



Zum Schreibunterricht angehender Deutschlehrkräfte in der Praxisphase.

**Eine explorative Fallstudie zu den Veränderungen des
fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Wissens**

von der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg – Fakultät III –
zur Erlangung des Grades eines

Doktors der Philosophie (Dr. phil.)

genehmigte Dissertation

von Herrn Henning Stockmann
geboren am 05. September 1988 in Oldenburg

Referent: Prof. Dr. Thorsten Pohl
Korreferent: Prof. Dr. Torsten Steinhoff
Disputationsdatum: 13.11.2017

Das, was niemand sieht, muss aufgeschrieben werden.

(Thomas Bernhard)

Inhalt

Abbildungsverzeichnis	VI
Tabellenverzeichnis	VII
1. Einleitung	1
Theoretischer Teil	7
2. Professionen und Lehramt	8
2.1 Professionstheoretische Ansätze zum Lehrerhandeln	9
2.1.1 Überblick über die Forschungsansätze	10
2.1.2 Kompetenzorientierung.	12
2.2 Das Konstrukt „Professionelle Kompetenz“	13
2.2.1 Modell der professionellen Handlungskompetenz	17
2.2.2 Vergleichsstudien zum professionellen Lehrerhandeln	20
2.3 Erstes Zwischenfazit	25
3. Wissen und Können von Lehrkräften	27
3.1 Konzeptuelle Grundlagen des Professionswissens	28
3.1.1 Wissenstaxonomie von Shulman	29
3.1.2 Wissenstopologie von Bromme	31
3.2 Wissen und Können	34
3.2.1 Klassifizierungen von Wissen	36
3.2.2 Integrations- und Differenzannahmen	38
3.3 Zweites Zwischenfazit	41
4. Hochschuldidaktische Funktionen von Praxisphasen	44
4.1 Ziele von Praktika in der Lehrerbildung	45
4.2 Organisationsformen von Praktika im Lehramtsstudium	47
4.2.1 Das niedersächsische GHR 300	48
4.2.2 Organisationsformen anderer Praxisphasen	49
4.3 Empirische Befunde zu Schulpraktika	51
4.4 Drittes Zwischenfazit	53

5. Schreiben im institutionellen Rahmen der Schule	55
5.1 Geschichte des Schreibunterrichts	56
5.2 Ziele gegenwärtigen Schreibunterrichts	60
5.3 Dimensionskatalog zum Schreibunterricht	64
5.3.1 Validierung des Dimensionskatalogs	66
5.3.2 Fachwissenschaftliche und fachdidaktische Dimensionen	69
5.3.2.1 Fachwissenschaftliche Dimensionen.	70
5.3.2.2 Fachdidaktische Dimensionen	76
Empirischer Teil	85
6. Datengrundlage und methodisches Vorgehen	86
6.1 Fragestellung	87
6.2 Design und Ablauf der Untersuchung	90
6.3 Instrumente und Auswertung	92
6.3.1 Concept-Maps	93
6.3.2 Leitfadengestützte Interviews	97
6.3.3 Protokollbögen	100
6.4 Beschreibung der Stichprobe	102
6.5 Potentielles Vorwissen der Probandinnen	105
7. Ergebnisse	107
7.1 Einzelfallanalyse Helene	108
7.1.1 Concept-Maps	110
7.1.2 Interviews	115
7.1.3 Zusammenfassende Interpretation	120
7.2 Einzelfallanalyse Nike	122
7.2.1 Concept-Maps	124
7.2.2 Interviews	129
7.2.3 Zusammenfassende Interpretation	134
7.3 Einzelfallanalyse Ines	136
7.3.1 Concept-Maps	138
7.3.2 Interviews	143
7.3.3 Zusammenfassende Interpretation	148

7.4 Einzelfallanalyse Sina	150
7.4.1 Concept-Maps	152
7.4.2 Interviews	158
7.4.3 Zusammenfassende Interpretation	162
7.5 Einzelfallanalyse Thea	164
7.5.1 Concept-Maps	166
7.5.2 Interviews	171
7.5.3 Zusammenfassende Interpretation	176
7.6 Einzelfallanalyse Mira	178
7.6.1 Concept-Maps	180
7.6.2 Interviews	185
7.6.3 Zusammenfassende Interpretation	190
7.7 Einzelfallanalyse Inken	192
7.7.1 Concept-Maps	194
7.7.2 Interviews	199
7.7.3 Zusammenfassende Interpretation	204
7.8 Einzelfallanalyse Clara	206
7.8.1 Concept-Maps	208
7.8.2 Interviews	213
7.8.3 Zusammenfassende Interpretation	218
7.9 Einzelfallanalyse Sonja	220
7.9.1 Concept-Maps	222
7.9.2 Interviews	227
7.9.3 Zusammenfassende Interpretation	232
8. Diskussion	234
8.1 Veränderungen der Wissensbestände im Verlauf der Praxisphase	235
8.1.1 Veränderungen der Dimensionen des Schreibunterrichts	242
8.1.2 Theorie-Praxis Integration	252
8.1.3 Hospitationen und Lernzuwächse	256
8.2 Diskussion der Annahmen	260
8.2.1 Aktiviertes vs. nicht-aktiviertes Wissen	261
8.2.2 Fachwissenschaftliches vs. fachdidaktisches Wissen	263
9. (An-)Schluss	268

Literaturverzeichnis	. . . . .	272
Anhang	. . . . .	298
Anlage 1: Erhebungsinstrumente	. . . . .	299
Anlage 2: Concept-Maps aller Probandinnen	. . . . .	310
Anlage 3: Transkriptionen der Interviews	. . . . .	329

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1:	Modell professioneller Handlungskompetenz von Lehrkräften (Baumert & Kunter 2006, S. 482)	17
Abbildung 2:	Konzepte des „Lehrerwissens“ (Neuweg 2011a, S. 453)	37
Abbildung 3:	Wissen und Können in Integrationskonzepten (Neuweg 2011b, S. 34)	39
Abbildung 4:	Wissen und Können in Differenzkonzepten (Neuweg 2011b, S. 41)	40
Abbildung 5:	Übersichtsgrafik der vorliegenden Studie	91
Abbildung 6:	Kategoriensystem zur Bewertung der Concept-Maps (McClure et al. 1999, S. 482).	95
Abbildung 7:	Übersicht über die schreibdidaktischen Module	105
Abbildung 8:	Veränderungen der Wissensbestände im Verlauf der Praxisphase (gesamt)	235
Abbildung 9:	Veränderungen der Wissensbestände im Verlauf der Praxisphase (einzeln)	237
Abbildung 10:	Veränderungen der Dimensionen im Verlauf der Praxisphase	239
Abbildung 11:	Veränderungen der Dimensionen im Verlauf der Praxisphase (Differenzwerte).	239
Abbildung 12:	Fachwissenschaftliche und fachdidaktische Veränderungen (gesamt)	263
Abbildung 13:	Fachwissenschaftliche und fachdidaktische Veränderungen (einzeln)	264

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1:	Professionsstatus des Lehramts in den verschiedenen professionstheoretischen Ansätzen	10
Tabelle 2:	Dimensionskatalog zum Schreibunterricht	65
Tabelle 3:	Abgleich der Dimensionen mit den Einführungsbüchern	68
Tabelle 4:	Übersicht über die Stichprobe	104
Tabelle 5:	Direkter Vergleich der fachwissenschaftlichen Dimensionen aus Helenes Concept-Maps	111
Tabelle 6:	Direkter Vergleich der fachdidaktischen Dimensionen aus Helenes Concept-Maps	113
Tabelle 7:	Gültige Begriffe und Propositionsgüte aus Helenes Concept-Maps	114
Tabelle 8:	Direkter Vergleich der fachwissenschaftlichen Dimensionen aus Nikes Concept-Maps	125
Tabelle 9:	Direkter Vergleich der fachdidaktischen Dimensionen aus Nikes Concept-Maps	127
Tabelle 10:	Gültige Begriffe und Propositionsgüte aus Nikes Concept-Maps	128
Tabelle 11:	Direkter Vergleich der fachwissenschaftlichen Dimensionen aus Ines Concept-Maps	139
Tabelle 12:	Direkter Vergleich der fachdidaktischen Dimensionen aus Ines Concept-Maps	141
Tabelle 13:	Gültige Begriffe und Propositionsgüte aus Ines Concept-Maps	142
Tabelle 14:	Direkter Vergleich der fachwissenschaftlichen Dimensionen aus Sinas Concept-Maps	153
Tabelle 15:	Direkter Vergleich der fachdidaktischen Dimensionen aus Sinas Concept-Maps	155
Tabelle 16:	Gültige Begriffe und Propositionsgüte aus Sinas Concept-Maps	156
Tabelle 17:	Direkter Vergleich der fachwissenschaftlichen Dimensionen aus Theas Concept-Maps	167

Tabelle 18:	Direkter Vergleich der fachdidaktischen Dimensionen aus Theas Concept-Maps	169
Tabelle 19:	Gültige Begriffe und Propositionsgüte aus Theas Concept-Maps	170
Tabelle 20:	Direkter Vergleich der fachwissenschaftlichen Dimensionen aus Miras Concept-Maps	181
Tabelle 21:	Direkter Vergleich der fachdidaktischen Dimensionen aus Miras Concept-Maps	183
Tabelle 22:	Gültige Begriffe und Propositionsgüte aus Miras Concept-Maps	184
Tabelle 23:	Direkter Vergleich der fachwissenschaftlichen Dimensionen aus Inkens Concept-Maps	195
Tabelle 24:	Direkter Vergleich der fachdidaktischen Dimensionen aus Inkens Concept-Maps	197
Tabelle 25:	Gültige Begriffe und Propositionsgüte aus Inkens Concept-Maps.	198
Tabelle 26:	Direkter Vergleich der fachwissenschaftlichen Dimensionen aus Claras Concept-Maps	209
Tabelle 27:	Direkter Vergleich der fachdidaktischen Dimensionen aus Claras Concept-Maps	211
Tabelle 28:	Gültige Begriffe und Propositionsgüte aus Claras Concept-Maps	212
Tabelle 29:	Direkter Vergleich der fachwissenschaftlichen Dimensionen aus Sonjas Concept-Maps	223
Tabelle 30:	Direkter Vergleich der fachdidaktischen Dimensionen aus Sonjas Concept-Maps	225
Tabelle 31:	Gültige Begriffe und Propositionsgüte aus Sonjas Concept-Maps.	226
Tabelle 32:	Übersicht über die Variationsbreiten und (durchschnittlichen) Wachstumsraten der Wissensbestände	236
Tabelle 33:	Übersicht über die Differenzwerte und Wachstumsraten der Wissensbestände aller Probandinnen	236
Tabelle 34:	Übersicht über die Ergebnisse der Concept-Maps	238

Tabelle 35:	Übersicht über die Variationsbreiten und (durchschnittlichen) Wachstumsraten der Dimensionen	240
Tabelle 36:	Übersicht über die Differenzwerte und Wachstumsraten der Dimensionen	241
Tabelle 37:	Übersicht über die Entwicklungen der einzelnen Dimensionen nach der Praxisphase	250
Tabelle 38:	Auswirkungen der Vor- und Nachbesprechungen von hospitierten Stunden auf den Lernzuwachs	256
Tabelle 39:	Auswirkungen der aktiven Teilnahme in hospitierten Stunden auf den Lernzuwachs	257
Tabelle 40:	Auswirkungen von unbekanntem Unterrichtsmethoden in hospitierten Stunden auf den Lernzuwachs	258
Tabelle 41:	Übersicht über die Variationsbreiten und (durchschnittlichen) Wachstumsraten der fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Dimensionen (gesamt)	264
Tabelle 42:	Übersicht über die Differenzwerte und Wachstumsraten der fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Dimensionen (einzeln)	266

1. Einleitung

Die Professionalität von Lehrkräften ist ein national und international viel diskutiertes Themenfeld. Aus unterschiedlichen Perspektiven wird der Frage nachgegangen, wie die professionelle Qualifikation von Lehrern¹ zu gestalten ist. So werden zum einen theoretisch motivierte Kontroversen um den Professionsstatus des Lehramts geführt, zum anderen praxisorientierte Diskussionen um die Ausgestaltung einer lehrerspezifischen Professionalität. Die Relevanz solcher Debatten begründet sich aus ihrer weitreichenden gesellschaftlichen Bedeutung, da sie auf eine berufliche Tätigkeit vorbereitet, die nachkommende Generationen unmittelbar beeinflusst (vgl. Blömeke 2004). Daher erfährt die Lehramtsausbildung im Rahmen der vielzitierten „empirischen Wende“ (vgl. Helmke 2009; Oser 2004) und internationaler Vergleichsstudien (MT21, TEDS-M, COACTIV) eine deutlich erhöhte Aufmerksamkeit. In diesem Kontext lässt sich auch die viel beachtete Metaanalyse von Hattie (2009) einreihen, nach der die Lehrkraft der zentrale Einflussfaktor auf Unterricht ist.

Speziell auf Deutschland bezogen lässt sich die zunehmende Beforschung des Lehrerberufs anhand des „Handbuch Lehrerbildung“ (hrsg. von Blömeke et al. 2004) und „Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf“ (hrsg. von Terhart, Bennewitz & Rothland 2011) beobachten. Trotz dieser Bemühungen liegen wenige gesicherte Ergebnisse zur Wirksamkeit der ersten Phase der Lehrerbildung vor. Das gilt besonders für Schulpraktika, die als „Herzstück“ (Arnold et al. 2011, S. 73) der Theorie-Praxis-Integration einem großen Wandel unterliegen. Um diesem Desiderat zu begegnen, werden im Promotionsprogramm „Lernprozesse im Übergangsraum – Praxisphasen von Lehramtsstudierenden empirisch untersuchen und modellieren“ (LÜP) der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg die Lehramtsstudierenden in ihrer Doppelrolle als Lernende und Lehrende in den Mittelpunkt des Untersuchungsinteresses gerückt. Die Forschungsergebnisse fungieren als wichtige Grundlage für die Qualitätssicherung der ersten Phase der Lehramtsausbildung, vor allem mit Blick auf die zum Beginn des Wintersemesters 2014/2015 in Niedersachsen eingeführte Praxisphase für die Grund-, Haupt- und Realschullehrämter (GHR 300). Obwohl Lernprozesse in schulischen Settings insgesamt noch wenig erforscht sind, tritt dieser Mangel besonders innerhalb der Deutschdidaktik zutage. Dies kann angesichts ihrer häufigen und immer wieder betonten Wichtigkeit verwundern, zeigt aber das nach wie vor geringe Interesse der deutschdidaktischen Forschungstradition an Fragen der Lehrerbildung.²

¹ Aus Gründen der besseren Lesbarkeit wird das generische Maskulinum verwendet. Gemeint ist immer die weibliche und männliche Form.

² Wieser hat bereits 2008 (ebd., S. 13) auf diesen Missstand hingewiesen.

Insbesondere für den Schreibunterricht liegen kaum empirische Befunde vor. Das ist kritisch zu bewerten, da der Erwerb der Schreibfähigkeit eine gesellschaftliche Grundvoraussetzung (Fritzsche 2001, S. 14) und eine der Schlüsselkompetenzen in der Medien- und Informationsgesellschaft ist (Fix 2006, S. 14). Jedoch zeigen die großen Schulleistungsstudien bereits seit mehr als zehn Jahren, dass nicht alle Mitglieder der Gesellschaft über die elementaren Anforderungen der Literalität verfügen (vgl. Feilke 2014a, S. 33). Im Sinne der eingangs angeführten Zusammenhänge zwischen Lehrpersonen und Unterricht fokussiert die vorliegende Studie daher den Schreibunterricht angehender Deutschlehrkräfte in der Praxisphase.

Um sich diesem komplexen Thema anzunehmen, werden zwei zentrale Desiderate der Deutschdidaktik behandelt. Sie lassen sich in Anlehnung an Wieser (2015, S. 31f.) wie folgt beschreiben:

1. Desiderat: Welches Wissen über fachwissenschaftliche und fachdidaktische Konzepte müssen Studierende für den Schreibunterricht erwerben?
2. Desiderat: Was passiert mit diesem Wissen im Zusammenhang mit den ersten Unterrichtserfahrungen im GHR 300?

Die beiden Desiderate legen eine Gliederung nach einem theoretischen und empirischen Teil nahe. Das erste Desiderat wird im theoretischen Teil bearbeitet, dessen Ziel es ist, fachwissenschaftliche und fachdidaktische Wissensbestände in einem Dimensionskatalog zusammenzustellen, die für das Unterrichten von Schreiben von Bedeutung sind. Die Grundlage für diese Unternehmung bildet der Diskurs um das professionelle Lehrerhandeln, der im zweiten Kapitel behandelt wird. Dazu wird das Lehramt zuerst auf seinen Professionsstatus überprüft, um darauf aufbauend verschiedene Studien zur *professionellen Kompetenz* von Lehrkräften bezüglich ihrer Ergebnisse zum Fachwissen und fachdidaktischen Wissen vorgestellt. Nach dem kompetenztheoretischen Ansatz wird als Prämisse davon ausgegangen, dass das Lehramt eine Profession ist, deren Ausdifferenzierung als *professionelle Kompetenzen* definiert werden sollen. Unter besonderer Berücksichtigung des „Modells der professionellen Handlungskompetenz von Lehrkräften“ (vgl. Baumert & Kunter 2006) wird beschrieben, wie diese theoretischen Bezüge in den Vergleichsstudien zur professionellen Kompetenz aufgearbeitet werden. Dabei ist für die vorliegende Studie das Professionswissen von Interesse, das aus den Kompetenzbereichen Fachwissen und fachdidaktischen Wissen besteht. Diese Trennung lässt sich in den Vergleichsstudien, sowie aktuellen Vertiefungsstudien (Weschenfelder 2014; Schwarz 2013) empirisch nachweisen.

Anschließend werden im dritten Kapitel die konzeptuellen Grundlagen der beiden Wissensbereiche aufgearbeitet und für die Untersuchung modifiziert. Die oben genannten Vergleichsstudien zur professionellen Kompetenz folgen der Wissenstaxonomie von Shulman (1986, 1987a) und der Wissenstopologie von Bromme (1992). Shulman unterscheidet anhand von Unterrichtsbeobachtungen drei Bereiche fachbezogenen Wissens, die von Bromme anschließend um zwei weitere Wissensbereiche erweitert werden. Für das fachwissenschaftliche und fachdidaktische Wissen ergeben sich folgende Besonderheiten: Das Fachwissen („subject matter content knowledge“) hat eine systematische und historische Dimension, das fachspezifisch-pädagogische Wissen („pedagogical content knowledge“) eine Erwerbs- und Vermittlungsdimension. Das fachspezifisch-pädagogische Wissen ist allerdings nicht unstrittig, so kritisiert beispielsweise Neuweg (2011b, S. 36), dass damit eine anwendungsbezogene Wissensbasis für Lehrkräfte suggeriert wird, die wissensförmig in der fachdidaktischen Lehre vermittelt werden kann. Wieser (2015, S. 28) konstatiert sogar weiterführend, „dass über die verschiedenen Ansätze in der Professionsforschung hinweg ein breiter Konsens besteht, dass die Vermittlung von Können bzw. von handlungsrelevantem Wissen, welches sich schließlich im Können niederschlägt, im Rahmen der Lehrerausbildung eine Unmöglichkeit darstellt.“ Daher sollen beide Wissensbereiche nicht im Sinne einer Integrationsannahme prozedural, sondern der Differenzannahme folgend explizit und deklarativ aufgearbeitet werden, um Wissens- nicht mit Könnensaspekten zu vermischen. Demnach sind deklarative Wissensbestände zwar nicht handlungsbezogen, haben aber trotzdem Handlungsrelevanz (vgl. Neuweg 2011b, S. 41).

Im vierten Kapitel werden die dazugehörigen Handlungsräume beschrieben, die in der ersten Phase der Lehrerbildung hauptsächlich in Form obligatorischer Praktika oder längerer Praxisphasen implementiert sind (vgl. Weyland & Wittmann 2011). Aufgrund der föderativen Struktur der Bildungspolitik Deutschlands divergieren die Ausgestaltungen der Praxisphasen teilweise deutlich voneinander (vgl. Gassmann 2013, S. 91). Als Synopse lässt sich eine Erhöhung der Praxisanteile, die integrativ in die universitäre Lehre eingebettet werden, und eine stärkere Zusammenarbeit mit der zweiten Phase der Lehrerbildung erkennen. Praxisphasen wie das GHR 300, in dessen Kontext die vorliegende Studie angesiedelt ist, repräsentieren dabei die extensivste Form des Einbezugs schulpraktischer Anteile. Ob sie den herkömmlichen Fachpraktika hinsichtlich ihrer Wirksamkeit vorzuziehen sind, ist aus Forschungsperspektive allerdings fraglich: Einerseits scheint die Dauer kaum Auswirkungen auf die schulpraktischen Erfahrungen zu haben, andererseits lassen sich durch die verstärkte Integration positive Einflüsse feststellen (vgl. Dieck et al. 2009; Küster 2008).

Schließlich wird im fünften Kapitel der Untersuchungsgegenstand aufgearbeitet. Beim Schreiben handelt es sich um eine anspruchsvolle und komplexe Tätigkeit, die neben orthographischen auch lexikalische, grammatische und textuelle Kompetenzen umfasst (Wygotski 1974). Schreiben kann daher als Sammelbezeichnung verschiedener, aufeinander beziehbarer kognitiver, kommunikativer, sprachlich-semiotischer, motorischer, sozialer und sonstiger Fähigkeiten und Fertigkeiten beschrieben werden (vgl. Sieber 2006, S. 208). Dementsprechend komplex ist der Schreibunterricht. In einem ersten Schritt wurde daher für das Schreiben mithilfe des aktuellen Handbuchs zum „Schriftlichen Sprachgebrauch – Texte verfassen“ (hrsg. von Feilke & Pohl 2014) ein Katalog erstellt, der verschiedene Dimensionen umfasst, die zum Unterrichten der Domäne Schreiben gehören (vgl. Tabelle 2). Diese Dimensionen wurden dann in einem zweiten Schritt mit einschlägigen Einführungsbüchern zur Sprach- bzw. Schreibdidaktik³ abgeglichen und damit validiert (vgl. Tabelle 3). Da es sich um derzeit als relevant erachtete Wissensbestände zum Schreibunterricht handelt, wird hiermit zugleich das erste Desiderat ansatzweise geschlossen.

Das zweite Desiderat wird im empirischen Teil bearbeitet. Im sechsten Kapitel wird die Datengrundlage und das methodische Vorgehen erläutert. Insgesamt handelt es sich um eine explorative Fallstudie mit dokumentarischem Charakter. Die Veränderungen der Wissensbestände angehender Deutschlehrkräfte ($n = 9$) werden vor und nach dem Praxisblock mit drei Instrumenten (Concept-Maps, leitfadengestützten Interviews und Protokollbögen) untersucht. Im Sinne des *Experten-Paradigmas* (vgl. 2.2) ist zu erwarten, dass die aktivierten Dimensionen des Schreibunterrichts mit zunehmender Expertise stärker und elaborierter verknüpft sind (vgl. Krauss 2011, S. 176; Bromme 1992, S. 15ff.). Diese Erkenntnis wurde auf die Praxissituation übertragen, in der die Studierenden durch die schulpraktischen Erfahrungen die Möglichkeit haben, Expertise aufzubauen:

1. Annahme: Die fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Wissensbestände zum Schreibunterricht, die während des Praxisblocks in Planung und Durchführung aktiviert werden, reichern sich an.

Innerhalb der schulpraktischen Erfahrungen schätzen die Studierenden dabei ihre fachlichen Wissensbestände wichtiger ein als die erziehungswissenschaftlichen Wissensbestände (vgl. Lersch 2006). Das gleiche Ergebnis zeigt sich auch in den Betrachtungen von Lehrkräften und Fachleitern (vgl. Weschenfelder 2014; Weißeno 1998; Harms & Breit 1990).

³ In alphabetischer Ordnung werden folgende Werke berücksichtigt: Baurmann (2017), Becker-Mrotzek und Böttcher (2009), Budde et al. (2012), Fix (2006), Fritzsche (2001), Merz-Grötsch (2016), Neuland & Peschel (2013), Ossner (2007) sowie Steinig und Huneke (2015).

Überzeugungen wie die oben genannten wirken sich nach der *Philosophie des Schulfachs* von Bromme (vgl. 2.2.1; 3.1.2) stark auf die von den Lehrkräften ausgewählten Unterrichtsinhalte aus und bestimmen so z. T. das alltägliche Handeln als Lehrkraft, welches sich in der Planung und Durchführung von Unterricht niederschlägt. Aus diesem Grund wird vermutet, dass sich die angehenden Deutschlehrkräfte mehr bzw. vertieft mit fachwissenschaftlichen Wissensbeständen auseinandersetzen. Daher wird in der zweiten Annahme erwartet, dass sich die fachwissenschaftlichen Wissensbestände stärker anreichern als die fachdidaktischen Wissensbestände. Diese These wird ebenfalls durch die Ergebnisse der quantitativen Studien MT21 und TEDS-M untermauert, in denen eine hohe Korrelation zwischen dem fachlichen Wissen und der Unterrichtsqualität nachgewiesen wurde⁴:

2. Annahme: Die fachwissenschaftlichen Wissensbestände sind stärker betroffen als die fachdidaktischen Wissensbestände.

Um eine umfassende Analyse über die Veränderungen der Wissensbestände im Verlauf der Praxisphase zu bekommen, werden sie zuerst einzelfallbasiert betrachtet und anschließend zusammengefasst. Im siebten Kapitel finden sich die Einzelfallanalysen, in denen anhand der individuellen schulpraktischen Erfahrungen die Veränderungen der Wissensbestände rekonstruiert und theoriengenerierend erläutert werden. Im achten Kapitel werden diese Ergebnisse dann übergreifend auf den Wissenszuwachs und die Dimensionen bezogen und anhand verschiedener Aspekte diskutiert. Dabei handelt es sich um schulformbezogene, praktikumsbegleitende und hospitationsbezogene Aspekte, die sich aus den Daten bzw. dem Forschungsstand ergeben. Anschließend sollen die in der Fragestellung entwickelten Annahmen dezidiert überprüft und in den Forschungsstand eingebunden werden. Eine abschließende Zusammenfassung der Ergebnisse folgt im neunten Kapitel.

Das Ziel, neun Studierende durch die Praxisphase zu begleiten und ihre Lernzuwächse zu dokumentieren, ist ein anspruchsvolles Unterfangen. Das beschriebene Forschungsdesign versucht die dabei auftretenden Schwierigkeiten weitestgehend zu berücksichtigen. Dennoch müssen die Aussagen hinsichtlich ihrer Wirkungszusammenhänge mit Vorsicht behandelt werden: Falls Veränderungen in den Wissensbeständen auftreten, kann dies in ihrer Kausalität nicht zweifelsfrei auf die Erfahrungen in der Praxisphase zurückgeführt werden: so kann es mitunter zufallsabhängig sein, ob die Studierenden in den Concept-Maps bestimmte Wissensbestände nennen oder nicht. Ebenso hat die gewählte dokumentarische

⁴ Allerdings sei an dieser Stelle bereits auf den uneindeutigen Forschungsstand hingewiesen, da die Ergebnisse der COACTIV-Studie gegenteilig darauf hinweisen, dass eine höhere Korrelation zwischen dem fachdidaktischen Wissen und der Unterrichtsqualität bestehen. Mehr dazu im folgenden Kapitel.

Vorgehensweise dahingehend ihre Grenzen, dass die Erfahrungen, die die Studierenden in und außerhalb der Schule machen, nicht allumfassend beispielsweise im Sinne einer ethnographischen Feldforschung dokumentiert werden können. Durch das Zusammenspiel der Methoden kann jedoch ein naheliegender und nachvollziehbarer Verlauf der Praxisphase rekonstruiert werden. Als weiteres Indiz bekräftigen sich ähnelnde Effekte innerhalb der gemachten Erfahrungen von den Studierenden die Beobachtungen.

Zudem finden sich in den bereits zitierten large-scale Studien zur professionellen Kompetenz viele Hinweise darauf, dass Wissensbestände durch schulpraktische Erfahrungen beeinflusst und verändert werden. Die Zielsetzung der aktuell geplanten oder bereits umgesetzten Praxisphasen, sei es das GHR 300 in Niedersachsen oder die Varianten anderer Bundesländer, folgt dieser Annahme: Die Studierenden sollen längerfristig als in den üblichen Schulpraktika Gelegenheit bekommen, ihr an der Universität erworbenes Wissen zu erproben und zu reflektieren. Das gewählte Vorgehen setzt hier passgenau an, um diese Annahme zu überprüfen. Aus diesem Grund lassen sich auch plausible Zusammenhänge zwischen den Wissensbeständen und den in der Praxisphase gesammelten Erfahrungen beschreiben, die in den Interpretationen der jeweiligen Einzelfallanalysen angeboten werden.

Theoretischer Teil

2. Professionen und Lehramt

Der theoretische Teil widmet sich dem in der Einleitung beschriebenen ersten Desiderat. Dementsprechend sollen fachwissenschaftliche und fachdidaktische Wissensbestände zusammengestellt werden, die für das Unterrichten von Schreiben von Bedeutung sind. Die Grundlage für diese Unternehmung bildet der Diskurs um das professionelle Lehrerhandeln, welcher nicht zuletzt auch durch die vielbeachtete Metaanalyse von Hattie (2009) ein national und international viel diskutiertes Themenfeld ist. Aus unterschiedlichen Perspektiven wird der Frage nachgegangen, wie die professionelle Qualifikation von Lehrern zu gestalten ist. So werden zum einen theoretisch motivierte Kontroversen um den Professionsstatus des Lehramts geführt, zum anderen praxisorientierte Diskussionen um die Ausgestaltung einer lehrerspezifischen Professionalität. Beide Aspekte werden im diesem Kapitel aufgegriffen und behandelt.

Unter Abschnitt 2.1 wird die klassische Professionstheorie skizziert und hinsichtlich der Frage diskutiert, inwiefern sich der Lehrberuf darin als Profession einordnen lässt. Vertiefend dazu werden in Abschnitt 2.1.1 kurz verschiedene professionstheoretische Ansätze mit ihrem Bezug zum Wissen dargestellt. Auf dieser Grundlage lassen sich die aktuellen Tendenzen um den kompetenztheoretischen Ansatz in Abschnitt 2.1.2 erläutern. Unter Abschnitt 2.2 wird das im Mittelpunkt des kompetenztheoretischen Ansatzes stehende Konstrukt der professionellen Kompetenz in seinen einzelnen Teilen hergeleitet. Am Beispiel des „Modells der professionellen Handlungskompetenz von Lehrkräften“ werden in Abschnitt 2.2.1 die professionellen Kompetenzen von Lehrkräften vorgestellt. Darauf aufbauend werden in Abschnitt 2.2.2 die Ergebnisse aus den kompetenztheoretischen Vergleichsstudien COACTIV, MT21, TEDS-M und TEDS-LT beschrieben. Unter Abschnitt 2.3 wird schließlich ein erstes Zwischenfazit formuliert, in dem die aus diesem Kapitel wichtigsten Punkte für die vorliegende Studie zusammengefasst werden.

2.1 Professionstheoretische Ansätze zum Lehrerhandeln

Der Begriff *Profession* wird in der Alltagssprache häufig anders verwendet als in der wissenschaftlichen Professionstheorie. Nach dem Duden liegt der etymologische Ursprung im lateinischen Wort *professio* und bedeutet „Beruf“ oder „Gewerbe“. Damit einhergehend wird der Begriff häufig auch als Synonym für das Handwerk verwendet, was als Ursache der Bedeutungsdiskrepanz angesehen werden kann. Denn ausgerechnet Handwerksberufe sind nach der Professionstheorie keine Professionen. Stattdessen wurden ausgehend von den klassischen Fakultäten Theologie, Jura und Medizin Kriterien entwickelt, um die dazugehörigen Berufsfelder von anderen Tätigkeiten abzugrenzen (vgl. Miege 2005, S. 342). Übergreifend gehen diese Kriterien nach Tenorth (1999, S. 438) auf drei wesentliche Referenzbegriffe zurück: „1) Status, 2) Ethos und 3) Kompetenz“. Hinter diesen Schlagwörtern verbirgt sich nach Radtke (1999, S. 1) folgendes:

- 1) Wissenschaftliche Fundierung der Tätigkeit (Kompetenz)
- 2) Tätigkeit in gesellschaftlich relevanten, ethisch normierten Bereichen wie Gesundheit, Recht und Erziehung (Ethos)
- 3) Ein besonders lizenziertes Interventions- und Eingriffsrecht in diese Lebensbereiche (Status)

Das Handwerk ist also aufgrund der wissenschaftlichen Fundierung der Tätigkeit (*Kompetenz*) keine Profession im Sinne der klassischen Professionstheorie. Aber auch die anderen beiden Referenzbegriffe *Ethos* und *Status* schränken die Berufsfelder erheblich ein. Das gilt ebenso für das Lehramt, welches häufig als „semi-professionell“ charakterisiert wird (vgl. Terhart 2001). Im Laufe des Diskurses haben sich die Kriterien allerdings so stark ausdifferenziert, dass sich heute sehr unterschiedliche, teilweise divergierende Vorstellungen von Professionen etablieren konnten.⁵ Beispielsweise gibt es Kriterien, die mit dem Lehramt unvereinbar sind. Allerdings gibt Terhart (2001, S. 44) im gleichen Zug zu bedenken, dass viele dieser Kriterien nicht einmal mehr für die oben genannten Leitprofessionen zutreffen. Professionen sind also ein nicht einheitliches Konzept, so dass sich die Frage nach der Vereinbarkeit von Lehrberuf und Profession nur über den gewählten Zugang bzw. die spezifische Ausrichtung des professionstheoretischen Ansatzes beantworten lässt (vgl. Schwarz 2013, S. 7). Daher soll im nächsten Abschnitt ein kurzer Vergleich der wichtigsten Ansätze zur Professionstheorie stattfinden.

⁵ Eine ausführliche Darstellung und kritische Einordnung der professionstheoretischen Ansätze findet sich in Blömeke (2002).

2.1.1 Überblick über die Forschungsansätze

Es gibt bereits zahlreiche Publikationen, in denen versucht wird, die Vielzahl von professionstheoretischen Forschungsansätzen zu ordnen. In den meisten Fällen wird eine chronologische Struktur verfolgt, in der die unterschiedlichen Theorien nach ihrer Entstehungszeit gegliedert werden (z. B. Sandfuchs 2004; Böllert & Gogolin 2002). Dieses Vorgehen birgt allerdings Gefahren, da in diesem Falle die schillernde semantische Bedeutung des Professionsbegriffs nicht ausreichend berücksichtigt wird (vgl. Blömeke 2002, S. 10). Aus diesem Grund schlägt Blömeke (ebd., S. 11) eine Gliederung der Ansätze nach den verschiedenen Erkenntnissinteressen in eine makro- und mikrosoziologische Perspektive vor: Erstere beantwortet die „Frage nach den Strukturzusammenhängen des Lehrerberufs und seinen Funktionen aus der Perspektive des sozialen Systems“, letztere die „Frage nach den Strukturen des Lehrerhandelns aus der Perspektive des Individuums“ (ebd.). Nach dieser Prämisse lassen sich zur makrosoziologischen Perspektive der machttheoretische und der systemtheoretische Ansatz einteilen, zur mikrosoziologischen Perspektive der strukturtheoretische und der interaktionistische Ansatz. Inwiefern sich der Lehrberuf im jeweiligen Ansatz als Profession geriert, wird synoptisch in einer Tabelle dargestellt.

Professionstheoretischer Ansatz	Professionsstatus des Lehramts
Machttheoretischer Ansatz	Semi-Profession
Systemtheoretischer Ansatz	Profession
Strukturtheoretischer Ansatz	Keine Profession
Interaktionistischer Ansatz	Graduelle Profession

Tabelle 1: Professionsstatus des Lehramts in den verschiedenen professionstheoretischen Ansätzen

Zusammenfassend hat das Lehramt in allen vier Ansätzen einen unterschiedlichen Professionsstatus. Dieses Ergebnis soll im Folgenden kurz erläutert werden:

Die beiden Ansätze der makrosoziologischen Perspektive sehen das Lehramt zumindest teilweise als professionell an. Nach dem machttheoretischen Ansatz haben Professionen zwei entscheidende Faktoren, die sie gegenüber anderen Berufen auszeichnen: Erstens erfordern sie eine spezifische universitäre Grundlage, zweitens ermächtigen sie zu einer autonomen beruflichen Praxis (vgl. Daheim 1992, S. 25f.). Während der erste Faktor gegeben ist, muss der zweite Faktor aufgrund der Einbindung des Lehramts in die organisationalen Strukturen des Bildungssystems relativiert werden. Innerhalb des machttheoretischen Ansatzes wird das Lehramt daher als Semi-Profession eingestuft.

Hinsichtlich der universitären Grundlage finden sich große Parallelen zum systemtheoretischen Ansatz, nach dem sich Professionelle ebenso durch eine spezielle Wissensbasis legitimieren. In diesem Fall findet sich aber eine stärkere Nuancierung auf die Art des Wissens: Die Wissensbasis eines Arztes ist das Wissen über Krankheiten und ihre Heilung, zusätzlich muss er dem Patienten aber ihre Behandlungs- und Präventivmaßnahmen vermitteln. Nach Stichweh (1996, S. 61) ist die Vermittlung im Falle des Lehrers aber sein spezifisches „pädagogisches“⁶ Wissensgebiet, denen sich fachliche Inhalte unterordnen. Stichweh (ebd.) sieht das Lehramt daher zwar als Profession an, das sich allerdings in einem „Spannungsverhältnis befindet, für das es in anderen Professionen kein Äquivalent gibt.“

Die beiden Ansätze der mikrosoziologischen Perspektive wählen unterschiedliche Zugänge, was ihnen aufgrund ihrer Fokussierung auf das Individuum auch wesenseigen ist. Der strukturtheoretische Ansatz hat aufgrund seiner „Anschlussfähigkeit für erziehungswissenschaftliche Erkenntnisinteressen“ (Blömeke 2002, S. 45) eine zentrale Position im professionstheoretischen Diskurs inne. Hauptsächlich geht er auf Oevermann (1996) zurück, der das aus der Therapie stammende „Strukturmodell therapeutischer Praxis“ (ebd., S. 141) auf das pädagogische Handeln von Lehrpersonen bezieht. Daraus resultieren zahlreiche Probleme: In einer professionellen therapeutischen Beziehung sucht der Klient freiwillig nach Hilfe. Dem gegenüber steht die gesetzliche Schulpflicht, durch die Lehrer und Schüler ein abhängiges Arbeitsverhältnis eingehen. Konsequenterweise fordert Oevermann daher auch, dass professionelles pädagogisches Handeln immer nur in einer Art freiwilligen „Arbeitsbündnis“ stattfinden kann (vgl. ebd., S. 162).⁷ Es ist evident, dass das Lehramt in diesem Kontext keine Profession ist.

Schließlich fragt der interaktionistische Ansatz (Bauer 2000; Terhart 1992) danach, wie die individuelle berufsbiographische Entwicklung auf dem Weg zum Professionellen funktioniert. Der Annahme nach treten in der Berufspraxis sich ähnelnde Phasen mitsamt typischen Aufgaben und Lösungsstrategien auf. Während Terhart (2001, S. 56ff.; 1992, S. 126f.) daran interessiert ist, diese Phasen anhand von gruppenspezifischen Verläufen entwicklungslogisch zu modellieren, können sich die Handlungsmuster und Lösungsstrategien nach Bauer (2000, S. 62) im Laufe einer Berufsbiographie mehrfach ändern und sind daher nicht in einem Modell verallgemeinerbar. Diese stark individuelle Ausrichtung führt dazu, dass Professionalität nur graduell im Sinne der entsprechenden Berufsausübung entstehen kann.

⁶ Der wenig differenzierte Umgang mit dem Begriff „Pädagogik“ als übergeordneter Begriff für Vermittlungsprozesse ist Stichweh (1996) geschuldet und sei an dieser Stelle nur angemerkt.

⁷ Auf die sich aufdrängende Frage, inwiefern sich diese Forderungen mit den gesellschaftlichen Funktionen von Schule nach Fend (2006) vereinbaren lassen, bleibt Oevermann an dieser Stelle eine Antwort schuldig.

2.1.2 Kompetenzorientierung

Bei der vergleichenden Betrachtung der verschiedenen professionstheoretischen Ansätze fällt auf, dass der Professionsstatus des Lehramts aufgrund der unterschiedlichen Erkenntnisinteressen der makro- und mikrosoziologischen Perspektiven umstritten ist. Allerdings wird ebenso deutlich, dass insbesondere die Ansätze der makrosoziologischen Perspektive nicht als disjunkt aufzufassen sind, sondern sich im Diskurs gegenseitig beeinflussen und bedingen. Insgesamt kann hervorgehoben werden, dass sich Professionen übergreifend durch den universitären Aufbau einer Wissensbasis legitimieren.

Zusammenfassend lässt sich der Lehrberuf in Relation zur jeweiligen Forschungslogik der Ansätze mehr oder weniger als professionalisiert betrachten (vgl. Tabelle 1). Lediglich nach dem strukturtheoretischen Ansatz von Oevermann (1996) ist das Lehramt aufgrund der allgemeinen Schulpflicht, die einem freiwilligen Arbeitsbündnis zwischen Lehrer und Schüler entgegensteht, keine Profession. Diese radikale Position führt im professionstheoretischen Diskurs häufig zur Kritik. Nach Tenorth (2006, S. 585) ist die Betrachtung des Lehrerhandelns unter therapeutischen Gesichtspunkten „falsch, irreführend und eine schulisch nicht einlösbare Generalisierung der Erziehungs-Erwartung gegenüber Lehrer und Schule.“ Er verweist auf die lange Geschichte erfolgreicher Lehr-Lernprozesse innerhalb der Institution Schule, so dass der Gegensatz von Profession und Schulpflicht ein hausgemachtes Problem der eingenommenen theoretischen Perspektive sei, nicht der Sache an sich (vgl. ebd.). Andere Autoren (Baumert & Kunter 2006; Blömeke 2002) argumentieren in die gleiche Richtung. Demnach stellt nach derzeitigem Status Quo die Ausdifferenzierung der lehramtsbezogenen Professionalisierung eine der zentralen Entwicklungsaufgaben der Lehrerbildung dar (vgl. Herricks 2006). Die vorliegende Studie schließt sich dieser Einschätzung an.

In diesem Kontext fordern Baumert und Kunter (2006) eine „Neujustierung der theoretischen Perspektive“, der sie mit dem kompetenztheoretischen Ansatz selber nachkommen. Anders als in den beschriebenen soziologischen Ansätzen wird hier als Prämisse dem Lehrberuf Professionsstatus eingeräumt. So zeige sich professionelles Lehrerhandeln per definitionem in der „dauerhaften Ermöglichung von Unterricht und Lernen, der Sicherung kognitiver und motivationaler Voraussetzungen zur Wahrnehmung gesellschaftlicher Teilhaberechte und den Anforderungen, die sich daraus für das Kompetenzprofil von Lehrpersonen ergeben“ (ebd., S. 472). Das Ziel ist es, darauf aufbauende Kompetenzerwartungen zu formulieren, die schließlich in der ersten Phase der Lehrerbildung gelehrt werden können (vgl. ebd., S. 476f.; Tenorth 2006, S. 548).

Daran schließen sich zahlreiche Forschungsfragen an, beispielsweise wie Kompetenzen erlernt werden können und welches Wissen und welche Fähigkeiten zur Bewältigung der beruflichen Aufgaben erforderlich sind (vgl. Weschenfelder 2014, S. 30; in Bezug auf Baumert & Kunter 2006, S. 472; Tenorth 2006, S. 590f.). Kurzum: es sollen *professionelle Kompetenzen* von Lehrpersonen bestimmt werden.

Nachdem nachgewiesen werden konnte, dass sich Professionen (wenn auch unterschiedlich stark innerhalb der Ansätze gewichtet) über eine spezifische Wissensbasis definieren, die dem Lehramt zugesprochen wird, erscheint der kompetenztheoretische Ansatz aufgrund seiner Fokussierung auf die Erstellung lehramtsbezogener Wissensbestände für das erste Desiderat der vorliegenden Studie bedeutsam. Aus diesem Grund wird er im Folgenden zwecks einer besseren Nachvollziehbarkeit detailliert mitsamt seinen Bezugspunkten dargestellt, bevor verschiedene Studien und Ergebnisse präsentiert werden.

2.2 Das Konstrukt „Professionelle Kompetenz“

Wie oben dargestellt, steht im Mittelpunkt des kompetenztheoretischen Ansatzes die Ermittlung und Formulierung *professioneller Kompetenzen* des Lehrberufs. Dieser Begriff ist ein Konstrukt, welches sich eklektisch aus dem *Experten-Paradigma* und der Kompetenzforschung zusammensetzt. Im Folgenden sollen diese beiden theoretischen Bezugspunkte im Einzelnen beschrieben werden, um daraus forschungslogische Implikationen für die anschließend beschriebenen Vergleichsstudien abzuleiten.

Experten-Paradigma

In der Lehrerbildungsforschung werden grundsätzlich drei Forschungsstränge unterschieden: das „Persönlichkeits-Paradigma“ aus den 1950er und -60er Jahren, das „Prozess-Produkt-Paradigma“ aus den 1970er und -80er Jahren, sowie das seit den 1990er Jahren verbreitete „Experten-Paradigma“ (für einen Überblick vgl. Krauss 2011). Im Folgenden werden alle drei Paradigmen kurz vorgestellt.

Im *Persönlichkeits-Paradigma* standen stabile Persönlichkeitseigenschaften von „erfolgreichen“ Lehrkräften⁸ im Fokus der Betrachtung (vgl. Bromme 1997). Bei den untersuchten Persönlichkeitseigenschaften handelt es sich z. B. um Geduld oder emotionale Stabilität, die als sogenannte „Big Five“ (McCrae & Costa 1999) auch im heutigen Forschungsdiskurs untersucht werden (vgl. z. B. Foerster 2006; Mayr & Neuweg 2006).

⁸ Der Begriff ist problematisch, da es ganz unterschiedliche Faktoren und Ansätze gibt, um eine erfolgreiche Lehrkraft zu beschreiben (vgl. Bromme 1992, S. 45ff.).

Grundlegend steht im Forschungsinteresse, inwiefern sich allgemeine Persönlichkeitsmerkmale auf die konkrete Interaktion von Lehrern und Schülern in der Unterrichtssituation beziehen lassen. Allerdings konnten nach Helmke (2009) nur schwache oder triviale Zusammenhänge zwischen der Lehrerpersönlichkeit und den Schulleistungen hergestellt werden, so dass aus dem *Persönlichkeits-Paradigma* insgesamt wenige konsistente Ergebnisse entwachsen sind.

Aus diesem Grund rückten im *Prozess-Produkt-Paradigma* empirisch beobachtbare Verhaltensweisen und Fertigkeiten einer Lehrkraft mit ihren Auswirkungen auf die Überzeugungen oder Leistungen der Schüler in den Blickpunkt (vgl. Neuhaus 2007, S. 243f.). Diese etwas undifferenzierte Verknüpfung wurde z. B. wegen ihrer Zergliederung der Lehrerfertigkeiten in isolierte Bestandteile stark kritisiert (vgl. Neuweg 2011a), führte aber zu einigen stabilen empirischen Befunden (vgl. Ditton 2002). Infolge der Kritik wurde das einfache *Prozess-Produkt-Paradigma* noch um Mediationsprozesse seitens der Schüler oder komplexere Wirkungsgefüge erweitert (vgl. Helmke 2009).

Schließlich lässt sich das *Experten-Paradigma* als eine Synthese der beiden vorherigen Paradigmen interpretieren (vgl. Neuhaus 2007), berücksichtigt dabei aber die kognitionspsychologische Experten-Novizen-Forschung (Gruber 2006, 1994; Bromme 1992). Experten sind innerhalb ihrer Profession besonders leistungsstark, also z. B. eine besonders „erfolgreiche“ Lehrkraft (vgl. Bromme 1992, S. 45ff.). Im Fokus stehen nach Türling (2014, S. 69) zwei verschiedene Aspekte: Zum einen in Abgrenzung zum *Persönlichkeits-Paradigma* die internalen Voraussetzungen für den Lehrberuf (z. B. professionsbezogenes Wissen und Können oder subjektive Theorien über Lehr- und Lernprozesse), zum anderen in Abgrenzung zum *Prozess-Produkt-Paradigma* die systematische Betrachtung von sich zeitlich und sachlich überlappenden, nicht abgrenzbaren Strukturen. Beide Aspekte zielen darauf ab, dass die Merkmale erfolgreichen Lehrerhandelns im Kontext einer langjährigen Ausbildung, z. B. der ersten Phase der Lehrerbildung, erlernbar sind (vgl. Gruehn 2000).

Kompetenzforschung

Der pädagogische Kompetenzbegriff hat seit der Empfehlung des Deutschen Bildungsrats 1970 zunehmend an Bedeutung gewonnen (vgl. Schwadorf 2013). So hatten *Kompetenzen* ein verändertes Lernzielverständnis zur Folge und sind innerhalb der aktuellen erziehungswissenschaftlichen und bildungspolitischen Diskussion eine zentrale Größe (vgl. Reetz 2006). Auch in der germanistischen Forschung gibt es eine Vielzahl von Publikationen, die sich mit Kompetenzen auseinandersetzen (vgl. z. B. Bremerich-Vos et al. 2008; Beck & Klieme 2007; Willenberg 2007). Allerdings ist die Kompetenz- und Standardorientierung im

Unterrichtsfach *Deutsch* noch keine Selbstverständlichkeit und setzt sich erst langsam in den Köpfen der unterrichtenden Deutschlehrkräfte durch (vgl. Schwippert 2005, S. 11). Das kann teilweise auf die hastige Umsetzung der Bildungsstandards zurückgeführt werden, die top-down in der Folge der PISA-Studie aus dem Jahr 2000 angeordnet und implementiert wurden. Auf einen weiteren und aktuelleren Grund verweist Gailberger (2013, S. 35f.), nach dem „der Kompetenzgedanke nicht immer unter funktionalen und pragmatischen Gesichtspunkten, also ganz praktisch und alltagsnah gebraucht, erläutert und handhabbar gemacht werden kann.“ So steht im Zentrum der Kompetenzdiskussion die Definition von Weinert (2001, im späteren Verlauf dargestellt), welche sich zwar dadurch auszeichnet, pädagogischen und unterrichtsnahen Studien ein kompetenztheoretisches Fundament liefern zu können, für den schulpraktischen Alltag aber eher sperrig ist (vgl. Hartig & Klieme 2006). Dieser Zusammenhang soll im Folgenden durch eine kurze Herleitung des Kompetenzbegriffs erläutert werden.

Wie Gailberger und Holle (2010) nachzeichnen, ist in den Sozial- und Erziehungswissenschaften der Einfluss der Kompetenzbegriffe von Chomsky (1968), Piaget (1973) und Habermas (1983) evident. Natürlich haben die genannten Kompetenzauffassungen unterschiedliche Gegenstandsbereiche, allen dreien geht es aber um „die Rekonstruktion universaler Regelsysteme, die auf latente Weise dem menschlichen Sprechen, Denken und Handeln in ihrer jeweiligen Ausprägung Orientierung geben“ und aus beobachtbaren Handlungen rekonstruiert werden können (Gailberger 2013, S. 37). Dieses allgemeine Prinzip wurde im Verlauf der Kompetenzdiskussion auf das Subjekt verlagert und soll zum selbstständigen, problemlösenden Handeln befähigen (vgl. Klieme et al. 2003, S. 21f.). Eine Person, die solche Fähigkeiten aufweist, kann der Theorie nach in sich wandelnden gesellschaftlichen Kontexten gemäß seinen eigenen Ansprüchen oder den Ansprüchen Dritter erfolgreich und sozial angemessen bestehen. Aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive interessiert dabei, wie Universität und Schule zu einem solchen Handeln erziehen können. Dafür lassen sich nach Roth (1971, S. 180) die vier Grundpfeiler „Sachkompetenzen“ und „Methodenkompetenzen“, sowie die dazu quer liegenden „Selbstkompetenzen“ und „Sozialkompetenzen“ bestimmen, die im Verlauf der bildungspolitischen Diskussion weitestgehend stabil geblieben sind (für einen Überblick vgl. Köster 2008; aus deutschdidaktischer Perspektive vgl. Ossner 2006).

Dieser Auffassung steht das Konzept der funktionalen Psychologie entgegen, die sich vor allem für Fragen der Vorhersagbarkeit und Testung von vorhandenen bereichsspezifischen Kompetenzen in Laborsituationen interessiert (vgl. bereits McClelland 1973; White 1951).

Die Testsituationen sind dabei häufig in Form von Szenarien gestaltet, in denen möglichst reale Handlungssituationen nachgestellt werden sollen. In diesem Sinn sind Kompetenzen also nicht selbstreferentiell, sondern messen „ob und wie sich bestimmte latente Potenziale im Sinne von Fähigkeiten situationsspezifisch abrufen lassen können und wie sie in möglichst zielführende und erfolgreiche Handlungen überführt werden können“ (Connell, Sheridan & Gardner 2003, S. 142). Um dementsprechende valide Kompetenzmessungen durchzuführen wird der Kompetenzbegriff nach Hartig und Klieme (2006, S. 128ff.) „eindimensional“ betrachtet, indem er von Konstrukten wie Motivation, Emotion oder Intelligenz abgegrenzt wird. So gelten Motivation und Emotion als affektive Einflussfaktoren, die in einem Messverfahren nur schwer kontrolliert werden können. Intelligenz hingegen ist ein Konstrukt, welches im Gegensatz zu Kompetenzen als situationsunabhängig, nicht erlernbar und nicht problemorientiert angenommen wird (vgl. ebd.).

Der große Verdienst des holistischen Kompetenzbegriffs von Weinert (2001) ist es nun, eine Synthese aus den beiden dargestellten Kompetenztraditionen zu bilden. So vereint er die Mehrdimensionalität des Kompetenzbegriffs aus dem sozial- und erziehungswissenschaftlichen Ansatz mit dem (messtheoretisch nutzbaren) Handlungsbezug des funktional-psychologischen Ansatzes:

Kompetenzen sind die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösung in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können. (Weinert 2001, S. 27f.)

Zusammenfassend lässt sich in Hinblick auf die vorliegende Studie folgendes hervorheben: Erstens sind Kompetenzen im Gegensatz zum Konstrukt Intelligenz *erlernbar*, zweitens beinhalten sie nicht nur *kognitive*, sondern auch und *motivational-volitionale* Fähigkeiten und Fertigkeiten, drittens sind sie in *spezifischen Kontexten* (d. h. domänenspezifisch) vorzufinden und viertens dienen sie der *Problemlösung*, sind also handlungsbasiert. Für die Bearbeitung des ersten Desiderats der Studie ist insbesondere die Fokussierung auf die internalen Voraussetzungen (professionsbezogenes Wissen und Können) aus dem *Experten-Paradigma*, sowie auf die spezifischen Kontexte (Domänenspezifik) des Kompetenzbegriffs von Weinert von Interesse.

Auch die im nächsten Abschnitt beschriebenen Studien zur *professionellen Kompetenz* beziehen sich alle auf die prominente Definition von Weinert (2001). Im Folgenden wird am Beispiel des *Modells der professionellen Handlungskompetenz* die theoretische Modellierung des Konstrukts betrachtet.

2.2.1 Das Modell der professionellen Handlungskompetenz

Das „Modell der professionellen Handlungskompetenz von Lehrkräften“ (Baumert & Kunter 2006, S. 482) bildet die theoretische Grundlage der COACTIV-Studie (ausführlich in 2.2.2 vorgestellt) und differenziert mit den Kategorien „Professionswissen“, „Überzeugungen/Werthaltungen“, „motivationale Orientierungen“ und „selbstregulative Fähigkeiten“ verschiedene Aspekte der vorgestellten *professionellen Kompetenz* aus. Im Folgenden wird das Modell mit der für die Studie wichtigen Fokussierung des Professionswissens bzw. der Wissensbereiche *Fachwissen*, *fachdidaktisches Wissen* und *pädagogisches Wissen* dargestellt:

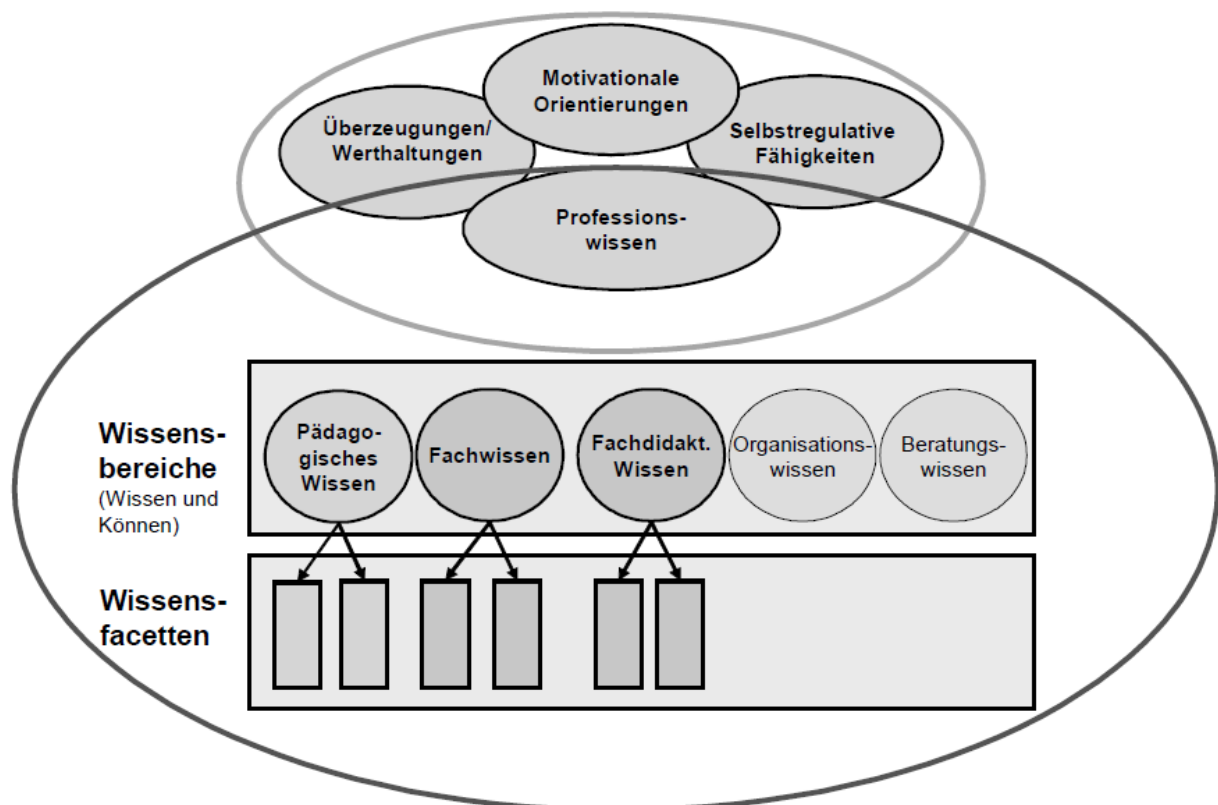


Abbildung 1: Modell professioneller Handlungskompetenz von Lehrkräften (Baumert & Kunter 2006, S. 482)

Die *professionelle Kompetenz* von Lehrkräften wird dabei als das dynamische Zusammenwirken der vier genannten Aspekte beschrieben (vgl. Brunner et al. 2006, S. 58). Innerhalb dieser Kompetenzbündel bestehen im Sinne einer Eignungshypothese interindividuelle Unterschiede zwischen den Lehrkräften, sie sind aber im Sinne einer Qualifikationsthese prinzipiell erlern- und veränderbar (Kunter et al. 2011, S. 56f.). Der Theorie nach gilt eine Lehrkraft dann als professionell, wenn sie in den verschiedenen Anforderungsbereichen des Lehrberufs über möglichst hoch ausgebildete Kompetenzen verfügt (vgl. Terhart 2011, S. 207).

Die einzelnen Aspekte erklären sich dabei aus den oben beschriebenen theoretischen Bezügen: Im *Professionswissen* werden insbesondere der Fokus auf die internalen Voraussetzungen aus dem *Experten-Paradigma* und die Domänenspezifik deutlich. Die *Überzeugungen*, *motivationalen Orientierungen* und der *Selbstregulation* beziehen sich auf die motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften aus dem Kompetenzbegriff von Weinert (vgl. 2.2). Im Folgenden sollen die vier Aspekte der *professionellen Kompetenz*, abschließend mit dem Professionswissen, einzeln skizziert werden.⁹

Überzeugungen/Werthaltungen

Bromme (1992) hat in seiner Wissenstopologie mit der „Philosophie des Schulfaches“ erstmalig wertende Aspekte in den deutschsprachigen Diskurs um das Lehrerwissen gebracht. Dieser Aspekt wurde vielfach diskutiert und beforscht. Nach dem derzeitigen Stand der Debatte lässt sich eine professionelle Lehrkraft vor allem anhand des Zusammenspiels von Professionswissen und professionellen Überzeugungen erkennen (vgl. Blömeke 2011). Dabei handelt es sich allerdings um einen schillernden Begriff, der mit Überzeugungen (beliefs), subjektiven Theorien, Sichtweisen (value commitments), Werthaltungen etc. eine Vielzahl von unterschiedlichen Bezeichnungen hat, die sich mitunter sogar synonym verwenden lassen (für einen Überblick vgl. Türling 2014; Seifried 2009). Grundsätzlich wird davon ausgegangen, dass Überzeugungen bzw. Werthaltungen einen großen Einfluss auf das unterrichtliche Handeln von Lehrkräften haben (vgl. z. B. Calderhead 1996), der auch empirisch nachgewiesen werden konnte (z. B. Kunter et al. 2011; Voss 2010; Seifried 2009). Die Ergebnisse diesbezüglich unterliegen nicht den Kriterien der Widerspruchsfreiheit oder der diskursiven Validierung, weil der epistemologische Status von Überzeugungen ein anderer ist als bei den Kompetenzfacetten des Professionswissens (vgl. Baumert & Kunter 2006, S. 496). In COACTIV sind die Ergebnisse daher auch nicht empirisch validiert.

Motivationale Orientierungen

Nach dem Kompetenzbegriff von Weinert (vgl. 2.2) werden im *Modell der professionellen Handlungskompetenz* neben den kognitiven Voraussetzungen auch die motivational-volitionalen Bereitschaften und Fähigkeiten berücksichtigt. Das bedeutet, dass professionelle Lehrkräfte über motivationale Orientierungen verfügen, die zur Initiierung, Aufrechterhaltung und Überwachung des unterrichtlichen Handelns notwendig sind (vgl. Kunter, Klusmann & Baumert 2009; Brunner et al. 2006). Diese Orientierungen werden in COACTIV hinsichtlich

⁹ Allerdings muss angemerkt werden, dass das Modell nur für den Aspekt des Professionswissens bzw. der Kompetenzbereiche Fachwissen, fachdidaktisches Wissen und pädagogisch-psychologisches Wissen empirisch validiert wurde (Baumert & Kunter 2011, S. 33f.).

ihrer Intensität, Dauer und Qualität nach drei verschiedenen Bereichen untersucht (vgl. Kunter 2011b, S. 532):

- 1) **Affektiv-evaluative Merkmale:** Hierbei handelt es sich um intrinsische Motivation, Engagement oder Enthusiasmus (ebd.). Es wird davon ausgegangen, dass sich die individuelle Bewertung auf die Ausdauerbereitschaft der Handlung auswirkt. Diese Annahme konnte in der COACTIV-Studie bestätigt werden, da sich zwischen dem Enthusiasmus von Lehrkräften und der Unterrichtsqualität sowie zum Lernerfolg der Schüler ein positiver Zusammenhang zeigt (vgl. Kunter 2011a).
- 2) **Selbstbezogene Kognitionen:** Diese sind z. B. Selbstwirksamkeitserwartungen oder Attributionen. Dabei handelt es sich z. B. um die Erwartung, neue bzw. anspruchsvolle Anforderungssituationen erfolgreich bewältigen zu können. Da von Lehrkräften ein hohes Maß an Selbststeuerung gefordert ist, ist dieser Punkt besonders für ihr Wohlbefinden bedeutend. Dazu lassen sich wie bei den *affektiv-evaluativen Merkmalen* positive Zusammenhänge bezüglich der Unterrichtsqualität und dem Lernerfolg nachweisen (ebd.).
- 3) **Ziele und Selbstregulation:** Hiermit wird der Umgang der Lehrkraft mit Leistungssituationen in den Blick genommen. Dabei wird zwischen einer Lernzielorientierung (Erweiterung der eigenen Kompetenzen) und einer Leistungszielorientierung (Demonstration der eigenen Kompetenz) unterschieden. Für lernzielorientierte Lehrer lässt sich ein höherer Zusammenhang mit Unterrichtsqualität und Lernerfolg feststellen (vgl. Kunter 2011b).

Selbstregulative Fähigkeiten

Mit der Selbstregulation werden Fähigkeiten bezeichnet, mit denen die psychischen Anforderungen und Belastungen des Lehrberufs erfolgreich bewältigt werden können (vgl. Klusmann 2011). Da im Lehrberuf keine externe Steuerung im Sinne konkreter Arbeitsanforderungen und Rückmeldungen vorliegen, ist dieser Aspekt von besonderer Relevanz für die Profession Lehramt. Der Annahme nach wirken sich selbstregulative Fähigkeiten auf die *motivationalen Orientierungen* sowie auf das unterrichtliche Handeln selbst aus (Brunner et al. 2006, S. 61). Dieser Aspekt der professionellen Kompetenz wurde auf Grundlage des „Fragebogens zu arbeitsbezogenen Verhaltens- und Erlebensmustern“ von Schaarschmidt und Fischer (2008) erhoben, aus dem vier unterschiedliche Typen von Lehrkräften abgeleitet werden konnten:

- 1) Gesundheitstyp (hohes Engagement bei hoher Widerstandsfähigkeit)
- 2) Schontyp (niedriges Engagement bei hoher Widerstandsfähigkeit)
- 3) Risikotyp A (hohes Engagement bei niedriger Widerstandsfähigkeit)
- 4) Risikotyp B (niedriges Engagement bei niedriger Widerstandsfähigkeit).

Auf dieser Basis konnten anhand von Schülereinschätzungen höhere Zusammenhänge zwischen dem Gesundheitstyp und der Unterrichtsqualität festgestellt werden als für die anderen Typen. Des Weiteren zeigten sich für Lehrkräfte, die über eine hohe Widerstandsfähigkeit verfügen, bessere Ergebnisse hinsichtlich der emotionalen Erschöpfung (z. B. Burnout) und Arbeitszufriedenheit (vgl. Klusmann 2011).

Professionswissen

Beim Professionswissen handelt es sich um den Kern der *professionellen Kompetenz*. In Anlehnung an Weinerts Kompetenzbegriff setzt es sich aus domänenspezifischem Wissen und den dazugehörigen Instruktionsstrategien zur Bereitstellung fruchtbarer Lernumgebungen zusammen (vgl. Köller 2012; Kunter, Klusmann & Baumert 2009). Die im *Modell der professionellen Handlungskompetenz* dargestellten Kompetenzbereiche wurden in Bezug auf die Wissenstaxonomie von Shulman (1986, 1987a) erstellt, der zwischen Fachwissen („subject matter content knowledge“), fachdidaktischem Wissen („pedagogical content knowledge“) und pädagogischem Wissen („general pedagogical knowledge“) unterscheidet. Die übrigen Kompetenzbereiche (Organisationswissen und Beratungswissen) entstammen der Wissenstopologie von Bromme (1992).

Das pädagogische Wissen ist nicht domänenspezifisch und bezieht sich auf allgemeine, fachübergreifende Bestandteile (vgl. König 2010). Die Datenlage bezüglich dieser Wissensbestände ist eher unbefriedigend, allerdings scheint es einen Zusammenhang von pädagogischem Wissen und dem Lernerfolg von Schülern zu geben (für einen Überblick vgl. Lipowsky 2006). Das Fachwissen wird in COACTIV als Grundlage unterrichtlichen Handelns beschrieben. Dem Ideal nach verfügen professionelle Lehrkräfte über ein profundes fachwissenschaftliches Wissen, das über das Verständnis von Schul- bzw. Alltagswissen hinausgeht (vgl. Kunter, Klusmann & Baumert 2009). Das fachdidaktische Wissen wiederum ist abhängig vom Fachwissen und beinhaltet das „*Zugänglichmachen fachwissenschaftlicher Inhalte für Schüler*“ (Krauss et al. 2011, S. 138f.). Aufgrund der besonderen Relevanz für die Studie werden die Ergebnisse für das Fachwissen und fachdidaktische Wissen im nächsten Abschnitt, nebst den Ergebnissen aus anderen Vergleichsstudien zum professionellen Lehrerhandeln, dargestellt.

2.2.2 Vergleichsstudien zur professionellen Kompetenz

In diesem Abschnitt werden auf Grundlage der vorherigen Ausführungen verschiedene nationale und internationale Studien zur *professionellen Kompetenz* von Lehrkräften skizziert (für weitere Überblicke vgl. Türling 2014; Schwarz 2013). Die Darstellung und Auswahl der Studien steht dabei nicht unter dem Primat der Vollständigkeit, sondern erfolgt nach der Relevanz für die vorliegende Studie. Diese zielt dabei insbesondere auf die Analyse des *Professionswissens* aus dem vorgestellten *Modell der professionellen Handlungskompetenz*. Bei den vorgestellten Studien handelt es sich um MT21, TEDS-M, der Nachfolgestudie TEDS-LT sowie COACTIV. Alle genannten Studien beziehen sich auf den Mathematikunterricht, bis auf TEDS-LT, in der neben den Unterrichtsfächern *Mathematik* und *Englisch* auch der Deutschunterricht berücksichtigt wird.

COACTIV (Cognitive Activation in the Classroom)

Die COACTIV-Studie (Kunter et al. 2011) hat gegenüber den anderen vorgestellten Studien zwei Alleinstellungsmerkmale: Erstens ist sie die einzige national durchgeführte Studie und daher nicht auf internationale Vergleichbarkeit ausgelegt. Zweitens untersucht sie keine angehenden, sondern bereits praktizierende Lehrpersonen. Dies erklärt sich aus ihrer Geschichte, da sie als nationale Ergänzung der PISA-Studie von 2003/2004 fungiert. Allerdings beschränkt sie sich auf das Unterrichtsfach *Mathematik* und untersucht als Längsschnittstudie die Mathematiklehrkräfte der in PISA befragten Schüler. Die Stichprobe besteht daher aus Lehrern der 9. und 10. Klassenstufe aller Schulformen. Insgesamt gibt es zwei Erhebungszeitpunkte, die jeweils am Ende des Schuljahres stattfanden (vgl. Löwen et al. 2011, S. 71f.).¹⁰ Der theoretische Ausgangspunkt der Studie ist der oben dargestellte Begriff der *professionellen Kompetenz*, die Grundlage bildet das *Modell der professionellen Handlungskompetenz von Lehrkräften* (vgl. 2.2 und 2.2.1). Dabei wird ein Zusammenhang zwischen „Lehrerkompetenz, Unterrichtsgestaltung und der Entwicklung der mathematischen Kompetenz der Schülerinnen und Schüler“ angenommen (Brunner et al. 2006. S. 56). Die Lehrerkompetenz wird dabei beschrieben als ein dynamisches Zusammenwirken der Kompetenzbündel *Professionswissen, Überzeugungen, motivationalen Orientierungen* und *selbstregulativen Fähigkeiten* (vgl. ebd., S. 58). Auf diese Weise wird die Lehrerkompetenz konzeptuell mit der erfolgreichen Unterrichtsgestaltung verknüpft, so dass der Frage nach den Determinanten erfolgreichen Unterrichtens nachgegangen werden kann.

¹⁰ Da die meisten Hauptschüler die Schule nach der 9. Klasse verlassen, wurden die dazugehörigen Lehrkräfte nur einmal befragt (vgl. Löwen et al. 2011, S. 72).

Zum einen wird die Wissensbasis der Lehrkräfte aufgeteilt nach den Schulformen untersucht. Hier lässt sich ein deutlich ausdifferenzierteres Wissen bei den Gymnasiallehrkräften feststellen (Kunter & Baumert 2011). Ebenfalls ließ sich die im Modell (vgl. 2.2.1) angenommene mehrdimensionale Struktur der Wissensdimensionen belegen: Die für die Studie relevanten Kompetenzbereiche Fachwissen und fachdidaktisches Wissen lassen sich empirisch voneinander trennen. In Bezug auf die Unterrichtsqualität und die Schülerleistungen können insbesondere Zusammenhänge zum fachdidaktischen Wissen hergestellt werden (beide vgl. ebd.). Allerdings zeigen sich auch hohe positive Interkorrelationen zwischen Fachwissen und fachdidaktischem Wissen, die sich zum Teil über die konzeptuell enge Verflechtung der beiden Wissensbereiche erklären lässt.

MT21 (Mathematics Teaching in the 21st Century)

Die Studie MT21 (Blömeke, Kaiser & Lehmann 2008) wurde ausgehend von William H. Schmidt und M. Teresa Tatto von der Michigan State University (USA) in den Ländern Bulgarien, Mexiko, Südkorea, Taiwan, USA und Deutschland durchgeführt. National wurde sie von Sigrid Blömeke von der Humboldt-Universität zu Berlin, sowie stellvertretend von Gabriele Kaiser (Universität Hamburg) und Rainer Lehmann (Humboldt-Universität zu Berlin) geleitet. Ursprünglich war sie unter dem Namen P-TEDS (Preparatoy-TEDS) als Pilotierung der nachfolgend vorgestellten Studie TEDS-M geplant und sollte adäquate empirische Instrumente zur vergleichenden Untersuchung der internationalen Lehrerbildung entwickeln. Aus diesem Grund ist sie eng mit TEDS-M verbunden. Jedoch wurde sie später aufgrund der eigenständigen Forschungsergebnisse in MT21 umbenannt. Die Eigenständigkeit ergibt sich durch die Stichprobe, die neben den in TEDS-M untersuchten Referendaren auch Lehramtsstudierende umfasst (vgl. Schwarz 2013, S. 128).

Der Annahme nach ist die Wirksamkeit der Lehrerbildung ein Ergebnis verschiedener Faktoren auf unterschiedlichen Ebenen. Die Grundlage bildet daher ein Mehrebenenmodell, welches zwischen „systemischen, institutionellen und individuellen Rahmenbedingungen, sowie individuellen Wirkungen unterscheidet“ (Blömeke, Felbrich & Müller 2008a, S. 23). Ausführliche Ergebnisse finden sich in Blömeke, Kaiser und Lehmann (2011), für die vorliegende Studie sind folgende Befunde relevant: Es lässt sich ein hoher positiver Zusammenhang zwischen den Lerngelegenheiten in der Mathematik und dem Wissenserwerb aufzeigen. Diese Korrelation kann allerdings nicht für die mathematikdidaktischen Lerngelegenheiten bestätigt werden. Als mögliche Gründe dafür wurden methodische Probleme bezüglich der Konzeption des fachdidaktischen Wissenstests genannt (vgl. ebd.). Damit stehen die Ergebnisse denen von COACTIV diametral gegenüber.

TEDS-M (Teacher Education and Development Study: Learning to Teach Mathematics)

Die von der IEA (International Association for the Evaluation of Educational Achievement) durchgeführte Studie TEDS-M (Blömeke, Kaiser & Lehmann 2010a) schließt wie oben dargestellt konzeptuell an MT21 an. Sie wurde in unterschiedlichem Ausmaß in insgesamt 16 Ländern durchgeführt (Botswana, Chile, Georgien, Kanada¹¹, Malaysia, Norwegen, Oman, Philippinen, Polen, Russland, Schweiz, Singapur, Spanien, Taiwan, Thailand, USA und Deutschland). Im Forschungsinteresse stehen erneut die *professionelle Kompetenz* und die Lerngelegenheiten angehender Mathematiklehrkräfte, die auf der Grundlage eines Mehrebenenmodells untersucht wird, welches zwischen individuellen (z. B. Motivation) und institutionellen (z. B. universitäre Lerngelegenheiten) Faktoren unterscheidet (vgl. Schwarz 2013, S. 128). Allerdings ist neben diesem Zugang der Charakter der Studie als repräsentative internationale Vergleichsstudie entscheidend. Dadurch ist der Unterschied in der Stichprobe zu erklären, die im Gegensatz zur Gelegenheitsstichprobe von MT21 ausschließlich aus Referendaren besteht und repräsentativ ist. So wird „ein mehrstufiges stratifiziertes Samplingdesign“ gewählt, „das Zufallsbeziehungen repräsentativer Einheiten auf den Ebenen Ausbildungsinstitutionen, Lehrerausbildende und angehende Lehrkräfte mit einer Mathematik-Lehrberechtigung“ gewährleistet (Blömeke, Kaiser & Lehmann 2010b, S. 14). Dabei wird zwischen angehenden Mathematiklehrkräften für die Primarstufe und für die Sekundarstufe I unterschieden.

Insgesamt zeigen sich in TEDS-M ähnliche Befunde wie in MT21, die im Einzelnen aber noch stärker ausdifferenziert werden können. Auf individueller Ebene des Mehrebenenmodells wurde ein signifikanter Einfluss der berufsbezogenen Motivation und der Schulnoten auf die Testleistung gemessen (Blömeke, Kaiser & Döhrmann 2011). Allerdings muss eingeräumt werden, dass die Schulnoten auf Selbstaussagen der Probanden beruhen und dadurch keine verlässliche Quelle darstellen. Des Weiteren kann auf der institutionellen Ebene des Mehrebenenmodells wie in MT21 eine signifikante und positive Korrelation von Lerngelegenheiten in der Mathematik und dem Wissenserwerb aufgezeigt werden, die sich nicht für mathematikdidaktische Veranstaltungen bestätigen lassen (vgl. ebd.). Eine mögliche Interpretation für dieses Ergebnis ist die im internationalen Vergleich geringe Anzahl an fachdidaktischen Lerngelegenheiten, sowie erneuter methodischer Probleme bezüglich des fachdidaktischen Wissenstests (ebd.).

¹¹ Kanada musste allerdings aufgrund der nicht eingehaltenen Gütekriterien bei den Rücklaufquoten der Berichterstattung aus dem Vergleich ausgeschlossen werden (vgl. Blömeke, Kaiser & Lehmann 2010c, S. 12).

TEDS-LT (Teacher Education and Development Study: Learning to Teach)

Die Studie TEDS-LT (Blömeke & Schwippert 2011) spielt innerhalb der vorgestellten Studien zur *professionellen Kompetenz* eine Sonderrolle – während in allen anderen Studien nur das Fach *Mathematik* untersucht wird, erfolgt hier eine Erweiterung auf die in der Studie behauptete schwächer strukturierte Wissensbasis der Domänen *Englisch* und *Deutsch*. Ansonsten handelt es sich konzeptuell um die gleiche international angelegte Studie wie TEDS-M, im primären Erkenntnisinteresse stehen in diesem Fall aber mögliche Unterschiede innerhalb der einzelnen Fächer (vgl. Türling 2014, S. 85).

Die Befunde der Studie basieren aktuell noch auf dem ersten Erhebungszeitpunkt. Ergebnisse zu den motivationalen Orientierungen und zum Lernstrategieeinsatz finden sich in Doll und Schwippert (2011) und werden hier aufgrund der fehlenden Relevanz für die vorliegende Studie nicht weiter ausgeführt. In einer Querschnittsanalyse zu den unterschiedlichen Schulformen lassen sich innerhalb der Lehrämter nur kleine bis mittlere Effekte auf die Ergebnisse der Wissenstests ausmachen (vgl. Stancel-Piatak, Schwippert & Doll 2011). Ausdifferenziert für die einzelnen Fächer variieren die Korrelationen in Abhängigkeit von der Domäne: Im Fach *Mathematik* bestehen mittlere bis hohe Zusammenhänge zwischen der Trennung von Fachwissen (Algebra und Arithmetik) und fachdidaktischem Wissen (vgl. Buchholtz, Kaiser & Stancel-Piatak 2011). Diese hohen Zusammenhänge sind deutlich stärker ausgeprägt als die Korrelationen in den Fächern *Englisch* und *Deutsch*. Im Fach *Englisch* gelingt zwar ebenfalls eine empirische Trennung zwischen dem erhobenen Fachwissen (Linguistik und Literaturwissenschaft) und fachdidaktischen Wissen, hier bestehen aber nur niedrige bis mittlere Zusammenhänge (vgl. Roters et al. 2011). Das Fach *Deutsch* liegt zwischen Englisch und Mathematik – hier finden sich mittlere Zusammenhänge zwischen dem erhobenen Fachwissen (ebenfalls wie im Englischen Linguistik und Literaturwissenschaft) und dem fachdidaktischen Wissen. Die Ergebnisse im Fachwissenstest werden indes von den Autoren (Bremerich-Vos et al. 2011, S. 71f.) in beiden Bereichen als schwach eingeschätzt. Als Interpretation dieser fachbezogenen Unterschiede wird die in der Forschungsannahme beschriebene stärkere Strukturierung des Faches *Mathematik* gegenüber den Fächern *Englisch* und *Deutsch* ins Feld geführt (vgl. Blömeke & Schwippert 2011). Eine genaue Untersuchung der wissensbezogenen Struktur innerhalb der Dimensionen bleibt aber aus, weshalb die Befunde weitere Spezifizierung benötigen. Ebenfalls werden im Fach *Deutsch* keine schreibbezogenen Fähigkeiten und Fertigkeiten untersucht, so dass sich an dieser Stelle zwei Anknüpfungspunkte für die Studie ergeben.

2.3 Erstes Zwischenfazit

Im vorangegangenen Kapitel wurde das Lehramt zuerst auf seinen Professionsstatus überprüft, um darauf aufbauend verschiedene Studien zur *professionellen Kompetenz* von Lehrkräften bezüglich ihrer Ergebnisse zum Fachwissen und fachdidaktischen Wissen vorzustellen. Dabei haben sich zahlreiche Implikationen für die vorliegende Studie ergeben:

Nach der klassischen Professionstheorie lassen sich Professionen auf drei Referenzbegriffe zurückführen: *Status*, *Ethos* und *Kompetenz*. Letzterer Begriff bezeichnet die wissenschaftliche Fundierung der Tätigkeit und ist für den Professionsstatus des Lehramts besonders wichtig. Zur Erklärung dieses Sachverhalts ist ein kleiner Exkurs notwendig, da Professionen kein einheitliches Konzept sind (vgl. 2.1). Nachdem vier verschiedene professionstheoretische Ansätze skizziert wurden, muss der Professionsstatus des Lehramts als umstritten bezeichnet werden, changierend zwischen den Extremen „keine Profession“ und „Vollprofession“. Je nach Ansatz bzw. Erkenntnisinteresse stehen dabei unterschiedliche Aspekte im Vordergrund, gemein ist ihnen aber die Betonung einer universitären Wissensbasis (vgl. 2.1.1). Der Referenzbegriff *Kompetenz* ist also ein zentraler und wichtiger Aspekt von Professionen. Darauf baut der kompetenztheoretische Ansatz auf. In diesem Ansatz wird als Prämisse davon ausgegangen, dass das Lehramt eine Profession ist, deren Ausdifferenzierung als „professionelle Kompetenzen“ definiert werden sollen (vgl. 2.1.2).

Im Anschluss daran wurde die *professionelle Kompetenz* näher untersucht und in ihren einzelnen Teilen erläutert. Das Konstrukt lässt sich auf das *Experten-Paradigma* sowie auf die Kompetenzorientierung zurückführen. In den Vergleichsstudien wird sich auf den Kompetenzbegriff von Weinert (2001) bezogen, so dass folgende Aspekte wichtig sind: Die Fokussierung auf internale Voraussetzungen (professionsbezogenes Wissen und Können), spezifische Kontexte (Domänenspezifik) und die prinzipielle Erlernbarkeit dieser Inhalte (vgl. 2.2). Anhand des *Modells der professionellen Handlungskompetenz von Lehrkräften* (vgl. Abbildung 1) wurde beschrieben, wie diese theoretischen Bezüge in den Vergleichsstudien zur *professionellen Kompetenz* theoretisch modelliert und aufgearbeitet wurden. Diese untersuchen mit den Aspekten Professionswissen, Überzeugungen / Werthaltungen, motivationale Orientierungen und selbstregulative Fähigkeiten verschiedene Kompetenzbündel. Für die vorliegende Studie ist besonders das Professionswissen relevant, in dem in Anlehnung an Shulman (1986, 1987a) unter anderem zwischen Fachwissen und fachdidaktischen Wissen unterschieden wird (vgl. 2.2.1). Die konzeptuellen Grundlagen dieser Unterscheidung werden im nächsten Kapitel weiter ausgeführt.

Die Trennung der beiden Wissensbereiche lässt sich in den vorgestellten Vergleichsstudien zur professionellen Kompetenz (MT21, TEDS-M und COACTIV) empirisch nachweisen, allerdings finden sich hier größere Zusammenhänge für den Mathematikunterricht als für das Schulfach *Deutsch* (TEDS-LT). Dabei zeigen die Studien diametrale Ergebnisse zum Verhältnis der beiden Wissensbereiche bezüglich der Unterrichtsqualität und den Schülerleistungen: In COACTIV werden hier insbesondere für das fachdidaktische Wissen hohe Korrelationen nachgewiesen, in MT21 und TEDS-M gegenteilig für fachwissenschaftliche Lerngelegenheiten. Allerdings muss aufgrund der Domänenspezifität der Fokus der Studien auf den Mathematikunterricht berücksichtigt werden. Lediglich in TEDS-LT wird der Deutschunterricht untersucht, jedoch keine schreibbezogenen Fähigkeiten, so dass sich an dieser Stelle ein Desiderat zeigt, dem mit dieser Studie begegnet werden soll (vgl. 2.2.2). Im Kontext der oben genannten unklaren Forschungslage zum fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Wissen bietet es sich an, die beiden Wissensbereiche gesondert zu thematisieren.

Zusammengefasst behandelt die vorliegende Studie mit ihrem Fokus auf fachwissenschaftliches und fachdidaktisches Wissen zum Schreibunterricht angehender Lehrkräfte ein Desiderat und ein im Rahmen der Professionstheorie zentrales Thema. Aufgrund der prinzipiellen Erlernbarkeit dieser Wissensbereiche steht für ihren Erwerb die erste Phase der Lehrerbildung (mitsamt ihrer schulpraktischen Lerngelegenheiten) im Mittelpunkt. Daher sollen in den nächsten Kapiteln die theoretischen Grundlagen universitärer Wissensbereiche und schulpraktischer Erfahrungen untersucht werden, um darauf aufbauend eigene Dimensionen für den Schreibunterricht entwickeln zu können.

3. Wissen und Können von Lehrkräften

Für das Fachwissen und fachdidaktische Wissen angehender Lehrkräfte ist die erste Phase der Lehrerbildung von besonderer Bedeutung. Hierfür wurden mit der Implementierung der „Standards für die Lehrerbildung“ (Kultusministerkonferenz 2004) und der „Ländergemeinsamen inhaltlichen Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung“ (Kultusministerkonferenz 2008) organisationale Rahmenbedingungen geschaffen. Demnach steht der Aufbau von domänenspezifischem Fachwissen und fachdidaktischem Wissen im Fokus (vgl. Terhart 2013). Diese Vorgaben orientieren sich an den theoretischen Erkenntnissen aus dem vorherigen Kapitel. Da es sich dabei aber um Kompetenzphänomene handelt, ist an dieser Stelle fraglich, welche Repräsentationsformen universitäres (Fach-)Wissen annehmen kann und führt damit einhergehend auch zur häufig diskutierten Frage nach den Handlungsbezügen universitären Wissens. Mit dem Begriff *Lehrerwissen* wird also sowohl hinsichtlich der Wissensinhalte als auch der Spannweite des Wissensbegriffs ein großes Forschungsfeld abgesteckt (vgl. Neuweg 2011a, S. 451). Daher werden in diesem Kapitel zentrale theoretische Grundlagen für die Erstellung der Dimensionen zum Schreibunterricht behandelt, mit der die Weichen für die empirische Untersuchung gestellt werden.

Unter Abschnitt 3.1 werden die konzeptuellen Grundlagen des im vorherigen Kapitel beschriebenen Professionswissens von Lehrkräften aus der COACTIV-Studie aufgearbeitet. Dabei handelt es sich um die in Abschnitt 3.1.1 vorgestellte Wissenstaxonomie von Shulman, in der für die Studie besonders das Fachwissen (CK) und das fachdidaktische Wissen (PCK) relevant sind. Darüber hinaus wird die Wissenstaxonomie für das Professionswissen um die Topologie von Bromme erweitert, deren Aufbau in Abschnitt 3.1.2 erläutert wird. Unter Abschnitt 3.2 wird das Lehrerwissen anhand des Verhältnisses von Wissen und Können näher betrachtet. Dafür wird der Wissensbegriff in seiner Mehrdimensionalität unter Abschnitt 3.2.1 dargestellt. Professionelles Lehrerhandeln definiert sich vor allem über das Verhältnis von Wissen und Können, das sich anhand von Integrations- und Differenzkonzepten zusammenfassen lässt. Beide Annahmen werden in den Abschnitten 3.2.2 und 3.2.3 diskutiert. Unter Abschnitt 3.3 soll schließlich ein zweites Zwischenfazit formuliert werden, in dem erläutert wird, auf welcher theoretischen Grundlage die Wissensdimensionen für den Schreibunterricht erarbeitet werden.

3.1 Konzeptuelle Grundlagen des Professionswissens

Die Analyse der verschiedenen professionstheoretischen Ansätze des Lehrerhandelns hat gezeigt, dass universitäre Wissensbestände ein zentraler Bestandteil von Professionen sind. Auch im aktuellen Diskurs der Lehr-Lernforschung lässt sich ein starker Fokus auf Lehrerkognitionen ausmachen, so dass seit geraumer Zeit von einer „kognitiven Wende“ gesprochen wird (für die Deutschdidaktik vgl. Richter 2002). Die Forschungsperspektiven, mit denen das Lehrerwissen betrachtet wird, sind dabei vielfältig. So können z. B. stärker die individuellen Überzeugungen und das persönliche Erfahrungswissen in den Vordergrund gerückt werden oder dem *Experten-Paradigma* folgend die Entwicklung und Strukturierung des Denkens und Handelns von Expertenlehrern (vgl. Wieser 2008, S. 34f.).

Letztere Perspektive folgt dem beschriebenen kompetenztheoretischen Rahmen, in dem das Professionswissen auf Basis der Wissenstaxonomien von Shulman (1986, 1987a) und Bromme (1992) in die fachbezogenen Bereiche fachliches, fachdidaktisches und curriculares Wissen eingeteilt wird. Bezogen auf die Wissensbestände im Deutschunterricht bedeutet das Folgendes: Fachliches Wissen bezieht sich auf die Wissensbestände der Germanistik, curriculares Wissen auf die Wissensbestände des Schulfachs *Deutsch*. Es wird also zwischen Wissensbeständen der Germanistik und *Deutsch* getrennt. Gemäß der Fokussierung auf Lehrerkognitionen sind sie gleichzeitig Voraussetzungen des unterrichtlichen Handelns, sowie Hauptbestandteil der unterrichtlichen Anforderungen (vgl. Weschenfelder 2014, S. 103). Fachdidaktisches Wissen wiederum bezieht sich auf die fachbezogene Gestaltung des Unterrichts, der Schülern den Erwerb von Kompetenzen in adäquaten Lernprozessen ermöglichen soll (vgl. Bromme 1992, S. 97).¹²

Anhand der Skizzierung wird deutlich, dass die kompetenztheoretische Strukturierung des Professionswissens weitreichende forschungslogische Konsequenzen hat. Modelle zur inhaltlichen Strukturierung des Lehrerwissens müssen daher auch immer unter dem Aspekt betrachtet werden, welcher Zielsetzung sie folgen (Wieser 2008, S. 35). So ist die Zielsetzung der vorliegenden Arbeit mit ihrem Fokus auf Veränderungen der Wissensbestände eine andere als die Kompetenzphänomene untersuchenden Vergleichsstudien. Daher soll die theoretische Konzeptualisierung des Professionswissen von COACTIV in den beiden folgenden Abschnitten vorgestellt werden, um sie anschließend für das eigene Vorgehen modifizieren zu können.

¹² Natürlich gibt es zahlreiche weitere konzeptuelle Ansätze, um das Lehrerwissen zu beschreiben (vgl. z. B. Zlatkin-Troitschanskaia et al. 2009; Lipowsky 2006; Zeichner 2006 oder Oser & Oelkers 2001). In der vorliegenden Studie wird sich aber auf die Konzeptualisierung der vorgestellten Vergleichsstudien beschränkt.

3.1.1 Wissenstaxonomie von Shulman

Die Wissenstaxonomie von Lee S. Shulman (1986), die in nachfolgenden Publikationen (z. B. Shulman 1987a) noch um weitere Aspekte ergänzt wurde, hat sich für die Beschreibung des Lehrerwissens als sehr anregend erwiesen. Ihre Entstehung erklärt sich aus der Kritik an der Lehr-Lernforschung, die nach Shulman (1991) mit der Frage nach den Unterrichtsinhalten ein wichtiges Paradigma vermissen lässt. Das Grundproblem ist dabei das Folgende:

Wie transformiert der frisch examinierte Lehrer seine fachinhaltlichen Fähigkeiten in eine Form, die auch [...] Schüler verstehen können? Welche neuen Erklärungen, Darstellungen oder Verdeutlichungen bringt er aufgrund seiner Inhaltskompetenz vor, wenn er zerlumpten Schulbüchern und verwirrten Schülern gegenüber steht? (Shulman 1991, S. 147f.)

Um diese Fragen zu beantworten, soll ein kohärentes theoretisches Rahmenkonzept anhand von Unterrichtsbeobachtungen und Interviews mit jungen Lehrkräften für die verschiedenen lehrerbezogenen Wissensbereiche entwickelt werden (ebd., S. 152f.). Dabei unterscheidet Shulman (1986, S. 9) grundlegend zwischen nicht fachgebundenem pädagogischen Wissen und domänenspezifischen fachbezogenen Wissen. Letzteres lässt sich in die Bereiche Fachwissen (*subject matter content knowledge*), curriculares Wissen (*curricular knowledge*) und fachspezifisch-pädagogisches Wissen (*pedagogical content knowledge*) unterteilen. Im Folgenden werden alle Bereiche dezidiert vorgestellt:

Fachwissen/subject matter content knowledge

Das Fachwissen beschreibt das Wissen über die fachbezogenen Inhalte und Konzepte der jeweiligen Domäne. Zum einen wird der Wissensumfang betrachtet, d. h. die Kenntnis über die zentralen Wissensbestände, zum anderen auch die Wissensorganisation, also das Wissen über zentrale Gliederungs- und Ordnungsstrukturen der wissenschaftlichen Disziplin (ebd.). Mit dem Fachwissen können also gewissermaßen die Wissensbestände eines rein fachlich ausgebildeten Diplom- oder Masterabsolventen bezeichnet werden (vgl. Schwarz 2013, S. 39). Darüber hinaus ist das Fachwissen für Lehrer aber mehrdimensional. Es enthält auch Kenntnisse über die Fachsystematik, mit denen unterrichtliche Entscheidungen getroffen werden sollen, hat also neben dem historischen einen systematischen Aspekt:

Der Lehrer muss jedoch nicht nur wissen, *daß* etwas so ist; er muss darüber hinaus verstehen, *warum* es so ist, aus welchen Gründen bestimmte Ansprüche bestehen, und unter welchen Umständen dieser Geltungsbereich zu bezweifeln oder abzulehnen ist [...] Daher erwarten wir, daß ein Lehrer versteht, warum ein bestimmtes Thema für eine Disziplin von zentraler Bedeutung ist. (Shulman 1991, S. 151)

Diese Unterscheidung ist bedeutsam, da Lehrkräfte ihr fachliches Wissen nicht erwerben, um damit später zu arbeiten, sondern um Teile davon an Schüler zu vermitteln (vgl. Shulman 1986, S. 9). Dieser Aspekt wird in der Deutschdidaktik im Kontext der Neuordnung der Lehramtsstudiengänge, in der die vorliegende Studie mit ihrem Bezug auf das GHR 300 angesiedelt ist, kontrovers diskutiert (vgl. z. B. Förster 2000). Zudem wird anhand der Fachsystematik die enge Verknüpfung des Fachwissens mit dem curricularen Wissen deutlich, welches als nächstes vorgestellt wird.

Curriculares Wissen/curricular knowledge

Das *curricular knowledge* wird im deutschen didaktischen Diskurs etwas vernachlässigt und eher im fachsystematischem Sinn dem Fachwissen zugeordnet. Deshalb fällt es auch schwer für diesen Wissensbereich eine adäquate deutsche Übersetzung zu finden. So verweist Schwarz (2013, S. 41) darauf, dass der Begriff *Curriculum* in der anglo-amerikanischen Forschungstradition die Zusammenfassung aller Elemente des Lehr-Lernprozesses bezeichnet, im Deutschen hingegen häufig fälschlich als „Lehrplan“ übersetzt wird:

The curriculum is represented by the full range of programs designed for the teaching of particular subjects and topics at a given level, the variety of instructional materials available in relation to those programs, and the set of characteristics that serve as both the indications and contraindications for the use of particular curriculum or program materials in particular circumstances. (Shulman 1986, S. 10)

Dieser Definition nach umfasst das curriculare Wissen neben Aspekten wie der Themenauswahl und -begründung auch den adäquaten Einsatz von Unterrichtsmethoden und Materialien, sowie Wissen über ihre fachliche Begründung (vgl. ebd.). Letztere geht allerdings über die Fachsystematik der jeweiligen Domäne hinaus, da Schulfächer einerseits von ihrer jeweiligen Referenzdisziplin zu unterscheiden sind und andererseits nicht nur Wissen über das eigene Fach, sondern auch das Bezugspunkte zu anderen Fächern beinhaltet (vgl. Wieser 2008, S. 36). Daher lässt es sich in eine laterale und vertikale Komponente einordnen: Die laterale Komponente umfasst Kenntnisse über die Inhalte und Materialien der Schüler in den anderen Fächern, die vertikale Komponente umfasst Kenntnisse über die Themen, die im spezifischen Fach vorher und nachher (auch klassenstufenübergreifend) den Unterrichtsinhalt darstellen (vgl. Schwarz 2013, S. 42). Zusammengefasst muss die Auswahl der Unterrichtsinhalte daher nicht nur wissenschaftssystematischen Kriterien genügen, sondern auch unterrichtsbezogenen Absichten. Aufgrund der unterrichtsbezogenen Absichten kann das curriculare Wissen bei angehenden Lehrkräften kaum ausgeprägt sein, da ihnen an dieser Stelle der notwendige Überblick fehlt.

Fachspezifisch-pädagogisches Wissen/pedagogical content knowledge

Dieser Bereich wird im deutschen didaktischen Diskurs häufig als fachdidaktisches Wissen umschrieben, was jedoch aufgrund der unterschiedlichen Forschungstraditionen nicht eins zu eins übersetzt werden kann. Aus diesem Grund wird hier nach Bromme, (1992, S. 96) der etwas umständliche Begriff *fachspezifisch-pädagogisches Wissen* benutzt. Im Kern bezeichnet dieses Wissen „die Möglichkeiten der Repräsentation und Formulierung einer Disziplin, die sie für andere verständlich (comprehensible) macht“ (vgl. Shulman 1991, S. 151). Im Gegensatz zum Fachwissen stehen nicht die reinen Fachinhalte im Fokus, sondern das Wissen über die unterrichtliche Vermittlung dieser Inhalte. Daher ist der Bereich insbesondere für Lehrkräfte von Bedeutung und nicht für die bereits angeführten fachlich ausgebildeten Diplom- oder Masterabsolventen einer Domäne (vgl. Schwarz 2013, S. 42). In diesem Kontext macht sich Shulman (1986, S. 9) dafür stark, nicht jedem Themengebiet eine statische Vermittlungsform zuzuordnen, sondern auch die individuellen Zugänge der Schüler zu berücksichtigen. Dafür können sowohl Ergebnisse des Forschungsdiskurses als auch eigene unterrichtliche Erfahrungen genutzt werden (vgl. ebd.). Die fachinhaltliche Vermittlung ist daher immer auch ein Lehr-Lern-Prozess, der Wissen über die Lehr- und Lernperspektive umfasst und damit einen Erwerbs- und Vermittlungsaspekt hat:

Pedagogical content knowledge also includes an understanding of what makes the learning of specific topics easy or difficult: the conceptions and preconceptions that students of different ages and backgrounds bring with them to the learning of those most frequently taught topics and lessons. (Shulman 1986, S. 9f.)

Es ist evident, dass sich das fachspezifisch-pädagogische Wissen aus den Bereichen Fachwissen und curriculares Wissen zusammensetzt. Das legt nahe, die verschiedenen Wissensbereiche nicht disjunkt, sondern wie im *Modell der professionellen Handlungskompetenz* (vgl. Abbildung 1) interdependent aufzufassen.

Pädagogisches Wissen

Dieser Wissensbereich umfasst erziehungswissenschaftliche Aspekte wie Wissen über Classroom-Management oder über institutionelle und organisationale Einflussfaktoren (vgl. ebd., S.11). Daher beinhaltet es zwar wichtige Kenntnisse über das berufliche Handeln einer Lehrkraft, allerdings nicht über ihre domänenspezifische Wissensbasis. Aus diesem Grund wird es nicht vertiefend dargestellt¹³, da die vorliegende Studie nur die fachbezogenen Wissensbestände thematisiert.

¹³ Eine solche Darstellung findet sich in König und Blömeke (2009, S. 54), die unter einer operationalisierenden Perspektive berufliche Anforderungen von Lehrkräften beschreiben. Eine andere Konzeptualisierung, die stärker das Verhältnis von Pädagogik und Erziehungswissenschaft behandelt, findet sich in Krüger und Helsper (2007).

3.1.2 Wissenstopologie von Bromme

Bromme (1992) greift in seiner Wissenstopologie¹⁴ die vorher beschriebene Wissenstaxonomie von Shulman auf, mit der Zielsetzung, „die besonderen Merkmale beruflichen Wissens als Voraussetzung des Handelns“ zu beschreiben (ebd., S. 96). Dazu werden vor allem die fachlichen Wissensbestände unter einer abgesicherten empirischen Grundlage ausdifferenziert. Insgesamt lassen sich fünf Bereiche unterscheiden, die für die Gestaltung von Unterricht notwendig sind. Da Bromme (ebd.) seine Topologie für den Mathematikunterricht erstellt, wird für die hiesige Darstellung eine allgemeine, für alle Schulfächer gültige Terminologie nach Wieser (2008, S. 37f.) verwendet:

- 1) Fachliches Wissen: Das fachliche Wissen wird vom Lehrer im Rahmen seines Fachstudiums erworben und ist in seiner Konzeption mit dem Bereich Fachwissen von Shulman (1986) identisch (vgl. 3.1.1).
- 2) Wissen über die Lerninhalte des Unterrichtsfaches: Dieser Bereich verweist darauf, dass die universitäre Disziplin und das Schulfach nicht deckungsgleich sind bzw. das Schulfach nicht der propädeutische „Anfangsgrund“ der Wissenschaft ist (Bromme 1992, S. 96). Vielmehr haben Schulfächer ein „Eigenleben mit einer eigenen Logik, d. h. die Bedeutung der unterrichteten Begriffe ist nicht allein aus der Logik der wissenschaftlichen Fachdisziplinen zu erklären“ (ebd., S. 96f.). Oder einfacher: Die universitäre Germanistik und das Schulfach *Deutsch* sind nicht das gleiche, da in das Schulfach auch Zielvorstellungen über Schule mit einfließen.
- 3) Philosophie des Schulfaches: Diese Zielvorstellungen fließen teilweise im Bereich „Philosophie des Schulfaches“ mit ein, des Weiteren bezieht es sich aber auch auf den Stellenwert des Unterrichtsfaches im Leben der jeweiligen Lehrperson. Damit betont Bromme (1992, S. 97), dass Lehrer immer auch normative Auffassungen über ihr eigenes Unterrichtsfach haben, die sich in den Unterrichtsinhalten und der Unterrichtsmethodik manifestieren. Dabei geht es nicht nur um subjektive Bevorzugung bestimmter curricularer Inhalte, sondern um das Aufzeigen einer bislang vernachlässigten Perspektive auf das Lehrerwissen (vgl. ebd.).
- 4) Fachspezifisch-pädagogisches Wissen: Dieser Bereich integriert das fachliche Wissen und die Lerninhalte des Unterrichtsfaches und ist daher mit dem gleichnamigen Bereich von Shulman (1986) identisch (vgl. 3.1.1).

¹⁴ Der von Bromme gewählte Begriff *Topologie* entstammt der Mathematik und bezeichnet die Lehre von den Eigenschaften geometrischer Gebilde, die bei Verzerrung invariant bleiben. Er benutzt die Metapher, um auf die interindividuellen Ausprägungen der verschiedenen Wissensbereiche zu verweisen (Bromme 1992, S. 96).

- 5) Pädagogisches Wissen: Das pädagogische Wissen ähnelt dem gleichnamigen Bereich bei Shulman (1986), erweitert ihn aber noch um den Aspekt einer „pädagogischen Philosophie“, analog zur *Philosophie des Schulfaches* für die fachbezogenen Aspekte (vgl. Bromme 1992, S. 97). Aus diesem Grund wird an dieser Stelle auch nicht näher auf diesen Bereich eingegangen, da hiermit nicht fachgebundenes Wissen in den Blick genommen wird. Bromme (ebd.) verweist darauf, dass dieser Bereich für die berufliche Tätigkeit bedeutsam ist und daher auch schon vergleichsweise intensiv empirisch beforscht wurde. So gibt es bereits zahlreiche theoretische Gliederungsversuche (vgl. 2.2.1).

Zusammengefasst ähneln sich die Bereiche von Shulmans Wissenstaxonomie und Brommes Wissenstopologie in vielerlei Hinsicht. Die größte Neuerung betrifft den Bereich *Philosophie des Schulfaches*, mit dem wie oben beschrieben erstmalig normative Setzungen in den deutschsprachigen Diskurs um das Lehrerwissen eingeführt wurden. Ein weiterer großer Verdienst der Topologie ist, dass an ihr in zahlreichen Untersuchungen belegt werden konnte, was bereits im Fazit zur Wissenstaxonomie von Shulman vermutet wurde: Die einzelnen Wissensbereiche sind nicht trennscharf voneinander abzugrenzen und überlappen sich (ebd. S. 99). Das begründet sich einerseits durch ihren Modellcharakter, ist andererseits aber auch ein Wesensmerkmal professionellen Wissens:

Das professionelle Wissen von Lehrern ist nicht einfach eine Addition verschiedener Bereiche. Vielmehr entsteht im Laufe der praktischen Ausbildung und der beruflichen Erfahrung eine Integration, und sie werden auf die praktischen Erfahrungen bezogen. (Bromme 1992, S. 100)

Ansonsten sind insbesondere die für die Studie relevanten fachbezogenen Wissensbestände Fachwissen und fachspezifisch-pädagogisches Wissen identisch aufgebaut. Allerdings kritisiert Bromme in einem späteren Aufsatz (1995, S. 107) an Shulmans Konzept des *pedagogical content knowledge* die fehlende Unterscheidung „zwischen fachdidaktischen und allgemeindidaktischen Konzepten einerseits und deren subjektiver Repräsentation andererseits“. Diese Unterscheidung ist für eine empirische Rekonstruktion der fachlichen Wissensbestände, die im Forschungsinteresse der vorliegenden Studie stehen, notwendig. Einerseits müssen fachdidaktische Wissensbestände von allgemeindidaktischen getrennt werden, was anhand der fachspezifischen Erwerbs- und Vermittlungsperspektive möglich ist, andererseits wird vermutet, dass sich die Veränderungen in den Wissensbeständen insbesondere mit den im Verlauf der Praxisphase zu erwartenden, unterschiedlichen subjektiven Repräsentationen begründen lassen.

3.2 Wissen und Können

In diesem Abschnitt soll geklärt werden, welche Repräsentationen die vorher beschriebenen Wissensinhalte annehmen können. Wie bereits aufgezeigt wurde, sind fachwissenschaftliches (bzw. fachliches Wissen) und fachdidaktisches Wissen (bzw. fachspezifisch-pädagogisches Wissen) notwendige Grundlagen für erfolgreichen Unterricht. Daher ist es auch nicht verwunderlich, dass die sogenannte „Lehrstoffkenntnis“, im Besonderen für Gymnasiallehrer, schon immer ein zentraler Bestandteil des Lehrerwissens war (vgl. Neuweg 2011a, S. 451). Das Interesse an den oben genannten Wissensbeständen setzt aber erst seit Mitte der 1980er Jahre ein (vgl. Bromme 1997) und erklärt sich wie folgt:

Lehrerkönnen wird bis 1970 als ein deterministisches Zusammenspiel von Fachkompetenz und Persönlichkeit betrachtet. Zum ersten Mal wird innerhalb des *Prozess-Produkt-Paradigmas* (vgl. 2.2) die prinzipielle Erlernbarkeit erfolgreichen Lehrerhandelns betont. Das Handeln wird dabei allerdings noch in sehr kleine, domänenunspezifische Einzelteile zerlegt (vgl. Bromme 1992, S. 92f.). Mit dem *Experten-Paradigma* setzt sich schließlich die Auffassung durch, dass Lehrerhandeln nicht unabhängig von seinen kontextuellen Bedingungen betrachtet werden kann. Oder in der Formulierung von Shulman (1987b, S. 478): „Judgment, rather than behavior, is the essence of teaching.“ Damit geriet die Analyse und Ausdifferenzierung fachspezifischer Wissensinhalte für das Verständnis von professionellem Lehrerhandeln in den Fokus. In diesem Kontext lässt sich auch die im heutigen Diskurs vorgenommene Fokussierung auf Kompetenzphänomene und damit auch auf handlungsleitende Wissensbestände erklären (vgl. Neuweg 2011a, S. 451): So wird das Professionswissen innerhalb des kompetenztheoretischen Ansatzes als Kern der professionellen Kompetenz von Lehrkräften betrachtet und ist der Ausgangspunkt für das *Modell der professionellen Handlungskompetenz* (vgl. 2.2.1).

Damit handelt es sich beim Lehrerwissen um ein Konstrukt, in dem nach Neuweg (2011a, S. 451) „das Interesse am Lernen, am (expliziten) Wissen *und* am Können von Lehrern zueinanderfinden.“ In diesem Zusammenhang ist es von großer Bedeutung, das Verhältnis von Wissen und Können näher zu thematisieren. Die fundamentalen Fragen, inwiefern Individuen für ihre Handlungen auf Wissensbestände zurückgreifen bzw. autonom handeln, werden insgesamt sehr kontrovers diskutiert. In der (kognitions-)psychologischen Forschung wird gemäß der ersten Frage die Existenz von handlungsleitenden Kognitionen untersucht, während soziologische Vertreter gemäß der zweiten Frage den soziologischen Restriktionen von Kognitionen nachgehen. Zudem lässt sich innerhalb der beiden Ansätze ebenfalls ein erheblicher Diskussionsbedarf konstatieren (vgl. Wieser 2008, S. 67).

Das Konzept von handlungsleitenden Kognitionen wendet sich gegen ein behavioristisches Menschenbild, nach dem der Mensch weitestgehend durch die Außenwelt gesteuert ist. Daher unterscheiden Edelman und Wittmann (2012, S. 309) zwischen den Begriffen „Verhalten“ (Außensteuerung) und „Handeln“ (Innensteuerung). Die beiden Begriffe sind allerdings nicht dichotom angeordnet, sondern unterliegen einem Kontinuum. Eine „ideale Handlung“ zeichnet sich nach Cranach (1994, S. 71) dadurch aus, dass sie eine Zielsetzung enthält, zwischen verschiedenen Handlungsmöglichkeiten abwägt und/oder bewusst reguliert wird. Nicht mit einbezogen ist dabei aber die Frage nach der Offenheit von Handlungen, worauf Neuweg (2000) aufmerksam macht:

So, wie es ein Kategorienfehler wäre zu sagen, jemand besitze einen linken und einen rechten Handschuh sowie *außerdem* ein Paar Handschuhe, so ist es ein Kategorienfehler zu sagen, jemand könne etwas *und* besitze außerdem noch das unbewusste Wissen um die Regeln, mit denen wir beschreiben, was er kann. (Neuweg 2000, S. 73)

So beruhen Routine- oder Affekthandlungen zwar auf unbewussten kognitiven Prozessen, in diesem Zusammenhang lässt sich aber nicht von einem (unbewussten) Regelwissen sprechen. Nachträgliche Rekonstruktionen dieser Handlungen beziehen sich nur auf die abgelaufenen kognitiven Prozesse (vgl. ebd., S. 75; Bromme 1992, S. 130). Selbst wenn also im Sinne der ersten Frage ideale Handlungen auf zugrundeliegenden, handlungsleitenden Kognitionen beruhen, sind diese nur als soziale Rekonstruktionen zugänglich. Auf diesen Zusammenhang verweist auch Radtke (1996, S. 110f.), welcher aber zusätzlich die sozialen Restriktionen einer solchen Handlungsauffassung beschreibt. Demnach beruhen Handlungen nicht alleine auf Wissen, sondern sind aufgrund von Konventionen, Traditionen oder Routinen zumindest teilweise sozial vorstrukturiert (vgl. ebd., S. 87). Innerhalb des Lehrberufs sind dabei sogenannte „pädagogische Konventionen“ entscheidend, mit denen Radtke (ebd., S. 102) Handlungs- und Deutungsmuster bezeichnet, die es dem Lehrenden in mehrdeutigen Situationen erlauben, handlungsfähig zu sein. Aufgrund der hohen Entscheidungs- und Handlungsautonomie von Lehrern¹⁵ wirken sie entlastend.

Beim Lehrerwissen handelt es sich also um einen mehrdimensionalen Begriff, der anhand von unterschiedlichen Fragestellungen differenziert und in kontrastiven Gegenüberstellungen dargestellt werden kann.¹⁶ Als essentieller Bestandteil der vorliegenden Studie soll systematisch untersucht werden, wie die universitären Wissensbestände mit Lehrerhandeln in Beziehung stehen und damit erhoben werden können.

¹⁵ Die hohe Handlungsautonomie ergibt sich aus dem Professionsstatus des Lehramts (vgl. Kapitel 2).

¹⁶ Eine umfangreiche Übersicht möglicher Differenzierungen findet sich bei Strube und Schlieber (1996).

3.2.1 Klassifizierungen von Wissen

Wie skizziert wurde handelt es sich beim *Lehrerwissen* um einen Begriff, der im Fokus des aktuellen Diskurses um professionelles Lehrerhandeln steht. Aufgrund seiner Mehrdimensionalität können verschiedene Differenzierungen vorgenommen werden (vgl. auch Fenstermacher 1994). Nach Neuweg (2011a, S. 451) werden die Dimensionen aber nicht immer eindeutig als solche deklariert, so dass er eine dreiteilige Wissensklassifikation vorschlägt, die im Folgenden vorgestellt und ergänzt wird:

Wissen 1

Diese Bedeutung von Wissen wird von Neuweg (ebd., S. 452) auch als „Wissen im objektiven Sinne“ oder „Wissen im Buch“ bezeichnet. Im Gegensatz zum eher stabilen Konzept der Lehrerpersönlichkeit (z. B. Mayr 2011) gilt das Lehrerwissen im Sinne des kompetenztheoretischen Ansatzes als erlernbar und didaktisierbar. Diese Terminologie verweist bereits auf an die Unterscheidung zwischen CK und PCK aus der Wissenstaxonomie von Shulman (1986; vgl. 3.1.1) und wird bei der Erstellung des Dimensionskatalogs wichtig. Das zeigt sich auch in ihrer Repräsentationsform: Als sogenanntes „Ausbildungswissen“ entspricht es den Wissensbeständen, die den Studierenden u. a. in Handbüchern begegnen.

Wissen 2

Das *Wissen 2* lässt sich auch als „Wissen im subjektiven Sinne“ oder „Wissen im Kopf“ bezeichnen (Neuweg 2011a, S. 452). Das Lehrerwissen setzt sich nicht nur aus den oben beschriebenen Lernprozessen zusammen, sondern auch aus normativen Aspekten, wie sie beispielsweise mit der *Philosophie des Schulfachs* von Bromme (vgl. 3.1.2) beschrieben werden. Ein Beispiel dafür ist das deklarative Wissen, welches auf die adaptive „Control of Thought“-Theorie zurückgeht (Gruber 2008, S. 99). Deklaratives Wissen ist dabei ein Faktenwissen, das häufig mit dem Terminus „knowing that“ umschrieben wird (vgl. Arnold 2004, S. 520). Inwiefern deklaratives Wissen handlungsrelevant ist, wird im weiteren Verlauf thematisiert.

Wissen 3

Für das *Wissen 3* hat Neuweg (2011a) keine weiteren Umschreibungen, es ließe sich aber als „Wissen im angewandten Sinne“ oder „Wissen im Handeln“ bezeichnen, da es sich auf die dispositionale, rekonstruktive „Erklärung“ von Verhalten bezieht (ebd., S. 452). Die Erklärungen bzw. Rekonstruktionen lassen sich in Form von trägen und prozeduralen Wissen gegenüberstellen. Träges Wissen wird dabei erstmals von Whiterhead (1929) als

„inert knowledge“ beschrieben und bezeichnet ein Wissen, welches zwar vorhanden ist, aber nicht in der Handlungssituation angewendet wird (vgl. Gruber & Renkl 2000, S. 155). Dieser Aspekt ist insbesondere auch für die an der Universität gelehrten Wissensbestände im Zusammenhang mit den schulpraktischen Erfahrungen von Interesse. Hinzu kommt noch, dass Handlungswissen als sogenanntes „implizites Wissen“ häufig nicht verbalisiert werden kann. Dieser Effekt betrifft allerdings vor allem das durch Erfahrung bestimmte Handeln von Experten, welches über das deklarative „Buchwissen“ hinausgeht (vgl. Neuweg 2015).

Insgesamt lassen sich also nicht angewandtes träges Wissen, deklaratives Faktenwissen und handlungsbasiertes prozedurales Wissen unterscheiden. Die Klassifikationen können noch um die Dimension der Verbalisierbarkeit (explizites und implizites Wissen) ergänzt werden. Die komplexen Beziehungen der beschriebenen Repräsentationen lassen sich anhand des folgenden Modells beschreiben:

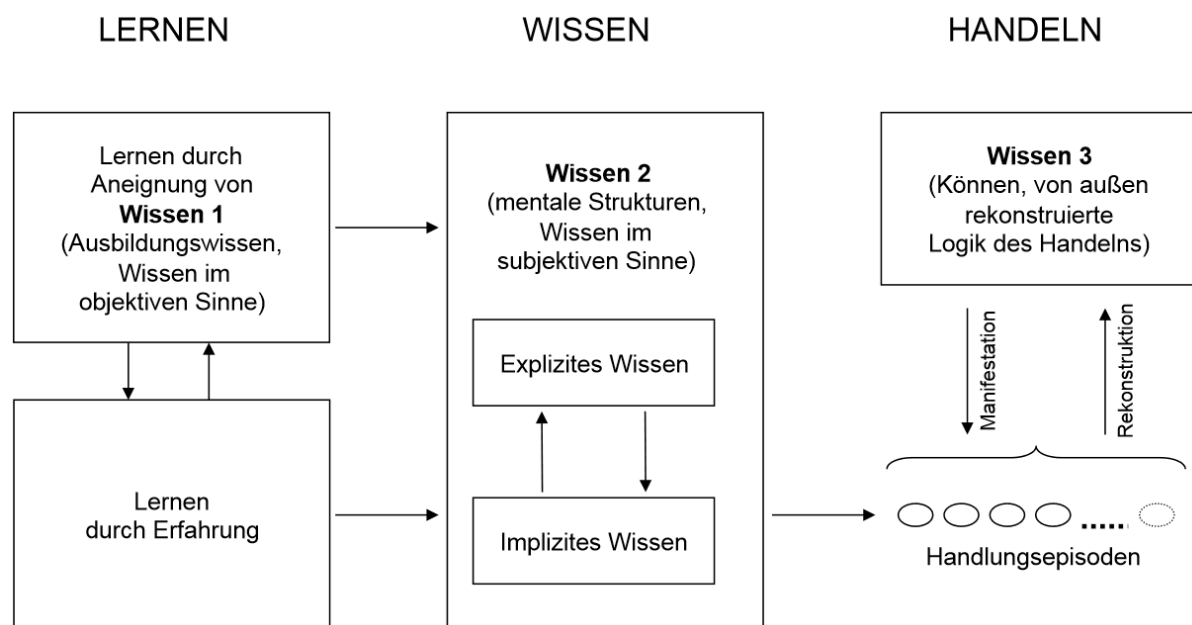


Abbildung 2: Konzepte des „Lehrerwissens“ (Neuweg 2011a, S. 453)

Zusammengefasst wird davon ausgegangen, dass Handbuchwissen (*Wissen 1*) in der ersten Phase der Lehrerbildung vermittelt wird. Dieses wirkt sich idealerweise auf die Wissensbestände (*Wissen 2*) der angehenden Lehrkräfte aus und bildet einen Teil ihres deklarativen Lehrerwissens. Das Wissen manifestiert sich schließlich prozedural in der Unterrichtssituation (*Wissen 3*). Das Lehrerwissen steht also im Spannungsfeld von Wissen und Können. Es gibt aufgrund der langen Forschungstradition zu diesem Thema zahlreiche Versuche, dieses Verhältnis zu bestimmen und zu modellieren. Im nächsten Abschnitt werden diese Versuche auf zwei Grundannahmen zurückgeführt.

3.2.2 Integrations- und Differenzannahmen

Die lange Forschungstradition um das lehramtsbezogene Verhältnis von Wissen und Können lässt sich schon anhand von Ernst Christian Trapps pädagogischer Antrittsvorlesung in Halle aus dem Jahre 1779 illustrieren. Bereits hier (1977) wird das Spannungsfeld des aktuellen Diskurses abgesteckt: Auf der einen Seite sei „Erziehung [...] eine besondere Kunst und keine Nebensache, die jeder Ungeweihter nach Gutdünken so oder anders machen könne“, auf der anderen Seite führe bloße Theorie ohne Anwendung zu „einer Menge pädagogischer Schwätzer“. Natürlich sind die heutigen Positionen deutlich differenzierter ausgestaltet, dennoch lassen sich mit den beiden skizzierten Seiten die jeweiligen Lager bestimmen. Diese führt Neuweg (2011b) mit den „Integrationskonzepten“ und den „Differenzkonzepten“ auf zwei wesentliche Annahmen zurück. Je nach Perspektive rücken dabei andere Schwerpunkte in den Vordergrund, die sich radikal auf die konzeptuelle Ausgestaltung von handlungsrelevantem Wissen für Lehrkräfte auswirken. Aus diesem Grund sollen beide Annahmen im Folgenden beschrieben und diskutiert werden, um dann auf der Grundlage einer Variante die Dimensionen für den Schreibunterricht zu erstellen:

Integrationskonzepte

In der Integrationsannahme wird die Verknüpfung von Lehre, Übung und Anwendung in der Praxis forciert (vgl. Oser 2001, 2002). Handeln ist dabei geprägt von einem „Doppelakt von Denken und Tun“, der über mentale Prozesse (Ziele bilden, denken, planen, entscheiden etc.) gesteuert wird. Wissen wiederum existiert in Form einer Regel oder ist als Regel überführbar, damit es für den mentalen Prozess nutzbar ist. Das Ziel ist eine Lehrperson, die „anwenden kann was sie weiß, und zu begründen vermag, was sie tut“ (Neuweg 2011b, S. 33f.). Demnach lässt sich Können in den *Integrationskonzepten* als Anwendung von Wissen beschreiben. Zwar ist innerhalb des Ansatzes strittig, inwiefern das Wissen eine lediglich notwendige oder hinreichende Bedingung für das Können darstellt, es herrscht aber Konsens darüber, dass Wissen und Können weitestgehend integrierbare Elemente sind. Im Zusammenspiel beider Elemente, ergo als Schnittmenge, entsteht das für die *Integrationskonzepte* wünschenswerte handlungssteuernde Wissen und reflektierte Können. Hat das Wissen keinen Anwendungsbezug, handelt es sich um das oben thematisierte träge Wissen; hat das Können keine Wissensgrundlage, spricht Neuweg (2011b, S. 34) an Trapp erinnernd etwas polemisch von „blinder Routine“. Zwecks einer besseren Veranschaulichung wird sich des folgenden Modells bedient:

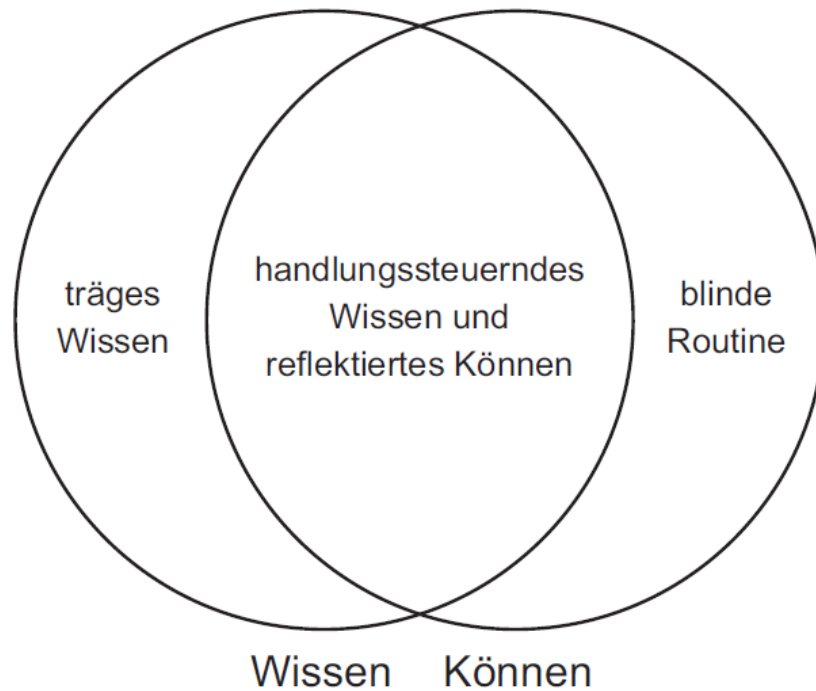


Abbildung 3: Wissen und Können in Integrationskonzepten (Neuweg 2011b, S. 34)

Auf *Integrationskonzepte* beruhende Annahmen sind im aktuellen Forschungsdiskurs weit verbreitet und z. B. auch Grundlage der im zweiten Kapitel vorgestellten Vergleichsstudien. Das liegt daran, dass sie in einem intuitiven, alltagsprachlichen Verständnis von Wissen Sinn ergeben. In Bezug auf den im vorherigen Abschnitt ausdifferenzierten mehrdimensionalen Wissensbegriff entsteht allerdings folgendes Problem: Wenn das wünschenswerte Wissen ausschließlich handlungssteuernd, d. h. prozedural ist (vgl. z. B. Weinert, Schrader & Helmke 1990, S. 188) bzw. im Umkehrschluss explizites prozedurales Wissen als besonders handlungsrelevant beschrieben wird (vgl. z. B. Blömeke, Felbrich & Müller 2008b, S. 174), dann lässt sich kaum noch von Wissen an sich sprechen. Mehr noch: Wissen wird als Können umdefiniert (vgl. Neuweg 2011b, S. 35). Wissens- und Könnensaspekte lassen sich in *Integrationskonzepten* also nicht trennscharf voneinander unterscheiden, weshalb der Ansatz für eine das universitäre Wissen fokussierende Studie ungeeignet erscheint.

Differenzkonzepte

Die Unterscheidung von Wissen und Können ist Ausgangspunkt der *Differenzkonzepte*: Diese folgt der Prämisse, dass sich beide Elemente durch eine Integration gegenseitig beschneiden. So basiere Wissen einerseits auf einer Kultur der „Distanz“, die nur mit einem forschenden Habitus im Studium zu realisieren ist, Können andererseits auf einer Kultur der „Einlassung“, die nicht dauerreflexiv sein darf (vgl. Neuweg 2011b, S. 42). Dementsprechend klein ist auch ihre Schnittmenge, die als explizierbares Handlungswissen beschrieben wird. Als Veranschaulichung dient erneut ein Modell:

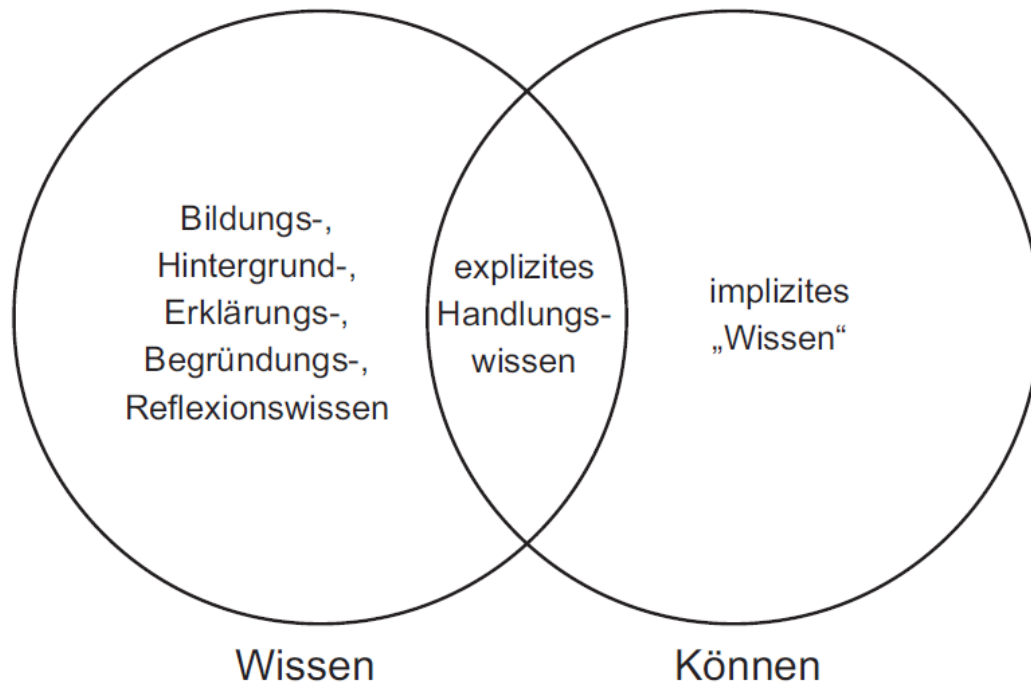


Abbildung 4: Wissen und Können in Differenzkonzepten (Neuweg 2011b, S. 41)

Aus der kleineren Schnittmenge resultiert eine deutlich größere Wissensbasis ohne Handlungsbezug, welches als „Bildungs-, Hintergrunds- Erklärungs-, Begründungs- und Reflexionswissen“ bezeichnet wird. Analog dazu gibt es eine große Könnensbasis, die nicht auf Wissen zurückführbar ist und hier als implizites Wissen bezeichnet wird. Die Modellierung folgt damit der Behauptung Tenorths (2006), dass professionelle Praxis sich nicht alleine durch Wissen beschreiben lässt, sondern deutlich komplexer ist.

Ebenfalls lassen sich in den *Differenzkonzepten* die Implikationen eines mehrdimensionalen Wissensbegriffs berücksichtigen. So sind prozedurale und implizite Wissensbestände, die sich in Handlungen zeigen, eindeutig dem Können zuzuschreiben (vgl. Neuweg 2011b, S. 38). Universitäres Wissen hingegen bezieht sich auf die im Modell beschriebenen expliziten deklarativen Wissensbestände. Nun ist natürlich fraglich, ob Wissensbestände ohne Handlungsbezug überhaupt im Zusammenhang schulpraktischer Erfahrungen tangiert werden. Dabei muss differenziert werden zwischen Handlungsbezug und Handlungsrelevanz:

Hintergrund-, Bildungs- und Reflexionswissen stellt kaum Lösungs-, wohl aber Problemmodelle bereit, die helfen, Wirklichkeit zu lesen und Fragen zu stellen. Eine erste Phase der Lehrerbildung, die dieses Wissen vermittelt, hat „praktische Relevanz“ – nicht, weil dadurch unmittelbar „Anwendbares“ erworben würde, [...] sondern weil sich die Perspektiven verbreitern, in denen praktische Probleme ihre Rahmung erfahren, weil der Raum an Handlungsalternativen sich vergrößert, den man sieht [...]. (Neuweg 2011b, S. 41)

Nach dem vorangestellten Zitat sind deklarative Wissensbestände handlungsrelevant, ohne bereits handlungsbezogen, d. h. prozedural repräsentiert, vorzuliegen. Diese Behauptung lässt

sich empirisch in verschiedener Hinsicht belegen: So tragen die Fachkenntnisse einer Lehrkraft dazu bei, besonders wichtige fachliche Zusammenhänge oder Sachverhalte hervorzuheben und betonen zu können (vgl. Baumert et al. 1986). Ebenso wirkt sich das Fachwissen auf die Qualität der Erläuterungen zu einem Fachgegenstand aus (vgl. Roehler et al. 1987) bzw. sorgt für eine höhere Flexibilität im Umgang mit Schüleräußerungen. Das erklärt sich dadurch, dass die Unterrichtsbeiträge (bzw. auch die Vorstellungen der Schüler zum Fachgegenstand) besser aufgefangen und in die intendierte Richtung der Unterrichtsplanung gelenkt werden können (Hashweh 1986). Auf diese Weise vergrößert sich der „Raum an Handlungsalternativen“ und der Unterricht wird in seinem Ablauf transparenter bzw. organischer.

Ein solches handlungsrelevantes Wissen lässt sich in der ersten Phase der Lehrerbildung vermitteln. Problematisch wird es allerdings dann, wenn dieses Wissen auch handlungsbezogen sein soll. Auf diese Weise wird nach Neuweg (2011b, S. 36) nämlich suggeriert, dass es eine anwendungsbezogene Wissensbasis für Lehrkräfte gäbe, die wissensförmig in der fachdidaktischen Lehre vermittelt werden kann. Wie und in welcher Repräsentationsform das möglich sein soll, bleibt allerdings fraglich. So verweist Wieser (2015, S. 28) darauf, „dass über die verschiedenen Ansätze in der Professionsforschung hinweg ein breiter Konsens besteht, dass die Vermittlung von Können bzw. von handlungsrelevantem Wissen, welches sich schließlich im Können niederschlägt, im Rahmen der Lehrerausbildung eine Unmöglichkeit darstellt.“ Fragt man also nach der universitären Vorbereitung auf schulpraktische Erfahrungen, können in der Konsequenz nur deklarative Wissensbestände gemeint sein.

Daher werden beide Wissensbereiche nicht im Sinne einer *Integrationsannahme* prozedural aufgearbeitet, sondern der *Differenzannahme* folgend aus expliziten und deklarativen, in der ersten Phase der Lehrerbildung vermittelten Wissensbeständen.

3.3 Zweites Zwischenfazit

Im vorangegangenen Kapitel wurde das zentrale Fundament für das erste Desiderat der Studie beschrieben. Dabei wurden die konzeptuellen Grundlagen des im zweiten Kapitel vorgestellten Professionswissens aus dem kompetenztheoretischen Ansatz aufgearbeitet, um schließlich eigenständig einen den theoretischen Implikationen entsprechenden Kriterienkatalog für den Schreibunterricht erstellen zu können:

Universitäre Wissensbestände sind ein zentraler Bestandteil von Professionen, für das Lehramt handelt es sich dabei um die in der ersten Phase der Lehrerbildung erworbenen fachlichen Wissensbestände. Im kompetenztheoretischen Ansatz wird versucht, diese Wissensbestände zu strukturieren und zu beschreiben.

Wie skizziert wurde gibt es dafür mittlerweile zahlreiche Ansätze, die allerdings weitreichende epistemologische und forschungslogische Konsequenzen haben (vgl. 3.1). Die theoretischen Grundlagen der im zweiten Kapitel vorgestellten Vergleichsstudien zur professionellen Kompetenz folgen der Wissenstaxonomie von Shulman (1986, 1987a) und der Wissenstopologie von Bromme (1992), die im einzelnen vorgestellt wurden. Shulman (ebd.) unterscheidet anhand von Unterrichtsbeobachtungen drei Bereiche fachbezogenen Wissens: Fachwissen („subject matter content knowledge“) mit einer systematischen und historischen Dimension, curriculares Wissen („curricular knowledge“), das bei angehenden Lehrkräften noch wenig ausgeprägt ist, und fachspezifisch-pädagogisches Wissen („pedagogical content knowledge“) mit einer Erwerbs- und Vermittlungsdimension (vgl. 3.1.1). Bromme (ebd.) erweitert Shulmans Taxonomien auf insgesamt fünf Bereiche. Die für die Studie relevanten Wissensbereiche Fachwissen und fachspezifisch-pädagogische Wissen sind nahezu identisch aufgebaut. Allerdings bemängelt Bromme (1995) in einem späteren Aufsatz die fehlende Differenzierung des pedagogical content knowledge zwischen allgemeindidaktischen und fachdidaktischen Konzepten und ihrer mentalen Repräsentation. Diese müssen methodologisch aufgenommen und geleistet werden (vgl. 3.1.2).

Im Anschluss wurde der Frage nachgegangen, welche Repräsentationsform (Lehrer-)Wissen annehmen kann. Dabei wurde skizziert, dass es sich beim *Lehrerwissen* um ein Konstrukt handelt, das neben explizitem Wissen immer auch die Verhältnisbestimmung zum Können beinhaltet. Es handelt sich also um einen mehrdimensionalen Begriff, dessen Dimensionen unter verschiedenen Fragestellungen in kontrastive Gegenüberstellungen zusammengefasst werden können. Im Folgenden wurden die Differenzierungen geordnet und anschließend die Verhältnisbestimmung auf zwei Grundannahmen zurückgeführt (vgl. 3.2).

Der aktuelle Diskurs um das Lehrerwissen wird der Mehrdimensionalität des Begriffes häufig nicht gerecht. Um in dieser Arbeit konsequent die verschiedenen Differenzierungen zu berücksichtigen, wurden drei verschiedene Wissensbegriffe in Anlehnung an Neuweg (2011a) beschrieben und in Beziehung gesetzt. *Wissen 1* bezieht sich auf das Verhältnis von deklarativem und prozeduralem Wissen und wird in der ersten Phase der Lehrerbildung vermittelt. *Wissen 2* bezieht sich auf das Verhältnis von explizitem und implizitem¹⁷ Wissen und betrifft die Wissensbestände der (angehenden) Lehrkräfte. *Wissen 3* schließlich lässt sich als das Verhältnis von tragem und handlungsangewandtem Wissen beschreiben und manifestiert sich in der Unterrichtssituation (vgl. 3.2.1).

Lehrerwissen steht also im Spannungsfeld von Wissen und Können. Es gibt aufgrund der langen Forschungstradition zu diesem Thema zahlreiche Versuche, dieses Verhältnis zu bestimmen und zu modellieren. Die Versuche lassen sich auf die Grundannahmen eines *Integrations-* und *Differenzkonzeptes* zurückführen: Während Aspekte des Wissens und Aspekte des Könnens in *Integrationskonzepten* nicht trennscharf voneinander unterschieden werden können (genau das ist ihre Pointe), sind universitäre Wissensbestände nach dem *Differenzkonzept* eindeutig als deklarative Wissensbestände bestimmbar. Um dezidiert handlungsrelevante Wissensaspekte zu untersuchen, sollen die Dimensionen des Schreibunterrichts auf Grundlage der Differenzannahme erstellt werden (vgl. 3.2.2).

Zusammengefasst zeichnet sich die Studie durch ein eklektisches Vorgehen aus. So folgt sie der theoretischen Konzeption des kompetenztheoretischen Ansatzes, nach dem fachbezogene Wissensbestände domänenspezifisch ausdifferenziert werden müssen. Die Dimensionen werden ebenfalls auf Grundlage der Wissenstaxonomien von Shulman und Bromme erstellt. Allerdings fokussiert die Studie alleinig universitäre Wissensbestände, weshalb sich gegen die in den Vergleichsstudien zugrundeliegende Integrationsannahme entschieden wird. Inwiefern sich die schulpraktischen Erfahrungen auf Wissensbestände auswirken können, soll im nächsten Kapitel erläutert werden.

¹⁷ Es wird davon ausgegangen, dass implizite Wissensbestände große Teile des Expertenwissens ausmachen (vgl. Neuweg 2015; Bromme 1992): Gemeint ist eine Art Wissen darüber, welche Handlung die richtige ist. Dieses Gespür ist erfahrungsgebunden und bildet sich erst mit wiederholtem Tun, die in dieser Studie untersuchten angehenden Lehrkräfte können naturgemäß ein solches Wissen noch nicht aufgebaut haben.

4. Hochschuldidaktische Funktionen von Praxisphasen

Nach den Ausführungen des vorherigen Kapitels handelt es sich beim (Lehrer-)Wissen um einen mehrdimensionalen Begriff, der sich in der Verhältnisbestimmung von Wissen und Können ausdifferenziert. Das Wissen wurde systematisch betrachtet und als handlungsrelevante deklarative Wissensbestände beschrieben. In diesem Kapitel soll nun der Bereich des Könnens innerhalb der ersten Phase der Lehrerbildung thematisiert werden. Hierfür sind schulische Praxiserfahrungen vorgesehen, die z. B. in Form von obligatorischen Praktika oder durch längere Praxisphasen realisiert werden (vgl. Weyland & Wittman 2011, S. 49). Ein Beispiel für eine solche Praxisphase ist die Niedersächsische Neustrukturierung der Masterstudiengänge für die Grund-, Haupt- und Realschullehrämter (GHR 300) ab dem Wintersemester 2014/2015, in dessen Kontext die vorliegende Studie angesiedelt ist. Um das GHR 300 umfassend zu charakterisieren, werden neben übergeordneten Zielen und Strukturen von lehramtsbezogenen Praktika auch andere konzeptionelle Umsetzungen und empirische Befunde zu Praxisphasen berücksichtigt.

Unter Abschnitt 4.1 sollen grundlegende Ziele von Praktika innerhalb der Lehrerbildung vorgestellt werden. Dafür wird auf die vorher beschriebenen Integrations- und Differenzannahmen zurückgegriffen, die sich konzeptuell auf die Gestaltung von Praktika auswirken. Unter Abschnitt 4.2 werden lehramtsbezogene Praktika dann anhand übergeordneter Systematisierungen strukturiert. Die vorgestellten Kriterien werden in Abschnitt 4.2.1 für eine systematische Übersicht dezidiert auf die einzelnen Aspekte des GHR 300 angewandt. Anschließend wird das GHR 300 in Abschnitt 4.2.2 noch mit anderen, bereits etablierten konzeptuellen Umsetzungen von Praxisphasen an anderen Standorten verglichen. Unter Abschnitt 4.3 sollen nach der Vorstellung der Rahmenbedingungen ausgewählte empirische Befunde zur Wirksamkeit von Schulpraktika präsentiert werden, die eine wichtige Grundlage für die Diskussion der Wissensbestände im Sinne des zweiten Desiderats bilden. Unter Abschnitt 4.4 wird schließlich ein drittes Zwischenfazit formuliert, in dem zusammengefasst die forschungslogischen Implikationen des Könnens auf die Formulierung und anschließende empirische Betrachtung der fachlichen Wissensbestände diskutiert werden.

4.1 Ziele von Praktika in der Lehrerbildung

Für die Beschreibung der übergeordneten Ziele von Praktika lässt sich auf die in Abschnitt 3.2.2 vorgestellten *Integrations-* und *Differenzkonzepte* zurückgreifen. Das in den Annahmen gegensätzlich formulierte Verhältnis von Wissen und Können wirkt sich auf die Funktionsbestimmung von Praktika aus: gemäß der Integrationsannahme sind Wissen und Können weitestgehend integrierbare Elemente, die sich in Praktika zusammenführen lassen (vgl. Wildt 2000), gemäß der Differenzannahme müssen Wissen und Können getrennt voneinander betrachtet werden, so dass professionelles Können überhaupt erst mit der beruflichen Erfahrung entstehen kann (vgl. Hedtke 2000). Trotz ihrer Unterschiede wird in beiden Fällen also die Wichtigkeit frühzeitiger Praxiserfahrungen betont. Die skizzierten Implikationen der Annahmen auf die Praktikumsgestaltung sollen im Folgenden näher erläutert werden:

Funktionen von Praktika aus integrationstheoretischer Sicht

Nach der Integrationsannahme sollen Praktika vordergründig eine Zusammenführung von Wissen und Können leisten. Diese wird durch eine frühe Begegnung mit lehramtsbezogenen Kompetenzanforderungen und -begegnungen angebahnt. Dabei unterscheidet Topsch (2004, S. 480) folgende vier Bereiche, die den Kompetenzbereichen des *Modells der professionellen Handlungskompetenz* (vgl. 2.2.1) ähneln:

- 1) Allgemeindidaktischer Bereich (Planung, Durchführung und Analyse von Unterricht)
- 2) Fachlicher/fachdidaktischer Bereich (didaktische Reduktion des Unterrichtsinhalts)
- 3) Sozialer Bereich (Motivation)
- 4) Selbstwahrnehmung (Selbstregulation)

Der Prototyp für angehende Lehrkräfte im Schulpraktikum ist die Rolle eines forschenden Lernalers bzw. eines reflektierenden Praktikers (vgl. Altrichter 2006, S. 63). Dementsprechend wird davon ausgegangen, dass die gemachten schulpraktischen Erfahrungen zu studienrelevanten Erfahrungen rekonzeptualisiert werden können: der eigene Unterricht soll in seinen verschiedenen Bereichen erfasst und selbstreflexiv auf die eigenen Wissensbestände bezogen werden (vgl. Wildt 2000). Gemäß der Integrationsannahme liegt der Fokus auf prozeduralen Wissensbeständen:

Die Strukturierung von (fremden und eigenen) Erfahrungen [...] ermöglicht es, die differenten Wissens- und Handlungssphären von beruflicher (pädagogischer) Praxis und Wissenschaft aufeinander zu beziehen, und gewinnt damit handlungs- und erkenntnisleitende Funktion. (Wildt 2000, S. 228)

Funktionen von Praktika aus differenztheoretischer Sicht

Gegen die Theorie der Berufsanbahnung wendet sich die Differenzannahme, weil die erlebten schulpraktischen Erfahrungen nicht dem beruflichen Alltag entsprechen, sondern eher den Charakter eines „seltenen Besuchs“ haben (vgl. Hedtke 2000, S. 6). Die Schlagworte sind dabei „Distanz“ und „Einlassung“: Nicht vollständige Integration in den beruflichen Alltag ermöglichen der angehenden Lehrkraft, sich auf die Praxis *einzulassen* und die im Abschnitt 3.2.2. beschriebenen deklarativen Wissensbestände aufzubauen (vgl. Blömeke 2002, S. 75). Das Ziel ist in diesem Fall, die logische Trennung von Wissen und Können erfahrbar und verständlich zu machen (vgl. Bohnsack 2000, S. 82). Demnach kommen dem Praktikum nach Reinhoffer und Dörr (2008, S. 14) folgende drei Aufgaben zu:

- 1) Aufhellung der Praxis durch Theorie
- 2) Infragestellung der Theorie durch Praxis
- 3) Fähigkeit, Unterrichtssituationen in ihrer Komplexität zu erfassen und nachvollziehbar zu interpretieren

Besonders Unterrichtshospitationen werden als wichtig eingestuft, weil durch Beobachtung die notwendige *Distanz* zur Praxis entstehen kann, die für Reflektion notwendig ist:

Beobachtung und Reflexion sind nicht an Teilnahme, nicht an „Mitmach“-Erfahrungen und Gefühlen gebunden, sondern beruhen auf handlungsentlastender, distanzierter Betrachtung und Einübung in theoretische Systematisierung. [...] Es ginge hier nicht um eine Vermittlung von Theorie und Praxis, nicht um die Einübung in die Praxis oder die Erzeugung von „Können“, sondern um eine empirische Beschreibung und theoretische Reflexion [...] des Unterrichts mit dem Ziel der theoretischen Ausbildung. (Brommes, Radtke & Webers 1995, S. 43)

Obwohl die Dimensionen des Schreibunterrichts nach dem *Differenzkonzept* erstellt werden, muss die Studie nicht den Funktionsbestimmungen der differenztheoretischen Sicht folgen. Das hat zwei Gründe: Erstens ist eine solche Vorgehensweise im Rahmen eines eklektischen Ansatzes adäquat, zweitens sind die Gemeinsamkeiten beider Ansätze größer als gedacht. Trotz unterschiedlicher Begründungen kommen schulpraktischen Erfahrungen in beiden Annahmen eine wichtige Schnittstellenfunktion zu. So dienen Schulpraktika entgegen der landläufigen Meinung nur teilweise der Berufswahlüberprüfung, wichtiger ist ihre Ermöglichung zur systematischen Reflektion von Wissen und Können. Übergreifend wird dabei dem Erwerb von Orientierungswissen ein größerer Stellenwert eingeräumt als dem Aufbau von Handlungswissen (vgl. Hascher 2007, S. 161). Aus diesem Grund erscheint eine Zusammenstellung deklarativer Wissensbestände als gerechtfertigt.

4.2 Organisationsformen von Praktika im Lehramtsstudium

Neben den verschiedenen Funktionsbestimmungen sind die Organisationsformen für den theoretischen Überbau von schulischen Praxiserfahrungen leitgebend. Schulpraktika sind in allen Bundesländern Deutschlands ein fester Bestandteil der ersten Phase der Lehrerbildung. Allerdings variiert ihre Struktur aufgrund der unterschiedlichen Bildungskonventionen hinsichtlich des inhaltlichen und quantitativen Aufbaus (vgl. Gassmann 2013, S. 91). Grundlegend lässt sich immer dann von Schulpraktika sprechen, wenn angehenden Lehrkräften im Rahmen ihres Studiums „schulpraktische Realbegegnungen“ ermöglicht werden (vgl. Bennack 1989, S. 331). Diese Realbegegnungen lassen sich nach Topsch (2004, S. 481) in vier verschiedene Kategorien einteilen: Praktika zur Berufserkundung (z. B. das allgemeine Schulpraktikum), zur Berufserprobung (z. B. das Fachpraktikum oder die Praxisphase), zur Praxiserforschung (z. B. das Forschungs- und Entwicklungspraktikum) und zur außerschulischen Orientierung (z. B. das Orientierungspraktikum). Diese Kategorien lassen sich noch dahingehend erweitern, ob das Praktikum einen erziehungswissenschaftlichen oder fachlichen Fokus hat, und ob es studiumsbegleitend oder unbegleitet stattfindet (vgl. Bennack & Jürgens 2002, S. 157f.).

Auf Grundlage dieser Differenzierungen entwickelt Hascher (2007, S. 161) sieben Kriterien, die sich zur vergleichenden Betrachtung der verschiedenen Organisationsformen von Schulpraktika eignen: 1) Dauer, 2) Struktur, 3) soziale Rahmenbedingungen, 4) Aufgabenbereiche, 5) Verankerung im Stundenplan, 6) Selektivität und 7) zu erreichende Lernziele. Die Kriterien werden im Einzelnen näher erläutert: Hinsichtlich der *Dauer*, *Struktur* und *Rahmenbedingungen* lassen sich kurzfristige, zeitlich geblockte Varianten (Tages- bzw. Blockpraktika) von langfristigen, semesterbegleitenden Praktika unterscheiden. Beide können entweder einzeln oder in Teams absolviert werden (vgl. Loth 2003, S. 17). Zudem können Schulpraktika einen *selektiven* „Zertifizierungsaspekt“ haben, durch den vorgeschriebene *Aufgabenbereiche* bearbeitet werden müssen. Diese beziehen sich während des Praktikums auf Hospitationen, Planung und Durchführung von Unterricht, nach dem Praktikum auf das Anfertigen einer schriftlichen Leistung. Beide sind von vorab formulierten *Lernzielen* abhängig und entweder additiv oder integriert im *Stundenplan verankert*. Die erbrachten Leistungen können im Sinne eines „schulbezogenen Kooperationsaspekts“ sowohl von der begleitenden Lehrkraft (Mentor) als auch den universitären Lehrpersonen bestätigt werden (vgl. Arnold et al. 2011, S. 58ff.). Für eine systematische Beschreibung soll das GHR 300 im folgenden Abschnitt in Anlehnung an die Kriterien charakterisiert werden.

4.2.1 Das niedersächsische GHR 300

Seit Beginn des Wintersemesters 2014/15 sind in Niedersachsen die Masterstudiengänge für die Lehrämter an Grund-, Haupt- und Realschulen von zwei auf vier Semester verlängert worden. Die dafür gewählte Bezeichnung „GHR 300“ setzt sich aus den Hauptfaktoren dieses Prozesses zusammen: *GHR* für Grund-, Haupt- und Realschulen, sowie die Zahl *300* aus der Anzahl des abzuleistenden Workloads für den Abschluss „Master of Education“.

Nach Vorgaben des niedersächsischen Kultusministeriums (2014) zeichnet sich die Neustrukturierung durch vier Elemente aus, die auf die im vorherigen Abschnitt beschriebenen Kriterien bezogen werden:

1) Praxis- und Berufsfeldorientierung

Die angehenden Lehrkräfte absolvieren im zweiten Semester ihres Masterstudiums ein langfristiges Praktikum mit einer *Dauer* von 18 Unterrichtswochen an einer allgemeinbildenden Schule. Die *Aufgabenbereiche* im Praxisblock umfassen neben der eigenständigen Planung und Durchführung von Unterrichtssequenzen auch außerunterrichtliche Erfahrungen in allen Arbeitsbereichen, die zum Berufsfeld einer Lehrkraft gehören (z. B. im Schulleben oder in Konferenzen). Dabei werden sie im Sinne der *Selektivität* von einem Mentor der Praktikumsschule betreut.

2) Verzahnung der Phasen

In ihrer *Struktur* findet die Praxisphase in Form eines Blockpraktikums statt. Im Sinne des *schulbezogenen Kooperationsaspekts* werden die dazugehörigen Lehrveranstaltungen von den universitären Lehrpersonen (Fachdidaktikerinnen und Fachdidaktiker) und den betreuenden Lehrkräften der Praktikumsschule (Fachseminarleitungen der Studienseminare oder andere geeignete Lehrkräfte) gemeinsam gestaltet. Durch diese Kooperation sollen die deklarativen Wissensbestände der ersten Phase der Lehrerbildung mit schulpraktischen Ausbildungselementen der zweiten Phase verknüpft werden.

3) Eignungsreflexion der Studierenden

Dieser Punkt zielt auf die Funktionsbestimmungen des Schulpraktikums ab: Die angehenden Lehrkräfte sollen die Kompetenzen, die sie im *berufserkundenden* und erziehungswissenschaftlich fokussierten allgemeinen Schulpraktikum erworben haben, im *berufserprobenden* fachlich ausgerichteten Praxisblock erweitern und vertiefen. Diese beiden schulischen Praxiserfahrungen sollen die Studierenden zudem im Sinne einer *Berufswahlüberprüfung* nutzen.

4) Wissenschaftsorientierung und Forschendes Lernen

Das *Lernziel* der Studierenden sieht zum einen eine reflektierte Unterrichtspraxis und zum anderen eine forschende Lernhaltung vor. Die Fragestellungen, die durch die schulpraktischen Erfahrungen entstehen, sollen im anschließenden Projektband integrativ in den *Stundenplan verankert* und systematisch untersucht werden.

Zusammengefasst ist die Praxisphase im GHR 300 fachlich ausgerichtet und dient der Berufserprobung. Im Rahmen der Kriterien lässt es sich als langfristiges Blockpraktikum charakterisieren. Die *Aufgabenbereiche* erstrecken sich dabei über das gesamte Spektrum, d. h. es soll Unterricht hospitiert, geplant, durchgeführt und reflektiert werden, daneben sind auch außerunterrichtliche Tätigkeiten vorgesehen. Das *Lernziel* ist es, die universitären Wissensbestände aus der ersten Phase der Lehrerbildung mit den schulischen Ausbildungselementen der zweiten Phase zu verknüpfen, und systematisch im folgenden Projektband zu *verankern*. Inwiefern das den Studierenden gelingt, wird *selektiv* anhand eines schriftlichen Portfolios bewertet. Mit dieser Charakterisierung des GHR 300 wird evident, dass es mit den verknüpfend angelegten Phasen einer integrativen Funktionsbestimmung folgt. Allerdings wird den deklarativen Wissensbeständen aus der Universität ein großer Stellenwert eingeräumt, so dass die Erstellung der Dimensionen auf Grundlage einer Differenzannahme in diesem Rahmen adäquat ist.

4.2.2 Organisationsformen anderer Praxisphasen

Trotz der Umstellung auf das Bachelor- und Masterstudienystem lassen sich schulische Praktika unabhängig von konsekutiver oder grundständiger Studienorganisation gestalten (vgl. Schaeper 2008). Daher divergieren andere standortbezogene Ausgestaltungen von Praxisphasen teilweise sehr deutlich vom GHR 300. Durch intensive empirische Beforschung konnten sich insbesondere die Praktikumskonzepte aus Kassel, Koblenz/Landau, Jena und Weingarten hervortun (vgl. Arnold et al. 2011, S. 29ff.). Um die Bandbreite der Gestaltungsmöglichkeiten aufzuzeigen, werden sie kurz charakterisiert:

- Integriertes allgemein- und fachdidaktisches Praktikum der Universität Kassel
Ähnlich wie in Niedersachsen absolvieren alle Lehramtsstudierenden an der Universität Kassel ein allgemeines Schulpraktikum im Bachelor- und ein Fachpraktikum im Masterstudium. Im Kontext der Reorganisation schulpraktischer Studienelemente wurde ein sogenanntes „Intensivpraktikum“ als kleines Praxissemester eingeführt, das anstelle dessen durchlaufen werden kann.

Die *Struktur* unterscheidet sich allerdings deutlich vom GHR 300. Nach einer vorbereitenden Hospitationswoche folgt ein semesterbegleitendes Praktikum, in dem die Studierenden an einem Tag in der Woche an der Schule tätig sind. Parallel ist ein Begleitseminar in den *Stundenplan verankert*, welches erziehungswissenschaftliche und fachdidaktische Inhalte thematisiert. In der anschließenden vorlesungsfreien Zeit ist dann ein fünfwöchiges Blockpraktikum angesetzt (vgl. Bosse & Messner 2008).

- Multiple Schulpraktika der Universität Koblenz am Standort Landau

Die Lehramtsstudierenden der Universität Koblenz absolvieren fünf schulpraktische Studien, von denen die ersten drei der *Berufserkundung* dienen. Dabei verteilen sie sich geblockt für zehn Tage auf verschiedene Schulformen. Die letzten beiden sind nur für angehende Gymnasiallehrer vorgesehen und entsprechen *berufserprobenden* Fachpraktika. Alle angesetzten Praktika werden integrativ an der Universität von Fachleitern der teilnehmenden Studienseminare vor- und nachbereitet (vgl. Bodensohn & Schneider 2006).

- Praxissemester der Universität Jena

Das im fünften oder sechsten Semester stattfindende Praxissemester der Universität Jena ist eine Art Vorreiter für das GHR 300 und wurde bereits im Wintersemester 2009/2010 etabliert. Dieses teilt sich auf drei Phasen auf, die verschiedene *Aufgabenbereiche* umfassen: Auf eine sechswöchige Einführungsphase folgt eine achtwöchige Unterrichtsphase, deren Abschluss eine sechswöchige Projektphase bildet. Pro Fach sollen dabei 20 bis 40 Stunden unterrichtet werden. Der Praxisblock wird integrativ durch allgemeindidaktische und fachdidaktische Seminare an der Universität gerahmt (vgl. Gröschner & Nicklaussen 2008).

- Praxisjahr der pädagogischen Hochschule Weingarten

An der PH Weingarten können jeweils 16 Studierende an einem vierjährigen Modellversuch namens „Praxisjahr Biberach“ teilnehmen, das mit Ausnahme eines Orientierungs- und Tagespraktikum alle Schulpraktika ersetzt. In seiner *Struktur* und seinen *Aufgabenbereichen* ist es mit einem Seminartag pro Woche und sonstigen Hospitieren bzw. Planen und Durchführen von Unterricht dem Referendariat nachempfunden. Die erste Hälfte des Praxisjahrs ist unvergütet, ab der zweiten Hälfte gibt es einen Praktikumsvertrag, mit dem auch das Referendariat verkürzt werden kann (vgl. Reinhoffer & Rosenberger 2009).

Wie als Prämisse angeführt ist, können sehr heterogene Organisationsformen von Praxisphasen ausgemacht werden. Gegenüber herkömmlichen Schulpraktika lässt sich als Synopse erstens eine Erhöhung der Praxisanteile, die integrativ in die universitäre Lehre eingebettet werden, und zweitens eine stärkere Zusammenarbeit mit der zweiten Phase der Lehrerbildung erkennen. Modelle mit einem Praxissemester, wie das GHR 300, repräsentieren dabei die extensivste Form des Einbezugs schulpraktischer Anteile.

4.3 Empirische Befunde zu Schulpraktika

Der Forschungsstand zu den Schulpraktika lässt sich in Anlehnung an Gassmann (2013, S. 96ff.) grundlegend auf den Stellenwert von Schulpraktika aus Studierendensicht und auf die Lernwirksamkeit beziehen. Zu beiden Perspektiven wird im Folgenden der Forschungsstand in Bezug auf das Lehrerwissen dargestellt:

Stellenwert von Schulpraktika aus Studierendensicht

Aus Studierendensicht wurden in einer Metaanalyse von Flach, Lück und Preuss (1997) auf Grundlage verschiedener Studien, die im Zeitraum von 1970 bis 1995 in der BRD und der DDR entstanden sind, Entwicklungen, Ergebnisse und Probleme der Lehrerausbildung beschrieben. Das Hauptergebnis ist, dass die Studierenden die schulpraktischen Erfahrungen als Vorbereitung auf die spätere berufliche Tätigkeit als Lehrer ansehen und mit hohen Erwartungen verbinden. So werden sie als zentraler Ort für die Realisierung der Theorie- und Praxisbeziehung beschrieben. Allerdings fühlen sich die Studierenden in einigen Bereichen nicht gut auf die Praxis vorbereitet und werfen der ersten Phase der Lehrerbildung Praxisferne vor. Konkret haben Hascher und Wepf (2007) in einer Analyse von Lerntagebüchern verschiedene Bereiche ausfindig gemacht, die Studierende während ihres Praktikums als relevant einschätzen, allerdings nicht im universitären Seminar thematisiert wurden: Im pädagogischen Bereich sind das vor allem der Umgang mit Störungen und undisziplinierten Schülerverhalten, im didaktischen Bereich Fragen der Differenzierung sowie das Einschätzen von adäquaten Anforderungsniveaus. In einer Fragebogenstudie von Seipp (1999) nennen die Studierenden in der universitären Vor- und Nachbereitung eines Blockpraktikums die Bereiche „Beobachtung und Analyse“, „Vorbereitung und Planung“ und „Nachbereitung und Beurteilung“ von Unterricht als defizitär. Insbesondere den letztgenannten Aspekten *Planung* und *Beurteilung* von Unterricht schreiben die Studierenden einen wichtigen Stellenwert zu. Dazu gibt es zahlreiche Befunde im Kontext der einflussreichen Studie zur „Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme“ von Oser und Oelkers (2001), beispielsweise heben Studierende in

einer Befragung von Wild-Näf (2001) die Bedeutung *berufserprobender* Aspekte für die Selbsteinschätzung ihrer professionellen Kompetenzen hervor, die größte Aufmerksamkeit nimmt dabei das Planen und Durchführen von Unterricht ein. Im Verbund mit den Ergebnissen aus der kompetenztheoretischen Professionsforschung, nach denen das Professionswissen der Kern professioneller Kompetenz ist, sind insbesondere die Befunde von Lersch (2006) interessant: Studierende schätzen nach ihren Praxiserfahrungen fachliche Wissensbestände deutlich höher ein als erziehungswissenschaftliche Wissensbestände. Dieser Punkt ist für die vorliegende Studie hervorzuheben.

Lernwirksamkeit von Schulpraktika

Aus dieser Perspektive sind schulpraktische Erfahrungen in der ersten Phase der Lehrerbildung bedeutsam, wobei die Wirksamkeit retrospektiv häufig in Frage gestellt wird. Beispielsweise wurden im Projekt „Lernen im Praktikum“ (LiP) der Universität Bern 150 Studierende vor und nach dem Praktikum, sowie zu einem späteren Zeitpunkt nach Zielen, Anforderungen, Lernerfolgen, -quellen und -prozessen, Einstellungen und Zufriedenheit zu ihrer Praktikumserfahrung befragt. Zu den ersten beiden Erhebungszeitpunkten besteht bei den meisten Studierenden große Zufriedenheit hinsichtlich der Lernerfolge und der Lernquellen, während diese im dritten Zeitpunkt (während des Referendariats) deutlich negativer ausfällt (vgl. Hascher 2006). Ähnliche Ergebnisse aus dem Folgeprojekt „LiP+“ bestätigen diese These (vgl. Hoppe-Graff, Schroeter & Flammeyer 2008; Lauck 2008). Studien, in denen integrative Praxisphasen mit dem herkömmlichen Fachpraktikum verglichen werden, zeichnen insgesamt ein heterogenes Bild: Auf der einen Seite scheint die Praxisdauer kaum Auswirkungen auf die Wirksamkeit von schulpraktischen Erfahrungen zu haben, wozu sich im Kontext des Praxisjahrs Biberachs (vgl. 4.2.2) mehrere Ergebnisse finden. So weisen die Studierenden aus dem Praxissemester weder größere Kompetenzzuwächse, noch höhere Handlungskompetenzen gegenüber Studierenden aus dem Fachpraktikum auf (vgl. Dieck et al. 2009; Küster 2008). Auf der anderen Seite scheint die verstärkte Integration der schulpraktischen Erfahrungen mit dem Studium, wie der Vor- und Nachbereitung, durchaus positive Einflüsse auf die Praktikumserfahrungen zu haben. Anhand einer breit angelegten Evaluation zu den verschiedenen Schulpraktika von Kerfien und Pantaleeva (2008) wurden besonders die Praktika gut bewertet, die eine hohe Theorie-Praxis-Integration aufweisen. Darüber hinaus konnte Nölle (2002) sogar Veränderungen in den Denk- und Argumentationsstrukturen aufzeigen, indem Studierende in Studiengängen mit hoher Praxisintegration von Wissenserwerb und Wissensanwendung in Interviews und schriftlichen Aufgaben deutlich systematischere theoretische Bezüge in den

Argumentationsstrukturen realisieren konnten. Ein wichtiger Befund ist, dass sich trotz der aufgezeigten Betonung des Professionswissens für kompetentes Lehrerhandeln, die universitären Wissensbestände wenig auf das Handeln und den Lernprozess der Studierenden im Praktikum auswirken – so kopieren Studierende häufig einfach den Unterricht der betreuenden Lehrkraft (vgl. Mayr 2007; Stadelmann 2006).

Zusammenfassend lassen sich also kaum Aussagen für das GHR 300 treffen: Ob die in der Synopse beschriebene stärkere Gewichtung der Praxisanteile mit ihrer integrativen Einbettung in die universitäre Lehre positive Effekte auf das Wissen hat, ist nach dem Forschungsstand weitestgehend ungeklärt und muss differenziert betrachtet werden.

4.4 Drittes Zwischenfazit

Im vorangegangenen Kapitel wurde das zweite Element der Verhältnisbestimmung von Lehrerwissen näher betrachtet: das Können. Können findet in der ersten Phase der Lehrerbildung nahezu ausschließlich über schulpraktische Erfahrungen statt, die in Form von obligatorischen Praktika oder durch längere Praxisphasen, wie z. B. dem GHR 300, realisiert werden. Diesem liegt folgendes theoretisches Fundament zugrunde:

Die Funktionsbestimmungen von Praktika lassen sich auf die im dritten Kapitel vorgestellten *Integrations-* und *Differenzkonzepte* zurückführen. Nach der Integrationsannahme sollen Praktika vordergründig eine Zusammenführung von Wissen und Können leisten, während nach der Differenzannahme die logische Trennung von Wissen und Können erfahrbar werden soll. Trotz dieser antagonistischen Perspektiven kommt schulpraktischen Erfahrungen in beiden Annahmen eine wichtige Schnittstellenfunktion zu. Obwohl die Dimensionen des Schreibunterrichts nach dem *Differenzkonzept* erstellt werden, muss die Studie daher nicht den Funktionsbestimmungen der differenztheoretischen Sicht folgen (vgl. 4.1).

Daneben sind auch die Organisationsformen für den theoretischen Überbau von schulischen Praxiserfahrungen wegweisend, deren Struktur aufgrund der unterschiedlichen Bildungskonventionen hinsichtlich des inhaltlichen und quantitativen Aufbaus variieren. Auf Grundlage verschiedener Praktikumsdefinitionen entwickelt Hascher (2007, S. 161) sieben Kriterien, die sich zur vergleichenden Betrachtung eignen und auf das GHR 300 bezogen wurden (vgl. 4.2): Seit Beginn des Wintersemesters 2014/2015 sind in Niedersachsen die Masterstudiengänge für die Lehrämter an Grund-, Haupt- und Realschulen von zwei auf vier Semester verlängert worden. In dessen Kern steht nun ein fachlich und berufserprobend ausgerichteter Praxisblock mit einer Dauer von 18 Unterrichtswochen.

Die Funktionsbestimmung des Praxisblocks ist es, die universitären Wissensbestände aus der ersten Phase der Lehrerbildung mit den schulischen Ausbildungselementen der zweiten Phase zu verknüpfen. Dabei soll Unterricht hospitiert, geplant, durchgeführt und reflektiert werden (vgl. 4.2.1). Aufgrund der föderativen Struktur der Bildungspolitik in der Bundesrepublik Deutschland divergieren die Ausgestaltungen anderer Praxisphasen teilweise deutlich vom GHR 300. Nach einem Vergleich von vier Beispielen lässt sich als Synopse erstens eine Erhöhung der Praxisanteile, die integrativ in die universitäre Lehre eingebettet werden, und zweitens eine stärkere Zusammenarbeit mit der zweiten Phase der Lehrerbildung erkennen. Modelle mit einem Praxissemester, wie das GHR 300, repräsentieren dabei die extensivste Form des Einbezugs schulpraktischer Anteile (vgl. 4.2.2).

Die empirischen Befunde zu Praktika bzw. Praxisphasen lassen sich zum einen auf den Stellenwert von Schulpraktika aus Studierendensicht, zum anderen auf die Lernwirksamkeit ordnen. Zu beiden Perspektiven wird im Folgenden der Forschungsstand in Bezug auf das Lehrerwissen dargestellt: Hervorzuheben ist, dass Praktika bei den Studierenden im Sinne der Theorie-Praxis-Integration einen sehr hohen Stellenwert genießen und möglichst eng universitär begleitet werden sollen. Ob dabei die integrativen Praxisphasen im Vergleich zum herkömmlichen Fachpraktikum hinsichtlich der Wirksamkeit vorzuziehen sind, ist dabei fraglich: Auf der einen Seite scheint die Praxisdauer kaum Auswirkungen auf die Wirksamkeit von schulpraktischen Erfahrungen zu haben, auf der anderen Seite lassen sich durch die verstärkte Integration durchaus positive Einflüsse auf die Praktikumserfahrungen feststellen. Ein wichtiger Befund ist, dass sich das Professionswissen wenig auf das Handeln und den Lernprozess der Studierenden im Praktikum auswirkt und häufig der hospitierte Unterricht vom Mentor kopiert wird. Innerhalb der Wissensbestände schätzen die Studierenden dabei die fachlichen Wissensbestände wichtiger ein als die erziehungswissenschaftlichen Wissensbestände (vgl. 4.3).

Zusammengefasst lässt sich also folgendes feststellen: Die neustrukturierten Praxisphasen bauen auf den Implikationen des Forschungsstandes auf – so ist das GHR 300 eine langfristig angelegte Praxisphase mit verstärkter Theorie-Praxis-Integration. Diese wird sowohl in Integrations- als auch in den Differenzannahmen betont, so dass hier keine methodologischen Widersprüche durch die Erstellung der Wissensbestände in Bezug auf die Praxisphase entstehen. Ob die stärkere Gewichtung der Praxisanteile mitsamt ihrer integrativen Einbettung des GHR 300 aber positive Effekte auf das Wissen haben wird, ist nach dem Forschungsstand weitestgehend ungeklärt. Die vorliegende Studie soll daher einen Beitrag leisten, diesen extrem differenziert zu betrachtenden Zusammenhang näher zu beschreiben.

5. Schreiben im institutionellen Rahmen der Schule

Der Unterrichtsgegenstand, auf den sich die fachlichen und fachdidaktischen Wissensbestände in der vorliegenden Studie beziehen, ist der Schreibunterricht. Schreiben wird in den Bildungsstandards des Faches *Deutsch* übergreifend in die Kompetenzbereiche „Motorisches Schreiben“, „Texte verfassen“ und „Rechtschreibung/Orthographie“ eingeteilt. Das *Texte verfassen* hat dabei eine Schlüsselrolle inne, da es sich um den pragmatischen Rahmen handelt, „in dem grammatische Kompetenzen, auf den Schriftwortschatz bezogene Kompetenzen und orthographische Kompetenzen funktional bestimmbar und für das produktive literale Handeln der Schülerinnen und Schüler bedeutsam werden“ (vgl. Feilke & Pohl 2014, S. XIII). Jedoch zeigen die großen Schulleistungsstudien bereits seit mehr als zehn Jahren, dass nicht alle Mitglieder der Gesellschaft über die elementaren Anforderungen der literalen Kompetenz verfügen (vgl. Feilke 2014a, S. 33). Umso dramatischer ist, dass gemäß der in der Einleitung beschriebenen Desiderate und des Forschungsstandes zur professionellen Kompetenz der Schreibunterricht bislang kaum empirisch untersucht wurde. Das liegt mutmaßlich auch daran, dass es sich beim *Texte verfassen* um eine schillernde und anspruchsvolle Tätigkeit handelt, die verschiedene Wissensbestände, Fähigkeiten und Fertigkeiten vereint (vgl. Sieber 2006, S. 208f.). Ebenso komplex ist der Schreibunterricht. Daher sollen in diesem Kapitel die verschiedenen Dimensionen definiert werden, die für das Unterrichten von Schreiben notwendig sind:

Unter Abschnitt 5.1 werden Ausschnitte aus der Geschichte des Schreibunterrichts skizziert und die der Studie zugrundeliegende Definition des Begriffes entwickelt. Unter Abschnitt 5.2 werden darauf aufbauend die aktuellen Tendenzen des Schreibunterrichts aus der Schreibforschung konturiert, welche die Grundlage für die Erstellung der Dimensionen zum Schreibunterricht bilden. Unter Abschnitt 5.3 wird schließlich der Dimensionskatalog präsentiert, in dem die derzeit als relevant erachteten Wissensbestände zum Schreibunterricht zusammenfasst werden. Die Validierung der Dimensionen wird in Abschnitt 5.3.1 mithilfe von einschlägigen Einführungsbüchern dargestellt. Anhand der im dritten Kapitel vorgestellten Konzeption von fachwissenschaftlichem und fachdidaktischem Wissen werden die Dimensionen in Abschnitt 5.3.2 geordnet und dezidiert in 5.3.2.1 und 5.3.2.2 vorgestellt.

5.1 Geschichte des Schreibunterrichts

Im Volksmund lernen Kinder in der Schule Rechnen, Lesen und eben auch Schreiben. Auch innerhalb der Schreibforschung ist die Einschulung für den Eintritt in die mediale Schriftlichkeit zentral (vgl. Feilke 2006, S. 178). Schule und Schreiben gehören also seit jeher zusammen. Dabei ist die Geschichte dessen, was heute in den Bildungsstandards als Kompetenzbereich *Schreiben – Texte verfassen* selbstverständlich erscheint, bewegt und hat zahlreiche Strömungen durchlaufen. Abraham (2014a; in Bezug auf Ludwig 2006) hat umfassend den Weg zum heutigen „Texteschreiben“¹⁸ deskriptiv dargestellt. Ziel dieses Abschnittes ist es, eine pointierte Übersicht zu präsentieren.

Zwischen dem 16. und 18. Jahrhundert war es ein Privileg der sozialen Elite, die Schule zu besuchen. Texte wurden in lateinischer Sprache als Teil des Lateinunterrichts in den letzten beiden Klassen der Latein- und Gelehrtenschulen geschrieben. In diesem Zusammenhang wurde das Schreiben auch nicht curricular unterrichtet, sondern als Höhepunkt der klassischen Bildung angesehen (vgl. Abraham 2014a, S. 6). Die zu beherrschende Textform ist eine öffentliche Rede, die auf Wirkung bedacht ist. Sie sollte vornehmlich auf spätere Tätigkeiten am königlichen Hof, im Rat oder bei festlichen Gelegenheiten vorbereiten (vgl. Ludwig 2006, S. 171f.). Seit dem 17. Jahrhundert wandelt sich allerdings der Grad der Künstlichkeit: rhetorische Figuren wurden zwar nach wie vor thematisiert, sollen aber möglichst natürlich in die Texte integriert werden (vgl. Schaub 1975, S. 50f.). Damit wird allmählich der Weg für das Schreiben in der „Muttersprache“ geebnet.

Die pragmatischere Ausgestaltung des Unterrichts geht zum großen Teil auf Forderungen der aufstrebenden Bürgerklasse im ausgehenden 18. Jahrhundert zurück. In diesem Zuge bilden sich die ersten Gymnasien – ihr Ideal ist eine nicht auf Gelehrsamkeit, sondern auf praktische Bedürfnisse ausgerichtete Erziehung (vgl. Ludwig 2006, S. 172). Die sprachliche Ausbildung lässt sich auf drei Grundsätze zurückführen: Erstens wird Deutsch als alltägliche Sprache auch Schriftsprache, zweitens wird die Schrift früh entwickelt, drittens tritt anstelle der Rhetorik die Allgemeinbildung (vgl. Beisbart 1989, S. 196f.). Mit diesen Grundsätzen lassen sich nach Ludwig (2006, S. 172f.; in Bezug auf Herder 1820) Anknüpfungspunkte zu den Idealen der Aufklärung ausmachen. Reden seien nicht mehr auf Wirkung bedacht, sondern dienen eher dem eigenen Ausdruck. Die Umsetzung war dann allerdings moderat: Zwar durften im Schreiben erstmals eigene Gedanken ausgedrückt werden, diese unterlagen allerdings allein dem Zweck des Schreibenlernens (vgl. Beisbart 1989, S. 197).

¹⁸ Hierbei handelt es sich um eine etwas ungewöhnliche, da um Neutralität bemühte Formulierung, die auf Ludwig (2006) zurückgeht.

Neben der beschriebenen gymnasialen Perspektive auf das Schreibenlernen findet im 19. Jahrhundert auch der Prozess der Literalisierung statt. Im Zuge dessen wird Schrift im Alltag zunehmend wichtiger, so dass alle Schüler unabhängig eines humanistischen Bildungsideals schreiben lernen sollten. Während sich der Schreibunterricht vorher auf eine gesellschaftliche Elite bezog, sollen fortan flächendeckend Schüler im Kontext der allgemeinen Schulpflicht unterrichtet werden (vgl. Abraham 2014a, S. 9). Die Auswirkungen führen zu einem tiefgreifenden didaktischen und methodischen Wandel. Wurde vorher in Elementarschulen nur das Erlernen von Buchstaben unterrichtet, damit einfache Textformen wie Quittungen, Schuldscheine oder Formulare geschrieben werden konnten, entwickelten sich Mitte des 19. Jahrhunderts auch erste Aufsatzformen wie Erzählungen, Beschreibungen und Erörterungen, die allerdings nicht curricular eingebunden waren (vgl. Ludwig 2006, S. 173). Vielmehr war der Schreibunterricht an den sich bildenden Volksschulen auch politisch, sozial und kulturell motiviert: Im Kontext der Nationenbildungen geriet die Parole „une nation, une langue“ in den Vordergrund. Da Sprache ein wichtiger Kulturträger ist, wird die gemeinsame Ausprägung einer Sprache für die nationale Identität von Bedeutung (vgl. Smeds 2007, S. 69). In diesem Sinne sollten die Volksschulen auch zur Verbreitung des Hochdeutschen gegenüber Regionalsprachen und Dialekten beitragen (vgl. Besch 1988). Dazu wurden sogenannte Schreibstunden installiert, in denen die Schüler lernen sollten, vollständige Sätze zu bilden, an ihrem Wortschatz zu arbeiten, aber auch komplette Texte abzuschreiben (vgl. Ludwig 2006, S. 173).

Im beginnenden 20. Jahrhundert wurden mit dem „freien Aufsatz“ (eine ausführliche Darstellung findet sich bei Ritter 2008) die beschriebenen Ideale der Aufklärung wiederaufgenommen: Durch eine ca. 20 Jahre andauernde Kulturkritik (unter anderem von Nietzsche) wurde Schreiben, ausgehend von den Volksschulen, als Ausgestaltung der Freiheit und Persönlichkeit des Kindes konzeptualisiert (vgl. Abraham 2014a, S. 12). Dadurch hat sich der Schreibunterricht radikal geändert: weder das Thema noch der Stoff, weder seine Form noch seine Sprache, weder der Zeitpunkt noch der Ort des Schreibens sollten festgelegt sein (vgl. Ludwig 1988, S. 316). Versatzstücke dieser Idee finden sich noch im heutigen Grundschulunterricht unter dem Stichwort der „Identitätsstiftung“.¹⁹ Da sich die freie Ausgestaltung des Schreibunterrichts nicht mit den Idealen der Nationalsozialisten vereinbaren ließ, wurden die geschilderten Ideen in der NS-Zeit verworfen und wieder abgeschafft (vgl. Ludwig 2006, S. 124.).

¹⁹ Interessant und bereits an dieser Stelle angemerkt sei auch, dass in der Untersuchung identitätsstiftende Funktionen samt zugehöriger Textsorten wie Fantasiegeschichten für die angehenden Grundschullehrerinnen wichtige Pfeiler des Schreibunterrichts darstellen (vgl. Kapitel 7).

An seine Stelle trat ab den 1930er Jahren der „sprachgestaltende Aufsatz“, der hauptsächlich auf den Gymnasiallehrer Walter Seidemann zurückgeht. Der Fokus liegt in der Sprachwerdung und nicht auf den Formen oder Stoffen (vgl. Ludwig 1988, S. 432). Allerdings führt Schober (1976, S. 34) an, dass der *sprachgestaltende Aufsatz* nie eine hinreichende konzeptuelle Methodik aufweisen konnte. So ist nach Abraham (2014, S. 14) das „Haltbarste“, was er hervorgebracht hat, eine Systematik der Aufsatzarten, die bis heute den Umgang mit Schreibaufgaben in der Sekundarstufe I prägt. Zu nennen ist hier vor allem die „Aufsatzmatrix“ von Marthaler (1962), in der ein Kanon von sechs Aufsatzarten vorgeschlagen wird. Dabei werden subjektive (Erzählung, Schilderung und Betrachtung) von objektiven (Bericht, Beschreibung und Erörterung) Aufsatzformen unterschieden.

Bei der Betrachtung der Beispiele fällt eine frappierende Ähnlichkeit zu den Textmustern aus den Bildungsstandards auf. Das ist verwunderlich, da der Aufsatzunterricht mit der kommunikativen Wende des Deutschunterrichts in den 1970er Jahren stark kritisiert wurde. So wird bemängelt, dass ein Großteil der zitierten Aufsatzformen nur eine schulische Geltung besitzt, also keinen Alltags- oder Realitätsbezug aufweist (vgl. Beisbart & Marenbach 1990, S. 158). „Kommunikatives Schreiben“ hingegen lässt sich als ein intentionales adressaten- und situationsbezogenes Schreiben beschreiben, mit dem möglichst realistische Schreibanlässe simuliert werden sollen (vgl. Ludwig 2006, S. 175). Aus dieser Forderung entsteht das Paradigma der Adressatenorientierung. Hiernach sollen die zu schreibenden Texte einen Alltags- und Realitätsbezug aufweisen. Adressatenorientierte Texte zeichnet aus, dass „Anlaß, Absicht und die verschiedenen Möglichkeiten der Sprachhaltung“ nicht voneinander isoliert sind (Berg 1974, S. 111). Diese Perspektive kann auch unter dem Label „Texte für Leser“ subsummiert werden (vgl. Abraham 2014, S. 16). Dem gegenüber entsteht unter dem Etikett „Texte für Schreiber“ (ebd.) etwa zeitgleich eine zweite Strömung, die den Schüler in den Fokus der Betrachtung rückt. Versatzstücke dieser Forderungen finden sich als Konzeptionen „freies Schreiben“ und „kreatives Schreiben“ ebenfalls in den heutigen Curricula wieder und werden daher kurz skizziert. Das *freie Schreiben* steht dem *freien Aufsatz* nahe. Schreiben wird dabei als eine Möglichkeit der Selbsterfahrung betrachtet und soll zu einem eigenen, persönlichen Ausdruck führen (vgl. Boueke & Schüle 1985). Darauf aufbauend lässt sich das *kreative Schreiben* betrachten, welches das *freie Schreiben* systematisiert und etwas andere Ziele verfolgt. In diesem Fall steht nämlich nicht die Persönlichkeitsbildung, sondern eher die Entfaltung von Phantasie, Imagination und Kreativität im Vordergrund (vgl. Spinner 1993). Es ist evident, dass in den beiden Konzeptionen die Ideale der Aufklärung gegenwärtig sind.

Zuletzt wird mit der „Produktionsorientierung“ eine weitere wichtige Wegmarke in der Geschichte des Schreibunterrichts vorgestellt. Die *Produktionsorientierung* beginnt in den 1980er Jahren und weicht die im ersten Drittel des 19. Jahrhunderts vollzogene Trennung des Deutschunterrichts in „Ästhetik“ (Literatur) und „Stilistik“ (Schreiben) auf (vgl. Abraham 2014, S. 16). Obwohl produktionsorientierte Verfahren²⁰ in ihrer Zielsetzung primär literaturdidaktisch begründet sind, da sie den Reichtum und die Möglichkeiten literarischer Formen und Genres einführen sollen, wirken sie sich auf die Ausgestaltung des Schreibunterrichts aus. So werden die konventionellen Umsetzungsformen diskursiven Schreibens (beispielsweise der klassische Dreischritt von Inhaltsangabe, Textanalyse und Textinterpretation) um kreative Schreibaufgaben ergänzt, die das Um- und Weiterschreiben sowie andere Formen des Schreibens zu und nach Texten beinhaltet. Zusätzlich lassen sich auch Schreibaufgaben ausmachen, die eher adressatenorientiert begründet sind, indem sie Textsorten aus der Welt der Printmedien schulisch adaptieren: Als Beispiele lassen sich hier verschiedene Paratexte wie Parodien, Klappentexte oder auch das Schreiben von „Fan-Fiction“ zu bekannten literarischen Werken nennen (vgl. ebd., S. 16). Dabei ist wichtig, dass die entsprechenden Aufgaben nicht ein bloßes Nachschreiben der literarischen Vorlage darstellen, sondern die „literarische Vorlage [...] in ihrer Gemachtheit“ durchschaut wird, und so „weniger als ein Geniestreich denn als Produkt eines Arbeitsprozesses“ in Erscheinung tritt (vgl. Paefgen 1991, S. 296).²¹ Insgesamt kann der Einbezug kreativer Schreibaufgaben in kommunikative Schreibsituationen damit auch als Kompromiss zwischen der vorher dargestellten Schüler- und Adressatenorientierung gelesen werden.

Zusammenfassend setzen sich die modernen schreibdidaktischen Konzeptionen insbesondere dadurch vom traditionellen Aufsatzunterricht ab, dass in ihnen nicht nur das „Schreiben“, sondern der „Modus des Schreibens“ thematisiert wird (vgl. Ludwig 2006, S. 175). Der Begriff *Schreibunterricht* umfasst damit nicht nur orthographische, syntaktische oder stilistische Elemente, sondern auch den Schreibprozess oder die Textformenorientierung.

²⁰ Eine Überblicksdarstellung findet sich in Spinner (2003).

²¹ An dieser Stelle sei bereits auf die prozessorientierte Schreibdidaktik verwiesen, die als immer noch aktuelle schreibdidaktische Konzeption im nächsten Punkt ausführlicher erläutert wird.

5.2 Ziele gegenwärtigen Schreibunterrichts

Der zugrundeliegende Begriff von *Schreibunterricht*, der im vorherigen Kapitel entwickelt wurde, erweitert den Aufsatzunterricht um prozessbezogene Aspekte. So rücken in neueren Untersuchungen die Schülertexte, die Merkmale von Textualität, der Schreibprozess als solcher und textuelle Handlungsschemata in den Fokus. Unter Berücksichtigung der oben aufgezeigten Tendenzen beschreibt Hoppe (2010, S. 148) drei Schwerpunkte, die den Diskurs der Schreibforschung seit den 1990er Jahren prägen: die Betrachtung des Schreibprozesses, die Unterscheidung von konzeptioneller Mündlichkeit und Schriftlichkeit sowie die Rolle von Textmuster und Textsorten im Schreibprozess. Ergänzend dazu wird noch das Konzept der „Textprozeduren“ (Feilke 2014) angeführt. Im Folgenden werden die genannten Schwerpunkte konturiert, um sie für die Erstellung des Dimensionskatalogs im nächsten Kapitel nutzen zu können.

Die Betrachtung des Schreibprozesses

Der Perspektivwechsel vom Schreibprodukt auf den Schreibprozess wurde in den 1980er Jahren angestoßen und übt einen großen Einfluss auf die gegenwärtige Schreibdidaktik aus. Grundlegend dafür ist das häufig angeführte „structure of the writing“-Modell von Flower und Hayes (1980), das im (deutschen) schreibdidaktischen Diskurs in „motivationale, konzeptionelle, inner-sprachliche, motorische und redigierende“ Teilprozesse zerlegt wurde (Baurmann & Ludwig 1986, S. 18). Damit wird zum einen auf die verschiedenen Kontexte beim Verfassen eines Textes verwiesen, zum anderen auf die intertextuellen Kontexte der bereits produzierten Textteile. Die Fokussierung des Schreibprozesses impliziert aber auch einen Wandel der schulischen Schreibaufgaben, indem das Schreibziel stärker in den Vordergrund gerückt wird. Nach Ossner (1995, S. 36) müssen Schreibaufträge ein themen- und leserorientiertes Schreibziel beinhalten, „das dauernd auf den Schreibprozess in einem Ist-Soll Vergleich bezogen wird“. Daraus folgt, dass Schreibziele aufgrund ihrer Abhängigkeit von den einzelnen Phasen des Schreibprozesses einer ständigen Veränderung unterliegen. Daher fordert Baurmann (2003, S. 254), die einzelnen Zwischenprodukte des Schreibprozesses stärker zu würdigen, damit auch komplexe Schreibaufträge bearbeitet werden können. Mögliche Methoden, mit denen die einzelnen Phasen thematisiert werden, beziehen sich vor allem auf die Planung (z. B. Clustering oder Mind-Mapping) und Überarbeitung (z. B. Schreibkonferenz).²²

²² Eine ausführliche Darstellung von Methoden innerhalb der prozessorientierten Schreibdidaktik findet sich in Baurmann (2014).

Die Unterscheidung von konzeptioneller Mündlichkeit und Schriftlichkeit

Das komplexe Verhältnis von Mündlichkeit und Schriftlichkeit ist dem Schreibunterricht seit jeher mit dem Begriffspaar *Oralität* und *Literalität* immanent, welches im aktuellen Diskurs anhand der Anforderungen neuerer Medien auf die Schreibdidaktik aufbereitet wird (vgl. Becker-Mrotzek 2006; Jürgens 2005). Eine grundlegende sprachtheoretische Systematisierung wurde von Koch und Oesterreicher (1985) entwickelt, die zwischen medialen (phonischen bzw. graphischen) und konzeptionellen (mündlichen bzw. schriftlichen) Faktoren unterscheidet: Die Ebene des Mediums ist dabei dichotomisch, d. h. ein Text liegt entweder gesprochen oder geschrieben vor, während sich die konzeptionelle Ebene als ein Kontinuum von Nähe und Distanz beschreiben lässt. Dieser Annahme nach ist die mündliche Sprache eher dialogisch, restringiert, spontan und situationsfrei; die schriftliche Sprache eher monologisch, elaboriert, geplant und situationsgebunden (ebd., S. 5ff.).²³ Allerdings sind diese Unterschiede graduell, so dass verschiedenste Mischformen aufgrund von Kommunikationsbedingungen und Versprachlichungsstrategien auftreten können. Auf dieser Grundlage soll der Schreibunterricht (jedoch nicht allein dieser) zur „Schriftlichkeit“ erziehen (Günther 1993, S. 85). Allerdings zeigt ein Blick in Schülertexte, dass diese gegenwärtig (insbesondere im Zusammenhang mit neuen Kommunikationsformen wie SMS, e-Mail, Messenger etc.) eher mündlich konzipiert sind. In diesem Zusammenhang spricht Sieber (1998) vom sogenannten „Parlando“-Effekt. Daher sieht Feilke (2000, S. 14) die zentrale Aufgabe des Schreibunterrichts im Vermitteln von „allgemeinen Textkompetenzen“, die sich aus textbezogenen Wissen und Text-Fähigkeiten und -Fertigkeiten zusammensetzen. Diese Kompetenzen liegen nach Hoppe (2010, S. 157) mit dem „Zürcher Textanalyseraster“ (Nussbaumer et al. 1992) bereits als ausformulierte Kriterien für den Schreibunterricht vor.

