreibt Tiger5 ab. Vermuten kann man dies bei den schneller getippten Geschichten, sicher ist es bei zwei Texten: Einem englischen Liedtext, bei dem Tiger5 im Interview sagt, dass er ihn abgeschrieben hat und bei einer Geschichte, die von einer Mitschülerin in einem Kommentar als abgeschrieben «entlarvt» wurde (aus dem Bravo).

Roky

Schreibprozessprofil:

Roky macht insgesamt 13'792 Revisionen, diese umfassen einen oder mehrere Anschläge. 86% der Revisionen sind Insertionen, 8.5% Deletionen und 5.5% sind Moves.

9.5% der Deletionen sind grösser als 2 Anschläge, die zwei grössten umfassen 672 und 89 Anschläge.

In den Texten, die Roky in einem Durchgang schreibt, oder in den ersten Teilen der Geschichten, die er in mehreren Anläufen verfasst, erfolgen Moves immer mehrmals während der Schreibprozesse, innerhalb des untersuchten Zeitraums zunehmend auch an deren Ende. Geschichten ohne Moves gibt es keine.

Unmittelbar nach den Moves kommen folgende Aktionen vor:

- Fehlende Wörter ergänzen
- Fehler korrigieren
- Satzanfänge löschen, andere schreiben
- Textteile löschen
- Vorwärts schreiben
- Zeichensetzung

Wiederaufnahme von Geschichten:

Roky verfasst 12 Geschichten in mehreren (2 – 5) Anläufen. In den Wiederaufnahmen der Geschichten finden 19% der Moves statt.

Zwischen den einzelnen Anläufen liegen meistens Minuten, in je zwei Fällen Tage oder Wochen. In sechs Fällen liegen ein bis sechs Monate zwischen den Wiederaufnahmen. Dazwischen beginnt Roky mit dem Schreiben neuer Geschichten.

Während den Wiederaufnahmen werden folgende Aktionen sichtbar:

- Das Geschriebene lesen oder formatieren (nur Moves, keine Deletionen oder Insertionen)
- Fehler und Vertipper korrigieren
- Ganze Geschichte löschen, einen Neuanfang schreiben, danach wieder löschen
- Geschichte weiterschreiben
- Textteile in bestehenden Text einfügen (tippen)
- Titel ändern

Bemerkungen:

Im Verlauf des untersuchten Zeitraums nimmt die Schreibgeschwindigkeit von Roky merklich zu.

Marianne

Schreibprozessprofil:

Marianne macht in ihren Geschichten insgesamt 13'617 Revisionen, diese umfassen einen oder mehrere Anschläge. 86% der Revisionen sind Insertionen, 6.5% Deletionen und 7.5% sind Moves.

3.5% der Deletionen sind grösser als 2, die beiden grössten umfassen 29 und 30 Anschläge.

In den Texten, die Marianne in einem Durchgang schreibt, oder in den ersten Teilen der Geschichten, die sie in mehreren Anläufen verfasst, erfolgen Moves zunehmend gegen Ende der Schreibprozesse. Den Moves am Ende folgen jedoch selten Korrekturen. In fünf Geschichten finden keine Moves statt – entweder liest Marianne die Geschichten während dem Schreiben nicht durch, oder sie bewegt den Cursor dabei nicht.

Unmittelbar nach den Moves kommen folgende Aktionen vor:

- Absätze machen
- Fehler und Vertipper korrigieren
- Satzanfänge löschen, neu schreiben
- Textteile löschen, neu schreiben (Versehentlich CAPS LOCK gedrückt)
- Vorwärts schreiben
- Zeichensetzung

Wiederaufnahme von Geschichten:

Marianne verfasst 13 Geschichten in mehreren (2 – 5) Anläufen. In den Wiederaufnahmen finden 17.3% der Moves statt.

Zwischen den einzelnen Anläufen liegen meistens Tage, in je sieben Fällen aber Wochen oder Monate. Dazwischen beginnt Marianne mit dem Schreiben neuer Geschichten.