Die Rolle von Textmustern und Textsorten im Schreibprozess

Ein weiterer wichtiger Teil der Schreibkompetenz bildet die Fähigkeit zur Unterscheidung von verschiedenen Kommunikationssituationen und Handlungskontexten im Zusammenhang mit den dazugehörigen „Werten und Normen für Schrifttexte“ (Feilke 2001, S. 35f.). Letztere liegen in Gestalt von Textsorten vor. Nach der Definition von Brinker (1997, S. 135) handelt es sich dabei um „konventionell geltende Muster für komplexe sprachliche Handlungen“, die sich „als jeweils typische Verbindungen von kontextuellen, kommunikativ-funktionalen und strukturellen Merkmalen beschreiben“ lassen. Von einer Systematisierung der Textsorten wurde im Laufe des Diskurses aber abgerückt (vgl. ebd., S. 130).

²³ Intuitiv ergibt diese griffige Gegenüberstellung Sinn, allerdings lässt sie sich an realen Texten nur schwer diagnostizieren und nachvollziehen (vgl. Adamzik 2004, S. 49f.).

Mittlerweile werden Textsorten eher als „prototypische Konzepte“ betrachtet, die ein bestimmter Text mehr oder weniger repräsentieren kann (Adamzik & Neuland 2005, S. 5f.). In diesem Kontext lässt sich auch die Aufwertung grundlegender kommunikativer Gattungen einordnen. Obwohl es eine Vielzahl verschiedener Bezeichnungen für Textgattungen gibt (vgl. Pohl & Steinhoff 2010) tritt innerhalb der Textlinguistik zunehmend der Begriff *Textmuster* als übergreifendes kognitives Konzept bei der Textproduktion in den Vordergrund. Die Textmuster richten sich nach den kommunikativen Grundfunktionen, denen sich wiederum verschiedene Textsorten zuordnen lassen (vgl. Fix 2006, S. 92ff.). Für die Schreibdidaktik wurde diese Idee erstmals in Schneuwly (1995) mit der Unterscheidung von „primären“ und „sekundären Textarten“ thematisiert: *Primäre Textarten* entsprechen den Textsorten und beziehen sich direkt auf die Situation in der sie entstehen, *sekundäre Textarten* entsprechen den Textmustern und „sind durch einen vermittelten Bezug zur kommunikativen Situation bestimmt“ (ebd., S. 127). Letztere setzen ein bewusstes Verhältnis zur Sprache und den eigenen Sprachprozessen voraus, so dass das Erlernen kanonischer Textsorten im Sinne Marthalers (1962) als kontraproduktiv und überholt einzuschätzen ist.

Textprozeduren als Handlungsschemata

Nach Feilke (2014, S. 7) sind „die eigentlichen Werkzeuge des Schreibens [...] nicht Stifte, Tastaturen oder Schreibprogramme“, sondern „Textprozeduren“²⁴, welche auf der textsprachlichen Basis funktionieren. Sie lassen sich dabei als „stabile und wiederkehrende Elemente in Schreibprozessen“ und „kompositionelle und flexible Elemente“ in Schreibprodukten beschreiben (vgl. Feilke 2010, S. 1). Beispielsweise können Textzeichen wie *Das Wasser zum Kochen bringen*, die von einem kompetenten Leser und Schreiber sofort als Bestandteil eines Kochrezepts identifiziert werden können (vgl. ebd., S. 7). Das gleiche Prinzip funktioniert allerdings auch für weniger pragmatische und an Handlungssituation gebundene Textsorten, beispielsweise lassen sich die beiden Textzeichen *Es war einmal* oder *Und wenn sie nicht gestorben sind* gattungstypologisch unschwer als Einleitungs- und Schlussphrasen von Märchen klassifizieren (mehr dazu vgl. Lüthi 2004).

Das Wissen über diese Textzeichen bezieht sich auf bestimmte Domänen oder Textsorten und ist damit komplex – jede Textsorte hat eigene Anforderungen und Spielregeln. Um diese Spielregeln zu beherrschen benötigen die Schüler das notwendige Wissen über die jeweiligen *Textprozeduren*, weshalb ihnen als Handlungsschemata im Sinne der Kompetenzorientierung ein hoher Stellenwert zukommt (vgl. Lessmann 2014, S. 89).

²⁴ An dieser Stelle sei auf den Sammelband „Werkzeuge des Schreibens“ (herausgegeben von Bachmann & Feilke 2014) verwiesen, der das genannte Konzept aus unterschiedlichen Perspektiven auf seine didaktischen Potentiale untersucht.

Ihr didaktische Potential zeigt sich beispielsweise in den sogenannten „Aufgaben mit Profil“ bzw. profilierten Schreibaufgaben von Bachmann und Becker-Mrotzek (2010). Dabei handelt es sich um Schreibaufgaben, die „so klar konturiert und profiliert sind, dass sie für die Lerner/innen in einem klar erkennbaren und nachvollziehbaren Handlungszusammenhang stehen“ (ebd., S. 194). Ein darauf aufbauendes Handlungssetting, in der die Textsorte mit den entsprechenden Textelementen und Textkonzepten verbunden werden, lässt sich für die genannten Textsorten *Märchen* und *Kochrezept* beispielsweise folgendermaßen ausformulieren (vgl. Bachmann & Feilke 2014, S. 7f.):

- Ein märchenhaftes Setting für das Erzählen aufbauen
- Ein Kochrezept so gliedern, dass es jemand nachkochen kann

Auf diese Weise setzen sich die zugrundeliegenden Handlungsschemata aus „dem Gebrauch der Sprache in Texten, [...] grammatischen Konstruktionen, lexikalischen Wendungen und satzübergreifenden Mustern der Textorganisation“ (vgl. ebd., S. 8) zusammen. Damit können *Textprozeduren* als „Transmissionsriemen“ (Feilke 2014, S. 7) zwischen den vorher vorgestellten Schwerpunkten interpretiert werden, weil sie die kommunikative Rahmung der Textmuster als fehlendes Stück zwischen dem individuellen Schreibprozess der Schüler und dem fertigen Schreibprodukt situieren. Somit bilden sie eine systematische Bezugsgröße für das Textsortenwissen innerhalb der Schreibkompetenz.

Nachdem ein Überblick über die Geschichte und den gegenwärtigen Schreibunterricht gegeben wurde, sollen diese Aspekte nun in einem Dimensionskatalog aufgenommen werden. Die einzelnen Schritte werden im Folgenden dargestellt.

5.3 Dimensionskatalog zum Schreibunterricht

Die in den vorherigen beiden Abschnitten beschriebenen Traditionen und aktuellen Tendenzen des Schreibunterrichts stecken das weite Feld ab, das für das Unterrichten vom Texte schreiben in der Schule bearbeitet werden muss. Für die vorliegende Studie kommt dabei eine weitere Besonderheit hinzu: Da angehende Lehrkräfte in der ersten Phase der Lehrerbildung untersucht werden, müssen die genannten Aspekte in einem Erwerbszusammenhang betrachtet werden. Zu klären ist also, mit welchen schreibdidaktischen Inhalten die Studierenden in Berührung kommen, und wie sich diese zusammenfassen lassen. Aus diesem Grund wurden in einem ersten Schritt aus dem von Feilke und Pohl (2014) herausgegebenen Handbuch zum „Schriftlichen Sprachgebrauch – Texte verfassen“ verschiedene Dimensionen des Schreibunterrichts zusammengestellt. Die Darstellung orientiert sich dabei an der Einteilung in eine Subjekt-, Sach- und Institutionsperspektive von Fix (2006, S. 14f.). Diese Gliederung hat den Vorteil, dass sie auf die Interdependenzen von Lehrer, Schüler und Lerngegenstand im Sinne des didaktischen Dreiecks hinweist. Die Potentiale dieses Bezugs werden im weiteren Verlauf bei der Unterteilung der Dimensionen in fachwissenschaftliche und fachdidaktische Wissensbestände deutlich:

Beim Dimensionskatalog (vgl. Tabelle 2) handelt es sich um relevante Wissensbestände für den Schreibunterricht. Damit kann das Schreiben hinsichtlich der Ausprägungen seiner Dimensionen (qualitative Aspekte der Variation von Kompetenzen) und Niveaus (Unterschiede der Leistungsfähigkeit) untersucht werden (in Anlehnung an Feilke 2014a, S. 36f.). Der Katalog umfasst dabei Wissensbestände, die sich sowohl auf die Traditionen als auch auf die aktuellen Tendenzen des Schreibunterrichts beziehen. Darüber hinaus sind die abgeleiteten Dimensionen auch an den internationalen Forschungsdiskurs zum Schreiben anschlussfähig. So sind im Zuge eines Aufrufs der „National Commission of Writing in America’s Schools and Colleges“ von 2003, nach dem das Unterrichten von Schreiben einer erhöhten wissenschaftlichen Aufmerksamkeit bedarf, drei Handbücher erschienen (Bazerman 2008; MacArthur, Graham & Fitzgerald 2006; Smagorinsky 2005). In diesen sind alle vorgestellten Dimensionen, wenn auch durch verschiedene Schwerpunktsetzungen unterschiedlich ausgeprägt, zentrale inhaltliche Bezugsgrößen. Es folgt die tabellarische Darstellung der Dimensionen mitsamt einer kurzen Beschreibung des zugrundeliegenden Kriteriums:

Dimension	Kriterium
Schüler	
Schreibkompetenz	Welche Kompetenzen werden beim Schreiben benötigt?
Schreibprozess	Welche Prozesse laufen beim Schreiben ab?
Schreibentwicklung	Wie entwickeln sich die Schreibfähigkeiten bei Schülern?
Sache	
Textbegriff	Worin liegt die Besonderheit von Texten?
Textfunktion	Was kann mit Texten erreicht werden?
Textmuster und Textsorten	Welche Formen können Texte annehmen?
Lehrer	
Unterrichtskonzeptionen	Welche Schwerpunkte lassen sich setzen?
Schreibauftrag	Wie lassen sich die Schwerpunkte umsetzen?
Textbeurteilung	Wie können Texte beurteilt werden?

Tabelle 2: Dimensionskatalog zum Schreibunterricht

5.3.1 Validierung des Dimensionskatalogs

Natürlich handelt es sich bei dem oben dargestellten Katalog um ein Ideal. Jede der genannten Dimensionen eröffnet ein eigenes umfangreiches Forschungsfeld, welches als Ganzes nicht das zu erwartende Wissen der angehenden Lehrkräfte repräsentieren kann: Auch wenn die Probandinnen einen Schwerpunkt auf die Sprach- bzw. Schreibdidaktik gelegt haben sollten, wird nicht davon ausgegangen, dass sie zu jedem Wissensbestand ein elaboriertes Wissen vorweisen können.²⁵

Aus diesem Grund werden die oben dargestellten Dimensionen in einem zweiten Schritt mit neun einschlägigen Einführungsbüchern zur Sprach- bzw. Schreibdidaktik verglichen und auf diese Weise validiert. In alphabetischer Ordnung werden folgende Werke berücksichtigt: Baurmann (2017), Becker-Mrotzek und Böttcher (2009), Budde et al. (2012), Fix (2006), Fritzsche (2001), Merz-Grötsch (2016), Neuland und Peschel (2013), Ossner (2007) sowie Steinig und Huneke (2015). Die Auswahl der Publikationen erhebt keinen Anspruch auf Vollständigkeit, sondern ergibt sich aus dem oben beschriebenen Phänomen: Da die Studierenden z. B. in Einführungsvorlesungen häufig nur überblicksartig in Berührung mit den Wissensbeständen (beispielsweise den verschiedenen Schreibkonzeptionen) kommen, erscheint eine Fokussierung auf Einführungswerke angemessen. Mögliche vertiefende Wissensbestände, die z. B. in Seminaren mit entsprechender Schwerpunktsetzung erworben werden können (auf obigen Beispiel Bezug nehmend sind kreative Schreibkonzeptionen denkbar), können individuell betrachtet und kontextualisiert werden.

Mit dieser Einschränkung ist das Feld immer noch sehr weit: Es gibt zahlreiche Einführungen in die Sprach- bzw. Schreibdidaktik, die sich jährlich mehren. Um das Angebot einigermaßen überblicken zu können, wurden alle Publikationen auf Überblicksdarstellungen sondiert. Damit fallen dann Werke heraus, die einen spezifischen Gegenstand thematisieren, dem obigen Beispiel folgend also alle Werke, die nur kreative Schreibkonzeptionen berücksichtigen. Durch diesen Schritt ist die Anzahl der Publikationen überhaupt erst zu vergleichen.

Des Weiteren spielen Aktualitäts- und Verbreitungsgründe eine Rolle. Dahinter steht die Überlegung, ob die untersuchten Publikationen aktuell genug sind, dass sie in den Vorlesungen/Seminaren thematisiert werden und in der Universitätsbibliothek für die Probandinnen erreichbar sind. Somit verwundert es nicht, dass ein Großteil der Werke in den Erstauflagen nach dem Jahre 2000 entstanden sind. Für den Dimensionskatalog werden nun

²⁵ Eine genaue Darstellung des potentiellen Wissens findet sich in Abschnitt 6.5.

ausschließlich die aktuellen Auflagen der Publikation in Betracht gezogen, so dass sich Wissensbestände ergeben, die als derzeit relevant innerhalb der Schreibdidaktik erachtet werden können. Lediglich zwei Werke sind älter als zehn Jahre (Fix 2006 und Fritzsche 2001). In diesem Falle handelt es sich aber um Ausnahmen, die sich wie folgt erklären.

Insbesondere die Publikation „Schriftliches Arbeiten“ von Joachim Fritzsche muss altersbedingt hervorgehoben werden, die zum ersten Mal im Jahr 1994 erschienen ist. Dennoch wurde sie in den Katalog aufgenommen, da das Werk innerhalb der Einführungsbücher einen exponierten Status einnimmt: Als schreibdidaktischer Band der prominenten Reihe „Zur Didaktik und Methodik des Schreibunterrichts“ ist es häufiger Bezugspunkt der zitierten Publikationen – es kann somit als Standardwerk klassifiziert werden. Die bemerkenswerte Übersicht „Texte Schreiben: Schreibprozesse im Deutschunterricht“ von Martin Fix ist deshalb für die vorliegende Studie von Belang, da hier mit dem bereits angeführten Bezug zum didaktischen Dreieck erstmalig eine systematische Ordnung der Wissensbestände zum Schreibunterricht vorgenommen wurde.

Ebenfalls wurde bei der Auswahl berücksichtigt, dass ein Großteil der Probandinnen auf Grundschullehramt studiert und damit in der Primarstufe tätig ist.²⁶ Alle Einführungswerke sollen daher die Wissensbestände des Schreibunterrichts zumindest perspektivisch auch in Bezug zu Schreibanfängern setzen. So wird sich beispielsweise zugunsten der Publikation „Texte bearbeiten, bewerten und benoten“ von Becker-Mrotzek und Böttcher (2009) aufgrund des Primarstufenfokus entschieden und nicht für das stärker auf die Sekundarstufe bezogene Werk „Schreibkompetenz entwickeln und beurteilen“ (dies. 2006). Auf diese Weise wirkt sich die Stichprobenauswahl auf die Auswahl der Publikationen aus.

Zusammengefasst bleiben daraus die anfangs zitierten neun Einführungsbücher übrig. In Tabelle 3 findet sich eine tabellarische Darstellung der Werke in Relation auf die behandelten Dimensionen. Die Tabelle liest sich wie folgt: In den Spalten finden sich die verglichenen Werke, in den Zeilen die vorgestellten Dimensionen. Bei einem Haken wird die Dimension in dem jeweiligen Einführungsbuch thematisiert, bei einem Kreuz tritt sie nicht auf. Wenn eine Dimension in mehreren Publikationen nicht behandelt wird, werden Gründe dafür in der nachfolgenden Einzeldarstellung angegeben.

²⁶ Die Stichprobe wird ausführlich in Abschnitt 6.4 vorgestellt.

Werk Dimension	Baurmann 2017	Becker- Mrotzek & Böttcher 2009	Budde et al. 2012	Fix 2006	Fritzsche 2001	Merz- Grötsch 2016	Neuland & Peschel 2013	Ossner 2007	Steinig & Huneke 2015
Schüler									
Schreibkompetenz	✓	✗	✓	✓	✗	✗	✓	✗	✓
Schreibprozess	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Schreibentwicklung	✓	✓	✗	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Sache									
Textbegriff	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✗	✓	✓
Textfunktion	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Textmuster/-sorten	✓	✓	✗	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Lehrer									
Konzeptionen	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✗	✓
Schreibauftrag	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Textbeurteilung	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓

Tabelle 3: Abgleich der Dimensionen mit den Einführungsbüchern

5.3.2 Fachwissenschaftliche und fachdidaktische Dimensionen

Um die Dimensionen differenzierter betrachten und in den Kontext der bereits genannten Forschungsergebnisse einordnen zu können, bietet sich eine Aufteilung nach fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Wissensbeständen an. Wie in Abschnitt 3.1.1 dargestellt, hat das Fachwissen nach der Taxonomie von Shulman (1986) einen historischen und systematischen Aspekt, das fachspezifisch-pädagogische Wissen einen Erwerbs- und Vermittlungsaspekt. Besonders letzteres hat im Falle des Schreibunterrichts einen besonderen Stellenwert, da hier neben den erwähnten Vermittlungsaspekten vor allem Erwerbsaspekte eine erhebliche Rolle spielen. Diese These lässt sich anhand der Schriftspracherwerbsforschung begründen: Schriftlich konzeptuelle Fähigkeiten bilden sich medial mündlich als sogenannter „protoliteraler Schriftspracherwerb“ deutlich vor dem Schriftspracherwerb aus (vgl. Feilke 2006, S. 178f.). Der Eintritt in die mediale Schriftlichkeit findet hingegen meistens erst mit der Einschulung statt. Folglich lassen sich die darauf abzielenden Wissensbestände in dem von Fix (2006, S. 14f.) herangezogenen didaktischen Dreieck den Ecken des Schülers (Erwerb) und des Lehrers (Vermittlung) zuordnen.

Die Schreibkompetenzen bilden die Vorgaben: Sie werden in dieser Studie als Modellierungsmöglichkeiten verschiedener Subkompetenzen verstanden, die erworben werden müssen, um ein kompetenter Schreiber zu werden. Die Textbeurteilung setzt am anderen Ende an, welches die modellierten Schreibkompetenzen überprüft. Schreibkonzeptionen und Schreibmethoden sind notwendige Verbindungsstücke zwischen den beiden Polen und stellen ein Repertoire bereit, mit dem die Schreibkompetenzen vermittelt werden können. Die Schreibentwicklung systematisiert diesen Weg, indem sie mittels Diagnosetools den Erwerb überprüft und modelliert. Eine Ausnahme stellt der Schreibprozess dar, der als solcher auch Vermittlungs- und Erwerbsaspekte aufweist. Er wird in der Studie allerdings dem fachdidaktischen Wissen zugeordnet, was sich aus seiner Forschungstradition erklären lässt: Das „structure of the writing“-Modell (Flower & Hayes 1980) als sogenanntes „Ur-Modell“ des Schreibprozesses (Ossner 2007, S.104) hat eben nicht Schreibanfänger im Blick, sondern wurde auf der Grundlage von Schreibexperten entwickelt. Neben der erwähnten Ausnahme finden sich die fachdidaktischen Wissensbestände innerhalb des didaktischen Dreiecks ausschließlich in der Ecke der Sache bzw. des Lerngegenstandes. Diese Aufteilung ist intuitiv einleuchtend, wird aber noch einzeln erläutert. Im Falle des Textbegriffs und der Textfunktion handelt es sich um abstrakte textlinguistische und pragmatische Fachinhalte, die als solche selten dezidiert im Schreibunterricht vermittelt werden. Dennoch stellen sie zur Durchdringung der Fachgegenstände notwendige

Wissensbestände dar. Ein Beispiel hierfür sind Textmuster und Textsorten, die sich über ihre konzeptuelle Schriftlichkeit und über ihren pragmatischen Zweck erläutern lassen. Aus diesem Grunde wird letztere Dimension auch als fachwissenschaftlicher Gegenstand eingeordnet, auch wenn es rein schulische Textsorten gibt (z. B. Erörterungen).

Zusammenfassend ergibt sich auf diese Weise folgende Differenzierung: Fachwissenschaftliche Dimensionen umfassen den Schreibprozess, den Textbegriff, die Textfunktion und die Textsorten und Textmuster, fachdidaktische Dimensionen umfassen die Schreibkompetenz, die Schreibentwicklung, die schreibdidaktischen Konzeptionen, den Schreibauftrag und die Textbeurteilung. Im Anschluss wird eine dieser Differenzierung folgende Einzeldarstellung der Dimensionen präsentiert.

5.3.2.1 Fachwissenschaftliche Dimensionen

Im Folgenden findet sich eine Einzeldarstellung der fachwissenschaftlichen Dimensionen des Schreibunterrichts (vgl. 5.3). In der Einzeldarstellung werden zum einen die Inhalte aus den Einführungsbüchern angeführt, die zum anderen mit aktuellen Erkenntnissen aus dem Handbuch zum „Schriftlichen Sprachgebrauch – Texte verfassen“ (hrsg. von Feilke & Pohl 2014) ergänzt werden.

Schreibprozess

Der Schreibprozess deckt nach Wrobel (2014, S. 85) das Kompetenzfeld „Prozesskompetenz“ ab, in welchem Kenntnisse und Fähigkeiten zur Organisation des Schreibprozesses thematisiert werden. Im Sinne des Schreibens als Problemlöseprozess (vgl. Flower & Hayes 1980) lautet die dazugehörige Aufgabe: Wie gehe ich vor?

Aufgrund der besonderen Relevanz dieser Aufgabenstellung ist die Prozesskompetenz zum „vorherrschenden Paradigma der Schreibdidaktik“ (Wrobel 2014, 85f.) geworden. So hat die Schreibprozessforschung in den letzten 30 Jahren zu einer Vielzahl von Konzeptionen, Modellen und Ergebnissen geführt, die auch Einzug in die Bildungsstandards des Deutschunterrichts gefunden haben (ebd., S. 86f.). Aus dem Grund verwundert es nicht, dass die Dimension Schreibprozess von allen einbezogenen Publikationen thematisiert wird. Der Forschungszweig wurde angeregt durch die sogenannte „kognitive Wende“ in den späten 1960er Jahren: Aufgrund der teilweise desolaten Schreibleistungen wurde Anfang 1980 in Amerika begonnen, den eigentlichen Prozess des Schreibens als kognitive Fähigkeit zu betrachten, nach der Schreiben sich nicht in einem einzigen Produktionsakt erschöpft (Baurmann 2017, S. 10). Wichtige Pionierarbeit leisteten dabei Flower und Hayes mit dem

„structure of the writing“-Modell (1980), nach dem Schreiben die Phasen „Planen“, „Formulieren“ und „Überarbeiten“ umfasst. Die einzelnen Phasen werden rekursiv durchlaufen und von einer sogenannten „Monitor“-Einheit überwacht (Flower & Hayes 1981, S. 371ff.). Das sogenannte kognitive Modell des Schreibens wurde in der BRD intensiv rezipiert und gilt seitdem als „Ur-Modell“ des Schreibprozesses (Ossner 2007, S. 104), welches eng mit der Dimension in Verbindung steht. Daher verwundert es nicht, dass es in sämtlichen vorgestellten Einführungsbüchern aufgegriffen und erläutert wird. Allerdings wird es nur selten diskutiert: Lediglich Becker-Mrotzek und Böttcher (2009, S. 17f.) verweisen auf den Fokus des Modells auf Schreibexperten. Einen weiteren Kritikpunkt nennt Fix (2006, S. 38f.), der auf die fehlende Berücksichtigung der Schreibfunktion bzw. der Schreibhandlung aufmerksam macht. Je nach spezifischer Ausrichtung der Kritik werden einige der zahlreichen Erweiterungen (z. B. Wrobel 1995; Ludwig 1983) genannt bzw. einzelne Schreibphasen ausdifferenziert. Damit wird in den Einführungspublikationen immerhin angedeutet, dass es auch kommunikative Schreibprozessmodelle gibt, die das Schreiben stärker in seinen Kommunikationszusammenhang einordnen (vgl. exemplarisch das „kommunikative Modell des Schreibens von Becker-Mrotzek & Böttcher 2006, S. 27), sowie auch Modellierungen zu Schreibstrategien, die auf individueller Ebene den Schreibprozess unterstützen (vgl. Ortner 2000, S. 346ff.; Bereiter & Scardamalia 1987). Allerdings werden die Ergänzungen nicht der hohen Komplexität des Schreibprozesses gerecht. So wird in keiner der untersuchten Publikationen erwähnt, dass Hayes (1996) selbst das zitierte Modell einer Revision unterzogen und auf didaktische Fragestellungen bezogen hat. Zu nennen sind hier die Relevanz der Aufgabenumgebung, individueller Faktoren und Ausführungen zur Interdependenz der Phasen. In einer weiteren Überarbeitung (Chenoweth & Hayes 2001) werden alle genannten Aspekte in drei hierarchisch aufeinander aufbauenden Ebenen (Resource Level, Process Level und Control Level) eingeordnet.²⁷ Zwar führt Wrobel (2014, S. 91) an, dass das kognitive Modell auch mit seinen Erweiterungen von einem weitestgehend „zielbezogenen, planbasierten und modularen“ Verständnis von Schreiben ausgeht, dennoch konnten mit dem Modell erstmalig fundamentale Einsichten in den Schreibprozess gewonnen werden. Daher kann potentiell zum Schreibprozess von den Studierenden erwartet werden, dass sie zumindest das erste Modell von Flower und Hayes (1980) kennen, auch, weil es in der von den meisten Probandinnen besuchten Einführungsvorlesung zur Deutschdidaktik an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg (vgl. 6.5) thematisiert wurde.

²⁷ Eine ausführliche Besprechung des Modells findet sich in Feilke (2014, S. 42ff.).

Textbegriff

Der Textbegriff ist eine Dimension, die dem Schreibunterricht theoretisch zugrunde liegt. Nach dem Alltagsverständnis sind Texte schriftlich, der prototypische Text liegt also geschrieben vor (Hoffmann 2014, S. 54). Dem gegenüber werden Texte in der Sprachwissenschaft ausgehend von Hartmann (1968, S. 212) als höchste Stufe linguistischer Struktureinheiten beschrieben: „Es wird, wenn überhaupt gesprochen wird, nur in Texten gesprochen.“ Dabei ist bemerkenswert, dass, obwohl sich in allen zugrundeliegenden Publikationen Ausführungen zur Dimension Textbegriff finden, nur Fix (2006, S. 75ff.) und Ossner (2007, S. 107) Angaben zur linguistischen Ausgestaltung von Texten machen: In beiden Werken wird auf die Textualitätskriterien von Beaugrande und Dressler (1981)²⁸ verwiesen, in denen zwischen Kohäsion (grammatische Bezüge auf der Textoberfläche) und Kohärenz (Verstehenszusammenhänge im Rahmen eines einheitlichen Welt- oder Situationsmodells) unterschieden wird. Allerdings handelt es sich insbesondere bei der Kohärenz um ein schwieriges Konzept, welches nach Hoffmann (2014, S. 68ff.) verschiedenste Textualitätsmerkmale umfasst, wie z. B. Satellitentexte (paratextuelle Bezüge im Sinne von Genette 1993), Textanfänge (konventionelle Bezüge wie eine Titelei), Textrahmen und Textdeixis (Verankerung der Raum- und Zeitbereiche des Textes), die thematische Struktur (Topik, Thema und Rhema), sowie die Verknüpfung von Gedanken (anderweitige Konnektoren wie Konjunkturen, Subjunkturen etc.).

Die in der Auflistung angeführten Textualitätskriterien werden in den Einführungswerken unsystematisch thematisiert. Zumeist beruhen die Angaben auf Textkonzeptionen oder Textdefinitionen: In den meisten Fällen wird auf die unterschiedlichen Kommunikationssituationen von geschriebenen Texten und mündlichen Diskursen verwiesen. Gespräche ermöglichen einen dynamischen Wissensaustausch, in dem Handlungsdruck und Tempo zulasten der Planungsmöglichkeiten sehr hoch sind (vgl. Hoffmann 2014, S. 58). Im Gegensatz dazu ermöglichen Texte den Austausch mit einem nicht anwesenden Kommunikationspartner (vgl. z. B. Merz-Grötsch 2016, S. 10). Dieser Zusammenhang wird in nahezu der Hälfte der Einführungswerke anhand des Textbegriffs von Ehlich (1983) erläutert. Demnach definieren sich Texte dadurch, dass sie überdauernd und unabhängig von Ort und Zeitpunkt rezipierbar sind. Die Sprechsituation ist also im Gegensatz zu Diskursen zerdehnt. Allerdings sind auch mündliche Texte möglich, die zumeist durch Gedächtnisstützen (sogenannte „Umformungen“ nach Ehlich 1983) wie Alliterationen, Reime, Organisationen von Listen etc. strukturiert sind (vgl. Hoffmann 2014, S. 59).

²⁸ Die genannten Textualitätskriterien werden in Adamzik (2004) ausführlich diskutiert.

Ebenso finden sich in mehr als der Hälfte der Publikationen (mit Ausnahme von Baurmann 2017; Becker-Mrotzek & Böttcher 2009 und Fritzsche 2001) Erläuterungen zur konzeptionellen Unterscheidung von Mündlichkeit und Schriftlichkeit nach Koch und Oesterreicher (1985). Demnach gibt es neben der medialen noch eine konzeptionelle Ebene (vgl. 5.2), d. h. ein Text kann durchaus medial mündlich, aber konzeptionell schriftlich gestaltet sein (z. B. eine Predigt) und vice versa (z. B. ein Tagebucheintrag).

Insgesamt präsentiert sich die Dimension Textbegriff also vielschichtig. Potentiell kann angenommen werden, dass die Studierenden sowohl Angaben über Definitionen von Textbegriffen machen, über die konzeptionelle und mediale Unterscheidung von Texten referieren bzw. diese sogar systematisch auf Textualitätskriterien beziehen können. Das ist realistisch, weil sämtliche genannten Faktoren auch Inhalte der deutschdidaktischen Vorlesung im Bachelor (vgl. 6.5) waren.

Textfunktion

Die Dimension Textfunktion erwächst nach Steinhoff (2014a, S. 331) aus dem medial-konzeptionellen Anforderungs- und Ermöglichungsprofil des Schreibens und ist somit eng mit dem Textbegriff verbunden. Auf diesen Zusammenhang verweist schon die prominente Textdefinition von Brinker (1997, S. 17), nach der Texte neben der Bildung einer kohärenten Zeichenfolge auch eine kommunikative Funktion signalisieren. Die Realisierung von Texten und Diskursen setzt also das Wissen über spezifische Text- und Diskursformen, d. h. konventionelle und standardisierte Problemlösungen, voraus. So erfordert der adäquate kommunikative Einsatz von Texten („Illokution“ nach Austin 1962) Wissensbestände über die zeitliche und räumliche Ruptur (vgl. Ehlich 1983) mitsamt ihren Implikationen, zusätzlich muss der Leser antizipiert und der Zweck der Handlung intendiert werden (vgl. Hoffmann 2014, S. 60). Die großen Zusammenhänge zwischen Textbegriff und Textfunktion werden auch in den untersuchten Publikationen betont: Beide Dimensionen werden in nahezu allen Einführungswerken thematisiert und aufeinander bezogen. Häufig wird der Bezug auch pragmatisch hergestellt, indem Texte die Erfüllung von kommunikativen gesellschaftlichen und individuellen Grundbedürfnissen ermöglichen (vgl. z. B. Merz-Grötsch 2016, S. 13). Insgesamt erfüllen Texte also spezifische kommunikative Funktionen. Dieser Schwerpunkt hat nach Hoffmann (2014, S. 54) dazu geführt, dass das „Organonmodell“ von Bühler (1934) wiederentdeckt wurde, welches zwischen subjektbezogenen Ausdruck (Sender), sachorientierter Darstellung (Gegenstände und Sachverhalte) und adressatenorientiertem Appell (Empfänger) unterscheidet. Auf diese Weise lassen sich Texte funktional begründen, ohne dabei die Dynamik von Sprache zu vernachlässigen (Hoffman 2014, S. 54).

Auf die genannten theoretischen Ansätze beziehen sich auch die Einführungswerke zur Schreib- und Sprachdidaktik: Trotz seines Alters wird das *Organonmodell* in mehr als der Hälfte aller Einführungsbücher zur Dimension Textfunktion genannt (mit Ausnahme von Baumann 2002; Becker-Mrotzek & Böttcher 2009 und Ossner 2007). Daneben wird auch mehrfach Jakobsons „Modell der kommunikativen Funktionen“ (1971) aus dem Prager funktionalen Strukturalismus angeführt, welches auf Grundlage des *Organonmodells* noch weitere Formen der Darstellung (referentiell, poetisch, phatisch und metasprachlich) unterscheidet. Diese Ergänzung ist im Rahmen der theoretischen Impulse aus der sogenannten pragmatischen Wende zu begründen (vgl. Hoffmann 2014, S. 54).

Natürlich wurden im Laufe der Zeit noch zahlreiche weitere Differenzierungen und Erweiterungen der Schreibfunktionen entwickelt, die allerdings kaum thematisiert werden. Einzig Brinkers „Grundfunktionen des kommunikativen Kontakts“ (1997), der sich zusätzlich für eine „ästhetische“ Funktion stark macht, wird mehr als einmal genannt. Allerdings lassen sich alle Erweiterungen und Ausdifferenzierungen von Textfunktionen in die drei grundlegenden kommunikativen Funktionen des *Organonmodells* einordnen. Da dieses in der Vorlesung zur Deutschdidaktik im Bachelor (vgl. 6.5) vorgestellt und diskutiert wurde, kann angenommen werden, dass die Probandinnen eine Aufteilung von Textfunktionen nach Ausdruck, Darstellung und Appell vornehmen können. Spannend ist, inwiefern es ihnen gelingt die Funktionen sinnvoll auf den Textbegriff und Textformen zu beziehen.

Textmuster und Textsorten

Die in den Dimensionen Textbegriff und Textfunktion beschriebene pragmatische Schwerpunktsetzung stärkt auch die Rolle von Textmustern und Textsorten (vgl. 5.2). Texte können als „sprachliche Handlungsmuster“ (vgl. Ehlich & Rehbein, 1979) oder „kommunikative Gattungen“ (vgl. Luckmann 1986) gesellschaftlich normierte Problemsituationen lösen (Hoffmann 2014, S. 60). Dazu bedarf es ein Wissen über die *Illokution* von Texten, um den beabsichtigten Zweck zu erreichen. Dieser Zusammenhang wird auch in allen untersuchten Einführungswerken aufgegriffen. Insgesamt werden die Dimensionen *Textmuster & Textsorten* bis auf eine Ausnahme (Budde et al. 2012) von allen Publikationen thematisiert. Dahinter verbergen sich zwei unterschiedliche Konzepte, die in allen verglichenen Einführungsbüchern unterschieden werden: Das grundlegendere Prinzip sind Textmuster. Sie richten sich nach der Textfunktion, also im Sinne Bühlers nach expressiven, informativen oder appellativen Schreibenanlässen (vgl. Fix 2006, S. 93; Steinig & Huneke 2015, S. 124). Mit Bezug auf Adamzik und Neuland (2005) entsprechen sie einer Art „Formular“, welches den Schreibprozess entlastet (vgl. z. B. Ossner 2007, S. 121).

Alle Publikationen nennen die Textmuster *Erzählen*, *Beschreiben*, *Berichten* und *Erörtern*; lediglich Baurmann (2017) sowie Steinig und Huneke (2015) fügen noch das *Schildern* an, Merz-Grötsch (2016) das *Anleiten*. Die beiden letztgenannten Textmuster sind ebenfalls wichtig und tradiert, weshalb es verwunderlich ist, dass sie nicht in allen Werken genannt werden.²⁹ Diese These lässt sich auch durch das aktuelle Handbuch zum *Schriftlichen Sprachgebrauch – Texte verfassen* (hrsg. von Feilke & Pohl 2014) stützen, welches dem Erzählen (Ohlhus 2014), Berichten (Feilke 2014b), Beschreiben (Ossner 2014), Instruieren (Bachmann 2014), Argumentieren (Pohl 2014b), sowie dem Referieren (Steinhoff 2014b) eigene Kapitel widmet: Das schriftliche Erzählen hat dabei einen Sonderstatus inne. Es steht häufig am Anfang der schriftlichen Textentwicklung, da die meisten Kinder schon im Sinne der Protoliteralität Erfahrungen mit mündlichen Erzählen haben. Sie lassen sich nach Ohlhus (2014, S. 216) als „satzübergreifende sprachliche Einheiten beschreiben, die partikulare Ereignisse bzw. Ereignisketten zum Gegenstand haben“. Dem gegenüber sind Berichten, Beschreiben, Erklären und auch Argumentieren Formen sprachlichen Handelns im Sinne der kommunikativen Schwerpunktsetzung (vgl. Feilke 2014b, S. 33). Beim Berichten soll jemand anderes in Kenntnis über einen Sachverhalt oder individuelle Erfahrungen gesetzt werden (ebd.), beim Beschreiben soll ein Sachverhalt bzw. eine Sachverhaltskette festgehalten werden (Ossner 2014, S. 252). Argumentieren hingegen ist wie Pohl (2014b, S. 287) aufzeigt ein schillernder Begriff, der je nach Prämisse und Konklusion verschiedene Dinge bezeichnet: Entweder sollen einzelne Aussagen oder ganze Behauptungen logisch begründet werden, zum Teil beinhalten Argumentationen aber auch noch Aspekte des Schussfolgerens.

In den Einführungswerken argumentiert Fix (2006, S. 92) als einziger dafür, Textmuster als Normen für Textsorten zu betrachten. Letztere werden dabei vornehmlich als für die Schule entwickelt beschrieben und können beliebig ausdifferenziert werden (vgl. Merz-Grötsch 2016, S. 14). Eine bekannte Ausdifferenzierung findet sich in Marthalers „Aufsatzmatrix“ (1962; vgl. 5.1), in der sechs verschiedene Textsorten nach objektiv-sachlichem und subjektiv-persönlichem Schreiben getrennt werden. Obwohl die *Aufsatzmatrix* im Sinne des pragmatischen Schwerpunkts überholt ist, wird sie in allen vorgestellten Publikationen erwähnt. Diese Beobachtung zeugt von ihrer Wirkungsmacht bis in die heutigen curricularen Vorgaben. Insgesamt wird davon ausgegangen, dass die Studierenden zahlreiche Textmuster und Textsorten (z. B. aus ihrer eigenen Schulzeit, ersten Lehrerfahrungen etc.) aufzählen können. Dabei wird zu prüfen sein, ob sie systematisch zwischen beiden Konzepten trennen.

²⁹ Dass die Textmuster Instruieren und Referieren in den Einführungswerken nur sporadische Erwähnung finden ist insbesondere aufgrund ihres funktional-pragmatischen Charakters verblüffend (vgl. Bachmann 2014; Steinhoff 2014b).

5.3.2.2 Fachdidaktische Dimensionen

Im Folgenden findet sich eine Einzeldarstellung der fachdidaktischen Dimensionen des Schreibunterrichts (vgl. 5.3). In der Einzeldarstellung werden erneut zum einen die Inhalte aus den Einführungsbüchern angeführt und zum anderen mit aktuellen Erkenntnissen aus dem Handbuch zum *Schriftlichen Sprachgebrauch – Texte verfassen* (hrsg. von Feilke & Pohl 2014) ergänzt.

Schreibkompetenz

Die Dimension Schreibkompetenz (auch „literale Kompetenzen“ nach Feilke 2014a) liegt allen anderen Dimensionen quer und ist daher innerhalb des Schreibunterrichts ein zentrales Konzept. Literalität definieren Günther und Ludwig (1994, S. VIII; für einen Überblick vgl. auch Barton 1994) als „gesellschaftliche Zustände, die dadurch gekennzeichnet sind, daß nicht nur repräsentative Teile der Bevölkerung lesen und schreiben können, sondern, daß auch das gesellschaftliche Leben insgesamt durch Formen schriftlicher Kommunikation bestimmt ist.“ Diese Zielbestimmung ist dem Schreibunterricht seit der Aufklärung immanent (vgl. 5.1), dennoch handelt es sich bei der Schreibkompetenz hinsichtlich der curricularen Erwartungen, der sprachlichen Erwerbsvoraussetzungen und der wissenschaftlichen Erforschung um ein vergleichsweise junges Bildungsziel (vgl. Feilke 2014a, S. 33). Auf diese Weise lässt sich erklären, dass die Schreibkompetenz trotz ihres zentralen Charakters nur in den aktuellen Einführungsbüchern thematisiert wird. Grundlegend basiert sie auf der Umstellung von der Input- zur Outputorientierung und der dazugehörigen Erstellung nationaler Bildungsstandards (vgl. Steinig & Huneke 2015, S. 39). Alle die Schreibkompetenz berücksichtigenden Publikationen führen den Kompetenzbegriff von Weinert (2001, vgl. 2.2) an, nach dem Kompetenz als eine kognitive, motivationale und volitionale Fertigkeit und Fähigkeit verstanden wird. Als primäres Ziel wird angegeben, nach dieser Definition ein systematisches Modell von Schreibkompetenz zu entwickeln, auf das sich die Bildungsstandards beziehen können. Das überrascht, da es eine Vielzahl von Kompetenzmodellierungen zum Schreiben gibt, die durchaus unterschiedliche Akzente setzen und z. B. Problemlösewissen, wie es im Weinertschen Kompetenzbegriff eingeschrieben ist, nicht fokussieren (vgl. Pohl 2014a, S. 102f.). So verweist Feilke (2014a, S. 36) darauf, dass es kein allgemeingültiges Modell literaler Kompetenz gibt, vor dessen Hintergrund sich die Forschungsdiskussion referieren ließe. Vielmehr sind die Modelle ein Produkt „der jüngsten Konjunktur von empirischen Großuntersuchungen zur Leistungsmessung und den entsprechenden Versuchen, literale Fähigkeiten psychometrisch zu bestimmen.“

Vor diesem Hintergrund sollen drei aktuelle und einschlägige Modellierungen von Schreibkompetenz vorgestellt werden, um die Unterschiede zwischen den einzelnen Modellen aufzuzeigen und zu erläutern:

Das erste Modell liegt der DESI-Studie (Harsch et al. 2007, S. 56) zugrunde. Hier werden keine prozess- oder entwicklungsbezogene Aspekte berücksichtigt, sondern alleine das Schreibprodukt avisierende Anforderungsbereiche („textsortenspezifische Aufgabenlösung“ und „Sprachsystematik“), die nach unterschiedlichen Niveaus aufgeteilt werden. Durch diese pragmatische Entscheidung ist auf der einen Seite eine gute Operationalisierbarkeit und Darstellbarkeit der Ergebnisse gegeben, allerdings fehlt auf der anderen Seite eine entsprechende theoretische Fundierung (vgl. Philipp 2012, S. 15). Die zweite Variante ist das „Kompetenzmodell Schreiben“ von Becker-Mrotzek und Schindler (2007, S. 24), die das „Kompetenzmodell zum Deutschunterricht“ von Ossner (1994), welches das gesamte Unterrichtsfach Deutsch im Blick hat, auf den Schreibunterricht beziehen. Darin werden verschiedene Wissensbestände beschrieben, die nach den Wissensklassifikationen (vgl. 3.2.1) differenziert werden. Auf eine Einteilung nach Kompetenzniveaus wird verzichtet, diese ist in den einzelnen Wissensbeständen aber gegeben (z. B. wird angenommen, dass Erzählungen weniger komplex seien als Argumentationen; vgl. ebd., S. 16f.). Im dritten Modell von Baurmann und Pohl (2009, S. 96) werden die Wissensklassifikationen als externe Faktoren ebenfalls aufgegriffen. Erweiternd zu DESI werden aber neben schreibprodukt- auch schreibprozessbezogene Faktoren einbezogen, um möglichst spezifisch verschiedene Anforderungsniveaus des Schreibens aufzuzählen. Damit handelt es sich bislang um den umfassendsten Versuch, die Schreibkompetenz zu modellieren.

Anhand des Referats werden verschiedene Unterschiede innerhalb der Modellierungen von Schreibkompetenzen evident: Der großen Bandbreite entsprechend werden auch in den Einführungsbüchern verschiedene Konstrukte von Schreibkompetenzen genannt. Am häufigsten ist das Kompetenzmodell von Ossner (1994) angeführt. Mehrfach wird auch auf das Kompetenzmodell von Fix (2006) verwiesen, nach dem Schreibkompetenz eine „Wissens-Fähigkeiten-Kombination“ von vier Teilkompetenzen (inhaltliche Kompetenz, Formulierungs- und Revisionskompetenz, Zielsetzungskompetenz und Strukturierungskompetenz) ist und damit auch Produkt-, Prozess- und Funktionsaspekte berücksichtigt. Potentiell wird weniger erwartet, dass die Studierenden sich auf ein bestimmtes Modell beziehen, sondern eher einzelne Kompetenzen nennen. Dabei wird interessant sein, ob es gelingt diese in eine systematische Zuordnung zu bringen.

Schreibentwicklung

Die Schreibentwicklungsforschung ist alleine aufgrund der Anzahl der deutschsprachigen Monographien ein mittlerweile gut etablierter Forschungszweig (vgl. Pohl 2014a, S. 101). Dementsprechend wird die Schreibentwicklung auch bis auf eine Ausnahme (Budde et al. 2012) von allen Publikationen behandelt. Grundsätzlich wird mit der Dimension das weiterführende Schreiben nach dem Erstspracherwerb bezeichnet (vgl. Fix 2006, S. 50). Allerdings kann Pohl (2014a, S.101) aufzeigen, dass es eine terminologische Uneinheitlichkeit gibt, die je nach spezifischer Perspektive die Entwicklung von Textkompetenzen (Augst et al. 2007), Textproduktionskompetenzen (Quasthoff & Ohlhus 2009) oder schriftlich-konzeptuellen Fähigkeiten (Feilke 2006) miteinschließt.³⁰ Sämtliche Ansätze werden aber durch die von Feilke (ebd., S. 179) beschriebene theoretische Umorientierung geeint, mit der die Schreibentwicklung von einem *Lerngegenstand* zu einem *Erwerbsgegenstand* rekonzeptualisiert wurde.

Dem Begriff Entwicklung ist neben dem Faktor Zeit auch die Gerichtetheit auf ein Entwicklungsziel immanent, wodurch er vom Begriff Veränderung unterschieden werden kann (vgl. Hoppe et al. 1977, S. 22). Dieser Grundlage folgend wird die Schreibentwicklung in den untersuchten Publikationen als der Versuch beschrieben, die komplexe Fähigkeit des Schreibens in einzelne Teilfähigkeiten aufzulösen und in Stufen und Dimensionen zu modellieren. Ein entsprechender Fokus zeigt sich insbesondere darin, dass in allen Einführungsbüchern das „development in writing“-Modell von Bereiter (1980) genannt wird. Besagtes Modell teilt die Schreibentwicklung in Anlehnung an Piaget in fünf Stufen auf: 1. assoziatives Schreiben, 2. performatives Schreiben, 3. kommunikatives Schreiben, 4. authentisches Schreiben, sowie 5. epistemisches Schreiben (Übersetzung nach Ossner 1996). Jede Stufe enthält dabei anspruchsvollere Anforderungen, die erst durch die Kombination beherrschter Teilfähigkeiten erreicht wird (vgl. Baumann 2002, S. 22). In den untersuchten Publikationen wird das Modell übergreifend für seine Implikation kritisiert, dass bestimmte Textsorten erst mit einer bestimmten Stufe der Schreibentwicklung geschrieben werden können. Einschlägige textsortenspezifische Studien (für Argumentationen Augst & Faigel 1986, für Erzählungen Boueke et al. 1995, für Instruktionen Becker-Mrotzek 1997) konnten jedoch aufzeigen, dass jede Textsorte eine spezifische Kompetenz erfordert. In der textsortenübergreifenden Untersuchung von Augst et al. (2007) zeigt sich zudem, dass sich die Textsortenkompetenzen unterschiedlich entwickeln bzw. in einigen Entwicklungsstufen sogar Stagnationen oder Regressionen erfahren können (vgl. auch Pohl 2008, S. 106).

³⁰ Auch im englischsprachigen Diskurs findet sich eine terminologische Uneinigkeit (vgl. Wells Rowe 2008; Collins & Michaels 2006; Donovan & Smolking 2006).

Daher erscheint ein derartiger Fokus auf Schreibentwicklungsmodelle nicht sinnvoll. Erweiternd dazu kann Pohl (2014a, S. 104f.) anhand eines Vergleichs fünf aktueller Kompetenzmodellierungen (vgl. die Ausführungen zur Schreibkompetenz) zeigen, dass sie im Gegensatz zu frühen Schreibentwicklungsmodellen „keine erklärende Strukturierung vorsehen“ und darüber hinaus „etwaige interne Zusammenhänge/Abhängigkeiten von Teilkompetenzen untereinander oder gar eine hierarchische Strukturiertheit von Teilkompetenzen grundsätzlich“ nicht mehr annehmen oder modellieren. Anstelle dessen wird zumeist der pragmatische Rahmen von Kommunikationssituationen fokussiert, der sich innerhalb der Schreibentwicklung in der Annahme widerspiegelt, dass sich Entwicklungen nur innerhalb pragmatisch situierter Sprachhandlungskontexte vollziehen können (vgl. Feilke 1996). Des Weiteren sind modale und mediale Erwerbsinterdependenzen sowie das sogenannte „Schreibalter“ (im Gegensatz zum biologischen Alter; vgl. Bachmann & Sieber 2004) wichtige Entwicklungsaspekte, in denen die Vorerfahrungen des Kindes mit Schriftlichkeit berücksichtigt werden (vgl. Pohl 2014a, S. 125f.).

Daher präsentiert sich die Dimension Schreibentwicklung insgesamt als sehr komplex. Da in den untersuchten Publikationen aber ein Fokus auf Schreibentwicklungsmodelle gelegt wird, kann hier ein Schwerpunkt erwartet werden. Das gilt insbesondere auch, weil verschiedene Modelle in der deutschdidaktischen Bachelorvorlesung (vgl. 6.5) diskutiert wurden.

Schreibdidaktische Unterrichtskonzeptionen

Die Schreibdidaktischen Unterrichtskonzeptionen stellen übergeordnete Ziele und didaktische Überlegungen für das schulische Schreiben dar. Aufgrund dessen hängen sie stark mit der Forschungsgeschichte der Schreibdidaktik zusammen (vgl. 5.1). Dabei kann schnell der Eindruck entstehen, dass die verschiedenen sich herausbildenden Konzeptionen einander ablösen. Das ist allerdings nicht der Fall, sondern bestehende Konzeptionen existieren weiterhin, vermischen sich mit neuen Varianten und differenzieren sich aus (vgl. Fix 2006, S. 112). Prinzipiell können zwei zentrale Konzepte unterschieden werden (Schreiben innerhalb grammatischer Sprachreflexion wird hier ausgeklammert, vgl. dafür Klotz 2014): Zum einen ein systematischer, auf Vermittlung von Textmustern abzielender Aufsatzunterricht, zum anderen offene und weniger normenzentrierte kreative Verfahren (vgl. Abraham 2014b, S. 373). Beide Konzepte wandeln sich wie oben skizziert im Laufe der Forschungsgeschichte. Die Veränderungen werden in den untersuchten Einführungswerken zur Sprach- bzw. Schreibdidaktik ähnlich nachgezeichnet: Das Schreiben von Texten war ursprünglich durch einen starken Fokus auf stilistische Normen und formelle Muster geprägt, welcher in der heutigen Sprachdidaktik unter dem Label „gebundener Aufsatz“ bekannt ist.

Diese Vorgaben finden sich noch immer in den Normen bestimmter Textmuster und Textsorten (vgl. Fix 2006, S. 112f.). Eine weitere aufsatzgebundene Konzeption ist der in den 1920er Jahren entwickelte „sprachgestaltende Aufsatz“, der sich aus der Angemessenheit des richtigen inhaltlichen Ausdrucks begründet und nach der NS-Zeit eine starke Konjunktur erfahren hat (Fix 2006, S. 113). Wegen seiner großen Normzentrierung wurde der gebundene Aufsatz Anfang des 20. Jahrhunderts jedoch stark kritisiert und der sogenannte „freie Aufsatz“ bildete sich heraus, welcher auf die subjektive und persönliche Schöpfungskraft des Kindes abzielte (Becker-Mrotzek & Böttcher 2009, S. 10). Diese Aufsatzform lässt sich heute innerhalb des „kreativen Schreibens“ subsumieren, für das Spinner (1996, S. 82f.) die drei Prinzipien „Irritation“, „Expression“ und „Imagination“ herausstellt. Den Erwartungen nach wird das Schreiben durch kreative Verfahren auf sich selbst zurückgeführt. Aufgrund der subjektiven Orientierung wurde in den 1990er Jahren allerdings kritisiert, dass kreative Verfahren zu schnell mit angeblich authentischen Textprodukten zufrieden seien und die Möglichkeiten der Schriftlichkeit nicht ausreize (vgl. Ortner 1998). Als Lösung wurde es in den Kontext des „Erlernens literarischer Techniken“ oder „Stilübungen“ gestellt. Dennoch befinden sich kreative Schreibverfahren immer in einem Paradox zwischen planbarem Schreibprozess und schöpferischem Schreibprodukt (vgl. Abraham 2014b, S. 366f.).

Als Synopse befinden sich beide Konzepte nach Abraham (2014b, S. 373) durch ihre gegenseitige Beeinflussung in einem „kritisch-konstruktiven Verhältnis“. Die aktuellen schreibdidaktischen Konzeptionen beziehen sich auf die genannten historischen Vorbilder. Prinzipiell wurde die schreibproduktorientierte Aufsatzdidaktik zunehmend abgelöst von der schreibprozessorientierten Schreibdidaktik (vgl. Baumann 2014, S. 349). In diesem Rahmen lassen sich auch das eher aufsatzorientierte „vorgabengestützte Schreiben“ und das eher auf umfassende Schreibkontexte ausgelegte „integrative Schreiben“ einordnen (ebd., S. 352). Die genannten Verfahren werden von allen Publikationen übereinstimmend als zentrale Ansätze der heutigen Schreibdidaktik beschrieben: Erstens wird der Aufsatzunterricht genannt (normenorientiertes Vermitteln von Textmustern), zweitens das kreative Schreiben (differenziertes, individuelles Schreiben zur Schreibmotivation), drittens die prozessorientierte Schreibdidaktik (Schreiben unter Berücksichtigung der verschiedenen Phasen des Schreibprozesses) und viertens die integrative Schreibdidaktik (funktional orientierter Schreibunterricht zu Sachverhalten und Themen, die curricular getrennt sind).

In diesem Fall überschneiden sich die einbezogenen Einführungswerke mit dem Forschungsstand, weshalb die referierten Schreibkonzeptionen die potentiell zu erwartenden Wissensbestände darstellen.

Schreibauftrag

Schreibaufträge sind das Herzstück von Schreibaufgaben (vgl. Becker-Mrotzek 2014a, S. 297). Ihnen kommt innerhalb der Bildungsstandards eine besondere Bedeutung zu. Das liegt daran, dass innerhalb der Standards Kompetenzen beschrieben werden, die zum Ende bestimmter Bildungsabschnitte („Sequenzierung“) anhand bestimmter Themen („inhaltliche Füllung“) erworben werden sollen. Auf diese Weise sind die Bildungsstandards im Unterschied zu den bisherigen Lehrplänen und Richtlinien deutlich konkreter, da sie Aufgaben bereits operationalisieren. Die Grundlagen des Kompetenzbereichs „Schreiben“ basieren dabei auf den bereits vorgestellten Schreibkompetenzmodellierungen (vgl. ebd., S. 481ff.). In diesem Kontext kommen Schreibaufgaben zwei wichtige Funktionen zu: Zum einen sollen sie als „Lernaufgaben“ den Kompetenzaufbau ermöglichen, zum anderen werden die Kompetenzen in Form von „Testaufgaben“ überprüft (vgl. ebd., S. 490).

Lernaufgaben basieren auf Kriterien wie „guten“, „herausfordernden“ und „authentischen“ Schreibsettings, wie sie im Sinne der „profilieren Schreibaufgaben“ von Bachmann und Becker-Mrotzek (2010) formuliert werden. In diesem Zusammenhang macht aber Portmann-Tselikas (2006) darauf aufmerksam, dass alleine aus „guten“ Kriterien keine „guten“ Schreibaufgaben entstehen. Vielmehr verweist Fix (2006, S. 147f.) darauf, dass Schreibaufgaben nie isoliert, sondern immer in Zusammenhang mit den jeweiligen Unterrichtszielen und didaktischen Überlegungen zu betrachten sind. So implizieren die verschiedenen schreibdidaktischen Konzeptionen des traditionellen Aufsatzunterrichts, freien Schreibens, kreativen Schreibens, produktiven und funktionalen Schreibens spezifische methodische Arrangements, die nach Schreibenanlass und Methodenschwerpunkt gegliedert werden können. Das integrative Schreiben kann für das produktive und funktionale Schreiben ausdifferenziert werden, die prozessorientierte Schreibdidaktik liegt zu allen Konzeptionen quer (ebd., S. 148). Zusammenfassend schlagen Baurmann und Pohl (2009, S. 98ff.) daher eine systematische Trennung zwischen Schreibarrangement bzw. Schreibsetting und der konkreten Schreibaufgabe vor.³¹ *Testaufgaben* hingegen dienen der empirischen Überprüfung von Kompetenzmodellen, dem Systemmonitoring, der Schulevaluation sowie der Individualdiagnostik (vgl. Klieme et al. 2003). Damit berücksichtigen sie weniger schreibdidaktische Erwägungen und sind an dieser Stelle für den Dimensionskatalog zum Schreibunterricht nicht von Interesse.

Aufgrund der exponierten Stellung von Schreibaufgaben in den Bildungsstandards verwundert es nicht, dass sie in allen Einführungswerken Einzug finden. Insgesamt variiert

³¹ Ähnlich auch Becker-Mrotzek und Böttcher (2006), die zwischen projektartigen Schreibarrangements und sogenannten „Schreiblehrgängen“, in denen zusätzlich der Schreibprozess berücksichtigt wird, differenzieren.

ihr Umfang aber beträchtlich. So lässt sich häufig ein starker Fokus auf konkrete Schreibmethoden feststellen, der sich aus dem eher einführenden und für die Praxis ausgelegten Charakter der Publikationen erklären lässt. So beschränken sich Becker-Mrotzek und Böttcher (2009) sowie Ossner (2007) auf das kreative bzw. prozessorientierte Schreiben, für die sie in Anlehnung an den aktuellen Forschungsstand konzeptionell passende schreibdidaktische Unterrichtsmethoden vorschlagen. Drei Publikationen (Baurmann 2017; Fritzsche 2001 und Merz-Grötsch 2016) nennen ebenfalls im Sinne des Forschungsstands beispielhaft verschiedene Formen von Schreibaufträgen in Orientierung an die Bildungsstandards. Insgesamt betonen also alle vorgestellten Werke den Bezug zu den schreibdidaktischen Konzeptionen, einzelne ausgestaltete Vorschläge sind sogar an die spezifische Unterrichtssituation gebunden. Diese Verknüpfung kann daher potentiell von den Studierenden als Wissensbestand für Schreibaufträge erwartet werden.

Textbeurteilung

Texte zu bewerten und zu beurteilen ist aus zwei Gründen eine anspruchsvolle Tätigkeit: Zum einen sind, wie in den verschiedenen Dimensionen deutlich wird, Texte sehr komplexe Gebilde, zum anderen reagiert die schulische Praxis nur langsam und wenig angemessen auf die zahlreichen Anforderungen (vgl. Becker-Mrotzek 2014b, S. 501).

Grundlegend unterliegen schulische Leistungen und ihre Bewertungen einem historischen Funktionswandel. Seit dem 19. Jahrhundert ist der Zugang zu allen Bildungseinrichtungen (zumindest theoretisch) für alle Mitglieder der Gesellschaft offen und an die eigenen Anstrengungen gebunden (vgl. Huber 2002). Dabei unterscheidet Huber (ebd., S. 12) die sogenannte „Leistungserbringung“ von der „Leistungsbeurteilung“. Erstere bezeichnet die schriftliche oder mündliche Überprüfung von Fachkenntnissen, letztere findet heutzutage zunehmend durch Ziffernoten statt, die leicht zu erteilen und im Sinne der Selektionsfunktion (vgl. Fend 2006) rechtlich den Zugang zu den weiterführenden Bildungsinstitutionen regeln. Zwar finden sich in der Fachliteratur eine Vielzahl von unterschiedlichen Begriffen zur Evaluation, diese lassen sich allerdings auf beide Prinzipien zurückführen. Eine gängige Unterscheidung stammt von Müller-Michaels (1993, S. 348f.; vgl. auch Becker-Mrotzek 2014b, S. 502), der zwischen „bewerten“ (ein kognitiver, auf Wertemaßstäben basierender Akt des Einschätzens), „beurteilen“ (eine verbal geäußerte Bewertung, die mehr oder weniger explizit auf Wertemaßstäben basiert), sowie „benoten“ (die zusammenfassende Bewertung einer Leistung durch eine Ziffernote) unterscheidet.

Die geschilderte Unterteilung wird bis auf eine Ausnahme (Fritzsche 2001) von allen Publikationen vorgestellt und diskutiert: So wird darauf verwiesen, dass hinter den Begriffen

bewerten, beurteilen und *benoten* verschiedene Konzepte stehen. Nach Becker-Mrotzek und Böttcher (2009, S. 50f.) ist das *Bewerten* die Grundlage des *Beurteilens* und *Benotens*, wobei das *Beurteilen* den größten Platz einnimmt und als Ergebnis die *Benotung* mit einer Ziffernote zur Folge haben kann. Zudem wird von Baurmann (2017, S. 117ff.) erweiternd angeführt, dass sich das *Beurteilen* in zwei verschiedene Modi unterteilen lässt: „Förderndes Beurteilen“ dient vorrangig der Rückmeldung, Orientierung und auch der Motivation. Es wird mitten im Schreibprozess eingesetzt und ist für den Lehrenden essentiell, um den Lernstand des Schülers zu diagnostizieren. „Bewertendes Beurteilen“ steht hingegen am Ende des Schreibprozesses und dient der curricularen Kontrolle eines erreichten Lernstandes. Die Lernentwicklung wird dabei nicht berücksichtigt.

In der Erweiterung von Baurmann (2017) werden die unterschiedlichen Evaluationsbegriffe bereits auf schreibdidaktische Besonderheiten bezogen. Die Textbeurteilung gilt dabei schon lange als problematisch, weil sie eine große Beurteilungsvarianz (vgl. Birkel 2003; Schröter 1971) zulässt und damit kaum validen, reliablen oder objektiven Gütekriterien genügt. Durch die Fokussierung des Schreibprozesses im gegenwärtigen Schreibunterricht (vgl. 5.2) rücken Überarbeitungsprozesse aber in den Fokus der Betrachtung. Überarbeitungen sind aber nur dann sinnvoll, wenn sie auf Wertemaßstäben in Form von Kriterien oder Normen basieren (vgl. Becker-Mrotzek 2014b, S. 503; Fix 2006, S. 194).

Einen vielzitierten und angewandten Kriterienkatalog haben Hanser, Nussbaumer und Sieber 1992 mit dem „Zürcher Textanalyseraster“ vorgelegt, der auch in sämtlichen Einführungswerken genannt wird. Er unterscheidet zwischen fünf Bewertungsdimensionen: erstens die „Grundgröße“ (Textlänge, Wortschatz, syntaktische Muster und Kohäsionsstiftung), zweitens die „sprachformale Richtigkeit“ (Orthographie, Syntax und Semantik), drittens die „funktionale Angemessenheit“ (Angemessenheit der Idee, Aufbau und sprachlichen Mittel), viertens die „ästhetische Angemessenheit“ (Textdesign) und fünftens die „inhaltliche Relevanz“ (inhaltliche Bedeutsamkeit). Insgesamt handelt es sich bei dem *Zürcher Textanalyseraster* um einen weitreichenden Wertemaßstab, der einen Großteil der vorgestellten Dimensionen zum Schreibunterricht berücksichtigt. Daneben wird auch mehrmals der stärker auf Textsortenangemessenheit abzielende Kriterienkatalog von Becker-Mrotzek und Böttcher (2009) genannt. Beide Vorschläge eint, dass ein in ihrem Sinne gelungener Text auf eine gut entwickelte Schreibkompetenz schließen lässt (vgl. Becker-Mrotzek 2014b, S. 504).

Zusammenfassend ist die Textbeurteilung also vielschichtig und umfasst sowohl Bewertungsmodi als auch Bewertungskriterien.

Insgesamt wird die Komplexität des Schreibunterrichts anhand bzw. innerhalb der verschiedenen Dimensionen deutlich. Dabei lässt sich aufzeigen, dass die unterschiedlichen Dimensionen nicht disjunkt sind, sondern sich als teilweise gemeinsame Forschungsbereiche überschneiden, gegenseitig beeinflussen und auch bedingen. Das liegt unter anderem an der wechselhaften Geschichte sowie den aktuellen Zielsetzungen des Schreibunterrichts, die im Laufe des Kapitels beschrieben wurden.

Neben der Möglichkeit, die unterschiedlichen Forschungsgegenstände des Schreibunterrichts aufzuzeigen, dient der Dimensionskatalog vorrangig als Rahmen für das derzeitig innerhalb des Schreibunterrichts als relevant erachtete Wissen. Er stellt den Versuch dar, umfassend die möglichen Wissensbestände der Probandinnen zum Schreibunterricht zu definieren und legitimiert damit auch die Evaluation dieser Wissensbestände.

Im nachfolgenden empirischen Teil der Studie wird dargestellt, inwiefern der Dimensionskatalog innerhalb des methodischen Vorgehens Berücksichtigung findet, sowie welche Wissensbestände die Studierenden zum Schreibunterricht in der Universität erworben haben und welche Veränderungen diese durch die schulpraktischen Erfahrungen der Praxisphase durchlaufen.

Empirischer Teil

6. Datengrundlage und methodisches Vorgehen

Im theoretischen Teil der Studie wurde aufgezeigt, dass Wissen ein zentraler Bestandteil von Professionen ist, zu denen auch das Lehramt gehört. Demzufolge steht innerhalb der ersten Phase der Lehrerbildung der Aufbau von domänenspezifischem fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Wissen im Fokus (vgl. Terhart 2013). Dabei wurde skizziert, dass es sich beim Lehrerwissen um ein Konstrukt handelt, das neben explizitem Wissen immer auch die Verhältnisbestimmung zum Können beinhaltet. Hierfür sind schulische Praxiserfahrungen vorgesehen, die z. B. in Form von obligatorischen Praktika oder auch längeren Praxisphasen realisiert werden (vgl. Weyland & Wittmann 2011). Ein Beispiel für eine solche Praxisphase ist die „Niedersächsische Neustrukturierung der Masterstudiengänge für die Grund-, Haupt- und Realschullehrämter“ (GHR 300) ab dem Wintersemester 2014/2015. Die vorliegende Studie ist in dem skizzierten Spannungsfeld angesiedelt. Es handelt sich um eine explorative qualitative Fallstudie, in der neun Probandinnen im Zeitraum vom 17. Februar bis zum 10. Juli 2015 den Praxisblock der Praxisphase im Rahmen des GHR 300 durchlaufen haben. In diesem Kapitel werden die methodischen Grundlagen in Anlehnung an die qualitativen Gütekriterien (intersubjektive Nachvollziehbarkeit, Indikation des Forschungsprozesses, empirische Verankerung, Limitation, Kohärenz, Relevanz und reflektierte Subjektivität) von Steinke (2013) beschrieben. Daraus ergibt sich folgende Gliederung:

Unter Abschnitt 6.1 werden zuerst die zentralen Fragestellungen aus dem theoretischen Vorbau entwickelt und erläutert. Unter Abschnitt 6.2 wird das Forschungsdesign der vorliegenden Studie vorgestellt. Dabei wird auch auf die theoretische Verordnung als qualitative Fallstudie und auf die Rahmung der Praxisphase im Rahmen des GHR 300 eingegangen. Unter Abschnitt 6.3 wird ein Überblick über das zur Verwendung kommende Repertoire an Instrumenten gegeben. Dazu wird jedes Instrument in den Abschnitten 6.3.1 (Concept-Maps), 6.3.2 (leitfadengestützte Interviews) und 6.3.3 (Protokollbögen) theoretisch fundiert, sowie in der Vorgehensweise und Auswertung erläutert. Unter Abschnitt 6.4 wird die Rekrutierung der Probandinnen beschrieben und ein Überblick über die soziografischen Daten der Stichprobe gegeben. Unter Abschnitt 6.5 erfolgt schließlich eine systematische Aufstellung, welche Wissensbestände die Studierenden im Rahmen ihres Bachelor- oder Masterstudiums erworben haben können.

6.1 Fragestellung

In den bisherigen theoretischen Ausführungen ist deutlich geworden, dass es bezüglich des Lehrerwissens in der (Deutsch-)didaktik noch erheblichen Forschungsbedarf gibt. Das gilt insbesondere für den Schreibunterricht. In der vorliegenden Studie sollen daher zwei Desiderate behandelt werden, die sich in Anlehnung an Wieser (2015, S. 31f.) wie folgt beschreiben lassen:

1. Desiderat: Welches Wissen über fachwissenschaftliche und fachdidaktische Konzepte müssen Studierende für den Schreibunterricht erwerben?
2. Desiderat: Was passiert mit diesem Wissen im Zusammenhang mit den ersten Unterrichtserfahrungen im GHR 300?

Als Grundlage wurde im theoretischen Teil ein Katalog für die verschiedenen fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Dimensionen zum Schreibunterricht erstellt. Dieser behebt zugleich das erste Desiderat. Bislang ist allerdings noch sehr wenig bekannt darüber, welche Veränderungen diese Wissensbereiche im Zusammenhang mit den immer ausgedehnteren schulpraktischen Erfahrungen durchlaufen. Dieser Frage soll im Kontext des zweiten Desiderats im empirischen Teil nachgegangen werden.

Dazu wurden Professionen zuerst mit ihrer Verbindung zum Lehramt skizziert, um darauf aufbauend verschiedene Studien zur *professionellen Kompetenz* von Lehrkräften bezüglich ihrer Ergebnisse zum Fachwissen und fachdidaktischen Wissen vorzustellen. Zwar ist der Professionsstatus des Lehramts innerhalb des machttheoretischen, systemtheoretischen, strukturtheoretischen und interaktionistischen Ansatzes umstritten (vgl. Tabelle 1), übergreifend wird ihm aber eine eigenständige Wissensbasis zugesprochen. Darauf baut der kompetenztheoretische Ansatz auf, der auf dem *Experten-Paradigma* und dem Kompetenzbegriff von Weinert (2001) beruht. In diesem Ansatz wird als Prämisse davon ausgegangen, dass das Lehramt eine Profession ist, deren Ausdifferenzierung als *professionelle Kompetenzen* definiert werden sollen. Unter besonderer Berücksichtigung des „Modells der professionellen Handlungskompetenz von Lehrkräften“ (vgl. Abbildung 1) wurde beschrieben, wie diese theoretischen Bezüge in den Vergleichsstudien zur professionellen Kompetenz theoretisch modelliert und aufgearbeitet wurden. Dabei ist für die vorliegende Studie das Professionswissen von Interesse, das aus den Kompetenzbereichen *Fachwissen* und *fachdidaktisches Wissen* besteht. Diese Trennung lässt sich in weiteren Vergleichsstudien zur professionellen Kompetenz (MT21, TEDS-M und COACTIV), sowie aktuellen Vertiefungsstudien (Weschenfelder 2014; Schwarz 2013) empirisch nachweisen.

Anschließend wurden die konzeptuellen Grundlagen der beiden Wissensbereiche aufgearbeitet und für die Untersuchung modifiziert. Die oben genannten Vergleichsstudien zur professionellen Kompetenz folgen der Wissenstaxonomie von Shulman (1986, 1987a) und der Wissenstopologie von Bromme (1992). Shulman unterscheidet anhand von Unterrichtsbeobachtungen drei Bereiche fachbezogenen Wissens, die von Bromme anschließend um zwei weitere Wissensbereiche ergänzt werden. Für das fachwissenschaftliche und fachdidaktische Wissen ergeben sich folgende Besonderheiten: Das Fachwissen („subject matter content knowledge“) hat eine systematische und historische Dimension, das fachspezifisch-pädagogische Wissen („pedagogical content knowledge“) eine Erwerbs- und Vermittlungsdimension. Das fachspezifisch-pädagogische Wissen ist allerdings nicht unstrittig, so kritisiert beispielsweise Neuweg (2011b, S. 36), dass damit eine anwendungsbezogene Wissensbasis für Lehrkräfte suggeriert wird, die wissensförmig in der fachdidaktischen Lehre vermittelt werden kann. Wieser (2015, S. 28) konstatiert sogar weiterführend, „dass über die verschiedenen Ansätze in der Professionsforschung hinweg ein breiter Konsens besteht, dass die Vermittlung von Können bzw. von handlungsrelevantem Wissen, welches sich schließlich im Können niederschlägt, im Rahmen der Lehrerausbildung eine Unmöglichkeit darstellt.“ Daher sollen beide Wissensbereiche nicht im Sinne einer Integrationsannahme prozedural aufgearbeitet werden, sondern der Differenzannahme folgend explizit und deklarativ, da sich hier Aspekte des Wissens nicht mit Aspekten des Könnens vermischen. Deklarative Wissensbestände sind zwar nicht handlungsbezogen, haben aber trotzdem Handlungsrelevanz (vgl. Neuweg 2011b, S. 41).

Handlungsräume finden sich in der ersten Phase der Lehrerbildung hauptsächlich in Form von obligatorischen Praktika oder längeren Praxisphasen (vgl. Weyland & Wittmann 2011). Aufgrund der föderativen Struktur der Bildungspolitik Deutschlands divergieren die Ausgestaltungen der Praktika bzw. Praxisphasen zum Teil deutlich voneinander (vgl. Gassmann 2013, S. 91). Nach einem Vergleich von vier Beispielen lässt sich als Synopse erstens eine Erhöhung der Praxisanteile, die integrativ in die universitäre Lehre eingebettet werden, und zweitens eine stärkere Zusammenarbeit mit der zweiten Phase der Lehrerbildung erkennen. Praxisphasen wie das GHR 300, in dessen Kontext die vorliegende Studie angesiedelt ist, repräsentieren dabei die extensivste Form des Einbezugs schulpraktischer Anteile. Ob sie den herkömmlichen Fachpraktika hinsichtlich ihrer Wirksamkeit vorzuziehen sind, ist aus Forschungsperspektive allerdings fraglich: Einerseits scheint die Dauer kaum Auswirkungen auf die schulpraktischen Erfahrungen zu haben, andererseits lassen sich durch die verstärkte Integration positive Einflüsse feststellen (vgl. Dieck et al. 2009; Küster 2008).

Die untersuchten Wissensbestände beziehen sich auf den Schreibunterricht. Schreiben ist eine anspruchsvolle und komplexe Tätigkeit, die neben orthographischen auch lexikalische, grammatische und textuelle Kompetenzen umfasst (Wrobel 1995). Schreiben kann daher als Sammelbezeichnung verschiedener, aufeinander beziehbarer kognitiver, kommunikativer, sprachlich-semiotischer, motorischer, sozialer und sonstiger Fähigkeiten und Fertigkeiten beschrieben werden (vgl. Sieber 2006, S. 208). Dementsprechend komplex ist der Schreibunterricht. Um dieser Komplexität gerecht zu werden, wurde in einem ersten Schritt mithilfe des aktuellen Handbuchs zum „Schriftlichen Sprachgebrauch – Texte verfassen“ (hrsg. von Feilke & Pohl 2014) ein Katalog erstellt, der verschiedene Dimensionen umfasst, die zum Unterrichten der Domäne *Schreiben* gehören und damit die derzeit für den Schreibunterricht relevanten Wissensbestände komprimiert (vgl. Tabelle 2). Diese Dimensionen wurden dann in einem zweiten Schritt mit einschlägigen Einführungsbüchern zur Sprach- bzw. Schreibdidaktik abgeglichen und damit validiert (vgl. Tabelle 3).

Anhand der beschriebenen konzeptuellen Grundlagen lassen sich die Dimensionen des Schreibens in fachwissenschaftliche und fachdidaktische Wissensbereiche einordnen. Dabei ist zu erwarten, dass die Wissensbereiche mit zunehmender Erfahrung stärker und elaborierter verknüpft sind (vgl. Krauss 2011, S. 176; Bromme 1992, S. 15ff.). Innerhalb der Wissensbestände schätzen Studierende, Lehrkräfte und Fachleiter die fachlichen Wissensbestände wichtiger ein als die erziehungswissenschaftlichen Wissensbestände (vgl. Weschenfelder 2014; Lersch 2006; Weißeno 1998; Harms & Breit 1990). Überzeugungen wirken sich nach der *Philosophie des Schulfachs* von Bromme (vgl. 2.2.1; 3.1.2) stark auf die gewählten Unterrichtsinhalte bei der Planung und Durchführung von Unterricht aus, so dass sich die angehenden Deutschlehrkräfte der Theorie nach mehr bzw. vertieft mit fachwissenschaftlichen Wissensbeständen auseinandersetzen.

Im Sinne des oben beschriebenen zweiten Desiderats wird hier angesetzt. Um einen Beitrag für die Evaluation von Praxisphasen zu leisten, sollen die im theoretischen Teil entwickelten Dimensionen zum Schreiben im Zusammenhang der Praxisphase überprüft werden. Die skizzierten Ausführungen führen zu zwei Annahmen:

1. Annahme: Die fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Wissensbestände zum Schreibunterricht, die während des Praxisblocks in Planung und Durchführung aktiviert werden, reichern sich an.
2. Annahme: Die fachwissenschaftlichen Wissensbestände sind stärker betroffen als die fachdidaktischen Wissensbestände.

6.2 Design und Ablauf der Untersuchung

Die vorliegende Studie ist im Kontext des Promotionsprogrammes „Lernprozesse im Übergangsraum – Praxisphasen von Lehramtsstudierenden empirisch untersuchen und modellieren“ (LÜP) der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg entstanden. Das Promotionsprogramm rückt die Lehramtsstudierenden in ihrer Doppelrolle als Lernende und Lehrende in den Mittelpunkt des Untersuchungsinteresses. Die Forschungsergebnisse fungieren als wichtige Grundlage für die Qualitätssicherung der ersten Phase der Lehramtsausbildung mit Blick auf die zum Beginn des Wintersemesters 2014/2015 eingeführte Praxisphase im Rahmen der Niedersächsischen Neustrukturierung der Masterstudiengänge für die Grund-, Haupt- und Realschullehrämter (GHR 300). Ihr Aufbau gliedert sich in drei Abschnitte: Zum einen gibt es den knapp sechsmonatigen Praxisblock vom 17. Februar bis 10. Juli 2015, zum anderen den sogenannten Praxisband, der eine universitäre Vorbereitung (Vorlesung und Seminar) im Wintersemester 2014/2015 und eine universitäre Nachbereitung (Seminar) im Sommersemester 2015/2016 umfasst.

Durch diese Rahmung fand die Datenerhebung der Hauptuntersuchung von Februar bis zum Juli 2015 statt. Als Zielpopulation werden Lehramtsstudierende mit folgenden zwei Voraussetzungen gesucht:

1. Voraussetzung: Sie absolvieren den Praxisblock der Praxisphase des GHR 300 im Zeitraum vom 17. Februar bis zum 10. Juli 2015 für das Fach *Deutsch*.
2. Voraussetzung: Sie planen und führen eine Unterrichtseinheit zum Kompetenzbereich *Schriftlicher Sprachgebrauch – Texte verfassen* durch.

Integriert wurden sämtliche Schulformen, also sowohl die Grund-, Haupt- und Realschule bzw. Oberschule als auch alle unterrichteten Klassenstufen, mit dem Ziel, die erwünschte Anzahl an Testpersonen zu gewinnen. Die Teilnahme an der Befragung war freiwillig, um die Verweigerungs- oder Abbruchwahrscheinlichkeit zu minimieren.

Die Studie ist von der Konzeption her als explorative qualitative Fallstudie mit dokumentarischem Charakter angelegt: Vor und nach dem Praxisblock wurde mit zwei Instrumenten (Concept-Maps und leitfadengestützte Interviews) die Annahmen aus der Fragestellung untersucht. Des Weiteren wurden die Studierenden während des Praxisblocks mithilfe von Protokollbögen begleitet, damit ihre an der Schule gemachten Erfahrungen rekonstruiert und auf die beiden Erhebungszeitpunkte bezogen werden können. Der organisatorische Rahmen der Studie ist vom beschriebenen Aufbau der Praxisphase des GHR 300 bedingt. Damit lassen sich die einzelnen Teile der Studie in drei Phasen einteilen:

Erstens vor dem Praxisblock, zweitens während des Praxisblocks und drittens nach dem Praxisblock. Als Veranschaulichung werden die einzelnen Phasen grafisch dargestellt:

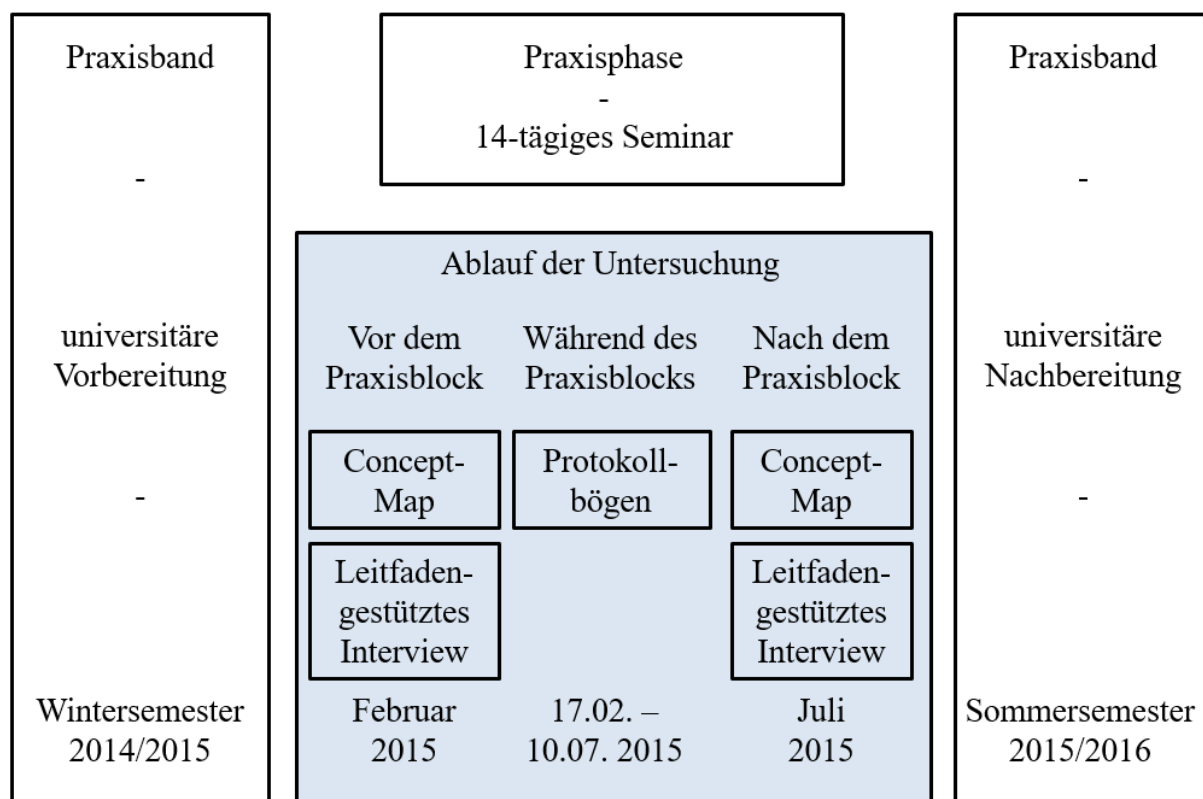


Abbildung 5: Übersichtsgrafik der vorliegenden Studie

Aus der Übersichtsgrafik wird zum einen der Aufbau des GHR 300 ersichtlich, zum anderen ist zu sehen, wie eng die Vorgehensweise der Studie in den organisationalen Vorgaben eingegliedert ist. Sie begründet sich aus der Fragestellung der Untersuchung: Von Interesse sind die Veränderungen der fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Dimensionen zum Schreibunterricht. Beide Wissensbereiche wurden im Rahmen professioneller Kompetenzen in den vorgestellten quantitativen Vergleichsstudien zum professionellen Lehrerhandeln beschrieben (vgl. 2.2). Mit einer solchen theoretischen Grundlage können nach Schwarz (2013, S. 135) zwar Aussagen über die Ausprägungen und Korrelationen von Wissens- und Überzeugungsdimensionen formuliert werden, allerdings lassen sich daraus keine konkreten strukturellen Beschreibungen zwischen den Wissensbereichen, d. h. Zusammenhänge, Verknüpfungen oder Abhängigkeiten, ableiten. Aus diesem Grund wird sich gegen ein quantitatives Vorgehen und für eine fallbasierte Vorgehensweise entschieden. Mit den individuellen schulpraktischen Erfahrungen der Probandinnen kann versucht werden, spezifische Veränderungen der Dimensionen zum Schreibunterricht zu rekonstruieren. Das explorative Vorgehen erklärt sich durch die Bearbeitung ausgewiesener Desiderata der deutschdidaktischen Lehrerforschung, die in der Fragestellung beschrieben werden.

6.3 Instrumente und Auswertung

Um die Veränderungen der fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Wissensbestände zu untersuchen, werden insgesamt drei verschiedene Instrumente zu drei unterschiedlichen Zeitpunkten eingesetzt (vgl. Abbildung 5). Bevor die Instrumente theoretisch fundiert und mit ihrer Auswertung einzeln vorgestellt werden, sollen innerhalb der drei Phasen die beiden Erhebungszeitpunkte kurz erläutert werden:

1. Phase: Vor dem Praxisblock

Im Februar 2015 fand der erste Erhebungszeitpunkt statt. Die an der Studie teilnehmenden Probandinnen haben eine leere Tabelle zu den Dimensionen des Schreibunterrichts mit ihren Wissensbeständen ergänzt. Damit haben sie dann eine halboffene Concept-Map zum Thema Schreibunterricht erstellt. Im direkten Anschluss daran wurden die Studierenden mithilfe eines Leitfadens zu ihren Vorstellungen und Überlegungen über Umsetzungsmöglichkeiten des Schreibens in der Schule interviewt. Der Leitfaden orientiert sich an den Dimensionen des Schreibunterrichts, damit das Datenmaterial aus den beiden Quellen aufeinander bezogen werden kann.

2. Phase: Während des Praxisblocks

Vom 17. Februar bis zum 10. Juli 2015 haben die Testpersonen den Praxisblock durchlaufen und dabei Protokollbögen ausgefüllt. Diese gibt es in zwei Varianten: Ein Protokollbogen bezieht sich auf selbst unterrichtete Stunden, einer auf hospitierte Schulstunden. Mit dem Datenmaterial sollen die gemachten Erfahrungen zum Schreibunterricht dokumentiert werden. Auf diese Weise können die Veränderungen, die in den beiden Erhebungszeitpunkten vor und nach dem Praxisblock diagnostiziert wurden, erläutert werden.

3. Phase: Nach dem Praxisblock

Im Juli 2015 fand der zweite Erhebungszeitpunkt statt. Hier wurde den Probandinnen ihre Tabelle zum Schreibunterricht erneut zur Rekapitulation und Überarbeitung vorgelegt. Anschließend haben sie erneut eine Concept-Map anhand ihrer Wissensbestände zu den Dimensionen erstellt. Danach folgte das gleiche Prozedere mit den leitfadengestützten Interviews, dieses Mal standen jedoch ihre gemachten Erfahrungen zur Umsetzung von Schreibunterricht im Vordergrund. Zwecks einer empirischen Vergleichbarkeit haben die Concept-Maps und die Interviewleitfäden die gleiche Systematik. Auf diese Weise können die gewonnenen Daten aus den beiden Erhebungszeitpunkten auf ihre Veränderungen hin untersucht werden.

6.3.1 Concept-Maps

Die Methode *Concept-Map* ist aus dem Informationsverarbeitungsansatz entstanden: Hiernach wird wahrgenommenes Informationsmaterial (z. B. Schriftzeichen, Sprache oder Bilder) in einer Reihe von Einzelschritten verarbeitet, anschließend gespeichert und in Wissensrepräsentationen überführt. Letztere sind keine kognitiven Abbilder der Umwelt, sondern mentale Konstruktionen der subjektiv wahrgenommenen Realität. Somit bildet sich über die subjektive Wahrnehmung und Verarbeitung eine eigene Interpretation der Umwelt ab (vgl. Edelmann & Wittmann 2012). In diesem Kontext versuchen Kognitionspsychologen mit den Propositionen die kleinste Einheit von Wissensrepräsentationen zu definieren. Darunter werden kleinstmögliche wahrheitswertfähige Feststellungen verstanden. Eine Proposition definiert sich über ein Prädikat und den mit ihm semantisch verbundenen Argumenten, mehrere Propositionen lassen sich in sogenannte semantische Netzwerke zusammenfassen (vgl. Steiner 2006, S. 177). In einem semantischen Netzwerk entsprechen die Argumente Konzepten, Vorstellungen oder Begriffsbildungen, während die Prädikate Assoziationen zwischen den Konzepten darstellen (vgl. Fischler & Peuckert 2000).

Darauf aufbauend entstanden in der Vergangenheit zahlreiche Methoden zur Wissensdiagnose, wie das von Novak und Gowin (1984) entwickelte Concept-Mapping. Hiernach werden Begriffe mittels beschrifteter Pfeile (Substantiv oder Adjektiv) verbunden, so dass einzelne Propositionen entstehen. Anhand der Propositionen können Einblicke in die kognitive Struktur von Lernenden gewonnen werden. Dabei haben sich zwei verschiedene Varianten in der Darstellung der kognitiven Strukturen herausgebildet:

- 1) Hierarchisch strukturierte Concept-Maps ordnen das propositionale Wissen einem hierarchischen Ordnungsprinzip unter. Querverbindungen sind nur innerhalb einer einzelnen Hierarchiestufe möglich.
- 2) Netzwerkartig strukturierte Concept-Maps sind aus der Annahme eines netzwerkartig strukturierten Wissens (vgl. Rumelhart & Norman 1978) entstanden. Hiernach ist es möglich, Querverbindungen innerhalb eines semantischen Netzwerks darzustellen.

Einen besonderen Stellenwert haben die durch die Propositionen entstehenden Relationen, mit denen unterschiedliche Wissenszusammenhänge beschrieben werden können. Eine Übersicht findet sich z. B. bei Steiner (2006, S. 178), der mit „kausalen“, „logisch-implikativen“, „zeitlichen“, „finalen“ und „modalen“ fünf mögliche Relationskategorien unterscheidet.

Nach der theoretischen Einordnung wird als nächstes die konkrete Umsetzung der Methode beschrieben.

Die Concept-Maps wurden vor und nach dem Praxisblock von den Probandinnen mit dem Programm *CmapTools* erstellt. Vorab wurden sie mit der Methode und dem Programm anhand eines einfachen Beispiels zu verschiedenen Tierarten vertraut gemacht. In der Studie bekamen sie dann eine leere Tabelle mit den Dimensionen des Schreibunterrichts vorgelegt.³² Der erste Arbeitsauftrag variierte leicht zu beiden Erhebungszeitpunkten: Vor dem Praxisblock sollten die Studierenden ihr Wissen aus der Universität anhand von Begriffen den Dimensionen in der Tabelle zuordnen. Nach dem Praxisblock bekamen sie die Tabelle zur Bearbeitung vorgelegt, so dass sie die Möglichkeit hatten, ihre Begriffe zu ergänzen oder zu verwerfen. Das Format ist dabei halboffen, d. h. es durften nur die vorgegebenen Dimensionen samt den eigenen Begriffen genutzt werden. Für das gewählte Format spricht eine bessere Vergleichbarkeit und eine ökonomischere Bearbeitungszeit (vgl. Nückles 2004). Für die Arbeit mit der Tabelle standen 15 Minuten zur Verfügung. Der zweite Arbeitsauftrag war in beiden Erhebungszeitpunkten gleich: Die Probandinnen sollten mithilfe der Tabelle eine Concept-Map zum Thema Schreibunterricht erstellen. Die Umsetzung folgte dabei dem netzwerkartig strukturierten Ansatz, da die Studierenden möglichst frei und eigenständig Propositionen zwischen den einzelnen Dimensionen bzw. Begriffen umsetzen konnten. Dafür hatten sie zusätzliche 30 Minuten Zeit, so dass für die Concept-Maps insgesamt 45 Minuten eingeplant waren. Die Zeitdauer hat sich aus Vorabtests ergeben und ermöglichte eine konzentrierte Bearbeitung der Arbeitsaufträge. Die Studierenden empfanden die Arbeit mit der Methode als innovativ und zeigten großen Enthusiasmus beim Erstellen ihrer eigenen semantischen Netzwerke zum Schreibunterricht.

Die fertigen Concept-Maps unterscheiden sich trotz der halboffenen Form teilweise deutlich voneinander, sowohl auf die Probandinnen als auch auf die Erhebungszeitpunkte bezogen. Das liegt unter anderem daran, dass die Erhebungsmethode anfällig für Zufälligkeiten ist und stabile kognitive Systemzustände nicht robust abbildet. Es kann also mitunter zufallsabhängig sein, ob die Studierenden in dem jeweiligen Erhebungszeitpunkt eine Proposition nennen oder eben nicht. Diese Störvariablen lassen sich im Kontext der unterschiedlichen Theorien zu Wissensrepräsentationen leider nicht ausräumen und müssen daher bezüglich der Ergebnisse, aber auch schon innerhalb der Auswertungsschritte reflektiert werden:

Deshalb werden die Concept-Maps in einem ersten Auswertungsschritt fallbasiert aus beiden Erhebungszeitpunkten tabellarisch miteinander verglichen. Sich daraus ergebende Veränderungen in den Dimensionen werden mit den Aussagen aus den Interviews verglichen, um auf den Einzelfall bezogen eine zusammenfassende Interpretation leisten zu können.

³² Die in der Studie verwendete Tabelle kann im Anhang eingesehen werden.

Mit dem zweiten Auswertungsschritt wird der Unterschied der Wissensbereiche fachwissenschaftliches und fachdidaktisches Wissen untersucht. In Anlehnung an Clausen und Christian (2012) wurde ein dichotomes Modell von Sommer (2005) verwendet, welches zwischen „wertbaren“ und „nicht wertbaren“ Propositionen unterscheidet. Eine Proposition gilt dann als *wertbar*, wenn sie die Begriffe, egal ob beschriftet oder unbeschriftet, in einem diskursiv sinnvollen Zusammenhang bringt. Das gleiche Prinzip lässt sich ebenfalls für die „Gültigkeit“ bzw. „Ungültigkeit“ der Begriffe selbst anwenden. Nach diesem Verfahren wurden die von den Studierenden erstellten Concept-Maps nach *wertbaren* Propositionen und *gültigen* Begriffen untersucht. Das konnte geleistet werden, da mit dem Dimensionskatalog Wissensbestände definiert wurden. Die Häufigkeit der Propositionen und Begriffe besitzt Intervallskalenniveau, so dass für die beiden Erhebungszeitpunkte Mittelwerte berechnet werden können. Zur genaueren Differenzierung der wertbaren Propositionen werden sie mit einem Kategoriensystem von McClure et al. (1999) bewertet, welches sich auf die Propositionsgüte bezieht. Dieses Kategoriensystem lässt sich sinnvoll adaptieren, da die Concept-Maps durch ein Computerprogramm varianzfrei erstellt wurden.

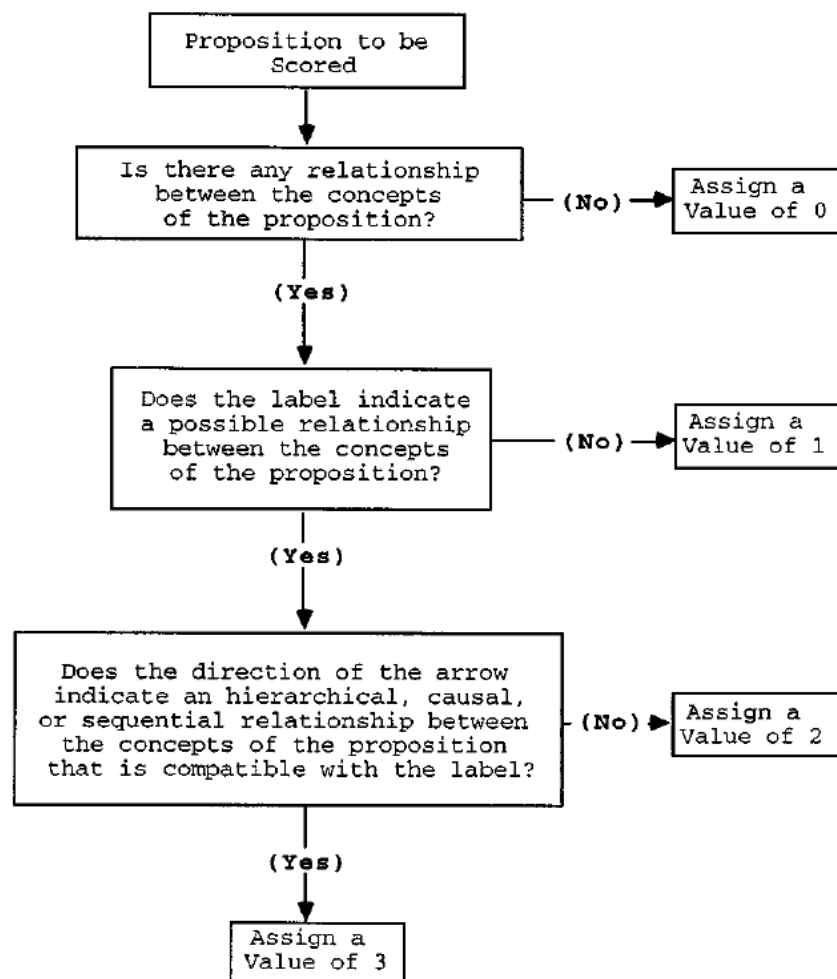


Abbildung 6: Kategoriensystem zur Bewertung der Concept-Maps (McClure et al. 1999, S. 482)

Um die Propositionsgüte zu untersuchen, werden alle Propositionen mithilfe dieses Kategoriensystems bewertet. Eine mit 0 gewertete Proposition gilt dabei als *nicht wertbar*, eine Proposition mit einer Bewertung von 1 oder höher als *wertbar*.

Die Operationalisierung der *gültigen* Begriffe und der *wertbaren* Propositionen findet dabei in Orientierung an dem im Punkt 5.3 dargelegten Dimensionskatalog statt. Dieser umfasst die Traditionen sowie das derzeitige für den Schreibunterricht als fachlich und fachdidaktisch relevant erachtete Wissen. Anhand dieses Diskursstandes wurden die von den Probandinnen realisierten Begriffe und Propositionen mithilfe des Programmes *CmapTools* in eine Textdatei übertragen und vom Autor der Studie beurteilt. *Nicht-gültige* Begriffe im Sinne eines diskursiv falsch eingeschätzten Wissens fanden sich bei keiner der teilnehmenden Probandinnen. Sonderfälle gab es allerdings durch Mehrfachnennungen von Konzepten. Als Beispiel taucht der Begriff „Grammatik“ in Claras (eine der Probandinnen) zweiter Concept-Map doppelt auf, einerseits unter der *Schreibkompetenz* und andererseits unter der *Textbeurteilung*. Zwar bezeichnet sie damit zwei verschiedene Dinge, nämlich eine Teilkompetenz und ein Beurteilungskriterium, einige andere Probandinnen haben diese Zweiteilung allerdings auch realisiert und mit beiden Konzepten verbunden (in diesem Falle zählt der genannte Begriff „Grammatik“ dann nur einfach). Schwierigkeiten gab es bei den Textfunktionen „beschreiben“, „anleiten“ und „argumentieren“ in Helenes zweiter Concept-Map, die sie direkt von den dazugehörigen Textmustern ableitet und die dargestellten Textfunktionen „informieren“ und „appellieren“ bezeichnen. In diesem Fall bezeichnen die beiden genannten Funktionen *beschreiben* und *anleiten* also die gleiche Textfunktion *informieren* und wurden daher nur einfach gewertet. Eine Proposition mit einem Wert von 3 (vgl. Abbildung 6) sieht z. B. wie folgt aus:

- Schreibprozess besteht aus Überarbeitung (vgl. Helenes Concept-Map 2)

Hiermit wird ein richtiger Zusammenhang zwischen den beiden Begriffen *Schreibprozess* und *Überarbeitung* mittels der Proposition *besteht aus* hergestellt. Die Richtung der beiden Konzepte ist dabei ebenfalls sinnvoll (andersrum besteht die *Überarbeitung* z. B. nicht zwingend aus dem *Schreibprozess*). Eine mögliche Proposition mit dem Wert von 1 findet sich für den gleichen Begriff:

- Schreibprozess besteht aus motorischen Schreiben (vgl. ebd.)

Abgesehen von einer gedanklichen Vorformulierung ist das *motorische Schreiben* notwendig für das *Formulieren*, stellt aber kein spezifisches Wissen zur *Textfunktion* dar (vgl. 5.3.2.1).

Nachdem die Propositionsgüte und die *gültigen* Begriffe auf diese Weise ermittelt wurden, werden sie zu einem Gesamtergebnis aufsummiert.

6.3.2 Leitfadengestützte Interviews

Aufgrund der Zielsetzung der vorliegenden Studie bietet es sich an, die Daten über einen verbalisierenden, d. h. interviewbasierten Zugang zu gewinnen (vgl. Meuser 2003). In der qualitativen Sozialforschung konnte sich eine große Anzahl von Interviewverfahren entwickeln, die aus unterschiedlichen Forschungsinteressen heraus entstanden sind. Nach Mayring (2002, S. 66) lassen sich diese Interviewverfahren hinsichtlich der Freiheitsgrade des Befragten (offenes vs. geschlossenes Interview), des Interviewers (unstandardisiertes vs. standardisiertes Interview) und der Auswertungsprinzipien (qualitatives vs. quantitatives Interview) unterscheiden.³³ In diesem Fall wird mit Leitfäden³⁴ gearbeitet, weshalb sich das angewendete Verfahren zusammengefasst als halboffen, halbstandardisiert und qualitativ charakterisieren lässt. Die Auswahl der leitfadengestützten Interviews bedingt sich durch das verfolgte Erkenntnisinteresse und wird von zwei Prinzipien geleitet:

1. Prinzip: Von entscheidender Bedeutung ist, dass in den Leitfäden die fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Wissensbestände untersucht werden. Daher basieren die Leitfäden auf den Dimensionen des Schreibunterrichts. Neben zwei Einstiegs- und Ausgangsfragen, die den persönlichen Zugang (im Sinne der Philosophie des Unterrichtsfachs, vgl. 3.1.2) und die universitäre Rahmung zum Untersuchungsgegenstand thematisieren, werden zu jeder Dimension drei Fragen gestellt. Für jede Frage werden drei Varianten mit zunehmendem Abstraktionsgrad formuliert (von episodischem bis hin zu fachwissenschaftlich und fachdidaktisch fundiertem Wissen). Zum ersten Erhebungszeitpunkt bezogen sich die Fragen auf Einstellungen und Umsetzungsmöglichkeiten zu den Dimensionen des Schreibens in der Schule, zum zweiten Erhebungszeitpunkt wurden sie hinsichtlich ihrer schulpraktischen Umsetzung bzw. nach den Umsetzungserfahrungen reflektiert.
2. Prinzip: Das Ziel der Erhebung war es, eventuelle Veränderungen der Wissensbestände im Zusammenhang mit dem Praxisblock zu untersuchen. Um Veränderungen diagnostizieren zu können, musste sichergestellt werden, dass die Interviewleitfäden eine Vergleichbarkeit der beiden Erhebungen und gleichzeitig eine Differenzierung der Fragestellungen zu den verschiedenen Zeitpunkten gewährleisten. Daher haben beide Leitfäden die gleiche, im ersten Prinzip beschriebene Systematik.

³³ Eine zusammenfassende Darstellung der verschiedenen Typen von Interviews findet sich unter anderem auch in Flick (2014, S. 112ff.)

³⁴ Beide Interviewleitfäden können im Anhang eingesehen werden.

Die Charakterisierung als halbstandardisiertes Leitfadenterview beinhaltet, dass die Fragestellungen thematisch vergleichbar sind (vgl. Bogner & Menz 2005). Allerdings muss eingeräumt werden, dass durch ihre medial mündliche Ausgangssituation die Fragen nicht immer identisch formuliert wurden und dass aufgrund ihres Wissensstandes nicht allen Studierenden die dritte Frage zu einer Dimension gestellt werden konnte. Hierbei handelt es sich jedoch nicht um eine Einschränkung, sondern gegenteilig um ein wichtiges Kriterium der rekonstruktiven Sozialforschung – so müssen „die Untersuchungspersonen Gelegenheit haben, in eigener Sprache und gemäß den eigenen Relevanzstrukturen ihr Handeln darzustellen und Sachverhalte zu erläutern“ (Meuser 2003, S. 141).

Die halbstandardisierten leitfadengestützten Interviews kamen zu beiden Erhebungszeitpunkten zum Einsatz: Die angehenden Lehrkräfte wurden vor und nach dem Praxisblock zu 27 Items, die nach den oben beschriebenen Prinzipien erstellt wurden, befragt. Die Zeitspanne der Interviews variierte aufgrund unterschiedlich ausführlicher Antworten und umfasste etwa 45–75 Minuten. Allen Probandinnen wurde vor Interviewbeginn das allgemeine Untersuchungsinteresse, nicht aber der detaillierte Inhalt des Interviewleitfadens mitgeteilt, um eine Beeinflussung der Kommunikationsinhalte zu vermeiden. Die Antworten wurden mit einem Audiotranskriptionsgerät aufgenommen, mit dem Programm *f4* transkribiert (nach den Transkriptionsregeln von Dresing & Pehl 2013) und anschließend erst deduktiv und dann induktiv strukturiert inhaltsanalytisch ausgewertet (vgl. Mayring 2013; Mayring 2010; Mayring & Gläser-Zikuda 2008).

Unter der Inhaltsanalyse subsumieren sich nach Mayring (2010, S. 13) verschiedene Auswertungsverfahren, die folgende Zielsetzungen vereinen. Sie sollen:

- „*fixierte* Kommunikation analysieren;
- dabei *systematisch* vorgehen;
- das heißt *regelgeleitet* vorgehen;
- das heißt auch *theoriegeleitet* vorgehen;
- mit dem Ziel, *Rückschlüsse auf bestimmte Aspekte der Kommunikation* zu ziehen.“

Kommunikation wird hier als „Übertragung von Symbolen“ verstanden, die in irgendeiner Form *fixiert* vorliegen müssen. Ebenso will die Inhaltsanalyse Daten „nicht bloß für sich analysieren, sondern als Teil eines Kommunikationsprozesses“. Durch diese Systematik lassen sich „Aussagen über den Sender“ ableiten (Mayring 2010, S. 12f.). Bezogen auf die Leitfadenterviews können damit die Studierenden als *Sender* verstanden werden, deren Interviewtranskripte als *fixierte Kommunikation* vorliegen und *regel-* und *theoriegeleitet*

analysiert werden. Bei den *Rückschlüssen auf bestimmte Aspekte* handelt es sich nach der Fragestellung um die Veränderungen der Dimensionen des Schreibunterrichts. Auf diese Weise lässt sich ein inhaltsanalytisches Vorgehen für die vorliegende Studie begründen.

Die qualitative Inhaltsanalyse im Speziellen versucht, „die Stärken der quantitativen Inhaltsanalyse beizubehalten und auf ihrem Hintergrund Verfahren systematisch qualitativ orientierter Textanalyse zu entwickeln“ (ebd., S. 42). Dabei erscheinen insbesondere vier Grundsätze für die Auswertung der qualitativen Inhaltsanalyse von Bedeutung, die sich von der oben genannten Definition ableiten lassen (vgl. Mayring 2013, S. 471)³⁵:

- 1) „Einbettung des Datenmaterials in seinen *Kommunikationszusammenhang*
- 2) *Systematisches*, d.h. theorie- und regelgeleitetes Vorgehen
- 3) Berücksichtigung von *Gütekriterien*
- 4) Einbezug auch von *quantitativen Analyseschritten*“

Im Folgenden soll die Auswertung der oben beschriebenen Leitfadeninterviews konkret anhand der vier Grundsätze dargestellt werden, um einen systematischen Überblick über die qualitative Inhaltsanalyse und ihrer einzelnen Analyseschritte zu bekommen. In der Darstellung wird sich auf die einzelnen Grundsätze bezogen:

Zu 1) In der vorliegenden Studie handelt es sich beim Sender des vorliegenden Datenmaterials um angehende Deutschlehrkräfte, die für das Fach *Deutsch* den Praxisblock durchlaufen (vgl. 6.4). Der Gegenstand sind die verschiedenen Dimensionen des Schreibunterrichts, zu denen die Studierenden mittels eines Leitfadens, der nach den oben beschriebenen Prinzipien erstellt wurde, mündlich befragt werden. Das Datenmaterial liegt in transkribierter Form vor, welches vom Ersteller der Studie als Empfänger analysiert wird.

Zu 2) Das Datenmaterial wurde in Form einer strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse bearbeitet. Dabei wurde eine deduktive Herangehensweise gewählt, indem das Material zuerst nach den Dimensionen des Schreibunterrichts eingeteilt wurde, d. h. es wurde geprüft, welche Antworten sich auf die konkreten Fragestellungen zu den Dimensionen beziehen. Anschließend wurden innerhalb dieser deduktiven Kategorien basierend auf den Aussagen der Studierenden induktive Kriterien entwickelt, die durch Konstruktions- und Zuordnungsregeln definiert und während der Analyse überarbeitet und überprüft wurden.

³⁵ Insgesamt nennt Mayring zur „Entwicklung einer qualitativen Inhaltsanalyse“ (2010, S. 47) 15 verschiedene Grundsätze, die weitestgehend von grundlegender methodischer Natur sind. Aus diesem Grund wurde sich für die hier dargestellten vier Grundsätze entschieden, die als Auswertungsverfahren der qualitativen Inhaltsanalyse (Mayring 2013, S. 471) in einem gleichnamigen Handbucheintrag entwickelt wurden. Aufgrund der Zielsetzung des Kapitels wird sich an dieser Stelle darauf beschränkt.

Zu 3) Die Einteilung der Kodierungen erfolgte nach deduktiven Kategorien. Diese Kategorien wurden aus der aktuellen Forschung erstellt und anhand mehrerer Einführungsbücher diskursiv validiert (vgl. 5.3). Im Anschluss wurden sie in Kolloquien zur Sprachdidaktik der Universitäten Oldenburg und Köln, sowie innerhalb des Forschungsprojektes diskutiert, um die semantische Gültigkeit zu sichern. Des Weiteren wurden die einzelnen Fragen zu den Dimensionen in einem Pretest auf ihre Validität überprüft.

Zu 4) Obwohl in den Interviews verbalisierte Daten erfasst wurden, sind innerhalb der qualitativen Inhaltsanalyse auch quantitative Analyseschritte möglich, sofern sie sinnvoll eingebaut werden können. Dies geschieht in der vorliegenden Studie durch die Triangulation mit dem zweiten Auswertungsschritt der Concept-Maps (vgl. 6.3.1), in denen die Häufigkeiten der genannten Dimensionen ausgezählt werden.

6.3.3 Protokollbögen

Mit den für die Studie entworfenen Protokollbögen³⁶ haben die Probandinnen die Möglichkeit, ihre schulpraktischen Erfahrungen zum Schreibunterricht zu dokumentieren. Schreiben wurde ihnen definiert als „sobald die Schüler einen Stift in die Hand nehmen“, um auch integrative Formen des Schreibunterrichts zu berücksichtigen. Von der Form her entsprechen sie einem Fragebogen, weshalb sie sich formal nach den „10 Geboten der Frageformulierung“ von Porst (2011) orientieren. Ein Grund für diese Entscheidung war, dass die Studierenden die Protokollbögen im Rahmen ihrer schulischen Belastungen möglichst arbeitsökonomisch in ca. zehn Minuten bearbeiten konnten. Dies sollte prinzipiell der Fall sein, sobald sie eine Stunde zum Schreibunterricht unterrichtet oder hospitiert hatten. In der Realität wurden sie aber auch erst am Ende des Tages oder zum Teil noch später ausgefüllt. Die ausgefüllten Bögen wurden alle zwei Wochen innerhalb des praktikumsbegleitenden Seminars an der Universität eingesammelt (vgl. Abbildung 5).

Es gibt insgesamt zwei verschiedene Varianten der Protokollbögen. Gemein ist ihnen ist die äußere Form und der inhaltliche Aufbau: Auf einer Din-A4 Seite werden die Studierenden darum gebeten, zunächst das Datum und die Klassenstufe des Unterrichts zu benennen. Anschließend sollen sie den Kompetenzbereich, thematischen Schwerpunkt und die Lernziele der hospitierten oder unterrichteten Stunde einschätzen. Dabei handelt es sich um zentrale Faktoren der Unterrichtsplanung, die auch im Rahmen eines Unterrichtsentwurfs im Fach

³⁶ Beide Protokollbögen können im Anhang eingesehen werden.

Deutsch erwartet werden (vgl. Brand 2010). In einigen Fällen wurden diese Angaben auch mit Bezug auf die Bildungsstandards gemacht, in der Mehrzahl allerdings nicht.

Danach folgen vier Items, die sich je nach Variante des Protokollbogens leicht unterscheiden: Im ersten Item wurden die Studierenden nach der Vor- bzw. Nachbereitung des Schreibunterrichts mit ihrer Betreuungslehrkraft (mit „ja“ und „nein“) befragt. Die Frage zielte darauf ab, den Grad der Betreuung im Rahmen des Praxisblocks zu untersuchen, welche sich auf den Grad der eigenständigen Stundengestaltung auswirkt. Das zweite Item baut darauf auf, da die Studierenden in einer offenen Frage die verwendeten Unterrichtsmaterialien samt ihrer Herkunft für die Stunde angeben sollen. Eine Möglichkeit ist, dass die Materialien von der Betreuungslehrkraft vorgegeben oder gestellt werden, was Rückschlüsse auf die eigenständige Beschäftigung mit den Dimensionen zulässt. Das dritte Item fragt nach der konzeptionellen oder methodischen Verordnung des Schreibunterrichts, die z. B. von der unterrichtenden Lehrkraft vorgegeben werden kann. Dieses Item hat insbesondere für den wichtigen Punkt Hospitation von Unterricht eine große Rolle gespielt. Alle Fragen führen schließlich zu einem offenen vierten Item, in dem die Studierenden anhand selbstgewählter Kriterien ihren eigenen Lernzuwachs durch die Stunde(n) einschätzen sollen.

Die offene Möglichkeit der Selbsteinschätzung des Lernzuwachses kann als zentrale Frage angesehen werden, da sie den Einbezug der anderen Items erlaubt. So ist es z. B. möglich, dass der subjektiv wahrgenommene Lernzuwachs einer selbst unterrichteten Stunde als niedrig eingeschätzt wird, weil der Mentor die Unterrichtsmaterialien vorgegeben hat. Eine andere Möglichkeit wäre, dass eine hospitierte Stunde als besonders lernwirksam eingeschätzt wird, weil die unterrichtende Lehrkraft eine Methode angewendet hat, die den Studierenden bislang unbekannt war.

Insgesamt werden auf diese Weise wichtige Faktoren abgefragt, die für die Veränderungen der verschiedenen Wissensbestände zu den Dimensionen des Schreibunterrichts von Bedeutung sind und zusätzlich eine Rekonstruktion der an der Schule gemachten Erfahrungen erlauben. Trotz ihres geringen Umfangs bilden sie daher ein wichtiges argumentatives Gerüst für die gewonnenen Daten aus den anderen beiden Instrumenten.

6.4 Beschreibung der Stichprobe

Das Forschungsinteresse der vorliegenden Studie richtet sich auf die an der Universität Oldenburg durchgeführte Praxisphase im Rahmen des GHR 300, die sich durch einen Praxisblock, sowie eine universitäre Vor- und Nachbereitung auszeichnet (vgl. Abbildung 5). Aus diesem Grund wurde die Rekrutierung der Testpersonen in den deutschdidaktischen Vorbereitungsseminaren für den Praxisblock im Wintersemester 2014/2015 durchgeführt. Insgesamt nahmen 76 Studierende für das Fach Deutsch an der Praxisphase teil, die auf vier Vorbereitungsseminare aufgeteilt wurden. Zu Seminarbeginn wurde den Studierenden innerhalb von ca. 20 Minuten das Ziel des Forschungsvorhabens erläutert, welche Aufgaben damit verbunden sind und inwiefern sie von einer Teilnahme profitieren können: In Kooperation mit den Lehrenden der Seminare wurde vereinbart, dass die Studierenden ihre im Rahmen der Studie geleisteten Reflexionsleistungen für den Praktikumsbericht verwenden durften. Andernfalls wäre eine Teilnahme an der Studie aus forschungsethischen Gründen kaum zu verantworten gewesen, da ein nicht unbeträchtlicher Mehraufwand durch die beiden Erhebungstermine, sowie das Bearbeiten der Protokollbögen innerhalb des Praxisblocks entstanden ist, und sie insbesondere im Rahmen des Dissertationsvorhabens nicht finanziell im Sinne einer Aufwandsentschädigung bezahlt werden konnten. Nach dieser Vorgehensweise konnten zunächst 19 Interessierte für das Projekt gewonnen werden.

Obwohl in einem qualitativen Forschungszugang das Sampling der Stichprobe nicht so bedeutend ist wie in quantitativen Verfahren, muss dennoch eindeutig angegeben werden, wer zum Untersuchungsgegenstand befragt wird. Grundsätzlich sollen dabei Gesprächspartner gefunden werden, die optimal über den Untersuchungsgegenstand Auskunft geben können. Diese Zielsetzung ist wichtiger als quantitative Sampling-Verfahren durchzuführen (vgl. Cropley 2005, S. 80; Lamnek 2005, S. 265). Allerdings gibt es auch für qualitative Designs Möglichkeiten für theoretisch fundierte Vorgehen, wie sie beispielsweise mit dem „theoretischen Sampling“ von Glaser und Strauss (1998) beschrieben werden. In diesem Fall werden die untersuchten Personen nicht gleich zu Beginn der Studie festgelegt, sondern sukzessive im Wechsel von Erhebung, Entwicklung theoretischer Kategorien und weiterer Erhebung ausgesucht (für eine Darstellung des Verfahrens vgl. Gassmann 2013, S. 187). Durch die Anlage der Untersuchung war ein solches Vorgehen allerdings ungeeignet, da bereits zu Beginn der Datenerhebung die Stichprobe festgelegt werden musste, um das erste Interview vor dem Praxisblock zu führen. Eine erneute Datenerhebung, die auf den ersten Analyseergebnissen basiert, hätte die folgende Kohorte für den nächsten Praxisblock mit einbeziehen müssen, und damit eine entsprechende zeitliche Ausdehnung des Projekts zur

Folge gehabt. Des Weiteren mussten die Interviews in unmittelbarer Nähe des Praxisblocks durchgeführt werden, um mögliche Variablen wie Vergessensprozesse zu minimieren.

Die Stichprobe wurde deshalb in Anlehnung an die vier Kriterien „guter Informanten“ von Morse (1998, S. 73) ausgewählt: 1) Verfügung über das notwendige Wissen und gegebenenfalls Erfahrung mit dem jeweiligen Thema oder Gegenstand, 2) Fähigkeit zur Reflexion und Artikulation, 3) Vorhandensein von Zeit und 4) Bereitschaft, an einer Untersuchung teilzunehmen. Die beiden Voraussetzungen waren, dass die Testpersonen die Praxisphase für das Fach *Deutsch* durchlaufen, sowie eine Unterrichtsreihe zum Kompetenzbereich *Schriftlicher Sprachgebrauch – Texte verfassen* durchführen. Auf diese Weise sollte sichergestellt werden, dass sie über das notwendige Wissen bzw. Erfahrungen über den Unterrichtsgegenstand *Schreibunterricht* verfügen, sowie fähig sind, darüber reflektiert zu sprechen (Kriterien 1 und 2). Ihre Rekrutierung erfolgte auf Basis der Freiwilligkeit, so dass sie ihre Kapazitäten für die Teilnahme am Forschungsprojekt selbstständig einschätzen konnten (Kriterien 3 und 4). Durch diese Auswahl blieben schließlich von den 19 Interessierten zehn Testpersonen übrig. Da allerdings ein Proband den Praxisblock nicht beendet hat, beläuft sich die konkrete Stichprobe, die sowohl im ersten als auch zweiten Erhebungszeitpunkt befragt werden konnte, auf $n = 9$ Probandinnen.

Die neun an der Studie beteiligten angehenden Deutschlehrkräfte sollen im Folgenden kurz mit ihren soziografischen Daten, sowie für die Studie relevanten Aspekten von pädagogischen Vorerfahrungen vorgestellt werden: Alle Probandinnen sind weiblich, überwiegend ledig (7 Personen/78%) und kinderlos (8/89%). Mit einem Altersdurchschnitt von 26 Jahren sind sie älter als der Durchschnitt der Studierenden im regulären Studienrhythmus. Dies könnte auch ein möglicher Grund dafür sein, dass alle Studierenden pädagogische Vorerfahrungen besitzen: Neben dem obligatorischen allgemeinen Schulpraktikum (ASP) erteilen alle Probandinnen Nachhilfeunterricht im privaten oder öffentlichen Rahmen, sechs betreuen Kinder in der (evangelischen) Jugendarbeit und vier haben ein Tutorium in der Universität geleitet (Mehrfachnennungen waren möglich). Der Großteil (7/78%) studiert auf Grundschullehramt, eine Probandin auf Hauptschullehramt (11%), sowie eine auf Realschullehramt (11%). Als Zweitfach haben fünf Studierende ev. Religion (56%), zwei Personen Sachunterricht (22%), eine Person Musik (11%) und eine Person Sport (11%). Aufgrund der fallbasierten Auswertung wird in Tabelle 4 ein Überblick aller an der Studie teilnehmenden Probandinnen präsentiert. Die Anordnung richtet sich nach der Reihenfolge, in der die Studierenden befragt wurden:

Name ³⁷	Helene	Nike	Ines	Sina	Thea	Mira	Inken	Clara	Sonja
Geschlecht	weiblich	weiblich	weiblich	weiblich	weiblich	weiblich	weiblich	weiblich	weiblich
Alter	27	23	23	28	30	24	25	31	25
Schulform	Grundschule	Grundschule	Grundschule	Grundschule	Grundschule	Grundschule	Grundschule	Realschule	Hauptschule
Semester	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Zweifach	ev. Religion	ev. Religion	Sach- unterricht	Sach- unterricht	ev. Religion	Musik	ev. Religion	Sport	ev. Religion
Pädag. Erfahrung	Nachhilfe, Schulisches Praktikum, Tutorium, Jugendarbeit	Nachhilfe, Tutorium, Jugendarbeit	Nachhilfe, FSJ in einem Kinderarten	Nachhilfe, eigenes Kind, Jugendarbeit	Nachhilfe, Erzieherin, Jugendarbeit	Nachhilfe, Tutorium	Nachhilfe, Jugendarbeit	Nachhilfe, Tutorium, Schulische Praktika	Nachhilfe, Schulisches Praktikum, Jugendarbeit

Tabelle 4: Übersicht über die Stichprobe

³⁷ Die Namen aller Probandinnen sind anonymisiert.

6.5 Potentielles Vorwissen der Probandinnen

Abschließend erfolgt im Zusammenhang der Stichprobendarstellung eine systematische Darstellung über die potentiellen Wissensbestände der an der Studie teilnehmenden Probandinnen. Es wird thematisiert, mit welchen schreibdidaktischen Inhalten die Studierenden im Verlauf ihres Bachelor- bzw. Masterstudiums in Berührung kommen konnten. Das ist notwendig, weil mit dem Dimensionskatalog ein umfassender Überblick über das derzeit innerhalb des Schreibunterrichts als relevant erachtete Wissen beschrieben wird (vgl. 5.3), welches sehr wahrscheinlich über die real vorhandenen Wissensbestände der Studierenden hinausgeht.

Bis auf Ines und Thea haben alle Probandinnen ihr germanistisches Bachelorstudium an der Universität Oldenburg absolviert, so dass eine mögliche Konzeption des Germanistikstudiengangs hieran exemplifiziert werden kann.³⁸ Im Sinne der Zielsetzung der Studie wird sich auf die (Pflicht-)Module beschränkt, in deren Rahmen schreibdidaktische Inhalte vermittelt werden (können). Eine Übersicht findet sich in Abbildung 7:

Bachelor	<div style="border: 1px solid red; padding: 5px; margin-bottom: 10px;"> <p style="text-align: center;">Basismodul 3: <i>Erwerb und Vermittlung</i> (umfasst eine Vorlesung und ein Seminar)</p> </div> <div style="border: 1px solid red; padding: 5px;"> <p style="text-align: center;">Aufbaumodul 4: <i>Sprachlich-literarische Sozialisation</i> (umfasst zwei Seminare)</p> </div>
Master	<div style="border: 1px solid red; padding: 5px; margin-bottom: 10px;"> <p style="text-align: center;">Mastermodul 7: <i>Deutschdidaktische Kompetenzbereiche</i> (umfasst eine Vorlesung und zwei Seminare)</p> </div> <div style="border: 1px solid red; padding: 5px;"> <p style="text-align: center;">Praxisphase: <i>Vorbereitung der Praxisphase</i> (umfasst eine Vorlesung und ein Seminar)</p> </div>

Abbildung 7: Übersicht über die schreibdidaktischen Module

Die vorangestellte Grafik veranschaulicht die Pflichtmodule zum Zeitpunkt der Studie, in denen die Probandinnen mit schreibdidaktischen Inhalten in Berührung kommen konnten.

³⁸ Eine solche Vorgehensweise erscheint plausibel, da nach Aussage der betreffenden Probandinnen die Inhalte des Germanistikstudiums an der Universität Vechta bzw. Leipzig ähnlich konzeptuell aufgebaut waren. Auf die genauen Unterschiede wird dann in den Einzelfallanalysen eingegangen.

Beide Vorlesungen im Bachelor und Master (*Basismodul 3* und *Mastermodul 7*) bauen curricular aufeinander auf und enthalten sowohl literatur- als auch sprachdidaktische Inhalte. Im Bereich der Schreibdidaktik wurden in der Bachelorvorlesung verschiedene Textbegriffe sowie verschiedene Schreibprozess-, Schreibentwicklungs- und Textbeurteilungsmodelle eingeführt, die in der Vorlesung im Master erneut aufgegriffen und in Beziehung gesetzt wurden. An dieser Stelle können fachlich fundierte Grundlagen erwartet werden.

Auf der gleichen Teilung von Literatur- und Sprachdidaktik basieren die beiden Seminare im *Aufbaumodul 4*. Allerdings kann hier die Schwerpunktsetzung individuell stark variieren und muss daher einzeln in den Fallanalysen betrachtet werden.

Das umfangreiche Modul zur *Praxisphase* (der sogenannte *Praxisband*, vgl. Abbildung 5) haben die Probandinnen zum Zeitpunkt der Studie noch nicht vollständig durchlaufen, so dass in der Übersicht lediglich der für die Erhebung relevante Ausschnitt präsentiert wird. In diesem Fall handelt es sich um die vorbereitende Vorlesung und das auf die Praxisphase vorbereitende Seminar. Hier wurden grundlegende Konzepte der Deutschdidaktik mit starkem Praxisbezug vermittelt, wodurch möglicherweise Erinnerungseffekte in Bezug auf die curricularen Vorlesungen aus dem *Basismodul 3* und dem *Mastermodul 7* auftreten können. Ebenso können so die auf Handlungsbezüge abzielenden Fragen in den Interviewleitfäden (vgl. 6.3.2) legitimiert werden.

Damit für die Einzelfälle eine genaue Diagnose der potentiellen Wissensbestände von den Studierenden erstellt werden kann, wurde eine standardisierte Vorab-Befragung in Form einer Tabelle zu den beschriebenen Modulen erstellt.³⁹ Darin wird nach den Seminaren und (schreibdidaktischen) Inhalten gefragt, an die sich die Probandinnen noch erinnern können. Der Zeitpunkt der Abfrage fand vor den beiden Erhebungszeitpunkten statt. Das hat drei Gründe: Erstens konnten die Studierenden die Erhebungssituation kennenlernen (und sich mit dem Programm *CmapTools* vertraut machen, vgl. 6.3.1) sowie bislang ungeklärte Fragen zum Ablauf der Studie stellen. Zweitens konnten aufgrund der zeitlichen Trennung zwischen Vorab-Befragung und erstem Erhebungszeitpunkt die erinnerten Wissensbestände genutzt werden, um individuell und gezielt Nachfragen zu einzelnen Dimensionen in den Interviews zu stellen. Und drittens ist erst auf Basis der gewonnenen Informationen eine spezifische Beschreibung des Vorwissens der jeweiligen Probandin in der Einzelfallanalyse möglich. Zusammengefasst kommt der Vorab-Befragung daher im Sinne einer systematischen Analyse des potentiellen Vorwissens eine wichtige Rolle zu. Die Ergebnisse der Abfragen sind Teil der Vorstellungen von den einzelnen Probandinnen im nächsten Kapitel.

³⁹ Die standardisierte Vorab-Befragung kann im Anhang eingesehen werden.

7. Ergebnisse

Im theoretischen Teil wurden verschiedene fachwissenschaftliche und fachdidaktische Wissensbestände entwickelt, die für das Unterrichten von Schreiben in der Schule zentral sind. Die daraus resultierenden Dimensionen komprimieren die für den Schreibunterricht als relevant eingeschätzten Wissensbestände. Als nächster Schritt soll anhand des Dimensionskatalogs (vgl. Tabelle 2) untersucht werden, wie sich die Wissensbestände im Zusammenhang mit der Praxisphase verändern. In der Fragestellung wurden zwei Annahmen entwickelt: Erstens wird vermutet, dass sich die in der Praxisphase aktivierten Dimensionen zum Schreibunterricht anreichern. Zweitens wird vermutet, dass die fachwissenschaftlichen Wissensbestände stärker betroffen sind. Die beiden Annahmen werden anhand von drei Instrumenten überprüft. So werden vor und nach dem Praxisblock Concept-Maps zu den Dimensionen des Schreibunterrichts erstellt und quantitativ ausgezählt, sowie tabellarisch miteinander verglichen. Sich daraus ergebende interessante Unterschiede werden in den zusammenfassenden Interpretationen auf die leitfadengestützten Interviews bezogen, die im Anschluss geführt wurden. Die Daten sind adaptierbar, weil die Interviews ebenfalls auf den Dimensionen des Schreibunterrichts basieren. Dazu werden mögliche Veränderungen mithilfe von Protokollbögen, mit denen die schulpraktischen Erfahrungen dokumentiert wurden, in einer zusammenfassenden Interpretation erläutert. In diesem Kapitel wird eine Auswahl von sieben Einzelfallanalysen (in der Reihenfolge von Tabelle 4) präsentiert.

Einleitend werden die Probandinnen anhand ihrer soziografischen Daten, Einstellungen zum Schreiben (aus den Einstiegsfragen der Interviews) und ihren schulpraktischen Erfahrungen zum Schreibunterricht vorgestellt. Darauf folgend werden im ersten Abschnitt die Concept-Maps aus beiden Erhebungen nach der beschriebenen Methode tabellarisch verglichen. Mögliche Veränderungen werden als Hinweis für die zusammenfassende Interpretation genutzt. Im zweiten Abschnitt werden die Aussagen der Probandinnen aus den leitfadengestützten Interviews zu den verschiedenen Dimensionen des Schreibunterrichts beschrieben. Im dritten Abschnitt werden schließlich die Ergebnisse aus allen drei Instrumenten in einer zusammenfassenden Interpretation miteinander in Beziehung gesetzt. Dadurch sollen individuelle Einblicke über die Veränderungen der fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Wissensbestände zum Schreibunterricht im Zusammenhang mit der Praxisphase gegeben werden.

7.1 Einzelfallanalyse Helene

Helene ist zum Zeitpunkt der Studie 27 Jahre alt und studiert die Fächer Germanistik und ev. Religion im ersten Mastersemester auf Grundschullehramt. Sie hat zahlreiche pädagogische Vorerfahrungen, darunter Jugendarbeit in einer ev. Kirchengemeinde (Betreuung von Jugendfreizeiten und Jugendgruppen) und Nachhilfeunterricht in einem interkulturellen Förderverein. Ihre schulischen Praxiserfahrungen umfassen neben dem obligatorischen Allgemeinen Schulpraktikum (ASP) ein freiwilliges Praktikum an einer Grundschule. Auch in der Erwachsenenbildung hat sie Erfahrungen sammeln können, z. B. im Rahmen eines Tutoriums in der Literaturwissenschaft an der Universität Oldenburg.

In ihrem Germanistikstudium und dem Praxisband hat sie sich mehr mit sprach- als literaturdidaktischen Inhalten auseinandergesetzt: Aus beiden deutschdidaktischen Vorlesungen im Bachelor- und Masterstudium erinnert sie sich insbesondere noch an verschiedene Modelle zur Schreibentwicklung bzw. zum Schreibprozess. Insgesamt tendiert ihr Wissen eher zum Bereich Schriftspracherwerb. So hat sie zwei Seminare zu Methoden des Erstlesens und Erstschreibens besucht, eines zur Schriftaneignung und Schriftsprachgebrauch, sowie zwei Veranstaltungen im Bereich Deutsch als Fremd- bzw. Zweitsprache (DaF/DaZ). Dieser Schwerpunkt wurde von ihr bewusst bezüglich ihrer späteren Tätigkeit als Grundschullehrerin gesetzt.

Zusammengefasst unterrichtet Helene im Verlauf der Praxisphase sieben Doppelstunden zum Schreibunterricht, neun kann sie hospitieren. Die hospitierten Stunden finden in einer zweiten Klassenstufe zum Kompetenzbereich *Schreiben – richtig schreiben*, sowie in einer vierten Klassenstufe zum Kompetenzbereich *Schreiben – Texte verfassen* statt. In der zweiten Klasse wurde die Groß- und Kleinschreibung zur Vorbereitung eines Diktats thematisiert. Hier fällt ihr auf, dass viele Schüler noch große Probleme mit der Bewältigung der Aufgabe (Anwendung von Rechtschreibstrategien, Unterstreichen von Nomen und Korrigieren) haben, was sie auf die zu ungenaue Aufgabenstellung zurückführt. Ähnliche Erfahrungen macht sie in den Hospitationen in der vierten Klasse, die sie dennoch als pädagogisch lehrreich einschätzt. Die Schüler sollen Erzählungen schreiben und ihren Fokus auf die Kennzeichnung und Gestaltung von Einleitungssätzen legen. Dabei diagnostiziert sie noch große Schwierigkeiten mit der freien Erzählform und der Komplexität des Schreibens, so dass sie viel in das Unterrichtsgeschehen eingreifen darf und auch muss. Als Fazit hält sie wiederum ein kleinschrittigeres Vorgehen für sinnvoll, da den Schülern häufig die Anforderungen und die Umsetzung des Schreibauftrages unklar ist.

Ihre eigenen Unterrichtserfahrungen zum Kompetenzbereich *Schreiben – Texte verfassen* finden hauptsächlich in einer dritten Klassenstufe statt. Hier hat sie eine eigene Unterrichteinheit zur Textsorte *Vorgangsbeschreibung* am Beispiel eines Rezepts konzipiert und umgesetzt. Knapp zusammengefasst hat sie mit den Schülern anfangs Apfelmus gekocht und daraufhin gemeinsam mit ihnen überlegt, was benötigt wird um das Gericht zuhause nachkochen zu können. Der nächste Schritt bestand darin, das Apfelmusrezept zu schreiben und daran induktiv Kriterien für Vorgangsbeschreibungen zu erarbeiten. Zum Abschluss durfte dann jeder Schüler das Rezept zu seinem Lieblingsgericht verfassen. Die Schreibprodukte wurden mit der Methode „Schreibkonferenz“ anhand der selbst erarbeiteten Kriterien überarbeitet. Die Idee für das Apfelmus und das gemeinsame Kochen des Rezepts stammen von ihr, anderweitige Materialien wie Schreibtipp und eine Checkliste zur Vorgangsbeschreibung sind dem Schulbuch entnommen. Insgesamt schätzt sie ihre Lernzuwachs weitestgehend als hoch ein, einprägsam sind für sie vor allem die oberflächlichen Überarbeitungsprozesse der Schüler, trotz des auf Kriterien basierenden Vorgehens.

Des Weiteren hat sie zu einem späteren Zeitpunkt in der gleichen Klasse zum Kompetenzbereich *Sprache & Sprachgebrauch untersuchen* die Interpunktion thematisiert. In diesen Stunden erlebt sie aufgrund ihrer umfangreichen pädagogischen Vorerfahrungen und ihrer universitären Schwerpunkte einen kognitiven Konflikt: Anfangs fiel es Helene schwer, sich an der Schule zurechtzufinden. Dies hängt insbesondere damit zusammen, dass sie sich von der Universität zu theoretisch vorbereitet gefühlt hat: so beschreibt sie ihr theoretisches Wissen und die schulpraktischen Erfahrungen als zwei verschiedene Sprachen, die sie zwar als verbunden erlebt, gemäß der Sprachenmetapher aber noch nicht richtig „übersetzen“ kann. Das lässt sich dadurch erklären, dass ihr im sprachwissenschaftlichen Vorbereitungsseminar zur Syntax bzw. Orthographie Inhalte beigebracht wurden, die in der schulischen Realität anders umgesetzt werden. Helene hält sich anfangs zurück den kognitiven Konflikt zu lösen, weil sie nicht die notwendige didaktische und methodische Erfahrung hat, um alternative Handlungsmöglichkeiten zu realisieren. Allerdings bereitet es ihr Probleme, dass sie nicht nach ihrem an der Universität erworbenen Wissen handelt. Zum Ende hin gelingt es ihr aber nach eigener Einschätzung den kognitiven Konflikt zu lösen, indem sie in ihrer Unterrichteinheit zur wörtlichen Rede einzelne Satzzeichen als Lesezeichen einführt und ihr theoretisches Wissen an die praktische Handlungssituation anpasst. Diese Irritation, ausgelöst durch die verschiedenen Lernprozessebenen, empfindet sie rückblickend als besonders lehrreiche Konstellation der Praxisphase (vgl. auch 8.1.3).

7.1.1 Concept-Maps

In einem ersten Schritt werden die Concept-Maps von Helene⁴⁰ tabellarisch miteinander verglichen, um Veränderungen, die ursächlich in einem Zusammenhang mit der Praxisphase stehen können, zu rekonstruieren. Die Darstellung bezieht sich auf die genannten Begriffe (kursiviert) und die gewählten Verknüpfungen (in Anführungsstrichen) und erfolgt getrennt nach den fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Wissensbeständen. Die entsprechenden Tabellen 5 und 6 finden sich nachfolgend.

Übergreifend verknüpft Helene vor dem Praxisblock bis auf den *Schreibprozess* alle fachwissenschaftlichen Wissensbereiche des Schreibunterrichts mit der **Schreibkompetenz** (verbunden mit „ist Wissen über“). Dies ändert sich danach, indem die Begriffe zu den fachwissenschaftlichen Dimensionen meistens unverbunden ausdifferenziert werden:

Helenes Wissen zur Dimension **Textbegriff** stellt sich in beiden Erhebungszeitpunkten wie folgt dar: Sie nennt jeweils die *konzeptionelle Schriftlichkeit* als Distinktionsmerkmal und bezieht diese nach dem Praxisblock auf den Schreibunterricht. Das begründet sich allerdings eher in der Tatsache, dass diese Dimension ansonsten keine Anknüpfungspunkte zu anderen Begriffen hätte. Ansonsten finden keine Veränderungen statt, im Gegensatz zu ihrem Wissen zum **Schreibprozess**. Auffällig ist, dass Helene zum ersten Erhebungszeitpunkt die Dimension nicht in ihre Concept-Map aufnimmt, zum zweiten Erhebungszeitpunkt aber als Teil der *Schreibkompetenz* in ihr semantisches Netzwerk eingliedert. Dazu differenziert sie fünf verschiedene Wissensbereiche aus, darunter die drei verschiedenen Phasen des *Schreibprozesses* nach Flower und Hayes (1980). Allerdings verweist sie nicht auf die Interdependenz der verschiedenen Phasen. Diese Veränderung erscheint für eine genauere Betrachtung lohnenswert.

Ähnliches zeigt sich auch zu dem Komplex der beiden Dimensionen **Textfunktion** und **Textmuster und Textsorten**, die sie nach dem Praxisblock miteinander verknüpft. Nach Helene „bedingt“ die *Textfunktion* die *Textmuster und Textsorten*, was sich auch anhand der von ihr genannten Konzepte und Propositionen beobachten lässt. Sie nennt vier *textmusterbezogene Textfunktionen*: *unterhalten, anleiten, beschreiben, argumentieren*, denen sie grundlegende *Textmuster* mitsamt adäquater *Textsorten* zuordnet: *Erzählung – Bildergeschichte, Anleitung – Rezept, Beschreibung – Nacherzählung, Argumentation – Erörterung*. Eine genauere Erörterung dieser beiden Wissensdimensionen erfolgt in der zusammenfassenden Interpretation.

⁴⁰ Beide Concept-Maps von Helene können im Anhang eingesehen werden.

	1. Erhebungszeitpunkt		2. Erhebungszeitpunkt	
	Geht aus von	Führt zu	Geht aus von	Führt zu
Schreibprozess	Nicht genannt	Nicht genannt	<ul style="list-style-type: none"> • Schreibkompetenz 	<ul style="list-style-type: none"> • Motorisches Schreiben • Schreib Anlass • Schreibstrategien • Planung • Überarbeitung • Formulierung
Textbegriff	<ul style="list-style-type: none"> • Schreibkompetenz 	<ul style="list-style-type: none"> • Konzeptionelle Schriftlichkeit 	Nicht verbunden	<ul style="list-style-type: none"> • Konzeptionelle Schriftlichkeit • Schreibunterricht
Textfunktion	<ul style="list-style-type: none"> • Schreibkompetenz 	<ul style="list-style-type: none"> • Aufbewahren • Kommunikation • Überzeugen 	Nicht verbunden	<ul style="list-style-type: none"> • Aufbewahren • Ästhetische Funktion • Identifikation • Unterhalten • Anleiten • Beschreiben • Argumentieren
Textmuster und Textsorten	<ul style="list-style-type: none"> • Schreibkompetenz 	<ul style="list-style-type: none"> • Anleitung • Erzählung • Beschreibung • Erörterung • Bildergeschichte • Nacherzählung 	<ul style="list-style-type: none"> • Schreibprozess • Textfunktion 	<ul style="list-style-type: none"> • Erzählung <ul style="list-style-type: none"> ○ Bildergesch. • Anleitung <ul style="list-style-type: none"> ○ Rezept • Beschreibung <ul style="list-style-type: none"> ○ Nacherz. • Argumentation <ul style="list-style-type: none"> ○ Erörterung

Tabelle 5: Direkter Vergleich der fachwissenschaftlichen Dimensionen aus Helenes Concept-Maps

Auch die fachdidaktischen Wissensbereiche werden miteinander verglichen und auf der nächsten Seite als Tabelle dargestellt. Nahezu alle fachdidaktischen Wissensbereiche (bis auf den *Schreibauftrag* zum ersten und die *Schreibkompetenz* zum zweiten Erhebungszeitpunkt) verknüpft Helene vor und nach dem Praxisblock direkt mit dem Schreibunterricht. Im Gegensatz zu den fachwissenschaftlichen Dimensionen gibt es wenige Veränderungen zwischen beiden Concept-Maps (zu den **schreibdidaktischen Konzeptionen** gar keine):

Zur Dimension **Schreibentwicklung** nennt sie in beiden Erhebungszeitpunkten verschiedene Schreibentwicklungsmodelle als diagnostisches Mittel, kann allerdings kein dazu passendes Modell als Referenz angeben. Ihr Wissen zum **Schreibauftrag** und zur **Textbeurteilung** ist im Vergleich dazu zahlreicher verknüpft. Vor dem Praxisblock kann Helene den *Schreibaufträgen* keine weiteren Wissensbestände zuordnen, während sie danach verschiedene Kriterien nennt, die für einen idealen *Schreibauftrag* (verbunden mit *sollte sein*) wichtig sind. Insgesamt sollte die Aufgabe ihrer Meinung nach *kleinschrittig*, *lebensweltbezogen* und *produktorientiert* sein. Auch in der Textbeurteilung legt sie Wert auf eine von Kriterien geleitete Vorgehensweise. Besonderes Augenmerk legt sie zu beiden Testzeitpunkten auf die *Subjektivität* der Bewertung von Schreibprodukten, der sie anhand von Kriterien entgegenwirken möchte. Während die Kriterien, die sie vor dem Praxisblock nennt, eher auf fachwissenschaftliche Aspekte abzielen (*Textsorte*, *Erzählmuster*, *Kohärenz*), werden sie nach dem Praxisblock im Sinne *konstruktiver*, *transparenter* und *fokussierter* Rückmeldung eher auf allgemeine pädagogische Aspekte bezogen. Daher lässt sich eine Verschiebung von fachwissenschaftlich fundierten hin zu konkret unterrichtsbezogenen Wissensbeständen verzeichnen. Diese können auf ihre konkreten Erfahrungen mit Überarbeitungsprozessen (die ebenfalls erst nach dem Praxisblock als Phase des Schreibprozesses genannt werden) bezogen werden.

Ebenso entwickelt sich ihr Wissen zur **Schreibkompetenz**. Nach den Concept-Maps soll der Schreibunterricht vor dem Praxisblock hauptsächlich die *Schreibkompetenz* „fördern“, zu der mit *orthographischen* und *grammatischen Kenntnissen* zwei spezifische Wissensbereiche genannt werden. Nach dem Praxisblock ist die *Schreibkompetenz* für sie das oberste Ziel, das durch andere fachdidaktische Dimensionen (Unterrichtskonzeptionen und Schreibentwicklung) „gefördert“ werden soll. Ebenso wird mit dem *motorischen Schreiben* ein weiterer spezifischer Wissensinhalt hinzugefügt. Diese Struktur ist bemerkenswert, da nicht klar ersichtlich ist, warum diese Dimension den fachdidaktischen Dimensionen auf einmal übergeordnet wird. Ebenso ist zu überprüfen, warum Helene erst nach dem Praxisblock das motorische Schreiben nennt.

	1. Erhebungszeitpunkt		2. Erhebungszeitpunkt	
	Geht aus von	Führt zu	Geht aus von	Führt zu
Schreibkompetenz	<ul style="list-style-type: none"> • Schreibunterricht 	<ul style="list-style-type: none"> • Grammatische Kenntnisse • Orthographische Kenntnisse • Textfunktion • Textsorten und Textmuster • Textbegriff 	<ul style="list-style-type: none"> • Schreibentwicklung • Schreibdidaktische Konzeptionen 	<ul style="list-style-type: none"> • Grammatische Kenntnisse • Orthographische Kenntnisse • Motorisches Schreiben • Schreibprozess
Schreibentwicklung	<ul style="list-style-type: none"> • Schreibunterricht 	<ul style="list-style-type: none"> • Phasenmodelle <ul style="list-style-type: none"> ○ Schwierigkeitsgrade 	<ul style="list-style-type: none"> • Schreibunterricht 	<ul style="list-style-type: none"> • Phasenmodelle • Schreibkompetenz
Schreibdidaktische Unterrichtskonzeptionen	<ul style="list-style-type: none"> • Schreibunterricht 	<ul style="list-style-type: none"> • Freies Schreiben • Kreatives Schreiben 	<ul style="list-style-type: none"> • Schreibunterricht 	<ul style="list-style-type: none"> • Schreibkonferenz • Kreatives Schreiben
Schreibauftrag	<ul style="list-style-type: none"> • Schreibdidaktische Konzeptionen 	Nicht verbunden	<ul style="list-style-type: none"> • Schreibunterricht 	<ul style="list-style-type: none"> • Schreibkonferenz • Am Produkt orientiert • Kleinschrittig • Lebensweltbezogen • Sinnvoll
Textbeurteilung	<ul style="list-style-type: none"> • Schreibunterricht 	<ul style="list-style-type: none"> • Immer subjektiv • Kriterien <ul style="list-style-type: none"> ○ Kohärenz ○ Textsorte ○ Erzählmuster 	<ul style="list-style-type: none"> • Schreibunterricht 	<ul style="list-style-type: none"> • Subjektivität • Kriterien <ul style="list-style-type: none"> ○ Transparent ○ Textsorte ○ Fokussiert ○ Konstruktiv

Tabelle 6: Direkter Vergleich der fachdidaktischen Dimensionen aus Helenes Concept-Maps

In einem zweiten Schritt werden die Concept-Maps auf ihre Veränderungen in der Zunahme ihrer gültigen Begriffe und ihrer Propositionsgüte nach dem im Abschnitt 6.3.1 dargestellten Verfahren überprüft. Daraus ergibt sich Tabelle 7:

	1. Erhebung	2. Erhebung	Veränderung
Fachw. Begriffe	11	22	+11
Fachd. Begriffe	11	16	+5
Gesamt Begriffe	22	38	+16
Fachw. Propositionen	51	79	+28
Fachd. Propositionen	63	70	+7
Gesamt Propositionen	114	161	+35
Gesamtwert	136	187	+51

Tabelle 7: Gültige Begriffe und Propositionsgüte aus Helenes Concept-Maps

Die Veränderungen werden getrennt nach Begriffen und Propositionsgüte beschrieben:

Während Helene zum ersten Erhebungszeitpunkt noch gleich viele sinnvolle Begriffe aus beiden Wissensbereichen nennt, wächst die Anzahl der sinnvollen Begriffe aus dem fachwissenschaftlichen Wissensbereich zum zweiten Erhebungszeitpunkt um 11 auf 22 an, die im fachdidaktischen Wissensbereich um 5 auf 16. Insgesamt steigt die Anzahl der genannten Konzepte damit um einen Wert von 16, dabei stärker im fachwissenschaftlichen Bereich als im fachdidaktischen Bereich.

Ein noch deutlicheres Ergebnis ergibt sich für die Propositionsgüte. Im ersten Erhebungszeitpunkt werden mit einem Wert von 63 mehr fachdidaktische Konzepte sinnvoll miteinander verbunden als aus dem fachwissenschaftlichen Bereich (51). Zum zweiten Erhebungszeitpunkt wächst die Anzahl der fachwissenschaftlichen Propositionen jedoch stark auf einen Wert von 79, die sinnvollen Propositionen aus dem fachdidaktischen Bereich wachsen hingegen moderat um 7. Insgesamt steigt die Anzahl der Propositionen um einen Wert von 51 im Verlauf der Praxisphase. Vom besonderen Interesse ist dabei der Anstieg im fachwissenschaftlichen Bereich.

Zusammenfassend nennt Helene also zum ersten Erhebungszeitpunkt eine ähnliche Anzahl von Begriffen aus dem fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Bereich. In beiden Wissensbereichen findet zum zweiten Erhebungszeitpunkt ein Zuwachs statt. Erstaunlich ist dabei vor allem der Anstieg in der fachwissenschaftlichen Propositionsgüte, so dass die fachwissenschaftlichen Wissensbereiche nach dem Praxisblock deutlich besser verknüpft sind.

7.1.2 Interviews

Für Helene ist die zentrale Dimension des Schreibunterrichts die **Schreibkompetenz**. Hierzu betont sie mehrfach die Bedeutung der Schreibmotivation. Schon vor dem Praxisblock überlegt sie, wie sie ihre Schüler dazu bringen kann, dass sie sich ausprobieren und Schreiberfahrungen sammeln können. Ein Aspekt davon ist, dass sie zuerst Freude am Schreiben entwickeln und keine Hemmungen aufbauen sollen. Diese Einschätzung stellt sie auch über grammatische Aspekte wie zum Beispiel der Orthographie:

Ganz am Anfang müsste man finde ich erst einmal darauf achten, dass es möglichst zu Erfolgen kommt und nicht zu Misserfolgen, weil viele Misserfolge sind immer demotivierend. [...] Es ist mir glaube ich wichtiger, dass man Rechtschreibung und solche Sachen ein bisschen außen vor lässt. Also das kann ja auch hemmen, wenn ich jetzt die ganze Zeit darüber nachdenke: Ist das richtig geschrieben? (Helene 1, Abs. 28)⁴¹

Auch nach dem Praxisblock ist sie von dieser Vorgehensweise überzeugt. Sie illustriert das anhand eines Gegenbeispiels: Ihr Mentor hat während des Schreibprozesses die Schüler auf ihre Rechtschreibfehler hingewiesen, was einen demotivierenden Effekt zufolge hatte. Zusätzlich zeigen ihre Erfahrungen, dass es Grundschulern noch sehr schwer fällt, aufgrund der Komplexität der verschiedenen Schreibkompetenzen längere Texte zu verfassen:

Und gerade oft auch, weil die noch klein sind und nicht wissen, warum es jetzt so anstrengend ist. Deswegen sind mir die Erfolgserlebnisse auch so wichtig, weil die motivieren weiterzumachen. [...] Also man kann beim Schreiben am Anfang viel falsch machen und das tun sie auch. Und gerade mein Mentor ist rumgegangen und hat jeden kleinen Rechtschreibfehler oder Punkt angemerkt. Und ich finde das ist kontraproduktiv. (Helene 2, Abs. 44)

Innerhalb der Schreibkompetenz sind vor allem Helenes Ausführungen zu den motorischen Fähigkeiten interessant. Vor dem Praxisblock berücksichtigt sie nicht, dass sie eine notwendige Bedingung für das Schreiben von Texten sind. Doch im Praxisblock wird sie mit diesem Problem konfrontiert. Dadurch beginnt sie zu diagnostizieren, ob und welche Kinder motorisch überhaupt in der Lage sind, einzelne Buchstaben auf das Blatt Papier zu bringen. Auf diese Weise verknüpft sie angeregt durch die Praxisphase die Dimension Schreibkompetenz mit differenzierenden Maßnahmen:

Ich habe auf jeden Fall dann plötzlich gewusst, wer zum Beispiel ganz besondere motorische Probleme hat. Und den hat es dann nichts genutzt, wenn da ganz normale Linien drin sind, sondern der hat dann Größere gebraucht. (Helene 2, Abs. 36)

⁴¹ Die Zahl hinter dem Namen gibt an, ob es sich um das erste oder zweite Interview handelt. Die Transkripte der Interviews finden sich im Anhang.

Die enge Verknüpfung von Schreibkompetenz und **Schreibentwicklung** nach dem Praxisblock liegt dabei in dem angedeuteten geschulteren diagnostischen Blick. Während Helene anfangs Probleme hat zur Schreibentwicklung etwas zu berichten, da ihr ein konkreter Fall fehlt, hat sie nach dem Praxisblock verschiedene Ideen zu differenzierenden Maßnahmen. Von ihr genannte Möglichkeiten sind zum Beispiel die im vorherigen Zitat beschriebene Verwendung von größeren Linien für Schüler, die noch Probleme mit den Buchstaben haben, oder auch die Öffnung des Unterrichts bzw. das Arbeiten auf verschiedenen Niveaustufen. Durch diese Anlässe zeigt Helene, dass sie Schreibentwicklungsmodelle als Diagnoseinstrumente nützlich findet. Dennoch setzt sie sich damit angeregt durch den Praxisblock nicht tiefergehend fachlich auseinander:

Also ich muss sagen bei Phasenmodellen habe ich jetzt kein genaues vor Augen. Ich weiß nur, dass wir da viele hatten und dass ich mal viele wusste. [...] Die können mir sowohl zur Diagnose helfen, aber auch zum Weiterarbeiten. Also wo ist der überhaupt, was ist seine nächste Stufe und wie leite ich ihn dahin? Also das wäre jetzt mal sowas, wo mir so ein wissenschaftliches Modell konkret geholfen hätte. Aber das habe ich nicht parat, das sind zwei verschiedene Welten. (Helene 2, Abs. 50)

Am Ende des Zitats beschreibt sie, dass ihr Schreibentwicklungsmodelle wie aus einer anderen, universitären Welt vorgekommen sind. So ist ihr der Übergang zur Schulpraxis schwergefallen, weil sie sich aufgrund von Verpflichtungen im Rahmen des Praxisbandes (Anwesenheit und Arbeitsaufträge im Begleitseminar) nicht richtig auf die Unterrichtspraxis einlassen konnte.

Die gleiche Metapher einer anderen Welt benutzt sie auch in ihren Aussagen zum **Textbegriff**, besonders hinsichtlich der Unterscheidung zwischen konzeptueller und medialer Schriftlichkeit (vgl. Koch & Oesterreicher 1985):

Schreiben ist halt medial und konzeptuell anders. Das habe ich aber nicht thematisiert, da denke ich jetzt zum ersten Mal dran nach dem Praktikum [...]. Aber das ist jetzt wie vorhin, als du mich nach der Schreibentwicklung gefragt hast. Das sind zwei Welten. (Helene 2, Abs. 46)

Bis auf diese textlinguistische Unterscheidung ist ihr Wissen zu dieser Dimension vor allem episodisch durch die eigene Erfahrung geprägt, zum Beispiel betont sie im Interview mehrmals, dass ihr Schreiben sehr viel langsamer und anstrengender als Sprechen vorkommt. Zu beiden Erhebungszeitpunkten beschreibt sie, dass sie schreibend auch ihre Gedanken ordnen und kanalisieren kann, was auch mit ihren Einstellungen zum Schreiben aus den Eingangsfragen der Fragebögen korreliert – hier ist für sie Schreiben im Sinne des „epistemischen Schreibens“ von Bereiter (1980) vor allem ein Bewusstseinsprozess.

Im obigen Zitat beschreibt Helene, dass sie ihr vorhandenes Wissen kaum anwendet. Ähnliche Beobachtungen lassen sich auch zur Dimension **Schreibprozess** machen, da sich ihr Wissen zu beiden Erhebungszeitpunkten des Interviews auf Anwendungsbeispiele der einzelnen Phasen bezieht. Dennoch räumt sie der Textplanung bereits vor dem Praxisblock aufgrund seiner universalen Anwendbarkeit einen großen Stellenwert ein. Auf Umsetzungsmöglichkeiten angesprochen stellt sie sich das Arbeiten mit Leitfragen vor:

Ich glaube schon, dass man dafür Zeit verwenden sollte. Also das ist ja auch eine wichtige Sache, die man ja auch immer wieder anbringen kann. Dass man sich zum Beispiel vor dem Schreiben überlegt: Worauf möchte ich eigentlich hinaus? Was ist das Ziel? (Helene 1, Abs. 34)

Nach dem Praxisblock hat sie die Erfahrung gemacht, dass die Schüler vor allem erst einmal sehr ungeplant anfangen zu schreiben. Zur Strukturierung hat sie dann tatsächlich mit den oben beschriebenen Leitfragen gearbeitet, in diesem Fall für die eingangs beschriebene Unterrichtseinheit zur Vorgangsbeschreibung in der dritten Klassenstufe (vgl. 7.1). Die Leitfragen basieren auf Textsortenkriterien:

Also man braucht halt klare Kriterien, dass man zum Beispiel vorher bespricht: Was wollen wir mit dem Text? Das haben wir ja ansatzweise bei diesem Rezept gemacht. Dass man zum Beispiel sagt: Was sind die Kriterien für ein gutes Rezept? Die kennt man dann alle und hat die zum Beispiel an der Tafel. Und dann geht man den Text danach durch. (Helene 2, Abs. 26)

Helene nutzt die textsortengeleiteten Kriterien zum Rezept auch wie beschrieben zur Überarbeitung. Obwohl sie vor dem Praxisblock darüber nachdenkt, ob Textüberarbeitungen für Grundschüler zu komplex seien, probiert sie im Rahmen ihrer Unterrichtsreihe die Methode *Schreibkonferenz* aus. Mit der Umsetzung ist sie aber nicht zufrieden, da sie den Eindruck hat, dass die Schüler ihre Rezepte nur oberflächlich mit den Kriterien abgleichen bzw. Kriterien für erfüllt halten, die es gar nicht sind. Als Indiz dafür führt sie an, dass die Schüler häufig dieselben Fehler nach dem Überarbeitungsprozess wieder begehen.

Lehrerseitige Überarbeitungsprozesse in **Textbeurteilungen** müssen ihrer Ansicht nach ebenfalls nach transparenten Kriterien erfolgen, da sie ansonsten subjektiv ausfallen können:

Ich überlege mir noch gerade, wie man sich davor schützt, dass man da später zwanzig Texte liegen hat und die subjektiv bewertet. Also in solchen Fällen muss man wahrscheinlich auch eine gewisse Art von Kriterien auch den Schülern vorher schon vermitteln, dass die wissen worum es geht. Dass man, ich sag mal formale Sachen auch nach außen thematisiert, nicht nur um die Form zu erlernen. Dass auch den Schülern klar ist: Was möchte ich denn vielleicht auch einfach wissen. (Helene 1, Abs. 126)

Dieser Fokus auf formelle Textkriterien sorgt dafür, dass sie diese für eine objektive Bewertung notwendig erachtet. Aufgrund dieser Überzeugung arbeitet sie bezüglich der **schreibdidaktischen Unterrichtskonzeptionen** mit textsortenbezogenen Kriterien im Sinne eines Aufsatzunterrichts. So beschreibt sie schon vor dem Praxisblock, dass sie Wert auf textsortenbezogene Kompetenzen legen möchte:

Also jede dieser Textsorten hat ja eine gewisse Grundform, also so eine Form. Dass man sich daran entlang hangeln kann finde ich wichtig, zum Beispiel. (Helene 1, Abs. 108)

Nach diesen Vorgaben arbeitet sie auch im Verlauf der Praxisphase, da sie ihre Unterrichtsreihe zum Rezept in Form eines Aufsatzunterrichts durchgeführt hat. Ihrer Einschätzung nach hat sich dieses Vorgehen bewährt:

Ja gut, beim Rezept ging es schon darum ein bestimmtes Muster zu realisieren. Und da hatten wir dann auch eine bestimmte Reihenfolge: Also erst müssen die Zutaten kommen, dann die Küchengeräte, dann die Zubereitung und am Ende steht guten Appetit. [...] Aber das haben wir vorher auch erarbeitet und nicht einfach vorgegeben. Das haben die an verschiedenen Rezepten rausgefunden und sich selbst quasi die Kriterien erarbeitet. Da hatte ich auch das Gefühl, das war für viele eine gute Hilfestellung, weil man dann so einen langen Text schreibt, aber weiß worum es geht. (Helene 2, Abs. 68)

Durch das kleinschrittige Vorgehen, durch den der Text in seine Einzelteile zerlegt wird, ist es ihrer Meinung nach möglich einen längeren Text mit Grundschulern zu verfassen. Helene legt dabei einen besonderen Wert darauf, dass die Schüler den Sinn jedes einzelnen Schritts verstehen. Dadurch findet eine Verknüpfung mit der Dimension **Schreibauftrag** statt. Nach ihren Aussagen zeichnet eine gute Schreibaufgabe aus, dass die Schüler das Gefühl von einem sinnvollen Vorgehen haben. Bereits vor dem Praxisblock sieht sie diese Sinnstiftung durch einen engen Lebensweltbezug gegeben. So hebt sie bei den Vorgangsbeschreibungen deren evidenten alltäglichen Bezug hervor. Diese Vorstellung eines sinnvollen Schreibauftrags hat sie in ihrer Unterrichtsreihe auch umgesetzt. Die kleinschrittige Zergliederung des Schreibens einer Vorgangsbeschreibung bestand für die Schüler darin, die Vorgänge in geeigneter Art und Weise zu verschriftlichen, um das Gericht zuhause nachkochen zu können. Insgesamt ist sie mit diesem Vorgehen zufrieden, weil sie bei den Schülern einen Perspektivwechsel von einer ungeliebten Schreibaufgabe hin zu einem funktionalen Text beobachtet:

Das hat gut geklappt, weil die dann auch gleich wussten wofür das ist. Und die haben das nicht nur als Text wahrgenommen, sondern wirklich als Anleitung und da auch einen Handlungsbezug drin gesehen. [...] Es war immer klar, es geht um ein Rezept, und dann kamen auch keine Fragen wie: Warum soll ich das machen? (Helene 2, Abs. 50)

Der starke Fokus auf den Lebensweltbezug führt dazu, dass die Dimension **Textfunktion** einen wichtigen Stellenwert einnimmt. Sie verknüpft die Funktion mit der Dimension **Textsorten und Textmuster**. Zum ersten Interview bezieht sich ihre Vorstellung von der Textfunktion noch auf die basalen Funktionen des Kommunizierens und Aufhebens. Sie denkt dabei sofort an konkrete Beispiele, wie die Textsorten Briefe oder Berichte:

Also ich habe ja Kommunikation gesagt. Das kann ja vieles sein. Das kann man ja mit den Briefen machen. Das lässt sich ja gut kommunizieren, in dem man jemanden etwas mitteilt durch Schrift. (Helene 1, Abs. 88)

Das deutet ebenfalls darauf hin, dass geeignete Schreibanlässe für sie lebensweltbezogen sein müssen. Hier finden keine Veränderungen zum zweiten Interviewtermin statt, in dem sie insbesondere auf ihre Unterrichtsreihe zur Vorgangsbeschreibung rekurriert, und sich damit auf die Dimension *Textmuster & Textsorten* bezieht:

Wir haben angefangen mit Apfelmus und haben auch in der ersten Stunde erst einmal Apfelmus gemacht, damit die das einmal sehen können und auch gleich Motivation sammeln und sich denken: Wir wollen das zuhause nachkochen. Ja ok und was braucht man dann dafür? Ein Rezept. Und dann überlegt: Was braucht man? Was haben wir benutzt? So war das sehr anschaulich und das hat sehr gut funktioniert. [...] Ein Rezept ist ja auch etwas sehr lebensweltbezogenes, das haben wir ja nicht immer. (Helene 2, Abs. 50)

Als Antwort aus welchem Zweck sie die Anleitung geschrieben haben, argumentiert sie nach dem Praxisblock aber neben der Erlernung der Textsorte *Rezept* auch mit der Funktion des Anleitens (in dem Fall meint sie die Funktion *informieren*):

Ja, wie gesagt, ich habe recht wenig gemacht, also Anleitungen und Rezept. Das zu dem Zweck, die Vorgangsbeschreibung und das Anleiten zu lernen. (Helene 2, Abs. 54)

Helene scheint, initiiert durch das Finden geeigneter Schreibanlässe, nach dem Praxisblock stärker die Funktion der Textsorten zu berücksichtigen. Das Wissen verschiebt sich dadurch von einer dialogischen Beziehung zwischen Textfunktion und Textsorte, wie dem Kommunizieren und Brief, zu einer monologischen Struktur, wie sie zwischen dem Anleiten und dem Rezept beschrieben wird. Daher handelt es sich um zwei Dimensionen, deren Struktur sich im Zusammenhang mit der Praxisphase verändern. Eine im Zusammenhang der Praxisphase elaboriertere Vernetzung zwischen den Dimensionen Unterrichtskonzeptionen, Schreibauftrag und Textbeurteilung kann aber nicht beobachtet werden. Mutmaßlich liegt das daran, dass in ihrer Unterrichtseinheit die formell richtige Ausgestaltung der Textsorte Rezept im Vordergrund stand und alle anderen Wissensbereiche in den Dimensionen nicht aktiviert wurden.

7.1.3 Zusammenfassende Interpretation

Im Folgenden werden die Ergebnisse aller drei Instrumente auf die beiden Annahmen aus der Fragestellung bezogen. Insgesamt ist die Annahme einer stärkeren Anreicherung des fachwissenschaftlichen Wissens im Zusammenhang mit der Praxisphase eingetreten. Vor dem Praxisblock nennt Helene die gleiche Anzahl fachdidaktischer und fachwissenschaftlicher Konzepte und auch die Propositionsgüte ist in beiden Wissensbereichen ähnlich verteilt. Nach dem Praxisblock lässt sich allerdings sowohl in den Konzepten als auch zur Propositionsgüte ein größerer Anstieg in den fachwissenschaftlichen Dimensionen verzeichnen, so dass ein gegenteiliger Effekt auftritt (vgl. 7.1.1). Dieses Ergebnis lässt sich mit Helenes schulpraktischen Erfahrungen erläutern, die sie hauptsächlich in einer dritten Klassenstufe gemacht hat:

Die von ihr unterrichtete Vorgangsbeschreibung gehört zur fachwissenschaftlichen Dimension *Textsorte*. Besonders in diesen Dimensionen, die sowohl in den Concept-Maps als auch in den Interviews eng mit den Textfunktionen verknüpft sind, treten Veränderungen auf. Gelungene Schreibanlässe für Textsorten ergeben sich nach Helenes Aussagen zu beiden Erhebungszeitpunkten durch einen evidenten Lebenswelt- oder Alltagsbezug. Diese Bezüge versucht sie vor allem über die Textfunktion herzustellen. Zu Beginn des Praxisblocks gelingt ihr das in beiden Instrumenten eher auf einer basalen Ebene, die nach dem Praxisblock in den Concept-Maps deutlich elaborierter ausgestaltet ist. Dieser Eindruck bestätigt sich in den Interviews, in denen sie anfangs eine dialogische Struktur von Brief und Kommunikation präsentiert, die sich zu einer elaborierten monologischen Kommunikationsstruktur von Rezept und Anleiten wandelt. Hierbei handelt es sich um einen Perspektivwechsel. Diese Veränderung lässt sich in den Concept-Maps sogar für den gesamten Komplex der beiden Dimensionen verzeichnen: nach dem Praxisblock „bedingen“ die Textfunktion die Textmuster und Textsorten und sie ordnet über die Analogie anleiten – Instruktion hinaus den Textfunktionen *unterhalten*, *beschreiben* und *argumentieren* adäquate Textsorten zu. Es lässt sich daher vermuten, dass durch schulpraktische Erfahrungen universitäre Wissensbereiche gesättigt, und dadurch angereichert werden. Damit bestätigt sich die erste Annahme. Ein naheliegendes Beispiel dafür findet sich auch in der Dimension Schreibkompetenz, in der sie zum zweiten Erhebungszeitpunkt die Subkompetenz motorisches Schreiben in der Concept-Map nennt, und dazu zahlreiche erfahrungsbasierte Beispiele in den Interviews ausführt.

Die Dimensionen Textbegriff und Schreibentwicklung bestätigen diese These in einem gegenteiligen Sinne. Zu beiden Erhebungszeitpunkten ist Helenes Wissen dazu in den Concept-Maps nicht fachlich fundiert, es finden keine grundlegenden Veränderungen statt. Darauf angesprochen erklärt sie in den Interviews, dass es für beide Dimensionen deutliche Anlässe zur Durchführung gegeben hätte. So beschreibt sie nach dem Praxisblock, dass die von ihr unterrichtete Klasse einen disparaten Leistungsstand hat; einige Schüler konnten ohne Anleitung Texte verfassen, während andere noch Unterstützung im Schreiben von Buchstaben benötigt haben. Eine systematische Diagnose, welcher Schüler aber auf welchen Stand ist bzw. eine Öffnung des Unterrichts im Sinne eines binnendifferenzierten Vorgehens hat sie allerdings nicht umgesetzt. Trotzdem betont Helene in diesem Zusammenhang mehrfach die große Bedeutung von Schreibentwicklungsmodellen zur Diagnose der unterschiedlichen Stufen. Da sie von der schulischen Realität anfangs aber so vereinnahmt wurde, hat sie ihre universitären Wissensbestände ausgeblendet und sich als Überlebensstrategie stärker auf schulische Materialien wie das Schulbuch und Arbeitsheft verlassen. Diese Aussagen entsprechen ihren Ausführungen aus den Protokollbögen (vgl. 7.1). Diesbezüglich hat sie ihre eigenen Wissensbestände also nicht aktiviert, so dass sich ihre vorhandenen Wissensbestände zur Schreibentwicklung und zum Textbegriff nicht anreichern.

Ihre Aussagen zur Textbeurteilung bekräftigen diese Beobachtung. Zu beiden Erhebungszeitpunkten hat sie die Befürchtung, die Schreibprodukte ihrer Schüler zu subjektiv zu bewerten. Als Lösung forciert sie ein auf Kriterien orientiertes Vorgehen. Vor dem Praxisblock beschreibt sie dabei Kriterien, die eher auf fachwissenschaftliche Aspekte bezogen werden, wie zum Beispiel die Textsortenangemessenheit (Erfüllung der Textfunktion) oder Kohärenz (roter Faden im Text). Nach dem Praxisblock nennt sie hingegen eher allgemeine pädagogische Aspekte, z. B. ob die Rückmeldung konstruktiv oder motivierend ist. Die darauf basierenden schulpraktischen Erfahrungen mit Überarbeitungsprozessen hat sie in Form einer Schreibkonferenz gemacht. Dabei hat sie mit einer induktiv erarbeiteten Checkliste für Rezepte gearbeitet, die auch allgemeine textbezogene Kriterien beinhaltet. Die Überarbeitung mit der Checkliste wurde dabei von den Schülern sehr oberflächlich durchgeführt, weil sie grundlegende Anforderungen an einen Text noch nicht beherrscht haben. Diese Beobachtung löst bei Helene die beschriebene Verschiebung der Wissensbereiche aus. Auf diese Weise finden keine fachwissenschaftlich fundierten Reflektionen statt und können demzufolge auch keine elaborierteren Wissensbestände zur Folge haben.

7.2 Einzelfallanalyse Nike

Nike ist zum Zeitpunkt der Studie 23 Jahre alt und studiert die Fächer Germanistik und ev. Religion im ersten Mastersemester auf Grundschullehramt. Trotz ihres jungen Alters kann sie einige pädagogische Erfahrungen vorweisen: So betreut sie Kindergruppen und Jugendfreizeiten im Kontext einer ehrenamtlichen Tätigkeit für eine evangelische Gemeinde, des Weiteren gibt sie privaten Nachhilfeunterricht für zwei Schüler einer achten Klassenstufe in den Fächern Englisch und Mathematik. Ihre schulischen Praxiserfahrungen beschränken sich auf das obligatorische ASP im Rahmen des Lehramtsstudiums, dafür ist sie bereits seit drei Jahren (ergo drei Wintersemestern) Tutorin in der Sprachwissenschaft und verfügt damit über einige Erfahrungen in der Erwachsenenbildung.

Durch die Tutorien kann eine sprachwissenschaftliche Schwerpunktsetzung im Rahmen ihres Studiums angenommen werden. Zwar finden sich auch literaturdidaktische Anteile in der deutschdidaktischen Vorlesung im Bachelor und Master, ansonsten bestätigt sich die Annahme in den von ihr gewählten Seminaren. Hierbei muss allerdings zwischen den sprachwissenschaftlichen und sprachdidaktischen Seminaren unterschieden werden. In der Sprachwissenschaft besitzt sie aufgrund des persönlichen Interesses ein breites grundlegendes Wissen über sprachstrukturelle Grundlagen, grammatischer Terminologie, Rechtschreibkompetenz usw. Sprachdidaktische Seminare hat sie insbesondere zum Schriftspracherwerb und zur Schreibdidaktik besucht, darunter zu Umsetzungsmöglichkeiten von sprachdidaktischen Unterrichtskonzeptionen und Methoden.

Diese konnte Nike in insgesamt acht selbst unterrichteten Doppelstunden und zwölf hospitierten Stunden zum Schreibunterricht vertiefen. Davon beobachtet sie drei Stunden in einer dritten Klassenstufe zum Kompetenzbereich *Schreiben – Texte verfassen* zur Planung von Beschreibungen (anhand von Mind-Maps und einer Checkliste) und dem anschließenden Schreiben einer Personenbeschreibung. Obwohl sie diese Stunden mit der Lehrkraft nicht vor- oder nachbereitet hat, schätzt sie ihren eigenen Lernzuwachs durchgängig als „hoch“ ein. Dies begründet sie damit, dass ihr beim Beobachten der Schreibprozesse die Schwierigkeiten der Schüler aufgefallen sind, einen Text logisch aufzubauen und zu gestalten. Die restlichen dokumentierten Unterrichtserfahrungen (acht selbst unterrichtete Doppelstunden, neun hospitierte Doppelstunden) beschränken sich auf eine erste Klassenstufe. In Kooperation mit ihrer Mentorin wurde die vom schulinternen Curriculum vorgegebene Methode zum Schriftspracherwerb „Lesen durch Schreiben“ umgesetzt. Durch die Methode wurden die vier wöchentlichen Doppelstunden im Schulfach Deutsch in drei Bereiche eingeteilt:

1) dem anfänglichen gemeinsamen Lautieren eines „Satz des Tages“, 2) der anschließenden Einführung und motorischen Übung eines neuen Buchstabens, sowie 3) dem abschließenden Schreiben einer einfachen Bildergeschichte unter Berücksichtigung der neu erlernten Buchstaben. Der letztere Abschnitt betrifft in vorheriger Absprache die vorausgesetzte Umsetzung einer Unterrichtsreihe zum Kompetenzbereich *Schreiben – Texte verfassen*. Schon zu Beginn des Praxisblocks ist Nike der Methode gegenüber skeptisch. Diese Skepsis korreliert mit den Einschätzungen ihrer Lernzuwächse in den Protokollbögen: Anfänglich diagnostiziert sie bei sich noch einen „hohen“ Lernzuwachs, der sich aus der Erfahrung und Evaluierung mit der neuen Methode ergibt. Nach zwei Wochen stellt sie jedoch nur noch „geringe“ Erkenntnisgewinne fest, was besonders der kaum vorhandenen Methodenvielfalt und geringe Chancen für anderweitige Umsetzungsmöglichkeiten geschuldet ist. Ebenfalls wurde die Methode in der vorbereitenden sprachwissenschaftlichen Vorlesung aus dem Praxisband kritisiert, wodurch eine nicht auflösbare Irritation entsteht: sie kann ihre Mentorin nicht überzeugen eine andere Vorgangsweise zu wählen. So arrangiert Nike sich schließlich damit, ihre Unterrichtsstunden nach der beschriebenen Systematik durchzuführen.

Aufgrund der starren methodischen Vorgaben hat sie in ihren eigenen Stunden versucht, kreative und abwechslungsreiche Umsetzungsformen zu finden. Zum einen führt sie im Bereich 2) drei Doppelstunden zum Kompetenzbereich *Anfangsunterricht – Lesen und Schreiben* durch, in denen sie den Buchstaben „B“, den Umlaut „Ö“ und den Anlaut „Sp“ einführt. Der Unterricht wird von ihr eigenständig vorbereitet, aber im Anschluss mit ihrer Betreuerin gemeinsam reflektiert. Bei der Planung verwendet sie Unterrichtsmaterialien aus dem Schulbuch und aus der ihr bekannten Fachliteratur. Einen besonderen Fokus legt sie auf ein abwechslungsreiches Vorgehen im Erlernen der Buchstabenform. Dies führt zu einem „hohen“ Lernzuwachs, da sie erkennt, dass nicht jede (mitunter auch gängige) Methode zum motorischen Schreiben ihrer Meinung nach sinnvoll ist. Als Beispiel nennt sie unter anderem das „Ablaufen“ eines Buchstabens, was für sie zu chaotisch und zu wenig zielführend ist. Zum anderen hat sie versucht, mit den Schülern eine einfache Geschichte zu realisieren, damit sie am Ende ein Schreibprodukt haben, das sie motiviert weiter zu schreiben. Die Geschichte besteht aus mehreren kleinen Bildergeschichten, die in fünf Doppelstunden zum Bereich 3) der Methode entstanden sind. Die Schüler sollten zu einfachen Bildern zusammenhängende Sätze schreiben. In den Bildern waren Tiere zu sehen, deren Anfangsbuchstabe der in der Woche erlernte Buchstabe war. Hier hat sie versucht auch einfach Reimwörter einzubauen. Der Lernzuwachs wird von ihr als „hoch“ eingeschätzt, weil sie aufgrund vieler nicht-muttersprachlicher Schüler Differenzierungsmaßnahmen erstellen musste.

7.2.1 Concept-Maps

In einem ersten Schritt werden die Concept-Maps von Nike⁴² tabellarisch miteinander verglichen, um Veränderungen, die ursächlich in einem Zusammenhang mit der Praxisphase stehen können, zu rekonstruieren. Die Darstellung bezieht sich auf die genannten Begriffe (kursiviert) und die gewählten Verknüpfungen (in Anführungsstrichen) und erfolgt getrennt nach den fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Wissensbeständen. Die entsprechenden Tabellen 8 und 9 finden sich nachfolgend.

Zusammengefasst sind die fachwissenschaftlichen Wissensbestände von Nike von der Grundstruktur sehr ähnlich verknüpft, d. h. es finden wenige Veränderungen im Verlauf des Praxisblocks statt. Das lässt sich z. B. anhand der Dimension **Schreibprozess** illustrieren. Sowohl die Begriffe (sie nennt die Phasen *planen*, *formulieren* und *überarbeiten*) als auch die Propositionen sind nahezu identisch: In beiden Fällen geht der *Schreibprozess* von einer Teilkompetenz des Schreibens aus.

Die anderen fachwissenschaftlichen Wissensbestände verändern sich innerhalb der Dimensionen: Nike ordnet **dem Textbegriff** vor dem Praxisblock keine Konzepte zu, nach dem Praxisblock werden textlinguistische Unterscheidungen zur *medialen* und *konzeptionellen Schriftlichkeit* genannt. Elaborierter verändert sich ihr Wissen zu den Dimensionen **Textfunktion** und **Textmuster und Textsorten**: Auffällig ist, dass sie zu beiden Erhebungszeitpunkten *Textmuster* und *Textsorten* voneinander trennt. Vor dem Praxisblock „beziehen“ sich beide *auf* die *Textsortenkompetenz*, sie nennt *Erzählung*, *Bericht* und *Erörterung* als *Textmuster*, *literarische Texte* und *Sachtexte* als *Textsorten*. Nach dem Praxisblock werden die Textmuster direkt dem *Schreibunterricht* zugeordnet (verbunden mit „haben“), es werden wieder *Erzählung* und *Bericht* genannt, dieses Mal jedoch auch *Beschreibung* und folgerichtig die *Argumentation*. Allen genannten *Textmustern* werden *Textsorten* zugewiesen (*Bildergeschichte*, *Zeitungsbericht*, *Personenbeschreibung* und auffälligerweise jetzt auch *Erörterung*). Ebenfalls findet eine Verknüpfung mit den *Textfunktionen* statt, so dass folgender Komplex entsteht (*unterhalten* – *Erzählung* – *Bildergeschichte*, *informieren* – *Beschreibung* – *Personenbeschreibung*, *informieren* – *Bericht* – *Zeitungsbericht*, *argumentieren* – *Argumentation* – *Erörterung*). Warum sie diese Konzepte nennen und elaboriert miteinander verknüpfen kann wird im Folgenden überprüft.

⁴² Beide Concept-Maps von Nike können im Anhang eingesehen werden.

	1. Erhebungszeitpunkt		2. Erhebungszeitpunkt	
	Geht aus von	Führt zu	Geht aus von	Führt zu
Schreibprozess	<ul style="list-style-type: none"> • Textaufbau 	<ul style="list-style-type: none"> • Textaufbau planen • Formulieren • Überarbeiten • Schreibprodukt 	<ul style="list-style-type: none"> • Texte verfassen 	<ul style="list-style-type: none"> • Textaufbau planen • Schreiben/ Formulieren • Überarbeiten
Textbegriff	Nicht genannt	Nicht genannt	<ul style="list-style-type: none"> • Schreibunterricht 	<ul style="list-style-type: none"> • Mediale Schriftlichkeit • Konzeptionelle Schriftlichkeit
Textfunktion	<ul style="list-style-type: none"> • Textsorte 	<ul style="list-style-type: none"> • Erzählen • Unterhalten • Informieren 	<ul style="list-style-type: none"> • Textmuster 	<ul style="list-style-type: none"> • Unterhalten/ Erzählen • Informieren • Argumentieren
Textmuster und Textsorten	<ul style="list-style-type: none"> • Textsortenkompetenz 	<ul style="list-style-type: none"> • Erzählung • Bericht • Erörterung • Literarische Texte • Sachtexte • Textfunktionen 	<ul style="list-style-type: none"> • Schreibunterricht 	<ul style="list-style-type: none"> • Erzählung <ul style="list-style-type: none"> ○ Bilder- geschichte • Bericht <ul style="list-style-type: none"> ○ Zeitungs- bericht • Beschreibung <ul style="list-style-type: none"> ○ Personen- beschreibung • Argumentation <ul style="list-style-type: none"> ○ Erörterung

Tabelle 8: Direkter Vergleich der fachwissenschaftlichen Dimensionen aus Nikes Concept-Maps

Auch die fachdidaktischen Wissensbereiche werden miteinander verglichen und in Tabelle 9 dargestellt. Ähnlich zu den fachwissenschaftlichen Dimensionen verändert sich die Anordnung und Struktur von Nikes fachdidaktischen Wissensbeständen vor und nach dem Praxisblock kaum. Ein Sonderfall ist die **Schreibentwicklung**, die sie in ihren Concept-Maps nicht berücksichtigt, da sie dieser Dimension keine Konzepte zuordnet. Interessant ist an dieser Stelle ein Vergleich mit ihren Aussagen aus den Interviews, da angenommen werden kann, dass sie zumindest grundlegende Kenntnisse zu Differenzierungs- oder Diagnosemöglichkeiten des Schreibens haben wird, insbesondere aufgrund der in den Protokollbögen angedeuteten disparaten Klassensituation (vgl. 7.2).

Vor und nach dem Praxisblock werden die **Schreibaufträge** direkt mit den **schreibdidaktischen Unterrichtskonzeptionen** verknüpft (die *Schreibanregung* bzw. *Schreibanlass* mit dem *freien* und *kreativen Schreiben*, das *Lesetagebuch* mit dem *integrativen Schreiben*). Hierbei scheint es sich um stabil angeordnete Wissensdispositionen zu handeln, da sie nach der Praxisphase identisch benannt werden.

Auf dem ersten Blick lassen sich auch wenige Veränderungen zur **Schreibkompetenz** feststellen. In beiden Erhebungszeitpunkten wird die Dimension direkt dem Schreibunterricht zugeordnet (einmal verbunden mit „fördert“, einmal mit „führt zu“). Sie nennt jeweils grundlegende Fertigkeiten wie die *Orthographie*, *Syntax* und *motorisches Schreiben*, sowie vor dem Praxisblock mit dem *Textaufbau*, nach dem Praxisblock mit *Texte verfassen* eine textbezogene Teilkompetenz des Schreibens. Betrachtet man diese beiden Konzepte genauer fällt jedoch auf, dass sie aus unterschiedliche Perspektiven beschrieben werden: zum ersten Erhebungszeitpunkt werden passiv beschriebene Anforderungen an das Texteschreiben benannt, zum zweiten Erhebungszeitpunkt eine produkt- bzw. handlungsorientierte Kompetenz. Womit diese Verschiebung zu begründen ist, wird mit weiteren Daten in der Zusammenfassung zu erörtern sein.

Die auffälligsten Veränderungen finden zur **Textbeurteilung** statt: Als Randnotiz erlaubt sei, dass Nike als einzige Probandin in beiden Concept-Maps den Begriff *Schreib-* bzw. *Textprodukt* als Begriff für die *Textbeurteilung* hinzufügt. In beiden Fällen nennt sie dafür die Möglichkeit einer *kriterienorientierten* Textbewertung. Diese begründet sie nach dem Praxisblock aber mit einer *transparenten* und *objektiven* Vorgehensweise. Zusätzlich nennt sie den Begriff *Selbstkorrektur*, was mit der Verschiebung zum aktiven *Texte verfassen* im Sinne einer „Problemlösehandlung“ (vgl. Flower & Hayes 1980) aus der Schreibkompetenz korreliert. Dazu sind besonders ihre weiteren Daten von Interesse.

	1. Erhebungszeitpunkt		2. Erhebungszeitpunkt	
	Geht aus von	Führt zu	Geht aus von	Führt zu
Schreibkompetenz	<ul style="list-style-type: none"> • Schreibunterricht 	<ul style="list-style-type: none"> • Orthographie • Syntax • Textaufbau • Textsortenkompetenz 	<ul style="list-style-type: none"> • Schreibunterricht 	<ul style="list-style-type: none"> • Orthographisches Schreiben • Motorisches Schreiben • Texte verfassen
Schreibentwicklung	Nicht genannt	Nicht genannt	Nicht genannt	Nicht genannt
Schreibdidaktische Unterrichtskonzeptionen	<ul style="list-style-type: none"> • Schreibunterricht 	<ul style="list-style-type: none"> • Freies Schreiben • Kreatives Schreiben • Integratives Schreiben • Schreibauftrag 	<ul style="list-style-type: none"> • Schreibunterricht 	<ul style="list-style-type: none"> • Freies Schreiben • Kreatives Schreiben • Integratives Schreiben
Schreibauftrag	<ul style="list-style-type: none"> • Schreibdidaktische Konzeptionen 	<ul style="list-style-type: none"> • Lesetagebuch • Schreibenanregung 	Nicht verbunden	<ul style="list-style-type: none"> • Lesetagebuch • Schreibenanlass <ul style="list-style-type: none"> ○ Bilder
Textbeurteilung	<ul style="list-style-type: none"> • Schreibprodukt 	<ul style="list-style-type: none"> • Kriterienkatalog 	<ul style="list-style-type: none"> • Textprodukt 	<ul style="list-style-type: none"> • Kriterien • Objektivität • Selbstkorrektur

Tabelle 9: Direkter Vergleich der fachdidaktischen Dimensionen aus Nikes Concept-Maps

In einem zweiten Schritt werden die Concept-Maps auf ihre Veränderungen in der Zunahme ihrer gültigen Begriffe und ihrer Propositionsgüte nach dem im Abschnitt 6.3.1 dargestellten Verfahren überprüft. Daraus ergibt sich Tabelle 10:

	1. Erhebung	2. Erhebung	Veränderung
Fachw. Begriffe	11	15	+4
Fachd. Begriffe	10	13	+3
Gesamt Begriffe	21	28	+7
Fachw. Propositionen	42	77	+35
Fachd. Propositionen	55	60	+5
Gesamt Propositionen	97	137	+40
Gesamtwert	118	165	+47

Tabelle 10: Gültige Begriffe und Propositionsgüte aus Nikes Concept-Maps

Die Veränderungen werden getrennt nach Begriffen und Propositionsgüte beschrieben:

Nike nennt zum ersten Erhebungszeitpunkt nahezu gleich viele gültige Begriffe aus beiden Wissensbereichen, der fachwissenschaftliche Bereich (11) überwiegt leicht gegenüber dem fachdidaktischen Bereich (10). Zum zweiten Erhebungszeitpunkt wächst die Anzahl der gültigen fachwissenschaftlichen Begriffe um 4 auf 15 an, die fachdidaktischen Begriffe um 3 auf 13. Damit wächst die Anzahl der genannten Begriffe nach dem Praxisblock um insgesamt 7 an, dabei in beiden Wissensbereichen fast gleichwertig.

Ein anderes Ergebnis präsentiert sich für die Propositionsgüte. Zum ersten Erhebungszeitpunkt werden mit einem Wert von 55 mehr sinnvolle fachdidaktische Propositionen realisiert als aus dem fachwissenschaftlichen Bereich (42). Zum zweiten Erhebungszeitpunkt wächst die Anzahl der sinnvollen Propositionen aus dem fachwissenschaftlichen Bereich stark (35) auf einen Wert von 77 an, die sinnvollen Propositionen aus dem fachdidaktischen Bereich hingegen moderat um 5. Damit steigt die Anzahl der Propositionen insgesamt um einen Wert von 40 im Verlauf des Praxisblocks. Vom besonderen Interesse ist dabei der erstaunliche Anstieg der Propositionsgüte fachwissenschaftlichen Bereich.

Zusammenfassend nennt Nike vor dem Praxisblock eine ähnliche Anzahl von Begriffen aus dem fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Bereich. Beide Bereiche wachsen im Verlauf des Praxisblocks fast gleichmäßig an. Innerhalb der sinnvollen Verbindungen steigen insbesondere die fachwissenschaftlichen Propositionen deutlich stärker als die fachdidaktischen Propositionen. Demzufolge bestätigen die Ergebnisse die zweite Annahme, nach der ein stärkerer Zuwachs in den fachwissenschaftlichen Dimensionen erwartet wird.

7.2.2 Interviews

Grundlegend für Nikes schulpraktische Erfahrungen zum Schreibunterricht ist die bereits skizzierte Methode „Lesen durch Schreiben“ (vgl. 7.2), nach dessen Vorgaben sie ihre eigene Unterrichtsreihe zum *Schreiben – Texte verfassen* konzipieren musste. Die Methode wurde nicht aus intrinsischen Motiven gewählt, sondern durch schulcurriculare und organisatorische Bestimmungen vorgegeben. Sie beschreibt, dass sowohl ihre Mentorin als auch sie der Methode eher kritisch gegenüberstanden:

Warum ausgerechnet die Methode weiß ich selber nicht so genau, das wurde vorher auf der Deutschkonferenz so beschlossen. Und ich weiß auch, dass meine Mentorin damit selber nicht so zufrieden war. Das beinhaltet ja letztendlich, dass man erhofft, dass die Schüler von alleine lesen lernen. Also man bringt ihnen eigentlich nur die Buchstaben bei und dann das Lautieren und dann können sie die Wörter schreiben. (Nike 2, Abs. 78)

Die konkrete Umsetzung erfolgte in einem Dreischritt: Zuerst wurde am Anfang der Woche ein „Satz des Tages“ gemeinsam mit den Schülern lautiert und aufgeschrieben, dann folgten zwei Stunden in denen ein neuer Buchstabe eingeführt wurde, und abschließend wurde fortlaufend eine Geschichte zum Jugendroman „Die rote Zora und ihre Bande“ von Kurt Kläber (unter dem Pseudonym *Kurt Held* veröffentlicht) gelesen. Zu dem vorgelesenen Abschnitt wurde ein Arbeitsblatt mit mehreren Bildern ausgeteilt, die illustriert und dann in die richtige Reihenfolge gebracht und in einen Satz aufgeschrieben werden mussten. Insgesamt sollten mit der Methode basale Subkompetenzen der **Schreibkompetenz** gefördert werden. Schon vor dem Praxisblock überlegt sie, dass Grundschüler erst einmal grundlegende Kompetenzen aufbauen müssten, bevor sie in der Lage sind Texte zu verfassen:

Die haben auch meiner Meinung nach einfach noch zu wenig orthographisches oder grammatisches Wissen, um einen Text strukturieren zu können. (Nike 1, Abs. 20)

Diese Überlegungen bezieht sie nach dem Praxisblock auf das beschriebene gemeinsame Lautieren mit dem *Satz des Tages*. Grundsätzlich war das Ziel der Stunde die Rechtschreibung zu fördern, da der richtig abgeschriebene Satz als Teil der Ergebnissicherung in den Heften der Schüler stehen soll. Ihrer Meinung nach ist das aber ein falscher Ansatz, da letztlich nicht die Schüler belohnt werden, die selbstständig versuchen einen Satz zu entwickeln und zu lautieren. Dadurch werden die zentralen Kompetenzen, die sie vor dem Praxisblock beschreibt, gar nicht gefördert. Vielmehr noch diagnostiziert sie mit dem fehlenden syntaktischen Wissen der Schüler an dieser Stelle das Hauptproblem:

Es wird halt vermutet: Wenn du ein Wort schreiben kannst, kannst du es auch lesen. Und da habe ich halt ganz oft die Erfahrung gemacht: So ist es nicht. Also gerade die schwächeren Kinder hatten noch überhaupt keinen Satzbegriff. Da waren viele einfach auch total überfordert mit. Also wenn dann die Lehrerin gesagt hat: Welchen Satz wollen wir denn aufschreiben? Dann kam sowas wie: „dass es regnet“. Also das waren nur so Teilsätze, wie die Schüler normalerweise antworten. Und nicht dieses im ganzen Satz denken. [...] Und wenn man denen dann sagt: Da fehlt ein Wort, guck nochmal an die Tafel. Dann ist denen ganz egal wo die das hinschreiben, also dann haben die das zum Beispiel ganz oft an den Anfang oder am Ende des Satzes gepackt. (Nike 2, Abs. 78)

Folglich überlegt Nike, dass es wichtig gewesen wäre, mit den Schülern überhaupt erst einmal einen Satzbegriff zu entwickeln, indem z. B. zwischen Substantiven und Verben unterschieden wird. Allerdings findet sie die Unterscheidung von Wortarten in der ersten Klassenstufe noch zu früh. Ihr syntaktisches Wissen bezieht sie also zu beiden Erhebungszeitpunkten auf die Entwicklungsstufe ihrer Schüler, nach dem Praxisblock verknüpft sie ihre Überlegungen aber noch mit dem **Textbegriff**. Hierzu beschreibt sie zum ersten Erhebungszeitpunkt am Beispiel der „zerdehnten Sprechsituation“ von Ehlich (1983), dass Texte besondere Anforderungen in der Produktion haben:

Ja, da muss man sich erst einmal bewusst sein: Wenn ich einen Text schreibe sitzt der Empfänger nicht direkt vor mir. Das heißt ich kann nicht noch einmal etwas klarstellen, sondern muss mich präzise ausdrücken und so formulieren, dass der Andere das ohne weitere Informationen verstehen kann. (Nike 1, Abs. 38)

Des Weiteren bezieht sie diese Anforderung von Texten auf die konzeptuelle Unterscheidung von Koch und Oesterreicher (1985). Auf diese Weise gelingt es ihr, Kompetenzbereiche wie das adressatenbezogene Schreiben zu operationalisieren:

Also ich bin ja generell eher bei dem Denken von Grundschulern und ich denke, dass die konzeptionelle Schriftlichkeit denen noch wirklich schwerfällt. Also dieses Vorstellen, dass ich das SO schreiben muss, dass derjenige der das liest verstehen muss was da steht, und ich das nicht mehr ausführen kann. Das würde eine Adressatenorientierung voraussetzen die noch nicht drin ist. Da ist sicherlich noch viel mehr Förderbedarf als jetzt im konzeptionell Mündlichen, das bringen sie ja sowieso mit. (Nike 2, Abs. 42)

Die Schwierigkeiten mit dem *Satz des Tages* sieht sie vor allem darin begründet, dass ihren Schülern dieses Wissen zum Textbegriff und zur Schreibkompetenz fehlt:

Also wenn sie sowas antworten wie: „wenn es regnet“, dann haben sie die konzeptuelle Schriftlichkeit noch gar nicht richtig verstanden oder verinnerlicht. Und das wird denen ja bewusst. (Nike 2, Abs. 52)

Neben dem textlinguistischen Wissen nennt sie vor allem die Orthographie als basale Subkompetenz, die sie eng mit der Überarbeitungsphase des **Schreibprozesses** verknüpft. Nach Nike sollen Schüler zahlreiche Möglichkeiten erhalten, eigene Textüberarbeiten vorzunehmen. Sie berichtet aber, dass mit dem *Satz des Tages* die Texte nicht überarbeitet, sondern nur auf die Rechtschreibung überprüft und korrigiert werden. Deshalb war für sie wichtig, mit ihrer Unterrichtseinheit auch die Textsortenkenntnis zu fördern. Vor dem Praxisblock stellt sie sich das vor allem gemeinsam in der Klassensituation vor:

Ja, wenn man dann die Texte verschiedener Schüler vergleicht im Klassenverbund, dass man sich dann daran klar macht: Wer hat jetzt die wichtigen Informationen da drin gehabt? (Nike 1, Abs. 50)

Nach dem Praxisblock argumentiert sie dann mit Schreibstrategien (umgesetzt in Form von „Schreibhandwerkern“), die im Gegensatz zum ersten Erhebungszeitpunkt auf eher aktiv vom Schüler ausgehende Überarbeitungsprozesse hindeuten:

Da hatten die dann so Schreibhandwerker. [...] Es gab da zum Beispiel Herr Undaklau, der hat den Kindern immer die „und dann“ geklaut. Um daran erinnert zu werden, dass sie nicht immer mit „und dann“ schreiben. Oder es gab Herr Mausbau, der hat die Struktur von Einleitung, Hauptteil und Schluss klargemacht. (Nike 2, Abs. 46)

Die Schreibhandwerker fungierten zugleich als die Kriterien, nach denen die Texte in der **Textbeurteilung** bewertet wurden. Das entspricht ihren Aussagen vor dem Praxisblock, in denen sie betont, dass eine auf Kriterien basierende Bewertung für ein objektives Vorgehen unverzichtbar sei.

Als weitere Subkompetenz wurde das motorische Schreiben mit dem *Satz des Tages* gefördert. Durch das Abschreiben von der Tafel sollten die Schüler die neu erlernten Buchstaben einüben. Diesbezüglich ist ihr vor dem Praxisblock vor allem das ordentliche Schreiben in den Linien wichtig. Zusätzlich kann sie mit der Grundschrift ein fachdidaktisches Konzept nennen und problematisieren:

Richtige Schreibrichtung, ordentliches Schreiben auch in den Linien, und dass man die Buchstaben auch auseinanderhalten kann. Da gibt es ja zum Beispiel die Grundschrift. Und gerade bei so Buchstaben die gleich aussehen, also das große „S“ und das kleine „s“ [...], wenn man da nicht genau unterscheidet zwischen den Linien, kann man nicht sehen ob das ein großes oder kleines sein soll. (Nike 1, Abs. 10)

Die gleichen Aspekte nennt sie auch nach dem Praxisblock, bezieht aber noch den speziellen Förderbedarf ihrer Schüler im Sinne der **Schreibentwicklung** mit ein, in diesem Fall die richtige Schreibrichtung:

Ja, dass die Buchstaben leserlich sind. Also dass sie halt Größenunterschiede machen wirklich. Und ich bin ja an einer Schule gewesen, die sehr viel Migrationsanteil hatte, wo sehr viele Kinder auch eben Arabisch schreiben und dann natürlich ein ganz andere Schreibrichtung haben. Und das hat man dann ganz oft gemerkt, dass sie eben andersrum ansetzen und dann am Ende mit der Schreibrichtung total durcheinanderkommen. Deshalb war das bei uns immer wichtig, dass sie eben eine richtige Schreibrichtung erlernen. (Nike 2, Abs. 22)

Nike berichtet von einer sehr disparaten Klassensituation. Der Migrationsanteil ihrer Schüler war sehr hoch, wodurch es eine große Spanne im Kenntnisstand ihrer Schüler gab. So haben einige gerade erst begonnen deutsch zu sprechen und mussten Vokabeln lernen, andere hatten z. B. durch Vorlesen der Eltern schon Erfahrungen mit konzeptueller und medialer Schriftlichkeit im Sinne des protoliteralen Schriftspracherwerbs. Als möglichen Umgang mit dieser Differenz nennt sie vor dem Praxisblock Tandem-Patenschaften, indem die stärkeren Schüler den schwächeren helfen:

Ja, ich würde wahrscheinlich erst einmal mit den Kindern, die mit der deutschen Sprache noch große Probleme haben, viel mit Bildern auch arbeiten. Dass die erst einmal zu Bildern Sachen aufschreiben sollen. Im Idealfall helfen sich die Schüler dann gegenseitig. Also so eine Art Patenschaften, dass die besseren Schüler die schlechteren unterstützen können, gerade wenn es einfach nur um die Vokabeln geht. (Nike 1, Abs. 30)

Diese Vorgehensweise hat sie dann nach dem Praxisblock auch zum Schreiben der Bildergeschichte umgesetzt. Ihrer Einschätzung nach hat das gut funktioniert:

Zu der Bildergeschichte habe ich das dann so machen können. Also da kann man dann ja eben auch gucken: Wie teile ich die Kinder auf, damit das am Ende auch sinnvoll ist? Also lernen dann die Schwächeren von den Stärkeren oder packe ich nur die Guten in eine Gruppe damit etwas besonders Tolles rauskommt. Die haben das ganz gut hingekommen und daran auch Spaß gehabt. (Nike 2, Abs. 86)

Wie im obigen Zitat deutlich wird, hat sie in ihrer Unterrichtsreihe zum *Schreiben – Texte verfassen* die **Textsorte** Bildergeschichte geschrieben (vgl. auch 7.2). Textsorten verbindet sie direkt mit Schreibenanlässen. In diesem Fall hat sie die Episoden der Zora-Geschichte genutzt, die am Ende der Woche den Schülern vorgelesen wurde. Vor dem Praxisblock beschreibt Nike, dass ein guter Schreibenanlass in einer **Schreibaufgabe** möglichst lebensweltbezogen ist. Sie bezieht sich dabei auf das Schreiben von Briefen, welche sie im ASP als Unterrichtsreihe thematisiert hat:

Also ein Anlass wäre ja eben zum Beispiel Briefe zu schreiben, dass man einen ganz realen Anlass schafft. [...] Dieses: Schreibt mal einen Zeitungsbericht. Und dann? Das hatte nie einen Zweck. Und gerade aus diesem Briefe schreiben könnte ja auch wirklich was entstehen. (Nike 1, Abs. 46)

Im Praxisblock hat sie dann auch versucht lebensweltbezogene Schreibaufträge zu stellen. Zur vorgelesenen Geschichte sollten die Schüler den Inhalt anhand von Bildern in einen Satz aufschreiben, so dass am Ende ein zusammenhängender Text entsteht.

Wenn es um die Bildergeschichte jetzt von der Zora ging, sollte das schon auch einen erzählenden Charakter haben. Also die hatten dann am Ende so ein eigenes Buch, wo dann zu jeder Geschichte ein eigenes Bild war, und dazu sollten sie dann etwas aufschreiben und danach das Bild anmalen. So dass man am Ende, wenn man sich die Sätze des Kindes durchliest, eine Zusammenfassung der Geschichte hat und die ein Ergebnis haben. (Nike 2, Abs. 62)

Diese Produktorientierung fand sie gelungen, weil die Schüler verstanden haben, dass es sich nicht bloß um einzelne Sätze, sondern eine gesamte Geschichte handelt. Aufgrund dieser Erkenntnis hatten die Schüler nach ihrer Einschätzung in der kompletten Einheit ein Ziel vor Augen und waren bis zum Ende motiviert, an der Geschichte zu arbeiten. Auffällig ist, dass sie an dieser Stelle schon mit einem erzählenden Charakter der Texte argumentiert, was auf eine Verbindung zur **Textfunktion** hindeutet. Hierzu nennt sie zum ersten Erhebungszeitpunkt eine unterhaltende Funktion, die sie direkt anwendungsbezogen mit den schreibdidaktischen **Unterrichtskonzeptionen** verknüpft:

Also was ich jetzt noch im Kopf habe ist Unterhalten und Erzählen. Also Erzählen ist für mich tendenziell eher freies Schreiben oder zum Teil auch mit Bildergeschichten erzählen, also literarisches Erzählen. Und das hängt dann auch mit Unterhaltung zusammen. (Nike 1, Abs. 52)

Auch zum zweiten Erhebungszeitpunkt verbindet sie die unterhaltende Textfunktion mit der Textsorte *Bildergeschichte*, allerdings nennt sie aufgrund ihrer Vorgehensweise dieses Mal das integrative Schreiben als konzeptionelle Rahmung. Durch das (Vor-)Lesen der Zora-Geschichten werden ihrer Meinung nach weitere Funktionen realisiert:

Für die Kinder war auch ein Schreibanlass, dass sie sich mit der Zora identifizieren und sagen: Dazu möchte ich jetzt etwas aufschreiben. (Nike 2, Abs. 76)

Es ist evident, dass Nike die fachwissenschaftlichen Dimensionen *Textfunktionen* und *Textsorten* eng auf die fachdidaktischen Dimensionen *Schreibkonzeptionen* und *Schreibaufgaben* bezieht. Erstere bilden bei ihr den theoretischen und konzeptionellen Grundrahmen des Schreibunterrichts, den sie dann direkt mit den letzteren Dimensionen anhand von Anwendungsbeispiele zu konkretisieren versucht. Bei diesem Transfer bezieht sie sich nach dem Praxisblock vor allem auf ihre eigene Unterrichtsreihe.

7.2.3 Zusammenfassende Interpretation

Im Folgenden werden die Ergebnisse aller drei Instrumente auf die beiden Annahmen aus der Fragestellung bezogen. Insgesamt lässt sich die zweite Annahme der stärkeren Anreicherung von fachwissenschaftlichen Wissensbeständen bei Nike bestätigen. Zwar nennt sie in beiden Erhebungszeitpunkten eine ähnliche Anzahl von sinnvollen Begriffen aus dem fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Wissensbereich, allerdings tritt für die Propositionsgüte ein deutlicher Effekt auf: Während sie vor dem Praxisblock mehr fachdidaktische Konzepte miteinander verbinden kann, wächst die Anzahl der fachwissenschaftlichen Propositionen nach dem Praxisblock stark an. Der Anstieg lässt sich mit ihrem elaborierteren semantischen Netzwerk zu den Dimensionen Textfunktion und Textsorten und Textmuster beschreiben.

Nike verknüpft in beiden Concept-Maps die Textfunktion mit den Textmustern & Textsorten. Dieses fällt ihr in der ersten Concept-Map noch vergleichsweise schwer: sie kann einige Textmuster nennen, verbindet diese aber mit der Gattungsunterscheidung von Sachtexten und literarischen Texten. Nach dem Praxisblock hat Nike dann eine elaborierte Vorstellung von grundlegenden Textmustern, denen sie adäquate Textfunktionen und beispielhafte Textsorten zuordnen kann. Dieses Ergebnis aus den Concept-Maps korreliert mit ihren schulpraktischen Erfahrungen, da sie integrativ in die Methode *Lesen durch Schreiben* eine Unterrichtseinheit zum Schreiben einer Bildergeschichte realisiert hat. Letzterer schreibt sie im ersten Interview noch einen eindeutig unterhaltenden und erzählenden Charakter zu, den sie im zweiten Interview um eine identitätsstiftende Funktion ergänzt. Wie Helene verknüpft sie also Textsorten direkt mit den Textfunktionen. Alleine daraus können in diesem Fall aber die Veränderungen der beiden Dimensionen nicht nachvollziehbar erläutert werden.

Erweiternd zu den Propositionen der Concept-Maps lassen sich durch die Interviews aber weitere Verknüpfungen erkennen. Nike versucht in beiden Interviews die fachwissenschaftlichen Konzepte Textfunktion und Textsorte anhand von konkreten Schreibansätzen und Schreibkonzepten zu erläutern. Diese sind für sie in beiden Interviews möglichst lebensweltbezogen. Da sie Bildergeschichten zum ersten Erhebungszeitpunkt als unterhaltend deklariert, assoziiert sie dazu auch konsequent freie oder kreative Schreibkonzeptionen. Hierzu gelingt es ihr allerdings nicht lebensweltbezogene Schreibaufträge zu formulieren.

Anhand ihrer konkreten Unterrichtserfahrungen mit der integrativen Schreibkonzeption gelingt ihr das nach dem Praxisblock: Den Lebensweltbezug stellt sie über die Produktorientierung her, indem die Schüler am Ende ein Buch mit der Zusammenfassung der gelesenen Geschichte produziert haben. Hierzu ist auffällig, dass sich ihr Wissen zu den Dimensionen Schreibkonzeptionen und Schreibaufträge in den semantischen Netzwerken der Concept-Maps nicht anreichert bzw. stabil bleibt. Vielmehr bilden beide Dimensionen das Fundament für die elaborierten Propositionen der damit verknüpften Textfunktion und Textsorten. Es ist anzunehmen, dass sich die abstrakteren Wissensbereiche des Schreibens durch die Verknüpfung mit den konkreteren, handlungsbezogenen Dimensionen systematisieren und ausdifferenzieren können. Anhand dieser Beobachtung kann die in der Fragestellung formulierte erste Annahme bekräftigt werden.

Die Schreibkompetenz ist eine weitere sich verändernde Dimension. Es kann aufgezeigt werden, dass die Teilkompetenz *motorisches Schreiben* zum ersten Erhebungszeitpunkt in den Concept-Maps gar nicht genannt wird, dann aber durch die unterrichtlichen Erfahrungen zum zweiten Erhebungszeitpunkt hinzugefügt wird. In diesem Fall ist das motorische Schreiben auch eine der Kernkompetenzen, die mit der Methode *Lesen durch Schreiben* gefördert werden sollen. Dementsprechend variantenreich kann Nike auch nach dem Praxisblock verschiedene Umsetzungsmöglichkeiten und -erfahrungen beschreiben und unterschiedliche Differenzierungsmöglichkeiten im Rahmen der Schreibentwicklung thematisieren. Diesem Ergebnis zum Trotz nennt sie in den Concept-Maps keine zusätzlichen Begriffe zur dazugehörigen Dimension. Es ist möglich, dass ihre Wissensbestände zum motorischen Schreiben insbesondere in prozeduralisierter Form vorliegen, und daher mit dem angewendeten Methodenrepertoire nicht erhoben werden können.

Über die basalen Fertigkeiten der Schreibkompetenz hinaus versucht Nike mit ihrer Unterrichtseinheit zur Bildergeschichte Textkenntnisse herzustellen. Vor dem Praxisblock nennt sie in den Concept-Maps die Subkompetenz Textaufbau, nach dem Praxisblock die Subkompetenz Texte verfassen. Dieser Unterschied lässt sich mit ihren Aussagen aus den Interviews erläutern: Vor dem Praxisblock denkt sie vor allem an eine auf Kriterien basierende Vorgehensweise, in denen auf verschiedene Aspekte in der Überarbeitung eingegangen wird. Diese Kriterien setzt sie im Praxisblock dann in Form von Schreibstrategien um. Mit sogenannten *Schreibhandwerkern* überarbeiten die Schüler selbstständig ihre Texte. Hierbei handelt es sich um ein Beispiel, wie ein einzelner Wissensbereiche durch die schulpraktischen Erfahrungen angereichert wird und eine zusätzliche Komponente bekommt.

7.3 Einzelfallanalyse Ines

Ines ist zum Zeitpunkt der Studie 23 Jahre alt und studiert die Fächer Germanistik und Sachunterricht auf Grundschullehramt. Sie hat bis auf das obligatorische ASP, welches im Bachelor des Lehramtsstudiums vorgesehen ist, und das Erteilen von Nachhilfeunterricht in einem privaten Kontext wenige schulpädagogische Vorkenntnisse. Dafür konnte sie im vorschulischen Bereich einige Erfahrungen sammeln: so hat sie ein FSJ in einem Kindergarten gemacht und in diesem Rahmen neben der Schule und dem Studium (Vorschul-)Kinder betreut.

Ines hat ihr Bachelorstudium nicht an der Universität Oldenburg, sondern an der Universität Vechta absolviert. Daher hat sie nicht an der curricular aufeinander aufbauenden Vorlesung zur Deutschdidaktik im Bachelor teilgenommen. Allerdings ist das Germanistikstudium in Vechta mit einer grundlegenden Vorlesung und einem vertiefenden Seminar im Basismodul, sowie einem darauf aufbauenden Modul mit zwei Seminaren ähnlich strukturiert. Ihre Schwerpunktsetzung liegt dabei eher im literaturdidaktischen Bereich, in dem sie sich vor allem mit der Kinder- und Jugendliteratur und Lyrik (zum Beispiel Umsetzungsmöglichkeiten und systematisierende Auswahl von Texten), sowie literarischen Unterrichtsgesprächen beschäftigt hat. Allerdings gibt es auch überschneidende Bereiche mit sprachdidaktischen Inhalten, zum Beispiel in der Lese- und Schreibmotivation, grammatische Grundlagen und ihre Vermittlung etc. Ebenso erinnert sie sich aus der Vorlesung an einzelne Modelle zum Schreibprozess und zur Schreibentwicklung, sowie aus dem Vorbereitungsseminar im Praxisband an das Kennenlernen verschiedener Umsetzungsmöglichkeiten von schreibdidaktischen Unterrichtskonzeptionen, wie z. B. dem kreativen Schreiben.

Ihre schulpraktischen Erfahrungen im Praxisblock umfassen sechs selbstunterrichtete Doppelstunden zum Kompetenzbereich *Schreiben – Texte verfassen*, in acht Doppelstunden zum Schreibunterricht hospitiert sie. Die Hospitationen fanden in einer zweiten Klassenstufe statt, in der ihre Mentorin Deutsch unterrichtet. Das Themenspektrum umfasst dabei syntaktische und orthographische Themenbereiche, sowie eine kurze Einheit zum Schreiben von Gedichten. Am Anfang des Praxisblocks haben die Schüler verschiedene Übungen zu Wortarten gemacht. Der Schwerpunkt lag dabei auf dem Adjektiv. Es wurden unter anderem Gegensatzpaare zu Adjektiven gesucht, aber auch Zuordnungsübungen zu konjugierten Verben unternommen. Einige Stunden wurden nachträglich mit der Lehrkraft besprochen, ihren eigenen Lernzuwachs schätzt sie allerdings durchgehend als „gering“ ein, da sie die unterschiedlichen Übungen bereits aus der Universität sowie dem ASP kennt.

Ähnlich argumentiert sie in ihren Selbsteinschätzungen zu einer hospitierten Einheit, in der Diktate geschrieben wurden. In klassischer Vorgehensweise wurde den Schülern kurze Texte vorgelesen, die sie aufschreiben mussten. Da sie das Prozedere insbesondere auch aus ihrer eigenen Schulzeit kennt, prognostiziert sie einen „sehr geringen“ Lernzuwachs. Weitere Reflektionsprozesse über die Umsetzungsvariante bzw. Handlungsalternativen finden nicht statt. Zu einem späteren Zeitpunkt der Praxisphase beobachtet sie noch zwei Doppelstunden zum Schreiben von Gedichten, die zum Muttertag verfasst wurden. Anhand einer Vorlage wurde mit den Schülern die Form eines Gedichts besprochen, welches sie dann eigenständig oder durch Orientierung an der Vorlage schreiben durften. Die beiden Stunden wurden vorab mit der Lehrkraft zusammen geplant und auch aktiv von ihr mit umgesetzt, indem sie Formulierungshilfen gegeben und auf Schülerfragen geantwortet hat. Auch hier gibt Ines an die Methode zu kennen, durch die aktive Teilnahme bewertet sie ihren eigenen Lernzuwachs aber als „hoch“.

Die eigene Unterrichtsreihe zum *Schreiben – Texte verfassen* hat Ines in einer vierten Klassenstufe zur Schreibkompetenz durchgeführt. Ziel der Unterrichtsreihe war es, den Schülern den Aufbau von Texten (Einleitung, Hauptteil und Schluss) zu verdeutlichen. Der Schreibunterricht folgt einer kreativen Unterrichtskonzeption: Um den Sinn von Einleitungen zu verdeutlichen hat Ines beispielsweise eine Reihe von Bildern ausgeteilt, die in die richtige Reihenfolge gebracht werden mussten. Da die Einleitung fehlte bestand der Schreibauftrag darin, dass die Schüler eine eigene Einleitung verfassen sollten. Die Bildergeschichte hat sie basierend auf der Handlung einer Geschichte aus dem Schulbuch selbst gestaltet, die Anregung stammt von der Mentorin. Ihren Lernzuwachs schätzt sie „hoch“ ein, da sie die Methode noch nicht kannte und das Vorgehen zielführend fand. Das Schreiben von Hauptteilen hat sie ähnlich umgesetzt. In diesem Fall hat sie den Hauptteil einer Kurzgeschichte aus dem Schulbuch ausgeschnitten und mit den Schülern nur die Einleitung und den Schluss gelesen. Die Schüler hatten dann die Möglichkeit, den Hauptteil selbst zu gestalten. Im Anschluss wurden ihre Ergebnisse mit denen des Ursprungstextes verglichen. Auch hier glaubt sie viel gelernt zu haben, da die Schüler kreativ ihre eigenen Ideen einbringen konnten und deshalb motiviert gearbeitet haben. Mithilfe dieser Vorgehensweise wurden dann induktiv Kriterien für den Textaufbau entwickelt und schließlich anhand der Kriterien eine eigene Geschichte mit freier Themenwahl geschrieben.

Insgesamt legen ihre Selbsteinschätzungen nahe, dass lernreiche Konstellationen für Ines besonders dann entstehen, wenn sie neue Methoden selbstständig ausprobiert. Einer universitären Begleitung misst sie keine große Bedeutung zu (vgl. Ines 2, Abs. 68ff.).

7.3.1 Concept-Maps

In einem ersten Schritt werden die Concept-Maps von Ines⁴³ tabellarisch miteinander verglichen, um Veränderungen, die ursächlich in einem Zusammenhang mit der Praxisphase stehen können, zu rekonstruieren. Die Darstellung bezieht sich auf die genannten Begriffe (kursiviert) und die gewählten Verknüpfungen (in Anführungsstrichen) und erfolgt getrennt nach den fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Wissensbeständen. Die entsprechenden Tabellen 11 und 12 finden sich nachfolgend.

Insgesamt nennt Ines in beiden Concept-Maps zwar viele, aber nahezu identische fachwissenschaftliche Wissensbereiche. Zwar fügt sie zum zweiten Erhebungszeitpunkt einzelne Verknüpfungen hinzu, die werden allerdings ausschließlich mithilfe der vorgegebenen Begriffe gebildet. Auf diese Weise kann sie nur wenige neue fachwissenschaftliche Begriffe realisieren, allerdings verändert sich die Propositionsgüte. Während sie vor dem Praxisblock viele fachwissenschaftliche Wissensbereiche unmittelbar mit dem Schreibunterricht verbindet, verknüpft sie diese nach dem Praxisblock mit anderen Konzepten (z. B. „folgt“ auf dem **Schreibprozess** die Textbeurteilung, der **Textbegriff** „bedingt“ den Schreibunterricht, die **Textfunktion** „führt“ zu den Textmustern). Innerhalb dieser Differenzierungen zeigt sich eine stärkere Verbindung zwischen dem *Schreibprozess* und der *Textfunktion*. Allerdings ordnet sie dann nicht die genannten *Textfunktionen* in letzterem Beispiel auch den einzelnen *Textmustern* zu.

Diese Verknüpfung deutet sich an, da sich bei ihr zwischen den Dimensionen **Textmuster und Textsorten** die größte Veränderung im Verlauf der Praxisphase feststellen lässt: So nennt Ines zum ersten Erhebungszeitpunkt einzelne *Textmuster* (zu denen sie fälschlicherweise die *Erörterung* hinzuzählt), zum zweiten Erhebungszeitpunkt unterscheidet sie dann zwischen *Textmustern* und *Textsorten*. Ebenfalls ordnet sie den einzelnen genannten *Textmustern* (statt *Erörterung* nun *Beschreibung* und nicht folgerichtig die *Argumentation*) verbunden mit „z. B.“ *Textsorten* zu (der *Erzählung* die *Bildergeschichte*, dem *Bericht* den *Ausflugsbericht*, der *Beschreibung* die *Personenbeschreibung*).

Die hinzukommenden Beispiele für *Textsorten* sind die einzigen Konzepte, die sie nach dem Praxisblock zusätzlich benennt. Die zahlreichen mit ihnen verbundenen Propositionen weisen aber auf ein verdichtetes semantisches Netzwerk hin. Ob sich diese These bekräftigen lässt, wird in der zusammenfassenden Interpretation mithilfe der anderen Daten erörtert.

⁴³ Beide Concept-Maps von Ines können im Anhang eingesehen werden.

	1. Erhebungszeitpunkt		2. Erhebungszeitpunkt	
	Geht aus von	Führt zu	Geht aus von	Führt zu
Schreibprozess	<ul style="list-style-type: none"> • Schreibaufträge 	<ul style="list-style-type: none"> • Planung • Formulieren • Überarbeiten 	<ul style="list-style-type: none"> • Schreibauftrag 	<ul style="list-style-type: none"> • Planen • Formulieren • Überarbeiten • Textbeurteilung
Textbegriff	<ul style="list-style-type: none"> • Schreibunterricht 	<ul style="list-style-type: none"> • Mediale Unterscheidung • Konzeptionelle Unterscheidung • Dauerhaftigkeit 	Nicht verbunden	<ul style="list-style-type: none"> • Mediale Unterscheidung • Konzeptionelle Unterscheidung • Dauerhaftigkeit • Schreibunterricht
Textfunktion	<ul style="list-style-type: none"> • Schreibunterricht • Adressatenbezug 	<ul style="list-style-type: none"> • Unterhalten • Informieren • Ausdrücken • Überzeugen 	<ul style="list-style-type: none"> • Schreibauftrag 	<ul style="list-style-type: none"> • Unterhalten • Informieren • Ausdrücken • Überzeugen • Textmuster
Textmuster und Textsorten	<ul style="list-style-type: none"> • Schreibunterricht 	<ul style="list-style-type: none"> • Erzählung • Bericht • Erörterung 	<ul style="list-style-type: none"> • Textfunktion 	<ul style="list-style-type: none"> • Erzählung <ul style="list-style-type: none"> ○ Bilder-geschichte • Bericht <ul style="list-style-type: none"> ○ Ausflugs-bericht • Beschreibung <ul style="list-style-type: none"> ○ Personen-beschreibung

Tabelle 11: Direkter Vergleich der fachwissenschaftlichen Dimensionen aus Ines Concept-Maps

Auch im Vergleich der fachdidaktischen Wissensbereiche realisiert Ines zu beiden Erhebungszeitpunkten nahezu die gleichen Begriffe und Propositionen. Die dazugehörige Tabelle 12 findet sich auf der nächsten Seite. Insgesamt nennt Ines zwar viele Begriffe, fügt nach dem Praxisblock aber nur einzelne hinzu, lässt sie weg oder tauscht sie aus (zur **Schreibkompetenz** „gehört“ nun die *Motivation* „dazu“, die **Textbeurteilung** „beinhaltet“ das *Vorstellen/Präsentieren*, die **schreibdidaktischen Konzeptionen** „führen“ nicht mehr „zu“ den Schreibaufträgen). Es ist auffällig, dass sie weiterhin hauptsächlich mit den vorgegebenen Begriffen arbeitet, so dass wenige neue fachwissenschaftliche Begriffe genannt werden.

Der Großteil der neu genannten Konzepte wird der Dimension **Schreibauftrag** zugeordnet, zu der sich auch die größten Veränderungen verzeichnen lassen. Im Gegensatz zum ersten Erhebungszeitpunkt nehmen für Ines Schreibaufträge nach dem Praxisblock eine zentrale Rolle ein: Sie werden nicht mit anderen Konzepten verbunden, sondern sind Ausgangspunkt für viele andere Dimensionen: der *Schreibauftrag* „orientiert sich an“ der *Schreibentwicklung*, er „muss“ *motivieren* und ihm „folgt“ der *Schreibprozess*. Auf diese Weise verändert sich die Struktur: Während Ines vor dem Praxisblock willkürlich verschiedene Beispiele für *Schreibaufträge* gibt, nennt sie danach vorangestellt den Begriff *Schreibanlass*, dem sie verschiedene Umsetzungsmöglichkeiten und Methoden zuordnet (zusätzlich kommen mit dem *Lesetagebuch* und dem *Zusammenfassen* zwei weitere Varianten hinzu). Allerdings unterscheidet sie nicht systematisch zwischen den grundlegenderen Methoden und deren Umsetzung, sondern stellt beide Konzepte gleichwertig nebeneinander. Trotzdem ist von Interesse, warum der *Schreibauftrag* nach dem Praxisblock in ihrem semantischen Netzwerk zum Schreibunterricht eine so zentrale Rolle einnimmt.

Bei den hinzugefügten Beispielen für *Schreibaufträge* handelt es sich weitestgehend um die einzigen neu genannten Begriffe. Weitere Veränderungen finden sich in der Dimension **Schreibentwicklung**, die sie im Gegensatz zum ersten Erhebungszeitpunkt wie folgt in ihre Concept-Map einordnet: Der *Schreibauftrag* „orientiert sich“ nach Ines an der *Schreibentwicklung*, die wiederum *Binnendifferenzierung* „braucht“. Im Sinne des Dimensionskatalogs macht sie aber keine Vorschläge zur Ausgestaltung dieser Differenzierung. Dennoch scheint sie die beiden Dimensionen nach dem Praxisblock eng miteinander zu verknüpfen, was mithilfe der weiteren Daten ausführlicher betrachtet wird.

	1. Erhebungszeitpunkt		2. Erhebungszeitpunkt	
	Geht aus von	Führt zu	Geht aus von	Führt zu
Schreibkompetenz	<ul style="list-style-type: none"> • Schreibunterricht 	<ul style="list-style-type: none"> • Motorisches Schreiben • Rechtschreibung • Syntax • Schriftkenntnisse • Adressatenbezug 	<ul style="list-style-type: none"> • Schreibunterricht 	<ul style="list-style-type: none"> • Motorisches Schreiben • Rechtschreibung • Syntax • Schriftkenntnisse • Adressatenbezug • Motivation
Schreibentwicklung	Nicht genannt	Nicht genannt	<ul style="list-style-type: none"> • Schreibauftrag 	<ul style="list-style-type: none"> • Binnendifferenz.
Schreibdidaktische Unterrichtskonzeptionen	<ul style="list-style-type: none"> • Schreibunterricht 	<ul style="list-style-type: none"> • Aufsatzunterricht • Kreatives Schreiben • Integratives Schreiben • Schreibaufträge 	Nicht verbunden	<ul style="list-style-type: none"> • Aufsatzunterricht • Kreatives Schreiben • Integratives Schreiben
Schreibauftrag	<ul style="list-style-type: none"> • Schreibdidaktische Konzeptionen 	<ul style="list-style-type: none"> • Wörtergeschichten • Alternatives Ende • Textbeurteilung • Schreibprozess 	Nicht verbunden	<ul style="list-style-type: none"> • Schreibanlass <ul style="list-style-type: none"> ○ Wörtergesch. ○ Alt. Ende ○ Fortsetzen ○ Lesetageb. ○ Zusammenf. • Schreibentwicklung • Textfunktion • Schreibprozess
Textbeurteilung	<ul style="list-style-type: none"> • Schreibaufträge 	<ul style="list-style-type: none"> • Aufbau/Form • Inhalt • Kohärenz • Rechtschreibung • Roter Faden 	<ul style="list-style-type: none"> • Schreibprozess 	<ul style="list-style-type: none"> • Aufbau/Form • Inhalt • Kohärenz • Rechtschreibung • Vorstellen

Tabelle 12: Direkter Vergleich der fachdidaktischen Dimensionen aus Ines Concept-Maps

In einem zweiten Schritt werden die Concept-Maps auf ihre Veränderungen in der Zunahme ihrer gültigen Begriffe und ihrer Propositionsgüte nach dem im Abschnitt 6.3.1 dargestellten Verfahren überprüft. Daraus ergibt sich Tabelle 13:

	1. Erhebung	2. Erhebung	Veränderung
Fachw. Begriffe	13	16	+3
Fachd. Begriffe	13	19	+6
Gesamt Begriffe	26	35	+9
Fachw. Propositionen	44	64	+20
Fachd. Propositionen	63	72	+9
Gesamt Propositionen	107	136	+29
Gesamtwert	133	171	+38

Tabelle 13: Gültige Begriffe und Propositionsgüte aus Ines Concept-Maps

Ines kann vor dem Praxisblock gleich viele gültige Begriffe aus beiden Wissensbereichen nennen. Nach dem Praxisblock wächst die Anzahl der aus dem fachwissenschaftlichen Wissensbereich um 3 auf einen Wert von 16 Begriffen an, die im fachdidaktischen Wissensbereich um 6 auf 20 Begriffe. Insgesamt wächst die Anzahl der genannten Konzepte vom ersten zum zweiten Erhebungszeitpunkt um 9 an, dabei etwas stärker im fachdidaktischen als im fachwissenschaftlichen Bereich.

Ein gegenteiliges Ergebnis präsentiert sich für die Propositionsgüte. Vor dem Praxisblock kann Ines mit einem Wert von 63 mehr fachdidaktische Begriffe sinnvoll miteinander verbunden als aus dem fachwissenschaftlichen Bereich (44). Nach dem Praxisblock wächst die Anzahl der sinnvollen Propositionen aus dem fachwissenschaftlichen Bereich stärker (20) auf einen Wert von 64 an, die aus dem fachdidaktischen Bereich hingegen um 9 auf 72. Insgesamt steigt die Anzahl der Propositionen um einen Wert von 29 vom ersten zum zweiten Erhebungszeitpunkt. Von besonderem Interesse ist dabei der Anstieg im fachwissenschaftlichen Bereich.

Zusammenfassend nennt Ines in beiden Erhebungszeitpunkten eine gleichwertige Anzahl von Begriffen in beiden Wissensbereichen. Die Anzahl der sinnvoll genannten fachdidaktischen Konzepte wächst im Verlauf der Praxisphase um 6 stärker an als die der fachwissenschaftlichen Konzepte (3), dies gilt allerdings nicht für die Anzahl der realisierten sinnvollen Propositionen – hier wächst die Propositionsgüte aus den fachwissenschaftlichen Dimensionen deutlich stärker um einen Wert von 20 an, im Gegensatz zur fachwissenschaftlichen Propositionsgüte mit einem Wert von 9. Dieser komplexe Befund muss im Kontext der zweiten Annahme reflektiert werden.

7.3.2 Interviews

Zusammenfassend lassen sich Ines Aussagen zu den Dimensionen des Schreibunterrichts in zwei große Wissenskomplexe einteilen. Der erste Komplex geht von der **Schreibkompetenz** aus, die sich zu einem großen Komplex mit den Dimensionen Textbegriff, Schreibprozess, Textbeurteilung und peripher auch die Schreibentwicklung verzweigt.

Vor dem Praxisblock betont Ines, dass ihr der Aufbau einer korrekten Orthographie bei ihren Schülern, neben der Schreibmotivation, besonders wichtig ist. Beim Versuch beide Teilkompetenzen aufeinander zu beziehen fällt ihr auf, dass beide Subkompetenzen sich möglicherweise konträr gegenüberstehen:

Auch wenn das teilweise nicht mehr so streng gehandhabt wird, finde ich das ganz wichtig eine korrekte Orthographie zu beherrschen. Um die Schüler auch einfach vor späteren Folgen, die vielleicht eine falsche Orthographie mit sich bringt, zu schützen. [...] Gleichzeitig ist aber auch die Schreibmotivation wichtig, dass sie nicht sagen: Ohje, ich muss schon wieder schreiben. Das ist natürlich ein bisschen entgegengesetzt, wenn man immer wieder den Daumen draufhält und sagt: So, du hast das falsch geschrieben. Da muss man ein Mittelmaß finden. (Ines 1, Abs. 12)

Im obigen Zitat sieht Ines die Orthographie als wichtiges Ziel ihres Schreibunterrichts an, die mit Teilkompetenzen wie der Schreibmotivation in Einklang gebracht werden müssen. Das wird anhand des nächsten Zitats deutlich, in dem sie versucht beide Aspekte miteinander zu verbinden. Sie möchte die Schüler motivieren, ihre fertigen Schreibprodukte in der Schule auszustellen:

Aber man muss dann wirklich, wenn die Texte schreiben und das falsch ist, darauf achten. Nicht: Du musst das jetzt nochmal 37-mal schreiben, das Wort. Aber wirklich, dass die darauf achten. Und dass der Text erst fertig geschrieben ist, wenn die Rechtschreibfehler korrigiert sind. Und vielleicht dann auch so motivieren: Wenn ihr alle Fehler verbessert habt, kann man den Text auf einen Computer abtippen und ausstellen. Und auch vielleicht sagen: Das ist auch unangenehm, wenn wir den auf den Flur hängen und die anderen Kinder sehen die Fehler. Dass man damit einfach motiviert und sagt: Das wirkt dann besser. (Ines 1, Abs. 16)

In der oben beschriebenen Variante fällt auf, dass die Schreibmotivation für sie, obwohl explizit als wichtig eingestuft, eher als eine Art Hilfsmittel zum Aufbau der Orthographie angesehen wird. Über die Variante der Präsentation von Texten verweist sie zusätzlich auf eine Besonderheit von Texten gegenüber Gesprächen im Sinne der Dimension **Textbegriff**. Die Aufbewahrung wird dabei als grundlegender Unterschied zu Gesprächen beschrieben. Auf diese Weise verbindet sie die Dimension *Textbegriff* zwar mit der Schreibkompetenz, ordnet sie ihr aber wie die Schreibmotivation unter.

Ein weiterer interessanter Aspekt im obigen Zitat ist das eigenständige Verbessern von Fehlern, welches sie von ihren Schülern verlangt. Damit beschreibt sie Überarbeitungsvorgänge im **Schreibprozess**, die auch auf die Korrektur von Rechtschreibfehler bezogen werden:

Oder wenn sie in der Wörterbucharbeit schon weit sind könnte man sagen: Nimm dir doch das erst einmal zu Hilfe und versuche einige Sachen selber zu klären. Und sonst muss man bei manchen Sachen dann helfen, also ich denke sie können nicht alle Fehler selber ausbessern. (Ines 1, Abs. 30)

Allerdings gibt sie zu bedenken, dass Grundschüler wahrscheinlich noch nicht in der Lage sein werden, die Überarbeitungen eigenständig durchzuführen. In diesem Falle denkt sie an die **Textbeurteilung**. Diesbezüglich macht sie sich ebenfalls Gedanken über die Entwicklungsstufe von Grundschulern:

Mir ist erst einmal wichtig, dass sie schreiben. Also in einer zweiten Klasse würde ich einen Text nicht bewerten oder man müsste dann eventuell sowas wie Rechtschreibung ausklammern, weil man sonst Kinder, die an sich den Text gut strukturiert haben, eventuell zu schlecht benotet. [...] Also das finde ich schwierig. (Ines 1, Abs. 78)

Auf diese Weise schließt sich der Kreis zu ihren ersten Aussagen, in denen sie erneut die Balance zwischen Schreibmotivation und korrekter Orthographie reflektiert. Hierauf kommt sie auch nach dem Praxisblock zu sprechen. Erneut zeigt sich in ihren Aussagen zur **Schreibkompetenz** ein starker Fokus auf die Rechtschreibung, die allerdings auch mit motivationalen Aspekten in Verbindung gebracht wird, die im Rahmen ihrer Unterrichtsreihe zum *Schreiben – Texte verfassen* (vgl. 7.3) ein wichtiger Faktor waren. In diesem Fall begründet sie die Relevanz der Orthographie erneut mit dem aufbewahrenden Charakter von Texten:

Ich habe schon ganz klassisch auf Rechtschreibung geachtet, das muss ich echt sagen. Das gehört einfach dazu. [...] Also die haben da was geschrieben und bei manchen waren sehr viele Rechtschreibfehler drin. Wenn sie wirklich nur nach Gehör geschrieben haben, konnten sie das am Ende selber nicht mehr lesen, dann können Fremde das ja erst recht nicht lesen. (Ines 2, Abs. 12)

Wie oben skizziert konzeptualisiert sie auch zum zweiten Erhebungszeitpunkt die Teilkompetenzen Orthographie und Schreibmotivation mithilfe des **Textbegriffs**. Hierzu beschreibt Ines in beiden Interviews, dass das Schreiben von Texten aufgrund der „zerdehnten Sprechsituation“ (vgl. Ehlich 1984) besondere Anforderungen hat. Als Beispiel nennt sie die fehlenden gestischen und mimischen Mittel.

Während sie vor dem Praxisblock überlegt, diese Aspekte anhand einer Ausstellung erfahrbar zu machen, stehen ihre Überlegungen nach dem Praxisblock diametral dem Ausstellungsgedanken gegenüber: statt maximale Öffentlichkeit zu erzeugen, würde sie anhand ihrer Erfahrungen eher in Kleingruppen arbeiten, um die Schüler Schritt für Schritt für die Präsentation ihrer eigenen Texte zu sensibilisieren:

Auf jeden Fall würde ich mich gerade jetzt so in den niedrigeren Klassenstufen erst einmal sogar rausziehen, um dann in Kleingruppen die Texte lesen oder vorlesen lassen und die Scheu zu nehmen, die Texte vor der ganzen Klasse zu lesen. Und dann würde ich vielleicht erst einmal dem Kind persönlich mitteilen: Das fand ich gut. [...] Sowas wie: Nächstes Mal solltest du darauf achten. Und sie das dann aufschreiben können, dass dann vielleicht in der dritten oder vierten Klasse vielleicht auch einsammeln. (Ines 2, Abs. 62)

Dennoch bleibt die Verknüpfung ihres Wissens gleich. Mit dem Einsammeln der Texte verweist sie erneut auf die **Textbeurteilung**. Sie befürchtet zu beiden Erhebungszeitpunkten, dass die Beurteilungen subjektiv ausfallen können. Dementsprechend ist es ihr wichtig, dass die Beurteilungen für die Schüler nachvollziehbar sind. Um das zu gewährleisten, schätzt sie in beiden Interviews ein auf Kriterien basierendes Vorgehen als die beste Lösung ein. Bereits vor dem Praxisblock nennt sie als wichtiges Textkriterium den Textaufbau:

Man muss ja auch auf gewisse Formen achten, beispielsweise bei einer Geschichte sollte es eine Einleitung, einen Hauptteil und einen Schluss geben. Und dass die Teile auch quantitativ unterschiedliche Größen haben. (Ines 1, Abs. 62)

Da sie in ihrer eigenen Unterrichtsreihe den Textaufbau thematisiert hat, kann sie nach dem Praxisblock zahlreiche konkrete Beispiele nennen. Beispielsweise haben die Schüler zur Vorbereitung der Klassenarbeit ein Bild bekommen, das den Hauptteil einer Geschichte dargestellt hat. Die Aufgabe der Schüler war es nun, den fehlenden Hauptteil zu schreiben und eindeutig von der Einleitung und dem Schluss abzugrenzen (vgl. 7.3). Dementsprechend hat sie den Textaufbau auch als Kriterium für die Bewertung in den Blick genommen:

Aber zum Beispiel in meiner vierten Klasse haben wir mit Bildern gearbeitet. [...] Und da wurde wirklich auf den Unterschied zwischen Einleitung und Hauptteil geachtet, also, dass nichts aus dem Hauptteil, was auf dem Bild zu sehen ist, in der Einleitung passiert. Das haben wir wirklich oft gemacht und wenn das dann in der Arbeit falsch gemacht wurde, habe ich das schon angemerkt. Weil das ist dann ja auch schon fast eine Verständnisfrage: Haben die wirklich verstanden, was der Hauptteil ist? (Ines 2, Abs. 78)

Ihrer Einschätzung nach hat die Verfahrensweise gut funktioniert, weil die Schüler transparent wussten, worauf geachtet wird. Das Arbeiten mit dem Bild fand sie dabei zielführend.

Die von Ines zum ersten Erhebungszeitpunkt reflektierte Überarbeitungsphase im Rahmen des **Schreibprozesses** fand zwar statt, wurde aber nicht unterstützend begleitet. Im Rückblick fallen ihr dabei zahlreiche Probleme auf:

Und dann bin ich rumgegangen und habe beobachtet. Ja, manche haben dann gearbeitet und man hat gemerkt: Sie kommen nicht weiter. Aber dann haben sie überlegt und halt dementsprechend weitergearbeitet. Aber das war jetzt auch nicht richtig überarbeitet, sondern einfach nur unterbrochen und dann genau nachgesehen. (Ines 2, Abs. 20)

Gleiches gilt für die Planungsphase: Ines überlegt vor dem Praxisblock, dass die Schüler in Partnerarbeit ihre Texte vorstrukturieren könnten. Im Unterricht stellt dann fest, dass die meisten ihrer Schüler nicht planen, sondern unstrukturiert mit dem Formulieren beginnen. Trotz dieser Diagnose, geht sie darauf nicht ein. Darauf angesprochen, begründet sie das mit dem demotivierenden Effekt, den eine solche Fokussierung zur Folge gehabt hätte:

Dann hätte man das von Anfang anders aufziehen müssen, zum Beispiel, dass sie die Geschichte erst vorschreiben. Aber das hätte die Kinder wieder völlig demotiviert, [...] weil ja nur das zählt, was später im Heft steht. (Ines 2, Abs. 24)

Anhand dieses Zitats wird deutlich, dass die Schreibkompetenz, speziell die Orthographie und die Schreibmotivation, auch nach dem Praxisblock für sie die zentralen Wissensdimensionen des Schreibunterrichts darstellen.

Ihre Aussagen zur Planungsphase leiten zum zweiten großen Wissenskomplex über, der aus den Dimensionen *Schreibentwicklung*, *Schreibaufträge*, *Textsorten*, *schreibdidaktische Unterrichtskonzeptionen* und *Textfunktionen* besteht. Zur **Schreibentwicklung** überlegt Ines in beiden Interviews, dass sie über den Leistungsstand differenzieren würde. Die Idee ist, dass leistungstärkere Schüler offenere Arbeitsaufträge vermutlich besser lösen können als leistungsschwächere. Umsetzungsideen hat sie dazu vor dem Praxisblock nicht, nach dem Praxisblock kann sie einige konkrete Beispiele aus ihrem eigenen Unterricht beschreiben:

Einmal ganz klassisch durch Differenzierung der Arbeitsaufträge beziehungsweise der Arbeitsmaterialien. Dass sie dann einfachere Arbeitsblätter bekommen haben. Entweder bei manchen Sachen quantitativ, also dass die schwächeren Schüler weniger bearbeiten mussten und am Ende aber doch das Gefühl haben sie hätten was geschafft. Oder zum Beispiel qualitativ, wenn wir sowas gemacht haben wie Adjektive steigern, dann hatten die schwächeren Schüler Adjektive die man im Alltag so hat, und die sehr guten Kinder hatten dann einfach auch schon mal Adjektive, an denen sie richtig knabbern mussten. (Ines 2, Abs. 26)

Dabei bezieht Ines die Schreibentwicklung direkt auf die **Schreibaufträge**. Grundlegend beschreibt sie in beiden Interviews, dass eine gute Schreibaufgabe zwischen Offenheit und Transparenz abwägen sollte:

Ja, ich glaube, dass die Schreibaufgabe einen Rahmen bieten muss, in dem die Schüler sich bewegen können. Indem sie eben schon gewisse Sachen klarstellt: Daran musst du dich halten. Aber auch ein bisschen Freiheit für Kreativität lässt. Und gerade jetzt in Bezug auf meine Unterrichtsreihe, welche ja sehr kreativ gestaltet war, dass man am Ende eben auch möglichst viele unterschiedliche Ergebnisse rausbekommt. Aber man hat halt auch gemerkt, dass sie einen gewissen Rahmen brauchen. So nach dem Motto: Schreib mal. Das geht dann auch nicht [...]. Viele brauchen halt auch einen Tritt in die richtige Richtung. (lacht) Dass sie halt wissen: Ok, daran kann ich mich halten, da kann ich mich dran entlang hangeln. Und trotzdem bieten diese Punkte noch viele Möglichkeiten, sich auszutoben. (Ines 2, Abs. 58)

Im obigen Zitat weist Ines auf die Zielsetzung von kreativen Schreiben im Kontext **schreibdidaktischer Unterrichtskonzeptionen** hin. Vor dem Praxisblock sieht sie den Vorteil kreativer schreibdidaktischer Konzeptionen in der Möglichkeit, dass die Schüler nach ihren individuellen Interessen zu schreiben. Das setzt sie praktisch auch um:

Also in meiner Unterrichtsreihe, da war das total frei. Jeder hat nach seinem Tempo geschrieben und in der Stunde an seiner Geschichte gearbeitet. [...] Sie hatten unterschiedliche Möglichkeiten wie sie ihre Geschichte darstellen können und sollten nur auf den Textaufbau achten. Und da war das dann von [...] Schüler zu Schüler individuell, jeder hat eine eigene Geschichte geschrieben. (Ines 2, Abs. 18)

Diese Umsetzung steht der geforderten Balance zwischen Rahmung und Offenheit in den Schreibaufträgen entgegen. Allerdings findet sie das bezogen auf das **Textmuster** Erzählung akzeptabel, da diese aufgrund ihrer Subjektivität offener als andere Textsorten sei. Sie begründet diese Einschätzung mit der **Textfunktion**:

Und über diese Textsorte kommt man dann auch wieder zu der Textfunktion. Also da hat man ja andere Intentionen, je nachdem was man schreibt. [...] Man muss ja wissen: Was will ich erreichen? Sonst geht das ja nicht. [...] Und Unterhalten ist ja im Grunde einfach eine erfundene Geschichte der Kinder, dass da auch einfach kein Wahrheitsgehalt drinstecken muss. (Ines 2, Abs. 48)

Insgesamt ändert sich die Argumentationsstruktur von Ines mit den schulpraktischen Erfahrungen. Nach dem Praxisblock beschreibt sie anhand ihrer Unterrichtsreihe zahlreiche Schreibaufträge und Varianten, die sie im Sinne der Schreibentwicklung an den Leistungsstand ihrer Schüler anpasst. Dabei gelingt es ihr, diese konkreten Überlegungen in den Kontext abstrakter Dimensionen wie die *Textsorten* und *Textfunktionen* einzubetten.

7.3.3 Zusammenfassende Interpretation

Im Folgenden werden die Ergebnisse aller drei Instrumente auf die beiden Annahmen aus der Fragestellung bezogen. Die zweite Annahme einer stärkeren Anreicherung des fachwissenschaftlichen Wissens lässt sich bei Ines zum Teil bestätigen. In den Ergebnissen zeigt sich ein differenziertes Bild: Zwar kann Ines in beiden Concept-Maps mehr fachdidaktische Begriffe nennen und eine höhere fachdidaktische Propositionsgüte realisieren. Ebenfalls steigt vom ersten bis zum zweiten Erhebungszeitpunkt die Anzahl der genannten fachdidaktischen Begriffe stärker an als die Anzahl der fachwissenschaftlichen Begriffe. Für die Propositionsgüte tritt allerdings ein gegenteiliger Effekt auf: Obwohl sie nach dem Praxisblock deutlich mehr fachwissenschaftliche Propositionen realisieren kann, ist die Gesamtanzahl der fachdidaktischen Propositionsgüte höher. Der starke Zuwachs der fachwissenschaftlichen Propositionen lässt sich mit ihrem nach dem Praxisblock verdichteten semantischen Netzwerk zu Textfunktionen und Textsorten und Textmuster begründen:

Zwischen den genannten Dimensionen finden sich in den Concept-Maps die größten Veränderungen. Ines nennt vor dem Praxisblock mit der Erzählung und dem Bericht lediglich zwei Textmuster und zählt ihnen fälschlicherweise die Erörterung hinzu. Nach dem Praxisblock gelingt es ihr dann den angeführten Textmustern adäquate Textsorten zuzuordnen. Zwar sind die hinzukommenden Beispiele für Textsorten die einzigen Begriffe, die sie nach dem Praxisblock zusätzlich nennen kann, allerdings lässt sich dadurch der deutliche Anstieg der Propositionsgüte in den fachwissenschaftlichen Dimensionen erklären. Ebenfalls verbindet sie erst im zweiten Interview die *Textfunktion* mit den *Textmustern*. Dieses Ergebnis korreliert mit ihren Aussagen in den Interviews zu den beiden Dimensionen. Zwar geht sie in den Interviews nicht auf eine dezidierte Unterscheidung von Textmustern und Textsorten ein, da sie z. B. lediglich von der Textsorte Erzählung spricht oder eben in der konkreten Umsetzung der Bildergeschichte von ihrer Unterrichtsreihe. Allerdings verknüpft sie auch hier erst nach dem Praxisblock die Textfunktionen mit den Textmustern, indem sie auf die Intention von Texten abzielt. Im Falle der Erzählung ist das bei ihr die Funktion zu unterhalten. Unterhaltende Texte sind nach Ines indes fiktiv und erfordern eine andere methodische Umsetzung als andere Textsorten mit anderer Textfunktion bzw. Intention. Diese Vernetzung von Textfunktion, Textmustern und Schreibaufträgen findet sich auch in den Concept-Maps erst zum zweiten Erhebungszeitpunkt.

Dabei handelt es sich um einen großen Wissenskomplex, der Überschneidungen zu ihren schulpraktischen Erfahrungen aufweist. In ihrer Unterrichtsreihe zum *Schreiben – Texte verfassen* beschäftigt sie sich mit dem Schreiben von Erzählungen, wobei mit dem Textaufbau eine Teilkompetenz der Schreibkompetenz gefördert werden soll. Die Umsetzung wird als kreatives Schreiben konzeptualisiert, nach der die Schüler große individuelle Freiheit bezüglich der Themenwahl und auch ihres Arbeitsprozesses hatten. Diese Freiheiten stehen eigentlich ihren Aussagen aus dem ersten Interview gegenüber: Hier beschreibt sie, dass eine gute Schreibaufgabe ausgewogen zwischen Offenheit und Transparenz (üblicherweise Geschlossenheit) sein muss. Allerdings kann sie die gewählte Vorgehensweise im Kontext ihrer Aussagen zum Textmuster *Erzählung* und der Textfunktion *unterhalten* begründen, so dass es sich um verdichtete Wissensbestände zu handeln scheint. Bei den Schreibaufträgen handelt es sich auch um die Dimension, zu denen Ines den größten Zuwachs an Begriffen in den Concept-Maps hinzufügt. Es lässt sich daher vermuten, dass sich diese Wissensbestände auf Basis der abstrakteren Dimensionen *Textfunktion* und *Textmuster* konkretisieren. Damit haben die schulpraktischen Erfahrungen den erwünschten Effekt auf die universitären Wissensbestände, welcher die erste Annahme bekräftigt.

Ein heterogenes Ergebnis präsentiert sich zum anderen großen Wissenskomplex, der aus den Interviewaussagen von Ines extrahiert wurde. Dabei handelt es sich um die *Schreibkompetenz* und damit verbunden um den *Textbegriff*, *Schreibprozess* und die *Textbeurteilung*. Ines kann zu den genannten Dimensionen zahlreiche Begriffe in den Concept-Maps nennen. Jedoch verändern sich die Konzepte im Verlauf der Praxisphase auch nur minimal, indem sie einige hinzufügt, weglässt oder austauscht. Das deutet darauf hin, dass es sich um wahrscheinlich stabile Wissensdispositionen handelt. Das ist für ihr Wissen zum Textbegriff und zum Schreibprozess auch nicht verwunderlich, da sie in beiden Interviews über die Dimensionen sprechen kann, sie im Laufe der Praxisphase aber nicht berücksichtigt bzw. in ihrem Unterricht thematisiert. Somit wird die erste Annahme gestützt. Allerdings hat Ines in ihrer Unterrichtsreihe innerhalb der Schreibkompetenz den Textaufbau thematisiert, der auch Bewertungsgrundlage in einer Klassenarbeit war. Eine mögliche Erklärung ist, dass dieser Wissenskomplex in erheblichem Maße von der Orthographie und Schreibmotivation bestimmt ist. Diese Teilkompetenzen sind für sie von so zentraler Bedeutung, dass sie allen anderen Dimensionen übergeordnet werden; Entscheidungen hinsichtlich der Unterrichtsumsetzungen werden konsequent darauf bezogen. Die genannten Dimensionen sind in einem so hohen Grad vorstrukturiert, dass sie wohlmöglich gar nicht durch die schulpraktischen Erfahrungen tangiert werden können.

7.4 Einzelfallanalyse Sina

Sina ist zum Zeitpunkt der Studie 28 Jahre alt und studiert die Fächer Germanistik und Sachunterricht im ersten Mastersemester auf Grundschullehramt. Sie ist die einzige Probandin, die bereits ein eigenes Kind (im Kleinkindalter) hat und daher gewissermaßen jeden Tag pädagogische Erfahrungen sammelt. Auch sonst kann sie einige pädagogische Referenzen vorweisen, wie z. B. die Betreuung von Jugendfreizeiten und Jugendgruppen an einem lokalen Jugendzentrum. Ihre schulischen Praxiserfahrungen umfassen neben dem obligatorischen ASP im Rahmen des Studiums das private Erteilen von Nachhilfeunterricht für eine Schülerin aus der Sekundarstufe I.

Aufgrund ihres Studienziels Grundschullehrerin zu werden, hat Sina in ihrem bisherigen Studium einen Schwerpunkt auf Aspekte wie dem Erstlesen und Ersts Schreiben gelegt. Des Weiteren belegte sie auch zwei Seminare zur Zielsprache Deutsch im Bereich Deutsch als Fremd- bzw. Zweitsprache (DaF/DaZ). Sie erinnert sich daher auch weitestgehend an Inhalte zum Erst- und Zweitspracherwerb und den grammatischen Besonderheiten des Deutschen. Ihre Schwerpunktsetzung wirkt sich auch auf die erinnerten Inhalte der beiden deutschdidaktischen Vorlesungen im Bachelor- und Masterstudium aus. Im sprachdidaktischen Bereich handelt es sich dabei um den Schriffterwerb im Kontext der Schreibentwicklung. Dazu kann sie sich dezidiert noch an den Aufbau der Textsortenkompetenz im Sinne des Schreibentwicklungsmodells von Bereiter (1980) erinnern. Zusätzlich kennt sie einige auf Umsetzungsmöglichkeiten abzielende Verfahren zum Schreibunterricht, darunter bestimmte Unterrichtsmethoden wie die Schreibkonferenz oder auch die Bewertung von Schreibaufgaben, z. B. anhand einer Schulbuchanalyse.

Insgesamt fällt es in Sinas Fall schwer, eine klare Trennung zwischen den hospitierten und selbst unterrichteten Schulstunden zum Schreibunterricht zu ziehen, da sie zusammen mit ihrer Mentorin häufig in Form von Team-Teaching unterrichtet hat. Daher beziehen sich ihre Unterrichtserfahrungen aus dem Praxisblock allesamt auf die gleiche zweite Klasse. Zusammengefasst berichtet sie von neun Unterrichtsstunden, in denen sie mit der betreuenden Lehrkraft Schreibunterricht zu den verschiedenen Wortarten durchgeführt hat. Aufgrund der besonderen Situation von zwei unterrichtenden Lehrpersonen haben sie den Unterricht anhand von Stations- oder auch Kleingruppenarbeit konzeptuell sehr frei gestaltet, z. B. wurden Gegensatzpaare von Adjektiven über Fühlkästen erfahren. Die Stunden wurden allesamt gemeinsam mit der Mentorin geplant und nachbesprochen. Zum Einsatz kamen ausschließlich eigene Materialien, den Lernzuwachs schätzt sie durchweg als „(sehr) hoch“ ein.

Ihre Einschätzungen hängen sehr stark mit der Erfahrung des gemeinsamen Unterrichtens zusammen, die sie sowohl für die Lehrpersonen als auch für die Schüler vorteilhaft findet. Beispielsweise können ihrer Meinung nach auf diese Weise mehr Schüler für ein Thema begeistert werden. Das liegt daran, dass insgesamt durch verschiedene Stationen weniger angeleitet werden musste, so dass die Schüler individuell ihren Lernstand und ihre Interessen berücksichtigen konnten.

Ihre eigenverantwortliche Unterrichtsreihe zum Kompetenzbereich *Schreiben – Texte verfassen* hingegen umfasst insgesamt fünf Doppelstunden zum Schreiben eines Briefes. Die Unterrichtsreihe wurde dabei integrativ in das beschriebene Unterrichtsgeschehen eingebettet: Die vorherige Klassenlehrerin ist schwanger geworden und befand sich zum Zeitpunkt der Praxisblocks in Elternzeit. Die Aufgabe für die Schüler war es nun, ihr jeweils einen Brief zu schreiben. Die Briefe wurden schließlich eingesammelt und an sie verschickt. Die Vorgehensweise der Unterrichtsreihe erinnert dabei an einen Aufsatzunterricht, da im Mittelpunkt das korrekte Verfassen eines Briefs mit Adressierung, Anrede, Hauptteil und einer Abschiedsformel stand. Dazu hat sie hauptsächlich mit Materialien aus dem Arbeitsheft gearbeitet: Anfangs wurde mit der Klasse ein Brief angeschaut und daran induktiv Kriterien für die Textsorte erarbeitet. Anschließend haben sie anhand verschiedener Beispiele unvollständige Briefe ergänzt oder überarbeitet. Schließlich hat jeder Schüler in Orientierung an die bearbeiteten Beispiele einen eigenen Brief an die ehemalige Klassenlehrerin geschrieben, in der Hoffnung eine Antwort zu bekommen (mit der die Textfunktion *kommunizieren* verdeutlicht werden sollte). Da sie die erhoffte Antwort erhalten haben, wurde ihrer Meinung nach neben der Textsortenkompetenz auch ein Lebensweltbezug sichergestellt. Ihre eigene Unterrichtsreihe geht aber im Vergleich mit den skizzierten Stunden zum Grammatikunterricht etwas unter. Der eigene Lernzuwachs ist daher auch eher moderat, sie schätzt ihn zwischen „gering“ bis „hoch“ ein. Das führt sie zum einen auf die verwendeten Materialien aus dem Schulbuch zurück, zum anderen auf die vergleichsweise geringe Vor- und Nachbereitung mit ihrer betreuenden Lehrkraft, die sich aus der Unterrichtsreihe weitestgehend rausgehalten hat.

Der Befund korreliert mit der Einschätzung ihrer schulpraktischen Erfahrungen. Für Sina entstehen lernförderliche Konstellationen vor allem dann, wenn sie ein konkretes Beispiel zu ihrem Unterricht mit der Mentorin aus der Schule oder der Universität besprochen hat. Die universitäre Vorbereitung im Allgemeinen findet sie aber anhand von Beispielen zur Medienkompetenz oder zur Schreibentwicklung zu theoretisch. Aus diesem Grund misst Sina der verlängerten Praxisphase im Rahmen ihres Studiums einen großen Stellenwert zu.

7.4.1 Concept-Maps

In einem ersten Schritt werden die Concept-Maps von Sina⁴⁴ tabellarisch miteinander verglichen, um Veränderungen, die ursächlich in einem Zusammenhang mit der Praxisphase stehen können, zu rekonstruieren. Die Darstellung bezieht sich auf die genannten Begriffe (kursiviert) und die gewählten Verknüpfungen (in Anführungsstrichen) und erfolgt getrennt nach den fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Wissensbeständen. Die entsprechenden Tabellen 14 und 15 finden sich nachfolgend.

Übergreifend nennt Sina in beiden Concept-Maps weitestgehend die gleichen fachwissenschaftlichen Wissensbestände. Zum zweiten Erhebungszeitpunkt ist die Struktur aber deutlich systematischer: Beispielsweise „muss“ der Schreibunterricht den **Schreibprozess** in der ersten Concept-Map „berücksichtigen“, in der zweiten Concept-Map wird der *Schreibprozess* vom Schreibunterricht „gefördert“. Zusätzlich wird die Dimension dadurch in ihrem semantischen Netzwerk wichtiger, weil Sina den *Schreibprozess* als eigenen Unterrichtsgegenstand betrachtet.

Die Dimensionen **Textbegriff** und die **Textfunktion** erweitert sie mit einzelnen Begriffen: Zum Textbegriff kommt *die mediale Unterscheidung* hinzu, zur Textfunktion die sich ähnelnden Konzepte *archivieren* und *überliefern*. Letztgenannte leitet sie wahrscheinlich vom *Textbegriff* ab, der nach ihrer Anordnung die *Textfunktion* „bedingt“. Es deutet vieles darauf hin, dass sie diese beiden Dimensionen nach dem Praxisblock stärker aufeinander bezieht. Ein Beispiel dafür ist, dass für Sina zum ersten Erhebungszeitpunkt die *Textsortenkompetenz* (als Teil der Schreibkompetenz) zentraler Ausgangspunkt für drei fachwissenschaftliche Dimensionen ist (*Textbegriff*, *Textfunktion* und *Textmuster* und *Textsorten*, verbunden mit „bedingt“). Zum zweiten Erhebungszeitpunkt nennt sie die *Textsortenkompetenz* nicht mehr und die genannten Dimensionen werden miteinander verknüpft (der *Textbegriff* „bedingt“ die *Textfunktion*, die *Textfunktion* „bestimmt“ die *Textsorten* und *Textmuster*).

Ihr Wissen zu den **Textsorten und Textmustern** wird in diesem Zusammenhang ebenfalls zahlreicher verknüpft. So nennt sie zwar die gleichen *Textmuster* wie vor dem Praxisblock, verbindet damit aber nach dem Praxisblock *Textsorten*. Diese Veränderungen deuten auf ein elaborierteres Wissen hin. Um diese These weiter zu stützen, ist eine genauere Untersuchung dieser drei Wissensdimensionen anhand der weiteren Daten notwendig. Ebenso ist von Interesse, warum die *Textsortenkompetenz* innerhalb der *Schreibkompetenz* nicht mehr genannt wird.

⁴⁴ Beide Concept-Maps von Sina können im Anhang eingesehen werden.

	1. Erhebungszeitpunkt		2. Erhebungszeitpunkt	
	Geht aus von	Führt zu	Geht aus von	Führt zu
Schreibprozess	Nicht verbunden	<ul style="list-style-type: none"> • Planen • Überarbeiten • Formulieren • Schreibunterricht 	<ul style="list-style-type: none"> • Schreibunterricht 	<ul style="list-style-type: none"> • Planung • Überarbeitung • Formulierung
Textbegriff	<ul style="list-style-type: none"> • Textsortenkompetenz 	<ul style="list-style-type: none"> • Konzeptionelle Unterscheidung • Überlieferung 	Nicht verbunden	<ul style="list-style-type: none"> • Konzeptionelle Unterscheidung • Mediale Unterscheidung • Überlieferung • Textfunktion • Schreibunterricht
Textfunktion	<ul style="list-style-type: none"> • Textsortenkompetenz 	<ul style="list-style-type: none"> • unterhalten • informieren • überzeugen 	<ul style="list-style-type: none"> • Textbegriff 	<ul style="list-style-type: none"> • unterhalten • informieren • überzeugen • archivieren • überliefern • Textsorte & Textmuster
Textmuster und Textsorten	<ul style="list-style-type: none"> • Textsortenkompetenz 	<ul style="list-style-type: none"> • Erzählungen • Berichte • Erörterung 	<ul style="list-style-type: none"> • Schreibunterricht • Textfunktion 	<ul style="list-style-type: none"> • Erzählung <ul style="list-style-type: none"> ○ Bildergesch. • Berichte <ul style="list-style-type: none"> ○ Zeitungsart. • Argumentation <ul style="list-style-type: none"> ○ Erörterung

Tabelle 14: Direkter Vergleich der fachwissenschaftlichen Dimensionen aus Sinas Concept-Maps

Der tabellarische Vergleich der fachdidaktischen Dimensionen findet sich in Tabelle 15. Insgesamt nennt Sina wenige neue Begriffe (zur Dimension **schreibdidaktische Unterrichtskonzeptionen** sogar gar keine), dafür finden sich aber strukturelle Veränderungen. Ein Beispiel dafür sind die Dimensionen **Schreibkompetenz** und **Schreibauftrag**: Die bereits im Vergleich der fachwissenschaftlichen Dimensionen angesprochene *Textsortenkompetenz* verknüpft sie vor dem Praxisblock mit zahlreichen weiteren Dimensionen, während sie nach dem Praxisblock nicht mehr genannt wird. Zusätzlich formuliert sie die *Rechtschreibung* als weitere Teilkompetenz in *Rechtschreibstrategien* um. Anstatt ein Beispiel für einen Schreibauftrag zu nennen (*Fortführen einer Geschichte*), ordnet sie die *Schreibaufträge* über die Verknüpfung zu Schreibanlässen an (*Schreibauftrag* „braucht“ *Schreibanlass*). Fraglich ist an dieser Stelle, warum sie nicht folgerichtig das Beispiel aus dem ersten Erhebungszeitpunkt als möglichen Schreibanlass nennt.

Ein größerer Unterschied findet zur **Schreibentwicklung** statt. Zu beiden Textzeitpunkten nennt sie hierzu das Konzept eines sogenannten *5-Phasenmodells*, mit dem sie wahrscheinlich auf Bereiter (1980) rekurriert. Nach dem Praxisblock kann sie zudem einzelne Phasen nennen. Davon sind nicht alle korrekt zugeordnet, z. B. sind *einzelne Buchstaben* bzw. *reines Schreiben* nicht Teil von besagtem Modell, *assoziatives*, *textsortengetreues* und *epistemisches Schreiben* im übertragenen Sinne schon. Dieser Wissenszuwachs ist bemerkenswert, da er darauf hindeutet, dass Sina sich mit dem Modell beschäftigt hat. Diese Spur wird im Folgenden nachgegangen.

Am auffälligsten sind die Veränderungen zur Dimension **Textbeurteilung**, die bei ihr nach dem Praxisblock aufgrund der Propositionen eine zentrale Rolle einnimmt: Zwar nennt sie in beiden Concept-Maps die gleichen vier Kriterien zum Bewerten von Texten (*Inhalt*, *Form*, *Ausdruck* und *Orthographie*), allerdings ordnet sie diesen bis auf den *schreibdidaktischen Unterrichtskonzeptionen* alle fachdidaktischen Dimensionen zu. So wird ihrer Meinung nach mit der *Textbeurteilung* die *Schreibkompetenz* und *Schreibentwicklung* „beurteilt“, sowie der *Schreibauftrag* „differenziert“. Vor dem Praxisblock gibt es dazu keine Verweise. Die genannten Verknüpfungen deuten darauf hin, dass das semantische Netzwerk ihrer fachdidaktischen Wissensbestände nach der Praxisphase verdichteter ist. Um diese These zu untermauern wird im Folgenden zu untersuchen sein, welche Erfahrungen sie zur Textbeurteilung aufgrund der zahlreichen Verknüpfungen mit den anderen diagnostischen Dimensionen gemacht hat.

	1. Erhebungszeitpunkt		2. Erhebungszeitpunkt	
	Geht aus von	Führt zu	Geht aus von	Führt zu
Schreibkompetenz	<ul style="list-style-type: none"> • Schreibdidaktische Konzeption 	<ul style="list-style-type: none"> • Motorisches Schreiben • Grammatik • Rechtschreibung • Wortschatz • Textsortenkompetenz • Textbeurteilung 	<ul style="list-style-type: none"> • Schreibunterricht • Textbeurteilung 	<ul style="list-style-type: none"> • Motorisches Schreiben • Grammatik • Rechtschreibstrategien • Wortschatz
Schreibentwicklung	<ul style="list-style-type: none"> • Schreibentwicklung 	<ul style="list-style-type: none"> • 5-Phasenmodell 	<ul style="list-style-type: none"> • Schreibunterricht • Textbeurteilung 	<ul style="list-style-type: none"> • 5-Phasenmodell <ul style="list-style-type: none"> ○ Buchstaben ○ Assoziativ ○ Textsorteng. ○ epistemisch
Schreibdidaktische Unterrichtskonzeptionen	<ul style="list-style-type: none"> • Schreibunterricht 	<ul style="list-style-type: none"> • Aufsatzunterricht • Kreatives Schreiben • Schreibkompetenz • Textsorten • Schreibauftrag 	<ul style="list-style-type: none"> • Schreibunterricht 	<ul style="list-style-type: none"> • Aufsatzunterricht • Kreatives Schreiben • Schreibauftrag
Schreibauftrag	<ul style="list-style-type: none"> • Schreibdidaktische Konzeptionen 	<ul style="list-style-type: none"> • Fortführen eines S. • Schreibkonferenz 	<ul style="list-style-type: none"> • Konzeptionen • Textbeurteilung 	<ul style="list-style-type: none"> • Schreibenanlass • Schreibkonferenz
Textbeurteilung	<ul style="list-style-type: none"> • Schreibkompetenz 	<ul style="list-style-type: none"> • Kriterien <ul style="list-style-type: none"> ○ Inhalt ○ Form ○ Ausdruck ○ Orthographie • Schreibunterricht 	Nicht verbunden	<ul style="list-style-type: none"> • Inhalt • Form • Ausdruck • Orthographie • Schreibkompetenz • Schreibentwicklung • Schreibauftrag

Tabelle 15: Direkter Vergleich der fachwissenschaftlichen Dimensionen aus Sinas Concept-Maps

In einem zweiten Schritt werden die Concept-Maps auf ihre Veränderungen in der Zunahme ihrer gültigen Begriffe und ihrer Propositionsgüte nach dem im Abschnitt 6.3.1 dargestellten Verfahren überprüft. Daraus ergibt sich Tabelle 16:

	1. Erhebung	2. Erhebung	Veränderung
Fachw. Begriffe	11	16	+5
Fachd. Begriffe	14	18	+4
Gesamt Begriffe	25	34	+9
Fachw. Propositionen	50	60	+10
Fachd. Propositionen	64	74	+10
Gesamt Propositionen	114	134	+20
Gesamtwert	139	168	+29

Tabelle 16: Gültige Begriffe und Propositionsgüte aus Sinas Concept-Maps

Die Veränderungen werden getrennt nach Begriffen und Propositionsgüte beschrieben:

Sina nennt in beiden Erhebungszeitpunkten mehr sinnvolle Begriffe aus dem fachdidaktischen Wissensbereich. Zum zweiten Erhebungszeitpunkt wächst die Anzahl der sinnvollen Begriffe aus dem fachwissenschaftlichen Wissensbereich um 5 auf 16 an, die im fachdidaktischen Wissensbereich um 4 auf 18. Insgesamt steigt die Summe der genannten Begriffe im Verlauf des Praxisblocks um einen Wert von 9, dabei minimal stärker innerhalb der fachwissenschaftlichen als innerhalb der fachdidaktischen Dimensionen.

Ein ähnliches Ergebnis präsentiert sich zur Propositionsgüte: Zum ersten Erhebungszeitpunkt werden mit einem Wert von 64 mehr fachdidaktische Konzepte sinnvoll miteinander verbunden als aus dem fachwissenschaftlichen Bereich (50). Zum zweiten Erhebungszeitpunkt wächst die Anzahl der sinnvollen Propositionen aus dem fachwissenschaftlichen Bereich leicht (10) auf einen Wert von 60 an, die sinnvollen Propositionen aus dem fachdidaktischen Bereich wachsen ebenfalls um 10 auf einen Wert von 74. Insgesamt steigt die Anzahl der Propositionen damit im Vergleich der beiden Erhebungszeitpunkte gleichmäßig in beiden Wissensbereichen um einen Wert von 20 an.

Damit kann Sina insgesamt vor und nach dem Praxisblock mehr sinnvolle Begriffe aus dem fachdidaktischen Bereich nennen. Allerdings steigt die Anzahl der fachwissenschaftlichen Begriffe mit 5 leicht stärker an als die Anzahl der fachdidaktischen Begriffe mit 3. Auch in den Propositionen ist das fachdidaktische Wissen zu beiden Erhebungszeitpunkten etwas besser verknüpft. Hier findet ebenfalls ein geringer Zuwachs statt, der in beiden Wissensbereichen sogar gleichmäßig um 10 ansteigt, wodurch die zweite Annahme aus der Fragestellung nicht bestätigt werden kann.

7.4.2 Interviews

Zentral für Sinas Aussagen zum Schreibunterricht ist die **Textbeurteilung**. Sie bildet einen Rahmen, in dem alle anderen Dimensionen eingeordnet und betrachtet werden. Diese Beobachtung zeigt sich schon im ersten Interview: Nach der Dimension *Schreibkompetenz* befragt, wird von ihr die *Orthographie* als eine besonders wichtige Teilkompetenz beschrieben, für die sie direkt mögliche Bewertungskriterien diskutiert:

Und dann weiß ich nicht so genau wie die Rechtschreibung bei sowas bewertet wird gerade. Aber ich würde mir auflisten: Was habe ich für Erwartungen? Und dann würde ich einfach gucken: Hat das Kind das erfüllt oder nicht? Da brauche ich am besten auch nicht mal den Namen auf dem Heft, sondern einfach nur den Text, den ich dann beurteilen kann. (Sina 1, Abs. 60)

Die von ihr genannten Möglichkeiten sollen auf Kriterien basieren und anonym durchgeführt idealiter zu einer objektiven Bewertung führen. Diese Vorgehensweise kann sie im Praxisblock so nicht umsetzen. Es fällt aber auf, dass sie, obwohl in der zweiten Klasse noch nicht benotet wird, erneut die Textbeurteilung in den Vordergrund stellt. In diesem Falle beziehen sich die Aspekte der Bewertung wieder auf die Teilkompetenz *Orthographie*:

Die bekommen in der zweiten Klasse noch keine Noten, aber trotzdem sammeln wir ab und zu ein was sie schreiben und korrigieren das [...]. Auch wenn das jetzt noch nicht negativ in die Bewertung eingeht, wenn sie Rechtschreibfehler machen. Aber wenn sie jetzt zum Beispiel gerade gelernt haben, dass man Fuß anders schreibt als Fluss, weil der Vokal eben lang oder kurz gesprochen wird, dann hätten sie das schon wissen können, weil wir das gerade besprochen haben. Dann korrigiert man das auch. (Sina 2, Abs. 82)

Bei der *Orthographie* handelt es sich um eine der drei Hauptkompetenzen, die ihrer Meinung nach zur **Schreibkompetenz** führen. So zählt sie im ersten Erhebungszeitpunkt neben der *Orthographie* noch *Syntax* und *Ausdruck* auf. Sie hält alle drei Konzepte für unverzichtbar, um kompetent schreiben zu können, weshalb sie sich vornimmt alle in der Praxisphase zu fördern. Rückblickend wurden dann alle von ihr angesprochenen Konzepte auch berücksichtigt:

Also wir haben schon ab der zweiten Klasse mal immer wieder so Rechtschreibstrategien angewendet. [...] Das waren eigentlich Wortschatz, Grammatik und Rechtschreibung, was wir gemacht haben. (...) Zum Beispiel indem wir Gegensatzpaare gebildet haben, wir haben mit Wortarten gearbeitet und die voneinander unterschieden. Dann haben wir noch zum Beispiel Groß- und Kleinschreibung durch die Nomen wiederholt. Wir haben diese Doppel S-Markierung und scharfes S markiert. Also wir haben verschiedene Strategien versucht zu üben, damit die Kinder wissen warum man so schreibt, wie wir schreiben. (Sina 2, Abs. 10f.)

Demnach beschreibt Sina für das Schreiben von Texten ein Bündel von drei Teilkompetenzen, die ihrer Meinung nach alle gleich wichtig sind und in Form von Trainings zu unterschiedlichen Zeitpunkten gefördert werden können. Das konkretisiert sie anhand der Dimension **Schreibentwicklung**. Eine naheliegende Form der Differenzierung ist ihrer Meinung nach vor dem Praxisblock die Klassenstufe. Sie orientiert sich dabei an die mediale Unterscheidung nach Koch und Oesterreicher (1985):

Also in der vierten Klasse würde ich deutlich mehr auf die Rechtschreibung Wert legen und in der zweiten Klasse lieber ein bisschen mehr auf Grammatik. Weil sie die eigentlich aus der gesprochenen Sprache übernehmen können in das Schriftliche und dann noch nicht so gut rechtschreiben können. (Sina 1, Abs. 18)

Nach dem Praxisblock nennt sie dann einige konkrete Beispiele. So gab es in ihrer Klasse einen Schüler mit emotional-sozialen Förderbedarf, den sie intuitiv auf eine andere Phase der Schreibentwicklung eingestuft hat, wie den Rest der Klasse.⁴⁵ Aus diesem Grund haben Sina und ihre Mentorin bei diesem Schüler noch versucht, grundlegendere Schreibstrategien zu fördern. Die von ihr nach dem Praxisblock genannten Differenzierungen beziehen sich deshalb auch im Besonderen auf den Leistungsstand dieses Schülers:

Ich habe zum Beispiel eine Aufgabe gestellt mit Bildkarten, also da war ein Haus und ein Schlüssel drauf abgebildet und sie sollten dann zusammengesetzte Nomen draus bilden, also Hausschlüssel. Und die stärkeren Schüler durften dann sogar mit drei Bildern Nomen bilden. Und der schwächere Schüler hat erst einmal nur die Bildkarten gelegt und hatte so im Kopf, was man so bilden kann. Und das Gros der Klasse hat dann auch ein zusammengesetztes Nomen schon aufgeschrieben. Und die Stärkeren durften dann die zwei Bilder, aus dem sich das Nomen zusammensetzt, ergänzen mit einer dritten Bildkarte. (Sina 2, Abs. 30)

Im beschriebenen Beispiel wurden Komposita mit den Schülern thematisiert, die dann eigenständig mithilfe von Kontrollblättern überprüft wurden. Nach dieser Vorgehensweise wurden die verschiedenen Teilkompetenzen der Schreibkompetenz mit den Schülern trainiert, die in Form von Schreibstrategien im **Schreibprozess** angewandt werden mussten. Die Überarbeitung der Textprodukte konzentrierte sich dementsprechend auf die Einhaltung der Schreibstrategien. Auf diese Weise verknüpft Sina den *Schreibprozess* eng mit dem **Textbegriff**. Zur letzteren Dimension beschreibt sie zu beiden Erhebungszeitpunkten die Inhalte der Bachelorvorlesung (vgl. 6.5). Auf Basis dieser Wissensbestände konzeptualisiert sie dann auch die Überarbeitungsprozesse, die ihrer Meinung nach aufgrund des aufbewahrenden Charakters von Texten möglich sind:

⁴⁵ Der betreffende Schüler schrieb ihrer Beschreibung nach noch sehr assoziativ, während der Rest der Klasse sich bereits an Textsortennormen orientiert hat.

Aber dafür gibt es beim Geschriebenen ja auch die Möglichkeit zu überarbeiten, was ja beim Mündlichen nicht so ist. Erst einmal ist das, was ich schreibe ja konservierter. [...] Also man kann das ja aufheben und über Jahre behalten, während ich das, was ich spreche, wenn ich das nicht aufnehme, nur schlecht reproduzieren kann. Und ich kann das auch nicht überarbeiten, wenn ich das gesagt habe, dann ist es raus. Wenn ich etwas geschrieben habe und mir gefällt das nicht mehr, dann kann ich das ja auch noch einmal verändern. Oder es nicht ganz korrekt ist, dann kann ich das auch korrigieren. Das kann ich beim gesprochenen Wort nicht machen. [...] Also was ich sage ist ja raus und das kann ich nicht mehr revidieren, aber wenn ich etwas aufschreibe dann kann ich das noch einmal überarbeiten. (Sina 1, Abs. 32; 36)

Mit dem obigen Zitat verknüpft sie die Überarbeitung von Texten mit ihrer konzeptuellen Besonderheit. Die Ausführungen dazu sind zu beiden Erhebungszeitpunkten nahezu identisch. Ihr Wissen nutzt sie dann auch, um die Überarbeitungsphasen zu strukturieren. Als Beispiel für die Umsetzung beschreibt sie, wie die Schüler ihre Rechtschreibung (anhand von Schreibstrategien und Wörterbüchern) kontrollieren sollten:

Einmal mussten sie etwas schreiben, da mussten sie auch selber kontrollieren, ob sie alles richtig geschrieben haben. Zum Beispiel, ob sie schwierige Wörter auch richtig abgeschrieben haben und Groß- und Kleinschreibung beachtet haben. Vor allem was so was angeht wie: Das erste Wort am Anfang des Satzes wird großgeschrieben. Was man eben so schnell überblicken kann. (Sina 2, Abs. 20)

Nach Sinas Vorstellung gibt die Schreibkompetenz also verschiedene Förderschwerpunkte vor, die sich dann z. B. anhand verschiedener Modelle der Schreibentwicklung und des Schreibprozesses ausdifferenzieren lassen. Die von ihr genannten Beispiele erstellt sie mithilfe verschiedener Möglichkeiten innerhalb der **schreibdidaktischen Unterrichtskonzeptionen** und der **Schreibaufträge**. Vor dem Praxisblock ordnet sie die beiden Dimensionen fachwissenschaftlich fundiert an. Die Konzeptionen bilden die grundlegende Ausrichtung des Schreibunterrichts, die zum gewählten Förderschwerpunkt passen muss. So würde sie beispielsweise im Falle des kreativen Schreibens die Rechtschreibung zugunsten motivationaler Aspekte weniger fokussieren:

Beim kreativen Schreiben sollte die Rechtschreibung erst einmal in den Hintergrund rücken, weil es mir ja darauf ankommt, dass sie motiviert schreiben. Und überhaupt anfangen zu schreiben, ohne dass sie Angst haben Fehler zu machen oder gehemmt sind, weil sie denken, dass das ja eh falsch ist. (Sina 1, Abs. 14)

Konkret umgesetzt sind Schreibaufträge ihrer Meinung nach dann motivierend, wenn sie relevant oder lebensweltbezogen sind. Ad hoc fällt ihr schon vor dem Praxisblock die Textsorte *Briefe* ein, für die sie einen intuitiven Alltagsbezug herstellt:

Zum Beispiel Briefe. Die sind ja relevant, weil man dann jemanden schreiben kann. Damit hat das ja einen unmittelbaren lebensweltlichen Bezug. Und sie verstehen, dass man das was man in der Schule lernt tatsächlich nutzen kann, für das was man im Leben tut. [...] Das heißt das richtet sich eben auch nach der Funktion, die ja den Lebensweltbezug hat. Also der Brief hat ja etwas Informatives. Es geht ja darum zu berichten: Was mache ich jetzt gerade? Wie es mir geht und zu fragen, wie es dem Gegenüber geht und was der so macht. [...] Also der Anlass ist ja auch über die Funktion gesteuert. (Sina 1, Abs. 50)

Auffällig ist an dieser Stelle die explizite Verknüpfung mit der **Textfunktion informieren**, die dem Brief richtigerweise zugeordnet wird. Während Sina am Anfang Beispiele für Alltagssituationen sucht, um die Relevanz der Textsorte *Brief* zu beschreiben, fällt ihr anschließend das grundlegende Prinzip der Textfunktion ein, die den Alltagsbezug faktisch definiert. Diese Zusammenhänge versucht sie nach dem Praxisblock für ihre Unterrichtsreihe zu erläutern. Das bereitet ihr allerdings Probleme:

Also in meiner Unterrichtsreihe habe ich auch versucht was zu wählen, was einen lebensweltlichen Bezug hat [...], damit die Schüler auch was damit verbinden können und motivierter sind. Der Brief hatte zum Beispiel die Funktion, dass sie einen motivierenden Anlass hatten. Und das hatten sie, die Klassenlehrerin fanden alle total gut, deswegen haben sich alle gefreut einen Brief zu schreiben. (Sina 2, Abs. 42)

In diesem Falle argumentiert sie wieder nur mit alltäglichen Situationen, in denen Briefe schreiben im Alltag eine Relevanz besitzt. Als Funktion nennt sie bezeichnenderweise die Erstellung eines motivierenden Schreibanlasses, ohne wie im vorherigen Zitat angeben zu können, wodurch er motivierend wird oder woher er seine Relevanz aufbaut. Im Gegenzug stellt sie nach dem Praxisblock den Lebensweltbezug über die weitere Schreibkompetenz des Textsortenwissens her. Damit beschreibt sie eine Vorgabe, die in diesem Falle schulcurricular vorgegeben ist und für ihre weitere Verknüpfung der anderen Dimensionen des Schreibens leitgebend wird:

Und das haben wir ja damit verknüpft, dass sie die Textsortenkompetenz erlangen müssen, wie man einen Brief schreibt. Damit sie das hinterher auch schreiben können, wenn sie mal eine Brieffreundschaft haben oder was auch immer. Damit sie dann auch wissen, was für Dinge in einen Brief gehören. [...] Was mir wichtig ist beim Texte schreiben, dass sie verstehen was sie da für eine Textsorte vor sich haben. Also es gibt Kriterien für meinen Text, die ich an mein eigenes Schreibprodukt anlegen kann: Das ist vielleicht doch gar nicht so gut gelungen oder eigentlich war es schon ganz gut was ich geschrieben habe. (Sina 2, Abs. 46)

Dabei handelt es sich konkret um Kriterien, die für die **Textsorte** vorgegeben werden. Bezüglich ihrer Unterrichtsreihe ist das die Textsorte Brief (vgl. 7.4). Hierzu kann sie in beiden Interviews Kriterien nennen:

Ich habe ja eine gewisse Erwartung an die Leistung der Kinder, die ergibt sich ja aus dem was wir im Unterricht gemacht haben. Das heißt wenn wir zum Beispiel in der Textsorte Briefe schreiben sind und ich erkläre den Kindern da kommt eine Anrede rein, dann die Information und schließlich ein Grußwort. Dann erwarte ich auch, dass diese drei Bauteile eines Briefes auch enthalten sind. Das ist dann ja das Kriterium, an das ich mich halten kann. Und das ist ja sehr objektiv, entweder es ist da oder nicht da. (Sina 2, Abs. 60)

Die von Sina beschriebenen Kriterien beziehen sich vor dem Praxisblock noch stark auf den Aufbau der Textsorte, die sie in Form einer Textsortenangemessenheit als Grundlage für die Beurteilung benutzen würde. Nach dem Praxisblock werden die von ihr genannten Vorgaben auf die von ihr unterrichtete Textsorte bezogen. Sie präsentieren sich aber in Gestalt eines vorgegebenen, zu erlernenden Textsortenwissens. Diese Subkompetenz wird leitgebend für die Beschäftigung mit Briefen, indem sie mit Beispielen von fertigen Briefen arbeitet. Die Schreibaufträge richten sich daher nicht wie im ersten Erhebungszeitpunkt nach der Textfunktion und konzeptionellen Umsetzung. Vielmehr tritt jetzt das Material in den Vordergrund:

Sie hatten Beispiele an denen sie sich orientieren sollten [...]. Und auf diese Textsortenkompetenz wurde im Grunde genommen viel Wert gelegt. Also das war dann hinterher auch ein Beurteilungskriterium, ob die Sachen die zu der Textsorte Brief gehören, da am Ende auch stehen: Das Datum, die Anrede, eine Begrüßung und auch hinterher der Abschluss, von wem der Brief ist und so weiter. Dass sie solche Sachen dann schon mal wussten, was zu einem Brief dazugehört. (Sina 2, Abs. 14)

Ebenso wird deutlich, dass sie zu beiden Erhebungszeitpunkten die Textsorten direkt mit der **Textbeurteilung** verknüpft. Die von ihr genannten Kriterien sind also immer textsortenbasiert und beziehen sich weniger auf die trainingsartig geförderten Kompetenzbündel, die sich auf die von ihr hervorgehobenen Teilkompetenzen *Syntax*, *Orthographie* und *Ausdruck* bündeln. Letztlich führen also die objektiven Kriterien für Textsorten zurück zur Textbeurteilung, die als Prämisse von Sina als besonders zentrale Dimension vorausgeschickt wurde. Dieser Zirkelschluss zeigt sich im abschließenden Zitat:

Die Kriterien müssen immer wieder auch Teil der Stunden sein, also Transparenz ist da glaube ich ganz wichtig. Damit den Kindern deutlich wird: Das muss unbedingt in einen Text rein oder in eine bestimmte Textsorte. Bei dem Brief zum Beispiel haben sie auch etwas dazu gesagt, zum Beispiel: Ist da ein Datum? Hast du eine Anrede geschrieben, war da ein Grußwort und so. Das konnten sie, weil sie wussten wie ein Brief aussieht, das heißt es gab dafür Kriterien. Und wenn sie das nicht gemacht haben, dann wissen sie auch, dass es dafür keine Punkte gibt. So verstehen sie dann eben auch, wenn sie das nicht machen, warum sie zum Beispiel keine Eins haben. (Sina 2, Abs. 62)

7.4.3 Zusammenfassende Interpretation

Im Folgenden werden die Ergebnisse aller drei Instrumente auf die beiden Annahmen aus der Fragestellung bezogen. Die zweite Annahme, nach der sich die fachwissenschaftlichen Wissensbestände stärker anreichern, kann in Sinas Fall nicht verifiziert werden. Sie nennt in beiden Concept-Maps mehr gültige fachdidaktische Begriffe und kann diese zahlreicher verknüpfen. Der Anstieg der fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Konzepte und Propositionsgüte ist dabei vor und nach der Praxisphase nahezu gleich. Insgesamt ist dieser Anstieg in Relation zu den anderen Probandinnen als eher gering zu bewerten, d. h. ihr Wissen scheint relativ stabil angeordnet zu sein. Inwiefern Veränderungen (und Erklärungen für diese Veränderungen) für die einzelnen Dimensionen festgestellt werden können, wird im Folgenden dargestellt:

In Korrelation zu dem geringen Anstieg an Begriffen und Propositionsgüte in den Concept-Maps finden sich auch in der Anordnung der Wissensbereiche keine großen Veränderungen. Die wenigen beobachtbaren Unterschiede sind daher von großer Bedeutung. Hervorzuheben ist die Textbeurteilung, die bei Sina nach dem Praxisblock eine zentrale Rolle einnimmt. Zwar nennt sie die gleichen vier Bewertungskriterien wie vor dem Praxisblock, ordnet ihr bis auf die schreibdidaktischen Unterrichtskonzeptionen aber alle fachdidaktischen Dimensionen zu, während dies vor dem Praxisblock ist noch nicht der Fall ist. Ein ähnliches Ergebnis findet sich auch in den Interviews. Zum ersten Erhebungszeitpunkt beschreibt sie verschiedene Möglichkeiten, um einzelne Kompetenzen des Schreibunterrichts zu bewerten. Die Verknüpfung von Textbeurteilung und Schreibkompetenz erscheint dabei noch willkürlich, d. h. sie beschreibt Beispiele für naheliegende Teilkompetenzen, wie beispielsweise der Rechtschreibung. Hierbei handelt es sich neben der Syntax und dem Ausdruck/Wortschatz um eine Teilkompetenz, die sie in beiden Concept-Maps und Interviews nennt bzw. als wichtig einschätzt. Das ist von Bedeutung, da sie die Beziehung der beiden Dimensionen zum zweiten Erhebungszeitpunkt plötzlich systematischer gestaltet: Nach ihren Concept-Maps wird die Textbeurteilung von Schreibkompetenz *beurteilt* und sie nennt verschiedene Aufgabenbeispiele, mit denen die einzelnen Textkompetenzen in ihrem Schreibunterricht gefördert wurden. Mit der Schreibkompetenz werden also Zielsetzungen beschrieben, die dann über die Textbeurteilung kontrolliert werden. Da ihr Wissen zur Schreibkompetenz aber keine Veränderungen erfährt, lässt es sich als eine Art Anbahnungsfunktion für die strukturelle Neuordnung der beschriebenen Dimensionen interpretieren.

In die gleiche Richtung weisen auch die Ergebnisse zum Schreibprozess und Schreibentwicklung. In den Concept-Maps finden sich keine bis kaum Veränderungen innerhalb der Struktur dieser Dimensionen, sie scheinen also stabil zu sein, wenn auch im Falle der Schreibentwicklung wenig ausgeprägt. Vor dem Praxisblock gelingt es ihr, die in den Concept-Maps genannten Wissensbereiche anhand episodischer Beispiele zu erläutern, während ihr das nach dem Praxisblock systematisch gelingt. Sina beschreibt die Zusammenhänge wie folgt: mithilfe der Schreibkompetenz lassen sich verschiedene Förderschwerpunkte beschreiben, die sich anhand verschiedener Modelle der Schreibentwicklung und des Schreibprozesses umsetzen lassen. Zur Schreibentwicklung nennt sie konkrete differenzierende Maßnahmen für einen Schüler, der einen emotional-sozialen Förderbedarf hatte, und den sie auf einer anderen Stufe des Schreibentwicklungsmodells von Bereiter (1980) einordnet. Der Umgang mit dem Schreibprozess war auf selbstständiges Arbeiten der Schüler mit Kontrollblättern oder fertigen Textbeispielen ausgelegt. Dies ist auf die besondere Unterrichtsform des Team-Teachings mit ihrer Mentorin zurückzuführen, die viele freie Arbeitsphasen beinhaltet. Schreibprozess und Schreibentwicklung sind also eng mit der Schreibkompetenz verbunden. Diese Nähe könnte ein Grund dafür sein, warum die Textbeurteilung in der Concept-Map nach dem Praxisblock auch rahmengebend für diese Dimensionen ist. Diese Verknüpfungen deuten darauf hin, dass das semantische Netzwerk (insbesondere ihrer fachdidaktischen Wissensbestände) nach der Praxisphase verdichteter ist. Dennoch kann die erste Annahme so nicht bestätigt werden: Hierbei handelt es sich jedoch um ein außergewöhnliches Ergebnis, weil die bloße Anzahl der Konzepte und Propositionsgüte kaum zunimmt, und damit kein Indikator für eine Verdichtung der Wissensbestände darstellt. Oder zugespitzt: Aus einem höheren Wert von gültigen Begriffen und Propositionsgüte können keine elaborierteren Wissensbestände gefolgert werden.

Ebenfalls mit der Schreibkompetenz verbindet sie die Dimensionen *Textbegriff*, *Textfunktion* und *Textsorten*. Vor dem Praxisblock bezeichnet sie die Textsortenkompetenz als grundlegend für die drei genannten Dimensionen. Nach dem Praxisblock gelingt es ihr dann, sie zu einem systematischen Komplex zusammenzufügen. Gegenteilig sind ihre Aussagen in den Interviews zu interpretieren: im ersten Interview kann Sina die drei genannten Teilkompetenzen aufeinander beziehen, im zweiten Interview weichen sie dem Primat einer Textsortenkompetenz. Dabei handelt es sich um den Fokus ihrer Unterrichtsreihe, der von außen obstruiert war. Diese Vorgaben führen dazu, dass sie ihre eigenen Wissensbestände wahrscheinlich wenig nutzt und aktiviert.

7.5 Einzelfallanalyse Thea

Thea ist zum Zeitpunkt der Studie 30 Jahre alt und damit die zweitälteste Probandin. Sie studiert die Fächer Germanistik und ev. Religion im ersten Semester des Masterstudiums mit dem Ziel Grundschullehrerin zu werden. Aufgrund ihres höheren Alters hat sie schon einige pädagogische Vorerfahrungen: Unter anderem hat sie eine Ausbildung zur Erzieherin und mehrere Fortbildungen im theaterpädagogischen Bereich gemacht und betreut Jugendfreizeiten und Jugendgruppen im Rahmen ehrenamtlicher Jugendarbeit in einer ev. Kirchengemeinde. Ihre schulischen Praxiserfahrungen umfassen ein obligatorisches Schulpraktikum im Rahmen ihres Bachelorstudiums an der Universität Leipzig.

Damit ist Thea die zweite Probandin, die ihren Bachelorabschluss nicht an der Universität Oldenburg gemacht und damit nicht an der curricular aufeinander aufbauenden Vorlesung zur Deutschdidaktik im Bachelor teilgenommen hat. Das Germanistikstudium in Leipzig basierte allerdings ebenfalls auf einer deutschdidaktischen Vorlesung (hier allerdings im Aufbaumodul), zu der drei vertiefende Seminare belegt werden mussten. Ihr Schwerpunkt lag dabei im sprachdidaktischen Bereich, so kann sie sich an zahlreiche Wissensbestände wie grundlegende schreibdidaktische Unterrichtskonzeptionen und darauf aufbauende praktische Umsetzungsmöglichkeiten erinnern. Zu letzteren nennt sie z. B. kreative und integrative Konzeptionen, die sich praktisch durch Schreibwerkstätten bzw. Lesetagebücher umsetzen lassen. Des Weiteren wurde Seitens der Universität ein Fokus auf die Prozessorientierung und Schreibentwicklung gelegt, zu der sie mehrere theoretische Modelle nennen kann. Der Praxisband verlief dann regulär wie bei den anderen Probandinnen an der Universität Oldenburg. Hier kann sie aber keine neuen Inhalte nennen, sondern hat eher das Gefühl, dass ihre im Bachelor erworbenen Wissensbestände noch einmal aufgefrischt wurden.

Auch im Praxisblock beschäftigt sich Thea viel mit dem Schreibunterricht, so kann sie insgesamt 17 Doppelstunden hospitieren, während sie elf Doppelstunden selbst unterrichtet. Die hospitierten Stunden verteilen sich dabei auf alle Klassenstufen und haben verschiedene thematische Schwerpunkte. Ein Schwerpunkt waren verschiedene Textmuster und Textsorten, beispielsweise beobachtet sie in einer vierten Klasse eine Unterrichtsreihe zur Nacherzählung, sowie in einer zweiten Klasse eine Unterrichtsreihe zum Schreiben von Fantasiegeschichten. Den Lernzuwachs schätzt sie hierbei zwischen „gering“ und „hoch“ ein, größer ist er immer dann, wenn sie neue Methoden (wie zum Beispiel die Schreibkonferenz) oder ihr unbekannte Zugänge zu einem Thema kennenlernt. Die Stunden wurden dabei nur selten mit ihrer Mentorin vor- oder nachbesprochen.

Ein weiterer Schwerpunkt der Hospitationen lässt sich zum Thema Wortarten ausmachen. Dabei wurde mit Zweitklässlern die Wortarten Nomen, Verben und Adjektive einzeln behandelt und unterschieden. Der Zugang war meistens kreativ gewählt, z. B. wurden Nomen mit ihren Begleitern eingeführt, zu denen dann weitere Nomen ausgedacht werden durften. Auch wurden verschiedene Konjugationsformen von Verben thematisiert, indem Sätze mit Stichwörtern erstellt werden sollten. Den Lernzuwachs schätzt sie durchgehend als „hoch“ ein, da ihr die gewählte Herangehensweise gefällt und sie erstaunt ist, wie viel Spaß die Schüler an einem von ihr als trocken empfundenen Thema hatten. Auch hatte sie das Gefühl, durch aktives Helfen während der Stunden typische Schwierigkeiten im Bereich Wortarten kennenzulernen und diagnostizieren zu können. Die Stunden wurden nie vorbesprochen, bei Bedarf gab es aber immer die Möglichkeit, sie mit der unterrichtenden Lehrkraft zu reflektieren. Diese selbstständige Form der Unterstützung findet Thea grundsätzlich auch sinnvoll, während ihr die verpflichtenden Veranstaltungen an der Universität im Rahmen der Praxisphase eher lästig waren. Ein von ihr geäußertes Kritikpunkt ist insbesondere die zu starke theoretische Ausrichtung dieser Begleitseminare, da sie hier lieber ihre Erfahrungen und Schwierigkeiten mit den anderen Praktikantinnen besprechen würde.

Theas selbst unterrichtete Doppelstunden unterteilen sich auf zwei Unterrichtseinheiten: sechs Doppelstunden in einer ersten Klasse zur Einführung und Einübung von verschiedenen Buchstaben, fünf Doppelstunden zum Kompetenzbereich *Schreiben – Texte verfassen* in einer dritten Klasse zum Schreiben eines Rezepts. Erstere Einheit hat sie zusammen mit ihrer Mentorin konzipiert, die Buchstaben wurden dabei mithilfe der Silbenmethode eingeführt. Ihr war es wichtig dabei verschiedene Zugänge herzustellen, beispielsweise über Rhythmus- und Bewegungsübungen oder mit Phantasiegeschichten, in denen der eingeführte Buchstabe besonders häufig vorkommt. Konkret handelte es sich um die Buchstaben „B“ und „J“, die Methoden und Geschichten hat sie sich unter Berücksichtigung ihrer theaterpädagogischen Vorbildung selbst erschlossen. Entsprechende Unterrichtsmaterialien zur Einübung hat sie aus dem Schulbuch. Da sie hauptsächlich auf ihre bereits erworbenen Kenntnisse zurückgegriffen hat, schätzt sie den Lernzuwachs ausschließlich „gering“ ein. Ihre Unterrichtsreihe zum Rezept war vom schulinternen Curriculum vorgegeben. Über ein fertiges Beispiel haben die Schüler eine Checkliste für Rezepte erstellt. Thea hat dann ein Gericht vorgekocht, welches die Schüler parallel mit Stichworten notiert haben. Anschließend wurde aus den Stichworten ein Rezept geschrieben, das anhand der Methode *Schreibkonferenz* überarbeitet wurde. Die Materialien stammen ebenfalls aus dem Schulbuch. Den Lernzuwachs schätzt sie „hoch“ ein, weil sie noch nie mit der Textsorte gearbeitet hat.

7.5.1 Concept-Maps

In einem ersten Schritt werden die Concept-Maps von Thea⁴⁶ tabellarisch miteinander verglichen, um Veränderungen, die ursächlich in einem Zusammenhang mit der Praxisphase stehen können, zu rekonstruieren. Die Darstellung bezieht sich auf die genannten Begriffe (kursiviert) und die gewählten Verknüpfungen (in Anführungsstrichen) und erfolgt getrennt nach den fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Wissensbeständen. Die entsprechenden Tabellen 17 und 18 finden sich nachfolgend.

Insgesamt nennt Thea zu den fachwissenschaftlichen Dimensionen in beiden Erhebungszeitpunkten ähnliche Begriffe und auch die Struktur beider Concept-Maps verändert sich wenig. Vereinzelt realisiert sie neue Propositionen: so verknüpft sie die Dimension **Schreibprozess** jeweils mit dem Schreibunterricht, zum ersten Erhebungszeitpunkt „fördert“ ein *prozessorientiertes Vorgehen* aber noch die Fähigkeit zur Textbeurteilung, zum zweiten Erhebungszeitpunkt nennt Thea die drei Phasen von Flower und Hayes (1980). Auch zur Dimension **Textfunktion** realisiert sie in beiden Concept-Maps die gleiche Struktur, während sie vor dem Praxisblock aber eine grundlegende Funktion namens *Kommunikation* voranstellt, weicht diese nach dem Praxisblock der *Identitätsstiftung*. Auffälligere Veränderungen im Verlauf der Praxisphase lassen sich zum **Textbegriff** feststellen: Thea nennt dazu in der ersten Concept-Map keine Wissensbestände, deutet danach aber mit der *konzeptionellen* und *medialen Unterscheidung* von Koch und Oesterreicher (1985) ein Wissenszuwachs an. Warum sie auf einmal die beiden genannten Begriffe nennt und ausgerechnet auf diese Unterscheidung rekurriert, wird anhand der weiteren Daten zu klären sein.

Die größten Veränderungen lässt sich zu den Dimensionen **Textmuster und Textsorten** ausmachen: Vor dem Praxisblock stehen beide Dimensionen unverbunden nebeneinander. Sie kann die *Textmuster Erzählung, Instruktion* und *Argumentation*, sowie die dazu nicht stimmigen *Textsorten Gedicht, Anleitung* und *Rede* nennen. Dies ändert sich nach dem Praxisblock, zu den genannten *Textmustern* aus dem ersten Erhebungszeitpunkt fügt sie noch die *Beschreibung* hinzu, allen vier genannten *Textmustern* kann sie nun *Textsorten* zuordnen – in dem Fall *Märchen, Personenbeschreibung, Rezepte* und *Erörterung*. Es wird in der zusammenfassenden Interpretation zu klären sein, woher das beschriebene Wissen zu *Textmustern & Textsorten* stammt bzw. warum sie die *Beschreibung* nennt.

⁴⁶ Beide Concept-Maps von Thea können im Anhang eingesehen werden.

	1. Erhebungszeitpunkt		2. Erhebungszeitpunkt	
	Geht aus von	Führt zu	Geht aus von	Führt zu
Schreibprozess	<ul style="list-style-type: none"> • Schreibunterricht 	<ul style="list-style-type: none"> • Planung • Formulieren • Überarbeiten • Textbeurteilung 	<ul style="list-style-type: none"> • Schreibunterricht 	<ul style="list-style-type: none"> • Planen • Formulieren • Überarbeiten
Textbegriff	Nicht genannt	Nicht genannt	Nicht verbunden	<ul style="list-style-type: none"> • Mediale Unterscheidung • Konzeptionelle Unterscheidung
Textfunktion	<ul style="list-style-type: none"> • Textmuster 	<ul style="list-style-type: none"> • Kommunikation • Unterhalten • Informieren • Überzeugen 	<ul style="list-style-type: none"> • Textmuster 	<ul style="list-style-type: none"> • Identitätsstiftung • Unterhaltung • Information • Überzeugung
Textmuster	<ul style="list-style-type: none"> • Textprodukt • Textfunktion 	<ul style="list-style-type: none"> • Erzählung • Instruktion • Argumentation 	<ul style="list-style-type: none"> • Textsortenkompetenz 	<ul style="list-style-type: none"> • Erzählen • Beschreibungen • Anleitungen • Argumentation
Textsorten	<ul style="list-style-type: none"> • Textprodukt • Textbeurteilung 	<ul style="list-style-type: none"> • Gedicht • Anleitung • Rede 	Nicht genannt	<ul style="list-style-type: none"> • Märchen • Personenbeschreibung • Rezepte • Erörterung

Tabelle 17: Direkter Vergleich der fachwissenschaftlichen Dimensionen aus Theas Concept-Maps

Auch die fachdidaktischen Wissensbereiche werden miteinander verglichen und in der Tabelle 18 dargestellt.

Auffällig ist, dass Thea vor und nach dem Praxisblock (bis auf die **Textbeurteilung**) alle fachdidaktischen Dimensionen vom Schreibunterricht ausgehen lässt. Dieser erste Zugang deutet bereits an, dass sich innerhalb der fachdidaktischen Dimensionen strukturell und konzeptionell wenig ändert (zur **Schreibentwicklung** sogar gar nichts). Insgesamt lässt sich feststellen, dass sie zum fachdidaktischen Wissensbereich einzelne Begriffe nach dem Praxisblock hinzufügt: Sie ordnet den **schreibdidaktischen Konzeptionen** das *freie Schreiben* zu, als **Schreibauftrag** wird zusätzlich das *Gruppenpuzzle* genannt.

Ein ähnliches Ergebnis lässt sich auch zur **Textbeurteilung** ausmachen. Zu beiden Erhebungszeitpunkten stellt Thea der Dimension *Kriterien* voran, zu denen sie einzelne Beispiele nennt. Nach dem Praxisblock erweitert sie diese um die Kriterien *Angemessenheit* und *Textsortenkompetenz*. Besonders letztere ist dabei von Interesse, wenn man sich die großen Wissenszuwächse zu den fachwissenschaftlichen Dimensionen *Textmuster* und *Textsorten* in Erinnerung ruft. Möglicherweise hat Thea innerhalb des Praxisblocks einen großen Fokus auf einzelne Textsorten gelegt, was mithilfe der anderen Daten aus den Protokollbögen und Interviews untersucht wird.

Am auffälligsten und interessantesten innerhalb der fachdidaktischen Dimensionen von Thea ist die Entwicklung zur **Schreibkompetenz**: Während des ersten Erhebungszeitpunkt nennt sie zahlreiche zur Schreibkompetenz gehörende Begriffe (*Syntax, Zeichensetzung, Orthographie, Groß-/Kleinschreibung, Wortarten* und die *Textsortenkompetenz*), die sie unstrukturiert anordnet. Zum zweiten Erhebungszeitpunkt nennt Thea die gleichen Begriffe, ordnet sie aber dem zentralen Konzept *Grammatik* unter. Des Weiteren deutet sie in ihrer Anordnung eine hierarchische Struktur in den einzelnen Teilkompetenzen an, die sie abermals untereinander verknüpft. Diese Anordnung weist auf ein systematischeres Wissen zur Dimension *Schreibkompetenz* hin. Zur Bekräftigung dieser These ist zu erläutern, warum Thea die einzelnen Subkompetenzen nach dem Praxisblock auf diese Weise miteinander verknüpft. Mögliche Gründe dafür sollen anhand der Daten aus den anderen beiden Instrumenten in der zusammenfassenden Interpretation genannt werden.

	1. Erhebungszeitpunkt		2. Erhebungszeitpunkt	
	Geht aus von	Führt zu	Geht aus von	Führt zu
Schreibkompetenz	<ul style="list-style-type: none"> • Schreibunterricht 	<ul style="list-style-type: none"> • Syntax • Zeichensetzung • Orthographie • Groß-/Kleinschr. • Wortarten • Textsortenkomp. • Textbeurteilung 	<ul style="list-style-type: none"> • Schreibunterricht 	<ul style="list-style-type: none"> • Grammatik <ul style="list-style-type: none"> ○ Syntax ○ Wortarten ○ Zeichensetzung ○ Orthograph. ○ Groß-/Kleinschr. • Formulierungskom. • Textsortenkomp.
Schreibentwicklung	<ul style="list-style-type: none"> • Schreibunterricht 	<ul style="list-style-type: none"> • Schriftarten • Silbenmethode 	<ul style="list-style-type: none"> • Schreibunterricht 	<ul style="list-style-type: none"> • Schriftarten • Silbenmethode
Schreibdidaktische Unterrichtskonzeptionen	<ul style="list-style-type: none"> • Schreibunterricht 	<ul style="list-style-type: none"> • Kreatives Schreiben 	<ul style="list-style-type: none"> • Schreibunterricht 	<ul style="list-style-type: none"> • Freies Schreiben • Kreatives Schreiben
Schreibauftrag	<ul style="list-style-type: none"> • Schreibunterricht 	<ul style="list-style-type: none"> • Partnerdiktat • Schreibkonferenz 	<ul style="list-style-type: none"> • Schreibunterricht 	<ul style="list-style-type: none"> • Partnerdiktat • Schreibkonferenz • Gruppenpuzzle
Textbeurteilung	<ul style="list-style-type: none"> • Schreibkompetenz 	<ul style="list-style-type: none"> • Kriterienkatalog <ul style="list-style-type: none"> ○ Aufbau ○ Form ○ Länge 	Nicht verbunden	<ul style="list-style-type: none"> • Kriterien <ul style="list-style-type: none"> ○ Aufbau ○ Form ○ Länge ○ Adäquatheit ○ Textsortenk.

Tabelle 18: Direkter Vergleich der fachwissenschaftlichen Dimensionen aus Theas Concept-Maps

In einem zweiten Schritt werden die Concept-Maps auf ihre Veränderungen in der Zunahme ihrer gültigen Begriffe und ihrer Propositionsgüte nach dem im Abschnitt 6.3.1 dargestellten Verfahren überprüft. Daraus ergibt sich Tabelle 19:

	1. Erhebung	2. Erhebung	Veränderung
Fachw. Begriffe	14	17	+3
Fachd. Begriffe	15	19	+4
Gesamt Begriffe	29	36	+7
Fachw. Propositionen	61	69	+8
Fachd. Propositionen	60	80	+20
Gesamt Propositionen	121	149	+28
Gesamtwert	150	185	+35

Tabelle 19: Gültige Begriffe und Propositionsgüte aus Theas Concept-Maps

Die Veränderungen werden getrennt nach Begriffen und Propositionsgüte beschrieben: Zum ersten Erhebungszeitpunkt nennt Thea nahezu gleich viele sinnvolle Begriffe aus beiden Wissensbereichen, während die Anzahl der fachwissenschaftlichen Wissensbereiche zum zweiten Erhebungszeitpunkt um 3 auf einen Wert von 17 anwächst, die im fachdidaktischen Wissensbereich um 4 auf 19. Insgesamt steigt damit die Anzahl der genannten Begriffe im Verlauf der Praxisphase um 7 an, dabei in beiden Bereichen fast gleichwertig (etwas stärker im fachdidaktischen Bereich).

Ein weniger homogenes Ergebnis findet sich zur Propositionsgüte. Zum ersten Erhebungszeitpunkt kann Thea mit einem Wert von 60 in etwa gleich viele fachdidaktische Konzepte sinnvoll miteinander verbinden wie im fachwissenschaftlichen Bereich (61). Zum zweiten Erhebungszeitpunkt steigt die Anzahl der sinnvollen Propositionen aus dem fachdidaktischen Bereich deutlich um 20 auf einen Wert von 80 an, die sinnvollen Propositionen aus dem fachwissenschaftlichen Bereich wachsen hingegen moderat um 8. Zusammengefasst wächst die Propositionsgüte im Verlauf der Praxisphase damit um 28 an. Vom besonderen Interesse ist dabei der höhere Anstieg im fachdidaktischen Bereich.

Damit nennt Thea vor dem Praxisblock eine ähnliche Anzahl von Begriffen aus dem fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Bereich. Beide Wissensbereiche wachsen im Verlauf der Praxisphase leicht an. Hinsichtlich der Propositionsgüte gilt dies auch für die fachwissenschaftlichen Wissensbestände. Allerdings steigen die Verbindungen des fachdidaktischen Bereichs deutlich stärker, d. h. sie kann entgegen der zweiten Annahme die fachdidaktischen Wissensbereiche nach dem Praxisblock besser miteinander verknüpfen.

7.5.2 Interviews

Für Thea stellt die **Schreibkompetenz** in den Interviews im Gegensatz zu den meisten anderen Probandinnen keine zentrale Dimension des Schreibunterrichts dar. Eine Ausnahme bildet dabei die Subkompetenz *Syntax*. Schon im ersten Interview beschreibt sie eine Struktur, in der die *Syntax* den anderen Teilkompetenzen übergeordnet ist:

Mir ist die Unterscheidung von Groß- Kleinschreibung wichtig, also dass man das mit den Satzanfängen beachtet. Das ist ja wichtig, weil es gleich mit der *Syntax* zusammenhängt. [...] Naja und Zeichensetzung vielleicht insofern auch, weil es einfach sehr viel mit dem Verständnis zu tun hat. (Thea 1, Abs. 12)

Sie kann dazu verschiedene Umsetzungsmöglichkeiten nennen. So schlägt sie vor, ihren Schülern einen Text ohne Satzzeichen auszuteilen, die sie dann selber setzen müssen. Als konzeptionelle Überordnung findet sie bereits vor dem Praxisblock die Silbenmethode gut.

Ich bin ja ein Verfechter der Silbenmethode. Ich habe die gar nicht in der Schulzeit selbst gelernt, aber ich finde das ganz toll zum Wahrnehmen. Und ich glaube das ist gerade vielen Kindern nicht klar oder sie müssen immer wieder wiederholen: Was ist jetzt ein Buchstabe? Wenn man jetzt helfen hat und jedes Mal hel-fen gesagt wird, dass man da diese Unterscheidung den Kindern bewusst macht, das finde ich ganz gut. Oder gerade auch die Endungen sind dadurch rauszukriegen. (Thea 1, Abs. 26)

Die Silbenmethode ist dann auch schließlich die Methode, mit der Thea und ihre Mentorin gearbeitet haben. Nach dem Praxisblock kann sie deshalb auch aus einige Erfahrungen dazu berichten, die sie erneut auf die Teilkompetenz *Syntax* bezieht. Jedoch verlief die Umsetzung nicht reibungslos: Während sie ihrer Meinung nach die Methode mit Enthusiasmus durchgeführt hat, war ihre Mentorin nicht so konsequent:

Es wurde ja mit der Silbenmethode bei uns gearbeitet und eigentlich sollte es einmal die Woche sein, dass immer irgendwelche Wörter in Silben geklatscht wurden. Plus das wir in einem Kreis standen, mit Gehen und Klatschen, dass das mit Rhythmus verbunden wurde. Da ist dann ein großer Schwerpunkt draufgelegt worden, EIGENTLICH, denn meine Betreuerin hat das nicht gemacht. Und das finde ich sehr schade [...]. Denn gerade bei Wörtern rauszukriegen: Wo ist der Anlaut, wo ist der Inlaut, wo der Auslaut? Das war schon so ein Schwerpunkt von mir. (Thea 2, Abs. 34)

Im obigen Zitat wird deutlich, warum Thea der Meinung ist, die *Syntax* im Besonderen mit der Silbenmethode fördern zu können. Die Methode favorisiert sie allerdings noch wegen einem weiteren Aspekt. Thea hat bei sich festgestellt, dass sie auditiv am besten lernt. Von daher ist für sie das auditive Erfahren der neu eingeführten Buchstaben sehr wichtig. Das verbindet sie mit konkreten Arbeitsaufträgen:

Ganz oft war auch einfach nur der Unterschied von einem kleinen und großen Buchstaben. Wenn ich dann zum Beispiel eine Katze habe als Bild: Womit verbinde ich die, mit dem großen K oder dem kleinen k? (Thea 2, Abs. 34)

Damit beschreibt sie schon einen großen Bestandteil dessen, womit sie sich in der Praxisphase auseinandergesetzt hat: der Einführung und Einübung von Buchstaben in einer ersten Klassenstufe (vgl. 7.5). Dabei hat sie versucht auf schauspielerische Umsetzungsformen zurückzugreifen, um die Schüler stärker für das Thema zu motivieren. Motivationale Faktoren sind für sie in beiden Interviews wichtige Aspekte des Schreibunterrichts. Im ersten Interview schlägt sie folgendes Vorgehen zum Erlernen neuer Buchstaben vor:

Dass das nicht zu festgefahren ist, also dass man schon die Freiheit hat das selbst auszuprobieren oder eigene Wörter zu finden, wenn es in der ersten Klasse damit schon losgeht. Und festzustellen: Oh, da ist ja der gleiche Stamm, wie bei dem anderen Wort. Also dass sie die Möglichkeit haben, das selbst zu entdecken und dass es nicht zu vorgefertigt ist und nur ein blödes, sprödes Abschreiben. Das ist mir eigentlich ganz wichtig dabei. (Thea 1, Abs. 72)

Im obigen Zitat wird deutlich, dass sie auch motivationale Aspekte auf die Teilkompetenz *Syntax* bezieht. Ansonsten stellt sie sich vor, die Motivation vor allem über freie und abwechslungsreiche Schreibaufträge sicherzustellen. Konkrete Varianten dafür beschreibt sie im zweiten Interview. Wie oben skizziert, nutzt Thea ihre schauspielerische Ausbildung, um den Unterricht spannend zu gestalten. Erneut wählt sie einen auditiven Zugang, damit die Schüler die Buchstaben erfahren können:

Ja, ich bin ja schauspielerisch ausgebildet und deswegen habe ich mit kleinen Geschichten die ich mit Handpuppen erzählt habe das erste Erkennen über das Hören gemacht. Also das ich versucht habe, dass ein bisschen peppig zu gestalten, weil das ja eigentlich ziemlich dröge ist. (Thea 2, Abs. 18)

Anhand dieser auf Wahrnehmung und Erfahrung abzielenden Variante geht sie auf die **Textfunktionen** und **Textmuster und Textsorten** ein. Die beiden Dimensionen bilden für sie im zweiten Erhebungszeitpunkt zusammen mit den *schreibdidaktischen Unterrichtskonzeptionen, Schreibaufträgen, Schreibprozess, der Schreibentwicklung* und dem *Textbegriff* einen großen Komplex. Zunächst beschreibt sie nach dem Praxisblock ein weiteres Beispiel, wie sie schauspielerisch den Trigraphen „Sch“ eingeführt hat. Dabei bezieht sie die Textfunktion auf die Textsorte.

Ich habe eine Geschichte bei der Einführung des Sch schreiben lassen über Schnick und Schnuck. Da war ein Text eine Grundlage, aber ich habe eigentlich frei darüber erzählt. Das war dann eher unterhaltend, um dann spielerisch diesen Buchstaben erst einmal zu fühlen und ein Gefühl dazu zu kriegen. (Thea 2, Abs. 52)

Zum anderen Teil bestanden ihre selbst unterrichteten Erfahrungen in der Praxisphase, wie oben beschrieben, aus dem Schreiben eines Rezepts in einer dritten Klassenstufe. Zu dieser Textsorte nennt sie im ersten Erhebungszeitpunkt vor allem Aspekte des Aufbaus und der Textsortenkriterien:

Zum Beispiel das Rezept kann man ja machen (...) um festzustellen, dass es eine Struktur braucht, dass es eine bestimmte Art und Weise des Aufschreibens gibt. Also: Was hat ein Rezept? Es hat eine Überschrift, dann eine Auflistung und danach wird dann eben nacheinander in einer Reihenfolge geschrieben: Was muss ich machen? Und zum Schluss steht dann vielleicht noch Guten Appetit als Abschluss. Also auf jeden Fall hat es eine bestimmte Abfolge. (Thea 1, Abs. 44)

Vor dem Praxisblock kann Thea dem Rezept noch keine Textfunktion zuordnen. Darauf geht sie dann aber im zweiten Interview ein, indem sie das Rezept innerhalb der organisationalen Bestimmungen der curricularen Vorgaben einordnet. In diesem Zusammenhang gelingt es ihr, wie anhand des oben genannten Beispiels zur Bildergeschichte illustriert, eine Verbindung von Textfunktion und Textsorte zu ziehen. In diesem handelt es sich um das Rezept und der Funktion *informieren*:

Bei den Rezepten ging es darum, unterschiedliche Textfunktionen in der dritten Klasse kennenzulernen. Und da war dann eben der Fokus auf Rezepte und informieren, das war im KC auch vorgegeben. [...] Also beim Rezept muss ja wirklich verstanden werden, dass es ein anleitender Text ist. Zum Beispiel indem eine Checkliste durchgegangen wurde, so dass das schon transparent ist was du machst und was du aufschreibst. Und dass es keinen Sinn macht, dass man dann sagt: Ok, ich habe das jetzt gelesen und weiß immer noch nicht wie ich das jetzt machen soll, da muss dann was geändert werden. Genau, im Rezept funktioniert es ja nicht, dass ich jetzt sage: Ich nehme GENAU SO die Schüssel wie ich das gerade mache [...]. Das funktioniert ja nicht, da überlegt man sich dann: Ja, wie genau macht die das denn? (Thea 2, Abs. 46)

Dabei nimmt sie auch Bezug auf Aspekte des **Textbegriffs**, indem sie auf die Überlieferungsfunktion von Texten verweist (vgl. Ehlich 1983). Die Reflexion darüber findet aber nur angestoßen durch die Frage aus dem Leitfaden statt. Ihre Antworten zielen in die Richtung, dass Texte im Gegensatz zu Gesprächen abgeschlossen sind oder einen Spannungsbogen haben.

Ebenfalls erklärt sie mithilfe des Rezepts, wie sie nach dem Praxisblock Überarbeitungsphasen im Sinne des **Schreibprozesses** gestaltet hat. Im ersten Interview beschreibt sie mehrere auf die Sozialform Partnerarbeit ausgerichtete Varianten. In einem Beispiel schlägt sie vor, dass Sitznachbarn gegenseitig ihre Texte kontrollieren und überarbeiten könnten. Diese Ideen werden allerdings nicht mit den anderen Dimensionen verknüpft. Das ändert sich im zweiten Interview, in dem sie eine im Praxisblock durchgeführte Form der Überarbeitung mithilfe der Methode *Schreibkonferenz* beschreibt:

Naja, wenn man sich jetzt die Schreibkonferenz anguckt, da haben die schon kritisiert. Da geht es ja auch gerade um das Überarbeiten. (...) Bei den Rezepten haben die sich das schon vorgelesen, aber da war es eher nicht eingeteilt worden nach gut oder schlecht. Eher so Fragen wie: Hat sie das Thema drin? Also jeder einzelne Punkt wurde da durchgegangen. Und dann gab es immer die Expertengruppen, die dann jeweils so ein bisschen für die Schreibkonferenz und beim kreativen Schreiben was gesagt haben, wo wir dann da auch noch zu bestimmten Texten die Kriterien aneinander durchgenommen haben. (Thea 2, Abs. 92)

Mit dem obigen Zitat deutet sie zusätzlich an, dass sie eine an Kriterien orientierte **Textbeurteilung** im Sinne der Textsortenangemessenheit sinnvoll findet. Diese Gedanken finden sich auf das Rezept bezogen auch schon in ihrem ersten Interview:

Es muss irgendwie einen Fokus geben, das Thema muss klar sein. Dann kann ich zwischen den Texten/ also wenn man jetzt irgendwie ein Rezept hat und am Anfang steht: Jetzt tu ich das in den Ofen, dann macht das keinen Sinn. (Thea 1, Abs. 32)

In beiden Interviews hat sie also eine Vorstellung vom Aufbau der Textsorte *Rezept*. Die Umsetzung ihrer Unterrichtsreihe wurde geleitet durch **schreibdidaktische Konzeptionen**, die sie auf die **Schreibentwicklung** bezogen hat. So erklärt sie nach dem Praxisblock, dass sie differenziert nach der Klassenstufe verschiedene Konzeptionen angewandt hat. In der ersten Klasse hat sie eher auf freie Konzeptionen gesetzt oder eben im Sinne einer Bildergeschichte Texte angeleitet schreiben lassen. In der dritten Klasse wurden dann über Textsortenkriterien Grundformen der Textanalyse forciert, die eine weniger frei ausgerichtete konzeptionelle Umsetzung zur Folge hatte. Thea argumentiert an dieser Stelle aber nicht mit einer klassischen Umsetzungsform wie dem Aufsatzunterricht. In den konzeptionellen Überlegungen werden also differenzierende Maßnahmen über den Leistungsstand mit einbezogen. Dabei findet sie es zu beiden Erhebungszeitpunkten wichtig, dass die Schüler ihren Leistungsstand auch selbst einschätzen können. Dieser Zielsetzung versucht sie mithilfe von Lernangeboten in sogenannten „Lerntheken“ nachzukommen:

Oder ganz oft habe ich auch eine Lerntheke gemacht, dass ich gesagt habe: Ok, schätz dich selber ein, hier ist ein ganz leichtes da ein schwereres, da kannst du dir was rausnehmen. Was meinst du denn passt ganz gut für dich oder worauf hast du Lust? (Thea 2, Abs. 30)

Ansonsten sind für Thea die Unterrichtskonzeptionen bei der Gestaltung von Schreibunterricht weniger leitgebend. Ebenso wie mit der freien Selbsteinschätzung ist ihr eine kreative Umsetzung wichtig, wie sie im ersten Interview betont:

Ich stehe total auf das kreative Schreiben. Also Anhand einer Geschichte die du gelesen hast: Schreib die Geschichte weiter, das Thema hatten wir heute auch schon. Dass man vielleicht Verse macht, das gibt es ja auch, zum Beispiel Elfchen. Dann gibt es die ABC-Liste, das habe ich noch gar nicht erwähnt. Die finde ich auch ganz lustig, das kann man nämlich auch ganz gut fächerübergreifend unterrichten, an einem bestimmten Thema, zum Beispiel Tiere in Sachunterricht. Das lässt sich ganz gut verbinden, finde ich. (Thea 1, Abs. 48)

Diese empathischen Überlegungen finden sich auch im zweiten Interview, haben aber wie im Dimensionskatalog aufgezeigt keinen Einfluss auf die Gestaltung der **Schreibaufträge**. Stattdessen müssen gute Schreibaufträge nach Thea einen Lebensweltbezug haben. Dazu beschreibt sie zum ersten Erhebungszeitpunkt ein Beispiel, welches sie aus einem vorherigen Praktikum kennt: Darin haben Schüler einen Unfall, der sich neben dem Schulgebäude ereignet hat, als Schreibanlass für einen offenen Brief genommen, in dem sie ein Tempolimit von 30km/h in der Straße gefordert haben. Dabei stand die appellative Funktion von Texten im Vordergrund. Thea benutzt also erneut die Textfunktion, um Schreibanlässe zu begründen. Demnach gestaltet sie den Schreibunterricht weniger über zu fördernde Kompetenzen, auch wenn es mit der *Syntax* eine Teilkompetenz gibt, die bei ihr eine übergeordnete Rolle einnimmt. Der Schreibunterricht gestaltet sich nicht über übergeordnete theoretische Konzeptionen, die bei ihr an den Leistungsstand der Klasse angepasst werden oder bestimmten Anforderungen an Schreibaufträgen, die möglichst lebensweltbezogen gestaltet sein müssen. Vielmehr scheinen alle Dimensionen auf der Suche nach geeigneten Schreibaufträgen durch die der Textsorte zugrundeliegende Funktion aktiviert zu werden. Darauf weist eindrücklich das abschließende Zitat hin:

Auf das Schreiben bezogen merkt man einfach, dass es verschiedene Anlässe gibt für Texte. (...) Dass es unterschiedliche Schwerpunkte, unterschiedliche Arten und Weisen des Ausdrückens von Texten dann gibt. Die Texte haben auch unterschiedliche Formen und müssen dementsprechend unterschiedlich gesprochen werden. Vielleicht ist auch das eine so ein Gemeinschaftswerk der Klasse, das anderes eher was Eigenes und Selbstdarstellerisches. Eine eigene Wertschätzung vielleicht auch, dann ist das eine vielleicht etwas sehr Ernstes und das andere hat eher einen kommunikativen Aspekt, etwas Unterhaltendes. (Thea 2, Abs. 36)

7.5.3 Zusammenfassende Interpretation

Im Folgenden werden die Ergebnisse aller drei Instrumente auf die beiden Annahmen aus der Fragestellung bezogen. Die zweite Annahme, nach der sich die schulpraktischen Erfahrungen stärker auf die Struktur der fachwissenschaftlichen Dimensionen zum Schreibunterricht auswirken, muss in Theas Fall falsifiziert werden: Sie nennt in beiden Concept-Maps eine ähnliche Anzahl von Begriffen und Propositionen aus dem fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Bereich. Hinsichtlich der Konzepte steigt die Anzahl für beide Bereiche zum zweiten Erhebungszeitpunkt moderat. Bezüglich der Propositionsgüte muss hier aber deutlich differenziert werden: Die fachwissenschaftlichen Propositionen werden von Thea nach dem Praxisblock etwas besser und zahlreicher verknüpft, für die fachdidaktischen Propositionen steigt die Propositionsgüte hingegen enorm, d. h. sie kann nach dem Praxisblock eine deutlich elaboriertere Struktur der fachdidaktischen Dimensionen realisieren. Das kann unter anderem anhand der Dimensionen *Schreibkompetenz* und *Textbeurteilung* begründet werden.

Zur Dimension *Textbeurteilung* nennt Thea in beiden Concept-Maps verschiedene Kriterien, für die sie einzelne Beispiele konstruiert. Nach dem Praxisblock kann sie mit der Angemessenheit und Textsortenkompetenz zusätzliche Kriterien anführen. Besonders letztere ist dabei für die Entwicklung ihrer Wissensbestände von Interesse. Thea führt in der Praxisphase eine Unterrichtsreihe zum Schreiben von Rezepten durch. Im Kontext dieser Unterrichtseinheit hat sie mit ihren Schülern eine Checkliste für Rezepte erstellt. Damit wurde ein Rezept geschrieben, das schließlich mit der Methode *Schreibkonferenz* überarbeitet wurde. Die Checkliste basierte dabei auf von den Schülern induktiv erarbeiteten Kriterien für Rezepte, die sich auf die Textsortenangemessenheit beziehen. Insofern ist zu begründen, warum sie nach dem Praxisblock diesen Begriff nennen kann. Vielmehr deutet sich hier auf Grundlage ihrer schulpraktischen Erfahrungen ein elaboriertes Wissen zum Schreibunterricht an: Obwohl Thea die Textsorte Rezepte nach eigenen Angaben in den Protokollbögen vorher unbekannt ist, führt sie verschiedene Überlegungen dazu bereits vor dem Praxisblock durch. So macht sie sie vor allem Gedanken zum Aufbau von Rezepten, die allerdings eher intuitiver und alltäglicher Natur sind. Nach dem Praxisblock gelingt es ihr dann, fachwissenschaftlich fundiert eine klare Verbindung von Textfunktion und Textsorte herzustellen, in dem Fall mit dem Rezept und informieren. Diese elaborierte Verknüpfung der genannten Wissensbereiche deutet sich auch anhand der Ergebnisse in den Concept-Maps an.

In den Concept-Maps handelt es sich beim Schreibprozess und der Textfunktion um zwei relativ stabile Dispositionen, die sich im Verlauf der Praxisphase kaum verändern. So nennt Thea zu beiden Erhebungszeitpunkten ähnliche Begriffe und auch die Struktur beider Concept-Maps ähnelt sich. Auf Grundlage dieser Wissensbasis scheint sich ihr Wissen um die Textmuster und Textsorten auszudifferenzieren: vor dem Praxisblock stehen die beiden Dimensionen unverbunden nebeneinander, nach dem Praxisblock nennt sie vier verschiedene Textmuster, denen sie adäquate Textsorten zuordnen kann. Im Gegensatz zu den Concept-Maps bezieht sie in den Interviews die Dimensionen *schreibdidaktische Unterrichtskonzeptionen*, *Schreibaufträge*, *Schreibprozess*, *Schreibentwicklung* und *Textbegriff* vielfältig aufeinander.

Da sie vor dem Praxisblock angibt, sich kaum mit Rezepten auszukennen, scheint die Beschäftigung damit ihr Wissen zum Schreibunterricht zu sättigen. Es deutet vieles darauf hin, dass die konkrete Beschäftigung mit neuen Inhalten in der Schule für Thea eine effektive Konstellation darstellen. Die Veränderungen korrelieren auffällig mit ihren vermuteten Lernzuwachsen aus den Protokollbögen. Diese schätzt sie immer dann als hoch ein, wenn sie sich mit neuen Inhalten auseinandersetzt. Unterstützen lässt sich diese These ebenfalls mit dem anfangs skizzierten systematischeren Wissen zur Schreibkompetenz: Zum ersten Erhebungszeitpunkt kann Thea zahlreiche zur Schreibkompetenz gehörende Begriffe nennen, die sie unstrukturiert nebeneinanderstellt. Zum zweiten Erhebungszeitpunkt nennt sie zwar die gleichen Begriffe, ordnet sie aber dem zentralen Konzept Grammatik unter. Des Weiteren deutet sie in ihrer Anordnung eine hierarchische Struktur in den einzelnen Teilkompetenzen an. Diese elaborierte Anordnung weist auf ein verdichtetes Wissen zur Dimension *Schreibkompetenz* hin. Dieser Wissenszuwachs begründet sich wahrscheinlich mit ihrer anderen Unterrichtsreihe zum Motorischen Schreiben mit der Silbenmethode. In beiden Interviews evaluiert sie die genannte Methode mehrfach positiv, weil sich dadurch viele Teilkompetenzen thematisieren lassen. Dies gilt insbesondere für die von ihr hervorgehobene Teilkompetenz *Syntax*. Auch findet sie die Erfahrung und Wahrnehmung von Buchstaben über verschiedene Eindrücke sinnvoll. Bei den konkreten Umsetzungen im Praxisblock greift sie auf ihre schauspielerische Ausbildung zurück. Diese Beobachtung legt nahe, dass sich eine Dimension nicht nur auf dem Fundament einer stabilen Wissensdisposition, sondern auch über ihre Vorerfahrung ausdifferenzieren kann. Demnach lässt sich die in der Fragestellung formulierte erste Annahme eines verdichteten Wissens durch die schulpraktische Anwendung im Theas Fall anhand mehrerer Beispiele bestätigen.

7.6 Einzelfallanalyse Mira

Mira ist zum Zeitpunkt der Studie 24 Jahre alt und befindet sich damit im regulären Studienrhythmus des ersten Mastersemesters. Sie studiert die Fächer Germanistik und Musik auf Grundschullehramt. Im Vergleich zu den anderen Probandinnen hat sie eher wenige schulpädagogische Vorerfahrungen – so kann sie bis auf das obligatorische ASP im Rahmen des Lehramtstudiums keine weiteren Stationen nennen. Allerdings gibt sie passend zu ihrem Zweitfach seit ihrer Schulzeit Jugendlichen Musikunterricht. Auch kann sie einige Erfahrungen im Rahmen der Erwachsenenbildung an der Universität vorweisen, da sie seit zwei Jahren (das entspricht zwei Veranstaltungen) Tutorin in der Sprachwissenschaft ist.

Dieser sprachwissenschaftliche Fokus findet sich allerdings nicht unbedingt im Rahmen ihres Germanistikstudiums. Hier hat sie ausgewogen Seminare mit literatur- und sprachdidaktischen Inhalten besucht, dabei allerdings einen Schwerpunkt auf grundschulbezogene Aspekte gelegt. So hat sie, neben den curricular aufeinander aufbauenden deutschdidaktischen Vorlesungen im Basis- und Mastermodul, vertiefende Einführungsseminare zur Sprach- und Literaturdidaktik für die Primarstufe belegt. Ebenfalls hat sie ein Seminar zum Erstlesen und Erstschreiben besucht. Sie erinnert sich dabei noch an zahlreiche Aspekte, darunter für den in der Studie relevanten Bereich verschiedene Schreibkompetenzmodellierungen, Modelle für den Schreibprozess und die Schreibentwicklung. Aus dem Seminar zur Vorbereitung der Praxisphase kann sie auch konzeptuelle Umsetzungsmöglichkeiten, wie z. B. das kreative Schreiben, und konkrete Unterrichtsmethoden wie Schreibkonferenzen und Lesetagebücher nennen. Damit hat sie ein insgesamt breit gefächertes Überblickwissen über die Sprachdidaktik.

Dieses Wissen konnte Mira dann auch in der Praxisphase anwenden. Zusammengefasst hat sie zehn Doppelstunden zum Schreibunterricht hospitiert und acht Doppelstunden selbst unterrichtet. Alle aufgezählten Stunden sind in der gleichen dritten Klasse situiert. Die hospitierten Stunden haben dabei eine Bandbreite von der Einübung verschiedener (Recht-) Schreibstrategien über das Üben verschiedener Textsorten, wie der Vorgangsbeschreibung, bis hin zu kreativen Schreibübungen zum Schreiben von Gedichten. Besonders hervorzuheben ist, dass nahezu alle Stunden mit der Betreuungslehrkraft vor- und nachbesprochen wurden. Ebenfalls hat Mira an allen Stunden aktiv teilgenommen, da es in der Klasse mehrere förderbedürftige Kinder gab, die in den Aufgaben unterstützt werden mussten. Dennoch diagnostiziert sie bei sich unterschiedliche Lernzuwächse, die von „gering“ bis „hoch“ wechseln. Damit lassen sich weniger typische Lernkonstellationen ausmachen, die Mira für besonders effektiv oder gelungen bezeichnet. Stattdessen werden die Unterschiede

der Lernzuwächse auf die jeweilige Umsetzung der unterschiedlichen thematischen Schwerpunkte bezogen und mit den Lernzielen abgeglichen. Beispielsweise stellt sie fest, dass es den Schülern schwerfällt, die eingeübten Rechtschreibstrategien auf weitere Phänomene außerhalb der Aufgaben anzuwenden. Da sie die hospitierte Umsetzung dann als nicht gelungen bzw. unbrauchbar für ihren späteren eigenen Unterricht empfindet, schätzt sie den Lernzuwachs als „gering“ ein, obwohl dies natürlich auch eine Erkenntnis ist. Nach einem ähnlichen Argumentationsmuster bewertet sie ihren Lernzuwachs bei der Stunde zum Akrostichon als „hoch“. Die Schüler sollen dabei den speziellen Aufbau der rhetorischen Figur berücksichtigen. Ihrer Einschätzung nach ist dies eine gute Vorbereitung auf das Schreiben von Gedichten, was sie anschließend selbst durchführt. Die Hospitation wird von Mira also aus einer pragmatischen Perspektive betrachtet; d. h. inwiefern erfüllt der gesehene Unterricht das Lernziel und eignet sich damit für das eigene Handeln als Lehrkraft?

Unter dieser Fragestellung rückt ihr selbstgestalteter Unterricht in den Fokus der Betrachtung. Im Kontext der Unterrichtsreihe zu Gedichten hat sie in zwei unterrichteten Stunden mit den Schülern ein Rondell geschrieben. Dies hat sich fächerübergreifend angeboten, da im Musikunterricht gerade eine Einheit zum Rondo von Mozart begonnen wurde. Das Prinzip des Rondos sollte sprachlich mithilfe des Rondells veranschaulicht werden. Die Idee dazu hat sie zusammen mit ihrer Mentorin entwickelt, die ebenfalls Deutsch und Musik unterrichtet hat. Dementsprechend eng wurden die beiden Stunden dann auch betreut, geplant hat Mira sie aber alleine. Dabei hat sie mit unterschiedlichen Materialien gearbeitet, wie verschiedenen Musikeinspielern oder Schnipseln mit den verschiedenen Versen. Die Form wurde den Schülern über ein Arbeitsblatt vermittelt, welches aus dem Arbeitsheft stammt, der Rest der Materialien ist selbst erstellt. Den eigenen Lernzuwachs schätzt sie als „sehr hoch“ und „hoch“ ein, da das Lernziel ein Rondell zu schreiben bzw. die formalen Bezüge zum Rondo zu verdeutlichen erreicht wurde.

Die eigene Unterrichtsreihe wurde in sechs Stunden zur Textsorte *Märchen* durchgeführt. Konzeptionell wurde mit dem kreativen Schreiben gearbeitet, in dem die Schüler sich spielerisch der Textsorte genähert haben. Dabei wurden verschiedene Aspekte thematisiert: sprachliche Besonderheiten z. B. in der Wahl von Adjektiven, der Aufbau mit Einleitungs- und Abschlussformeln, thematische Schwerpunkte in Form einer altertümlichen Welt, fantastische Bezüge etc. Zum Abschluss wurde dann ein eigenes Märchen geschrieben. Auch hier erstellt sie die Materialien größtenteils selbst und bewertet ihren Lernzuwachs nach dem beschriebenen Zusammenhang von erfolgreichem Einhalten des Lernziels zwischen „gering“ und „hoch“.

7.6.1 Concept-Maps

In einem ersten Schritt werden die Concept-Maps von Mira⁴⁷ tabellarisch miteinander verglichen, um Veränderungen, die ursächlich in einem Zusammenhang mit der Praxisphase stehen können, zu rekonstruieren. Die Darstellung bezieht sich auf die genannten Begriffe (kursiviert) und die gewählten Verknüpfungen (in Anführungsstrichen) und erfolgt getrennt nach den fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Wissensbeständen. Die entsprechenden Tabellen 20 und 21 finden sich nachfolgend.

Insgesamt sind die fachwissenschaftlichen Dimensionen von Mira bereits zum ersten Erhebungszeitpunkt zahlreich verknüpft, was vermutlich der Grund dafür ist, dass der Anstieg zum zweiten Erhebungszeitpunkt nicht so groß ausfällt. Auch kann dies wohlmöglich der Grund dafür sein, dass sie die Wissensbestände in beiden Concept-Maps ähnlich strukturiert. Allerdings nutzt sie z. T. andere Propositionen und fügt neue Konzepte hinzu: Zum Beispiel wird vor dem Praxisblock der **Schreibprozess** von *Schreibstrategien* „unterstützt“, nach dem Praxisblock vom *Schreibunterricht* „gefördert“. Dazu nennt sie jeweils die gleichen Konzepte. Ähnliches gilt für den **Textbegriff** und die **Textfunktion**; in der ersteren Dimension „führt“ die *Textsortenkompetenz* zum *Textbegriff*, zu dem nach Mira Wissen über die *Textgliederung* dazugehört. In der zweiten Concept-Map fügt Mira zur *konzeptuellen* noch die *mediale Unterscheidung* hinzu. In der letzteren Dimension nennt sie zu beiden Erhebungszeitpunkten die Funktionen *unterhalten*, *beschreiben* und *argumentieren*, die jeweils mit ähnlichen Konzepten um die *Textsorten/Textmustern* herum verbunden werden. Die Veränderungen zu den skizzierten Dimensionen sind zusammenfassend eher marginal.

Am auffälligsten ist ihre Neuordnung des Wissens zu den **Textsorten und Textmustern**. Vor dem Praxisblock trennt sie beide Dimensionen noch nicht, nach dem Praxisblock unterscheidet sie dann zwischen den grundlegenderen *Textmustern* und spezifischeren *Textsorten*: In beiden Concept-Maps nennt sie die drei *Textmuster* *Erzählung*, *Bericht* und *Argumentation*. Zu den genannten Textmustern kann sie nach dem Praktikum die adäquaten Textsorten *Märchen*, *Zeitungsartikel* und *Erörterung* zuordnen. Dieser Wissenszuwachs wird mithilfe ihrer Aussagen aus den Interviews untersucht. Insbesondere interessieren dabei Unterscheidung der Dimensionen *Textmuster* und *Textsorten* nach dem Praxisblock bzw. damit einhergehend, warum sie ausgerechnet die beschriebenen drei *Textsorten* nennt.

⁴⁷ Beide Concept-Maps von Mira können im Anhang eingesehen werden.

1. Erhebungszeitpunkt		2. Erhebungszeitpunkt		
	Geht aus von	Führt zu	Geht aus von	Führt zu
Schreibprozess	<ul style="list-style-type: none"> • Schreibstrategien 	<ul style="list-style-type: none"> • Idee <ul style="list-style-type: none"> ○ Planung ○ Organisation • Formulieren • Überarbeiten 	<ul style="list-style-type: none"> • Schreibunterricht 	<ul style="list-style-type: none"> • Idee • Planung • Organisation • Formulieren • Überarbeitung
Textbegriff	<ul style="list-style-type: none"> • Textsortenkompetenz 	<ul style="list-style-type: none"> • Textgliederung • Dauerhaft • Konzeptionelle Mündlichkeit & Schriftlichkeit 	Nicht verbunden	<ul style="list-style-type: none"> • Textgliederung • Dauerhaft • Konzeptionelle Unterscheidung • Mediale Unterscheidung
Textfunktion	<ul style="list-style-type: none"> • Textsorten/ Textmuster 	<ul style="list-style-type: none"> • Unterhalten • Informieren • Überzeugen 	<ul style="list-style-type: none"> • Textsortenkomp. 	<ul style="list-style-type: none"> • Unterhalten • Informieren • Überzeugen
Textmuster/Textsorten	<ul style="list-style-type: none"> • Textsortenkompetenz 	<ul style="list-style-type: none"> • Erzählung • Bericht • Argumentation 	<ul style="list-style-type: none"> • Textsortenkomp. 	<ul style="list-style-type: none"> • Erzählung <ul style="list-style-type: none"> ○ Märchen • Bericht <ul style="list-style-type: none"> ○ Zeitungsart. • Argumentation <ul style="list-style-type: none"> ○ Erörterung

Tabelle 20: Direkter Vergleich der fachwissenschaftlichen Dimensionen aus Miras Concept-Maps

Auch die fachdidaktischen Wissensbereiche werden miteinander verglichen und in der Tabelle 21 dargestellt.

Zu den fachdidaktischen Wissensbereichen kann Mira in beiden Concept-Maps ebenfalls ein verzweigtes semantisches Netzwerk realisieren. Mehr noch als zu den fachwissenschaftlichen Wissensbereichen gibt es insgesamt aber wenige Veränderungen innerhalb der fachdidaktischen Dimensionen vom ersten bis zum zweiten Erhebungszeitpunkt. Mira zeigt zur **Schreibkompetenz** und zu den **schreibdidaktischen Unterrichtskonzeptionen** eine komplett identische Struktur und nennt die gleichen Konzepte. Das gleiche gilt auch für die **Schreibentwicklung**, zu der sie lediglich nach dem Praxisblock mit dem *assoziativen Schreiben* eine spezifische Phase des Phasenmodells von Bereiter (1980) hinzufügt. Damit verändern sich drei der fünf fachdidaktischen Dimensionen bis auf den beschriebenen Fall nichts. Für die anderen beiden Dimensionen gibt es jedoch einige bemerkenswerte Unterschiede: So ist auffällig, dass Mira zu beiden Erhebungszeitpunkten, insbesondere aber in der zweiten Concept-Map, nahezu alle fachdidaktischen Wissensbestände (bis auf den *Schreibauftrag* und die *Textbeurteilung*) mit dem *Schreibunterricht* verbindet.

Zum **Schreibauftrag** hat sie in beiden Erhebungszeitpunkten ein fachlich fundiertes Wissen. Sie verbindet die Dimension mit den *schreibdidaktischen Unterrichtskonzeptionen* (verbunden mit „gliedert sich durch“ bzw. „umfasst“), so dass der *Schreibauftrag* ihrer Meinung nach hauptsächlich vom gewählten konzeptionellen Zugang des Schreibunterrichts geprägt ist. Die Anordnung dazu differenziert sich im Verlauf der Praxisphase aber aus; in der ersten Concept-Map nennt sie Beispiele für *Schreibaufträge*, die sie dann in der zweiten Concept-Map mit dem allgemeinen Schreiben Anlass aufgliedert.

Vor dem Praxisblock führt der *Schreibauftrag* schließlich zur **Textbeurteilung**, die nach dem Praxisblock nicht mehr mit anderen Konzepten verbunden wird und dadurch eine zentralere Position einnimmt: Zwar nennt sie jeweils ähnliche Konzepte, diese führen aber erst im zweiten Erhebungszeitpunkt zurück zur Überarbeitungsphase des *Schreibprozesses*. Diese Anordnung lässt vermuten, dass Mira in der Praxisphase prozessorientiert gearbeitet hat. Fraglich und interessant ist an der Stelle, ob lehrerseitige Textbeurteilungen auch dazu genutzt wurden, dass die Schüler ihre Texte noch einmal überarbeitet haben. Diese Leerstelle soll mit den Daten aus den Interviews gefüllt werden.

1. Erhebungszeitpunkt		2. Erhebungszeitpunkt		
	Geht aus von	Führt zu	Geht aus von	Führt zu
Schreibkompetenz	<ul style="list-style-type: none"> • Schreibunterricht • Schreibentwicklung 	<ul style="list-style-type: none"> • Motorisches Schreiben • Rechtschreibung • Syntax • Schreibstrategien • Textaufbau • Textsortenkompetenz 	<ul style="list-style-type: none"> • Schreibunterricht 	<ul style="list-style-type: none"> • Motorisches Schreiben • Rechtschreibung • Syntax • Schreibstrategien • Textaufbau • Textsortenkomp.
Schreibentwicklung	Nicht verbunden	<ul style="list-style-type: none"> • Phasenmodelle • Schreibkompetenz 	<ul style="list-style-type: none"> • Schreibunterricht 	<ul style="list-style-type: none"> • Phasenmodelle <ul style="list-style-type: none"> ○ Assoziatives Schreiben
Schreibdidaktische Unterrichtskonzeptionen	<ul style="list-style-type: none"> • Schreibunterricht 	<ul style="list-style-type: none"> • Aufsatzunterricht • Freies Schreiben • Kreatives Schreiben • Integratives Schreiben 	<ul style="list-style-type: none"> • Schreibunterricht 	<ul style="list-style-type: none"> • Aufsatzerziehung • Freies Schreiben • Kreatives Schreiben • Integratives Schreiben
Schreibauftrag	<ul style="list-style-type: none"> • Schreibdidaktische Konzeptionen 	<ul style="list-style-type: none"> • Detektiv-Schreiben • Fort. Einer Gesch. • Tagebuch • Kladde 	<ul style="list-style-type: none"> • Schreibdidaktische Konzeptionen 	<ul style="list-style-type: none"> • Schreibenanlass • Schreibkonferenz • Tagebuch
Textbeurteilung	<ul style="list-style-type: none"> • Schreibauftrag 	<ul style="list-style-type: none"> • Zürcher Textanalyse. <ul style="list-style-type: none"> ○ Inhalt ○ Form • Sprache 	Nicht verbunden	<ul style="list-style-type: none"> • Kriterien/-katalog <ul style="list-style-type: none"> ○ Inhalt ○ Form ○ Sprache ○ Aufbau • Überarbeitung

Tabelle 21: Direkter Vergleich der fachdidaktischen Dimensionen aus Miras Concept-Maps

In einem zweiten Schritt werden die Concept-Maps auf ihre Veränderungen in der Zunahme ihrer gültigen Begriffe und ihrer Propositionsgüte nach dem im Abschnitt 6.3.1 dargestellten Verfahren überprüft. Daraus ergibt sich Tabelle 22:

	1. Erhebung	2. Erhebung	Veränderung
Fachw. Konzepte	14	18	+4
Fachd. Konzepte	19	20	+1
Gesamt Konzepte	33	38	+5
Fachw. Propositionen	51	68	+17
Fachd. Propositionen	74	81	+7
Gesamt Propositionen	125	149	+24
Gesamtwert	158	187	+29

Tabelle 22: Gültige Begriffe und Propositionsgüte aus Miras Concept-Maps

Zum ersten Erhebungszeitpunkt kann Mira mehr sinnvolle Begriffe aus dem fachdidaktischen Wissensbereich nennen als aus dem fachwissenschaftlichen Wissensbereich. Zum zweiten Erhebungszeitpunkt wächst die Anzahl der sinnvollen Begriffe aus dem fachwissenschaftlichen Wissensbereich um vier auf 18 an, die im fachdidaktischen Wissensbereich um ein Konzept auf 20. Damit wächst die Anzahl der genannten Begriffe vom ersten zum zweiten Erhebungszeitpunkt insgesamt um fünf an, dabei stärker im fachwissenschaftlichen Bereich als im fachdidaktischen Bereich.

Ein gleiches Ergebnis präsentiert sich für die Propositionsgüte. Zum ersten Erhebungszeitpunkt werden mit einem Wert von 74 mehr fachdidaktische Konzepte sinnvoll miteinander verbunden als aus dem fachwissenschaftlichen Bereich mit 51. Zum zweiten Erhebungszeitpunkt wächst die Anzahl der sinnvollen Propositionen aus dem fachwissenschaftlichen Bereich um 17 auf einen Wert von 68 an, die sinnvollen Propositionen aus dem fachdidaktischen Bereich wachsen um sieben auf 81. Insgesamt steigt die Anzahl der Propositionen im Verlauf der Praxisphase um einen Wert von 24. Bemerkenswert ist dabei der Anstieg im fachwissenschaftlichen Bereich.

Zusammengefasst kann Mira zum ersten und zweiten Erhebungszeitpunkt eine hohe Anzahl von Konzepten und Propositionen realisieren. Der allgemeine Anstieg ist im Verlauf der Praxisphase moderat. Vor und nach dem Praxisblock nennt sie eine höhere Anzahl von Konzepten und Propositionen aus dem fachdidaktischen Bereich. Allerdings steigt in beiden Fällen die Anzahl der fachwissenschaftlichen Wissensbereiche deutlich stärker an.

7.6.2. Interviews

Bei Mira wird der Schreibunterricht ausgehend von **Textsorten** betrachtet, die für sie somit die zentrale Dimension des Schreibunterrichts darstellen. Dabei ist auffällig, dass sie bereits vor dem Praxisblock die grundlegenden Textmuster sauber von den spezifischen Textsorten trennen kann. Für beide Varianten kann sie Beispiele nennen, im konkreten Fall beispielsweise das Textmuster *Erzählung* und die Textsorte *Märchen*. Dabei bezieht sie ihr dazugehöriges Wissen von Anfang an auf die Dimension **Textfunktion**:

Also wir haben ja Erzählungen, Bericht und Erörterung als die drei Textmuster. Und die haben ja auch alle eine verschiedene Funktion im Prinzip. Und darüber hinausgehend könnte man das ja eigentlich thematisieren mit den Schülern. Also dass man je nach Funktion auch unterschiedliche Textmuster und Textsorten hat, die dazugehören. [...] Also zum Beispiel, wenn man irgendwie Hänsel und Gretel liest oder so, dass man das dann als Erzählung thematisiert und dass es eben nicht ein Text ist der informieren soll, sondern unterhalten. Dass man da die Funktion mit einbezieht. (Mira 1, Abs. 68)

Im obigen Zitat wird ersichtlich, wie Mira schon vor dem Praxisblock beide Dimensionen aufeinander bezieht. Diese propositionale Verknüpfung realisiert sie auch zum zweiten Erhebungszeitpunkt. In diesem Falle konstruiert sie wieder ausgehend von der Textsorte *Märchen* ein Beispiel, zur der sie auch ihre Unterrichtsreihe gestaltet hat. Allerdings hat sie sich nicht intentional dafür entschieden, sondern die Textsorte wurde in der Fachkonferenz festgelegt:

Dann gibt es ja immer bestimmte Textsorten die man noch machen muss, also, dass man da dann auch verschiedene Textsorten thematisiert und die verschiedenen Funktionen davon aufnimmt. Textsorten könnte man ja auch über die Funktionen begründen. Und das Märchen wurde dann in der Deutschlehrerkonferenz gewählt, [...] und das haben dann die Lehrer in den dritten Klassen auch so einheitlich gemacht. (Mira 2, Abs. 64)

Auf diese Weise legitimiert sie ihre Unterrichtsreihe. Die extrinsische Vorgabe wirkt sich sogar weitergehend auf Miras Argumentation zu den **schreibdidaktischen Unterrichtskonzeptionen** aus. So begründet sie die Dimension nicht als eine übergeordnete theoretische Prämisse für den Schreibunterricht, sondern als eine organisatorische Setzung von außen. Nach dem Praxisblock formuliert sie das wie folgt:

Ja, ich glaube das lag vor allem daran, dass es in dem Arbeitsplan vorgegeben ist und alle Klassenlehrer der dritten Klassen sich abgesprochen haben: Was machen wir? Damit das dann einheitlich ist. Und im Arbeitsplan stehen eben 2 Aufsätze, die sie geschrieben haben müssen, so trocken das kling (lacht). Und dann haben wir uns mit Aufsatzerziehung auseinandergesetzt. (Mira 2, Abs. 66)

Auch vor dem Praxisblock betrachtet Mira die konzeptionellen Umsetzungsmöglichkeiten des Schreibunterrichts klar von einer Lehrperspektive aus. In diesem Fall stellt sie in ihrer Sichtweise ist aber noch mehr den Umgang mit verschiedenen Textmustern und Textsorten in den Vordergrund:

Dass man aber auch ein möglichst breit gefächertes Spektrum lehrt quasi. Also dass man zum Beispiel nicht nur Aufsätze schreiben lässt, sondern eben auch Zeitungsartikel, Tagebucheinträge, auch mal etwas Persönliches, und so weiter. (Mira 1, Abs. 72)

Nach dem obigen Zitat findet sie es sinnvoll, wenn die Schüler eine Vielzahl von Textsorten beherrschen, um verschiedene kommunikative Situationen bewältigen zu können. Auf diese Weise nutzt sie dann weniger konzeptionelle Vorgaben, sondern wieder die Dimensionen *Textsorten* und *Textfunktionen* für die konkrete Erstellung von **Schreibaufträgen**. Vor dem Praxisblock beschreibt sie eine Variante für Märchen:

Also wenn man jetzt gerade Hänsel und Gretel in der Schule hat als Thema [...], dass man dann daraus auch einen Schreibanlass zum Beispiel schafft. Das wäre dann ja die Funktion unterhalten und die Kinder sollen einen Text schreiben, der auf Unterhaltung ausgelegt ist. (Mira 1, Abs. 62)

Nach dem Praxisblock greift sie dann auf ihre Umsetzung aus ihrer Unterrichtsreihe zurück. Sie erläutert dabei einen Schreibanlass, der im Sinne der oben beschriebenen Vorgehensweise entstanden ist – in diesem Falle ist der Schreibanlass ein Bild, welches den Schülern als Impuls für das Schreiben eines Märchens dienen soll. Eigentlich handelt es sich dabei eher um eine Vorgehensweise, die man im Kontext kreativer Schreibkonzeptionen finden würde. Durch die strenge Rahmung der Textfunktion integriert sie das aber in ein konzeptuelles Aufsatzsetting:

Da hatten wir zum Beispiel auch ein Bild als Impuls, also ein düsterer Wald oder so. Und das war dann der Schreibanlass, und da ging es darum, dass sie besonders auf die Adjektive achten, also dass es nicht nur ein Wald ist, sondern dass der düster, finster und gefährlich ist. Und damit erfülle ich dann die Funktion, dass besonders anschaulich zu machen. (Mira 2, Abs. 58)

Sie nennt nach dem Praxisblock noch mehr Schreibanlässe, die alle eine ähnliche Argumentationsstruktur aufweisen. Im oben beschriebenen Fall wurden mit den Adjektiven sprachliche Phänomene von Märchen betrachtet. Allerdings nutzt sie die Impulse meistens auch zur Planung und Strukturierung der Texte. Das deutet darauf hin, dass Schreibaufträge bei Mira eng mit der Dimension **Schreibprozess** verbunden sind. Schon im ersten Interview beschreibt sie folgende Umsetzungsmöglichkeit:

Man könnte, nach dem man einen Schreibauftrag gegeben hat, mit den Kindern gucken wie sie denn jetzt angefangen haben und wie man das vielleicht machen könnte. Und dann sammeln was es für Möglichkeiten gibt um überhaupt einen Text anzufangen. Einzelne Kinder könnten ja berichten wie sie anfangen, was ihnen hilft, um erst einmal Gedanken zu sortieren oder sowas. (Mira 1, Abs. 24)

Insgesamt hat Mira ein fachlich fundiertes Wissen zum Schreibprozess. So ist sie beispielsweise die einzige Probandin, die auf die Interdependenz der Phasen vom Schreibprozessmodell von Flower und Hayes (1980) verweist. Sie beschreibt das beispielhaft anhand der oben erläuterten Vorgehensweise zu den Schreibaufträgen, in dem sie darauf hinweist, dass auch während der Formulierungs- und Überarbeitungsphasen noch und erneut Planungsprozesse stattfinden. Dieses Wissen bezieht sie aber nicht auf mögliche Konsequenzen für die Arbeit mit den Impulsen. Stattdessen beschreibt sie im zweiten Interview ein spielerisches Vorgehen, dass die Schüler bei der Planungsphase von Märchen unterstützen soll:

Ja, also Textplanung wurde immer so ein bisschen spielerisch versucht anzugehen, dass es den Kindern dadurch erleichtert wird und sie ein bisschen freier sind. Wenn man jetzt irgendwie die Aufgabe bekommt: „Schreibe ein Märchen“, dann ist man ja erst einmal überfordert. Aber dass man eben durch sowas spielerisches wie: „Du erwürfelst dir dein Märchen“, dass man da handlungsorientierter mit den Kindern arbeitet. (Mira 2, Abs. 24)

Ähnlich fundiert ist auch ihr Wissen zur Dimension **Schreibentwicklung**. Hier argumentiert sie mit konkreten Stufen des Schreibentwicklungsmodells von Bereiter (1980). Beispielsweise überlegt sie vor dem Praxisblock, wie sie auf das Problem der und-dann Konjunktionen in der Grundschule vorgehen würde. Tatsächlich findet sie diese linearsequenzierende Verknüpfung dann auch in den Schreibprodukten ihrer Schüler. Nach dem Praxisblock expliziert sie das anhand der Textsorte Märchen:

Aber so gut waren die Märchen jetzt auch nicht ausgestaltet, sondern es kam in der dritten Klasse noch viel zu sowas wie „und dann-Sätzen“. Sowas war dann teilweise schwierig. Da haben wir dann überlegt, wie man den Kindern beibringen kann abwechslungsreich zu schreiben. Für die Märchen haben wir dann zum Beispiel verschiedene Satzanfänge geübt. (Mira 2, Abs. 32)

Dabei macht sie sich allerdings weniger Gedanken um konkrete Differenzierungs- oder Fördermöglichkeiten, obwohl sie in einer Klasse mit einer heterogenen Klassenstruktur unterrichtet hat.

Zusammenfassend folgt der Aufbau der Unterrichtsreihe also keinem übergeordneten theoretischem Konzept oder einem diagnostischen bzw. prozessorientierten Vorgehen.

Stattdessen erklärt Mira zum Aufbau der Unterrichtsreihe nachträglich, dass immer verschiedene Aspekte der **Schreibkompetenz** fokussiert wurden. Vor dem Praxisblock nennt sie zur Syntax nur den richtigen Gebrauch von Satzzeichen und verknüpft dies nicht mit anderen Dimensionen. Nach dem Praxisblock bezieht sie die verschiedenen Teilkompetenzen auf die Besonderheiten der Textsorte *Märchen*. Als Beispiel nennt sie die sprachlichen Ausgestaltungen über Wortarten und das Tempus, die im Rahmen der Syntax und der Stilistik betrachtet wurden:

Wir hatten eigentlich als Schwerpunkte immer einen bestimmten Aspekt aus dem Kriterienkatalog, zum Beispiel die Verben. Da wurde zum Beispiel mehr auf die Verben geachtet oder eben auf die Adjektive. Darauf lag eigentlich besonders der Schwerpunkt. Letztendlich war es immer eine Übungsstunde zu einem bestimmten Aspekt. [...] Da haben wir dann zum Beispiel ganze Stunden gemacht zu Adjektiven in Märchen, dass man genau beschreiben muss. Oder dass im Präteritum geschrieben wird, solche Punkte. Oder bestimmte Stunden NUR zu Verben, was sind märchenhafte Verben? Das heißt wir haben die Textsorte Märchen genommen und von da aus verschiedene Dinge eingebracht. (Mira 2, Abs. 68)

Über die Umsetzung ihrer Unterrichtsreihe nennt sie also konkrete Beispiele. Im obigen Zitat macht sie deutlich, dass die Textsorten Kriterien folgen, die leitgebend für ihren Unterricht sind. Der wichtigste Aspekt im Rahmen der Schreibkompetenz ist dementsprechend die Textsortenkompetenz. Im ersten Interview beschreibt sie dazu ein Spannungsfeld, welches sich zwischen einem kriteriengeleiteten Vorgaben und einem kreativen Ausprobieren aufzut:

Ich finde es irgendwie ganz wichtig die Kreativität zu schulen, also dass man nicht irgendwie sagt: Wir brauchen jetzt eine Einleitung die einen Satz enthält und da muss das und das Verb drinstehen und dann kommt der Hauptteil und da muss am besten in fünf Sätzen der Inhalt stehen, sondern dass man schon versucht klar zu machen dass man eine Einleitung braucht, aber dass überall auch ein bisschen der eigene Stil und die eigene Kreativität mit einfließen kann. Aber das liegt dann auch an der Textsorte. Also gerade wenn man an sowas wie Argumentation denkt, da braucht man ja einfach eine ganz andere Textstruktur als zum Beispiel, wenn man einfach nur eine Erzählung hat. Da lässt man ja vielleicht sogar bestimmte Sachen weg, um es spannender zu machen und so weiter. (Mira 1, Abs. 70)

Dieses Spannungsfeld wurde während der Praxisphase durch ihre oben beschriebene Konzeption von Schreibaufträgen umgangen, die mehr den kommunikativen Zweck fokussieren, und sich damit in den Kontext einer kriteriengeleiteten, aufsatzgebundenen Vorgehensweise eingliedern lassen. Diese These wird durch ihre Aussagen im zweiten Interview verdeutlicht, in der sie die Textsortenkompetenz anhand verschiedener Aspekte des Aufbaus von Märchen beschreibt:

Es ging eigentlich letztendlich darum, dass die Kinder ihre eigenen Texte, das heißt ihre eigenen Märchen schreiben und überarbeiten. Und zwar so, dass diese Textsortenkompetenz weiterentwickelt wird. [...] Also zum Beispiel bei der Märcheneinleitung hatten sie einen Kriterienkatalog mit: Du brauchst eine bestimmte märchenhafte Einleitungsformel wie „Es war einmal“, oder „Vor langer Zeit“. So etwas Typisches für die Textsorte dann auch. (Mira 2, Abs. 16)

Tatsächlich berücksichtigt Mira dann auch alle in den Dimensionen genannten Spezifizierungen zur Textsorte in der **Textbeurteilung**. Hierzu nennt sie schon vor dem Praxisblock verschiedene fachdidaktische Wissensbestände, beispielsweise nennt sie als möglichen Kriterienkatalog das Zürcher Textanalyseraster (vgl. Nussbaumer et al. 1992), findet die vorgeschlagenen Kriterien aber insgesamt zu abstrakt. Stattdessen schlägt sie daran angelehnt vor, induktiv mit den Schülern Aspekte wie Inhalt, Aufbau, Form und Sprache als Bewertungsgrundlage zu erarbeiten. Besonders wichtig findet sie dabei das Kriterium Sprache, dass für sie ein angemessenes Sprachhandeln darstellt. Damit beschreibt sie Aspekte der konzeptionellen Unterscheidung im Sinne der Dimension **Textbegriff**. Hierzu hat sie ein fachlich fundiertes Wissen, die sie sowohl umsetzungsbasiert als auch im wissenschaftlichen Kontext einordnen kann. Nach dem Praxisblock konkretisiert sie die Inhalte anhand ihrer Unterrichtsreihe zum Märchen. Allerdings reflektiert sie die eigene Umsetzung kritisch, da nach ihrer Meinung die Schüler kein Gefühl für die Unterscheidung entwickelt haben:

Ja also in dem Fall war es besonders/ naja, Präteritum ist ja nicht unbedingt eine besondere Form der Sprache, sondern nur eine Zeitform. Aber auf jeden Fall diese altertümliche Sprache, also zum Beispiel: „Es war einmal“, und nicht: „Gestern ging der König“, oder so. Dass man das schon bewusster gestaltet. Das hat dann nicht ganz so gut geklappt, weil dann hatten die Kinder nur immer so diese zwei Punkte, also „Es war einmal“ oder „Vor langer Zeit“, das waren so die Klassiker. Und dann ging es wenig darüber hinaus. Also ich hätte mir zum Beispiel gewünscht, dass die Kinder selbst überlegen: Wie könnte das eigentlich klingen? Wie könnte man das ausdrücken? Oder dass selber aus Büchern raussuchen lässt oder so. Also ich fand das die da sehr eingeschränkt waren. (Mira 2, Abs. 38)

Die von ihr reflektierten Probleme im Vorgehen liegen auch im oben beschriebenen Spannungsfeld begründet. Darauf geht sie aber nicht näher ein. Viel mehr wird in allen Dimensionen deutlich, dass sie ihre schulpraktischen Erfahrungen mit der Unterrichtsreihe zum Märchen als zentralen Ausgangspunkt für ihren Zugang zum Schreibunterricht macht. Hierauf bezieht sie nach dem Praxisblock sämtliche Wissensbestände.

7.6.3 Zusammenfassende Interpretation

Im Folgenden werden die Ergebnisse aus allen drei Instrumenten auf die Annahme der Fragestellung bezogen. Obwohl Mira in beiden Erhebungszeitpunkten eine höhere Anzahl von Konzepten und ausdifferenzierten Propositionen aus dem fachdidaktischen Bereich nennt, kann die intuitiv formulierte Annahme eines stärkeren Anstiegs der dazugehörigen Dimensionen nicht bestätigt werden. Sowohl die Anzahl der gültigen Konzepte als auch die sinnvoll realisierten Propositionen steigen im Verlauf des Praxisblocks stärker in den fachwissenschaftlichen Dimensionen an. Zusammengefasst ist der allgemeine Anstieg eher moderat, was eventuell damit zusammenhängt, dass Mira zu beiden Erhebungszeitpunkten eine hohe Gesamtanzahl von Konzepten und Propositionen realisiert. Die größte Veränderung findet sich innerhalb der Propositionsgüte der fachwissenschaftlichen Dimensionen, was mit ihrem verdichteten Wissen zu den Dimensionen *Textmuster* und *Textsorten* zusammenhängt.

Die Veränderungen innerhalb der Concept-Maps gestalten sich wie folgt: Zum ersten Erhebungszeitpunkt trennt Mira die genannten Konzepte noch nicht, nach dem Praxisblock unterscheidet sie dann zwischen den grundlegenderen Textmustern und spezifischeren Textsorten. Sie nennt dazu jeweils die gleichen drei Textmuster *Erzählung*, *Bericht* und *Argumentation*, denen sie dann nach dem Praxisblock die adäquaten Textsorten *Märchen*, *Zeitungsartikel* und *Erörterung* zuordnet. Diese Ausdifferenzierung lässt sich mithilfe der Protokollbögen und ihrer Aussagen aus den Interviews erklären. In der Praxisphase hat Mira sich in ihrer Unterrichtsreihe mit dem Schreiben von Märchen beschäftigt. Dabei handelt es sich um eine der Textsorten, die sie in der zweiten Concept-Map auch nennt. Die Beschäftigung mit Märchen ist nicht intrinsisch motiviert, sondern wurde in der Fachkonferenz an ihrer Schule festgelegt. Bemerkenswert ist, dass sich diese Setzung auf ihren Zugang zum Schreibunterricht auswirkt. Während sie ihre Aussagen im ersten Interview noch stärker auf die einzelnen Dimensionen bezieht, macht sie im zweiten Interview ihre schulpraktischen Erfahrungen mit dem Märchen zum zentralen Ausgangspunkt für alle anderen Dimensionen. Entgegen der Ergebnisse aus den Concept-Maps werden in den Interviews die Textsorten direkt mit der Textfunktion verknüpft, im konkreten Fall die Textsorte *Märchen* mit der Funktion *unterhalten*. Mira erläutert in mehreren Beispielen, dass die Textfunktion ihrer Meinung nach das grundlegende Unterscheidungsmerkmal von Textsorten ist. Zu der genannten Dimension nennt sie jeweils die gleichen drei Funktionen, die sich auf die genannten Textmuster beziehen lassen. Ihr Wissen dazu scheint stabil zu bleiben.

Ihren Aussagen nach sollen die Schüler mithilfe der verschiedenen Textfunktionen lernen, kommunikative Situationen zu lösen. Dementsprechend findet sie es sinnvoll, wenn ihre Schüler eine Vielzahl von Textsorten beherrschen, um verschiedene kommunikative Situationen bewältigen zu können. Auf diese Weise legitimiert sie ihre Unterrichtsreihe.

Von zentraler Bedeutung ist für sie daher zum zweiten Erhebungszeitpunkt die Dimension *Schreibkompetenz*, speziell der Teilbereich *Textsortenkompetenz*. Insgesamt präsentiert Mira zu dieser Dimension in beiden Concept-Maps eine identische Struktur. Nach dem Praxisblock wird die Textsortenkompetenz aber als Ausgangspunkt für die beschriebenen Textfunktionen und Textmuster und Textsorten genutzt, so dass aus diesen drei Dimensionen ein Wissenskomplex entsteht. Dabei kann die bereits vorgestellte These, dass sich eine Dimension auf der Basis ausdifferenzierter Wissensbestände elaboriert, bekräftigt werden. In diesem Fall entsteht das Fundament nach dem Praxisblock durch ihre Anordnung von Textsortenkompetenz und Textfunktion, die die Textmuster und Textsorten legitimieren und begründen. Anhand der Ergebnisse aus allen drei Instrumenten lässt sich für Mira also die Annahme bestätigen, dass sich ihr Wissen zum Schreibunterricht die schulpraktischen Erfahrungen verdichtet. Der Ausgangspunkt bzw. Impuls scheint in ihrer Unterrichtsreihe zum Märchen begründet zu liegen.

Die schulpraktischen Erfahrungen mit der skizzierten Unterrichtsreihe haben allerdings noch weitere Effekte auf ihre Wissensbestände: Die Dimensionen *Textmuster* und *Textsorten* werden so prominent, dass sie im zweiten Interviews alle anderen Dimensionen damit erläutert und sich immer wieder auf konkrete Beispiele aus ihrer Unterrichtsreihe bezieht. Das ist intuitiv verständlich, tritt allerdings in dieser Form bei keiner anderen Probandin auf. Aus dieser Veränderung resultieren z. T. Probleme in der Umsetzung: Im ersten Interview betont Mira, dass Schreibaufträge so offen gestaltet sein müssen, dass die Schüler sich kreativ ausprobieren können. Diese Überlegung steht der umgesetzten Konzeption einer kriteriengeleiteten, aufsatzgebundenen Vorgehensweise aber entgegen. Als sie nun versucht die sprachliche Ausgestaltung von Märchen mit den Schülern zu thematisieren, bemerkt sie, dass ein Großteil nur die zur Orientierung vorgegebenen Formulierungen aus den Kriterien benutzen. Die von ihr reflektierten Probleme liegen im oben beschriebenen Spannungsfeld begründet, welches sie aber nicht weiter diskutiert. Ihre Wissensbestände zum Schreibunterricht sind daher zwar wie beschrieben elaborierter, allerdings auch in einer durch die schulpraktischen Erfahrungen geprägten Weise fokussiert.

7.7 Einzelfallanalyse Inken

Inken ist zum Zeitpunkt der Studie 25 Jahre alt und befindet sich damit im regulären Studienrhythmus des Masterstudiums. Sie studiert die Fächer Germanistik und ev. Religion im ersten Mastersemester auf Grundschullehramt. Sie verfügt über einige pädagogische Vorerfahrungen, so hat sie, entsprechend ihrem Zweitfach, Kindergruppen und Jugendfreizeiten im Kontext einer ehrenamtlichen Tätigkeit für eine evangelische Gemeinde betreut. Ebenso gibt sie bereits seit mehreren Jahren Nachhilfeunterricht für Schüler in einem privaten Rahmen. Dabei handelt es sich aber um ihre einzigen schulischen Praxiserfahrungen, die sich ansonsten auf das obligatorische ASP im Rahmen des Lehramtsstudiums beschränken.

In der ersten Phase der Lehrerbildung hat Inken gemäß ihrem Studium einen Schwerpunkt auf grundschulbezogene Aspekte gelegt. Dieser findet sich einerseits in den curricular aufeinander aufbauenden deutschdidaktischen Vorlesungen im Bachelor- und Masterstudium, und andererseits sowohl in literatur- als auch sprachdidaktischen Seminaren. Zu nennen sind unter anderem ein Seminar zum Erstlese- und Erstschreiben, sowie allgemeine Vertiefungsseminare zur Lesekompetenz und zu Schreibstrategien. Sie kann sich dabei noch an zahlreiche Aspekte erinnern, bezogen auf den in der Studie relevanten Bereich sind das vor allem textlinguistische Grundlagen wie die Unterscheidung von medialer und konzeptioneller Schriftlichkeit (Koch & Oesterreicher, 1985) oder den Textbegriff von Ehlich (1983). Ebenso erinnert sie sich z. T. an verschiedene Schreibkompetenzmodellierungen und damit zusammenhängenden Schreibstrategien bzw. Schreibaufgaben.

Für Inken verlief die Praxisphase durch äußere Faktoren nicht wie erhofft: Aufgrund von Unstimmigkeiten mit ihrer Mentorin hatte sie wenige Gelegenheiten sich selbst ausprobieren und Unterricht zu planen. Vorgesehen war, dass sie eine Unterrichtsreihe in einer dritten Klassenstufe zum Thema Erzählungen umsetzt, was dann aber wegen diverser Gründe nicht passierte. Ihr war es aber möglich, die Betreuungslehrkraft an der Schule zu wechseln, so dass sie dann eine integrative Unterrichtsreihe zum Thema „Bücher vorstellen“ in einer vierten Klasse durchführen konnte. Bedingt durch diese Komplikationen konnte sie verglichen mit den anderen Probandinnen die Praxisphase nicht optimal nutzen und hat weniger Stunden zum Schreibunterricht hospitiert und selbst unterrichtet. Zusammengefasst handelt es sich daher um vier selbstgehaltene und acht hospitierte Doppelstunden zum Schreibunterricht. Ihre Hospitationen umfassen dabei das Schreiben von Erzählungen in einer dritten Klasse sowie motorische Schreibübungen in einer ersten Klasse.

Die Stunden in der ersten Klassenstufe zum motorischen Schreiben hat sie eher sporadisch hospitiert. Dabei wurden verschiedene Buchstaben eingeführt, die mithilfe des Arbeitsbuches eingeübt wurden. Gearbeitet wurde nach dem sogenannten „Fibel-Lehrgang“, nach dem jeder Buchstabe ein Tier zugeordnet wird. Aufgrund ihrer unregelmäßigen Besuche wurden die Stunden auch nicht mit der Lehrkraft besprochen, den Lernzuwachs schätzt sie als „gering“ ein. Bei den hospitierten Stunden in der dritten Klassenstufe handelt es sich um die Klasse, in der sie anfänglich eine Unterrichtsreihe durchführen wollte. Stattdessen hat sie dann über einen längeren Zeitraum mehrere Stunden zu verschiedenen Textsorten bei ihrer ehemaligen Mentorin hospitiert, darunter zu Fantasiegeschichten, Nacherzählungen und Personenbeschreibungen. Die unterschiedlichen Texte wurden in einem „Geschichtenbuch“ gesammelt, was in etwa einem Lesetagebuch entspricht, sich aber nicht auf eine Lektüre beschränkt. Obwohl es sich dabei eher um ein integratives Verfahren handelt, wurde jeweils viel Wert auf die Textsortenkompetenz gelegt. Dabei standen Kriterien um den Textaufbau im Vordergrund, ebenfalls wurde mit verschiedenen Hilfestellungen zu den Planungs- und Formulierungsphasen prozessorientiert gearbeitet. Sie durfte in allen Stunden unterstützend eingegriffen. Ebenso wurden im Rahmen der Unterrichtsreihe einzelne „Geschichtenbücher“ eingesammelt, die sie trotz des belasteten Verhältnisses eigenständig korrigieren und überarbeiten durfte. Allerdings wurden die Stunden mit der entsprechenden Lehrkraft weder vor- noch nachbereitet. Zusammengefasst konnte sie sich daher schon mit zahlreichen Aspekten und auch Dimensionen des Schreibunterrichts im Praxisblock auseinandersetzen. Dies reflektiert sie auch innerhalb der selbst zugeschriebenen Lernzuwächse der Protokollbögen. In den meisten Fällen schätzt sie diese als „hoch“ bzw. sogar „sehr hoch“ ein, was sie darauf zurückführt, dass sie insgesamt eher wenig zum Schreibunterricht hospitiert konnte und daher jede Stunde hilfreich war.

Zu ihrer eigenen Unterrichtsreihe hat sie eine integrative Vorgehensweise gewählt. Die Viertklässler sollten eine sogenannte „Leserolle“ (Buchvorstellung) zur gerade gelesenen Lektüre „Sams Wal“ von Katherine Scholes verfassen. Sie hat dabei mit unterschiedlichen Materialien gearbeitet: zur gelesenen Klassenlektüre hat sie verschiedene Lehrerbände genutzt, die *Leserolle* hat sie mit Materialien aus dem Internet gestaltet. Im Fokus stand das eigenständige Erschließen und Präsentieren des Textes. Insgesamt wurde die Unterrichtsreihe aus den beschriebenen Gründen aus der Not geboren und entstand unter wenig Rücksprache mit der Mentorin, so dass sie die Lernzuwächse auch als „gering“ einstuft. Bei mehr Zeit und Beratung hätte sie im Nachhinein eine andere Umsetzung gewählt.

7.7.1 Concept-Maps

In einem ersten Schritt werden die Concept-Maps von Inken⁴⁸ tabellarisch miteinander verglichen, um Veränderungen, die ursächlich in einem Zusammenhang mit der Praxisphase stehen können, zu rekonstruieren. Die Darstellung bezieht sich auf die genannten Begriffe (kursiviert) und die gewählten Verknüpfungen (in Anführungsstrichen) und erfolgt getrennt nach den fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Wissensbeständen. Die entsprechenden Tabellen 23 und 24 finden sich nachfolgend.

Als erster Überblick ist interessant, dass Inken vor dem Praxisblock sämtliche fachwissenschaftliche Dimensionen von unterschiedlichen Konzepten ausgehen lässt, während sie nach dem Praktikum allesamt mit dem Schreibunterricht verbindet und auf diese Weise keine zusätzlichen Verknüpfungen mit anderen Konzepten mehr realisiert. Innerhalb der einzelnen Dimensionen findet sich zu beiden Erhebungszeitpunkten jedoch weitestgehend die gleiche Struktur. Im Einzelnen ergibt sich daraus folgendes Ergebnis.