Während den Wiederaufnahmen werden folgende Aktionen sichtbar:

- Das Geschriebene lesen oder formatieren (nur Moves, keine Deletionen oder Insertionen)
- Fehler und Vertipper korrigieren
- Geschichte weiterschreiben
- Textteile in bestehenden Text einfügen (tippen)
- Zeichensetzung

Bemerkungen:

Acht Wiedereinstiege in sieben Geschichten erfolgen regelmässig um 23:00 Uhr herum. Die durchgeführten Aktionen sind: Rechtschreibfehler/Vertipper korrigieren, Satzzeichen wie Kommas oder Bindestriche ergänzen, fehlende Wörter einfügen. Es ist wahrscheinlich, dass die Korrekturen von einem Erwachsenen durchgeführt wurden, vor allem weil Marianne so spät abends nie Geschichten schreibt.

Doris

Schreibprozessprofil:

Doris macht in ihren Geschichten 21'792 Revisionen, diese umfassen einen oder mehrere Anschläge. 65% der Revisionen sind Insertionen, 11.5% Deletionen und 23.5% sind Moves.

12% der Deletionen sind grösser als 2, die beiden grössten umfassen 60 und 59 Anschläge¹¹.

Fast alle Texte, die Doris in einem Durchgang schreibt, oder die ersten Teile der Geschichten, die sie in mehreren Anläufen verfasst, enthalten Moves. Nur eine Geschichte (Blondinenwitz, wahrscheinlich abgeschrieben) enthält keine. Die Moves kommen mehrmals während der Schreibprozesse vor, fast immer auch an deren Ende. Wenn Doris das Ende der Geschichte markiert («ENDE» o.ä. schreiben), erfolgen die Moves direkt vorher. Den Moves am Ende der Geschichte folgen meistens Korrekturen.

Unmittelbar nach den Moves kommen folgende Aktionen vor:

- Absätze machen
- Fehler und Vertipper korrigieren
- Sonderzeichen einfügen
- Textteile in bestehenden Text einfügen (tippen)
- Textteile löschen
- Vorwärts schreiben

Wiederaufnahme von Geschichten:

Doris schreibt 11 Geschichten in mehreren (2 – 5) Anläufen. In den Wiederaufnahmen finden 5% der Moves statt.

Zwischen den einzelnen Anläufen liegen meistens Minuten, in zwei Fällen aber Tage und in drei eine Woche. Dazwischen beginnt Doris mit dem Schreiben neuer Geschichten.

Während den Wiederaufnahmen werden folgende Aktionen sichtbar:

- Absätze machen
- Das Ende der Geschichte markieren («The End» schreiben)
- Das Geschriebene lesen oder formatieren (nur Moves, keine Deletionen oder Insertionen)
- Fehler und Vertipper korrigieren
- Geschichte weiterschreiben
- Textteile in bestehenden Text einfügen
- Zeichensetzung

¹¹ Die fünf grössten Deletionen werden am Anfang des ersten Schreibprozesses durchgeführt. Das ist nicht nachvollziehbar, da Doris zu diesem Zeitpunkt noch nicht so viel geschrieben haben kann. Wahrscheinlich handelt es sich hier um einen Programmfehler. Lässt man diese Deletionen ausser Acht, dann umfassen die beiden grössten 31 und 30 Anschläge.

Bemerkungen:

Das Schreibtempo von Doris steigert sich innerhalb des untersuchten Zeitraums erheblich. Die grösste Insertion umfasst 36 Anschläge (ohne messbare Pause nacheinander geschriebene Zeichen).

Im Vergleich zu den anderen SchülerInnen ihrer Altersgruppe macht Doris häufig ganze Serien von aufeinander folgenden Moves, ohne dass Insertionen oder Deletionen dazwischen liegen. Wahrscheinlich bewegt sie beim Lesen den Cursor mit, was den Anteil der Moves verzerrt.