Zu den Dimensionen Textbegriff, Textfunktion und Schreibprozess ändert sich insgesamt sehr wenig: Zu beiden Erhebungszeitpunkten verknüpft Inken den **Textbegriff** mit dem Schreibunterricht (mit den Propositionen „wird ausgebildet“ bzw. „definiert“), d. h. Wissensbestände zur Dimension *Textbegriff* haben Inken zufolge eine aktive ausgestaltende Rolle. Zum zweiten Erhebungszeitpunkt nennt sie mit der *medialen Unterscheidung* ein zusätzliches Konzept. Auch zur **Textfunktion** finden nur geringfügige Veränderungen statt, so verbindet sie zu beiden Testzeitpunkten die Dimension mit den *Textmustern* und *Textsorten*. Bezüglich der einzelnen Wissensbestände tauscht Inken die *kommunikative Funktion* mit der *ästhetischen Funktion* aus. Schließlich benennt sie zum **Schreibprozess** die einzelnen Phasen nun auch als solche, also aus dem *Planen* wird die *Planungsphase*, etc. Während der *Schreibprozess* vor dem Praxisblock eine Subkompetenz der *Schreibkompetenz* ist, wird er nach dem Praxisblock als eine eigenständige Dimension, die vom *Schreibunterricht* „gefördert“ wird, bezeichnet.

Am auffälligsten ist die Veränderung zu den **Textmustern und Textsorten**: Während Inken zum ersten Erhebungszeitpunkt lediglich vier *Textmuster* nennt, trennt sie zum zweiten Erhebungszeitpunkt die beiden Dimensionen voneinander, und kann den vier *Textmustern* adäquate *Textsorten* zuordnen. Zusätzlich werden sie jeweils mit der *Textfunktion* verbunden. Hierbei handelt es sich um ein Ergebnis, welches in den Interviews näher untersucht wird.

⁴⁸ Beide Concept-Maps von Inken können im Anhang eingesehen werden.

1. Erhebungszeitpunkt		2. Erhebungszeitpunkt		
	Geht aus von	Führt zu	Geht aus von	Führt zu
Schreibprozess	<ul style="list-style-type: none"> • Schreibkompetenz 	<ul style="list-style-type: none"> • Planen • Überarbeiten • Formulieren 	<ul style="list-style-type: none"> • Schreibunterricht 	<ul style="list-style-type: none"> • Planungsphase • Formulierungsphase • Überarbeitungsphase
Textbegriff	<ul style="list-style-type: none"> • Schreibunterricht 	<ul style="list-style-type: none"> • Zerdehnte Sprechsituation • Konzeptionelle Schriftlichkeit 	<ul style="list-style-type: none"> • Schreibunterricht 	<ul style="list-style-type: none"> • Zerdehnte Sprechsituation • Konzeptionelle Unterscheidung • Mediale Unterscheidung
Textfunktion	<ul style="list-style-type: none"> • Textsorten & Textmuster 	<ul style="list-style-type: none"> • Unterhalten • Informieren • Appellative Funktion • Kommunikative Funktion 	<ul style="list-style-type: none"> • Schreibunterricht 	<ul style="list-style-type: none"> • Unterhalten • Informieren • Überzeugen • Ästhetische Funktion • Textmuster
Textmuster/Textsorten	<ul style="list-style-type: none"> • Textfunktion 	<ul style="list-style-type: none"> • Erzählung • Beschreibung • Instruktion • Argumentation 	<ul style="list-style-type: none"> • Schreibunterricht • Textfunktion 	<ul style="list-style-type: none"> • Erzählung <ul style="list-style-type: none"> ○ Bildergesch. • Beschreibung <ul style="list-style-type: none"> ○ Personenb. • Instruktion <ul style="list-style-type: none"> ○ Rezept • Argumentation <ul style="list-style-type: none"> ○ Erörterung

Tabelle 23: Direkter Vergleich der fachwissenschaftlichen Dimensionen aus Inkens Concept-Maps

Auch die fachdidaktischen Wissensbereiche werden miteinander verglichen und in Tabelle 24 dargestellt.

Im Vergleich beider Wissensdimensionen finden sich starke Überschneidungen, da Inken sie ebenfalls wie die fachwissenschaftlichen Dimensionen alle mit dem Schreibunterricht verbindet – auch zu den fachdidaktischen scheint sie daher weniger komplexe Strukturierungen vorzunehmen. Zugleich kann sie aber quantitativ viele Konzepte und Propositionen nennen. Dieses Ergebnis gilt in diesem Fall aber sowohl für den ersten als auch für den zweiten Erhebungszeitpunkt. Das deutet daraufhin, dass sich wieder recht wenige Veränderungen innerhalb der einzelnen Dimension zeigen.

Zu den Dimensionen *Schreibentwicklung* und *schreibdidaktische Unterrichtskonzeptionen* ändert sich bis auf die propositionale Zuordnung gar nichts. Auch bei letzterer werden nur verschiedene Bezeichnungen gewählt, die synonymisch verwendet werden. Dezidiert lassen sich die Ergebnisse wie folgt beschreiben: die Dimension **Schreibentwicklung** wird in beiden Fällen vom *Schreibunterricht* „ausgebildet“ bzw. „gefördert“, genannt werden mit dem *assoziativen* und *epistemischen Schreiben* zwei Phasen des Modells von Bereiter (1980), an die sie sich noch erinnert. Die **schreibdidaktischen Unterrichtskonzeptionen** „gestalten“ bzw. „bauen“ den *Schreibunterricht* auf, genannt werden in beiden Concept-Maps die gleichen drei Konzeptionen (*Aufsatzunterricht*, *freies Schreiben* und *kreatives Schreiben*). Ähnliche Ergebnisse finden sich zur Dimension **Schreibkompetenz**, der sie in beiden Erhebungszeitpunkten zahlreiche Kompetenzen zuordnet, die wieder mit dem Schreibunterricht verbunden sind. Allerdings kommt in diesem Fall nach dem Praxisblock noch der Aspekt der *Buchstaben-Laut-Beziehung* hinzu.

Größere Veränderungen finden sich lediglich zu den beiden Dimensionen *Schreibauftrag* und *Textbeurteilung*: dem **Schreibauftrag** kann Inken in der ersten Concept-Map keine weiteren Konzepte zuordnen, während sie in der zweiten Concept-Map zumindest angibt, dass man einen *Schreibanlass* braucht. Als möglichen *Schreibanlass* nennt sie beispielsweise die Methode *Schreibkonferenz*. An dieser ist von Interesse, ob sie während ihrer schulpraktischen Erfahrungen Probleme hatte, geeignete Schreibanlässe zu finden. Zur **Textbeurteilung** kann Inken das Kriterium *Inhalt* nach dem Praxisblock ausdifferenzieren, so nennt sie die Konzepte *Aufbau* und *Textsortenangemessenheit*. Zusätzlich kommt das Kriterium *Rechtschreibung* hinzu. In diesem Fall ist in den Interviews zu überprüfen, was sie zur Textbeurteilung sagt bzw. ob sie Texte korrigiert hat, um in einem nächsten Schritt zu klären, wie sie das gemacht hat und ob es dabei Probleme gab.

1. Erhebungszeitpunkt		2. Erhebungszeitpunkt		
	Geht aus von	Führt zu	Geht aus von	Führt zu
Schreibkompetenz	<ul style="list-style-type: none"> • Schreibunterricht 	<ul style="list-style-type: none"> • Motorische Fähigkeiten • Syntax • Orthographie • Textsortenkompetenz 	<ul style="list-style-type: none"> • Schreibunterricht 	<ul style="list-style-type: none"> • Motorische Fähigkeiten • Syntax • Orthographie • Textsortenkompetenz • Buchstaben-Laut-Beziehung
Schreibentwicklung	<ul style="list-style-type: none"> • Schreibunterricht 	<ul style="list-style-type: none"> • Phasenmodelle <ul style="list-style-type: none"> ○ Assoziatives Schreiben ○ Epistemisch Schreiben 	<ul style="list-style-type: none"> • Schreibunterricht 	<ul style="list-style-type: none"> • Phasenmodell <ul style="list-style-type: none"> ○ Assoziatives Schreiben ○ Epistemisch Schreiben
Schreibdidaktische Unterrichtskonzeptionen	<ul style="list-style-type: none"> • Schreibunterricht 	<ul style="list-style-type: none"> • Aufsatzunterricht • Freies Schreiben • Kreatives Schreiben 	<ul style="list-style-type: none"> • Schreibunterricht 	<ul style="list-style-type: none"> • Aufsatzunterricht • Freies Schreiben • Kreatives Schreiben
Schreibauftrag	<ul style="list-style-type: none"> • Schreibunterricht 	Nicht verbunden	<ul style="list-style-type: none"> • Schreibunterricht 	<ul style="list-style-type: none"> • Schreibenanlass <ul style="list-style-type: none"> ○ Schreibkonf.
Textbeurteilung	<ul style="list-style-type: none"> • Textprodukt 	<ul style="list-style-type: none"> • Inhalt • Form • Ästhetische Aspekte 	<ul style="list-style-type: none"> • Schreibunterricht 	<ul style="list-style-type: none"> • Rechtschreibung • Form • Aufbau • Textsortengerecht • Ästhetische Aspekte

Tabelle 24: Direkter Vergleich der fachdidaktischen Dimensionen aus Inkens Concept-Maps

In einem zweiten Schritt werden die Concept-Maps auf ihre Veränderungen in der Zunahme ihrer gültigen Begriffe und ihrer Propositionsgüte nach dem im Abschnitt 6.3.1 dargestellten Verfahren überprüft. Daraus ergibt sich Tabelle 25:

	1. Erhebung	2. Erhebung	Veränderung
Fachw. Konzepte	13	18	+5
Fachd. Konzepte	14	17	+3
Gesamt Konzepte	27	35	+8
Fachw. Propositionen	52	84	+32
Fachd. Propositionen	57	69	+12
Gesamt Propositionen	109	153	+44
Gesamtwert	136	188	+52

Tabelle 25: Gültige Begriffe und Propositionsgüte aus Inkens Concept-Maps

Zum ersten Erhebungszeitpunkt nennt Inken fast gleich viele sinnvolle Konzepte aus beiden Wissensbereichen, während zum zweiten Erhebungszeitpunkt die Anzahl der sinnvollen Begriffe aus dem fachwissenschaftlichen Wissensbereich um einen Wert von fünf auf 18 anwächst, die im fachdidaktischen Wissensbereich um einen Wert von drei auf 17. Insgesamt steigt die Anzahl der genannten Konzepte damit vom ersten zum zweiten Erhebungszeitpunkt um acht an, dabei minimal stärker im fachwissenschaftlichen Bereich.

Für die Propositionsgüte ist das Ergebnis in der Tendenz gleich, jedoch noch stärker ausgeprägt. Zum ersten Erhebungszeitpunkt werden mit einem Wert von 57 mehr fachdidaktische Konzepte sinnvoll miteinander verbunden als Konzepte aus dem fachwissenschaftlichen Bereich mit einem Wert von 52. Die Propositionsgüte der fachwissenschaftlichen Dimensionen wächst zum zweiten Erhebungszeitpunkt um 32 auf einen Wert von 84 stark an, die Propositionsgüte aus dem fachdidaktischen Bereich hingegen um 12. Insgesamt steigt die Anzahl der Propositionen während der Praxisphase daher um einen Wert von 44. Vom besonderen Interesse ist dabei der Anstieg im fachwissenschaftlichen Bereich.

Zusammengefasst nennt Inken in der ersten Concept-Map eine ähnliche Anzahl von Konzepten aus dem fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Bereich, die beide moderat anwachsen. Für beide Wissensbereiche fällt der Anstieg zur Propositionsgüte höher aus, insbesondere im fachwissenschaftlichen Bereich wachsen die sinnvollen Verbindungen stark an. Das deutet darauf hin, dass die fachwissenschaftlichen Wissensbestände nach dem Praktikum deutlich besser verknüpft sind.

7.7.2 Interviews

Die **Schreibkompetenz** ist für Inken eine Dimension von zentraler Bedeutung, zu der sie viele verschiedene Teilkompetenzen nennen kann. Diese Teilkompetenzen sind für sie leitgebend für den Schreibunterricht und Ausgangspunkt für die Verknüpfungen mit den anderen Dimensionen. Die Schreibkompetenz setzt sich dabei ihrer Meinung nach aus motorischen, orthographischen und syntaktischen Fähigkeiten zusammen. Diese beschreibt sie als notwendig, um Texte schreiben zu können. Zum ersten Erhebungszeitpunkt klammert sie die Syntax aber noch weitestgehend aus:

Wenn man sich an der Grundschule orientiert fängt man ja erst einmal mit motorischen und orthographischen Fähigkeiten an, um dann irgendwann auch wirkliche Texte zu schreiben. Und dann denke ich grammatisches Wissen, Syntaxwissen kommt ja so ein bisschen von einer anderen Schiene rein. Natürlich gehört das da auch zu, aber nicht spezifisch schreiben. (Inken 1, Abs. 10)

Im Praxisblock arbeitet sie dann mit der Silbenmethode, mit der dann neben den genannten Teilkompetenzen insbesondere auch syntaktische Fähigkeiten geschult werden. Auf diese Weise gewinnt die Syntax für sie an Bedeutung:

Also die arbeiten nach der Silbenmethode, und dadurch lernen die Buchstaben wochenweise, aber lesen von Anfang an nach Silben. Und dadurch können die viel mehr lesen als schreiben erst einmal. Und das ist ja eine ganz gute Methode, das ist ja relativ neu und nicht mehr Anlauttabelle oder so furchtbare Dinge. Und das ist ja leider auch etwas eintönig irgendwie, weil das immer ziemlich gleich abließ. (Inken 2, Abs. 12)

Ansonsten macht sie die Erfahrung, dass ihre Einschätzung mit den grundlegenden Teilkompetenzen genau zutrifft. Die im obigen Zitat angedeutete etwas eintönige Umsetzung resultierte aus dem sogenannten „Fibel-ABC“, in dem jede Woche ein Tier einen neuen Buchstaben mitbringt, beispielsweise die Giraffe das G oder der Elefant das E:

Oh, in der 1. Klasse ganz elementar die motorischen Fähigkeiten, dass die so wenig gegeben sind da war ich selber erschrocken. Wie halte ich einen Stift, bekomme ich ein Gefühl dafür, wo die Linie zu Ende ist? Ja, das sind ganz viele verschiedene Fertigkeiten die erst einmal gegeben sein müssen, bevor erst einmal ein Wort überhaupt geschrieben werden kann. (Inken 2, Abs. 8)

Sie reflektiert, dass Schreiben daher eine insgesamt sehr anstrengende Tätigkeit ist, insbesondere für junge Schüler. Als Möglichkeit, sie nicht zu sehr zu demotivieren und trotzdem die genannten Aspekte zu thematisieren, schlägt sie vor dem Praxisblock vor, die Teilkompetenzen in der Überarbeitungsphase des **Schreibprozesses** zu thematisieren:

Aber Schreiben ist für Schüler ja auch schon sehr anstrengend, wenn man dann auch noch über Rechtschreibung und Grammatik vorgeht... (...) Na das müsste man dann über Textüberarbeitung und so weiter versuchen in den Griff zu kriegen. (Inken 1, Abs. 11)

Textüberarbeitung versteht Inken per se auch als Textoptimierung. Dies hängt mit einer konkreten Umsetzungsform zusammen, die sie während der Praxisphase praktiziert hat: dem Hilfetisch. Mit dieser Methode hat sie in Einzelgesprächen die Texte der Schüler besprochen und anhand einer gleich ablaufenden Vorgehensweise überarbeitet und verbessert. Dieses prozessorientierte Vorgehen wurde sogar so konsequent umgesetzt, dass die Schüler auch in einer Klassenarbeit die Möglichkeit hatten, ihre Texte in diesem Sinne noch einmal zu überarbeiten und erneut abzugeben.

Ja, und da geht es dann auch um Sachen wie Überarbeiten von Texten, also: Wie kann ich meine Texte optimieren? Das wurde zum Teil mit dem Hilfetisch gemacht, oder eben auch in dem es von mir und dem Lehrer korrigiert wurde. Zum Beispiel wurde eine Klassenarbeit geschrieben, dann haben wir die durchgesehen und in Einzelgesprächen nochmal durchgesprochen, und dann durfte in einer vereinbarten Methode einmal durchgestrichen und verbessert werden. Aber so, dass es den Schülern einsichtig ist und dass sie eigenständig das Wörterbuch benutzen. Wie kann ich mir jetzt helfen? (Inken 2, Abs. 14)

Im obigen Zitat wird deutlich, dass das prozessorientierte Vorgehen für Inken einen wichtigen Stellenwert im Schreibunterricht einnimmt. Dies korreliert auch mit ihren dazugehörigen Wissensbeständen, beispielsweise erläutert sie das Schreibprozessmodell von Flower und Hayes (1980). Jedoch geht ihr Wissen nicht über die drei Phasen hinaus, zwischen denen sie strikt trennt, wie man am Beispiel der Textüberarbeitung sehen kann. Ebenso kann sie die beiden anderen Phasen weniger detailliert erläutern und dazu auch weniger Umsetzungsbeispiele konstruieren

Eine weitere wichtige Dimension, mit der die genannten Teilkompetenzen gefördert werden sollten, ist die **Schreibentwicklung**. Hierfür hat sie in der Praxisphase mit verschiedenen Stationen gearbeitet, in denen die Schüler die Buchstaben auf verschiedenen Wegen kennenlernen konnten. Die Stationsarbeit wurde auch für differenzierende Maßnahmen genutzt, um zum Beispiel motorische Aspekte üben zu lassen:

Letztlich müssen alle erst einmal diese Buchstaben lernen, und der eine fasst den Stift halt katastrophal mit zwei Händen an, und der andere kann das schon. Das konnte man schon ein bisschen differenzieren. Aber im Prinzip war das in dem Fall schwer. [...] Es gibt ja auch Schüler mit Migrationshintergrund, die halt noch überhaupt Schwierigkeiten mit der mündlichen Sprache im Deutschen haben, das ist dann schriftlich ja nochmal schwieriger. Da ist das dann auch mit der Grammatik schwierig, da kann ich dann auch keinen perfekt ausformulierten Text erwarten. (Inken 2, Abs. 26)

Die differenzierenden Maßnahmen stellt sie dabei auch vor dem Praxisblock schon in einen systematischen Kontext. Beispielsweise schlägt sie vor, die Schreibkompetenz ihrer Schüler mithilfe von Schreibentwicklungsmodellen zu diagnostizieren. Ihr Wissen zu dieser Dimension ist in beiden Interviews ähnlich fachwissenschaftlich ausgeprägt wie das zum Schreibprozess. In diesem Falle kann sie zu beiden Erhebungszeitpunkten auf das Schreibentwicklungsmodell von Bereiter (1980) verweisen, zu denen sie dezidiert einzelne Phasen nennen kann:

Wenn man weiß worauf man hinaus will oder in welcher Phase man die Leistung der Schüler einordnen kann, weiß man auch wo man sie als nächstes hinbringen möchte oder wo sie herkommen. [...] Das wäre hilfreich für mein unterrichtliches Handeln, aber auch um den Unterricht zu planen. Und um auszuwählen was ich machen will und wie. Also eine systematische Einordnung, auf jeden Fall. (Inken 2, Abs. 30)

Eine Gelegenheit zur Diagnose hat Inken dabei mit den individuellen Textüberarbeitungen am Hilfetisch bekommen. Mithilfe des genannten Modells hat sie versucht Rückschlüsse auf die Schreibphasen der Schüler zu ziehen: Ihrer Meinung nach waren viele schon auf einem fortgeschrittenen Niveau, da sie versucht haben textsortenangemessen zu agieren.

Damit schließt sich der erste große Komplex. Es ist evident, dass sie verschiedene Teilkompetenzen, namentlich die *motorischen Fähigkeiten*, *Syntax* und *Orthographie* als notwendig ansieht, um Texte schreiben zu können. Die Kompetenzen können den Schülern auf unterschiedlichen Wegen nahegebracht werden, sie nennt dabei Varianten wie prozessorientierte Überarbeitungsphasen oder differenzierende Aufgabenmaßnahmen, die auf die Schreibentwicklung Bezug nehmen. Diese geförderten Teilkompetenzen werden dann anhand verschiedener Kriterien der **Textbeurteilung** kontrolliert. Diese Struktur ist schon vor dem Praxisblock evident:

Ja genau, ich denke schon. Weil sonst kommt inhaltlich nicht genug dabei rum. Weil wenn die Schüler dann verkrampt darauf achten, dass sie jedes Wort richtig schreiben, ist inhaltlich nicht so viel möglich. Aber man kann ja die Rechtschreibung später auch korrigieren, über die Textüberarbeitung, Planung, Formulierung. Wobei (...) gerade in einer Klassenarbeit oder Aufsatz ist das auch wichtig, das gehört auch zur Bewertung dazu. (Inken 1, Abs. 14)

Sie beschreibt dann auch, dass sie Personenbeschreibungen im Rahmen einer Klassenarbeit mit ihrer Mentorin zusammen benotet hat. Dabei wurde mit einem Kriterienkatalog gearbeitet, der die oben beschriebenen Teilkompetenzen berücksichtigt und zusätzlich noch um textsortenbezogene Kriterien erweitert:

Also, für war wichtig, die Bewertungskriterien für die Schüler vorher offen zu legen. Das sind sozusagen die Kriterien, die ich auch schon genannt habe: Rechtschreibung, ästhetische und formale Aspekte, Inhalt, Aufbau der Geschichte schlüssig, Textsorte angemessen. Die habe ich als so eine Liste rausgegeben, dass die Schüler dann auch wussten: Darauf achtet der Lehrer, wenn der Text fertig ist. Dann wissen die das ja und können auch schon darauf achten, während sie den Text produzieren. (Inken 2, Abs. 68)

Die genannten textsortenbezogenen Kriterien, wie der Aufbau und die Kohärenz, sowie die Textsortenangemessenheit eröffnen den nächsten großen Wissenskomplex, der auf den beschriebenen notwendigen Dimensionen aufbaut. Dieser Komplex ist grundlegend gelenkt durch die Dimension **Textbegriff**. So hat der Schreibunterricht nach Inken zum ersten Erhebungszeitpunkt vor allem die Aufgabe, den Schülern die Fähigkeit zu vermitteln, konzeptionell schriftliche Texte zu schreiben:

Eher ein konzeptionell schriftlicher Text. Darauf würde ich Wert legen. Das wären ja eher so Textmuster und Textsorten. Ein konzeptionell schriftlicher Text ist ja auch sowas wie ein/ (...) also irgendwie ist das ja so, dass Kinder meistens schon mündlich alles rüberbringen können, es aber noch nicht schriftlich formulieren können. Und deswegen ist das ja erst einmal wichtig, ihnen einen konzeptionell schriftlichen Textbegriff im Schreibunterricht zu vermitteln, weil gerade auch durch die neuen Medien eher so eine konzeptionelle Mündlichkeit vorherrscht im Schreiben. [...] Also ich finde, wenn das nicht noch im Unterricht vermittelt wird, wo dann? Für mich ist das elementar wichtig. (Inken 1, Abs. 34)

Es ist evident, dass sie hierbei mit verschiedenen textlinguistischen Wissensbeständen jongliert – sie geht dabei unter anderem auf die konzeptionelle Unterscheidung von Koch und Oesterreicher (1985) sowie auf den sogenannten Parlando-Effekt (Sieber 1994) ein. Ebenfalls kann sie auf die zerdehnte Sprechsituation in Texten in Bezug auf Ehlich (1983) mitsamt ihren Implikationen verweisen. Insgesamt hat sie daher ein fundiertes Wissen zum Textbegriff. Obwohl sie betont, wie wichtig diese Dimension für sie ist, hat sie textlinguistische Unterscheidungen in ihrer Unterrichtsreihe nicht thematisiert. Dafür konnte sie einige Aspekte beim Hospitieren der Personenbeschreibungen ausmachen:

Na, im Text müssen ja mehr Informationen rein als man jetzt in einem Gespräch benutzen müsste, weil er ja unter Umständen zu einem späteren Zeitpunkt gelesen wird, von jemand anders den ich nicht vor Augen habe. Und da wurde das dann indirekt geschult durch das mündliche Beschreiben der Person: In dem ich auch diese Playmobilfigur wirklich in der Hand halte und das auch zeigen kann. Und dann muss ich das ja auch aufschreiben. Dieser Bruch, also dadurch wird das ja in Ansätzen thematisiert, hatte ich oft das Gefühl. (Inken 2, Abs. 34)

Die Textsorte *Personenbeschreibung* benutzt sie dann auch als beispielhafte Aufsatzform innerhalb der **schreibdidaktischen Unterrichtskonzeptionen**. Besonders viel Wert hat sie auf ein textsortenspezifisches Vorgehen im Sinne des Aufsatzunterrichts gelegt, das auch ihren Aussagen aus dem ersten Interview entspricht:

Ja, die haben für verschiedene Sachen so in Din A 5 selbst angelegte Merkhefte. Und da stehen dann die Aspekte drin die ich beachten muss, zum Beispiel, wenn ich eine Personenbeschreibung schreiben möchte. Und das ist ja sozusagen ein Konzept, oder Textkonzept, was die da schon vorhanden haben. Also die Kriterien für die Personenbeschreibung. Und wenn sie das dann schreiben sollten haben sie nochmal nachgeguckt, wenn sie das noch brauchten. (Inken 1, Abs. 18)

Zur dazugehörigen **Textsorte** kann sie dann auch anhand der hospitierten Umsetzungsform in der Praxisphase textsortenspezifische Beispiele zum Aufbau geben. Breits zum ersten Erhebungszeitpunkt nennt sie verschiedene Textmuster und unterscheidet sie von Textsorten:

Zum Beispiel in der Personenbeschreibung: Fangen wir da nicht erst mit dem Gesicht an? Ja, du hast aber erst die Hose beschrieben. Und dann konnten die ihren Kriterienkatalog einfach nochmal selber überprüfen, ob sie die eingehalten haben. Und am Folgetag wurde der Text dann auch meistens verbessert, darauf wurde Wert gelegt. (Inken 1, Abs. 22)

Die Textsorten wurden anhand der **Textfunktion** ausgewählt und daraus **Schreibaufträge** erstellt. Das macht sie anfangs auch schon, allerdings begründet sie dies noch über den Lebensweltbezug. Sie nennt hier auch schon Berichte, argumentiert aber mit einem Anlass, der zum Beispiel durch einen Unfall auf der Straße gegeben ist. In beiden Beispielen erfüllt die Textsorte daher eine dialogische Funktion:

Ja, das war ja bei mir dann im Projektband. Da habe ich ganz klargemacht, dass jemand das Buch nicht kennt und das empfohlen werden soll oder eben nicht, das habe ich auch offengelassen (lacht). Und dann habe ich das halt so erklärt: Stell dir vor jemand in der Parallelklasse kennt das Buch nicht und du willst ihm erzählen worum es da geht, was willst du ihm sagen? Also das wäre die Textfunktion informieren. Also die Textsorten wurden auch schon nach der Textfunktion ausgewählt, weil sie in die Situation reingepasst haben. (Inken 2, Abs. 44)

Insgesamt kann also festgestellt werden, dass Inken zwischen dem Schreiben zugrundeliegenden Kompetenzen, sowie darauf aufbauend dem Schreiben von Textsorten unterscheidet. Diese Trennung ist bereits vor dem Praxisblock offenkundig und wirkt sich auch auf ihr Vorgehen während der Praxisphase aus.

7.7.3 Zusammenfassende Interpretation

Im Folgenden werden die Ergebnisse aus allen drei Instrumenten auf die Annahme der Fragestellung bezogen. Die Annahme eines stärker verdichteten fachdidaktischen Wissens nach dem Praxisblock kann im Falle von Inken nicht bestätigt werden. Bezogen auf die Konzepte zeigen sich für beide Wissensbereiche ausgeglichene Ergebnisse: So nennt sie in der ersten Concept-Map eine ähnliche Anzahl von Konzepten aus dem fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Bereich, die beide moderat anwachsen und damit keine Unterschiede aufweisen. Bezüglich der propositionen Verknüpfung zeichnet sich sogar ein der Annahme gegenteiliges Bild ab: Zwar reichert sich die Anzahl der sinnvoll hergestellten Propositionen in beiden Wissensbereichen an, dabei allerdings insbesondere die Propositionsgüte für die dazugehörigen fachwissenschaftlichen Dimensionen. Das deutet darauf hin, dass die fachwissenschaftlichen Wissensbestände nach dem Praxisblock verdichteter sind als die fachwissenschaftlichen Dimensionen. Dies hängt insbesondere damit zusammen, dass sie nach dem Praxisblock Textmuster und Textsorten in den Concept-Maps voneinander unterscheidet und aufeinander bezieht

Wie bereits angedeutet handelt es sich bei den Textmustern und Textsorten um die Dimension, in der die auffälligsten Veränderungen im Vergleich der beiden Erhebungszeitpunkte festzustellen sind: Während Inken in der ersten Concept-Map mit der *Erzählung, Beschreibung, Instruktion* und *Argumentation* vier Textmuster nennt, kann sie in der zweiten Concept-Map die beiden Dimensionen voneinander trennen, in dem sie den genannten Textmustern adäquate Textsorten (*Bildergeschichte, Personenbeschreibung, Rezept* und *Erörterung*) zuordnet. Dies steht allerdings ihren Ausführungen in den Interviews entgegen, in denen sie bereits zum ersten Erhebungszeitpunkt verschiedene Textmuster nennen und von Textsorten unterscheiden kann. Das spricht dafür, dass sie schon zu diesem Zeitpunkt über ein gutes grundlegendes Wissen zu dieser Dimension verfügt. Zusätzlich verbindet sie die Textmuster bzw. Textsorten jeweils mit der Textfunktion. Hierzu nennt sie beide Male die Funktionen *unterhalten, informieren* und *überzeugen*. Die genannten Funktionen ließen sich in ihren kommunikativen Zwecken auch direkt auf die entsprechenden Textfunktionen beziehen (wie man das zum Beispiel in den Concept-Maps von Helene oder Nike sehen kann), wird von ihr aber in der Form nicht realisiert. Dafür gelingt ihr das in den Interviews, in denen sie früh verdeutlicht, dass sich Textfunktionen auf die Textmuster beziehen lassen. Mehr noch bilden die Textfunktionen für Inken das grundlegende Prinzip, um Textmuster und Textsorten voneinander unterscheiden zu können.

Daher erläutert sie auch im zweiten Interview, dass sie die Textfunktionen als Index und Wegweiser für die Erstellung von Schreibaufträgen benutzt hat. Das macht sie zwar anfangs auch schon, allerdings noch anhand grundlegenderer Kategorien, die über den Lebensweltbezug hergestellt werden. Im zweiten Beispiel verweist sie auf die Personenbeschreibung, deren Funktion es ist den Leser zu informieren. So gab es die Aufgabe, eine von mehreren Playmobil-Figuren zu beschreiben und der Nachbar musste daraufhin zeigen, welche Figur beschrieben wurde.⁴⁹ In den Concept-Maps lassen sich diese Bezüge feststellen, da zu den Schreibaufträgen vor dem Praxisblock keine Konzepte genannt werden konnten, nach dem Praxisblock hingegen schon. Die Unterrichtssequenz mit den Playmobil-Figuren bezieht sie in den Interviews auch auf textlinguistische Unterscheidungen. Dabei baut sie den Textbegriff in den Interviews als grundlegende Dimension auf, da es das Ziel des Schreibunterrichts ist konzeptionelle Schriftlichkeit zu vermitteln. Ihr Wissen hierzu ist in beiden Concept-Maps wissenschaftlich fundiert. Auf Basis ihres Wissens zum Textbegriff und der Textfunktionen, die sie beide als abstrakte grundlegende Dimensionen benutzt, elaborieren sich also die Dimensionen Textmuster und Textsorten sowie die Schreibaufträge, die in den Interviews deutlich als Wissenskomplex auszumachen sind. Daher lässt sich in Inkens Fall die in der Fragestellung formulierte Annahme bestätigen, dass sich die angewandten Dimensionen im Praxisblock anreichern.

Insgesamt kann Inken zu nahezu allen Dimensionen zahlreiche Wissensbestände nennen. Allerdings ist dieses Wissen in ihrem semantischen Netzwerk untereinander kaum verknüpft. So lässt Inken in der ersten Concept-Map sämtliche fachwissenschaftliche Dimensionen von unterschiedlichen Konzepten ausgehen, während sie in der zweiten Concept-Map allesamt mit dem Schreibunterricht verbindet. Dieses Ergebnis findet sich ebenfalls in den fachdidaktischen Dimensionen und ist insofern auffällig, da sie innerhalb der Conept-Maps keine elaborierten Verknüpfungen mit anderen Konzepten mehr realisiert. Von daher zeigt sich bei Inken ein janusköpfiges Ergebnis: einerseits finden sich die erwarteten Verdichtungen des Wissens innerhalb der Dimensionen, zu denen sie schulpraktische Erfahrungen sammeln konnte, andererseits gelingt es ihr nicht, sie in einer übergeordneten Struktur untereinander zu verknüpfen, d. h. zu systematisieren.

⁴⁹ Es muss jedoch angemerkt werden, dass es sich dabei nicht um ihre eigene Unterrichtsreihe handelt, sondern um die ihres Mentors. Sie ist die einzige Probandin, die eher dazu tendiert, die Dimensionen auf einen fremden Unterricht zu beziehen.

7.8 Einzelfallanalyse Clara

Clara ist zum Zeitpunkt der Studie 31 Jahre alt und damit die älteste an der Studie teilnehmende Probandin. Sie studiert die Fächer Germanistik und Sport im ersten Mastersemester und hat das Ziel Realschullehrerin⁵⁰ zu werden. Daher ist sie neben Sonja die einzige Probandin, die auch in der Sekundarstufe unterrichtet. Clara kann eine Menge pädagogischer Vorerfahrungen aufweisen, so ist seit über zehn Jahren Trainerin einer Handballmannschaft und gibt zwei Schülern der fünften und achten Klassenstufe Nachhilfeunterricht. Des Weiteren hat sie auch konkrete schulische Praxiserfahrungen, unter anderem hat sie neben dem obligatorischen ASP im Bachelorsemester ein freiwilliges Praktikum über einen Zeitraum von fünf Wochen an einer Oberschule absolviert. In der Erwachsenenbildung hat sie an der Universität einen Schwimmkurs mitgeleitet.

In ihrem bisherigen Studium hat Clara eher literaturdidaktische Schwerpunkte gesetzt. Neben den curricular aufeinander aufbauenden Vorlesungen im Bachelor- und Masterstudium hat sie hauptsächlich Seminare zur Literatur- und Mediendidaktik belegt, z. B. zum Unterrichtsgespräch im Literaturunterricht. Daneben hat sie aber auch sprachwissenschaftliche Seminare zur Graphematik und Orthographie besucht, sowie zwei sprachdidaktische Seminare zur Schreibdidaktik für Sekundarstufen und der Leistungsbewertungen von Texten. Daher kann sie sich insgesamt an einige Wissensbereiche zum Schreibunterricht erinnern: Darunter finden sich Schreibentwicklungsmodelle, schreibdidaktische Konzeptionen wie dem kreativen Schreiben, spezifische Textmuster wie die Anleitung und darauf aufbauend auch Textbewertungen anhand von Textsortenkompetenzbestimmungen. Generell versucht sie die genannten Aspekte im Sinne eines systematischen Vorgehens aufeinander zu beziehen und möchte den Praxisblock dafür nutzen, noch mehr zum Schreibunterricht zu erfahren.

Dafür konnte Clara insgesamt zehn Doppelstunden zum Schreibunterricht hospitieren und acht Doppelstunden selbst unterrichten. Sie hat dabei verschiedene Lehrpersonen begleitet, so dass sie eine große Bandbreite an verschiedenen Themen und Klassen hospitieren konnte, darunter eine fünfte, achte und neunte Klassenstufe. Die thematischen Schwerpunkte basierten auf Schreibaufträge, die entweder im Kontext von Aufsatzunterricht das Erlangen verschiedener Textsortenkompetenzen zum Ziel hatten oder auf eine integrative Unterrichtsgestaltung, in der ein innerer Monolog und ein Tagebucheintrag begleitend zu einer Klassenlektüre geschrieben wurden.

⁵⁰ Mittlerweile sind die Haupt- und Realschullehrämter in Niedersachsen zum Oberschullehramt zusammengefasst, Clara gehört aber noch einer älteren Studienordnung an.

Zu den ersteren Fällen zählen beispielsweise das Schreiben von Bildergeschichten in einer fünften Klasse oder Inhaltsangaben in einer neunten Klasse, in denen Clara die Umsetzung konkreter Methoden, wie z. B. die „Textlupe“ gesehen hat. Dabei konnte sie unterstützend in den Unterricht eingreifen und beinahe sämtliche Stunden mit der jeweiligen Lehrkraft vor- und nachbesprechen. Bei diesen idealen Bedingungen ist es auch nicht verwunderlich, dass sie ihre eigenen Lernzuwächse durchweg als „hoch“ bis „sehr hoch“ einschätzt. Bei der integrativen Konzeption ging es übergreifend um das Erschließen eines literarischen Textes, in dessen Rahmen die Schreibaufträge eingebettet wurden. Neben den üblichen genannten Aufgaben wurde hier auch mit darstellenden Varianten gearbeitet, in denen wichtige Passagen des Textes als Szene verarbeitet und anschließend gespielt wurden, um die Figurenintentionen zu verdeutlichen. Diese Sequenzen hat sie mit vorbereitet und anschließend auch einzelne Gruppen selbstständig betreut, so dass sie aktiv in das Geschehen eingegriffen hat. Insbesondere die szenischen Varianten haben für sie eine neue Herangehensweise an Texte dargestellt, so dass sie ihre Lernzuwächse durchgehend als „hoch“ einschätzt. Die anderen Schreibaufträge waren ihr bekannt und wurden daher eher als „geringer“ Lernzuwachs wahrgenommen. Das lässt sich zum Teil auch damit begründen, dass Clara ihre eigene Unterrichtsreihe ähnlich durchgeführt hat.

In einer sechsten Klassenstufe hat sie mit den Schülern den Roman „Robinson Crusoe“ von Daniel Defoe gelesen und integrativ dazu ein Lesetagebuch verfasst. Innerhalb dieser Konzeption wurde jedoch mit aufsatzbasierten und kreativen Schreibaufträgen gearbeitet. Dabei gab es nach jeder Stunde die Möglichkeit, eine von drei verschiedenen Aufgaben zu bearbeiten, einige waren allerdings auch verpflichtend, zum Beispiel das Schreiben eines Briefes an eine der Hauptfiguren oder das Schreiben einer Vorgangsbeschreibung zu einem Papierflieger, welches thematisch an die Lektüre angelehnt waren. Die Vorgehensweise dabei ähnelt sich: Anhand eines Beispiels aus dem Text wurden zuerst Kriterien aus dem Text gesammelt, die anhand eines Merkblatts aus dem Deutschbuch ergänzt wurden. Anschließend sollten die Schüler einen eigenen Text erstellen, der jeweils mit der Methode *Schreibkonferenz* überarbeitet wurde. Das fertige Schreibprodukt wurde dann in das Lesetagebuch übertragen. Wie angedeutet arbeitet sie vor allem mit der Primärlektüre sowie mit Materialien aus dem Deutschbuch. Die Lernzuwächse schätzt sie durchweg als „hoch“ bis „sehr hoch“ ein und werden meistens auf allgemeine pädagogische Aspekte zum Durchführen von Unterricht und dem Classroom-Management bezogen. Insgesamt scheint sie Lernkonstellationen dann als fruchtbar zu empfinden, wenn sie die Möglichkeit hat sich mit neuen Methoden auseinanderzusetzen.

7.8.1 Concept-Maps

In einem ersten Schritt werden die Concept-Maps von Clara⁵¹ tabellarisch miteinander verglichen, um Veränderungen, die ursächlich in einem Zusammenhang mit der Praxisphase stehen können, zu rekonstruieren. Die Darstellung bezieht sich auf die genannten Begriffe (kursiviert) und die gewählten Verknüpfungen (in Anführungsstrichen) und erfolgt getrennt nach den fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Wissensbeständen. Die entsprechenden Tabellen 26 und 27 finden sich nachfolgend.

Übergreifend fallen bei der Betrachtung von Claras semantischen Netzwerk zu den fachwissenschaftlichen Wissensbeständen folgende Dinge auf: Sie ordnet die vorgegebenen Dimensionen zu beiden Erhebungszeitpunkten ähnlich an. Das gilt sowohl für die Struktur als auch für die zusätzlichen Begriffe, die sie den einzelnen Dimensionen hinzufügt: Beispielsweise ändert sich die Anordnung zur Dimension **Schreibprozess** kaum, da sie keine weiteren Begriffe nennen kann. Interessant ist aber, dass Clara nach dem Praxisblock angibt, dass der *Schreibprozess* den *Schreibauftrag* „bedingt“. Die Verknüpfung von *Schreibprozess* und *Schreibauftrag* kann ein Indiz dafür sein, dass sie prozessorientiert gearbeitet hat. Diese Vermutung wird anhand der weiteren Daten aus den Protokollbögen und der Interviews überprüft.

Des Weiteren verbindet sie nach dem Praxisblock alle vorgegebenen Wissensbereiche (bis auf die *Textmuster* und *Textsorten*) direkt mit dem Schreibunterricht. Davor ordnet sie den **Textbegriff** und die **Textfunktion** noch unverbunden, d. h. ohne Ausgangspunkt an. Zudem kann sie den beiden Dimensionen nach dem Praxisblock vereinzelt Begriffe hinzufügen; zum Textbegriff kommt in der zweiten Concept-Map die *mediale Unterscheidung* hinzu, zur *Textfunktion* nennt sie zusätzlich die Funktion *unterhalten*, die sie in der ersten Concept-Map nicht nennt.

Der größte Unterschied findet sich allerdings zu den **Textmustern & Textsorten**. Obwohl Clara erst nach dem Praxisblock beide Dimensionen dezidiert voneinander trennt, nennt sie zu beiden Erhebungszeitpunkten Textsorten für die Textmuster. Das gelingt den anderen untersuchten Probandinnen erst nach der Praxisphase. Allerdings verändern sich die genannten Textsorten, da sie nun statt *Unfallbericht* das *Protokoll* nennt, und statt *Spieleanleitung* das *Rezept*. Diese Veränderungen lassen sich allerdings anhand der Protokollbögen erläutern, da sie sich während der Praxisphase mit den genannten Textsorten beschäftigt hat.

⁵¹ Beide Concept-Maps von Clara können im Anhang eingesehen werden.

	1. Erhebungszeitpunkt		2. Erhebungszeitpunkt	
	Geht aus von	Führt zu	Geht aus von	Führt zu
Schreibprozess	<ul style="list-style-type: none"> • Schreibunterricht 	<ul style="list-style-type: none"> • Planen • Formulieren • Überarbeiten 	<ul style="list-style-type: none"> • Schreibunterricht 	<ul style="list-style-type: none"> • Planen • Schreiben • Überarbeiten • Schreibauftrag
Textbegriff	Nicht verbunden	<ul style="list-style-type: none"> • Konzeptionelle Mündlichkeit/Schriftlichkeit • Überdauerung/Überlieferung 	<ul style="list-style-type: none"> • Schreibunterricht 	<ul style="list-style-type: none"> • Konzeptionelle Unterscheidung • Mediale Unterscheidung • Überdauerung
Textfunktion	Nicht verbunden	<ul style="list-style-type: none"> • Identitätsstiftung • Informieren • Appellieren • Überdauerung/Überlieferung • Textsorten & Textmuster 	<ul style="list-style-type: none"> • Schreibunterricht 	<ul style="list-style-type: none"> • Identitätsstiftung • Informieren • Überzeugen • Unterhalten • Textmuster
Textmuster und Textsorten	<ul style="list-style-type: none"> • Textfunktion • Schreibauftrag/Methoden 	<ul style="list-style-type: none"> • Erzählung <ul style="list-style-type: none"> ○ Geschichte • Bericht <ul style="list-style-type: none"> ○ Unfallbericht • Anleitung <ul style="list-style-type: none"> ○ Spielanl. • Argumentation <ul style="list-style-type: none"> ○ Erörterung 	<ul style="list-style-type: none"> • Textfunktion 	<ul style="list-style-type: none"> • Erzählung <ul style="list-style-type: none"> ○ Kurzgesch. • Bericht <ul style="list-style-type: none"> ○ Protokoll • Anleitung <ul style="list-style-type: none"> ○ Rezept • Argumentation <ul style="list-style-type: none"> ○ Erörterung

Tabelle 26: Direkter Vergleich der fachwissenschaftlichen Dimensionen aus Claras Concept-Maps

Auch die fachdidaktischen Wissensbereiche werden miteinander verglichen und in Tabelle 27 dargestellt. Im Vergleich finden sich hier starke Überschneidungen mit den Ergebnissen der fachwissenschaftlichen Dimensionen: Übergreifend verbindet Clara zu beiden Erhebungszeitpunkten nahezu alle vorgegebenen fachdidaktischen Konzepte direkt mit dem Schreibunterricht (vor dem Praxisblock den *Schreibauftrag* nicht, nach dem Praxisblock die *Textbeurteilung* nicht). Insgesamt realisiert sie zwar viele Begriffe und Propositionen, verknüpft diese aber kaum auf tiefere Hierarchiestufen.

Diese Tendenz zu den fachdidaktischen Dimensionen wandelt sich im Verlauf des Praxisblocks nicht: So bleibt ihr semantisches Netzwerk zu den **schreibdidaktischen Unterrichtskonzeptionen** exakt gleich, zur **Schreibkompetenz** nennt sie fast gleiche Teilkompetenzen (statt *Textsortenkompetenz* nun das *Textsortenwissen*), zum **Schreibauftrag** nennt sie im zweiten Erhebungszeitpunkt einige weitere Methoden bzw. Schreibanlässe, mit denen sie sich im Praxisblock auseinandergesetzt hat (*Fantasiereise*, *innerer Monolog*). Auffällig ist, dass die **Schreibentwicklung** in der ersten Concept-Map eine deutlich zentralere Rolle einnahm: Vor dem Praxisblock verbindet Clara sie mit den Dimensionen *Schreibkompetenz* und *Textbeurteilung*, nach dem Praxisblock nennt sie das Konzept *Phasenmodelle*, ohne aber auf spezifische Phasen zu rekurrieren.

Die *Schreibkompetenz* birgt im Verbund mit der **Textbeurteilung** die interessantesten Veränderungen innerhalb ihres semantischen Netzwerk zu den fachdidaktischen Wissensbereichen. So kann aufgezeigt werden, dass Clara die genannten Dimensionen nach dem Praxisblock direkt aufeinander bezieht: Die *Schreibkompetenz* „bestimmt“ die *Textbeurteilung*. Diese Anordnung soll im Spezifischen näher beleuchtet werden. Zwar ordnet sie wie oben angedeutet die genannten Teilbereiche der *Schreibkompetenz* in beiden Concept-Maps ähnlich an, dafür nennt Clara zum zweiten Erhebungszeitpunkt aber einzelne *Kriterien*, die sie an Teilbereiche der Schreibkompetenz anlehnen. Dem entgegen steht, dass sich in der ersten Concept-Map die *Schreibentwicklung* noch auf die *Schreibkompetenz* und auf die *Textbeurteilung* „auswirkt“. Es gilt zu klären, warum Clara nach dem Praxisblock die beiden Dimensionen enger miteinander zulasten der *Schreibentwicklung* verknüpft.

	1. Erhebungszeitpunkt		2. Erhebungszeitpunkt	
	Geht aus von	Führt zu	Geht aus von	Führt zu
Schreibkompetenz	<ul style="list-style-type: none"> • Schreibunterricht • Schreibentwicklung 	<ul style="list-style-type: none"> • Grammatische Kenntnisse • Rechtschreibung • Textkenntnisse • Adressatenbezug • Textsortenkomp. 	<ul style="list-style-type: none"> • Schreibunterricht 	<ul style="list-style-type: none"> • Grammatische Kenntnisse • Rechtschreibung • Textkenntnisse • Adressatenbezug • Textsortenwissen • Textbeurteilung
Schreibentwicklung	<ul style="list-style-type: none"> • Schreibunterricht 	<ul style="list-style-type: none"> • Phasenmodell • Schreibkompetenz • Textbeurteilung 	<ul style="list-style-type: none"> • Schreibunterricht 	<ul style="list-style-type: none"> • Phasenmodelle
Schreibdidaktische Unterrichtskonzeptionen	<ul style="list-style-type: none"> • Schreibunterricht 	<ul style="list-style-type: none"> • Freies Schreiben • Kreatives Schreiben • Integratives Schr. 	<ul style="list-style-type: none"> • Schreibunterricht 	<ul style="list-style-type: none"> • Freies Schreiben • Kreatives Schreiben • Integratives Schr.
Schreibauftrag	<ul style="list-style-type: none"> • Schreibdidaktische Konzeptionen 	<ul style="list-style-type: none"> • Schreibkonferenz • Lesetagebuch • Textmuster und Textsorten 	<ul style="list-style-type: none"> • Schreibunterricht • Schreibprozess 	<ul style="list-style-type: none"> • Schreibkonferenz • Lesetagebuch • Fantasiereise • Innerer Monolog • Schreibenlass
Textbeurteilung	<ul style="list-style-type: none"> • Schreibunterricht • Schreibentwicklung 	<ul style="list-style-type: none"> • Kriterienkataloge 	<ul style="list-style-type: none"> • Schreibkompetenz 	<ul style="list-style-type: none"> • Kriterien <ul style="list-style-type: none"> ○ Leistungsstand ○ Grammatik ○ Aufbau ○ Inhalt ○ Stil ○ Adäquat

Tabelle 27: Direkter Vergleich der fachdidaktischen Dimensionen aus Claras Concept-Maps

In einem zweiten Schritt werden die Concept-Maps auf ihre Veränderungen in der Zunahme ihrer gültigen Begriffe und ihrer Propositionsgüte nach dem im Abschnitt 6.3.1 dargestellten Verfahren überprüft. Daraus ergibt sich Tabelle 28:

	1. Erhebung	2. Erhebung	Veränderung
Fachw. Begriffe	16	18	+2
Fachd. Begriffe	12	20	+8
Gesamt Begriffe	28	38	+10
Fachw. Propositionen	57	81	+24
Fachd. Propositionen	66	78	+12
Gesamt Propositionen	123	159	+36
Gesamtwert	151	197	+46

Tabelle 28: Gültige Begriffe und Propositionsgüte aus Claras Concept-Maps

Zum ersten Erhebungszeitpunkt kann Clara mit 16 deutlich mehr gültige Begriffe aus dem fachwissenschaftlichen Bereich nennen als aus dem fachdidaktischen Bereich (12). Allerdings wächst zum zweiten Erhebungszeitpunkt die Anzahl der gültigen Begriffe aus dem fachwissenschaftlichen Wissensbereich minimal um 2 auf 18 an, die im fachdidaktischen Wissensbereich hingegen um 8 auf einen Wert von 20. Damit steigt die Anzahl der genannten Begriffe insgesamt im Verlauf der Praxisphase um 10 an, dabei deutlich stärker im fachdidaktischen als im fachwissenschaftlichen Bereich.

Die Ergebnisse zur Propositionsgüte stehen dem diametral gegenüber: Zum ersten Erhebungszeitpunkt verbindet sie mit einem Wert von 66 mehr fachdidaktische Begriffe sinnvoll miteinander als aus dem fachwissenschaftlichen Bereich (57). Zum zweiten Erhebungszeitpunkt wächst die Anzahl der sinnvollen Propositionen aus dem fachwissenschaftlichen Bereich um 24 auf einen Wert von 91 an, die sinnvollen Propositionen aus dem fachdidaktischen Bereich steigen nur moderat um 12. Damit steigt die Propositionsgüte vom ersten zum zweiten Erhebungszeitpunkt um einen Wert von 36, dabei im fachwissenschaftlichen Bereich doppelt so hoch wie im fachdidaktischen Bereich.

Zusammengefasst nennt Clara in der ersten Concept-Map eine höhere Anzahl von fachwissenschaftlichen Begriffen. Beide Bereiche wachsen zum zweiten Erhebungszeitpunkt an, dabei aber deutlich stärker im fachdidaktischen Bereich. Bei der Propositionsgüte ist es umgekehrt, die Anzahl der fachdidaktischen Verknüpfungen ist im ersten Erhebungszeitpunkt höher, das Ergebnis verändert sich aufgrund eines starken Anstiegs der fachwissenschaftlichen Propositionsgüte allerdings zum zweiten Erhebungszeitpunkt. Daher kann die zweite Annahme also bestätigt werden.

7.8.2 Interviews

Clara studiert Germanistik mit dem Ziel, Realschullehrerin zu werden. Dieser Berufswunsch wirkt sich spürbar auf ihre Perspektive zu den einzelnen Dimensionen des Schreibunterrichts aus. Einen großen Stellenwert nimmt für sie der Aufbau von Literalität ein. Diese Zielsetzung stellt für sie eine erste grundlegende Ebene des Schreibunterrichts dar. Innerhalb der **Schreibkompetenz** fokussiert sie beispielsweise die Teilkompetenzen *Syntax* und *Orthographie* und hebt sie bereits zum ersten Erhebungszeitpunkt gesondert hervor. Ihre Überlegung dahinter ist, dass ihre Schüler nach der Schule innerhalb der Gesellschaft (z. B. im Beruf) orthographisch korrekt und konzeptionell schriftlich schreiben können sollen:

Naja, grundsätzlich sollten sie das deutsche Sprachsystem beherrschen, sprich Orthographie und Syntax. Das wäre auf jeden Fall wichtig, weil die Schüler ja jetzt gerade im Bereich Haupt- und Realschule, die mehr praxisbezogen sind, in einen Beruf gehen wollen und dann auch Praktika machen. Und es wäre mir persönlich peinlich als Lehrer, wenn die dann nicht richtig schreiben könnten. Sie müssen jetzt nicht perfekt schreiben können, aber man muss schon etwas in der Richtung auf jeden Fall draufhaben. Damit man sich jetzt in der Gesellschaft, in dieser Norm auch bewegen kann. (Clara 1, Abs. 12)

Der Aufbau von Literalität, gestützt durch die Teilkompetenzen *Syntax* und *Orthographie*, ist der von ihr gelegte Schwerpunkt zur Dimension *Schreibkompetenz*. Nach dem Praxisblock verdeutlicht sie das anhand konkreter **Schreibaufträge**. Die Umsetzung erfolgt in Form eines trainingsbasierten Vorgehens, indem zuvorderst basale Schreibfertigkeiten geübt werden sollen:

Beim Schreibunterricht hatten wir definitiv das Groß- und Kleinschreiben, aber auch die Interpunktion. Die ist ja auch immer wieder leider Gottes ein großes Thema bei den Schülern. Das haben wir in Form von Arbeitsblättern oder verschiedenen Aufgaben mit kleineren Texten partiell behandelt. Dass sie anhand von diesem Text NUR Groß- und Kleinschreibung behandeln oder nur die Interpunktion. [...] Da habe ich mit Arbeitsheft und Arbeitsblättern gearbeitet, die direkt im Lehrerzimmer auch sind. Bei der Groß- und Kleinschreibung hatten wir Nomen, aber auch zum Beispiel wie Verben zu Nomen werden können, und das hatten wir auch mit Adjektiven. Also immer diese Umformung: Wann werden sie großgeschrieben, warum werden sie großgeschrieben? Daran haben wir viel gearbeitet mit den Schülern. (Clara 2, Abs. 20)

Im Rückblick sind ihre Erfahrungen mit der Vorgehensweise eher negativ, weil ihre Schüler innerhalb der Übung zwar das Aufgabenfeld (in diesem Fall die Substantivierung von Verben) beherrschen, außerhalb der Trainingssituation aber in alte Muster zurückzufallen und die gleichen Fehler wiederholen. Dementsprechend ratlos verbleibt sie in der Frage, wie man eine Verbindung zwischen beiden Settings herstellen kann.

Auch die Dimension **Schreibprozess** wurde in dieser von Clara so genannten „ersten“ basalen Ebene des Schreibunterrichts behandelt. Sie kann das Schreibprozessmodell von Flower und Hayes (1980) beschreiben, wendet sich aber entgegen der Interdependenz der drei Phasen jeder einzelnen im Besonderen zu. Vor dem Praxisblock beschreibt sie folgende mögliche Vorgehensweise:

Ich würde es auf jeden Fall in Etappen machen, dass ich die drei (...) (Ebenen?), also das Planen, Schreiben, Überarbeiten, dass ich die drei Ebenen auf jeden Fall splitte und konkret anspreche und auch einzelne Übungen dazu mache. Wie plane ich jetzt etwas, wie überarbeite ich jetzt etwas? Alleine der Schreibprozess ist ja schon etwas ausführlicher und das Überarbeiten dann auch noch einmal. (Clara 1, Abs. 40)

Daran hält sie auch innerhalb des Praxisblocks fest, so dass diese Wissensbestände anscheinend keine Veränderung erfahren. Sie nennt dann verschiedene Umsetzungsvarianten und bezieht sie auf die einzelnen Phasen, indem sie ebenfalls auf ein trainingsbasiertes Vorgehen abzielt. Diese Konzeption von Schreibaufträgen, die mit den Teilkompetenzen *Syntax* und *Orthographie* sowie einem prozessbasierten Vorgehen verknüpft werden, bilden den von ihr ausgemachten ersten großen Komplex zum Schreibunterricht. Clara deutet mit der Überarbeitung aber ein Vorgehen an, dass sich auf einzelne Textsorten bezieht und auf die weiteren Dimensionen des Schreibunterrichts verweist:

Wenn ich jetzt Beispiele rein gebe: Ihr lest euch jetzt einen Brief durch, der voller Fehler ist, würdet ihr den jetzt so abgeben wollen? Oder eine Bewerbung zum Beispiel. Also dann wirklich auch wieder diesen Lebensbezug: Würdet ihr diese Bewerbung jetzt wirklich so abgeben wollen oder würdet ihr da noch etwas machen? So würde ich das machen wollen. (Clara 2, Abs. 40)

Die Settings außerhalb des Trainings beziehen sich auf das konkrete Schreiben von **Textmuster** und **Textsorten**. Hier verknüpft Clara die Dimensionen sehr ähnlich. Sie bezieht im zweiten Interview die Textsorten (im Beispiel das *Rezept*) auf die Teilkompetenz *Textsortenkenntnis*, die in ihrer Unterrichtsreihe gefördert werden soll:

Aber jetzt zum Beispiel mit dem Rezept, das ging es auch um Textsortenkenntnis. Aber da hatten wir jetzt nichts speziell nochmal mit der Groß- und Kleinschreibung. Da war es eben wichtig, dass sie die Textsorte kennenlernen. Also sie kannten die natürlich schon, aber speziell jetzt zu betiteln: Das ist das und das und das der Aufbau. Das war wichtig und auch der Inhalt, also wie sie es aufbauen und wofür sie es brauchen. Und auch adressatenbezogen: Worauf müssen sie achten? (Clara 2, Abs. 22)

Im obigen Zitat versucht sie mit dem Adressatenbezug zu verdeutlichen, ob bzw. wofür eine Textsorte situativ gebraucht werden kann. Sie unterscheidet die Textsortenkompetenzen

danach, inwiefern sie für ihre Schüler im gesellschaftlichen Leben relevant sind. Ein Beispiel dafür findet sich schon im ersten Interview:

Ein Brief oder eine Bewerbung sind da auf jeden Fall wichtiger. Klar muss man auch Erzählungen machen. Also das KANN alles wichtig sein, aber wenn man in Richtung Praxisbezug geht, dann weniger. (Clara 1, Abs. 18)

Nach dem gleichen Argumentationsmuster äußert sich Clara zur Dimension **Textbegriff**, zu der sie in beiden Erhebungszeitpunkten auf mediale und konzeptuelle Unterschiede von Koch und Oesterreicher (1985) und zur besonderen Kommunikationssituation von Texten im Sinne Ehlich's (1983) rekurriert. Obwohl es sich hierbei um Grundlagen zum Schreiben von Texten handelt, gelingt es ihr, diese Dimension nach dem Praxisblock auf den relevanten praktischen Nutzen für ihre Schüler zu konkretisieren. Sie beschreibt ein Beispiel mit der Textsorte *Brief*, in der je nach Adressat eine konzeptuell andere Schriftlichkeit adäquat ist:

Wir hatten das in der Klasse Sechs auch noch mit dem Brief zum Beispiel. Also da muss der Aufbau natürlich stehen: Wie wird ein Brief geschrieben? Das ist natürlich auch ein Unterschied welche Art von Brief ich da gerade schreibe. Dementsprechend muss ich das ja auch wieder anders schreiben. Wenn ich einem Freund schreibe, dann schreibe ich ja anders als zu einer Behörde. [...] Das ist nicht einfach für die gewesen. Also diesen Komplex Brief zu erfassen, mit Briefkopf, Anrede, dass es da Unterschiede in der Sprache gibt, das war für viele in der Komplexität auch nicht klar. (Clara 2, Abs. 44)

Dabei wird das Schreiben selbst von ihr als sehr wichtig eingestuft, für dessen Umsetzung sie insbesondere auf verschiedene **schreibdidaktische Unterrichtskonzeptionen** verweist. Sie kann mehrere verschiedene Varianten nennen und unterscheidet zwischen eher motivierenden Konzeptionen, wie dem *freien* oder *kreativen Schreiben* und enger gefassten, auf Textsorten bezogenen Konzeptionen wie dem *Aufsatzunterricht*. Vor dem Praxisblock beschreibt sie die genannte Trennung folgendermaßen:

Also das kreative, freie und integrative Schreiben, die ganzen Konzepte helfen natürlich dabei, um in das Schreiben reinzukommen. Und damit kann man dann auch die einzelnen Schritte aufbauen, die enger gefassten, also die Inhaltsangabe zum Beispiel, und da dann langsam hingehen. (Clara 1, Abs. 88)

Auf die gleichen Aspekte bezieht sie sich auch nach dem Praxisblock, indem sie besonders die konzeptionellen Umsetzungen hilfreich findet, die ihre Schüler zum Schreiben motivieren. Mit dieser Unterscheidung zieht sie eine Grenze zwischen den basalen Schreibkompetenzen, die auf syntaktische und orthographische Teilbereiche der Schreibkompetenz aufbauen, und den eher textsortenspezifischen Aspekten der Textbeurteilung.

Die Textsorten selbst unterscheidet sie nach ihrer **Textfunktion**, welche sie nach pragmatischen Gesichtspunkten betrachtet. So entsteht Textsortenkompetenz zum einen über das Wissen, wie eine bestimmte Textsorte aufgebaut ist, zum anderen über das Wissen wofür und wie man sie einsetzt. Zum ersten Erhebungszeitpunkt bezieht sie die drei skizzierten Dimensionen nicht aufeinander, sondern begründet die beiden Dimensionen Textsorten und Textfunktion eher normativ:

Natürlich sollten sie auch die Textsorten kennen, welche es alle gibt. Damit sie auch später unterscheiden können: Wie schreibe ich jetzt einen Bericht? Oder wie berichte ich jemanden etwas? Das sollten sie auf jeden Fall auch können. (Clara 1, Abs. 14)

Zum zweiten Erhebungszeitpunkt verknüpft sie die Funktion mit der Textsorte und mit dem Schreibauftrag, indem sie pragmatische Gesichtspunkte wie die Relevanz und den Zweck der Schreibaufgabe über die Funktion herstellt:

Da kann ich ganz gut auf einen Steckbrief verweisen, den sollten sie auch mal schreiben. Da sollten sie mich informieren oder den Adressaten. Wir hatten das anhand von einem Fahndungsfoto, das sollte also die Polizei und die Gesellschaft informieren, da wussten sie, sie müssen alles detailliert und genau beschreiben, was zu der Person gehört, die gesucht wird. Damit auch jeder die genau erkennen kann. Das war natürlich in der Vorgangsbeschreibung mit drin, in dem Ganzen. Da war das Informieren von der Funktion her auf jeden Fall ganz stark. [...] Das wäre jetzt so ein Beispiel, dass die Funktion der Aufgabe immer verbindet zur Textfunktion. Also wir haben auch immer erklärt, WARUM sie das jetzt machen sollen. Oder erklären lassen: Warum muss jetzt das Fahndungsfoto genau beschrieben werden? (Clara 2, Abs. 50)

Alle beschriebenen Dimensionen finden dann Berücksichtigung in der Dimension **Textbeurteilung**. In ihren Aussagen im ersten Interview nimmt sie dabei noch einen besonderen Bezug auf die beiden Teilkompetenzen *Orthographie* und *Syntax*, die bei ihr wie beschrieben eine exponierte Rolle einnehmen. Clara deutet aber schon an, dass die Kriterien Rechtschreibung und Grammatik in der Bewertung von Texten in der Sekundarstufe eine geringe Rolle einnehmen. Dafür kann sie jedoch zahlreiche weitere Kriterien nennen, die sie in Form eines eigenen Kriterienkatalogs (in Orientierung an die textsortenspezifischen Kriterienkataloge von Becker-Mrotzek & Böttcher 2009) zusammengestellt hat. Den genannten Kriterienkatalog hat sie in einem universitären Seminar kennengelernt (vgl. 7.6). Ihrer Meinung nach handelt es sich um eine gute Vorlage, die allerdings an die spezifische Aufgabe und an die Klassensituation angepasst werden muss. Sie reflektiert die Bewertung von Texten wie folgt:

Ja, die Objektivität... Also man muss, das habe ich im Praktikum jetzt festgestellt, den Leistungsstand der Klasse oder der Schüler berücksichtigen. Also in welchem Kurs oder Klasse befinde ich mich jetzt gerade? Anhand dessen muss man wirklich sehen: Der Schwerpunkt ist der Inhalt, gnadenlos. Dann auch der Aufbau, Stil, wie sie eben geschrieben haben. Weniger die Grammatik, das war von der prozentualen Verteilung wie ich benote ganz weit unten. Es ist aber trotzdem schwer die Objektivität beizubehalten, weil man die Schüler kennengelernt hat. Da gibt es Schüler, da WEISS man: Die können das eigentlich. Die werden dann aber abgelenkt oder können sich nicht gut konzentrieren und bieten mir dann in der Situation ein schlechteres Ergebnis als sie eigentlich könnten. (Clara 2, Abs. 80)

Mit den genannten Anpassungen beschreibt sie Differenzierungen, die sich auch innerhalb ihrer Aussagen zur **Schreibentwicklung** eingliedern lassen. Clara erinnert sich dabei zum ersten Erhebungszeitpunkt an verschiedene Modelle und verweist darauf, dass sie zur Diagnose der Schreibfähigkeiten genutzt werden können. Die Verknüpfung zu den Textsorten erfolgt über ihre Überlegung, eine Leistungsstandüberprüfung durchzuführen, um anschließend jeden einzelnen Schüler systematisch in seinen Schreibkompetenzen fördern zu können. Damit beschreibt sie eine Systematik, die sie auch nach dem Praxisblock wiederholt. Sie räumt aber ein, dass eine entsprechende Vorgehensweise sehr komplex ist. So reflektiert sie, dass ihre Diagnosen eher auf Beobachtung, Erfahrung und vorherigen Einschätzungen beruht haben:

Da ist es dann ganz wichtig, dass muss ich nochmal jetzt nach dem Praktikum sagen, dass man sich vorher den Leistungsstand anguckt. Das ist von Klasse zu Klasse total unterschiedlich. Und wie gesagt, dann kann man auch ganz gut differenzieren. Wir wussten ja auch irgendwann, wer jetzt von der Leistung her wie ist. Und dass man eben da nochmal fordert und fördert. (Clara 2, Abs. 32)

Obiges Zitat fasst ihre Aussagen in den Interviews gut zusammen: Es wird deutlich, dass Clara um ein systematisches Vorgehen bemüht ist. Wie dargestellt gliedert sie die Dimensionen in zwei hierarchisch aufeinander aufbauende Stufen. In der ersten Stufe wird der Aufbau von Literalität fokussiert, in denen trainingsbasiert grundlegende Schreibfertigkeiten geübt werden sollen. Die zweite Stufe fokussiert das Schreiben selbst. Hier sollen die Schüler die Umsetzung von pragmatisch relevanten Textsorten lernen. In beiden Ebenen wird deutlich, dass sie dabei ein Ideal von Mündigkeit im Blick hat, welches ihre Schüler befähigen soll nach der Schule am gesellschaftlichen Leben zu partizipieren. Die klare Trennung der beiden Stufen findet sich in ähnlicher Weise auch bei Sonja und zeigt möglicherweise Auswirkungen von Fachinhalten der Sekundarstufe auf das semantische Netzwerk zum Schreibunterricht.

7.8.3 Zusammenfassende Interpretation

Im Folgenden werden die Ergebnisse aller drei Instrumente auf die beiden Annahmen aus der Fragestellung bezogen. Die Annahme eines stärker verknüpften fachwissenschaftlichen Wissens kann bestätigt werden. Clara hat in der Summe von Begriffen und Propositionsgüte einen leicht höheren Anstieg innerhalb der fachwissenschaftlichen Wissensbereiche. Betrachtet man allerdings Begriffe und Propositionsgüte getrennt voneinander, zeigen sich auffällige Unterschiede: Im Falle der Konzepte kann Clara in der ersten Concept-Map zwar mehr sinnvolle fachwissenschaftliche Begriffe nennen, allerdings steigt die Anzahl der fachdidaktischen Begriffe in der zweiten Concept-Map stark an, so dass sie nach dem Praxisblock mehr fachdidaktische Begriffe nennen kann. Dem stehen die Ergebnisse zur Propositionsgüte jedoch diametral gegenüber: hier kann sie anfangs die fachdidaktischen Wissensbereiche zahlreicher verbinden, während sich danach zahlreiche Beziehungen zwischen den fachwissenschaftlichen Konzepten zeigen. Die Ergebnisse sind in interessant und lassen sich vor allem anhand der Dimension Textbeurteilung erläutern:

Der deutlich höhere Anstieg der fachdidaktischen Begriffe zeigt sich vor allem daran, dass Clara in der ersten Concept-Map zur Textbeurteilung das Konzept Kriterienkataloge nennt, die sie in der zweiten Concept-Map einzeln ausdifferenziert. Interessant ist, dass sie die genannten Kriterien an die Teilbereiche der Schreibkompetenz anlehnt (*Grammatische Kenntnisse* mit *Grammatik*, *Textwissen* mit *Aufbau und Stil*, *Textsortenwissen* mit *Textsortenadäquatheit*). Die enge Verknüpfung von Schreibkompetenz und Textbeurteilung zeigt sich auch in einer direkten propositionalen Verknüpfung (die *Schreibkompetenz* „bestimmt“ die *Textbeurteilung*), die vor dem Praxisblock noch nicht existierte. An dieser Stelle fand sich dafür eine Verbindung zur *Schreibentwicklung*, die als Dimension vor dem Praxisblock eine deutlich prominentere Rolle eingenommen hat und auch mit der Schreibkompetenz verbunden wurde. Diese Beobachtungen aus den Concept-Maps korrelieren mit ihren Aussagen in den Interviews nach dem Praxisblock. Clara unterscheidet konstant zu beiden Erhebungszeitpunkten zwischen zwei hierarchisch aufeinander aufbauenden Ebenen des Schreibunterrichts: die erste Ebene umfasst das Erlangen von Schreibfertigkeiten, die zweite Ebene das Schreiben selbst. Der ersten Ebene ordnet sie die Subkompetenzen Syntax und Orthographie zu, der zweiten Ebene Textwissen und Textsortenwissen. Dadurch eröffnen sich zahlreiche Möglichkeiten zu Verknüpfungen mit anderen Dimension, die sie auch vollzieht.

Zu den für die erste Ebene eher wichtigen basalen Teilbereichen wie Syntax und Orthographie bemerkt sie, dass sie innerhalb der Bewertung in der Sekundarstufe keine große Gewichtung erfahren. Da ihr der Aufbau von literalen Kompetenzen aber am Herzen liegt, handelt es sich für sie um besonders wichtige Teilkompetenzen. Anders verhält es sich zur Schreibentwicklung, zur der sie eingangs einige differenzierende Maßnahmen im Sinne einer systematischen Diagnose nennt, ihr Vorwissen im Praxisblock allerdings zugunsten eines auf Beobachtung beruhenden Vorgehens verwirft. Beide Dimensionen werden also wenig handlungsrelevant, dennoch zeigt sich in der zweiten Concept-Map eine exponierte Position von Syntax und Orthographie. Dieses Ergebnis bestätigt, dass die eigenen normativen Setzungen (im Sinne der „Philosophie des Unterrichtsfachs“, vgl. 3.1.2) eine wichtige Rolle auf das semantische Netzwerk des Unterrichtsgegenstands spielen.

Innerhalb der zweiten Ebene, welche das Schreiben thematisiert, finden sich hingegen verdichtete Wissensbestände. In diesem Fall können wie bei Nike oder Ines stabile Wissensdispositionen ausgemacht werden, auf dessen Grundlage sich darauf bezogene Wissensbestände als Konkretisierungsphänomen ausdifferenzieren: So nennt sie die Subkompetenzen *Textwissen* und *Textsortenwissen* bzw. die Kriterien *Aufbau*, *Stil* und *Textsortenadäquatheit*, die sie nach dem Praxisblock mit den Dimensionen *Textmuster* und *Textsorten* sowie *Textfunktionen* verknüpfen kann. Die beiden letztgenannten Dimensionen scheinen dabei das Fundament zu bilden, da sie sich in beiden Erhebungszeitpunkten stabil zeigen – ihrer Argumentation nach soll der Schreibunterricht die Schüler befähigen, relevante Textsorten anhand ihrer Funktion adäquat umzusetzen.

Wie beschrieben wird ersichtlich, dass Clara die Textbeurteilung als zentrale Dimension auffasst und auf verschiedene andere Dimensionen aus beiden Ebenen bezieht. Viele dieser Dimensionen scheinen stabil zu sein und ein solides Fundament für die Ausdifferenzierung zu bilden. Daher kann als Fazit die erste Annahme bestätigt werden. Das zeigt sich auch zu Dimension *Textbeurteilung*, zu der Clara ihr Vorwissen aus einem Seminar der Universität aktiviert. Sie hat während der Praxisphase einen eigenen Kriterienkatalog (in Orientierung an die textsortenspezifischen Kriterienkataloge von Becker-Mrotzek & Böttcher 2009) zusammengestellt. Auf die Idee ist sie durch ein Seminar zur Bewertung von Texten gekommen, in denen sie verschiedenen Kriterien im Rahmen von Textsortenkompetenzbestimmungen kennengelernt haben (vgl. 7.6). In diesem Fall zeigt sich daher ein idealer Prototyp dafür, wie die für das GHR 300 erhoffte Verzahnung von universitären Wissensbeständen und schulpraktischen Erfahrungen funktionieren kann.

7.9 Einzelfallanalyse Sonja

Sonja ist zum Zeitpunkt der Studie 25 Jahre alt und studiert die Fächer Germanistik und ev. Religion im ersten Mastersemester auf Hauptschullehramt. Neben Clara ist sie daher die einzige Probandin, die auch Schreibunterricht in der Sekundarstufe durchführt. Sie hat eine Menge pädagogischer Erfahrungen, die sich über viele Bereiche erstrecken: unter anderem betreut sie neben dem Studium verschiedene Personengruppen, darunter Geflüchtete, Demenzkranke und Kinder mit Behinderung und Verhaltensauffälligkeiten. Vor ihrem Studium hat sie ein achtmonatiges Praktikum in einer Hauptschule absolviert, welches in ihr den Wunsch weckte, Hauptschullehrerin zu werden. Innerhalb dieser Schulform gibt sie auch Nachhilfeunterricht für einen Schüler in der achten Klasse. Dazu arbeitet sie noch ehrenamtlich in einer ev. Kirchengemeinde (z. B. Betreuung von Konfirmandenfreizeiten).

Die Entscheidung Hauptschullehrerin zu werden lässt sich auch anhand der von Sonja gewählten Studieninhalte feststellen. Neben den obligatorischen, curricular aufeinander aufbauenden deutschdidaktischen Vorlesungen an der Universität Oldenburg hat sie einen Schwerpunkt auf für die Hauptschule relevante Bereiche für die Sekundarstufe gelegt. Insbesondere finden sich hier Seminare zur systematischen Kompetenzförderung in der Lese- und Sprachdidaktik und auch zum Bereich Deutsch als Fremd- bzw. Zweitsprache. In diesem Kontext kann sie sich an zahlreiche schreibdidaktische Wissensbestände erinnern, beispielsweise hat sie Wissensbestände zu Dimension Schreibentwicklung und kann verschiedene Schreibentwicklungsmodelle benennen, auch hat sie sich mit verschiedenen Textsorten und methodischen Umsetzungen beschäftigt. Im Rahmen der Kompetenzorientierung kennt sie auch auf Kriterien basierende Bewertungsmöglichkeiten für Texte. Dabei fällt auf, dass sie die verschiedenen Wissensbereiche aufeinander bezieht, so dass insgesamt von einem gut verknüpften Vorwissen zum Schreibunterricht ausgegangen werden darf.

Tragisch ist, dass Sonja dieses Wissen in der Praxisphase kaum anwenden konnte. Zwar hat Sonja insgesamt sieben Doppelstunden zum Schreiben unterrichtet und elf hospitiert, diese waren aufgrund einer unglücklichen Praktikumskonstellation mit ihrer Mentorin allerdings suboptimal abgelaufen. Ihre Mentorin war selbst noch Berufsanfängerin und nach Sonjas Einschätzung unsicher mit ihrem eigenen Unterricht. Statt dieser Unsicherheit aber offen zu begegnen trat sie umso resoluter auf und hat Sonja wenig Freiheiten zum Ausprobieren ihres eigenen Unterrichts gelassen.

Ursprünglich war geplant, dass Sonja in einer siebten Klasse eine konzeptionell integrative Unterrichtsreihe zum Roman „Damals war es Friedrich“ von Hans Peter Richter durchführt. Zielsetzung sollte es sein, dass sich die Schüler in einem Lesetagebuch kreativ mit der Lektüre auseinandersetzen, und dabei spielerisch und motiviert verschiedene Textsorten kennenlernen. Bezogen auf die äußeren Vorgaben (integrative Konzeption, Lesetagebuch, der Roman „Damals war es Friedrich“) ist es dabei auch geblieben, allerdings war ihrer Mentorin die Umsetzung zu frei, weshalb sie auf eine stärkere aufsatzorientierte Umsetzung insistierte. Diese Wendung begründete sie mit dem schulinternen Curriculum, nach dem in der siebten Klassenstufe verschiedene Textsorten erlernt werden sollen. Aus diesem Grund hat sie die Unterrichtsreihe bereits geplant und dann Sonja einzelne Stunden zum Sammeln von Unterrichtspraxis überlassen. Trotz dieser Gängelung konnte Sonja sich mit einer großen Bandbreite von Themen auseinandersetzen: unter anderem hat sie mit den Schülern einen inneren Monolog und einen persönlichen (d. h. konzeptionell mündlichen) Brief zu einer Romanfigur geschrieben, die Erzählperspektiven zu ausgewählten Szenen untersucht, und auch eine Rezension über das Buch unter Berücksichtigung der Methode *Schreibkonferenz* geschrieben. Allerdings waren die Materialien aufgrund der besonderen Situation von der Mentorin vorgegeben: neben dem Primärtext hat sie mit bereits fertigen Merkblätter aus dem Schulbuch und mit Materialien aus dem Internet gearbeitet, von denen sich aufgrund des besonderen schulkanonischen Status des Romans eine Vielzahl finden lässt. Da Sonja sich in die Stunden aber kaum noch selbst einbringen konnte, ist es nicht verwunderlich, dass sie ihren persönlichen Lernzuwachs ausschließlich mit „(sehr) gering“ bewertet. In den meisten Fällen hätte sie den Unterricht selbst anders gestaltet, da sie die Konzeption viel zu festgelegt, und die Schreibaufträge, speziell die Schreibanlässe, hanebüchen fand.

Aus diesem Grund hat Sonja sich frühzeitig während der Praxisphase noch nach anderweitigen Unterrichtserfahrungen umgesehen. Sie konnte daher noch den Schreibunterricht einer weiteren Lehrperson in einer achten Klasse hospitieren. Hier hat sie ebenfalls eine aufsatzbasierte Konzeption beobachtet (geschrieben wurde eine Inhaltsangabe und eine Charakterisierung), fand die Umsetzung aber deutlich ansprechender. Das liegt zum Teil daran, dass sie mit dieser Lehrkraft die Stunden vorbesprechen konnte, und sich auch innerhalb des Unterrichts einbringen durfte (z. B. durch Beantworten von Fragen, Leisten von Hilfestellungen während der Schreibprozesses oder auch das Betreuen einzelner Kleingruppen). Die Lernzuwächse schätzt sie hier deshalb meistens „hoch“ ein, so dass schulpraktische Lernkonstellationen nach Sonjas eigener Einschätzung insbesondere dann effektiv sind, wenn keine Irritationen oder Verunsicherungen auftreten.

7.9.1 Concept-Maps

In einem ersten Schritt werden die Concept-Maps von Sonja⁵² tabellarisch miteinander verglichen, um Veränderungen, die ursächlich in einem Zusammenhang mit der Praxisphase stehen können, zu rekonstruieren. Die Darstellung bezieht sich auf die genannten Begriffe (kursiviert) und die gewählten Verknüpfungen (in Anführungsstrichen) und erfolgt getrennt nach den fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Wissensbeständen. Die entsprechenden Tabellen 29 und 30 finden sich nachfolgend.

Insgesamt gelingt es Sonja eine vergleichsweise hohe Anzahl von Konzepten und Propositionen zu den fachwissenschaftlichen Dimensionen zu realisieren. Allerdings finden sich im Vergleich der beiden Erhebungszeitpunkte keine großen Unterschiede: Übergreifend ordnet sie den Dimensionen **Schreibprozess**, **Textbegriff** und **Textfunktion** ähnliche Begriffe zu. Zwar ändert sie den Wortlaut (z. B. von *Planung* zu *Planungsphase* im *Schreibprozess*, von *mediale Unterscheidung* zu *medial* im *Textbegriff* oder von *unterhalten* zu *unterhaltend* in der *Textfunktion*), dies hat für die genannten Konzepte jedoch keine neuen semantischen Bedeutungen zur Folge. Allerdings lassen sich in der Struktur zum Teil Differenzen feststellen, da sie vor dem Praxisblock die vorgegebenen Dimensionen stärker untereinander in Beziehung setzt. Zu nennen sind hier insbesondere der *Textbegriff*, der mit seiner *konzeptionellen Unterscheidung* Wissen zur *Textfunktion* „beinhaltet“, sowie die *Textfunktion* selbst, welche die *Textmuster* und *Textsorten* „bedingt“. Auf diese Bezüge verweist sie in der zweiten Concept-Map nicht mehr.

Dafür lässt sich ein auffälliger Zuwachs an Begriffen und Propositionsgüte zu den **Textmustern & Textsorten** verzeichnen: Sonja verwendet die Dimensionen zum ersten Erhebungszeitpunkt synonym, danach trennt sie zwischen beiden Konzepten. Die Trennung beinhaltet, dass sie jedem der genannten Textmuster eine Textsorte hinzufügt. Zusätzlich nennt sie nach dem Praxisblock das Textmuster *Anleitung* mit der dazugehörigen Textsorte *Spielanleitung*. Daher nehmen die *Textmuster* und *Textsorten* zum zweiten Erhebungszeitpunkt eine prominentere Stellung ein. Darauf verweist auch ihre exponierte Position, da sie von keiner anderen Dimension ausgehen, dafür aber zur *Textfunktion* und zum *Schreibprozess* führen, statt vice versa vor dem Praxisblock. Gründe hierfür werden in den weiteren Daten zu klären und zusammenfassend zu interpretieren sein.

⁵² Beide Concept-Maps von Sonja können im Anhang eingesehen werden.

	1. Erhebungszeitpunkt		2. Erhebungszeitpunkt	
	Geht aus von	Führt zu	Geht aus von	Führt zu
Schreibprozess	<ul style="list-style-type: none"> • Schreibunterricht 	<ul style="list-style-type: none"> • Planen • Formulieren • Überarbeiten 	<ul style="list-style-type: none"> • Schreibunterricht • Textsorten 	<ul style="list-style-type: none"> • Planungsphase • Formulieren • F. zum Überarbeiten • Schreibprodukt
Textbegriff	<ul style="list-style-type: none"> • Schreibunterricht 	<ul style="list-style-type: none"> • Dauerhaft • Mediale U. • Konzeptionelle U. • Textfunktion 	<ul style="list-style-type: none"> • Schreibunterricht 	<ul style="list-style-type: none"> • Dauerhaft • Medial • Konzeptionell
Textfunktion	<ul style="list-style-type: none"> • Textbegriff 	<ul style="list-style-type: none"> • Identitätsstiftung • Unterhalten • Informieren • Meinungsbildend • Textmuster 	<ul style="list-style-type: none"> • Textmuster 	<ul style="list-style-type: none"> • Identitätsstiftend • Unterhaltend • Informierend • Meinungsbildend
Textmuster und Textsorten	<ul style="list-style-type: none"> • Schreibunterricht • Textfunktion 	<ul style="list-style-type: none"> • Erzählung • Bericht • Beschreibung • Erörterung 	Nicht verbunden	<ul style="list-style-type: none"> • Erzählung <ul style="list-style-type: none"> ○ Roman • Bericht <ul style="list-style-type: none"> ○ Zeitungs. • Beschreibung <ul style="list-style-type: none"> ○ Vorgangsb. • Anleitung <ul style="list-style-type: none"> ○ Spielanl. • Argumentation <ul style="list-style-type: none"> ○ Erörterung • Schreibprozess • Textfunktion

Tabelle 29: Direkter Vergleich der fachwissenschaftlichen Dimensionen aus Sonjas Concept-Maps

Auch die fachdidaktischen Wissensbereiche werden miteinander verglichen und in Tabelle 30 dargestellt. Im Vergleich finden sich hier ähnliche Tendenzen: Insgesamt kann Sonja eine große Anzahl von Begriffen und Propositionen realisieren, die sich allerdings im Verlauf des Praxisblocks kaum verändern. Auch in der Struktur werden sie nahezu identisch angeordnet: So verbindet Sonja die **Schreibkompetenz** zu beiden Erhebungszeitpunkten mit dem Schreibunterricht und nennt zahlreiche Teilkompetenzen. Die **Schreibentwicklung** setzt sie ebenfalls mit dem Schreibunterricht in Bezug und rekonstruiert dazu beide Male einzelne Phasen des Schreibentwicklungsmodells von Bereiter (1980). Dieses nennt sie jedoch erst in der zweiten Concept-Map als Referenz und ordnet diesem die einzelnen Phasen zu. Die Anordnung zum **Schreibauftrag** bleibt allerdings nahezu identisch. Hier unterscheidet sie in beiden Fällen als einzige Probandin gemäß dem Dimensionskatalog zwischen *Lernaufgaben* und *Leistungsaufgaben*, denen sie nach dem Praxisblock noch das Kriterium *Kleinschrittigkeit* hinzufügt.

Auffälliger sind hingegen die Veränderungen zur *Textbeurteilung* und zu den *schreibdidaktischen Unterrichtskonzeptionen*: Zur **Textbeurteilung** nennt sie in der zweiten Concept-Map mit dem *Stil* ein weiteres Kriterium und mit der *Mehrfachbeurteilung* eine weitere Möglichkeit zur Umgangsweise und Bewertung von Textprodukten. Auf dem ersten Blick sind das keine auffälligen Unterschiede. Allerdings deutet sie mit den genannten Begriffen an, dass sie die Stilistik bewertet hat. Das ist erwähnenswert, da es sich beim Stil mit Verweis auf Abraham (2006) um ein eher veraltetes Beurteilungskriterium handelt. Ebenfalls nennt sie als einzige Probandin die Möglichkeit *Mehrfachbeurteilung*, um objektivere Bewertungen von Textprodukten zu gewährleisten. Dieser Spur wird ebenfalls in den Interviews und Protokollbögen nachgegangen.

Die **schreibdidaktischen Unterrichtskonzeptionen** verlieren vom ersten (hier sind sie mit keiner anderen Dimension verbunden und werden als Ausgangspunkt für die Dimensionen *Schreibauftrag* und *Textsorten* und *Textmuster* verwendet) zum zweiten Erhebungszeitpunkt ihre zentrale Stellung. Innerhalb ihrer Struktur ändert sich aber nichts, da Sonja beide Male die gleichen drei Konzeptionen *Aufsatzunterricht*, *freies* und *kreatives Schreiben* nennt. Da es sich um eine relativ stabile Wissensdisposition zu handeln scheint, drängt sich die Frage auf, warum Sonja die Dimension nach dem Praxisblock nicht mehr so zentral anordnet. Beispielsweise wäre es möglich, dass sie nicht handlungsrelevant waren. Diese These wird anhand der weiteren Daten untersucht.

	1. Erhebungszeitpunkt		2. Erhebungszeitpunkt	
	Geht aus von	Führt zu	Geht aus von	Führt zu
Schreibkompetenz	<ul style="list-style-type: none"> • Schreibunterricht 	<ul style="list-style-type: none"> • Motorik • Graphem-Phonem • Grammatisches W. • Orthographisches W. • Textsortenkompetenz 	<ul style="list-style-type: none"> • Schreibunterricht 	<ul style="list-style-type: none"> • Motorik • Graphem-Phonem • Grammatisches W. • Orthographische K. • Textsortenkomp.
Schreibentwicklung	<ul style="list-style-type: none"> • Schreibunterricht 	<ul style="list-style-type: none"> • Assoziatives Schr. • Reihendes Schreiben • Globale Kohärenzen • Epistemisches Schr. 	<ul style="list-style-type: none"> • Schreibunterricht 	<ul style="list-style-type: none"> • Phasenmodelle <ul style="list-style-type: none"> ○ Assoziativ ○ Reihendes Schreiben ○ Globale K. ○ Epistemisch
Schreibdidaktische Unterrichtskonzeptionen	Nicht verbunden	<ul style="list-style-type: none"> • Aufsatzunterricht • Freies Schreiben • Kreatives Schreiben • Schreibauftrag • Textmuster 	<ul style="list-style-type: none"> • Schreibunterricht 	<ul style="list-style-type: none"> • Aufsatzunterricht • Freies Schreiben • Kreatives Schreiben
Schreibauftrag	<ul style="list-style-type: none"> • Schreibdidaktische Konzeptionen 	<ul style="list-style-type: none"> • Lernaufgabe • Leistungsaufgabe • Textprodukt 	<ul style="list-style-type: none"> • Schreibunterricht 	<ul style="list-style-type: none"> • Lernaufgaben • Leistungsaufgaben • kleinschrittig
Textbeurteilung	<ul style="list-style-type: none"> • Textprodukt 	<ul style="list-style-type: none"> • Kriterien <ul style="list-style-type: none"> ○ Inhalt ○ Form ○ Aufbau ○ Textsorten 	<ul style="list-style-type: none"> • Schreibprodukt 	<ul style="list-style-type: none"> • Kriterien <ul style="list-style-type: none"> ○ Inhalt ○ Form ○ Aufbau ○ Textsorten ○ Stil • Mehrfachbeurteil.

Tabelle 30: Direkter Vergleich der fachdidaktischen Dimensionen aus Sonjas Concept-Maps

In einem zweiten Schritt werden die Concept-Maps auf ihre Veränderungen in der Zunahme ihrer gültigen Begriffe und ihrer Propositionsgüte nach dem im Abschnitt 6.3.1 dargestellten Verfahren überprüft. Daraus ergibt sich Tabelle 31:

	1. Erhebung	2. Erhebung	Veränderung
Fachw. Begriffe	14	21	+7
Fachd. Begriffe	20	23	+3
Gesamt Begriffe	34	44	+10
Fachw. Propositionen	61	88	+27
Fachd. Propositionen	75	81	+6
Gesamt Propositionen	136	169	+33
Gesamtwert	170	213	+43

Tabelle 31: Gültige Begriffe und Propositionsgüte aus Sonjas Concept-Maps

Die Veränderungen werden getrennt nach Begriffen und Propositionsgüte beschrieben: Sonja nennt zum ersten Erhebungszeitpunkt mehr sinnvolle Begriffe zum fachdidaktischen Wissensbereich. Zum zweiten Erhebungszeitpunkt wächst die Anzahl der gültigen Begriffe aus dem fachwissenschaftlichen Wissensbereich um 7 auf 21 an, die im fachdidaktischen Wissensbereich um 3 auf 23. Insgesamt steigt die Anzahl der genannten gültigen Begriffe im Verlauf der Praxisphase um 10, dabei stärker im fachwissenschaftlichen Bereich als im fachdidaktischen Bereich.

Die gleiche Tendenz findet sich auch in den Ergebnissen zur Propositionsgüte: Zum ersten Erhebungszeitpunkt werden mit einem Wert von 75 mehr fachdidaktische Begriffe sinnvoll miteinander verbunden als aus dem fachwissenschaftlichen Bereich mit einem Wert von 61. Zum zweiten Erhebungszeitpunkt wächst die Anzahl der sinnvollen Propositionen aus dem fachwissenschaftlichen Bereich um 27 allerdings auf einen Wert von 88 stark an, die sinnvollen Propositionen aus dem fachdidaktischen Bereich hingegen moderat um 6. Insgesamt steigt die Propositionsgüte im Verlauf der Praxisphase um einen Wert von 33. Von besonderem Interesse ist dabei der Anstieg im fachwissenschaftlichen Bereich.

Insgesamt kann Sonja damit vor dem Praxisblock deutlich mehr gültige fachdidaktische Begriffe realisieren, die sich nach dem Praxisblock durch einen starken Anstieg der fachwissenschaftlichen Begriffe aber annähern. Ebenso präsentiert sich das Ergebnis zur Propositionsgüte: Auch hier steigen die Verbindungen des fachwissenschaftlichen Bereichs deutlich stärker an, so dass das fachwissenschaftliche Wissen nach dem Praxisblock im Sinne der zweiten Annahme besser verknüpft ist.

7.9.2 Interviews

Für Sonja **ist Schreibkompetenz** die grundlegende Dimension des Schreibunterrichts, auf die sie in ihren Ausführungen viele andere Dimensionen bezieht. Insbesondere handelt es sich dabei um den Textbegriff, den Schreibprozess, sowie die Schreibentwicklung und die Textbeurteilung. In der Struktur zeigt sich dieser erste Komplex wie folgt: Sonja beschreibt zur Schreibkompetenz in beiden Interviews verschiedene Teilkompetenzen und erläutert sie. Zum ersten Erhebungszeitpunkt macht sie sich insbesondere stark für einen Aufbau der Syntax und Orthographie, welches ihrer Meinung nach notwendige Teilkompetenzen zum Texte schreiben sind:

Es ist mir schon wichtig, dass die Schülerinnen und Schüler auch richtig schreiben, also Orthographiekennnisse haben. Weil ich merke, dass das supersuperschlecht bei ungefähr 80 Prozent der Schüler ist. Und dass man da einfach mehr Kenntnisse hat, nicht einfach nur über schnöden Grammatikunterricht. Ich habe gerade selber keinen wirklichen Vorschlag wie man das besser machen kann, aber so wie das läuft funktioniert das halt nicht. Aber man kann ohne Orthographiekennnisse keinen ordentlichen Text schreiben, den andere verstehen. (Sonja 1, Abs. 16)

Die genannten Subkompetenzen sind für sie auch zum zweiten Erhebungszeitpunkt von Bedeutung. Hier verknüpft sie aber ihr Wissen weiterführend mit Aspekten des **Textbegriffs**. Dies geschieht erfahrungsbasiert, indem sie nach dem Praxisblock im Sinne des Kompetenzbereichs *Sprachgebrauch und Sprache reflektieren* überlegt, inwiefern den Schülern überhaupt bewusst ist, wie ein korrekter Satz auszusehen hat und klingen muss:

Ich könnte mir vorstellen, dass sie sich das selbst im Kopf vielleicht gar nicht richtig vorlesen und so merken: Das stimmt irgendwie überhaupt nicht. Also dass sie nicht erkennen, dass da kein grammatisches Muster drin ist und die Grammatik überhaupt nicht stimmt. Auch, dass das kein vollständiger Satz ist oder da irgendwie fünf Sätze aneinandergereiht sind, die aber überhaupt nicht zusammenpassen. Also denen fehlt irgendwie das Bewusstsein dafür: Wie klingt ein geschriebener Satz? Oder wie sieht ein geschriebener Satz aus? (Sonja 2, Abs. 12)

Ihr Wissen zum Textbegriff basiert in beiden Interviews auf die textlinguistischen Grundlagen der deutschdidaktischen Vorlesung im Bachelor (vgl. 6.5): Namentlich sind das der Textbegriff von Ehlich (1983) oder auch auf die konzeptionelle Unterscheidung von Texten nach Koch und Oesterreicher (1985). Im obigen Zitat wird ersichtlich, dass sie versucht diese Wissensbestände auf die schulische Realität zu beziehen. Ihrer Ansicht nach zeichnen sich schulische Texte über ihre konzeptionelle Schriftlichkeit aus:

Natürlich müssen sie irgendwie dieses konzeptionell Schriftliche beherrschen können, weil das ja auch später das ist, was im Beruf gefordert wird. Da erwartet keiner, dass sie eine Mail schreiben können als würden sie ihrem Kumpel schreiben, sondern da erwartet man den formellen Aufbau eines Briefes. Ja und Schule soll ja darauf vorbereiten, dass solche Sachen auch beherrscht werden. (Sonja 1, Abs. 58)

Abgesehen von diesem Exkurs zum Textbegriff macht sie zum zweiten Erhebungszeitpunkt die Erfahrung, dass viele der von ihr als notwendig erachteten Teilbereiche der Schreibkompetenz nicht als selbstverständlich angenommen werden können. Ihre Schüler haben z. B. noch Probleme mit der Orthographie, Syntax, aber auch mit dem motorischen Schreiben. Darüber wundert sie sich hinsichtlich des Sekundarstufenkontexts:

Ja, da müssen sie erst einmal Rechtschreibung neu oder wieder lernen. Dann fehlt auch grammatisches Wissen. Bei manchen ist auch wirklich das Schreiben an sich eine Katastrophe, dass sie irgendwie mit ihren Händen überhaupt nicht zurechtkommen (lacht). Also da fehlt es wirklich an Allem. (Sonja 2, Abs. 16)

Ihrem Wunsch nach wäre sie gerne gezielt und systematisch auf die einzelnen Bereiche eingegangen. Das war aber aufgrund der Praktikumskonstellation mit ihrer Mentorin nicht möglich (vgl. 7.7). Konkret musste sie sich an die Vorgaben ihrer Mentorin halten, die bereits eine zweiwöchige Unterrichtsreihe zur Grammatik geplant hatte, in der die genannten Themen untergebracht wurden. Die Umsetzung erfolgte mit vorgefertigten Materialien, die ihr zu unspezifische und insbesondere zu komprimiert aufgebaut waren. Im Rahmen dieser Kritikpunkte verweist sie auch auf einzelne Phasen des **Schreibprozesses**: Zum Beispiel bezieht sie die Überarbeitungsphase auf die genannten Teilkompetenzen. An dieser Stelle nennt sie ein Beispiel für Übungen zur Syntax, spezifisch zur Interpunktion:

Da war eine Überarbeitungsphase nur in dem Sinne, dass dann korrigiert wurde, wo sie die Kommas gesetzt haben. Dann wurde der Text ja noch einmal zurückgegeben, damit der Schüler sieht: Wo habe ich was falsch gemacht, wo habe ich was richtig gemacht? Und dann sollten sie den Text nochmal abschreiben, mit den richtigen Kommas und sowas. (Sonja 2, Abs. 36)

Zum Schreibprozess rekonstruiert sie das Modell von Flower und Hayes (1980). Allerdings geht sie nicht auf die Interdependenz der Phasen ein, sondern betrachtet jede einzelne Phase für sich gegliedert. Dabei kann sie sich sogar vorstellen, anhand des Modells die Phasen mit ihren Schülern zu thematisieren. Dabei fällt im obigen Zitat auf, dass sie dem Modell im Sinne eines systematischen Vorgehens einen wichtigen Stellenwert zuschreibt. So beklagt sie nach dem Praxisblock, dass keine differenzierenden Maßnahmen durchgeführt wurden. An dieser Stelle verweist sie auf die Dimension **Schreibentwicklung**. Ihre Aussagen dazu zeigen wieder die Spannungen mit der Mentorin, die sich weitreichend durch die gesamte

Praxisphase ziehen. Sonja beschreibt, dass sie in ihrer Klasse vier Schüler an Legasthenie leiden, sie aber gar nicht darauf hingewiesen wurde. Aus diesem Grund war es ihr vorab kaum möglich, differenzierende Aspekte in der Aufgabenerstellung zu berücksichtigen:

Was aber war, das habe ich aber gegen Ende des Praktikums erfahren, dass vier Schüler mit einer diagnostizierten Legasthenie in der Klasse sitzen. Das habe ich aber erst vier Wochen vor Praktikumsende erfahren und da wurde überhaupt nicht drauf eingegangen. Also das einzige was war, dass sie dann zum Beispiel, wenn sie Klassenarbeiten schreiben, nicht auf die Rechtschreibung geachtet wird. Aber die haben keine Förderung bekommen oder sowas, mit denen wurde nicht extra geübt, die haben gar nichts bekommen. (Sonja 2, Abs. 40)

Zur Schreibentwicklung hat sie ein ähnlich strukturiertes Wissen wie zum Schreibprozess. Zwar kann sie das Modell von Bereiter (1980) rekonstruieren und schreibt diesem ein diagnostisches Potential zu, sie bettet es aber nicht in den Kontext der anderen Dimensionen mit ein. Das liegt auch daran, dass sie glaubt die Modelle direkt auf die Klassensituation übertragen zu können:

Naja, die Modelle sind ja allgemein wichtig, dass man selbst sehen kann: In welcher Phase befindet sich der? Wie kann ich diese Phase fördern, was ist da wichtig? Also dass man einfach sein Wissen auf die Schüler anwenden kann. (Sonja 1, Abs. 34)

Die oben beschriebenen Aussagen führen zur **Textbeurteilung**. Für eine möglichst objektive Bewertung schlägt sie bereits vor dem Praxisblock vor, mit Kriterien zu arbeiten, zu denen sie zahlreiche Vorschläge macht. Ein Manko dieser Vorgehensweise sieht sie allerdings darin begründet, keine subjektiven Fortschritte berücksichtigen zu können. Die Fortschritte wiederum bezieht sie auf die Dimensionen *Schreibprozess* und *Schreibentwicklung*:

Also ich finde Kriterien gut, wobei ich das auch schwierig finde, die anzuwenden. Weil man kann dadurch nicht den individuellen Schreibprozess und Schreibentwicklung bewerten. Weil man dann ja irgendwie sagen muss: Anhand des Kriterienkatalogs stehst du jetzt an dieser Stelle. Dass der Text aber MEILENWEIT besser ist als der Vorherige, das kann dabei dann halt nicht berücksichtigt werden. (Sonja 1, Abs. 114)

Ihr Wissen zur Textbeurteilung ist also mit den anderen Dimensionen vernetzt. Allerdings kann sie während der Praxisphase aufgrund der problematischen Konstellation mit der Mentorin nicht darauf zurückgreifen. Sonja arbeitet zwar mit Kriterien, diese beziehen sich aber auf die oben genannten Subkompetenzen. Im zweiten Interview problematisiert sie dieses Vorgehen wie folgt:

Oft haben wir für die Texte auch Kriterienkataloge erstellt, wenn die was schreiben sollten. Den habe ich dann oft vorher reingereicht, worauf sie dann achten sollen. Aber wenn man sich einmal den Text nur anhört, dann kommt man mit dem Kriterienkatalog auch nicht weiter. Also auch gerade so etwas wie: Aufbau, grammatische Sachen, so schnell kann man sowas gar nicht hören und sehen, so dass die Kriterien in dem Moment dann auch gar nichts bringen. (Sonja 2, Abs. 32)

Damit schließt sich der erste Komplex. Wie dargestellt, sieht sie die geschilderten Teilbereiche als notwendige Kompetenzen an, um Texte zu schreiben. Auf diesem Weg wirken die anderen Dimensionen des Schreibunterrichts unterstützend. Erklärtes Ziel ist es aber im Sinne der Schreibmotivation Texte zu schreiben, für die ihrer Meinung nach eine ständige Beschäftigung mit Syntax und Orthographie nicht förderlich ist. Damit eröffnet sich der zweite Komplex mit *Schreibaufträgen*, *schreibdidaktischen Konzeptionen*, *Textmuster & Textsorten* und *Textfunktionen*. In erster Linie soll mit diesem Komplex die Subkompetenz *Textsortenkenntnis* aufgebaut werden. Diese verknüpft sie bereits im ersten Interview direkt mit Schreibenanlässen aus den **Schreibaufträgen**:

Ja, das sind Sachen, da müssen sie Wissen über die Textsorten und die ganzen Sachen aufbauen. Was ich auch wichtig finde ist, dass sie viel auch im Unterricht schreiben, also ganz oft die Möglichkeit haben zu schreiben. Weil oft merkt man das ja, dass viele Sachen geübt werden, in Stichpunkten zum Beispiel, und dann auf einmal sollen sie irgendwas schreiben in ganzen Sätzen und das können sie dann nicht. Sondern dass man wirklich richtig oft denen Schreibenanlässe gibt, in denen sie das üben können. (Sonja 1, Abs. 60)

Auch hier konnte sie sich während der Praxisphase kaum eigenständig ausprobieren. Gemeinsam mit ihrer Mentorin hat sie verschiedene Textsorten schreiben lassen. Die Schreibenanlässe waren immer schon vorgegeben, wobei sie die Vorgaben kritisch einschätzt. Ihrer Meinung waren die Schreibenanlässe wenig profiliert (vgl. Bachmann & Becker-Mrotzek 2010). Anhand dieser Reflektion wird deutlich, dass ein idealer Schreibenanlass ihrer Meinung nach einem realistischen Szenario zum Schreiben entspringen soll:

Die Schreibenanlässe waren meistens an den Haaren herbeigezogen. Also ich habe das so stark gemerkt, man lässt die einfach nur schreiben um zu schreiben. Also damit sie die Textsorte lernen und die Merkmale lernen. [...] Meine Mentorin hatte da ihre Meinung und ihren Plan, was sie in welcher Stunde machen möchte. Dann hat sie mir gesagt, was sie davon machen will, und sie hatte auch zu den meisten Sachen schon Arbeitsblätter gehabt, zum Beispiel zum inneren Monolog oder sowas. Dann hat sie mir ihren Zettel gegeben, den sollte ich dann mit den Schülern bearbeiten. Und dann hatten sie nochmal in den letzten zehn Minuten Zeit einen inneren Monolog zu schreiben und den sollten sie dann als Hausaufgabe zu Ende machen. Das waren so die Stunden. Dabei konnten sie ja gar nicht so richtig schreiben, das ist ja das Schlimme. (Sonja 2, Abs. 18)

Dabei bezieht Sonja die Schreibaufträge wie im Dimensionskatalog vorgesehen auf die **schreibdidaktischen Konzeptionen**:

Dann ist das ja alles Aufsatzunterricht. Es gab ja verschiedene Aufsatzformen, die geschrieben werden sollten. Und wie gesagt, dann haben die ein Arbeitsblatt bekommen wo dann stand: Der XY ist folgendes, hat folgende Merkmale, dann gab es ein Beispiel und dann ein Arbeitsauftrag: Schreibe ein XY von dem und dem auf Seite so und so. (...) Die Merkmale wurden vorher zusammen durchgelesen und dann wurde gefragt, ob es Fragen gibt. Und Schüler haben keine Fragen, das ist einfach so (lacht). (Sonja 2, Abs. 92)

Der innere Monolog, die Stellungnahme und der Brief sind jeweils **Textsorten**, mit denen sie sich in der Praxisphase auch beschäftigt hat. Allerdings verbindet sie erst auf Nachfrage die genannten Textsorten mit entsprechenden **Textfunktionen**, zum Beispiel nennt sie zum inneren Monolog die Identifikationsstiftung, zur Stellungnahme die Meinungsbildung und zum Brief die Kommunikation. Dabei nennt sie neben den konkreten Vorgaben ihrer Mentorin kaum Handlungsalternativen.

Auf die Frage nach ihrer idealen Umsetzung beschreibt sie anfangs produktorientierte, kreative Konzeptionen. Damit bezieht sie sich auf die eingangs für den zweiten Komplex beschriebene Schreibmotivation:

Ich finde das auch total schön, wenn die etwas kreatives Eigenes machen. Wenn die irgendein ein Produkt haben, worauf die danach so richtig stolz sein können, weil die das alleine geschafft haben und sich das toll anhört oder die eine tolle Geschichte haben. Jetzt zum Beispiel im Grundschulbereich, da werden ja oft die Geschichten gesammelt und danach haben sie einen richtig tollen Band, den sie mit nach Hause nehmen und sich immer wieder anschauen können. Sowas finde ich klasse. (Sonja 1, Abs. 20)

Innerhalb dieser kreativen Konzeption argumentiert sie auch mit den Textfunktionen. Das lässt vermuten, dass sie eigentlich die entsprechenden Wissensbestände hat, diese aber im Laufe der Praxisphase nicht aktivieren kann. Diese These wird von ihren Ausführungen zu den Textsorten gestützt. So ist der dargestellte zweite Komplex zum ersten Erhebungszeitpunkt noch deutlich elaborierter ausgestaltet:

Zur Identifikationsstiftung passt dieses ganze freie und kreative mit dem Tagebucheintrag oder der Erzählung, die dann ja nicht unbedingt vorgelesen werden müsste. (Sonja 1, Abs. 78)

Dieser Fall beschreibt eindrücklich, wie stark gelungene Praxiserfahrungen im Sinne eines aktivierten (Vor-)Wissens mit der betreuenden Lehrkraft zusammenhängen.

7.9.3 Zusammenfassende Interpretation

Im Folgenden werden die Ergebnisse aller drei Instrumente auf die beiden Annahmen der Fragestellung bezogen. Insgesamt ist die Anzahl der von Sonja gezeigten Wissensbestände in den Concept-Maps sehr hoch. Ebenso lässt sich die zweite Annahme einer stärkeren Anreicherung der fachwissenschaftlichen Wissensbestände während der Praxisphase bestätigen. Zwar kann sie sowohl für die Konzepte als auch die Propositionsgüte zum ersten Erhebungszeitpunkt eine größere Anzahl im fachdidaktischen Wissensbereich realisieren, zum zweiten Erhebungszeitpunkt findet aber ein deutlich stärkerer Anstieg der fachwissenschaftlichen Dimensionen statt. Dieser Anstieg ist im Vergleich so hoch, dass nach dem Praxisblock eine höhere Anzahl an fachwissenschaftlichen Propositionen sinnvoll miteinander verknüpft werden kann. Die großen Veränderungen können, wie bei nahezu allen Probandinnen, mit der Ausdifferenzierung der Dimensionen Textmuster und Textsorten erklärt werden.

In den Concept-Maps verwendet Sonja die genannte Dimension vor der Praxisphase synonym, danach unterscheidet sie zwischen beiden Dimensionen. Die Unterscheidung zeigt sich dergestalt, dass sie jedem der genannten vier Textmuster (*Erzählung*, *Bericht*, *Beschreibung*, *Anleitung* und *Argumentation*) eine adäquate Textsorte (*Roman*, *Zeitungsbericht*, *Vorgangsbeschreibung*, *Spielanleitung* und *Erörterung*) zuordnen kann. Zusätzlich werden sie deutlich exponierter als in der ersten Concept-Map angeordnet, in der sie noch von den Textfunktionen abhängig waren. Diese Verweise finden sich nach der Praxisphase nicht mehr. Stattdessen sind sie hier Ausgangspunkt für zahlreiche weitere Verknüpfungen. Das deutet darauf hin, dass sie zu den *Textmustern & Textsorten* zwar ein elaborierteres Wissen hat, die Dimension aber schlechter in die anderen Dimensionen des Schreibunterrichts integrieren kann. Diese These lässt sich anhand der Daten aus den Protokollbögen und Interviews stützen.

Wie eingangs erläutert war die Konstellation von Sonja und ihrer Mentorin problematisch. Das zeigt sich unter anderem darin, dass die ursprünglich geplante integrative Unterrichtsreihe zum Roman „Damals war es Friedrich“ von Hans Peter Richter, in der sie kreative Zugänge zur Lektüre mithilfe eines Lesetagebuchs ermöglichen wollte, abgeändert wurden. Stattdessen insistierte ihre Mentorin auf eine stärkere aufsatzorientierte Umsetzung, die verschiedene Textsorten (*innerer Monolog*, *Brief*, *Stellungnahme*) aus den Vorgaben des schulinternen Curriculums fokussiert. Aus diesem Grund hat die Mentorin die Unterrichtsreihe geändert und eine eigene vorgeplant, welche diese Forderungen erfüllte.

In diesem Rahmen durfte Sonja die vorgeplanten Unterrichtsstunden umsetzen. Durch die aufsatzbasierte Konzeption zeigt sich im zweiten Interview ein deutlich erkennbarer Fokus auf Textsorten. Sie argumentiert im zweiten Erhebungszeitpunkt nur noch anhand der umgesetzten Varianten und verweist nicht mehr auf die Textfunktionen: Es gelingt ihr nur auf Nachfrage, die genannten Textsorten mit entsprechenden Textfunktionen zu verbinden, zum Beispiel nennt sie zum *inneren Monolog* die *Identifikationsstiftung*, zur *Stellungnahme* die *Meinungsbildung* und zum *Brief* die *Kommunikation*. Im Gegensatz zum ersten Erhebungszeitpunkt kann sie anschließend kaum Handlungsalternativen nennen. Sonja schreibt dem Schreibunterricht eigentlich sehr komplexe Funktionen zu: So glaubt sie, dass er über die identitätsstiftende Funktion und der eigenen Auseinandersetzung mit der Lektüre sogar persönlichkeitsstärkend wirken kann. Diese Aussagen entsprechen auch ihrer ursprünglich auf kreatives Schreiben ausgelegten Unterrichtskonzeption, die sich mit ihren Aussagen in den ersten Interviews verifizieren lassen. Sie betont hier insbesondere kreative und produktorientierte Konzeptionen, die sich auch auf die Schreibmotivation auswirken sollen. Innerhalb dieser kreativen Konzeption argumentiert sie auch mit den Textfunktionen, d. h. eigentlich hat sie entsprechende vernetzte Wissensbestände, kann sie im Laufe der Praxisphase aus den beschriebenen Gründen aber wenig aktivieren. Das wird auch evident, als sie zum ersten Erhebungszeitpunkt die Textsorten von sich aus auf Textfunktionen bezieht. Zum ersten Erhebungszeitpunkt zeigt sich also ein umfangreicher Komplex aus verschiedenen Aspekten der *Schreibkompetenz*, der *Textfunktion*, den *Textmustern & Textsorten* sowie den *schreibdidaktischen Unterrichtskonzeptionen*. Dies lässt sich ebenfalls anhand der letzteren Dimension in der Concept-Map bestätigen: vor dem Praxisblock führen die *schreibdidaktischen Unterrichtskonzeptionen* noch zu den *Textmustern & Textsorten* und zum *Schreibauftrag*, danach nicht mehr.

Dem gegenüber steht der im Kontext der zweiten Annahme anfangs beschriebene starke Anstieg der fachwissenschaftlichen Begriffe und Propositionsgüte. Auf der einen Seite zeigt sich, dass Sonja nach dem Praxisblock innerhalb der einzelnen Dimensionen ausdifferenzierte und dadurch auch wahrscheinlich stabile Wissensbestände hat. Das ist in erster Linie ein erfreuliches Ergebnis. Allerdings zeigt sich auf der anderen Seite, dass sie die während der Praxisphase aktivierten Wissensbestände weniger zahlreich miteinander verknüpfen kann. Zu ersten Annahme kann in ihrem Falle also kaum eine Aussage getroffen werden. Allerdings legen die Beobachtungen den Schluss nahe, dass sich schwierige schulpraktische Erfahrungen (in diesem Fall bedingt durch ein schwieriges Verhältnis zwischen Praktikantin und Mentorin) negativ auf die Wissensbestände auswirken können.

8. Diskussion

In den vorherigen Kapiteln wurde das theoretische Fundament und das methodische Setting beschrieben, um fachwissenschaftliche und fachdidaktische Dimensionen des Schreibunterrichts im Unterrichtsfach *Deutsch* im Zusammenhang mit den schulpraktischen Erfahrungen aus der Praxisphase zu untersuchen. Zunächst wurden im zweiten Kapitel verschiedene Vergleichsstudien zum professionellen Lehrerhandeln mitsamt ihren Ergebnissen vorgestellt. Hiernach lassen sich fachwissenschaftliches und fachdidaktisches Wissen voneinander unterscheiden. Im dritten Kapitel wurden beide Wissensbereiche dann unter Berücksichtigung der Taxonomie von Shulman (1986, 1987a) und der Topologie von Bromme (1992) aufgearbeitet und ihre Repräsentationsformen analysiert. Darauf aufbauend ließ sich mithilfe des aktuellen Handbuchs zum „Schriftlichen Sprachgebrauch – Texte verfassen“ (hrsg. von Feilke & Pohl 2014) und einschlägigen Einführungsbüchern zur Sprach- bzw. Schreibdidaktik ein Katalog erstellen, der verschiedene Dimensionen umfasst, die zum Unterrichten der Domäne *Schreiben* gehören (vgl. Tabelle 2). Die erstellten Dimensionen wurden schließlich anhand von drei Instrumenten qualitativ in der Praxisphase überprüft und als Einzelfälle vorgestellt. In diesem Kapitel werden die Ergebnisse aus den Einzelfällen zusammengetragen und unter verschiedenen Aspekten diskutiert.

Die Ergebnisse müssen dabei hinsichtlich ihrer Wirkungszusammenhänge mit Vorsicht behandelt werden: Etwaige Veränderungen in den Wissensbeständen bzw. festgestellte Lernzuwächse lassen sich nicht zweifelsfrei auf die von den Probandinnen in der Praxisphase gemachten Erfahrungen zurückführen. Vielmehr handelt es sich bei den dargestellten Ergebnissen um Tendenzen, die aufgrund der unterschiedlichen Daten nachvollziehbar und naheliegend rekonstruiert werden können.

Unter Abschnitt 8.1 werden die Veränderungen der Wissensbestände im Verlauf der Praxisphase dargestellt. Unter Abschnitt 8.1.1 werden die einzelnen Dimensionen aus den Einzelallanalysen zusammengefasst und erläutert. Von Interesse ist dabei, ob und wie sich die einzelnen Inhalte zur jeweiligen Dimension übergreifend im Zusammenhang der schulpraktischen Erfahrungen verändern. In den Abschnitten 8.1.2 und 8.1.3 werden zudem noch praktikumsbegleitende und hospitationsbezogene Aspekte diskutiert. Unter Abschnitt 8.2 sollen schließlich die beiden in der Fragestellung entwickelten Annahmen diskutiert werden. In Abschnitt 8.2.1 wird der Frage nachgegangen, ob sich die in der Praxisphase aktivierten Wissensbestände anreichern. Die Ergebnisse werden in Abschnitt 8.2.2 nach fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Wissensbereichen ausdifferenziert.

8.1 Veränderungen der Wissensbestände im Verlauf der Praxisphase

In diesem Abschnitt wird überprüft, ob und inwiefern sich die Wissensbestände der Probandinnen im Verlauf der Praxisphase verändert haben. Erste Anhaltspunkte liefern die in den Einzelfällen ausgezählten Werte aus den Concept-Maps. Daher bietet es sich an, für einen übergreifenden Überblick die Gesamtwerte aller Einzelfälle zusammenzuaddieren und nach den beiden Erhebungszeitpunkten getrennt in einem Diagramm zu betrachten:

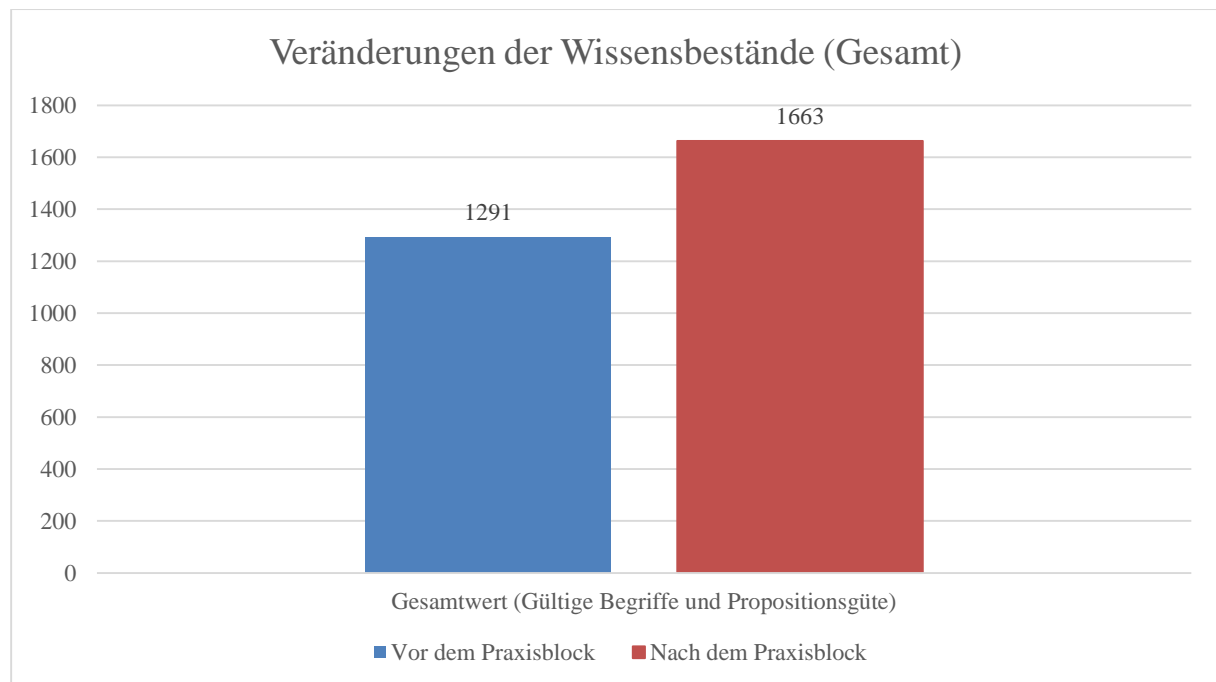


Abbildung 8: Veränderungen der Wissensbestände im Verlauf der Praxisphase (gesamt)

Auf der y-Achse sind die übergreifenden Gesamtwerte der Concept-Maps (die Anzahl der gültigen Begriffe und die Propositionsgüte aller Probandinnen) dargestellt, auf der x-Achse wird zwischen den beiden Erhebungszeitpunkten (vor und nach dem Praxisblock) unterschieden. Anhand des Diagramms wird ein erster Trend ersichtlich: Das in den Concept-Maps erhobene semantische Netzwerk zum Schreibunterricht differenziert sich im Verlauf der Praxisphase aus – insgesamt realisieren alle neun Probandinnen vor dem Praxisblock 1291 gültige Begriffe und Propositionen die mit einer Wachstumsrate von 28,81 % (vgl. Tabelle 26) auf 1663 gültigen Begriffen und Propositionen ansteigen. Das Ergebnis deutet darauf hin, dass die schulpraktischen Erfahrungen in der Praxisphase einen positiven Effekt auf die Dimensionen des Schreibunterrichts haben könnten. Allerdings ist daraus noch nicht ersichtlich, wie die Zuwächse bei den einzelnen Probandinnen ausgestaltet sind. Aus diesem Grund werden die Veränderungen zwischen den beiden Erhebungszeitpunkten des Weiteren nach den Einzelfällen differenziert. Ein Überblick findet sich in den Tabellen 32 und 33:

Gesamte Stichprobe	
Wert T1	1291
Wert T2	1663
Variationsbreite	372
Wachstumsrate	28,81 %
Durchschnittliche Wachstumsrate	41,11
Minimum	29
Maximum	52

Tabelle 32: Übersicht über die Variationsbreite und (durschnittliche) Wachstumsrate der Wissensbestände

Gesamt		Helene	
Wert T1	1291	Wert T1	136
Wert T2	1663	Wert T2	187
Variationsbreite	372	Differenz T2 zu T1	51
Wachstumsrate	28,81 %	Wachstumsrate	37,50 %
Nike		Ines	
Wert T1	118	Wert T1	133
Wert T2	165	Wert T2	171
Differenz T2 zu T1	47	Differenz T2 zu T1	38
Wachstumsrate	39,83 %	Wachstumsrate	28,57 %
Sina		Thea	
Wert T1	139	Wert T1	150
Wert T2	168	Wert T2	185
Differenz T2 zu T1	29	Differenz T2 zu T1	35
Wachstumsrate	20,86 %	Wachstumsrate	23,33 %
Mira		Inken	
Wert T1	158	Wert T1	136
Wert T2	187	Wert T2	188
Differenz T2 zu T1	29	Differenz T2 zu T1	52
Wachstumsrate	18,35 %	Wachstumsrate	38,24 %
Clara		Sonja	
Wert T1	151	Wert T1	170
Wert T2	197	Wert T2	213
Differenz T2 zu T1	46	Differenz T2 zu T1	43
Wachstumsrate	30,46 %	Wachstumsrate	25,29 %

Tabelle 33: Übersicht über die Differenzwerte und Wachstumsraten der Wissensbestände aller Probandinnen

Zwecks einer besseren Übersicht werden die der Tabelle 33 aufgezeigten Daten in Abbildung 9 als Balkendiagramm dargestellt.

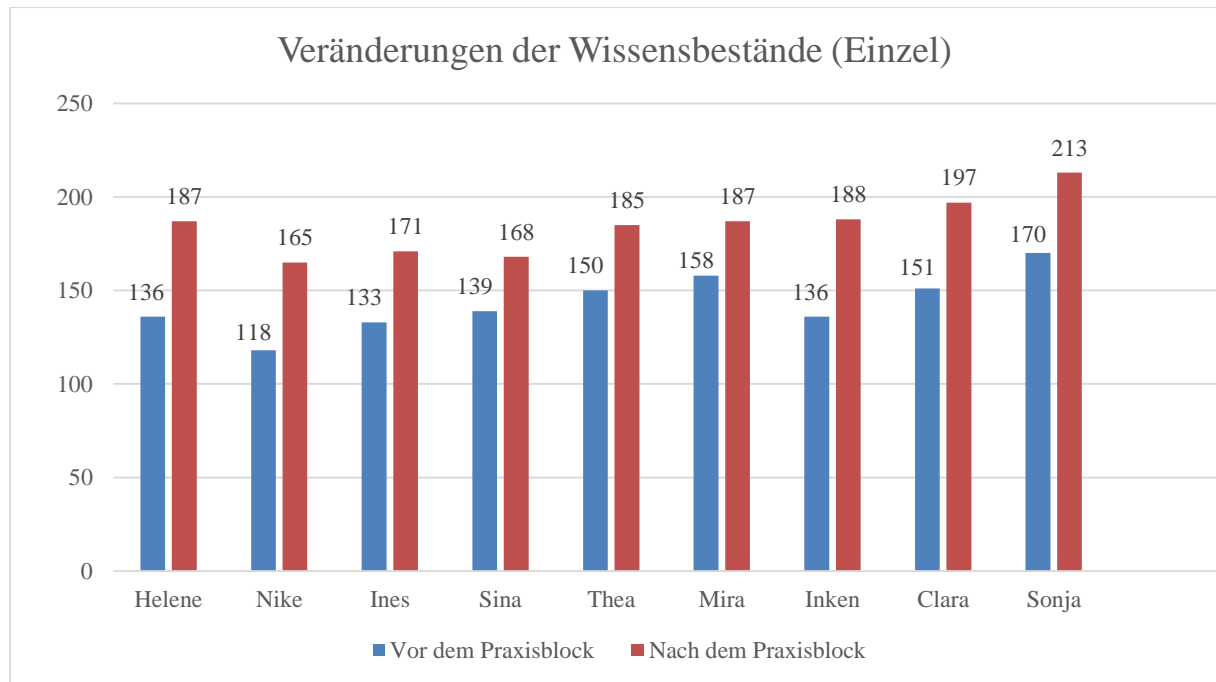


Abbildung 9: Veränderungen der Wissensbestände im Verlauf der Praxisphase (einzeln)

Auch hier finden sich auf der y-Achse die Summen der realisierten gültigen Begriffe und der Propositionsgüte, dieses Mal handelt es sich jedoch um die Einzelwerte der Probandinnen. Auf der x-Achse wird zum einen zwischen den neun Probandinnen, zum anderen zwischen den beiden Erhebungszeitpunkten unterschieden. Anhand dieser Darstellung kann der positive Effekt auf die deklarativen Wissensbestände aller Probandinnen aufgezeigt werden. Allerdings wird ebenso deutlich, dass die Wachstumsraten unterschiedlich hoch ausfallen (vgl. Tabelle 33). Das kann darauf zurückgeführt werden, dass die Dimensionen zum Teil sehr unterschiedlich ausgeprägt sind und dementsprechend auch in ihren Zu- oder Abnahmen differieren. Daher werden in Tabelle 34 die einzelnen Werte der Probandinnen (wieder zusammengesetzt aus den gültigen Begriffen und der Propositionsgüte) für jede einzelne Dimension, aufgeteilt nach den beiden Erhebungszeitpunkten, dargestellt.

Insgesamt müssen Daten aufgrund der Störanfälligkeit von Concept-Maps vorsichtig behandelt werden. Es kann mitunter zufallsabhängig sein, ob die Studierenden in dem jeweiligen Erhebungszeitpunkt eine Proposition nennen oder nicht (vgl. 6.3.1). Um dem entgegenzuwirken hatten die Probandinnen 15 Minuten Zeit ihr Vorwissen zu aktivieren und in einer Tabelle einzutragen. Zudem durften sie die Tabelle als Hilfsmittel bei der Erstellung der Concept-Map benutzen, so dass die Zufallsabhängigkeit erheblich reduziert wird. Vor diesem Hintergrund können die Ergebnisse nur als eine erste Tendenz betrachtet werden.

Name	Helene		Nike		Ines		Sina		Thea		Mira		Inken		Clara		Sonja	
	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2
Erhebungszeitpunkt	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2
Schreibkompetenz	26	13	26	21	25	25	26	19	21	41	28	30	22	23	23	25	23	23
Schreibprozess	/	24	19	12	12	15	15	12	21	15	20	23	12	15	15	18	24	31
Schreibentwicklung	10	10	/	/	/	4	4	27	7	7	4	11	15	15	16	7	19	23
Textbegriff	4	7	/	11	15	13	14	17	/	10	13	15	14	15	11	15	18	15
Textfunktion	15	30	12	23	19	19	23	19	22	16	12	18	17	24	18	22	19	16
Textmuster und -sorte	37	40	25	47	12	33	12	27	40	47	23	33	19	47	32	44	19	47
Unterrichtskonzeption	14	10	15	24	18	15	17	14	7	11	22	22	15	15	18	15	18	15
Schreibauftrag	0	23	17	12	14	26	8	8	11	18	19	12	3	11	11	23	10	15
Textbeurteilung	30	30	4	15	18	20	20	25	21	20	16	23	19	23	7	28	20	28
Gesamt	136	187	118	165	133	171	139	168	150	185	158	187	136	188	151	197	170	215

Tabelle 34: Übersicht über die Ergebnisse der Concept-Maps

Mithilfe der Daten aus der Tabelle 34 lassen sich ebenfalls die zentralen Tendenzen zu den einzelnen Dimensionen extrahieren. Hierfür werden die Werte der Probandinnen für die jeweilige Dimension aufsummiert und nach den beiden Erhebungszeitpunkten aufgeteilt.

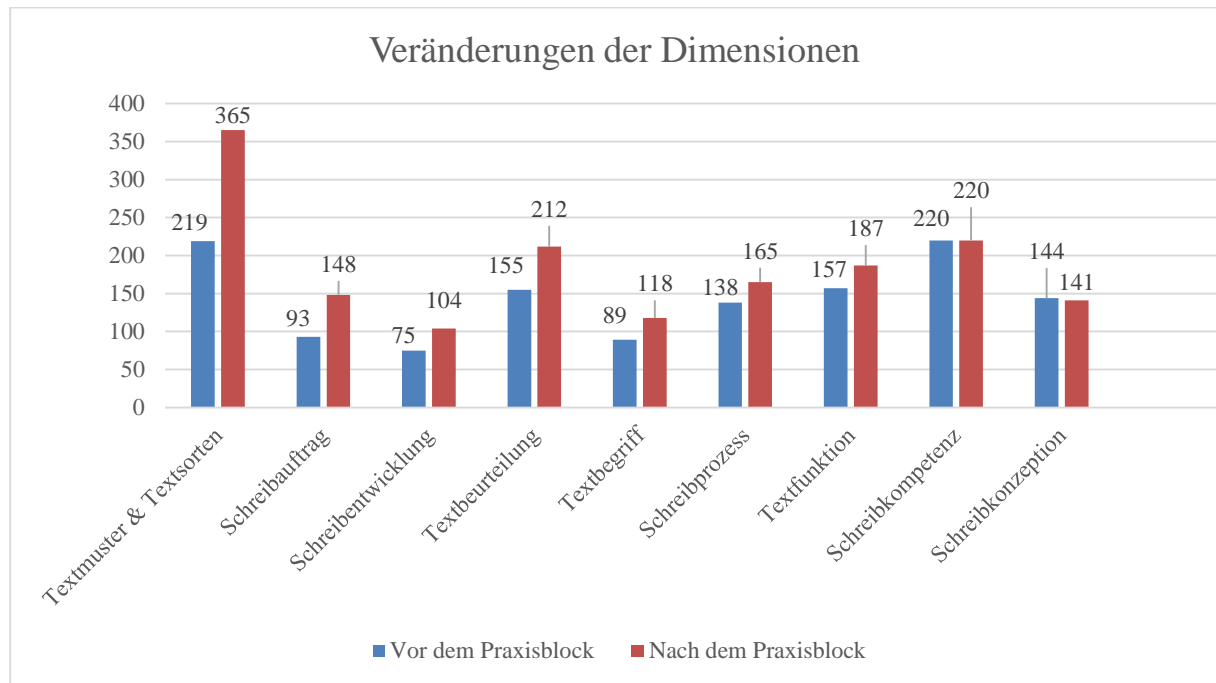


Abbildung 10: Veränderungen der Dimensionen im Verlauf der Praxisphase

In einer zweiten Grafik werden die Dimensionen zusätzlich nach ihren Differenzwerten absteigend vom zweiten bis zum ersten Erhebungszeitpunkt geordnet.

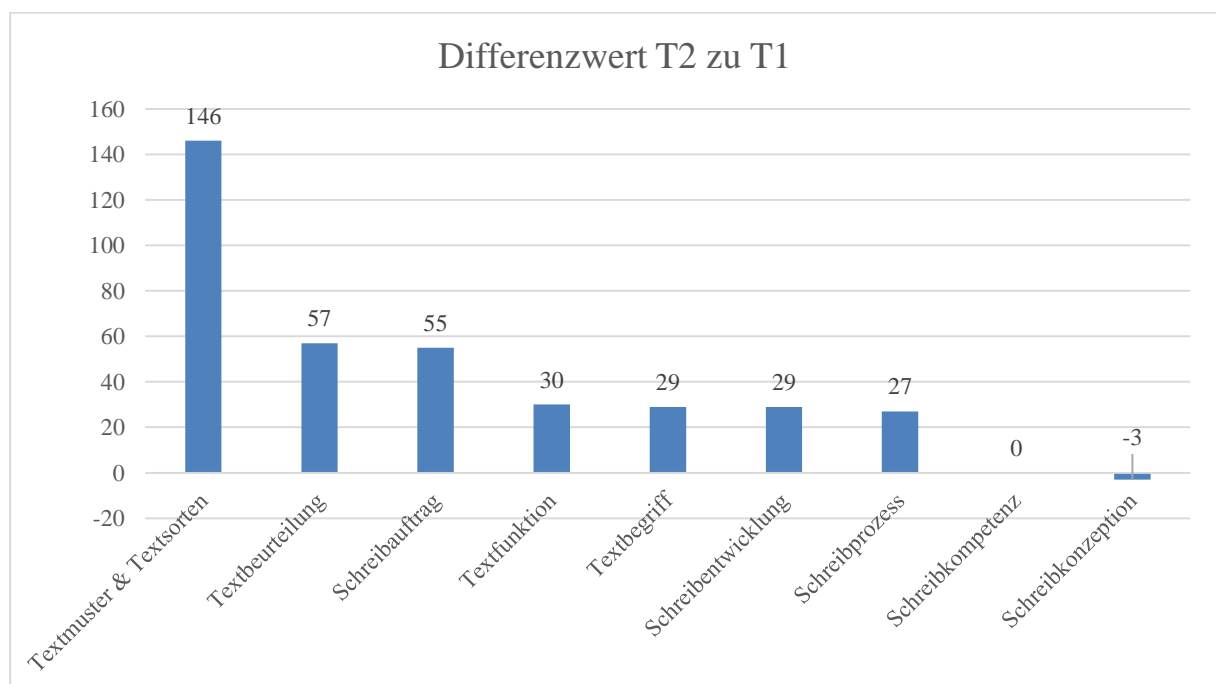


Abbildung 11: Veränderungen der Dimensionen im Verlauf der Praxisphase (Differenzwerte)

Auf der x-Achse finden sich jeweils die einzelnen Dimensionen, die in Abbildung 10 zusätzlich nach den beiden Erhebungszeitpunkten differenziert werden. Auf der y-Achse finden sich die aufsummierten Werte, die die Probandinnen für die jeweilige Dimension in den Concept-Maps realisiert haben bzw. die sich daraus ergebende Differenz. Die Dimensionen sind nach ihrer Wachstumsrate/nach ihrem Differenzwert geordnet, der höchste Wert wird zuerst angegeben, der niedrigste (negativ) zuletzt.

Die dargestellte Tabelle und die Diagramme bilden eine wichtige Bezugsgröße für die folgende nähere Betrachtung der einzelnen Dimensionen. Bevor letztere diskutiert werden, finden sich in den Tabellen 35 und 36 Angaben über die Differenzwerte und (durchschnittlichen) Wachstumsraten der jeweiligen Dimensionen.

Gesamte Dimensionen	
Wert T1	1291
Wert T2	1663
Variationsbreite	372
Wachstumsrate	28,81 %
Durchschnittliche Wachstumsrate	41,44
Minimum	0
Maximum	143

Tabelle 35: Übersicht über die Variationsbreite und durchschnittliche Wachstumsrate der Dimensionen

Gesamt		Schreibkompetenz	
Wert T1	1291	Wert T1	220
Wert T2	1663	Wert T2	220
Variationsbreite	372	Differenz T2 zu T1	0
Wachstumsrate	28,81 %	Wachstumsrate	0 %
Schreibprozess		Schreibentwicklung	
Wert T1	138	Wert T1	75
Wert T2	165	Wert T2	104
Differenz T2 zu T1	27	Differenz T2 zu T1	29
Wachstumsrate	19,57 %	Wachstumsrate	38,67 %
Textbegriff		Textfunktion	
Wert T1	89	Wert T1	157
Wert T2	118	Wert T2	187
Differenz T2 zu T1	29	Differenz T2 zu T1	30
Wachstumsrate	32,58 %	Wachstumsrate	19,11 %
Textmuster & Textsorten		Schreibkonzeptionen	
Wert T1	219	Wert T1	144
Wert T2	365	Wert T2	141
Differenz T2 zu T1	146	Differenz T2 zu T1	3
Wachstumsrate	66,67 %	Wachstumsrate	-2,08 %
Schreibauftrag		Textbeurteilung	
Wert T1	93	Wert T1	155
Wert T2	148	Wert T2	212
Differenz T2 zu T1	55	Differenz T2 zu T1	57
Wachstumsrate	59,14 %	Wachstumsrate	36,77 %

Tabelle 36: Übersicht über die Differenzwerte und Wachstumsraten der Dimensionen

8.1.1 Veränderungen der Dimensionen des Schreibunterrichts

Wie anhand der drei Diagramme und der Tabelle im vorherigen Abschnitt ersichtlich ist, steigt die Anzahl der Wissensbestände, illustriert am Beispiel der gültigen Begriffe und der Propositionsgüte, an. Ebenfalls wird aber deutlich, dass die Anstiege bei den einzelnen Probandinnen unterschiedlich stark ausfallen. Das gilt insbesondere innerhalb der verschiedenen Dimensionen (vgl. Tabelle 26). Gründe dafür wurden für die Einzelfälle bereits individuell erläutert. An dieser Stelle sollen daher die übergreifenden Veränderungen zu den Dimensionen zusammengetragen und beschrieben werden. Dazu bieten sich neben den Ergebnissen der Concept-Maps vor allem die dazugehörigen Aussagen aus den Interviews an. Im Folgenden wird jede Dimension einzeln dargestellt:

Schreibkompetenz

Bei der *Schreibkompetenz* handelt es sich um die einzige Dimension, zu der die Probandinnen in beiden Erhebungszeitpunkten die gleiche Anzahl gültiger Begriffe und sinnvoller Propositionen (220) verwirklichen können. Dies kann man damit erklären, dass sie ein insgesamt ausgeprägtes grundlegendes Wissen über verschiedene Teilbereiche der Schreibkompetenz haben: alle Probandinnen nennen in jedem Erhebungszeitpunkt syntaktische und orthographische Kompetenzen, sowie darüber hinaus Textsortenkompetenzen im Sinne einer Textsortenangemessenheit. Vereinzelt werden auch Textkenntnisse genannt, die auf Textstrukturen und Textaufbau abzielen. Doch nicht nur die Struktur der genannten Wissensbestände ähnelt sich; ebenso bezieht keine der Testpersonen ihr Wissen auf eine wissenschaftlich fundierte Modellierung von (Schreib-)kompetenz, wie die zitierten Vorschläge von Harsch et al. (2006), Becker-Mrotzek & Schindler (2007, in Bezug auf Ossner 1994) oder Baurmann & Pohl (2009). Dafür weisen die von den Probandinnen genannten Teilbereiche der Schreibkompetenz Ähnlichkeiten mit der Zusammenstellung von Becker-Mrotzek und Böttcher (2009) auf. Größere Schwankungen der Werte in der Tabelle (wie z. B. bei Helene oder Thea) erklären sich dadurch, dass in dem Falle die Schreibkompetenz entsprechend häufig mit den anderen Konzepten verbunden wurde, grundlegend handelt es sich aber um eine Dimension, die von den Probandinnen jeweils sehr ähnlich angeordnet wird und wenige Veränderungen erfährt. Das gleiche Ergebnis zeigt sich auch in den Aussagen der Interviews. Auch hier verweisen die Probandinnen auf die genannten Teilkompetenzen, die für sie als eine Art „Zielsetzung“ des Schreibunterrichts fungieren. Insgesamt fällt es ihnen leicht die genannten Teilbereiche zu erläutern, indem sie häufig Umsetzungsbeispiele konstruieren bzw. reflektieren.

Schreibprozess

Die Dimension Schreibprozess steigt nach der Praxisphase von einem Wert von 128 auf einen Wert von 165 an. Die relativ hohe Wachstumsrate von 19,57 % ist allerdings auf einige wenige Ausreißer zurückzuführen, wie im Folgenden erläutert wird: Alle Probandinnen unterscheiden die Schreibphasen *planen*, *formulieren* und *überarbeiten*. Damit beziehen sie sich auf das „structure of the writing“-Modell von Flower und Hayes (1980), das auch in sämtlichen dem Dimensionskatalog zugrundeliegenden Publikationen angeführt wird. Die dort zitierten Erweiterungen, beispielsweise von Ludwig (1983), Wrobel (1995), Hayes (1996) oder Chenoweth & Hayes (2001) finden in den Betrachtungen der Studierenden allerdings keine Beachtung. Obwohl die Probandinnen das Modell häufig sogar als Referenz nennen können, wird es fast immer nur oberflächlich verstanden: So werden die Phasen getrennt voneinander betrachtet und nicht interdependent wahrgenommen. Diese Perspektive findet sich sowohl in der Anordnung der Concept-Maps als auch in den Aussagen der Interviews. Dementsprechend beziehen sich die in den Interviews konstruierten oder reflektierten Handlungsbeispiele oder -alternativen auch auf eine isolierte Phase (z. B. werden Cluster als Unterstützung für die Textplanung genannt oder die Methode Schreibkonferenz mit der Überarbeitungsphase in Zusammenhang gebracht). Aufgrund der sehr ähnlichen Modellierung der Dimension zeigen sich kaum Veränderungen. Die anfangs angeführten Anstiege lassen sich z. B. auf Sonja zurückführen, die als einzige Probandin auf die Interdependenz der Phasen verweist, und dementsprechend mehr Propositionen realisieren kann. Allerdings zeigen sich diese Wissensbestände nur in den Concept-Maps und können daher als nicht unbedingt als handlungsrelevant klassifiziert werden.

Schreibentwicklung

Die Dimension *Schreibentwicklung* ist mit Werten von 75 (erster Erhebungszeitpunkt) und 104 (zweiter Erhebungszeitpunkt) bei den Probandinnen insgesamt vergleichsweise schwach ausgeprägt. Die Wachstumsrate von 38,67 % ist dabei trügerisch, da auch nach dem Praxisblock die dazugehörigen Wissensbestände selten fachlich fundiert dargeboten werden. Das zeigt sich in den eher niedrigen Werten der Concept-Maps, vor allem aber in den Aussagen der Interviews. Hier nennen die Testpersonen häufig differenzierende Maßnahmen, die allerdings nicht wie im Dimensionskatalog beschrieben systematisch auf Schreibkompetenzen oder Schreibentwicklungsmodelle bezogen werden. Allerdings werden in einzelnen Fällen diese Verbindungen angedeutet, indem Propositionen zwischen der Schreibkompetenz (als Ziel) und der Schreibentwicklung (als Weg zum Ziel) realisiert werden. Darunter können einige Testpersonen auch einzelne Phasen des „development in

writing“-Modells von Bereiter (1980) oder des textsortenübergreifenden Modells von Augst et al. (2007) rekonstruieren. Das ist damit zu erklären, dass beide Modelle in der deutschdidaktischen Vorlesung im Bachelor thematisiert wurden (vgl. 6.5). Insgesamt können die gezeigten Wissensbestände zur Schreibentwicklung aber als rudimentär eingestuft werden. Ebenso steigen sie wie beschrieben auf einem fachlich wenig fundierten Niveau an.

Textbegriff

Die Studierenden realisieren zu der eher abstrakten Dimension *Textbegriff* eine vergleichsweise niedrige Anzahl von Werten, die mit einer hohen Zuwachsrate von 32,58 % vom ersten Erhebungszeitpunkt mit 89 auf 118 im zweiten Erhebungszeitpunkt ansteigt. Der starke Anstieg täuscht allerdings über die fachliche Qualität des Wissens hinweg: Alle Probandinnen verfügen über fachlich fundierte textlinguistische Grundlagen. So werden die im Dimensionskatalog angeführten Inhalte zum Textbegriff von Ehlich (1983) oder zur konzeptuellen Unterscheidung von Koch und Oesterreicher (1985) von allen Probandinnen sowohl in den Concept-Maps als auch in den Interviews genannt. Häufig können sie sogar referentiell angegeben werden. Ein Grund dafür ist sicherlich die inhaltliche Auseinandersetzung damit in der deutschdidaktischen Vorlesung im Bachelor (vgl. 6.5). Die von einigen untersuchten Publikationen genannten Kohäsions- oder Kohärenzmerkmale von Texten (vgl. Brinker 1997; Beaugrande & Dressler 1981) werden aber nicht genannt. In den Concept-Maps wird die Dimension meistens als grundlegend für den Schreibunterricht angeordnet, beispielsweise indem die konzeptuellen Entscheidungen sich pragmatisch auf die Wahl der Textsorten auswirken können. Ähnlich elaboriert wird die Dimension auch in den Interviews beschrieben, hier bildet sie als Erklärungs- bzw. Reflexionswissen eine Art Grundlage für die anderen Dimensionen. Insgesamt sind die Wissensbestände fachwissenschaftlich fundiert ausgeprägt und verhalten sich stabil.

Textfunktion

Zur ebenfalls eher abstrakten Dimension *Textfunktion* realisieren die Probandinnen mit insgesamt 157 im ersten Erhebungszeitpunkt und 187 im zweiten Erhebungszeitpunkt vergleichsweise hohe Werte, die mit einer Wachstumsrate von 19,11 % ebenfalls ansteigen. Hervorzuheben ist dabei, dass die Textfunktion von den untersuchten Publikationen als grundlegend für den Schreibunterricht beschrieben wird, da sie die spezifische Struktur von Texten in Zusammenhang mit kommunikativen Bedürfnissen bringen. Wie die Werte andeuten, kann auf diese elaborierte Struktur seitens der Probandinnen erst im Verlauf der Praxisphase eingegangen werden: Vor dem Praxisblock haben die meisten Studierenden ein

eher schwach ausgeprägtes Wissen über Textfunktionen (z. B. wird oft die Funktion *kommunizieren* genannt, ohne dass die verschiedenen Kommunikationsakte ausdifferenziert werden). Nach dem Praxisblock hingegen können alle Probandinnen in den Concept-Maps und in den Interviews wichtige Textfunktionen (unterhalten, informieren sowie appellieren) nennen. Zudem werden die genannten Funktionen häufig als Unterscheidungsmerkmal von Textsorten angeführt. Eine mögliche Verbindung sehen viele Testpersonen z. B. in der Auswahl geeigneter Schreibansätze. Daher lassen sich sowohl in den realisierten Begriffen und Propositionen als auch in den Aussagen der Interviews deutlich differenziertere Verknüpfungen feststellen. Die Textfunktionen sind damit eine Dimension, die sich nach der Praxisphase wie dargestellt häufig anreichern. Die Differenzierungen gestalten sich dabei entsprechend dem im Dimensionskatalog dargestellten Wissen. Das kann insbesondere durch die häufige Verknüpfung mit den Dimensionen *Textbegriff* und *Textmuster & Textsorten* erklärt werden. Durch die Bezugnahme von Funktion auf Textsorte scheinen die abstrakten Wissensbestände zur Textfunktion eine Art Konkretisierungsphänomen zu durchlaufen.

Textmuster & Textsorten

Während der von den Probandinnen realisierte Wert zur Dimension *Textmuster & Textsorten* bereits vor dem Praxisblock mit 219 relativ hoch ist, erfährt dieser mit der höchsten Wachstumsrate von 66,67 % einen deutlichen Anstieg auf einem Wert von 365 nach dem Praxisblock. Daher verwundert es auch nicht, dass es sich bei den Textmustern und Textsorten um die einzige Dimension handelt, die bei allen Probandinnen Anreicherungen erfährt. Übergreifend finden hier also im Zusammenhang mit der Praxisphase Ausdifferenzierungen statt: Vor dem Praxisblock nennen die meisten Testpersonen in den Concept-Maps eine Bandbreite verschiedener typischer Textmuster und Textsorten. Das ist nicht verwunderlich, da diese stark mit den Erinnerungen aus der eigenen Schulzeit korrelieren. Die Pointe ist jedoch, dass die Anordnung der verschiedenen Textmuster und Textsorten anfangs fast immer unsystematisch geschieht, häufig wird sogar nicht zwischen den grundlegenden Textmustern und den spezifischeren, darauf aufbauenden Textsorten unterschieden. Nach dem Praxisblock unterscheiden alle Probandinnen zwischen den Dimensionen und beziehen sie aufeinander, indem für die genannten Textmuster beispielhafte, adäquate Textsorten genannt werden. Die genannten Textmuster richten sich entsprechend der untersuchten Publikationen und des aktuellen Forschungsstandes nach der Textfunktion, also in Bezug auf Bühler (1934) nach expressiven, informativen oder appellativen Schreibansätzen (Fix 2006, S. 93; Steinig & Huneke 2015, S. 124). Dazu nennen fast alle Einführungsbücher als wichtigste schulische Textmuster das *Erzählen*, *Berichten*,

Beschreiben und *Erörtern* (seltsamerweise wird das *Instruieren* ausgelassen). Der Grund für diese Ausdifferenzierungen ist vielfältig: Zum einen handelt es sich bei der Dimension um sehr konkrete Wissensbestände, zu denen die Probandinnen wie skizziert schon Vorwissen haben (z. B. aus ihrer eigenen Schulzeit), zum anderen entspricht sie den Voraussetzungen aus der Stichprobenerhebung, d. h. die meisten Testpersonen haben sich im Kontext ihrer Unterrichtsreihe zum Kompetenzbereich *Schreiben – Texte verfassen* zwangsläufig mit mindestens einer spezifischen Textsorte auseinandergesetzt. Dennoch muss hervorgehoben werden, dass sich nicht nur das Wissen zur behandelten Textsorte anreichert, sondern für alle anderen Textmuster und Textsorten auch. Die Begründung dafür ist komplex und nicht immer mit der fachwissenschaftlichen Auseinandersetzung in der Sachanalyse der Unterrichtseinheit zu erklären. Stattdessen zeigt sich auch an dieser Stelle, dass die Art und Weise der Verknüpfung mit anderen Dimensionen von zentraler Bedeutung ist. Beispielsweise gibt es Probandinnen, die sich auf Basis wahrscheinlich stabiler Wissensdispositionen wie den schreibdidaktischen Unterrichtskonzeptionen und Schreibaufträgen selbst ein elaborierteres Wissen evozieren – ihre Wissensbestände, die vorher unsystematisch angeordnet waren, erfahren durch weitere Verknüpfungen eine Neuordnung. Ein möglicher Erklärungsansatz wird in Abschnitt 8.3.1 im Rahmen der Diskussion zu den Forschungsannahmen ausgeführt.

Schreibdidaktische Unterrichtskonzeptionen

Die Ergebnisse zur Dimension *schreibdidaktische Unterrichtskonzeptionen* präsentieren sich innerhalb der Concept-Maps und der Interviews divergent. So lässt sich innerhalb der Werte der Concept-Maps die einzige Negativtendenz mit einem Wert von 144 zum ersten Erhebungszeitpunkt zu einem Wert von 141 zum zweiten Erhebungszeitpunkt feststellen. Dieser Negativtrend sollte allerdings aufgrund der nicht geringen Differenz von -2,08 % nicht überbewertet werden: Alle Probandinnen nennen zu beiden Erhebungszeitpunkten die Konzeptionen *Aufsatzunterricht*, *freies* und *kreatives Schreiben*. Der qualitative Unterschied zeigt sich allerdings in der Struktur dieses Wissens: So zeigt sich in den Interviews, dass diese Wissensbestände vor dem Praxisblock eher undifferenziert ausgeprägt sind. An dieser Stelle haben die Probandinnen zumeist noch ein intuitives Verständnis von schreibdidaktischen Unterrichtskonzeptionen, können allerdings keine wissenschaftlich fundierten Definitionen vorweisen. Auffällig ist z. B., dass sie vor dem Praxisblock freie und kreative Verfahren nicht klar voneinander trennen können, nach dem Praxisblock aufgrund der schulpraktischen Erfahrungen hingegen schon. Aus diesem Grund lassen sich im semantischen Netzwerk zwar leichte negative Unterschiede finden, das Reflexionswissen elaboriert sich aber.

In diesem Zusammenhang kann ein weiterer wichtiger Effekt eingeordnet werden: Zum zweiten Erhebungszeitpunkt nennen einige der Probandinnen integrative Verfahren, die sie erstmalig im Unterricht ihrer Mentoren beobachten (vor allem im Zusammenhang mit Klassenlektüren oder in Form der Methode *Lesetagebuch*). Der Unterricht der Mentoren hat daher einen nicht zu unterschätzenden Einfluss auf die Veränderung der fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Wissensbestände (vgl. 8.2.3). Insgesamt kennen die Probandinnen die aus dem Dimensionskatalog erwartbaren Konzeptionen, allerdings wird nie die prozessorientierte Schreibdidaktik als Konzeption genannt. Das hängt mutmaßlich damit zusammen, dass diese für die Probandinnen in der Dimension *Schreibprozess* vollständig aufgeht.

Schreibauftrag

Entgegen der hohen Zuwachsrate von 59,14 %, die auf den starken Anstieg von 98 zu 148 realisierten Begriffen und Propositionen zurückzuführen ist, sind die Ergebnisse für die Dimension Schreibauftrag eher enttäuschend. Zwar kann jede Probandin zahlreiche Beispiele für Schreibaufträge oder unterschiedliche Methoden (z. B. prominent die Schreibkonferenz) nennen, diese sind aber kaum wissenschaftlich motiviert. Ein Indiz dafür ist, dass sie nicht im Sinne der im Dimensionskatalog dargestellten Wissensbestände systematisch in die schreibdidaktischen Konzeptionen eingepasst werden. Die schulpraktischen Erfahrungen scheinen daran wenig zu ändern, wenn auch einige Unterschiede beobachtet werden können: Anfangs sind die in den Interviews genannten Umsetzungsbeispiele vor allem noch mit Erinnerungen aus der eigenen Schulzeit verknüpft. Dieses episodische Wissen wandelt sich ein wenig von losen Ideen und Methoden hin zu konkreten Beispielen und Problemen, die während des Praxisblocks aufgetreten sind. Daher lässt sich schon konstatieren, dass sich die Dimension (bzw. das dazugehörige Reflexionswissen) anreichert. Insgesamt sind und bleiben die Wissensbestände trotz der zahlreich hinzukommenden Begriffe und Propositionen aber vergleichsweise wenig fachlich fundiert. Im gegenteiligen Sinne lässt sich dieses Ergebnis anhand der Dimension *Textfunktion* erklären. Sind letztere eher abstrakte Wissensbestände, die durch propositionale Verknüpfungen fruchtbar gemacht werden, handelt es sich bei den Schreibaufträgen um eine sehr konkrete Dimension, mit der sich alle Probandinnen im Verlauf ihrer Praxiserfahrungen (beispielsweise durch die obligatorische Unterrichtsreihe im Kompetenzbereich *Schreiben – Texte verfassen*) auseinandersetzen mussten. Möglicherweise vorhandenes fachliches Wissen wird in den meisten Fällen gar nicht berührt, so dass entsprechende Konkretisierungsphänomene nicht stattfinden – pointiert ausgedrückt dominiert hier vermutlich ein Verfahren im Sinne des *learning by doing*.

Textbeurteilung

Zum Abschluss handelt es sich bei der Textbeurteilung um eine Dimension, zu der fast alle Probandinnen mit einem Wert von 155 von Beginn an ausdifferenzierte Wissensbestände aufweisen können, die sich mit einer Wachstumsrate von 36,77 % sogar noch auf 212 steigern. Sie ist für viele zentral angeordnet, weil sie häufig als Benotung von Texten aufgefasst wird. Das ist überraschend, da in den Wissensbeständen des Dimensionskatalogs eher ein Fokus auf die grundlegendere Bewertung von Schreibprodukten gelegt wird. In diesem Zusammenhang diskutieren alle Testpersonen vor und nach dem Praxisblock die Schwierigkeit, Textprodukte objektiv zu bewerten und geben Kriterien im Sinne eines Erwartungshorizonts als mögliche Lösung an. Dieser Vorschlag wiederum entspricht dem Dimensionskatalog, in dem die Wichtigkeit einer Beurteilung auf Wertemaßstäben betont wird, die als Kriterien ausformuliert sein können (vgl. Becker-Mrotzek 2014a). Einen der bekanntesten Kriterienkataloge haben Nussbaumer et al. (1992) mit dem „Zürcher Textanalyseraster“ vorgelegt, welcher auch von einer Probandin (Mira) referentiell benannt wird. Ebenso arbeitete Clara mit den textsortenspezifischen Kriterienkatalogen von Becker-Mrotzek und Böttcher (2009). Doch auch ohne die referentiellen Bezüge haben Kriterien häufig Anwendung gefunden, z. B. in Form von aufsatzgebundenen Textsortenkriterien, nach denen die Texte vorgestellt und beurteilt wurden. Die Textbeurteilung wird von den Probandinnen häufig als letzter Schritt des Schreibunterrichts betrachtet, in dem die verschiedenen Teilbereiche der Schreibkompetenz überprüft werden. Zwar werden in beiden Erhebungszeitpunkten eine Vielzahl von Kriterien genannt, die gerade dargestellten Verknüpfungen können aber eher nach dem Praxisblock geleistet werden. Ebenso reichern sich die genannten Kriterien durch die schulpraktischen Erfahrungen an, so dass sie nach dem Praxisblock häufig sehr viel systematischer angeordnet werden. Daher findet sich in dieser Dimension ein Idealbeispiel, in dem sowohl kognitive als auch auf das Reflexionswissen bezogene Anreicherungen durch die schulpraktischen Erfahrungen evoziert werden.

Zusammenfassend zeigen sich also divergente Ergebnisse: Nach den Concept-Maps reichern sich sieben der neun Dimensionen nach dem Praxisblock an, die Dimension *Schreibkompetenz* erfährt kein Wachstum und die Dimension *Schreibkonzeption* stagniert. Durch das breit gefächerte Methodenrepertoire kann allerdings aufgezeigt werden, dass diese quantitativen Werte alleine keinen Aufschluss über die fachliche Fundierung der Wissensbestände geben. Demzufolge müssen Tendenzen oder Trendangaben zu den Dimensionen im Verlauf der schulpraktischen Erfahrungen auch das gesamte Spektrum der Ergebnisse abdecken und können nicht rein quantitativ operationalisiert werden. Aus diesem

Grund wird eine Tabelle zu den Entwicklungen der einzelnen Dimensionen im Verlauf der Praxisphase erstellt, in der die oben beschriebenen Ergebnisse aus den Concept-Maps und Interviews als Grundlage dienen. Dabei werden die Dimensionen einzelfallbasiert betrachtet und hinsichtlich ihrer Ausdifferenzierung der Wissensbestände untersucht. Ist der angegebene Trend positiv wird ein Plus (+) benutzt, bleibt die Dimension stabil ein Gleichheitszeichen (=), zeigt sich ein negativer Trend ein Minus (-). Die Einschätzung wurde vom Verfasser der Studie vorgenommen. Auf der x-Achse finden sich die einzelnen Probandinnen, auf der y-Achse die Dimensionen. Auf diese Weise gibt die Tabelle einerseits Einsicht über die Veränderungen der Dimensionen innerhalb der Einzelfälle, andererseits in der letzten Spalte eine übergreifende Einschätzung zu ihrer Entwicklung, die im Zusammenhang mit der Praxisphase stehen könnte.

	Helene	Nike	Ines	Sina	Thea	Mira	Inken	Clara	Sonja	Gesamt
Schreibkompetenz	=	=	=	-	+	=	=	=	=	=
Schreibprozess	+	=	=	=	=	=	=	+	=	=
Schreibentwicklung	=	=	+	+	=	=	=	-	=	=
Textbegriff	=	+	=	+	+	=	=	+	=	=
Textfunktion	+	+	=	+	=	+	=	+	+	+
Textmuster & -sorten	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
Unterrichtskonzeption	=	+	-	=	=	+	=	+	-	=
Schreibauftrag	+	=	+	+	=	+	+	=	=	+
Textbeurteilung	+	+	=	+	+	+	+	+	+	+

Tabelle 37: Übersicht über die Entwicklungen der einzelnen Dimensionen nach der Praxisphase

Die Tabelle stellt eine Art Fazit über die dargestellten Veränderungen aus den Dimensionen dar. Einige der in Tabelle 36 nachlesbaren Wachstumsraten täuschen nämlich über die qualitative Ausprägung des Wissens hinweg, so dass auch die Aussagen aus den Interviews über die Umsetzungsbeispiele entscheidende Hinweise über mögliche Veränderungen geben. Prinzipiell können die Dimensionen hinsichtlich einer eher positiven Tendenz (*Textfunktion*, *Textmuster & Textsorten*, *Schreibauftrag* und *Textbeurteilung*) und einer eher stabilen Tendenz (*Schreibkompetenz*, *Schreibprozess*, *Schreibentwicklung*, *Textbegriff* und *schreibdidaktische Unterrichtskonzeptionen*) aufgeteilt werden. Innerhalb der beiden Gruppen lassen sich aber noch einmal unterschiedliche Verläufe feststellen, die bereits in den Ausführungen zur jeweiligen Dimension beschrieben wurden. Aus diesem Grund wird sich hier auf eine kontrastive Darstellung beschränkt.

Zur Gruppe mit den positiven Tendenzen wurden die *Textfunktionen* und die *Textmuster & Textsorten* bereits hervorgehoben, die untereinander nach dem Praxisblock deutlich zahlreicher und besser miteinander verknüpft werden konnten. Die positive Entwicklung der *Schreibaufträge* und *Textbeurteilung* ist hingegen sehr unterschiedlich zu beurteilen: Während viele der Probandinnen im Praxisblock mit kriteriengeleiteter Bewertung in Berührung kommen (einige sogar mit konkreteren Beurteilungsbögen arbeiten) und sich die Textbeurteilung damit auch fachlich fundiert ausprägt, ist die Entwicklung zum Schreibauftrag eher durch ein „Machen“ geprägt – jede Probandin musste Schreibaufträge erstellen, diese wurden aber nicht in die Schreibkonzeptionen eingebettet oder anderweitig fachlich aufgearbeitet. Auf Seite der Textbeurteilung wird der fachliche Zuwachs mit Erfahrung angereichert, auf Seite der Schreibaufträge führt die konkrete Beschäftigung zu einem eher erfahrungsgeprägten Lernzuwachs.

Die eher stabil bleibenden Dimensionen sind in sich homogener, trotz der unterschiedlichen Wachstumsraten (von -2,08 % der *schreibdidaktischen Unterrichtskonzeptionen* bis zu 38,67 % der *Schreibentwicklung*). Zu fast allen Dimensionen haben die Probandinnen bereits vor dem Praxisblock Wissensbestände, die vermutlich durch die länger zurückliegende deutschdidaktische Einführungsvorlesung vermittelt wurden und noch rudimentär vorhanden sind. Es handelt sich in allen Fällen auch um Wissenssysteme, die modellhaft oder anderweitig gut erlernbar sind. Diese erfahren aber im Praktikum kaum Anwendungsbezüge, so dass das erlernte Wissen vermutlich träge bleibt. Die Anstiege beziehen sich auf zusätzliche Begriffe, die nicht propositional verknüpft werden und damit eher als zufällig hinzukommend einzustufen sind. Aus diesem Grund werden diese Dimensionen, z. T. gegenläufig zur Wachstumsrate, als stabil eingestuft.

8.1.2 Theorie-Praxis-Integration

Des Weiteren lassen sich anhand der dimensionsbezogenen Entwicklungstendenzen die Veränderungen hinsichtlich der praktikumsbegleitenden Aspekte diskutieren. Dem theoretischen Stand nach genießen Praktika bei den Studierenden im Sinne der Theorie-Praxis-Integration einen hohen Stellenwert und sollen möglichst eng universitär begleitet werden, da sich durch die verstärkte Integration positive Einflüsse auf die Praktikumerfahrungen feststellen lassen (vgl. 4.3). Das GHR 300 folgt mit einem vor- und nachbereitenden Praxisband sowie einem zweiwöchig stattfindenden Begleitseminar diesem Ziel (vgl. 4.2.1; Abbildung 5).

In der Analyse der Einzelfälle wurden daher bereits anhand der Selbsteinschätzungen der Lernzuwächse aus den Protokollbögen Rückschlüsse auf die individuellen lernförderlichen Konstellationen gezogen. Diese fallen sehr unterschiedlich aus: während z. B. Helene und Sina die enge theoretische Verzahnung als positiv (wenn auch etwas zu theoretisch) empfinden, ist sie Inken und Thea eher lästig, da sie einer „Einlassung auf die Praxis“ (Neuweg 2011b, S. 42) entgegenstehen. Dieses heterogene Bild bestätigt sich auch in den Ausgangsfragen der beiden Interviews, in denen die Studierenden ihre Vorbereitung auf die Praxisphase vorausschauend bzw. rückblickend einschätzen sollten: Allgemein deuten die Aussagen darauf hin, dass sich die Probandinnen von der Universität zu theoretisch auf die Praxisphase vorbereitet gefühlt haben. Anhand von Helene und Ines können beispielhaft zwei ähnliche Verläufe beschrieben werden. Helene erlebt ihr universitäres Wissen und die schulpraktischen Erfahrungen als zwei verschiedene Sprachen, die zwar verbunden sind, gemäß der Sprachenmetapher aber nicht richtig „übersetzt“ werden können:

Also ich fühle mich die ganze Zeit hier, als ob ich ein ziemliches Halbwissen habe. Ich mache vieles, weil ich das für richtig halte. Das ist dann aber nicht irgendwie abgesichert. Ich habe das Gefühl, das Wissen was ich wirklich bräuchte habe ich nicht. Ich kann aber auch nicht benennen, was es jetzt wäre. Und es ist halt nach wie vor das Gefühl, ich habe zwei verschiedene Sprachen und ich kann das nicht übersetzen. Ich weiß aber, dass die etwas miteinander zu tun haben. Und mir fehlt eigentlich genau dieser Baustein dazwischen, diese Brücke. Und das ist vielleicht das Wissen, dass man mir hier noch hätte liefern können, vielleicht ist das aber auch etwas, das ich selber bauen muss. (Helene 1, Abs. 138)

Eine andere Variante beschreibt Ines, die das Gefühl hat, von der Universität eher mit einem Überblickswissen ausgestattet worden zu sein. Sie erhofft sich von den schulpraktischen Erfahrungen tiefer in die jeweiligen fachlichen Bereiche eintauchen zu können und betrachtet die Praxisphase damit vor allem als einen Erprobungsraum:

Also ich habe doch irgendwie das Gefühl ich weiß von vielen etwas, aber nichts so richtig. Man hat vieles in den Basismodulen so durchgepaukt und Masse geschafft, aber nichts so richtig. Und die Vertiefungsseminare haben mir auch nicht viel gebracht [...] Also ich habe schon ein Grundlagenwissen und was man dann in der Schule benötigt, da kann man dann tiefer eintauchen. Ich habe eine Basis, das will ich nicht sagen, aber da muss dann mehr noch drauf. Aber das kommt dann eben auch, wenn man es einfach macht. (Inken 1, Abs. 80)

Beide Probandinnen beschreiben ihre Wissensbestände zum Schreibunterricht als eine Art Überblicks- oder Halbwissen, auf das sie dann unterschiedlich im Lauf der Praxisphase zurückgreifen können. Helene erfährt einen kognitiven Konflikt, der aus der Nichtpassung ihres universitären Wissens in Zusammenhang mit der schulischen Umsetzung resultierte. So beschreibt sie, dass ihr in der sprachwissenschaftlichen Vorlesung im Praxisband Inhalte beigebracht wurden, die noch keinen Einzug in die Lehrbücher der Schule gefunden haben:

Insgesamt hatte ich methodisch einiges aufzuholen. Was interessant war, weil wir gerade Orthographie und Grammatik in der Vorlesung hatten, wo es darum ging: BLOSS NICHT und AUF GAR KEINEN FALL folgende Sachen tun! Zum Beispiel alles was ich anfassen kann schreibe ich groß. Dann komme ich in die zweite Klasse und die lernen das genau so. Das war unfassbar schwierig die ersten Wochen. Das ist so ein bisschen wie Wind von beiden Seiten. In der Uni wurde ganz klar gesagt: Wenn ihr gute Lehrer sein wollt, dann gehen bestimmte Sachen GAR NICHT. Und da gab es auch kein Wenn und Aber. Und dann kommt man an und merkt: Ok, alle arbeiten so wie man das nicht machen sollte. Ich weiß nicht ob das dann ein Praxis-Schock ist?! (Helene 2, Abs. 90)

Helene hat durch die universitäre Vorbereitung also ein Hintergrundwissen, das sie allerdings aufgrund veralteter Materialien nicht anwenden kann. Ähnlich ergeht es Ines. Durch die Vielzahl an neuen Eindrücken an der Schule kommt sie nicht dazu, ihr Wissen abzurufen:

Es sind auch so viele Sachen in der Schule und tausend Sachen die man nicht weiß. Man kennt das Material nicht, man kennt kein Schulbuch, nichts. Da stehen dann ganz andere Dinge im Vordergrund. Also ich habe mir ganz oft im Praktikum gedacht: Ich müsste mir eigentlich ein bisschen theoretisches Hintergrundwissen anlesen, aber ich muss ja noch die Stunde für morgen vorbereiten. Und da ist ganz oft die Diskrepanz gewesen, dass ich gerne Zeit für andere Sachen gehabt hätte, aber dieses ganze Schulsystem ist so neu und man muss darin erst einmal klar kommen. Und die Inhalte waren dann von alleine doch nicht so präsent wie ich dachte, dass man das so abrufen könnte. (Inken 2, Abs. 76)

Interessant ist an der Stelle, dass beide Probandinnen den kognitiven Konflikt dann auf verschiedene Art und Weise zu lösen versuchen. Ines orientiert sich anfangs, wie im Zitat beschrieben, an vorhandenen Materialien, die in der Schule vorzufinden sind. Dem hingegen scheut sich Helene aufgrund ihrer fehlenden didaktischen und methodischen Erfahrungen zuerst, alternative Handlungsmöglichkeiten zu realisieren.

Allerdings bereitet es ihr Probleme, dass sie nicht nach dem an der Universität erworbenen Wissen handelt. Nachdem sie sich etwas eingewöhnt hat, entwickelt sie in Rücksprache mit ihrer Mentorin eine Lösung: Sie darf in ihrer Unterrichtseinheit zur Interpunktion einzelne Satzzeichen als Lesezeichen einführen, womit der kognitive Konflikt für sie gelöst ist:

Aber das war auf jeden Fall so, dass man dann denkt: Ok, das habe ich anders gelernt, weiß aber selber auch gar nicht, wie man das den Schülern anders erklären soll. Weil uns wurde ja auch keine Alternative genannt. Und dann passt man sich an und macht das mit schlechtem Gewissen und überlegt dann: Ok, wie kann ich das anders machen? Am Ende ist mir das mit der wörtlichen Rede so ein bisschen gelungen, weil ich versucht habe die Anführungszeichen als Lesehilfe einzuführen, was mich dann mit diesen Theorie-Praxis-Ding besänftigt hat. [...] Das hat mir am Ende dann schon gezeigt: Man kann das alles in die Praxis bringen, es ist nur unfassbar schwierig. (Helene 2, Abs. 90)

Auch Ines macht bei der Sichtung der schulischen Materialien die Erfahrung, dass sie veraltet sind. Durch die anstehenden praktikumsbegleitenden Unterrichtsbesuche fühlt sie sich motiviert, eigene Unterrichtsmaterialien zu erstellen, die in Einklang mit den Inhalten aus dem Praxisband stehen. Aus der Not heraus beginnt sie also, ihr Vorwissen zu aktivieren und kann damit den kognitiven Konflikt lösen. Einen besonders großen Wert legt sie dabei auf die Anwendungsbezüge:

Man sagt ja auch immer diesen Spruch: learning by doing, und man muss das halt auch machen. [...] Also ich bin in der Schule auf katastrophale Lehrbücher getroffen, die auch gar nicht mehr benutzt werden. Und da hatte ich so die Probleme, als ich die Unterrichtsbesuche vorbereiten musste, stand ich da ohne Material und ohne Text, und dann sollte ich selbst einen schreiben. Und das auf dem Niveau der ersten Klasse. Da habe ich dann erst einmal geguckt: Ok, welche Buchstaben kennen die schon, welche Wörter kann ich konzipieren? Das hat dann aber ganz gut geklappt. So konnte ich das ein bisschen vereinbaren mit der Uni und der Schule. (Inken 2, Abs. 78)

Anhand der Verläufe wird deutlich, dass beide Probandinnen, obwohl sie angeben nur über ein Überblicks- oder Halbwissen zu verfügen, ausgeprägte Wissensbestände im sprachwissenschaftlichen Bereich aufweisen. Diese stammten aus der vorbereitenden Vorlesung im Praxisband und gehen über den schulischen Kanon hinaus. Daher erfahren sie anfangs einen kognitiven Konflikt, den sie im Laufe des Praxisblocks lösen können und der im Rückblick von beiden Probandinnen als eine Art „Aha-Erlebnis“ beschrieben wird. Aus diesem Grund kann die fachwissenschaftliche bzw. fachdidaktische Rahmung als gelungen betrachtet werden.

Von Seiten der Studierenden wird die aktuelle Umsetzung der Praxisphase allerdings kritisch betrachtet. Zum einen wird angemerkt, dass die organisationalen Verpflichtungen insgesamt noch zu hoch sind, da nebenher Hausarbeiten und das Praktikums-Portfolio angefertigt werden müssen, Beratungsgespräche und Unterrichtsbesuche anstehen und vierzehntägig ein praktikumsbegleitendes Seminar besucht werden muss. Stellvertretend beschreibt Helene das Problem rückblickend wie folgt:

Es muss mehr raus, wir haben Hausarbeiten nebenbei geschrieben. Also man hat überhaupt keinen Raum für Schule. Man hat so viel nebenbei zu kämpfen noch mit Unisachen oder dass man hier noch ein Beratungsgespräch hat, und dann muss man hier wieder ins Seminar und muss wieder in diese ganz andere Welt reindenken. Und dann hast du dich da reingedacht, dann musst du da schon wieder raus. Und wir konnten uns nicht alleine auf die Schule konzentrieren und einfach mal machen. Das ist so das, was man ja eigentlich möchte. Das hat so jetzt in dem Sinne nicht funktioniert. (Helene 2, Abs. 96)

Diese Vielzahl an Verpflichtungen führt nach Meinung der Studierenden dazu, dass sie sich nicht umfassend auf die schulpraktischen Erfahrungen konzentrieren konnten. Dazu gehört auch, dass im Begleitseminar meistens nur theoretischer Input gegeben wurde, statt kooperativ allgemeine Probleme und Erfahrungen zu besprechen. Zudem wurde mehrfach vorgeschlagen, das Seminar lieber als Block zu gestalten. Für diese Idee spricht auch, dass einige Studierende mitunter weite Pendelwege auf sich nehmen müssen.

Zum anderen wurde mehrfach angeführt, dass die Praxisphase im Verlauf des Studiums sehr spät angesetzt ist. Helene beschreibt stellvertretend vor dem Praxisblock folgenden Zusammenhang:

Ich bin mit meinem Germanistikstudium jetzt zu diesem Zeitpunkt durch. Also ich lerne nichts mehr dazu, wenn ich da nicht meine Masterarbeit schreibe und das finde ich schon ein bisschen erschreckend. [...] Also ich gehe jetzt an die Schule und vermehre mein Wissen und merke: Ich will mehr wissen über das und das und dann findet hier nichts mehr statt. (Helene 1, Abs. 152)

Im obigen Zitat zeigt sich ein organisatorisches Problem. Die Praxisphase findet mitsamt Vor- und Nachbereitung vom ersten bis zum dritten Semester statt, im vierten Semester ist das Masterarbeitsmodul vorgesehen. Sie lässt sich also nicht früher im Kontext des Masterstudiums implementieren. Die meisten Studierenden beenden nach dem Praxisblock aber ihr Germanistikstudium und können ihre gemachten Erfahrungen nicht mehr universitär begleiten bzw. ihren diagnostizierten Wissenslücken oder Interessen nicht mehr nachkommen. Im Kontext einer stärkeren Theorie-Praxis-Integration ist die universitäre Nachbereitung der Praxiserfahrungen daher als problematisch einzustufen.

8.1.3 Hospitationen und Lernzuwächse

Ein weiterer wichtiger Aspekt in schulischen Praxisphasen sind die Auswirkungen von Unterrichtshospitationen. Im unter Abschnitt 4.3. beschriebenen Forschungsstand zu Schulpraktika wurde dargestellt, dass die Studierenden häufig dazu tendieren, den Unterricht der betreuenden Lehrkraft zu kopieren, anstatt sich um eigenständige Umsetzungsformen zu bemühen bzw. diese auszuprobieren (vgl. Mayr 2007; Stadelmann 2006).

Anhand der gewonnenen Daten kann dieses Ergebnis um einige Aussagen erweitert werden. In den Protokollbögen für hospitierte Stunden wurden die Studierenden gebeten, ihren eigenen Lernzuwachs in der gesehenen Stunde einzuschätzen (vgl. 6.3.3). Die Skala ist dabei vierstufig (von *sehr geringen* bis *sehr hohen Lernzuwachs*), so dass eine Bepunktung von 1 (*sehr gering*) bis 4 (*sehr hoch*) aufgrund der gleichen Skalenabstände methodisch möglich ist. Daraus lassen sich Tendenzen in Form von Durchschnitten berechnen, die Aufschluss über den durchschnittlich eingeschätzten Lernzuwachs beim jeweiligen Item geben und so die Daten besser vergleichbar machen. Dieser Wert wird mit „Durchschnittstendenz“ angegeben. Die Ergebnisse sind dabei divers, da zusammengefasst unterschiedliche Zusammenhänge zwischen einer positiven Bewertung zur beobachteten Unterrichtsstunde und den drei Items der Protokollbögen bestehen. Im Folgenden werden die Zusammenhänge tabellarisch dargestellt und kurz diskutiert. Insgesamt konnten 94 Protokollbögen zu Hospitationen eingesammelt werden, fehlende Werte wurden entweder nicht eingetragen oder sind unleserlich.

1) Die Stunde wurde mit dem Mentor vor- und nachbesprochen

	Vorbesprechung	Keine Vorbesprechung	Gesamt
Sehr hoher Lernzuwachs	3	3	6
Hoher Lernzuwachs	9	23	32
Geringer Lernzuwachs	9	29	38
Sehr geringer Lernzuwachs	0	15	15
Gesamt	21	70	91
Durchschnittstendenz	2,71	2,20	2,32

Tabelle 38: Auswirkungen der Vor- und Nachbesprechungen von hospitierten Stunden auf den Lernzuwachs

Vor- und Nachbesprechungen zu den hospitierten Unterrichtsstunden haben Auswirkungen auf die selbst eingeschätzten Lernzuwächse der Studierenden: So ist der von den Studierenden eingeschätzte Lernzuwachs in vorbesprochenen Stunden mit 2,71 eher im Bereich des *hohen* Lernzuwachses als in den nicht nachbesprochenen Stunden (2,20). Insgesamt befindet sich der durchschnittliche Lernzuwachs mit 2,32 zwischen dem *geringen* und *hohen* Bereich. Daher finden sich in beiden Varianten größtenteils Angaben über *hohe* oder *geringe* Lernzuwächse, jedoch ist der Anteil der *sehr hohen* Lernzuwächse im Falle der besprochenen Stunden deutlich höher, und als *sehr gering* wahrgenommene Lernzuwächse finden sich nur in den nicht mit dem unterrichtenden Lehrer reflektierten Unterrichtsstunden. Wenig überraschend ist an dieser Stelle, dass mit 70 von 91 ein Großteil der hospitierten Stunden nicht vorbesprochen wurde.⁵³

2) Die Studierenden wurden in das Unterrichtsgeschehen mit einbezogen

	Aktiv beteiligt	Nur beobachtet	Gesamt
Sehr hoher Lernzuwachs	4	0	4
Hoher Lernzuwachs	18	15	33
Geringer Lernzuwachs	24	14	38
Sehr geringer Lernzuwachs	4	11	15
Gesamt	50	40	90
Durchschnittstendenz	2,44	2,10	2,29

Tabelle 39: Auswirkungen der aktiven Teilnahme in hospitierten Stunden auf den Lernzuwachs

Zu diesem Item zeigt sich ein ähnliches Ergebnis, wenn auch weniger stark ausgeprägt. Insgesamt findet sich mit einem Durchschnittswert von 2,29 wieder ein Großteil der Angaben im Bereich *hoher* oder *geringer* Lernzuwachs. Als sicherlich erfreulich kann gelten, dass die Probandinnen mit 50 von 90 hospitierten Stunden relativ häufig aktiv am Unterrichtsgeschehen teilnehmen konnten.⁵⁴ In diesen Fällen kann mit einem Wert von 2,44 ein höherer selbst eingeschätzter Lernzuwachs ausgemacht werden als in einer Stunde, in der die Studierenden nur beobachtet haben (2,10). Verstärkend dazu lassen sich als *sehr hoch* wahrgenommene Lernzuwächse auch nur in den aktiv am hospitierten Schreibunterricht

⁵³ Praxisphasen finden im Spannungsfeld von Universität und Schule (mitsamt dem oft doch sehr stressigen Schulalltag) statt. Da die Mentoren in den meisten Fällen keine Stundenentlastungen für ihre Mühen bekommen, kann eine ausgiebige Vor- und Nachbereitung seitens der Studierenden nicht vorausgesetzt werden.

⁵⁴ Die aktive Teilnahme beinhaltet das Beantworten von Schülerfragen bis hin zur Betreuung von Lerngruppen.

teilgenommenen Fällen wahrnehmen, als *sehr gering* eingestufte Lernzuwächse wiederum deutlich häufiger in den Schulstunden, in denen nur beobachtet werden konnte.

3) Die Studierenden haben ihnen unbekannte Unterrichtsmethoden beobachtet

	Unbekannte Umsetzung	Bekannte Umsetzung	Gesamt
Sehr hoher Lernzuwachs	4	3	7
Hoher Lernzuwachs	14	17	31
Geringer Lernzuwachs	4	29	33
Sehr geringer Lernzuwachs	0	14	14
Gesamt	22	63	85
Durchschnittstendenz	3,00	2,14	2,36

Tabelle 40: Auswirkungen von unbekanntem Unterrichtsmethoden in hospitierten Stunden auf den Lernzuwachs

Für die Auswirkung der gesehenen Methoden liegt die durchschnittliche Einschätzung mit einem Wert von 2,36 wieder zwischen einem als *gering* und *hoch* eingestuften Lernzuwachs. In diesem Fall zeigt sich allerdings eine klare Tendenz zugunsten der unbekanntem Verfahrensweisen im Schreibunterricht. Es war zu erwarten, dass in 63 der 85 verzeichneten Fälle den Studierenden die beobachteten Umsetzungsformen bekannt waren. Bezogen auf die Lernzuwächse resultiert daraus keine negative Tendenz, da auch diese Stunden überwiegend positiv von den Studierenden eingeschätzt wurden (2,14), dennoch ist dies deutlich häufiger mit einer durchschnittlichen Einschätzung von 3,0 (also genau dem *hohen* Lernzuwachs entsprechend) bei unbekanntem Umsetzungen der Fall. Wie in den Einzelfällen aufgezeigt wurde, findet der gesehene Unterricht sogar Einzug in das eigene Konzeptions- oder Methodenrepertoire.

Insgesamt zeigt sich in den dargestellten Werten, dass Hospitationen differenziert betrachtet werden müssen. Positiv wahrgenommene Lernzuwächse finden sich tendenziell häufiger, wenn die gesehene Stunde mit der unterrichtenden Lehrkraft reflektiert wird, die Studierenden die Möglichkeit haben am Unterrichtsgeschehen zu partizipieren oder es sich um innovative Umsetzungsformen handelt. Die genannten drei Aspekte müssen aber nicht erfüllt sein, hohe bis sehr hohe Lernzuwächse finden sich auch im jeweils gegenteiligen Fall. Jedoch muss bei den angeführten Daten beachtet werden, dass es sich um Selbstwahrnehmungen der Lernzuwächse handelt, die in hohem Maße durch weitere Faktoren beeinflusst sein können.

Als mögliche Einflüsse fließen in die Bewertungen mit ein, ob der gesehene Unterricht aus Sicht der Probandin stringent und zielführend hinsichtlich des Lernziels war, die Schüler motiviert und konzentriert mitgearbeitet haben, viele zusätzliche Hilfestellungen geleistet werden mussten etc. Für eine differenzierte Betrachtung der Faktoren wird an dieser Stelle auf die Analyse der Einzelfälle im siebten Kapitel verwiesen. In jedem Fall zeigen die Daten interessante Tendenzen, die den Ergebnissen des Forschungsstandes entsprechen bzw. diese um zusätzliche Ausdifferenzierungen erweitern. Eine weitergehende Beschäftigung mit den unterschiedlichen Ausgestaltungen von Hospitationen erscheint aus Sicht des Autors, insbesondere aufgrund ihrer hohen Relevanz bezüglich der Praktikumserfahrungen, lohnenswert.

8.2 Diskussion der Annahmen

Abschließend sollen die Daten hinsichtlich der beschriebenen Annahmen aus der Fragestellung überprüft werden. Die Annahmen wurden aus den konzeptuellen Grundlagen des theoretischen Teils entwickelt und sind an zwei zentrale Desiderate der Deutschdidaktik angelehnt (vgl. Wieser 2015, S. 31f.). Im Sinne des ersten Desiderats wurde ein Dimensionskatalog zum Schreibunterricht (vgl. Tabelle 2) vorgestellt, in dem verschiedene fachwissenschaftliche und fachdidaktische Wissensbereiche aufgezählt sind, die für den Schreibunterricht notwendig sind. Danach folgt der empirische Teil, in dem im Sinne des zweiten Desiderats einzelfallbasiert untersucht wurde, was mit diesem Wissen im Zusammenhang der ersten Unterrichtserfahrungen im GHR 300 passiert. In der bisherigen Ergebnisdiskussion lassen sich schon allgemeine Tendenzen erkennen – so reichern sich die Wissensbestände insgesamt an, innerhalb der Wissensdimensionen finden sich aber zahlreiche Differenzierungen. Diese hängen unter anderem mit den Aktivierungsmöglichkeiten zusammen. Dabei ist im Sinne des *Experten-Paradigmas* (vgl. 2.2) zu erwarten, dass die aktivierten Dimensionen des Schreibunterrichts mit zunehmender Expertise stärker und elaborierter verknüpft sind (vgl. Krauss 2011, S. 176; Bromme 1992, S. 15ff.). Dieses Erkenntnis wurde auf die Praktikumssituation übertragen, in der die Studierenden durch die schulpraktischen Erfahrungen die Möglichkeit haben, Expertise aufzubauen:

1. Annahme: Die fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Wissensbestände zum Schreibunterricht, die während des Praxisblocks in Planung und Durchführung aktiviert werden, reichern sich an.

Innerhalb der schulpraktischen Erfahrungen schätzen die Studierenden dabei die fachlichen Wissensbestände wichtiger ein als die erziehungswissenschaftlichen Wissensbestände (vgl. Lersch 2006). Das gleiche Ergebnis zeigt sich auch in den Betrachtungen von Lehrkräften und Fachleitern für die Fachwissenschaft gegenüber der Fachdidaktik (vgl. Weschenfelder 2014; Weißeno 1998; Harms & Breit 1990). Überzeugungen wirken sich nach der *Philosophie des Schulfachs* von Bromme (vgl. 2.2.1; 3.1.2) stark auf die Unterrichtsinhalte aus. Deshalb wird in der zweiten Annahme erwartet, dass sich die fachwissenschaftlichen Wissensbestände stärker anreichern als die fachdidaktischen Wissensbestände:

2. Annahme: Die fachwissenschaftlichen Wissensbestände sind stärker betroffen als die fachdidaktischen Wissensbestände.

In den folgenden Abschnitten werden beide Annahmen dezidiert untersucht und diskutiert.

8.2.1 Aktiviertes vs. nicht-aktiviertes Wissen

Die fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Wissensbestände zum Schreibunterricht, die während des Praxisblocks in Planung und Durchführung aktiviert werden, reichern sich an.

Die erste Annahme basiert auf Ergebnissen des *Experten-Paradigmas*, nach denen Wissensbestände mit zunehmender Erfahrung stärker und elaborierter verknüpft sind (vgl. Krauss 2011, S. 176; Bromme 1992, S. 15ff.). Wie in den Zusammenfassungen der Einzelfallanalysen ersichtlich ist, lässt sich diese Annahme für alle Probandinnen bestätigen (mit Abstrichen bei Sonja, vgl. 7.7.3). Ebenfalls wird aber deutlich, dass die Anreicherungen in den verschiedenen Dimensionen unterschiedlich ausgeprägt sind (vgl. Tabelle 26 und 27). Im Folgenden werden einige auffällige Ergebnisse im Einzelnen vorgestellt und diskutiert:

Bis auf einzelne Ausnahmen verändert sich keine der nicht aktivierten Dimensionen im Zusammenhang der schulischen Praxiserfahrungen negativ, d. h. das universitäre Wissen wird nicht aufgrund wahrgenommener Praxisuntauglichkeit oder ähnliches verworfen. Viel mehr finden sich in nicht aktivierten Dimensionen wie angenommen auch keine Veränderungen. Ein übergreifendes Beispiel lässt sich zur Dimension *Schreibentwicklung* ausmachen: natürlich haben alle Probandinnen im Laufe des Praxisblocks in irgendeiner Art und Weise differenziert, allerdings berufen sie sich dabei nicht auf ihre in der Bachelorvorlesung erworbenen Wissensbestände (die in den meisten Fällen auch nicht stark ausgeprägt sind). Demzufolge finden keine Aktivierungen und, wie sich anhand der Daten feststellen lässt, auch keine Anreicherungen statt. Zahlreiche weitere Beispiele finden sich in den Einzelfällen.

Positive Veränderungen hingegen lassen sich in den Dimensionen *Textfunktion* und *Textmuster & Textsorten*, sowie *Schreibauftrag* und *Textbeurteilung* feststellen. Besonders auffällig sind dabei die Textmuster und Textsorten, die sich bei allen Probandinnen anreichern. In fast jedem Einzelfall werden vor dem Praxisblock eher unsystematisch verschiedene Beispiele für Textsorten genannt, die größtenteils aus episodischem Wissen aus der eigenen Schulzeit erinnert werden. Nach dem Praxisblock trennt jede Probandin dann systematisch Textmuster von Textsorten und nennt dazugehörige adäquate Beispiele. In den Veränderungen zu den Dimensionen (vgl. 8.1.1) wurde bereits reflektiert, dass sich dieser Befund zum Teil mit den Voraussetzungen aus der Stichprobenerhebung erklären lässt: Im Kontext der durchzuführenden Unterrichtsreihe haben sich letztlich alle Studierenden mit einer spezifischen Textsorte beschäftigt. Dennoch erklärt das nicht, warum sich auch das Wissen zu den anderen Textsorten bzw. erweiternd zu den Textmustern ausdifferenziert. Ein Erklärungsansatz dafür findet sich in den individuellen semantischen Netzwerken der

Studierenden zum Schreibunterricht. Konkret scheinen insbesondere die Verknüpfungen eine große Rolle zu spielen: die anderen Textmuster und Textsorten differenzieren sich aus, weil sie mit der spezifischen Textsorte in Beziehung stehen. Auf diese Weise lassen sich die Anreicherungen der eher abstrakten Dimension Textfunktion erklären. Sie wird von fast allen Probandinnen als Unterscheidungsmerkmal von Textsorten (für das Erstellen geeigneter Schreibaufträge oder ähnliches) angeführt und steht damit in Verbindung mit der spezifischen Textsorte. Ein anderes Beispiel findet sich zur Schreibkompetenz, die bei fast allen Probandinnen elaboriert ausgeprägt ist und damit ein stabiles Fundament für die mit ihnen verbundene Dimensionen bildet. Diese können sich darauf aufbauend ausdifferenzieren (z. B. in der häufig beobachteten komplexen Verbindung zwischen der Subkompetenz Textsortenwissen und der entsprechenden Textsorte, bis hin zum Beurteilungskriterium *Textsortenangemessenheit*). Zusammengefasst können sich damit vor allem die Dimensionen anreichern, die mit aktivierten oder stabilen Wissensbeständen verknüpft sind.

Diese Theorie lässt sich mit dem im Zuge sprachlichen Erwerbs vielzitierten „RR-Modell“ von Karmiloff-Smith (1996) begründen. Die Abkürzung *RR* steht dabei für „representational redescrptions“, mit denen Prozesse beschrieben werden können, „by which implicit information *in the mind* subsequently becomes explicit knowledge *to the mind*“ (ebd., S. 18). Obwohl es sich um ein phasenbezogenes Entwicklungsmodell handelt, treten die Prozesse auch bei Erwachsenen auf (ebd.). Generell wird davon ausgegangen, dass Informationen erworben, in der ersten Phase komprimiert, in der zweiten Phase verarbeitet und schließlich in der dritten Phase aufeinander bezogen werden können. Daraus werden vier verschiedene, hierarchisch aufeinander aufbauende Repräsentationsformen abgeleitet (ebd., S. 19ff.):

- Implicit (I): Prozeduralisierte Informationen, die über Stimuli aufgenommen werden
- Explicit-1 (E1): Komprimierte, aufeinander beziehbare Informationen aus I
- Explicit-2 (E2): Kognitiv bewusst abrufbare Informationen
- Explicit-3 (E3): Kognitiv bewusst abrufbare und verbalisierbare Informationen

Damit lassen sich die Anreicherungen beschreiben: Die Studierenden haben vor dem Praxisblock durch ihre eigene Schulzeit oder der Universität Vorwissen zu den Textmustern und Textsorten. Die Wissensbestände liegen aber in Form von E1 oder E2 vor und können in den Concept-Maps oder Interviews nicht verbalisiert werden. Die schulpraktischen Erfahrungen führen dabei zum oben beschriebenen Prozess und liegen nach dem Praxisblock auf einem höheren Level (E3) vor, d. h. sie können verbalisiert werden. Auf das Lehrerwissen bezogen kommt der Praxisphase daher eine immens wichtige Funktion zu.

8.2.2 Fachwissenschaftliches vs. fachdidaktisches Wissen

Die fachwissenschaftlichen Wissensbestände sind stärker betroffen als die fachdidaktischen Wissensbestände.

Nachdem aufgezeigt werden konnte, dass bzw. wie sich die aktivierten Wissensbestände im Zusammenhang der schulpraktischen Erfahrungen anreichern, wird in der zweiten Annahme das Verhältnis der fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Dimensionen untersucht. Dazu können wieder die in den Einzelfällen ausgezählten Werte aus den Concept-Maps genutzt werden. Für einen übergreifenden Überblick werden die Gesamtwerte für die fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Dimensionen zusammenaddiert und nach den beiden Erhebungszeitpunkten getrennt in einem Diagramm dargestellt:

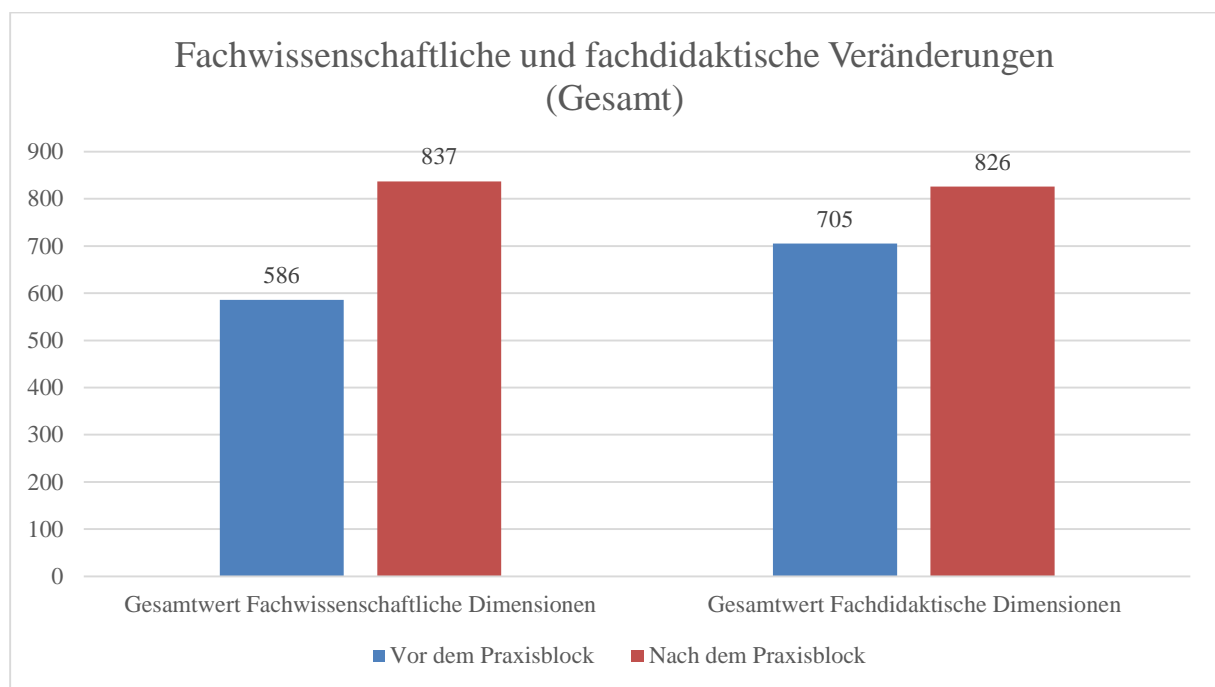


Abbildung 12: Fachwissenschaftliche und fachdidaktische Veränderungen (Gesamt)

Auf der y-Achse finden sich die übergreifenden Gesamtwerte der Concept-Maps, auf der x-Achse wird zwischen den beiden Wissensbereichen und Erhebungszeitpunkten unterschieden. Insgesamt können die Probandinnen vor dem Praxisblock mit einem Wert von 705 mehr gültige fachdidaktische Begriffe und Propositionen realisieren als aus dem fachwissenschaftlichen Bereich (586). Das Ergebnis verändert sich aber im Verlauf der Praxisphase: die fachwissenschaftlichen Dimensionen steigen mit einer Rate von knapp 30 % deutlich stärker an als die fachdidaktischen Dimensionen (14,65 %) und sind mit einem Gesamtwert von 837 sogar zahlreicher verknüpft. Aus diesem Grund kann die zweite Annahme bestätigt werden.

Bevor die Einzelfälle diskutiert werden, werden in Tabelle 41 Angaben über Durchschnittswert, (durchschnittliche) Wachstumsrate und Variationsbreite der fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Dimensionen präsentiert.

Gesamt CK		Gesamt PCK	
Wert T1	586	Wert T1	705
Wert T2	837	Wert T2	826
Variationsbreite	251	Variationsbreite	121
Wachstumsrate	29,99 %	Wachstumsrate	14,65 %
Durch. Wachstumsrate	27,22	Durch. Wachstumsrate	12,77
Minimum	11	Minimum	8
Maximum	39	Maximum	20

Tabelle 41: Übersicht über die Variationsbreiten und (durchschnittlichen) Wachstumsraten der fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Dimensionen (gesamt)

Innerhalb der Einzelfälle zeigen sich allerdings noch einmal auffällige Unterschiede. Daher werden die Veränderungen der Wissensbereiche des Weiteren nach den Einzelfällen differenziert und in einem Diagramm dargestellt. Aufgrund der zusätzlichen Differenzierung wird in dieser Abbildung ein anderes Farbschema verwendet:

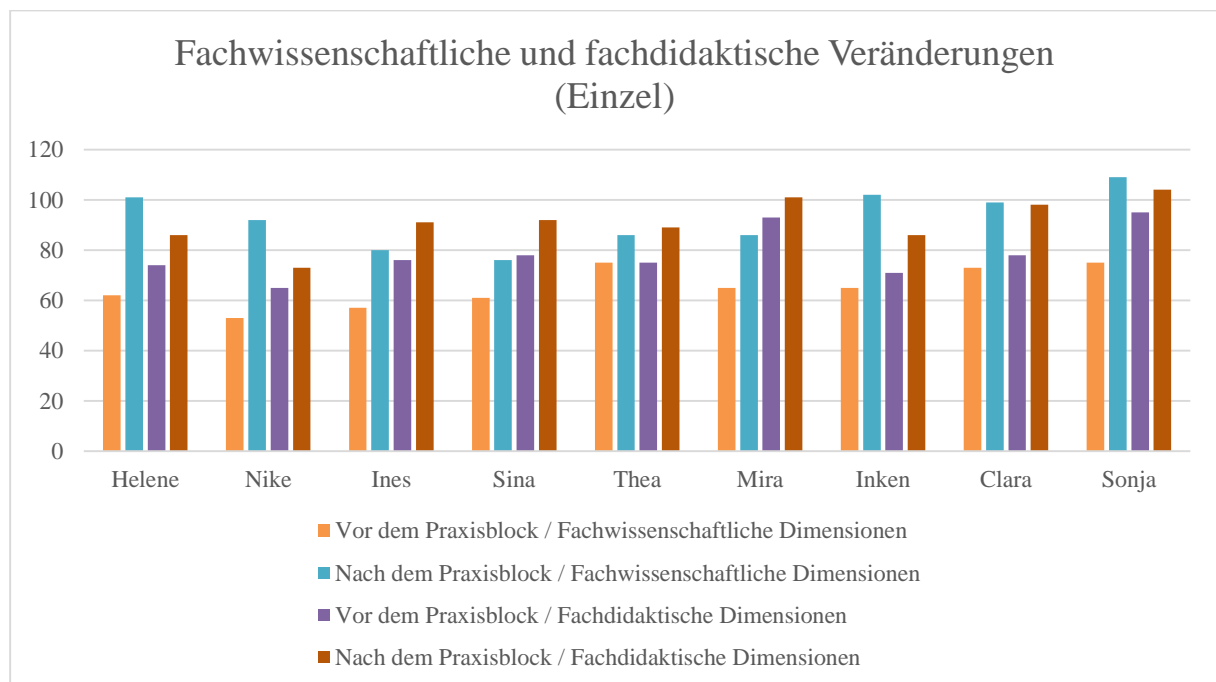


Abbildung 13: Fachwissenschaftliche und fachdidaktische Veränderungen (einzel)

Auch hier finden sich auf der y-Achse die Summen der realisierten gültigen Begriffe und der Propositionsgüte, dieses Mal handelt es sich jedoch um die Einzelwerte der Probandinnen.

Auf der x-Achse wird wieder zwischen den Wissensbereichen und Erhebungszeitpunkten unterschieden. Daraus ergeben sich auf die Annahme bezogen folgende Ergebnisse:

- In sieben Fällen reichert sich das fachwissenschaftliche Wissen deutlich stärker an (Helene, Ines, Nike, Mira, Inken, Clara und Sonja). Für alle genannten Probandinnen ist der starke Anstieg vor allem über die bereits erläuterten Dimensionen Textfunktion und Textmuster und Textsorten zu erklären.
- In einem Fall reichern sich die Wissensbestände aus beiden Bereichen in etwa gleich an (Sina). Auch Sina hat nach dem Praxisblock ein ausdifferenzierteres Wissen zu den Textmustern & Textsorten, kann aber auch starke Anstiege in der fachdidaktischen Dimension Schreibentwicklung verzeichnen, die sich in etwa ausgleichen.
- In einem Fall reichern sich die fachdidaktischen Wissensbestände mehr an (Thea). In Theas Fällen differenziert sich hauptsächlich ihr Wissen zur Schreibkompetenz und den Schreibaufträgen aus.

Damit kann zusätzlich gezeigt werden, dass sich die zweite Annahme bis auf eine Ausnahme für alle Probandinnen bestätigt. Genaue Angaben über die Werte, ihre Differenz zwischen den Erhebungszeitpunkten und den Wachstumsraten finden sich in Tabelle 42:

Helene CK		Helene PCK	
Wert T1	62	Wert T1	74
Wert T2	101	Wert T2	86
Differenz T2 zu T1	81,5	Differenz T2 zu T1	80
Wachstumsrate	38,61 %	Wachstumsrate	13,95 %
Nike CK		Nike PCK	
Wert T1	53	Wert T1	65
Wert T2	92	Wert T2	73
Differenz T2 zu T1	72,5	Differenz T2 zu T1	69
Wachstumsrate	42,39 %	Wachstumsrate	10,96 %
Ines CK		Ines PCK	
Wert T1	57	Wert T1	76
Wert T2	80	Wert T2	91
Differenz T2 zu T1	68,5	Differenz T2 zu T1	83,5
Wachstumsrate	28,75 %	Wachstumsrate	16,48 %

Sina CK		Sina PCK	
Wert T1	61	Wert T1	78
Wert T2	76	Wert T2	92
Differenz T2 zu T1	68,5	Differenz T2 zu T1	85
Wachstumsrate	19,74 %	Wachstumsrate	15,22 %
Thea CK		Thea PCK	
Wert T1	75	Wert T1	75
Wert T2	86	Wert T2	89
Differenz T2 zu T1	80,5	Differenz T2 zu T1	82
Wachstumsrate	12,79 %	Wachstumsrate	15,73 %
Mira CK		Mira PCK	
Wert T1	65	Wert T1	93
Wert T2	86	Wert T2	101
Differenz T2 zu T1	75,5	Differenz T2 zu T1	97
Wachstumsrate	24,42 %	Wachstumsrate	7,92 %
Inken CK		Inken PCK	
Wert T1	65	Wert T1	71
Wert T2	102	Wert T2	86
Differenz T2 zu T1	83,5	Differenz T2 zu T1	78,5
Wachstumsrate	36,27 %	Wachstumsrate	17,44 %
Clara CK		Clara PCK	
Wert T1	73	Wert T1	78
Wert T2	99	Wert T2	98
Differenz T2 zu T1	86	Differenz T2 zu T1	88
Wachstumsrate	26,26 %	Wachstumsrate	20,4 %
Sonja CK		Sonja PCK	
Wert T1	75	Wert T1	95
Wert T2	109	Wert T2	104
Differenz T2 zu T1	92	Differenz T2 zu T1	99,5
Wachstumsrate	31,19 %	Wachstumsrate	8,65 %

Tabelle 42: Übersicht über die Differenzwerte und Wachstumsraten der fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Dimensionen (einzeln)

Insgesamt lassen sich die Veränderungen mit den besonders starken, positiven Veränderungen der Dimensionen *Textmuster & Textsorten* erklären (vgl. 8.2.1). Auf den Forschungsstand bezogen ergänzen die Daten zentrale Befunde zum Lehrerwissen: Nach den Vergleichsstudien MT21 und TEDS-M haben fachwissenschaftliche Lerngelegenheiten hohe Korrelationen mit dem Wissenserwerb, was sich anhand der eigenen Daten bestätigen lässt. Des Weiteren schätzen Studierende in Schulpraktika fachliche Wissensbestände wichtiger ein als erziehungswissenschaftliche Wissensbestände (vgl. Lersch 2006). Das gleiche Ergebnis zeigt sich auch in den Betrachtungen von Lehrkräften und Fachleitern für die Fachwissenschaft gegenüber der Fachdidaktik (vgl. Weschenfelder 2014; Weißeno 1998; Harms & Breit 1990). Diese Ergebnisse unterstützen die Befunde zur sogenannten *Philosophie des Schulfachs* von Bromme (1992, S. 97), in der die normativen Setzungen, die Lehrkräfte an die eigenen Unterrichtsinhalte stellen, als besonders wichtig und robust beschrieben werden. Diese These konnte in zahlreichen Studien empirisch bestätigt werden (vgl. Voss 2010; Seifried 2009; Calderhead 1996), darunter auch im Rahmen des Professionswissens von COACTIV (Kunter et al. 2011). Die eigenen Ergebnisse lassen sich in diesen Kontext einordnen, liefern darüber hinaus aber wichtige Daten zu den expliziten Veränderungen der Wissensbestände selbst. Eine interessante Anschlussfrage ist, ob sich in anderen intra- bzw. interdisziplinären Domänen ebenfalls die stärkeren fachwissenschaftlichen Anreicherungen zeigen, mit der die im vorherigen Kapitel präsentierte Theorie um die Aktivierungen bzw. Ausgestaltung von Wissen auf einem neuen Niveau bestätigt werden können.

9. (An-)Schluss

Die vorliegende Studie ist zwischen September 2013 und November 2016 im Rahmen des vom Land Niedersachsen geförderten Promotionsprogramms „Lernprozesse im Übergangsraum – Praxisphasen von Lehramtsstudierenden empirisch untersuchen und modellieren“ (LÜP) an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg entstanden. Im Forschungsprogramm findet eine Auseinandersetzung mit den Entwicklungsprozessen von Lehramtsstudierenden in universitären Praxisphasen statt. Fokussiert wird die zum Beginn des Wintersemesters 2014/2015 in Niedersachsen eingeführte Praxisphase für die Grund-, Haupt- und Realschullehrämter (GHR 300).

Schulpraktika bzw. Praxisphasen sind seit längerer Zeit Diskussionsgegenstand. Im Zuge der Professionalisierungsdebatte des Lehramts stellen sie eine wichtige Schnittstelle zwischen universitärem Wissen und schulpraktischen Erfahrungen dar und unterliegen aktuell einem strukturellen Wandel. Insgesamt lässt sich eine Erhöhung der Praxisanteile, die integrativ in die universitäre Lehre eingebettet werden, und eine stärkere Zusammenarbeit mit der zweiten Phase der Lehrerbildung erkennen. Praxisphasen, wie das GHR 300, repräsentieren dabei die intensivste Form des Einbezugs schulpraktischer Anteile. Ob sie den herkömmlichen Fachpraktika hinsichtlich ihrer Wirksamkeit vorzuziehen sind, ist aus Forschungsperspektive allerdings fraglich. Insgesamt gibt es zu diesem Prozess jedoch noch wenige empirische Befunde, das gilt in besonderem Maße für die Deutsch- und Schreibdidaktik.

Aus diesem Grund wurden in der Einleitung in Anlehnung an Wieser (2015, S. 31f.) zwei Forschungsdesiderate beschrieben, die im Laufe der Arbeit behandelt wurden:

1. Desiderat: Welches Wissen über fachwissenschaftliche und fachdidaktische Konzepte müssen Studierende für den Schreibunterricht erwerben?
2. Desiderat: Was passiert mit diesem Wissen im Zusammenhang mit den ersten Unterrichtserfahrungen im GHR 300?

Für das erste Desiderat wurde im theoretischen Teil ein Dimensionskatalog für den Schreibunterricht (vgl. Tabelle 2) entwickelt. Die Dimensionen wurden mithilfe des aktuellen Handbuchs zum „Schriftlichen Sprachgebrauch – Texte verfassen“ (hrsg. von Feilke & Pohl 2014) erstellt und mit Einführungsbüchern zur Sprach- bzw. Schreibdidaktik abgeglichen und validiert (vgl. Tabelle 3). Die Wissensbestände wurden auf konzeptueller Grundlage der Wissenstaxonomie von Shulman (1986, 1987a), der Wissenstopologie von Bromme (1992), sowie der Differenzannahme von Neuweg (2011b) entwickelt.

Anschließend wurde das zweite Desiderat im empirischen Teil überprüft. Die Vorgehensweise erfolgte erst einzelfallbasiert und danach übergreifend. Die Ergebnisse werden abschließend zusammengefasst präsentiert:

Der besondere Aufbau der Praxisphase im GHR 300 folgt mit seiner stärkeren Theorie-Praxis-Integration dem theoretischen Stand (vgl. 4.3). Die Beurteilungen dazu fallen Seitens der Probandinnen unterschiedlich aus: So wird die enge universitäre Begleitung entweder als positiv oder contra einer „Einlassung auf die Praxis“ (Neuweg 2011b, S. 42) als lästig empfunden. Der individuelle Charakter der Einschätzungen zeigt sich auch in den lernförderlichen Konstellationen der Studierenden (mehr dazu in 8.1.3). Einen besonderen Stellenwert nehmen dabei Unterrichtshospitationen ein (vgl. Mayr 2007; Stadelmann 2006). Anhand von Selbstwahrnehmungen kann aufgezeigt werden, dass mehr Studierende die gesehene Stunde positiv einschätzen, wenn sie mit der unterrichtenden Lehrkraft reflektiert wird, die Studierenden die Möglichkeit haben am Unterrichtsgeschehen zu partizipieren oder es sich um innovative Umsetzungsformen handelt. Die genannten Aspekte sind aber nicht obligatorisch, hohe Lernzuwächse finden sich auch im jeweils gegenteiligen Fall (vgl. 8.1.4). Allgemein wird die aktuelle Umsetzung der Praxisphase mit ihren zahlreichen Verpflichtungen (paralleles Schreiben von Hausarbeiten, Anfertigen eines Portfolios, Besuch des zweiwöchigen Seminars etc.) als zu überfrachtet wahrgenommen. Des Weiteren zeigt sich ein organisatorisches Problem: Die Praxisphase findet mitsamt Vor- und Nachbereitung vom ersten bis zum dritten Semester statt, im vierten Semester ist das Masterarbeitsmodul vorgesehen. Die meisten Studierenden beenden daher nach dem Praxisblock ihr Germanistikstudium und können ihre Erfahrungen nicht mehr wissenschaftlich aufarbeiten. Dieser Aspekt steht der universitären Nachbereitung der Praxiserfahrungen im Sinne der verstärkten Theorie-Praxis-Verzahnung offenkundig entgegen.

In der Fragestellung wurden zwei Forschungsannahmen entwickelt, die aus dem theoretischen Teil abgeleitet wurden. Nach der ersten Annahme wird erwartet, dass sich die fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Wissensbestände zum Schreibunterricht, die während des Praxisblocks in Planung und Durchführung von Schreibunterricht aktiviert werden, anreichern. Diese Annahme kann bestätigt werden. So steigen die in den Concept-Maps gezeigten Wissensbestände aller Probandinnen vom ersten bis zum zweiten Erhebungszeitpunkt um nahezu ein Drittel an (vgl. Abbildung 7). Zudem finden die Anstiege bei allen Probandinnen statt, allerdings in unterschiedlichem Maße (vgl. Abbildung 8). Das liegt vor allem an den individuell ausgeprägten Dimensionen. In den Einzelfallanalysen wird ersichtlich, dass dabei die Verknüpfungen eine große Rolle spielen: Alle Probandinnen

beschäftigen sich in der Praxisphase mit einer spezifischen Textsorte, weshalb sich die dazugehörige Dimension *Textmuster & Textsorten* in jedem Fall anreichert (mehr dazu unter 8.1.1 und 8.3.1). Auffällig ist, dass damit verbundene Dimensionen (häufig z. B. die Textfunktion) ebenfalls Ausdifferenzierungen erfahren. Dieses Ergebnis gilt schulform- und kontextübergreifend.⁵⁵

Die Beobachtung verleitet zu der These, dass sich aktivierte Wissensbestände auch auf nahestehende Wissensbereiche auswirken. Erklären lässt sich die Theorie mit dem „RR-Modell“ von Karmiloff-Smith (1996). Die Studierenden erwerben in den Vorlesungen und Seminaren des Germanistikstudiums zahlreiche Wissensbestände zum Schreibunterricht. Diese können vor dem Praxisblock aber kaum verbalisiert werden und liegen ungeordnet und unsystematisch in Form von E1 oder E2 vor. Werden im Praktikum nun Dimensionen aktiviert, erfahren sie Ordnungsprozesse und strukturieren sich nach dem Praxisblock mit ihren Verknüpfungen auf einem höheren Level (E3) an. Das hat zur Folge, dass sie elaboriert verbalisiert und damit auch differenziert dargestellt werden können. Auf diese Weise kann nicht nur der in der Annahme thematisierte Zusammenhang von universitärem Wissen und schulpraktischen Erfahrungen bestätigt werden, viel mehr zeigen sich weitere Alleinstellungsmerkmale von Praxisphasen, die ihre viel diskutierte Wichtigkeit und ihren zentralen Stand in der ersten Phase der Lehrerbildung unterstreichen.

Nach der zweiten Annahme wird erwartet, dass die fachwissenschaftlichen Wissensbestände größere Anreicherungen erfahren als die fachdidaktischen Wissensbestände. Auch diese Annahme kann bestätigt werden. Zusammengefasst können die Probandinnen in den Concept-Maps vor dem Praxisblock mehr fachdidaktische als fachwissenschaftliche Wissensbestände realisieren. Im Verlauf der Praxisphase steigt die Anzahl der fachwissenschaftlichen Dimensionen aber stärker an und ist nach dem Praxisblock höher als die der fachdidaktischen Dimensionen (vgl. Abbildung 10). Die Annahme bestätigt sich, bis auf eine Ausnahme, für alle Probandinnen (vgl. Abbildung 11). Die Ergebnisse reihen sich in den Forschungsstand ein (vgl. 8.2.2) und unterstützen die Befunde zur sogenannten *Philosophie des Schulfachs* von Bromme (1992, S. 97), nach der die normativen Setzungen von Lehrkräften auf ihr eigenes Unterrichtsfach als besonders robust beschrieben werden. Darüber hinaus liefern sie erstmalig Einsichten zum Verständnis der Struktur und der Anreicherungen von Wissensbeständen im Verlauf der Praxisphase.

⁵⁵ Das mag überraschen, da Zusammenhänge zwischen kommunikativen Funktionen und Textsorten in der Primarstufe weniger komplex thematisiert werden als in der Sekundarstufe I. Die Wissensbestände wurden aber allen Probandinnen im Studium gleichermaßen vermittelt. Für die Anreicherung scheint daher die bloße Aktivierung der vorhandenen Wissensbestände im Praktikum wichtiger zu sein als die konkrete Auseinandersetzung mit dem Gegenstand (z. B. in der Sachanalyse).

Die Ergebnisse der Studie öffnen den Zugang zu einem unerforschten Feld. Damit dieses Feld nicht zu weit wird, werden einerseits mögliche interdisziplinäre Anknüpfungspunkte, andererseits aber auch germanistische Perspektiven beschrieben:

Etwaige didaktische Anschlussstudien bieten sich beispielsweise in den in Punkt 8.1.3 aufgezeigten Lernzuwächsen im Zusammenhang mit Unterrichtshospitationen an: Dass Hospitationen einen großen Stellenwert innerhalb der schulpraktischen Erfahrungen einnehmen, kann mittlerweile als gesichert angenommen werden. Unklar ist allerdings bislang, wie sich diese Hospitationen möglichst gewinnbringend gestalten lassen. Die Ergebnisse der Studie weisen z. B. darauf hin, dass eine aktive Teilnahme an der hospitierten Stunde für die Studierenden weniger gewinnbringend ist als eine dargebotene Methodenvielfalt oder eine Vor- bzw. Nachbesprechung. Hierzu sollten weitere Faktoren systematisch überprüft und mit sinnvollen Erklärungsansätzen versehen werden. Ebenfalls wird an dieser Stelle auf die weiteren Studien verwiesen, die im Rahmen des LÜP-Forschungsprojekts entstanden sind und aus allgemeinpädagogischen sowie fachdidaktischen Blickwinkeln auf dieses Desiderat hinweisen.

Direkt an der vorliegenden Studie anknüpfende Untersuchungen sollten die Korrelationen zwischen den fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Wissensbeständen untersuchen. Innerhalb des vorgestellten Forschungsstandes liegen Ergebnisse zu den Fächern *Mathematik*, *Englisch* und *Deutsch* vor, die allerdings in verschiedene Richtungen weisen. Ergänzende Ergebnisse in natur- oder gesellschaftswissenschaftlichen Fächern können das Spektrum erweitern, in welchem sich die (universitäre) fachdidaktische Lehre optimieren lässt.

Innerhalb der Sprachdidaktik ist vorstellbar, dass eine objektive Überprüfung der komplexen Wissensbestände des Schreibunterrichts an den gewonnenen Einblicken ansetzen kann. Sich daraus ergebende Forschungsperspektiven liegen in der Erstellung von Diagnosetools zur Schreibkompetenz, aber auch innerhalb der Erstellung bzw. Erweiterung von standardisierten Wissenstests im Rahmen von beispielsweise PISA oder DESI.

Das Potential der Studie zeigt sich daher in einer langfristigen Betrachtung der Ergebnisse – unmittelbare Rezepte für die fachdidaktische Lehre, die von heute auf morgen unkompliziert umgesetzt werden können, finden sich hier nicht. Das Resultat ist so trivial wie komplex: Fruchtbare Wissensbestände in der Praxisphase sind oder werden sinnvoll verknüpft. Die Universität kann diese Wissensbestände vermitteln, die entscheidenden Verknüpfungen können dann aber nur in den Köpfen der Studierenden stattfinden.

Literaturverzeichnis

- Abraham, U. (2006). Stil und Stilistik. In U. Bredel, H. Günther, P. Klotz, J. Ossner & G. Siebert-Ott, *Didaktik der deutschen Sprache. Ein Handbuch*. (2. durchgesehene Auflage) (S. 237-248). Paderborn: Schöningh.
- Abraham, U. (2014a). Geschichte schulischen Schreibens. In H. Feilke & T. Pohl (Hrsg.), *Schriftlicher Sprachgebrauch. Texte verfassen* (S. 3-32). Baltmannsweiler: Schneider.
- Abraham, U. (2014b). "Kreatives" und "poetisches" Schreiben. In Feilke & T. Pohl (Hrsg.), *Schriftlicher Sprachgebrauch - Texte verfassen* (S. 270-286)). Baltmannsweiler: Schneider.
- Adamzik, K. (2004). *Textlinguistik. Eine einführende Darstellung*. Berlin: De Gruyter.
- Adamzik, K. & Neuland, E. (2005). Zur Linguistik und Didaktik von Textsorten. *Der Deutschunterricht 1*, S. 2-12.
- Altrichter, H. (2006). Forschende Lehrerbildung. Begründungen und Konsequenzen des Aktionsforschungsansatzes für die Erstausbildung von LehrerInnen. In A. Obolenski & H. Meyer (Hrsg.), *Forschendes Lernen. Theorie und Praxis einer professionellen LehrerInnenausbildung* (S. 55-70). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Antos, G. (1982). *Grundlage einer Theorie des Formulierens: Textherstellung in geschriebener und gesprochener Sprache*. Berlin: De Gruyter.
- Arnold, K.-H. (2004). Wissen, psychologisch. In R. W. Keck, U. Sandfuchs & B. Feige (Hrsg.), *Wörterbuch Schulpädagogik*. (2. Auflage) (S. 520-521). Klinkhardt: Bad Heilbrunn.
- Arnold, K.-H., Hascher, T., Messner, R., Niggli, A., Patry, J.-L. & Rahm, S. (2011). *Empowerment durch Schulpraktika: Perspektiven wechseln in der Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Augst, G. & Faigel, P. (1986). *Von der Reihung zur Gestaltung. Untersuchung zur Ontogenese der schriftlichen Fähigkeiten von 13-23 Jahren*. Frankfurt am Main: Lang.
- Augst, G., Disselhoff, K., Henrich, A., Pohl, T. & Völzing, P.-L. (2007). *Text-Sorten-Kompetenz. Eine echte Longitudinalstudie zur Entwicklung der Textkompetenz im Grundschulalter*. Frankfurt am Main: Lang.
- Austin, J. L. (1962). *How to do Things with Words*. Cambridge: Clarendon Press.
- Bachmann, T. (2014). Schriftliches Instruieren. In H. Feilke & T. Pohl (Hrsg.), *Schriftlicher Sprachgebrauch - Texte verfassen* (S. 270-286). Baltmannsweiler: Schneider

- . Bachmann, T. & Becker-Mrotzek, M. (2010). Schreibaufgaben situieren und profilieren. In T. Pohl & T. Steinhoff, *Textformen als Lerformen* (S. 191-209). Duisburg: Gilles & Francke.
- Bachmann, T. & Feilke, H. (Hrsg.) (2014). *Werkzeuge des Lernens – Beiträge zu einer Didaktik der Textprozeduren*. Stuttgart: Klett.
- Bachmann, T., & Sieber, P. (2004). Wechselwirkungen zwischen literaler Praxis und Schreibkompetenz. In A. Bertschi-Kaufmann, W. Kassis & P. Sieber (Hrsg.), *Mediennutzung und Schriftenlernen. Analyse und Ergebnisse zur literalen und medialen Sozialisation* (S. 199-218). Weinheim: Juventa.
- Barton, D. (1994). *Literacy. An Introduction to the Ecology of Written Language*. New York: Blackwell.
- Bauer, K.-O. (2000). Konzepte pädagogischer Professionalität und ihre Bedeutung für die Lehrarbeit. In J. Bastian, W. Helsper, S. Reh & C. Schelle (Hrsg.), *Professionalisierung im Lehrerberuf. Von der Kritik der Lehrerrolle zur pädagogischen Professionalität* (S. 55-72). Opladen: Leske und Budrich.
- Baumert, J., Roeder, P. M., Sang, F. & Schmitz, B. (1986). Leistungsentwicklung und Ausgleich von Leistungsunterschieden in Gymnasialklassen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 32, S. 639-660.
- Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9, S. 469-520.
- Baumert, J. & Kunter, M. (2011). Das Kompetenzmodell von COACTIV. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss & M. Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (S. 29-55). Münster: Waxmann.
- Baumert, J., Kunter, M., Blum, W., Klusmann, U., Krauss, S. & Neubrand, M. (2011). Professionelle Kompetenz von Lehrkräften, kognitiv aktivierender Unterricht und die mathematische Kompetenz von Schülerinnen und Schülern (COACTIV) – Ein Forschungsprogramm. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss & M. Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (S. 7-26). Münster: Waxmann.
- Baurmann, J. (2003). Schulisches Schreiben im Schnittpunkt von Schreibdidaktik und Schreibforschung. In M. Kämper-van den Boogaart (Hrsg.), *Deutschdidaktik. Leitfaden für die Sekundarstufe I und II* (S. 251-267). Berlin: Cornelsen.

- Baurmann, J. (2014). Prozessorientierung und Methoden des Schreibunterrichts. In H. Feilke & T. Pohl, *Schriftlicher Sprachgebrauch – Texte verfassen* (S. 349-363). Baltmannsweiler: Schneider.
- Baurmann, J. (2017). *Schreiben – Überarbeiten – Beurteilen. Ein Arbeitsbuch zur Schreibdidaktik*. (5. Auflage). Seelze (Velber): Kallmeyer.
- Baurmann, J. & Ludwig, O. (1986). Aufsätze vorbereiten - Schreiben lernen. *Praxis Deutsch* 80, S. 16-22.
- Baurmann, J. & Pohl, T. (2009). Schreiben. Texte verfassen. In A. Bremerich-Vos, D. Granzer, U. Behrens & O. Köller (Hrsg.), *Bildungsstandards für die Grundschule. Deutsch konkret* (S. 75-103). Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Bazerman, C. (Hrsg.) (2008). *Handbook of Research on Writing: History, Society, School, Individual, Text*. New York: Erlbaum.
- Beaugrande, R. A. & Dressler, U. (1981). *Einführung in die Textlinguistik*. Berlin: De Gruyter.
- Beck, B. & Klieme, E. (Hrsg.) (2007). *Sprachliche Kompetenzen. Konzepte und Testinstrumente zur Messung der Leistung im Deutschen und Englischen. DESI-Studie*. Weinheim: Beltz.
- Becker-Mrotzek, M. (1997). *Schreibentwicklung und Textproduktion*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Becker-Mrotzek, M. (2006). Mündlichkeit - Schriftlichkeit - Neue Medien. In U. Bredel, H. Günther, P. Klotz, J. Ossner & G. Siebert-Ott (Hrsg.), *Didaktik der deutschen Sprache. Ein Handbuch*. (2. durchgesehene Auflage). (S. 171-178). Paderborn: Schöningh.
- Becker-Mrotzek, M. (2014a). Bildungsstandards und Schreibaufgaben. In H. Feilke & T. Pohl (Hrsg.), *Schriftlicher Sprachgebrauch - Texte verfassen* (S. 481-500). Baltmannsweiler: Schneider.
- Becker-Mrotzek, M. (2014b). Schreibleistungen bewerten und beurteilen. In H. Feilke & T. Pohl (Hrsg.), *Schriftlicher Sprachgebrauch - Texte verfassen* (S. 501-513). Baltmannsweiler: Schneider.
- Becker-Mrotzek, M. & Böttcher, I. (2006). *Schreibkompetenz entwickeln und beurteilen. Praxishandbuch für die Sekundarstufen I und II*. Berlin: Cornelsen.
- Becker-Mrotzek, M. & Böttcher, I. (2009). *Texte bearbeiten, bewerten und benoten*. (3. Auflage). Berlin: Cornelsen.

- Becker-Mrotzek, M. & Schindler, K. (2007). Schreibkompetenz modellieren. In Dies. (Hrsg.), *Texte schreiben* (S. 7-26). Duisburg: Gilles & Francke.
- Beisbart, O. (1989). *Ganzheitliche Bildung und muttersprachlicher Unterricht in der Geschichte der Höheren Schule*. Frankfurt am Main: Lang.
- Beisbart, O. & Marenbach, D. (1990). *Didaktik der deutschen Sprache*. (5. Auflage). Donauwörth: Auer.
- Bennack, J. (1989). Möglichkeiten und Grenzen der Schulpraktika im erziehungswissenschaftlichen Lehramtsstudium. *Bildung und Erziehung*, 42 (3), S. 331-346.
- Bennack, J. & Jürgens, E. (2002). Schulpraktika in Lehramtsstudiengängen. In H.-U. Otto, T. Rauschenbach & P. Vogel (Hrsg.), *Erziehungswissenschaft: Lehre und Studium* (S. 143-160). Opladen: Leske und Budrich.
- Bereiter, C. (1980). Development in Writing. In L. Gregg & E. Steinberg, *Cognitive processes in writing* (S. 73-93). Hillsdale: Erlbaum.
- Bereiter, C. & Scardamalia, M. (1987). *The psychology of Written Composition*. Hillsdale: Erlbaum.
- Berg, M. (1968). Besinnungsaufsatz. Zur Ideologie des Faches Deutsch. *alternative 11* (61), S. 106-118.
- Besch, W. (1988). Standardisierungsprozesse im deutschen Sprachraum. *Sociolinguistica 2*, S. 186-208.
- Birkel, P. (2003). Aufsatzbeurteilung - Ein altes Problem. *Didaktik Deutsch 15*, S. 46-63.
- Blömeke, S. (2002). *Universität und Lehrerausbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Blömeke, S. (2004). Empirische Befunde zur Wirksamkeit der Lehrerbildung. In S. Blömeke, P. Reinhold, G. Tulodziecki & G. Wildt, *Handbuch Lehrerbildung* (S. 59-91). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Blömeke, S. & Kaiser, G. (2010a). *TEDS-M 2008: Professionelle Kompetenz und Lerngelegenheiten angehender Primarstufenlehrkräfte im internationalen Vergleich*. Münster: Waxmann.
- Blömeke, S. & Schwippert, K. (Hrsg.) (2011). *Kompetenzen von Lehramtsstudierenden in gering strukturierten Domänen: erste Ergebnisse aus TEDS-LT*. Münster: Waxmann.

- Blömeke, S., Felbrich, A. & Müller, C. (2008a). Theoretischer Rahmen und Untersuchungsdesign. In S. Blömeke, G. Kaiser & R. Lehmann, *Professionelle Kompetenz von angehenden Lehrerinnen und Lehrern. Wissen, Überzeugungen und Lerngelegenheiten deutscher Mathematikstudierender und -referendare. Erste Ergebnisse zur Wirksamkeit der Lehrerausbildung* (S. 15-48). Münster: Waxmann.
- Blömeke, S., Felbrich, A. & Müller, C. (2008b). Messung des erziehungswissenschaftlichen Wissens angehender Lehrkräfte. In S. Blömeke, G. Kaiser & R. Lehmann (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz angehender Lehrerinnen und Lehrer* (S. 171-193). Münster: Waxmann.
- Blömeke, S., Kaiser, G. & Döhrmann, M. (2011). Bedingungsfaktoren des fachbezogenen Kompetenzerwerbs von Lehrkräften. Zum Einfluss von Ausbildungs-, Persönlichkeits- und Kompositionsmerkmalen in der Mathematiklehrrausbildung für die Sekundarstufe 1. *Zeitschrift für Pädagogik*. (Beiheft 57), S. 77-103.
- Blömeke, S., Kaiser, G. & Lehmann, R. (Hrsg.) (2008). *Professionelle Kompetenz von angehenden Lehrerinnen und Lehrern. Wissen, Überzeugungen und Lerngelegenheiten deutscher Mathematikstudierender und -referendare. Erste Ergebnisse zur Wirksamkeit der Lehrerausbildung*. Münster: Waxmann.
- Blömeke, S., Kaiser, G. & Lehmann, R. (2010b). TEDS-M 2008 Sekundarstufe I: Ziele, Untersuchungsanlage und zentrale Ergebnisse. In S. Blömeke, G. Kaiser & R. Lehmann (Hrsg.), *TEDS-M 2008. Professionelle Kompetenz und Lerngelegenheiten angehender Mathematiklehrkräfte für die Sekundarstufe I im internationalen Vergleich* (S. 11-37). Münster: Waxmann.
- Blömeke, S., Kaiser, G. & Lehmann, R. (2011). Messung professioneller Kompetenz angehender Lehrkräfte: „Mathematics Teaching in the 21st Century“ und die IEA-Studie TEDS-M. In H. Bayrhuber, U. Harms, B. Muszynski, B. Ralle, M. Rothnagel, L.-H. Schön, H. J. Vollmer, H.-G. Weigand (Hrsg.), *Empirische Fundierung in den Fachdidaktiken* (S. 9-25). Münster: Waxmann.
- Blömeke, S., Reinhold, P., Tulodziecki, G. & Wildt, G. (Hrsg.) (2004). *Handbuch Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bodensohn, R. & Schneider, C. (2006). Die Weiterentwicklung der Evaluationskultur in Schulpraktischen Studien am Beispiel von VERBAL und REBHOLZ. In M. Rotermund (Hrsg.), *Schulpraktische Studien. Evaluationsergebnisse und neue Wege der Lehrerbildung* (S. 87-115). Leipzig: Universitätsverlag.

- Bogner, A. & Menz, W. (2005). Das theoriegenerierende Experteninterview. Erkenntnisinteresse, Wissensformen, Interaktion. In A. Bogner, B. Littig & W. Menz, *Das Experteninterview. Theorie, Methode, Anwendung*. (S. 33-70). Wiesbaden: Springer VS.
- Bohnsack, F. (2000). Probleme und Kritik der universitären Lehrerbildung. In M. Bayer, F. Bohnsack, B. Koch-Priewe & J. Wildt (Hrsg.), *Lehrerin und Lehrer werden ohne Kompetenz?* (S. 52-123). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Böllert, K. & Gogolin, I. (2002). Stichwort: Professionalisierung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 5, S. 367-383.
- Bommes, M., Radtke, F.-O. & Webers, H.-E. (1995). *Gutachten Schulpraktische Studien an der Johann-Wolfgang-Goethe-Universität Frankfurt*. (2. Auflage). Bielefeld: Universität Bielefeld, Zentrum für Lehrerbildung.
- Bosse, D. & Messner, R. (2008). Intensivpraktikum: Wie Lehrer/innen-Können universitär angebahnt werden kann. In C. Kraler & M. Schratz (Hrsg.), *Wissen erwerben, Kompetenzen entwickeln. Modelle zur kompetenzorientierten Lehrerbildung* (S. 53-70). Münster: Waxmann.
- Boueke, D. & Schüle, F. (1985). "Personales Schreiben". Bemerkungen zur neueren Entwicklung in der Aufsatzdidaktik. In D. Boueke & N. Hopster (Hrsg.), *Schreiben - Schreiben lernen. Rolf Sanner zum 65. Geburtstag* (S. 277-301). Tübingen: Gunter Narr.
- Boueke, D., Schüle, F., Büscher, H., Terhorst, E. & Wolf, D. (1995). *Wie Kinder erzählen. Untersuchungen zur Erzähltheorie und zur Entwicklung narrativer Fähigkeiten*. München: Fink.
- Brand, T. v. (2010). *Deutsch unterrichten. Einführung in die Planung, Durchführung und Auswertung in den Sekundarstufen*. Seelze-Velber: Kallmeyer.
- Bremerich-Vos, A., Granzer, D. & Köller, O. (Hrsg.) (2008). *Lernstandsbestimmung im Fach Deutsch. Gute Aufgaben für den Unterricht*. Weinheim: Beltz.
- Bremerich-Vos, A., Dämmer, J., Willenberg, H. & Schwippert, K. (2011). Professionelles Wissen von Studierenden des Lehramts Deutsch. In S. Blömeke & K. Schwippert, *Kompetenzen von Lehramtsstudierenden in gering strukturierten Domänen: erste Ergebnisse aus TEDS-LT* (S. 47-64). Münster: Waxmann.
- Brinker, K. (1997). *Linguistische Textanalyse: Eine Einführung in Grundbegriffe und Methoden*. (4. durchgesehene und ergänzte Auflage). Berlin: Erich Schmidt.

- Bromme, R. (1992). *Der Lehrer als Experte. Zur Psychologie des professionellen Wissens*. Bern: Huber.
- Bromme, R. (1995). Was ist ‚pedagogical content knowledge‘? Kritische Anmerkungen zu einem fruchtbaren Forschungsprogramm. In S. Hopmann & K. Riquarts (Hrsg.), *Didaktik und, oder Curriculum. Zeitschrift für Pädagogik* (Beiheft 33) (S. 105-115).
- Bromme, R. (1997). Kompetenzen, Funktionen und unterrichtliches Handeln des Lehrers. In F. E. Weinert, *Enzyklopädie der Psychologie. Pädagogische Psychologie. Band 3: Psychologie des Unterrichts und der Schule* (S. 177-212). Göttingen: Hogrefe.
- Brunner, M., Kunter, M., Krauss, S., Klusmann, U., Baumert, J. & Blum, W. (2006). Die professionelle Kompetenz von Mathematiklehrkräften: Konzeptualisierung, Erfassung und Bedeutung für den Unterricht: Eine Zwischenbilanz des COACTIV-Projekts. In M. Prenzel & L. Allolio-Näcke (Hrsg.), *Untersuchungen zur Bildungsqualität von Schule. Abschlussbericht des DFG-Schwerpunktprogramms* (S. 54-82). Münster: Waxmann.
- Buchholtz, N., Kaiser, G. & Stancel-Piatak, A. (2011). Professionelles Wissen von Studierenden des Lehramts Mathematik. In S. Blömeke & K. Schwippert, *Kompetenzen von Lehramtsstudierenden in gering strukturierten Domänen: erste Ergebnisse aus TEDS-LT* (S. 101-133). Münster: Waxmann.
- Budde, M., Riegeler, S. & Wiprächtiger-Geppert, M. (2012). *Sprachdidaktik*. (2. aktualisierte Auflage). Berlin: Akademie-Verlag.
- Bühler, K. (1934). *Sprachtheorie*. Jena: Fischer.
- Calderhead, J. (1996). Teachers: beliefs and knowledge. In D. C. Berliner & R. C. Calfee, *Handbook of Educational Psychology* (S. 709-725). New York: Prentice Hall.
- Chenoweth, N. A. & Hayes, J. R. (2001). Fluency in writing. *Written communication* 18, S. 80-98.
- Clausen, S. & Christian, A. (2012). *Concept-Mapping als Messverfahren für den außerschulischen Bereich*. Von Journal für Didaktik der Biowissenschaften: <http://www.didaktik-biowissenschaften.de/Artikel/05-Concept-14-10-13.pdf> abgerufen. (Letzter Zugriff: 16.01.2017)
- Collins, J. & Michaels, S. (2006). Speaking and Writing. Discourse Strategies and the Acquisition of Literacy. In J. Cook-Gumperz (Hrsg.), *The social Construction of Literacy* (S. 207-224). Cambridge: University Press.

- Connell, M., Sheridan, K. & Gardner, H. (2003). On Abilities and Domains. In R. J. Sternberg, & E. L. Grigorenko (Hrsg.), *The Psychology of Abilities, Competencies and Expertise* (S. 123–155). Cambridge: University Press.
- Cranach, M. v. (1994). Die Unterscheidung von Handlungstypen – Ein Vorschlag zur Weiterentwicklung der Handlungspsychologie. In B. Bergmann & P. Richter (Hrsg.), *Die Handlungsregulationstheorie. Von der Praxis einer Theorie* (S. 69-88). Göttingen: Hogrefe.
- Cropley, A. (2005). *Qualitative Forschungsmethoden. Eine Praxisnahe Einführung*. Frankfurt: Klotz.
- Daheim, H. (1992). Zum Stand der Professionssoziologie. Rekonstruktion macht-theoretischer Modelle der Profession. In B. Dewe, W. Ferchhoff & F.-O. Radtke (Hrsg.), *Erziehen als Profession. Zur Logik professionellen Handelns in pädagogischen Feldern* (S. 21-35). Opladen: Leske und Budrich.
- Dieck, M., Dörr, G., Kucharz, D., Küster, O., Müller, K., Reinhoffer, B., Rosenberg, T., Schnebel, S. & Bohl, T. (Hrsg.). (2009). *Kompetenzentwicklung von Lehramtsstudierenden während des Praktikums. Erkenntnisse aus dem Modellversuch Praxisjahr Biberach*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Ditton, H. (2002). Unterrichtsqualität – Konzeption, methodische Überlegung und Perspektiven. *Unterrichtswissenschaft*, 30, S. 197-212.
- Doll, J. & Schwippert, K. (2011). Motivationale und volitionale Bedingungen des selbst eingeschätzten Studienerfolgs von Deutsch-, Englisch- und Mathematiklehramtsstudierenden. In S. Blömeke & K. Schwippert, *Kompetenzen von Lehramtsstudierenden in gering strukturierten Domänen: erste Ergebnisse aus TEDS-LT* (S. 201-216). Münster: Waxmann.
- Donovan, C. A. & Smolking, L. B. (2006). Children's Understanding of Genre and Writing Development. In C. A. MacArthur, S. Graham & J. Fitzgerald (Hrsg.), *Handbook of Writing Research* (S. 131-143). New York: Guilford Press.
- Dresing, T. & Pehl, T. (2013). *Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse. Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende*. (5. Auflage). Marburg: Eigenverlag.
- Edelmann, W. & Wittmann, S. (2012). *Lernpsychologie*. (7. Auflage). Weinheim: Beltz.
- Ehlich, K. (1983). Text und sprachliches Handeln. Die Entstehung von Texten aus dem Bedürfnis von Überlieferung. In A. Assmann & C. Hardmeier (Hrsg.), *Schrift und Gedächtnis. Beiträge zu einer Archäologie der literarischen Kommunikation* (S. 24-44). München: Fink.

- Ehlich, K. & Rehbein, J. (1979). Sprachliche Handlungsmuster. In H.-G. Soeffner (Hrsg.), *Interpretative Verfahren in den Sozial- und Textwissenschaften* (S. 243-274). Stuttgart: Metzler.
- Feilke, H. (2000). Wege zum Text. *Praxis Deutsch 161*, S. 14-22.
- Feilke, H. (2001). Was ist und wie entsteht Literalität? *Pädagogik 6*, S. 34-38.
- Feilke, H. (2006). Entwicklung schriftlich-konzeptueller Fähigkeiten. In U. Bredel, H. Günther, P. Klotz, J. Ossner & G. Siebert-Ott, *Didaktik der deutschen Sprache. Ein Handbuch*. (2. durchgesehene Auflage) (S. 178-192). Paderborn: Schöningh.
- Feilke, H. (2010). *Aller guten Dinge sind drei – Überlegungen zu Textroutinen und literalen Prozeduren*. Von http://www.festschrift-gerd-fritz.de/files/feilke_2010_literalen-prozeduren-und-textroutinen.pdf abgerufen. (Letzter Zugriff: 08.10.2018).
- Feilke, H. (2014a). Begriff und Bedingungen literaler Kompetenz. In H. Feilke & T. Pohl (Hrsg.), *Schriftlicher Sprachgebrauch – Texte verfassen* (S. 33-53). Baltmannsweiler: Schneider.
- Feilke, H. (2014b). Schriftliches Berichten. In H. Feilke & T. Pohl (Hrsg.), *Schriftlicher Sprachgebrauch - Texte verfassen* (S. 233-251). Baltmannsweiler: Schneider.
- Feilke, H. (2014c). Argumente für eine Didaktik der Textprozeduren. In T. Bachmann & H. Feilke (Hrsg.), *Werkzeuge des Schreibens – Beiträge zu einer Didaktik der Textprozeduren* (S. 11-34). Stuttgart: Klett.
- Feilke, H. & Pohl, T. (Hrsg.) (2014). *Schriftlicher Sprachgebrauch – Texte verfassen*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Fend, H. (2006). *Neue Theorie der Schule: Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen*. Wiesbaden: VS.
- Fenstermacher, G. D. (1994). The Knower and the Known. The Nature of Knowledge in Research on Teaching. In L. Darling-Hammond, *Review of Research in Education 20* (S. 3-56). Washington: Aera.
- Fischler, H. & Peuckert, J. (2000). *Concept mapping in fachdidaktischen Projekten der Physik und Chemie*. Berlin: Logos.
- Fix, M. (2006). *Texte schreiben*. (2. Auflage). Paderborn: Schöningh.
- Flach, H., Lück, J. & Preuss, R. (1997). *Lehrerbildung im Urteil ihrer Studenten. Zur Reformbedürftigkeit der deutschen Lehrerbildung*. Frankfurt: Europäischer Verlag der Wissenschaften.
- Flick, U. (2014). *Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung*. (6. Auflage). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt-Taschenbuch-Verlag.

- Flower, L. & Hayes, J. R. (1980). The dynamics of composing. Making plans and juggling constraints. In L. Gregg & E. Steinberg (Hrsg.), *Cognitive processes in writing*. (S. 31-50). Hillsdale: Erlbaum.
- Flower, L. & Hayes, J. R. (1981). A Cognitive Process Theory of Writing. *College Composition and Communication*, 32 (4), S. 365-387.
- Foerster, F. (2006). Persönlichkeitsmerkmale von Studienanfängerinnen des Lehramts an Grundschulen – ein Vergleich verschiedener Wege des Studienzugangs. In J. Seifried & J. Abel (Hrsg.), *Empirische Lehrerbildungsforschung – Stand und Perspektiven* (S. 45-61). Münster: Waxmann.
- Förster, J. (Hrsg.) (2000). *Wieviel Germanistik brauchen DeutschlehrerInnen? Fachstudium und Praxisbezug*. Kassel: Kassel University Press.
- Fritzsche, J. (2001). *Schriftliches Arbeiten*. (3. Auflage). Stuttgart: Klett Schulbuchverlag.
- Gailberger, S. (2013). *Systematische Leseförderung für schwach lesende Schüler. Zur Wirkung von lektürebegleitenden Hörbüchern und Lesebewusstmachungsstrategien*. Weinheim: Juventa.
- Gailberger, S. & Holle, K. (2010). Modellierung von Lesekompetenz. In M. Kämper-van den Boogaart & K. Spinner (Hrsg.), *Lese- und Literaturunterricht* (S. 269-323). Baltmannsweiler: Schneider.
- Gassmann, C. (2013). *Erlebte Aufgabenschwierigkeit bei der Unterrichtsplanung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Genette, G. (1993). *Palimpseste. Die Literatur zweiter Stufe*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Glaser, B. G. & Strauss, A. L. (1998). *Grounded Theory. Strategien qualitativer Forschung*. Göttingen: Huber.
- Gröschner, A. & Nicklaussen, J. (2008). Erziehen und Innovieren im Lehrerberuf – Eine empirische Untersuchung zur Kompetenzeinschätzung in der ersten und zweiten Phase der Lehrerbildung. In W. Lütgert, A. Gröschner & K. Kleinespel (Hrsg.), *Die Zukunft der Lehrerbildung. Entwicklungslinien – Rahmenbedingungen – Grundlagen*. (S. 136-161). Weinheim: Beltz.
- Gruber, H. (1994). *Expertise*. Opladen: Westdeutscher Studienverlag.
- Gruber, H. (2006). Expertise. In D. H. Rost (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie*. (3. Auflage) (S. 175-180). Weinheim: Beltz.
- Gruber, H. (2008). Lernen und Wissenserwerb. In W. Schneider & M. Hasselhorn (Hrsg.), *Handbuch der pädagogischen Psychologie* (S. 95-104). Göttingen: Hogrefe.

- Gruber, H. & Renkl, A. (2000). Die Kluft zwischen Wissen und Handeln: Das Problem des trägen Wissens. In G. H. Neuweg, *Wissen – Können – Reflexion. Ausgewählte Verhältnisbestimmungen* (S. 155-174). Innsbruck: Studien Verlag.
- Gruehn, S. (2000). *Unterricht und schulisches Lernen. Schüler als Quellen der Unterrichtsbeschreibung*. Münster: Waxmann.
- Günther, H. (1993). Erziehung zur Schriftlichkeit. In P. Eisenberg & P. Klotz (Hrsg.), *Sprache gebrauchen - Sprachwissen erwerben* (S. 85-96). Stuttgart: Klett.
- Günter, H. & Ludwig, O. (Hrsg.) (1994). *Schrift und Schriftlichkeit. Writing and its Use*. Berlin: De Gruyter.
- Habermas, J. (1981). *Theorie der kommunikativen Kompetenz*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Harms, H. & Breit, G. (1990). Zur Situation des Unterrichtsfachs Sozialkunde/Politik und der Didaktik des politischen Unterrichts aus Sicht von Sozialkundelehrerinnen und -lehrern. Eine Bestandsaufnahme. In W. Cremer, I. Commichau (Hrsg.), *Zur Theorie und Praxis der politischen Bildung* (S. 13-167). Bonn: bpb.
- Harsch, C., Neumann, A., Lehmann, R. & Schröder, K. (2007). Schreibfähigkeit. In B. Beck & E. Klieme (Hrsg.), *Sprachliche Kompetenzen. Konzepte und Messung. DESI-Studie* (S. 42-62). München: Beltz.
- Hartig, J. & Klieme, E. (2006). Kompetenz und Kompetenzdiagnostik. In K. Schweizer (Hrsg.), *Leistung und Leistungsdiagnostik* (S. 127–143). Berlin: Springer.
- Hartmann, P. (1968). Textlinguistik als neue linguistische Teildisziplin. *Replik 2*, S. 2-7.
- Hascher, T. (2006). Veränderungen im Praktikum – Veränderungen durch das Praktikum. In C. Allemann-Ghionda & E. Terhart (Hrsg.), *Kompetenz und Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern: Ausbildung und Beruf*. (Zeitschrift für Pädagogik, 51. Beiheft) (S. 130-148). Weinheim: Beltz.
- Hascher, T. (2007). Lernort Praktikum. In A. Gasteger, T. Hascher & H. Schwetz (Hrsg.), *Pädagogisches Handeln: Balancing zwischen Theorie und Praxis*. (S. 161-174). Landau: Verlag Empirische Pädagogik.
- Hascher, T. & Wepf, L. (2007). Lerntagebücher im Praktikum von Lehramtsstudierenden. *Empirische Pädagogik*, 21 (2), S. 101-118.
- Hashweh, M. Z. (1986). *Effects of subject-matter knowledge on the teaching of biology and physics*. San Francisco: American Research Association.
- Hattie, J. A. (2009). *Visible Learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London & New York: Routledge.

- Hayes, J. R. (1996). A new framework for understanding cognition and affect in writing. In C. M. Levy & S. Randsdell, *The Science of writing, Theories, Methods, Individual Differences and Application* (S. 1-27). Hillsdale: Erlbaum.
- Hedtke, R. (2000). *Das unstillbare Verlangen nach Praxisbezug – Zum Theorie-Praxis-Problem der Lehrerbildung*. Von http://www.sowi-online.de/journal/2000_0/hedtke_unstillbare_verlangen_nach_praxisbezug_zum_theorie_praxis_problem_lehrerbildung_exempel.html abgerufen. (Letzter Zugriff: 16.01.2017)
- Helmke, A. (2009). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts*. Seelze-Velber: Klett Kallmeyer.
- Herder, J. G. (1820). *Von der Ausbildung der Rede und Sprache in Kindern und Jünglingen. Sämtliche Werke*. Karlsruhe: Bureau der deutschen Klassiker.
- Herricks, U. (2006). *Professionalisierung als Entwicklungsaufgabe: Rekonstruktionen zur Berufseingangsphase von Lehrerinnen und Lehrern*. Wiesbaden: Springer VS.
- Hoffmann, L. (2014). Schreibkompetenz: Pragmatik und Grammatik der Textstruktur. In H. Feilke & T. Pohl, *Schriftlicher Sprachgebrauch – Texte verfassen* (S. 54-84). Baltmannsweiler: Schneider.
- Hoppe, S., Schmidt-Schönbein, C. & Seiler, T. B. (1977). *Entwicklungssequenzen. Theoretische, empirische und methodische Untersuchungen, Implikationen für die Praxis*. Bern: Huber.
- Hoppe-Graff, S., Schroeter, R. & Flagmeyer, D. (2008). Universitäre Lehrerbildung auf dem Prüfstand: Wie beurteilen Referendare das Theorie-Praxis-Problem? *Empirische Pädagogik*, 22 (3), S. 353-381.
- Huber, L. (2002). Leistungen in der Schule. Rückblicke in die Geschichte - Fragen an die Gegenwart. In F. Winter, A. v. Groeben & K.-D. Lenzen (Hrsg.), *Leistung sehen, fördern, werten. Neue Wege für die Schule* (S. 11-19). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Jakobson, R. O. (1971). Linguistik und Poetik. In J. Ihwe (Hrsg.), *Literaturwissenschaft und Linguistik. Ergebnisse und Perspektiven* (S. 142-178). Frankfurt am Main: Athenäum.
- Jürgens, F. (2005). Mündlichkeit und Schriftlichkeit in Texten bzw. Textsorten. *Der Deutschunterricht* 1, S. 23-33.
- Karmiloff-Smith, A. (1996). *Beyond Modularity. A Developmental Perspective on Cognitive Science*. Massachusetts: MIT Press.

- Kerfien, S. & Pantaleeva, A. (2008). Praxisbezug im Lehramtsstudium. Ergebnisse einer Evaluation am Zentralinstitut für Lehrerbildung und Lehrerfortbildung (ZLL) der Technischen Universität München. In M. Rotermund, G. Dörr & R. Bodensohn (Hrsg.), *Bologna verändert die Lehrerbildung. Auswirkungen der Hochschulreform* (S. 91-110). Leipzig: Universitätsverlag.
- Klieme, E., Avenarius, H., Blum, W., Döbrich, P., Gruber, H., Prenzel, M., Reiss, K., Riquartz, K., Rost, J., Tenorth, H.-E. & Vollmer, H. J. (2003). *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise*. Bonn: BMBF.
- Klotz, P. (2014). Schreiben und grammatische Sprachreflexion. In H. Feilke & T. Pohl (Hrsg.), *Schriftlicher Sprachgebrauch - Texte verfassen* (S. 270-286). Baltmannsweiler: Schneider.
- Klusmann, U. (2011). Allgemeine berufliche Motivation und Selbstregulation. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss & M. Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften – Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (S. 277-294). Münster: Waxmann.
- Klusmann, U. (2011). Individuelle Voraussetzungen von Lehrkräften. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss & M. Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (S. 297-305). Münster: Waxmann.
- Koch, P. & Oesterreicher, W. (1985). Sprache der Nähe - Sprache der Distanz – Mündlichkeit und Schriftlichkeit im Spannungsfeld von Sprachtheorie und Sprachgeschichte. *Romanistisches Jahrbuch 36*, S. 15-43.
- Köller, O. (2012). Forschung zur Wirksamkeit von Maßnahmen zur Professionalisierung von Lehrkräften: ein Desiderat für die empirische Bildungsforschung. In M. Kobarg, C. Fischer, I. M. Dalehefte, F. Trepke & M. Menk (Hrsg.), *Lehrerprofessionalisierung wissenschaftlich begleiten – Strategien und Methoden* (S. 9-14). Münster: Waxmann.
- König, J. (2010). Längsschnittliche Erhebung pädagogischer Kompetenzen von Lehramtsstudierenden (LEK): Theoretischer Rahmen, Fragestellungen, Untersuchungsanlage und erste Ergebnisse zu Lernvoraussetzungen von angehenden Lehrkräften. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 3, S. 56-83.
- König, J. & Blömeke, S. (2009). Disziplin- oder Berufsorientierung? Zur Struktur des pädagogischen Wissens angehender Lehrkräfte. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 2, S. 126-147.

- Köster, J. (2008). Lesekompetenz im Licht von Bildungsstandards und Kompetenzmodellen. In A. Bremerich-Vos, D. Granzer & O. Köller (Hrsg.), *Lernstandsbestimmung im Fach Deutsch. Gute Aufgaben für den Unterricht* (S. 162-183). Weinheim: Beltz.
- Krauss, S. (2011). Das Experten-Paradigma in der Forschung zum Lehrerberuf. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 171-191). Münster: Waxmann.
- Krauss, S., Blum, W., Brunner, M., Neubrand, M., Baumert, J., Kunter, M., Elsner, J. (2011). Konzeptualisierung und Testkonstruktion zum fachbezogenen Professionswissen von Mathematiklehrkräften. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss & M. Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse aus dem Forschungsprogramm COACTIV* (S. 135-163). Münster: Waxmann.
- Krüger, H.-H. & Helsper, W. (Hrsg.) (2007). *Einführung in Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft*. (8. Auflage). Opladen: Leske und Budrich.
- Kultusministerkonferenz (16. Dezember 2004). Beschluss der Kultusministerkonferenz. *Standards für die Lehrerbildung*.
- Kultusministerkonferenz (16. Oktober 2008). Beschluss der Kultusministerkonferenz. *Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachdidaktiken und Fachwissenschaften in der Lehrerbildung*.
- Kunter, M. (2011a). Motivation als Teil der professionellen Kompetenz - Forschungsbefunde zum Enthusiasmus von Lehrkräften. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss & M. Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (S. 259-277). Münster: Waxmann.
- Kunter, M. (2011b). Forschung zur Lehrermotivation. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 527-539). Münster: Waxmann.
- Kunter, M. & Baumert, J. (2011). Das COACTIV-Forschungsprogramm zur Untersuchung professioneller Kompetenz von Lehrkräften – Zusammenfassung und Diskussion. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss & M. Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften – Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (S. 345-366). Münster: Waxmann.
- Kunter, M., Baumert, J., Blum, W., Klusmann, U., Krauss, S. & Neubrand, M. (Hrsg.) (2011). *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften: Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV*. Münster: Waxmann.

- Kunter, M., Kleickmann, T., Klusmann, U. & Richter, D. (2011). Die Entwicklung professioneller Kompetenz von Lehrkräften. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss & M. Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (S. 55-69). Münster: Waxmann.
- Kunter, M., Klusmann, U. & Baumert, J. (2009). Professionelle Kompetenz von Mathematiklehrkräften: Das COACTIV-Modell. In O. Zlatkin-Troitschanskaia, K. Beck, D. Sembill, R. Nickolaus & R. Mulder (Hrsg.), *Lehrprofessionalität – Bedingungen, Genese, Wirkungen und ihre Messung* (S. 153-165). Weinheim: Beltz.
- Küster, O. (2008). *Praktika und ihre Lernpotentiale – Eine längsschnittliche Videostudie zur Untersuchung der Entwicklung unterrichtlicher Handlungskompetenz in verlängerten Praxisphasen*. Von www.ub.uni-konstanz.de/opus-hsbwgt/volltexte/2008/42 abgerufen. (Letzter Zugriff: 16.01.2017)
- Lamnek, S. (2005). *Qualitative Sozialforschung. Lehrbuch*. (4. Auflage). Weinheim: Beltz.
- Lauck, G. (2008). Konzeption und Evaluation der Schulpraktischen Studien im Studiengang Wirtschaftspädagogik an der Universität Mannheim. In M. Rotermund, G. Dörr & R. Bodensohn (Hrsg.), *Bologna verändert die Lehrerbildung. Auswirkungen der Hochschulreform* (S. 132-146). Leipzig: Universitätsverlag.
- Lersch, R. (2006). Lehrerbildung im Urteil der Auszubildenden. Eine empirische Studie zu beiden Phasen der Lehrerausbildung. In C. Allemann-Ghionda & E. Terhart (Hrsg.), *Kompetenz und Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern: Ausbildung und Beruf*. (Zeitschrift für Pädagogik, 51. Beiheft) (S. 164-181). Weinheim: Beltz.
- Lessmann, B. (2014). Textprozeduren reflektieren und entwickeln – auf der Grundlage eigener Texte. In T. Bachmann & H. Feilke (Hrsg.), *Werkzeuge des Schreibens – Beiträge zu einer Didaktik der Textprozeduren* (S. 11-34). Stuttgart: Klett.
- Lipowsky, F. (2006). Auf den Lehrer kommt es an. Empirische Evidenzen für Zusammenhänge zwischen Lehrerkompetenzen, Lehrerhandeln, und dem Lernen der Schüler. In C. Allemann-Ghionda & E. Terhart (Hrsg.), *Kompetenzen und Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern*. (51. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik) (S. 47-70). Weinheim: Beltz.
- Loth, F. (2003). Von den „Praktika“ zu den „Schulpraktischen Studien“ in Lehramtsstudiengängen des Landes Nordrhein-Westfalen. In W. Hinrichs, G. Müßener & D. Schulz (Hrsg.), *Schulpraktische Studien. Ein Paradigma der Lehrerbildung. Festschrift für Wolfgang Lippke* (S. 7-21). Leipzig: Universitätsverlag.

- Löwen, K., Baumert, J., Kunter, M., Krauss, S. & Brunner, M. (2011). Methodische Grundlagen des Forschungsprogramms. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss & M. Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (S. 69-84). Münster: Waxmann.
- Luckmann, T. (1986). Grundformen der gesellschaftlichen Vermittlung des Wissens: Kommunikative Gattungen. In F. Neidhardt, M. R. Lepsius & J. Weiß (Hrsg.), *Kultur und Gesellschaft. Kölner Beiträge zur Soziologie und Sozialpsychologie 27* (S. 191-256). Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Ludwig, O. (1983). Einige Gedanken zu einer Theorie des Schreibens. In S. Grosse (Hrsg.), *Schriftsprachlichkeit* (S. 37-173). Düsseldorf: Pädagogischer Verlag Schwann.
- Ludwig, O. (1988). *Der Schulaufsatz. Seine Geschichte in Deutschland*. Berlin: De Gruyter.
- Ludwig, O. (2006). Geschichte der Didaktik des Texteschreibens. In U. Bredel, H. Günther, P. Klotz, J. Ossner & G. Siebert-Ott (Hrsg.), *Didaktik der deutschen Sprache. Ein Handbuch*. (2. durchgesehene Auflage) (S. 171-178). Paderborn: Schöningh.
- Lüthi, M. (2004). *Märchen*. (10. Auflage). Weimar: Metzler.
- Marthaler, T. (1962). *Aufsatzquelle*. Zürich: Logos.
- Mayr, J. (2007). Wie Lehrer/innen lernen. Befunde zur Beziehung von Lernvoraussetzungen, Lernprozessen und Kompetenzen. In M. Lüders & J. Wissinger (Hrsg.), *Forschung zur Lehrerbildung* (S. 151-168). Münster: Waxmann.
- Mayr, J. (2011). Der Persönlichkeitsansatz in der Lehrerforschung. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 125-148). Münster: Waxmann.
- Mayr, J. & Neuweg, G. H. (2006). Der Persönlichkeitsansatz in der Lehrer/innen/ forschung. Grundsätzliche Überlegungen, exemplarische Befunde und Implikationen für die Lehrer/innen/bildung. In M. Heinrich, & U. Greiner (Hrsg.), *Schauen, was rauskommt. Kompetenzförderung, Evaluation und Systemsteuerung im Bildungswesen* (S. 183-206). Münster: LIT.
- Mayring, P. (2002). *Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken*. (5. Auflage). Weinheim: Beltz.
- Mayring, P. (2010). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. (11. Auflage). Weinheim: Beltz.

- Mayring, P. (2013). Qualitative Inhaltsanalyse. In U. Flick, E. v. Kardorff & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Sozialforschung. Ein Handbuch*. (10. Auflage). (S. 468-474). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Mayring, P. & Gläser-Zikuda, M. (2008). *Die Praxis der qualitativen Inhaltsanalyse*. (2. Auflage). Weinheim: Beltz.
- MacArthur, C. A., Graham, S. & Fitzgerald, J. (Hrsg.) (2006). *Handbook of Writing Research*. New York: The Guilford Press.
- McClelland, D. C. (1973). Testing for Competence rather than for intelligence. *American Psychologist*, 28, S. 1–14.
- McClure, J. R., Sonak, B. & Suen, H. K. (1999). Concept Map Assessment of Classroom Learning. Reliability, Validity, and Logistical Practicality. *Journal of Research in Science Teaching* 36., S. 475-492.
- McCrae, R. R. & Costa, P. T. (1999). A five-factor theory of personality. In L. A. Pervin & O. P. John (Hrsg.), *Handbook of personality psychology* (S. 139-153). New York: Academic Press.
- Merz-Grötsch, J. (2016). *Texte schreiben lernen*. (3. Auflage). Seelze (Velber): Kallmeyer.
- Meuser, M. (2003). Rekonstruktive Sozialforschung. In R. Bohnsack, W. Marotzki & M. Meuser (Hrsg.), *Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung*. (S. 140-142). Opladen: Leske und Budrich.
- Mieg, H. A. (2005). Professionalisierung. In F. Rauner, *Handbuch der Berufsbildungsforschung* (S. 342-349). Bielefeld: Bertelsmann.
- Morse, J. (1998). Designing funded qualitative Research. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln, *Strategies of qualitative research*. (S. 56-85). London: Sage.
- Müller-Michaels, H. (1993). Noten für Kreativität? Zum Problem der Beurteilung produktiver Arbeiten im Literaturunterricht. *Deutschunterricht* 46, S. 338-348.
- Neuhaus, B. J. (2007). Unterrichtsqualität als Forschungsfeld für empirische biologiedidaktische Forschung. In D. Krüger & H. Vogt (Hrsg.), *Handbuch der Theorien in der biologiedidaktischen Forschung* (S. 243-254). Heidelberg: Springer.
- Neuland, E. & Peschel, C (2013). *Einführung in die Sprachdidaktik*. Berlin: Metzler.
- Neuweg, G. H. (2000). Können und Wissen. Eine alltagssprachphilosophische Verhältnisbestimmung. In Ders. (Hrsg.), *Wissen – Können – Reflexion. Ausgewählte Verhältnisbestimmungen* (S. 65-82.). Innsbruck: Studienverlag.

- Neuweg, G. H. (2011a). Das Wissen der Wissensvermittler. Problemstellungen, Befunde und Perspektiven der Forschung zum Lehrerwissen. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 451-477). Münster: Waxmann.
- Neuweg, G. H. (2011b). Distanz und Einlassung. Skeptische Anmerkungen zum Ideal einer "Theorie-Praxis-Integration" in der Lehrerbildung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 43, S. 33-45.
- Neuweg, G. H. (2015). *Das Schweigen der Könner. Gesammelte Schriften zum impliziten Wissen*. Münster: Waxmann.
- Niedersächsisches Kultusministerium, (2014). „GHR 300“ - Neustrukturierung der Masterstudiengänge für die Lehrämter an Grundschulen sowie an Haupt- und Realschulen. Von http://www.mk.niedersachsen.de/portal/live.php?navigation_id=29123&article_id=101533&_psmand=8 abgerufen. (Letzter Zugriff: 16.01.2017)
- Nölle, K. (2002). Probleme der Form und des Erwerbs unterrichtsrelevanten pädagogischen Wissens. *Zeitschrift für Pädagogik*, 48 (1), S. 8-67.
- Novak, J. D. & Gowin, D. B. (1984). *Learning how to learn*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nückles, M. (2004). *Mind Maps und Concept Maps. Visualisieren, Organisieren, Kommunizieren*. München: Deutscher Taschenbuch Verlag.
- Nussbaumer, M, Hanser, C. & Sieber, P. (1992). Lernerorientierte Textanalyse - Eine Hilfe zum Texteverfassen? In H. Feilke & P. Portmann (Hrsg.), *Schreiben im Umbruch. Schreibforschung und schulisches Schreiben* (S. 96-112). Stuttgart: Klett.
- Oehme, V. (2014). Schreiben in der Sekundarstufe I. In H. Feilke & T. Pohl (Hrsg.), *Schriftlicher Sprachgebrauch - Texte verfassen* (S. 159-177). Baltmannsweiler: Schneider.
- Oevermann, U. (1996). Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns* (S. 70-182). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Ohlhus, S. (2014). Schriftliches Erzählen. In H. Feilke & T. Pohl (Hrsg.), *Schriftlicher Sprachgebrauch – Texte verfassen* (S. 216-232). Baltmannsweiler: Schneider.
- Ortner, H. (1998). Das kreative Schreiben - halbierte Kreativität und halbierte Schriftlichkeit? *Informationen zur Deutschdidaktik* 22, S. 37-52.

- Ortner, H. (2000). *Schreiben und Denken*. Tübingen: Niemeyer.
- Oser, F. (2001). Standards: Kompetenzen von Lehrpersonen. In F. Oser & J. Oelkers (Hrsg.), *Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme. Von der Allrounderbildung zur Ausbildung professioneller Standards* (S. 215–342). Chur: Rüegger.
- Oser, F. (2002). Standards in der Lehrerbildung. Entwurf einer Theorie kompetenzbezogener Professionalisierung. *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung* 2 (1), 8–19.
- Oser, F. (2004). Standardbasierte Evaluation der Lehrerbildung. In S. Blömeke, P. Reinhold, G. Tulodziecki & G. Wildt (Hrsg.), *Handbuch Lehrerbildung* (S. 184-206). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Oser, F. & Oelkers, J. (Hrsg.) (2001). *Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme. Von der Allrounderbildung zur Ausbildung professioneller Standards*. Chur: Rüegger.
- Ossner, J. (1994). *Deutschunterricht für Kinder in der Grundschule*. Frankfurt am Main: Diesterweg.
- Ossner, J. (1995). Prozessorientierte Schreibdidaktik in Lehrplänen. In J. Baurmann & R. Weingarten (Hrsg.), *Schreiben: Prozesse, Prozeduren und Produkte* (S. 29-50). Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Ossner, J. (1996). Gibt es Entwicklungsstufen beim Aufsatzschreiben? In H. Feilke & P. R. Portmann (Hrsg.), *Schreiben im Umbruch. Schreibforschung und schulisches Schreiben* (S. 74-85). Stuttgart: Klett.
- Ossner, J. (2006). Kompetenzen und Kompetenzmodelle im Deutschunterricht. *Didaktik Deutsch* 21, S. 5–19.
- Ossner, J. (2007). *Sprachdidaktik Deutsch*. (2. Auflage). Paderborn: Schöningh.
- Ossner, J. (2014). Schriftliches Beschreiben. In H. Feilke & T. Pohl (Hrsg.), *Schriftlicher Sprachgebrauch - Texte verfassen* (S. 252-269). Baltmannsweiler: Schneider.
- Paefgen, E. K. (1991). Literatur als Anleitung und Herausforderung: inhaltliche und stilistische Schreibübungen nach literarischen Mustern. *Diskussion Deutsch* 22 (119), S. 286-298.
- Philipp, M. (2012). *Besser lesen und schreiben. Wie Schüler effektiver mit Sachtexten umgehen lernen*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Piaget, J. (1973). *Das Erwachen der Intelligenz beim Kinde*. Stuttgart: Klett.
- Pohl, T. (2008). Die Entwicklung der Text-Sorten-Kompetenz im Grundschulalter. In A. Bremerich-Vos, D. Granzer & O. Köller (Hrsg.), *Lernstandsbestimmung im Fach Deutsch. Gute Aufgaben für den Unterricht* (S. 88-116). Weinheim: Beltz.

- Pohl, T. (2014a). Entwicklung der Schreibkompetenzen. In H. Feilke & T. Pohl (Hrsg.), *Schriftlicher Sprachgebrauch – Texte verfassen* (S. 101-140). Baltmannsweiler: Schneider.
- Pohl, T. (2014b). Schriftliches Argumentieren. In H. Feilke & T. Pohl (Hrsg.), *Schriftlicher Sprachgebrauch - Texte verfassen* (S. 287-315). Baltmannsweiler: Schneider.
- Pohl, T. & Steinhoff, T. (2010). Textformen als Lernformen. In Dies. (Hrsg.), *Textformen als Lernformen*. (S. 5-26). Duisburg: Gilles & Francke.
- Polanyi, M. (1985). *Implizites Wissen*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Porst, R. (2011). *Fragebogen. Ein Arbeitsbuch*. Wiesbaden: Springer VS.
- Portmann-Tselikas, P. R. (2006). Was müssen Lehrende über Aufgaben wissen? In K. R. Bausch, E. Burwitz-Melzer, F. G. Königs & H.-J. Krumm (Hrsg.), *Aufgabenorientierung als Aufgabe* (S. 182-191). Tübingen: Narr.
- Quasthoff, U. M. & Ohlhus, S. (2009). Der Erwerb von Textproduktionskompetenz im Grundschulalter. Ressourcen aus der Mündlichkeit und ihre unterschiedliche Nutzung. *Zeitschrift für Grundschulforschung* 2, S. 56-68.
- Radtke, F.-O. (1996). *Wissen und Können – Grundlagen der wissenschaftlichen Lehrerbildung*. Opladen: Leske und Budrich.
- Radtke, F.-O. (1999). *Professionalisierung der Lehrerbildung durch Autonomisierung, Entstaatlichung, Modularisierung*. Von <http://www.sowionline.de/sites/default/files/radtke.pdf> abgerufen. (Letzter Zugriff: 16.01.2017)
- Reetz, L. (2006). Kompetenz. In F.-J. Kaiser & G. Pätzold (Hrsg.), *Wörterbuch der Berufs- und Wirtschaftspädagogik* (S. 305-307). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Reinhoffer, B. & Dörr, G. (2008). Zur Wirksamkeit Schulpraktischer Studien. In M. Rotermund, G. Dörr & R. Bodensohn (Hrsg.), *Bologna verändert die Lehrerbildung. Auswirkungen der Hochschulreform* (S. 10-31). Leipzig: Universitätsverlag.
- Reinhoffer, D. & Rosenberger, T. (2009). Beschreibung des Modellversuchs. In M. Dieck, G. Dörr, D. Jucharz, O. Küster, K. Müller, B. Reinhoffer, T. Bohl, *Kompetenzentwicklung von Lehramtsstudierenden während des Praktikums. Erkenntnisse aus dem Modellversuch Praxisjahr Biberach* (S. 25-34). Baltmannsweiler: Schneider.
- Richter, S. (2002). Die „Kognitive Wende“ in der Deutschdidaktik. In M. Hug & S. Richter (Hrsg.), *Ergebnisse aus soziologischer und psychologischer Forschung: Impulse für den Deutschunterricht* (S. 1-10). Hohengehren: Schneider.

- Ritter, M. (2008). *Wege ins Schreiben. Eine Studie zur Schreibdidaktik in der Grundschule*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Roehler, L. R., Duffy, G. G., Conley, M., Hermann, B. A., Johnson, J. & Michelson, S. (1986). *Exploring preservice teachers' knowledge structures*. Washington D. C.: American Educational Research Association.
- Roters, B., Nold, G., Haudeck, H., Keßler, J.-U. & Stancel-Piatak, A. (2011). Professionelles Wissen von Studierenden des Lehramts Englisch. In S. Blömeke & K. Schwippert (Hrsg.), *Kompetenzen von Lehramtsstudierenden in gering strukturierten Domänen: erste Ergebnisse aus TEDS-LT* (S. 77-99). Münster: Waxmann.
- Roth, H. (1971). *Pädagogische Anthropologie*. Hannover: Schroedel.
- Rumelhart, D. E. & Norman, D. A. (1978). Das aktiv strukturelle Netz. In D. A. Norman & D. E. Rumelhart, *Strukturelles Wissen. Wege der Kognitionsforschung*. (S. 51-77). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Sandfuchs, U. (2004). Geschichte der Lehrerbildung in Deutschland. In S. Blömeke, P. Reinhold, G. Tulodziecki & J. Wildt (Hrsg.), *Handbuch Lehrerbildung* (S. 14-37). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schaarschmidt, U. & Fischer, A. W. (2008). *AVEM – Arbeitsbezogenes Verhaltens- und Erlebensmuster*. Frankfurt am Main: Pearson.
- Schaeper, K. (2008). Lehrerbildung nach Bologna. In W. Lütgert, A. Gröschner & K. Kleinespel (Hrsg.), *Die Zukunft der Lehrerbildung. Entwicklungslinien – Rahmenbedingungen – Grundlagen*. (S. 27-35). Weinheim: Beltz.
- Schaub, G. (1975). *Georg Büchner und die Schulrhetorik. Untersuchungen und Quellen zu seinen Schülerarbeiten*. Frankfurt am Main: Lang.
- Schneuwly, B. (1995). Textarten zum Gegenstand des Aufsatzunterrichts machen. In J. Ossner, *Schriftaneignung und Schreiben* (S. 116-132). Osnabrück: Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie.
- Schober, O. (1976). Aufsatzunterricht. In K. Stocker (Hrsg.), *Taschenlexikon der Literatur und Sprachdidaktik* (S. 32-42). Frankfurt am Main: Scriptor.
- Schröter, G. (1971). *Die ungerechte Aufsatzzensur*. Bochum: Kamp.
- Schwadorf, H. (2003). *Berufliche Handlungskompetenz. Eine theoretische Klärung und empirische Analyse in der dualen kaufmännischen Erstausbildung*. Stuttgart: ibw Hohenheim.
- Schwarz, B. (2013). *Professionelle Kompetenz von Mathematiklehramtsstudierenden. Eine Analyse der strukturellen Zusammenhänge*. Wiesbaden: Springer Spektrum.

- Schwippert, K. (2005). Vergleichende Lernstandsuntersuchungen, Bildungsstandards und die Steuerung von schulischen Bildungsprozessen. *bwp* 8.
- Seifried, J. (2009). *Unterricht aus der Sicht von Handelslehrern*. Frankfurt am Main: Lang.
- Seipp, B. (1999). Schulpraktische Studien aus der Sicht der Absolvent(inn)en des Lehramtes für die Primarstufe. In D. Höltershinken (Hrsg.), *Lehrerbildung im Umbruch. Analysen und Vorschläge zur Neugestaltung* (S. 53-82). Bochum: Projektverlag.
- Shulman, L. S. (1986). Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching. *Educational Researcher*, 15 (2), S. 4-14.
- Shulman, L. S. (1987a). Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform. *Harvard Educational Review* 57, S. 1-22.
- Shulman, L. S. (1987b). Sounding an Alarm: A Reply to Sockett. *Harvard Educational Review* 57, S. 473-482.
- Shulman, L. S. (1991). Von einer Sache etwas verstehen: Wissensentwicklung bei Lehrern. In E. Terhart (Hrsg.), *Unterrichten als Beruf. Neue amerikanische und englische Arbeiten zur Berufskultur und Berufsbiographie von Lehrern und Lehrerinnen* (S. 145-160.). Köln: Böhlau.
- Sieber, P. (1998). *Parlando in Texten: zur Veränderung kommunikativer Grundmuster in der Schriftlichkeit*. Tübingen: Niemeyer.
- Sieber, P. (2006). Modelle des Schreibprozesses. In U. Bredel, H. Günther, P. Klotz, J. Ossner & G. Siebert-Ott (Hrsg.), *Didaktik der deutschen Sprache. Ein Handbuch*. (2. durchgesehene Auflage) (S. 208-223). Paderborn: Schöningh.
- Smagorinsky, P. (Hrsg.) (2005). *Research on composition: Multiple perspectives on two decades of change*. New York: Teachers College Press.
- Smeds, J. (2007). The Ideological Invention of Monolingualism. In A. Koskensalo, J. Smeds, P. Kaikkonen & V. Kohonen, *Fremdsprachen und multikulturelle Perspektiven im europäischen Kontext* (S. 63-72). Berlin: LIT.
- Sommer, C. (2005). *Untersuchung von Systemkompetenz von Grundschulern im Bereich Biologie*. Kiel: Kieler Dissertationen.
- Spinner, K. H. (1993). Kreatives Schreiben. *Praxis Deutsch* 119, S. 17-23.
- Spinner, K. H. (1996). Das kreative Schreiben. *Praxis Deutsch. Sonderheft Schreiben*, S. 82f.
- Spinner, K. H. (2003). Handlungs- und produktionsorientierte Verfahren im Literaturunterricht. In M. Kämper-van den Boogaart (Hrsg.): *Deutsch-Didaktik. Leitfaden für die Sekundarstufe I und II* (S. 175-190). Berlin: Cornelsen Scriptor.

- Stadelmann, M. (2006). *Differenz oder Vermittlung in der Lehrerbildung? Das Verhältnis von Theorie und Praxis im Urteil von Praktikumslehrpersonen der Primar- und Sekundarstufe*. Bern: Haupt.
- Stancel-Piatak, A., Schwippert, K. & Doll, J. (2011). Lerngelegenheiten von Deutsch-, Englisch- und Mathematiklehramtsstudierenden. In S. Blömeke & K. Schwippert (Hrsg.), *Kompetenzen von Lehramtsstudierenden in gering strukturierten Domänen: erste Ergebnisse aus TEDS-LT* (S. 159-175). Münster: Waxmann.
- Steiner, G. (2006). Lernen und Wissenserwerb. In A. Krapp & B. Weidenmann (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie*. (5. vollständig überarbeitete Auflage) (S. 137-202). Weinheim: Beltz.
- Steinhoff, T. (2014a). Lernen durch Schreiben. In H. Feilke & T. Pohl (Hrsg.), *Schriftlicher Sprachgebrauch – Texte verfassen* (S. 331-346). Baltmannsweiler: Schneider.
- Steinhoff, T. (2014b). Schriftliches Referieren. In H. Feilke & T. Pohl (Hrsg.), *Schriftlicher Sprachgebrauch - Texte verfassen* (S. 316-330). Baltmannsweiler: Schneider.
- Steinig, W. & Huneke, H.-W. (2015). *Sprachdidaktik Deutsch*. (5. neu bearbeitete Auflage). Berlin: Schmidt.
- Steinke, I. (2013). Gütekriterien qualitativer Forschung. In U. Flick, E. v. Kardorff & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. (10. Auflage) (S. 319-330). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Stichweh, R. (1996). Professionen in einer funktional differenzierten Gesellschaft. In A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns* (S. 49-69). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Strube, G. & Schlieder, C. (1996). Wissen und Wissensrepräsentation. In G. Strube, *Wörterbuch der Kognitionswissenschaft* (S. 799-815). Stuttgart: Klett.
- Tenorth, H.-E. (1999). Der Beitrag der Erziehungswissenschaft zur Professionalisierung pädagogischer Berufe. In H. J. Apel, K.-P. Horn, P. Lundgreen & U. Sandfuchs (Hrsg.), *Professionalisierung pädagogischer Berufe im historischen Prozess* (S. 429-461). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Tenorth, H.-E. (2006). Professionalität im Lehrerberuf: Ratlosigkeit der Theorie, gelingende Praxis. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9 (4), S. 580-594.
- Terhart, E. (1992). Lehrerberuf und Profession. In B. Dewe, W. Ferchhoff & F.-O. Radtke (Hrsg.), *Erziehen als Profession. Zur Logik professionellen Handelns in pädagogischen Feldern* (S. 103-131). Opladen: Leske und Budrich.

- Terhart, E. (2001). *Lehrerberuf und Lehrerbildung: Forschungsbefunde, Problemanalysen, Reformkonzepte*. Weinheim: Beltz.
- Terhart, E. (2011). Lehrerberuf und Professionalität. Gewandeltes Begriffsverständnis – neue Herausforderungen. In W. Helsper & R. Tippelt (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität*. (S. 202-224). Weinheim: Beltz.
- Terhart, E. (2013). *Erziehungswissenschaft und Lehrerbildung*. Münster: Waxmann.
- Terhart, E., Bennewitz, H. & Rothland, M. (Hrsg.) (2011). *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*. Münster: Waxmann.
- Topsch, W. (2004). Schulpraxis in der Lehrerbildung. In S. Blömeke, P. Reinholdt, G. Tulodziecki & J. Wildt (Hrsg.), *Handbuch Lehrerbildung* (S. 476-486). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Trapp, E. C. (1977). *Versuch einer Pädagogik*. (Unveränderter Nachdruck der 1. Ausgabe). Paderborn: Schöningh.
- Türling, J. M. (2014). *Die professionelle Fehlerkompetenz von (angehenden) Lehrkräften*. Wiesbaden: Springer VS.
- Voss, T. (2010). *Generelles pädagogisch-psychologisches Wissen und lerntheoretische Überzeugungen von Lehrkräften als Aspekte der Lehrerkompetenz*. Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung.
- Weinert, F. E. (1999). Aus Fehlern lernen und Fehler vermeiden lernen. In W. Althof (Hrsg.), *Fehlerwelten – Vom Fehlermachen und Lernen aus Fehlern. Beiträge und Nachträge zu einem interdisziplinären Symposium aus Anlaß des 60. Geburtstags von Fritz Oser* (S. 101-109). Opladen: Leske und Budrich.
- Weinert, F. E. (2001). Vergleichende Leistungsmessung in Schulen. Eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In Ders. (Hrsg.), *Leistungsmessung in Schulen* (S. 17-31). Weinheim: Beltz.
- Weinert, F. E., Schrader, F.-W. & Helmke, A. (1990). Unterrichtsexpertise – ein Konzept zur Verringerung der Kluft zwischen zwei theoretischen Paradigmen. In L.-M. Alisch, J. Baumert & K. Beck (Hrsg.), *Professionswissen und Professionalisierung* (S. 173-206). Braunschweig: Braunschweiger Studien zur Erziehungs- und Sozialarbeitswissenschaft.
- Weinhold, S. (2014). Schreiben in der Grundschule. In H. Feilke & T. Pohl (Hrsg.), *Schriftlicher Sprachgebrauch - Texte verfassen* (S. 143-158). Baltmannsweiler: Schneider.

- Weißeno, G. (1998). Politikdidaktik aus der Perspektive von Fachleiterinnen und Fachleitern. Ein Beitrag zum Austausch von Profession und Wissenschaft. In P. Henkenborg & H.-W. Kuhn (Hrsg.), *Der alltägliche Politikunterricht. Beispiele qualitativer Unterrichtsforschung zur politischen Bildung in der Schule* (S. 201-216). Opladen: Leske und Budrich.
- Wells Rowe, D. (2008). Development of Writing. Abilities in Childhood. In C. Bazerman (Hrsg.), *Handbook of Research on Writing. History, Society, School, Individual, Text* (S. 401-419). New York: Erlbaum.
- Weschenfelder, E. (2014). *Professionelle Kompetenz von Politiklehrkräften. Eine Studie zu Wissen und Überzeugungen*. Wiesbaden: Springer VS.
- Weyland, U. & Wittmann, E. (2011). Zur Einführung von Praxissemestern. Bestandsaufnahme, Zielsetzung und Rahmenbedingungen. In U. Faßhauer, B. Fürstenau & E. Wuttke (Hrsg.), *Grundlagenforschung zum Dualen System und Kompetenzentwicklung in der Lehrerbildung* (S. 49-59). Berlin: Opladen.
- White, R. W. (1951). Motivation Reconsidered: The Concept of Competence. *Psychological Review*, 66, S. 297-333.
- Whitehead, A. N. (1929). *The aims of education*. New York: Macmillan.
- Wieser, D. (2008). *Literaturunterricht aus Sicht der Lehrenden. Eine qualitative Interviewstudie*. Wiesbaden: Springer VS.
- Wieser, D. (2015). Theorie(?) - Praxis - Konstellationen in Lehrerforschung und Lehrerbildung. Fragen an die aktuelle deutschdidaktische Lehrerforschung. In C. Bräuer & D. Wieser (Hrsg.), *Lehrende im Blick. Empirische Lehrerforschung in der Deutschdidaktik*. (S. 17-34). Wiesbaden: Springer VS.
- Wildemann, A. (2005). Aufsatzunterricht - Texte schreiben. In G. Lange & S. Weinhold (Hrsg.), *Grundlagen der Deutschdidaktik* (S. 34-55). Baltmannsweiler: Schneider.
- Wild-Näf, M. (2001). Die Ausbildung der Lehrkräfte der Deutschschweiz im Urteil der Studierenden: Ein Strukturmodell des Zusammenhangs von Person, Organisation und Ausbildungsprozess. In F. Oser & J. Oelkers (Hrsg.), *Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme. Von der Allrounderbildung zur Ausbildung professioneller Standards* (S. 141-214). Chur: Rüegger.
- Wildt, B. (2000). Beratung in Begleitung Schulpraktischer Studien – Ein Beitrag zur Professionalitätsentwicklung. In M. Bayer, F. Bohnsack, B. Koch-Priewe & J. Wildt (Hrsg.), *Lehrerinnen und Lehrer werden ohne Kompetenz* (S. 226-238). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Willenberg, H. (Hrsg.) (2007). *Kompetenzhandbuch für den Deutschunterricht. Auf der empirischen Basis des DESI-Projektes*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Wrobel, A. (1995). *Schreiben als Handlung. Überlegungen und Untersuchungen zur Theorie der Textproduktion*. Tübingen: Niemeyer.
- Wrobel, A. (2014). Schreibkompetenz und Schreibprozess. In H. Feilke & T. Pohl (Hrsg.), *Schriftlicher Sprachgebrauch – Texte verfassen* (S. 85-100). Baltmannsweiler: Schneider.
- Wygotski, L. S. (1974). *Denken und Sprechen*. (5. Auflage). Frankfurt am Main: Fischer.
- Zeichner, K. (2006). Konzepte von Lehrerexpertise und Lehrerausbildung in den Vereinigten Staaten. In C. Allemann-Ghionda & E. Terhart (Hrsg.), *Kompetenzen und Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern: Ausbildung und Beruf. Zeitschrift für Pädagogik*. (51. Beiheft) (S. 97-113). Weinheim: Beltz.
- Zlatkin-Troitschanskaia, O., Beck, K., Sembill, D., Nickolaus, R. & Mulder, R. (Hrsg.) (2009). *Lehrprofessionalität: Bedingungen, Genese, Wirkungen und ihre Messung*. Weinheim: Beltz.

Anhang

Anlage 1: Erhebungsinstrumente

Unausgefüllter Kriterienkatalog

Dimension	Welches Wissen hast Du zum Schreibunterricht? Notiere stichwortartig einzelne Begriffe, die Du mit der jeweiligen Dimension in Verbindung bringst!
Schreibkompetenz	
Schreibprozess	
Schreibentwicklung	
Textbegriff	
Textfunktion	
Textsorte und Textmuster	
Schreibdidaktische Unterrichtskonzeption	
Schreibauftrag	
Textbeurteilung	

Interviewleitfaden 1 (Vor dem Praxisblock)

Einstieg	Dimension
1. Bitte erinnere Dich an eine typische Schulstunde zum Schreibunterricht aus deiner Schulzeit. Beschreibe, wie das war, was dir daran gefallen hat und was nicht.	Persönlicher Zugang
2. Beschreibe – am besten an Beispielen – einen aus deiner Sicht guten Schreibunterricht. Nenne Kriterien dafür.	Persönlicher Zugang
Schüler	
3. Für das Schreiben von Texten werden verschiedene Fähigkeiten und Fertigkeiten benötigt. a. Erkläre, was dir beim Schreiben lernen deiner Schüler besonders wichtig ist. b. Zähle auf, welche einzelnen Kompetenzen Du zum Schreiben im Praktikum vermitteln möchtest. c. In der Wissenschaft gibt es mehrere Schreibkompetenzmodelle. Kennst du einzelne Modelle und inwiefern kannst du sie im Praktikum nutzen?	Schreibkompetenz
4. Das Schreiben lässt sich in verschiedene Phasen unterteilen. a. Beschreibe, wie das Schreiben bei Schülern ablaufen wird. Gibt es bestimmte Phasen oder wiederkehrende Reihenfolgen? b. Erkläre, wie Du die einzelnen Phasen thematisieren möchtest. c. In der Wissenschaft gibt es mehrere Schreibprozessmodelle. Kennst du einzelne Modelle und inwiefern kannst du sie im Praktikum nutzen?	Schreibprozess
5. Schüler bringen verschiedene Voraussetzungen und Wissensstände mit in die Schule. a. Denke an die Schüler in deinem Praktikum. Überlege, wie Du ihre unterschiedlichen Vorkenntnisse berücksichtigen kannst. b. Überlege, auf welche Aspekte/Faktoren Du in der Schreibentwicklung ein besonderes Augenmerk legen willst. c. In der Wissenschaft gibt es mehrere Schreibentwicklungsmodelle. Kennst du einzelne Modelle und inwiefern kannst du sie im Praktikum nutzen?	Schreibentwicklung
Sache	
6. Das Schreiben von Texten ist eine besondere Form der Kommunikation. a. Beschreibe, inwiefern das Schreiben eines Textes etwas Anderes ist als das Führen eines Gesprächs. b. Überlege, auf welche Aspekte/Faktoren des Textbegriffs Du in der Schule ein besonderes Augenmerk legen willst. Wie kannst Du das tun? c. In der Wissenschaft gibt es verschiedene Textbegriffe. Worin können sie sich unterscheiden und wie kannst du sie für das Praktikum nutzen?	Textbegriff

<p>7. Mit Texten können verschiedene Funktionen erreicht werden.</p> <ol style="list-style-type: none"> Überlege, welche verschiedenen Anlässe Du in der Schule heranziehen könntest, um Texte schreiben zu lassen. Berichte, welche Funktionen das sein können und welche deiner Meinung nach in der Schule thematisiert werden sollten In der Wissenschaft gibt es mehrere Kommunikationsmodelle. Kennst du einzelne Modelle und inwiefern kannst Du sie für das Praktikum nutzen? 	Textfunktion
<p>8. In der Schule werden verschiedene Textsorten bzw. Textmuster thematisiert.</p> <ol style="list-style-type: none"> Zähle verschiedene Textmuster bzw. Textsorten auf und überlege wofür man sie braucht. Überlege, welche Textmuster bzw. Textsorten sich für bestimmte Situationen besser eignen als andere. Nenne Kriterien dafür. In der Wissenschaft gibt es verschiedene Ansätze, um Aufsatzarten zu strukturieren. Kennst du einzelne Modelle und inwiefern kannst Du sie für das Praktikum nutzen? 	Textsorten
Lehrer	
<p>9. Zum Schreiben von Texten lassen sich in der Schule verschiedene Schwerpunkte setzen.</p> <ol style="list-style-type: none"> Erkläre, welche Schwerpunkte Du in deinem Schreibunterricht setzen möchtest. Überlege, wie Du die verschiedenen Schwerpunkte umsetzen könntest. In der Wissenschaft gibt es verschiedene Konzepte zum Schreibunterricht? Kennst du einzelne Konzepte und inwiefern kannst Du sie für das Praktikum nutzen? 	Unterrichtskonzeptionen
<p>10. Es gibt verschiedene Möglichkeiten, um die eben überlegten Schwerpunkte umzusetzen.</p> <ol style="list-style-type: none"> Beschreibe, was für dich eine gute schreibdidaktische Aufgabe ausmacht. Überlege, welche Bestandteile für dich unbedingt zu einer guten Schreibaufgabe gehören. In der Wissenschaft gibt es verschiedene Ansätze für die Erstellung von Schreibaufgaben. Kennst du einzelne Ansätze und inwiefern kannst Du sie für das Praktikum nutzen? 	Schreibaufgaben
<p>11. Das Ergebnis des Schreibunterrichts ist das Schreibprodukt, d.h. der Text.</p> <ol style="list-style-type: none"> Zähle verschiedene Kriterien/Möglichkeiten auf, anhand derer sich Texte möglichst objektiv bewerten lassen. Überlege, wie Du die Kriterien/Möglichkeiten für die Textprodukte deiner Schüler anwenden kannst. In der Wissenschaft gibt es verschiedene Kriterienkataloge. Kennst du einzelne Kriterienkataloge und inwiefern kannst Du sie für das Praktikum nutzen? 	Textbewertung

Universitäre Lehre	
<p>12. Beschreibe, wie gut Du dich aus den Modulen zur Sprachwissenschaft und Sprachdidaktik auf das Praktikum vorbereitet fühlst.</p> <p>a. Nenne Bereiche, in denen Du dich inhaltlich gut aufgestellt fühlst.</p> <p>b. Überlege, wo du den größten Lernbedarf vermutest.</p>	Universitäre Lehre

Interviewleitfaden 2 (Nach dem Praxisblock)

Einstieg	
1. Bitte erinnere Dich an eine besonders gelungene Schulstunde zum Schreibunterricht von dir im Praktikum. Beschreibe, was daran besonders gelungen war und was Du daraus mitgenommen hast.	Persönlicher Zugang
2. Beschreibe – am besten an Beispielen –, was für Dich das Schreiben ausmacht und was es für dich bedeutet.	Persönlicher Zugang
Schüler	
3. Für das Schreiben von Texten werden verschiedene Fähigkeiten und Fertigkeiten benötigt. d. Erkläre, was dir beim Schreiben lernen deiner Schüler besonders wichtig war. e. Zähle auf, welche einzelnen Kompetenzen Du zum Schreiben im Praktikum vermittelt hast. f. In der Wissenschaft gibt es mehrere Schreibkompetenzmodelle. Kennst du einzelne Modelle und inwiefern hast du sie im Praktikum genutzt?	Schreibkompetenz
4. Das Schreiben lässt sich in verschiedene Phasen unterteilen. d. Beschreibe, wie das Schreiben bei Schülern abgelaufen ist. Gab es bestimmte Phasen oder wiederkehrende Reihenfolgen? e. Erkläre, wie Du die einzelnen Phasen thematisiert hast. f. In der Wissenschaft gibt es mehrere Schreibprozessmodelle. Kennst du einzelne Modelle und inwiefern hast du sie im Praktikum genutzt?	Schreibprozess
5. Schüler bringen verschiedene Voraussetzungen und Wissensstände mit in die Schule. d. Denke an die Schüler in deinem Praktikum. Überlege, wie Du ihre unterschiedlichen Vorkenntnisse berücksichtigen konntest. e. Überlege, auf welche Aspekte / Faktoren Du in der Schreibentwicklung ein besonderes Augenmerk gelegt hast. f. In der Wissenschaft gibt es mehrere Schreibentwicklungsmodelle. Kennst du einzelne Modelle und inwiefern hast du sie im Praktikum genutzt?	Schreibentwicklung
Sache	
6. Das Schreiben von Texten ist eine besondere Form der Kommunikation. d. Beschreibe, inwiefern das Schreiben eines Textes für deine Schüler andere Anforderungen gestellt hat als das Führen eines Gesprächs. e. Überlege, auf welche Aspekte/Faktoren des Textbegriffs Du in der Schule ein besonderes Augenmerk gelegt hast. Wie ist dir das gelungen? f. In der Wissenschaft gibt es verschiedene Textbegriffe. Worin können sie sich unterscheiden und wie hast Du sie genutzt?	Textbegriff

<p>7. Mit Texten können verschiedene Funktionen erreicht werden.</p> <p>d. Überlege, welche verschiedenen Anlässe Du in der Schule herangezogen hast, um Texte schreiben zu lassen.</p> <p>e. Berichte, welche Funktionen das waren und welche Du in der Schule thematisiert hast.</p> <p>f. In der Wissenschaft gibt es mehrere Kommunikationsmodelle. Kennst du einzelne Modelle und inwiefern hast Du sie für das Praktikum genutzt?</p>	Textfunktion
<p>8. In der Schule werden verschiedene Textsorten bzw. Textmuster thematisiert.</p> <p>d. Zähle verschiedene Textmuster bzw. Textsorten auf und überlege, ob Du einzelne für bestimmte Zwecke gebraucht hast.</p> <p>e. Überlege, ob sich einzelne Textmuster bzw. Textsorten für bestimmte Situationen besser geeignet haben als andere. Nenne Kriterien dafür.</p> <p>f. In der Wissenschaft gibt es verschiedene Ansätze, um Aufsatzarten zu strukturieren. Kennst du einzelne Modelle und inwiefern hast Du sie für das Praktikum genutzt?</p>	Textsorten
Lehrer	
<p>9. Zum Schreiben von Texten lassen sich in der Schule verschiedene Schwerpunkte setzen.</p> <p>a. Erkläre, welche Schwerpunkte Du in deinem Schreibunterricht gesetzt hast.</p> <p>b. Überlege, wie Du die verschiedenen Schwerpunkte umsetzen konntest.</p> <p>c. In der Wissenschaft gibt es verschiedene Konzepte zum Schreibunterricht? Kennst du einzelne Konzepte und inwiefern hast Du sie für das Praktikum genutzt?</p>	Unterrichtskonzeptionen
<p>10. Es gibt verschiedene Möglichkeiten, um die eben überlegten Schwerpunkte umzusetzen.</p> <p>d. Beschreibe, was für dich eine gute schreibdidaktische Aufgabe ausgemacht hat.</p> <p>e. Überlege, welche Bestandteile für dich unbedingt zu einer guten Schreibaufgabe gehört haben.</p> <p>f. In der Wissenschaft gibt es verschiedene Ansätze für die Erstellung von Schreibaufgaben. Kennst du einzelne Ansätze und inwiefern hast Du sie für das Praktikum genutzt?</p>	Schreibaufgaben
<p>11. Das Ergebnis des Schreibunterrichts ist das Schreibprodukt, d.h. der Text.</p> <p>d. Zähle verschiedene Kriterien/Möglichkeiten auf, anhand derer Du die Texte möglichst objektiv bewerten konntest.</p> <p>e. Überlege, wie Du die Kriterien/Möglichkeiten für die Textprodukte deiner Schüler anwenden konntest.</p> <p>f. In der Wissenschaft gibt es verschiedene Kriterienkataloge. Kennst du einzelne Kriterienkataloge und inwiefern hast Du sie für das Praktikum genutzt?</p>	Textbewertung

Universitäre Lehre	
<p>12. Überlege, wie gut Du dich rückblickend aus den Modulen zur Sprachwissenschaft und Sprachdidaktik auf das Praktikum vorbereitet warst.</p> <p>a. Nenne Bereiche, die für dich im Praktikum besonders nützlich waren</p> <p>b. Überlege, welche Inhalte Du besonders bei deinen praktischen Erfahrungen vermisst hast.</p>	Universitäre Lehre

Protokollbogen für einen selbstgehaltenen Unterricht zum Schreiben**Name:** _____ **Klassenstufe:** _____ **Datum:** _____**Kompetenzbereich der (Doppel-)stunde:** _____
_____**Thematischer Schwerpunkt der (Doppel-)stunde:** _____
_____**Lernziel(e) der (Doppel-)stunde:** _____

- 1) Hast Du vor der Durchführung der Stunde ein Gespräch mit der Lehrkraft geführt, in der die Planung der Stunde besprochen wurde?

 ja nein

Hast Du nach der Durchführung der Stunde ein Gespräch mit der Lehrkraft geführt, um die Stunde gemeinsam zu reflektieren?

 ja nein

- 2) Welche Unterrichtsmaterialien hast Du bei der Planung der Unterrichtsstunde berücksichtigt?

- 3) Hast Du bestimmte schreibdidaktische Konzeptionen oder Methoden in deiner (Doppel-)stunde eingesetzt?

 ja nein

Wenn ja, welche? _____

- 4) Wie hoch würdest Du deinen persönlichen Lernzuwachs bezogen auf dein Wissen zum Schreibunterricht durch die Durchführung der Stunde einschätzen?

 sehr hoch hoch gering sehr gering

Begründe bitte kurz, warum Du deinen Lernerfolg so einschätzt: _____

Protokollbogen für einen hospitierten Unterricht zum Schreiben**Name:** _____ **Klassenstufe:** _____ **Datum:** _____**Kompetenzbereich der (Doppel-)stunde:** _____
_____**Thematischer Schwerpunkt der (Doppel-)stunde:** _____
_____**Lernziel(e) der (Doppel-)stunde:** _____

- 1) Hast Du vor der hospitierten Stunde ein Gespräch mit der Lehrkraft geführt, in der die Stunde besprochen wurde?

 ja nein

Hast Du nach der hospitierten Stunde ein Gespräch mit der Lehrkraft geführt, um die Stunde gemeinsam zu reflektieren?

 ja nein

- 2) Hast Du die Stunde nur beobachtet oder noch anderweitig eingegriffen (z.B. Rumgehen in Gruppenarbeitsphasen, Beantworten von Schülerfragen in Arbeitsphasen etc.)?

 ja anderweitig beteiligt: _____

- 3) Wurden bestimmte schreibdidaktische Konzeptionen oder Methoden in der hospitierten (Doppel-)stunde eingesetzt?

 ja nein

Wenn ja, welche? _____

- 4) Wie hoch würdest Du deinen persönlichen Lernzuwachs bezogen auf dein Wissen zum Schreibunterricht durch die Hospitation der Stunde einschätzen?

 sehr hoch hoch gering sehr gering

Begründe bitte kurz, warum Du deinen Lernerfolg so einschätzt: _____

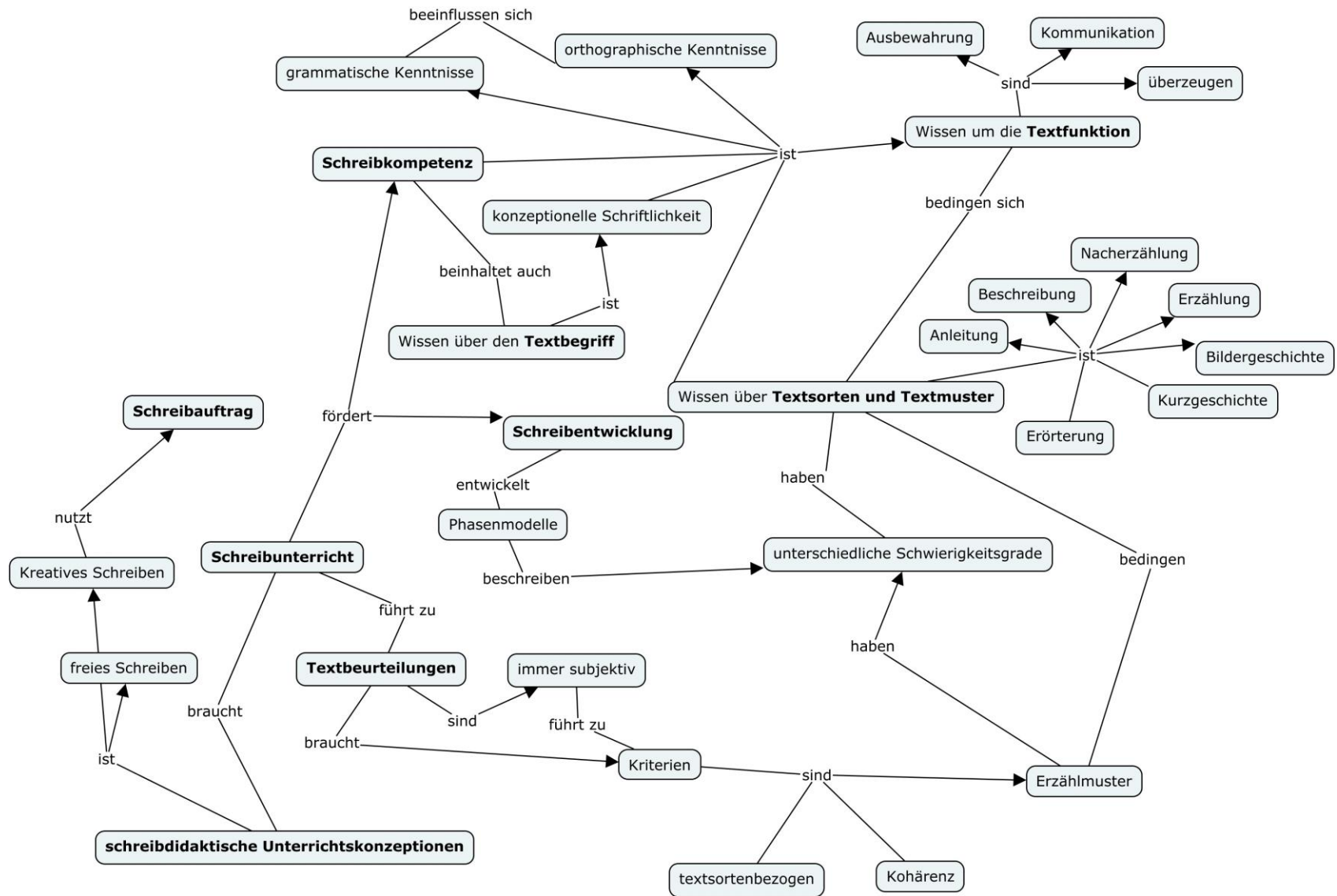
Standardisierte Vorabfrage zu dem potentiellen Vorwissen der Probandinnen

Welche Vorlesungen bzw. Seminare hast Du in den sprachdidaktischen Modulen besucht? Bitte fülle aus.

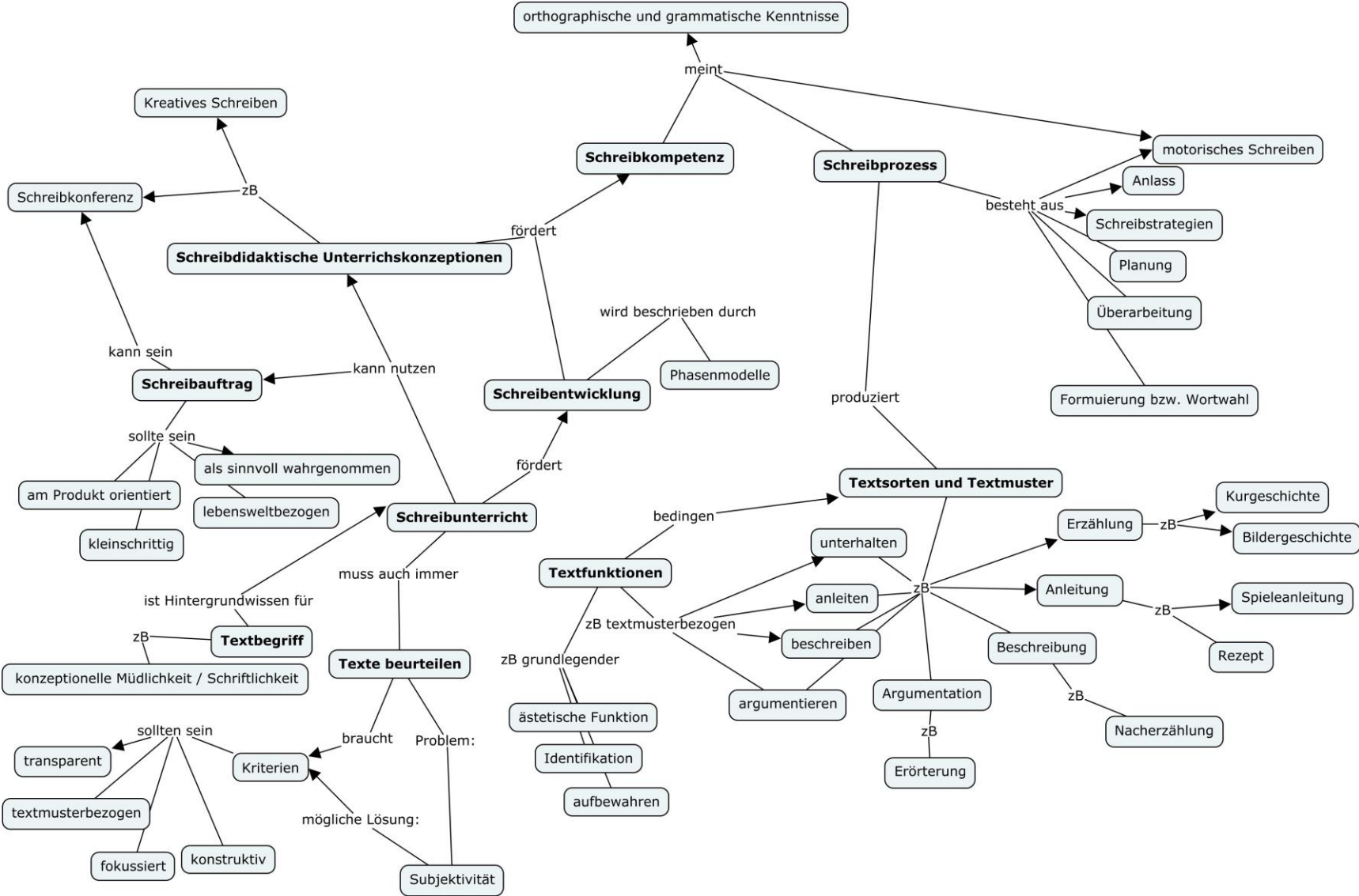
	BM 3	AM 4	MM7	Sonstige
Jahr				
Vorlesung		/		
Seminar				
Titel des Seminars				
Inhalte				

Anlage 2: Concept-Maps aller Probandinnen

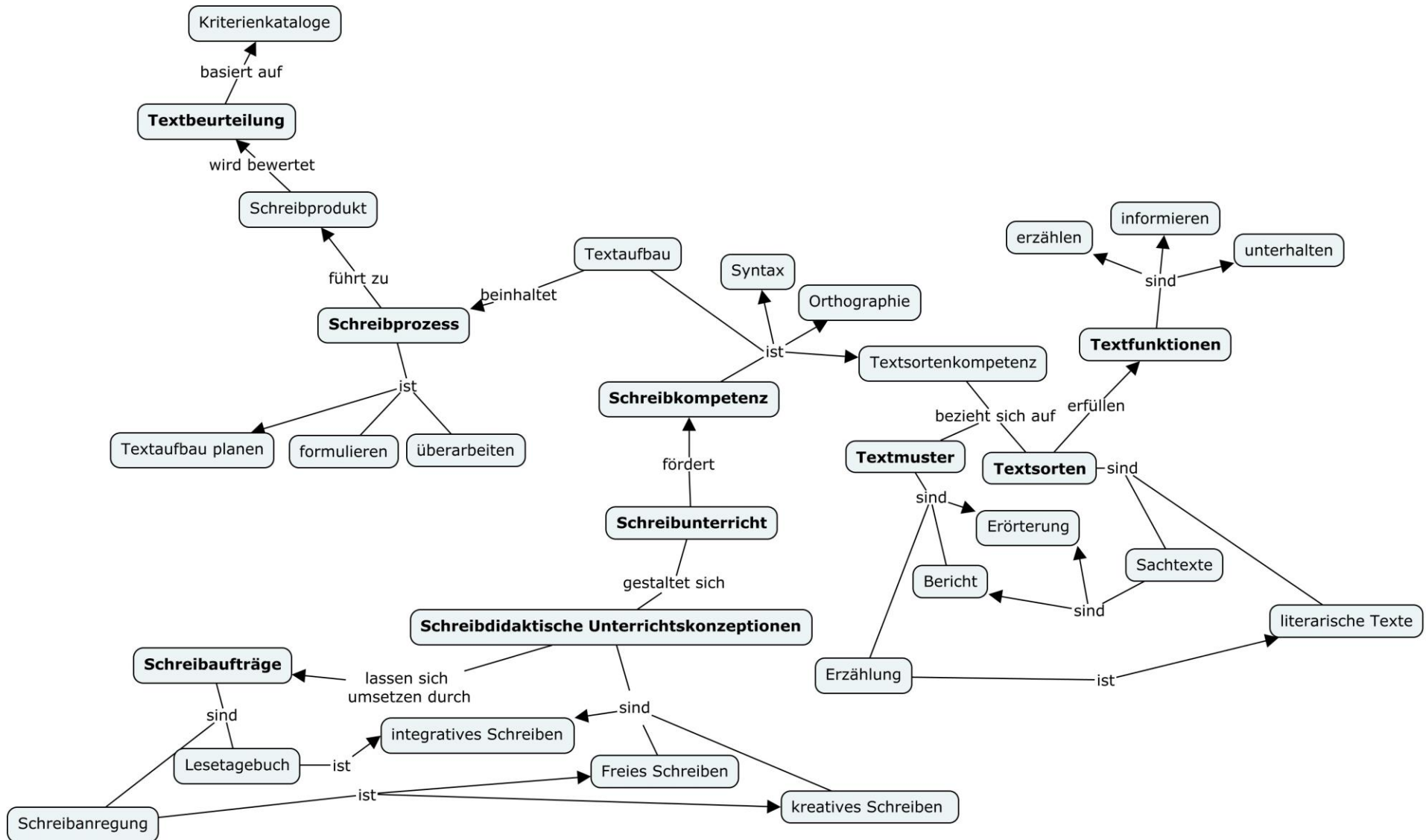
Concept-Map 1 (vor dem Praxisblock) von Helene



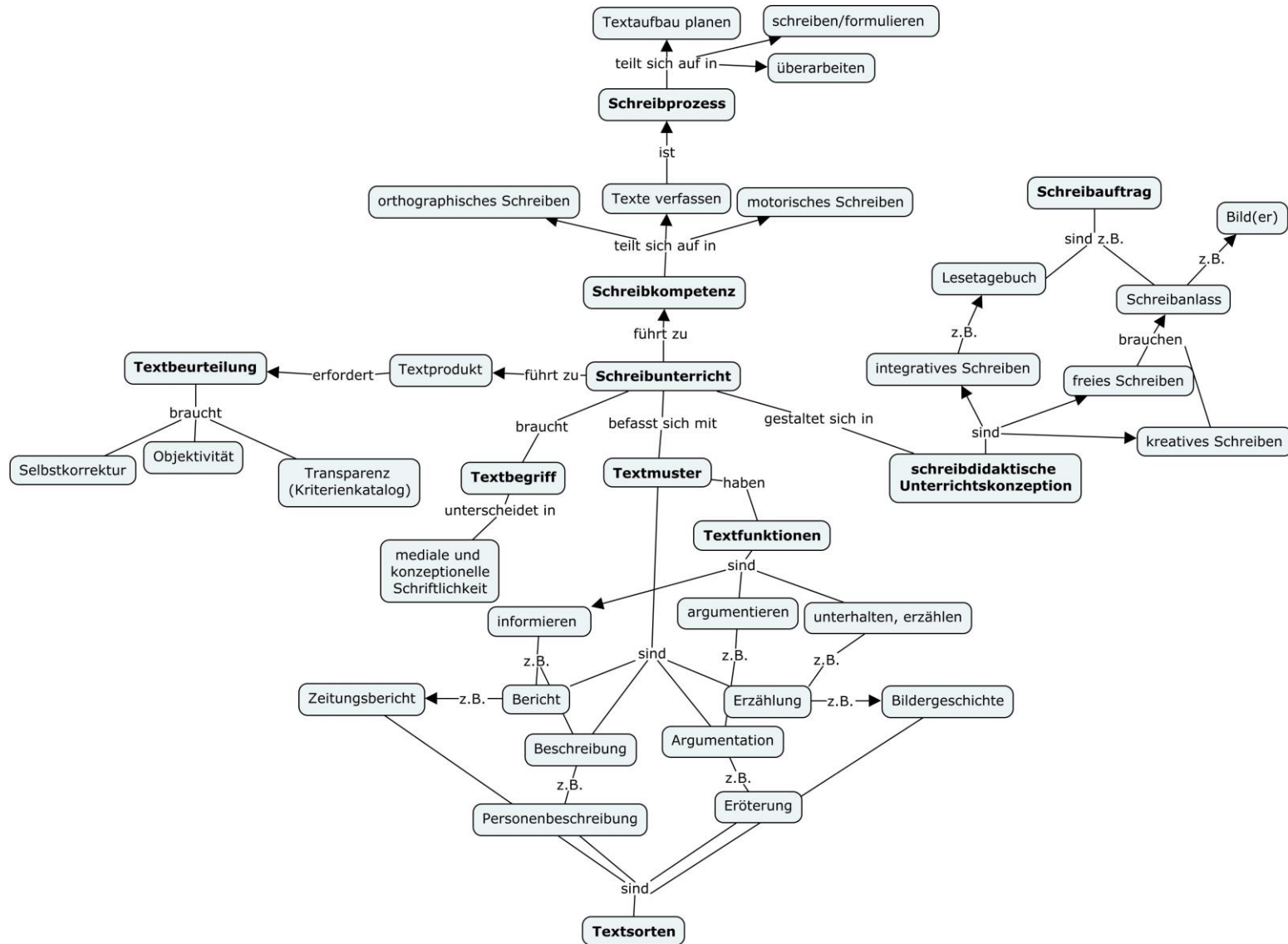
Concept-Map 2 (nach dem Praxisblock) von Helene



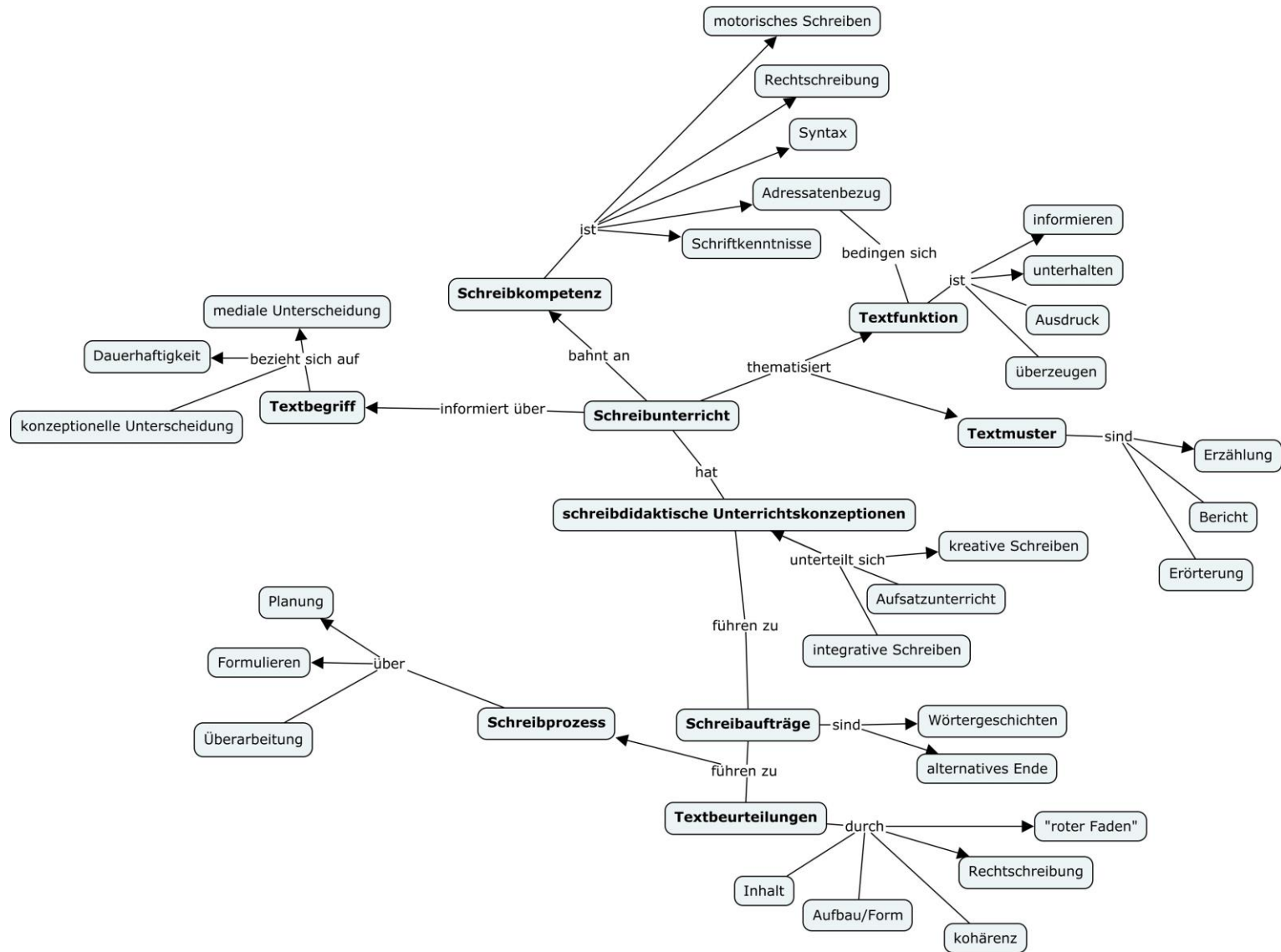
Concept-Map 1 (vor dem Praxisblock) von Nike



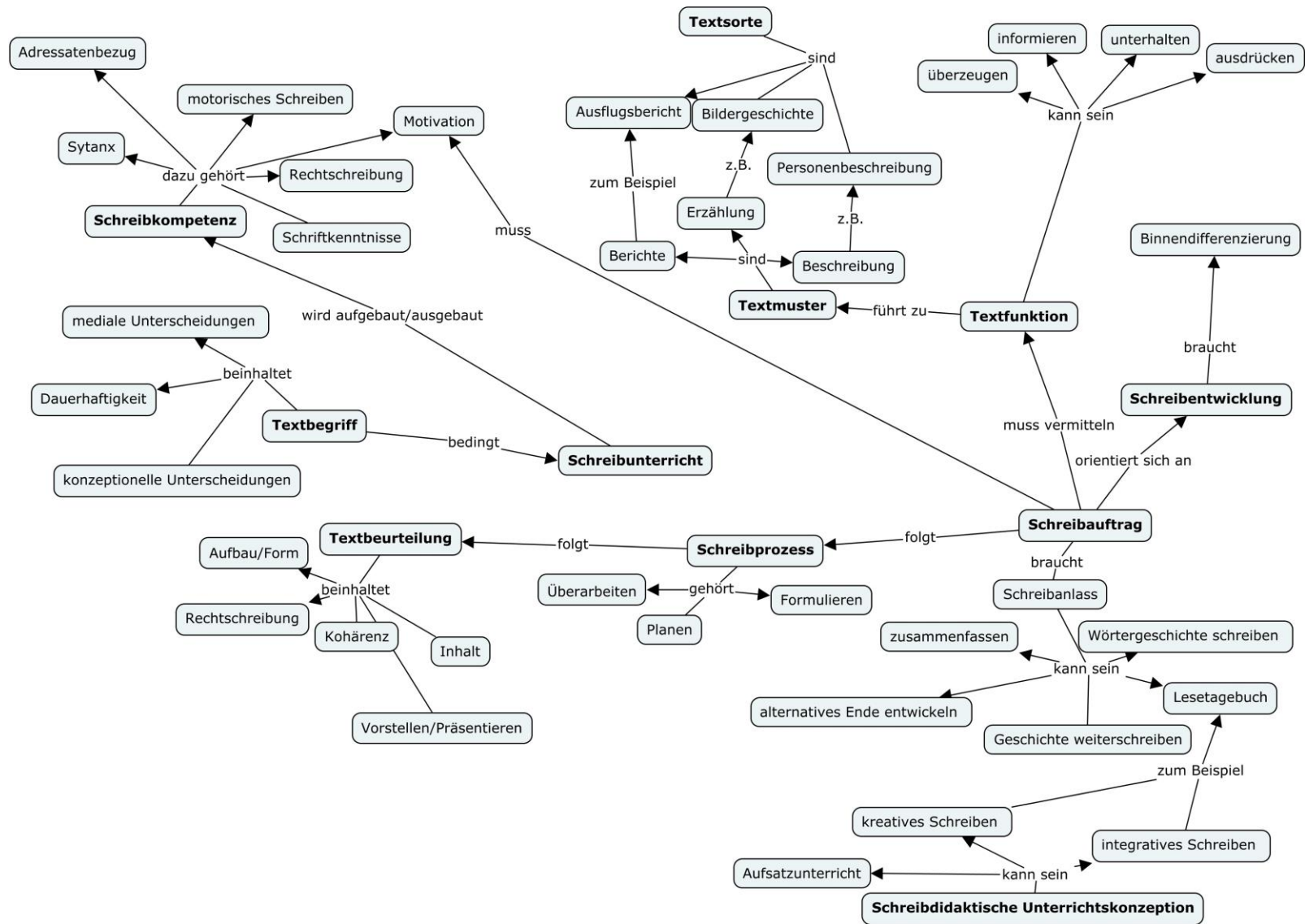
Concept-Map 2 (nach dem Praxisblock) von Nike



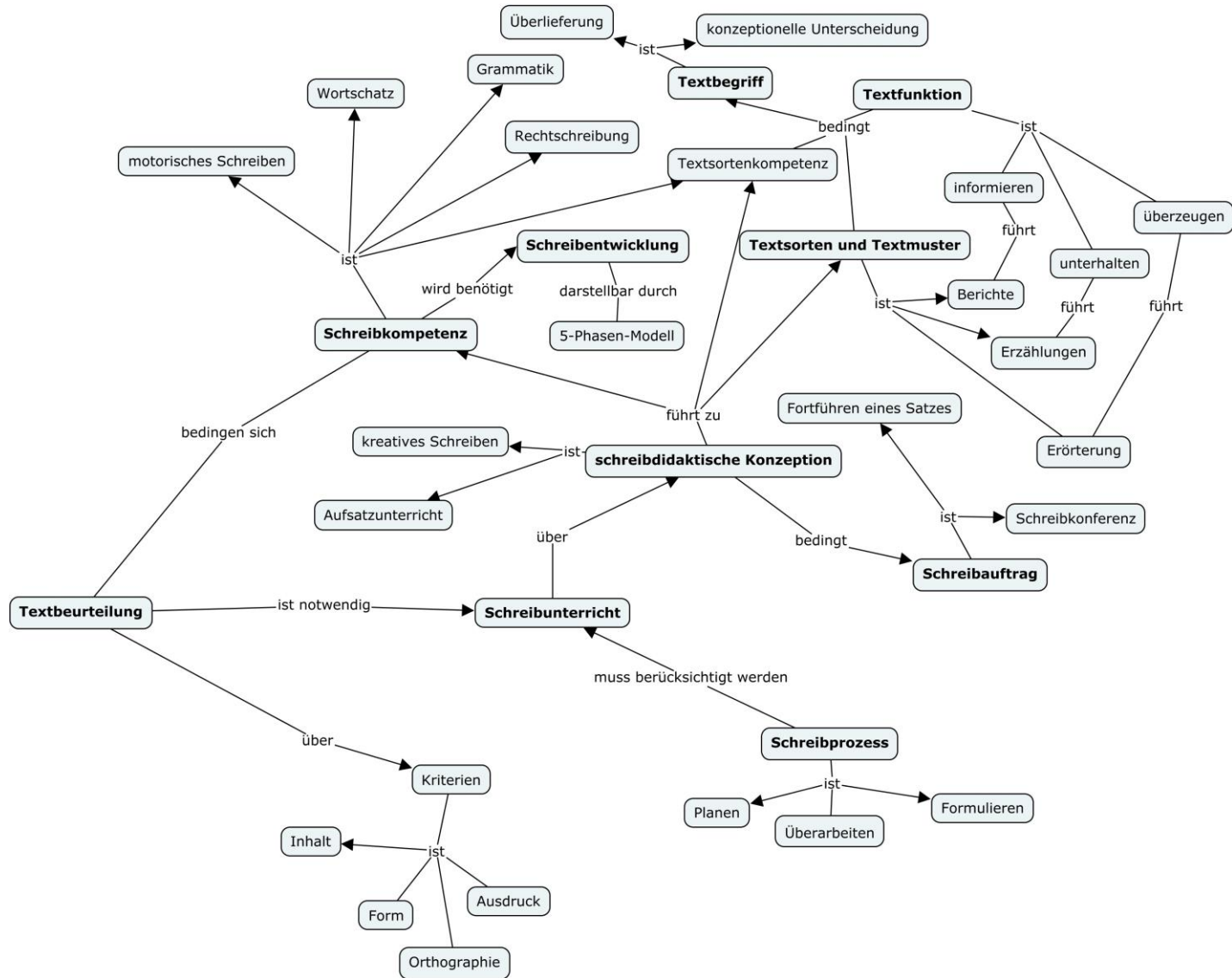
Concept-Map 1 (vor dem Praxisblock) von Ines



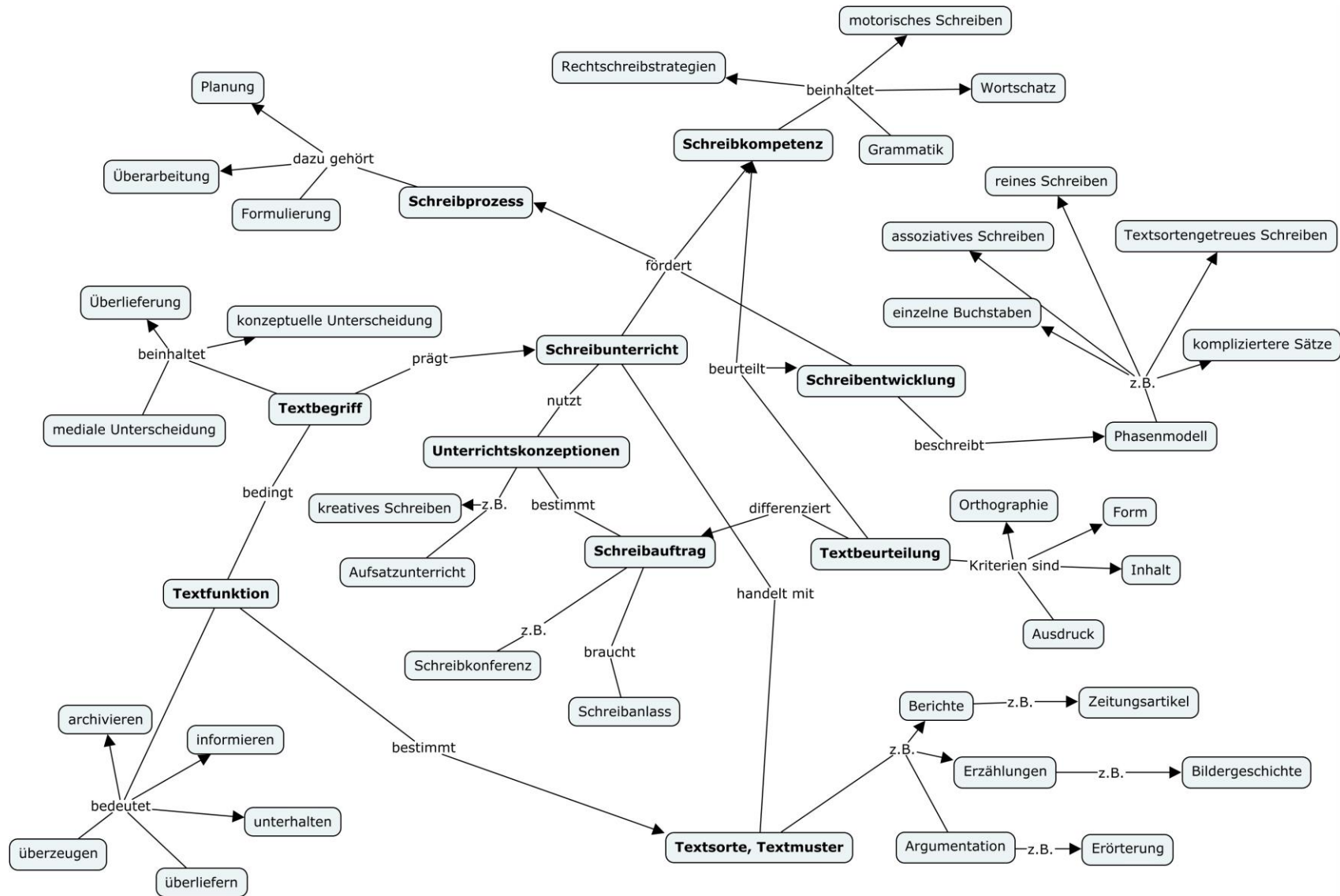
Concept-Map 2 (nach dem Praxisblock) von Ines



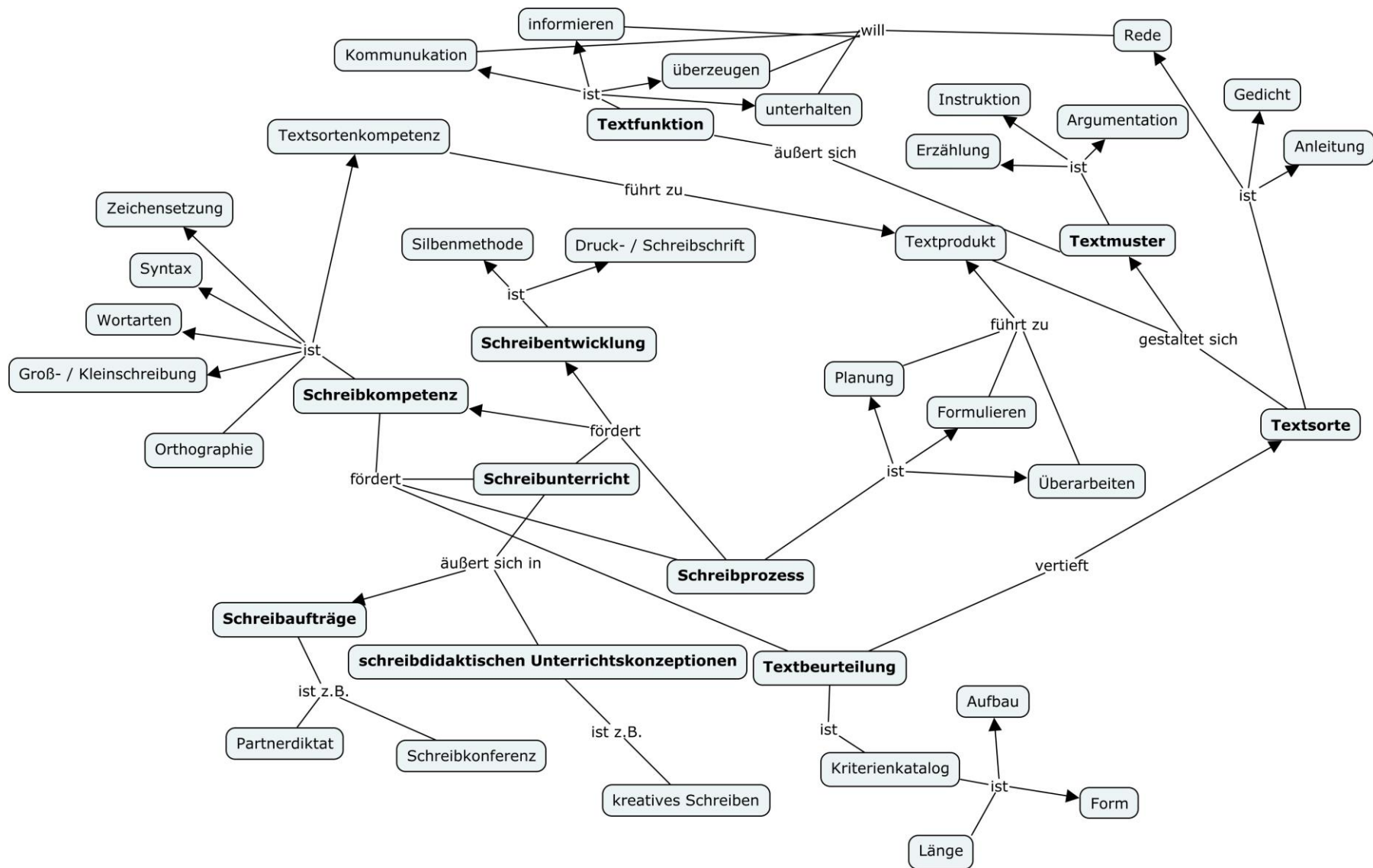
Concept-Map 1 (vor dem Praxisblock) von Sina



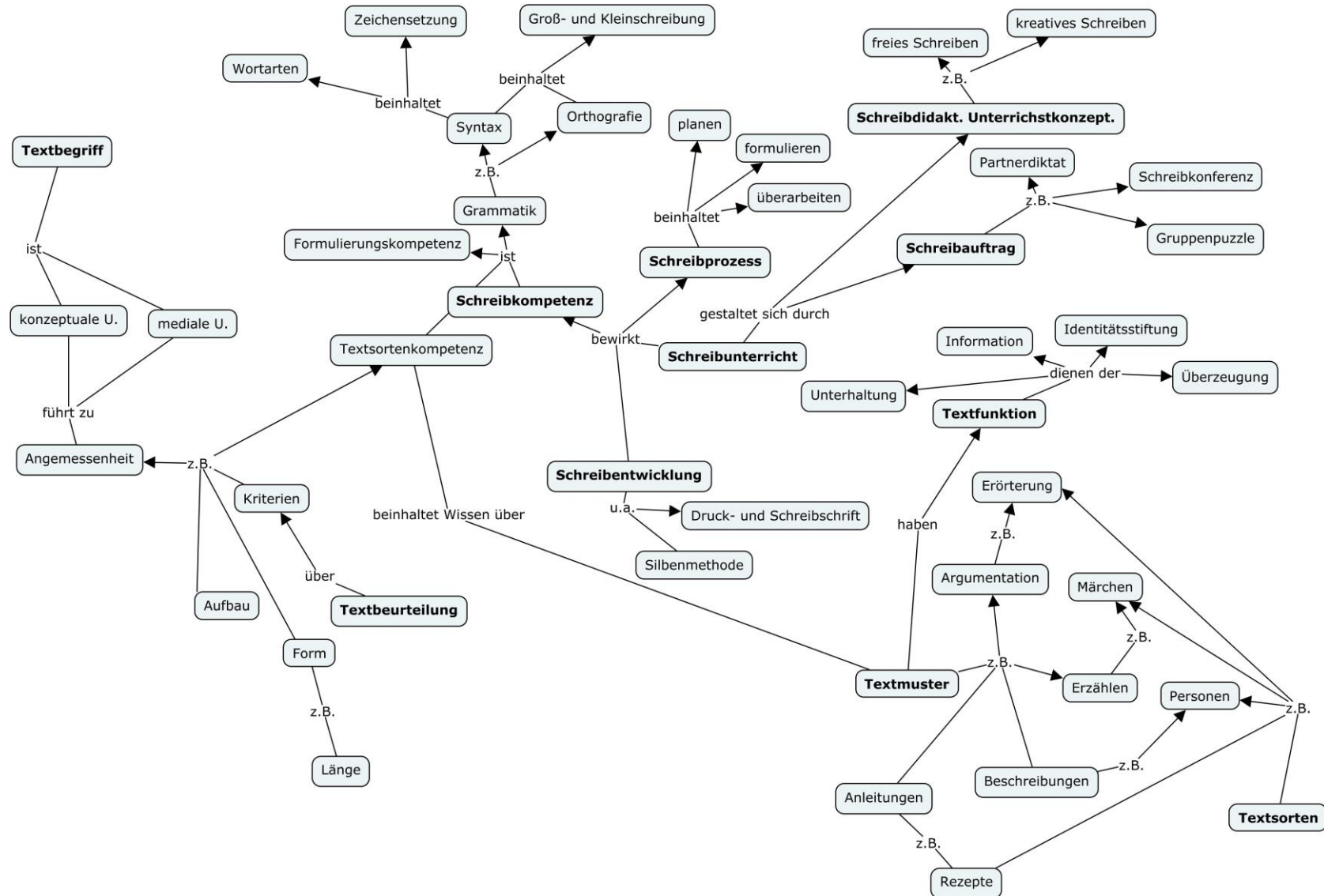
Concept-Map 2 (nach dem Praxisblock) von Sina



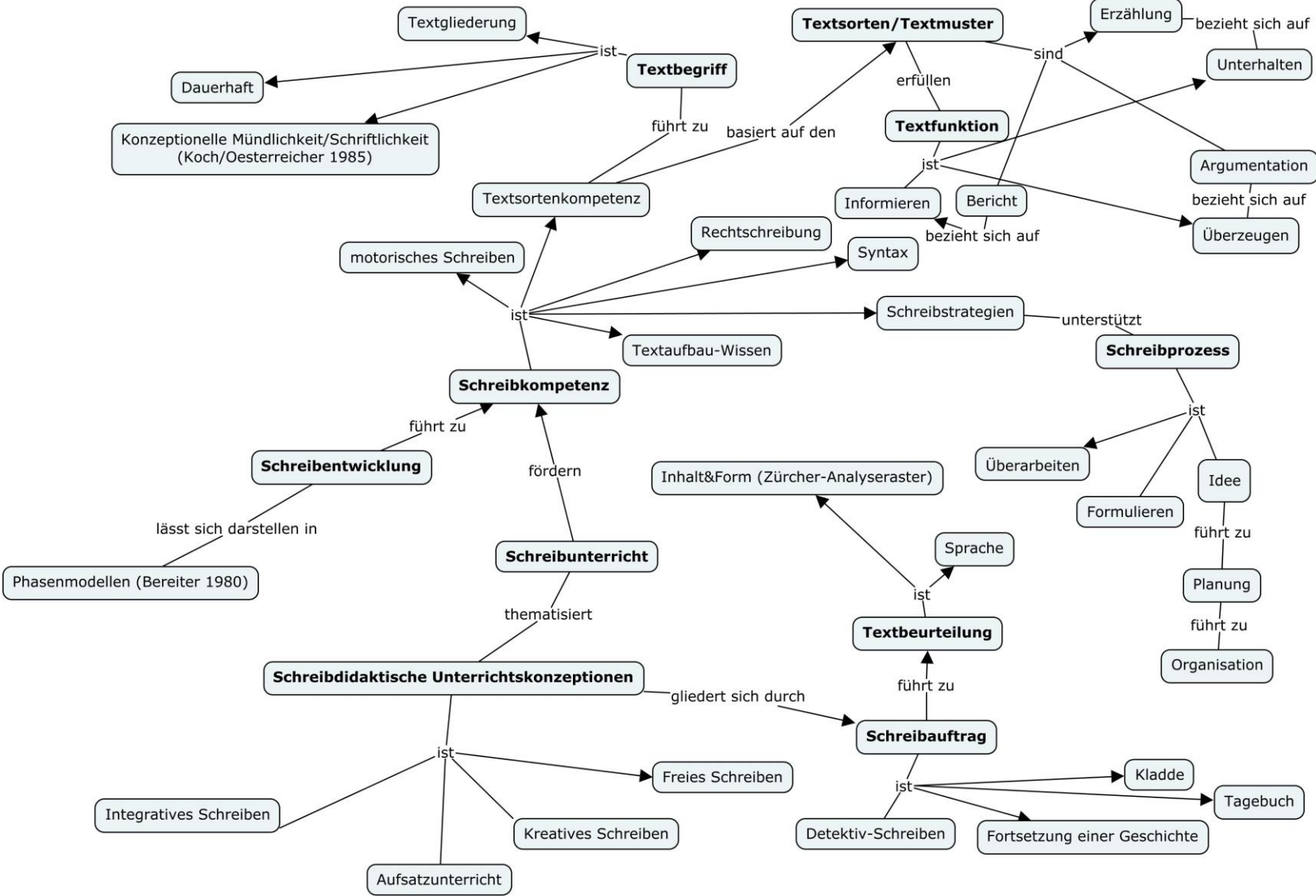
Concept-Map 1 (vor dem Praxisblock) von Thea



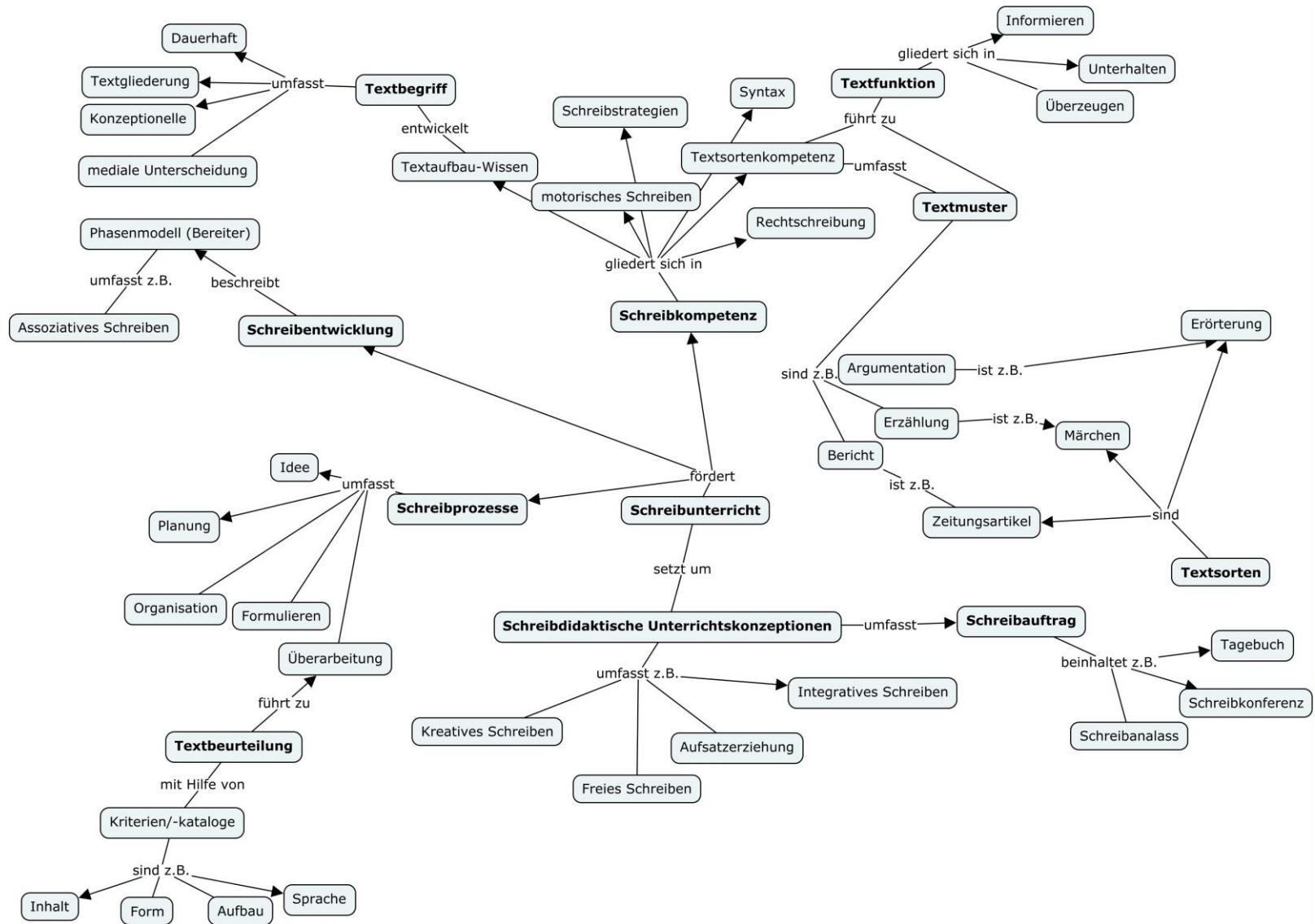
Concept-Map 2 (nach dem Praxisblock) von Thea



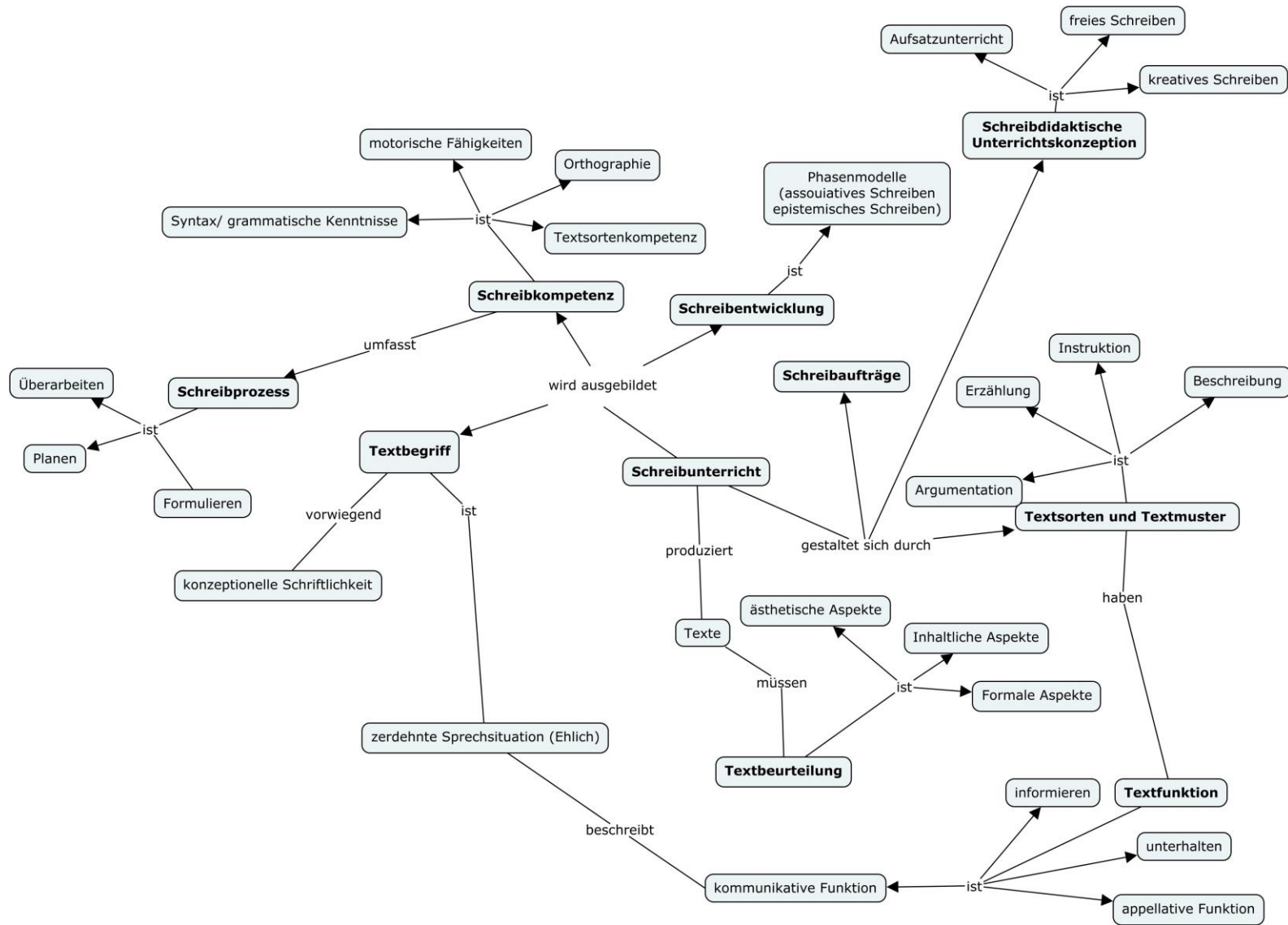
Concept-Map 1 (vor dem Praxisblock) von Mira



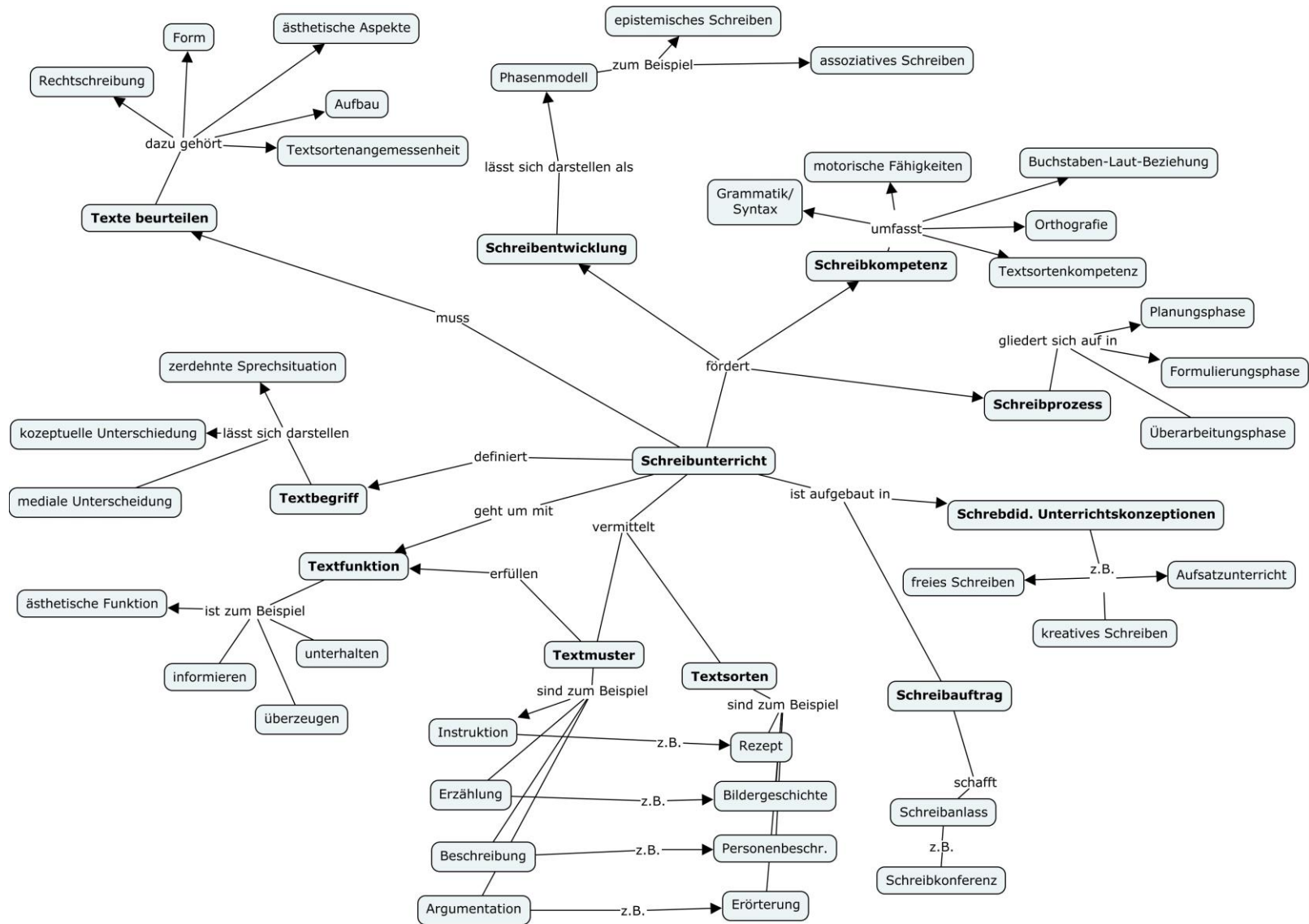
Concept-Map 2 (nach dem Praxisblock) von Mira



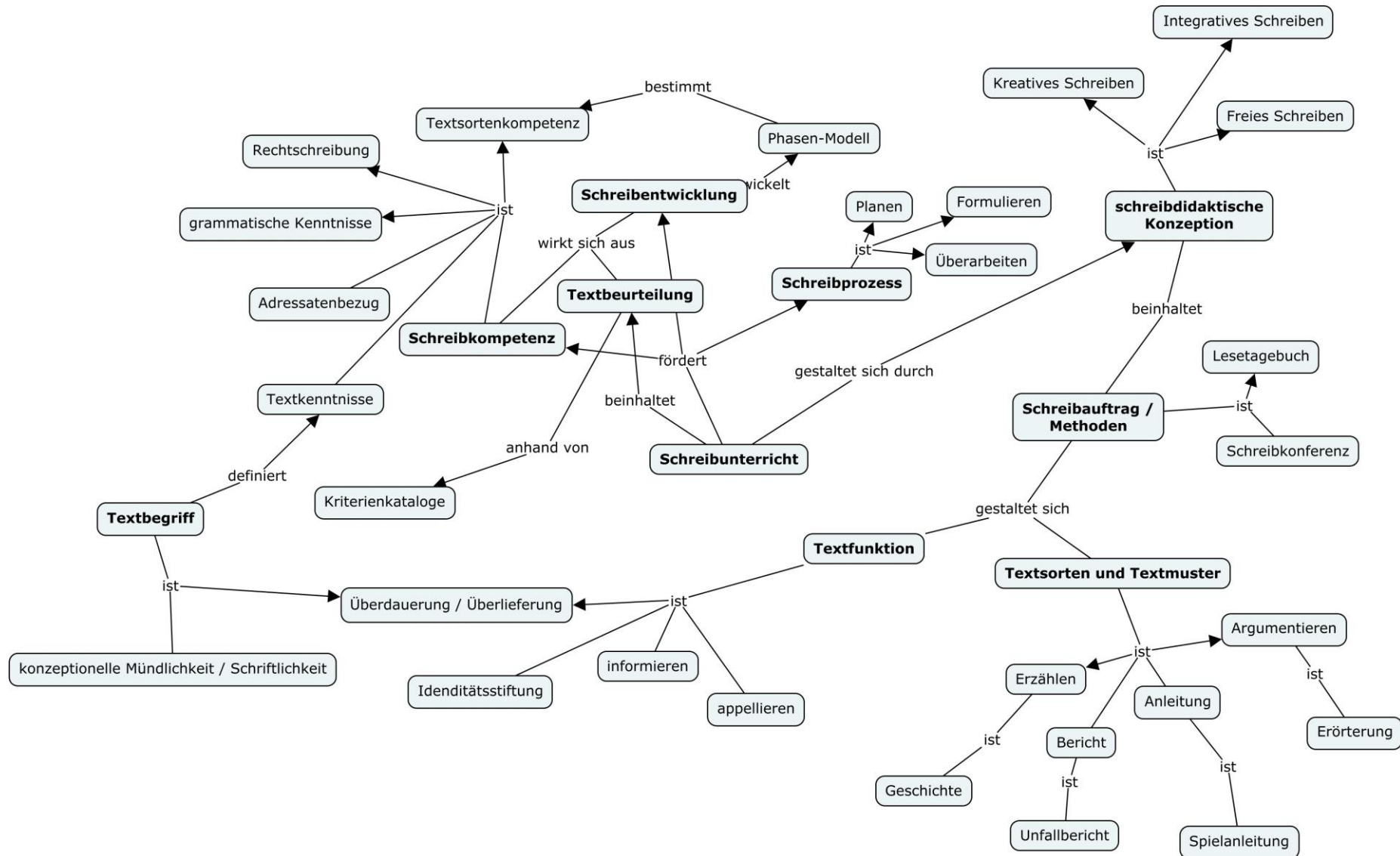
Concept-Map 1 (vor dem Praxisblock) von Inken



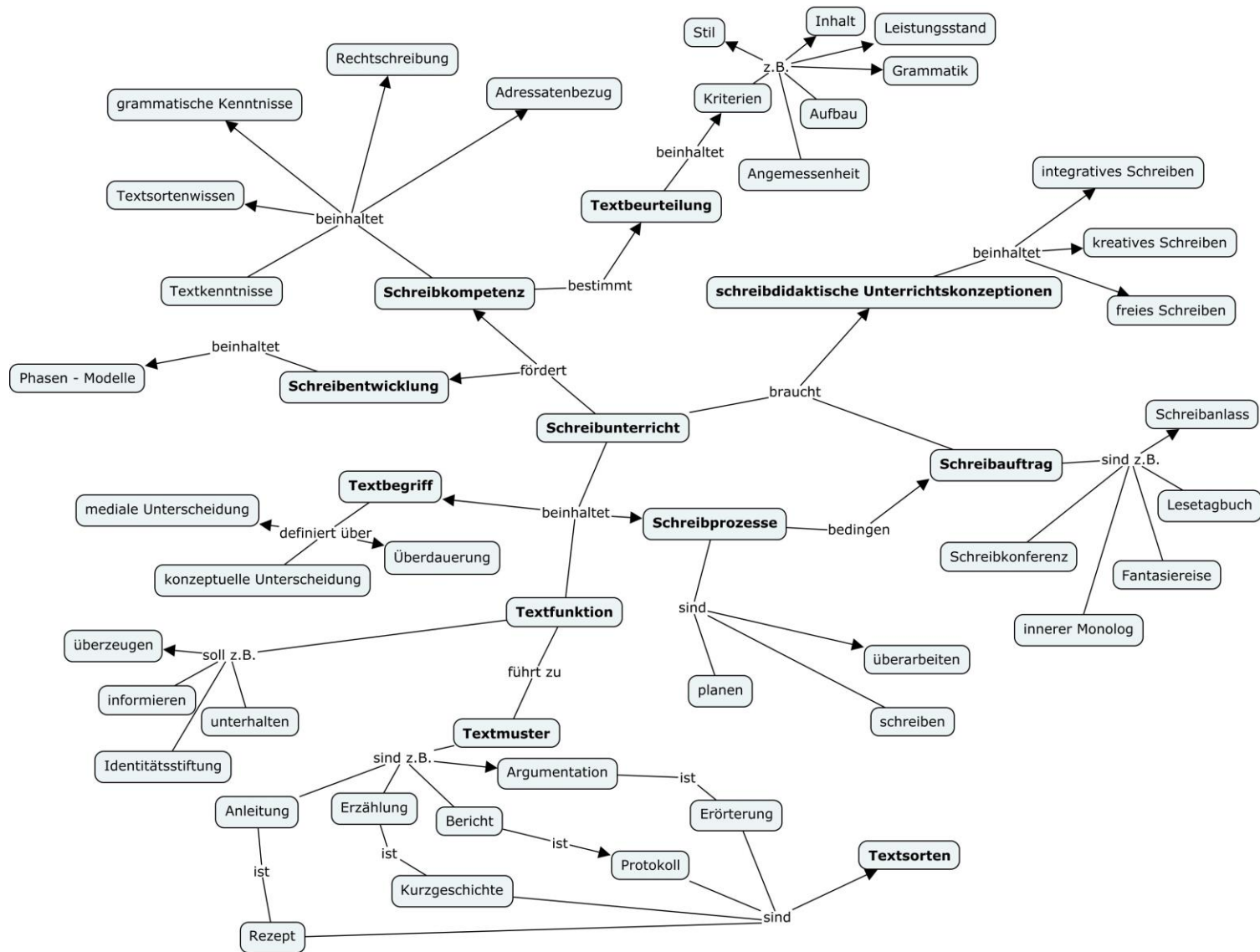
Concept-Map 2 (nach dem Praxisblock) von Inken



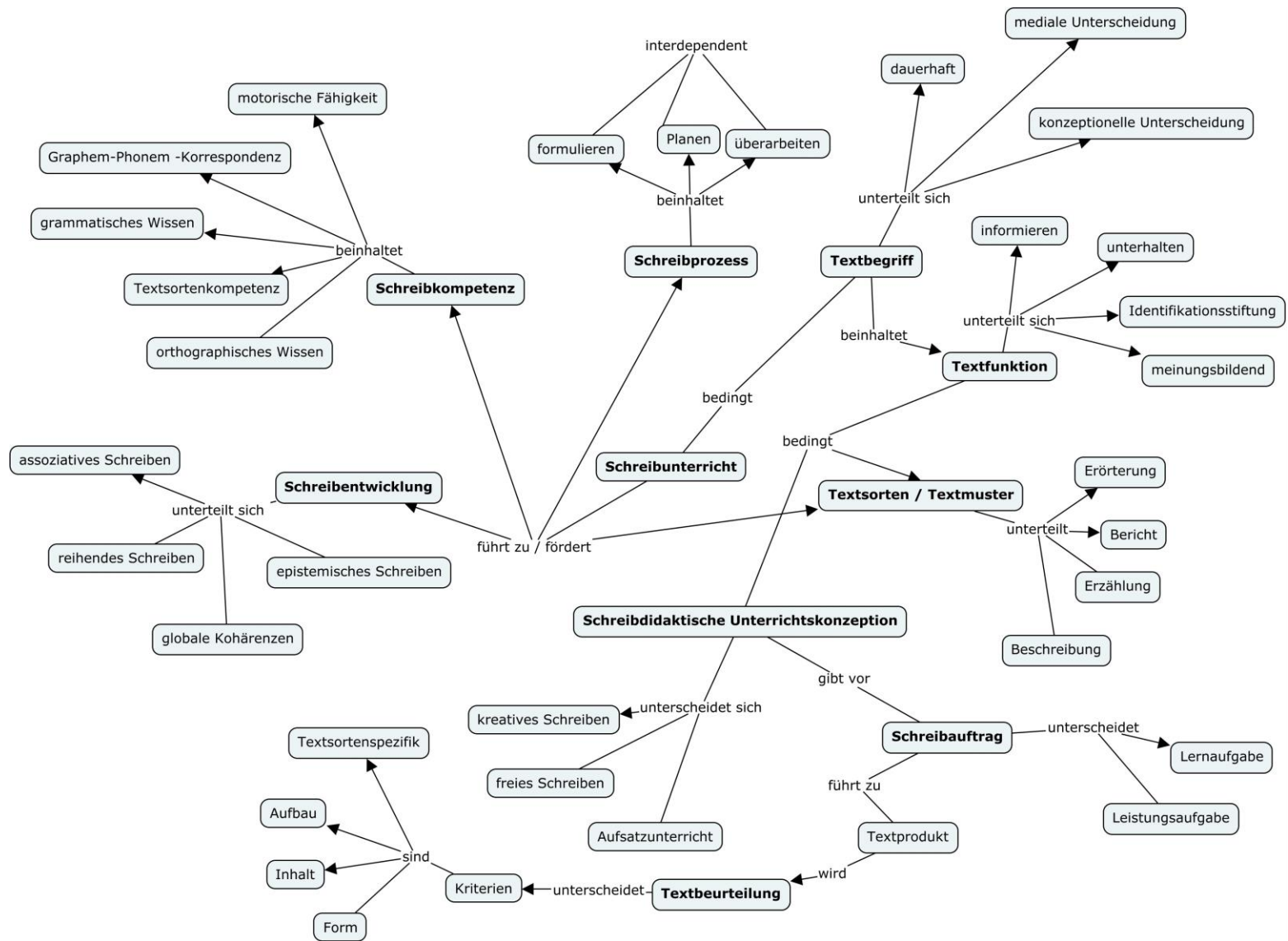
Concept-Map 1 (vor dem Praxisblock) von Clara



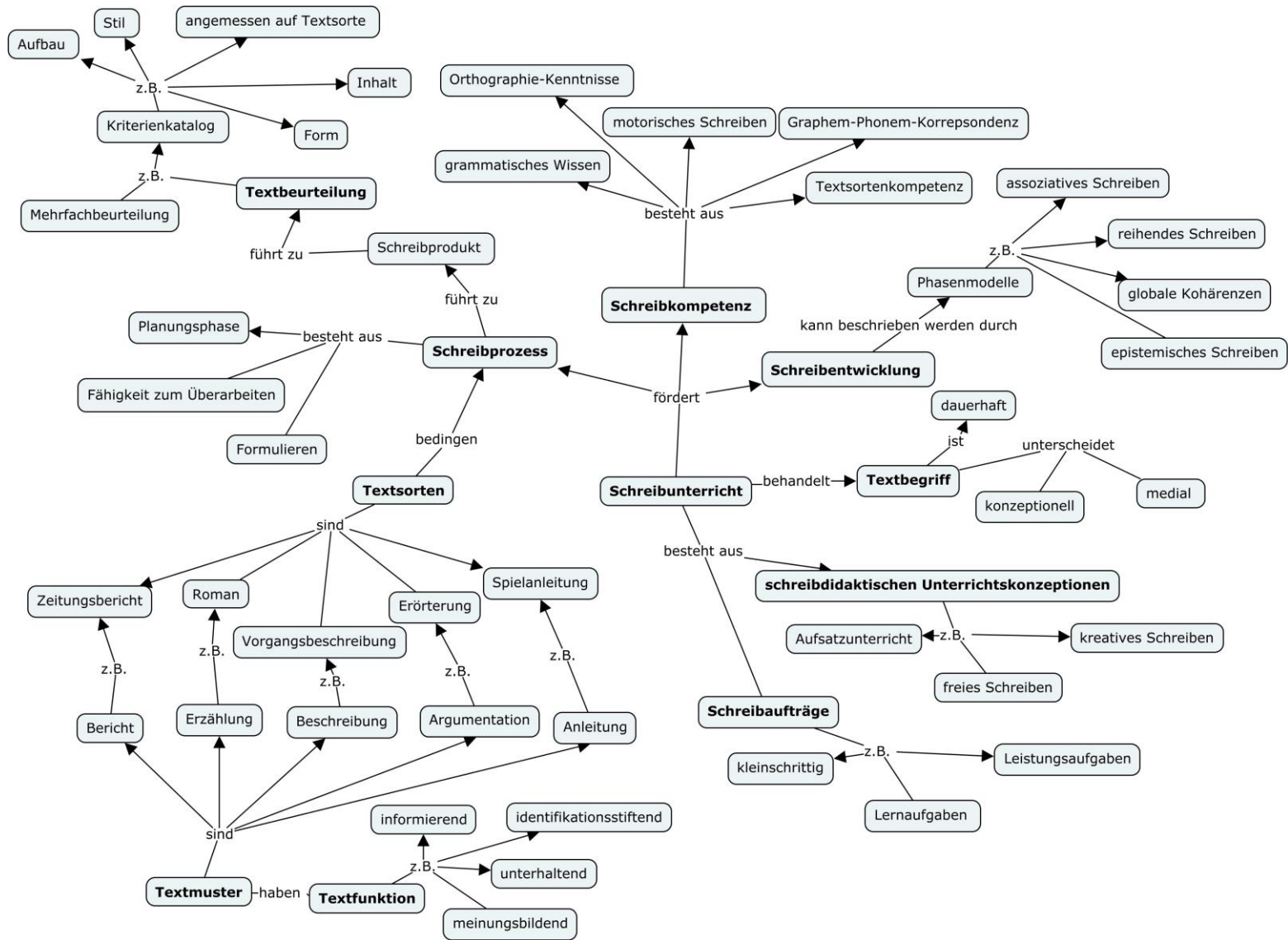
Concept-Map 2 (nach dem Praxisblock) von Clara



Concept-Map 1 (vor dem Praxisblock) von Sonja



Concept-Map 2 (nach dem Praxisblock) von Sonja



Anlage 3: Transkriptionen der Interviews

Helene Interview 1

- 1) I: Wir haben ja jetzt gerade die verschiedenen Wissensdimensionen in Verbindung gebracht. Wenn du jetzt an deine eigene Schulzeit denkst... 00:00:16-8
- 2) B: ...Grundschule jetzt oder generell? 00:00:19-4
- 3) I: Mir ist das egal. Also wenn du überlegst zum Schreibunterricht, gibt es so einen typischen Ablauf von so einer Schreibstunde an die du dich erinnerst? Kannst du die beschreiben und was dir daran gefallen hat und was dir daran eher nicht so gefallen hat? 00:00:48-1
- 4) B: Also wenn ich so überlege, ich erinnere mich wenig tatsächlich an konkrete Sachen. Wenn ich mich erinnere dann an wirklich Sachen, die ich extrem positiv fand. Wie zum Beispiel das mit der Nacherzählung. Das war glaube ich in der vierten Klasse, das ist mir hängen geblieben. Und ich weiß auch noch, da war ich dann schon ein bisschen älter, das war glaube ich siebte Klasse oder so, das war eingebettet in einer Geschichte. Das war in Englisch glaube ich sogar, um Titanic und die ganzen Sachen, und da sollten wir dann irgendwann Tagebucheinträge schreiben und Geschichten schreiben. Das hat ziemlich Spaß gemacht. Ich glaube auch genau deshalb, weil das eingebettet war. Und weil man da natürlich auch anderes Wissen mit einbringen konnte. 00:01:30-6
- 5) I: Ok. Und wenn wir jetzt nochmal überlegen, war das so eine typische Schreibstunde? 00:01:40-6
- 6) B: (...) Nicht genau. Also wenn dann würde ich sagen es gab immer einen Impuls, einen Schreib Anlass, und dann haben wir geschrieben. Und am Ende durften ein paar Kinder vorlesen, die wollten. (...) Aber wie gesagt, das sind nicht genaue Erinnerungen. 00:02:02-3
- 7) I: Also gefallen hat dir das, wenn es eingebettet war. Hast du auch negative Erinnerungen an das Schreiben? 00:02:11-6
- 8) B: Ich habe immer selber gerne und viel geschrieben, von daher fand ich das im Zweifelsfall erst einmal gut. (...) Doch, ich weiß, das hatten wir in der vierten Klasse, das weiß ich echt noch... (lacht) Wir sollten Märchen schreiben, und da hat mir nämlich genau dieses Wissen drum herum gefehlt, wie man jetzt zum Beispiel genau ein kleines Märchen schreibt, und ich weiß ich bin daran verzweifelt. Weil es nie so klang wie ich das haben wollte, aber ich wusste nicht wie ich das machen soll. 00:02:50-3
- 9) I: Gut. Und wenn du jetzt am besten mit Beispielen beschreiben würdest, jetzt kommt ja der Perspektivwechsel, jetzt gehst du an die Schule. Was macht dann für dich guten Schreibunterricht aus? 00:03:08-0
- 10) B: (...) Also ich würde es auch irgendwie einbetten. Ich finde es schwierig (...) Schreiben um des Schreibens willen, ohne Drumherum. Das ist glaube ich schwierig, weil genau dann das Gefühl fehlt: Warum mache ich das hier eigentlich? Also das Gefühl kommt dann auf. Dass man denkt das hat alles keinen Sinn. Also es muss schon (...) sinnvoll sein. 00:03:33-6
- 11) I: Also im Sinne von, dass das Schreiben sonst beliebig ist? 00:03:36-4

- 12) B: Ja genau oder austauschbar. Ja, beliebig... 00:03:40-8
- 13) I: Wenn du Kriterien nennen müsstest für sinnvollen Schreibunterricht. Wenn du jetzt Schreibunterricht machen würdest, was sind für dich Kriterien? 00:03:54-6
- 14) B: Eine Einbettung. Und ich finde auch, dass man das Ergebnis würdigt, das gehört auch dazu. Weil wenn da Schüler sitzen (...) das heißt dann auch nicht nur die guten Ergebnisse würdigen, sondern (...) Schüler XY hat dann vielleicht endlich mal einen Text geschrieben, und der ist dann in meinen Augen gar nicht so super, aber er hat einen Text geschrieben. Das gehört auch dazu. Das ist natürlich jetzt schwierig mir dafür Beispiele zu überlegen. Aber das ist wichtig. Und ich glaube auch, dass man auch beim Schreibunterricht den Schülern Kriterien an die Hand geben sollte: Wie mache ich sowas eigentlich? Aber das ist dann wieder textsortenmäßig, also was wollen wir eigentlich schreiben? 00:04:33-4
- 15) I: Ist das nur auf die Textsorten bezogen oder noch Kriterien für andere Bereiche? 00:04:38-0
- 16) B: Ne, das bezieht sich auch auf andere Sachen. Also, das bezieht sich auch auf Schreibstrategien, also: Was muss ich bedenken, wenn ich einen Text schreibe? 00:04:47-3
- 17) I: Gut, dann können wir jetzt auf die einzelnen Sachen zu sprechen kommen. Wir haben vorhin schon einmal darüber gesprochen, dass Schreiben eine anstrengende Sache ist, gerade für Grundschüler, weil es verschiedene Fertigkeiten und Fähigkeiten vereint. Wenn du jetzt erklären müsstest, was ist dir wichtig im Praktikum, wenn deine Schüler schreiben müssen? Was ist dir wichtig für das Schreiben lernen deiner Schüler? 00:05:55-9
- 18) B: (...) Das fällt mir ganz schön schwer darauf zu antworten, weil das so konkret ist. Weil ich gar nicht so konkrete Vorstellungen habe (...) was ich jetzt konkret... muss ich gerade kurz überlegen. Also fällt mir jetzt ganz schwer das zu beantworten. Da habe ich noch nie drüber nachgedacht. 00:06:16-7
- 19) I: Also wir haben ja vorhin über Schreibkompetenzen geredet... 00:06:19-0
- 20) B: ...ja dann wäre mir glaube ich wichtiger, dass man dann Rechtschreibung und solche Sachen ein bisschen außen vor lässt, also das kann ja auch hemmen. Wenn ich jetzt die ganze Zeit darüber nachdenke: Ist das richtig geschrieben? Oder wie ich eben die Mind-Map gemacht habe und mehr hin und hergezogen habe. Also, dass es einfach um das große Ganze geht. Und das müsste man wahrscheinlich auch klar kommunizieren einfach. Also wenn ich mir vorstelle als Schüler, man ist das ja gewohnt, dass das beurteilt wird. Also man müsste einfach klar kommunizieren worum geht es jetzt, und worum geht es genau NICHT. 00:06:55-8
- 21) I: Welche Kompetenzen wären dir dann wichtig, welche würdest du vermitteln wollen? 00:07:05-8
- 22) B: Ja, tatsächlich sind wir dann wieder beim textsortenbezogenen... (...) Aber wobei (...) dann lege ich mich so fest. 00:07:18-1

- 23) I: Das heißt ja nicht, dass du das im Praktikum machen müsstest. Also wenn du jetzt ad hoc sagst, DAS ist mir vor allem wichtig, dass das rüberkommt. 00:07:27-1
- 24) B: (...) Was mir beim Schreiben am allerwichtigsten ist, ist halt sich erst einmal darauf einzulassen, und einfach erst einmal zu schreiben. Ganz generell. Und einfach erst einmal den Mut zu haben mal loszuschreiben und dann zu gucken was dabei herauskommt. Weil oft kommt ja mehr dabei heraus, als man eigentlich glaubt. Da gehört ja auch dann der Mut Fehler zu machen dazu, das ist aber so eine generelle Einstellung, das beziehe ich jetzt nicht nur auf das Schreiben. Aber das ist da natürlich auch wichtig. 00:07:56-2
- 25) I: Also auch Schreibmotivation. Wäre das so etwas wo du sagen würdest, das ist mir vor allem wichtig? 00:08:03-9
- 26) B: Ja, wobei Motivation klingt so... Also sich einfach mal darauf einzulassen, ist das nur Motivation? Das ist ja auch (...) (ausprobieren?) 00:08:20-9
- 27) I: Aber auch sowas wie (...) mit Misserfolgen umzugehen oder vor Misserfolgen zu schützen? 00:08:30-6
- 28) B: (...) Ja, beziehungsweise Misserfolg ist ja auch immer so ein negativer Begriff. Es ist halt die Frage, wieviel Misserfolg gibt es. Misserfolg hängt ja auch immer davon ab, wie die Aufgabenstellung ist. Also was will ich von den Schülern? (...) Ganz am Anfang müsste man finde ich erst einmal darauf achten, dass es möglichst zu Erfolgen kommt und nicht zu Misserfolgen, weil viele Misserfolge sind immer demotivierend. 00:08:58-7
- 29) I: Das heißt wir können schon von so etwas wie Schreibmotivation reden. Also dass man tatsächlich erst einmal versucht, ein gutes Gefühl für das Schreiben zu entwickeln? 00:09:08-0
- 30) B: Doch, finde ich schon. (...) Und ich glaube vieles ergibt sich daraus. Also wenn man erst einmal mit dem Schreiben positive Sachen... oder es reicht ja keine negativen Sachen mit dem Schreiben zu verbinden, weil es, wenn das erst einmal gemacht wird, dass wenn man an Schreiben denkt: "Oh Gott nee, lieber nicht", dann ist das ganz schwer wieder aufzubrechen. 00:09:37-0
- 31) I: Ok. Wir haben in der Wissenschaft ja auch viele verschiedene Schreibkompetenzmodelle. Inwiefern kannst du denn solche wissenschaftlichen Modelle für das Praktikum nutzen? 00:10:00-9
- 32) B: Ja, das ist halt die Frage. Beziehungsweise das ist ja so eine Grundsatzfrage: Wie viel universitäres Wissen kann ich generell in der Praxis nutzen. Und ich habe im Moment das Gefühl das ist immer schwarz und weiß oder eine Sprache und eine andere Sprache. Mir fehlt so ein bisschen das Übersetzungswissen. (...) Ich hoffe, also es wäre für mich eine schöne Erfahrung, dass ich ENDLICH mal universitäres Wissen auch einbringen könnte. Ich habe das Gefühl, wenn das passiert ist, ist das bis jetzt ist das tatsächlich im ASP für die Entwürfe gewesen, wo man das einbetten müsste. In der Sachanalyse. Aber sonst würde ich mich freuen, wenn das passiert. 00:10:46-9
- 33) I: Dann ist es ja so, dass das Schreiben sich in verschiedene Phasen einteilen lässt, du hast das Schreibstrategien genannt. Also, es gibt verschiedene Schreibstrategien. Wenn du dir jetzt deine Schüler im Praktikum vorstellst, du hast noch keine konkrete Klasse vor

Augen, aber was glaubst du, wenn du da Zweit- oder Drittklässler hingesetzt kriegst. Wie schreiben die? 00:11:22-9

- 34) B: Die schreiben wahrscheinlich sehr unüberlegt. Wir waren bei Schreibstrategien ja mit Planung, Durchführung, Überarbeitung quasi. Ich glaube nicht, dass das von selber kommt. Ich glaube schon, dass man darauf hinweisen müsste. Wobei, das ist auch wieder typabhängig, also ich will da jetzt kein Pauschalurteil abgeben, aber so im Großen und Ganzen. (...) Ich glaube schon, dass man dafür Zeit verwenden sollte, also das ist ja auch eine wichtige Sache, die man ja auch immer wieder anbringen kann. Dass man sich zum Beispiel vor dem Schreiben überlegt: Worauf möchte ich eigentlich hinaus? Was ist das Ziel? Aber das sind dann auch teilweise, gerade wenn ich jetzt an die Kleinen denke, sehr fortgeschrittene Fähigkeiten. Also wenn man dann einen Text geschrieben hat, da nochmal drüber zugucken. 00:12:09-1
- 35) I: Damit sind wir jetzt schon bei so etwas wie einer Umsetzungsfrage. Wie würdest du das thematisieren? 00:12:15-6
- 36) B: Die Schreibstrategien jetzt? 00:12:17-4
- 37) I: Genau. Du hast ja gesagt das ist schon wichtig und du könntest dir nicht vorstellen, dass die das von sich ausmachen. Und du hast jetzt vielleicht eine jüngere Klasse und eine ältere Klasse. Würdest du das thematisieren in jüngeren Klassen oder altersspezifische? 00:12:40-1
- 38) B: In Jüngeren würde ich das nicht, also in Jüngeren würde ich erst einmal schreiben lassen, um einfach Schreiberfahrungen sammeln zu lassen. Und einfach genau das, was wir eben besprochen haben, um nicht zu viel vorzuschreiben, also wenn man dann ein riesiges Regelwerk vorschreibt kann man ja nur etwas falsch machen. Beziehungsweise muss auch wieder darüber nachdenken, bevor man anfängt zu schreiben. Wenn ich jetzt aber an eine 4. Klasse denke, dann ist das ja auf jeden Fall möglich. Und auch (notwendig?). Mit einer vierten Klasse, und auch glaube ich mit einer Dritten könnte man schon besprechen: Was machen wir denn eigentlich, bevor wir einen Text schreiben? Und was machen wir danach? 00:13:17-7
- 39) I: Hast du konkrete Ideen dafür? Wenn man jetzt zum Beispiel die Textplanung nimmt oder Textüberarbeitung? 00:13:22-4
- 40) B: Das einzige was ich im Kopf habe, ist mit so Leitfragen. Das wäre für Planung. Oder auch (...) ja genau, also das ist glaube ich auch ein bisschen wie ich selber immer arbeite. Dieses: Worauf will ich hinaus? Wie will ich vorgehen? (...) Was gibt es denn sonst noch? Das man sich das vielleicht vor Augen führt, und dann guckt. 00:13:45-4
- 41) I: Auch da haben wir in der Wissenschaft ja verschiedene Schreibprozessmodelle. Also dieses Planungs-, Überarbeitungs- und Formulierungsmodell ist zum Beispiel ein Modell. Inwiefern könntest du dir vorstellen, das zum Beispiel zu berücksichtigen? 00:14:09-5
- 42) B: Aber das würde ich dann ja ganz klar berücksichtigen. 00:14:14-4
- 43) I: Das heißt du teilst das in die Phasen auf, und überlegst dann wie du das jedes Mal umsetzt? Würdest du alle drei nehmen oder würdest du jeweils einen Fokus legen? 00:14:26-2

- 44) B: Einen Fokus legen, auf jeden Fall, das muss ja Stück für Stück gehen. Also weil sonst ist das glaube ich zu viel. (...) Also dass man erst einmal, bevor man einen Text schreibt guckt, eben diese ganzen Sachen sich überlegt, und dann werden erst einmal Texte geschrieben. Und dann finde ich das auch wichtig dann zu thematisieren: Was bringt das denn? Nicht nur: Jetzt habe ich das gemacht, und... Sondern das man, am besten wäre es vorher (...) den Text einfach loszuschreiben und dann den gleichen Text noch einmal anders zu schreiben, dass man auch den Vergleich hat und die Schüler auch wirklich merken: Oh, das ist ja wirklich sinnvoll. Weil ich glaube sonst führt das zu nichts. 00:15:00-9
- 45) I: Ok. Es ist ja so, wenn du jetzt überlegst, da kommen Schüler und die haben ganz unterschiedliche Voraussetzungen. Du hast ja auch gerade gesagt, einige überlegen, wie können sie einen Text strategisch angehen. Also ganz unterschiedliche Voraussetzungen, da gibt es ja vielleicht Schüler den wurde zuhause vorgelesen, und da gibt es Schüler die haben bislang ganz wenig Erfahrung mit der Schriftkultur. Dann auch nochmal ganz unterschiedliche kognitive Voraussetzungen, das hast du ja auch gerade in der Grundschule. Wenn du jetzt an deine Schüler im Praktikum denkst, wie könntest du ihre unterschiedlichen Vorkenntnisse berücksichtigen, was das Schreiben angeht? 00:15:50-9
- 46) B: Ja, dann wäre es ja eigentlich am sinnvollsten, wenn man es (...) möglichst offen lässt, weil jeder dann (...) ja, wobei, ich muss kurz überlegen (...) je offener es ist, desto mehr hat jeder einzelne die Chance erst einmal das zu liefern, was er kann. Und das ist dann auch richtig. 00:16:18-6
- 47) I: Was meinst du mit offen in dem Fall? 00:16:20-2
- 48) B: Zum Beispiel diese kreativen Schreibsachen, dass man irgendein (...) Impuls gibt. Ja wobei, ich tu mir da immer so schwer, weil ich finde das klingt immer so doof, wenn ich sage DAS ist das Beste, weil dann habe ich mich festgelegt. Ich überlege auch gerade, weil es gibt natürlich auch Sachen, da sind wir jetzt bei dem was ich gesagt habe das ist textsortenbezogen und Schwierigkeitsbezogen. Also zum Beispiel eine Beschreibung ist ja erst einmal etwas (...) ich würde sagen, was wenig Vorkenntnisse erfordert. Aber ich frage mich gerade ob das wirklich so ist. 00:16:58-1
- 49) I: Also das heißt, um erst einmal die unterschiedlichen Vorkenntnisse zu berücksichtigen würdest du den Unterricht offener gestalten. Offen aber im Sinne aber, dass der Schreibauftrag schon freier gestellt ist. Wenn du an die Schreibentwicklung denkst, überleg doch mal worauf du ein Augenmerk legen möchtest. Also wir hatten jetzt ja ein Beispiel gehabt mit der Textsorten... 00:17:31-4
- 50) B: Ja, generell muss es passen. Also ich muss sagen bei Phasenmodellen habe ich jetzt kein genaues vor Augen. Ich weiß nur, dass wir da viele hatten und dass ich mal viele wusste. Aber ich habe die jetzt nicht genau aufgegliedert. Also es muss natürlich irgendwie passen. 00:17:43-1
- 51) I: Wir brauchen jetzt auch kein konkretes benennen. Ich meinte nur mit Phasenmodell, dass es ja ein Beispiel wäre für die unterschiedlichen hierarchischen Abstufungen oder so. Das man das dafür als Beispiel, also wenn du das jetzt selbst, was sind deine eigenen Vorstellungen dazu? Deine eine Idee war ja spezifisch mit Textsorten zu arbeiten. 00:18:15-3

- 52) B: Ja, auch das. Also da muss ich widersagen, das ist das gleiche was wir vorhin hatten. Da wird es dann so konkret, das ist da noch nicht genauer drüber nachgedacht habe, tatsächlich. Das wäre dann was, was ich dann glaube ich entscheiden müssten, wenn ich weiß: Folgende Klasse, folgende, also ich will Schreiben, das fällt mir jetzt echt schwer da genau (...) was zu sagen. 00:18:37-8
- 53) I: Ok. Also rein von der Vorstellung, dass Schüler da ja unterschiedliche Voraussetzungen haben. Also du meinst, du musst erst einmal gucken, wie überhaupt die Voraussetzungen sind. 00:18:49-2
- 54) B: Genau. Also weil ich (...) ja, das sind dann wieder so genaue Entscheidungen, dass ich sage: Ich habe folgende Schülerschaft, drei davon sind so, vier so, acht wieder anders. (...) Also wichtig wäre ja, dass wir auf einen gemeinsamen Nenner kommen. Dass jeder ein Textprodukt hat. 00:19:29-8
- 55) I: Wenn du dann überlegst, ein erfolgreiches Textprodukt herzustellen, würdest du dann den schwächeren Schülern Hilfestellung geben? 00:19:36-6
- 56) B: Ja, das kommt halt auch wieder darauf an. Also ich habe gerade überlegt, am einfachsten zu schreiben sind glaube ich auch so subjektive Sachen. Da kann dann jeder etwas erzählen. (...) Also es ist halt die Frage, natürlich brauchen schwächere Schüler mehr Hilfestellungen, aber es ist halt auch die Frage, ob diese Hilfestellungen nicht wieder hemmt, sage ich mal, in dem es noch eine zusätzliche Regel ist, die ich auch beachten muss. Ich glaube, aber das ist auch wieder davon abhängig, was das jetzt wieder für ein Schüler ist, (...) aber gerade so subjektive Sachen zum Beispiel, also man müsste irgendeinen Nenner finden sozusagen, wo jeder erst einmal etwas zu erzählen beziehungsweise schriftlich erzählen kann. 00:20:20-5
- 57) I: Das also auch wieder im Bereich der Schreibmotivation. Also auch thematisch arbeiten? Könnte ja sein, dass ein Schüler nicht gut schreiben kann, sich aber mega (sic!) für das Angeln interessiert. 00:20:40-3
- 58) B: Genau, und dass er das irgendwie einbringen kann. Also letztendlich ist ja Schreiben etwas Ähnliches wie erzählen in Textform, und erzählen können die ja alle. Und man muss nur irgendwie den Knopf finden sozusagen, wo die Interesse haben. 00:21:00-8
- 59) I: Das ist ja auch ein wichtig für die Schreibentwicklung. Ein Vierjähriger kann ja argumentieren, aber schriftlich ist das ja noch einmal eine komplett neue Sache, das so viele Sachen erfordert, dass das auf einmal alles wegfällt. Und Argumentieren kommt dann erst irgendwie in der fünften Klasse. Damit sind wir ja eigentlich auch bei sowas wie einem Textbegriff. Also das Schreiben von Texten ist ja schon etwas anderes als ein Gespräch zu führen. (...) Warum, kannst du das beschreiben? 00:21:53-4
- 60) B: Naja, erst einmal ist ja Text fixiert, also man legt sich mit Text ja fest. Also das ist das, womit ich selber persönlich das Problem habe. Weil wenn ich rede ist das nach einer Sekunde vergessen, und man kann sich das natürlich merken, aber es ist weg. Das, was ich aufschreibe, das ist da. Und das ist so eine Art von festlegen. Und es erfordert halt viel mehr denken, weil ich rede ja sowieso schneller als ich schreibe, und ich denke ja noch einmal wieder schneller als ich rede. Das heißt, denken und schreiben sind quasi von der Schnelligkeit: denken, sprechen, schreiben. Und ich denke ja viel schneller als ich

- schreibe, und plötzlich muss ich langsamer denken. 00:22:36-4
- 61) I: Das ist interessant. Aber das hat ja andererseits auch eine Chance, weil du dadurch dass du es aufschreibst noch einmal die Möglichkeit hast, das zu... 00:22:43-5
- 62) B: ...kanalisieren oder zu ordnen. Also so geht es mir jedenfalls. Weil ich habe schon beim Reden das Gefühl ich habe mehr im Kopf als ich sage, und beim Schreiben muss ich mir noch genauer überlegen, welches Wort ich an das andere schreibe. 00:22:56-8
- 63) I: Das ist nach einem berühmten Schreibentwicklungsmodell das epistemische Schreiben. Dass du beim Schreiben selbst noch einen Erkenntnisgewinn hast, weil es so langsam ist. Das heißt wir haben die Unterscheidung, die du jetzt gemacht hast, einerseits ist das Schreiben fest, also es hat eine Überlieferungsfunktion, während ein Gespräch flüchtig ist. Dann hast du gesagt, dass das Medium des Schreibens sich auf die ganze Denkstruktur auswirkt. Das wäre jetzt die theoretische Grundlage. Wenn wir jetzt von da aus den Twist gehen in die Schule, das muss man dann ja berücksichtigen für das Schreiben der Schüler, überleg doch mal worauf du da ein Augenmerk legen würdest, ohne konkret eine Klasse vor Augen zu haben, sondern erst einmal von dem was du gerade theoretisch gesagt hast. 00:24:01-2
- 64) B: Ja, dass es erst einmal nicht unbedingt abbilden muss, was der Schüler weiß. Weil es ist ja nur ein Ausschnitt, und es ist ja nur das, wofür er sich in dem Moment entschieden hat es hinzuschreiben. 00:24:15-3
- 65) I: Das musst du jetzt irgendwie konkreter machen. 00:24:17-2
- 66) B: Ja, also weil (...) ich kann das immer auf mich selber beziehen. Aber selbst wenn wir den Schüler nehmen. Der will eine Geschichte schreiben und hat ganz viele Ideen im Kopf, und entscheidet sich erst einmal für eine. Und hat zehn Hauptpersonen im Kopf und entscheidet sich für eine. Oder vielleicht auch zwei. Setzt die zueinander in Beziehung, obwohl er natürlich wüsste, er kann die auch in anderen Konstellationen beschreiben. Also, es ist ja nur ein Ausschnitt von dem, was er wirklich weiß, Trotzdem sagt es ja viel aus oder kann viel aussagen. 00:24:47-9
- 67) I: Würde der Schüler nicht eher versuchen diese zehn Personen einzubringen und das wir einfach nur ein großes Chaos? 00:24:55-4
- 68) B: Ja, das kann auch sein (lacht). 00:24:56-5
- 69) I: Aber das wäre dann ja, wenn du überlegst worauf die ein Augenmerk legen sollen, dass die erst einmal versuchen es simpel zu halten, sowas wie Kohärenz herzustellen. Noch weitere Aspekte, also wenn du daran denkst, das wäre jetzt eine Konzeptionsgeschichte. Noch was, was das Medium angeht oder eine Überlieferungsfunktion angeht. Was könnte das bedeuten, ein Gespräch funktioniert ja anders. 00:25:34-4
- 70) B: Achso, dass er sich verständlich macht. Also es muss ja natürlich schon explizit das was in Gedanken ist auf Papier gebracht werden. Also es muss ja schon (...) wir können ja nicht assoziativ irgendwie Begriffe aneinander... 00:25:51-8
- 71) I: Warum können wir das nicht? 00:25:52-6

- 72) B: Naja, weil dann die Gedankengänge fehlen. Also wir brauchen vollständige Sätze oder zumindest Phrasen. Für einen Text zumindest brauchen wir ganze Sätze. Aber man kann ja auch eine Stichpunktliste verstehen. 00:26:07-3
- 73) I: Aber wir brauchen schon einen Kontext? 00:26:09-5
- 74) B: Ja genau, also ich muss halt wissen, wie diese Wörter zueinander in Beziehung stehen, letztendlich. Auch grammatisch, aber da sind wir wieder beim Lesen. 00:26:20-3
- 75) I: Aber Text hat gewisse grammatische Anforderungen? Also es gibt ja zum Beispiel deiktische Wörter, die verstehst du, wenn ich hier spreche, aber nicht in einem Text. Und das hat etwas damit zu tun, mit der Überlieferungsfunktion was du gerade sagtest. Und dadurch hat der Text ja eine grammatische Besonderheit. Könnte man dafür Hilfestellungen für die Schüler geben? 00:27:35-5
- 76) B: (...) Ich bin ja immer eine Freund davon, die Schüler erst einmal die Erfahrung machen zu lassen: Was passiert, wenn man das nicht hat? Selbst wenn ich selber einen Text so produziere und sage: Lest euch den mal durch, versteht ihr den? (...) Um dann zu sagen: Nein, da fehlen uns folgende Informationen. Um dann halt darauf zu kommen: Ok, wir müssen in einen Text immer verschiedene Sachen reinpacken, damit klar ist, wer den in welcher Situation warum geschrieben hat. Also möglich ist das. Jetzt wo du das angesprochen hast, finde ich das ganz schön wichtig. 00:28:11-2
- 77) I: Also summa summarum, aus allen, was sind so die Kriterien für den Textbegriff, also eher was Theoretisches, was sind so Kriterien die man vom Textbegriff aus mitnehmen sollte in die Schule? 00:28:28-4
- 78) B: Ja, ich überlege gerade, das ist ja eine sehr theoretische Frage, die ich gerade versuche auf meine Schüler zu beziehen. Und dann habe ich genau das, was ich eben meinte, mir fehlt dieses Übersetzungswissen. Ich kann gut über Texte und Textsorten reden, wenn wir darüber reden. Und ich kann mit meinen Schülern scheinbar auch über Texte reden, aber dieses (...) (Verbindende?) 00:28:54-6
- 79) I: Ja, es geht ja darum dir vorzustellen, welches theoretische Konstrukt du im Hinterkopf bräuchtest, damit die das im Hintergrund haben. Beziehungsweise dir vorzustellen, Schüler wissen das ja glaube ich noch nicht. Dann ist dann ja die Frage, wie man das versuchen könnte zu vermitteln. Du unterrichtest jetzt ja Schreiben. Ob du das vermitteln möchtest oder berücksichtigen möchtest, das ist ja alles recht viel, wie man das schaffen könnte. 00:29:39-0
- 80) B: Also wenn sich die Möglichkeit ergibt, das ist ja auch wieder klassenabhängig. Also nehmen wir an wir haben eine starke vierte Klasse, die fähig wäre das zu verstehen, warum sollte man das nicht machen? Das ist aber dann tatsächlich auch wieder ein Wissen. Das muss nicht. Ich glaube man kommt auch gut ohne erst einmal weiter. Ich glaube aber das ist ein Wissen, was nicht schadet. Oder das hilfreich sein kann. (...) Aber das sind ja auch oft diese typischen Fragen, ich denke jetzt gerade an Geschichten. Da haben wir das ich nicht oder in einem Brief kommt der Absender mit dran. Ich bin jetzt immer beim Brief. Vielleicht habe ich da mal etwas zu gemacht als Kind oder vielleicht, weil es so bildlich ist und ich mir da gerade so gut was drunter vorstellen kann. Das ist ja eine sehr konkrete Textform mit klaren Vorgaben. 00:30:55-2

- 81) I: Dann kommen wir zur Textfunktion. Wir haben ja verschiedene Funktionen für Texte. Also, die Grundfrage ist: Wofür schreibt man? Und wenn wir jetzt an Textfunktionen denken, dann sollte man den Schülern ja auch einen Schreibanlass vermitteln, anhand dessen er anfängt zu schreiben und anhand dessen das für ihn auch sinnvoll ist, wie du am Anfang gesagt hast. Dass es quasi keine Beliebigkeit ist. Was wären Anlässe, die du Schülern geben könntest? 00:31:39-3
- 82) B: Uff, sowas fällt mir immer so schwer. 00:32:06-8
- 83) I: Nehmen wir mal das Briefe schreiben. Du musst jetzt einen Anlass finden, in der du die Funktion... 00:32:21-6
- 84) B: Na, man bräuchte ja erst einmal eine Person, der man schreibt. Und es ist halt die Frage, ob es eine reale Person ist oder eine fiktive Person ist. Also es kann ja auch eine Person aus einer Geschichte sein, zum Beispiel. Also eine Geschichte, die zum Beispiel irgendeine Frage offenlässt oder die wo es eine bestimmte Person gibt, die im Mittelpunkt steht, dass man der einen Brief schreibt. Ich finde da steht dann die Person im Mittelpunkt. 00:32:49-4
- 85) I: Ok, das heißt für das Briefe schreiben würdest du den Anlass dafür geben, dass muss dann so eine Art Notwendigkeit geben, der zu schreiben? 00:33:00-6
- 86) B: Ja, oder man gibt die Notwendigkeit vor, in dem man sagt: Schreib deiner Oma oder Schreib einer Person, egal welcher. Also man kann ja auch den Inhalt grob vorgeben, in dem man sagt, dass du dich für ein Geburtstagsgeschenk bedankst. Aber das ist dann schon wieder sehr festgeschrieben, ich überleg gerade ob ich das gut finde (lacht). 00:33:20-6
- 87) I: Ja, dann wären wir ja aber auch schon bei sowas wie einer konkreten Funktion. Also wenn wir für ein Geburtstagsgeschenk bedanken, wäre das vielleicht so eine Informationssache oder bedanken oder so. Und wenn du jetzt überlegst an Funktionen (...), also welche Funktion könne man denn thematisieren? Welche Textfunktion die man hat, und wie könnte man das anstellen? 00:33:57-6
- 88) B: Also ich habe gesagt Kommunikation, glaube ich. Das kann ja vieles sein. Das kann man ja, jetzt sind wir wieder bei den Briefen. Aber das lässt sich ja gut kommunizieren, in dem man jemanden etwas mitteilt durch Schrift. Also das ist ja auch heute eben durch E-Mails, das muss ja jetzt nicht der Brief sein. (...) Ja, also ich finde gerade die Funktionen sind ja, also zumindest die, die mir einfallen, sehr einleuchtend. Auch wenn wir Aufbewahrung haben, wenn wir Texte von früher haben oder witzig wäre es ja auch einer vierten Klasse mal vorzulegen, was sie in der ersten Klasse mal geschrieben haben. Also als Aufbewahrung, es ist ja dann noch da. Was habe ich noch gesagt? (...) Argumentation ist schon wieder schwieriger. Das ist viel für eine Grundschule, und auch nicht bewusst. 00:35:13-0
- 89) I: Aber daraus höre ich schon, dass die Textfunktionen wichtig für dich sind? 00:35:18-2
- 90) B: Ja, irgendwie schon. Ja, weil wir wieder genau da sind, wo es nicht sinnlos, also wo es sinnvoll werden soll. Also weil wenn ich weiß warum ich Sachen tue, fällt mir das einfacher als wenn ich denke: Ja gut, ich schreibe jetzt hier einen Text, ich weiß gar nicht warum. Die Lehrerin hat gesagt ich soll das machen. Und schon ist die Seite wieder voll

und ich habe keinen Spaß gehabt. Ich glaube man muss immer wissen, warum man Sachen tut. 00:35:44-5

91) I: So eine Art, dass man dann einen kommunikativen Zweck erfüllt? 00:35:49-1

92) B: Jetzt frage ich mich gerade, wenn man jetzt Geschichten schreibt, dann haben wir die Aufbewahrungsfunktion. Wenn man jetzt aber gerade eine subjektiv gefühlt blöde Geschichte geschrieben hat, ist es vielleicht auch blöd, dass die aufbewahrt wird. Also da bräuchte man jetzt, ich frage mich jetzt was für eine Funktion das erfüllt. Also eben, da sind wir bei der Aufbewahrung. Ich kann das auch nachvollziehen, Hausarbeiten die ich mal geschrieben habe sind mir jetzt vielleicht auch peinlich. 00:36:22-3

93) I: Und dann wäre Geschichten schreiben ja auch so eine Ausdrucksfunktion. 00:36:27-5

94) B: Oder auch die Geschichten, das ist ja auch so eine kulturelle Praxis, das Geschichten erzählen. (...) Gut, das ist schwer Kindern das jetzt zu erklären. Das ist jetzt die Frage, wie man das vermitteln kann. 00:36:44-7

95) I: Ok, dann nehmen wir die Textsorten. Wir haben ja verschiedene Textsorten und Textmuster, du hast da ja auch eine ganze Menge genannt. Wofür braucht man die denn? 00:37:02-0

96) B: Also ich denke jetzt gerade an Anleitungen und Instruktionen. Ganz alltagsbezogen. Also das zum Beispiel finde ich ja wirklich, Kochrezepte oder was man dann immer hat. Die muss man verstehen und dann auch schreiben. Schreiben und verstehen bedingt sich dann ja auch wieder, wer was schreiben kann, kann die auch lesen. (...) Briefe haben wir schon besprochen, das ist klar. Erörterungen und Argumentieren ist ein bisschen kompliziert. Inhaltsangaben braucht man auch, um lange Sachen kurz zu machen. Und um sich auch das Wesentliche nochmal bewusst zu machen. (...) Ich überlege jetzt gerade Gedichte, wozu braucht man Gedichte im Alltag? Eine Frage, die ich mir jetzt noch nicht beantwortet habe (lacht). Selbstzweck der Literatur oder so. 00:38:07-0

97) I: Ok. Und wenn du jetzt mal überlegst, das wäre wofür braucht man die, haben wir ja auch eine Situationsbezogenheit drin. 00:38:15-9

98) B: Auf jeden Fall. Das ist dann für mich ja auch wieder die Textfunktion. 00:38:19-5

99) I: Genau, das heißt die Textsorten hängen eigentlich ziemlich eng mit der Textfunktion zusammen? 00:38:28-7

100) B: Ja, weil wenn ich kommunizieren will, dann kann ich eine Geschichte schreiben, wenn ich das alles um die Ecken gedacht wird, aber wahrscheinlich tue ich das nicht. 00:38:41-2

101) I: Ok, das heißt sowas wie die Situation die vorgegeben wird für die verschiedenen Textsorten ist von der Textfunktion bestimmt. Und angenommen, du müsstest jetzt ein Modell erstellen, in dem du dir überlegst: Wir haben ja verschiedene Textsorten, welche möchte ich unterrichten? Wonach würdest du die Kriterien unterscheiden? Wenn du dir mal dazu Gedanken machst. 00:39:16-2

102) B: Also ich muss ja erst einmal gucken: Was muss ich können, um bestimmte

Textsorten bearbeiten zu können? Das heißt ich müsste irgendwie verschiedene Arten von Anforderungen auflisten in diesem Modell. Und müsste dann (...) die Textsorten da irgendwie zuordnen, das heißt sagen was da zum Beispiel nicht möglich ist nach diesem Modell. Und was war jetzt die Ausgangsfrage? 00:39:54-5

103) I: Du kannst ja jetzt nicht alle Textsorten machen. Wonach würdest du dich entscheiden für bestimmte Textsorten? WARUM bestimmte Textsorten, und andere würdest du wieder rauslassen? 00:40:08-3

104) B: Also Alltagsbezug finde ich ganz wichtig. Das wäre dann eher drin. Also einfach, weil einem das im Alltag, wenn ich nachmittags zuhause bin, auch begegnet. Da sind wir dann wieder bei dem das einen das sinnvoll erscheint nach den Funktionen. (...) Und jetzt müsste man wissen, aber das ist ein Wissen was ich gerade nicht habe, ob bestimmte Textsorten zum Beispiel aufeinander aufbauen. Das man halt sagt: Das ist einfach die Grundlage, das muss man jetzt machen, sonst kommen wir später nicht an XY ran. 00:40:56-7

105) I: Also dafür gibt es ja verschiedene Ansätze, dass man sagt das baut hierarchisch aufeinander auf oder dass es Kinder gibt die gut sind in der einen Textsorte und schlecht in der anderen. Oder dass es eine Einstiegstextsorte gibt, durch die sich die anderen dann verbessern. Also da gibt es ganz verschiedene Ansätze. Das gehört aber zur Text-Sorten-Kompetenz. 00:42:09-8

106) B: Das ist witzig, weil irgendwie dreht sich vieles doch immer um die Textsorten, bei mir jedenfalls in meinen Gedanken. Das ist ein konkreter Gegenstand, von dem auch wieder viel abgeht. 00:42:22-8

107) I: Ja, der ist ja konkret, aber im Prinzip kannst du Textsorten ja nicht denken, ohne den ganzen theoretischen Fundus. Also das gehört alles dazu eigentlich. Die Frage ist eben nur, inwiefern man das alles für die Schule braucht. Und man kann das ja verschieden umsetzen, das Schreiben, nach Unterrichtskonzeptionen oder so. Welche Schwerpunkte würdest du denn setzen wollen, wenn du schreiben lässt? 00:43:18-6

108) B: (...) Am besten bräuchte man so eine Mischung aus freien Schreiben und Anleitung. Das ist immer so ein hin und her, so ein abwägen. Weil manchmal ist es natürlich besser das frei zu machen, damit halt jeder etwas schreiben kann. Aber man braucht auch einen gewissen Rahmen in dem man sich bewegt, weil sonst wird das beliebig und zu schwer, weil dann bringe ich auch keine drei Wörter auf das Papier, weil ich nicht weiß was ich schreiben soll. Also man müsste halt den groben Rahmen vorgeben, in dem man sagt: Wir schreiben folgendes. Also ich würde jetzt zum Beispiel nicht die Länge vorgeben, sowas finde ich immer blöd. Wenn man sagt: Wir schreiben eine Seite. Das ist auch noch etwas, an das ich mich erinnere von früher. Sowas finde ich eigentlich auch blöd, weil das demotivierend ist und überhaupt nichts aussagt. Sondern dass man irgendwie (...) also jede dieser Textsorten hat ja eine gewisse Grundform, also so eine Form. Dass man sich daran entlang hangeln kann, zum Beispiel. 00:44:52-1

109) I: Ok. Das wäre dann, wenn man von Textsorten ausgeht, sowas wie dass man vorgibt wie die jeweilige Textsorte aussieht. Dann nochmal das freie Schreiben, dass man damit alle abholen kann. 00:45:11-9

110) B: Ich wäre dann eher beim kreativen Schreiben. 00:45:15-5

- 111) I: Du hast aber auch noch gesagt, dass du Dinge versuchen würdest einzubetten. Also damit es einen sinnvollen Bezug hat. Wäre das so ein Schwerpunkt, wo du sagen würdest: Das macht es aus? 00:45:27-7
- 112) B: Schon, ja. Also ich finde, das schließt sich ja auch mit dem kreativen oder freien Schreiben nicht aus. Also das ist ja der Anlass oder das Drumherum. Nur weil ich das einbette muss es ja keinen klaren Schreibauftrag geben. Wobei ein klarer Schreibauftrag ist ja auch etwas Positives. Aber (...) ja, klare Beispiele fehlen mir da noch. 00:45:55-6
- 113) I: Die Einbettung wäre ja zum Beispiel integrativer Schreibunterricht. Das man nicht unbedingt eine Einheit macht, sondern dass man es immer dann macht, wenn es sich mit anderen Dingen verbinden lässt. Wenn man zum Beispiel in Biologie einen Sachtext über Schildkröten liest, dass man sich dann nebenbei Gedanken macht: Was macht ein Sachtext eigentlich aus? Und dass man dann selbst einen Sachtext über sein Haustier schreibt. Dann hat man nämlich da die Textfunktion drin... 00:46:43-0
- 114) B: ...ja, und man hat sogar noch so eine Art Muster, was ich auch immer gut finde. Das ist zwar trotzdem noch frei, also wenn ich einen Schildkrötentext habe und ich möchte über meinen Hund schreiben. Aber trotzdem habe ich ein Muster, an das ich mich orientieren kann. Weiß ich nicht, ob das jetzt jeder so nutzt, aber ich glaube das kann hilfreich sein. 00:47:09-1
- 115) I: Gut, dann hast du verschiedene Kriterien genannt, mit so einem Bezug. Und jetzt haben wir ja verschiedene Möglichkeiten solche Schwerpunkte umzusetzen, sei es mit Schreibaufgaben oder auch bestimmte Methoden. Was macht denn für dich eine gute schreibdidaktische Aufgabe aus? 00:47:54-4
- 116) B: Also die ist einfach in dem Sinne klar, dass sie gut verständlich ist. Sie muss halt dem Schüler das Gefühl geben: Aha, ich weiß was von mir gefordert ist, und das kann ich auch leisten. Und ich fange einfach mal an. (...) Also das ist das Gefühl, was dieser Schreibauftrag vermitteln sollte. Oder worauf wolltest du noch hinaus? 00:48:29-2
- 117) I: Würdest du da einen Einbettungsbezug mit reinnehmen? 00:48:31-9
- 118) B: Ja, aber das bezieht sich dann wieder auf die ganze Stunde. Ja, also klar würde ich das machen, aber das halte ich für so ELEMENTAR, dass ich das jetzt gar nicht mehr so thematisieren würde. Ich gehe jetzt ja nicht in eine Klasse und sage: Hallo, Guten Morgen, und da steht: Schreibe eine Geschichte. Das widerspricht irgendwie meinem logischen Empfinden. 00:48:58-2
- 119) I: Ok. das heißt es muss ein Anlass thematisiert sein. 00:49:01-2
- 120) B: Ja, auf jeden Fall. Und der muss, selbst wenn er nicht in der Aufgabe drin ist, für die Schüler klar sein. Der kann sich ja auch durch die Stunde ergeben. Also, dass man da so hingeführt wird oder dass das irgendwie einfach als sinnvoll erlebt wird. Ob das jetzt klar thematisiert wird weiß ich nicht. 00:49:18-1
- 121) I: Also wenn du jetzt zusammenfassen müsstest welche Bestandteile auf jeden Fall zu einer guten Schreibaufgabe dazugehören, welche wären das? 00:49:24-1

- 122) B: Ja, dann nehme ich da jetzt rein: Den Bezug, den Situations- und Sinnbezug, das ist für mich eins. Dann (...) dass das klar ist, dass es dem Anforderungsniveau angemessen ist, dass es nicht zu schwer ist. Auch, die Aufgabe an sich muss ja schon so gestellt sein, dass der Schüler sie erst einmal versteht. Und sie darf halt nicht überfrachtet sein mit Regeln, also dass ich das Gefühl habe: Oh Gott, also was jetzt? Dass ich erst einmal zehn Minuten über die Aufgabenstellung nachdenke, bevor ich erst einmal anfangen kann. Und dann muss es auch eine motivierende Aufgabe sein. 00:50:13-9
- 123) I: Kennst du wissenschaftliche Überlegungen zu Schreibaufgaben? 00:50:20-0
- 124) B: Nein, überhaupt nicht. 00:50:29-0
- 125) I: Ok. Dann haben wir ja wenn ein Text geschrieben wird am Ende immer ein Schreibprodukt. Und damit müssen wir dann als Lehrer ja auch irgendwie umgehen. Da sind wir eben auch bei der Frage von Subjektivität. Kennst du verschiedene Möglichkeiten, wie man das versuchen könnte zu reduzieren? 00:50:57-7
- 126) B: Nein, ich überlege mir noch gerade, wie man sich davor schützt, dass man da später zwanzig Texte liegen hat und die subjektiv bewertet. Also in solchen Fällen muss man wahrscheinlich auch eine gewisse Art von Kriterien auch den Schülern vorher schon vermitteln, dass die wissen worum es geht. Wenn ich sage zum Beispiel: Wir machen eine Erörterung. Pro-, Contra, man kann entweder erst alle pro, alle contra, also diese typischen Sachen. Dass man, ich sag mal formale Sachen auch nach außen thematisieren, nicht nur um die Form zu erlernen. Dass auch den Schülern klar ist: Was möchte ich denn vielleicht auch einfach wissen. Also es wäre ja unfair, wenn ich hier eine Erörterung habe und ich lege da das Muster drauf und sage: So, drei Schüler haben das gemacht, super. Der Rest hat das anders gemacht. Unabhängig davon, ob es vielleicht trotzdem eine super Erörterung ist, geht das dann nicht. Also man braucht klare Kriterien, und die braucht man schon bevor man die Arbeit schreibt. Eigentlich braucht man die schon vor der Stunde, vor der Einheit sogar. Damit klar ist, worauf das hinausläuft. Damit ich nicht am Ende etwas andere sage. 00:52:21-5
- 127) I: Also das der Unterricht transparent ist für die Schüler? Dass sie nach vorher gefertigten Kriterien schreiben? 00:52:29-6
- 128) B: Nicht nur, weil dann ist das wieder so fest. 00:52:36-8
- 129) I: Und wenn du dann danach die Texte bewertest, du hast vorher schon abgemacht worauf sie achten sollen, gehst du dann mit den Kriterien daran? 00:52:55-8
- 130) B: Ich frage mich gerade, wie man da am besten rangeht. Weil ich glaube zum Beispiel tatsächlich auch (...) jetzt habe ich wieder so viele Gedanken im Kopf. Ein Gedanke ist, dass natürlich ein Text, der schwer lesbar ist, dass man erst einmal generell denkt: Nicht so gut wie einer der drunter geschrieben ist, was ja gar nicht unbedingt stimmen muss. Weil da kann ja viel drinstecken. Der zweite Gedanke war aber dann, dass man als Lehrer die Schüler ja sofort an ihrer Schrift erkennt. Und dann ist man ja sofort wieder beim Subjektiven, wo man eigentlich nicht hinwill. Das ist der Gute, das ist der Schlechte, das weiß man ja einfach, auch wenn man das ausblenden will. Ich bin ja kein Roboter. Dann müsste jemand anders korrigieren, der die Schüler nicht kennt, und so läuft das ja nicht. (...) Also was zum Beispiel jetzt unfair wäre, wenn ich zu den Schülern immer sage: Rechtschreibung ist egal. Und dann liegt der da, und ich streiche jeden Fehler

an. Und sage am Ende: Ja, so viele Fehler, und deswegen muss ich jetzt eine Note abziehen und dann mache ich das. Man müsste vorher kommunizieren: Hey, wir haben jetzt im Unterricht oft gesagt das ist egal, jetzt ist aber Prüfungssituation und jetzt machen wir das anders. Das heißt, und jetzt sind wir wieder bei Schreibstrategien, am Ende noch einmal durchgucken: Habe ich das alles richtig geschrieben? 00:54:25-8

131) I: Das wäre aber auch so eine Form von Transparenz. Du hast dann deine Kriterien. Dann kommen da noch andere Aspekte mit hinzu hast du gesagt, also Rechtschreibung oder sowas, das Schriftbild und so. Auch sowas wie eine Ideallösung? 00:55:08-7

132) B: Das ist glaube ich schwierig. (...) Weil dann habe ich einen Text, der für sich total super ist, aber ganz anders. Und der fällt aus dem Raster. Also man muss glaube ich jeden Text für sich erst einmal angucken: Ist der in sich logisch? Also das sind ja auch so Sachen (...) Also das finde ich schwierig, tatsächlich. 00:55:27-1

133) I: Ok. Und die Kriterien, sind die dann nur textbezogen oder würdest du sagen es gibt auch übergreifende Kriterien? 00:55:32-1

134) B: Ja, es gibt auch übergreifende Kriterien. (...) Na gut, jetzt sind wir bei Grundschulern, das ist natürlich wieder etwas Anderes. Aber ein durchdachter Text wirkt anders als einer, der einfach drauflos geschrieben ist. Und das ist ja egal welcher Text das ist, letztendlich. Oder eben Kohärenz, dass der in sich logisch ist, also Inhalt oder so. 00:55:59-7

135) I: Ok, alles klar. Kennst du einen Kriterienkatalog? 00:56:19-3

136) B: Nein, ich kann mir vorstellen was das ist, aber ich habe noch nie irgendwas dazu gemacht. (...) Auch witzig wieder, das ist dann auch wieder hilfreiches Wissen gibt, das mir ja da jetzt sehr helfen würde. Dass ich einfach nicht habe. Beziehungsweise vielleicht auch: Würde man das erkennen, wenn man mir das jetzt an der Uni geliefert hätte? 00:57:16-7

137) I: Vielleicht hast du es ja mal irgendwann gehabt, aber da in dem Moment nicht den konkreten Bezug gesehen und deswegen ist es weg. Aber dann lass uns das doch jetzt mal konkret machen: Wenn du jetzt an deine Module denkst. Beschreibe doch mal, wie gut du dich jetzt vorbereitest fühlst auf das Praktikum. 00:57:37-0

138) B: Also ich fühle mich die ganze Zeit hier, als ob ich ein ziemliches Halbwissen habe. Das ich auch zueinander in Beziehung setze, aber das deswegen sich nicht groß anfühlt. Also ich fühle mich was das angeht wirklich recht mau vorbereitet. Also es ist ja auch interessant, weil du sagst, dass es hier und dazu ein Modell gibt. Ich mache vieles, weil ich das für richtig halte. Das ist dann aber nicht irgendwie abgesichert. (...) Ich habe das Gefühl, das Wissen was ich wirklich bräuchte habe ich nicht. Ich kann aber auch nicht benennen, was es jetzt wäre. Und es ist halt nach wie vor das Gefühl, ich habe zwei verschiedene Sprachen, und ich kann das nicht übersetzen. Ich weiß aber, dass die etwas miteinander zu tun haben. Und mir fehlt eigentlich genau dieser Baustein dazwischen, diese Brücke. Und das ist vielleicht das Wissen, dass man mir hier vielleicht noch hätte liefern können, dass ich mich sicher fühle. Vielleicht ist das aber auch etwas, dass ich selber bauen muss. 00:58:33-5

139) I: Also es ist glaube ich schon so, dass man vieles selbst aufbauen muss, weil sehr

vieles auch zu grundlegen ist für das Studium, wie zum Beispiel Satzglieder. 00:58:59-1

- 140) B: Also das haben wir zum Beispiel jetzt gerade gemacht, ABER da hatte ich jetzt auch zum ERSTEN Mal das Gefühl: Ah, interessant! Liefert mir etwas, was ich auch gebrauchen kann. Weil ich habe das Gefühl wir sind hier oft ziemlich verkopft. Und das ist ja auch ok so, weil es ist eine Universität. Aber ich will da hin, wo die Leute noch ganz klein sind, und nicht schreiben können. Und natürlich habe ich einen Kopf, der das alles hier mitmacht, aber es bringt mir nichts, wenn ich nachher vor einem Schüler sitze und sage: Das ist ein Silbengelenk hier. 00:59:27-5
- 141) I: Das bringt dir nichts? Die Frage ist aber doch auch, ob es sinnvoll ist, dass du das weißt. 00:59:30-6
- 142) B: Ja, das schon. Aber das ist ja nicht das einzige was mir hilft. Also das ist halt eine Seite der Medaille, und ich würde mir schon noch wünschen, dass ich mehr (...) Ich habe ja Lust das zu lernen. Ich habe schon das Gefühl, das ist mir wichtig, aber mir fehlt dann ein wichtiger Baustein. Und das führt dann auch dazu, dass viele hier an der Uni sitzen und sagen: Grammatik brauche ich alles nicht. Das fühlt sich dann manchmal sinnlos an. Sobald wir einen konkreten Bezug haben und wissen warum wir das machen, sind wir ja alle Feuer und Flamme. Aber sobald es halt so viel ist, das war zum Beispiel im BM3 so, dass man einfach nur wusste: Ich lerne das, um es auswendig zu lernen für die Klausur. 01:00:13-0
- 143) I: Aber gibt es denn Bereiche, wo du dich gut aufgestellt fühlst für die Schule? 01:00:31-5
- 144) B: Also, das ist ja auch eine subjektive Einschätzung was die Noten sagen. Ich habe jetzt gerade viel Sprache gemacht, und weil das jetzt gerade präsent ist habe ich das Gefühl, da weiß ich jetzt gerade mehr als in Literatur. Obwohl ich Literatur auch gemacht habe, aber halt nur die Vorlesung. Das ist ja sowieso etwas, das überlagert sich dann. Wenn ich jetzt noch ein Semester hätte, und da würde ich Literatur machen, würde ich wieder sagen, ich kann Literatur besser. 01:01:00-5
- 145) I: Bist du gerade grammatisch gut aufgestellt? 01:01:02-7
- 146) B: Gerade besser als auf jeden Fall noch vor einem halben Jahr, ja. 01:01:07-2
- 147) I: Also wenn du Punkte benennen müsstest wäre das eher in der Sprachwissenschaft? 01:01:12-5
- 148) B: Wo ich mich gut fühle? Ja, eher als Literatur tatsächlich. 01:01:18-8
- 149) I: Und hast du auch ein mulmiges Gefühl, was bestimmte Dinge angeht? 01:01:22-8
- 150) B: Trotzdem, beides. Also ein mulmiges Gefühl habe ich tatsächlich immer. Einfach weil mir dieser wichtige Baustein fehlt, und weil ich hier auch merke: Das Wissen ist da, aber wie bringe ich es da hin? Und ich glaube da kann man sich auch gar nicht richtig sicher fühlen, wenn du nicht weißt: Klar, so und so. Weil alles was ich in der Schule tue erst einmal mit viel Überlegen zu tun, und das ist mühselig. Deswegen konnte ich vorhin manche Fragen nicht beantworten, weil das nicht da ist. 01:01:59-4

- 151) I: Oder man überlegt sich das in dem Moment erst, dass es sinnvoll ist. Weil man es selber auch nicht machen muss. Wenn man jetzt noch einmal den Rückbezug zur Universität macht. Wenn du sagen müsstest, was dir jetzt zumindest schon einmal wo du dich nicht sicher fühlen würdest, dann wäre das der Anwendungsbezug? 01:02:19-9
- 152) B: Auf jeden Fall, ja. Ich bin jetzt hier fünf Jahre an der Uni und mache nur Theoretisches, dann fehlt ja was. Und es geht auch nicht, dass ich drei Jahre das mache, und dann einen Praktikumsblock mit einem Deutschmodul. Ich bin mit meinem Germanistikstudium jetzt zu diesem Zeitpunkt durch. Also ich lerne nichts mehr dazu, wenn ich da nicht meine Masterarbeit schreibe, und das finde ich schon ein bisschen erschrecken. Und gerade ich habe jetzt recht gute Noten gehabt, wenn ich mich dann schon nicht gut fühle?! Also ich gehe jetzt an die Schule und vermehre mein Wissen und merke: Ich will mehr wissen über das und das, und dann findet hier nichts mehr statt. Das ist auch blöd. 01:03:13-8
- 153) I: Gut, dann vielen Dank für das Interview!

Helene Interview 2

- 1) I: Ok, dann bist du jetzt ja mit dem Praktikum fertig. Erinnerst du dich denn an eine besonders gelungene Schulstunde von dir zum Schreibunterricht? #00:00:11-3#
- 2) B: Ja, tatsächlich. Die habe ich recht am Ende gehabt. Vielleicht sage ich auch deswegen immer das mit dem Lebensweltbezug. Das war der Tag als es super heiß war. Also erst einmal: Dritte Klasse, wir haben wörtliche Rede gemacht. Es war die fünfte Stunde und SUPER heiß. Ich war an dem Tag noch nicht in der Klasse und habe generell ein bisschen Probleme mit dem Mentor gehabt. Und dann war die große Pause zu Ende und er ist einfach schon losgegangen und hat die Klasse abgeholt und ist halt nicht mit mir zusammengegangen. Da dachte ich schon: toll. Und bin dann in die Klasse rein, dann sitzen die da alle völlig fertig und haben eigentlich keine Lust mehr. Und er hat das auch schon so angekündigt: Na ja, ist ja nur Deutsch, wir machen das auch ganz ruhig. Wo ich dann dachte: Ja Mist, ich wollte eigentlich noch ein paar andere Sachen machen. Und hatte dann, das war Zufall aber hat super gepasst, einen Text dabei der hieß: Im Schwimmbad. Wo halt Kinder ein Streitgespräch hatten von wegen: Springst du jetzt vom Dreier oder springst du nicht? Und das hat wunderbar geklappt. Die haben gearbeitet wie eine Eins, die wollten sogar noch weiterschreiben obwohl es gegongt hat. Und das obwohl es so heiß war. Das war halt cool. (..) Aber daran erinnere ich mich jetzt, weil die Voraussetzungen so blöd waren, und die super gearbeitet haben und denen das richtig Spaß gemacht hat. #00:01:33-2#
- 3) I: Was macht für dich denn Schreiben aus, wenn du mal ein paar Beispiele nennst. #00:01:44-3#
- 4) B: In der Schule jetzt oder für mich? Ich finde das sind immer zwei verschiedene Sachen. #00:01:48-7#
- 5) I: Ja, was macht für dich das Schreiben aus an Beispielen. #00:01:51-4#
- 6) B: Also Schreiben ist ja irgendwie langsam denken. (...) Oh, das ist schwierig jetzt so kurz auszudrücken was Schreiben ausmacht... #00:02:03-0#
- 7) I: Dann sag es lang. #00:02:04-2#
- 8) B: Also wenn ich für mich persönlich spreche ist Schreiben für mich eine Möglichkeit etwas sehr Komplexes/ Also ich denke halt sehr verworren, und mit Schreiben kann ich das dann langsam in eine Ordnung bringen. Und das hintereinander weg, also so dass es am Ende logisch ist. Und bei Schülern ist Schreiben, da habe ich das Gefühl, noch etwas Anderes. Also weil sie an diesen Punkt noch nicht sind. Ich bin ja jetzt wahrscheinlich ein kompetenter Schreiber, und für Schüler ist Schreiben oft noch anstrengend. Obwohl ich auch erlebt habe, dass es für viele auch oft fast Entspannung ist. Also weil sie dann halt schreiben und es ihnen Spaß macht. Das sind dann aber oft auch die Schüler, die eh schon eine schöne Schrift haben und denen das motorische nicht mehr so schwerfällt. Deshalb ist für Schüler Schreiben (..) erstmal glaube ich sehr anstrengend und mit viel Unsicherheit verbunden. Weil dann Wörter geschrieben werden müssen wo man nicht weiß wie man die Schreiben, weil man mit den Satzzeichen noch nicht klarkommt. Also gerade wir haben jetzt den Bereich Wörtliche Rede gehabt. Da geht es ja um etwas Anderes: Man schreibt zwar einen Text, aber will eigentlich oft auf etwas Anderes heraus. Und das merken die oft auch. Es geht ja nicht immer einfach nur um bloßes Texte

- verfassen. (...) Deswegen ist Schreiben für Schüler glaube ich extrem GROß. #00:03:30-4#
- 9) I: Also ja auch nicht nur für Schüler, für uns ist Schreiben ja auch noch groß. Deswegen haben wir das ja in verschiedene Dimensionen eingeteilt... #00:03:42-9#
- 10) B: Ja, und auch irgendwie etwas Anderes. Also wenn ich an meine Abi-Klausuren denke, wo man 6 Stunden mit der Hand geschrieben hat, das könnte ich jetzt nicht mehr. #00:03:50-8#
- 11) I: Das wäre jetzt ein motorischer Aspekt, und kognitiv? #00:03:54-5#
- 12) B: Ja und generell fällt es mir schwer, weil auf dem PC kann ich ja schreiben und dann denken: Ach, das gehört da oben hin. Also das ist diese Planung halt. Wenn ich jetzt 3 Seiten Text schreiben soll, dann muss ich mir das sehr überlegen was ich schreibe. Ich fange auch oft nochmal machen dann. #00:04:13-2#
- 13) I: Es gibt auch Leute, die erschreiben sich Sachen, das ist Typenabhängig. Da gibt es ja verschiedene Strategien. Ok, dann brauchen wir für das Schreiben von Texten ja besondere Fertigkeiten und Fähigkeiten. War dir denn für das Schreiben lernen deiner Schüler etwas besonders wichtig? #00:04:36-4#
- 14) B (...) Ja, dass es kein stumpfes abschreiben oder schreiben ist. Da gab es eine Situation, die habe ich erlebt, wo es darum ging, dass die Schüler etwas abschreiben sollten und die Schüler sagten: Das haben wir gestern schon abgeschrieben. Dann meinte die Lehrerin: Ja, das übt aber. Also sowas wollte ich vermeiden, und ich glaube das habe ich auch geschafft. Tatsächlich finde ich das aber schon schwierig, weil ich als Lehrer (...) Ja, ich kann ja nicht immer nach den Schülern gehen. Und manche Sachen machen auch erst im Nachhinein Sinn für die Schüler und ich musste bestimmt auch oft Sachen tun, wozu ich keine Lust hatte. Und was war die Frage jetzt nochmal? #00:05:18-0#
- 15) I: Ich habe dich gefragt, was dir für das Schreiben lernen deiner Schüler wichtig war. #00:05:21-7#
- 16) B: Ja, genau. Und mir war halt wichtig, dass die auch motiviert bleiben. Also man kann beim Schreiben am Anfang viel falsch machen, und das tun sie auch. Und ich finde das ist überhaupt kein Ding. Und gerade mein zweiter Mentor ist dann so ein Typ gewesen, der ist rumgegangen und hat jeden kleinen Rechtschreibfehler oder Punkt angemerkt. Und ich finde das ist kontraproduktiv. Das kann ich machen, wenn ich die Texte mit nach Hause nehme. Aber selbst dann muss ich mir überlegen ob das sinnvoll ist. (...) Ich finde es zum Beispiel schwierig bei einem Schüler, der noch große motorische Schwierigkeiten hat und selber seine Texte kaum lesen an, da brauche ich dann nicht kleinteilig die Texte überarbeiten. Da muss ich dann erstmal zusehen, dass das leserlich ist. #00:06:03-3#
- 17) I: Wenn du das mal weiterdenkst, auf welche Kompetenzen hast du dann einen besonderen Wert gelegt? #00:06:11-7#
- 18) B: Also Rechtschreibung war jetzt zum Beispiel weniger wichtig. Ich habe da schon Wert draufgelegt, aber nicht bei allen gleich. Also bei denen, die halt schon superviel schreiben und immer am schnellsten fertig sind, dann habe ich schon gesagt: So, jetzt noch einmal Rechtschreibung kontrollieren. Aber ich finde das ist, wenn es um Texte schreiben geht,

und Text ist nun mal Masse dann, dann ist das erst einmal zweitrangig tatsächlich. Wichtig war mit Motivation (...) Und auch vielleicht erst einmal dieses Erlebnis zu haben eine Masse produzieren zu können, das ist ja auch ein Erfolgserlebnis. Und dann dafür auch Wertschätzung zu erfahren, egal wie das jetzt ist. Weil das motiviert ja auch wieder weiter zu schreiben. #00:07:01-0#

19) I: Dann können wir das Schreiben ja auch in verschiedene Phasen unterteilt. Wie ist denn das Schreiben bei deinen Schülern abgelaufen, gab es da bestimmte Phasen oder wiederkehrende Reihenfolgen? #00:07:21-0#

20) B: Ich überlege gerade... Also ich fand das generell sehr ungeplant, also viel einfach drauf los geschrieben. Wenig mit vorher überlegen und planen. Also ich war hauptsächlich am Ende in einer dritten Klasse, die können gerade so Texte schreiben. Dann auch oft unstrukturiert, aber auch unverkrampft. (...) Von daher kann ich jetzt nichts sagen, ob da jetzt irgendwas immer wieder gekommen ist. Aber es gab jetzt immer die gleichen, die die gleichen Probleme hatte. Da hatten wir zum Beispiel ein paar im motorischen Bereich, wo es ein bisschen schwierig wurde. #00:08:04-9#

21) I: Was waren sonst so typische Probleme? #00:08:07-2#

22) B: Rechtschreibung, also, dass die Guten jetzt gefragt haben: Wie schreibt man dies oder das? Und sonst waren Satzzeichen auch ein Problem, die dann gefehlt haben. Und wie gesagt, ich habe das jetzt im Bereich wörtliche Rede gemacht, da hat man dann oft auch noch auf andere Sachen geguckt. Also zum Beispiel, dass Satzzeichen im fließenden Text nicht mehr auftauchen, obwohl sie woanders gut gesetzt werden. Aber da merkt man dann auch, dass Schreiben noch etwas anderes ist als ein fertiger Text. #00:08:37-5#

23) I: Und du hast gesagt sie haben unstrukturiert und ungeplant angefangen. Hast du versucht, dass sie darauf mehr achten? #00:08:53-3#

24) B: Schwierig, da muss ich gerade überlegen. (...) Also ich habe wenn dann einzelne Schüler darauf hingewiesen, also wenn man jetzt rumgeht und guckt. Aber sonst habe ich das jetzt nicht thematisiert. Einmal gab es eine Schreibkonferenz, aber das kam nicht von mir, da habe ich aktiv hospitiert. (...) Nein, aber da bin ich ehrlich gesagt auch überfordert gewesen, weil man jetzt so viele andere Sachen im Kopf hat. Aber das ist jetzt natürlich doof, weil im Nachhinein denke ich mir: Da hätte ich drauf achten können. Aber habe ich nicht. Das ist halt erst einmal so ein Erkenntnisprozess für mich gewesen, dass es da oft Wiederholungen gibt. Und ich habe in Deutsch ja auch erst im letzten Monat des Praktikums vernünftig arbeiten können, von daher ist auch die Zeitspanne bei mir sehr kurz. #00:09:50-6#

25) I: Wie könnte man denn sowas wie Planung berücksichtigen? #00:09:56-7#

26) B: (...) Also man bräuchte halt klare Kriterien, dass man zum Beispiel vorher bespricht: Was wollen wir mit dem Text? Das haben wir ja ansatzweise bei diesem Rezept gemacht. Dass man zum Beispiel sagt: Was sind die Kriterien für ein gutes Rezept? Die kennt man dann alle und hat die zum Beispiel an der Tafel. Und dann geht man den Text danach durch. Oder das kann ja auch ein fiktiver Text von einem Schüler aus der anderen Klasse sein. Und dass man dann anhand dieser Kriterien guckt: Sind die erfüllt, und welchen Schreibtipp würden wir jetzt geben? Also wenn jetzt zum Beispiel die Überschrift fehlt oder die Reihenfolge falsch ist oder was weiß ich. Und daraus dann ableitet: Ok, warum

ist das diesen Schreiber wohl passiert, was macht man vorher? #00:10:47-3#

27) I: Das hilft mir dann selbst für das Planen? #00:10:52-2#

28) B: Nein, für das Schreiben irgendwie nicht. Für das Überarbeiten hilft es. Oh, jetzt habe ich wieder so viele Gedanken in meinem Kopf und muss die eben sortieren. (...) Ja man müsste das eigentlich vorher machen, vor dem Schreiben. Das heißt man müsste eigentlich den Schreibprozess gemeinsam durchgehen und dann Schritt für Schritt durchgehen. Eine eigene Planung zu erstellen finde ich schon zu großschrittig. Also ich finde das wichtig, dass das dann auch funktioniert, wenn man das einmal macht. Damit dann auch ein Aha-Erlebnis da ist und nicht denkt: Jetzt habe ich das alles geplant, und der Text ist genauso wie vorher. Aber das ist vielleicht auch eigene Absicherung, also ich würde das sehr kleinschrittig machen. Da müsste ich jetzt aber viel überlegen, um da etwas Konkretes zu zusagen. #00:11:41-3#

29) I: Ok, dann ist es ja so, dass es auch bessere und schlechtere Schüler gibt. Wenn du an die Schüler aus deinem Praktikum denkst, wie hast du denn ihre unterschiedlichen Vorkenntnisse berücksichtigt? #00:11:56-5#

30) B: In dem das meist freie Aufgaben waren, wenn sie Texte geschrieben haben. (...) In dem halt dann zum Beispiel Dialoge oder Geschichten weitergeschrieben werden sollten. Es lag aber auch daran, dass ich die Klasse nur für einen Monat kannte. Ich musste selber erst einmal gucken: Was wissen die überhaupt? Das war auch für mich eine Aufgabe einfach: ok, wenn ich jetzt an eine Aufgabe stelle, was kommt denn da überhaupt? Also was für eine Bandbreite an Kompetenz kommt denn da. Es ist für mich gerade immer so ein bisschen schwierig das ganze Praktikum zu betrachten, weil bei mir ist das ja nur der letzte Monat, in dem das dann funktioniert hat. Das heißt das ist eine sehr kleine Zeitspanne, von der ich rede. #00:12:46-8#

31) I: Das heißt in dem Monat ging es für dich auch erst einmal darum zu erfahren, was für unterschiedliche Vorkenntnisse auf dich zukommen? #00:12:53-4#

32) B: Genau, und als ich das dann einschätzen konnte war es auch fast schon wieder vorbei. Dann hatte ich auch noch zwei Unterrichtsbesuche, das hat sich ziemlich gehäuft. #00:12:59-2#

33) I: Hast du denn am Ende in deiner Planung konkret die unterschiedlichen Vorkenntnisse berücksichtigt? #00:13:05-1#

34) B: Ich hoffe, dass ich die Schüler immer berücksichtigt habe. Aber wenn ich jetzt ehrlich über mich selber rede, dann habe ich meinen Anspruch an mich selber am Ende nicht erfüllt. Aber das liegt an der Zeit. Also ich hatte am jetzt Ende im Praktikum das Gefühl: In Deutsch ist das gerade erst richtig losgegangen. Und wenn ich das jetzt noch vier Monate gehabt hätte, dann hätte da noch recht viel bei rumkommen können. #00:13:36-2#

35) I: Ja, ich habe das hinsichtlich dessen gefragt, dass du am Ende nicht so richtig einschätzen konntest was für eine Bandbreite auf dich zukommt. Und am Ende hast du vielleicht eher so berücksichtigen können: Ok, der hat jetzt vielleicht hiermit Probleme, der damit. #00:13:50-5#

36) B: Ja, also ich habe auf jeden Fall dann plötzlich gewusst, wer zum Beispiel ganz

besondere motorische Probleme hat. Und den hat es dann nichts genutzt, wenn da ganz normale Linien drin sind, sondern der größere gebraucht hat. Was mir nicht gelungen ist und was ich später gerne noch machen würde, ist, dass ich verschiedene Aufgaben habe. Das ist auch etwas, über das ich mich am Ende geärgert habe. Aber ich glaube tatsächlich, dass ich da noch mehr drauf geachtet habe als mein Mentor, und das hat mir so ein Ruhegefühl gegeben. Aber, das war sehr viel einfach, weil man lernt die Klasse kennen und hat auf einmal 17 Schüler. Und ja, das waren dann ziemlich viele Informationen mit denen man erst einmal umgehen muss. Also ich würde gerne sagen, dass es mir mehr gelungen ist, ist es aber einfach nicht. #00:14:54-2#

37) I: Worauf hättest du denn gerne mehr geachtet? #00:15:00-4#

38) B: Ich denke jetzt ganz konkret an meine Einheit zur wörtlichen Rede. Da wurde natürlich auch viel geschrieben, damit die Zeichen gesetzt werden können. Und da gibt es einfach ja verschiedene Stufen. Viele hatten bis zum Ende noch Probleme damit, die wörtliche Rede zu erkennen in Sätzen. Und dann kann ich natürlich nicht mit den Schülern weitergehen, wie ich mit dem Rest weitergehe. Und deswegen hätte ich gerne auf verschiedenen Niveaustufen gearbeitet, gleichzeitig, um die am Ende dahinzuführen die wörtliche Rede zu beherrschen. Also ich will nicht sagen, dass es nicht differenziert war, aber es war schon gröber als ich mir das eigentlich gewünscht habe. Aber ich habe auch gemerkt wie viele Ideen, Zeit und Organisation das alles auch braucht. Man muss ja seinen Unterricht dann auch schon ziemlich öffnen, damit verschiedene Leute auch verschieden arbeiten können. Und das ist eine Aufgabe, die ich mir für das Referendariat aufspare. #00:16:06-4#

39) I: Du hast ja auch gesagt, dass die guten Schüler auch schon eher Texte produziert haben als andere. Dabei bist du ja schon auf die verschiedenen Stufen eingegangen. #00:16:19-6#

40) B: Ja, das hoffe ich. Aber vielleicht liegt das auch daran, dass ich (...) mehr noch gewusst hätte, was die mehr können. #00:16:30-8#

41) I: Da könnten dir ja schon Phasenmodelle etwas nützen, weil einige Schüler einfach auf einer anderen Entwicklungsstufe sind als Schreiber. #00:16:55-1#

42) B: Ja, stimmt. Die können mir sowohl zur Diagnose helfen, aber auch zum Weiterarbeiten. Also wo ist der überhaupt, was ist seine nächste Stufe und wie leite ich ihn dahin? Also das wäre jetzt mal sowas, wo mir so ein wissenschaftliches Modell konkret geholfen hätte. Aber das habe ich nicht berücksichtigt, das waren echt zwei Welten. #00:17:22-8#

43) I: Gut. Und dann haben wir mit dem Schreiben von Texten ja auch eine besondere Form von Kommunikation. Wenn das Texte Schreiben sehr groß ist, wie du vorhin gesagt hast, inwiefern ist denn dann das Texte schreiben etwas anderes als das Führen eines Gesprächs? #00:17:44-5#

44) B: Ja, also es ist langsamer als reden und (...) ja, es erfordert viel Kopf- und Handarbeit in dem Falle dann. Es ist halt mit mehr zusätzlichen Prozessen verbunden. Also wenn wir dieses ganze Gespräch schriftlich führen würden, wäre es ja langsamer und auch wohlüberlegter. Also das merkst du ja spätestens, wenn du die Interviews transkribierst: Keiner schreibt so wie er spricht. Und ja, deswegen ist es für die natürlich aufwendiger, und das auf jeder Ebene einfach. Und gerade oft auch, weil die noch klein sind und nicht

wissen, warum es jetzt so anstrengend ist und warum sie jetzt schreiben müssen. Gerade wenn ich mir jetzt vorstelle, wenn ich nicht so gut in Schreiben wäre. (...) Deswegen sind mir die Erfolgserlebnisse auch so wichtig, weil die motivieren weiterzumachen und ich glaube wer immer weitermacht der lernt auch irgendetwas dabei. Ich glaube das bleibt in der Schule oftmals auf der Strecke. #00:19:05-6#

45) I: Und welche Aspekte oder Faktoren hast du berücksichtigt? #00:19:22-6#

46) B: Ja, es ist halt medial und konzeptuell anders. Das habe ich aber nicht thematisiert, da denke ich jetzt zum ersten Mal dran nach dem Praktikum, da habe ich nicht drüber nachgedacht. (...) Aber das ist jetzt wie vorhin, als du mich nach dem Phasenmodell gefragt hast. Das sind zwei Welten, und ich war vorher in dieser Welt Studium sehr drin und hatte gerade eine mündliche Prüfung hinter mir. Und bin dann in das kalte Wasser gesprungen, also in die Praxiswelt, um dann nachmittags Hausarbeiten weiter zu schreiben. Also ich war dann zur Hälfte in beiden Welten, was ganz komisch und nicht konstruktiv war. Und dann war ich in der letzten Hälfte ganz in der praktischen Welt, um jetzt zum ersten Mal wieder in die theoretische Welt zu kommen. Man muss sich da erst einmal wieder reindenken, da war auch gar keine Luft für. Also wir hatten zwischendurch eine unglaublich hohe Arbeitsbelastung. Aber wenn ich Ruhe gehabt hätte, würde mich das schon sehr interessieren. Aber da war halt keine Luft für da. #00:20:41-0#

47) I: Und wenn ein Schüler fragt: Warum soll ich Texte schreiben, was sagst du ihm da? #00:20:48-5#

48) B: Ja, das ist schwierig, das wüsste ich jetzt nicht was ich da sage. Es kommt drauf an was das für ein Schüler ist. (...) Also ich würde in dem Fall dann sagen: Damit ich mir das in Ruhe zuhause noch einmal angucken kann. Und dann würde ich halt in den sauren Apfel beißen und das mitnehmen und mir angucken. #00:21:09-8#

49) I: Ok. dann können wir ja auch verschiedene Funktionen erreichen mit den Texten. Was für Anlässe hast du denn benutzt um Texte schreiben zu lassen? #00:21:58-0#

50) B: Ja, wir haben ja dieses Rezept gehabt, was wir gemacht haben. Das hat auch ziemlich gut funktioniert. Wir haben angefangen mit Apfelmus und haben auch in der ersten Stunde erst einmal Apfelmus gemacht, damit die das einmal sehen können und die auch gleich erst einmal Motivation sammeln und sich denken: Wir wollen das zuhause nachkochen. Ja ok, und was braucht man dann dafür? Ein Rezept. Und dann überlegt: Was braucht man? Was haben wir benutzt? So war das sehr anschaulich und das hat sehr gut funktioniert. Und das ist ganz interessant, da haben die mich bis zum Ende gefragt: Wann bekommen wir denn jetzt das Rezept? Und ich habe immer gesagt: Leute, ihr habt das aufgeschrieben, das steht in eurem Heft. Aber die haben nicht wahrgenommen, dass das das wirkliche Rezept ist. Oder die Mutter hat dann gesagt, dass sie das noch einmal in Schönschrift braucht. Das hätte man vielleicht noch einmal schön aufschreiben können, das wäre jetzt eine gute Idee für das nächste Mal. Da hat man dann auch nochmal die Schönschrift. Aber das hat gut geklappt, weil die dann auch gleich wussten wofür das ist. Und die haben das nicht nur als Text wahrgenommen, sondern wirklich als Anleitung und da auch einen Handlungsbezug drin gesehen. #00:23:36-0#

51) I: Wenn wir jetzt die Anleitung mal mit einer wissenschaftlichen Funktion verbunden, welche wäre das? #00:23:44-2#

- 52) B: Ja, aufbewahren und anleiten. Das ist ja eine Funktion für sich, also Schritt für Schritt aufzugliedern: Also was kommt zuerst, was kommt danach? (...) Ja, das fällt mir jetzt etwas schwer das abstrakt darauf zu beziehen. Aber auf jeden Fall das langsame Überlegen: In welcher Reihenfolge passiert da jetzt etwas? Also das ist ja auch ein bewusstes Schreiben. Und der Adressatenbezug ist ja auch ganz klar drin, weil das an jemanden gerichtet ist. #00:24:32-6#
- 53) I: Dann haben wir in der Schule ja verschiedene Textsorten und Textmuster. Was sind denn Textsorten und Textmuster die du schreiben lassen hast, und zu welchen Zwecken hast du sie benutzt? #00:24:52-0#
- 54) B: Ja, wie gesagt, ich habe recht wenig gemacht, also Anleitungen und Rezept. Das zu dem Zweck, die Vorgangsbeschreibung zu lernen. Ich habe (...) ja, dann gab es noch die 5-Finger-Geschichte. Die fällt immer so ein bisschen raus, da erinnere ich mich ungern dran. Ich hatte das Gefühl, das war einfach nur zur Beschäftigung. Natürlich nicht offiziell, aber das war in dem Moment zur Beschäftigung eingesetzt. (...) Ja, da geht das ja um Textmuster, also um das Anbahnen von Geschichten schreiben. Das ist ja letztlich das gleiche, also 5 Sätze logisch in eine Reihenfolge zu bringen und zum Beispiel nicht mit dem Schluss anzufangen. (...) Das wurde gemacht. Dann habe ich auch Geschichten weiterschreiben lassen, das wäre auch wieder im Bereich Erzählung. Na ja, wie gesagt, bei dieser Fülle an Sachen merke ich immer wieder, wie wenig ich gesehen und auch wie wenig ich gelernt habe. Das ist schade, aber tatsächlich so. Also ich habe nichts in Deutsch gesehen was mit Gedichten, Kurzgeschichten, Briefen oder Inhaltsangaben zu tun hatte. Ich weiß das eine 4. Klasse Nacherzählungen gemacht haben, da war ich aber nicht dabei. Das ist ein bisschen traurig, wenn ich nach einem halben Jahr nun überlege und merke: Ich habe so vieles nicht gemacht. #00:26:58-5#
- 55) I: Und zum Beispiel das Anleiten hast du ja selbst unterrichtet. Wie war das mit der Situationseinbettung? Also mit der Funktion, war denen klar worum es ging? #00:27:17-1#
- 56) B: Ja, aber das lag daran, dass wir das in der ersten Stunde selber nur gemacht haben und gar nicht geschrieben haben. Dadurch dass ich in der ersten Stunde da war, wurde ich bis zum Ende mit dem Apfelmus in Erinnerung gebracht (lacht). Es war immer klar, es geht um ein Rezept, und dann kamen auch keine Fragen wie: Warum soll ich das machen? Oder vielleicht haben sie das auch nicht gefragt, das weiß ich nicht. Die waren auch immer sehr motiviert. Ein Rezept ist ja auch etwas sehr lebensweltbezogenes, das haben wir ja nicht immer. (...) Und auch später bei der wörtlichen Rede wollten dann ein paar lieber auch Comics zeichnen, was sich bei der wörtlichen Rede theoretisch ja auch anbietet. Die waren dann ein bisschen demotiviert, als sie einen Text schreiben sollten. Das waren aber auch Kinder, die sehr viel gezeichnet haben. Das ist dann ja klar, dass die nicht so gerne einen Text schreiben wollten. #00:28:24-0#
- 57) I: War das auch ein Teil des Streitgesprächs? #00:28:26-1#
- 58) B: Ja, genau. Also natürlich mit Drumherum erzählen, aber es ging halt darum, dass diese Kinder halt die Geschichte weitererfinden sollten: Springt der jetzt oder nicht? Streiten die sich, ja oder nein? Und da sind die dann auch extrem kreativ geworden, wie gesagt, es war super heiß und die wollten alle sowieso ins Schwimmbad. #00:28:50-3#
- 59) I: Wenn du das Streiten nimmst, wie würdest du das einordnen? #00:28:56-0#

- 60) B: Na, als Kommunikation. Und auch Selbst- (...) ja, je nachdem wie man das aufbaut vielleicht Argumentation. Das ist ja recht FREI gewesen tatsächlich, das war ja ein offener Schluss in der Geschichte. Das war ja nicht klar, ob der nun runterspringt oder nicht. Es wurde ja klar, dass er nicht wollte, aber ein anderes Kind guckt zu. (...) Ja, dann argumentiert man ja automatisch. Da sind auch interessante Sachen bei rausgekommen, wo der sich in Ausreden verstrickt hat und das ist aufgefallen, und sowas. #00:29:33-8#
- 61) I: Ja, eigentlich können Schüler medial mündlich ja schon ganz gut argumentieren. #00:29:46-2#
- 62) B: Ja, weil sie das dann halt nicht groß übersetzen müssen. Sie müssen das halt hinschreiben, eben in wörtlicher Rede oder so. Und da hat sich dann auch die Situierung mit dem Lebensweltbezug echt gelohnt. Also das lese ich da raus. #00:30:08-3#
- 63) I: Das heißt wenn man das zusammenfasst, ist der Lebensweltbezug so etwas was sich als Anlass gut eignet? #00:30:15-3#
- 64) B: JA. Und das finde ich auch wichtig. Aber ich glaube tatsächlich auch, dass das auch etwas war, was sie nicht kannten. #00:30:32-3#
- 65) I: Dann überleg doch jetzt mal, warum sich bestimmte Textsorten und Textmuster in bestimmten Situationen besser eignen als andere. #00:30:40-8#
- 66) B: Ja, weil ich muss bei Erörterungen tatsächlich immer an die 10. Klasse denken, mit Pro- Contra Argumenten. Das hat natürlich bei Viertklässlern nichts zu suchen. (...) Also klar, weil manche Textsorten und Textmuster sind einfacher oder in deren Welt für die greifbarer. Und dann kann man damit auch mehr anfangen und hat einen Bezug dazu, weil man das schon von irgendwoher kennt. #00:31:13-9#
- 67) I: Ok. Und dann können wir beim Schreiben von Texten ja auch verschiedene Schwerpunkte setzen. Hast du das gemacht? #00:31:26-2#
- 68) B: Also ich habe sie halt in dem Sinne nicht gesetzt und das damit anders gemacht als meine Mentoren. Ich habe für mich die Rechtschreibung als erstmal zweitrangig eingeordnet. Da habe ich zwar schon drauf geachtet, aber jetzt jedenfalls nicht im ersten Schritt drauf geguckt. Was gibt es noch? (...) Ja gut, beim Rezept ging es schon darum ein bestimmtes Muster zu realisieren. Und da hatten wir dann auch immer eine bestimmte Reihenfolge: Also erst müssen die Zutaten kommen, dann die Küchengeräte, dann die Zubereitung und am Ende steht guten Appetit. Da habe ich dann schon sehr viel Wert draufgelegt. Aber das wurde dann halt auch immer wieder transparent gemacht, da musste jeder sich seinen oder andere Texte angucken, ob das eingehalten wird. Aber das haben wir vorher auch erarbeitet, und nicht einfach vorgegeben. Das haben die an verschiedenen Rezepten rausgefunden und sich selbst quasi die Kriterien erarbeitet. Das hatte ich auch das Gefühl war für viele eine gute Hilfestellung quasi, weil man dann so einen langen Text schreibt aber weiß worum es geht. Bei den anderen Sachen war es ja recht frei, von daher habe ich DA nur Wert draufgelegt, dass tatsächlich gesprochen wird, es also wörtliche Rede gab. Aber das ist nicht vorgekommen, weil die das alle automatisch gemacht haben. #00:33:16-3#
- 69) I: Wenn du dann mal überlegst, wie du die verschiedenen Schwerpunkte umsetzen

könntest, also Rechtschreibung hast du aus Motivationsgründen weggelassen, aber dann hast du ja auch Schreibkonferenzen gemacht. #00:33:28-4#

70) B: Ja, ich habe an einer aktiv teilgenommen, das hat eigentlich auch ganz gut funktioniert. Weil vorher an der Tafel nochmal gesammelt wurde: Worauf achten wir? Dann wurde auch klar gesagt: Ok, setzt euch in Gruppen. Ihr müsst euch in der Gruppe besprechen: Wer achtet auf was? Und das dann auch nicht beliebig, sondern jeder hatte zwei Sachen auf die er achten musste und einer hat vorgelesen. Interessant war aber, und da weiß ich auch noch nicht was ich davon halten soll/ Also interessant wäre mal zu wissen wie oft die das schon vorher gemacht haben, das weiß ich nämlich nicht. Von daher ist es vielleicht nicht so aussagekräftig. Aber mir ist aufgefallen, wir hatten die Aufgabe das Rezept in der 1. Person zu schreiben, das Schüler obwohl sie den Text komplett anders geschrieben haben dann denken: Ok, ist alles drin. Also diese Wahrnehmung muss noch geschult werden, das ist interessant zu sehen, dass sie ihren Text oft für total gelungen halten (lacht). Und auch anhand der Kriterien alle abhaken, obwohl sie offensichtlich nicht drin sind. Das fällt ihnen dann aber bei den anderen Texten auf, nur nicht bei ihren eigenen. Das war schon interessant zu sehen. Das war aber auch eine schwierige Gruppe in der ich war, die mochten sich alle nicht so wirklich, vielleicht schützt man da seinen eigenen Text eher und wenn der andere liest passt man dann genau auf. #00:34:50-7#

71) I: Das ist vielleicht auch ein Nachteil der Methode. #00:34:55-0#

72) B: Ja, beziehungsweise man hätte das als Lehrer natürlich auch einfach einteilen können, das ist aber auch nicht passiert. Also beziehungsweise da wurde offensichtlich auch eine schwierige Gruppe zusammengetan, in die ich dann einfach mal reingesetzt wurde. Das löst aber das Problem für die Schüler nicht. #00:35:07-8#

73) I: Und wofür wurde die Methode gemacht? #00:35:12-9#

74) B: Zur Textüberarbeitung tatsächlich dann. Also die hatten fertige Texte, die haben die als Hausaufgabe gemacht, Rezepte in dem Fall, ich habe das ja nicht alles selber gemacht, sondern das haben wir uns geteilt. (...) Und die hatten die mitgebracht von zuhause, ich glaube das war deren Lieblingsrezept, ich weiß das aber nicht mehr genau. Und da waren dann natürlich welche, die haben im Internet geguckt. Und im Internet stehen die Rezepte dann zum Teil anders als wir das nach unserem Muster hatten. Und dann sollten die nochmal kontrollieren, ob das Rezept das die haben dann überarbeitet werden muss oder so ok ist. Und dann haben die das zusammen besprochen, also im Optimalfall, das hat nicht immer geklappt. Was mir dann da gefehlt hat: Das Überarbeiten kam zu kurz. Also das wurde halt zusammen besprochen: Ok, folgender Text hat da Macken und das und das müsste noch gemacht werden, aber gearbeitet dann ja jeder wieder alleine. #00:36:18-9#

75) I: Und was wurde überarbeitet? #00:36:20-5#

76) B: Die Struktur in dem Fall. Da war das dann auch oft ein großer Text, also das ist ja schon (...) Textstruktur quasi. #00:36:37-8#

77) I: Ok, gut. Und dann haben wir am Ende ja das Schreibprodukt, und das wird dann bewertet. Was sind denn so verschiedene Kriterien und Möglichkeiten, mit denen Texte möglichst objektiv bewertet werden können? #00:37:02-4#

78) B: Ja, wenn wir dann beim Rezept sind ist das in dem Sinne ja in Anführungsstrichen

einfach, weil das da eine Struktur gibt die den Schülern von Anfang an transparent war. Und wir hatten da eine Checkliste, wo sie auch noch einmal ein eigenes Rezept nachgucken sollten. Da war eigentlich die ganze Einheit durch KLAR, um welche Strukturmerkmale es geht. Also da kann man dann natürlich, wenn man so ein Aufsatz hat, nach gucken: Sind die da drin? (...) Und ja, man kann die Rechtschreibung natürlich nicht außen vor lassen dann. Es ist natürlich ein Unterschied: Ist da eine katastrophale Rechtschreibung drin, oder nicht? Und da muss man dann sehen wie man das kommuniziert, wenn man vorher nicht drauf achtet und später dann, dann ist das gemein. Man muss dann schon wenigstens darauf aufmerksam machen: Übrigens, heute zählt auch die Rechtschreibung. Das sind Kriterien... Ich habe auch mitbekommen, wie sich Lehrer darüber unterhalten haben, dass sie am Ende auch noch immer so etwas wie einen Gesamteindruck mit rein am Ende. Weil manche vom Gesamteindruck halt super sind, und manche nicht. Aber das habe ich halt nur so mitgehört mit einem Ohr. #00:38:28-0#

79) I: Wie konntest du die Kriterien für deine Schüler anwenden? #00:38:33-6#

80) B: (...) Ja, also wie gesagt, ich habe die Texte nur in dem Sinne beurteilt, dass ich sie mal nach Hause mitgenommen habe und da Kommentare drunter geschrieben habe. Von daher denke ich schon, dass ich fokussiert war, ich hoffe, dass ich konstruktiv war. NATÜRLICH war ich subjektiv. Transparent war ich auf jeden Fall beim Rezept, bei den anderen Sachen war es ziemlich frei, da gab es keine Kriterien in dem Sinne. Da habe ich dann aber drunter geschrieben, was mir da aufgefallen ist in dem Fall. #00:39:27-6#

81) I: Und wie ist es mit sowas, wenn Texte vorgelesen werden, zum Beispiel bei dem Streitgespräch mit dem Schwimmbadtext? #00:39:31-7#

82) B: Ja, das finde ich nach wie vor schwierig. Ich habe die vorlesen lassen (...) und dann war es in dem Fall so, dass sie alle sehr gelungen waren. Von daher habe ich sie dann gelobt. #00:39:51-1#

83) I: Hast du die Schüler auch kritisieren lassen? #00:39:53-7#

84) B: Nein, also ich finde, wenn man vorliest ist das dann auch noch so eine schwierige Situation dann noch kritisieren zu lassen. Also bei den Rezepten klar, da hatten wir eine klare Struktur, da kann ich sagen: So, wir hatten ja folgende Kriterien, wie sieht es denn aus? Was sagt ihr? Dann kann man auch Rückmeldung geben und loben und sagen: Ja, war alles drin oder nicht. Aber so freien Sachen, nehmen wir an es ist überhaupt kein Dialog geworden, das ist schon schwierig, weil man ist ja da in so einer Klassenöffentlichkeit. Ich bin da immer sehr nett gewesen, mein Mentor ist da immer sehr streng gewesen. #00:40:32-2#

85) I: Das heißt du reagierst als einzige auf den Text, und die Mitschüler nicht? #00:40:36-7#

86) B: Ja, stimmt. So war es tatsächlich. Man hätte jetzt noch sagen können: Ok, wie fandet ihr das? Was sagt ihr dazu? Da das aber frei eher/ ja, hätte man auch machen können. Müsste man drüber nachdenken, finde ich jetzt nicht blöd. Aber ob es jetzt mehr bringt... Das bringt halt einfach mehr Feedback, ne? #00:41:04-6#

87) I: Du hast ja gesagt du findest das nach wie vor schwierig? Wo siehst du die Schwierigkeiten? #00:41:12-2#

- 88) B: Ja, das ist halt dieses subjektive. Ich will das halt eigentlich gerne wertschätzen was die tun, aber ich bin auch immer in der Situation, dass ich das irgendwie kritisieren oder beurteilen muss. Oder auf Fehler hinweisen muss, damit sie nicht mehr gemacht werden. Und es gibt ja so Lehrer die sagen: Kein Lob für Scheiße. Und das sehe ich anders, weil dafür sind die noch zu klein. Aber das sehe ich vielleicht auch aus meiner eigenen Persönlichkeit, weil ich mit Lob immer besser arbeite als wenn man mir immer den Finger draufdrückt. Dann mache ich irgendwann gar nichts mehr. Ich finde das halt schwer, weil ich habe da 17 Schüler und jemand liest einen schlechten Text vor, aber er hat halt vorgelesen. Dann könnte man da ja so rangehen: Ok, was könnte man besser machen? Kommt halt drauf an, was ich mit der Stunde will. Wenn ich jetzt nur gucken will: Was habt ihr gemacht? Dann nimmt das natürlich extrem viel Zeit wieder weg. Aber das ist für mich als Lehrer natürlich wieder ein Zeichen: Da läuft das nicht. Aber das ist immer so die Schwierigkeit. #00:42:29-0#
- 89) I: Wie hast du dich denn rückblickend aus deinen Uni-Modulen auf das Praktikum vorbereitet gefühlt? #00:42:42-1#
- 90) B: Ich habe ja letztes Mal auch schon gesagt: Ich habe mich eigentlich wenig vorbereitet gefühlt was Didaktik angeht, auch methodisch hatte ich einiges aufzuholen. Was interessant war, weil wir gerade dieses Orthographie und Grammatik Seminar hatten, wo es darum ging: BLOß NICHT und AUF GAR KEINEN FALL folgende Sachen tun: Zum Beispiel alles was ich anfassen kann schreibe ich groß. Dann komme ich in die zweite Klasse und die lernen das genauso. Das war unfassbar schwierig die ersten Wochen. Das ist so ein bisschen wie Wind von beiden Seiten. Hier wurde ganz klar gesagt: Wenn ihr gute Lehrer sein wollt, dann gehen bestimmte Sachen GAR NICHT. Und da gab es auch kein Wenn und Aber. Und dann kommt man an und merkt: Ok, alle arbeiten so wie man das nicht machen sollte. Ich weiß nicht ob das dann ein Praxis-Schock ist?! Aber das war auf jeden Fall so, dass man dann denkt: Ok. Aber man kann ja auch nicht sofort anfangen zu kritisieren. Das heißt man hält sich erst einmal zurück, weiß aber selber auch gar nicht wie man das den Schülern erklären soll. Weil uns wurde ja auch keine Alternative genannt. Und dann passt man sich an und macht das, zwar mit schlechten Gewissen, und überlegt dann: Ok, wie kann ich das anders machen? Insofern konnte ich das sehr gut aufeinander beziehen, weil das total gegensätzlich war. Und am Ende ist es mir mit der wörtlichen Rede so ein bisschen gelungen, weil ich versucht habe die Anführungszeichen als Lesehilfe einzuführen, was mich dann ganz am Ende mit diesen Theorie - Praxis Ding so ein bisschen besänftigt hat. Weil ich dachte: Ok, es geht schon. Interessant war dann, dass ich einen Unterrichtsbesuch hatte und es sofort kritisiert wurde und angemerkt wurde, dass es ein bisschen anders ist als sonst. Wozu ich aber auch stehe. Aber das ist interessant, weil sobald man wieder etwas Anderes macht fällt das sofort auf. #00:44:46-5#
- 91) I: Welchen Bereich hast du als besonders nützlich für das Praktikum erlebt? War das sowas, weil du da ein Gegenbeispiel hattest? #00:44:58-9#
- 92) B: Ja, tatsächlich habe ich das da nützlich gefunden. (...) Tatsächlich habe ich das wenig und selten als nützlich empfunden, weil man einfach mit anderen Sachen zu kämpfen hat. Man ist da einfach in einer Didaktik und Methodik drin, was man hier nie hatte und kämpft da auch so mit, dass man einfach gar keinen Raum hat um auf andere Sachen zu gucken. Am Ende war es dann schon nützlich, weil ich mir dann sicher war. Weil ich mich nicht selber hintergangen habe. Weil bei vielen Sachen die ich da gemacht habe, habe ich mir schon gedacht: Ich reproduziere die gleichen Fehler, die wir im Seminar

besprochen haben, und die ich auch selbst blöd finde. Und die muss ich hier selber machen, weil ich keine alternativen Handlungsmöglichkeiten habe. Und das war dann schön am Ende so was gefunden zu haben und das dann aber auch negativ angemerkt wurde. Aber dazu stehe ich halt, das finde ich ok und kann das dann auch aushalten. Das hat mir am Ende dann schon gezeigt: Man kann das alles in die Praxis bringen, es ist nur unfassbar schwierig. Also es sind für mich nach wie vor zwei Welten, hier wird gesagt wie Schule nicht laufen soll und die Schule interessiert das nicht und sagt: Das läuft hier so, sagt mir wie ich es besser machen soll. Also da sind auch zwei Fronten entstanden, dass die eben auch gegenüber Uni und Seminarleitern sagen: Pff. Und das fördert eben Lehrerpersönlichkeiten, die auch glauben alles besser zu wissen, was definitiv auch nicht so ist. Das zieht seine Kreise und ist deswegen schwierig. #00:46:47-8#

93) I: Was hast du besonders an der Uni vermisst? #00:46:53-4#

94) B: Konkrete (...) Handlungsmöglichkeiten. Ich will nicht sagen Handlungsanweisungen, weil es wird über uns Lehramtsstudenten ja immer gerne gesagt wir wollen konkrete Sachen wie man es machen soll, und am Ende ist es sowieso anders. Das ist mir klar. Aber einfach ein Riesenspektrum, also zum Beispiel die Dimensionen, das sind so Sachen die sind mir hier nirgendwo begegnet tatsächlich. Und ich finde man kann nicht von uns verlangen, dass wir uns 5 Jahre mit Theorie befassen und dann in die Schule gehen und gleich super Unterricht machen. Und hier wird ja immer kritisiert: Schule läuft nicht so, wie es sollte. Aber dann muss man uns auch konkret anleiten, und da gehört auch zu: Methodik, wie könnte das aussehen? Ich sehe absolut ein das Grammatik und Orthographie zusammengehören und dass das eins ist. Aber mir wird nie gesagt, wie könnte das dann aussehen? Das kann ja einfach nur eine Idee sein. Aber da fühlt sich die Uni dann nicht mehr zuständig und sagt: Nein, das ist ja nicht unsere Angelegenheit. Das Ding ist: In der Schule fühlt sich dafür auch niemand zuständig. Und dann bleibt das auf mir sitzen und ich habe dann genug zu tun, so dass man dann am Ende untergeht und sagt: Ich mache das jetzt so wie alle das machen, weil da funktioniert es wenigstens. Und am Ende bin ich dann Einer von denen, die ich nicht sein möchte. Das ist blöd. Also es bleibt im Moment einfach am Studenten selber hängen. #00:48:38-3#

95) I: Wie hast du das Praktikum an sich wahrgenommen? #00:48:40-8#

96) B: Zu voll noch. Also ich sage immer in fünf Jahren wird das ein super Konzept sein, aber wir waren jetzt halt die Ersten. (...) Es muss mehr raus, wir haben Hausarbeiten nebenbei geschrieben. Also man hat überhaupt keinen Raum für Schule. Man hat so viel nebenbei zu kämpfen noch mit Unisachen oder dass man hier noch ein Beratungsgespräch hat, und dann muss man hier wieder ins Seminar und muss wieder in diese ganz andere Welt reindenken. Und dann hast du dich da reingedacht, dann musst du da schon wieder raus. Das müsste man zum Beispiel blockweise machen. Und wir konnten uns nicht alleine auf die Schule konzentrieren und einfach mal machen. Das ist so das, was man ja eigentlich möchte. Das hat so jetzt in dem Sinne nicht funktioniert, ich glaube aber, dass das kommt. Ich hoffe, dass wir das alles evaluieren dürfen, danach haben wir auch immer gefragt. Ich hoffe, dass die kommt. Aber das klingt jetzt alles so negativ was ich sage. Also es war eine unglaublich wertvolle Erfahrung, das muss man am Ende mal dazu sagen, weil man jetzt in Schule denkt. Also all das fällt mir viel leichter jetzt zu denken, weil das viel höher dran ist. Und es war auch unglaublich schön. Das sind so diese Erfahrungen, dass man morgens überhaupt keine Lust hat und sich denkt: Warum mache ich das alles? Und dann steht man in der Klasse und die Stunde läuft richtig gut und man geht da selig raus und fliegt. Und dann denkt man sich: Genau deswegen mache ich das. Und es ist jetzt schön

nochmal ein Semester lang Student sein zu dürfen, das ist schon ein Luxus auch da nochmal raus zu dürfen aus dieser Arbeitswelt, aber es ist auch schön, dass man da bald wieder zurückdarf. #00:50:26-9#

97) I: Also wenn du dein angesammeltes Wissen einschätzt, hat sich das durch das Praktikum geändert? #00:50:39-9#

98) B: Es hat sich schon geändert. Also dadurch, dass ich vorher nur Theoriewissen hatte und mir die Praxis immer herleiten musste, stehen die jetzt beide nebeneinander. Wobei die Theorie gerade sogar etwas zurückgedrängt ist, da muss ich jetzt wieder was machen. Aber es ist auf jeden Fall gleichwertiger geworden, und das ist ja wichtig. Ich mache dieses Studium nicht, um am Ende an der Uni zu bleiben. Und dann brauche ich diese Theorie natürlich, aber in einem anderen Maße als Lehrer. #00:51:09-9#

99) I: Ok, dann Dankeschön für das Interview!

Nike Interview 1

- 1) I: Wenn du an den Schreibunterricht aus deiner eigenen Schulzeit denkst, an was kannst du dich noch erinnern, gibt es da so eine typische Schreibstunde? Was fandst du daran gut und was eher schlecht? 00:00:45-8
- 2) B: Ich glaube Erinnerungen hat man vor allem eher so daran, wenn das Schreiben auch Prüfung war. Also richtig Aufsätze schreiben, die dann bewertet wurden, ich glaube da habe ich einfach positive Erinnerungen dran, weil ich das gerne gemacht habe. Das lag jetzt nicht unbedingt daran, dass mein Unterricht besonders gut war. (...) Was ich ja gerade eben schon meinte, dass man sich mit solchen Aufgaben wie: Analysiere und Vergleiche oft wirklich komplett überfordert gefühlt hat. Weil man einfach nicht wusste: Was genau soll ich da jetzt machen? Da hätte man auch einen Roman drüber schreiben können. Sowas ist bei mir eher hängen geblieben, also diese Prüfungssituation. 00:01:30-7
- 3) I: Das ist die Prüfungssituation, und wie wurde das eingeübt im Unterricht? 00:01:34-3
- 4) B: Ja auch das geht mir heutzutage immer noch so, dass ich nicht so richtig sagen kann bei Analysieren, was genau ich machen muss. Ich habe mich nie so richtig gut darauf vorbereitet gefühlt. Klar haben wir Analysen vorher im Unterricht geübt, aber es war eher so ein: Mach mal, und dann besprechen wir das. Aber ich kann nicht sagen, dass wirklich irgendwann einmal klargeworden ist, was da jetzt alles drinsteckt. 00:02:04-9
- 5) I: Ok, das heißt wenn du daran zurück denkst ist das eher negativ, bis auf das Aufsatz schreiben. Was fandst du daran positiv? 00:02:21-5
- 6) B: Ja, also es hing sonst immer fest an einen Gegenstand, und wenn ich damit nichts anfangen konnte, das war für mich eher das Problem. Das eigentliche FREIE Schreiben, also das was ich jetzt als Aufsatzschreiben meinte, war eigentlich das, was ich gerne gemacht habe. Weil das ja dann nicht so gebunden war an solche Begriffe wie Analysiere, sondern da konnte man in das literarische Schreiben einsteigen. 00:02:46-2
- 7) I: Und wenn du jetzt selbst überlegst, was ist denn für dich guter Schreibunterricht? 00:03:01-8
- 8) B: Ja, also wichtig ist halt vor allem, dass die Kinder erst einmal den Spaß daran entwickeln gerne zu schreiben, das finde ich halt so wichtig. Und dafür kann meiner Meinung nach nur dieses kreative und freie Schreiben der richtige Weg sein. Klar kann man da später darauf aufbauen, aber das sind erst einmal die Methoden die ich selber ganz toll finde und die in der Grundschule auch stärker genutzt werden sollten. 00:03:26-2
- 9) I: Das heißt Schreibmotivation. Hast du noch weitere Kriterien? 00:03:47-3
- 10) B: (...) Ja, da steckt vermutlich noch mehr drin, was ich jetzt gerade nicht so im Kopf habe. (...) Ich glaube das ist es erst einmal. Also auf Schreibmotivation abzielen und dafür eben auch die richtigen Methoden in petto haben. 00:04:11-9
- 11) I: Ok. Dann gehen wir auf die einzelnen Dimensionen ein. Wir brauchen ja für das Schreiben verschiedene Fertigkeiten und Fähigkeiten. Was ist dir denn beim Schreiben lernen deiner Schüler besonders wichtig? 00:04:41-2

- 12) B: (...) Ich finde vor allem, dass mehr Möglichkeiten gegeben werden müsste, dass die Schüler ihre eigenen Texte überarbeiten. Ich finde das kommt immer zu kurz. Also das Schüler erst einmal lernen: Ich muss nicht gleich alles perfekt schreiben, auch Erwachsene überarbeiten ihre Texte. 00:05:03-1
- 13) I: Die Überarbeitung wäre Teil des Schreibprozesses. Wenn wir jetzt erst einmal von der Schreibkompetenz ausgehen? 00:05:08-2
- 14) B: Ok. (...) Die Laut-Buchstabenbeziehung sehe ich zum Beispiel kritisch. Das liegt wahrscheinlich auch daran, dass wir gerade dieses Seminar hatten mit der Schriftaneignung und uns bewusst geworden ist, wie schwierig man es den Kindern macht wenn man nur von der Laut-Buchstabenbeziehung ausgeht. Ich finde einfach die Methode dann/ das sollte ja auch Teil der Ergebnissicherung sein, dass dieser Satz an die Tafel geschrieben wurde und die Kinder sollten ihn dann abschreiben. Das ist dann auch noch einmal das motorische Schreiben lernen, aber letztendlich haben dann die Schüler das bessere Ergebnis im Heft stehen, die richtig und korrekt abschreiben können und nicht die, die selber versuchen diese Wörter zu schreiben. Weil die machen dann gerade wieder solche Fehler wie Auslautverhärtung und sowas. 00:06:15-6
- 15) I: Und wenn wir davon jetzt ausgehen, was wäre dir dann wichtig? 00:06:20-1
- 16) B: Ja also jetzt erst einmal bezogen auf das richtige Schreiben lernen, dass man da eben andere Methoden findet. Da fühle ich mich leider auch immer noch schlecht vorbereitet, weil ich nur weiß was an den Methoden alles schlecht ist und nicht welche Methode die perfekte und richtige ist. (...) Aber einfach dieses Orthographie lernen erleichtern. 00:06:48-4
- 17) I: Ok, du suchst also nach einer Methode. Wir haben in der Wissenschaft ja verschiedene Modelle zur Schreibkompetenz. Könntest du sie dafür nutzen? 00:07:12-0
- 18) B: (...) Ja das wissenschaftliche Wissen über Sprache natürlich sowieso, also, dass ich weiß: Warum machen die Kinder diese Fehler? Aber da gehe ich eher wieder vom Sprachwissenschaftlichen aus. (...) Ansonsten finde ich das schwierig, wüsste ich jetzt nicht so genau wie die mir da helfen. 00:08:21-4
- 19) I: Ja ok. Dann gehen wir jetzt zum Schreibprozess über, das Schreiben lässt sich ja in verschiedene Phasen unterteilen. Wenn du jetzt an deine erste Klasse denkst und du gibst denen eine Schreibaufgabe, was glaubst du wie die vorgehen bezogen auf den Schreibprozess? 00:08:59-2
- 20) B: (...) Ich glaube kaum, dass die anfangen würden ihren Text zu planen. Das kommt natürlich auch auf den Anlass an, aber gerade in der ersten Klasse macht man ja sowas wie: Schreibe über dein letztes Wochenende. (...) Das hätte mit diesen drei Phasen ja noch nichts zu tun, die würden einfach losschreiben. Die haben auch meiner Meinung nach einfach noch zu wenig orthographisches oder grammatisches Wissen, um einen Text strukturieren zu können. Die schreiben erst einmal assoziativ los. 00:09:36-5
- 21) I: Und wenn du jetzt überlegst, es gibt diese drei Phasen, wie könnte man die thematisieren? Du hast gerade schon gesagt, dass das Texte überarbeiten dir sehr wichtig ist. 00:10:08-9

- 22) B: Ja, das ist eine gute Frage wie ich denen das bewusstmache. (...) Also für das Überarbeiten würde ich einfach mehr Anlass geben, also auch im Hinblick auf Noten und so weiter, weil ich finde ich kann den Lernfortschritt eines Schülers erst dann wirklich beurteilen, wenn er die Chance hat seine eigenen Texte zu überarbeiten. Weil dann kann er erst zeigen, was er durch den ersten Schreibprozess gelernt hat, und ob er das beim nächsten Mal umsetzen oder besser machen kann. (...) Und das hat mit dem Schreibprozess vielleicht weniger zu tun, aber dass die Schüler untereinander ihre Texte austauschen können oder sich da Hilfestellung geben können. 00:11:00-2
- 23) I: Ok, das wäre jetzt ja eher im Bereich der Textüberarbeitung, was ist mit der Textplanung? 00:11:19-0
- 24) B: Ja, frage ich mich auch gerade beim freien Schreiben. (...) Wenn wir jetzt zum Beispiel Schreiben einer Bildergeschichte hat, dann ist ja so eine Art Planung oder Struktur des Textes schon vorgegeben. Und dass man versucht, dass Schüler sich das eben so auch aneignen. Also dass sie sich erst einmal überlegen: Wenn ich die Geschichte jetzt erzähle, mit welchem Bild im Kopf fange ich dann an? Ich weiß nicht, ob das jetzt schon zu weit führt. 00:11:50-5
- 25) I: Das heißt das wäre ein Beispiel für so ein Planungsprozess. Und wenn wir jetzt an Flower & Hayes denken, die das Modell erstellt haben und du möchtest das Überarbeiten fokussieren. Inwiefern könnte dir das Schreibmodell dabei helfen, würdest du das benutzen? 00:12:15-5
- 26) B: Wenn ich jetzt noch genau wüsste was da drinsteht, würde ich das vielleicht benutzen (lacht). (...) Ja, also auf jeden Fall, dass man einen fertigen Text nehmen kann und den noch einmal von vorne planen könnte. Also dass man sich den anguckt, und mit dem Planen noch einmal von vorne anfängt. Und dass sich die drei Phasen von Planen, Schreiben und Überarbeiten auf jeden Fall gegenseitig beeinflussen, das würde ich schon auf jeden Fall als Wissen da einbringen. 00:12:57-0
- 27) I: Ok. Und die Schüler, wenn sie in die Schule kommen, bringen ja ganz unterschiedliche Voraussetzungen mit. Wenn du jetzt an deine Schüler denkst, wie könntest du ihre unterschiedlichen Vorkenntnisse berücksichtigen? 00:13:37-2
- 28) B: Also gerade das Einzugsgebiet von meiner Schule ist ziemlich schwierig. Und in meiner Klasse haben jetzt von 15 Kindern mindestens 10 Migrationshintergrund. Ich habe jetzt zwei Kinder dabei, die noch so gut wie gar nicht Deutsch sprechen können. Und da fangen die Differenzierungen dann ja schon an. Also so jemand hat die ganz großen Schwierigkeiten, wenn ihm noch nicht mal die Vokabeln im Kopf klar sind. Und dann auf der anderen Seite natürlich die Schüler, die zuhause vorgelesen bekommen und quasi schon schreiben können, wenn sie in die Schule kommen. Also da sind die Unterschiede ja riesig. 00:14:20-5
- 29) I: Und wenn du jetzt überlegst, die starken Schüler können dabei wahrscheinlich schon Texte verfassen und die anderen noch nicht. Was macht das jetzt mit dem Schreibunterricht, wie kannst du den flexibel gestalten? 00:14:50-2
- 30) B: Ja, ich würde wahrscheinlich erst einmal mit den Kindern, die mit der deutschen Sprache noch große Probleme haben viel mit Bildern auch arbeiten. Also dass die erst einmal zu Bildern Sachen aufschreiben sollen. Und im Idealfall ist es dann immer, dass

die Schüler sich gegenseitig helfen. Also dass man so eine Art Patenschaften hat, also dass die besseren Schüler die schlechteren unterstützen können, gerade wenn es einfach nur um die Vokabeln geht. Das finde ich immer gut, aber das muss natürlich auch gut umgesetzt sein. Und das wird wahrscheinlich bei mir schon schwierig, weil ich gar nicht genug gute Schüler habe, die das übernehmen könnten. Aber sowas finde ich auf jeden Fall sehr sinnvoll, wenn die Schüler sich gegenseitig helfen. 00:15:41-9

31) I: Und sowas wie Aufgabendifferenzierung? 00:15:47-2

32) B: Ja, das auf jeden Fall. Deshalb würde ich halt sowas sagen, dass die die schon schreiben können über Sachen schreiben können, über die sie wollen. Und dass die anderen Schüler erst einmal etwas zu Bildern schreiben und natürlich auch nicht so ausführlich. Da kann man auch noch keinen TEXT in dem Sinne erwarten finde ich. 00:16:23-3

33) I: Also quasi erst einmal unterstützt werden im Sinne von Bildergeschichten oder so etwas. Welche Aspekte der Schreibentwicklung wären dir denn besonders wichtig als Faktoren? 00:16:50-0

34) B: Ja, also ich finde es immer schwierig zu sagen ich will alle auf einen Leistungsstand bringen. Das kenne ich halt schon aus meinem ASP, ich habe nur eine erste Klasse. Und da war es schon schwierig genug, da kommen ja auch manchmal neue Schüler rein, die auch in der dritten Klasse kein Wort Deutsch sprechen. Deshalb ist die individuelle Förderung definitiv höher gewichtet als alle auf einen Stand zu bringen. 00:17:20-5

35) I: Wie würdest du die individuelle Förderung dann umsetzen? 00:17:30-0

36) B: Ja. (...) Ich habe da jetzt nicht so viel im Kopf, dass ich sage ich würde da jetzt so und so differenzieren. Mir ist klar, dass ich das differenzieren würde, aber das müsste ich am konkreten Fall machen und mich ein bisschen mehr reindenken. 00:17:53-2

37) I: Ok, dann schauen wir uns Texte als besondere Form der Kommunikation an. Inwiefern ist denn das Schreiben eines Textes etwas anderes als das Führen eines Gesprächs? 00:18:13-0

38) B: Ja da muss man sich erst einmal bewusst sein, wenn ich einen Text schreibe sitzt der Empfänger nicht direkt vor mir. Das heißt ich kann nicht noch einmal etwas klarstellen, sondern muss mich präzise ausdrücken und alles so formulieren, dass der Andere das ohne weitere Informationen verstehen kann. (...) Ja und dann die Unterscheidung mit medialer und konzeptioneller Schriftlichkeit. 00:19:13-6

39) I: Kannst du das erläutern? 00:19:16-0

40) B: Ja, also Schriftlichkeit findet ja nicht nur im Medium Schrift statt, sondern auch etwas was gesprochen ist kann konzeptionell schriftlich sein. Dass es schriftlich gedacht ist und dann auch so vorgetragen wird, meinetwegen in einem wissenschaftlichen Vortrag oder so. Und genau so kann etwas was medial schriftlich ist vom Konzept her mündlich gedacht sein, wenn ich zum Beispiel mit meiner besten Freundin SMS schreibe. Dann ist das garantiert nicht konzeptionell schriftlich, sondern ganz normale Alltagssprache. 00:19:51-6

- 41) I: Und wenn du jetzt an die verschiedenen Aspekte des Textbegriffs denkst die du genannt hast, worauf würdest du dabei in der schulischen Realität ein besonderes Augenmerk legen? 00:20:15-3
- 42) B: Also ich bin ja generell eher bei dem Denken von Grundschulern, und ich denke das die konzeptionelle Schriftlichkeit denen noch wirklich schwerfällt. Also dieses Vorstellen, dass ich das SO schreiben muss, dass derjenige der das liest verstehen muss was da steht und ich das nicht mehr ausführen kann. Das würde eine Adressatenorientierung voraussetzen die noch nicht drin ist. Da ist sicherlich noch viel mehr Förderbedarf als jetzt im konzeptionell Mündlichen, das bringen sie ja sowieso mit. 00:20:56-4
- 43) I: Die Überlieferungsfunktion von Texten, könnte das etwas sein? 00:20:59-7
- 44) B: (...) Ja, also ich habe jetzt gerade daran gedacht, dass ich mit meiner dritten Klasse im ASP das Briefe schreiben gemacht habe, und da ist mir im Nachhinein noch aufgefallen, wie cool es gewesen wäre, wenn man sich eine andere dritte Klasse gesucht hätte, und die hätten sich gegenseitig Briefe geschrieben. Weil dann hat man wirklich diese reale Situation, dass ich etwas über mich schreibe, der erste war eine Art Steckbrief, an jemanden der mich wirklich überhaupt nicht kennt. Wie beschreibe ich mich dann? Und das ist ja halt dieses Adressatenorientierte, dass ich mir das wirklich klar mache. 00:21:33-3
- 45) I: Dadurch würden die das erfahren. (...) Wir können ja auch verschiedene Funktionen mit Texten erreichen. Wenn du jetzt an die Schule denkst, welche verschiedenen Anlässe könntest du dabei heranziehen, um Texte zu schreiben? 00:22:25-9
- 46) B: (...) Also ein Anlass wäre ja eben zum Beispiel dieses Briefe schreiben, dass man einen ganz realen Anlass schafft. Das war immer etwas, das mich genervt hat. Dieses: Schreibt man einen Zeitungsbericht, und dann? Das hatte nie einen Zweck. Und gerade aus diesem Briefe schreiben könnte ja auch wirklich was entstehen. 00:22:57-4
- 47) I: Hast du weitere Ideen? 00:23:05-5
- 48) B: Also ich habe mal von einer Idee gehört, dass im Klassenzimmer die Lehrerin und ein Praktikant, die haben einen Anlass geschaffen, dass die Lehrerin kurz draußen war und der Praktikant reingekommen ist und ihre Tasche mitgenommen hat und die Schüler haben das beobachtet. Und dann hieß es: Was ist denn da passiert? Schreib das doch mal auf. Also dass das dann so eine Art Bericht werden sollte, über einen Tathergang der passiert ist. Das fang ich total cool, ich weiß nicht ob man das so gut umsetzen kann, aber das auch der reale Bezug da ist. Also dass man dann den Kindern klar macht: Was heißt jetzt informierendes schreiben? Also dass man dann nicht vom letzten Angelausflug erzählt, sondern den Täter beschreibt. 00:23:56-7
- 49) I: Ok, dann sind wir eigentlich schon bei der zweiten Frage: Wenn wir jetzt die konkrete Funktion dabei benennen, was macht die Funktion dabei aus und inwiefern könnte man sie dann thematisieren? 00:24:07-6
- 50) B: Ja, dass man dann zum Beispiel, wenn man dann die Texte verschiedener Schüler vergleicht im Klassenverbund, dass man sich dann daran klarmacht: Wer hat jetzt die wichtigen Informationen da drin gehabt und welcher Text wäre jetzt wirklich hilfreich um den Täter zu finden? 00:24:28-1

- 51) I: Und was für Funktionen haben wir noch, und wie können wir versuchen die umzusetzen? 00:24:33-6
- 52) B: Also was ich jetzt noch im Kopf habe ist Unterhalten und Erzählen. Also erzählen ist für mich tendenziell eher freies Schreiben oder zum Teil auch mit Bildergeschichten erzählen, also literarisches Erzählen. Und das hängt dann auch mit Unterhaltung zusammen. 00:25:20-2
- 53) I: Ok, dann gehen wir zur Textsorte. Dann ist es ja so, dass wir die Funktionen über die Textsorten umsetzen. Zähl doch mal verschiedene Textmuster und Textsorten auf und überlege mal wofür man sie gebrauchen kann. 00:25:49-0
- 54) B: Also ich hatte immer im Kopf die Unterscheidung zwischen Sachtexten und literarischen Texten. Also das sind wir zum Beispiel beim Informieren bei Sachtexten, bei Unterhaltung eher bei literarischen Texten und als Textsorten hatten wir eher die typischen Schultexte: Inhaltsangaben, Erörterungen, Berichte, und sowas. 00:26:25-2
- 55) I: Und wie könnte es jetzt sein, dass sich bestimmte Textsorten und Textmuster für bestimmte Situationen besser eignen als andere? 00:26:35-1
- 56) B: (...) Naja, das kommt ja auf die Situation jetzt an. (...) Ja, auch über die Motivation und die Schreibentwicklung, also ihren Kenntnisstand. Ich weiß aber nicht so richtig worauf du hinauswillst. 00:28:22-4
- 57) I: Wir haben ja verschiedene Textmuster und Textsorten, die man in unterschiedlichen Situationen gebrauchen kann. Warum ist das denn so? 00:28:40-6
- 58) B: Naja, um zu einem Ziel zu kommen sollte man ja eine bestimmte Textsorte auswählen. Es kommt ja letztendlich darauf an: Womit will ich mich auseinandersetzen? Bei einer Inhaltsangabe sollen sie sich mit einem bestimmten Text auseinandersetzen, und um einen Text näher zu erschließen macht so eine Inhaltsangabe mehr Sinn. Wenn es darum geht möglichst literarische Sprache zu erlernen, zum Beispiel metaphorisches Schreiben oder sowas, dann wäre ich eher wieder beim freien Schreiben. Und wenn es darum gehen soll einfach nur informell zu schreiben, dann wäre man wieder bei den Sachtexten. 00:29:47-1
- 59) I: Ok, das wäre über die Funktion begründet, das heißt die Textfunktion wäre so ein Kriterium. Und dass man dann über den Kenntnisstand von bestimmten Schülern differenziert, wäre das eine Möglichkeit? 00:30:06-3
- 60) B: Ja, klar. Also eine Interpretation oder eine Erörterung ist bei Grundschulern bestimmt fehl am Platz. Obwohl, das weiß man nicht. Eine Erörterung bestimmt schon. So könnte man differenzieren. 00:30:33-4
- 61) I: Ok, und das könnte man ja in verschiedenen Schwerpunkten umsetzen. Welche Schwerpunkte wären dir denn für das Texte verfassen wichtig bei deinen Grundschulern? 00:30:54-5
- 62) B: (...) Das habe ich ja quasi schon immer wieder gesagt, dass ich immer sehr für das kreative oder freie Schreiben zu haben bin, weil ich das einfach motivierender finde für die Schüler. Wenn man dann eben integratives Schreiben hat, also sowas wie

Lesetagebuch oder ein Lerntagebuch, das ist ja auch wieder eine konkrete Auseinandersetzung mit einem Lerngegenstand oder einem Text. 00:31:54-9

63) I: Ok, wie könntest du das dann umsetzen, den Schwerpunkt? 00:32:03-3

64) B: Da habe ich jetzt gerade noch so ein bisschen das im Kopf was wir im Vorbereitungsseminar gemacht haben. Da muss ich jetzt kurz überlegen, also wir hatten einmal (...) dieses Geschichten/ obwohl das war keine richtige Geschichte. Der eine hat den ersten Satz aufgeschrieben, wer die Person sein soll in dem Text und knickt das Blatt um, gibt das weiter. Der nächste schreibt dann die zweite Person dazu, der nächste schreibt den Ort und als letztes dann was passiert ist. Und das alles noch relativ kurzgehalten. Das fand ich auf jeden Fall eine coole Idee, ich glaube auch, dass das den Kindern Spaß macht weil da viel Quatsch am Ende bei rauskommt /lacht). Und trotzdem lernen die Kinder anhand dessen auch was in eine Geschichte gehört, also wer wann wo was. Wir hatten noch sowas wie ein Treppengedicht, dass man sehen konnte was der erste geschrieben hat. Da musste der erste ein Wort schreiben, der zweite zwei Wörter dazu, und der nächste drei Wörter und so weiter. Das sind halt so die Methoden, die ich noch im Kopf habe. 00:33:12-8

65) I: Und zum Beispiel Spinner hat ja drei Schritte für das kreative Schreiben beschrieben. Inwiefern könnten dir so wissenschaftliche Konzeptionen bei der Unterrichtsplanung helfen? 00:33:38-5

66) B: Ich denke schon, dass die einen helfen können. Also zum Beispiel der Schritt mit dem Irritieren ist sicherlich eine gute Art und Weise die Kinder überhaupt zum Schreiben zu kriegen, also einen Schreibanlass schaffen quasi. Und ich würde dann immer versuchen (...) dass sie dann viel in Partnerarbeit machen. Also dass sie beim Geschichten ausdenken sich ja gegenseitig ergänzen können, also dass man beim Imaginieren gemeinsam kreativer ist als alleine. 00:34:25-7

67) I: Ok, damit hätten wir ja auch schon Methoden genannt. Dann gehen wir mal auf die Schreibaufgabe. Wir haben ja auch verschiedene Möglichkeiten, um die Schwerpunkte umzusetzen. Was ist denn für dich eine gute schreibdidaktische Aufgabe? 00:34:57-2

68) B: Ja, da bin ich halt wieder bei diesen Punkten, dass sie sowohl den Lerner als auch den Gegenstand gerecht werden muss. Sie muss sowohl ausgewogen sein zwischen Offenheit und der Unterstützung die sie bietet. Also dass man eben nicht nur sagt: Analysieren und Vergleiche, sondern dass man gewisse Anhaltspunkte und Hilfestellungen gibt, es aber auf der anderen Seite auch nicht zu einfach macht. 00:35:31-8

69) I: Also eine klar formulierte Aufgabe, die aber auch nicht zu frei ist beziehungsweise Schreiben auch als Problemlösen? 00:35:44-5

70) B: Ja, genau. 00:35:44-7

71) I: Da sind wir bei wissenschaftlichen Modellen, hast du dazu mal etwas gemacht? 00:35:56-2

72) B: (...) Nicht, dass ich wüsste. Ich habe jetzt halt nur aus der letzten Vorlesung noch was wir das gemacht hatten. Da hatten wir das Thema Aufgabenentwicklung, aber da ging es eher um den Zusammenhang zwischen demand und support, dass man den Schülern auch

Hilfestellungen geben muss. Aber dass Aufgaben nicht zu offen und nicht zu präzise sein müssen. 00:36:29-2

73) I: Ja genau, also das wäre ja so eine Art Überbau. Hast du denn auch eine Idee, wie du dass umsetzen könntest oder dass dir das bei der Umsetzung helfen könnte? 00:36:56-0

74) B: Ja, ich denke schon, dass mir sowas helfen würde, weil ich mich da noch ein bisschen unsicher fühle. Aber letztendlich hängt es ja auch von dem ab, was ich damit erreichen will. Also wenn ich jetzt eine Schreibaufgabe gebe mit der sie einen Text genauer erschließen oder interpretieren sollen, kommt es ja auch auf den Text an. Da ist es ja auch wieder schwierig für einen selber zu lernen: Wie wende ich das was ich da an wissenschaftlichen Texten stehen habe ganz konkret darauf an was ich dahabe? 00:37:29-9

75) I: Ok. Und dann kommen wir ja letztlich zum Textprodukt. Also die Schüler schreiben dann und haben schließlich einen fertigen Text und wir müssen damit umgehen. Kennst du verschiedene Möglichkeiten, wie man versuchen könnte das objektiv zu bewerten und würdest du das überhaupt bewerten? 00:37:55-4

76) B: Ja, genau. Also das ist ja leider immer so ein bisschen der Zwang, den man in der Schule hat. Ich bin jetzt kein Fan davon Noten komplett abzuschaffen, weil ich glaube irgendwo muss man dann auch differenzieren zwischen den Schülern. Aber da bin ich dann wieder bei diesem Text überarbeiten, also dass ich einen Schüler dann trotzdem klar machen kann: dieser Text ist zwar jetzt so wie du ihn abgegeben hast vielleicht fertig, aber wenn du ihn dir nächste Woche anschauen würdest, würdest du ihn vielleicht noch anders schreiben. 00:38:26-7

77) I: Das ist ja gemein. 00:38:28-8

78) B: (lacht) Nein, so meine ich das nicht. Also dass eben nicht gleich das erste Produkt dass sie abgeben bewertet wird, weil der ja überliefernd ist. 00:38:55-4

79) I: Das heißt eigentlich ist ein Text nie abgeschlossen? 00:38:58-7

80) B: Ja. 00:38:58-8

81) I: Kann man das mit aufnehmen in die Bewertung? 00:39:02-5

82) B: Ja, das ist schwierig. (...) Man könnte halt zumindest sagen, man könnte das erste fertige Produkt bewerten, aber dem Schüler dann die Möglichkeit geben den Text noch einmal zu überarbeiten oder nochmal umzusetzen, um die Note zu verbessern. 00:39:26-1

83) I: Das wird von radikalen Schreibprozessdidaktikern ja gefordert. Und wenn man davon weggeht, und dass jetzt von konventionellen Schreibunterricht aus denkt, was gibt es da für Möglichkeiten? 00:39:51-9

84) B: (...) Also für das Texte bewerten oder beurteilen finde ich das total wichtig, dass man sich, wenn der nicht vorliegt, einen Kriterienkatalog macht. Weil das einfach extrem dabei hilft objektiv zu bleiben und zu gucken: Was wurde in dem Text umgesetzt und was nicht? Und nicht nur von dem ausgeht, was man über den Schüler zu wissen glaubt. 00:40:48-8

- 85) I: Es gibt ja tatsächlich in der Wissenschaft auch Kriterienkataloge für verschiedene Textsorten oder übergreifende. Kennst du da einen von? 00:40:57-9
- 86) B: Nein, da kenne ich keinen. 00:41:00-0
- 87) I: Könntest du dir denn vorstellen solche anzuwenden oder würdest du dir eher selbst einen erstellen? 00:41:27-7
- 88) B: Ja, ich könnte mir vorstellen sowas zu verwenden, aber nur um mein eigenes Wissen zu unterfüttern, um dann meinen eigenen zu machen. Der dann in gewissen Punkten darauf basiert, aber für mich ist es halt wichtig, dass der auch auf dem basiert was ich mit den Kindern gemacht habe, was die Kinder mitbringen und was überhaupt die Aufgabe war, also was letztendlich gefordert war. 00:41:50-9
- 89) I: Und zum Stichwort Transparenz, was fällt dir dazu ein? 00:41:54-4
- 90) B: Das ist auf jeden Fall auch wichtig. Also Schüler können ja nur das ableisten was man von ihnen verlangt, wenn sie wissen was man von ihnen verlangt, daher muss man das auch vorher klarmachen. (...) Also ich glaube das gemeinsame mit den Schülern erarbeiten ist super sinnvoll, weil sie dann ja auch selber noch einmal reflektieren: Was gehört alles in einen Text, was nicht? 00:42:34-0
- 91) I: Ok. Dann kommen wir zum Schluss zur universitären Lehre. Wenn du jetzt einmal die Module reflektierst die du in der Uni hattest, hast du eher ein mulmiges Gefühl oder fühlst du dich gut auf das Praktikum vorbereitet, wie ist so dein Eindruck? 00:43:01-3
- 92) B: (...) Also gerade angesichts des Seminar was ich jetzt zuletzt hatte im MM7 fühle ich mich was den wissenschaftlichen Hintergrund angeht schon gut vorbereitet. Also ich könnte glaube ich immer relativ gut beurteilen: Warum macht das Kind jetzt diesen Fehler? Aber was eben das Didaktische angeht, da habe ich noch so wenig Horizont. Also konkreter Umgang mit Unterrichtsmaterialien. Also mit welchen Büchern wird in der Schule gearbeitet? Wie kann ich die reflektieren, wie kann ich die beurteilen? Und wie kann ich das dann besser machen letztendlich? Und da habe ich einfach ein bisschen Schiss davor, dass man dann in der Schule landet und denkt man weiß alles besser und muss sich gegen 30 Kollegen durchsetzen, die das seit 30 Jahren so machen. Das ist jetzt halt auch schon in meiner ersten Klasse, die machen halt dieses Lesen durch Schreiben und ich muss da meine Unterrichtseinheit machen. Und ich frage mich halt wie ich damit umgehen soll. Da sind halt zwei Klassenlehrerinnen, und die muss ich ja daovn überzeugen, dass ich eine andere Richtung einschlagen möchte. 00:44:22-6
- 93) I: Das könntest du ja aus den Hintergrund deines Wissens tatsächlich machen. Also ein Bereich in dem du dich inhaltlich gut aufgestellt fühlst ist das fachwissenschaftliche Wissen gerade im Sprachwissenschaftlichen Bereich? 00:44:36-5
- 94) B: Ja, das kommt auch fast noch mehr davon, dass ich auch im BM1 Tutorin bin und da seit mehreren Jahren drinstecke. Also dass ist einfach dadurch so eingepägt und überlagert auch vielleicht das Didaktische, weil ich das immer auf das Wissenschaftliche beziehe. 00:44:56-4
- 95) I: Und in welchen Bereich würdest du den größten Lernbedarf vermuten? 00:44:59-3

96) B: (...) Ja, das ist letztendlich schon dieser Anfangsunterricht. Als Grundschullehrerin hat man nun mal eben die Verantwortung dafür, dass die Kinder irgendwann mal lesen und schreiben können. Also einmal im Hinblick auf die Differenzierung: Wie kann ich jeden Kind gerecht werden, gerade wenn ich auch noch die Schwierigkeit habe, dass manche Kinder noch gar kein Deutsch sprechen. Ich hatte mir das auch noch überlegt, dass ich Deutsch als Fremdsprache im Master dazu belege, aber letztendlich ist das dann doch mehr Studienzeit bis ich dann im Referendariat bin, und dass überlegt man sich dann ja doch immer zweimal. 00:45:52-7

97) I: Klar. Dann vielen Dank für das Interview.

Nike Interview 2

- 1) I: Wenn du dich an eine besonders gelungene Schulstunde erinnerst im Praktikum zum Thema Schreibunterricht, kannst du die mal beschreiben: Wie war die? Warum war die besonders gelungen? Was hast du daraus mitgenommen? 00:00:14-4
- 2) B: Ich glaube das wäre mein zweiter Unterrichtsbesuch. Und zwar habe ich mit den Kindern eine Einheit zum Reimwörter gemacht. Und bin dann immer darauf eingegangen, dass Reimwörter immer bis auf den Anlaut gleich klingen und auch gleich geschrieben werden. Also war ich so ein bisschen darauf fokussiert, dass wenn sie das eine Reimwort schon haben, so war dann auch meine Differenzierung, dass dann das eine Wort vorgegeben war und sie wussten dann direkt wie sie das andere Wort schreiben sollen. Aber das ist dann wieder im Bereich Orthographie oder sowas. Aber das hat einfach super geklappt. Die Kinder waren total motiviert, sie haben am Anfang Wortkarten bekommen und mussten dann ihren Reimpartner finden und sowas. Und sie sollten dann eben zu den Bildern die Reimwörter aufschreiben und das war super, das hat gut geklappt. Und da konnte man super differenzieren, das war mir wichtig, weil meine Klasse SEHR SEHR SEHR heterogen ist. 00:01:10-0
- 3) I: Und was fandst du daran besonders gut gelungen? 00:01:15-7
- 4) B: Ich glaube auch tatsächlich die Differenzierung. Das wurde mir dann halt danach auch rückgemeldet/ also letztendlich war ja der Schreibanlass schon dann diese Bilder, sie sollten die Bilder erst einmal in Reimwörter sortieren und aufschreiben, und die schnelleren klügeren Kinder haben das natürlich alles so gemacht und bei den etwas Schwächeren habe ich immer ein Wort hinten drauf geschrieben und ein Wort mussten sie dann selber aufschreiben, und das hat echt gut geklappt. Das war für die Schwächeren Kinder eine super Hilfe. 00:01:42-9
- 5) I: Was hast du daraus mitgenommen, wenn du an diese Stunde denkst? 00:01:49-0
- 6) B: (...) Also erstmal, das ist immer mein Punkt, wie wichtig es ist einfach die Kinder zum Schreiben zu motivieren. Das war denke ich mal so der wichtigste Punkt. (...) Ja, und das man halt immer auf die Differenzierung achten muss, gerade beim Schreiben oder später beim Texte verfassen noch viel mehr, da merkt man ja was für Unterschiede die Kinder dann haben. 00:02:25-3
- 7) I: Was macht für dich denn das Schreiben aus, wenn du das mal beschreibst. 00:02:30-9
- 8) B: (...) Ja, also ich finde das halt immer wieder wichtig Schreiben als Prozess wahrzunehmen. Also nicht zu sagen: Du musst jetzt einen Text schreiben und dann ist der fertig und muss perfekt sein. Sondern Schreiben ist halt eine Entwicklung. Also man kann an einen Text den man geschrieben hat sein Leben lang weiterarbeiten. Ja, das ist glaube ich für mich so das, was Schreiben ausmacht oder was ich auch meinen Kindern irgendwie weitergeben will. Und das macht Schreiben auch irgendwie besonders. 00:03:12-4
- 9) I: Dann brauchen wir ja verschiedene Fähigkeiten und Fertigkeiten für das Schreiben. Was war dir denn beim Schreiben lernen deiner Kinder besonders wichtig? 00:03:22-8
- 10) B: Ja gut, das ist dann halt wieder die Besonderheit dadurch, dass ich in der ersten Klasse

war nur wichtig: Richtige Laut-Buchstabenbeziehung, richtige Schreibrichtung, ordentliches Schreiben auch in den Linien und dass man die Buchstaben auch auseinanderhalten kann, weil wir jetzt auch die neue Schriftart eingeführt haben, die Grundschrift. Und da gerade bei so Buchstaben die gleich aussehen, also das große S und das kleine S sind ja genau gleich, und wenn man da nicht genau unterscheidet zwischen den Linien kann man nicht sehen ob das ein großes oder kleines sein soll. Und was wir halt oft hatten: Wir haben ja ganz oft mit dem Satz des Tages gearbeitet quasi, und da sollten die Kinder erst einmal selber einen Satz sagen, den wir aufschreiben sollen, und viele hatten einfach noch gar keinen Satzbegriff. Da waren viele einfach auch total überfordert mit. 00:04:12-8

11) I: Was haben die dann so genannt? 00:04:14-5

12) B: Also wenn dann die Lehrerin gesagt hat: Welchen Satz wollen wir denn aufschreiben? Dann kam sowas wie: dass es regnet. Also das waren nur so Teilsätze, wie die Schüler normalerweise antworten. Und nicht dieses im ganzen Satz denken. Das ist generell glaube ich schwierig vorauszusetzen, dass Kinder einen Satzbegriff haben. 00:04:37-1

13) I: Das heißt wenn du Kompetenzen benennst, was war dir besonders wichtig zu vermitteln? 00:04:46-7

14) B: (...) Das habe ich zwar eigentlich nicht so richtiggemacht, aber ich hätte es halt wichtig gefunden erst einmal mit den Kindern zu besprechen: Was ist eigentlich ein Satz? Ich weiß nicht, vielleicht gehört das auch noch nicht in die erste Klasse, sondern erst in den Grammatikunterricht der zweiten Klasse. Aber gerade wenn man mit so einem Konzept arbeitet wie den Satz des Tages, dann hätte ich das ganz wichtig gefunden. 00:05:13-8

15) I: (...) Und was für Kompetenzen hast du sonst so vermittelt, in welchen Bereichen warst du da unterwegs und was habt ihr gemacht? 00:05:28-2

16) B: Ganz unterschiedliches eigentlich. Ich hatte so eine grobe Einheit, die ich als Detektiveinheit verpackt habe. Weil ich ja immer darauf ausgezielt war, dass die Kinder motiviert sind. Wir hatten dann so einen kleinen Plüschhund, das war unser Detektivhund Einstein. Und das waren halt ganz verschiedene Dinge, das gehörte auch zum Thema Sprechen und Zuhören, dann wurde eine Detektivgeschichte vorgelesen und wenn sie ganz genau zugehört haben konnten sie am Ende das Rätsel lösen. Und da habe ich aber ganz verschiedene Sachen gemacht, also zum Beispiel Zungenbrecher, und solche Schreibaufgaben. Manchmal dann einen Lückentext, wo einzelne Buchstaben fehlten. Dann sollten sie halt durch das Erlesen rausfinden: Welcher Buchstabe fehlt da, welchen soll ich eintragen? Also das ist schwierig glaube ich als Einheit zu sehen, weil das so ein Kuddelmuddel aus vielen Dingen waren. Ich hatte da einfach so viele Ideen, die wollte ich da alle reinpacken und meine Lehrerin hat gesagt: Ja, mach mal (lacht). Und das kam am Ende dabei raus. 00:06:31-1

17) I: Und was für Kompetenzen bezogen auf den Schreibunterricht waren das? 00:06:35-0

18) B: Ja, eher wenig. Also das war halt eigentlich eingebettet in so ein Thema Sprechen und Zuhören. Schreiben war dann so etwas wie Reimwörter oder die fehlenden Buchstaben schreiben. 00:06:46-8

19) I: Ja. Und sonst viel in dem Bereich motorisches Schreiben? 00:06:50-0

- 20) B: Ja, wirklich nur eigentlich. 00:06:51-5
- 21) I: Und was wir dabei so besonders wichtig? 00:06:54-8
- 22) B: Ja, dass die Buchstaben leserlich sind. Was ich eben gerade schon meinte, also dass sie halt diese Größenunterschiede machen wirklich. Und ich bin ja an einer Schule gewesen, die sehr viel Migrationsanteil hatte, wo sehr viele Kinder auch eben Arabisch schreiben und dann natürlich ein ganz andere Schreibrichtung haben. Und das hat man dann ganz oft gemerkt, dass sie eben andersrum ansetzen und dann am Ende mit der Schreibrichtung total durcheinanderkommen. Deshalb war das bei uns immer wichtig, dass sie eben eine richtige Schreibrichtung erlernen. 00:07:24-9
- 23) I: Ok, und dann können wir das Schreiben ja auch in verschiedene Phase einteilen. Wenn deine Schüler was geschrieben haben, kannst du mal beschreiben wie das abgelaufen ist? Gab es zum Beispiel bestimmte Phasen oder wiederkehrende Reihenfolgen, die die gemacht haben? 00:07:40-8
- 24) B: (...) Ja, die haben halt so gut wie nicht selbstständig geschrieben. Also wir hatten dann zum Beispiel immer diese eine Zora-Geschichte, dann wurde immer erst gelesen und danach sollten die Kinder dann sagen: Welchen Satz schreiben wir jetzt gemeinsam auf. Und dann haben wir den zusammen an der Tafel lautiert und entwickelt, und dann haben die Kinder den eigentlich nur abgeschrieben. Also das kann ich jetzt schlecht sagen, dass da wirklich ein Prozess stattgefunden hat. Letztlich war das ja immer nur abschreiben. Dann wurde halt noch einmal korrigiert, und dann war es das. 00:08:13-9
- 25) I: (...) Wenn du an die einzelnen Phasen denkst die wir haben. Du hast jetzt gesagt Überarbeiten wäre dir wichtig gewesen: Fanden denn solche Prozesse statt? 00:08:28-8
- 26) B: (...) Ja also (...) das war dann halt eher so, dass wir gesagt haben: Guck mal, das Wort ist falsch, schreib das nochmal richtig. Das ist natürlich auch eine Form von Überarbeitung, aber jetzt nicht das, was ich jetzt letztendlich mit Texte überarbeiten meine. Also wenn es jetzt um die Bewertung geht, dass dann die Schüler die Freiheit haben Texte zu überarbeiten und sowas. Weil es halt immer nur um das korrekte Schreiben ging eigentlich. 00:09:03-0
- 27) I: Und dann im Bereich des Satz des Tages, wenn das noch kein ganzer Satz war, hat man dann gemeinsam daran gearbeitet, oder wie lief das ab? 00:09:11-7
- 28) B: Nein, ich fürchte nicht. Also meistens hat das ja meine Mentorin gemacht, und die hat dann einfach selber den Satz daraus erstellt. Also es gab dann selten die Anregung: Sag das mal in einen ganzen Satz. Das hatte sie auch irgendwann mal mit mir besprochen, dass sie das gerne einführen möchte, auch generell im Frage-Antwort-Spiel mit den Lehrern, dass Schüler lernen im ganzen Satz zu antworten, aber wirklich gemacht haben wir das nicht. Das wurde dann immer vorgegeben. 00:09:35-8
- 29) I: Das heißt so etwas wie Planen ist eigentlich hinfällig, weil die keinen richtigen Text geschrieben haben. Und Überarbeiten und Formulieren war dann wahrscheinlich auch nicht so richtig vorhanden. Kannst du denn etwas aus der dritten Klasse, in der du hospitiert hast, sagen? 00:09:52-8

- 30) B: Ja, da habe ich halt leider wenig mitbekommen. Also da gab es einmal etwas zum Thema Plakate machen. Wo sie dann aus Texten die wichtigsten Informationen rausschreiben und die neu aufschreiben mussten, in Stichpunkten. 00:10:08-9
- 31) I: Wenn du mal an die Bildergeschichte denkst, die du mir in den Protokollbögen aufgeschrieben hast? 00:10:13-8
- 32) B: Ja, da habe ich leider auch nur diese eine Stunde mitbekommen. Also das Text planen fand eigentlich im Plenum statt. Also die Bilder waren vorne angegeben und dann wurde gemeinsam besprochen: Was passiert da? Und dass die Kinder eben auch die Lücken zwischen den Bildern füllen müssen. Und dann konnte ich das auch nicht ganz so gut beurteilen inwiefern die Kinder ihren Text geplant haben, die meisten haben dann einfach los geschrieben und es war dann am Ende der Stunde auch nicht mehr richtig Zeit. Also klar, wir haben die Texte noch besprochen, aber Überarbeiten haben wir dann nicht mehr richtig gemacht in der Stunde. 00:10:56-3
- 33) I: Haben die Schüler ihren Text vorgelesen, und wie wurde das dann beurteilt? 00:11:03-5
- 34) B: Also da gab es auf jeden Fall vorher diese Kriterien, dass man ganz genau beschreiben soll. Das waren halt die Kriterien, die die Kinder kannten: Ganz genau schreiben, auch die Lücken zwischen den Bildern füllen, Einleitung, Hauptteil und Schluss und sowas. Und das waren jetzt die Sachen, worauf die Kinder geachtet haben: Also wenn jemand vorgelesen hat wurde geprüft: Hat er das gemacht, hat er das gemacht? Und dann auch generell: Verschiedene Satzanfänge und nicht immer mit und dann verknüpfen. Da hatten die dann so Schreibhandwerker. 00:11:45-3
- 35) I: Ok, und das wurde dann mündlich besprochen, also eine Überarbeitung fand schon irgendwie statt? 00:11:51-2
- 36) B: Ja, gut. Also eine Besprechung hatten wir. Es kann auch gut sein, dass die dann in der Stunde danach noch einmal überarbeitet haben, aber das habe ich dann nicht mitbekommen. 00:11:57-2
- 37) I: Und Planungsphase fand auch nicht wirklich statt? 00:12:00-3
- 38) B: Also wie gesagt, eher im Plenum. Also die meisten Kinder haben dann, als sie alleine gearbeitet haben, nicht mehr wirklich Gedanken gemacht, sondern einfach los geschrieben. 00:12:08-8
- 39) I: Ok. Glaubst du, dass es Sinn macht so ein Schreibprozessmodell zu berücksichtigen und zu schauen, wie die einzelnen Phasen miteinander interagieren? 00:12:23-1
- 40) B: (...) Ja, das ist natürlich jetzt ein bisschen vorgegeben. Jetzt habe ich mich damit beschäftigt, ich glaube schon, dass ich mir das jetzt noch einmal angucken würde. Und ich finde das grundsätzlich auch sinnvoll, sowas transparent zu machen. Also dass man sich eben selbst vorher klarmacht, wie ich schon gesagt habe, dass die Kinder eben Schreiben als Prozess wahrnehmen, dass sie halt auch wissen: Ich fange nicht an einfach drauf los zu schreiben, sondern ich fange erstmal an zu planen, also ein gedankliches Konstrukt zu machen, über den Text den ich schreiben will. Von daher glaube ich schon, dass ich das mit einbringen würde. 00:13:09-4

- 41) I: Dann hast du gesagt deine Klasse war sehr heterogen. Wenn du jetzt an deine Schüler denkst aus der Klasse: Wie konntest du ihre unterschiedlichen Vorkenntnisse berücksichtigen? 00:13:25-2
- 42) B: Ja, also ganz schwierig. Der Migrationsanteil war bei uns über 70 Prozent. Wir hatten 16 Schüler, und davon waren eigentlich nur 2, die muttersprachlich deutsch waren. Und damit hatten wir schon einmal dieses Sprachdefizit. Und das ist ja schon etwas, wo man ansetzen muss. Also wir hatten ganz viele in der Sprachförderung gehabt und die kann man natürlich auch einfach freischreiben lassen, aber da kommt ja nichts Leserliches bei raus, weil die ganz anders lautieren. Es gab eigentlich nur ein Schüler, der auch vom Leseverhalten her schon so gut war, dass er auch Bücher schon selbst gelesen hat. Und bei den hat man vom Schreiben her auch schon ganz andere Ansätze gemerkt. Also der wusste einfach schon bei vielen Wörtern, wie man sie schreibt. Der war halt auch viel kreativer, also gas viele waren schon damit überfordert, wenn es hieß: Schreib mal einen Satz auf. Dann wussten die schon gar nicht, was sie schreiben sollen. Und bei ihm war das eigentlich nie ein Problem. Aber meine Differenzierung zielte meistens darauf ab: Wie bekomme ich die Kinder eigentlich mit ins Boot, die eigentlich noch total die Schwierigkeiten mit der deutschen Sprache haben? Und da gab es halt einige, also ein Kind ist auch in der Zeit erst aus Syrien gekommen und sprach kein Wort Deutsch. Also das waren so die größeren Hürden. 00:14:38-4
- 43) I: Kannst du Beispiele dafür nennen, wie du das angegangen bist? 00:14:42-8
- 44) B: (...) Also da macht die Schule zum Glück auch viel, also es gibt halt richtig Sprachförderunterricht der extern angeboten wird. Und das natürlich am Anfang dann auch ganz wichtig und gut. Aber da geht es dann ja wirklich erst einmal um das Vokabeln lernen, das haben wir dann einfach mit Bildern gemacht. Und jetzt zum Beispiel in meiner Einheit, wenn sie da etwas umsetzen sollten, wenn die anderen Kinder geschrieben haben, da haben dann die Kinder das eher durch Malen gemacht. Also dass sie dann die Farbe mit Pfeil zu dem was sie anmalen sollten zum Beispiel, damit das wirklich ganz einfach zu verstehen war. Aber auf die Schreibkompetenz konnte ich das nicht wirklich umsetzen, glaube ich. 00:15:40-3
- 45) I: Wie war das zum Beispiel mit der und-dann Struktur in der dritten Klasse, was wurde da gemacht? 00:15:48-2
- 46) B: Also wie gesagt, es gab da diese Schreibhandwerker. Und es gab da zum Beispiel Herr Undaklau, der hat den Kindern immer die und-dann geklaut. Um daran erinnert zu werden, dass sie nicht immer mit Und dann zu schreiben. Oder es gab Herr Mausbau, der hat die Struktur von Einleitung, Hauptteil und Schluss klar zu machen. Also das der Hauptteil der größte Teil ist und der Schwanz der Maus ist dann nur noch der Schluss. Also solche Sachen wurden da zum Beispiel gemacht. 00:16:22-6
- 47) I: Ja, ok. Dann haben wir mit den Schreiben von Texten ja auch eine besondere Form der Kommunikation. Inwiefern ist denn für dich das Schreiben eines Textes etwas anderes als das Führen eins Gesprächs? 00:16:37-6
- 48) B: Ja, das kommt immer darauf an welche mediale und konzeptuelle Entscheidung dahintersteht. Also wenn ich jetzt per Whatsapp mit meiner besten Freundin schreibe ist das nicht wirklich anders als ein Gespräch, während eine E-Mail an einen Professor schon etwas Anderes ist. Oder ein Brief. Dann ist halt eben genau diese Dimension: Also ich

kann planen, was ich sage, und ich reagiere nicht immer sofort auf das, was mein Gegenüber gesagt hat, sondern ich kann mir Zeit nehmen. Von daher ist so eine räumliche und zeitliche Grenze. 00:17:15-3

49) I: Inwiefern hat das für die Schüler eine andere Anforderung gestellt? 00:17:20-0

50) B: (...) Also für meine erste Klasse gar nicht. 00:17:27-0

51) I: Wenn sie jetzt zum Beispiel auf den Satz des Tages eingehen sollten? 00:17:32-8

52) B: Ja gut ok, das stimmt. Sie sollten sich natürlich schon überlegen (...) also wenn sie sowas antworten wie: wenn es regnet, dann haben sie sowas wie die konzeptuelle Schriftlichkeit noch gar nicht richtig verstanden oder verinnerlicht. Und das wird denen ja bewusst. (...) Also da spielt ja so etwas mit rein, wie: Was ist ein Satz? Aber wie gesagt, darauf wurde nie so richtig aufmerksam gemacht. Das, was sie gesagt haben wurde übernommen, und daraus wurde dann von der Lehrerin der Satz gemacht. 00:18:16-9

53) I: Sind denn sonst noch andere Sachen aufgetreten, bei denen du sagen würdest: Da ist klargeworden, was den Textbegriff ausmacht? Oder dass wir in der Schule anders reden als zuhause? 00:18:34-7

54) B: Ja, kann ich jetzt aus dem Praktikum schwieriger sagen. Also ich habe jetzt in meinem ASP eine Einheit zum Thema Briefe gemacht. Und da war das auf jeden Fall ein Thema, das ein Brief immer beinhaltet, dass man sich vorher überlegt was man schreibt. Und dass der Gegenüber nicht direkt reagieren kann und sowas. Aber aus diesem Praktikum wüsste ich jetzt nicht, was man da zu machen konnte. 00:18:59-0

55) I: Ok, ich hätte sonst bei Erstklässlern auch vermutet, dass es schwierig ist sich zu siezen oder wie es da ist. Also eine bestimmte Form von Kommunikation. 00:19:17-3

56) B: Ja, also es wurde sich beim Nachnamen genannt, aber geduzt. Ich glaube viele Kinder wussten mit den Begriffen Vor- und Nachnamen gar nichts anzufangen. Wenn sie rausgehört haben wie man mit Vornamen heißt, dann waren sie irgendwann verwirrt und haben dann so etwas gesagt wie Frau XXX. Und das fanden sie dann witzig. Also da waren viele noch nicht so weit, dass sie das dann verstanden haben, dass es da Unterschiede gibt. 00:19:44-9

57) I: Ok. Wäre dir das wichtig gewesen das zu thematisieren? Du hast zum Beispiel gesagt, so etwas wie einen Satz hättest du ihnen schon gerne präsentiert. 00:20:08-0

58) B: Ja, also wie gesagt. Ich hätte das schon wichtig gefunden, aber ich weiß nicht ob ich die Kinder überfordert hätte. Aber wahrscheinlich gehört das wirklich in die zweite Klasse. Denn man kann so einen Satzbegriff ja nicht so wirklich bilden, wenn man nicht unterscheiden kann zwischen Substantiven und Verben. Also ohne dass man jetzt diese Begriffe braucht, aber man muss zumindest lernen: In jeden Satz gehört ein Tu-Wort und ein Hauptwort und sowas. Von daher kann ich das gar nicht so richtig einschätzen können ob das richtig gewesen wäre das mit den Kindern schon zu machen oder nicht. Ich glaube es hätte schon einigen was gebracht, aber bei vielen war die oberste Priorität überhaupt erst einmal der deutschen Sprache mächtig zu werden und nicht schon einen Satzbegriff zu haben, also man muss da kleiner anfangen bei den meisten Kindern. 00:20:56-8

- 59) I: Gut, ok. Dann haben wir ja verschiedene Funktionen von Texten. Hast du verschiedene Anlässe genutzt, um Texte zu schreiben oder kannst du was aus der Perspektive der dritten Klasse nennen? Was für Anlässe hast du da herangezogen, du hast ja gesagt Motivation war dir zum Beispiel sehr wichtig. 00:21:22-5
- 60) B: Ja, genau. (...) Ja also in der dritten Klasse war es einmal die Bildergeschichte und einmal die Personenbeschreibung. Von der Personenbeschreibung habe ich halt nicht viel mitbekommen. (...) Also es gab halt wie gesagt immer diese eine Geschichte, die wöchentlich immer weiterging. Das war die Zora-Geschichte, die wurde donnerstags immer gelesen. Danach sollten die halt selber einen Satz dazu aufschreiben, was in der Geschichte vorkam. Also entweder war das der Schreibanlass oder der Satz des Tages in Bezug auf: Was war am Wochenende? Dass sie dann da etwas erzählen sollten. Ich glaube das war es schon. 00:22:23-5
- 61) I: Ok. Und das waren so die Anlässe, was für Funktionen wären das in dem Fall gewesen oder sollten bestimmte Funktionen thematisiert werden? 00:22:41-5
- 62) B: Ja, das ist schwierig. (...) Also letztendlich war die Funktion erst einmal, dass sie überhaupt schreiben (lacht). Aber klar könnte man natürlich sagen, wenn es um die Geschichte jetzt von dieser Zora ging, sollte das schon auch einen erzählenden Charakter haben. Also die hatten dann auch so ein eigenes Buch, wo dann auch zu jeder Geschichte ein eigenes Bild war, und dazu sollten sie dann etwas aufschreiben und danach das Bild anmalen. So dass man am Ende, wenn man sich die Sätze des Kindes durchliest eine Zusammenfassung der Geschichte hat theoretisch. Das hat ja auf jeden Fall einen erzählenden Charakter. 00:23:33-5
- 63) I: Und wie war das mit dem Wochenende zum Beispiel? 00:23:36-9
- 64) B: Ja gut, das könnte man dann unter informieren fassen. Aber das war halt meistens irgendwie sowas wie: Am Wochenende hat die Sonne geschienen oder sowas. 00:23:43-5
- 65) I: Wie lief das denn ab, wie wurde das gemacht? 00:23:46-8
- 66) B: Ja, also die Kinder kannten das Prinzip vom Satz des Tages ja schon bevor ich da ankam, und dann wurde immer nur gesagt: Wir machen jetzt den Satz des Tages, was wollen wir denn aufschreiben? Und da konnten die Kinder ja erst einmal alles Mögliche äußern. Und dann kamen halt so Sachen wie: Draußen scheint die Sonne, morgen gibt es hitzefrei (lacht). Sowas. 00:24:06-2
- 67) I: Ok, gut. Aber das heißt wir haben durch die Zora-Geschichte ja schon so etwas wie einen erzählenden Text. 00:24:11-6
- 68) B: Ja, etwas Erzählendes, auf jeden Fall. Also es wurde am Ende halt nicht mehr damit gearbeitet, sondern es war wirklich nur immer Satz für Satz. Die Geschichte wurde ja nicht auch noch für den Satz des Tages oder so genutzt. 00:24:23-6
- 69) I: Ok. Dann haben wir auch verschiedene Textsorten und Textmuster. Kannst du mir da mal verschiedene Möglichkeiten aufzählen und für welche Zwecke du sie benutzt hast? 00:24:40-5
- 70) B: Ja. Also wir hatten ja gerade schon gesagt, wenn dann war bei uns die Erzählung

überhaupt Thema. (...) Also das wäre ja jetzt das Textmuster. Und dann habe ich die Beschreibung als Personenbeschreibung in der dritten Klasse gesehen. Und dort war auch die Bildergeschichte als Textsorte. Aber zu Erörterung oder Bericht kann ich nun gar nichts sagen, da habe ich gar keine Erfahrung mit. 00:25:20-3

71) I: Und kannst du was zu den einzelnen Textsorten und Textmustern erzählen, also wie das gemacht wurde und für welche Zwecke das benutzt wurde? 00:25:32-5

72) B: (...) Also für welche Zwecke weiß ich jetzt so gar nicht. Ja, das ist halt immer doof, weil ich nur einzelne Stunden gesehen habe. Ich weiß jetzt zum Beispiel nicht, was sie halt vor meinem Unterrichtsbesuch zu den Bildern schon gemacht haben. 00:25:53-2

73) I: Dann gehen wir mal von der Zora-Geschichte aus. 00:25:57-6

74) B: Ja. (...) Da war es halt einfach nur, das wussten die Kinder genau, Donnerstag ist Zora-Tag, dann wurde die neue Geschichte gelesen und darüber gesprochen: Was kam darin vor und welchen Satz schreiben wir auf? Das war eigentlich immer der Ablauf. 00:26:15-4

75) I: Und für welchen Zweck wurde die Zora-Geschichte benutzt, wofür hat man die eingeführt? 00:26:19-7

76) B: Ich würde schon sagen, dass die für die Kinder ein Schreibanlass sein sollte. Also dass sie sich da mit der Zora identifizieren und sagen: Dazu möchte ich jetzt etwas aufschreiben. Also auch zur Identifikationsstiftung und Motivation. (...) Wir arbeiten ja auch mit dem Prinzip Lesen durch Schreiben. Da wurde der Fokus sowieso mehr auf das Schreiben gesetzt. Also die hatten zum Beispiel nie wirkliche Lesezeiten gehabt und konnten bis auf einen auch gar nicht so richtig lesen. Und dazu gehörte halt diese Zora-Geschichte, dass immer diese Schreibanlässe genutzt werden quasi. In anderen Klassen wurde auch schon mehr freigeschrieben, aber da wurde dann weniger auf das Richtig schreiben geachtet. Da hat man dann den Kindern eher die Freiheit gelassen, die Motivation am Schreiben überhaupt zu gewinnen. 00:27:26-9

77) I: Dann können wir auch verschiedene Schwerpunkte setzen, du hast ja gerade einen genannt. Kannst du mal diesen Schwerpunkt ein bisschen erklären, worum ging es da und warum wurde das gemacht? 00:27:43-5

78) B: Ja, warum weiß ich selber nicht so genau, das wurde vorher auf der Deutschkonferenz so beschlossen. Und ich weiß auch, dass meine Mentorin damit selber nicht so zufrieden war. Das beinhaltet ja letztendlich, dass man erhofft, dass die Schüler von alleine lesen lernen. Also man bringt ihnen eigentlich nur die Buchstaben bei, und dann bringt man ihnen das Lautieren bei, und dann können sie die Wörter schreiben. Und dann wird halt vermutet: Wenn du ein Wort schreiben kannst, kannst du es auch lesen. Und da habe ich halt ganz oft die Erfahrung gemacht: So ist es nicht. Also gerade die schwächeren Kinder haben dann noch überhaupt keinen Satzbegriff, wie gesagt. Und wenn man denen dann sagt: Da fehlt ein Wort, guck nochmal an die Tafel. Dann ist denen ganz egal wo die das hinschreiben, also dann haben die das zum Beispiel ganz oft an den Anfang oder am Ende des Satzes gepackt. Und wenn du dann gesagt hast: Jetzt lies mal vor, dann waren die vollkommen überfordert. Ich bin auch wirklich kein Fan von der Methode und würde halt sagen gerade wenn man darauf abzielt später Texte schreiben zu wollen, dann ist das halt nicht besonders hilfreich. 00:28:52-0

- 79) I: Magst du mal erklären wie ihr das umgesetzt habt? Ich verstehe noch nicht so ganz, wie das über die ganze Woche aufgebaut war. 00:29:03-2
- 80) B: Ja, man kann das quasi so aufteilen: Wir hatten immer zwei Stunden wo einfach nur Buchstaben dran waren, und zwei Stunden wo entweder Satz des Tages oder Zora dran war, und dann wurde halt einfach die Geschichte gelesen und der Satz dazu aufgeschrieben und das Bild angemalt. das war die Zora-Stunde. Und wie gesagt, Satz des Tages war einfach nur: Was wollen wir aufschreiben? Dann wurde der Satz angeschrieben und die Kinder haben ihn abgeschrieben. Da wurde dann auch nicht weiter drüber geredet oder so, es ging einfach nur um das motorische Schreiben oder das gemeinsame Lautieren und dann wollte man halt gerne davon ausgehen, dass die Kinder von alleine lesen lernen. Und dann war die Stunde vorbei (lacht). Naja, manchmal hieß es dann noch, dass die Schnelleren eigene Wörter dazu notieren sollen. Aber das hatte auch nichts damit zu tun, die meisten Kinder haben sich dann immer die gleichen Wörter ausgesucht und immer wieder Ast geschrieben, weil sie wussten wie man das schreibt. Ja, also das hat wirklich eine ganze Stunde in Angriff genommen, und dann war es das. 00:30:27-0
- 81) I: Gut. Also zweimal Buchstaben, dann kam der Zora-Tag und dann der Satz des Tages. Und alle Stunden waren dann zusammen das Konzept Lesen durch Schreiben. Würdest du sagen das hast gut geklappt? 00:30:53-7
- 82) B: Nein, definitiv nicht. Also es ist gerade für die schwächeren Schüler einfach eine extreme Herausforderung gewesen. Wir hatten so oft die Situation, wo die Schüler wirklich angefangen haben zu heulen, weil sie nicht wussten was sie schreiben sollen. Weil sie sich damit schon überfordert gefühlt haben einen eigenen Satz aufzuschreiben. Und das andere, halt den Satz des Tages von der Tafel abschreiben, das bringt vielleicht was für das motorische Schreiben, aber mehr auch nicht. Und selbst da war es wie gesagt schon schwierig, weil die manchmal gar nicht verorten konnten welches Wort wo hingehört. Und für die Kinder die hinten saßen war es schon viel schwieriger das alles zu erkennen. Also ich finde das Prinzip überhaupt nicht sinnvoll. 00:31:35-1
- 83) I: Ok. Dann haben wir ja verschiedene Möglichkeiten die Sachen umzusetzen, zum Beispiel über verschiedene Methoden oder Ähnliches. Wie hat denn für dich eine gute schreibdidaktische Aufgabe auszusehen? 00:31:52-4
- 84) B: (...) Also wie gesagt, was mir immer wichtig war, war die Schreibmotivation. Also der Schreib Anlass sollte immer motivierend sein, dass die Kinder Lust haben zu schreiben. Und dann denke ich auch, dass so etwas wie eine Schreibkonferenz immer sinnvoll ist, weil das eben gerade den schwächeren Kindern helfen kann, die vielleicht auch gar nicht so kreativ sind und gar nicht wissen was sie schreiben sollen. So dass sich die Kinder untereinander austauschen und Rückmeldung geben können und gemeinsam Texte planen können, so ungefähr. Also das würde für mich einen guten Schreibauftrag ausmachen. 00:32:37-6
- 85) I: Und konntest du das verwirklichen, durch die Sachen die ihr gemacht habt? 00:32:48-7
- 86) B: Nein, also bei mir in der ersten Klasse ging das gar nicht. Ich glaube aber in der dritten Klasse, also zu der Bildergeschichte, da hätte man das auf jeden Fall machen können. Also da kann man dann ja eben auch gucken: Wie teile ich die Kinder auf, damit das am Ende auch sinnvoll ist? Also lernen dann die Schwächeren von den Stärkeren, oder packe

ich nur die Guten in eine Gruppe damit etwas besonders tolles rauskommt. Da hat man ja verschiedene Möglichkeiten. Also ich glaube da hätte man das auf jeden Fall ganz gut machen können, auch von der Klasse her. Die hätten das ganz gut hinbekommen und daran auch Spaß gehabt. 00:33:21-2

87) I: Und dann haben wir am Ende ja ein Ergebnis, also ein Schreibprodukt. Wie könntest du das denn bewerten? 00:33:46-3

88) B: Also ich habe nichts bewertet. (...) Also da ging es jetzt im Hinblick auf die Zeugnisse auch nur um das richtige Lautieren und Schreiben. Aber was einem halt aufgefallen ist, was ich gerade schon sagte, manche Kinder schreiben dann eben immer die gleichen Wörter, weil sie halt wissen wie man die schreibt. Und das zeigt ja auch, dass sie unsicher sind. Und bei einigen konnte man schon merken, also zum Beispiel jetzt bei demjenigen der ja selber liest, dass der auch wirklich kreative Sätze geschrieben hat. Einfach weil er auch einen ganz anderen Wortschatz zur Verfügung hatte. Der hat wirklich schöne Sätze von sich ausgeschrieben. Aber ansonsten. 00:34:32-7

89) I: Hast du das wertgeschätzt oder wurde das irgendwie aufgegriffen? 00:34:36-9

90) B: (...) Ich glaube von der Lehrerin eher selten. Von mir bei ihm schon, ich hatte sowieso einen ziemlich besonderen Draht zu ihm, weil er kam aus ganz schwierigen Verhältnissen und war halt immer sehr anhänglich. Und bei den Kindern darf man das ja nicht so, und dann darf man das beiden Praktikanten (lacht). Also gerade weil ich ihn dann auch viel gestärkt habe kam der immer bei mir an und das habe ich auch immer wieder versucht ihm klar zu machen wie toll er das macht, damit er wenigstens in der Schule eine gute Zeit hat, sage ich jetzt mal. Aber das war wirklich nur zwischen mir und ihm und nichts, was in der Klasse oder durch die Lehrerin gestärkt wurde. 00:35:17-1

91) I: Du hast aber selbst zur Textbeurteilung ja noch eine Menge ergänzt. Kannst du da nochmal ein bisschen was zu erzählen? 00:35:24-8

92) B: Ja. Also wenn ich mir vorstelle wie man mit der dritten Klasse sowas wie Bildergeschichten macht, und das wurde dann ja auch gemacht, dass man die Kriterien vorher festlegt. Also was ist uns wichtig, worauf wollen wir achten? Dass die Schüler das wirklich verinnerlichen und das vor einem Aufsatz oder vor einer Klausur dann auch wissen: Diese Kriterien sind wichtig und die auch wirklich alle kennen und transparent sind. Und dass die dann auch für die Bewertung zählen. Und was mir auch wichtig ist, ist dieser Faktor der Selbstkorrektur, dass sie dann die Möglichkeit haben, wenn so ein Text von einer Lehrerin schon korrigiert wurde oder in Form von kleinen Konferenzen, dass nicht eben immer das erste Produkt bewertet wird, sondern man den Schreibprozess auch wertschätzt und dann am Ende eine selbstkorrigierte Version bewertet. 00:36:22-1

93) I: Ok. Und wenn du jetzt rückblickend überlegst, wie du dich die Uni auf das Praktikum vorbereitet hat, hat das insgesamt gut geklappt? Wie war das mit den Modulen, die davor waren? 00:36:40-4

94) B: Also ich finde in Deutsch geht es tatsächlich noch, da habe ich schon das Gefühl, dass mich vieles vorbereitet hat, eher jetzt was das rein Sprachwissenschaftliche angeht. Direkt davor hatte ich ja das Mastermodul, in dem Sprach und Literaturdidaktik in eins gepackt waren. Das sehe ich zwar immer noch als hilfreich an, auch wenn ich jetzt im Praktikum davon nicht viel umsetzen konnte. Und ich würde mir halt immer noch wünschen, dass es

viel mehr und stärker aufgeteilt wird. Also ich finde es halt schon schwachsinnig, dass uns Sprach und Literaturdidaktik in ein Modul gepackt wird und dann muss man das können. Man hat zwar sowieso im Studium das Gefühl, man lernt zwar viel wissenschaftliches, aber der didaktische Teil fehlt. Also mir ist schon klar, dass der wissenschaftliche Teil WICHTIG ist, aber es kann nicht sein, dass der ganze didaktische Teil dafür wegfällt. Und ich glaube schon, dass es noch vieles gibt, was ich in dem Bereich lernen könnte und es ist schade, dass das durch die Uni nicht mehr passiert. 00:37:53-5

95) I: Gab es denn Situationen, auf die du überhaupt nicht vorbereitet warst? 00:38:04-9

96) B: (...) Also vielleicht schon diese Möglichkeiten der Differenzierung: Wie gehe ich mit Kindern um, die wirklich noch gar kein Sprachvermögen haben? Da kann ich jetzt nicht sagen, dass mich die Uni darauf vorbereitet hat. Ich habe allerdings auch nie ein Modul im DAF oder DAZ Bereich gemacht, das hätte ich ja schon von mir aus machen können. Aber ich habe mich dann nicht völlig hilflos gefühlt, weil ich vom Kollegium total aufgefangen wurde, und dann wurden mir ganz viele Materialien zur Verfügung gestellt. Und es wurde mir gesagt: Ja, du kannst das freiwillig gerne übernehmen, aber das musst du nicht. Da findet man sich dann doch relativ schnell ein. 00:38:47-8

97) I: Aber du würdest schon sagen, dass Uni und Schule zwei verschiedene Bereiche sind? 00:38:52-5

98) B: JA. Also in ganz vielen Dingen ja. Und dass einem auch noch einmal bewusstgeworden ist, auch das, was man vorher eben im Didaktikmodul hatte ist vieles sehr sinnvoll und man versteht es auch warum neue Ansätze besser sind als alte, aber wenn man in der Schule ankommt merkt man eben doch, man muss auch realistisch bleiben. Klar ist es sinnvoll den Schülern irgendwann einzutrichern: Nicht alles was man sehen und anfassen kann wird großgeschrieben, sondern der Kern einer Nominalgruppe. Nur so kann man halt in der ersten Klasse nicht anfangen, das muss einem auch bewusst sein (lacht). 00:39:25-5

99) I: Und wenn du rückblickend das Praktikum evaluierst, wie fandst du das? 00:39:29-0

100) B: Sehr gut auf jeden Fall. Also ich habe mich in meiner Schule total wohl gefühlt und wurde vom Kollegium auch super aufgenommen von Anfang an, nicht irgendwie jetzt als blöde kleine Praktikantin wahrgenommen, sondern ich durfte alles machen, mir wurden ganz viele Freiheiten gegeben und trotzdem wurde ich gut unterstützt. Also immer, wenn ich Hilfe gebraucht habe, habe ich auch viel Hilfe bekommen. Und habe mich auch in der Klasse total wohl gefühlt. Für mich war einfach wichtig, dass ich diese Freiheiten habe. Ich konnte mich selber ganz viel ausprobieren und habe dann auch selber gemerkt: Was klappt gut, was nicht so gut? Doch, das war echt rundum schön. Mir wurde sogar angeboten, wenn ich mein Referendariat machen will würde man sich auch für mich dort einsetzen. Und das ist natürlich für einen selber auch ein Riesenkompiment, das heißt ja auch, dass man gute Arbeit geleistet hat. 00:40:15-7

101) I: Ja cool. Dann danke für das Interview.

Ines Interview 1

- 1) I: Wenn du jetzt an den Schreibunterricht denkst, den du selbst als Schülerin erlebt hattest. Erinnerst du dich da an eine typische Schulstunde zum Schreibunterricht? Wenn ja, wie war die und was hat dir daran gut gefallen und was eher nicht? 00:00:25-5
- 2) B: So selber schreiben, das weiß ich gar nicht mehr so. Also ich weiß, dass wir in der Grundschule erst einmal ganz viel abgeschrieben haben. (...) Oft war das so, wenn das längere Texte waren, dass die Lehrerin das dann an die Tafel geschrieben hat und wir das Alles abgeschrieben haben. Und später (...) ja dann diese klassischen Klausuren in der Oberstufe. Einfach zu einem Werk, dass man vorher gelesen hat eine Inhaltsangabe schreiben und eine Erörterung, die dann folgte. Also dieser klassische Dreischritt. 00:01:13-9
- 3) I: Das wäre jetzt auf eine Klausur bezogen, gab es denn noch einen Unterricht in dem man Texte geschrieben hat? 00:01:22-9
- 4) B: (...) Bestimmt, aber ich weiß gerade nicht mehr genau so wie der aussah. 00:01:31-7
- 5) I: Also erinnerst du dich vor allem an das Abschreiben. Wie hat dir das gefallen? 00:01:47-7
- 6) B: (...) Naja das war schon ja sehr vorgegeben. Also wir sollten dadurch die Strukturen des Textes erkennen, aber es hat mich nicht immer interessiert worum es in den Texten geht. Deshalb ist mir das glaube ich auch noch so präsent, weil ich oft dachte: Das ist jetzt nicht so mein Thema über das wir sprechen. Das wäre vielleicht der Vorteil, wenn man häufiger selber schreiben lässt, um dann die Eigeninteressen der Schüler mit reinzubringen. 00:02:24-8
- 7) I: Und wenn wir davon ausgehen, was wäre dann für dich ein guter Schreibunterricht? 00:02:29-8
- 8) B: Dass den Schülern auf jeden Fall klar ist mit welchem Ziel man das macht. Und das man AUF JEDEN FALL am Ende die Texte würdigt, also dass man entweder in Partnerarbeit vorlesen lässt, so dass jeder drankommt oder auch dass einige in der Klasse vorlesen und darüber gesprochen wird. Und dass vorher so gut es eben geht die Interessen der Kinder in den Texten berücksichtigt werden. Sei es, dass es über irgendwelche Gegenstände und Begriffe die mit eingebaut werden müssen, dann können die ja immer noch ihre Interessen Drumherum bauen, aber so ein ganz strikt vorgegebenes Thema finde ich immer schwierig. Weil manche dann vielleicht gelangweilt sind und denken: Das interessiert mich nicht, da schreibe ich jetzt eben nur meinen Part auf und dann egal. 00:03:29-5
- 9) I: Das heißt Schreibmotivation ist auch ein großes Thema. Dieses Abschreiben wäre ja sehr vorgegeben, was ist mit einem freieren Schreiben? 00:03:46-9
- 10) B: Ja, das auf jeden Fall auch. Weil das ja auch sehr frei ist, und vielleicht weg vom Deutschbuch ist, wo man sagt: Ihr schreibt über das und das. Sondern dass man vielleicht auch andere Formen akzeptiert, wie geschrieben worden ist. Wenn die dann auf einmal aus einem Sachtext ein Gedicht machen oder wie auch immer, dass man das akzeptiert. Und damit auch vielleicht die Freude am Schreiben weckt, weil man sagt: Ok, es gibt jetzt

nicht diese strikten Regeln. Klar müssen sie lernen, dass man die ab und an einhalten muss, ganz klar, aber dass auch immer wieder das Schreiben an sich im Vordergrund steht, in welcher Form auch immer. 00:04:46-0

- 11) I: Ok. Und für das Schreiben von Texten brauchen wir ja verschiedene Fähigkeiten und Fertigkeiten. Was wäre dir denn beim Schreiben lernen deiner Schüler besonders wichtig? 00:05:00-3
- 12) B: (...) Ich finde schon, dass ist dem ein bisschen entgegengesetzt was ich gerade eben gesagt habe, aber auf jeden Fall beim Schreiben lernen die Rechtschreibung. Auch wenn das teilweise nicht mehr so streng gehandhabt wird, finde ich das ganz wichtig, weil man später eine korrekte Orthographie braucht. (...) Gleichzeitig aber auch wie schon gesagt diese Schreibmotivation, dass sie nicht sagen: Ohje, ich muss schon wieder schreiben. Das ist natürlich ein bisschen entgegengesetzt, wenn man immer wieder den Daumen draufhält und sagt: So, du hast das falsch geschrieben. Da muss man ein Mittelmaß finden, am Anfang lässt man sie ja eh schreiben aber ich glaube ab der zweiten Klasse fängt man dann ja auch an zu verbessern. 00:06:14-3
- 13) I: Und welche einzelnen Kompetenzen wäre dir dann besonders wichtig? 00:06:26-5
- 14) B: (...) Ja, weiß ich gerade auch nicht. Also Rechtschreibung würde ich erst einmal sagen. (...) Also ich finde den Adressatenbezug auch wichtig, aber das ist für mich glaube ich nach der Rechtschreibung gestellt. Also klassischerweise beim Adressatenbezug denkt man halt an den Brief, aber der kann ja noch so lieb oder höflich geschrieben sein, aber wenn da viele Rechtschreibfehler drin sind kommt der trotzdem nicht gut an. Deshalb finde ich das wichtig. Um auch einfach vor späteren Folgen, die vielleicht eine falsche Orthographie mit sich bringt, zu schützen. Und sie einfach auf die weiteren Schulformen und auf den Beruf vorzubereiten, weil das ist schon unangenehm, wenn man dann nicht richtig schreiben kann. 00:08:10-9
- 15) I: Wie könnte man die Rechtschreibung berücksichtigen? 00:08:12-7
- 16) B: (...) Also je nachdem, in der ersten Klasse natürlich nicht. Aber dann wirklich, wenn die Texte schreiben und das falsch ist, darauf achten. Nicht: Du musst das jetzt nochmal 37-mal schreiben, das Wort. Aber wirklich, dass die darauf achten. Und das der Text erst fertig geschrieben ist, wenn die Rechtschreibfehler korrigiert sind. Und vielleicht dann auch so motivieren: Wenn sie alle Fehler verbessert haben kann man den Text auf einen Computer abtippen und ausstellen. Und auch vielleicht sagen: Das ist auch unangenehm, wenn wir den auf den Flur hängen und die anderen Kinder sehen die Fehler. Dass man damit einfach motiviert und sagt: Das wirkt dann besser. 00:09:04-0
- 17) I: Gut, damit wären wir ja auch schon beim Überarbeiten. Denk jetzt mal an die Schüler aus deinem Praktikum. Du gibst den einen Schreibauftrag, und wie beginnen die dann zu schreiben? 00:09:30-3
- 18) B: Also so ganz kann ich das von denen im Moment gar nicht sagen, bis auf dass die wirklich Formalien beachten. Erst einmal die Aufgabe und das Datum hinschreiben und sowas. Aber sonst schreiben die im Moment eher Gegensatzpaaren von Adjektiven und sowas auf. 00:09:49-4
- 19) I: Ok. Und wenn die jetzt einen Text verfassen müssten? 00:09:52-7

- 20) B: (...) Ich glaube die würden erst einmal drauf los schreiben, und dann viel radieren und dann wieder neu aufschreiben. 00:10:08-3
- 21) I: Das heißt so ein Überarbeitungsprozess findet schon statt während die schreiben? 00:10:12-6
- 22) B: Ja, dauerhaft eigentlich. 00:10:14-1
- 23) I: Und planen die auch? 00:10:19-5
- 24) B: Nein, wenn man sagt: Schreibe über deine Ferien, dann fallen denen die Dinge erst einmal ein und dann ist es noch nicht sehr strukturiert würde ich sagen. Wobei ich jetzt nur fertige Texte von denen gesehen habe, noch nicht wie die selber geschrieben worden sind. 00:10:34-7
- 25) I: Und wie könnte man die einzelnen Phasen thematisieren? 00:10:48-4
- 26) B: Ja dann vielleicht, dass sie erst einmal mit ihrem Partner darüber sprechen was sie aufschreiben wollen und sich das vielleicht auch stichpunktartig aufschreiben schon einmal. Und dann danach vorgehen. Und dann einfach dadurch vorher im Kopf haben: Das und das möchte ich alles schreiben und unterbringen, und dann muss es nur noch ausformuliert werden. 00:11:13-8
- 27) I: Und was wäre mit der Überarbeitung? 00:11:17-5
- 28) B: (...) Dass man das erst am Ende macht, aber ich finde das gar nicht schlecht, wenn die dabei schon überarbeiten. Weil wenn man merkt: So möchte ich nicht weiter formulieren oder hier ist ein Rechtschreibfehler, dann kann man ihn ja auch gleich ausbessern. Und dass am Ende wäre ja so etwas wie eine globale Überarbeitung. 00:11:41-1
- 29) I: Wie könnte man das thematisieren? 00:11:42-3
- 30) B: (...) Also das ist denke ich schwer, gerade in der Grundschule, die das ganz eigenständig machen zu lassen. Entweder wenn sie wirklich so konkrete Wörter haben, die kann man als Lehrer anstreichen und sagen: Guck noch einmal nach. Oder wenn sie in der Wörterbucharbeit schon weit sind könnte man sagen: Nimm dir doch das erst einmal zu Hilfe und versuche einige Sachen selber zu klären. Und sonst muss man bei manchen Sachen dann helfen, also ich denke sie können nicht alle Fehler selber ausbessern. 00:12:27-9
- 31) I: Also noch nicht so eigenständig. Vielleicht in Partnerarbeit? 00:12:32-5
- 32) B: Ja. Aber manche Sachen können sie noch nicht selbst, auch nicht in Partnerarbeit. Aber dass sie zum Beispiel anhand ihrer Planung den Text noch einmal überarbeiten, ob sie das tatsächlich umgesetzt haben. Also dass man die Planung noch einmal aufgreift. 00:13:08-7
- 33) I: Ok. Dann ist es ja so, dass Schüler ganz unterschiedliche Voraussetzungen mit in die Schule bringen. Wie kann man denn die unterschiedlichen Vorkenntnisse berücksichtigen? 00:13:45-4

- 34) B: (...) Ich finde schon mit relativ viel freie Arbeit, also unterschiedlichen Arbeitsaufträgen die komplexer sind oder weniger komplex. Der eine schreibt dann vielleicht drei Zeilen und der andere eine halbe Seite. Aber gerade beim Schreiben müssen ja alle irgendwie etwas geschrieben haben, wenn es das Ziel der Stunde ist: Schreibe eine Geschichte zu ende. Aber natürlich der Umfang ist so eine Frage, und auch mit welchem Schwerpunkt. Also man könnte ja sagen: Die Guten achten besonders auf eine Figur. Also ja, wie man die Aufgaben dann stellt. 00:14:59-9
- 35) I: Also über Aufgabendifferenzierung zum Beispiel. Was noch? 00:15:05-7
- 36) B: Ja, also Partnerarbeit wäre auch so ein Thema. Also wenn man die leistungsstärkeren und leistungsschwächeren mischt, das kann man ab und anmachen. Oder auch in der Ergebnissicherung mal vorlesen lassen. Aber während des Prozesses nicht unbedingt. Oder nur bedingt, dass sie sich gegenseitig helfen, wenn der Wortschatz nicht so groß ist. Aber es darf auch nicht dazu führen, dass die Leistungsstarken dann abgebremst werden, weil sie ständig als Experte durch die Klasse laufen und den Anderen dann helfen. Also dann auch wirklich nur, wenn sie den Arbeitsauftrag fertig haben. 00:15:57-1
- 37) I: Also schon noch über individuelle Förderung. Das heißt welche Aspekte oder Faktoren wären dir dann bei der Schreibentwicklung besonders wichtig? 00:16:09-7
- 38) B: (...) Schon irgendwie den/ Da tu ich mich gerade schwer. Können wir eine andere Frage nehmen? 00:16:44-7
- 39) I: Ok. Dann ist das Schreiben von Texten ja eine besondere Form von Kommunikation. Kannst du mir mal beschreiben, inwiefern das Schreiben eines Textes etwas Anderes ist als das Führen eines Gesprächs? 00:16:59-1
- 40) B: Naja, beim Schreiben hat man ja den Gesprächspartner unmittelbar vor sich und muss halt so schreiben, dass der es auch versteht, wenn er den Text vorliegen hat. Weil die Fragen können ja nicht unmittelbar wie im Gespräch geklärt werden. Ja und dann spielt der Ausdruck eine Rolle, die Schriftlichkeit, dass man sich gewählter ausdrückt. Dass man einfach auch so bestimmte Formalia einhalten sollte, gerade im Satzbau, wenn man spricht. Manchmal hängt man ja ein Satzglied hinten ran, das passiert im Schriftlichen ja auch nicht. Das ist ja alles IN DER REGEL im schriftlichen Ausdruck etwas strukturierter. Weil da halt nicht die Fragen unmittelbar geklärt werden können. 00:18:17-7
- 41) I: Und welche Aspekte oder Faktoren von diesem Textbegriff wären dir dann wichtig in der Schule? 00:18:31-9
- 42) B: (...) Ich glaube schon auf das Konzeptionelle, dass man sich einfach im Text anders ausdrückt und anderen Regeln folgt als im Mündlichen. Dass da andere Aspekte wichtig sind als im Mündlichen. Und, das hat jetzt nicht unbedingt mit dem Textbegriff zu tun, dass man im Text auch genauer schreiben muss als im Mündlichen. Weil gerade im Gespräch kann man ja auch viel über die Stimmlage und die Gestik machen, und das kann der Text ja alles nicht. Also dass man da genauer schreiben muss was man ausdrücken will, weil man das nicht durch ein Nicken oder irgendwelchen Gesten untermauern kann. 00:19:46-4
- 43) I: Genau, man muss die nonverbale Kommunikation ausgleichen. Ok, dann ist es ja so,

dass mit Texten verschiedene Funktionen erfüllen können. Welche verschiedenen Anlässe könntest du in der Schule heranziehen, um Texte schreiben zu lassen? 00:20:12-4

- 44) B: (...) Ja, ganz klassischerweise den Brief zum Muttertag. Das man aufschreibt was man mal ausdrücken möchte, also beim Brief. 00:20:33-6
- 45) I: Was wären das dann für Funktionen, kannst du die benennen? 00:20:49-6
- 46) B: Ja, ein Brief könnte mehreres sein. Oder in der Grundschule kann man das ja immer so schön umspielen, dass man irgendwie sagt man hat einen Anfang von einem Buch gefunden und liest den vor und sagt: Das Ende kenne ich gar nicht, schreibt das zu Ende. Oder eine Geschichte über die Ferien oder einen Bericht. Schreiben kann man ja zu ganz unterschiedlichen Themen. Oder man gibt ein Bild rein und dazu wird eine Geschichte geschrieben. Das ist dann etwas lockerer sage ich mal als eine Bildergeschichte, weil da ist das ja schon sehr vorgegeben. Wenn man aber ein Bild hat, um das dann zum Beispiel drum herum geschrieben wird, dann wäre das offener. 00:21:59-8
- 47) I: Ok. Und welche konkreten Textfunktionen könnten wir zum Beispiel in der Schule vermitteln, und wie könnte man das machen? 00:22:10-1
- 48) B: (...) Ja informieren wäre ja, das weiß ich zum Beispiel von mir noch, die Klassensprecher waren ja bei dieser Klassensprecherversammlung und die haben dann ein bisschen aufgeschrieben und in der Klasse auf gehangen was alles besprochen worden ist. Das wäre ein Protokoll. Und Unterhalten ist ja im Grunde einfach eine erfundene Geschichte der Kinder, dass da auch einfach kein Wahrheitsgehalt drinstecken muss. (...) Überzeugen finde ich schwierig. Ich denke dabei immer an die Grundschule, weil ich ja an die Grundschule gehen will. Wüsste ich jetzt nicht so spontan wie die das machen könnten. Also in welchen Rahmen man das jetzt verpackt. KLAR, was die für Wünsche und Anliegen haben, da gibt es viele. Vielleicht ein Brief, in dem man begründet warum man den Müll jetzt nicht rausbringen muss. Ich möchte nicht mehr dies und das überzeugt ja nicht. Da muss man dann ja, WENN man das macht darauf achten, dass man ein Wunsch äußert und dann aber auch ein Argument, warum man mir diesen Wunsch erfüllen sollte. Sonst ist das irgendwie sinnlos. 00:25:03-5
- 49) I: Ja, das ist für die Grundschüler schon schwierig, aber natürlich können die im Mündlichen ja argumentieren. Gut, in der Schule haben wir ja verschiedene Textsorten und Textmuster. Was wären denn verschiedene Beispiele, und wofür könnte man die gebrauchen? 00:25:50-0
- 50) B: (...) Ja, Textsorten sind zum Beispiel Gedichte, Sachtexte und Geschichten. Und über diese Textsorten kommt man dann ja auch wieder zu der Textfunktion finde ich. Also über die Textmuster Erzählung, Erörterung. 00:26:11-7
- 51) I: Magst du das mal erläutern? 00:26:13-6
- 52) B: (...) Also da hat man ja andere Intentionen, je nachdem was man schreibt. Und dadurch kommt man ja zur Funktion. Man muss ja, wenn man schreibt wissen: Was will ich erreichen? Sonst geht das ja nicht. 00:26:45-4
- 53) I: Ja gut, das heißt wir haben Textmuster und die braucht man über die Funktion. Magst du die mal zuordnen? 00:27:01-2

- 54) B: (...) Ja die Erzählung ist ja eher Unterhalten, die Erörterung informiert über das Gelesene und ein Bericht letztlich ja auch. Obwohl, die Erörterung überzeugt ja eher. 00:27:51-7
- 55) I: Und wenn du jetzt einen Schreibauftrag für die Schüler konzipierst musst du ja auch das Textmuster und die Textsorte auswählen. Warum eignen sich bestimmte Textmuster in einigen Situationen besser als in anderen? 00:28:22-0
- 56) B: (...) Naja auf jeden Fall können sie nur ihre eigenen Interessen ausdrücken und dann baut das ja so ein bisschen aufeinander auf. Und später berücksichtigt man ja auch die anderen Interessen, des Lesers zum Beispiel. Und im Bericht finde ich das noch relativ schwierig auch das wichtige herauszufiltern, weil das Kind ja erst einmal nur aufschreibt: Was interessiert mich? 00:29:32-5
- 57) I: Ja, das wäre ja auch eine Form der Schreibentwicklung. Und dann ist das ja aber auch so, dass man die Textsorten und Textmuster nach subjektiv und objektiv ordnen kannst. Was wäre denn dann subjektiv oder objektiv von den Textsorten, die du da hast? 00:30:16-2
- 58) B: Naja eine Geschichte ist auf jeden Fall subjektiv und ein Gedicht letztendlich auch. Also ich würde pauschal erst einmal sagen: Dass was unterhalten kann ist auch subjektiver. Aber alles was informiert, da muss das wichtige herausgefiltert werden und nicht das, was wichtig ist für das Kind. Damit wäre das objektiv. Und eine Erörterung wäre ja auch objektiv. (...) Naja, das ist vielleicht so gemischt, man muss natürlich auch wissen was das Gegenüber überzeugen kann. Dadurch drückt man ja seine eigene Überzeugung aus, aber man muss auch das Gegenüber berücksichtigen. 00:31:24-2
- 59) I: Das ist also eine Mischform, könnte man sagen. Genau, dieses subjektive und objektive ist aber der Ansatz von Marthaler um die Textsorten zu ordnen. Kennst du den? 00:32:12-7
- 60) B: Nein, kenne ich so gar nicht. 00:32:13-5
- 61) I: Ok. Dann können wir ja verschiedene Konzeptionen für das Schreiben unterrichten berücksichtigen. Welche Schwerpunkte würdest du in deinem Schreibunterricht setzen wollen? 00:32:31-1
- 62) B: (...) Ich weiß gar nicht, ob ich unbedingt Schwerpunkte setzen würde. Ich würde sowohl dieses klassische Aufsatz schreiben genauso berücksichtigen, wie auch das kreative oder integrative schreiben. Weil ich habe das vorhin ja auch schon gesagt, wenn man nur kreativ schreiben lässt dann vernachlässigt man ja auch gewisse Formen, beispielsweise bei einer Geschichte sollte es eine Einleitung, einen Hauptteil und einen Schluss geben. Und dass die Teile auch quantitativ unterschiedliche Größen haben sollten. Aber ich denke mit dem kreativen Schreiben motiviert man die Kinder mehr, weil sie einfach freier sind. Ja, vielleicht unterscheidet man da auch nach Klasse, aber ich würde nicht unbedingt nur einen Schwerpunkt setzen, sondern eher unterschiedliche. 00:33:39-4
- 63) I: Also die Aufsatzarten und die Schreibmotivation sind dir wichtig. Wäre es denn eine Möglichkeit, Aufsatzarten schreiben zu lassen und die Themen von den Schülern selbst auswählen zu lassen? 00:34:07-1

- 64) B: Dann wäre man ja trotzdem noch relativ an die Form gebunden, die man vorher mal besprochen hätte. Das finde ich gar nicht unbedingt notwendig. 00:34:16-9
- 65) I: Ok. Das heißt wenn du so eine Mischform praktizieren möchtest, wie könnte man das umsetzen? 00:34:20-2
- 66) B: (...) Ah, ich glaube das (...) kommt halt auch auf das Thema an oder was für einen Schwerpunkt man hat. (...) Beim Aufsatzunterricht finde ich das halt mit der Mischform relativ schwer. Da würde ich schon erst einmal gewissen (Regeln?) oder ähnliches vermitteln. (...) Ja gut, man könnte zum Beispiel auch einen Bericht schreiben über etwas, dass sie sich ausgedacht haben. Das kann ja dann der Form des Berichts entsprechen, aber sie können berichten darüber, was sie wollen. Zum Beispiel bei den Mädchen Einhörner, die den Schulhof gestürmt haben, das ist gerade ein aktuelles Thema bei uns. Wenn das die Form des Berichts einhält, dann entspricht das ja dem Aufsatz. 00:36:09-6
- 67) I: Das heißt man müsste die Form des Berichts erst einmal bearbeiten. Das wäre die Textsortenkenntnis einer bestimmten Aufsatzform. Wie könnte man das machen? 00:36:21-5
- 68) B: Ich würde vielleicht erst einmal unterschiedliche Berichte an die Klasse geben, dass die bearbeitet werden und nach Auffälligkeiten und Gemeinsamkeiten suchen. Dass sie merken: Ok, das scheint ja immer so sein zu müssen. Und dann hat man Kriterien, die ein Bericht sind herausgearbeitet. Da müsste man dann erst einmal treffende finden. (...) Oder man lässt die damit arbeiten was sie haben und dann fällt vielleicht auf, dass es nicht funktioniert. 00:37:03-6
- 69) I: Ok. Und das heißt danach schreibt man dann? 00:37:05-7
- 70) B: Ja, man kann auf jeden Fall dann erst einmal probieren und dann feststellen an welchen Punkten es schwer ist. Und auch den Schreibprozess mit einbringen, dass man plant nach den Textsorten die man schreiben möchte, und dahingehend auch bearbeiten. 00:37:31-4
- 71) I: Ok. Dann haben wir ja verschiedene Möglichkeiten um die Schwerpunkte für die wir uns entscheiden zu unterrichten. Was macht denn für die eine gute schreibdidaktische Aufgabe aus? 00:37:49-7
- 72) B: Ja, dass sie noch relativ offen gestellt ist. Dass der Inhalt von dem was geschrieben werden soll nicht zu vorgegeben ist. Also wenn zum Beispiel ein Ende geschrieben wird, dass man GRUNDSÄTZLICH sagt: Schreibe das Ende zu Ende. Wobei bei manchen ist es vielleicht auch noch wichtig, dass etwas vorgegeben ist, dass sie sich einfach daranhalten können. Manche überfordert, dass ja auch wenn sie viel zu frei sind. Entweder haben die tausend Ideen im Kopf und können keine umsetzen oder ihnen fällt nichts ein. Aber da kann man dann ja auch differenzieren. Aber ich würde sagen, dass deren Ideen oder Gedanken nicht zu sehr eingeschränkt werden. Dass es noch relativ offen ist. 00:38:46-5
- 73) I: Das heißt dass sie offen an die Texte herangehen können aber auch eine Leistungsdifferenzierung mit drin ist? 00:39:04-6
- 74) B: Ja, finde ich schon. Manche freuen sich über das offene und manche überfordert das, in

welcher Form auch immer. (...) Aber dass die Aufgabe präzise gestellt ist ist ja im Grunde allgemeingültig, das trifft ja für jede Aufgabe zu. 00:39:41-1

75) I: Dann fangen die Kinder ja an zu schreiben und sind irgendwann damit fertig. Du hast ja am Anfang auch gesagt Textwürdigung sei dir wichtig. Das heißt wir müssen ja irgendwann das Textprodukt beurteilen. Wie können wir das machen? 00:40:30-5

76) B: (...) Ja einmal nach dem Inhalt und dem Sinn, ob da ein roter Faden durchgeht und das der Leser versteht, was da geschrieben wird. Worauf der Schreiber hinausmöchte, also inhaltliche Kohärenz. Aber ich finde das ist wirklich ein schwieriges Thema Texte zu beurteilen. 00:41:13-5

77) I: Findest du es denn sinnvoll Texte zu beurteilen? 00:41:16-1

78) B: Zunächst nicht. Ich würde erst einmal sagen sie schreiben. Also in meiner zweiten Klasse würde ich einen Text nicht bewerten oder man müsste dann eventuell sowas wie Rechtschreibung ausklammern, weil man sonst Kinder die an sich den Text gut strukturiert haben werden dann eventuell zu schlecht benotet. Wenn zum Beispiel der Text gut ist und die Rechtschreibung katastrophal. Also das finde ich schwierig. (...) Aber zum Beispiel in der vierten Klasse in der ich bin schreiben die zu einem Bild. Und das Bild ist der Hauptteil, und alles was vorher passiert ist die Einleitung und alles was nachher passiert der Schluss. Und da wird wirklich auf den Unterschied zwischen Einleitung und Hauptteil geachtet, also dass nichts aus dem Hauptteil, was auf dem Bild zu sehen ist, in der Einleitung passiert. Das haben die wirklich schon sehr oft gemacht, und wenn das dann im Aufsatz falsch gemacht wird kann man das schon anmerken. Weil das ja auch schon fast eine Verständnisfrage ist: Verstehe ich was der Hauptteil ist? Aber ich finde das wirklich schwer, zur Beurteilung kann ich nichts pauschal sagen. 00:43:16-0

79) I: Ok, gut. Das wäre ja schon ein Anwendungsbeispiel gerade. Und du hast ja in der letzten Woche angefangen im Praktikum, hast du ein gutes oder mulmiges Gefühl, wenn du an deine Vorbereitung aus der Uni denkst? 00:43:51-1

80) B: Also ich habe kein mulmiges Gefühl, weil ich an sich in der Schule nicht das Gefühl habe bei den Mentoren bei denen ich bin, dass ich da ein mulmiges Gefühl haben muss. Aber ich finde, dass was man in der Schule lernt, egal wie die Uni sich umstellen würde, kann man nur in der Schule lernen. Manche Sachen, auf die kann man in der Uni nicht vorbereitet wurde. Ja, es wäre vielleicht schon auch mal ganz interessant, wenn man mal Lehrpläne kennenlernen würde. Klar, man kennt das Kerncurriculum, aber es heißt ja oft: Die müssen jetzt das und das können und man kann da manchmal noch gar nichts zu sagen. 00:44:52-1

81) I: Was wären denn Bereiche, in denen du dich gut aufgestellt fühlen würdest? 00:44:58-8

82) B: Ja, auf jeden Fall sowas wie Syntax, Orthographie, also sprachwissenschaftliches Wissen. Aber so zum Schreibunterricht zum Beispiel finde ich das relativ schwierig. Das habe ich auch ebenso bemerkt, weil man da gar nicht so drauf vorbereitet wurde. Es ist vielleicht auch schwer das so an der Uni zu unterrichten, weiß ich gar nicht. 00:45:27-8

83) I: Und du hast gerade gesagt, da gibt es auch Dinge die man nur in der Schule lernen kann. Wo vermutest du denn den größten Lernbedarf? 00:45:36-9

84) B: (...) Also ich denke das ist glaube ich gar nicht so das Unterrichtliche, das kann man auch gar nicht unbedingt lernen sondern so situationsbedingt lernen. Wenn man zum Beispiel ein Thema einleitet, man kann ja gar nicht wissen was von den Schülern alles kommt. Und dass man dann mit allen umgehen kann, das geht ja gar nicht. Aber dass man mit allen umgehen kann, das ist ja auch gar nicht unbedingt deutschspezifisch. 00:46:07-2

85) I: Also eine gewisse Souveränität zu entwickeln, vor der Klasse zu stehen? 00:46:14-1

86) B: Ja, das kann einen die Uni natürlich nicht geben. 00:46:18-7

87) I: Ok. Dann vielen Dank für das Interview.

Ines Interview 2

- 1) I: Also, wenn du jetzt an dein Praktikum denkst, erinnerst du dich da an eine besonders gelungene Schulstunde zum Thema Schreiben die du gehalten hast? Kannst du die mal beschreiben und was dir daran als besonders gelungen in Erinnerung geblieben ist? 00:00:15-5
- 2) B: Leider nicht, weil ich glaube ich keine einzige Stunde zum Thema Schreiben gemacht habe. Beziehungsweise nur eine mit dem im Zusammenhang mit der Wörterbucharbeit. Da ging es darum, dass die Kinder eine Frühlingsgeschichte oder je nach Motivation oder Fähigkeiten Frühlingssätze schreiben sollten und vorher die schwierigen Wörter im Wörterbuch nachgucken sollten. Und dann haben sie die nachgeguckt und notiert und entsprechend eine Geschichte oder Sätze geschrieben. Das war das einzige was ich freier gemacht habe, weil ich sonst sehr die Aufgabe hatte die Grammatik zu vermitteln und die Klassenlehrerin montags und freitags die schönen Geschichten geschrieben hat (lacht). 00:01:11-9
- 3) I: Ok. Und fandst du die Wörterbuchgeschichten gelungen? 00:01:19-4
- 4) B: Ja. Also zum einen ist mir da noch in Erinnerung, dass die Schüler durch die Freiheit entweder Sätze oder einen Text zu schreiben FREIER waren. Also sie hatten halt die Chance sich völlig auszutoben, hatten aber auch nicht diesen Druck: Ok, ich muss eine Geschichte schreiben, und dann muss ich die wahrscheinlich auch schon vorlesen. Sondern es war relativ frei. Es war auch nicht vorgegeben: Schreibe 10 Sätze oder so, sondern sie hatten das Thema Frühling und dann ein paar Wörter aus dem Wörterbuch die sie einbringen sollten, und sie hatten dann Spaß dabei. Das ist ja immer schon ganz gut (lacht), also die Schreibmotivation. 00:02:18-9
- 5) I: Ok. Und kannst du beschreiben an Beispielen, was für dich das Schreiben ausmacht oder was es für dich bedeutet? 00:02:29-9
- 6) B: (...) In Bezug auf die Schule würde ich auf jeden Fall sagen: Offenheit des Auftrags. Gar nicht in Bezug auf Differenzierung, sondern in Bezug auf Interessen und Fertigkeiten irgendwie. Weil die Erfahrung habe ich gemacht, wenn ich mal hospitiert habe, wenn man sie zu sehr in eine Richtung schiebt, das heißt das und das soll da rauskommen, dann ist das für einige Kinder sehr sehr schwierig. Deshalb würde ich sagen, ist der Auftrag auf jeden Fall ganz entscheidend. 00:03:21-4
- 7) I: Und in Bezug auf dich selbst? 00:03:23-4
- 8) B: Auf mich selbst? (...) Da ist mir glaube ich auch eine gewisse Freiheit wichtig. Ja, würde ich auch sagen, dass man nicht so völlig vorgegeben schreiben muss, denn sonst gerät man auch völlig unter Druck, dass man GENAU diese Punkte jetzt einhält. Und wenn man ein bisschen freier ist, kommt man vielleicht selber auch auf diese Punkte, weil man merkt das hängt irgendwie zusammen, das muss ich mit reinbringen. Aber dann ist man selber draufgekommen, weil man den Sinn dahinter sieht. 00:03:58-5
- 9) I: Also tobst du dich in Hausarbeiten immer aus? 00:04:03-3
- 10) B: Ja, es geht (lacht). Aber ich finde dieses Vorgegebene immer schwierig. Wenn es jetzt heißt: Am besten genau 10 Seiten und keine Zeile mehr. Das ist echt schwierig. 00:04:18-

7

- 11) I: Ok. Und wenn du jetzt an die verschiedenen Fähigkeiten und Fertigkeiten denkst, die man für das Schreiben benötigt: Was war dir denn beim Schreiben lernen deiner Schüler im Praktikum besonders wichtig? 00:04:32-8
- 12) B: (...) Schon ganz klassisch auf Rechtschreibung, das muss ich echt sagen. Das gehört einfach dazu, um den Schülern auch klar zu machen/ also die haben da was geschrieben und bei manchen waren sehr viele Rechtschreibfehler drin. Wenn sie wirklich nur nach Gehör geschrieben haben konnten sie das am Ende selber nicht mehr lesen, dann können Fremde das ja erst recht nicht lesen. Das heißt einmal ganz klar die Rechtschreibung. Und dann aber auch die Freude am Schreiben ihnen irgendwie zu vermitteln, dass das auch etwas Schönes ist. Und dass sie damit auch vielleicht ausdrücken können, was ihnen auf dem Herzen liegt oder was sie sagen wollen oder sie erlebt haben. Also die haben am Montag, da war ich aber nie bei, häufig eine Montagsgeschichte geschrieben, damit sie an das Schreiben kommen. Aber mit ganz individuellen Themen. 00:05:54-2
- 13) I: Welche Kompetenzen hast du da so vermittelt, gerade in der Einheit die du gemacht hast? 00:06:06-0
- 14) B: (...) Da meine Haupteinheit die ich selber gestaltet habe diese Wörterbucharbeit war, natürlich Richtig schreiben. (...) Und in Bezug auf Schreiben hatte ich noch Wortarten, aber das ist im Grunde ja auch die Groß- und Kleinschreibung, also Rechtschreibung. Das war der Part meiner Tandempartnerin und mir, den wir übernehmen durften. Aber das stand irgendwie an. 00:07:05-5
- 15) I: Ok, und die schönen Geschichten wurden also von der Lehrerin geschrieben. Hast du davon etwas mitbekommen? 00:07:12-7
- 16) B: Ich habe sie einmal dienstags vorlesen lassen, aber sonst so richtig nicht. 00:07:26-6
- 17) I: Das führt vielleicht zum nächsten Punkt, also das Schreiben lässt sich ja in verschiedene Phasen einteilen. Gab es bestimmte Phasen oder wiederkehrende Reihenfolgen die sie gemacht haben, oder wie lief das ab? 00:07:44-4
- 18) B: (...) Also von dem was ich hospitiert habe in der vierten Klasse, da war das total frei. Am Ende hatten sie noch eine Lektüre gelesen, und auch jeder in seinem Tempo. Ich weiß gar nicht ob sie dann auch mal die Hausaufgabe hatten ein Kapitel zu Ende zu lesen, aber ich schätze schon. Weil sie haben in der Stunde immer nur an ihrem Lesetagebuch gearbeitet. Da war das total frei, sie hatten unterschiedliche Möglichkeiten wie sie das Kapitel darstellen können und da war das dann von Kind zu Kind beziehungsweise Schüler zu Schüler individuell. Manche haben dann nochmal nachgelesen und geguckt: Wie war das noch genau? Manche haben einfach drauflos geschrieben, aus ihrem Kopf. Also das war jetzt nicht gezielt erst überlegt: Wie willst du das darstellen und dann formulierst du endgültig zum Beispiel. 00:09:01-1
- 19) I: Wie lief das ab mit den Phasen? 00:09:06-0
- 20) B: (...) Ja, also ich fand sie liefen gar nicht ab. Also ich war glaube ich drei Stunden dabei, und es wurde einfach nur gesagt: Es geht los. Und dann bin ich rumgegangen und habe beobachtet. Ja, manche haben dann gearbeitet und man hat gemerkt sie kommen nicht

weiter und dann haben sie nachgelesen und dann halt dementsprechend weitergearbeitet. Aber das war jetzt auch nicht richtig überarbeitet, sondern einfach nur unterbrochen und dann genau nachgesehen. Und manche haben zuhause das Kapitel gelesen und dann einfach nur losgeschrieben oder losgemalt und Comics gemacht. 00:09:58-0

- 21) I: Hast du dazu Hilfestellung gegeben, zum Überarbeiten oder Formulieren? Oder wurde das thematisiert? 00:10:08-4
- 22) B: Also ich war beim Einstieg nicht dabei. Aber nein, ich glaube nicht. Das war überhaupt kein Thema für die. Also sie waren halt beim Arbeiten, und ich bin dann rumgegangen, und wenn sie Fragen hatten habe ich sowas gesagt wie: Überleg mal ob du das so machen kannst. Aber nichts so richtig konkret. Weil das ist eine sehr sehr AKTIVE Klasse sage ich mal, und die waren sehr begeistert dabei. Also ich weiß nicht wie die Lehrerin das geschafft hat die so zu kriegen, keine Ahnung was sie da mit denen gemacht hat. Vielleicht auch einfach die Tatsache, dass sie das Buch geschenkt bekommen hatte. Und dadurch wollte man sie auch gar nicht unterbrechen, weil sie für sich so motiviert gearbeitet haben. (...) Aber es wurde auch weder von der Lehrerin eingefordert, dass ich da mal Rückmeldung gebe, noch hatte ich das Gefühl, dass sie speziell Überarbeitungsprozesse überhaupt thematisiert hatten. 00:11:38-8
- 23) I: Hättest du das thematisiert? 00:11:40-0
- 24) B: (...) Ja, das ist schwierig. Also das war von Anfang an schon so, dass sie ein Heft dafür bekommen haben, und wenn sie dann die Geschichte reingeschrieben haben hätte man das von Anfang anders aufziehen müssen, zum Beispiel, dass sie die Geschichte erst vorschreiben. Aber das hätte die Kinder wieder völlig demotiviert, weil der erste Schritt war dann für sie ja völlig umsonst, weil ja nur das zählt was später im Heft steht. Aber vielleicht Fehler zu vermeiden, die vielleicht entstanden sind, das wäre was. Ich kenne ja aber die Endergebnisse nicht. Es wäre auf jeden Fall mal gut glaube ich, das anzusprechen. Es müsste ja gar nicht gesagt werden: Überarbeite jedes Kapitel. Aber das so anzubahnen, dass es eigentlich dazugehört, eigentlich schon. Und vielleicht dann auch zu besprechen, wie man das eventuell machen könnte ohne das gleich alles was man gemacht hat hinfällig wird. 00:13:01-9
- 25) I: Ok. Und dann hast du ja gesagt, dass deine Klasse sehr heterogen war. Wenn du jetzt an die Klasse denkst, wie konntest du ihre unterschiedlichen Vorkenntnisse berücksichtigen? 00:13:19-1
- 26) B: (...) Einmal ganz klassisch durch Differenzierung der Arbeitsaufträge beziehungsweise der Arbeitsmaterialien. Dass sie dann einfachere Arbeitsblätter bekommen haben. Entweder bei manchen Sachen quantitativ, also dass die schwächeren Schüler weniger bearbeiten mussten und am Ende aber doch das Gefühl haben sie hätten was geschafft. Oder zum Beispiel qualitativ, wenn wir sowas gemacht haben wie Adjektive steigern, dann hatten die schwächeren Schüler Adjektive die man im Alltag so hat, und die sehr guten Kinder hatten dann einfach auch schon mal Adjektive, an denen sie richtig knabbern mussten. 00:14:36-3
- 27) I: Ok. Und auf welche Aspekte oder Faktoren aus der Schreibentwicklung hast du ein besonderes Augenmerk gelegt? 00:14:44-9
- 28) B: (...) Bewusst glaube ich auf gar keines (lacht). Weil Schreiben bei der Planung nie so

das Thema war. (...) In der vierten Klasse weiß ich das spontan gerade auch nicht so wirklich. Ich wusste eigentlich nie was die gerade machen, weil ich immer davor selber eine Stunde gehalten habe und dann war das so ein fliegender Wechsel. Ich kam da meistens rein und habe selbst erst gehört was die gerade machen müssen. 00:15:51-3

29) I: Wurde da binnendifferenziert durch die Aufgaben im Lesetagebuch? 00:15:57-4

30) B: Nein, ich glaube nicht. Da haben alle den gleichen Auftrag bekommen. 00:16:11-6

31) I: Ok. Dann haben wir ja mit dem Schreiben von Texten eine besondere Form von Kommunikation. Inwiefern ist denn das Schreiben eines Textes etwas anderes als das Führen eines Gesprächs? 00:16:28-6

32) B: Das ist für mich viel förmlicher und man wählt die Wörter einfach viel gezielter. Weil ja kein direktes Nachfragen möglich ist, also man muss das ja so verstehen. Wenn du mir jetzt eine Mail schreibst muss ich die ja am besten so verstehen, ohne dass ich nochmal nachfragen muss. Und im Gespräch kann ich ja fragen: Wie war das nochmal? Wann genau, wo genau? Und ja, das ist in der Schule ja genau das Gleiche. Man muss es halte genauer überlegen, beim Gespräch kann man ja sagen: Ach nein, quatsch, nochmal von vorne. 00:17:19-1

33) I: Nun hast du selbst ja weniger schreiben lassen, aber hattest du das Gefühl das wurde in der vierten Klasse berücksichtigt? 00:17:26-1

34) B: (...) Nein, ich glaube nicht. Also ich glaube auch nicht, dass das überhaupt angesprochen wurde, aber das kann ich natürlich nicht sagen. Aber so wie sie geschrieben haben war das jetzt nicht so, dass man das Gefühl hatte sie schreiben für einen Fremden, der das Buch nicht gelesen hat. Sondern sie haben für sich selbst wiedergegeben, was ihnen vielleicht wichtig war. 00:18:03-1

35) I: Ok, aber das fällt den Schülern ja trotzdem auf, dass das beim Schreiben irgendwie anders ist. Wurde da nichts konkret angesprochen? 00:18:16-9

36) B: Also während ich da war, war das nur immer so: Ja, macht mal weiter (lacht). Also was dem Lehrer wichtig war, das habe ich da gerade während des Herstellens des Lesetagebuchs gemerkt, war die äußere Form. Dass wenn sie Comics gemacht haben, dass das ganz ordentlich ist, das Raster mit Lineal gezogen wurde und schön geschrieben wurde. Das war ihm sehr wichtig. Der Inhalt bestimmt auch, aber die äußere Form mehr, das war schon auffallend. 00:19:02-0

37) I: Hättest du denn selbst darauf ein Augenmerk gelegt? 00:19:03-9

38) B: Ich als Lehrerin, wenn ich das angeleitet hätte, glaube ich schon. Spontan würde ich sagen: Ja. Weil das gehört ja dazu, wenn ich jetzt einen Brief oder etwas Handschriftliches bekomme, ist es natürlich schöner das zu lesen, wenn es ordentlich aussieht, die Blätter nicht geknickt sind, die Schrift schön ist. 00:19:29-9

39) I: Und ich meine damit aber auch Aspekte wie die konzeptuelle Schriftlichkeit? 00:19:35-6

40) B: Ja, das muss man ja auch schon im Gespräch machen mit den Lehrern, das ist den

Schülern schon bewusst. Das ist schon schwierig für die. Oder dass sie in ganzen Sätzen antworten. Aber das war für meine Zweitklässler eigentlich keine Schwierigkeit. Klar, da sind dann mal Grammatikfehler drin, aber das ist ja nicht unhöflich gemeint, das sind dann eher grundsätzliche Schwierigkeiten mit dem Satzbau. Aber sonst fällt es ihnen in der Mündlichkeit nicht offensichtlich schwer, sich da an Regeln zu halten. 00:20:34-6

41) I: Ja ok. Dann können mit Texten ja auch verschiedene Funktionen erreicht werden. Welche Anlässe hast du denn herangezogen, um Texte schreiben zu lassen? 00:20:43-4

42) B: (...) Also mit dieser Frühlingsgeschichte ganz klar, dass sie ausdrücken was sie sich unter dem Frühling vorstellen und was sie sich erhoffen, was sie im Frühling erleben können oder was für sie der Frühling bedeutet. Also ganz klar sich selber ausdrücken und ihre eigenen Interessen darstellen. Ich glaube informieren und berichten haben ich jetzt so in meinem Unterricht in der zweiten Klasse nicht erlebt. Ich glaube das hätte auch viele überfordert. 00:21:27-8

43) I: Und du hast ja auch Personenbeschreibungen gemacht, kannst du das mal thematisieren wo da der Anlass geschaffen wurde? 00:21:36-2

44) B: Also das war in der vierten Klasse, und ich glaube das ging so spielerisch los, dass die Lehrerin reinkam und sagte: Ich muss euch mal etwas erzählen, ich habe da jemanden getroffen. Und dann hat sie einfach losgelegt: Der war 1,80 groß, hatte braune Haare und eine kleine Nase und so weiter. So wurde das halt eingeleitet. Und dann wurde das halt so weitergeführt, dass die erst einmal auch eine Personenbeschreibung aufschreiben sollten, und dann wurde die halt vorgelesen und sie sollten eine Person beschreiben die möglichst alle Kinder der Klasse kennen. Und DARAN wurde dann, je nachdem ob man das schnell erkennen konnte oder nicht, dass die Haarfarbe oder der Kleidungsstil oder so wichtige Punkte sind. Und haben daran dann sozusagen Kriterien erarbeitet. Und dann am Ende hatten sie Kriterien, die sie alle einbringen sollten, und sollten das dann trotzdem auch noch spannend gestalten. Also nicht: Die Person hat große Füße, einen dicken Bauch und lacht viel, sondern dass dann auch noch gut und abwechslungsreich gestalten und spannend aufschreiben. 00:23:09-9

45) I: Und wie war das mit dem Anlass mit dem Lesetagebuch, wie war das situiert? 00:23:15-8

46) B: Das weiß ich nicht, da war ich nicht dabei. Ich war ein paar Wochen nicht da im Deutschunterricht, durch außerschulische Sachen die ich betreut habe, und dann waren sie schon mittendrin. Da war es immer nur so: Macht mal weiter. (...) Ich schätze mal, dass das so vermittelt worden ist, dass sie für sich selber das Kapitel darstellen sollten und sich überlegen sollten, was wichtig war. Die Anlässe waren für die einzelnen Aufgaben immer anders und die Funktion war halt für sie selbst, Identifikation und sowas. Man hat halt gesehen, dass wenn sie an dem gleichen Kapitel gearbeitet haben, dass es sehr unterschiedlich war was sie dargestellt haben. Von daher kann es ja nicht ganz gezielt gewesen sein, so nach dem Motto: Beschreibe Gefühle oder sowas. (...) Ich weiß aber gar nicht mehr den Namen des Buches, das hatte irgendwas mit Verliebtheit, Jungs und Mädchen zu tun, weil sie im Sachunterricht auch gerade Sexualkunde haben, und dann wurde das so verknüpft (lacht). 00:25:15-7

47) I: In der vierten Klasse? Ok. Dann werden in der Schule ja verschiedene Textmuster und Textsorten unterrichtet. Welche verschiedenen Textmuster und Textsorten haben wir denn

und welche hast du in der Schule bei dir gemacht? 00:25:34-6

- 48) B: Ja, Textmuster sind Erzählungen, Berichte und Beschreibungen. Und Textsorten zum Beispiel Gedichte, Geschichten, Inhaltsangaben und Erörterungen. (...) Es wurden, ich weiß aber nicht wie man das jetzt so genau sagen soll, also sie haben halt im Grunde im Deutschunterricht so einzelne Kapitel zu Gemüsegesichter gemacht. Da wurden halt Brote geschmiert im Zusammenhang mit gesunder Ernährung und dann haben sie danach halt aufgeschrieben, was sie gemacht haben. Also das ist halt fast schon eine Anleitung oder ein Rezept. Und sonst wurde Personenbeschreibung gemacht oder Bildergeschichten. Gedichte habe ich jetzt ehrlich gesagt gar nicht mitbekommen, aber da würde ich jetzt nicht sagen, dass das nie ein Thema ist. Und Sachtexte wurden halt nicht selbst verfasst, aber viel gelesen. Also das Deutschbuch war schon ein bisschen so aufgebaut, dass da teilweise schon mal sachtextähnliche Texte drin waren und nicht nur so Geschichten. Aber die wurde zumindest in der Zeit, in der ich da war, nicht selbst geschrieben. 00:27:46-6
- 49) I: Für welche Zwecke wurden die Texte eingeführt, welche Zwecke sollten erreicht werden? 00:27:54-1
- 50) B: (...) Die Rezepte habe die dann nur auf dem Flur hängen sehen und nachgefragt wer die gemacht hat. (...) Da haben sie dann nachdem sie das hergestellt haben nochmal überlegt: Wie sind sie dazu gekommen, was haben sie gemacht? Aber ich weiß nicht, ob da die Intention war, dass dann mit nach Hause zu nehmen und das nachmachen zu können, also dass dann nochmal so hinzukriegen. Und die Personenbeschreibung (...) da ist ehrlich gesagt fast genau das gleiche. Also am Ende ging es halt weg von der Personenbeschreibung, Texte halt spannend und abwechslungsreich zu gestalten. Weil dann halt nicht nur die Information berücksichtigt wurde, sondern auch der Aufbau. Aber am Anfang war es halt sehr spielerisch aufgebaut, und dadurch hatte ich eher fast das Gefühl es geht einfach darum genau hinzugucken und genau zu überlegen: Was ist wichtig? Und wesentliche Merkmale zu erkennen und darzustellen. 00:29:42-7
- 51) I: Ok. Dann können wir für das Schreiben von Texten in der Schule ja auch verschiedene Schwerpunkte setzen. Welche verschiedenen Schwerpunkte hast du denn in deinem Schreibunterricht gesetzt beziehungsweise hast du gesehen? 00:29:59-7
- 52) B: (...) Oh, das weiß ich auch nicht so recht. Also mit dem Lesetagebuch war ja eins auch auf jeden Fall. (...) Also das war ja kreatives Schreiben, das habe ich sonst nie mitbekommen. Aber die Umsetzung habe ich nicht wirklich mitbekommen. Also es war ihnen im Grunde freigestellt, mit welcher Aufgabenstellung sie welches Kapitel bearbeiten. Also die Aufgaben waren wohl so gestellt, dass sie mit jedem Kapitel zusammenhängen oder bearbeitet werden konnten. Aber wie gesagt, da war ich echt immer nur so kurzfristig. 00:31:48-3
- 53) I: Und wenn du rumgegangen bist, haben die Schüler dann gleiche Aufgaben bearbeitet? 00:31:54-5
- 54) B: Nein, ganz unterschiedlich. Dadurch dass sie die freie Wahl hatten, musste man zum Beispiel aufpassen, dass manche nicht nur malen. Also es gab dann glaube ich die Regelung, dass jedes vierte Kapitel nur gemalt werden durfte. Aber sie konnten dann zum Beispiel immer zusätzlich malen, aber das hat sie dann in der Zeit zurückgeworfen. Da stand ja auch immer ein kleiner Wettkampfgedanke hinter. Also das war schon ganz unterschiedlich, wie sie das gemacht haben. Das konnte man manchmal auch nicht so

genau überblicken, manche haben in der Schule dann auch ein ganzes Kapitel gelesen, und manche haben auch nur mal eben nachgelesen. Deswegen waren auch immer viele am Lesen, aber manche auch nur für 5 Minuten eben. Einmal habe ich auch die Hausaufgabe mitbekommen, und da sollten sie dann auch lesen. Aber je nachdem, wo sie dann waren, die standen auch an unterschiedlichen Stellen. Manche Kinder lesen zuhause in einer halben Stunde 2 oder 3 Kapitel, und manche schaffen halt nur eines. Die Lehrerin ist da auch sehr einfühlsam, sage ich mal. Sie sagt dann auch, dass sie nachmittags nicht 5 Stunden lesen sollen. Die Lesegeschwindigkeit ist ja auch sehr unterschiedlich, und deswegen sollen sie so lesen, dass sie das verstehen, und dann lieber ein Kapitel richtig. Und manche schaffen dann halt 3, so kam das glaube ich zustande. 00:33:43-6

55) I: Und am Ende haben halt alle ein unterschiedliches Ergebnis? 00:33:48-4

56) B: Ja, also die schaffen das glaube ich eh nicht mehr bis zu den Sommerferien das durchzulesen. Ja, in der Form der Kapitel wie sie das bearbeitet haben sowieso, und in dem Umfang steht da auch nicht mehr so der große Druck hinter, weil als sie angefangen haben waren die Noten schon fast fertig. Das ist jetzt eher nochmal eine schöne Angelegenheit für die Schüler. 00:34:23-0

57) I: Gut. Dann gibt es ja auch verschiedene Möglichkeiten diese Schwerpunkte umzusetzen. Was hat denn für dich eine gute schreibdidaktische Aufgabe ausgemacht? 00:34:35-1

58) B: (...) Ja, ich glaube, dass sie einen Rahmen bietet in dem sie sich schon bewegen müssen. In dem sie eben schon gewisse Sachen klarstellt: Daran musst du dich halten. Aber auch ein bisschen, wie schon angesprochen, auch Freiheit für Kreativität lässt. Und gerade jetzt in dem Bezug auf dieses Lesetagebuch, welches ja sehr kreativ gestaltet werden durfte, dass man am Ende eben auch möglichst viele unterschiedliche Ergebnisse rausbekommt. Aber man hat halt auch gemerkt, dass sie einen gewissen Rahmen brauchen. So nach dem Motto: Schreib mal, das geht dann auch nicht, das überfordert dann viele auch. Viele brauchen halt auch einen Tritt in die richtige Richtung (lacht). Dass sie halt wissen: Ok, da und daran kann ich mich halten, da kann ich mich dran entlang hangeln. Und trotzdem bieten diese Punkte noch viele Möglichkeiten, sich auszutoben oder so. 00:35:49-3

59) I: Welche Bestandteile gehören für dich dazu, einen Schreibauftrag zu erstellen? 00:35:55-0

60) B: Ja, Aktualität auf jeden Fall. (...) Also bei meiner Frühlingsgeschichte war halt gerade Frühling, also irgendwie sowas. (...) Oder mit der Personenbeschreibung, das war halt so eine gestellte Aktualität. Das war halt daran gekoppelt, dass die Lehrerin irgendwie so was vorbereitet hat. Das hängt dann halt auch mit Motivation eng zusammen. Und natürlich, das ist halt manchmal wegen den schulinternen Lehrplan schwierig, aber trotzdem an die Interessen der Schüler ankoppeln. Denn sonst ist es fast unmöglich, eine Einheit gut durchzuziehen. Und das habe ich jetzt beobachtet, man kann halt jedes Thema fast so gestalten, dass es für die Klasse interessant scheint. Also ganz so krasse Vorgaben hat man dann ja doch nicht, dass man etwas nicht individuell gestalten kann. 00:37:24-8

61) I: Ok, und dann schreiben sie und wir haben ein Schreibprodukt. Was für verschiedene Kriterien oder Möglichkeiten fallen dir denn ein, um Texte möglichst objektiv zu bewerten? 00:37:36-5

- 62) B: (...) Auf jeden Fall würde ich mich gerade jetzt so in den niedrigeren Klassenstufen erst einmal sogar rausziehen, um dann vielleicht entweder in 2er oder in Kleingruppen die Texte lesen oder vorlesen lassen, um dann die Scheu zu nehmen die Texte vor der ganzen Klasse lesen zu lassen. Und dann würde ich vielleicht erst einmal dem Kind persönlich mitteilen: Das fand ich gut, und nicht das fand ich schlecht, sondern eher sowas wie: Nächstes Mal solltest du darauf achten. Und wenn man das aufschreiben lassen kann, dass dann vielleicht in der dritten oder vierten Klasse vielleicht auch mitnehmen um das zu lesen und dann aber auch schon die Rückmeldung der Kinder mit einzubeziehen. Um einfach davon wegzukommen, dass es eben einfach so subjektiv ist. Weil wenn man den Text alleine liest hat man nur seine Meinung. Und es ist für die Kinder auch verständlicher wenn man sagen kann: Ich fand das so und so, und die Kinder haben auch gesagt das konnte man nicht verstehen. Also dass man die Klasse so ein bisschen mit einbezieht. Aber natürlich dann auch ein bisschen auf Sensibilität achtet und darauf hinweist, dass jedes Kind sich Mühe gegeben hat. 00:39:33-9
- 63) I: Hast du denn Texte bewerten lassen oder mitbekommen, dass Texte bewertet wurden? 00:39:37-7
- 64) B: (...) Also wir haben das einmal gemacht, aber nur in Bezug auf Satzanfänge. Die haben wir irgendwann mal kurz thematisiert. Genau, das war so, dass ich die Montagsgeschichten mal dafür genutzt habe, dass sie die vorgelesen haben. Und dann hatte ich halt noch ein Extrembeispiel mitgebracht, von mir geschrieben, sozusagen meine Wochenendgeschichte. Und dann haben dir erst einmal Rückmeldung gegeben, ob die Geschichte gut klang, und dann wussten sie auch sofort worum es geht, weil ich halt wirklich die ganze Zeit sowas geschrieben habe wie: Und dann habe ich das, und dann habe ich das, also nur und-dann-Verknüpfungen genutzt habe. Um dann halt darauf zu kommen, dass das total langweilig und eintönig klingt. Und da haben wir dann einfach mündlich Rückmeldungen gegeben: Das fand ich gut, das hast du gut gemacht, und dann auch Tipps formuliert. Also das fällt ihnen in der zweiten Klasse oft schwer, Kritik an anderen Kindern zu geben. Also jetzt gerade in der Klasse wo ich war, vielleicht fällt ihnen das in anderen Klassen leichter, wenn sie sich nicht so gut verstehen. Aber da war es halt so, dass sie ein sehr gutes Sozialgefüge hatten und den anderen nie verletzen wollten (lacht). Da habe ich dann auch versuch klarzumachen, dass es halt konstruktive Kritik gibt, die gar nicht schlimm ist und den Kindern halt hilft beim nächsten Mal darauf zu achten. Aber das fiel ihnen halt schwer. Aber so positive Rückmeldungen kann man halt immer geben lassen. 00:41:27-3
- 65) I: So zum Beispiel in der Personenbeschreibung, wie wurde das gemacht? 00:41:31-3
- 66) B: Da wurde im Grunde darauf geachtet: Konnte man das jetzt gut lösen oder nicht? Und wenn nicht, haben wir halt versucht rauszufinden warum. Das waren halt Kriterien, die an der Textsorte festgeschrieben waren. Das wurde mündlich gemacht und war dadurch, dass am Anfang auch schon mal Kriterien gesammelt wurden, in der ersten Phase sozusagen, sehr transparent. Denen fiel es wiederum auch nicht schwer sich gegenseitig einen reinzuwürgen und zu sagen: Das war nichts (lacht). Aber es war dann manchmal schwierig, wenn man dachte: Das klingt wirklich nicht so gut, aber es sind alle Informationen drin verpackt, dann zu sagen: Es war jetzt nicht so die Glanzleistung, weil es klingt bescheiden. Weil sie dann sagen: Ja, aber mein Ziel ist ja erreicht, ihr habt doch verstanden wen ich beschrieben habe. Und deshalb sind wir dann später auch noch einmal darauf eingegangen, das spannend und ansprechend zu gestalten, weil das eben trotzdem eine Rolle spielt. 00:42:46-5

- 67) I: Ok. Wie hast du dich denn jetzt rückblickend aus den Modulen der Sprachdidaktik auf das Praktikum vorbereitet gefühlt? 00:42:59-9
- 68) B: Ja gut, das was ich unterrichtet habe, also Wörterbucharbeit und Satzanfänge, Wortarten natürlich auch, das sind halt Inhalte die hätte ich auch schon mit meinem normalen Deutschunterricht aus der Schule unterrichten können. Vor allem Wortarten in der Grundschule, da hatten wir in der zweiten Klasse halt: Nomen, Verb und Adjektiv. Das kriegt man halt hin. Gut, also die Sachen von Frau XXX geben einem natürlich noch einmal Sicherheit, weil man ein tieferes Verständnis dafür hat. Das fand ich zwar wirklich gut, aber das hätte ich auch so unterrichten können. Weil auch von Zweitklässlern noch nicht die tiefgründigen Fragen kommen und man nimmt ja auch sehr eindeutige Fälle. Ich hatte jetzt nie das Gefühl, dass ich mit irgendwas Schwierigkeiten hatte. 00:44:34-4
- 69) I: Hast du da denn didaktische Ideen zu gelernt oder dich an das Deutschbuch gehalten? 00:44:38-1
- 70) B: Ja, also ich habe mich mit einigen Sachen an das Arbeitsheft gehalten. Die Lehrer meinten halt auch, das ist eine Gratwanderung: Wieviel macht man selber? Und die Eltern möchten auch, dass damit gearbeitet wird, wenn sie das kaufen, das ist auch verständlich. Von daher haben wir viel daraus genommen, also die klassischen Zuordnungssachen oder so. 00:45:13-7
- 71) I: Hast du dich denn auch auf irgendwas nicht so gut vorbereitet gefühlt, im Sinne von: Das hätte mir geholfen, wenn ich dazu mehr gewusst hätte? 00:45:23-7
- 72) B: Also die Themen hatte die ich mitbekommen habe nicht. Es sind halt dann finde ich eher so didaktische Sachen, die man im Bachelor ja eh noch nicht so wirklich hat. Wo einem dann eben manchmal Methoden oder Alternativen finden. Aber inhaltlich würde ich sagen eher nicht. Also ich habe mich ganz gut vorbereitet gefühlt, aber konnte auch nicht so viel anwenden. Weil man natürlich viel mehr lernt als man in der Grundschule thematisiert werden kann. 00:46:08-5
- 73) I: Wie hat dir das Praktikum an sich gefallen? 00:46:11-1
- 74) B: Sehr gut. Also ich weiß nicht wie das zustande gekommen ist, aber wir hatten in der letzten Woche noch ein Gespräch mit der Schulleiterin und die hat uns dann auch gefragt wie uns das gefallen hat, und sie sagte sie hätte allgemein nur negative Rückmeldungen bekommen. Also von anderen Schulleitern. Aber wir hatten auch Glück mit der Schule, wir durften uns völlig ausprobieren und wurden auch offen empfangen und waren jetzt nicht die Praktikanten, die die ganzen dummen Arbeiten machen mussten. Aber ich finde man braucht die Theorie, aber das wichtigste lernt man dann nur vor Ort in der Schule. Weil das habe ich jetzt auch nochmal wieder bemerkt: Du kannst ja noch so viel Fachwissen haben, aber wenn du dich nicht vor die Klasse stellen kannst, dann bringt dir das ja alles nichts. Von daher fand ich das alles sehr gut diese Erfahrung zu machen und auch auf das Referendariat vorbereitet zu werden und unbenotet Rückmeldung zu bekommen. Das ist natürlich gut. 00:47:44-5
- 75) I: Ok, dann vielen Dank für das Interview!

Sina Interview 1

- 1) I: Dann erinnere dich doch bitte an eine Schulstunde, die du damals selbst zum Schreiben erlebt hast. Wie hat die ausgesehen, und was hat dir daran gefallen und was nicht?
00:00:17-4
- 2) B: So eine typische Stunde war meistens so aufgebaut, dass wir ein Beispiel für etwas bekommen haben, also ein oder zwei Beispiele zu einem Thema. Dann haben wir uns daran gemeinsam orientiert, wie man so etwas verfasst und schreibt und worauf es ankommt, welche Kriterien angelegt werden sollen. Und dann sollten wir als Aufgabe diesen Schreibauftrag selbst umsetzen und ausführen. Das war halt natürlich immer ein bisschen langweilig. Also das war immer Frontalunterricht und vorgegeben was wir machen müssen, und das war dann ein reines Abarbeiten von Aufträgen, die wir zu erledigen hatten. 00:00:57-6
- 3) I: War das in der Grundschule auch schon so? 00:01:03-5
- 4) B: Ich kann mich nicht mehr so gut an meine Grundschulzeit erinnern. Ich kann mich an gar keinen Deutschunterricht erinnern, der mich jemals so gepackt hat, dass ich sage ich bin gerne zum Deutschunterricht gegangen. Obwohl ich jetzt selber Deutsch studiere. Also weniger. 00:01:22-6
- 5) I: Ok. Und hat dir das mit den kleinschrittigen Arbeitsaufträgen denn gefallen? 00:01:31-9
- 6) B: Wir wussten halt was wir zu tun haben, es war dann nicht so häufig die Frage wie man das genau machen soll, das wussten wir schon. Aber ich habe mich immer gerade bei der Bewertung, wenn wir eine Arbeit geschrieben haben, dann war das für mich nicht wirklich transparent wie eine Note zustande gekommen ist. Weil ich das Gefühl hatte, dass das im Unterricht gut gelaufen ist und ich mich an die Schritte gehalten habe und dann in der Arbeit aber dann doch nicht so eine gute Note hatte und ich dann nicht wusste wo das herkommt. 00:01:58-7
- 7) I: Und wenn du jetzt selber Schreiben unterrichtest, was ist dann für dich ein guter Schreibunterricht? 00:02:13-8
- 8) B: Ein guter Schreibunterricht wäre für mich, dass die Kinder wissen was sie zu tun haben. Dass ihnen deutlich gemacht wird was sie genau machen sollen und was das ZIEL überhaupt ist des Unterrichts. Was sie daran lernen sollen und warum das überhaupt wichtig für sie ist. Also so eine Lebensweltorientierung: Warum ist das gerade für mich wichtig zu wissen, wie man eine Textsorte schreibt? Und dann bei der Bewertung auch offene Kriterien darzulegen wie bewertet wird und dann auch an der Arbeit zu sehen, dass tatsächlich genau das bewertet wurde. Also dass es offen und transparent ist und mit einem Ziel versehen wird, so dass die Kinder realisieren welches Ziel verfolgt wird. 00:02:59-5
- 9) I: Und dann braucht man für das Schreiben von Texten ja auch besondere Fertigkeiten und Fähigkeiten. Was ist dir denn beim Schreiben lernen deiner Kinder besonders wichtig?
00:03:09-9
- 10) B: (...) Was mir wichtig ist beim Texte schreiben, dass sie verstehen was sie da für eine Textsorte vor sich haben. Und dass sie das planen und überarbeiten können, also auch

reflektieren was sie da gemacht haben und gelernt haben. 00:04:10-7

- 11) I: Und wenn du dir mal die einzelnen Kompetenzen anguckst die du dir auch aufgeschrieben hast. Auf welche Kompetenzen würdest du denn ein Augenmerk legen wollen? 00:04:26-7
- 12) B: Na Rechtschreibung finde ich wichtig, und Grammatik und Ausdruck. Also ich würde jetzt auf keine der Kompetenzen verzichten können, aber Schriftsprache ist ja auch noch einmal ein anderer Sprachgebrauch als gesprochene Sprache. Das heißt sie müssen schon lernen zu unterscheiden zwischen dem Text den sie schreiben und das was sie mündlich sagen, also, dass sich das alleine unterscheidet was sie formulieren. Aber dafür gibt es beim Geschriebenen ja auch die Möglichkeit das zu überarbeiten, was ja beim Mündlichen nicht so ist. 00:05:06-2
- 13) I: Genau aber beim Textbegriff und Schreibprozess sind wir ja noch nicht, also es geht ja gerade um die Schreibkompetenz. 00:05:13-9
- 14) B: Ja, beim Wortschatz könnte man ja so Wortschatzübungen machen zwischendurch. Aber ich würde jetzt nicht bei jeder Schreibaufgabe den Wortschatz erweitern wollen. Andererseits beim kreativen Schreiben sollte die Rechtschreibung erst einmal in den Hintergrund rücken, weil es mir ja darauf ankommt, dass sie motiviert schreiben und anfangen zu schreiben ohne dass sie Angst haben Fehler zu machen oder gehemmt sind, weil sie denken, dass das ja eh falsch ist. 00:05:46-5
- 15) I: Und jetzt nochmal zu der Ausgangsfrage zurück, auf welche Kompetenzen würdest du ein besonderes Augenmerk für das Schreiben lernen deiner Schüler legen wollen? 00:05:58-0
- 16) B: (...) Wenn ich mich für eines entscheiden muss, dann vielleicht für die Grammatik. Das habe ich am Anfang ja auch gesagt, das ist mir sehr wichtig. 00:06:27-5
- 17) I: Und warum Grammatik? 00:06:31-1
- 18) B: Das kommt einfach auch ein bisschen auf die Jahrgangsstufe an. Also in der vierten Klasse würde ich vielleicht deutlich mehr auf die Rechtschreibung Wert legen und in der zweiten Klasse lieber ein bisschen mehr auf Grammatik, weil sie die eigentlich aus der gesprochenen Sprache übernehmen können in das Schriftliche, und dann noch nicht so gut rechtschreiben können. Und auch der Wortschatz ist in der zweiten Klasse auch noch nicht der gleiche den sie besitzen, wenn sie in der vierten Klasse sind. Ich will das gar nicht gerne so pauschal festlegen, sondern auch vom Leistungsstand der Klasse abhängig machen, und da binnendifferenzieren. Also, dass verschiedene Kompetenzen auch aufeinander aufbauen. 00:07:18-3
- 19) I: Dann können wir das Schreiben ja in verschiedene Phasen unterteilen. Wenn du deinen Schülern aus dem Praktikum jetzt einen Schreibauftrag gibst, gibt es da bestimmte Phasen oder wiederkehrende Abfolgen? 00:07:43-3
- 20) B: Also ich gebe den meistens einen Schreibauftrag, erkläre was sie genau machen sollen und mache das vielleicht mit denen bevor sie das aufschreiben schon einmal mündlich vorher. Also jetzt zum Beispiel in der zweiten Klasse eine Bildergeschichte. Da würde ich erst mit denen die Bilder mit denen mündlich besprechen und dann den Schreibauftrag

erteilen, dass sie eben das was wir schon besprochen haben noch einmal zu den Bildern schreiben, und dann fangen sie an zu schreiben, eventuell durch eine Differenzierung, in dem man zum Beispiel schwierige Wörter noch einmal an die Tafel schreibt. Damit leistungsschwächere Schüler noch einmal sehen wie das Wort geschrieben wird oder sich daran erinnern, dass das Wort zu dem Bild oder der Geschichte passt. Und dann würde ich eben solche Hilfwörter an die Tafel schreiben. Und anschließend würde ich das dann noch einmal vorlesen lassen von einigen, die möchten. 00:08:39-4

21) I: Ja. Auf welche 3 Phasen würde sich das dann beziehen? 00:08:44-8

22) B: Planen, Umsetzen und Reflektieren oder Überarbeiten. 00:08:51-0

23) I: Und wenn du diese Phasen gar nicht thematisieren würdest, sondern ihnen einfach einen Schreibauftrag gibst. Wie würden sie anfangen zu schreiben? 00:09:00-3

24) B: Also ich glaube, dass die Hälfte der Zweitklässler erst einmal viel Zeit damit verbringen zu überlegen was sie genau machen sollen und nicht so einen richtigen Anfang finden. Und die besseren Schüler würden tatsächlich schon etwas schreiben, aber vielleicht in Strukturen verfallen aus denen sie schon raus sind. (...) Natürlich würden sie dann auch darüber nachdenken und einige würden auch zu einem guten Ergebnis kommen, aber das ist ja irgendwie nicht so zielführend. 00:09:46-9

25) I: Wie könntest du die Planungsphase thematisieren, also ihnen das bewusst machen dass es sowas wie Textplanung gibt? 00:10:05-1

26) B: Also man kann da am besten ja darüber sprechen, in dem man sie in das kalte Wasser wirft und sagt: So, jetzt schreib einfach mal. Und dann kann man darüber reflektieren, was daran schwierig war. Und dann gehe ich schon davon aus, dass die meisten mir sagen können, dass sie gar nicht so richtig wussten was sie schreiben sollten. So das als Einstieg. Und dann könnte man mit den Kindern besprechen: Wie kann man denn anfangen? Wie kann man einen Text planen, den man schreiben will? Dass man das ganz konkret anspricht. 00:10:36-7

27) I: Und wie ist es mit der Textüberarbeitung? 00:10:39-2

28) B: Da ist es das gleiche, also, wenn sie den Text planen und dann schreiben dann könnte man auch noch einmal zum Beispiel durch Vorlesen der Texte im Vergleich sehen: Was haben eigentlich die anderen geschrieben? Warum habe ich das so nicht geschrieben? Was war vielleicht schon gut und was muss ich noch verbessern, was kann ich noch verbessern? Also gibt es Kriterien, die ich an mein eigenes Schreibprodukt anlegen kann, die mein Produkt vielleicht in einen Rahmen erscheinen lassen: Das ist vielleicht doch gar nicht so gut gelungen oder eigentlich war es schon ganz gut was ich geschrieben habe. 00:11:20-8

29) I: Dann bringen Schüler ja verschiedene Voraussetzungen mit in die Schule. Wenn du jetzt an die Schüler aus deinem Praktikum denkst, wie kannst du dann ihre unterschiedlichen Vorkenntnisse berücksichtigen? 00:11:39-6

30) B: Also beim kreativen Schreiben zum Beispiel, also bei freien Schreibaufträgen, da kann ja jeder schreiben wie er es schon kann. Die Kinder die vielleicht noch nicht so einen großen Wortschatz haben, können durch Wortschatzergänzungen, also Hilfwörter an der

Tafel oder so einem kleinen Büchlein was sie sich anlegen können arbeiten. Die stärkeren Schüler können vielleicht schon einen umfangreicheren Schreibauftrag bekommen. So kann man ja eigentlich schon ganz gut differenzieren. 00:12:22-1

- 31) I: Und welche Aspekte oder Faktoren in der Schreibentwicklung wären dir besonders wichtig? 00:12:52-1
- 32) B: Naja, zum Beispiel gibt es ja das Phasenmodell. Also, dass sie sich von einer Phase zur nächsten arbeiten. Also dass sie nicht irgendwo stehen bleiben oder Rückschritte machen, auch wenn es mal kurzfristig ein Schritt zurückgeht. Aber dass sie langfristig gesehen deutlich in diesen fünf Phasen hochklettern, also, dass es besser wird von der ersten bis zur vierten Klasse. 00:13:22-2
- 33) I: Und wenn du jetzt an das Phasenmodell von Bereiter denkst, das kommt ja aus der Wissenschaft. Inwiefern kann dir das für das schulpraktische Handeln helfen? 00:13:32-3
- 34) B: Im Grunde genommen ist das so eine Art Diagnostik für mich, zu sehen wo noch Schwierigkeiten sind. Also das ist ja so ein Mittel, was man durch dieses Phasenmodell erkennen kann. Und wenn Schüler stark vom Mittel abweichen, besonders nach unten, dann muss man eben sehen, dass man die fördert. Und auch wenn Kinder besonders gut sind, dass man dann erkennt: Oh, der ist schon besonders leistungsstark, der muss besonders gefördert werden damit ihm nicht langweilig ist. Also so als diagnostisches Orientierungsmittel würde ich das nutzen. Und dass man darauf auch wieder die Aufgaben differenzieren kann. Also das ist auf jeden Fall hilfreich. 00:14:25-7
- 35) I: Dann haben wir mit dem Schreiben von Texten ja eine besondere Form der Kommunikation. Inwiefern ist denn das Schreiben eines Textes etwas anderes als das Führen eines Gesprächs? 00:14:38-6
- 36) B: Erst einmal ist das, was ich schreibe ja konservierter, weil es da steht. Also man kann das ja aufheben und über Jahre behalten, während ich das, was ich spreche, wenn ich das nicht aufnehme, nur schlecht reproduzieren kann. Und ich kann das auch nicht überarbeiten, wenn ich das gesagt habe dann ist es raus. Wenn ich etwas geschrieben habe und mir gefällt das nicht mehr, dann kann ich das ja auch noch einmal verändern. Oder es vielleicht auch nicht ganz korrekt ist, dann kann ich das auch korrigieren. Das kann ich beim gesprochenen Wort nicht machen. Und auf der anderen Seite schreibt man ja anders als man spricht, also die Schriftsprache ist ja eine andere als die gesprochene Sprache. Und das ist ja auch eine wichtige Kompetenz die die Schüler lernen sollen, also dass man nicht schreibt wie man spricht, sondern sich anders ausdrückt. 00:15:37-6
- 37) I: Und welche Faktoren vom Textbegriff sind dir dann wichtig? 00:15:47-4
- 38) B: Also zum Beispiel ein gewählteren (sic!) Ausdruck zu benutzen. Oder alleine schon die grammatikalischen Strukturen verändern sich beim Geschriebenen, also komplexere Satzbauten. Also schwierige Grammatik ist in der Umgangssprache natürlich eher selten. 00:16:27-9
- 39) I: Und was ist mit der überliefernden Funktion? 00:16:52-9
- 40) B: Ja, das geht zum Beispiel in dem ich gucke wie sich die Schriftsprache entwickelt hat und wozu sich überhaupt Schrift entwickelt hat. Dass sie eben eine überliefernde Funktion

hat und das ja auch die einzige Möglichkeit zur Überlieferung ist, zumindest früher.
00:17:12-8

- 41) I: Dann ist es ja so, dass Texte verschiedene Funktionen erfüllen können. Welche Anlässe könntest du denn in der Schule heranziehen, um Texte schreiben zu lassen? 00:17:26-8
- 42) B: (...) Ganz verschiedene. Also man kann über die Ferien Berichten, Einladungskarten verfassen oder Bewerbungen schreiben, man kann auch Geschichten zur Unterhaltung schreiben. Also da gibt es ja viele verschiedene Schreibansätze um einen Schreibauftrag zu stellen. 00:17:52-3
- 43) I: Welche verschiedenen Funktionen wären das dann jeweils? 00:18:00-1
- 44) B: Naja, Information, Unterhaltung und argumentative Texte. 00:18:11-7
- 45) I: Dann nehmen wir die drei Mal, das heißt wir haben drei Funktionen. Wenn du mal für alles einen Anlass beschreibst. 00:18:25-7
- 46) B: Für Unterhaltung zum Beispiel eine Geschichte verfassen, zum Beispiel über die Ferien. Ja, oder eine Kurzgeschichte schreiben lassen. Argumentativ ist zum Beispiel das Anschreiben in der Bewerbung, in dem ich eben gute Argumente finde warum der Bewerber gerade mich nehmen soll für den Job. Oder einen Wunschzettel an den Weihnachtsmann. Und informativ wäre zum Beispiel eine Einladung zum Geburtstag.
00:19:20-4
- 47) I: Dann haben wir ja verschiedene Textsorten und Textmuster. Kannst du mir da mal verschiedene nennen und sagen, wofür man die gebrauchen kann? 00:19:40-7
- 48) B: Zum Beispiel Märchen, Fabeln, wieder Berichte und Bewerbungen, das sind ja alles Textsorten. Nehmen wir zum Beispiel die, die wir gerade hatten. Und die haben ja alle eine Funktion, die man für das Leben gebrauchen kann. 00:20:03-1
- 49) I: Das heißt wenn man jetzt überlegt in welchen Situation man bestimmte Textsorten oder Textmuster auswählt, woran kann man sich da orientieren? 00:20:15-4
- 50) B: Nach Relevanz. Also (...) wir haben zum Beispiel in der zweiten Klasse Einladungskarten geschrieben. Das ist ja relevant, weil die lernen gerade schreiben und können dann ja ihre Einladungskarten selber verfassen. Damit hat das ja einen unmittelbaren lebensweltlichen Bezug. Und sie verstehen, dass man das was man in der Schule lernt tatsächlich nutzen kann für das was man im Leben tut. Oder Bewerbungen verfassen, in späteren Klassen. Das heißt das richtet sich eben auch nach der Funktion, die ja den Lebensweltbezug hat. 00:21:05-3
- 51) I: Dann können wir ja für das Unterrichten von Schreiben verschiedene Schwerpunkte setzen. Welche Schwerpunkte würdest du denn in deinen Schreibunterricht setzen wollen? 00:21:16-4
- 52) B: (...) Also ich glaube das ist so eine Mischung. Also man muss auch in der Lage sein einen längeren Bericht schreiben zu können. Es gibt ja so ein allgemeines Wissen was den Schreiberwerb angeht und das Schreiben an sich. Ich finde jedes Kind was die zehnte Klasse verlässt muss in der Lage sein einen Aufsatz zu schreiben, der eine Einleitung,

einen Hauptteil und einen Schluss enthält. Aber ich finde auch durch das kreative Schreiben wird besonders die Motivation angeregt überhaupt etwas zu schreiben. Es gibt ja auch viele Kinder die wollen nicht gerne schreiben, und darüber überhaupt erst einmal dazu zu kommen Texte zu verfassen und den Spaß daran zu vermitteln. Also man sollte das einfach abwägen und da auch wieder differenzieren. In der ersten Klasse verfolgt man natürlich andere Ziele als in der vierten. 00:22:42-6

AUFNAHME 2

53) I: Dann hast du mir ja das kreative Schreiben genannt, dass du unterrichtest. Was ist dir denn bei der Umsetzung besonders wichtig? 00:00:23-7

54) B: Also dass es nicht so ganz starr vorgegeben ist, denn dann ist das ja kein kreatives Schreiben mehr. Also schon so, dass die Kreativität der Kinder auch stattfinden kann und der Schreibauftrag nicht so eingengt ist, dass die Kinder keine Möglichkeit haben eigene Formulierungen zu treffen und das Formulieren zu üben. Wenn ich das selbst vorgebe, dann ist das ja sehr starr für die Kinder. 00:00:53-8

55) I: Dann haben wir ja verschieden Möglichkeiten die Schwerpunkte umzusetzen. Was macht denn für dich eine gute schreibdidaktische Aufgabe aus? 00:01:03-6

56) B: (...) Dass die Kinder wissen was sie überhaupt zu tun haben, und dann auch anfangen zu arbeiten und verstehen warum sie das Ganze machen. 00:01:20-3

57) I: Und welche Bestandteile gehören für dich dann unbedingt dazu? 00:01:28-0

58) B: (...) Ja, Verständlichkeit und Lebensweltbezug auf jeden Fall. Eine konkrete Aufgabe kann ich dir gerade nicht geben. Aber auf jeden Fall damit die Kinder motiviert sind zu schreiben, also von sich aus an einen Text rangehen und den schreiben, und nicht gleich von der sehr umfangreichen Aufgabenstellung demotiviert sind. 00:02:11-4

59) I: Gut. Dann haben wir am Ende ja ein Schreibprodukt, das wir bewerten müssen. Was sind denn Kriterien oder Möglichkeiten, um das möglichst objektiv zu machen? 00:02:28-5

60) B: Ich habe ja eine gewisse Erwartung an die Leistung der Kinder, die ergibt sich ja aus dem was wir im Unterricht gemacht haben. Das heißt wenn wir zum Beispiel in der Textsorte Briefe schreiben sind, und ich erkläre den Kindern da kommt eine Anrede rein, dann die Information und schließlich ein Grußwort. Dann erwarte ich auch, dass diese drei Bauteile eines Briefes auch enthalten sind. Das ist dann ja das Kriterium an das ich mich halten kann und das ist ja sehr objektiv, entweder es ist da oder nicht da. Und dann weiß ich nicht so genau wie die Rechtschreibung bei sowas bewertet wird gerade. Aber ich würde mir auflisten: Was habe ich für Erwartungen? Und dann würde ich einfach gucken: Hat das Kind das erfüllt oder nicht? Da brauche ich am besten auch nicht mal den Namen auf dem Heft, sondern einfach nur den Text, den ich dann beurteilen kann. Dadurch fällt aber der Schüler, der leistungsschwach ist, ein bisschen unten raus. Weil dadurch bewerte ich ja nur die Menge an sich. Und wenn ich die leistungsschwächeren beurteilen will, muss ich mir am besten den Leistungsfortschritt oder den Lernzuwachs angucken und beurteilen. Also das könnte einen Teil der Note ausmachen, damit die leistungsschwächeren Schüler motiviert sind, weiter an sich zu arbeiten. 00:04:18-9

- 61) I: Und wie kannst du deine Kriterien für die Schüler verständlich machen? 00:04:26-3
- 62) B: In dem die immer wieder auch Teil der Stunden sind, also Transparenz ist da glaube ich ganz wichtig. Damit den Kindern deutlich wird: Das muss unbedingt in einen Text rein oder in eine bestimmte Textsorte. Und wenn sie das nicht gemacht haben, dann wissen sie auch, dass es dafür keine Punkte gibt. So verstehen sie dann eben auch, wenn sie das nicht machen, warum sie zum Beispiel keine Eins haben. 00:04:56-7
- 63) I: Ok. Dann bist du ja jetzt im Praktikum, wie fühlst du dich denn von der Uni auf das Praktikum vorbereitet? 00:05:06-6
- 64) B: (...) Das Vorbereitungsseminar von Deutsch fand ich ganz ok. Aber die erwarten halt, dass wir jetzt im Praktikum alles was wir mal theoretisch in der Uni gemacht haben umsetzen. Wenn wir davon ausgehen, dass ich alle Texte die ich aufbekommen gelesen habe, heißt das ja noch längst nicht, dass ich das dann auch praktisch anwenden und umsetzen kann. Also nur, weil ich irgendwo in meinem Kopf ein theoretisches Grundwissen habe, heißt das nicht, dass ich das dann verknüpfen kann, wenn ich das brauche. Also das ganz konkrete praktische Wissen, das würde ich mir in der Uni mehr thematisiert wünschen. Also so ähnlich wie wir das vorhin in der Concept-Map gemacht haben zu gucken: Wie hängen die Kompetenzen eigentlich miteinander zusammen? Was brauche ich für Kompetenzen als Lehrer, um meine eigenen Vorstellungen von guten Unterricht umsetzen zu können? 00:06:25-1
- 65) I: Was sind denn so Bereiche, in denen du dich inhaltlich gut aufgestellt fühlst? 00:06:28-4
- 66) B: (...) Also jetzt für die Grundschule fühle ich mich in keinem Themenbereich besonders sicher. Wir haben einmal etwas zum Thema Schreibkonferenzen und Schreibenanlässe gemacht, da könnte ich mir vorstellen, wenn ich mich damit noch einmal ein paar Wochen auseinandersetze, dass ich mich dann einigermaßen sicher fühle. Also das sagt mir etwas. Aber ansonsten weiß ich natürlich aus meiner eigenen Schulzeit wie man einen Brief oder andere Textsorten schreibt, aber das nehme ich jetzt nicht aus der Uni mit. 00:07:21-1
- 67) I: Und wo vermutest du den größten Lernbedarf? 00:07:25-3
- 68) B: (...) Lesen, Schreiben, Sprechen. Also die drei Oberbegriffe. Mir fällt auf, dass die Eltern mit ihren Kindern weniger sprechen zu Hause und die Kinder insgesamt sprachlich schlechter werden. Und wenn die Sprache schlechter ist, wird die Schriftsprache auch schlechter. Also man hat im Moment im Deutschunterricht eine Menge zu tun, und die Rechtschreibung ist ein Bereich der deutlich schlechter wird. Zumindest kommt mir das so vor. Also es fehlt mir in allen Bereichen so ein bisschen das Verknüpfungswissen vom theoretischen zum Praktischen. 00:08:24-8
- 69) I: Ok. Dann Danke für das Interview.

Sina Interview 2

- 1) I: Wenn du jetzt an dein Praktikum denkst, erinnerst du dich da an eine besonders gelungene Schulstunde zum Thema Schreiben, und was dir daran als besonders gelungen in Erinnerung geblieben ist? 00:00:16-9
- 2) B: Kann ich auch nein sagen? (lacht) Also ich habe einfach wenig zum Thema Schreiben gemacht. Also die Kinder waren immer total begeistert, wenn sie mit etwas spielerisch umgehen konnten und es auch für sie Sinn gemacht hat. Also wenn wir (...) bei der Hinführung das Ganze schon so spielerisch gemacht haben, dass sie das in die Arbeitsphase übertragen konnten. Also zum Beispiel habe ich häufig ein Dominospiel gemacht oder ein Memory, dass sie dann zum Thema Gegensatzpaare tatsächlich ein Memory gespielt haben. Oder wir haben in einem Stationslauf Fühlkästen zum Thema Gegensatzpaare gemacht. Und dann läuft das natürlich gut, das war eine effektive Stunde und alle hatten etwas auf dem Blatt Papier stehen danach. Alle haben etwas geschrieben. Dieses Memory war zum Beispiel ein Teil dieser Stationen. 00:01:43-5
- 3) I: Und was ist dir daran als besonders gelungen in Erinnerung? 00:01:47-5
- 4) B: Dass die Kinder sehr eigenverantwortlich gelernt haben und sehr selbstständig waren dabei. Und dass ich wenig reden musste, dass ich wenig anleiten musste dazu. Sie haben sich selber auch gegenseitig geholfen, und waren relativ ruhig und konzentriert die Zeit über. Und es gab wenig Störungen, alle Schüler konnten irgendwas damit anfangen. Das Arbeitsklima war sehr entspannt, daran erinnert man sich halt besser als an andere Dinge. Also wenn es ruhig war, wenn sie konzentriert waren und Spaß hatten bei der Arbeit und bei dem Lernen. 00:02:38-1
- 5) I: Ok. Und was macht für dich das Schreiben aus? 00:02:47-0
- 6) B: (...) Dass die Kinder einen Stift in die Hand nehmen und anfangen zu schreiben. Also einfach Sachen zu formulieren, sich überlegen was sie schreiben wollen. Dass sie halt eine Idee haben, von dem was sie schreiben möchten. Also dass sie überhaupt erst einmal anfangen zu schreiben. Das bezieht sich aber auf die zweite Klasse jetzt, weil ich viel in der zweiten Klasse war. Und da ist man ja froh, wenn sie einfach erst einmal anfangen zu schreiben. Die Schreibgeschwindigkeit ist sehr sehr unterschiedlich da, von daher fand ich es schon gut wenn jeder einen Teil von dem was sie schreiben sollten geschrieben haben. 00:03:35-7
- 7) I: Ok, und abseits von der Grundschule? 00:03:40-3
- 8) B: Was da für mich schreiben bedeutet? (...) Dass es praktisch ist, weil ich mir Dinge dadurch besser merken kann. Ich archiviere das ja durch das Aufschreiben, weil ich es immer wieder nachschauen kann. Ja, ohne Schreiben würde es einfach nicht gehen, man braucht es unbedingt um im Leben voranzukommen. 00:04:10-7
- 9) I: Dann braucht man für das Schreiben ja auch ganz verschiedene Fähigkeiten und Fertigkeiten. Was war dir denn beim Schreiben lernen deiner Schüler besonders wichtig? 00:04:23-3
- 10) B: Motorisches Schreiben. Also dass sie erst einmal überhaupt in der Lage sind einen Stift so vernünftig zu halten, dass sie dann so gut schreiben können dass man es erkennen und

lesen kann. Und dass sie erst einmal grammatikalisch richtig schreiben. Also wir haben schon ab der zweiten Klasse mal immer wieder so Rechtschreibstrategien angewendet. Das kann ich halt schlecht sagen, ich finde alles wichtig von den Schreibkompetenzen, die es so gibt. 00:05:01-0

- 11) I: Worauf hast du einen Fokus gelegt, also was war der Fokus deiner Stunden die du gehalten hast? 00:05:07-7
- 12) B: Also Rechtschreibstrategien anwenden und Grammatik. Das waren eigentlich Wortschatz, Grammatik und Rechtschreibung, was wir gemacht haben. (...) Zum Beispiel in dem wir Gegensatzpaare gebildet haben, wir haben mit Wortarten gearbeitet und die voneinander unterschieden. Dann haben wir noch zum Beispiel Groß- und Kleinschreibung durch die Nomen wiederholt. Wir haben diese Doppel S-Markierung und scharfes S markiert. Also wir haben verschiedene Strategien versucht zu üben, damit die Kinder wissen warum man so schreibt wie wir schreiben. 00:06:05-1
- 13) I: Dann können wir das Schreiben ja auch in verschiedene Phasen unterteilen. Wenn du deinen Schülern einen Schreibauftrag gegeben hast, wie ist das Schreiben dann bei den Schülern abgelaufen? Gab es da bestimmte Phasen oder wiederkehrende Reihenfolgen? 00:06:30-2
- 14) B: Sie hatten Beispiele an denen sie sich orientieren sollten, jetzt gerade bei dem Brief zum Beispiel wo das Datum hingehört, dass da eine Anrede hinmuss. Und auf diese Textsortenkompetenz wurde im Grunde genommen auch viel Wert gelegt, also das war dann hinterher auch ein Beurteilungskriterium, ob die Sachen die zu der Textsorte Brief gehören, da am Ende auch stehen, wie das Datum, die Anrede, eine Begrüßung und auch hinterher der Abschluss, von wem der Brief ist und so weiter. Dass sie solche Sachen dann schon mal wussten, was zu einem Brief dazugehört. Das haben sie sich dann an einem Beispiel im Arbeitsheft angeguckt und dann im nächsten Schritt erst einmal nur an einem an einem halb geschriebenen Brief ergänzt, was da noch fehlte. Und dann haben sie hinterher selber einen Brief geschrieben, mit der Orientierung an dem Arbeitsblatt was sie schon hatten. 00:07:28-7
- 15) I: Das bedeutet sie haben schon geplant? 00:07:31-3
- 16) B: Ja. (...) Bei der Bildergeschichte war das ähnlich. Da gab es erst einmal eine Bildergeschichte, dann mussten sie Sätze ergänzen, und von Mal zu Mal mussten sie dann mehr schreiben. Also dann nochmal mit anderen Satzanfängen, in dem Beispiel war dann häufiger auch einmal ein anderer Satzanfang, den sie einfach zu Ende schreiben mussten. Und sie sollten dann versuchen in der Bildergeschichte, die sie selber geschrieben haben, auch häufiger mal andere Satzanfänge zu benutzen. 00:08:10-2
- 17) I: Wie lief das ab, wenn die angefangen haben zu schreiben? Also die hatten jetzt im Brief ein konkretes Beispiel und wurden darauf hingeführt selbst einen Brief zu schreiben. Wenn es jetzt darum ging den Brief als Komplettes zu schreiben, haben sie dann geplant oder direkt geschrieben? 00:08:32-7
- 18) B: Sie mussten das direkt neben den anderen Brief schreiben, so dass sie das immer direkt vergleichen konnten. Also sie haben das nicht freigeschrieben, sondern sie mussten das halt vergleichen. (...) Und in der Bildergeschichte war das auch so, das war in so einem Arbeitsheft. Auf der einen Seite war dann das Vereinfachte noch, und auf der anderen

Seite das mit Bezug auf der vorherigen Seite das nächst Schwierigere. Das heißt es gab immer eine klare Verknüpfung zur Planungsphase. 00:09:08-4

19) I: Haben die dann auch formuliert und überarbeitet? 00:09:12-0

20) B: Also formuliert schon, aber überarbeitet noch nicht. Also die haben zwar schon vorgetragen was sie erarbeitet haben, aber das wurde erst einmal so stehen gelassen. Einmal musste sie etwas abschreiben, da mussten sie auch selber kontrollieren ob sie alles richtig geschrieben haben, ob sie schwierige Worte auch richtig abgeschrieben haben und Groß- und Kleinschreibung beachtet haben. Vor allem was so was angeht wie: Das erste Wort am Anfang des Satzes wird großgeschrieben. Was man eben so schnell überblicken kann. 00:09:52-1

21) I: Ok, dann bringen Schüler ja auch verschiedene Wissensstände mit. Wenn du deine Klasse im Kopf hast, hatten die unterschiedliche Vorkenntnisse? Wie bist du darauf eingegangen? 00:10:09-7

22) B: Einige Schüler waren halt nach 10 Minuten mit dem Schreibauftrag fertig, und andere brauchen die ganzen 45 Minuten. Aber ich hatte auch einen Schüler, der hatte einen emotional-sozialen Förderbedarf, da war ich froh wenn der überhaupt einen einzigen Satz in sein Heft geschrieben hat. Der Brauchte auch eigentlich immer sehr viel Hilfestellung dabei. Für den konnte die Aufgabenstellung so klein sein wie man sie hätte klein machen können, der hat einfach nicht angefangen zu schreiben. Der brauchte einfach diese eins zu eins Situation, dass man neben ihm sitzt und sagt: So, jetzt musst du das und das machen. Dann gab es auch wie in jeder anderen Klasse zwei oder drei sehr langsame Schüler, die einfach nur Konzentrationsschwierigkeiten hatten. Die waren jetzt nicht blöd, so dass sie das nicht konnten, sondern einfach nur sehr unkonzentriert und haben sich leicht ablenken lassen. Viele Schüler waren dann aber auch sehr schnell und die haben sich dann gelangweilt. Da war das Arbeitsmaterial was wir benutzt haben schon sehr praktisch, weil es da immer schon die Zusatzaufgaben gab für die stärkeren und schnelleren Schüler. Und weil es da eigentlich auch so einfach strukturiert war mit Symbolen, Beispielen und Bildern, dass auch die schwachen Schüler sich herleiten konnten was sie jetzt machen müssen, auch wenn sie die Aufgabenstellung nicht wirklich verstanden haben. 00:11:36-4

23) I: Ja. Haben die auch unterschiedlich geschrieben, was das Phasenmodell angeht? hast du das irgendwie benutzt? 00:11:55-4

24) B: Also nur bei dem Schüler, der jetzt den Förderbedarf hatte. Der hat aber keine Lernschwierigkeit, das wird aber jetzt geändert, so dass der jetzt das selber Material benutzt. Der war aber im Grunde genommen noch nicht auf der gleichen Stufe der Schreibentwicklung wie die anderen. Der hat noch sehr assoziativ geschrieben und einfach ziemlich verkehrt, der war in seinen Schreibstrategien noch nicht so weit vorangeschritten. Die anderen hatte alle ungefähr die gleiche Stufe, aber bei ihm war das eben nicht so. 00:12:47-8

25) I: Hast du das wissenschaftliche Modell benutzt um di einzuteilen? 00:12:55-7

26) B: (...) Ich habe halt nur festgestellt, dass der Schüler, der diese Lernschwäche hatte, noch nicht auf der gleichen Stufe ist. Also man versucht sich ja einen Überblick zu verschaffen, welcher Schüler jetzt vielleicht noch nicht so eine Stufe erreicht hat und noch Förderung braucht. Aber das war eben nur bei dem einen Schüler der Fall. (...) Man hat das ja so im

Hinterkopf, ich habe mir jetzt nicht noch einmal das Modell rausgesucht und die Theorie gelesen, sondern man guckt ja: Welche Stufen verlaufen die? Wo ist der eine Schüler, und wo der andere? Und da waren die meisten schon auf der gleichen Stufe. Also in der zweiten Klasse sind die ja noch wirklich am Beginn des Schreibens, von daher war nur bei dem einen auffällig, dass er da noch nicht ist. 00:13:52-8

27) I: Ok. Und wie bist du dann auf die unterschiedlichen Vorkenntnisse eingegangen bei den einzelnen Schülern? 00:13:56-8

28) B: Im Arbeitsauftrag. Also ich habe versucht die Arbeitsaufträge so zu formulieren, dass sie auch für die Schwächsten gut zu verstehen waren. Und habe immer versucht so differenziert auch Aufgaben zu stellen, dass auch für die stärkeren etwas dabei war. Also dass ich nicht alles auf die Schwächeren runterbreche, sondern so ein Mittelding finde. Damit dann eben der Sprung für die Stärkeren nicht so groß ist, die langweilen sich ja sonst. 00:14:31-9

29) I: Erklär doch mal wie du das gemacht hast. 00:14:33-1

30) B: Ich habe zum Beispiel die Aufgabe gestellt mit so Bildkarten, also da war ein Haus und ein Schlüssel drauf abgebildet und sie sollten dann zusammengesetzte Nomen draus bilden, also Hausschlüssel. Und die stärkeren Schüler durften dann sogar mit drei Bildern Nomen bilden. Und der schwächere Schüler hat erst einmal nur die Bildkarten gelegt und hatte so im Kopf, was man so bilden kann. Und das Gros der Klasse hat dann auch ein zusammengesetztes Nomen schon aufgeschrieben und die Stärkeren durften dann die zwei Bilder aus dem sich das Nomen zusammensetzt ergänzen mit einem selbstausedachtes Drittes oder eine dritte Bildkarte. Die haben dann auch wesentlich mehr aufgeschrieben als die anderen. Also alle sollten mindestens 5 Paare aufschreiben und die Stärkeren sind dann auch schneller vorangekommen oder hatten dann noch eine kniffligere Aufgabe dazu. Die haben sich dann zum Beispiel mit der Bushaltestelle vorne getroffen, damit sie sich auch noch einmal gegenseitig fordern. 00:15:51-3

31) I: Dann ist das Schreiben von Texten ja auch eine besondere Form der Kommunikation. Inwiefern ist denn das Schreiben eines Textes etwas anderes als das Führen eines Gesprächs? 00:16:06-0

32) B: Weil man erst einmal eine andere Sprache benutzt, und weil man es überarbeiten kann. Also was ich sage, das ist ja raus und das kann ich nicht mehr revidieren, aber wenn ich etwas aufschreibe dann kann ich das noch einmal überarbeiten. Ich kann es auch viel länger planen, es ist nicht so spontan. Die Formulierung ist auch eine ganz andere als das mündliche Sprechen. 00:16:28-0

33) I: Hat das für die Schüler andere Anforderungen gestellt? 00:16:34-4

34) B: (...) Die schreiben schon ganz anders als sie sprechen. Die sprechen ja schon relativ komplizierte und grammatisch vernünftige Sätze. Aber wenn sie es dann aufschreiben, dann fällt ihnen das ganz ganz schwer. Dann schreiben sie schon ganz einfache Sätze mit Subjekt Prädikat und Objekt, und das noch manchmal nicht ganz richtig. Aber sie sprechen ganz anders als schreiben, also das Schreiben hängt dem Sprechen jetzt gerade in der Grundschule noch um einiges nach. 00:17:09-2

35) I: Und woran kann das liegen, auf welche Aspekte oder Faktoren könnte man das

zurückführen? 00:17:21-2

36) B: (...) Woran das liegt, dass das Schreiben dem Sprechen hinterherhängt? Na, weil sie mit dem Sprechen ja viel eher anfangen. Das Schreiben beginnt ja ungefähr erst mit dem sechsten Lebensjahr, aber das Sprechen hören hat man ja immer um sich. Lesen können sie ja erst, wenn sie die Buchstaben können. Aber hören können sie die ganze Zeit ja schon. Also sie sind den Ganzen ja um Jahre voraus. (...) Also ich glaube, dass das Schreiben besser wird durch das Lesen, und Lesen lernen sie ja erst in der ersten und zweiten Klasse und das ist ja relativ mühselig am Anfang und dauert ja recht lange. Wenn man mal überlegt bis sie das ganze Alphabet durchhaben, dann ist ja schon ein Jahr vergangen, und dann sind sie dem Sprechen einfach ein paar Jahre hinterher. 00:18:21-9

37) I: Könnte man das berücksichtigen in der Schule? 00:18:26-5

38) B: (...) Tja, keine Ahnung. Man könnte einfach üben viel zu lesen, damit sich genauso wie beim Sprechen mit dem Hören das Schreiben besser ausbildet. Aber man kann das ja nicht beschleunigen, weil Schreiben und Lesen haben ja Prozessstufen, die sind ja nicht zu beschleunigen. Also ich rede vom Durchschnittsschüler, das dauert einfach auch eine längere Zeit. 00:19:05-2

39) I: Hast du denn konkrete Hilfestellungen gegeben oder hast du das berücksichtigt das sie mit dem Schreiben größere Probleme haben als mit dem Sprechen? Woran hast du solche Sachen festmachen können? 00:19:19-2

40) B: Also ich habe als Hilfestellung bei Schreibsachen häufig, gerade wenn sie jetzt zusammengesetzt Nomen oder sowas schreiben mussten und das überschaubar war, dann gab es immer Kontrollblätter, dass sie kontrollieren konnten: Habe ich das jetzt richtig geschrieben oder nicht? Ist auch die Rechtschreibung adäquat? Und sonst habe ich eigentlich, wenn sie kleinere Schreibaufträge hatten, das eingesammelt und mir das angeguckt und korrigiert. Das aber nicht in Rot, sondern in einer anderen Farbe, weil sie ja erst einmal motivierter schreiben sollen und nicht gleich so gebremst werden vom Falschen. 00:20:07-8

41) I: Ok. Dann können wir mit Texten ja auch verschiedene Funktionen erreichen. Was für Anlässe hast du denn herangezogen, um Texte schreiben zu lassen? 00:20:18-2

42) B: Also wir hatten zum Beispiel einmal einen Brief für die alte Klassenlehrerin geschrieben, weil die durch ihre Schwangerschaft nicht mehr unterrichten konnte. Das war recht plötzlich für die Kinder. Und jedes Kind durfte dann der Lehrerin einen Brief schreiben und dann wurden alle Briefe in einen großen Umschlag gesteckt und auch tatsächlich losgeschickt in der Hoffnung auch eine Antwort zu bekommen. Das haben sie dann auch. Also meine Mentorin und ich haben oft zusammen unterrichtet und dann schon auch immer versucht was zu wählen, was einen lebensweltlichen Bezug hat oder einen aktuellen Schreibanlass zu finden, damit die Schüler auch was damit verbinden können und motivierter sind. 00:21:06-9

43) I: Wie war es zum Beispiel mit der Bildergeschichte? 00:21:09-2

44) B: Da war es meistens so, dass auf jeden Fall auch Kinder oder Tiere und Hunde dabei waren, also etwas was die Kinder motiviert zu schreiben. 00:21:25-3

- 45) I: Und was für Funktionen waren das dann? 00:21:30-7
- 46) B: Der Brief hatte zum Beispiel die Funktion, dass sie erst einmal einen Anlass hatten der sie motiviert. Und das hatten sie, die Klassenlehrerin fanden alle total gut, deswegen haben sich alle gefreut einen Brief zu schreiben. Und das haben wir ja damit verknüpft, dass sie eine Textsortenkompetenz erlangen müssen wie man einen Brief schreibt. Damit sie das hinterher auch schreiben können, wenn sie mal eine Brieffreundschaft haben oder was auch immer. Damit sie dann auch wissen was für Dinge in einen Brief gehören. 00:22:15-6
- 47) I: Und war der Anlass auch über die Textfunktionen gesteuert? 00:22:20-1
- 48) B: (...) Also eher weniger jetzt würde ich sagen. Also wenn dann würde ich ja jetzt sagen, dass der Brief etwas Informatives hat, also zu berichten was mache ich jetzt gerade, wie es mir geht und zu fragen wie es dem Gegenüber geht und was der so macht. Aber ich glaube das war auf jeden Fall nicht im Fokus, sie haben noch nicht so viel Informatives geschrieben. Sie sollten zwar eine Frage formulieren und etwas von sich erzählen, dadurch informieren sie das Gegenüber ja sozusagen schon. (...) Also der Anlass ist ja auch über die Funktion gesteuert. 00:23:13-7
- 49) I: Wie würdest du das in Verbindung setzen? 00:23:17-9
- 50) B: Dass eben die Funktion eines Briefes auch ist jemanden zu informieren über das eigene Wohlbefinden und was ich selber tue. 00:23:28-0
- 51) I: Das heißt aber, dass wenn es konkret darum ging den Schreibanlass für den Brief zu schaffen stand es jetzt nicht im Vordergrund die Informationsfunktion zu thematisieren, sondern erst einmal andere Aspekte zu beleuchten? 00:23:39-8
- 52) B: Genau, also die Textfunktion stand da nicht im Vordergrund. 00:23:44-7
- 53) I: Ok. Dann haben wir ja auch verschiedene Textsorten und Textmuster, die wir schreiben lassen können. Welche hast du denn gebraucht? 00:23:55-7
- 54) B: (...) Briefe und Bildergeschichten, das war es eigentlich schon. Also das andere haben wir alles nicht gemacht. Das haben wir gemacht um die Kinder überhaupt zum Schreiben zu veranlassen. 00:24:14-4
- 55) I: Die hätten ja auch andere Textsorten schreiben können, warum also die? Also warum eignen sich da bestimmte Textsorten besser als andere? 00:24:27-6
- 56) B: (...) Ja ich meine das Bildergeschichten für Kinder viel motivierender sind. Also eine Erzählung über die Bildergeschichte zu schreiben ist halt motivierender. Das andere ist noch viel zu groß, das können die noch gar nicht greifen. Die müssen ja erst einmal eine Übersicht haben die Kinder. Aber das andere ist denke ich für die zweite Klasse noch viel zu schwer gewesen. Das waren die einzigen Sachen die sind angeboten haben, um Erzählungen zu schreiben in der zweiten Klasse. Und einen Brief haben sie dann ja auch geschafft. Genau, also die Bildergeschichte und den Brief. 00:25:22-8
- 57) I: Also geht es darum einen passenden Schreibanlass zu finden, dass sie das bewältigen können? Gab es noch weitere Kriterien? 00:25:28-8

- 58) B: Ja, es sollte eben einen Alltagsbezug haben. Man kann sicherlich zu jeder Textsorte einen Alltagsbezug finden, aber für die ganz kleinen Kinder oder halt zweite Klasse ist eine Bewerbung ja zum Beispiel unsinnig. Ein Zeitungsartikel finde ich könnte man schon in der zweiten Klasse schreiben, aber das ist natürlich von den Anforderungen schon sehr hoch, wobei man da ja mit Sicherheit auch einen Alltagsbezug herstellen könnte. Also ich meine die Kinder kennen ja Zeitschriften und Zeitungen, wenn man den richtigen Schreibanlass und auch den richtigen Schreibauftrag hat, dann kann man das IMMER so verbinden, dass die Kinder etwas damit anfangen können. Aber so ein klitzekleiner Brief oder so eine kleine Bildergeschichte ist ja immer noch überschaubarer als etwas Anderes. 00:26:26-5
- 59) I: Woraus besteht denn sowas wie ein Alltagsbezug? 00:26:28-5
- 60) B: (...) Also wenn der Schreibauftrag einen Alltagsbezug hat, dann können sie damit etwas verbinden was sie selbst persönlich angeht. Und nicht etwas, wo sie überhaupt gar nicht verstehen, was sie selbst damit zu tun haben. Ein Alltagsbezug wird ja eigentlich über die Textfunktion hergestellt, weil sie einen Zweck erfüllt und einen Alltagsbezug automatisch hat, wenn du zum Beispiel jemanden informierst. Also wenn man da jetzt so wissenschaftlich rangeht. (...) Also jetzt so einen Alltagsbezug zur Erzählung zu finden ist schwierig, aber wenn man sich bewusst macht was die Textfunktion ist, dann könnte man konstruieren. 00:27:54-8
- 61) I: Gut. Dann können wir beim Schreiben von Texten ja auch verschiedene Schwerpunkte setzen, hast du das gemacht? 00:28:11-0
- 62) B: Kannst du mir da ein Beispiel für geben? 00:28:17-1
- 63) I: Es gibt zum Beispiel das kreative Schreiben, waren die Schreibaufträge eingebettet? 00:28:25-1
- 64) B: Also ich glaube man bemüht sich immer die Schreibaufträge kreativ zu gestalten, dieses kreative Schreiben steht total im Fokus. Aber ich habe das nicht so viel angewendet einfach, dadurch, dass ich viel von dem Grammatikunterricht übernommen habe. Auch Aufsatzunterricht, man schreibt ja keine Diktate mehr oder so, sondern das ist jetzt ja alles Aufsatzunterricht. Da hat sich glaube ich auch einiges geändert. Da hätte ich mich gerne mit auseinandergesetzt, aber das war irgendwie nicht so Thema. 00:29:04-2
- 65) I: Ok. Und die Schreibanlässe die du geschaffen hast, wie waren die situiert? 00:29:13-3
- 66) B: Also ich habe einfach versucht die Einleitung oder Herleitung so einzurichten, dass die Kinder dadurch motiviert waren, dass die Herleitung eben motivierend ist. Aber in anderen Fächern hat man ja manchmal die Chance einfach aus gegebenen Anlass ein Thema einzuführen, das ist ja beim Deutschunterricht nicht immer gegeben. Sie müssen ja einfach zusammengesetzte Nomen lernen, und auch Groß- und Kleinschreibung und manche Rechtschreibstrategien kennen, die man nicht so unbedingt aus gegebenen Anlässen bilden kann. Also habe ich immer versucht den Unterrichtseinstieg so zu wählen, dass daraus eine gewisse Motivation da war, warum das jetzt so ist und wie man das genau macht. 00:29:59-6
- 67) I: Und die Texte die geschrieben wurde, zum Beispiel der Brief oder die Bildergeschichte,

- wie waren die in deiner Grammatikeinheit situiert? 00:30:15-2
- 68) B: Nein, die liefen eigentlich parallel. Also die haben verschiedene Arbeitshefte gehabt zu den verschiedenen Bereichen des Kerncurriculums Deutsch. Also Sprechen, Zuhören, Schreiben usw. Und dann haben sie mal ein paar Stunden in dem Heft gearbeitet, und mal in dem anderen. Also das war jetzt nicht zusammenhängend alles, sondern stand auch mal nebeneinander. 00:30:40-7
- 69) I: Ich frage das aus dem Grund, weil es ja schon integrative Unterrichtsansätze gibt. 00:31:07-1
- 70) B: Also man hätte zum Beispiel bei einer Bildergeschichte sagen können: Wir haben jetzt gerade zusammengesetzte Nomen, benutzt doch bitte drei davon. Aber so war das eben nicht, das hat unverbunden nebeneinander gestanden. 00:31:27-8
- 71) I: Fallen dir Möglichkeiten ein, wie man das hätte integrieren können? 00:31:34-0
- 72) B: Ja, so wie ich das gerade eben gesagt hat, dass man das frisch gelernte schon mit einarbeitet, genau wie beim Brief. Dass man vielleicht auch verschiedene Satzschlusszeichen benutzt, also Ausrufezeichen oder ein Fragezeichen. Das haben sie aber auch angewendet, das kannten sie schon und sollten sie auch beachten. 00:31:58-0
- 73) I: Ja, ich frage aus dem Grund weil auch wenn das Schreiben nicht thematisiert wird, schreibt man ja die ganze Zeit. Es gibt ja zum Beispiel auch Lesetagebücher, in dem man ein Buch liest und dazu Schreibaufträge bearbeitet. 00:32:15-7
- 74) B: Die haben auch ein Buch gelesen, und die Lehrerin hat mir auch gesagt, dass sie in ihrem Referendariat das gleiche Buch gelesen hat mit einem Lesetagebuch, und dieses Mal hat sie das ohne gemacht. Man kann sowas halt immer mal ausprobieren. 00:32:32-8
- 75) I: Ok. Dann gibt es ja auch verschiedene Möglichkeiten die Schwerpunkte umzusetzen. Was gehört denn für dich zu einer guten schreibdidaktischen Aufgabe? Beschreib mal, was die ausmacht. 00:32:56-1
- 76) B: Das ist ja das schwierigste in dem ganzen Praktikum gewesen, die Aufgaben so zu stellen, dass es eine gute schreibdidaktische Aufgabe ist (lacht). Ja im Grunde genommen, dass sie schon so differenziert ist, dass ich jetzt nicht fünf verschiedene Fragen stellen muss, sondern dass die Frage sich erst einmal fast von selbst erklärt. Und das jeder Schüler damit etwas anfangen kann und mit dem Auftrag auch schon so motiviert ist gleich anzufangen und aufschreibt. Auch dass sie nicht so kompliziert ist und nicht aus mehreren Teilaufgaben besteht, sondern dann eher zwei Aufträge daraus macht statt einem langen. Ja, für mich sind die Hauptkriterien erst einmal Verständlichkeit, dann Übersichtlichkeit und Motivation. Das sind so glaube ich die Sachen, damit die überhaupt erst einmal anfangen. Und etwas Schwieriges kann man da ja noch anschließen. Aber dass sie erst einmal reinkommen und anfangen. Das ist das größte Problem in der Schule finde ich, dass viele Schüler sich schwer tun auch erst einmal hinzusetzen und anzufangen. 00:34:14-6
- 77) I: Ja, also das sind Bestandteile für dich für eine gute schreibdidaktische Aufgabe. Wie hast du sie dann gestellt, kannst du das beschreiben? 00:34:27-2

- 78) B: (...) Also ich habe sie auf jeden Fall mit du angesprochen, damit sie sich direkt angesprochen fühlen. Und ich habe das meistens nicht schriftlich gemacht, sondern in die Hinführung mit eingebaut. Zum Beispiel jetzt im Kinositz haben wir uns eine Fragestellung bearbeitet die uns interessiert, und sind ganz zufällig auf die Fragestellung gekommen, die ich auch wollte, dass sie sie bearbeitet. Das heißt sie haben das Gefühl, dass sie sich selbst den Schreibauftrag gegeben und sind dann auf ihre Plätze gegangen und haben geschrieben. Also die Mentoren aus der Uni kamen dann auch und haben gesagt, dass ich die auch hätte aufschreiben können. Aber ich habe eben immer versucht die Schreibaufträge/ ja, ich weiß auch nicht warum, aber ich finde, wenn sie so eine komplizierte Aufgabe kriegen ist das sowieso immer sehr unmotivierend, das soll ja auch nicht kompliziert sein. Aber ich habe die meisten Schreibaufträge eben nicht verschriftlicht, sondern wir haben uns die gemeinsam erarbeitet und dann sind sie an den Platz gegangen um sie zu bearbeiten. 00:35:43-0
- 79) I: Was war deine Begründung dafür, dass mündlich zu machen? 00:35:49-1
- 80) B: Tja. (...) Also ich finde ja immer, dass so eine schriftliche Aufgabe manchmal brems. Also es ist motivierender wenn sie sich die selber stellen die Frage und dann mit der Frage im Kopf auch arbeiten. Und dann habe ich auch gerade in der zweiten Klasse auch versucht, Aufgabenstellungen möglichst durch Bilder und so etwas zu ergänzen und nicht zu verschriftlichen. In der vierten Klasse würde ich das nicht machen. Da war dann immer die Kritik, dass ich das hätte mehr visualisieren müssen, aber in der zweiten Klasse habe ich das immer versucht mich Symbolen oder so zu erreichen, dass sie wissen was sie machen sollen. 00:36:41-2
- 81) I: Ja ok. Und dann haben wir schließlich am Ende ja auch ein Schreibprodukt. Was für Möglichkeiten gibt es denn einen Text objektiv zu bewerten? 00:36:54-8
- 82) B: Also am objektivsten wäre ja ein transparenter Kriterienkatalog, der auch für die Schüler einzusehen ist. An dem sie sich auch orientieren können: Was muss ich denn machen, damit ich alle Punkte bekomme die es für diese Aufgabe gibt? Oder warum habe ich jetzt einen Punkt Abzug gekriegt? Das muss nachvollziehbar sein denke ich, das ist das Wichtigste. Sie bekommen in der zweiten Klasse noch keine Noten, aber trotzdem sammeln wir ab und zu mal das ein, was sie schreiben und korrigieren das auch. Auch wenn sie jetzt noch keine Noten kriegen oder das noch negativ in die Bewertung eingeht, wenn sie Rechtschreibfehler machen. Aber wenn wir jetzt zum Beispiel gerade gemacht haben, dass man Fuß anders schreibt als Fluss, weil der Vokal eben lang oder kurz gesprochen wird, dann hätten sie das schon wissen können, weil wir das gerade besprochen haben. Dann korrigiert man das auch. 00:38:06-8
- 83) I: Und wie war es zum Beispiel für die Schreibaufträge, wurden die bewertet oder beurteilt? 00:38:14-3
- 84) B: Wir haben einfach so ein Smiley-System im Grunde. Ich habe das einmal eingesammelt, weil ich nicht dazu gekommen bin in meiner Unterrichtseinheit die Hausaufgaben im Plenum zu kontrollieren. Und dann habe ich, wenn noch einige Fehler da waren, das korrigiert. Und wenn jemand nur ganz wenige Fehler gemacht hat, haben sie einen Smiley dafür bekommen. Jetzt nicht nur bei ganz fehlerfreien, das ist auch unmotivierend. Und wenn es jetzt schon von der Norm abwich, in dem es gar nicht gemacht wurde oder mehr als die Hälfte falsch war, dann habe ich schon nochmal mit dem Kind darüber gesprochen oder an die Eltern in das Elterninformationsheft

geschrieben, dass sie darauf achten sollen, dass das Kind die Sachen so und so macht.
00:39:14-2

85) I: Und hatten die Schüler auch, wenn sie etwas geschrieben haben, die Möglichkeit ihren Text vorzustellen? 00:39:24-0

86) B: Die durften den in der Klasse vorlesen. Also wir haben immer geguckt, dass auch fast alle Kinder die möchten das auch vorstellen können was sie geschrieben haben. Bei dem Brief zum Beispiel haben sie auch etwas dazu gesagt, zum Beispiel: Ist da ein Datum? Hast du eine Anrede geschrieben, war da ein Grußwort und so. Das konnten sie, weil sie wussten wie ein Brief aussieht, das heißt es gab dafür Kriterien. 00:39:57-8

87) I: Und das hat gut geklappt? 00:39:59-3

88) B: Ja. (...) Wir haben das auch einmal so gemacht, dass sie tauschen mussten mit dem Nachbarn was sie so geschrieben haben, und der Nachbar durfte dann gucken was da noch besser gemacht werden konnte. 00:40:15-7

89) I: Ok. Und wenn du jetzt überlegst, du hast gerade das Praktikum gemacht. Wie hast du dich denn aus den Modulen der Universität auf das Praktikum vorbereitet gefühlt?
00:40:25-5

90) B: Das soll ja den anderen helfen, ne? Also ich finde nicht so doll (sic!). Also man hat so ein ganz grobes theoretisches Gerüst finde ich. Ich will jetzt nicht sagen das ist total unsinnig, aber es sind viele Sachen die ich überhaupt nicht benutzen konnte in der Schule. Also da gibt es wirklich ganz viele Module, die ich hier studiert habe, die ich überhaupt nicht nutzen kann für das praktische jetzt. Und dafür fehlen mir ganz viele Sachen, zum Beispiel Methodenkompetenz: Wie mache ich denen das jetzt schmackhaft? Und dann Differenziertheit: Was mache ich mit Schülern mit Förderbedarf? Das haben wir nie angesprochen, das war nie Thema. Also man hat mal eine Methode gemacht. Aber ich studiere noch Sachunterricht, da ist das wesentlich besser schon mit der Didaktik. Aber ich finde die ganze Didaktik in Deutsch müsste viel mehr in den Vordergrund rücken. Aber gerade die Sachen nach denen du gefragt hast, die ganzen Dimensionen und so. Das MACHT man glaube ich ein Mal. Das war halt alles in den Basismodulen irgendwie dabei, aber das war jetzt fast vor vier Jahren. Aber nur, weil man das einmal macht kann ich das ja nicht, man lernt ja durch Wiederholung. Aber man muss für ALLES was man in der Schule macht wieder hinsetzen, sich mit der Theorie auseinandersetzen, was will das Kerncurriculum? Das ist ja normal, dass man das machen muss. Aber ich glaube man könnte von der Uni besser vorbereitet werden dahingehend. 00:42:05-4

91) I: Gibt es denn einen Bereich, in dem du dich gut vorbereitet gefühlt hast? 00:42:09-6

92) B: (...) Bei der Planung von Unterricht habe ich mich gut vorbereitet gefühlt, also wie mache ich überhaupt Unterricht? Aber nur, weil ich so ein Grundgerüst kenne, also Planen, Überarbeiten, Reflektieren zum Beispiel, das ist ja schon hilfreich. Aber ich muss das ganze Gerüst auch noch mit Inhalt füllen, und das finde ich schwierig. Man orientiert sich ja zwar am KC, aber das ist ja auch noch allgemein. 00:42:52-9

93) I: Wo hattest du denn die besonderen Schwierigkeiten was das Inhaltliche angeht?
00:42:56-4

- 94) B: Ja, ich wusste jetzt gar nicht was die Kinder lernen müssen, was dazugehört. Dann hatte ich ja zum Beispiel Adjektive, dann habe ich in das KC geguckt und da stand: Die Kinder sollen verschiedene Wortarten kennenlernen. Das ist das einzige was da stand. Aber für mich wäre es sinnvoller gewesen, wenn ich daraus jetzt noch hätte gucken können: Was beinhaltet das jetzt? Welche Strategien sollen sie lernen und welche Kriterien müssen sie auf jeden Fall alle erlernen? Das finde ich halt schwierig. 00:43:33-8
- 95) I: Und wie würdest du das Praktikum rückblickend bewerten? 00:43:37-8
- 96) B: (...) Also ich finde Praxis ist immer super, wenn ich mich entscheiden könnte würde ich lieber in der Schule bleiben als wieder in die Uni zu gehen. Aber es war total chaotisch, weil man noch so ein bisschen im Lernen steht. Man wird ja so ein bisschen in das kalte Wasser geschmissen und weiß gar nicht so richtig was man machen soll. Dann haben die Mentoren ja auch nicht immer Zeit dafür. Die bekommen ja eine Stunde dafür eingeräumt, aber die kriegst du nicht, ich zumindest nicht. Ich habe wenig Rückmeldung gekriegt nach meinem Unterricht. Also meine Unterrichtsbesuche sind immer total gut gelaufen, die Stunden waren gut und da war gar nicht so viel dran auszusetzen, aber am Anfang habe ich mich total übernommen damit. Da war ich noch total motiviert, aber dann merkt man, man schafft das alles gar nicht, weil man die Vorbereitungszeit total unterschätzt, wieviel man vorbereiten muss um die einzelnen Stunden zu machen. 00:44:43-3
- 97) I: Gut, dann danke für das Interview!

Thea Interview 1

- 1) I: Wenn du an deine eigene Schulzeit denkst, gibt es da eine typische Schulstunde, die du erlebt hast? Wenn ja, wie sah die aus und was hat dir daran gut gefallen und was hat dir daran eher weniger gefallen? 00:00:24-8
- 2) B: Ok. Da habe ich immer so zwei Extrembeispiele vor Augen. Das eine ist in der fünften Klasse bei meinem Englischlehrer wo wir auf den Tischen getanzt habe, und das fand ich TOTAL lustig. Die Tür stand immer auf, einer ist reingerannt, einer rausgerannt, da herrschte überhaupt keine Disziplin. Gelernt haben wir da nicht viel, aber es hat Spaß gebracht (lacht). Und er war einfach eine ganz gute Seele. Das ist das eine Extrembeispiel. Das andere ist in der Oberstufe im Deutsch-LK, das hat mir sehr sehr viel Spaß gebracht. Wir waren neun Mädels und die Lehrerin, das war ganz konstruktives und konzentriertes Arbeiten, das war auf einer Ebene und hat Spaß gebracht. Das sind so meine Beiden. 00:01:19-3
- 3) I: Und hast du auch eine typische Schulstunde, wie das Texte verfassen unterrichtet wurde? 00:01:25-7
- 4) B: Ich hatte mir schon gedacht, dass du darauf zu sprechen kommst. Texte verfassen, das ist schon so lange her. (...) 00:01:38-4
- 5) I: Wie wurde dir das unterrichtet? Kannst du dich daran noch erinnern? 00:01:40-8
- 6) B: (...) Nein, aus meiner eigenen Schulzeit kann ich da echt nichts zu sagen. Tut mir leid (lacht), das ist bestimmt auch schon etwas länger her als bei anderen. 00:01:54-5
- 7) I: Wie würde denn ein guter Schreibunterricht für dich aussehen? 00:02:03-4
- 8) B: (...) Schreiben mit Spaß, also einmal so etwas wie kreatives Schreiben finde ich eine sehr gute Konzeption. Ich finde die Arbeit an Stationen ganz toll, dass man, wenn man sozusagen anfängt zu schreiben/ und wenn es einfach eine Station ist, wo dann ein bisschen Sand ausliegt, dass man das nachzeichnet. Also sowas, das Haptische auch ein bisschen mehr betont. Und das ein bisschen freier, also mit Spaß empfindet. Und dass man das auch mit Versen sich erarbeitet. 00:02:48-9
- 9) I: Also so auf Schreibmotivation bedacht. Und wenn du Kriterien dafür nennen müsstest, welche wären das? 00:03:02-4
- 10) B: Frei, auf Spaß, auf sich Wohlfühlen dabei, genau. Und auch sich ausprobieren können einfach, das finde ich auch wichtig. 00:03:14-3
- 11) I: Und für das Schreiben von Texten brauchen wir ja verschiedene Fähigkeiten und Fertigkeiten. Was ist dir denn beim Schreiben lernen deiner Schüler besonders wichtig? 00:03:29-0
- 12) B: Ich finde einmal die Motorik wichtig, denn ich habe festgestellt im Laufe der Zeit, dass ich zum Beispiel nicht die richtige Haltung gelernt habe. Und dass ich auch immer merke, dass ich zum Teil immer ein bisschen angespannt bin in der Hand. Das ist, weil es einfach eine Erleichterung ist. Das fiel mir jetzt so spontan ein, ob es das WICHTIGSTE ist, weiß ich nicht. (...) Dann die Unterscheidung Groß- Kleinschreibung beim Schreiben, also dass

man das mit den Satzanfängen beachtet. Das ist ja wichtig, weil es gleich mit der Syntax zusammenhängt. Was gibt es noch? (...) Naja, Zeichensetzung vielleicht insofern, weil es einfach sehr viel mit dem Verständnis zu tun hat. Das ist auch wichtig. Dann kann man noch überlegen ob man dann irgendwie diesen Wechsel von Druckschrift zu Schreibschrift berücksichtigt. Also ich habe das jetzt in einer Klasse überlegt, dass der wieder zurückgegangen ist auf die Druckschrift. Weil der einfach noch nicht soweit war und ihn das einfach überfordert hat. 00:05:39-0

- 13) I: Also das wären auch so Kompetenzen die du versuchen würdest im Praktikum zu vermitteln? Das wäre jetzt ja eher im sprachwissenschaftlichen Bereich. 00:06:01-3
- 14) B: Ja, so ein Grundverständnis einfach dafür. Das erleichtert ja alles andere dann. 00:06:04-9
- 15) I: Ok. Dann ist es ja so, dass sich das Schreiben in unterschiedliche Phasen einteilen lässt. Wenn du jetzt an deine Drittklässler denkst, wenn die einen Schreibauftrag bekommen. Auf den Schreibprozess bezogen, was glaubst du, wie fangen die an diese Aufgabe zu bearbeiten? 00:06:39-6
- 16) B: Erst einmal denken die sich/ Auf jeden Fall ist dann erst einmal wichtig: Wo ist der Fokus? In welche Richtung soll es gehen? Also das Inhaltliche, und vielleicht auf die Sympathie bezüglich des Protagonisten oder die Antipathie, was auch immer. Dann kommt es darauf an welcher Schwerpunkt gerade vorliegt, kann ja auch sein: Benutze viele Adjektive oder was auch immer. Und dann schreiben sie los (...) Vielleicht ist es dann auch ganz wichtig bestimmte Kriterien erst einmal bewusst zu machen, bevor es losgeht: Denk an die Endungen, an die Satzanfänge/ 00:07:34-7
- 17) I: Ok, da wären wir jetzt schon in einem anderen Bereich. Also erst einmal hast du gesagt sie schreiben einfach los. Wahrscheinlich werden sie nicht, wenn du sie nicht extra darauf hinweisen würdest den Prozess planen/ 00:07:43-9
- 18) B: Nein genau, sie würden jetzt nicht gleich sagen: Ok, das ist die Einleitung, jetzt bin ich im Hauptteil, dann ende ich. Sie wissen auch nicht, wie lange die Geschichte werden wird. Es kann ja auch genauso gut sein, dass sie nach zwei Sätzen sagen: Ok, ist jetzt zu Ende. Genau, sie schreiben einfach spontan los. 00:07:59-5
- 19) I: Ok, und jetzt gerade warst du schon dabei dir zu überlegen wie man das umsetzen könnte. Wie könntest du dir denn vorstellen, dass man das thematisieren könnte? 00:08:29-0
- 20) B: (...) Man könnte zuerst sagen: Mach dir Notizen. Was soll da reingehören, was ist der Fokus, welche Person ist dein Fokus, wie ist das Ende? Dann woraus soll es hinauslaufen, welchen Umfang soll es haben? Sowas, dass sie das planen. Und dass sie dann nach dieser Planungsphase erst einmal in das Schreiben kommen. Und dass man dann sagt: Ok, jetzt guck dir das vielleicht mit deinem Nachbarn mal an, der kann das kontrollieren. Und dann überarbeitet ihr das und dann redet ihr beide darüber: Warum habt ihr euch dazu entschieden, und dann könnt ihr das noch einmal daraufhin überarbeiten. Irgendwie so. 00:09:45-6
- 21) I: Ok, also in Form einer Partnerarbeit überarbeiten, wo die beiden sich dann auch auf bestimmte Überarbeitungskriterien verständigen müssten/ 00:10:02-4

- 22) B: Ja und man kann ja aber auch von vorne herein sagen, dass die das zu zweit machen. Ihr könnt das so in Partnerdiktat, der eine erzählt die Geschichte weiter und du schreibst auf. 00:10:12-7
- 23) I: Dann ist es ja so, dass die Schüler ganz unterschiedliche Voraussetzungen mit in die Schule bringen was die Schriftkultur angeht. Wenn du jetzt an deine Klasse denkst, wie könnte man versuchen die unterschiedlichen Vorkenntnisse für den Unterricht zu berücksichtigen? 00:10:47-5
- 24) B: Naja, in dem man zum Beispiel bestimmte Lesezeiten hat oder bestimmte Schreibzeiten, und dann unterschiedliche Stationen in Anführungszeichen hat. Die einen gehen dann in den Gruppenraum und können dann frei eine Geschichte weiterschreiben, und die anderen können sich ihr Lieblingswort aussuchen und versuchen das motorisch auf die Reihe zu kriegen, die anderen haben ein Arbeitsblatt und arbeiten daran. Also dass man da so eine freie Arbeitszeit mit unterschiedlichen Schwierigkeitsgraden einrichtet. Oder wenn man jetzt zu zweit in der Klasse ist, was ja mit uns die ganze Zeit passiert, dass man das ausnutzt und sich die nicht so weiten rausnimmt und mit denen arbeitet. Also eine Art von Leistungsdifferenzierung oder noch einmal Wiederholung, das kann man ja genauso gut machen. Dass man das, was man schriftlich erarbeitet hat, wiederholt. 00:11:47-0
- 25) I: Und welche Aspekte oder Faktoren in der Schreibentwicklung wären so Aspekte, auf die du einen besonderen Fokus legen würdest? 00:11:56-4
- 26) B: (...) Ich bin ja ein Verfechter der Silbenmethode, die finde ich ganz toll. Ich habe die gar nicht in der Schulzeit selbst gelernt, aber ich finde das ganz toll zum Wahrnehmen. Und ich glaube da ist es gerade vielen Kindern nicht klar oder sie müssen immer wieder wiederholen: Was ist jetzt ein Buchstabe? Wenn man jetzt helfen hat und jedes Mal helf-en gesagt wird, dass man da diese Unterscheidung den Kindern bewusst macht, das finde ich ganz gut. Oder gerade auch die Endungen sind dadurch rauszukriegen. 00:12:42-7
- 27) I: Ok. Und dann haben wir ja das Schreiben von Texten als besondere Form der Kommunikation. Inwiefern ist denn das Schreiben eines Textes etwas anderes als das Führen eines Gesprächs? 00:13:01-9
- 28) B: Weil das bewusster geschieht. In dem Moment, wenn ich das schreibe überlege ich mir ja schon: Wie wird denn das jetzt geschrieben? Oder denke, während ich schreibe: Wie war denn nochmal die Endung? Und beim Sprechen rede ich jetzt einfach drauf los und zum Teil beende ich die Sätze nicht, das ist ja gar nicht zu bemerken. Wir sind ja hier so im Gespräch, und mal beende ich den Satz und mal nicht. Im Gespräch ist es ja auch alleine durch die Stimmlage schon festgelegt: Wann bin ich am Anfang, wann bin ich am Ende? Durch die Lautstärke und so weiter. Das ist ja beim Schreiben gar nicht zu sehen. Oder worauf liegt der Fokus, auf welches Wort kommt es mir genau an? Ich kann es hier betonen und im Text nicht. 00:14:09-5
- 29) I: Auf jeden Fall. Und wie könnte man solche Dinge den Schülern verdeutlichen? 00:14:21-1
- 30) B: (...) Vielleicht hast du da einfach einen Text ohne Satzzeichen zum Beispiel, den du

dann den Kindern vorlesen lässt und dann merkst auf einmal: Ups (sic!), da geht ja die Logik verloren. Oder du schreibst alles klein und machst das Gleiche. 00:14:44-5

- 31) I: Und welche Aspekte und Faktoren, die vom Textbegriff ausgehen, was wäre dir da so besonders wichtig zu vermitteln für die Schüler? 00:14:58-8
- 32) B: Welche Faktoren vom Textbegriff. (...) Naja, der Text hat ein Anfang und ein Ende. Es muss irgendein Spannungseffekt darin sein, es sei denn es ist ein wissenschaftlicher Text. (...) Es muss irgendwie einen Fokus geben, das Thema muss klar sein. Dann kann ich zwischen den Texten/ Also wenn man jetzt irgendwie ein Rezept hat und am Anfang steht: Jetzt tue ich das in den Ofen, dann macht das keinen Sinn. 00:16:30-8
- 33) I: Ok, damit kommen wir vielleicht schon zur Textfunktion. Wir haben ja verschiedene Funktionen, die wir mit Texten erreichen können. Welche verschiedenen Anlässe könntest du denn in der Schule heranziehen, um Texte schreiben zu lassen? 00:16:45-6
- 34) B: (...) Ich habe das mal, ich weiß gar nicht mehr wo, das fand ich ganz toll. Da waren eine Schule und eine große Straße auf dem ein Unfall passiert ist. Und dann hat eine Klasse zusammen einen Text verfasst an die Stadt, und hat geschrieben, dass sie gerne eine 30er Zone möchten. Dass man solche Anlässe aus dem aktuellen Geschehen nimmt, da fühlen die Kinder sich auch total ernst genommen. Das finde ich gut. Oder wenn man an Schulfesten einen Gedichtwettbewerb als Klasse macht. Sowas, dass es auch mit etwas Darstellerischen zu tun hat, dass man das Schreiben mit dem Sprechen verbinden kann. Das finde ich eigentlich immer ganz schön. 00:17:34-5
- 35) I: Nehmen wir mal die beiden Beispiele, also den Unfall und den Gedichtwettbewerb im Schulfest. Was für Funktionen würde ich damit erfüllen? 00:17:49-7
- 36) B: Auf das Schreiben bezogen merkt man einfach, dass es verschiedene Anlässe gibt für Texte. (...) Dass es unterschiedliche Schwerpunkte, unterschiedliche Arten und Weisen des Ausdrückens von Texten dann gibt. Die Texte haben auch unterschiedliche Formen und müssen dementsprechend unterschiedlich gesprochen werden. Vielleicht ist es auch so dass eine ist so ein Gemeinschaftswerk der Klasse, das andere ist eher was eigenes und Selbstdarstellerisches. Eine eigene Wertschätzung vielleicht auch, dann ist das eine vielleicht etwas sehr Ernstes und das andere hat eher einen kommunikativen Aspekt, etwas Unterhaltendes. 00:18:51-0
- 37) I: Genau, also der Zeitungsbericht hat mehr einen informativen Charakter und das Gedicht/ 00:18:59-4
- 38) B: Genau, und das Gedicht hätte jetzt ja auch sein können, dass es ein Quatschgedicht ist oder sowas, also etwas Unterhaltendes. Und vielleicht kommen dann auch die Eltern und gucken sich das an oder sowas. 00:19:09-8
- 39) I: Ok. Und dann haben wir ja verschiedene Formen, wie wir verschiedene Texte ausgestalten können, mit den Textsorten und den Textmustern. Kannst du mal verschiedene Textmuster und Textsorten aufzählen und überlegen, wofür man sie braucht? 00:19:35-2
- 40) B: Ja, als allererstes kommt mein Lieblingsthema, die Argumentation. Das finde ich ganz wichtig, weil es darum geht auf den Punkt zu kommen: Worum geht es? Und ich finde

man kann das auch ganz gut verbinden mit anderen Kompetenzen, die man in der Schule braucht. Zum Beispiel sprechen und zuhören, darstellen und gestalten, und dann geht es ja auch darum: Ich möchte etwas vermitteln. Man kann ja auch versuchen die Intentionen rauszukriegen: Was will der eigentlich bewirken? Das wäre ja wieder das miteinander sprechen, einander zuhören. 00:20:31-1

41) I: Wofür würde sich die Argumentation dann besonders eignen? 00:20:34-8

42) B: (...) Um vielleicht rauszubekommen: Wer spricht? Also man muss ja auch eine Argumentation lesen, um dann rauszubekommen: Wer könnte das geschrieben haben und zu welchem Zweck? (...) Und man kann ja auch üben in einem Rollenspiel: Hast du das verstanden was er sagte, bist du jetzt seiner Meinung? 00:21:18-8

43) I: Ok, das wäre die Rede. Hast du noch weitere Beispiele? 00:21:22-3

44) B: Das (Rezept?) (...) Um festzustellen, dass es eine Struktur braucht, dass es eine bestimmte Art und Weise des Aufschreibens gibt. Also dieses: Was hat ein Rezept? Es hat eine Überschrift, dann eine Auflistung erst einmal, und danach wird dann eben nacheinander in einer Reihenfolge geschrieben: Was muss ich machen? Und zum Schluss steht dann vielleicht noch Guten Appetit als Abschluss. Also auf jeden Fall hat es eine bestimmte Abfolge. Und dann kann man auch auf die Grammatik wieder eingehen: Schreibt man mit man, schreibt man mit du musst? Dass man dann die Wortanfänge flexibel gestaltet und nicht zwischendurch etwas Sinnloses hinschreibt, was keinem interessiert (lacht), also das genaue. Also da kann man glaube ich ziemlich viel daran rausbekommen. 00:22:32-5

45) I: Dann haben wir mit der Argumentation einen überzeugenden Text, mit dem Rezept einen informativen Text, und was ist mit der Erzählung? 00:22:40-9

46) B: Ja, die gibt es auch (lacht). (...) Also wenn man eine Erzählung schreibt, kann man das danach die Kinder vortragen lassen. Man kann dann auch die Fantasie ansprechen, und das Wertschätzen des eigenen Produkts in den Fokus nehmen. Und natürlich auch die Abschnitte abarbeiten: Worum geht es, wie ist der Aufbau, um wen geht es, wie ist das Ende, wie beginne ich? Damit das Verständnis da ist, und so weiter. Da könnte man auf die ganzen Aspekte eingehen. 00:23:39-1

47) I: Ok, damit haben wir ja so einen Rundumschlag aller Textmuster gemacht. Dann ist es ja so, dass wir ja nach verschiedenen Schwerpunkten das Schreiben in der Schule unterrichten können. Welche Schwerpunkte würdest du in deinem Schreibunterricht setzen? 00:23:59-8

48) B: Das habe ich eben ja schon einmal gesagt, ich stehe total auf das kreative Schreiben. Also ich habe als zweites Unterrichtsfach Religion, und das kann man super gut verbinden. Zum Beispiel, wenn man ein Trauerthema hat und dann sagt: Schreib doch einen Brief an denjenigen. Das muss ja jetzt nicht nur in Religion so sein, da fiel es mir nur gerade auf. Anhand einer Geschichte die du gelesen hast: Schreib die Geschichte weiter, das Thema hatten wir heute auch schon. Dass man vielleicht Verse macht, das gibt es ja auch, zum Beispiel Elfchen. Dann gibt es die ABC-Liste, das habe ich nicht gar nicht erwähnt. Die finde ich auch ganz lustig, das kann man nämlich auch ganz gut fächerübergreifend unterrichten, an einem bestimmten Thema, zum Beispiel Tiere in Sachunterricht. Das lässt sich ganz gut verbinden, finde ich. 00:25:14-9

- 49) I: Ok. Dann können wir die Schwerpunkte ja unterschiedlich umsetzen. Was macht denn für dich eine gute schreibdidaktische Aufgabe aus? 00:25:30-1
- 50) B: (...) Ich finde das ganz gut, wenn da alle Anforderungsbereiche mit drin sind, wenn es eine Steigerung gibt. Also wenn man sich auch überlegen kann: Wie tief gehe ich in diese Schreibaufgabe rein? Mache ich jetzt nur die oberflächliche Aufgabe, die auch die Aufgabe bearbeitet oder weite ich das noch aus? Frag mich jetzt bloß nicht nach einem Beispiel jetzt (lacht). Aber ich finde das ganz gut wenn es sehr heterogene Klassen sind, dass die Kinder sich auch selbst einschätzen können. Hier gibt es jetzt drei vier Abspaltungen, entscheide dich mal wohin du gehst oder was du als Schwerpunkt nimmst. 00:26:18-1
- 51) I: Und welche Faktoren gehören unbedingt zu einer guten Schreibaufgabe dazu, welche Bestandteile? 00:26:36-2
- 52) B: Ich weiß nicht inwiefern das jetzt mit dem Schreiben zu tun hat, aber ich finde diese Unterscheidung mit dem Benennen, freischreiben, das man diese Unterschiede mit einbauen kann. 00:26:54-0
- 53) I: Operatoren? 00:26:53-6
- 54) B: Genau, dass den Kindern das klar ist: Einmal sollen nur bestimmte Worte genannt werden, und einmal soll ich was verfassen. Also die Klarheit der Aufgabe. (...) Und dass die Aufgabe Spaß bringt und nicht irgendwie total spröde ist. Wir müssen Themen ja auch so aufbereiten, dass die Lebenswelt des Kindes erweitert wird oder wie das heißt (lacht). 00:27:29-4
- 55) I: Ok, und dann verfassen die Schüler einen Text und am Ende haben sie ein Schreibprodukt und man selbst muss das am Ende bewerten. Würdest du Schreibprodukte bewerten lassen, und anhand welcher Kriterien oder Möglichkeiten kann man das machen? 00:28:21-7
- 56) B: Naja, ich werde das ja definitiv irgendwann einmal bewerten müssen. Beim kreativen Schreiben weiß ich das jetzt nicht, das wäre vielleicht so eine Aufgabe wo ich einen Zusatzpunkt vergeben würde, wenn man das irgendwie flexibel gehandhabt hat. Aber das würde ich jetzt nicht bewerten, denke ich. Es kommt halt darauf an was man da hat. Wenn es kreatives Schreiben ist, dann geht es einmal darum, dass es kreativ und abwechslungsreich ist, und dann muss einfach auch die Syntax bewertet werden. (...) Länge, also, wenn da jetzt nur ein halber Satz steht bringt das auch nicht viel. Dass es schon mit dem Thema zu tun hat und einen logischen Aufbau hat. 00:29:32-1
- 57) I: Ja, das wären jetzt formale Aspekte. Was ist mit inhaltlichen Aspekten? 00:29:44-6
- 58) B: Naja, dass das Thema behandelt wird. (...) Und naja klar, wenn das total ansprechend ist und eigene Ideen produziert werden, also der Mut da ist auf etwas ganz Eigenes zu kommen, dann muss man sich da entscheiden. Also ob jetzt genau die Aufgabe beantwortet wurde, ob das korrekt ist oder ob der Mut auch da ist etwas Eigenes zu schaffen. 00:30:26-6
- 59) I: Und das wären ja so Kriterien, die man da anlegen könnte. Wie könntest du dir denn

vorstellen die Kriterien umzusetzen? 00:30:38-7

- 60) B: (...) Ja, dass das davor genauer erwähnt wird: Das haben wir durchgenommen, darauf werde ich achten. Einmal werde ich zum Beispiel auf die Wortarten achten, dann werde ich darauf achten, dass es eine Angemessenheit hat bezüglich des Themas, bezüglich der Länge. Also dass man das schon davor noch einmal aufdröselte und darauf hinweist: Das sind so die Schwerpunkte. 00:31:15-3
- 61) I: Gut, nun bist du seit Montag im Praktikum. Was für ein Gefühl hast du jetzt, wo das Praktikum angefangen hat. Ist das ein mulmiges Gefühl oder fühlst du dich von der Universität gut auf das Praktikum vorbereitet? Wie schätzt du das ein? 00:31:34-9
- 62) B: Von der Universität fühle ich mich eher gehindert. Also ich habe jetzt hier von 10 bis 16 Uhr nur gehört was ich zu machen habe, wie soll ich denn da entspannt in das Praktikum gehen? Aber ich habe auch eine ziemlich hohe Anspruchshaltung und mache mich damit ziemlich fertig, das merke ich so. Also ich freue mich auf die Praxisphase und bin total glücklich über meine Betreuer, finde auch die Kinder ganz toll, aber ich habe halt ziemlich viele Störfaktoren dabei und das finde ich doof. 00:32:08-6
- 63) I: Und wenn du jetzt inhaltlich Bereiche überlegen müsstest, wo fühlst du dich inhaltlich gut aufgestellt? 00:32:21-5
- 64) B: Ich erarbeite mir das jetzt langsam. Ich habe noch keine Erfahrung im Grundschulunterricht Deutsch. Ich merke, dass ich mit den kleinsten Begriffen, jetzt wo wir das gerade durchgegangen sind, ich die echt wieder von unten hochholen muss. Wenn die überhaupt vorhanden waren. Auch weil ich jetzt seit 12 Jahren aus der Schule raus bin, da hat sich ja schon noch einmal etwas getan. Ich finde es schade, dass ich das Gefühl habe: Ich kann jetzt zwar etwas von eingebetteten Sätzen erzählen, aber von den simpelsten Sachen habe ich keine Ahnung. Wie beschreibt man SCH, ist das jetzt ein Laut, ein Laut aus mehreren Buchstaben? Wie ich das alleine formuliere, da muss ich ganz klein anfangen. Das finde ich eine ganz falsche Herangehensweise. Ich meine was bringt mir das, wenn ich jetzt weiß wo das Deborah-Lied im Alten Testament ist, das bringt mir für den Grundschulunterricht nichts. Wenn ich mir da jetzt eine Landkarte angucken muss und wo liegt Galiläa? Das ist so das grundlegende, was mich tierisch stört. 00:33:52-9
- 65) I: Und wo vermutest du da den größten Lernbedarf? 00:33:55-8
- 66) B: An den Grundstrukturen beim Schreiben. Syntax, das fiel mir immer leicht, das ist auch ok. (...) Aber bestimmte Grundbegriffe oder simple Formulierungen sind mir nicht so klar, aber frage mich jetzt nicht nach einem Beispiel. Ich habe halt das theoretische Wissen auf einer höheren Ebene, aber eben nicht dieses simple Wissen. Mir fehlt da die Übersetzung. 00:34:50-3
- 67) I: Gut, dann vielen Dank für das Interview.

Thea Interview 2

- 1) I: Wenn du an dein Praktikum denkst, hast du dabei eine besonders gelungene Schulstunde zum Thema Schreiben in Erinnerung? Kannst du mir mal beschreiben wie die war und was daran so besonders gelungen war? 00:00:13-2
- 2) B: Zum Thema Schreiben (...) kann ich mich eigentlich nur an was Kreatives erinnern. Also ich hatte aber nur einmal in der Woche eine vierte Klasse, ansonsten war das in der ersten Klasse nichts richtig. In der Vierten haben wir dann ganz oft kreatives Schreiben gemacht, wenn ich dabei war hat sie das immer ausgenutzt. Und dann sind wir in Gruppen in einen anderen Raum gegangen und das war ganz toll. Sie waren ganz ernsthaft und ganz nett auch und haben einfach gut den Anderen Kritik gegeben und Vorschläge und so weiter. Das war schon auf einem hohen Niveau. 00:01:03-6
- 3) I: Hast du davon eine bestimmte Stunde in Erinnerung? 00:01:09-9
- 4) B: Das war gleich die erste Stunde die ich da erlebt habe. Sie hatten da jeweils ihre Kärtchen und kannten das schon ganz gut. 00:01:17-0
- 5) I: Magst du mal beschreiben, wie die Methode war? 00:01:19-3
- 6) B: Ohje, ja. Die waren dann zu dritt in einer Gruppe jeweils, an einem separaten Ort wo keiner gestört hat, und haben dann jeweils 10 Karten untereinander verteilt. Und da stand dann sowas drauf wie: Zeit eingehalten. Und die Grundlage dessen waren die Texte die die geschrieben haben, also die Hausaufgabe vom letzten Mal. Und das haben sie sich gegenseitig vorgelesen und danach nach unterschiedlichen Aspekten von den anderen beurteilen lassen. Und dann hat jeder seine drei oder vier Punkte gehabt, die er dann da abgearbeitet hat. Und das haben sie auf eine sehr nette und sehr reflektierte Art und Weise gemacht. Also sie waren da auch einfach schon drin und das hat mich beim ersten mal oftmals überrascht, wie gut die das in der vierten Klasse schon machen konnten. Sei es jetzt kreative Überschriften oder direkte Rede und interessante Wörter. Das hat denen auch sehr geholfen hatte ich das Gefühl, und kam auch gut an. 00:02:32-6
- 7) I: Kannst du mal beschreiben, was das Schreiben für dich persönlich ausmacht? 00:02:40-5
- 8) B: Für mich persönlich? Sich ausdrücken. Für mich ist Schreiben oft: Was geht bei mir im Kopf rum? Also so oft habe ich einen Zettel dabei, auf den ich mir irgendwelche Notizen aufschreibe oder was mich bewegt oder was weiß ich. Also Schreiben hat ja vielerlei Funktionen, es kommt auch immer darauf an wie es mir geht, ob ich zum Beispiel gerade mein Tagebuch in Anspruch nehme oder ob ich total vergesslich bin und auf meinen Einkaufszettel permanent etwas dazu schreibe, weil ich genau weiß ich habe gerade den Kopf dafür nicht und muss mir alles aufschreiben. Ich schreibe mir zwar auch viel ins Handy rein, aber so schön finde ich das nicht. Also wenn ich zum Beispiel spontan einkaufe habe ich das dann zum Teil auf meinem Handy, aber eigentlich finde ich das viel schöner wenn ich das auf meinem Zettel vor mir liegen habe und den dann immer mit mir schleppen kann. Das ist auch ein Teil von Persönlichkeit. Nicht ohne Grund musste ich auch oft meine Arbeiten nochmal schreiben und abgeben, weil die Lehrer sich geweigert haben meine Schrift zu lesen (lacht). 00:03:51-4
- 9) I: Ok. Das heißt du nimmst für dich selbst auch alle Textfunktionen wahr? 00:03:58-0

- 10) B: Ja. 00:03:59-8
- 11) I: Ok. Dann ist es ja auch so, dass wir für das Schreiben von Texten unterschiedliche Fähigkeiten und Fertigkeiten brauchen. Was war denn dir beim Schreiben lernen deiner Schüler besonders wichtig? 00:04:13-1
- 12) B: Kreativität. (...) Und ungehemmt dann einfach etwas schreiben können und sich ausprobieren können. Ich weiß noch genau eine Stunde, da war jetzt nicht Schreiben der Fokus, sondern es ging um die Mehrzahl von Nomen, und da hatte ich einen Arbeitszettel gemacht und dann stand da zum Beispiel: Der Bär, und sie mussten dann die Bären aufschreiben. Oder andersrum, dass die Einzahl frei war. Und dann hatte ich eine Zeile komplett frei gelassen, und dann haben die sich da ausprobiert und auf einmal stand da: Der Busen, die Busen. Was ja auch noch gerade so ein schwieriges Wort ist. Klar, das war dann gerade so ein Ulk-Thema in der ersten Klasse, aber ich fand das so schön, dass die das so ausprobieren können, das war eine tolle Sache. Und das dann auch einfach zu bemerken: das Kissen, die Kissen. Und da zeigt die Schrift einem schon vieles. Und dass sie dann in den Wörtern sehen: Ach, deshalb wird das Wort so geschrieben, weil das hat ja eine Verbindung zu dem Wort. Da können die Kinder ganz viel entdecken und das finde ich ganz schön. 00:05:29-8
- 13) I: Das war deine erste Klasse. Und in der vierten Klasse war das noch mehr im Bereich vom kreativen Schreiben, oder wie? 00:05:44-8
- 14) B: Ja, naja wobei in der ersten Klasse war das entweder GANZ freies Schreiben oder halt mit einem kleinen Bild oder einer Bildergeschichte wonach sie sich hangeln konnten. Und in einer zweiten Klasse war es eher analysieren der eigenen Texte und zum Teil Nacherzählungen, wo das dann schon nicht mehr so frei war. 00:06:12-4
- 15) I: Und welche Schreibkompetenzen hast du im Praktikum behandelt? 00:06:26-1
- 16) B: Achso. Groß- und Kleinschreibung, Wortarten, die Nomen wurden eingeführt als ich dran war. In der vierten Klasse war die direkte Rede dran, und die „dass / das“ Unterscheidung. Und in der ersten Klasse war das jeweils die Einführung eines Buchstaben oder eines Lautes. Da habe ich dann versucht die Kreativität auch ein bisschen zu fördern. 00:07:04-7
- 17) I: Magst du beschreiben, wie du das gemacht hast? 00:07:07-9
- 18) B: Ja, ich bin ja schauspielerisch ausgebildet, und deswegen habe ich mit kleinen Geschichten die ich mit Handpuppen erzählt habe das erste Erkennen über das Hören gemacht und danach konnte man dann kreativ die Geschichte nachreiben oder sowas. Also dass ich versucht habe, das ein bisschen peppig zu gestalten, weil das ja eigentlich ziemlich dröge ist. 00:07:36-9
- 19) I: Ok. Dann haben wir beim Schreiben verschiedene Phasen. Du hast ja recht viele Texte schreiben lassen, wie ist das denn bei den Schülern gelaufen, wenn die einen Schreibauftrag bekommen haben, gab es bestimmte Phasen oder wiederkehrende Reihenfolgen? 00:07:56-7
- 20) B: Also in der Ersten noch nicht, da war ich froh, wenn da einfach Wörter geschrieben

wurden. Und KLAR bei der Bildergeschichte fängst du beim Bild oben links an, das ist klar. Und sonst die Vierten hatten einen bestimmten Ablauf, der durch die Lehrerin schon vorgegeben war und an dem sie sich lang gehandelt haben. Sie hatten zum Beispiel das Thema Stichpunkte aufschreiben, das eine Geschichte vorgelesen wurde und sie sich dann einzeln erst einmal prägnante Wörter rausgeschrieben haben. Und daraufhin wurde dann anhand dieser Wörter entlang gehandelt und selbst eine Geschichte geschrieben. So spannend war das jetzt nicht. Aber genau so war das auch übrigens in der zweiten Klasse, da habe ich Religion unterrichtet, und dann hat die Lehrerin danach mit mir zusammen eine Geschichte die ich behandelt habe durch die Kinder zusammenfassen lassen und haben dann einzelne Abschnitte mit Bildern den Ablauf dargestellt. Und haben dann mit jedem Bild sogar mit Wortarten wichtige Nomen, wichtige Adjektive und wichtige Verben aufgeschrieben, und daran konnten die sich dann entlang hangeln. Es ist ja auch immer die Frage, wie viel Platz vorgegeben ist, das ist von den Arbeitsblättern dann zum Teil ja auch schon eine Richtlinie für die Kinder. 00:09:35-0

21) I: Das heißt die wurden so ein bisschen spielerisch an die Textplanung ran geführt? 00:09:41-8

22) B: Ja. 00:09:43-0

23) I: Ok. Und wurde auch sowas wie Überarbeitung thematisiert? 00:09:49-7

24) B: Ja. Das war dann aber meistens in den Hausaufgaben, das gesagt wurde: Ok, das habe ich mir angeguckt und das überarbeitest du jetzt nochmal. Aber in der ersten Klasse noch nicht, das war nur in den höheren Jahrgängen. 00:10:04-5

25) I: Ok. Und die hatten dann auch bestimmte Muster für die Textplanung, in der Bildergeschichte hat man die Chronologie der Geschichte beispielsweise ja schon vorgegeben, haben die sich daran gehalten oder das genutzt oder ging es doch darin über möglichst viel zu schreiben und zu formulieren? 00:10:28-6

26) B: Die haben sich ganz oft nur auf ein Bild konzentriert, also dass zum Beispiel ein Satz WENN ÜBERHAUPT zum ersten Bild kam, und dann kam ganz viel zum zweiten und das dritte wurde dann ganz weggelassen. Also die Reihenfolge war schon irgendwie vorhanden, aber es gab dann etwas was am meisten interessiert hat einfach. Und darauf wurde sich dann gestürzt. Oder es gab dann halt eine Zusammenfassung des Ganzen in einen Satz. Aber es war eh eine total heterogene Klasse, bei einem war ich froh, dass er fünf Wörter geschrieben hat. 00:10:59-6

27) I: Ok. Und die Formulierungsphase ging dann so ein bisschen drunter und drüber? 00:11:03-7

28) B: Ja, bei der Klasse definitiv. Das war die Erste. 00:11:08-1

29) I: Ok. Und dann hast du mir gerade schon gesagt, dass die Klasse sehr heterogen war. Wie konntest du denn ihre unterschiedlichen Vorkenntnisse berücksichtigen? 00:11:21-2

30) B: Einmal durch Gruppenbildung, wenn zum Beispiel Partnerarbeit war. Also wir hatten eine ganz kleine Klasse mit 13 Schülern, und davon waren drei völlig fit und drei total schlecht. Und die anderen waren so ungefähr im Mittelfeld. Und dann bei der Partnerarbeit, dass entweder ein Fitter und ein Schlechter zusammengepackt wurden oder

von vorneherein mit unterschiedlichen Material die leichteren bei den nicht so fitten zusammengesetzt wurden. Oder ganz oft habe ich auch eine Lerntheke gemacht, dass ich gesagt habe: Ok, schätz dich selber ein, hier ist ein ganz leichtes da ein schwereres, da kannst du dir was rausnehmen. Was meinst du denn passt ganz gut für dich oder worauf hast du Lust? Und die Fitteren haben das auch genutzt, dass sie dann auch kreativ geschrieben haben. Dass sie dann einfach nur ein Bild hatten oder mit dem anderen längst fertig waren, dass da immer noch etwas in petto war. Oder so ganz simple Sachen wie: Finde die Laut-Buchstaben Verbindung in dem ganzen Kuddelmuddel von Buchstaben, alleine das war schon eine Herausforderung für einige Schüler. 00:12:35-6

31) I: Welche Aspekte oder Faktoren von der Schreibentwicklung waren dir besonders wichtig? 00:12:40-0

32) B: Sag mal ein Beispiel. 00:12:41-5

33) I: Wir haben ja zum Beispiel die Entwicklung hin zur Schrift, da haben wir ja sowas vom Buchstaben zum Laut zum Wort. 00:12:56-2

34) B: Ja. Da fand ich das ganze Silben-Segmentieren wichtig. Es wurde ja mit der Silbenmethode bei uns gearbeitet, und eigentlich sollte es einmal die Woche sein, dass immer irgendwelche Wörter in Silben geklatscht wurden, plus das wir in einem Kreis standen, mit Gehen und Klatschen, dass das mit Rhythmus verbunden wurde. Da ist dann ein großer Schwerpunkt draufgelegt worden, EIGENTLICH, denn meine Lehrerin hat das nicht gemacht. Ich habe das glaube ich nur zweimal mitbekommen. Und das finde ich sehr schade, weil ich, das habe ich jetzt festgestellt, sehr sehr auditiv arbeite. Und auch bei Wörtern rauszukriegen, wo ist der Anlaut, wo ist der Inlaut, wo der Auslaut, das war schon so ein Schwerpunkt von mir. (...) Genau, also ich habe jetzt ganz ganz viel Wert auf das Hören gelegt, und eben auf die Silbenmethode. Das ich auch ganz oft einfach nur kleiner und großer Buchstabe, und an welcher Stelle ist der Buchstabe jetzt? So wenn ich dann zum Beispiel eine Katze habe als Bild, wo packe ich die hin, zum großen K oder zum kleinen K? Sowas ganz simples, ne? 00:14:19-2

35) I: Ok. Und dann haben wir ja mit dem Schreiben von Texten auch eine besondere Form von Kommunikation. Inwiefern ist denn für dich das Schreiben eines Textes etwas anderes als das Führen eines Gesprächs? 00:14:34-1

36) B: (...) Es bleibt länger. Also ich bin ja totaler Briefeschreiber, man glaubt es kaum (lacht). Also wenn ich das per Mail schicke, das ist dann ja total lieblos dagegen. Und wenn ich zum Beispiel eine Auseinandersetzung mit jemanden habe, dann muss ich mir überlegen, das ist ein ganz klares Statement von mir und das bleibt auch, da kann ich immer wieder drauf angesprochen werden: Hier guck mal, das habe ich schriftlich von dir, dass du das damals so gesagt hast. Das hat schon einen ganz anderen Status als etwas was wir uns gerade mal so sagen. Das verfliegt viel schneller, glaube ich. Also so etwas wie eine Dauerhaftigkeit. 00:15:22-4

37) I: Inwiefern hat das denn für deine Schüler andere Anforderungen gestellt, hast du das thematisiert? 00:15:34-8

38) B: (...) Was habe ich jetzt thematisiert, das Schreiben an sich, was es für einen Sinn macht, oder auf Briefe noch bezogen? 00:15:48-4

- 39) I: Nein, weniger auf das Briefe schreiben. Ich meine jetzt zum Beispiel, dass das Schreiben eine dauerhafte überliefernde Funktion hat, war das für die Schüler irgendwie erfahrbar? 00:16:01-7
- 40) B: (...) Ich verstehe das immer noch nicht genau, tut mir leid. Also dass sie erfahren haben, dass sie etwas Dauerhaftes geschrieben haben oder wie? (...) Das war bei den ersten noch kein Thema, muss ich sagen. Also es war insofern ganz schön, dass wenn sie jetzt etwas geschrieben haben, eine Bildergeschichte zum Beispiel, dass wir das dann an irgendeinen bestimmten Platz gehängt haben und sie sich das dann theoretisch noch einmal angucken konnten. Aber das war so uninteressant für die. Das war im Prinzip einmal PRÄSENTIEREN, da waren sie ganz stolz, weil es an der Tafel hing, und dann wurde es nicht mehr mit dem Arsch angeguckt. 00:16:50-3
- 41) I: Und in der Vierten mit dem kreativen Schreiben, da gehört ja auch zu, dass es da steht und verstanden werden muss außerhalb des Gesprächskontexts. Durch das überdauernde hat das Schreiben ja andere Anforderungen, weil ich das später lesen kann. 00:17:16-1
- 42) B: Bei den Vierten hatte das schon einen anderen Status. Aber nicht so einen großen, dass ich das jetzt thematisiert habe. Also einige hatten da richtig was gemacht, die haben bei der Schülerzeitung geschrieben und sowas, da habe ich gemerkt: Das ist schon wichtig, da fängt es an wichtig zu werden. Aber jetzt im Rahmen des Unterrichts, war das nicht so. 00:17:54-0
- 43) I: Also würdest du sagen bestimmte Aspekte oder Faktoren was zum Schreiben dazugehört, legst du kein besonderes Augenmerk drauf? 00:18:14-6
- 44) B: Doch, also dass man das verstehen muss und das es interessant ist und sie sich da wieder finden, das ist schon wichtig. Aber ich muss sagen in der Vierten, da habe ich zweimal unterrichtet, da war es jetzt nicht so das Thema. Und ansonsten in der Ersten, da kann ich nicht viel zu sagen, weiß ich jetzt nicht. 00:18:38-0
- 45) I: Beim Rezepte schreiben in der Dritten? 00:18:47-8
- 46) B: Also beim Rezept muss ja wirklich verstanden werden, dass es ein anleitender Text ist, stimmt. Da habe ich nur hospitiert, aber da wurde das von der Lehrerin schon thematisiert, ja. (...) Zum Beispiel in dem eine Checkliste durchgegangen wurde, so dass das schon transparent ist was du machst und was du aufschreibst. Und dass es keinen Sinn macht das man dann sagt: Ok, ich habe das jetzt gelesen und weiß immer noch nicht wie ich das jetzt machen soll, da muss dann was geändert werden. Genau, im Rezept funktioniert es ja nicht, dass ich jetzt sage: Ich nehme genauso die Schüssel wie ich das gerade mache und rühre die Schüssel genauso wie ich das gerade mache. Das funktioniert ja nicht, da überlegt man sich dann: Ja, wie genau macht der das denn? Ne, das stimmt, beim Rezept war das schon Thema. Aber ansonsten lag das vielleicht auch daran, dass die Themen eben nicht behandelt wurden wo das im Fokus stand. 00:19:46-7
- 47) I: Dann kommen wir vielleicht schon zum nächsten Punkt. Und zwar können wir mit Texten ja auch verschiedenen Funktionen erreichen. Wenn du Texte schreiben lassen hast, was für Anlässe hast du denn dabei herangezogen? 00:20:15-0
- 48) B: Beim Rezept gab es keinen Anlass, das war einfach das Thema: So, wir machen jetzt Rezepte. Und dann mussten die dann selbst ohne Fehler ein Rezept anhand von

irgendwelchen Stichpunkten aufschreiben, so dass das ein sinnvoller Ablauf ist. Bei Bildergeschichten musste es einfach simpel sein, also das durfte jetzt nicht irgendwelche Gegenstände in den Fokus setzen, wenn da ein Xylophon im Vordergrund steht. Ich glaube das ist schon eine Überforderung für die Kinder. Erst einmal wie schreibt man Xylophon? Und dann ist das auch nicht so in der Lebenswelt. Also dass es simpel ist, dass man da simpel drüberschreiben kann. 00:21:08-2

49) I: Wie hast du so eine Bildergeschichte eingebettet in deinen Unterricht? 00:21:12-9

50) B: Ja, unterschiedlich. Entweder es gab dann so 3 Bilder hintereinander und dann konnten die Kinder sich einfach etwas dazu ausdenken und etwas dazu schreiben. Das hatte dann unter anderem Bezug zu einem Buchstaben den man gerade geübt hat zum Beispiel, also bei Ei das Eichhörnchen oder so. Und oft waren das dann auch die Stunden für die Fitten, bei den die Schwächeren dann nacharbeiten mussten und die Besseren mussten irgendwie bespaßt werden und haben dann Geschichten bekommen. Oder wir hatten so einen kleinen Karton, wo dann einzelne aus Zeitschriften irgendwelche Bilder ausgeschnitten haben und das aufkleben und darunterschreiben, was sie sich dabei gedacht haben. Irgendwie so konnten sie sich das flexibel aussuchen. 00:22:06-6

51) I: Wenn du dir mal die Textfunktion anguckst, welche hast du thematisiert? 00:22:16-7

52) B: Unterhaltung. Ich habe eine Geschichte bei der Einführung des Sch schreiben lassen über Schnick und Schnuck. Da war ein Text eine Grundlage aber ich habe eigentlich frei darüber erzählt. Das war dann eher unterhaltend, um dann spielerisch diesen Buchstaben erst einmal zu fühlen und ein Gefühl dazu zu kriegen. Das kann man aber auch zur Kommunikation tun, weil ich den Text auch genommen habe als Grundlage, damit die Kinder das Sch aussprechen. Hast du Schnick gesehen? Nein, ich habe Schnick nicht gesehen. So etwas. Oder beim Z gab es da einen Text über einen Zirkus, keine Ahnung. 00:23:40-1

53) I: Das wären unterhaltende Texte, hast du auch etwas zu informierenden Texten gemacht? 00:23:47-8

54) B: Ja, das war das auch mit dem Zirkus: Welche Tiere gibt es da und sowas. Ich hätte das jetzt eher zur Information gepackt. Gut, also deren Interesse wecken. Überzeugen ist mir jetzt ein bisschen zu hoch gestochen, das haben wir nicht gemacht, glaube ich. Oder vielleicht ist das immer etwas dabei, weil man ja immer auch überzeugen muss, wie toll der Buchstabe dann ist (lacht). 00:24:19-6

55) I: Was hätten wir mit dem Rezept? 00:24:22-6

56) B: Du und dein Rezept, das habe ich nur ein paar Mal hospitiert, das nimmt nun so einen großen Fokus ein. Na, das gibt auch Informationen. Und Identitätsstiftung mit dem kreativen Schreiben vor allem, ja. 00:24:52-4

57) I: Genau, das kreative Schreiben dient ja auch eher der Unterhaltung, oder? 00:25:00-1

58) B: Ja, naja, das waren Nacherzählungen meistens. Ja, das waren doch eher unterhaltende Texte. Oder es gab dann einmal das Thema Recycling, und dann gab es da so ein bisschen Informationen. Das war dann eher informativ. 00:25:24-0

- 59) I: Und dann haben wir ja verschiedene Textsorten und Textmuster in der Schule. Was für Textmuster und Textsorten hast du denn schreiben lassen, und für welche Zwecke hast du sie benutzt? 00:25:44-0
- 60) B: Bildbeschreibung hatten wir ja schon, Personenbeschreibung kam dann da auch zu. Also das war dann ganz oft, dass irgendwie ein Skater auf dem Bild war und sich die Kinder den genommen haben und darübergeschrieben haben oder eine Familie am Tisch saß und dann wurden die Familienmitglieder beschrieben. 00:26:18-3
- 61) I: Wie waren die beiden situativ eingebettet? 00:26:26-1
- 62) B: Welche, die beiden Textsorten jetzt, oder wie? (...) Ja, entweder es gab eine komplette Stunde die zum freien oder kreativen Schreiben war oder es war dann eben in der Situation: Die meisten arbeiten noch, du bist schon fertig, überleg dir doch mal, was kannst du jetzt machen? Und dann gab es ganz oft so Situationen, dass die Fittens von vorne herein da hingegangen sind und sich dann ein Bild rausgeholt haben. Rezepte, da ging es meiner Meinung nach darum unterschiedliche Textfunktionen in der dritten Klasse kennen zu lernen und da war dann eben der Fokus auf Rezepten, und das war im KC auch vorgegeben. (...) Ich habe halt in Deutsch primär aber in der Ersten und Zweiten etwas gemacht, da kann ich jetzt so viel weiter gar nicht zu sagen, zu der Textsorte. 00:27:50-3
- 63) I: Ich frage mich jetzt gerade, ob die situative Einbettung im Unterricht auch etwas mit der Textfunktion zu tun hat, also ob sich bestimmte Texte in Situationen besser eignen als andere. 00:28:10-1
- 64) B: Bestimmt, aber das lief dann meistens wirklich eher über die Differenzierung, im Sinne von einige Schüler waren fertig mit einer Aufgabe oder wenn die Lehrerin nicht vorbereitet war (lacht). 00:28:34-1
- 65) I: Dann können wir ja auch verschiedene Schwerpunkte setzen, wenn wir Schreiben unterrichten. Welche hast du denn gesetzt? 00:28:53-7
- 66) B: (...) Ja, also ich habe beim freien Schreiben öfter hospitiert und beim kreativen Schreiben habe ich mitgemacht, also ein paar Teams beaufsichtigt und wenn es Fragen gab Kommentare abgegeben, aber da habe ich mich versucht zurückzuhalten, weil es geht ja gerade darum das untereinander zu klären. Ja, sonst weiß ich jetzt gar nicht. 00:29:30-0
- 67) I: Und wie wurden die Schwerpunkte umgesetzt, magst du das mal beschreiben? Über das kreative Schreiben habe ich jetzt ja ein bisschen gehört, wie war das mit dem freien Schreiben? 00:29:42-5
- 68) B: Naja, da habe ich dann meistens irgendwelche Einführungsstunden gemacht, und dann freie Schreiben war dann eher so eine Art Überbrückungsstunden von ihr. Sie hat dann entweder immer so eine Bildungsgeschichte hingelegt und dann wurde dazu geschrieben oder wenn das Thema Zirkus war sollten die Kinder einen Satz zum Thema Zirkus schreiben. Wobei so frei ist das dann ja doch nicht, wenn man das schon vorgibt, ne? Also eigentlich so ganz freies Schreiben war es eigentlich nie, sondern es gab schon immer einen Fokus. Das wäre dann doch eher im Bereich kreatives Schreiben, wenn ich das so bedenke. Weil du hast ja immer irgendetwas was du da siehst, zum Beispiel einen Biber auf dem Baumstamm, und dann schreibst du da etwas drüber. Oder eben das Thema Zirkus. Oder du versuchst irgendeinen Satz auszudenken, wo dreimal das Sch drin

vorkommt. Also da war schon eine gewisse Vorgabe immer dabei. 00:30:48-0

69) I: Das sind dann auch immer Impulse, ja. Und du warst ja in Teams im kreativen Schreiben. Wie war da generell so der Aufbau von diesen Stunden? Ich habe jetzt noch keine Vorstellung davon, wie das ablief. 00:31:12-0

70) B: Ja, das war unterschiedlich, ich hatte da jetzt verschiedene Stunden vermischt. Also die haben sich jetzt nicht thematisch über einen längeren Zeitraum mit bestimmten Sachen auseinandergesetzt. Das eine war halt das Thema Nacherzählung, dazu hatten sie dann Hausaufgaben bekommen, da hat die Lehrerin eine Geschichte vorgelesen und sie sollten sich Stichpunkte machen. Das war auch zum Thema Stichworte finden, was ist wichtig zu unterscheiden verbunden. Und dann sollten sie da was schreiben und dann wurde danach unter Berücksichtigung von Kriterien behandelt, wie: Vergiss keine Überschrift, mach es interessant, benutze die direkte Rede, und so weiter. Und so wurde das beurteilt. Sie wurden dann in Gruppen eingeteilt, à 3 oder 4, und dann sind sie zusammen in bestimmte Räume und dann haben sie sich gegenseitig ihre Geschichten vorgelesen. Und ansonsten war das mit dem Recycling eher auf Korrektur bezogen, dass sie das diktiert hat. Man soll ja eigentlich keine Diktate mehr schreiben, aber dass sie dann doch trotzdem auf diese Fehler eingegangen ist und sie gegenseitig geschaut haben: Welche Wörter waren jetzt sehr schwer? Und sowas halt. 00:32:42-1

71) I: Und dann können wir ja auch über Aufgaben die Schwerpunkte unterschiedlich ausgestalten. Was gehört denn für dich für eine gute schreibdidaktische Aufgabe dazu? 00:33:10-6

72) B: Was gehört dazu? (...) Dass die nicht zu festgefahren ist, also dass man schon die Freiheit hat das selbst auszuprobieren oder eigene Wörter zu finden, wenn es in der ersten Klasse damit schon losgeht. Und festzustellen: Oh, da ist ja der gleiche Stamm, wie bei dem anderen Wort. Also dass die die Möglichkeit haben das selbst zu entdecken und dass es nicht zu vorgefertigt ist und nur ein blödes, sprödes Abschreiben ist. Das ist mir eigentlich ganz wichtig dabei. 00:33:47-5

73) I: Und wie war das mit dem Schreibaufträgen im Praktikum, hast du das als Problem wahrgenommen die zu stellen? 00:33:54-5

74) B: Ja, das war halt ziemlich langweilig einfach. Weil naja, das war letztendlich immer der gleiche Ablauf, was ich mitbekommen habe. (...) Ja, weil das immer so war: Wir lernen einen Buchstaben, danach kriegen wir 2 Arbeitsblätter, und danach arbeiten wir im Karibu-Heft weiter. Also, das war jetzt nicht so/ Oder du hattest halt so eine Vorgabe. Also ich fand so ein bisschen Innovation hat gefehlt. So, das habe ich halt immer versucht über ein bisschen was Kreatives oder Spontanes da reinzubringen. Oder auch mit Partnern zu arbeiten, das war ganz ganz schwierig von der Konzentration her, auch nur für geringe Zeit. Und das war meistens auch nicht auf das Schreiben bezogen, sondern wir versuchen über einzelne Satzbausteine einen Satz zusammenzulegen oder wir legen ein Bild zu dem Wort. Aber das hatte jetzt nichts mit dem Schreiben zu tun, das Schreiben an sich war eher ziemlich spröde. 00:35:10-4

75) I: Ja. Das heißt es war auch problematisch Schreibanlässe zu finden oder zu gestalten? 00:35:22-7

76) B: Naja, wenn es an sich schon schwer ist, wenn ich sage: Schreib doch nochmal das Wort

Schuh. Ok, Schuh ist ein bisschen schwer, nehmen wir Schwein. Wenn einer alleine da Schwierigkeiten hat, wie soll ich denn da für ihn einen Schreibanlass finden? Also da sage ich: Ok, schreib mal Wörter mit Sch. 00:35:47-9

77) I: Ja, ok. Also das war langweilig in deiner ersten Klasse, weil die Schüler einfach noch eine gewisse Systematik im Schreiben brauchen. 00:35:56-5

78) B: Genau, und ansonsten habe ich in der Zweiten beim Hospitieren das Briefe schreiben mitbekommen, das fand ich sehr schön. Und das war eine große Freude irgendwie, einmal in der Woche. Und da war ich auch gerade in der Stunde, wo die Briefe ausgeteilt wurden. Das war schön, da habe ich auch das erste Mal gemerkt: Ok, da sehen die Kinder einen Sinn darin, was sie tun. Da gab es einen Briefkasten, wo die Kinder für die gesamte Woche Zeit hatten kleine Briefe zu verfassen, da schrieben sie dann große Namen auf die Rückseite und dann hat die Lehrerin ausgeleert und einzeln die Namen vorgelesen, und dann konnte sich jeder die Briefe abholen. Das heißt das ist natürlich eine kreative Ausgestaltung vom Schreibanlass, was dir ja wichtig ist, und da ist auch noch einmal ein Sinn mit vermittelt durch die Textfunktion. 00:37:17-2

79) I: Ok. Und wenn du jetzt mal überlegst, welche Bestandteile gehören für dich unbedingt zu einer guten schreibdidaktischen Aufgabe dazu? 00:37:22-3

80) B: Puh, sie soll Sinn machen und auch die Kreativität der Kinder ansprechen. (...) Dass man es differenzieren kann, und jedes einzelne Kind kann für sich gucken: Inwiefern lasse ich mich drauf ein oder auch nicht. Dann auch, dass das Thema spannend ist, oder auch ADÄQUAT. Einfach so. Und dass es auch Spaß macht, dass sie Spaß dabei haben. 00:38:09-4

81) I: Ok, und am Ende haben wir dann ja ein Schreibprodukt. Was sind denn Kriterien oder Möglichkeiten, um Texte objektiv zu bewerten? 00:38:26-9

82) B: Also zum Beispiel nach Sinn (lacht). Dann auch: ist es zu lesen? Hat es einen sinnvollen Aufbau, ist die Reihenfolge nachvollziehbar? Ist es dem Niveau entsprechend? Ja, sind es zwei Wörter oder ist es eine ganze Seite? Also die Länge muss ja auf jeden Fall auch berücksichtigt werden. 00:39:05-7

83) I: Hast du Texte denn beurteilt oder bewerten müssen? 00:39:09-2

84) B: Nein, da war ich der Profi für das Lesen, das ist leider nicht dein Bereich (lacht). Aber ich habe es jeweils sehen können, also die haben während ich dabei war jeweils Tests schreiben lassen im Sinne von: Wie können die Kinder jetzt schon schreiben, mit der Förderlehrkraft, und das dann nach bestimmten Kriterien beurteilt. Und dann konnte ich mir das angucken, wie das Level so war, aber selbst habe ich das nicht gemacht. 00:39:37-2

85) I: Und wenn Texte oder Sätze geschrieben wurden, wurde das vorgelesen oder gewürdigt? 00:39:46-5

86) B: Ja schon, also wenn die Kinder das wollten oder wenn wir die ein bisschen animiert haben im Sinne von: Das hast du ja super gemacht, willst du das nicht vorlesen? Dann schon, klar. Aber die anderen Kinder haben das nicht beurteilt, sie sollten sich einfach freuen, dass jemand sich getraut hat das mitzumachen. 00:40:06-8

- 87) I: Wie wurde das in den höheren Klassenstufen gemacht? 00:40:09-5
- 88) B: Naja, wenn man sich jetzt die Schreibkonferenz anguckt, da haben die schon kritisiert, ne? Da geht es ja auch gerade um das Überarbeiten. 00:40:24-8
- 89) I: Woran haben die diese Kritik geübt, hatten die feste Kriterien für eine Textsorte, oder wie? 00:40:30-4
- 90) B: Ja. Die hatten dann immer so ihre Leitfaden oder kleine Briefumschläge mit: Darauf müssen wir achten, und sowas. Das war auch immer ganz spannend, die Schreibkonferenzen mitzubekommen. Ich bin da aber immer nur rumgegangen, ich wollte da auch nicht aktiv dran teilnehmen. Klar, wenn sie Fragen hatten dann Ja, aber ansonsten sollten die immer ihr Ding machen und nicht irgendwie: Was sagst du dazu? Oder sowas. 00:41:01-3
- 91) I: Und sonst wenn die Texte geschrieben haben, wurde das eher nicht so öffentlich gemacht? 00:41:09-2
- 92) B: Genau, das habe ich primär bei der Ersten gesehen. Bei den Rezepten haben die sich das schon vorgelesen, aber da war es eher nicht eingeteilt worden nach Gut oder Schlecht, sondern hat sie das behandelt? Hat sie das Thema drin? Also jeder einzelne Punkt wurde da durchgegangen. Und dann gab es immer die Expertengruppen, die dann jeweils so ein bisschen für die Schreibkonferenz und wie ich dir erzählt habe beim kreativen Schreiben, wo wir dann da auch noch dazu zu bestimmten Texten die Kriterien aneinander durchgenommen haben. 00:41:51-1
- 93) I: Ok, das heißt sie haben viel mit Kriterien gearbeitet, und die Kriterien waren dann auf die Textsorten bezogen. Gab es denn auch allgemeine Sachen wie Aufbau, Form? Da hast du mir ja gerade recht viele Sachen genannt. 00:42:05-6
- 94) B: Naja, Aufbau und Form war jetzt nur von wegen: Oben ist eine Überschrift und du musst irgendwie ein richtiges Ende hinkriegen. Und es soll jetzt nicht irgendwie 2 Sätze die Geschichte sein, und eine halbe Seite das Ende. Also, es muss halt schon Sinn haben. Aber ganz genau mit der Form war es eigentlich eher schön, wenn die Kinder angefangen haben zu schreiben. Und da sind in der 4. echt tolle Sachen bei rausgekommen. 00:42:34-5
- 95) I: Ok. Und wurde in Partnerarbeit bewertet? 00:42:39-9
- 96) B: Auch nur anhand dieser Kriterien meistens. 00:42:44-9
- 97) I: Ok. Und wenn du dir dann rückblickend überlegst, wie hast du dich aus den Modulen aus der Universität auf das Praktikum vorbereitet gefühlt? 00:42:54-7
- 98) B: Kein bisschen. (...) Also ich meine man muss ja sagen, ich war ja den Großteil meines Studiums nicht in Oldenburg und hatte da andere Module. Oder meinst du die vorbereitenden Module zur Praxisphase? Also ich fand nicht, dass wir da sonderlich drauf vorbereitet wurden. Also es war alles nur theoretisch und man hat dann irgendwelche Texte vielleicht zusammen durchgelesen und überlegt wie jemand eine bestimmte Unterrichtssequenz aufgedrösel hat. Und dann haben wir darüber diskutiert. Das war aber

sehr sehr knapp gehalten, und ehrlich gesagt, das hätte ich mir auch aus dem Internet oder von meinen Lehrern besorgen können, dafür hätte jetzt keine Vorbereitung sein müssen. 00:43:52-8

99) I: Gab es denn Bereiche wo du sagen würdest: Da habe ich mich gute vorbereitet gefühlt? 00:43:58-7

100) B: Nein, also ich muss sagen in Deutsch war es schon sehr viel besser als in Religion. Aber in Deutsch war trotzdem das Problem, dass ich zum Beispiel im Vorbereitungsseminar jemand anderes hatte als im Begleitseminar, damit fing das Ganze ja schon an. Die haben das dann schon anders aufgedröselte. Dann kriege ich beim ersten Begleitseminar einen Zettel wie das Portfolio zu sein hat und ich denke mir: Ok, warum war ich jetzt da? Das hat mir nichts gebracht. Begleitend war es einmal so, dass wir alle überhaupt nicht offen dafür waren, da noch weiteren Input zu kriegen. Und das war meistens Theorie-Input. Gut, dann hätten sie auch eine Literaturliste rumschicken können, dafür muss ich nicht hinkommen. Und dann habe ich einmal in der Kritik erwähnt, dass es einfach mal ganz gut wäre über die Erfahrungen die man im Praktikum zu sprechen, anstatt einfach weiter die wissenschaftlichen Texte durchzunehmen. Und das war dann die einzige Stunde die sinnvoll war, wo sie ihr Konzept geändert haben und gesagt haben: Gut, wir reden jetzt eine Stunde darüber was die Probleme sind, und so weiter. Aber eigentlich haben die immer noch versucht etwas reinzutrimmen (sic!), was überhaupt nichts gebracht hat. Weil wir so mit Unterricht voll waren. Also da wurde uns zum Beispiel in Deutsch gesagt: Hier ist ein Kinderbuch, ihr seid jetzt zum Beispiel in der 1. oder 2. Klasse, überlegt euch doch mal eine Unterrichtseinheit dazu. Das habe ich konkret jeden Tag in der Schule gemacht, was soll ich denn das noch im Begleitseminar machen? Ich habe meinen Kopf voll, da muss ich mich dann nicht noch um Elmar den Elefanten kümmern. 00:45:50-5

101) I: Meine Frage zielte in die Richtung, ob das universitäre Wissen denn auch hilfreich für das Praktikum sein kann. 00:46:03-2

102) B: Ich empfinde nicht, weil das ist nur Wissenschaft was ich jetzt mitbekommen habe. Ich hatte ein Modul damals, das war in Religion, wo ich einmal die Woche in der Schule war und zwei Mal unterrichtet habe. Das war das einzige wo ich gesagt habe: Ok, da gucken wir mal wie wir das praktisch angehen können. Aber sonst kann ich dir echt nicht sagen, dass mir da irgendwas geholfen hätte. Ich bin reingekommen ins Praktikum und musste erst einmal überlegen: Wie kriege ich diese Inhalte runtergebrochen? Oder beziehungsweise auf so ein elementares Niveau, was ich halt überhaupt nicht mehr gewohnt war. Weil ich die ganzen letzten Jahre nur noch auswendig gelernt habe und nur versucht habe die Klausuren zu schaffen. Didaktisch habe ich nicht viel mitbekommen, ganz ehrlich. 00:46:56-0

103) I: Und wie hat dir das Praktikum gefallen, war das trotzdem eine gute Erfahrung? 00:47:03-0

104) B: Ja es steht und fällt mit dem Mentor, muss man einfach auch sagen. Und ich hatte in Religion eine ganz tolle, aber in Deutsch eine liebe aber ganz Verpeilte. Die war Mutter von 6 Kindern und öfter auch mal nicht da, und dann auch nicht sonderlich vorbereitet. Das ist ja auch nachvollziehbar, so wie sie da ihr Leben lebt. Da war das ganz schwer das was sie sagte anzunehmen, weil sie das ja selbst nicht geschafft hat. Es war sehr sehr lehrreich das Praktikum, aber es war die ganze Zeit im Hintergrund: Ich muss die Arbeiten

schaffen. Ich fahre jetzt in 5 Tagen nach Bayern und arbeite da 4 Wochen in der Schule. Das heißt ich muss jetzt morgen mein Portfolio abgeben, weil die sich in Religion auch überlegt haben, dass die das ein bisschen weiter nach vorne legen. Und mit diesen Sachen im Hinterkopf ist es echt schwer. Und wenn du dann noch privat ein Problem hast, da bin ich zwischenzeitlich so auf dem Zahnfleisch gekrochen. Das ist eben das Problem daran. Die Sache an sich finde ich super, aber dann mit so vielen Pflichten ist das schwierig. Klar, du musst die Studenten auch irgendwie dazu kriegen was zu machen, aber ich fand das nicht ausgelotet ehrlich gesagt. 00:48:16-1

105) I: Ok, das ist doch ein gutes Schlusswort. Dann Danke für das Interview!

Mira Interview 1

- 1) I: Also, wenn du jetzt an den Schreibunterricht in deiner eigenen Schulzeit denkst, gab es da so eine prototypische Stunde von Schreibunterricht und was fandst du daran gut und was eher schlecht? 00:00:18-8
- 2) B: Also prototypisch fand ich immer, dass man irgendwie erst einmal einen Text gemeinsam gelesen hat, der irgendwie als Hinführung diente, und dann hat man einen konkreten Schreibauftrag bekommen für den man dann 20 Minuten Bearbeitungszeit hatte oder so, und dann wurden am Ende 2 oder 3 vorgelesen, je nachdem wieviel Zeit war, und dann wurde das gemeinsam besprochen oder reflektiert. 00:00:44-3
- 3) I: Also gemeinsam einen Text gelesen, zum Beispiel eine Geschichte? 00:00:45-0
- 4) B: Ja, zum Beispiel eine Geschichte die thematisch als Einstieg diente oder einen Sachtext oder sowas. Und eine Aufgabe wäre sowas wie: Schreibe die Geschichte zu Ende. Oder wenn man ein bestimmtes Werk hatte, Frühlingserwachen zum Beispiel, das hatten wir in der Sekundarstufe, dass man dazu dann etwas machen musste. Dann hat man erst einmal zusammen etwas gelesen, und dann zum Beispiel einen Tagebucheintrag geschrieben. 00:01:12-4
- 5) I: Ok, und was fandst du daran gut, was eher schlecht? 00:01:16-8
- 6) B: Schwierig finde ich an sowas immer diesen Zeitdruck den man hat, also dass man ja innerhalb von 20 Minuten wenn man jetzt von einer Stunde ausgeht, irgendwie etwas tolles präsentieren muss. Und möglichst muss man ja auch immer die mündliche Note im Hinterkopf haben, da muss man sich auch beteiligen und so weiter. Das finde ich immer ein bisschen schwierig. Aber grundsätzlich von der Planung her ist es natürlich irgendwie sinnvoll erst einmal einen Einstieg zu haben, und dann erst einmal auch Schreiben zu lassen. So kommt man ja auch erst einmal zu bestimmten Gedanken, so ein bisschen das frei zu gestalten finde ich auch nicht schlecht. 00:01:54-3
- 7) I: Wenn du jetzt davon ausgehst was du als Kritikpunkte genannt hast, was ist dann für dich guter Schreibunterricht? 00:02:04-5
- 8) B: Dass man einerseits irgendwie diese Kreativität lassen kann, also dass so ein freies Schreiben ein bisschen wenigstens gewährleistet ist, dass es aber auch wenn man jetzt an die verschiedenen Textsorten denkt Einschränkungen gibt, die man zu berücksichtigen hat. Dass der Unterricht quasi auf diese ganzen Eigenschaften eingeht. 00:02:26-8
- 9) I: Also mit Freiheit meinst du was? 00:02:31-4
- 10) B: Dass man zum Beispiel nicht diesen Zeitdruck hat, aber gewisse Planungsschritte schon berücksichtigt. 00:02:39-9
- 11) I: Ok. Dann braucht man ja für das Schreiben von Texten verschiedene Fähigkeiten und Fertigkeiten. Was ist denn dir beim Schreiben lernen deiner Schüler besonders wichtig? 00:02:59-7

- 12) B: (...) Ich finde es irgendwie ganz wichtig diese Kreativität zu schulen, also dass man nicht irgendwie sagt: Wir brauchen jetzt eine Einleitung die einen Satz enthält und da muss das und das Verb drinstehen und dann kommt der Hauptteil und da muss am besten in 5 Sätzen der Inhalt stehen, sondern dass man schon versucht klar zu machen dass man eine Einleitung braucht, aber dass überall auch ein bisschen der eigene Stil und die eigene Kreativität mit einfließen kann. Also ich fand das immer mit Einleitungssätzen so total druckbeladen, dass das nun immer der perfekte Einleitungssatz sein muss, und eigentlich war der immer gleich. Das war immer eins zu eins und in jedem Text hat man das gleich geschrieben (lacht). 00:03:50-0
- 13) I: Ok, dass man also eher über die Funktion der Einleitung geht und die Ausgestaltung offen lässt. 00:03:54-8
- 14) B: Ja genau, und dass auf viele Teile von Texten bezieht. 00:04:00-4
- 15) I: Und wenn du jetzt einzelne Kompetenzen raussuchen müsstest, welche würdest du im Praktikum besonders vermitteln wollen für das Schreiben? 00:04:18-2
- 16) B: Also von den Kompetenzen die wir hier genannt haben ist in der Grundschule das motorische Schreiben besonders wichtig. Also ich bin jetzt in einer dritten Klasse und merke, dass das alles noch nicht so 100prozentig sitzt, wie man das vielleicht erwarten würde. Für den Grundschulbereich finde ich glaube ich Schreibstrategien ganz wichtig, also, dass man erst einmal so ein Handwerkszeug an die Hand gibt, mit denen Texte annähernd geschrieben werden können. 00:04:51-9
- 17) I: Und wenn du dann an die Kreativität denkst, wäre das jetzt ja nicht unbedingt die Herangehensweise. 00:04:58-5
- 18) B: Ja, habe ich auch gerade überlegt. Wir hatten ja auch sowas wie Schreibkompetenz, das zählt ja alles ein bisschen da rein, was man über die Kreativität fördert als auch über die Eigenschaften der verschiedenen Texte. Textsorten könnte man ja auch über die Funktionen begründen, also nicht nur Teile wie die Einleitung. 00:05:30-1
- 19) I: Ok. Dann lässt sich das Schreiben von Texten ja in verschiedene Phasen einteilen. Wenn du jetzt an deine dritte Klasse denkst, du gibst den einen Schreibauftrag und die fangen an zu schreiben. Wie läuft das ab bei denen, was glaubst du? 00:05:45-6
- 20) B: (lacht) Ich glaube die würde erst einmal irgendwelche Sätze schreiben, die sie selbst interessant fänden. Ich glaube da würde das im Fokus stehen was sie gerade sehen, also gar nicht so sehr, dass man einen Einleitungssatz braucht oder eine gewisse Struktur da ist, sondern es würde das kommen, was denen als wichtig erscheint. 00:06:07-6
- 21) I: Gäbe es da immer so Phasen oder wiederkehrende Reihenfolgen, die du beobachten könntest? 00:06:12-6
- 22) B: Also bis jetzt habe ich konkret noch keinen Schreibunterricht in der Klasse erlebt. Wenn ich mir das vorstelle würden die meisten wohl echt drauf los schreiben, aber das wie gesagt nach Interesse gewichten. 00:06:38-0
- 23) I: Und wenn du überlegst, wie könnte man die einzelnen Phasen thematisieren?

00:06:50-8

- 24) B: (...) Man könnte das ja gerade so thematisieren, nach dem man einen Schreibauftrag gegeben hat, mit den Kindern guckt wie sie denn jetzt angefangen haben und wie man das vielleicht machen könnte. Und dann sammeln was es für Möglichkeiten gibt um überhaupt einen Text anzufangen. Einzelne Kinder könnten ja berichten wie sie anfangen, was ihnen hilft, um erst einmal Gedanken zu sortieren oder sowas. 00:07:16-5
- 25) I: Das wäre ja im Bereich der Planung und Organisation des Textes. Was ist mit dem Überarbeiten? 00:07:22-5
- 26) B: Da würde ich an diese Detektivspielchen oder sowas denken, dass man da ruhig in Partner- oder Gruppenarbeit guckt: Was haben andere Schüler gemacht? Was kann man da verbessern? Ich glaube das macht denen auch total viel Spaß gegenseitig zu gucken, was da so passiert. 00:07:40-2
- 27) I: Nun gibt es in der Wissenschaft ja verschiedene Modelle um den Schreibprozess zu strukturieren, du hast mir das Flower & Hayes-Modell genannt. Inwiefern könnte dir so ein Modell hilfreich sein für das Praktikum? 00:07:56-1
- 28) B: (...) Also grundsätzlich ist natürlich so eine Struktur vorhanden, aber ich finde das immer schwierig das so eins zu eins zu übertragen und zu sagen, so muss das jetzt ablaufen. Besonders wenn das Modell ja interdependent ist, das wäre ja so ein Fazit was man aus dem Modell rausnehmen könnte und da die Kinder darauf hinzuweisen: Wir üben vielleicht die Planung, aber da finden die anderen Phasen auch statt. Man muss sich da ja nicht so akribisch dran halten. Das wäre ja sowas, was man da rausholen könnte. 00:09:26-1
- 29) I: Dann ist es ja so, dass Schüler verschiedene Voraussetzungen mit in den Unterricht bringen. Wenn du jetzt an deine Schüler aus dem Praktikum denkst, wie könntest du ihre unterschiedlichen Vorkenntnisse berücksichtigen? 00:09:47-8
- 30) B: (...) Ich brauche irgendwie so ein Beispiel. Also wenn die jetzt zum Beispiel ein Märchen schreiben sollen, dann würde ich erst einmal grundsätzlich mit denen ein Märchen lesen, damit ich erst einmal alle auf einen Stand bringe und ins Boot holen kann. Und dann eben sowas besprechen was wir vorhin schon angesprochen haben mit den verschiedenen Phasenmodellen und so weiter. Das man dann eben gucken kann das alle sozusagen auf einem Level sind und nicht einige schon mittendrin sind in der Organisation, während andere noch Hilfe bei der Ideenentwicklung brauchen und so weiter. 00:10:30-7
- 31) I: Ok. Und wir haben ja verschiedene Aspekte der Schreibentwicklung benannt, was könnte man da rausziehen, worauf würdest du ein Augenmerk legen? 00:11:00-1
- 32) B: Also wenn man dann zum Beispiel die Kinder vorlesen lässt oder man merkt, dass ein Kind die ganze Zeit und dann schreibt, dann kann man das ja zum Beispiel total gut aufgreifen und thematisieren und mit den anderen Kindern besprechen, was es da für Variationen gibt. Also zum Beispiel: Was ist euch daran aufgefallen, was er vorgelesen hat? Dann wüsste man zum Beispiel auch in welche Phase der sich befindet. Das ist ja erst einmal so eine Diagnose, aber auch für die anderen Kinder

eindrücklich und sie können ein Gespür entwickeln, inwiefern man da vielleicht dran arbeiten kann und so weiter. 00:11:37-8

33) I: Ja. Du hast mir das Bereiter-Modell ja zum Beispiel genannt, inwiefern wäre das für die Praxis nutzbar? 00:11:52-9

34) B: Also da hatte ich ja gerade an die Diagnose gedacht, dass man als Lehrkraft die Einschätzung hat wo sich ein Schüler befindet und wo man dann mit der Förderung ansetzen kann konkret. So in die Richtung würde das gehen. Wobei ich auch DA wieder schwierig finde, das eins zu eins umzusetzen. 00:12:10-8

35) I: Das wollte ich gerade sagen, kann man das dann direkt als Diagnosetool gebrauchen? 00:12:16-9

36) B: Also ich finde das sehr schwierig. Wir hatten auch in der Vorlesung zum Beispiel immer mal wieder so Beispiele, wo man auch als Studierender ziemlich viele Stufen durcheinander gewürfelt hat, weil diese eins zu eins Phasen so einfach überhaupt nicht auftreten. Also es gibt wenig Schüler die die ganze Zeit und dann schreiben, es gibt welche die mal und dann schreiben und dann wieder super schreiben können. Und dass sich Eigenschaften von einer Phase mal übertragen in eine andere. 00:12:51-0

37) I: Dann ist ja das Schreiben von Texten eine besondere Form der Kommunikation. Inwiefern ist denn für dich das Schreiben eines Textes etwas anderes als das Führen eines Gesprächs? 00:13:04-7

38) B: Zum ersten hatten wir ja eben schon gesagt, dass ein geschriebener Text dauerhaft ist. Und dass wir eben diese Unterscheidung haben zwischen konzeptioneller Mündlichkeit und Schriftlichkeit, dass ein geschriebener Text eine andere Sprache erfordert. Man kann aber auch konkreter über das was man schreiben will nachdenken, während man wenn man redet das so kommt wie man das gerade im Kopf hat quasi. Und dass man noch Sätze umformuliert und so weiter. 00:13:32-7

39) I: Wäre es denn nach der konzeptionellen Mündlichkeit und Schriftlichkeit auch möglich einen geschriebenen Text zu haben, der nicht besonders schriftsprachlich ist? 00:13:41-9

40) B: Ja, also wenn man an sowas wie Chats denkt, dann hat man ja auch mediale Schriftlichkeit, aber konzeptionelle Mündlichkeit. 00:13:50-4

41) I: Und was wäre ein Gegenbeispiel? 00:13:56-7

42) B: Da hatten wir glaube ich als Beispiel in der Vorlesung immer die Predigt oder sowas. 00:14:09-2

43) I: Ok. Und was meinst du mit dauerhaft? 00:14:13-2

44) B: Ich verstehe darunter immer, dass er fixiert ist. Also dass man quasi zu jedem Zeitpunkt ein Buch zum Beispiel aufschlagen könnte, und es wieder lesen könnte. 00:14:22-7

45) I: Ok. Auf welche Aspekte oder Faktoren des Textbegriffs würdest du denn in der

Schule ein besonderes Augenmerk legen? 00:14:35-7

- 46) B: (...) Also ich würde glaube ich die Kinder vor allem daran führen, dass es diese verschiedenen Konzeptionen gibt. Also dass man jetzt nicht unbedingt sagt: Es gibt nur die Schriftlichkeit im Sinne von wir müssen jetzt alle ganz perfekt und schön schreiben. Sondern dass es eben auch Formen gibt, wo wir zum Beispiel eine SMS einfach mal so schreiben, wie wir auch sprechen. Und dass man diese Unterschiede einfach klar macht und auch unterschiedlich gewichtet, je nachdem was man gerade thematisiert. 00:15:04-9
- 47) I: Das ist ja schon interessant, weil die meisten Texte in der Schule schon auf eine konzeptionelle Schriftlichkeit ausgelegt sind. 00:15:10-4
- 48) B: Ja, aber ich könnte mir vorstellen, dass das gerade so ein bisschen wie ein Paradigmenwechsel ist. Dass man versucht jetzt auch andere Textsorten einzubeziehen. Vielleicht GERADE weil sie ja modern geworden sind, also SMS war ja früher einfach nicht so präsent wie heute. 00:15:25-2
- 49) I: Sagt dir der Parlando-Effekt etwas? 00:15:27-6
- 50) B: Nein. 00:15:28-4
- 51) I: (...) Ok. Du hast jetzt gesagt, dass durch Chats und sowas konzeptionelle Mündlichkeit eher in der Schriftsprache auftauchen, wie kannst du das denn im Unterricht anwenden? 00:16:07-4
- 52) B: Also dass man zum Beispiel nicht immer nur Aufsätze schreiben lässt, sondern auch sowas wie Tagebucheinträge, wo man ja auch schon sowas wie lockere Gesprächsatmosphäre schafft. Dass man einfach deutlich macht, dass man nicht immer nur dieses ordentliche: Ich muss jetzt perfekt schreiben können, sondern dass man auch andere Arbeitsaufträge gibt, die ein bisschen losgelöst davon sind. Also man muss nicht immer nur Briefe schreiben, sondern kann auch mal eine E-Mail schreiben zum Beispiel. 00:16:37-2
- 53) I: Genau. Mit Koch & Oesterreicher hast du ja einen wissenschaftlichen Textbegriff genannt. Ist der nutzbar für die Schule, was könnte man damit anfangen? 00:16:51-6
- 54) B: (...) Also ich würde jetzt nicht mit den Kindern sagen: Wir haben den Textbegriff, und wir haben Mündlichkeit und Schriftlichkeit. Aber insofern kann man das schon thematisieren, dass man das in den Arbeitsaufträgen nebenbei thematisiert und deutlich macht, dass man nicht nur das eine hat, sondern eben verschiedene Versionen, die zu beiden Bereichen gehören. Also nicht immer nur schwarz-weiß quasi. Das heißt man könnte das als Hintergrund nehmen und dadurch auch systematisieren. 00:17:37-7
- 55) I: Gut. Wir können ja mit Texten verschiedene Funktionen erreichen. Wenn du mal überlegst, was wären so Anlässe in der Schule um bestimmte Texte schreiben zu lassen? 00:17:51-7
- 56) B: Also es gibt ja immer so AGs, an sowas denke ich immer. Ich glaube ich war selber in der fünften Klasse in einer Zeitungs-AG. Dass man dann DA lernt, wie man

überhaupt so tippt und so weiter. Das gehört für mich auch schon zum Schreiben dazu, dass man überhaupt lernt, dass nach einem Punkt ein Leerzeichen kommt. All sowas muss man ja erst einmal thematisieren. (...) Dann gibt es ja immer bestimmte Literaturwerke die man lesen muss, in der Grundschule noch nicht ganz so sehr wie in der Sekundarstufe, aber dass man da dann auch verschiedene Textsorten thematisiert und die verschiedenen Funktionen davon aufnimmt. 00:18:30-2

57) I: Also wenn wir jetzt mal von der Zeitungs-AG ausgehen, welche Funktion wäre das dann und wie könnte man sie thematisieren? 00:18:45-6

58) B: Also die Funktion wäre ja dann quasi zu berichten. Und man kann das ja thematisieren indem man über ein bestimmtes Ereignis berichten lässt. (...) Ja oder Erzählung, in dem man einen Roman hat mit dem man dann arbeitet zum Beispiel. 00:19:24-5

59) I: Wie meinst du das? 00:19:25-1

60) B: Also dass man zum Beispiel, wenn man irgendwie Hänsel und Gretel liest oder so, dass man das dann als Erzählung thematisiert und dass es eben nicht ein Text ist der informieren soll, sondern unterhalten. Dass man da die Funktion mit einbezieht. 00:19:43-2

61) I: Und was wäre dann der Schreibanlass um einen unterhaltenden Text zu schreiben? 00:19:46-2

62) B: (...) Zum Beispiel, dass man ein bestimmtes Buch gemeinsam gelesen hat. Also wenn man jetzt gerade Hänsel und Gretel in der Schule hat als Thema und man hat da gerade ein Buch zu gelesen, dass man dann daraus auch einen Schreibanlass zum Beispiel schafft. Das wäre dann ja die Funktion unterhalten und die Kinder sollen einen Text schreiben, der auf Unterhaltung ausgelegt ist. 00:20:19-2

63) I: Dann haben wir ja noch informieren als Funktion. Was könnte man da für einen Anlass nehmen? In der Zeitungs-AG sind ja nicht alle Kinder aus der Klasse. 00:20:30-0

64) B: (...) Dann könnte man ja trotzdem Zeitungsartikel oder Sachbücher und Sachtexte, Lexika und so weiter thematisieren, was alle betrifft. 00:20:47-6

65) I: Ok. Und überzeugen? 00:20:49-6

66) B: Finde ich in der Grundschule jetzt ein bisschen schwierig glaube ich. Da schreibt man vermutlich noch keine Erörterungen. Aber es gibt ja auf jeden Fall so Formen wo man argumentieren muss, warum man zum Beispiel etwas besonders mag oder nicht mag, also in reduzierter Form. Würde ich schon sagen, dass man argumentieren lernen muss. 00:21:18-4

67) I: Und dann haben wir ja verschiedene Textsorten und Textmuster. Was wären denn verschiedene Textsorten und Textmuster, und wofür kann man die gebrauchen? 00:22:00-8

68) B: Also wir haben ja Erzählungen, Bericht und Erörterung als die drei Textmuster.

Und die haben ja auch alle eine verschiedene Funktion im Prinzip. Und darüber hinausgehend könnte man das ja eigentlich thematisieren mit den Schülern. Also dass man je nach Funktion auch unterschiedliche Textmuster und Textsorten hat, die dazugehören. 00:22:29-5

- 69) I: Das heißt Textsorten und Textmuster braucht man auch für verschiedene Anlässe. Warum eignen sich dann bestimmte Textsorten und Textmuster besser als andere, könnte man das thematisieren? 00:22:45-2
- 70) B: Finde ich schon. Also gerade wenn man an sowas wie Argumentation denkt, da braucht man ja einfach eine ganz andere Textstruktur als zum Beispiel wenn man einfach nur eine Erzählung hat. Da lässt man ja vielleicht sogar bestimmte Sachen weg, um es spannender zu machen und so weiter. 00:22:58-7
- 71) I: Ok. Dann können wir ja, wenn wir Schreiben unterrichten, ganz verschiedene Schwerpunkte setzen. Welche Schwerpunkte würdest du denn in deinen Schreibunterricht setzen wollen? 00:23:12-9
- 72) B: (...) Ich hatte das ja vorhin schon so ein bisschen anklingen lassen mit der Kreativität, dass man so etwas mit den Kindern schult. Dass man aber auch ein möglichst breit gefächertes Spektrum lehrt quasi. Also dass man zum Beispiel nicht nur Aufsätze schreiben lässt, sondern eben auch Zeitungsartikel, Tagebucheinträge, auch mal etwas persönliches, freies Schreiben und so weiter. 00:23:38-9
- 73) I: Wie könnte man die verschiedenen Schwerpunkte denn umsetzen? 00:23:47-3
- 74) B: (...) Da gibt es ja eigentlich total viele Möglichkeiten. Also wir hatten jetzt ja gerade im Seminar, dass man zum Beispiel ein Bild anmalt beziehungsweise ÜBERHAUPT ein Bild als Anlass zu geben zum Schreiben. Oder sowas wie Fortsetzen einer Geschichte, das ist ja auch so eine Möglichkeit. (...) Was man an seiner eigenen Schulzeit oft kritisiert ist, dass man ja ständig das Gleiche gemacht hat, wie zum Beispiel immer nur Aufsätze zu schreiben. Und dass man da eben auch mal guckt, dass man die Kinder einfach mal schreiben lässt worauf sie Lust haben oder auch nach der Thematik auf die sie Lust haben. Wenn einer sich total für Vögel interessiert, dass er auch mal etwas über Vögel schreiben kann zum Beispiel (lacht). 00:25:12-3
- 75) I: Auf jeden Fall, dann haben wir einen Ornithologen. Und kreatives Schreiben stammt ja als Konzeption aus der Wissenschaft mit bestimmten Schritten, zum Beispiel von Spinner. Inwiefern wäre denn so ein Wissen praktisch für die Schule? 00:25:40-6
- 76) B: Ich finde das auf jeden Fall immer gut im Hinterkopf zu haben, um einfach auch mehr Wissen zu haben als die Schüler. Und sehen zu können, was sie da vielleicht als Gedanken einbringen und was nicht. Und dass man einfach dann als Lehrkraft eine viel bessere Einschätzung ermöglichen kann. Also wenn man selbst irgendwie diese Aspekte nicht so sehr von Spinner, dann kann man auch gar nicht so gut einschätzen was das Kind an Potential bietet. 00:26:08-8
- 77) I: Dann haben wir ja verschieden Möglichkeiten um diese Schwerpunkte umzusetzen. Was macht denn für dich eine gute schreibdidaktische Aufgabe aus? 00:26:30-1

- 78) B: Also sie sollte präzise formuliert sein, aber auch irgendwie so frei, dass das Kind jetzt nicht denkt, dass es den EINEN Einleitungssatz formulieren muss, der vielleicht sogar schon komplett vorgegeben muss. Also ja präzise, aber trotzdem ein bisschen frei, dass die Kinder nicht zu eingeschränkt sind. 00:26:53-2
- 79) I: Welche Bestandteile würden dann auf jeden Fall dazugehören, um das zu verwirklichen? 00:27:01-3
- 80) B: (...) Also zum Beispiel, wenn man an sowas wie einen Aufsatz denkt, dass man einerseits sagt: Schreibe ein Aufsatz zu dem und dem Themenfeld, aber dass ein Junge oder Mädchen sich aussuchen kann, worüber konkret zum Beispiel. Also, dass nicht immer alles vorgegeben ist. Und zur Präzisierung könnte man vielleicht sowas wie Operatoren einführen. 00:28:04-6
- 81) I: Kennst du die profilierten Schreibaufgaben von Becker-Mrotzek? 00:28:09-0
- 82) B: Nein. 00:28:09-3
- 83) I: Ok. Dann haben wir ja verschiedene Sachen thematisiert und die Schüler schreiben ihren Text, haben am Ende ein Textprodukt und du musst das bewerten. Was sind denn so verschiedene Möglichkeiten um einen Text zu bewerten? 00:28:47-2
- 84) B: Also wir haben mit der Form und Inhalt ja schon einen wichtigen Großbereich, das man guckt wie das zusammenpasst. Und Sprache finde ich auch einen ganz wichtigen Faktor, also dass man guckt ob das Kind zum Beispiel immer nur und dann Verbindungen wählt oder schon den Text differenzierter ausgestaltet. Und dann hat man natürlich den Zürcher Kriterienkatalog, also dass man einfach bestimmte Aspekte hat, an die man sich als Lehrkraft entlang hangeln kann, ohne einfach nur zu sagen: Der Text gefällt mir gut oder nicht. 00:29:19-3
- 85) I: Wenn du bestimmte Aspekte hervorheben möchtest, worauf würdest du besonders achten? 00:29:24-2
- 86) B: So eine Art Logik glaube ich, also Textlogik. Dass man das Gefühl hat, dass die Person weiß wie sie argumentieren will. Also jetzt nicht auf argumentatives Schreiben bezogen, sondern dass man dahinter eine Art Logik erkennt/ 00:29:40-3
- 87) I: Kohärenzbildung? 00:29:41-0
- 88) B: Ja, genau. Und Sprache finde ich auch schon einen wichtigen Faktor. Also je nachdem was man für ein Schreibziel hat, ob das jetzt ein Tagebuch oder ein Aufsatz hat, dass man dann auch weiß welche Sprache da jetzt vielleicht angemessen ist und das auch dementsprechend anpasst. 00:29:56-9
- 89) I: Dann hast du mir ja das Zürcher Textanalyseraster genannt. Inwiefern könnte dir das für die Schule helfen? 00:30:09-2
- 90) B: Auch das ist ja wieder so ein bisschen Hintergrundwissen für die Lehrer, dass man nicht einfach unbedarft an die Schülertexte geht. Sondern dass man eben so ein Hintergrundwissen hat, um das was man da hat auch ein bisschen diagnostizieren und

einordnen zu können. 00:30:25-6

91) I: Die Kriterien, wie könntest du die mit Schülern umsetzen, hast du da eine Idee? 00:30:31-3

92) B: (...) Also die Kriterien sind für die Schüler ja viel zu wissenschaftlich, damit könnten die ja gar nichts anfangen. Man kann die ja mit den Schülern selbst erarbeiten, also sowas wie Inhalt, Aufbau, Form, Sprache, das würde ich mit denen aufgreifen. 00:31:27-8

93) I: Ok. Nun hat das Praktikum ja angefangen, hast du ein mulmiges Gefühl? 00:31:41-4

94) B: Ach, eigentlich bislang geht das echt gut. Die Lehrerinnen sind echt nett. 00:31:44-8

95) I: Wie gut fühlst du dich denn aus den Modulen der Uni vorbereitet auf das Praktikum? 00:31:50-7

96) B: Ich finde man hat so ein ganz gutes breites Spektrum an Wissen bekommen, aber mir persönlich fällt das immer total schwer das so auf den Punkt parat zu haben. Man hat das alles irgendwie schon einmal gehört, aber wenn man dann gefragt wird finde ich das immer total schwierig zu sagen: Das ist der und der mit dem Modell aus dem und dem Jahr, und das bringt uns das und das. Also das alles so abzurufen. 00:32:14-0

97) I: Was wären denn Bereiche wo du dich gut aufgestellt fühlst? 00:32:17-5

98) B: Eher bei sowas wie Lesen, weniger beim Schreiben. 00:32:28-6

99) I: Und wo würdest du dann einen großen Lernbedarf vermuten? 00:32:31-1

100) B: (...) Also aus der Erfahrung mit dem Praktikum sind das schon echt schwache Leser, also von daher ist Lesekompetenz schon ein wichtiger Faktor. Und was ich so in der dritten Klasse gesehen habe auf jeden Fall auch Rechtschreibung im Schreiben. Da ich jetzt selbst noch nicht mitbekommen, dass sie Texte geschrieben haben weiß ich nicht inwiefern sie da so von Textsorten und Textaufbau schon was wissen. 00:33:03-1

101) I: Das wäre der Lernbedarf bei Schülern, und der Lernbedarf bei dir? 00:33:06-2

102) B: Achso. (...) Ich glaube sowas wie Aufsatzerziehung, das kommt ja jetzt mit den Märchen, da werde ich viel mehr praktisches Wissen erlangen. Also das was mir bis jetzt so fehlt, wird da auf jeden Fall vorkommen. Und das am Beispiel Aufsatz quasi. 00:33:33-2

103) I: Gut, das war´s. Vielen Dank für das Interview.

Mira Interview 2

- 1) I: Gut, wenn du dich an eine Schulstunde aus dem Praktikum erinnerst, und zwar eine die du als besonders gelungen in Erinnerung hast, kannst du die mal beschreiben und was du daran als besonders gelungen erinnerst? 00:00:15-3
- 2) B: Ja. Also wir hatten einmal zum Märchen schreiben so einen Anfang gemacht, im Tandem, also im Team-Teaching, da haben wir zwei Geschichten vorgelesen mit den Anfängen. Und das war so ein bisschen für Junge und Mädchen getrennt, die eine Geschichte war mit Drachen, die andere mit Prinzessinnen, so dass jeder Kind auch nach seinen Interessen entscheiden konnte. Und dann sollten sie erst einmal mit einem Brain-Storming im Plenum Ideen sammeln, wie sowas überhaupt weitergehen könnte, und erst einmal überhaupt Gedanken machen für sich. So hat dann jeder für sich selber einen Text überlegt und dann auch geschrieben. Und dann am Ende haben wir auch 2 oder 3 vorlesen lassen, dafür durften sie nach vorne kommen und hatten so ein kleines Krönchen auf und einen richtigen Märchen Vorlesestuhl letztendlich. Und das war auf jeden Fall eine sehr gelungene Stunde, weil die sehr motivierend war durch so was Einfaches wie die Krone, so dass das Vorlesen der Geschichte dann auch etwas ganz Besonderes ist. Und auch die Märchenanfänge waren sehr motivierend für die Schüler, so dass das einfach eine sehr runde, gut gelungene Stunde war. 00:01:28-0
- 3) I: Ok. Und was bedeutet das Schreiben für dich? 00:01:35-3
- 4) B: Eigentlich sowas, das ist natürlich sehr einseitig, aber das Ausdrücken von Gefühlen ist natürlich eine Möglichkeit. Aber natürlich auch das Notieren von Stichpunkten, was man eben so alltäglich macht wie Einkaufszettel. Oder was muss ich alles noch für die Uni machen, so To-Do Listen. Sowas zählt da ganz stark mit rein. Es zählt natürlich auch so etwas mit rein wie selber Geschichten schreiben, Märchen schreiben. Wobei das im eigenen Alltag ja sehr kurz kommt, das ist eher so ein Schulschreiben, wenn man nicht gerade Dichter ist oder sehr schreibaffin ist. Also der Bereich kreatives Schreiben fällt eher raus, sondern mehr so im Bereich Organisation, im Alltäglichen. 00:02:20-9
- 5) I: Ja. Und für das Schreiben von Texten brauchen wir ja verschiedene Fertigkeiten, die da mit reinspielen. Was war dir denn beim Schreiben lernen deiner Schüler besonders wichtig? 00:02:31-6
- 6) B: Also wir hatten immer für das Schreiben bestimmter Textsorten oder Textmuster bestimmte Kriterien. Also sie konnten sich immer an bestimmten Punkten orientieren. Also das war erst einmal gut, weil sie eine Stütze hatte, das würde ich für meine eigene Lehrerzeit auch so planen, dass ich immer bestimmte Kriterien habe die das objektiv machen. Ich fand das aber teilweise auch echt ein bisschen schwierig, weil die Kinder dann so eingegrenzt waren, und das war so ein bisschen der Punkt. 00:03:00-8
- 7) I: Wie lief das ab mit den Kriterien? 00:03:02-7
- 8) B: Also zum Beispiel mit der Vorgangsbeschreibung gab es einen Punkt: Benutze den Imperativ. Aber sie konnten zum Beispiel in bestimmten Formen schreiben, also Du, Ich oder Er / Sie / Es. Und wenn jetzt jemand in Ich geschrieben hat, dann kommt ja dieser Imperativ überhaupt nicht zustande. Und das ist dann so ein Kriterienpunkt, der

irgendwie so ein bisschen verwirrend ist für die Kinder. Und das war auch der Lehrerin gar nicht so bewusst, da ist sie quasi erst durch uns drauf gestoßen, als wir ihr das gesagt haben. 00:03:31-7

- 9) I: Und haben die dann Kriterien bekommen, was zu der jeweiligen Textsorte gehört, und an denen haben sie sich abgearbeitet? 00:03:38-8
- 10) B: Genau, ja. Also zum Beispiel bei der Märcheneinleitung hatten sie einen Kriterienkatalog mit: Du brauchst eine bestimmte märchenhafte Einleitungsformel wie *Es war einmal* oder *Vor langer langer Zeit*. So etwas Typisches für die Textsorte dann auch. 00:03:52-7
- 11) I: Ok. Welche einzelne Textsorte hast du dann bearbeitet im Praktikum? 00:03:57-8
- 12) B: (...) Ja, Textsortenkompetenz war dann auf jeden Fall eins. Ich weiß gerade noch nicht so richtig wo die Frage hinführt, ehrlich gesagt. 00:04:17-2
- 13) I: Ja, wenn du von der Schreibkompetenz ausgehst, war dir eine Kompetenz davon besonders wichtig? 00:04:34-4
- 14) B: Ja, also dann auf jeden Fall die Textsortenkompetenz. Aber auch natürlich sowas wie Sprache und Sprachkompetenz. Da haben wir dann zum Beispiel ganze Stunden gemacht zu Adjektiven in Märchen, dass man genau beschreiben muss. Oder dass im Präteritum geschrieben wird, solche Punkte. Oder bestimmte Stunden NUR zu Verben, was sind märchenhafte Verben? Das heißt wir haben die Textsorte Märchen genommen und von da aus verschiedene Dinge eingebracht. 00:05:11-4
- 15) I: Und was hast du noch von den Kompetenzen gemacht dazu? 00:05:18-2
- 16) B: (...) Es ging eigentlich letztendlich darum, dass die Kinder ihre eigenen Texte, das heißt ihre eigenen Märchen schreiben und überarbeiten. Und zwar so, dass diese Textsortenkompetenz weiterentwickelt wird. Das war immer der hauptsächliche Punkt. Und die Exkurse mit den Adjektiven und so weiter wurden da so rein integriert. 00:05:56-2
- 17) I: Wenn du dann den Schreibauftrag gegeben hast, gab es da bestimmte Reihenfolgen oder Phasen, die die Schüler durchlaufen haben, oder wie lief das ab? 00:06:13-1
- 18) B: Also es kam so ein bisschen auf den Schreibauftrag an, wir haben ja eine Stunde gehabt wo sie zum Beispiel das Märchen fortsetzen sollten, und dann gab es eine Stunde wo sie sich die Märchenmerkmale erwürfeln mussten. Da haben sie sich erst einmal die ganzen Merkmale gesammelt, und konnten dann losschreiben. Also es kam dann letztendlich auf die Stunde an, wie sie konzipiert war. 00:06:34-1
- 19) I: Ok, und es ging dann darum einzuüben, dass sie schreiben und überarbeiten. Wie lief das ab? 00:06:44-9
- 20) B: Also Überarbeitung finde ich ist grundsätzlich etwas kurz gekommen. Also man hat ja einige vorlesen lassen am Ende der Stunde. Aber das war eine dritte Klasse, und sie haben schon sehr lange noch für das Schreiben gebraucht, je nachdem ob sie ein ganzes Märchen oder einen Teil schreiben mussten. Und da ist dann die Überarbeitung

teilweise ein bisschen kurz gekommen, insofern als dass am Ende dann 2 oder 3 Schüler vorlesen, und man noch einmal ein Feedback macht. Da haben die Kinder dann noch einmal gesagt was gut war oder ob sie noch einen Tipp haben. Aber letztendlich wurde nicht noch einmal gesagt: So, jetzt schreibst du das nochmal neu oder veränderst das nochmal. Da gab es dann wirklich nur diese Schreibkonferenzen, nicht regelmäßig, aber ein paar Mal. Und da hatte ich auch das Gefühl, dass das von der Idee ganz gut ist, aber an der Umsetzung noch hapert. Also das muss man wirklich gut mit den Schülern trainieren, weil die ganz oft sich da 2 Minuten saßen und ihre Texte durchgelesen haben und dann gesagt haben: Wir sind fertig. Ich glaube das muss man total gut anleiten, das hat noch nicht so gut geklappt bei uns in der Klasse. 00:07:43-9

21) I: Und wie wurde Feedback gegeben, wenn vorgelesen wurde, worauf hat das basiert? 00:07:51-0

22) B: Manchmal haben sie einfach gesagt: Ich fand das gut. Das war aber eher er seltene Fall, eher hatten die dann Höraufträge, dass sie auf bestimmte Sachen achten sollte. Zum Beispiel in Gruppen aufgeteilt, also in Gruppentischen. Das bestimmte Gruppentische auf Kriterien achten mussten, zum Beispiel ob das Präteritum verwendet wurde oder ob viele Adjektive verwendet wurden, sowas. 00:08:10-3

23) I: Und wie war das mit der Textplanung? 00:08:14-2

24) B: Ja, also Textplanung wurde immer so ein bisschen spielerisch versucht anzugehen, dass es den Kindern dadurch ein bisschen erleichtert wird und sie ein bisschen freier sind. Wenn man jetzt irgendwie die Aufgabe bekommt: Schreibe ein Märchen, dann ist man ja erst einmal ein bisschen überfordert. Aber dass man eben durch sowas spielerisches wie: Du erwüffelst dir dein Märchen, dass man da so ein bisschen handlungsorientiert mit den Kindern arbeitet. 00:08:37-5

25) I: Und die hatten ja auch Kriterien was ein Märchen ausmacht, wurde da auch vorher bevor der Schreibauftrag kam überlegt was dazu gehört und danach haben die das geplant, oder wie wurde sich das erarbeitet? 00:08:54-4

26) B: Naja, das hat sich so ein bisschen erst entwickelt. Also die hatten ja nicht von der ersten Stunde an diesen Kriterienkatalog, sondern es gab erst mal 10 Stunden zum Märchen, und dann haben sie irgendwann den Kriterienkatalog bekommen. Wenn sie dann schreiben sollten wussten sie also, das und das und das muss da auf jeden Fall rein. 00:09:09-6

27) I: Und wie lief der Formulierungsprozess ab? 00:09:13-3

28) B: (...) Eigentlich haben die meisten Kinder direkt los geschrieben. Also die haben dann wirklich für sich ihre Merkmale aufgeschrieben oder noch nicht mal, und dann ging es direkt los. Viele Kinder waren da wirklich sehr sehr schnell und haben das sofort zu Papier gebracht. Und auch nicht während des Schreibens überarbeitet oder so, das ist wirklich zu kurz gekommen. Also die Geschichte war für sie dann gleich perfekt, ich glaube, dass die Kinder da teilweise sehr selbstbewusst rangehen und dann auch das Gefühl haben: Das ist jetzt gut so, das ist eine super Geschichte (lacht). 00:09:46-4

- 29) I: Ok. Wenn du an deine Klasse denkst, wie konntest du da ihre unterschiedlichen Vorkenntnisse berücksichtigen? 00:10:07-1
- 30) B: Also wir hatten 4 Förderkinder, einer mit geistiger Lernentwicklung und die anderen im Förderschwerpunkt Lernen. Und da war es schon echt total schwierig sowas wie Märchen zu schreiben. Also die hatten grundsätzlich schon Ideen, aber mit dem Schreiben hatten sie große Probleme. Also das Schreiben ging bei denen noch gar nicht, man muss immer etwas planen, was mit Schreiben nichts zu tun hat. Und dann ist natürlich sowas wie Aufsatzerziehung eine schwierige Sache. Bei allen anderen Kindern ging das. Aber da ist mir das echt aufgefallen, dass man auch so ziemlich an die Grenze stößt was so Förderkinder angeht. Und wir hatten das dann in einer Stunde, da wurden wir auch von der Uni besucht, dass die Kinder das dann sagen durften und ich als Praktikantin habe das dann abgetippt. So dass die Kinder ihr eigenes Märchen dann auch zu Papier gebracht haben, aber dass man eben nicht diese lange Dauer des Schreibens mit vor allem der total problematischen Rechtschreibung hatte. Das ging dann in Form von Team-Teaching. 00:11:10-9
- 31) I: Wie war das denn mit den Phasen der Schreibentwicklung, waren die da auf sehr unterschiedlichen Leveln unterwegs? 00:11:22-4
- 32) B: Eigentlich haben sie immer schon direkt von Anfang an ganze Texte geschrieben, also assoziativ war da eher weniger der Fall. Aber so gut waren die jetzt auch nicht ausgestaltet, sondern es kam in der dritten Klasse noch viel zu sowas wie *und dann*-Sätzen. Oder dass eine bestimmte Logik nicht eingehalten wurde, weil das für das Kind total logisch war, dass da jetzt der König spricht und nicht die Hexe. Sowas war dann teilweise schwierig. Aber der Großteil der Kinder hat das wirklich schon super gemacht. 00:11:58-3
- 33) I: Es geht ja auch schon so ein bisschen da hinein, dass das Schreiben von Texten eine besondere Form der Kommunikation ist. Inwiefern ist denn für dich das Schreiben eines Textes etwas anderes als das Führen eines Gesprächs? 00:12:17-5
- 34) B: Also erstens ist es ja auch dauerhaft, und dann ist die Sprache ja auch ganz anders. Also es ist ja gerade so, dass man versucht in der Schule sich schriftsprachlich auszudrücken und eine bestimmte Wortwahl einzuhalten. Und auch abwechslungsreich zu schreiben und nicht immer nur *und dann*, was sie im Schreiben ja auch nicht mehr machen. 00:12:42-6
- 35) I: Inwiefern war das wichtig für das Märchen schreiben? 00:12:47-3
- 36) B: (...) Ja also in dem Fall war es besonders/ naja, Präteritum ist ja nicht unbedingt eine besondere Form der Sprache, sondern nur eine Zeitform. Aber auf jeden Fall diese altertümliche Sprache, also zum Beispiel *Es war einmal* und nicht *Gestern ging der König* oder so. Dass man das schon bewusster gestaltet. 00:13:20-3
- 37) I: Wurde das den thematisiert, haben die Schüler darauf geachtet? 00:13:27-8
- 38) B: Da wurde drauf geachtet, aber nur immer im Blick auf den Kriterienkatalog. Das fand ich immer so ein bisschen schade, weil dann hatten die Kinder nur immer so diese 2 Punkte, zum Beispiel stand da dann *Es war einmal* oder *Vor langer Zeit*, das waren so die Klassiker. Und dann ging es wenig darüber hinaus. Also ich hätte mir

zum Beispiel gewünscht, wenn ich jetzt selber Lehrerin bin und das unterrichte, dass man auch die Kinder überlegen lässt: Wie könnte das eigentlich klingen? Wie könnte man das ausdrücken? Oder dass selber aus Büchern raussuchen lässt oder so. Also ich fand das die da sehr eingeschränkt waren. Und das meinte ich vorhin mit dem Kriterienkatalog, also das der gut ist, aber viele Kinder orientieren sich dann viel zu sehr daran. 00:14:04-8

39) I: Gab es denn welche die so ein bisschen spielerischer mit der Sprache umgegangen sind? 00:14:08-2

40) B: Ja, also das auf jeden Fall. Also gerade bei den guten Schülern hat man wirklich gemerkt: Die haben auch schon viel gelesen und die wissen genau wie das zu klingen hat. Während es natürlich auch viele gab, die das überhaupt nicht märchenhaft geschrieben haben. 00:14:20-7

41) I: Dann hatten wir ja gerade das Beispiel mit: Es ist gerade nicht klar wer spricht, die Hexe oder der König. Das wäre in einem Gespräch oder Hörspiel ja klar. Wie ist das mit Texten, wurde das in der Überarbeitung berücksichtigt? 00:14:46-8

42) B: Das wurde ja quasi immer nur berücksichtigt, wenn das Kind gerade vorgelesen hat. Also dann bei einzelnen Kindern schon, aber es war jetzt selten der Fall, dass man wirklich alle Hefte eigesammelt hat und das thematisiert hat, wenn das jetzt viele gemacht haben. Also das nicht klar ist wer spricht und die Anzeige fehlt. Das war jetzt eher so ein Zufallsprinzip, dass das Kind das jetzt vorgelesen hat das zufällig falsch gemacht hat. Wobei ja dann auch die Kinder meistens vorlesen, die das schon ganz gut können oder sich besonders wohl damit fühlen. 00:15:12-3

43) I: Und ist es den anderen Kindern denn auch aufgefallen, dass das nicht funktioniert, also das sie nicht wissen wer spricht? 00:15:17-7

44) B: Ja, das haben sie dann auch zurückgemeldet. 00:15:20-8

45) I: Ok. Und hat das der vorlesende Schüler dann eingesehen? Weil für ihn ist das ja vollkommen logisch wer spricht, das hat er sich ja ausgedacht. 00:15:29-7

46) B: Naja, nicht alle. Also einige schon, aber das ist eher selten der Fall gewesen. 00:15:38-0

47) I: Dann können wir mit Texten ja auch verschiedene Funktionen erreichen. Was hast du denn für Anlässe benutzt, um in der Schule schreiben zu lassen? 00:15:53-4

48) B: Also bei der Vorgangsbeschreibung war das dann das Vormachen eines bestimmten Vorgangs (lacht), also zum Beispiel das Machen einer Bananenmilch, ohne dabei irgendetwas zu sagen. Da ging es wirklich nur darum, dass sich die Kinder das angucken und wirklich auch so diese Handlung sehen und dann auf Papier bringen. Oder bei dem Märchen war es das Vorlesen eines Anfangs oder das Abspielen eines Hörspiels. Oder wie gesagt dieses Würfeln der Merkmale. Sowas immer als Anleitung. 00:16:22-2

49) I: Und wie lief das dann ab, wie habt ihr das umgesetzt, zum Beispiel mit der Vorgangsbeschreibung? 00:16:29-8

- 50) B: Also das war jetzt keine Stunde von mir, sondern von meiner Mentorin. Aber sie hat dann gesagt: Ihr kommt jetzt im Halbkreis nach vorne und guckt euch nur an was ich mache, keiner sagt irgendetwas. Und sie hat dann die Sachen beschriftet, zum Beispiel den Mixer, damit die Kinder dann sehen: Ok, das ist jetzt der Mixer, der im Gebrauch ist. Und dann sollten sie sich auf ihren Platz setzen und los schreiben. 00:16:51-8
- 51) I: Und die Aufgabe war dann wie? 00:16:54-4
- 52) B: Zu beschreiben, was da gemacht wurde, in der Er / Sie / Es-Form, Ich oder Du. 00:16:59-9
- 53) I: Und dabei ist dann aufgefallen, dass es eine bestimmte Anforderung hat etwas zu beschreiben? 00:17:09-3
- 54) B: Ja. Also das zum Beispiel war dann die erste Stunde zu der Vorgangsbeschreibung. Da ist es zum Beispiel auch dazu gekommen, dass ein Kind vorgelesen hat und total stolz war, und dann stand da aber gar nicht drin, dass die Banane auch geschält werden muss. Das stand da nicht drin. Und zu solchen Problemen ist es dann gekommen, und das hat das Kind dann auch eingesehen: Stimmt, das hätte ich auch schreiben müssen. Aber wie gesagt, das war die erste Stunde, von daher war das auch gut. 00:17:31-7
- 55) I: Genau, es ist dann ja vielleicht auch der Rückschluss, welche Funktion die Vorgangsbeschreibung erfüllt. 00:17:36-3
- 56) B: Genau, andere müssen das ja auch verstehen und nachmachen können. Also die Mentorin hat auch, das war eine ganz gute Idee, während die Kinder das vorgelesen haben nachgespielt. Und dann hatte sie diese ungeschälte Banane die ganze Zeit noch immer in der Hand und hat das hochgehalten, aber das Kind was das gelesen hat hat erst gar nicht so richtig verstanden was jetzt das Problem ist, während alle andere Kinder schon gelacht haben und sich total freudig gemeldet haben und sagen wollten was das Problem ist (lacht). Aber ich glaube da sind die Kinder dann teilweise als teilnehmender Schreiber auch ein bisschen eingeschränkt im Denken, weil sie glaube das steht da und für sie ist das klar. Aber das ist auch wieder etwas, was wir vorher hatten schon. 00:18:15-0
- 57) I: Ja, und wenn ich dann Märchen schreibe brauche ich ja eine andere Textfunktion. Wie wäre da dann ein Schreibanlass gewesen? 00:18:24-9
- 58) B: Da hatten wir zum Beispiel auch ein Bild als Impuls, also ein düsterer Wald oder so. Und das war dann der Schreibanlass, und da ging es darum, dass sie besonders auf die Adjektive achten, also dass es nicht nur ein Wald ist, sondern dass der düster, finster und gefährlich ist. Und damit erfülle ich dann die Funktion, dass besonders anschaulich zu machen. 00:18:57-2
- 59) I: War das dann ein Hörauftrag, wenn vorgelesen wurde? 00:19:00-8
- 60) B: Ja, ob es gut beschrieben wurde oder ob man sich gut hinein fühlen oder hineinversetzen konnte, und ob man sich geirrt hat. 00:19:13-0
- 61) I: Ok. Und dann haben wir ja auch verschiedene Textsorten und Textmuster. Was

waren denn die Textmuster oder Textsorten, mit denen ihr euch im Praktikum beschäftigt habt? 00:19:25-9

- 62) B: Also Textsorten waren, was ich ja gerade auch schon gesagt habe, auf jeden Fall Märchen und eben auch das Rezept als Vorgangsbeschreibung, also das war jetzt wirklich auf Speisen und Getränke beschränkt. An die beiden Sachen erinnere ich mich hauptsächlich. (...) Das war dann ja Aufsatzerziehung. 00:20:05-7
- 63) I: Und wie war das dann situativ eingebettet, ging das ineinander über? 00:20:16-2
- 64) B: Nein, das waren total getrennte Einheiten im Prinzip. Also uns wurde auch gesagt letztendlich, dass es wirklich darum geht, dass die Kinder jetzt noch einmal einen Aufsatz schreiben müssen. Und das Märchen wurde dann relativ frei gewählt, also das war nochmal eine Möglichkeit, und das haben dann die Lehrer in den dritten Klassen auch so einheitlich gemacht. Und dann hatten wir zwischendurch so einen Block mit Syntax und Rechtschreibung hat auch so ein bisschen eine Rolle gespielt. Und dann hieß es aber: Jetzt müssen wir nochmal einen Aufsatz machen, und da machen wir dann die Vorgangsbeschreibung mit Rezepten. 00:20:44-2
- 65) I: Und warum musste dann noch ein Aufsatz geschrieben werden, wie wurde das begründet? 00:20:49-6
- 66) B: Ja, ich glaube das lag vor allem daran, dass es in dem Arbeitsplan vorgegeben ist und alle Klassenlehrer der dritten Klassen sich abgesprochen haben: Was machen wir? Damit das dann einheitlich ist. Und im Arbeitsplan stehen eben 2 Aufsätze, die sie geschrieben haben müssen, so trocken das klingt (lacht). (...) Und Märchen war eher zufällig, und warum das Rezept jetzt ausgerechnet gemacht wurde habe ich auch nicht mitbekommen, das war dann einfach so. Damit wurden ja auch verschiedene Textfunktionen berücksichtigt, also unterhalten und informieren. Aber warum es jetzt ausgerechnet die Vorgangsbeschreibung sein musste, das weiß ich nicht, das wurde einfach so festgelegt, aber damit hatte man dann ja schon Texte, die auch in verschiedenen Situationen funktionieren. 00:21:44-7
- 67) I: Ok. Wir können ja auch verschiedene Schwerpunkte setzen, wenn wir Texte schreiben lassen. Welche Schwerpunkte hast du denn in deinem Schreibunterricht gesetzt? 00:21:58-9
- 68) B: Wir hatten eigentlich als Schwerpunkte immer einen bestimmten Aspekt aus dem Kriterienkatalog, zum Beispiel die Verben. Das zum Beispiel mehr auf die Verben geachtet wurde oder eben auf die Adjektive. Darauf lag eigentlich besonders der Schwerpunkt. Letztendlich war es immer eine Übungsstunde zu einem bestimmten Aspekt. (...) Und damit haben wir uns dann kreativ auseinandergesetzt. 00:22:32-3
- 69) I: Wie lief das dann ab, kannst du mal ungefähr so eine prototypische Stunde beschreiben? 00:22:36-6
- 70) B: Ja, zum Beispiel die Stunde die ich vorhin schon so ein bisschen erzählt habe, mit dem Märchenanfang. Also dass man dann auch wirklich mal vorliest, und dass man dann die Kinder auch mit in das Boot holt und das sichtbar macht, also zum Beispiel mit dem Krönchen, dass die Kinder da ein bisschen mehr motiviert sind. Also zuerst gab es einen Impuls, wie zum Beispiel das Bild oder das Ordnen einer Bildgeschichte,

da sollten die das erst einmal sortieren und dann die Bildergeschichte aufschreiben, aber auch in Märchenform. 00:23:16-1

71) I: Das war im kreativen Bereich, wie war es denn zum Beispiel für die Instruktion? 00:23:22-0

72) B: (...) Ja, kreativ ist da glaube ich nicht das richtige Wort, handlungsorientiert aber auch nicht so richtig. Naja, handlungsorientiert zumindest insofern, dass die Lehrerin da etwas vorgemacht hat, und die Kinder sozusagen dann in live sehen was da passiert und es nicht nur nach Bildern machen. Aber die Kinder haben ja nicht handlungsorientiert gearbeitet, von daher ist der Begriff da nicht so richtig. Deswegen ist es auch nicht richtig kreativ gewesen. Aber wenn man das jetzt mit dem Unterricht aus meiner eigenen Grundschulzeit vergleicht, dann war das TOTAL kreativ. Dieses Vormachen oder so wurde früher ja gar nicht gemacht. 00:24:22-0

73) I: Das wäre dann ja eher eine Form von klassischen Aufsatzunterricht. Dann gibt es ja auch verschiedene Möglichkeiten um die Konzeptionen umzusetzen. Was für schreibdidaktische Methoden hast du denn verwendet? 00:24:54-5

74) B: Zum Beispiel das Weiterschreiben eines Märchens, da haben wir den Anfang vorgegeben und der wurde dann weitergeschrieben. Oder eben das Schreiben nach einem bekannten Impuls oder ein Bildimpuls oder einer Bildergeschichte. Oder es gab einen Impuls für einen Vorgang, der betrachtet wird. 00:25:17-0

75) I: Und was macht dabei für dich eine gute schreibdidaktische Aufgabe aus? 00:25:22-2

76) B: Es klingt vielleicht ein bisschen platt, aber ich glaube, dass das total wichtig ist, dass die Kinder motiviert sind. Und das sind sie gerade durch so etwas Handlungsorientiertes wie das Live-Vormachen der Bananenmilch. Also da sind die einfach voll dabei und haben dann auch total Lust das aufzuschreiben. Und ich glaube das ist auch mit das Wichtigste, um die Kinder zum Schreiben zu bringen. 00:25:49-2

77) I: Und fandst du das leicht Schreibenanlässe für die Schüler zu finden? 00:25:57-9

78) B: Ja, ich glaube eigentlich schon, wenn ich so zurückdenke. Das war eigentlich ganz cool, gerade beim Märchen, da hatte man viele Möglichkeiten. Und diese Vielfalt hat den Kindern auch total viel Spaß gemacht. 00:26:11-4

79) I: Das heißt ihr habt vor allem Wert darauf gelegt eine Schreibmotivation herzustellen? 00:26:18-7

80) B: Ja, das und das die Kinder auch auf jeden Fall viel zu schreiben um das immer wieder zu üben. Und damit den Kindern das nicht langweilig wird, hat man eben diese verschiedenen Impulse gehabt. 00:26:28-9

81) I: Wobei das dann schon anders ist bei sowas wie der Vorgangsbeschreibung, oder? 00:26:36-8

82) B: Ja, das ist dann schon ja auch immer ähnlich. Oder das ist dann gerade cool, weil man viele verschiedene Rezepte mit den Kindern machen kann. Da hat man dann

natürlich auch eine Vielfalt, nur der Schreibprozess ist dann immer sehr ähnlich. Bei der Vorgangsbeschreibung geht es ja auch nicht nur um Motivation, sondern auch um einen großen Lebensweltbezug. Das heißt es geht nicht nur um das Unterhalten, sondern auch ob die Anleitung Sinn macht, im Sinne von, dass man weiß wie man Leute anleitet. Das, und dann wird ja sogar so ein bisschen hauswirtschaftlich geschult, das fand der Förderlehrer auch sehr gut (lacht). 00:27:31-4

83) I: Genau, das heißt da könnte man auch noch andere Aspekte für den Schreibanlass bereitlegen. Was wären denn da so welche, die dir einfallen würden? 00:27:41-8

84) B: Ja, Schreibmotivation, aber auch so dieses Sachlich-Informierende. Dass die Kinder eben genau wissen: Aus welcher Perspektive schreibe ich jetzt eigentlich? Und welche Schritte müssen sie beachten, damit das auch verständlich nachgemacht werden kann. Und ja, den lebensweltlichen Bezug habe ich ja gerade schon gesagt. Diese 3 Sachen eigentlich. 00:28:04-7

85) I: Ok. Und dann haben die Kinder ja letztlich ein Schreibprodukt fabriziert. Was sind denn so verschiedene Möglichkeiten, um die Schreibprodukte möglichst objektiv zu bewerten? 00:28:22-4

86) B: Also wir hatten ja wie gesagt häufig diese Höraufträge, die an die Kriterienkataloge angepasst waren. Das war eben ein Aspekt. Oder dass die Kinder eben diese Schreibkonferenzen gemacht haben, und damit ihre Texte beurteilt haben. Aber wie gesagt, das hat ja nur in Ansätzen funktioniert bei den guten Schülern. Und ansonsten hat das irgendwie wenig eine Rolle gespielt, tatsächlich. 00:28:47-7

87) I: Das heißt es gab Schreibkonferenzen wo es darum ging die Texte zu überarbeiten und auch neu zu schreiben? 00:28:58-2

88) B: Ja, NICHT neu schreiben. Also sie sollten letztendlich dann das Überarbeiten, was thematisiert wurde. Aber das war ganz schwer, das jetzt zeitlich hinzubekommen. Also ersten war das Problem, dass die Kinder das sehr oberflächlich gemacht haben. Also das sie wirklich gesagt haben: Da ist nichts, alles super, und wir sind fertig. Und zweitens auch so dieser Zeitaspekt, also wenn die Kinder dann fertig waren das zu besprechen, da war gar keine Zeit mehr für. Also gerade mit den Förderkindern das komplett neu zu schreiben, das wäre wieder eine ganz neue Stunde gewesen. 00:29:27-3

89) I: Und wenn du jetzt sowas wie eine Schreibkonferenz gemacht hast und die Kinder einen Text produziert haben, wie wurde das gewürdigt? 00:29:34-1

90) B: Durch Vorlesen in der Klasse, also dass sie nach vorne durften und ihren Text präsentieren durften. (...) Also dass sie nach vorne gegangen sind und sich auf den Stuhl setzen durften, damit haben sie ja auch eine bestimmte Position eingenommen. Das war für sie toll. Und die restliche Klasse hatte dann Höraufträge, das war üblich und wurde auch sonst so gemacht. Weil sonst auch das Feedback zu oberflächlich gewesen wäre. 00:30:05-7

91) I: Hattest du das Gefühl, das hat etwas gebracht? 00:30:08-1

92) B: Die Höraufträge auf jeden Fall. Ich habe auch mal eine Stunde vergessen welche zu

erteilen, und dann hat man gleich gemerkt, dass ganz viele Kinder sich gar nicht beteiligen, weil sie gar nicht wussten worauf sie achten sollten. Oder dass die Kinder überfordert sind, weil sie überhaupt nicht wissen worauf sie achten, und dann schweifen auch ganz viele ab. Das ist eigentlich der gleiche Punkt. Wenn man jetzt aber wirklich sagt: Euer Gruppentisch achtet genau darauf, dann wissen sie genau worauf sie sich konzentrieren müssen. Das klappt für eine dritte Klasse auf jeden Fall gut. (...) Und die Überarbeitung in der Vorgangsbeschreibung war eher so performativ, also dass die Lehrerin das mitgemacht hat was der Schüler vorgelesen hat. Aber das war auch nur in einer Stunde, sonst wurde da gar nicht so viel überarbeitet. Also es gab noch einen Probeaufsatz, die ganze Sache mit der Vorgangsbeschreibung wurde nämlich nur eine Woche gemacht, weil es dann schon auf die Zeugnisse zu ging. Von daher ist das sowieso alles ziemlich zügig durchgezogen worden. Und da haben wir einen Probeaufsatz geschrieben und die Hefte eingesammelt und nach dem Kriterienkatalog geguckt: Was musst du noch üben? Das war dann eben noch so eine Überarbeitung, letztendlich. 00:31:18-4

- 93) I: Das heißt die Texte wurden auch einmal eingesammelt und benotet? 00:31:22-8
- 94) B: Benotet nicht, aber dann hatten sie wirklich den Kriterienkatalog ausgeteilt bekommen, zum ersten Mal mit dem Probeaufsatz, und da stand dann nochmal drin: Das musst du nochmal üben, das hast du erreicht, das nicht, und so weiter. 00:31:37-9
- 95) I: Und wenn du jetzt rückblickend auf das Praktikum schaust, wie hast du dich duch die sprachwissenschaftlichen und sprachdidaktischen Module darauf vorbereitet gefühlt? 00:31:47-0
- 96) B: (...) Eher weniger gut ehrlich gesagt. Also ich hatte das Gefühl das wir gerade bei der Märchenarbeit uns total viel selbst erarbeitet haben. Da hatte ich jetzt nicht das Gefühl, dass ich vom Studium viel mitnehmen konnte. 00:32:06-0
- 97) I: Gab es denn Bereiche, wo du dich gut aufgestellt gefühlt hast? 00:32:18-2
- 98) B: Nicht, was jetzt so kreatives Schreiben oder sowas angeht. Aber was Syntax oder so angeht, da hatte ich das Gefühl, das hat mir auf jeden Fall gut geholfen, dass ich das hier in der Uni nochmal ganz anders betrachtet habe als in meiner eigenen Schulzeit. 00:32:32-7
- 99) I: Und im Märchenbereich, wie kam es dazu, dass du dir hauptsächlich Dinge selbst erarbeiten musstest? 00:32:38-6
- 100) B: Weil man den Kindern ja auch so viel Abwechslung bieten musste. Also alleine dieses Materialien zusammenstellen. Wir hatten ja so viele Übungsstunden, wo wir selber so viele Arbeitsblätter erstellt haben, die wir auch individuell an die Kinder angepasst haben. Also je nachdem, was jetzt an Übungsschwerpunkten aufgefallen ist beim Schreiben, haben wir dann die Arbeitsblätter dazu gemacht. Das war sehr schwierig und eigentlich alles unsere eigene Arbeit. 00:33:03-2
- 101) I: Das ist dann ja schon eher auch so ein schulpraktisches Erfahrungswissen, während du an der Uni eher so theoretisches Wissen vermittelt bekommen hast. Hast du das Gefühl, das verzahnt sich da irgendwie? 00:33:20-5

- 102) B: Ehrlich gesagt hatte ich da nicht so das Gefühl (lacht). Also auch in Gesprächen mit meiner Mitpraktikantin und meiner Klassenlehrerin kam es immer wieder zu Gesprächen wo man das Gefühl hatte: Also Uni und Schule, das sind jetzt echt zwei verschiedene Welten. Und dass das was man an der Uni lernt in der Theorie echt gut ist und man hat das Gefühl, dass das einem echt helfen kann, aber dann kommt in der Schule irgendwie noch so viel anderes an Anforderungen dazu, dass das echt schwierig ist. Also es sind schon lohnenswerte Inhalte an der Uni, aber in der Schule kommen noch ganz andere Anforderungen dazu. 00:33:51-8
- 103) I: Wie würdest du das Praktikum rückblickend bewerten? 00:33:58-9
- 104) B: Also das hat auf jeden Fall für diese Erfahrungswerte total viel gebracht, zum Beispiel, dass man total viele Materialien angesammelt hat. Ich habe jetzt zum Beispiel eine komplette Märcheneinheit erstellt, mit den ganzen Materialien, und an der Vorgangsbeschreibung habe ich eine Idee wie man das so angehen kann. Auch das mit dem Satz der Woche fand ich total cool, das war so ein bisschen an die Uni angelehnt mit dem Satz des Tages, das hat mich so ein bisschen daran erinnert. Das waren auf jeden Fall sehr lohnenswerte Inhalte, von daher habe ich da schon viele Erfahrungen gesammelt und das war echt super, das Praktikum. 00:34:36-0
- 105) I: Ja, cool. Dann danke für das Interview!

Inken Interview 1

- 1) I: Wir haben jetzt ja gerade verschiedene Dimensionen zum Schreibunterricht aufgeschrieben und du hast verschiedene Sachen eingetragen, was dir dazu eingefallen ist. Dann kommen wir jetzt mal zu Umsetzungsfragen. Wenn du jetzt zurück denkst an den Schreibunterricht aus deiner Schulzeit, woran kannst du dich erinnern? Wenn du mal eine typische Schulstunde beschreibst. 00:00:38-2
- 2) B: Jetzt eine konkrete Schulstunde nicht unbedingt, aber ich kann mich halt immer daran erinnern, dass es um eine Textsorte ging. Da wurde erst einmal die spezifischen Merkmale gesammelt und vermittelt, und dass man dann in mehreren Schulstunden das geübt hat und am Ende gab es eine Arbeit zu den spezifischen Textsorten, und dann war meistens die nächste dran. Irgendwie hat sich das halt schon/ also ich erinnere mich komischerweise erst ab der Sekundarstufe daran, dass man sagen würde: Das war jetzt ein Aufsatz oder ein Text. Und das war dann eigentlich eher aufeinander aufbauend, angefangen bei sowas wie Beschreibungen, Vorgangsbeschreibungen, und dann einer gewissen Schreibentwicklung folgend. 00:01:31-1
- 3) I: Und wenn du das jetzt bewertest, wie hat dir das gefallen, hat es dir gut gefallen, hat es dir schlecht gefallen? 00:01:36-2
- 4) B: In dem Moment fand ich das eigentlich ganz gut. Mit der Brille eines zukünftigen Lehrers betrachtet (lacht) nicht unbedingt so sinnvoll, weil es war wenig Freiraum für eigene Lernprozesse vorhanden. Weil man eigentlich dem folgen musste oder nicht. Ich bin jetzt auch kein Freund von arg kreativen Deutschunterricht, aber ein bisschen Freiraum mehr Freiraum ist ja meistens nicht so schlecht für Schüler. 00:02:05-8
- 5) I: Ok. Das heißt gehen wir davon aus, dass du Kriterien erstellen müsstest für guten Schreibunterricht. Welche wären das? 00:02:17-0
- 6) B: Kriterien, dass man schon erst einmal ein Wissen vermittelt über Textsorten und ich sage jetzt einfach mal Faktenwissen. Weil ich schon aus meiner eigenen Erfahrung weiß, dass man halt ein bisschen Backgroundwissen braucht, denn sonst schreibt man in das Blaue. Dann würde ich das auch erst einmal üben und festigen, dass man erst einmal einen sicheren Umgang damit hat, und wenn man das dann beherrscht ist auch Platz da für kreativere Umgangsformen. Die laufen dann aber nicht mehr so ins Uferlose als wenn man kreativ anfängt und dann am Ende versucht einen Wissenspool einzubauen. Dass man dann damit auch als Schüler besser umgehen kann. 00:03:11-6
- 7) I: Ja gut ok. Dann braucht man für das Schreiben von Texten ja verschiedene Fertigkeiten und Fähigkeiten um Texte zu schreiben. Was wäre dir denn beim Schreiben lernen deiner Schüler besonders wichtig? 00:03:39-3
- 8) B: Naja, ich bin ja jetzt eher im Grundschulbereich tätig (lacht). (...) Ich finde es erst einmal überhaupt schon wichtig, dass man einigermaßen strukturiert vorgeht. Man kennt das ja auch aus der Grundschule, es gibt immer so Merkblätter: "Wenn man eine Inhaltsangabe schreibt, denke an folgende Sachen". Und das finde ich eigentlich ganz hilfreich, das unterstützt ja Wissensaufbau. Und auch eigenständiges Arbeiten, weil man ja immer noch mal nachschlagen kann. 00:04:34-5
- 9) I: Also ein strukturiertes Vorgehen. Und welche Kompetenzen sind dir jetzt besonders

wichtig, welche würdest du im Praktikum vermitteln? 00:04:55-3

- 10) B: Ja, das was ich eben genannt habe wäre ja eher sowas wie Textsortenwissen. (...) Wenn man sich an der Grundschule orientiert fängt man ja erst einmal mit motorischen und orthographischen Fähigkeiten an, um dann irgendwann auch wirkliche Texte zu schreiben. Und dann wäre ja eine Textsortenkompetenz erst möglich zu vermitteln. Und dann denke ich grammatisches Wissen, Syntaxwissen kommt ja so ein bisschen von einer anderen Schiene rein. Natürlich gehört das da auch zu, aber nicht spezifisch schreiben. Aber Rechtschreibung und Grammatik finde ich schon wichtig, sonst sind wir ja bei diesem "Schreiben durch Lesen" oder wie man das nennt. 00:06:17-3
- 11) I: Aber Schreiben ist für Schüler ja auch schon sehr anstrengend, wenn man dann auch noch über Rechtschreibung und Grammatik/ 00:06:26-9
- 12) B: Na das müsste man dann über Textüberarbeitung und so weiter versuchen in den Griff zu kriegen. 00:06:34-1
- 13) I: Das heißt der Schreibprozess an sich muss erst einmal ein bisschen freier und auf die Geschichte fokussiert sein? 00:06:39-0
- 14) B: Ja genau, ich denke schon. Weil sonst kommt inhaltlich nicht genug dabei rum. Weil wenn die Schüler dann verkrampft darauf achten, dass sie jedes Wort richtig schreiben, ist inhaltlich nicht so viel möglich. Aber man kann ja die Rechtschreibung später auch korrigieren, über die Textüberarbeitung, Planung, Formulierung. 00:07:02-1
- 15) I: Ok. Und Textsortenwisse würdest du hinten anstellen? 00:07:13-1
- 16) B: Nein, das kann man ruhig machen finde ich. Das kommt da mit rein. 00:07:22-4
- 17) I: Gut, damit kommen wir zum Schreibprozess. Wir haben ja verschieden Phasen, in dass wir das Schreiben unterteilen können. Wenn du jetzt an die Schüler aus deinem Praktikum denkst und du stellst denen eine Schreibaufgabe, egal welche. Beschreib mal, wie das bei denen wohl abläuft, wie fangen die an zu schreiben? 00:07:46-0
- 18) B: Wenn das nicht richtig angeleitet wird unter Umständen ziemlich chaotisch (lacht). Deswegen denke ich ist das wichtig, dass man kleinschrittig vorgeht. Und dann auch explizite Schreibaufträge erteilt, damit das dann auch ein gutes Produkt wird. Sonst könnte das glaube ich schwierig werden. Also ich glaube man darf nicht zu große Aufgaben stellen. (...) Vielleicht wenn ein Aufsatz geschrieben wird, dass man erst einmal die Einleitung schreibt, und dann erklärt wie der nächste Schritt geht. 00:08:32-3
- 19) I: Gibt es denn bestimmte Phasen oder Reihenfolgen, die das Schreiben von Texten ausmachen? 00:08:38-4
- 20) B: Naja, erst einmal muss man ja wissen was man schreiben will und wie man vorgehen will, also man muss ein Text planen, damit man ihn schreiben kann. Dann kann man ihn formulieren, vielleicht nach einer Stichpunktliste oder sowas, das heißt wenn ich mir vorher Stichpunkte gemacht habe kann ich ihn ausformulieren. Das Schreiben einer Einleitung wäre schon Formulieren. Und dann, wenn man das fertige Produkt hat, müsste man das auch noch einmal überarbeiten. Dass man dann nochmal gucken kann: Habe ich alles bedacht? 00:09:11-1

- 21) I: Das heißt mit dem kleinschrittigen Vorgehen meinst du, dass wenn man eine Inhaltsangabe schreibt erst einmal schaut wie man die aufbaut. Und auch dann nochmal sowas wie: Wie gehe ich jetzt da ran an das Schreiben? Du meinst ja deine Schüler schreiben sehr chaotisch, was meinst du damit? 00:09:35-7
- 22) B: Naja, wenn sie nicht angeleitet werden, das geht nicht. Also man muss das halt/ Sie schreiben in einen Zug. Aber ich finde der Schreibprozess gilt ja auch für unterschiedliche Textbestandteile, also für Einleitung, Hauptteil Schluss. Der gilt ja für alles. Also wenn ich jetzt sage: In eine Einleitung gehört Autor, Titel usw. Das kann ich dann erst einmal sammeln die Informationen, das ist für Grundschüler ja auch nicht einfach zu finden, wo steht was? Das fällt dann unter Planung. Dann kann ich die Einleitung formulieren, und dann auch noch einmal Überarbeiten. Und das kann ich für jeden Textteil dann ja machen. 00:10:17-0
- 23) I: Ok, ja gut. Wie könntest du dir vorstellen die einzelnen Phasen dann zu thematisieren? 00:10:25-1
- 24) B: (...) Man müsste halt Schreibstrategien vermitteln, wie man da rangeht. Das ist ja ein bisschen abhängig von der Textsorte oder dem Textmuster. Das ist ja immer ein bisschen unterschiedlich, also man muss das Vorgehen anpassen. 00:11:09-4
- 25) I: Dann ist es ja so, dass die Schüler ganz unterschiedliche Voraussetzungen mitbringen in die Schule. Das heißt wir haben Schüler, denen wurde zum Beispiel vorgelesen zuhause, und wir haben Schüler die kommen von einem sehr schriftfernen Haushalt. Und damit muss man ja irgendwie umgehen. Wenn du jetzt an deine Schüler denkst, wie könntest du die verschiedenen Vorkenntnisse berücksichtigen? 00:11:43-5
- 26) B: In dem man die Arbeitsaufträge differenziert. Also das ist glaube ich ganz wichtig, es gibt ja auch Schüler mit Migrationshintergrund, die halt noch überhaupt Schwierigkeiten mit der mündlichen Sprache im Deutschen haben, das ist dann schriftlich ja nochmal schwieriger. Da ist das dann auch mit der Grammatik schwierig, da kann ich dann auch keinen perfekt ausformulierten Text erwarten. Da muss man dann unterschiedliche Aspekte der Textbeurteilung rauslassen. Wenn ich den Schülern dann erst einmal vermitteln will, dass sie eine Bildergeschichte in einem Handlungszusammenhang darstellen können schriftlich, kann ich dann bei den betreffenden Schülern vielleicht nicht unbedingt darauf achten, dass das alles grammatisch korrekt ausformuliert wurde. Und bei Schülern die schon schreiben können, wenn sie in die Schule kommen kann man dann auch vielleicht mehr verlangen, also einen längeren Text schreiben lassen oder eine Bildergeschichte mit zwei Bildern mehr. Das kann man ja auch innerhalb eines Themas differenzieren. 00:12:49-9
- 27) I: Ok, also Aufgabendifferenzierung. Und welche Aspekte in der Schreibentwicklung sind dir dabei besonders wichtig? 00:12:55-9
- 28) B: (...) In der Schreibentwicklung? Also auf einen Stand zu heben ist wohl sicherlich das langfristige Ziel in der Schule, aber das wird ja auch nach vier Jahren nicht ganz gelingen. Aber um eine Motivation herzustellen, die ja auch für neue Aufgaben wichtig ist, muss man gucken, dass man individuell die Schüler auch anfasst und fördert. 00:13:48-9
- 29) I: Ok. Und du hast ja auch Schreibentwicklungsphasen genannt, von Bereiter. Das wäre ja

ein wissenschaftliches Modell, da gibt es ja ganz viele. Inwiefern kannst du dir vorstellen solche Modelle auch zu benutzen, und inwiefern könnten sie hilfreich oder bereichernd sein für dein unterrichtliches Handeln? 00:14:27-7

- 30) B: Das ist ja durchaus immer ganz gut, wenn man etwas wissenschaftlich verordnen kann. Dann kann man auch gezielter handeln. Wenn man halt weiß worauf man hinaus will oder in welcher Phase man die Leistung der Schüler einordnen kann, weiß man auch wo man sie als nächstes hinbringen möchte oder wo sie herkommen. Und das ist ja immer ganz hilfreich, auf jeden Fall. Das sollte man berücksichtigen. Das wäre hilfreich für mein unterrichtliches Handeln, aber auch um den Unterricht zu planen und einzubetten. Und um auszuwählen was ich machen will und wie. Also eine systematische Einordnung, auf jeden Fall. Ich denke das würde mir auf jeden Fall helfen. 00:15:24-1
- 31) I: Ja, ok. Und dann hast du mir ja schon vorhin erzählt, dass das Schreiben von Texten eine besondere Form der Kommunikation ist. Möchtest du mir das noch einmal beschreiben, inwiefern das Schreiben eines Textes etwas Anderes ist als das Führen eines Gesprächs? 00:15:46-6
- 32) B: Ja, beim Schreiben eines Textes handelt es sich ja um eine zerdehnte Sprechsituation (lacht). Und zwar ist es ja so, dass wenn wir uns mündlich unterhalten kann ich ja auf deiktische Begriffe referieren und mich damit verständlich machen, das kann ich ja aber mit einem Text nicht. Wenn ich jetzt einen Text schreibe: Hier ist gerade schönes Wetter, weiß in zwei Tagen jemand der den Zettel findet ja niemand, ob das jetzt hier ist wo der Zettel liegt oder ob der Zettel ganz woanders lag und hier ganz woanders war. Und das ist halt wichtig, dass man das auch in einen Text erläutern muss, wenn man einen Text schreibt. Und dass man auch um diesen Unterschied weiß, dass Kommunikation mündlich und schriftlich sich unterscheiden. 00:16:32-0
- 33) I: Also wenn du überlegst welche Aspekte dann gerade für deine Schüler wichtig sind, welche wären das vom Textbegriff aus? 00:16:41-4
- 34) B: Eher ein konzeptionell schriftlicher Text. Darauf würde ich Wert legen. Das wären ja eher so Textmuster und Textsorten. Ein konzeptionell schriftlicher Text ist ja auch sowas wie ein/ (...) also irgendwie ist das ja so, dass Kinder meistens schon mündlich alles überbringen können, es aber noch nicht schriftlich formulieren können. Und deswegen ist das ja erst einmal wichtig, ihnen einen konzeptionell schriftlichen Textbegriff im Schreibunterricht zu vermitteln, weil gerade auch durch die neuen Medien eher so eine konzeptionelle Mündlichkeit vorherrscht im Schreiben. 00:17:57-5
- 35) I: Du spielst auf den Parlando-Effekt an? 00:17:59-5
- 36) B: Den kenne ich gar nicht unter dem Begriff. Aber klar, als Phänomen ist das ja bekannt. Man sagt ja auch immer, dass in E-Mails immer häufiger alles durchweg klein geschrieben wird, und das ist ja auch so ein Alarmsignal. 00:18:14-1
- 37) I: Ok, und gerade solche Effekte würdest du beim Schreiben eines Textes berücksichtigen? 00:18:24-5
- 38) B: Ja, auf jeden Fall (lacht). Also ich finde, wenn das nicht noch im Unterricht vermittelt wird, wo dann? Also ich finde das ist elementar wichtig. Und auch so etwas wie eine Schreibstilistik. 00:18:42-4

- 39) I: Wenn deiktische Mittel nicht funktionieren, was macht das mit den Schreiben von Texten in der Schule? 00:18:56-5
- 40) B: Na, dass die ja andere Anforderungen haben. Da müssen mehr Informationen rein als man jetzt in einem Gespräch benutzen müsste. Das muss man auch auf jeden Fall vermitteln. 00:19:14-6
- 41) I: Du hast mir mit Koch & Oesterreicher und Ehlich ja zwei wissenschaftliche Textbegriffe genannt, das heißt würdest du sagen die Beiden sind auch hilfreich für die Ausgestaltung von Schreibunterricht? 00:19:32-0
- 42) B: Also ich finde das ist schon nicht schlecht, wenn man die kennt. 00:19:38-2
- 43) I: Ja ok, damit bist du ja eine Expertin was den Textbegriff angeht. Kommen wir zur Textfunktion. Wir haben ja verschiedene Funktionen, die wir mit Texten erreichen können. Welche Anlässe könntest du denn in der Schule heranziehen, um Texte schreiben zu lassen? 00:19:57-4
- 44) B: Zum Beispiel hatte ich das gerade in dieser Woche, da ist ein Schüler im Krankenhaus und dann wird ein Brief geschrieben an den Schüler. Das wäre dann eine kommunikative Funktion, das kann dann ja auch irgendwie als Anlass genommen werden. Das ist dann ein konkreter Schreibanlass, auch ein realer. Das wäre dann ja Textsorte Brief, und dann könnte man ja sagen: Wir können jetzt nicht mit ihm hier sprechen, also schreiben wir ihm einen Brief. Das wäre jetzt auf Grundschulniveau formuliert. Und das ist ja gar nicht so schlecht, wenn man das immer an die aktuellen Gegebenheiten anpasst im Unterricht, das ist ja auch nicht so verkehrt. Man kann ja auch dadurch Informationen vermitteln, ein Text kann Informationen transportieren, wenn man einen Bericht schreibt. Oder einfach unterhaltend sein oder einen appellativen Charakter haben. 00:21:02-1
- 45) I: Das wären die verschiedenen Funktionen. Wenn du jetzt sagst Bericht schreiben oder unterhalten, was wären da so Anlässe? 00:21:11-8
- 46) B: Bericht schreiben kann ja auch ein Ereignis sein, ein Unfall der passiert ist auf der Straße oder in der Stadt, das passiert ja leider doch öfter mal. Oder irgendetwas ist abgebrannt, da kann man dann die Textsorte Bericht schreiben üben. Unterhalten ist ja eher so etwas wie eine Geschichte schreiben oder so. Kinder haben ja öfter auch Spaß an: "Schreib eine Lügengeschichte" oder sowas, da kommen ja tolle Sachen bei raus. 00:21:41-5
- 47) I: Ja gut, und dann haben wir ja verschiedene Textsorten und Textmuster. Kannst du mal verschiedene Textsorten und Textmuster aufzählen, und das so ein bisschen aufsplitten? Also warum unterscheidet man Textsorten und Textmuster? 00:22:00-2
- 48) B: Textmuster wären ja eher sowas wie Instruktion, Beschreibung, Erzählung oder Argumentation, und das sind ja eher sowas wie die Oberkategorien, die sich in den verschiedenen Textsorten ausformen. Also zum Beispiel in Inhaltsangaben, Interpretation, Analyse, Anleitungen, Bildergeschichten, sowas. 00:22:18-9
- 49) I: Was meinst du mit ausformen, kannst du das konkreter machen? 00:22:21-2

- 50) B: Ja. (...) Eine Instruktion kann ja zum Beispiel sein ein Rezept, also: "Tue 2 Eier in die Schüssel usw.", das ist ja eine Instruktion. Eine Instruktion ist aber auch eine Bastelanleitung oder eine Wegbeschreibung. Das wäre ja auch klassisch in der Schule. Das sind ja alles Instruktionen, auf unterschiedlichen Weisen. Und das geht auch für Erzählungen, eine Bildergeschichte ist ja auch eine Erzählung. 00:23:03-3
- 51) I: Und wenn du jetzt überlegst welche Textsorten und Textmuster du in der Schule thematisieren möchtest, was wären so Kriterien dafür? 00:23:15-5
- 52) B: (...) Schwierig. Das kommt ja auf den Jahrgang an. Und natürlich was schon gemacht wurde, das braucht man ja nicht noch einmal zu machen. Und ich denke auch nicht, dass jede Textsorte für jedes Alter geeignet ist, das gehört auch zur Schreibeentwicklung. Und man muss das irgendwie aufbauen, also man kann ja nicht von Drittklässlern nicht erwarten eine Interpretation zu schreiben, das ist dann schon echt viel. (...) Und funktionale Kriterien, das wären eher so Sachen wie eben mit dem Brief. Also dass man das anbindet, das wäre dann auch wieder fächerübergreifend. Ich denke das muss man nicht immer machen, aber wenn es sich anbietet. 00:24:58-7
- 53) I: Gut, also wir können beim Schreiben von Texten in der Schule ja verschieden Schwerpunkte setzen. Was wäre denn so ein Schwerpunkt, den du setzen würdest? 00:25:38-3
- 54) B: Am Anfang habe ich ja gesagt, dass es erst einmal wichtig ist das Wissen zu vermitteln, im Sinne eines Aufsatzunterrichts. Wahrscheinlich kann man da auch anders rangehen, aber ich habe das halt nicht anders kennengelernt, wahrscheinlich sage ich das deswegen jetzt auch. Vielleicht ist das auch vollkommen überholt, man kann bestimmt auch ganz anders an Texte rangehen/ 00:26:00-8
- 55) I: Ich frage ja nach deiner Meinung. 00:26:00-9
- 56) B: Ja, ob ich das jetzt immer gut finde weiß ich ehrlich gesagt auch noch nicht. Wenn man immer so vorgeht und jede Textsorte so vermitteln kann ich mir vorstellen, dass es für die Schüler auch sehr langweilig ist. (...) Ich habe jetzt gerade auch kein anderes Modell in petto, dass ich mir jetzt vorstellen könnte. 00:26:25-8
- 57) I: Du würdest sagen, erst einmal strukturell, das heißt, dass man auch die Textsorten lernt. Und dann hattest du vorhin angesprochen, dass man dann auch noch freiere Aspekte berücksichtigen kannst, wenn das klappt. 00:26:38-3
- 58) B: Achso. Ich meinte halt, dass wenn man schon sicher im Umgang mit verschiedenen Textsorten ist, dann hat man schon eine gute Basis geschaffen auf der gehandelt werden kann. Und dann kann man auch mal kreativere oder freiere Schreibkonzepte anwenden. Oder mal eine Stunde machen, in der auch das Schreiben gefördert wird, aber nicht so sehr auf Struktur geachtet wird. Weil es ist ja auch wichtig, dass die Kinder ein bisschen kreativ werden können und dadurch auch ihre eigenen Ideen mit einbringen können und das Gefühl haben, sie können den Unterricht mitgestalten. 00:27:18-9
- 59) I: Und wenn du jetzt an Umsetzungsmöglichkeiten denkst, wie könnte man das machen? 00:27:24-3
- 60) B: Zum Beispiel auch durch so Schreibgespräche für die freie Form. Beim strukturellen

wäre das eher in Form eines Frontalunterrichts, die Vermittlung von Fakten und inhaltlichen Aspekten. Also einfach Wissen zu vermitteln, das muss ja durch die Lehrkraft geschehen, das können sich Schüler ja selten aneignen. Um dann im Unterrichtsgespräch zu klären, ob das verstanden wurde. Und dann in die Umsetzung zu gehen, und die Schüler Texte schreiben zu lassen. 00:28:08-2

61) I: Das heißt du gibst deduktiv vor wie eine Textsorte auszusehen hat, und übst sie dann ein, so als Umsetzungsmöglichkeit. Und wenn dann verschiedene Textsorten beherrscht werden, dass man dann ein bisschen freier über die Textsorte hinaus agiert? 00:28:21-9

62) B: Ja, genau. 00:28:23-1

63) I: Dann haben wir ja verschiedene Möglichkeiten um die Schwerpunkte umzusetzen. Was macht denn für dich eine gute schreibdidaktische Aufgabe aus? 00:28:36-5

64) B: (...) Eine gute Schreibaufgabe ist angemessen an dem Leistungsniveau oder dem Können der Schüler gestellt. Also die überfordert oder unterfordert nicht. Dann ist sie hinreichend (präzise?) Also verständlich, ja. 00:29:14-1

65) I: Da hast du jetzt die Verständlichkeit und die Angemessenheit für ihr Alter/ 00:29:27-3

66) B: Und auf dem Wissensstand. Also am Anfang einer Unterrichtseinheit kann ich sicher andere Aufgaben stellen als am Ende. 00:29:41-2

67) I: Gehört noch etwas zu einer guten schreibdidaktischen Aufgabe dazu? 00:29:44-5

68) B: (...) In der Aufgabe muss halt klar werden, wenn ich jetzt schreibe: Analysiere den Text, dann muss halt auch klar sein was mit Analysiere gemeint ist. Also die Operatoren müssen klar sein. (...) Und dann wäre die Aufgabe ja auch zu offen gestellt. Man muss halt auch Informationen geben, die die Aufgabe greifbarer und damit auch umsetzbarer machen. (...) Das heißt eigentlich muss man die Aufgaben kleinschrittig machen. 00:30:51-4

69) I: Gut, und letztlich haben wir dann ja das Textprodukt. Die Schüler schreiben also und am Ende haben die ein Produkt und du musst das bewerten. Kannst du verschiedene Möglichkeiten oder Kriterien aufzählen, wie man Texte möglichst objektiv bewerten kann? 00:31:18-6

70) B (...) In dem man einen Kriterienkatalog aufgestellt hat vorher, bevor ich die Texte lese und nach dem ich die Texte bewerte. Und dann muss man halt gucken, ob inhaltliche und formale Aspekte stimmen. Also überhaupt der Inhalt passend ist oder vollkommen abwegig argumentiert wurde. Formal wäre dann eher so etwas wie Rechtschreibung, was ich zunächst hinten angestellt habe, aber gerade als Klassenarbeit oder Aufsatz ist das wichtig, das gehört auch zur Bewertung dazu. Und dann kann man auch gucken, ob das nun ästhetisch ansprechend umgesetzt wurde. 00:32:06-4

71) I: Das wären jetzt Kriterien. Wie kommst du zur Erstellung dieser Kriterien? 00:32:15-4

72) B: (...) Man könnte das zum Beispiel mit Schülern erarbeiten. Das wäre dann transparent. Dann haben die Schüler sicherlich auch den Eindruck, das wäre fair. Also das ist eine faire Bewertung, weil ich glaube gerade im Aufsatzbereich ist die Bewertung oft nicht ganz

nachvollziehbar, es ist halt nicht richtig oder falsch, sondern manchmal schwammig. Wenn man dann einen Kriterienkatalog zusammen mit Schülern aufstellt, dann haben sie ein Mitbestimmungsrecht. Das ist ein fairer Umgang, finde ich schon. 00:32:56-8

- 73) I: Du meinstest ja es ist häufig schwammig oder schwer nachzuvollziehen. Findest du es denn sinnvoll Texte zu bewerten? 00:33:06-4
- 74) B: (...) Ja, da sind wir wieder bei Grundsatzdiskussionen. Ja, man kommt im schulischen Kontext nicht drum herum, man muss halt Texte auch bewerten. (...) Nein, das finde ich schon sinnvoll. Also man kann ruhig mal etwas bewerten. Ich finde man kann das trennen. Man kann Phasen machen wo es einfach um die Schreiblust geht, und da kann man dann klar sagen: Das wird nicht bewertet, das ist total frei. Und dann muss man auch wieder Leistungssituationen abgrenzen, wo man sagt: Das ist jetzt auch mal nötig, in dem man sich zum Beispiel bestimmte Textsorten anschaut. 00:34:15-0
- 75) I: Gut, das wären die Dimensionen. Dann habe ich abschließend noch ein paar Fragen: Du hast ja diese Woche angefangen mit dem Praktikum. Hast du ein mulmiges Gefühl oder fühlst du dich ganz gut vorbereitet von der Uni? 00:34:30-6
- 76) B: (lacht) Ehrlich gesagt etwas mulmig. Ja, ich weiß aber auch noch nicht so genau was auf mich zukommt, in welchen Klassen ich unterrichten werde. Aber ich weiß, dass ich so vom Stoff her mir sehr viel selbst erarbeiten muss. Erst einmal vom Unterrichtsinhalt, und auch vom Vorgehen her. 00:34:59-2
- 77) I: Was wären denn so Bereiche wo du sagen würdest: Hier fühle ich mich ganz gut vorbereitet? 00:35:04-5
- 78) B: (...) In dieser Woche konnte ich in der erste Klasse zum Beispiel das Silbenbaummodell, das konnte ich. Also das war mir klar: Haus, Garage. Das konnte ich erklären und da mitarbeiten. Aber im Aufsatz und Schreibbereich habe ich noch nie etwas gemacht, das weiß ich nicht. 00:35:38-1
- 79) I: Also fühlst du dich sprachwissenschaftlich schon ganz gut aufgestellt? 00:35:40-2
- 80) B: Ja, wobei es da ja oft zu Diskrepanzen kommt zwischen Uni und Schule. Also wir lernen hier wie es richtig geht und Schule ist oft veraltet. 00:35:53-2
- 81) I: Ja, aber das ist ja eigentlich nicht schlecht, wenn man einen Wissensvorsprung hat, finde ich. Und wo vermutest du den größten Lernbedarf? 00:36:10-5
- 82) B: Unterrichtsplanung, Unterrichtsgestaltung. Ich habe keinen Fundus, ich weiß gar nicht welches Material ich beschaffen soll, wenn ja wo. Das wird sehr viel Zeit in Anspruch nehmen, dessen bin ich mir bewusst. 00:36:26-0
- 83) I: Glaubst du, dass die Uni dich da besser hätte vorbereiten können oder sind das Sachen durch die man durch muss? 00:36:33-3
- 84) B: (...) In Teilen denke ich schon, dass man mehr hätte in der Uni lernen müssen, in anderen Teilen denke ich: Dafür ist ja auch immer das Referendariat da gewesen, nun haben wir schon das Praktikum. Das ist ja vielleicht gar nicht so schlecht, also das lernt man auch nur in der Praxis, das kann man gar nicht theoretisch durchdringen. 00:36:51-6

85) I: Was meinst du? 00:36:52-5

86) B: Unterrichtsplanung. Aber vielleicht kann die Uni darauf vorbereiten, in dem man Quellen für praxisnahe Materialien/ Oder sowas sind Sachen, die kosten sehr viel Zeit, um sich erst einmal die Informationen zu beschaffen. Wenn ich aber schon wüsste, wo ich sie herkriegern kann, wäre es unter Umständen manchmal einfacher. 00:37:16-7

87) I: Ok, dann danke sehr für das Interview.

Inken Interview 2

- 1) I: Ok. Wenn du dich an deinen Schreibunterricht aus dem Praktikum erinnerst. Hast du da eine Stunde in Erinnerung, die dir als besonders gelungen im Kopf geblieben ist, und kannst du die mal beschreiben? 00:00:15-4
- 2) B: Ja. Als gelungen habe ich aber eher eine hospitierte Stunde in Erinnerung oder sogar mehrere, bei dem gleichen Lehrer. Was daran gelungen ist, ist das auch die Ziele ganz klar waren und eine ganz klare Struktur herrscht im Unterricht. Und durch einen wertschätzenden Umgang herrscht eine ganz angenehme Lernatmosphäre und auch eine Lernbereitschaft unter den Schülern. Und auch eine Fähigkeit einen Aufsatz 90 Minuten durchzuschreiben, ganz konzentriert und unter Zuhilfenahme von bekannten und gut eingeführten Hilfsmaterialien. Also Tipp-Karten, Wörterbüchern, und was es eben so gibt. Und dadurch ist der Umgang damit sehr sicher und auch routiniert. 00:01:10-8
- 3) I: Magst du mal beschreiben, wie der Unterricht ablief? 00:01:14-9
- 4) B: Ja. Also es ist eben auch der Klassenlehrer, der den Deutschunterricht macht. Und das ist eben auch nicht unwichtig, weil der eine ganz andere Bindung zur Klasse hat. Und dann wurde zum Beispiel dieser Aufsatz geschrieben, in dem eine Geschichte weitergeschrieben werden sollte. Und da war am Anfang eine ganz ruhige Atmosphäre und er hat erklärt was heute das Ziel ist, was heute passieren soll, was heute auch GELERNT werden soll, und eben auch welche Materialien die ja schon bekannt sind und eingeführt wurden heute benutzt werden können. Und dass auch er gefragt werden kann, aber eigentlich ganz ruhig am Platz gearbeitet werden soll. Und die Schüler wissen auch, dass wenn sie den einen Teil fertig geschrieben haben sie zum Hilfetisch gehen können, da sitzt er dann. Und da liest er das dann gegen und stößt den nächsten Überarbeitungsschritt an, zum Beispiel Rechtschreibung oder Satzbau. Und das was für alle sehr klar und dadurch hat das erstaunlich gut geklappt, obwohl das in der 3. Klasse auch mal unruhig sein kann. 00:02:29-1
- 5) I: Magst du mal beschreiben, was für DICH Schreiben ausmacht? 00:02:33-7
- 6) B: Schreiben für MICH ist einfach so elementar, das ist einfach sowas ohne das gar nichts geht. Ich schreibe ja täglich aus unterschiedlichen Gründen, ich schreibe ja Einkaufszettel, Hausarbeiten. ich schreibe verschiedene Sachen auf und die haben ja ganz unterschiedliche Funktionen. Manchmal um mein Gehirn zu entlasten, manchmal um wissenschaftliche Texte zu schreiben. Schreiben muss man einfach beherrschen. Einkaufszettel und Hausarbeiten macht die Spanne ja schon sehr breit, irgendwie (lacht). 00:03:20-7
- 7) I: Ok. Und für das Schreiben braucht man dann ja auch ganz verschiedenen Fähigkeiten und Fertigkeiten. Wenn du mal an deine Schüler denkst, was war dir denn beim Schreiben lernen deiner Schüler wichtig? 00:03:32-5
- 8) B: Oh, in der 1. Klasse ganz elementar die motorischen Fähigkeiten, dass die so wenig gegeben sind da war ich selber erschrocken. Wie halte ich einen Stift, bekomme ich ein Gefühl dafür wo die Linie zu Ende ist? Ja, das sind ganz viele verschiedene Fertigkeiten die erst einmal gegeben sein müssen, bevor erst einmal ein Wort überhaupt geschrieben werden kann. 00:03:58-1

- 9) I: Und hast du noch weitere Kompetenzen vermittelt? 00:04:02-0
- 10) B: (...) Die Buchstaben müssen überhaupt erst einmal beherrscht werden. Also ich bin jetzt ganz viel in Klasse 1, weil das im Praktikum meine Hauptklasse war. Ja, und da muss man überhaupt Buchstaben und Laute erst einmal zueinander in Beziehung setzen können, damit man überhaupt erst einmal weiß: Was will ich aufschreiben? 00:04:25-6
- 11) I: Wie lief das ab in deiner ersten Klasse, wie hast du das gemacht? 00:04:29-6
- 12) B: Also die arbeiten nach der Silbenmethode, und dadurch lernen die Buchstaben wochenweise, aber lesen von Anfang an nach Silben. Und dadurch können die viel mehr lesen als schreiben erst einmal. Und das ist ja auch eine ganz gute Methode, das ist ja relativ neu und nicht mehr Anlauttabelle oder so furchtbare Dinge. Und das ist ja leider auch etwas eintönig irgendwie, weil das immer ziemlich gleich ablief. Also da kam dann ein neuer Buchstabe, der Buchstabetag war Dienstag. Da kommt dann ein Tier, das den neuen Buchstaben bringt, zum Beispiel G für Giraffe oder E für Elefant. Und dann wird erst einmal eine Doppelstunde verschiedene Stationen eingeführt, wo eben auch die motorischen Fähigkeiten eingeübt werden. Da wird der Buchstabe dann geknetet, in Sand geschrieben, an der Tafel geschrieben, der wird gesteckt mit Steckperlen und eben auch ein paar wechselnde Sachen. Und dann wird erst einmal nur der Buchstabe geschrieben, also Großbuchstabe und Kleinbuchstabe in den Linien, und dann kommen erste Wörter, die den Buchstaben enthalten. Ja, und so läuft, dass dann eigentlich relativ ähnlich immer ab. 00:05:58-3
- 13) I: Wie war das mit dem Schreibkompetenzen in der dritten Klasse, in der du hospitiert hast, wo waren da die Schwerpunkte? 00:06:05-4
- 14) B: Da hat er auf Textsorten, also auf die Textsortenkompetenz geachtet. Da ging es in dem halben Jahr wirklich um verschiedene Sachen: Personenbeschreibung, Inhaltsangaben, Bildergeschichten. Ja, und da geht es dann auch um Sachen wie Überarbeiten von Texten, also: Wie kann ich meine Texte optimieren? Das wurde zum Teil mit dem Hilfetisch gemacht oder auch eben auch in dem es vom Lehrer korrigiert wurde. Zum Beispiel wurde eine Klassenarbeit geschrieben, dann hat er die durchgesehen und in Einzelgesprächen nochmal durchgesprochen, und dann durfte in einer vereinbarten Methode einmal durchgestrichen und verbessert werden. Aber so, dass es den Schülern einsichtig ist und dass sie eigenständig das Wörterbuch benutzen. Wie kann ich mir jetzt helfen? Und solche Sachen. 00:07:07-8
- 15) I: Dann können wir Schreiben ja auch in verschiedene Phasen unterteilen. Wenn die Schüler jetzt geschrieben haben, gab es da bestimmte Phasen oder wiederkehrende Reihenfolgen? 00:07:19-2
- 16) B: Beim Schreibprozess jetzt? Na, da ist das ja sowas Ähnliches wie Planen, Schreiben und Überarbeiten. Das haben die auch immer durchgeführt. 00:07:33-2
- 17) I: In der 3. Klasse, wenn die Schüler da jetzt schreiben sollten, haben die dann einen Text geplant? 00:07:42-6
- 18) B: Ja, die haben für verschiedene Sachen so in Din A 5 selbst angelegte Merkhefte. Und da stehen dann die Aspekte drin die ich beachten muss, zum Beispiel, wenn ich eine Personenbeschreibung schreiben möchte. Und das ist ja sozusagen ein Konzept oder

Textkonzept, was die da schon vorhanden haben. Also die Kriterien für die Personenbeschreibung. Und wenn sie das dann schreiben sollten haben sie nochmal nachgeguckt, wenn sie das noch brauchten. Und dann haben sie angefangen das erst einmal mündlich zu machen, in Partnerarbeit. Die haben da so Playmobilfiguren beschrieben, und da konnte man dann direkt überprüfen ob das richtig beschrieben haben. Und dann wurde das aufgeschrieben. Das war jetzt im Fall Personenbeschreibung so, dass das jetzt nicht immer mündlich gemacht wird ist klar. 00:08:38-5

19) I: Ok. Und dann haben die formuliert. Wie wurde überarbeitet? 00:08:44-3

20) B: Erst einmal indem sie den Text noch einmal durchgelesen haben, und meisten dann auf Hinweis des Lehrers. Zum Beispiel Schlag das Wort nochmal nach oder hier muss ein Punkt hin, wie machen wir das noch mit dem Anführungszeichen? Also schon mit Hilfe. Das haben die teilweise auch in Partnerarbeit gemacht. Und wer fertig war ist nach vorne gekommen. 00:09:22-9

21) I: Und wurden auch Texte vor der Klasse vorgelesen? 00:09:26-7

22) B: Ja, da wurden auch in einer sehr schönen Feedback-Kultur erst einmal etwas Positives gesagt, eben aus pädagogischen Gründen, und dann gab es einen Tipp. Das war dann der Verbesserungsvorschlag. Zum Beispiel in der Personenbeschreibung: Fangen wir da nicht erst mit dem Gesicht an? Ja, du hast aber erst die Hose beschrieben. Und dann konnten die ihren Kriterienkatalog einfach nochmal selber überprüfen, ob sie die eingehalten haben. Und am Folgetag wurde der Text dann auch meistens verbessert, darauf wurde Wert gelegt. 00:10:13-1

23) I: Und wenn du jetzt zum Beispiel an deine 1. Klasse denkst, wie konntest du da ihre unterschiedlichen Vorkenntnisse berücksichtigen? 00:10:33-0

24) B: Also ich muss ehrlich sagen, ich habe da selber ja sehr wenig selbst unterrichtet, zwar Einheiten gemacht, aber viel auch zusätzlich die Lehrkraft unterstützt. 26 Schüler sind halt schon eine Masse. Und die unterschiedlichen Kenntnisse im Schreiben lernen, das war ganz schwierig, weil irgendwie alle auf diesen Stand gebracht werden müssen. Letztlich müssen alle erst einmal diese Buchstaben lernen, und der eine fasst den Stift halt katastrophal mit zwei Händen an, und der andere kann das schon. Der eine hat dann schon den dünnen Silberstift, die anderen haben noch diese Dickies. Das konnte man schon ein bisschen differenzieren. Aber im Prinzip war das in dem Fall schwer. Einige, die schneller waren und ordentlich das fertig gemacht haben, haben dann mehr Übungsseiten bekommen. 00:11:42-7

25) I: Und wie war das in der dritten Klasse, wo auch geschrieben wurde? 00:11:49-1

26) B: Da war das erstaunlich. Da ist auch einer drin, der ist Inklusionskind und kommt aus einem nicht deutschsprachigen Elternhaus, und der hat trotzdem die Texte vorgelesen. Der wurde dann einfach auf seinem Fähigkeitsniveau gelassen und dann auch gelobt. Also wenn das optimal war, was der auf seinem Fertigkeitsspektrum erreichen konnte. Und das wurde ihm dann auch zugestanden. Und die anderen Klassenkameraden sind damit erstaunlich wertschätzend umgegangen, auch durch dieses Klassenklima was da besonders hervorhebenswert ist. Die werden ganz toll mit aufgenommen und da wird dann auch eben gesagt: Hast du gut gemacht. Aber ohne eben zu stigmatisieren: Der kann das eh nicht besser oder sowas. 00:12:53-9

- 27) I: Wie wurde denn geschrieben, wenn du so an das Phasenmodell denkst. War das noch sehr assoziativ? 00:12:58-8
- 28) B: Nein, ich würde schon sagen, dass die auf einem fortgeschrittenen Niveau waren. Ich habe die Aufsätze durchgelesen, die dann ja quasi un gelenkt in Einzelarbeit geleistet wurden, und da waren schon wirklich tolle Geschichten dabei, 4 Din a 4 Seiten zum Teil lang. Also das war schon geplant. 00:13:25-8
- 29) I: Und worauf in der Schreibentwicklung wurde ein besonderer Wert gelegt in der 3. Klasse? 00:13:32-5
- 30) B: Da sollte jeder nach seinen Fähigkeiten gefördert werden, aber schon versuchen die Kriterien einzuhalten, also die ihnen an eine bestimmte Textsorte gestellt werden. 00:13:46-6
- 31) I: Dann ist das Schreiben von Texten ja auch eine besondere Form der Kommunikation. Inwiefern ist denn für dich das Schreiben von Texten etwas anderes als das Führen eines Gesprächs? 00:13:57-2
- 32) B: Der Text wird ja unter Umständen zu einem späteren Zeitpunkt gelesen, von jemand anders den ich nicht vor Augen habe. Und dadurch muss ich ja Sachverhalte oder auch Situationen und die ganzen deiktischen Begriffe hier, da und jetzt anders beschreiben und anders vorgehen als in einem mündlichen Gespräch. Da habe ich ja meine ganze Mimik und Gestik noch. 00:14:25-0
- 33) I: Du hast ja vorhin gesagt der Schreibunterricht muss auch den Textbegriff vermitteln. Wurde das gemacht in der 3. Klasse? 00:14:34-5
- 34) B: Ich hatte halt oft das Gefühl, dass das indirekt geschult wurde durch das mündliche beschreiben der Person. In dem ich auch diese Playmobilfigur wirklich in der Hand halte und das auch zeigen kann. Und dann muss ich das ja auch aufschreiben. Also da habe ich gedacht, das ist das ja auch ein bisschen in Ansätzen. 00:14:55-9
- 35) I: Ein Text muss ja schon noch mehr leisten als ein Gespräch. Wie ist das abgelaufen, die haben das mündlich gemacht und dann geschrieben, und dann? 00:15:28-8
- 36) B: Also das läuft immer in so einer Gruppenarbeit. In der Gruppe lesen die sich dann die Texte auch vor. Und dann gehen die da schon kritisch ran. Aber denen war das schon klar, wer die Person ist die beschrieben wurde, das war ja immer noch die Spielfigur. Also da gab es auch nicht, dass ich nicht wusste welche Person sie da beschreiben sollten. Nur später, da haben sie eine Person bekommen die sollten sie anmalen, und die Person die sie dann individuell angemalt haben beschreiben. Da war es dann deutlicher für sie, dass man genau beschreiben muss. Der Lehrer ist darauf aber nicht eingegangen, also auf die Unterschiede zwischen mündlich und schriftlich. 00:16:41-6
- 37) I: Da entstehen ja schon Schwierigkeiten, die ich im Text beachten muss, zum Beispiel ob der verständlich ist. 00:16:47-5
- 38) B: Also die sind mit diesen Hilfebüchern echt firm, die wissen auch genau welches sie nehmen müssen und jeder hat ein eigenes. Und die hatten da auch so Formulierungshilfen

wie Satzanfänge und so, das hat denen auch nochmal geholfen. 00:17:06-1

39) I: Ok. Und dann können wir mit Texten verschiedene Funktionen erreichen. Was für Anlässe hast du dabei den herangezogen, um Texte schreiben zu lassen? 00:17:16-9

40) B: Eine kommunikative Funktion, also ich habe oft so erlebt, dass für kranke Schüler oder Schüler die auf Kur sind Briefe geschrieben wurde. Also in der 1. und in der 3. Klasse, aber in 1 ist Schreiben da natürlich ein bisschen viel gesagt. Da waren dann öfter mal die Situationen, dass da Kinder länger krank oder im Krankenhaus waren. Und dann hatte jedes Kind den Auftrag den Schüler oder die Schülerin zu schreiben und ein Bild darunter zu malen. Und dann wurde auch besprochen: Wie schreibt man denn einen Brief? Also so ganz elementar: Liebe XY, ich wünsche dir gute Besserung oder ich vermisse dich schon, Dein XY, sowas. Das habe ich auch gar nicht aufgeschrieben, stimmt. Das war eigentlich so unter: Der ist krank, der bekommt nun ein Geschenk von der Klasse, und das wurde zum Buch gebunden. 00:18:20-8

41) I: Ok, also Briefe schreiben für Leute die krank sind. Wie war es mit der Personenbeschreibung? 00:18:26-0

42) B: Ja, das ist ja eher Informationen vermitteln. Der Schreibanlass (...) Ich glaube in der Stunde der Einführung war ich gar nicht dabei. Erst wurde die nackte Personenbeschreibung eingeführt, so als Fahndung oder so: XY wird gesucht. Und dann später musste im Aufsatz auch immer noch erfüllt werden, dass eine der Hauptfiguren genau beschrieben werden musste nach den Kriterien, die wir in den letzten Wochen einzeln geübt haben. 00:19:13-1

43) I: Und wie war es zum Beispiel mit der Buchvorstellung? 00:19:15-8

44) B: Ja, das war ja bei mir dann im Projektband. Da habe ich ganz klar gemacht, dass jemand das Buch nicht kennt und das empfohlen werden soll oder eben nicht, das habe ich auch offen gelassen (lacht). Und dann habe ich das halt so erklärt: Stell dir vor jemand in der Parallelklasse kennt das Buch nicht und du willst ihm erzählen worum es da geht, was willst du ihm sagen? Also das wäre die Textfunktion informieren. 00:19:49-2

45) I: Wie haben die das umgesetzt? 00:19:52-6

46) B: Ja, sehr heterogen (lacht). Einige wirklich super, auch gut beachtet: Was muss ich als erstes sagen? Mit denen bin ich die Kriterien aber auch genau durchgegangen. Also erst einmal nur: Einleitung, Hauptteil und zum Schluss dann eine Empfehlung oder eben nicht. Und das haben einige erstaunlich gut hingekommen, andere weniger. 00:20:18-7

47) I: Und sowas wie Fantasiegeschichten haben ja nochmal andere Textfunktionen. Kam das auch vor? 00:20:24-3

48) B: Ja, das kam so im Bereich Bildergeschichte weiterschreiben dran. Also der Lehrer der 3. Klasse ist auch ein passionierter Erzähler, der hat so Erzählkurse mitgemacht. Und der hat dann immer so Geschichten erzählt oder inszeniert, und die durften die dann weiterschreiben. Und das ging dann auch irgendwie um Drachen und Fantasiewesen, ich habe die Namen davon vergessen. Da geht es dann ja um Unterhaltung, das hat der sichtbar gemacht. 00:21:02-4

- 49) I: Sollten die Kinder auch auf unterhaltende Aspekte achten? 00:21:05-2
- 50) B: Ja, also die mussten schon gucken, dass das SPANNEND ist, dass ich jetzt irgendwie das Geheimnis weiterspinne, was das erzählt wurde. Das ging glaube ich relativ frei, ohne Merkheft, ich glaube darüber haben die auch keines. Das war halt eher immer so zwischendurch. Die haben dann ab und zu auch so ein Geschichtenbuch gehabt: Wir schreiben unser eigenes Buch. Und dann fing immer die Geschichte an, und die durften die weitererzählen. Da durfte auch das Cover gestaltet werden und sowas. Das war dann so: Ich bin jetzt ein Autor und schreibe ein Buch, dass meine Leser begeistert. Das war so der Anlass. 00:21:54-5
- 51) I: Was sind dann so verschiedene Textmuster oder Textsorten die du gesehen oder schreiben lassen hast? 00:22:03-5
- 52) B: Ja, Textmuster ist ja schon Beschreibung und dann Personenbeschreibung, dann Erzählungen in Formen von Geschichten jeglicher Art. Und ja, Textsorten dann eben Personenbeschreibungen und Bildergeschichten. Briefe müsste ich jetzt noch ergänzen, da weiß ich gerade nicht wie ich das zuteilen soll. Inhaltsangabe natürlich auch, gerade wenn es um das Buch geht, da habe ich auch mit den Kriterien einer Inhaltsangabe angefangen. 00:22:41-4
- 53) I: Und welche Zwecke sollten damit erfüllt werden? 00:22:45-5
- 54) B: Mit den verschiedenen Sachen? Na verschiedene Textfunktionen sollten damit erfüllt werden. Das wurde dann immer in verschiedene Situationen eingebettet. Zum Beispiel: Wir wollen heute eine Geschichte weiterschreiben, weil wir damit unsere Eltern erfreuen sollen, weil die so spannend ist. Also die Textsorten wurden auch schon nach der Textfunktion ausgewählt, weil sie in die Situation reingepasst haben. 00:23:35-7
- 55) I: Ok. Dann können wir ja auch verschiedene Schwerpunkte setzen um Texte schreiben zu lassen. Welche hast du denn so beobachtet? 00:23:51-1
- 56) B: Nach den Konzeptionen habe ich ehrlich gesagt wenig verschiedenes gesehen, muss ich ja zugestehen. Also wenn man da jetzt die verschiedenen Kriterien und Merkhefte betrachtet, das würde ich unter klassischen Aufsatzunterricht fassen. In dem Fall war das jetzt aber überhaupt nicht stupide, das hört sich aber so an mit: Das muss so und so sein, jetzt führt das durch. Das war jetzt gar nicht so. Aber ich habe keinerlei andere kreative Prozesse mitbekommen. 00:24:27-6
- 57) I: Was wäre da mit der Fantasie-Erzählung? 00:24:31-4
- 58) B: Ja doch, die ist vielleicht schon eher kreativ gewesen und fällt in dem Bereich. Also unterhaltende Textfunktionen wurden auch freier gelassen, auch ohne das Merkheft, das stimmt. (...) Also zum Beispiel beim Geschichte fortsetzen wurde eine Geschichte vorgelesen, und dann kam ein "aber plötzlich", und dann mussten sie selber weiterschreiben. Es ging halt irgendwie um so eine Geschichte: Eine Familie fährt in den Urlaub, und die Kinder denken das wird ganz toll, und dann kommen sie plötzlich bei einem verfallenen Haus im Wald an, und die Eltern legen sich erst einmal hin und die Kinder gehen auf Entdeckungstour. Und auf dem Dachboden finden sie dann eine Truhe, da ist ein goldenes Buch drin, und plötzlich... So in dem Sinne. Und dann mussten sie die Geschichte weitererzählen, aber auch zum Beispiel verbunden mit einer

Personenbeschreibung. Also eine der Personen die dann eingeführt wurden musste genauer beschrieben werden. 00:25:53-1

59) I: Ok. Dann haben die eine Personenbeschreibung geschrieben, wie wurde das dann überarbeitet. Wurde das vorgelesen oder wie haben die das gemacht? 00:26:11-2

60) B: Jeder für sich, in ein normales Schreibheft. Und dann wurde schon vorgelesen. Aber nicht alle, sondern das wurde schon ausgewählt, so dass dann nicht immer die gleichen vorlesen. 00:26:23-4

61) I: Dann haben wir ja auch verschiedene Möglichkeiten Schreibenanlässe zu finden. Beschreibe doch bitte mal, was für dich eine gute schreibdidaktische Aufgabe ausmacht. 00:26:38-3

62) B: (...) Eine gute schreibdidaktische Aufgabe ist für mich mit einem guten Schreibenanlass verbunden, so dass ich auch Lust bekomme einen qualitativ hochwertigen Text zu verfassen (lacht). Also ein Schreibenanlass, der gut in die Geschichte einführt oder zum Beispiel eine kleine Rahmenhandlung hat und zum Beispiel sagt: XY ist in den Ferien bei der Großmutter, ist schon so lange dort und hat das und das erlebt, schreibe einen Brief an die Mutter. Sowas. Also das sind so Sachen, die ein bisschen Unterstützung auch geben und nicht so frei sind, dass man da alles schreiben kann, sondern schon so ein bisschen geleitet wird. So dass auch die Schüler, die von Natur aus ein bisschen weniger Fantasie mitbringen, einen guten Text schreiben können. Und die die noch mehr drüber hinaus schreiben, würden das sowieso tun. Also so ein bisschen Freiheit, aber auch eben diese Spanne zwischen Eingrenzung und Freiraum. Diese Balance muss gehalten werden. 00:28:03-0

63) I: Wie hast du versucht sowas umzusetzen, fiel es dir leicht einen Schreibenanlass zu finden? 00:28:11-1

64) B: Das habe ich ja auch noch so viel gemacht, muss ich sagen. Ich habe überwiegend hospitiert, wenn geschrieben wurde, und in Klasse 1 ist das ja auch begrenzt mit den Schreibenanlässen. Da war zum Beispiel das mit den Briefen, aber das ist schon fast selbsterklärend, da empfinden die Kinder schon so viel Mitleid oder sonst was, dass sie davon alleine loslegen. 00:28:36-4

65) I: Würdest du sagen, das was du in der 3. Klasse hospitiert hast war gut eingeführt? 00:28:44-7

66) B: Ja. Weil sie eben klar formuliert waren, der Auftrag war immer klar und die Aufgabe war deutlich. Trotzdem waren es interessante Anlässe der die Kinder auch motiviert hat, einen guten Text zu schreiben. Also ich war erstaunt über die Arbeitshaltung. Die Kinder hatten schon genügen Möglichkeiten sich auszuprobieren, aber wussten immer klar was sie machen sollten. Das ist so die Spanne, die eine gute schreibdidaktische Aufgabe für mich erfüllt. 00:29:27-1

67) I: Ok. Und dann haben wir am Ende ja ein Schreibprodukt. Was sind denn verschiedene Möglichkeiten, um einen Text möglichst objektiv zu bewerten? 00:29:39-1

68) B: Also, für mich ist wichtig die Bewertungskriterien für die Schüler vorher offen zu legen. Das sind sozusagen die Kriterien, die ich auch schon genannt habe:

Rechtschreibung, ästhetische und formale Aspekte, Inhalt, Aufbau der Geschichte schlüssig, Textsorte angemessen. Dass man das ruhig als so eine Liste rausgibt, dass die Schüler dann auch wissen: Darauf achtet der Lehrer, wenn der Text fertig ist. Dann wissen die das ja und können auch schon darauf achten, während sie den Text produzieren. Aber dass man dann auch offenlegt, warum das jetzt die Stufe ist und nicht die davor oder danach. Also das man das eben auch begründet und es für die Kinder auch einsichtig ist warum das jetzt so ist, und nicht am Ende eine 4 drunter steht und kein Mensch weiß wie das jetzt zustande gekommen ist. 00:30:35-6

69) I: Wie konntest du das anwenden in der Textbeurteilung? 00:30:40-5

70) B: Dass die Kriterien eben auch oftmals schon die waren, die in den Hilfeheften standen. Die wurden schon von Anfang an eingeführt wurden, zusammen mit der Textsorte. Und das war am Ende eben maßgeblich bei der Textbeurteilung, zusätzlich zu Rechtschreibung, Form, und den ganzen Dingen. 00:30:58-8

71) I: Du hast gesagt die haben Texte auch vorgelesen und anhand der Kriterien überarbeitet. Wurden Texte auch eingesammelt? Wie lief das dann ab? 00:31:15-5

72) B: Das war dann so Aufsatzvorbereitung oder Klassenarbeitsvorbereitung. Da wurde dann einmal ein Text eingesammelt. Aber sonst wenig, weil das einfach ergiebiger ist einen Text mit dem Schüler direkt zu besprechen als ihn einzusammeln. Den einfach so zurückzugeben ist gerade für die schwachen Schüler nicht so hilfreich. Ich selbst habe aber keine eingesammelt. Ich bin während der Stunden oft rumgegangen und habe Tipps gegeben. 00:31:52-1

73) I: Hatten die Schüler denn Lust ihre Texte vorzustellen? 00:31:57-5

74) B: Ja (lacht). Also es wollten immer mehr lesen als zeitlich überhaupt drin war. Und dann gab es so eine Feedback-Kultur, zusammen mit den Merkheften. 00:32:12-4

75) I: Ok. Wie hast du dich denn rückblickend aus den schreibdidaktischen Modulen vorbereitet gefühlt? 00:32:31-8

76) B: (...) Also als ich in das Praktikum gegangen bin habe ich gedacht gut. Und während des Praktikums habe ich dann gemerkt: Es ist sehr schwer das anzuwenden. Es sind auch so viele Sachen in der Schule und 1000 Sachen die man nicht weiß, man kennt das Material nicht, man kennt kein Schulbuch, nichts. Da sind dann ganz andere Dinge im Vordergrund als die, die eigentlich wichtig sind. Also ich habe mir ganz oft im Praktikum gedacht: Ich bräuchte jetzt eigentlich ein bisschen theoretisches Hintergrundwissen und müsste mir eigentlich ein bisschen was anlesen, aber ich muss ja noch die Stunde für morgen vorbereiten und habe auch noch gar kein Arbeitsblatt konzipiert, dann macht man erst einmal das. Und da ist ganz oft die Diskrepanz gewesen, dass ich gerne Zeit für andere Sachen gehabt hätte, aber da dieses ganze Schulsystem so neu ist und man erst einmal klar kommen muss, ist das dann erst einmal ins Hintertreffen gelangt. Und es war dann von alleine doch nicht so präsent wie ich dachte, dass man das so abrufen könnte. 00:33:33-2

77) I: Hast du denn das Gefühl, dass man diese schulpraktischen Erfahrungen überhaupt in der Uni vorbereiten kann? 00:33:41-4

78) B: Ja, bedingt. Das kann man nur bedingt vorbereiten, man ist ja nicht in der echten

Situation. Man sagt ja auch immer diesen Spruch: learning by doing, und man muss das halt auch machen. Einer von den Kommilitonen hat neulich auch gesagt: Lehramt ist auch irgendwie ein Handwerk. Das ist sicherlich auch irgendwie richtig. Ich denke man kann das schon so ein bisschen vorbereiten, wenn man den Umgang mit Schulbüchern und Arbeitsheften für Lehrkräfte in der Uni schon mal lernt, und den kritischen Blick drauf hat: Das ist Mist, das ist gehaltvoll oder das ist völlig veraltet. Also ich bin in der Schule auf katastrophale Lehrbücher getroffen, die auch gar nicht mehr benutzt werden. Und da hatte ich so die Probleme, als ich die Unterrichtsbesuche vorbereiten musste stand ich da ohne Material und ohne Text, und dann sollte ich selbst einen schreiben, Und das auf dem Niveau der 1. Klasse. Da habe ich dann erst einmal geguckt: Ok, welche Buchstaben kennen die schon, welche Wörter kann ich konzipieren? Ja, aber darauf hätte man schon vorbereiten können, das denke ich schon. 00:35:00-4

79) I: In welchen Bereichen hast du dich denn gut vorbereitet gefühlt? 00:35:11-3

80) B: Also ich habe doch irgendwie das Gefühl ich weiß von vielen etwas, aber nichts so richtig. Man hat vieles in den Basismodulen so durchgepaukt und Masse geschafft, aber nichts so richtig. Und das wo ich vertiefende Seminare hatte, das war leider nicht im Grundschulbereich: Also Syntax im Englischen und Deutschen im Vergleich oder sowas. Das ist schon interessant, aber einfach kein Grundlagenwissen. Also ich habe schon ein Grundlagenwissen, und das, was man dann benötigt in der Schule, da kann man dann tiefer eintauchen. Ich habe eine Basis, das will ich nicht sagen, aber da muss dann mehr noch drauf. Aber das kommt dann eben auch, wenn man es einfach macht. 00:36:11-8

81) I: Wie würdest du das Praktikum rückblickend einschätzen, hat es dir Spaß gemacht, hat es dir was gebracht? 00:36:20-4

82) B: Ja, es hat Spaß gemacht und mich nicht vom Beruf weggetrieben. Ich glaube immer noch, dass es der richtige Beruf für mich ist. Aber bedingt durch diese schwierige Situation mit der Mentorin war es auch eine sehr kräftezehrende Zeit. Aber das will ich jetzt nicht auf die Praktikumskonzeption schieben, das ist so eine Situation die kann jedem mal passieren. Also dass man mit Menschen zusammenarbeitet, mit denen man nicht zusammenarbeiten kann oder die einfach sehr unmotiviert sind junge Leute in den Beruf einzuführen. Das finde ich sehr erschreckend, gerade wenn die selber noch sehr jung sind. Aber das ist jetzt nicht dem System geschuldet. Ich denke das Praktikum ist schon sehr wichtig, weil man viele Sachen eben erst im Tun lernen kann. Und man konnte hier ja in einem relativ geschützten Rahmen viele Dinge ausprobieren, und man hat ja auch Zeit. Mir wurden jetzt leider nicht so viele Möglichkeiten gegeben, aber das hat auch eher mit der Auswahl der Schule zu tun. Aber wenn die Rahmenbedingungen gegeben wären, dann hätte man das als eine sehr intensive und fruchtbare Zeit nutzen können. Also das hätte ich mir gewünscht. Von der Sache her ist das sehr gut. 00:37:33-4

83) I: Ok, dann danke für das Interview!

Clara Interview 1

- 1) I: Wir haben jetzt ja gerade eine Menge zusammengefasst, was du zu den einzelnen Dimensionen weißt. Wenn du jetzt zurück denkst an deine eigene Schulzeit. Woran Erinnerst du dich denn noch zum Schreibunterricht? Kannst du so eine typische Schreibstunde beschreiben? 00:00:22-4
- 2) B: Positiv oder negativ? (lacht) 00:00:24-0
- 3) I: Was dir daran so in Erinnerung geblieben ist, wie so ein typischer Schreibunterricht aussah. Was dir daran gefallen hat, und was dir daran nicht gefallen hat. Also sowohl das positive als auch das negative, aber erst einmal versuchen zu rekonstruieren wie die ausgesehen hat. 00:00:38-9
- 4) B: Wenn ich jetzt an ganz früher denke, ich glaube das war noch Grundschule, an die Diktate. Die fand ich aber persönlich positiv, die fand ich gut. Da war ich auch ganz gut drin. Dann in Richtung/ gut, einem war das ja auch nicht so wirklich klar, was die jetzt an kreatives Schreiben etc. gemacht haben. Aber so wie Inhaltsangaben, Beschreibung, Erörterung. Also Erörterung mochte ich noch nie. Ja, und generell irgendwelche Sachen mit Bildergeschichten, dass man da irgendwas/ Auch die inneren Monologe waren sehr beliebt bei den Lehrern, das geht ja dann auch in Richtung kreatives Schreiben. 00:01:23-5
- 5) I: Das sind jetzt ja verschiedene Sachen, die ihr gemacht habt. Und wie wurde das dann umgesetzt? Machen wir das mal konkret: Wenn du eine Inhaltsangabe schreiben solltest oder eine Erörterung, wie lief das ab? 00:01:38-8
- 6) B: Ja, also es wurde natürlich erst einmal mit uns vorbereitet, inwiefern jetzt eine Inhaltsangabe aussieht. Oder wenn ich jetzt zum Beispiel an den Brief denke, Bewerbung, wie sieht jetzt ein richtiger Brief aus, wie muss der gestaltet werden? Also anhand von Beispielen natürlich, Positiv- und Negativbeispiele, und sollten dann eben Schritt für Schritt einen Brief erstellen. Auch anhand von Schulbuchaufgaben hatte man natürlich viele und sollte das dann eben als Hausaufgabe dann erstellen. Auch bei den Klausuren dann später oder Klassenarbeiten waren das ja sollte man das eben auch umsetzen. 00:02:16-7
- 7) I: Also zusammenfassend habt ihr das Wissen über die Textsorte aufgearbeitet und habt euch dann angeschaut wie es aussehen kann und wie es möglichst nicht aussehen sollte. Und habt dann selbst etwas verfasst. Fandst du das gut, fandst du das schlecht? 00:02:38-4
- 8) B: Also ich fand das ganz gut, dass man Beispiele bekommen hat, was man teilweise zu wenig auch bekommen hat. Teilweise fand ich die Themenauswahl zu begrenzt für einen Schüler, da hätte ich mir auch ein bisschen mehr Freiheit gewünscht. Ansonsten fand ich es gar nicht mal verkehrt, wenn man das wirklich so zergliedert. Dass man erst einmal den Teil, dann den Teil. Aber man hätte viel mehr dazu selber machen müssen. Ja, und viel mehr mit Beispielen arbeiten müssen. 00:03:16-6
- 9) I: Ok, wenn wir das jetzt mitnehmen für deinen eigenen Schreibunterricht. Das heißt du hast jetzt beschrieben was du gut und schlecht fandst an dem Schreibunterricht den du mitbekommen hast. Wenn du jetzt selbst Schreiben unterrichtest, was wären da so Kriterien, was für dich ein guter Schreibunterricht ist. 00:03:37-6

- 10) B: Also was ich mir jetzt überlegt habe, ich möchte gerne die Schüler selber erst einmal fragen was sie sich darunter vorstellen, unter einen guten Schreibunterricht. Dann was sie gerne schreiben möchten, nach Interessen. Ich möchte sie da auch gerne abholen, also bei den Interessen. Das man erst einmal vielleicht in so ein freies Schreiben reingeht. Dass man auch erst einmal diese Lust und Spaß am Schreiben entwickeln kann oder die Möglichkeit gibt. Auch viel über Bilder, Assoziationen arbeiten, über Beispiele arbeiten auch teilweise kleinschrittiger arbeiten. Ja, darüber würde ich gehen wollen. Und dass man dann auch mehr, das hatte mir damals auch gefehlt in manchen Sachen, dass man die Lernaufgaben mehr in Richtung Leistungsaufgaben strukturieren sollte. Weil dann wirklich die Klausuraufgaben viel zu offen gestaltet wurden, und dann viel schwieriger für uns Schüler waren als die Lernaufgaben. Also die sind ja viel kleinschrittiger. Und so eine Leistungsaufgabe ist dann so geballt, wo drei Sachen auf einmal gefragt wurden. Und das finde ich sollte man in der Schule viel viel mehr machen. Nicht am Anfang, ist klar, aber das sollte man mehr integrieren. 00:05:16-4
- 11) I: Gut, damit sind wir jetzt schon im Prinzip bei einem Punkt von Schreibkompetenz angelangt. Also man braucht ja für das Schreiben von Texten verschiedene Fähigkeiten. Wenn du jetzt erklären müsstest, was ist denn dir besonders wichtig beim Schreiben lernen deiner Schüler? 00:05:42-0
- 12) B: Naja, grundsätzlich sollten sie das deutsche Sprachsystem beherrschen, sprich Orthographie und Syntax. Das wäre auf jeden Fall wichtig, weil die Schüler ja jetzt gerade im Bereich Haupt- und Realschule, die mehr praxisbezogen sind, in einen Beruf gehen wollen und dann auch Praktika machen. Und es wäre mir persönlich peinlich als Lehrer, wenn die jetzt nicht richtig schreiben könnten. Wichtig auch natürlich das Sprechen und Artikulieren, Präsentationen, das gehört für mich auch ganz stark dazu. (...) Wenn wir beim Schreiben bleiben auf jeden Fall das System, also die drei Punkte Planen, Schreiben, Überarbeiten. Also das sollte auf jeden Fall wichtig sein, damit sie auch wissen: Wie gehe ich an das Schreiben heran? 00:06:35-6
- 13) I: Das sind jetzt schon Teile des Schreibprozesses, wenn wir jetzt erst einmal dabei bleiben welche Kompetenzen dir wichtig sind. 00:06:41-1
- 14) B: Dann was ich gerade schon gesagt hatte, Orthographie und Syntax. Dann natürlich sollten sie auch die Textsorten kennen, welche es alle gibt. Damit sie auch später unterscheiden können: Wie schreibe ich jetzt einen Bericht? Oder wie berichte ich jemanden etwas? Das sollten sie auf jeden Fall auch können. 00:07:05-9
- 15) I: Aber du meinst das dann auch immer im Bezug mit, dass man einen Lebenswirklichkeitsbezug hat? 00:07:12-3
- 16) B: Ja, immer den Praxisbezug, definitiv. Wie sie dann später auch ihre Bewerbung schreiben. 00:07:18-4
- 17) I: Der wäre bei einem Bericht ja sehr wichtig. Demzufolge wäre eine Erzählung dann ja aber weniger wichtig. 00:07:22-4
- 18) B: Ja, also finde ich schon. Ein Brief oder eine Bewerbung sind auf jeden Fall wichtiger. Klar muss man auch Erzählungen machen. Also das KANN alles wichtig sein, aber wenn man in Richtung Praxisbezug geht, dann weniger. 00:07:43-9

- 19) I: Und vorhin hast du noch gesagt Schreibmotivation ist wichtig. 00:07:49-6
- 20) B: Ja, also Schreibmotivation finde ich schon wichtig. Man muss ja irgendwo etwas haben, um etwas zu beurteilen. Es gehört ja nun einmal zu der Schule dazu, wir müssen ja auch als Lehrer beurteilen können. Deswegen müssen die Schüler dann ja auch schreiben. Man weiß ja nie, was aus einem Schüler werden kann, wenn der wirklich Spaß am Schreiben entwickelt. Dass sie dann vielleicht so einen Spaß entwickeln, dass sie dann auch weitergehen wollen und das Abitur machen wollen und dann auch noch studieren wollen. 00:08:16-6
- 21) I: Aber dann wird es halt spannend, weil du ja mit Orthographie und Syntax schon Bereiche genannt hast, die ja nicht unbedingt Spaßig sind. 00:08:26-4
- 22) B: (lacht) Nein, auch nicht im Studium. Aber sie sind hilfreich, es ist schon wichtig, auch im Beruf. Man muss es nicht perfekt können, aber man muss schon etwas in der Richtung auf jeden Fall draufhaben. Damit man sich jetzt in der Gesellschaft, in dieser Norm auch bewegen kann. 00:08:51-8
- 23) I: Ok. Das heißt wir gehen jetzt aus von einer Motivation, die sollen also schon schreiben und dabei Spaß haben, aber die Motivation soll auch darauf aufrechterhalten werden, in dem man einfach stetig verdeutlicht, wofür man das braucht. Das heißt, das man nicht einfach Texte für die Schule oder den Lehrer schreibt, sondern immer weiß, das mache ich jetzt darum und darum. 00:09:19-6
- 24) B: Ja, definitiv. 00:09:20-8
- 25) I: Ok, was wären dann die Schreibkompetenzen die du hervorheben möchtest, und welche sind dir dann weniger wichtig? Du kannst ja nicht alle verdeutlichen. 00:09:30-8
- 26) B: Nein, definitiv nicht. Also was mir wichtig ist habe ich ja gerade schon gesagt, Orthographie und Syntax. Und dann eben der Adressaten- oder Lebensweltbezug. Das ist auf jeden Fall wichtig. 00:09:46-6
- 27) I: Vernachlässigbar ist dann was? 00:09:48-6
- 28) B: Naja, es ist schon auch noch wichtig die Textsorte zu wissen. Damit ich wirklich auch später weiß: Wie schreibe ich einen Brief? Das ist ja auch der Lebensweltbezug. 00:10:05-4
- 29) I: Ok. Kennst du ein konkretes Schreibkompetenzmodell aus der Wissenschaft? Beziehungsweise kannst du dir vorstellen, dass dir sowas in deinem Praktikum etwas bringen würde? 00:10:23-7
- 30) B: Also es gibt ja schon bestimmte Modelle. Wenn ich jetzt an das spezielle Phasenmodell mit der Text-Sorten-Kompetenz denke/ Oder ist das jetzt schon zu weit? 00:10:43-8
- 31) I: Das ist kein Schreibkompetenzmodell. Schreibkompetenzmodelle versuchen aufzuzählen, das und das braucht der kompetente Schreiber, und du hast ja auch selbst Kompetenzen genannt. Das heißt das wäre jetzt ein übergeordnetes Modell. 00:11:02-5

- 32) B: Also man kann sie bestimmt für sich nutzen, aber konkret ein ganzes/ Man braucht teilweise Punkte daraus, aber ein konkretes Ganzes? (...) Egal ist das nicht, ich würde das auf jeden Fall nachgucken wollen, damit ich mir in der Situation die Ideen rausziehe. Das würde ich aber aus einem konkreten Gegenstand herausmachen. 00:11:36-8
- 33) I: Ok, kommen wir zum Schreibprozess. Da hast du gerade schon angefangen drüber zu reden. Also wir haben ja verschiedene Phasen, die hast du ja dargestellt. Wenn du jetzt an deine Schüler im Praktikum denkst, versuch doch einmal zu beschreiben, wie die einen Text schreiben. Wenn du den einen Schreibauftrag gibst, ad hoc, wie fangen die an? 00:12:01-7
- 34) B: Dafür kenne ich die zu wenig. (...) Was ich jetzt mitbekommen habe, gerade jetzt beim Lesetagebuch oder bei den Hausaufgaben, schreiben die sehr wenig teilweise. (...) Ich glaube die planen Texte eher weniger. Teils, teils. Also je nachdem wie weit der Wissensstand ist, wie sie das planen. Das ich mit denen dann doch noch einige Modelle oder Methoden durchgehen sollte, um wirklich dorthin zu kommen, wie sie einen Text planen. Zum Beispiel anhand von verschiedenen Methoden. 00:13:18-8
- 35) I: Das heißt du könntest dir auch vorstellen, dass darunter Schüler sind, die einfach anfangen zu schreiben? 00:13:22-1
- 36) B: Ja, gerade in der Sechsten sind zwei oder drei wirklich gute im Schriftlichen, mündlich eher weniger. Da könnte ich mir vorstellen, dass es schon welche gibt, die einfach losschreiben würden. Ob das wirklich so konkret und gut geplant ist weiß ich nicht, dafür kenne ich die noch nicht. Anderen muss man das zeigen, da habe ich auch ein Schüler auf jeden im Kopf, der sofort eine Blockade hat sobald es zu stressig wird. Da kann ich mir auch gut vorstellen, dass die sofort eine Blockade haben, und nicht wissen: Wie soll ich jetzt anfangen? 00:14:03-1
- 37) I: Da könnte es ja reduzierend sein, wenn man das Schreiben erst einmal untergliedert in die einzelnen Phasen. Glaubst du, dass deine Schüler einen Text großartig überarbeiten würden, wenn du denen das nicht sagst? 00:14:26-9
- 38) B: Ohne Anweisung? Je nachdem wie das Elternhaus ist. Wir haben solche und solche Mappen, jedes Fach hat ja eine Mappe. Wenn das vom Elternhaus aus immer so gemacht wird, glaube ich schon, dass die Kinder das übernehmen. Die Eltern gehen mit den Kindern zum Beispiel ja auch die Hausaufgaben durch. Oder auch eben die Mappen, und gucken wie ordentlich und sauber geführt die sind. Von daher gibt es garantiert Kinder, die so eine Überarbeitungskultur kennen. Um zu sehen, habe ich das jetzt sauber geschrieben oder krakelig, dann schreibe ich das lieber nochmal. 00:15:15-1
- 39) I: Ok, aber nicht alle Schüler werden zum Beispiel Überarbeiten. Das sollten sie ja aber können, wie möchtest du das thematisieren, hast du dafür eine Überlegung? 00:15:39-5
- 40) B: Ich würde es auf jeden Fall in Etappen machen, dass ich die drei (...) (Ebenen?), also das Planen, Schreiben, Überarbeiten, dass ich die drei Ebenen auf jeden Fall splitte und konkret anspreche und auch einzelne Übungen dazu mache. Wie plane ich jetzt etwas, wie überarbeite ich jetzt etwas? Alleine der Schreibprozess ist ja schon etwas ausführlicher und das Überarbeiten dann auch noch einmal. Wenn ich jetzt Beispiele rein gebe: Ihr lest euch jetzt einen Brief durch, der voller Fehler ist, würdet ihr den jetzt so abgeben wollen? Oder eine Bewerbung zum Beispiel. Also dann wirklich auch wieder diesen Lebensbezug:

Würdet ihr diese Bewerbung jetzt wirklich so abgeben wollen oder würdet ihr da noch etwas machen? So würde ich das wenn dann machen wollen. 00:16:36-4

41) I: Verstehe. Also das wäre jetzt eine Überlegung für die Überarbeitung. Und so etwas wie Planung? 00:16:42-2

42) B: (...) Würde ich im Prinzip auch über Beispiel, also über das Indirekte gehen wollen. Über irgendwelche Cluster zum Beispiel, dass man erst einmal stichpunktartig etwas überlegt, so eine Grobfassung. Dass man erst einmal indirekt rangeht und nicht sofort sagt: SO, ihr plant jetzt etwas für einen Text. Sondern dass sie selber draufkommen können. 00:17:12-8

43) I: Das hast du ja auch am Anfang mit dem Lebensweltbezug gesagt und dass man das daran auch aufbaut. Aber wir haben da ja das wissenschaftliche Modell, dass den Schreibprozess in drei Phasen einteilt. Und das versuchst du zu nutzen und übersetzt es in eine für die Schüler interessante Sprache? 00:17:40-0

44) B: Ja, das würde ich versuchen. Oder eben notwendige oder relevante Fassung. 00:17:39-6

AUFNAHME 2

45) I: Ok, kommen wir zur Schreibentwicklung. Darüber hast du vorhin schon etwas erzählt, Schüler kommen in die Schule und bringen verschiedenen Voraussetzungen mit, vom Elternhaus oder wovon auch immer. Wenn du an die Schüler in deinem Unterricht denkst, wie kannst du dir vorstellen die unterschiedlichen Voraussetzungen zu berücksichtigen? 00:00:30-3

46) B: Klar, mit Differenzierung. Dass man da bei einzelnen Schülern (...) auch anders, also ich sehe das ja an der Lehrkraft, die dort hauptsächlich unterrichtet, dass sie viel auch mit Wiederholungen arbeitet zum Beispiel. Immer wieder darauf eingeht und bei einzelnen schwierigen Schülern dort auch direkt noch einmal darauf eingeht und nach dem Unterricht zum Beispiel ein Gespräch führt, um besondere Schwierigkeiten noch einmal aufzuarbeiten. 00:01:11-8

47) I: Das wären Wiederholungen. Auch aufgabenbezogen? 00:01:16-7

48) B: Ja, allgemein auf das Wissen bezogen. Wenn sie jetzt irgendwelche Sachen abfragt, dass sie das dann nochmal wiederholt, um das zu festigen. Das kann man dann natürlich auch nochmal, um das später zu integrieren oder weiterzuverarbeiten. 00:01:37-6

49) I: Und das möchtest du auch übernehmen? Stellt sie auch verschiedene Aufgaben? 00:01:44-9

50) B: Da wir jetzt momentan für eine Klausur, die morgen stattfindet, das alles nur mitbekommen haben, wiederholt sie im Prinzip nur Sachen die sie bereits gemacht haben. Sie fragt auch nach, zum Beispiel über Lerntests. (...) Wir hatten jetzt auch Lyrik, Gedichte, und zusammen Texte Fehler lesen gemacht, und danach auch zusammengelesen. Also mehr auf Gemeinschaft geht sie auch viel, auf das Soziale. 00:02:31-9

- 51) I: Ok, das heißt wenn du sagst Differenzierung, man kann ja auch über Aufgaben differenzieren. 00:02:38-2
- 52) B: Definitiv, man kann ja drei Stufen an Aufgaben oder zwei Stufen, höher und niedrigere anbieten. Dort wird ja auch in Grundkurse und erweiterte Kurse unterschieden. Das wäre aber eher gegen den gemeinschaftlichen Ansatz. Der wäre um die Differenzierung zu begründen, dass alle später auf einen Stand sind. Um auch wirklich die schwachen Schüler mehr zu fördern, und die stärkeren Schüler nicht zu unterfordern. Dass man dann sagt: Ok, ihr bekommt vielleicht noch eine Aufgabe mehr oder eine schwierigere Aufgabe. Man kann natürlich auch über Paten arbeiten, dass die stärkeren Schüler die Schwächeren unterstützen. Das finde ich zum Beispiel ganz gut, das macht auch die Schule. 00:03:31-9
- 53) I: Gut, also wenn wir überlegen worauf du in der Schreibentwicklung einen besonderen Fokus legen möchtest, was ist dir dabei besonders wichtig? 00:03:47-1
- 54) B: Also ich finde das Tandem-Prinzip sehr interessant. Natürlich sollte man ein paar Sachen über Einzelarbeit laufen lassen, aber dieses Tandem-Prinzip finde ich gar nicht so verkehrt, weil Schüler Schülern teilweise besser erklären können, auf ihrer Sprachebene als auf einer Lehrer-Schülerebene. Das finde ich sehr hilfreich. 00:04:15-8
- 55) I: Was möchtest du dann eher vernachlässigen? Du hast ja ein Arsenal genannt von den Sachen, die die Lehrerin macht bei der du bist, und dann noch die Aufgabendifferenzierung. Willst du das alles berücksichtigen? 00:04:29-9
- 56) B: Das wäre vom Zeitaspekt und Arbeitsaufwand her hoch. Man hat ja tausend Sachen. (...) Also bei Inklusionskindern muss man die Differenzierung auf jeden Fall machen, das geht nicht anders. Bei den anderen Kindern muss man die Abstriche dann machen bei der Aufgabendifferenzierung, definitiv. 00:05:15-2
- 57) I: Du kennst das Phasenmodell, das Text-Sorten-Kompetenzmodell. Glaubst du, dass du das irgendwie nutzen kannst im Praktikum und wofür könntest du das nutzen? 00:05:40-8
- 58) B: Also ich könnte es nutzen, wenn ich jetzt im Unterricht die Textsorten behandeln, und einfach mal eine Leistungsstandüberprüfung zu machen um zu sehen: Wo sind die? Wo kann ich die abholen? Wo muss ich nicht dran arbeiten? Also in der Richtung würde ich das verwenden wollen, um dann nochmal später zu gucken: Ok, ich schreibe jetzt das gleiche nochmal oder so ähnlich. Um zu überprüfen: Haben sie Fortschritte gemacht, in welcher Phase sie stecken? 00:06:11-8
- 59) I: Das Phasenmodell geht ja aber auch einer Frage nach, wie sich die Text-Sorten-Kompetenz vollzieht/ 00:06:33-0
- 60) B: /Stärken und Schwächen herausfinden bei den Schülern. Also das könnte man dafür nutzen, klar. Also man kann mit dem Modell schon viel herausfinden, was mir ja zum Beispiel später helfen kann, bei der Klausur-Erstellung. Und das hilft bei der Differenzierung. 00:06:57-6
- 61) I: Gut. Dann würde ich zum Textbegriff kommen. Wir haben ja mit dem Schreiben von Texten eine besondere Form von Kommunikation. Inwiefern siehst du denn das Schreiben von Texten anders als das Führen eines Gesprächs? 00:07:15-7

- 62) B: Bei einem Gespräch kann ich ja erst einmal los reden, da bin ich ja ein bisschen freier im Prinzip als beim Schreiben. Ich kann ja einfach los reden, und kann es später ja aber wieder (...) Wenn ich einen Text geschrieben habe dann steht das da. Der Unterschied zum Reden, ich habe das Geschriebene ja vor mir, wo ich dann ja auch nochmal nachschauen kann zum Beispiel. Dass ich nochmal gucken und überarbeiten kann, das geht im Gespräch schon mal nicht. Von daher habe ich wirklich etwas vor mir, an das ich arbeiten kann. Ich kann den Text dann ja auch nochmal benutzen zu späterer Zeit, um noch einmal andere Ideen entwickeln zu können. Das kann ich ja beim Gespräch, außer ich nehme das auf um mir das noch einmal anzuhören, aber bei dem Schriftlichen kann ich ja wirklich dann hier und da noch Punkte hinschreiben, um das noch einmal auszuführen zum Beispiel. 00:08:46-5
- 63) I: Wenn du jetzt davon ausgehst und das umsetzt, auf welche Punkte möchtest du dabei ein besonderes Augenmerk legen? Auch hinsichtlich dessen: Warum ist das Schreiben von Texten denn so schwierig? 00:09:03-7
- 64) B: Ja, das ist ja das was ich gerade sagte. Man kann besser reden als schreiben. Beim Schreiben überlegt man ja erst: Wie bringe ich das auf das Blatt Papier? Was muss ich auf das Blatt bringen? Was ergibt Sinn? Wie muss ich strukturieren? Dieser Strukturierungsprozess ist glaube ich das schwere. 00:09:38-9
- 65) I: Das heißt die Konsequenzen für eine Schreibaufgabe sind welche? 00:09:42-1
- 66) B: Dass die Schüler das erst einmal lernen müssen. Ich muss ja wissen: Bei dem ist die Schwierigkeit da und da, wo kann ich ansetzen und wo muss ich ansetzen? Und das sollten die Schüler dann erst einmal lernen, im Endeffekt ist das ja die Planung, wie dieser Strukturierungsprozess aussieht. WIE muss ich wirklich was schreiben? Vielleicht auch die Angst vor dem Schreiben nehmen: Schreib doch erst einmal los, und guck dann wie du was in Beziehung setzen musst, damit am Ende auch wirklich was rauskommt. 00:10:13-7
- 67) I: Und wenn du jetzt die Aspekte nimmst, die speziell auf den Textbegriff zutreffen? 00:10:32-0
- 68) B: Klar, der Adressat kann nicht unbedingt wissen, was ich damit meine zum Beispiel. Also wenn ich jetzt etwas schreibe wozu ich meine Hintergedanken oder mein Wissen habe, und jemand anderes liest das und es ist nicht konkret ausgeführt, das ist dann die Schwierigkeit an der Überlieferung. Versteht er wirklich das, was ich meine? Man muss einen Text viel expliziter ausgestalten. 00:10:57-9
- 69) I: Und das möchtest du auch verdeutlichen, wäre das so ein Augenmerk? 00:11:03-6
- 70) B: Ja, also dieses Deutliche. Dass die Schüler das dann natürlich auch lernen deutlich oder explizit zu schreiben oder das zu lernen. 00:11:12-9
- 71) I: Glaubst du, dass dir die Textlinguistik dabei helfen kann? Die versucht ja zu definieren was ein Text ist und so. Oder glaubst du, dass du mit dem was du beschreibst, dass das eigentlich ausreicht? 00:11:24-2
- 72) B: Nein, da finde ich schon, dass einem die Textlinguistik auf jeden Fall helfen kann. (...) Man muss ja nicht eins zu eins das übernehmen, aber da sind schon wichtige Aspekte drin.

Also eine Definition wie ein Text aussehen sollte sind schon auch Aspekte drin, die mir dabei helfen: Ach, das müsste ich auch noch einmal mit reinnehmen (..) oder (verwerfen?)
00:11:57-2

- 73) I: Textfunktion. Wenn wir einen Text schreiben, können wir mit dem ja verschiedene Funktionen erfüllen. Welche Anlässe könnte man in der Schule schaffen, um Texte schreiben zu lassen? 00:12:19-3
- 74) B: Es gibt Schulzeitungen zum Beispiel. Das ist dann ja die informierende oder appellierende Quelle für die Schüler selber. Was ja auch für die Schüler selbst interessant sein könnte, sich selbst zu verwirklichen, vielleicht auch mal selbst in eine Position kommen wo sie merken: Ich bin wichtig, ich kann was bewegen. Man kann natürlich auch Zeitungsartikel schreiben lassen, um die Lokalzeitung auf irgendetwas hinzuweisen. Das ist auch für die Schüler etwas Schönes, einen Erfolg zu sehen. Es gibt natürlich auch (...) (Schriftstellerwettbewerbe?) Das wäre ja vielleicht auch noch einmal was in dem Sinne, dass sie sich selber vielleicht aus positiv zeigen können. 00:13:17-8
- 75) I: Das heißt man kann verschiedene Anlässe benutzen. Das wären jeweils ja relativ spezielle Sachen, kannst du dir auch alltägliche Sachen vorstellen? 00:13:29-0
- 76) B: Einkaufszettel. Also Schüler sollten ja alltäglich, wenn sie jetzt sage ich mal einfach so losgehen und etwas einkaufen wollen, sollten sie vielleicht schon strukturieren: Was brauche ich schon für den Alltag oder für die Woche? Da das dann zu planen/ 00:13:48-0
- 77) I: /wobei ein Einkaufszettel jetzt keine besonders anspruchsvolle Textsorte ist. 00:13:52-1
- 78) B: Ist jetzt keine Textsorte an sich, aber das ist schon ein Planungsprozess. (...) Etwas anspruchsvoller wäre das mit dem Planungsprozess ja bei Hausaufgaben. Hausaufgaben ist ja zum Beispiel ein Schreibanlass, wo sie auch viel schreiben müssen. Gut, in den anderen Unterrichtsfächern, wenn man jetzt fächerübergreifend ist, gibt es ja auch viele Schreibanlässe. Da in Richtung Chemie, Protokolle schreiben. Das sollten sie natürlich auch können: Wie schreibe ich ein Protokoll oder einen Bericht? 00:14:38-9
- 79) I: Dann gibt es also verschiedene Anlässe, welche Funktionen stecken da jetzt hinter, und wie kann man die thematisieren? Gerade schulisch, denn die Textfunktion an sich ist ja erst einmal sehr abstrakt. 00:14:57-8
- 80) B: Wenn ich natürlich jetzt in Richtung Bericht, Protokoll gehe, dann ist das natürlich informieren und eine Wissensspeicherung, um etwas festzuhalten. Ist für die natürlich interessant in Richtung fächerübergreifender Unterricht, zum Beispiel in Chemie und Bio. Dass man in den Fächern auch gute Sachen abliefern, für die Note dann. Das könnte man ja als Motivation nehmen. 00:15:29-7
- 81) I: Dann haben wir also verschiedene Funktionen. (...) Es gibt in der Wissenschaft ja verschiedene Modelle, um Funktionen zu beschreiben. Möchtest du sowas benutzen, inwiefern könntest du sowas benutzen? 00:15:59-9
- 82) B: Also man kann bestimmt Modelle überall im Ganzen oder nur zum Teil anwenden. Wenn die für mich hilfreich sind in der Situation kann ich mir das schon vorstellen, die anzuwenden. 00:16:21-8

- 83) I: Dann kommen wir auf Textsorten zu sprechen. Also dann wird das ja in der Schule durchgeführt, zum Beispiel anhand von Textsorten und Textmuster, kannst du mal verschiedene Textmuster und Textsorten aufzählen und erzählen, wofür man sie gebrauchen kann? 00:16:44-4
- 84) B: (...) Textmuster wie Erzählen ist natürlich so für fünfte und sechste Klasse interessanter als bei den Älteren, kann ich mir jetzt vorstellen, obwohl da innerer Monolog auch mit dabei ist? Klar, für den Deutschunterricht braucht man das, für den Alltag ist die Frage ob man das braucht, das Erzählen. Je nachdem, in welche Richtung ich gehe. Klar, man kann dann später vielleicht auch mal Kindergeschichten schreiben, je nach Interesse. Bericht habe ich gerade ja schon gesagt, dass das diese fächerübergreifende Sache sein kann und damit für die Schüler von Nutzen ist. Eine Anleitung, also Spielanleitung finde ich selber ganz interessant, kann auch für die Schüler interessant sein einfach mal etwas Anderes zu machen. Kann man dann auch wieder verbinden, fächerübergreifend selber ein Spiel entwickeln. Und das hat auch das Soziale. Und dass sie dann etwas basteln und kreativ sein können ist für Schüler mal eine Abwechslung als nur stumpf einen Text zu schreiben und ich weiß gar nicht richtig wofür. Wenn ich jetzt direkt eine Spielanleitung FÜR mein Spiel, FÜR andere schreibe. Ja und das Argumentieren kann für später auf jeden Fall hilfreich sein, diese Pro und Contra-Argumente auch zu finden: Was finde ich gut, was finde ich nicht? Für Politik ist das glaube ich ganz wichtig, also auch wieder dieser fächerübergreifende Aspekt. 00:19:03-2
- 85) I: Und bestimmte Textmuster und Textsorten eignen sich ja für bestimmte Sachen besser als für andere, also Situationen. Was könnten denn Kriterien dafür sein, kannst du dafür welche nennen? 00:19:27-1
- 86) B: Wenn man jetzt einige Textmuster anguckt, klar dieses fächerübergreifende eignet sich dann einiges besser und anderes nicht so gut. Und auch für den Alltag ist das Erzählen/ naja für Kinder schon wichtig, weil die gerne erzählen und erzählen wollen. Aber dafür Kriterien? (...) Wenn ich jetzt in Hinblick zehnte oder achte Klasse denke, die gehen ins Praktikum. Für die ist es ja vielleicht besser den Bericht oder das Beschreiben zu machen als eine Erzählung. Also was situativ, vielleicht auch vom schulinternen Plan gefordert. Und was für die vielleicht auch mit Interessen verbunden ist, wo ich sie abholen kann, das ist ja auch so ein Kriterium. 00:21:12-1
- 87) I: Man kann das Schreiben von Texten ja auch verschieden umsetzen und verschiedene Schwerpunkte setzen. Welche Schwerpunkte möchtest du gerne in deinem Schreibunterricht setzen, was ist da für dich wichtig? 00:21:39-1
- 88) B: Dass sie die Lust am Schreiben entwickeln. (...) Also das kreative, freie und integrative Schreiben, die ganzen Konzepte helfen natürlich dabei, um in das Schreiben reinzukommen. Und damit kann man dann auch die einzelnen Schritte aufbauen, die enger gefasst, also die Inhaltsangabe zum Beispiel und da dann langsam hingehet. Wie man das schreiben sollen. Aber dass sie überhaupt erst einmal in das Schreiben reinkommen und die Motivation finden. Und natürlich auch ihren Entwicklungsprozess dabei aufzeigen. Und über die Routine kommt dann auch die Sicherheit, und die Angst geht dann auch (verloren?) 00:22:38-1
- 89) I: Das heißt wenn du dich festlegen müsstest, wäre das über das freie Schreiben in Bereiche reinkommt, also erst einmal eine gewisse Sicherheit entwickelt, und dann in bestimmte Textsorten reingehet die komplizierter werden. Wir haben ja verschiedene

Konzepte genannt, inwiefern möchtest du davon welche im Praktikum umzusetzen?
00:23:07-5

- 90) B: Da wir morgen das dann auch direkt schon umzusetzen, das gehört in das Konzept des kreativen Schreibens, dass sie einen inneren Monolog schreiben sollen. Es wird momentan eine Liebesgeschichte gelesen, und da wurden auch schon Aufgaben behandelt und als Hausaufgabe vorgelesen. Und sie sollen dann anhand der Situation der Protagonisten sich in eine Person hineinversetzen und einen inneren Monolog schreiben. Das möchte ich dann verwenden für meine Ausarbeitung. 00:23:48-4
- 91) I: Ok, das wäre jetzt ja eine Methode. Und im Konzeptionsbereich? Also wie möchtest du das im kreativen Schreiben einbetten? Oder wäre das Teil des integrativen Schreibens, wenn sie ein Buch lesen? 00:24:24-3
- 92) B: Ja, das wäre ja die Einbettung davon, das gehört eher zum integrativen Schreiben. (...) 00:24:36-4
- 93) I: Gut. Wir haben ja verschiedene Möglichkeiten, um die Schwerpunkte umzusetzen. Wenn du jetzt mal beschreibst, was für dich eine gute schreibdidaktische Aufgabe ausmacht. 00:24:46-3
- 94) B: Da muss man dann immer sehen, wen ich vor mir habe. Was ist für mich eine gute Schreibaufgabe? Sie muss natürlich klar und verständlich sein für die Schüler. (...) Also ich finde den Schreibauftrag: Versetze dich hinein in die Person und so weiter. Wenn das alltäglich ist für die Schüler kennt das ja auch jeder von den Schülern, je nachdem wie alt sie sind. Dass sie sich da hineinversetzen in die Person, was da gerade passiert ist, finde ich dann gut als Schreibaufgabe, um sie subjektiv dort abzuholen. Also ich finde Schreibaufgaben die konkret sind gut, aber ich finde auch Schreibaufgaben die kreativ sind, offener sind, gut. Konkret und verständlich und kreativ widerspricht sich ja schon etwas. Von den Aufgaben her sind konkrete Aufgaben sehr gut, aber auch kreative Aufgaben. 00:26:24-8
- 95) I: Was heißt konkret und kreativ dabei? 00:26:26-5
- 96) B: Wenn ich jetzt konkret sage: Schreib das und das zu dem Thema, dann ist es ja eine Vorgabe. Schreibe einen Brief zu dem Thema "mit dem Auto zur Schule fahren", das wäre dann ja auch ein konkreter Schreibauftrag. Wenn ich jetzt eine freie Aufgabe stelle oder kreativ, dann wäre das: "Schreibe zu deinem Lieblingsthema eine Geschichte oder einen Bericht" oder sowas. 00:27:22-3
- 97) I: Und was ist sowas wie "Schreibe einen Brief an den Protagonisten in dem Liebesroman"? 00:27:26-3
- 98) B: Das wäre eine Mischform. Das wäre eine Vorgabe, aber dann kreativ in der Ausführung. Jeder kann das ja so machen wie er möchte. Das konkrete sollte also schon immer drin sein, dann muss es ja kein Widerspruch sein. Die Schüler sollten aber schon ihren Freiraum haben. Die Umsetzung muss aber klar sein. 00:28:02-1
- 99) I: Kreativ und konkret, was war noch? 00:28:03-5
- 100) B: Das subjektive Interesse, dass man das auch mal aufgreift. Das hat man in dem

Liebesroman jetzt ja nicht unbedingt drin, aber bei einer Buchvorstellung zum Beispiel: Gehe in die Bibliothek, und suche dir dann ein Buch aus und stelle das vor. Das wäre interessenbezogen. 00:28:35-4

- 101) I: Du hast mir erzählt, dass ihr in einem Seminar mal eine Schulbuchanalyse betrieben habt. Da müsst ihr ja auch mit wissenschaftlichen Kriterien rangegangen sein. 00:28:45-7
- 102) B: (...) Wir haben das konkret nicht konkret anhand von Aufgaben gemacht. Ich habe mir auch Schulbücher angeschaut wie die aufgebaut wurden, alleine von der Inhaltsangabe her, und dann wie sie aufeinander aufbauen. Die Themen und wie sie eingeführt wurden, und wie die Schreibaufgaben explizit auch gestellt werden. Wo man sieht, dass Lernaufgaben kleinschrittiger sind. 00:29:13-7
- 103) I: Das heißt nach welchen Ansätzen würdest du vorgehen, wenn du eine Unterrichtsreihe im Buch bewerten müsstest: Mache ich das so oder nicht? 00:29:23-5
- 104) B: Je nachdem wie das aufgebaut ist. Steckt dort Information drin zu dem Thema oder nicht, ist die hilfreich die Information? Ja, welche Aufgaben ich dann nehme, ob die zu sehr in die eine Richtung gemünzt sind oder ob ich jetzt noch andere dazu nehmen muss. Also da muss ich gucken wie die Qualität dann ist. (...) Aber das wurde mir schon gesagt, also die arbeiten sehr strikt, gerade in Deutsch, mit dem schulinternen Plan und mit dem Buch und dem Arbeitsheft im Unterricht. 00:30:07-8
- 105) I: Das ist ja letztlich auch das tägliche Brot im Unterricht. Aber letztlich muss man dann ja doch eklektisch vorgehen und dabei Kriterien benennen. Letztlich dann zur Textbewertung, irgendwann kommt ja immer ein Schreibprodukt dabei rum. Was für Möglichkeiten hast du, um den Text zu bewerten? 00:30:55-7
- 106) B: Kriterienkataloge. Da gibt es vorgegeben, aber man kann sich selber auch welche erstellen. Anhand des Themas natürlich, was will ich drin haben und wie will ich bewerten? Die Transparenz für die Schüler sollte auch wichtig sein. Das ist mir wichtig für die Schüler, damit sie auch wissen, was kommt in dem Halbjahr vor? Also das wäre die Transparenz insgesamt. Und für die Bewertung sollte vorher und nachher zum Nachvollziehen transparent sein: Was sind meine Kriterien und was habe ich jetzt wie beurteilt? Und natürlich auch für die Eltern, das ist ja auch wichtig: Warum hat mein Kind jetzt die und die Note? Auch für den Elternsprechtag. 00:31:56-7
- 107) I: Das heißt wenn du jetzt einen Kriterienkatalog benutzt, ist der ja für die Kinder nicht transparent. Den müsstest du dann ja auch erst einmal für die Schüler thematisieren. 00:32:14-6
- 108) B: Also transparent ist es ja schon für die, wenn ich denen erkläre: Warum, wieso, weshalb. Und daraufhin baue ich die Kriterien auf und bewerte damit. Für den Anfang würde ich einen fertigen aus der Wissenschaft nehmen, weil ich selber ja auch noch nicht die Erfahrung habe, wonach ich gehen muss objektiv. 00:32:36-7
- 109) I: Kennst du da Kriterien, kannst du da etwas nennen? 00:32:42-5
- 110) B: Ja, also man hat ja einmal die inhaltliche und sachliche Ebene, und dann auch einmal die Rechtschreibung zum Beispiel. Also die ganze orthographische und syntaktische Ebene, was aber nicht mehr so schwer reingeht in die Note. Dann auch den

Aufbau des Ganzen, wie haben sie das inhaltlich gestaltet? Wurde sauber geschrieben? Das würde ich auf jeden Fall benutzen. 00:33:23-0

111) I: Dann noch einmal abseits von den Sachen, du hast jetzt eine Menge Module in Deutsch besucht und kommst für ein halbes Jahr an die Schule. Hast du ein mulmiges Gefühl? Beschreibe mal, wie du dich vorbereitet fühlst. 00:33:48-1

112) B: Da muss ich differenzieren zwischen einigen Modulen. (...) Also ich selber habe ein sehr mulmiges Gefühl, weil die Germanistik hier zu wissenschaftlich und theoretisch arbeitet, und dass auch explizit so gesagt wird, wenn man nachfragt. Wie kann ich das Umsetzen in der Schule? Darauf wird hier nie eingegangen. Und man hat zu wenig Didaktik, die man umsetzen kann. Es wird alles sehr theoretisch erklärt, aber nichts für die Umsetzung. Ich kann es vom Sport hier berichtet, da haben wir Schülerklassen mit denen wir arbeiten und die Methoden anwenden. Das machen wir in Deutsch hier nicht. Das finde ich sehr, sehr schade. Deswegen fühle ich mich nicht gut vorbereitet auf die Schule. Alleine was wir hier mitbekommen, ich nehme jetzt einfach mal die Orthographie, wie wir etwas erklären sollen wird hier so gesagt und in der Schule anders. Das finde ich einfach zu praxisfern. 00:35:13-0

113) I: Gibt es denn Bereiche, wo du dich gut aufgestellt fühlst? 00:35:23-9

114) B: (...) Also ich würde in die Praxis, also Briefe schreiben und Bewerbungen schreiben, da fühle ich mich schon recht sicher. Die Textsorten zum Beispiel. Aber eher weniger durch die Uni, sondern eher durch meine berufliche Praxis, durch meine Ausbildung. Von der Uni fühle ich mich durch die Literaturwissenschaft gut aufgestellt, mit den Epochen und den einzelnen Textsorten wie Dramen und Kurzgeschichten. Da finde ich mich schon besser vorbereitet. 00:36:29-9

115) I: Und wo vermutest du den größten Lernbedarf? 00:36:31-7

116) B: Entwicklungsstadien der Kinder und Diagnostik. Syntax und Orthographie. Das wird wohl auch mich zukommen, obwohl ich in der Schule auch schon viel gelernt habe. Das werde ich auch noch einmal machen bei Herrn XXX. Und einige Modelle, die möchte ich mir auch gerne noch einmal anschauen. 00:37:10-0

117) I: Ok, vielen Dank für das Interview.

Clara Interview 2

- 1) I: Wenn du dich an dein Praktikum erinnerst, erinnerst du dich da an eine besonders gelungene Stunde zum Thema Schreibunterricht? Kannst du die beschreiben, was war daran besonders gelungen und was hast du daraus mitgenommen? 00:00:15-6
- 2) B: Also ich hatte die Einheit zur Vorgangsbeschreibung. Das passt ja eigentlich in das Thema Schreiben ganz gut. Die Einheit an sich ist sehr gut verlaufen, fand ich. Wir hatten natürlich das Thema Rezept, daran kann man das immer sehr gut mit den Schülern erarbeiten. Da muss ich allerdings sagen, dass die beste Stunde die Einführungsstunde war. Da hatten die Schüler mir das mündlich beschrieben und mussten anhand dessen erkennen, dass ihre Beschreibungen nicht detailliert genug sind. Wir hatten das anhand eines Papierfliegers zum Beispiel gemacht, und ich sollte den Papierflieger für sie basteln. Die sollten mir die einzelnen Schritte erklären, und daran haben sie erkannt, dass die einzelnen Schritte für mich nicht detailliert genug waren. Also wenn jemand die Anleitung liest zum Beispiel, dass derjenige das dann nicht so basteln kann wie sie das eigentlich im Kopf haben. Ja, und dann immer wieder korrigieren und selber erkennen lassen, selber auch mitbasteln lassen und dann zum Schluss die praktische Umsetzung. Und dann haben wir den Papierflieger fliegen lassen, welcher am besten fliegt. Und das Ganze sollten sie dann auch im Schriftlichen festhalten, auch wieder mit ihren einzelnen Schritten, und dabei auch selber nochmal konstruieren. Und da fand ich kam das ganz gut rüber mit der Vorgangsbeschreibung. Und später auch anhand eine Rezeptes, wie ein Rezept aufgebaut ist. Also die einzelnen Schritte, wie wo was stehen soll. Und das sollten sie natürlich auch wieder verschriftlichen. Erst wieder mündlich anhand eine Beispiels, und dann später schriftlich festhalten. 00:02:24-7
- 3) I: Was fandst du daran besonders gelungen, was hast du daraus mitgenommen? 00:02:29-1
- 4) B: (...) Dass das Ganze nicht so einfach ist, wie man sich das im Kopf vorstellt. Also dass man alles sehr genau planen muss auf jeden Fall, wie ich die Schreibaufträge formuliere für die Schüler. Damit sie auch genau das tun, was ich möchte, Auch die Wege dorthin, wo ich sie haben will, dafür muss ich auch die Aufträge formulieren. Das habe ich auch an dieser Stunde erkennen können. Und das auch immer ein Praxis-Theorie-Bezug definitiv da sein sollte, um auch die Schüler zu motivieren, da es eine 6. Klasse war. Aber auch später in der 8. Klasse muss man immer wieder die Motivation haben, und dazu ist ein Praxisbezug immer gut. Das habe ich auch mitnehmen können daraus. 00:03:40-0
- 5) I: Ok. Wenn du jetzt mal beschreibst, was macht denn für dich Schreiben aus? 00:03:47-1
- 6) B: (...) Was macht für mich Schreiben aus? Also Schreiben hat insgesamt einen hohen Stellenwert, auch in der Schule. Es muss getätigt werden, Die Schüler gehen immer weniger in das Schreiben, und wir Lehrer müssen sie immer mehr in das Schreiben zwingen. Dafür hatten wir dann natürlich auch das kreative Schreiben integrieren müssen immer wieder, damit sie überhaupt in das Schreiben kommen. Auch andere Sachen. Es muss häufiger gemacht werden, damit sie auch das Grammatikalische auch verinnerlichen. Weil alleine durch das mündliche kommt auch immer wieder die konzeptuelle Mündlichkeit mit rein. Und die Schriftlichkeit geht immer mehr verloren, finde ich. 00:04:57-2
- 7) I: Und was bedeutet das Schreiben für DICH, und nicht für die Schule? 00:05:00-3

- 8) B: Für mich persönlich ist es auch eine Qual (lacht). Aber das Schreiben für mich festigt vieles, gegenüber dem Mündlichen. Wenn ich selber schreibe sehe ich auch was ich schreibe, und sehe auch dadurch den Fehler. Und jetzt wieder der Bezug zur Schule, das müssen die Schüler auch lernen. Also für mich ist das Schreiben schon sehr wichtig, um sich selbst klar zu werden. Man darf das einfach nicht vernachlässigen. 00:05:42-1
- 9) I: Du sagst das Schreiben ist eine Qual, man braucht ja auch verschiedene Fähigkeiten und Fertigkeiten die gleichzeitig ablaufen. Was war denn dir beim Schreiben lernen deiner Schüler besonders wichtig? 00:05:53-1
- 10) B: (...) Anders herum, man muss einen Einstieg finden, damit sie in das Schreiben kommen. Ich habe vieles erst mündlich machen lassen, damit sie überhaupt erst in das Erzählen kommen, und das dann Schritt für Schritt aufschreiben lassen. Dort mussten wir, angemessen an den Leistungsstand, immer wieder darauf achten wie sie schreiben, wir mussten auch immer wieder korrigieren. Am Anfang habe wir das aber nicht gemacht, damit sie überhaupt in das Schreiben kommen. Und da haben wir auch wirklich ganz oft die Fehler Fehler sein lassen. Also wirklich erst einmal schreiben, deswegen sagte ich ja auch die Schwierigkeit beim Schreiben. Und Dann Schritt für Schritt in das Korrigieren reingehen, die Themenfelder rauspicken: Wo sind die größten Schwierigkeiten? Und dann wirklich Schritt für Schritt. Da war das Problem/ wir sind das durchgegangen das Grammatikalische, wo jetzt die Probleme sind, nehmen wir jetzt mal die Groß- und Kleinschreibung. Haben das dann machen lassen vereinzelt, und dann bei der Anwendung an der Tafel zum Beispiel, als die Schüler vorne waren beim Schreiben, da haben sie den Fehler wieder gemacht. Dann sollten sie zurückgehen und wir haben gefragt: So, was haben wir geradegemacht, seht ihr einen Fehler? Das sehen sie dann nicht in dem Moment, wo sie das anwenden. Wenn man sagt: Wir machen das jetzt partiell zu dem Thema, dann können sie das. Gehen sie aber in das normale Schreiben, fallen sie in ihre alten Muster zurück. Und das ist schwierig, da diese Verbindung zu kriegen, dass sie das auch anwenden in der Anwendung. 00:07:52-3
- 11) I: Das heißt du hast erst einmal schon einzelne Kompetenzen fokussiert, welche waren das? 00:08:00-5
- 12) B: Beim Schreibunterricht hatten wir definitiv das Groß- und Kleinschreiben, aber auch die Interpunktion. Die ist ja auch immer wieder leider Gottes ein großes Thema bei den Schülern. Das waren so die großen Felder. 00:08:16-1
- 13) I: Und dann hast du auch noch gesagt in das Schreiben kommen. 00:08:20-5
- 14) B: Ja, genau. Durch verschiedene Hilfen, medial, aber auch eben durch die Mündlichkeit erst einmal in das Erzählen und dadurch in das Schreiben kommen. Und die Schwierigkeit war jetzt, die verschiedenen Dinge nicht partiell zu betrachten, sondern dass sie zu einem gesamten Schreiben führen. 00:08:42-9
- 15) I: Wie zum Beispiel? 00:08:44-9
- 16) B: Ja, durch das Schreiben lassen. Also wirklich durch das Schreiben und dann Schreibkonferenzen, dass sie sich selber gegenseitig auch korrigieren und selber auch die Fehler sehen. Und dann von Schüler zu Schüler erklären. Also dass sie sich selber helfen und dann auch sehen: Wer ist leistungsstärker, wer nicht? Und die dann zusammensetzen,

dass die sich gegenseitig nochmal helfen können und motivieren. 00:09:19-9

- 17) I: Die einzelnen Kompetenzen wären so etwas wie Groß- und Kleinschreibung oder Interpunktion. Wie habt ihr das zum Beispiel behandelt? 00:09:30-2
- 18) B: Das haben wir in Form von Arbeitsblättern oder verschiedenen Aufgaben mit kleineren Texten partiell behandelt. Das sie anhand von diesem Text NUR Groß- und Kleinschreibung behandeln oder nur die Interpunktion. Und wie gesagt, dann später in der Anwendung konnte man sehen, sie können das doch nicht. (...) Da habe ich mit Arbeitsheft und Arbeitsblättern gearbeitet, die bei den Lehrern direkt im Lehrerzimmer auch sind. Da gibt es dann zu verschiedenen Themen auch verschiedene Arbeitsblätter. 00:10:09-0
- 19) I: Ok. Was war bei euch ein Schwerpunkt, also Groß- und Kleinschreibung oder Interpunktionen sind ja große Felder. 00:10:19-9
- 20) B: Ja, bei der Groß- und Kleinschreibung hatten wir die Nomen, aber auch wie zum Beispiel Verben zu Nomen werden können, und das hatten wir auch mit Adjektiven. Also immer diese Umformung: Wann werden sie großgeschrieben, warum werden sie großgeschrieben? Also daran haben wir viel gearbeitet mit den Schülern. 00:10:48-4
- 21) I: Ging es auch um Textsortenkenntnisse? 00:10:51-1
- 22) B: (...) Ja, auch. Aber punktuell jetzt in dem mit der Groß- und Kleinschreibung nicht. Aber jetzt zum Beispiel mit dem Rezept, das ging es auch um Textsortenkenntnis. Aber da hatten wir jetzt nichts speziell nochmal mit der Groß- und Kleinschreibung. Da war es eben wichtig, dass sie die Textsorte kennenlernen. Also sie kannten die natürlich schon, aber speziell jetzt zu betiteln: Das ist das und das, und den Aufbau. Das war wichtig, und auch der Inhalt, also wie sie es aufbauen und wofür sie es brauchen. Und auch adressatenbezogen, worauf müssen sie achten? 00:11:46-5
- 23) I: Ok. Dann lässt sich das Schreiben ja auch in verschiedene Phasen unterteilen. Wie lief denn das Schreiben bei deinen Schülern ab, gab es da bestimmte Phasen oder wiederkehrende Reihenfolgen? 00:11:58-8
- 24) B: (...) Ja oder jein. Also einige schreiben einfach los, einige machen auch wirklich eine Vorschrift. Wir haben das auch immer wieder versucht mit einzubinden: Macht erst eine Vorschrift und schreibt es dann überarbeitet auf. Also es fällt schon auf, dass viele einfach erst einmal losschreiben, dann aber nicht so weit kommen, weil sie sich vorher nicht die Gedanken machen. Da hatten wir das dann auch nochmal wieder mit eingebunden, dass wir den Schreibauftrag gegeben haben, aber die Schüler erst eine Zeit zum Überlegen sich nehmen sollten. Zum Beispiel anhand von einzelnen Stichpunkten oder auch in Form einer Mind-Map. Und dann sollen sie in das Schreiben kommen, weil sie dann auch MEHR in den Schreibfluss kamen als wenn sie das jetzt gleich geschrieben haben. Also wir haben auch immer wieder Hilfen gegeben. 00:13:05-9
- 25) I: Ok. Das heißt die Planungsphase war zum Teil schon vorgegeben, dadurch dass sie eine Mind-Map erstellen sollten oder Ähnliches. Wie war es mit der Formulierung? 00:13:17-5
- 26) B: Ja, wir hatten auch Formulierungshilfen mitgegeben bei einigen Themen. Zum Beispiel, dass wir beim Briefe schreiben einige Anfänge oder mittendrin für den Aufbau,

also die Einleitung den Hauptteil und den Schluss, dass wir da einzelne Formulierungshilfen mitgegeben haben. 00:13:39-2

27) I: Und wie war es mit dem Überarbeiten? 00:13:42-8

28) B: Da hatten wir das ja einzeln zusammen auch mit den Schülerkonferenzen. Die ganzen verschiedenen Sorten hatten wir auch mit drin, weil von selbst haben die nicht überarbeitet. Selbst wenn man das als Hausaufgabe aufgibt, dass die Eltern auch nochmal drüber schauen sollen, das funktioniert nicht. (...) Deswegen haben wir das dann mit Schreibkonferenzen gemacht, also zu zweit, dass die Schüler dann was schreiben sollten und mit dem Nachbarn tauschen sollten. Wir hatten das dann auch mal zu viert, dass sie sich in 4er Gruppen finden und das dann nochmal durchtauschen sollten. Da sollten sie dann die Fehler finden und mit ihrem Partner durchsprechen, um dann nochmal zu sammeln: Welche häufigen Fehler haben wir zusammen gefunden? Und die haben wir dann nochmal besprochen und an die Tafel angeschrieben: Was war jetzt hier die Regel, welche müsst ihr anwenden? 00:15:02-4

29) I: Ging es dann auch darum den Text nochmal zu überarbeiten und neu zu schreiben? 00:15:09-4

30) B: (...) Nein, nur die einzelnen Wörter. Obwohl, es sollten auch ganz oft die Sätze nochmal neu geschrieben werden, aber der komplette Text nicht. Das war dann wieder zu viel für die Schüler, dann haben die das nicht gemacht und sich geweigert (lacht). Wir waren froh, wenn sie überhaupt etwas geschrieben haben. 00:15:36-4

31) I: Dann weiß ich nicht wie das bei dir in der Klasse war, Schüler bringen ja auch verschiedene Voraussetzungen mit. Wenn du jetzt an deine Klasse denkst, überleg mal wie du ihre unterschiedlichen Vorkenntnisse berücksichtigen konntest. 00:15:51-0

32) B: (...) Ja, Differenzierung war auch ein ganz großes Wort dort. Man konnte das berücksichtigen, in dem man den leistungsstärkeren Schülern mehr oder schwierigere Aufgaben gibt oder freier gestaltet. Dass man da weniger die Hilfe gibt und mehr den Auftrag: Dann mach mal. Einigen musste man Hilfe geben, da hatten wir dann auch Arbeitsblätter dazu, wo auch die Hilfe draufstanden, Wir hatten das dann auch teilweise in der Differenzierung auch so, dass wir vorne die Hilfe hatten am Lehrerpult, und die die Hilfe brauchten konnten nach vorne kommen. Das man das dann auch nochmal so wieder macht, also nicht der und der Schüler braucht das, sondern es war für alle ein Angebot. Also wie gesagt, mit der Differenzierung konnte man das ganz gut angehen. Wir wussten ja auch irgendwann, wer jetzt von der Leistung her wie ist. Und dass man eben da nochmal fordert und fördert. 00:17:02-1

33) I: Und auf welche Aspekte in der Schreibentwicklung hast du ein besonderes Augenmerk gelegt? 00:17:07-6

34) B: (...) Wo habe mich mehr gewichtet? (seufzt) (...) Das ist eine schwierige Frage. (...) Also das ist schwierig, weil wir da unser oberstes Ziel hatten, dass sie wirklich in das Schreiben kommen, dass sie etwas schreiben. Man ist dann punktuell zu den jeweiligen Schülern nochmal wieder. Da wo eben die Stärken und die Schwächen waren. (...) Bei stärkeren Schülern habe ich dann da wirklich auch nochmal die schwierigeren Texte genommen, dass sie da eben die Komplexität auch hatten und nicht nur die Aufgabe an sich beantworten, sondern auch mit dem schwierigen Text und schwereren Aufgaben

bearbeiten. Und bei den etwas schwächeren Schülern mehr Hilfe, leichtere Texte, und wirklich einzeln und isoliert, also einzelne Stationen zum Beispiel. 00:18:47-8

- 35) I: Das heißt die haben auch unterschiedliche Texte bekommen. Haben die sich dann auch gegenseitig unterstützt in einem Tandem-Prinzip? 00:18:56-7
- 36) B: Das hatten wir dann gemacht, ja. Das Tandem-Prinzip hatten wir auf jeden Fall, dass wir gesagt haben: Du setzt dich jetzt mit dem zusammen. Wir mussten auch darauf achten, dass die schwierigeren Schüler auch einzeln mit anderen arbeiten, weil wenn die zusammengearbeitet haben, haben die nicht gearbeitet. Da mussten wir dann natürlich auch noch mit drauf achten, also nicht nur Stärkere und Schwächere, sondern auch, dass die Problemkinder nicht miteinander arbeiten, damit es wirklich zu einer Arbeit kam. Und dann musste man darauf achten, dass die Stärkeren mit den Schwächeren zusammensaßen, damit überhaupt etwas zu Stande kam. 00:19:33-6
- 37) I: Wie hat das funktioniert? 00:19:34-5
- 38) B: Mal so, mal so. Also manchmal haben sie gemeckert: Ich will nicht zu dem. Dann ging das meistens nicht so gut voran. Aber unsere Deutschlehrerin hatte den Luxus, dass sie uns dabei hatte. Und wir konnten dann einzeln mit einem Problemschüler rausgehen und der hat dann ein Tandem mit uns gemacht. Wir haben den dann alleine arbeiten lassen, und wenn er Hilfe brauchte konnte er uns ansprechen. Aber das wirklich die Forderung auf jeden Fall da war, weil viele mehr können als sie eigentlich sagen. (...) Das hat also eher geklappt, wenn wir eingegriffen haben, nicht aber unbedingt, wenn sie zusammensaßen. Also wenn sie selber sich die Partner suchen sollten waren es natürlich immer die Freunde. Bei einigen hat es da geklappt, bei vielen aber nicht, weil die dann geschmackelt und etwas Anderes gemacht haben. 00:20:41-8
- 39) I: Ok. Das Schreiben von Texten ist ja auch eine besondere Form der Kommunikation. Beschreib doch mal, inwiefern das Schreiben eines Textes etwas Anderes ist als das Führen eines Gesprächs. 00:20:53-7
- 40) B: Im Gespräch ist man freier und kommt glaube ich mehr in das Erzählen als wenn man jetzt etwas schreibt. Beim Schreiben hat man viele Prozesse im Kopf, die man berücksichtigen muss. Man denkt glaube ich viel viel komplizierter und kommt auch wesentlich schwieriger und langsamer ins Erzählen. Allerdings kann man beim Schreiben natürlich viel mehr manchmal auch ausdrücken und beschreiben als wenn man redet. Von daher ist das Schreiben eine komplexe Sache. Und auch wenn man das dann liest, je nachdem wie man das schreibt, kann das der Empfänger auch wirklich entschlüsseln, was derjenige von mir will. Da kann man das in der Mündlichkeit nachfragen, man hat dieses 1 zu 1 Prinzip. Und im Geschriebenen muss man vielleicht noch mehr auf Sekundärliteratur zurückgreifen, um den Hintergrund für sich zu verstehen. 00:21:57-7
- 41) I: Und inwiefern hat das Anforderungen für die Schüler gestellt? 00:22:04-1
- 42) B: (...) Ja, die Schüler mussten in dem Sinne erst einmal erfassen, welche Komplexität das Schreiben überhaupt hat. Dass sie nicht einfach nur, das war ja das Beispiel in der Vorgangsbeschreibung, nicht einfach drauf los schreiben können, sondern sich wirklich Schritt für Schritt Gedanken machen müssen: Wie muss ich was aufschreiben? Und das war wirklich eine sehr hohe Anforderung für die Schüler, die man immer und immer wieder üben musste. Also im Sinne von: Wie muss ich was aufschreiben, damit es der

Andere versteht und das machen kann. Also das war wirklich eine hohe Komplexität, dass sie das so aufschreiben, dass der Lehrer das wirklich versteht, was sie eigentlich Sagen und Beschreiben möchten. 00:23:03-8

43) I: Ist noch woanders als in der Vorgangsbeschreibung sowas thematisiert worden? 00:23:09-5

44) B: (...) Jein, also wir hatten das in der Klasse 6 auch noch mit dem Brief zum Beispiel. Also da muss der Aufbau natürlich stehen: Wie wird ein Brief geschrieben? Das ist natürlich auch ein Unterschied welche Art von Brief ich da gerade schreibe. Dementsprechend muss ich das ja auch wieder anders schreiben, wenn ich einen Freund schreibe, schreibe ich ja anders als zu einer Behörde. Da war das auch das Thema: Wie schreiben sie, wie bauen sie das auf? Da war auch wieder die Komplexität dabei. In Klasse 8 mit der Lektüre zum Beispiel da ging es um den inneren Monolog oder die einzelne Beschreibung der Charaktere, da war es auch wieder komplexer. Ich kann jetzt einfach nicht irgendwas schreiben, sondern da musste immer wieder nachgeschlagen werden: Wie steht das im Buch? Die Komplexität zu erfassen und zusammenzufassen, das war für die Schüler auch sehr schwer. Im Erzählen ging es, aber im Schreiben ist für jeden glaube ich im Kopf: Das muss jetzt korrekt sein und wirklich auch das sein, was gefordert wird. 00:24:35-4

45) I: Und du sagtest es ist auch so, dass sie weniger schreiben und dadurch weniger das konzeptuell Schriftliche benutzen. Kannst du darüber was erzählen? 00:24:53-4

46) B: Ja. Das hatten wir für die Schüler auch wieder aufgedrösel, anhand von einem Beispiel: Fragen zu einem Brief, was für Informationen stehen dadrin und was nicht? Damit sie erkennen können, es ist gar nicht mal so einfach zu sagen, was für Informationen in einem Brief stehen. Was muss ich an Informationen haben, wie muss ich das schreiben? Also auch da mussten wir das wieder untergliedern in einzelne Schritte, damit sie die Komplexität beherrschen: Was kann und sollte ich diesen Brief entnehmen. 00:25:38-5

47) I: Ok. Und das Sprachliche? 00:25:40-8

48) B: Ja, selbst das Sprachliche beim Brief ist nicht einfach bei denen gewesen. Also diesen Komplex Brief zu erfassen, dass es da Unterschiede in der Sprache gibt, das war für viele unbedingt auch nicht klar. Alleine wie gestalte ich einen Briefkopf, wie gestalte ich einen Umschlag mit Adressaten. Oder auch, wie schreibe ich jetzt eine förmliche E-Mail? Das waren so Sachen, das war für die von der Komplexität her überhaupt nicht klar, das mussten sie überhaupt erst einmal erfassen. Wie gesagt, selbst beim Mündlichen war das sehr schwer für die, erst einmal zu erzählen: Wie gestalte ich den Brief, was schreibe ich da jetzt rein. 00:26:33-8

49) I: Ok. Dann können wir mit Texten ja auch verschiedene Funktionen erreichen. Was für verschiedene Anlässe hast du herangezogen, um Texte zu schreiben? 00:26:43-4

50) B: Da kann ich ganz gut auf einen Steckbrief verweisen, den sollten sie auch mal schreiben. Da sollten sie mich informieren oder den Adressaten. Wir hatten das anhand von einem Fahndungsfoto, das sollte also die Polizei und die Gesellschaft informieren, da wussten sie sie müssen alles detailliert und genau beschreiben, was zu der Person gehört, die gesucht wird. Damit auch jeder die genau erkennen kann. Das war natürlich in der

Vorgangsbeschreibung mit drin, in dem Ganzen. Das war das Informieren von der Funktion her auf jeden Fall ganz stark. (...) Unterhaltende Texte waren zum Beispiel der Brief. Bildergeschichten haben wir auch in Klasse 5 gemacht, die unterhalten definitiv. 00:27:51-5

51) I: Was war das für ein Anlass? 00:27:52-9

52) B: Der Anlass war, dass das Schreiben und definitiv auch die Kreativität gefördert wird. Sie sollten in das Erzählen reinkommen und nicht abgehackt und einzeln etwas sagen oder beschreiben. Der Anlass war mündlich erst einmal. Es gab Bilder, und sie sollten erst einmal mündlich nur etwas dazu erzählen, also erst einmal nur erzählen was sie da jetzt sehen. Erst einmal nur beschreiben, und da gab es viele Hilfen, zum Beispiel Verbindungshilfen zwischen den Bildern, und die sollten sie beschreiben. 00:28:44-3

53) I: Da hätten wir Informieren und Unterhalten. Gab es noch mehr Anlässe für weitere Funktionen? 00:28:50-5

54) B: (...) Das Lesetagebuch (...) kann man auch eher unter Informieren auf jeden Fall reinsetzen. Aber es unterhält natürlich auch, also es ist eine Wissensspeicherung im Allgemeinen. Sie sollten natürlich Kapitel für Kapitel festhalten: Was haben sie gelesen? Und uns damit auch überzeugen: Haben sie das überhaupt gelesen? Das sollten sie anhand von Fragen machen, und dann aufschreiben. Irgendwo ist es natürlich auch eine Identitätsstiftung. 00:29:52-0

55) I: Wie lief das denn genau ab mit dem Lesetagebuch? 00:29:55-2

56) B: Ja, wir haben das zum Teil Kapitel für Kapitel gemacht und zu jedem Kapitel dann auch einzelne Fragen gestellt. (...) Also erst einmal haben wir ein Buch gelesen, Kapitel für Kapitel entweder in der Klasse zusammengelesen, jeder für sich oder auch zuhause. dann sollten sie das Kapitel zusammenfassen, meistens mündlich. Dann gab es einzelne Aufgaben zum Kapitel oder zu mehreren Kapiteln. Und zu den Hauptcharakteren sollten sie auch einige Sachen schreiben, so dass das Buch im Endeffekt zusammengefasst in ihrem Lesetagebuch, mit zusätzlichen Informationen, auch zur Verfügung steht. In Klasse 8 haben wir Freak gelesen, von Phil Rottman. Ich weiß nicht ob du das kennst, das wurde auch verfilmt. In Klasse 6 war das Robinson Crusoe, das ist ja weltbekannt. 00:31:05-9

57) I: Und wie hat das geklappt? 00:31:06-8

58) B: In Klasse 6 wurde Robinson Crusoe allgemein sehr gut angenommen, weil das sehr abenteuerlich war. Das Lesetagebuch an sich wurde auch ganz gut angenommen, weil wir das in Klasse 6 erst einmal über das Zeichnen aufgebaut haben. Sie sollten ein Deckblatt zeichnen und sich erst einmal überhaupt Gedanken machen: Worüber könnte das gehen? Wir hatten natürlich so eine Zusammenfassung: Das ist jetzt das und das. Und dann über das Zeichnen und ihre Fantasie einen Zugang finden. Und auch einen Brief schreiben lassen, am Anfang, als Robinson anfing zu segeln und mit dem Unwetter, sollte ein Brief an den Vater geschrieben. Also das Hineinversetzen in die Charaktere, das wurde auch sehr gut angenommen. Sie sollten auch Hintergrundinformationen zu der Zeit suchen, wie zum Beispiel Informationen zu einem Schiff, das war für die Schüler ganz toll (lacht). Ja, also man muss wirklich viele zusätzliche Anlässe finden, um Schüler überhaupt zum Buch lesen zu animieren. Weil wir hatten auch einen Schüler der gesagt hat: Warum soll ich überhaupt lesen, das ist für mich unsinnig. Also selbst den zu überzeugen, das war sehr

schwer. 00:32:35-5

- 59) I: Ja, ok. Dann haben wir ja auch verschiedene Textsorten und Textmuster, mit denen wir das schaffen können. Was sind denn so Textmuster und Textsorten die du benutzt hast, und für welche Zwecke hast du sie gebraucht? 00:32:49-0
- 60) B: Ja, das Erzählen bei der Bildergeschichte definitiv, dass sie über das Mündliche in das Schriftliche kommen. Die Fantasie bei den Kindern anzuregen, dabei kann man Kinder auch noch mehr bekommen. Also über Bilder. Wir haben die Vorgangsbeschreibung in der Klasse 6 mit dem Rezept gemacht zum Beispiel. Und das Berichten hatten wir im Lesetagebuch und auch beim Brief, dass Robinson etwas berichten sollte. Argumentieren hatten wir auch mit bei Robinson Crusoe mit dabei, zum Beispiel in der Frage: Was sollten wir mitnehmen, warum sollten wir das mitnehmen? Was sind die Vor- und Nachteile dabei? Also das hatten wir auch mit in der Klasse 6 bei Robinson Crusoe dabei. Auch in der Klasse 8. Also wir hatten schon alle 4 Textmuster mit dabei. 00:34:20-9
- 61) I: Wie wurden die jeweils in den Unterricht situiert, wie habt ihr das eingefügt? 00:34:30-0
- 62) B: (...) Immer mit der Situation, also immer mit dem jeweiligen Gegenstand. Also wir hatten das Thema, und beim Lesetagebuch mussten wir dann immer irgendetwas miteinfügen, was für die Kinder interessant sein könnte. Wir konnten nicht immer Aufgaben geben und dann sagen: beschreib das jetzt, Schreib dazu irgendwas. Sondern da musste immer ein Wechsel von Textmustern dabei sein, deswegen hatten wir das immer dabei. Ich kann gerade aber gar nicht sagen, ob wir das immer konkret gesagt haben was für ein Textmuster das jetzt ist. Also wir haben jetzt nicht gesagt: Erörtert jetzt das und das. 00:35:28-5
- 63) I: Hat das auch etwas mit der Textfunktion zu tun gehabt, die Situation? 00:35:33-1
- 64) B: Garantiert. (...) Wenn sie jetzt den Brief geschrieben haben, sollte das ja gleichzeitig auch die Klasse informieren. Das wäre jetzt so ein Beispiel, dass die Funktion der Aufgabe immer verbindet zur Textfunktion. Also auch bei dem Rezept haben wir auch immer erklärt, WARUM sie das jetzt machen sollen. Oder erklären lassen: Warum muss jetzt das Fahndungsfoto genau beschrieben werden. Also es ist immer so ein hin und her gewesen mit der Funktion, damit die Schüler auch selber verstehen: Warum schreibe ich das jetzt eigentlich? Warum muss ich das jetzt so machen? Warum machen die das so? Das heißt die situative Einbettung bzw. der Schreibanlass hängt ja auch stark von der Funktion ab. 00:36:36-8
- 65) I: Ok. Und ist das den Schülern eingeleuchtet? 00:36:39-6
- 66) B: Ja, ja. Also sie haben das wirklich verstanden, nachdem man ihnen das erklärt oder sie selber das sogar erklärt haben. Das fand ich schon, ja. 00:36:52-2
- 67) I: Was war denn da so ein Faktor für die Funktion, warum ist den Schülern das deutlich geworden? 00:37:02-1
- 68) B: Anhand von Beispielen ist ihnen das deutlich geworden. Je nachdem wie sie das gemacht haben ist ihnen auch deutlich geworden: Wenn ich das jetzt so oder so mache ich das besser oder es hat einen Sinn für mich. Ich hatte das anhand der

Vorgangsbeschreibung mit einem Steckbrief, da sollten sie eine Berühmtheit beschreiben gruppenweise, und klar, die Gruppe die das jetzt weniger genau gemacht hatte, bei der war es schwierig zu erraten welche Persönlichkeit das jetzt ist zum Beispiel. Und daran konnten sie erkennen, dass die Gruppe das nicht so gut gemacht hat, das sollten sie auch wirklich bestimmten und sagen: Warum, woran konnte man das erkennen? Und daran haben sie dann relativ schnell festgestellt: Naja, die haben das und das mehr beschrieben, daran konnten wir schnell die berühmte Person erkennen. 00:38:10-2

69) I: Dann können wir ja auch verschiedene Schwerpunkte setzen. Welche hast du denn in deinem Schreibunterricht gesetzt? 00:38:23-1

70) B: Ja. (...) Also mein Schwerpunkt im Schreibunterricht war wirklich das in das Schreiben kommen, der Inhalt. Was sie mündlich natürlich auch viel und gut rüberbringen konnten oder auch anhand von Standbildern, dass sie das dann auch aufschreiben können. Also den Punkt, was eigentlich das Wichtigste ist. Und dann ERST EINMAL weniger die grammatikalischen Schwerpunkte, bei mir der Schwerpunkt in das Schreiben zu kommen. 00:39:05-4

71) I: Hast du denn bestimmte Konzeptionen dafür benutzt? 00:39:08-0

72) B: Ja. (...) Also mein Konzept in der Hinsicht war über Reize. Ich weiß jetzt nicht ob das jetzt genau das trifft was du meinst. Also kreatives Schreiben über Reize gesetzt, zum Beispiel über ein Standbild. Das heißt ich habe viele Impulse gesetzt, zum Beispiel über Sprichwörter oder ein Statement, also ein stummer Impuls. Oder eben Standbilder, dass sie dadurch ins Denken kommen und dann etwas aufschreiben. Innere Monologe waren auch immer wieder gut für die Schüler, um dann sich in die Figuren hineinzusetzen. 00:40:22-4

73) I: Wie hat das geklappt? 00:40:25-1

74) B: Sehr gut, wirklich sehr gut. Sie brauchten am Anfang auch viele Hilfen, so eine Art Kriterien, dass sie wussten: Das und das muss in einem inneren Monolog oder Tagebucheintrag rein bzw. diese Punkte sollten berücksichtigt werden. Da viele am Anfang eher eine Nacherzählung hatten, nur von dem Text oder der Kurzgeschichte. Und dann gingen sie durch diese Anstupser in die richtige Richtung. Also das war dann irgendwann nicht mehr SO frei oder kreativ das Schreiben, sondern hatte ein paar Wegweiser. Und dann wurde das wirklich von Mal zu Mal besser, also ich hatte 3 Stichproben in dem Fall, 3 Texte. 00:41:25-9

75) I: Ok. Wir können die Konzeptionen ja auch unterschiedlich umsetzen. Was macht denn für dich eine gute schreibdidaktische Aufgabe aus? 00:41:33-7

76) B: Sie soll den Schüler definitiv sagen, was er machen soll, und wofür. Wenn ich jetzt eine zu freie Aufgabe dort hinsetze, kann der Schüler dann je nach Leistungsstand nicht anfangen oder es kommt zum falschen Ergebnis. Also sie sollte nicht zu offen sein, aber auch nicht unbedingt zu geschlossen. So dass der Schüler schon auch nachdenken kann und SOLL, aber in die richtige Richtung gelenkt wird. 00:42:14-1

77) I: Welche Bestandteile würden für dich auf jeden Fall dazugehören? 00:42:20-7

78) B: Für mich gibt es nicht nur die EINE Aufgabe, muss ich sagen. Um ein Thema zu

erarbeiten, müssen kleinere Schritte auf jeden Fall gegangen werden. Also angefangen bei einem leichten Level, und dann langsam steigern. So sollten für mich die Aufgaben gestellt werden, damit sie das überhaupt erfassen können. (...) Wie sollte die Aufgabe sein? (...) Ja, es gibt für mich nicht nur die eine. Das wäre jetzt auch wieder das Thema Differenzierung. Also ich musste immer kleinschrittig vorgehen, zum Beispiel über einen Impuls, über viele Reize und Anreize. Das konnten fertige Texte sein, um zu vergleichen: Was ist daran gut, was ist daran nicht gut. Und auch klar, Irritationen oder Demonstrationen, also ein Negativbeispiel zum Beispiel. Darüber habe ich auch viel gemacht. 00:43:52-3

79) I: (...) Ok. Und dann haben wir schließlich ja auch ein Schreibprodukt. Was wären denn so verschiedene Kriterien oder Möglichkeiten, um einen Text möglichst objektiv zu beurteilen? 00:44:10-2

80) B: Ja, die Objektivität... Also man muss, das habe ich im Praktikum jetzt festgestellt, den Leistungsstand der Klasse oder der Schüler berücksichtigen. Also in welchem Kurs oder Klasse befinde ich mich jetzt gerade? Anhand dessen muss man wirklich sehen: Der Schwerpunkt ist der Inhalt, gnadenlos. Dann auch der Aufbau, Stil, wie sie eben geschrieben haben. Weniger die Grammatik, das war von der prozentualen Verteilung wie ich benote ganz weit unten. Es ist aber trotzdem schwer die Objektivität beizubehalten, weil man die Schüler kennengelernt hat. Da gibt es Schüler, da WEIß man: Die können das eigentlich. Die werden dann aber abgelenkt oder können sich nicht gut konzentrieren und bieten mir dann in der Situation ein schlechteres Ergebnis als sie eigentlich könnten. Weil man zum Beispiel weiß: Der und der Familienhintergrund. Da kann man dann nicht mehr so wirklich objektiv bleiben. Man muss es dann im Endeffekt machen in der Beurteilung, aber es ist sehr schwer. 00:45:37-9

81) I: Und wie konntest du die Kriterien dann anwenden? 00:45:41-5

82) B: Ich hatte mir einen Kriterienkatalog erstellt, mithilfe auch noch von anderen Kriterienkatalogen. Da waren dann die 3 Punkte, und dann habe ich wirklich geschaut: Was will ich beim Inhalt zum Beispiel drin haben? Was sollte drin sein? Was sollte beim Aufbau, Stil, Grammatik usw. drin sein. Also das habe ich für mich erstellt den Katalog, was erfüllt werden sollte. (...) Der war an die jeweilige Aufgabe bzw. an den jeweiligen Text angepasst. Ja. (...) Bei der Klausur war das dann ein übergeordneter, der dann auch zu dem Text gepasst hat. Zu den jeweiligen Texten habe ich das dann für den Unterricht gemacht, so dass sie auch anhand dessen üben und sehen konnten was sie falsch gemacht haben und was gemacht werden sollte. Also Transparenz für die jeweiligen Texte und für die Klausur gab es dann einen Übergeordneten. 00:46:52-1

83) I: Und wie hast du den Kriterienkatalog erstellt, hast du dir da Beispiele aus der Didaktik angeguckt? 00:46:57-5

84) B: Ja. (...) Welcher war es? (...) Becker-Mrotzek war es, der Textsortenkatalog. Das war hilfreich. Und ich hatte noch ein Beispiel aus der Schulpraxis, von einer Lehrkraft. Da konnte man sehen, wie die das direkt an eine Aufgabe oder einen Text angepasst hatten. Und den habe ich dann für mich zusätzlich auf meinen Text angepasst. Aber das von Becker-Mrotzek war die Grundlage und sehr hilfreich, ja. 00:47:50-7

85) I: Und wie bist du ausgerechnet darauf gekommen? 00:47:52-4

- 86) B: Durch ein Seminar an der Uni hier, vor dem Praktikum. Das war ein Seminar zur Textbeurteilung und -benotung, bei Frau XXX. Und da hatten wir den Kriterienkatalog kennengelernt. 00:48:13-4
- 87) I: Ok. Und wenn du jetzt mal überlegst, wie hast du dich denn rückblickend auf das Praktikum vorbereitet gefühlt von den Modulen der Universität? 00:48:29-0
- 88) B: Ja, also mit der Textbeurteilung und dem Seminar, das hat sehr gut geholfen fand ich. Weil man auch wirklich viele Punkte hatte, wo man sich dran orientieren konnte. Auch das Didaktik-Seminar im AM4 zum kreativen Schreiben, da gab es einzelne Punkte die geholfen haben. Ansonsten aber eher schlecht vorbereitet, da die Uni zum Thema Orthographie, das war was wir hier machen und was die Schule macht ein ganz großer Unterschied. Also die Schule geht auch viel nach Buch oder Arbeitsheft, und viel über einfache Hilfen für die Schüler. Also es gibt viele Regeln, nach denen das Schreiben beigebracht wird. Das würden wir hier in der Uni aber entweder als falschen Weg betiteln oder gar nicht. Also ich finde in der Hinsicht ist das Grammatikalische wirklich sehr schlecht vorbereitet. 00:49:49-3
- 89) I: Wie fandst du das Praktikum so im Allgemeinen? 00:49:53-4
- 90) B: Sehr, sehr gut. Man hat sehr viele Einsichten bekommen in den Schulalltag. Man hat wirklich das Denken jetzt mal mitbekommen: Wie sollte man vorbereitet sein, wie sollte man den Unterricht gestalten? Welche Probleme gibt es? Was sollte man berücksichtigen? Das hat sehr gut auf das Referendariat vorbereitet fand ich, man hat da weniger Angst vor definitiv. Man kann sich jetzt auch besser vorbereiten auf einen Unterricht, man ist strukturierter im Denken und weiß im Endeffekt worauf es ankommt. Das heißt im Endeffekt, ich kann jetzt schulisch denken. 00:50:49-6
- 91) I: Ist das dann auch nochmal hilfreich für dich an der Uni, wenn du Seminare auswählst? Oder hast du das Gefühl: Das sind 2 verschiedene Bereiche? 00:51:00-5
- 92) B: Das sind 2 verschiedenen Welten, komplett. Die Uni ist Theorie, eine Fernab-Theorie, die gar nicht auf die Schule zugeschrieben ist. Man lernt hier Fachbegriffe für verschiedene Themen, die man gar nicht in der Schule anwenden kann, weil die Schüler einen dann angucken wie ein parkendes Auto. Schule vereinfacht auch vieles und erklärt es in einfachen verständlichen Begriffen, die man hier so gar nicht hat. Wo auch die Uni sagt: Das ist der falsche Weg. Aber die Schule macht das so, und die Schüler können das teilweise auch nur so verstehen. (...) Und wenn ich jetzt noch auf das 1 Jahr Uni vorausblicke, frage ich mich echt wofür. 00:52:12-1
- 93) I: Naja, vielleicht kannst du deine Seminare jetzt besser auswählen. 00:52:15-5
- 94) B: Das hoffe ich. Dann müsste ich wirklich nochmal komplett alle Seminare/ also BM3 muss ich sagen kann gut helfen, was wir damals bei Herrn XXX hatten. Also zum Beispiel das mit den 4 Phasen, das hilft wirklich sehr gut um zu sehen: Wo steht der Schüler in der Schreibentwicklung? Das fand ich schon. Und Grammatik, da muss man sehen bei wem das hat. Zum Beispiel das bei Herrn XXX, das kann man sehr gut anwenden. Bei Anderen, Namen nenne ich jetzt nicht, eher weniger. 00:53:02-3
- 95) I: Gut, dann danke für das Interview!

Sonja Interview 1

- 1) I: Wir haben ja gerade verschieden Dimensionen zum Schreibunterricht betrachtet. Wenn du jetzt noch einmal an deine eigene Schulzeit zurückdenkst, gab es da eine typische Stunde zum Schreibunterricht? Wie lief die ungefähr ab? 00:00:22-1
- 2) B: Da erinnere ich mich dann eher so an die fünfte, sechste oder siebte Klasse. Wo man wirklich immer einzelne Aufgaben bekommen hat und dann mindestens zwei Sätze dazu schreiben musste. Und das dann im Endeffekt daraus ganze Texte entstehen sollten, also dieses kleinschrittige Vorgehen: Schreibe zuerst die Einleitung, schreibe dann den Hauptteil, achte dabei besonders auf dieses oder jenes. Und dann: Fasse deine Ergebnisse in einem Schluss zusammen und begründe das oder sowas. Das war so das normale Vorgehen. 00:00:56-9
- 3) I: Ok, und das dann auf eine jeweilige Textsorte bezogen? 00:01:03-7
- 4) B: Ich würde fast sagen, dass das überall so war (lacht). Jetzt zum Beispiel bei der Erörterung kann ich mich noch daran erinnern, dass es oft so war: Finde erst Argumente, dann ordne deine Argumente und überlege dir wie du die anordnen möchtest oder sowas. Welches ist das wichtigste? Aber ich meine mich zu erinnern, dass das immer sehr kleinschrittig voranging, und dass nur in den Arbeiten dann wirklich lange Texte geschrieben wurden. 00:01:33-4
- 5) I: Das wäre dann ja vor allem bestimmte Aufsatzformen die man eingeübt hat. Kannst du dich auch noch an erzählende Texte erinnern, zum Beispiel in der Grundschule? 00:01:52-5
- 6) B: Ich weiß, dass wir sowas gemacht haben, aber ich kann mich an den Unterricht erinnern. Das einzige, als wir auf Klassenfahrt waren, sollten wir ein Tagebuch mit der gesamten Klasse schreiben, und jede Klasse sollte einen Tag beschreiben. Das ist aber der einzige Schreibauftrag, an dem ich mich aus meiner Grundschulzeit erinnern kann. Und den haben wir in Gruppenarbeit gemacht, das weiß ich noch. 00:02:13-1
- 7) I: Und wie fandst du das? Was hat dir an den beiden Aufträgen jeweils gefallen, und was eher nicht? 00:02:27-6
- 8) B: Also bei dem Tagebucheintrag war das einfach, das war ja die Klassenfahrt und das Übererlebnis. Alles was damit zusammenhing war super. Aber ich weiß dieses kleinschrittige Vorgehen war nicht so meins. Ich habe dann eher gerne die Arbeiten geschrieben, weil ich lieber lange Texte geschrieben habe. Das hat mir immer sehr viel Spaß gemacht. Ich fand dieses Analysieren und sowas immer klasse, aber fand das immer furchtbar, wenn ich zu viele Vorgaben bekommen habe. Also ich habe das immer rein intuitiv gemacht und wenn ich jetzt zum Beispiel im Unterricht sitze weiß ich, dass ich vieles von dem nicht wirklich mitbekommen habe, weil mich das nicht interessiert hat. Weil ich das so auf meine eigene Art und Weise gelöst habe. Also mir hätte das mehr gefallen, hätte ich das alles freier machen können. 00:03:08-0
- 9) I: Das heißt das war dir zu kleinschrittig? 00:03:13-8
- 10) B: Ja. Also ich glaube gerade bei Gedichten und Geschichten hat mir das nicht gefallen, dass ich immer auf Form und sowas achten musste. Also ich fand das immer viel besser,

wenn ich einfach schreiben konnte was ich darüber denke oder wie ich das interpretiere. Und da hatte ich überhaupt keinen Nerv dazu, auf Formsachen einzugehen. Also ich habe das immer intuitiv gemacht. Das kann ich bis heute noch nicht so richtig, diese ganzen Formsachen. Wenn ich heute sehe, was die bei Balladen und Gedichten alles so für Funktionen und sowas haben, da kann ich die Hälfte gar nicht. Das muss ich alles nachlernen. (...) Das habe ich in der Schulzeit nicht wirklich ernst genommen, das war für mich unwichtig. 00:04:04-5

11) I: Was wären dann für dich ein guter Schreibunterricht? 00:04:11-3

12) B: (...) Also der Schreibauftrag sollte schon relativ klar sein, also, dass die Schüler wissen worauf sie hinauswollen. Aber ich finde, dass sie sich schon immer wieder ausprobieren sollten, wie sie zu diesem Produkt hinkommen können. Also dass man verschiedene Vorschläge macht, wie man das schaffen kann und dass es eben nicht NUR nach Vorgaben ist. So: Ihr müsst jetzt mindestens fünf Formsachen nennen, die gefordert sind. Also dass die Schüler merken, es gibt unterschiedliche Arten von Texten die gut sein können und zum richtigen Ergebnis führen können. Und dass man denen verschiedene Stationen anbietet, an das sie das lernen können. 00:05:00-9

13) I: So eine Art Offenheit von Ergebnissen, aber auch ein kreatives Ausprobieren? 00:05:11-9

14) B: Genau, auf der einen Seite sollten die Schüler schon irgendein Wissen haben, damit sie auf ein Produkt hinarbeiten können, aber dass es nicht so starr ist. Für viele sind die Vorgaben aber total wichtig, damit sie da hinkommen können. Weil sie freies Schreiben total furchtbar finden, weil sie nicht wissen wie sie vorgehen sollen. 00:05:33-9

15) I: Gut dann gehen wir gegliedert nach den einzelnen Dimensionen nochmal durch. Für das Schreiben von Texten brauchen wir ja verschiedene Fähigkeiten und Fertigkeiten. Was ist denn dir für das Schreiben lernen deiner Schüler im Praktikum besonders wichtig? 00:05:50-3

16) B: (...) Es ist mir schon wichtig, dass die Schülerinnen und Schüler auch richtig schreiben, also Orthographiekennnisse haben. Weil ich merke, dass das supersuperschlecht bei ungefähr 80% der Schüler ist. Und dass man da einfach mehr Kenntnisse hat, nicht einfach nur über schnöden Grammatikunterricht. Ich habe gerade selber keinen wirklichen Vorschlag wie man das besser machen kann, aber so wie das läuft funktioniert das halt nicht. Aber man kann ohne Orthographiekennnisse keinen ordentlichen Text schreiben, den andere verstehen. (...) Weil ich einfach merke, wie schlecht das wirklich ausgebildet ist. 00:06:37-6

17) I: Und welche einzelnen Kompetenzen möchtest du im Praktikum vermitteln? 00:06:43-1

18) B: Ich habe momentan in allen Klassen wo ich bin Orthographie und Rechtschreibunterricht, damit wird das auch noch eine Weile weitergehen. Und da geht es gerade einfach darum, das ist das womit ich mich am meisten beschäftige. Und ich weiß, dass danach noch eine Einheit kommt mit Literaturarbeit, dass die ein Buch lesen sollen und dazu etwas freies machen sollen. Aber da habe ich momentan noch gar keinen Kopf für, was die da dann mitnehmen sollten. Da habe ich zum Beispiel auch mit meiner Mentorin noch gar nicht drüber gesprochen. 00:07:13-4

- 19) I: Das heißt weil du dich gerade mit Orthographie beschäftigst ist das total präsent. Und was wäre so eine Herzensangelegenheit, was das Schreiben angeht für die Schüler? 00:07:29-4
- 20) B: Ich finde das auch total schön, wenn die etwas kreatives Eigenes machen. Wenn die irgendein ein Produkt haben worauf die danach so richtig stolz sein können, weil die das alleine geschafft haben und sich das toll anhört oder die eine tolle Geschichte haben. Jetzt zum Beispiel im Grundschulbereich da werden ja oft die Geschichten gesammelt und danach haben sie einen richtig tollen Band, den sie mit nach Hause nehmen und sich immer wieder anschauen können. Sowas finde ich klasse. 00:07:57-7
- 21) I: Da könnte man das natürlich auch integrieren, der Band muss dann ja auch Rechtschreibmäßig richtig sein. 00:08:08-3
- 22) B: Genau, ja. Wir hatten auch mal irgendein Modell zum Portfolio, wo sie sowas anfertigen sollen, es aber richtig viele Schritte gab, mit: Jetzt bearbeite deinen Teil nochmal, dann gib deinen Text einen Mitschüler, damit der das auch Rechtschreibfehler kontrolliert, dann gib das einen anderen Schüler, damit der das auf Kohärenz überprüft. Und dann schreibst du den fertigen Text ordentlich ab. Also dass das so ein richtiges begleitendes Projekt sein kann. 00:08:37-6
- 23) I: Das wäre dann ja auch eher im Bereich Textsortenkompetenz, und wenn man jetzt überlegt welche Fähigkeiten wären das? 00:08:55-3
- 24) B: Ja, weil ich denke einfach, wenn man irgendwann mal so einen tollen Text produziert und man sieht: ich kann das, dann ist das total förderlich für die. Wenn die ein Erfolgserlebnis haben. Schreiben ist ja für die meisten: Hm, wieder etwas aufschreiben. (...) Wenn man die ganze Zeit Sachen macht wie Rechtschreibung, das ist ja auch furchtbar langweilig, da wird ja auch keine Schreibmotivation aufgebaut. 00:09:19-1
- 25) I: Ok, dann lässt sich das Schreiben ja in verschiedene Phasen unterteilen. Wenn du deinen Schülern jetzt einen Schreibauftrag gibst, wie auch immer der geartet ist, wie werden die Schüler wohl anfangen zu schreiben? 00:09:46-4
- 26) B: (...) Also wie gesagt, bei meinen jetzigen ist das nur Grammatik und sie schreiben ab. Mehr Erfahrungen habe ich aus diesem Praktikum noch nicht gemacht. 00:10:02-9
- 27) I: Wie könntest du dir denn das vorstellen? 00:10:04-2
- 28) B: Aus anderen Praktika oder von mir selber weiß ich, dass es erst einmal sinnig ist sich Notizen zu machen: Wie möchte ich vorgehen, was ist wichtig? 00:10:15-4
- 29) I: Und wenn du denen das nicht vorgibst? 00:10:18-4
- 30) B: Dann machen sie das nicht. Also wenn man das nicht direkt vorgibt was sie machen sollen dann fangen sie direkt an zu schreiben, und dann kommt auch ein Text dabei heraus, der nicht überarbeitet wird. Also ich würde aus meiner Erfahrung heraus sagen, wenn man einfach sagt: Schreib auf, dann schreiben sie einfach los und es kommt Murks dabei heraus. 00:10:45-1
- 31) I: Und wie könnte man dann die einzelnen Phasen thematisieren? 00:10:47-8

- 32) B: Man könnte ja erst einmal diese Planungsphase thematisieren, zum Beispiel: Mach dir Stichpunkte, bei einer Personenbeschreibung mach dir Stichpunkte zum Aussehen. Dann bring das in eine sinnige Reihenfolge, auch mit Nummerierung oder sowas. Dann schreibe deinen Text, lies ihn nochmal und gib das einen Mitschüler, der deinen Text überliest und bring seine Anmerkungen mit in den Text ein. Lass den Text auch mal einen Tag liegen, irgendwie sowas. 00:11:18-4
- 33) I: Dann hast du ja das Flower & Hayes Modell für das Phasenmodell genannt. Inwiefern könntest du denn das Modell in der Schule nutzen? 00:11:30-1
- 34) B: Naja, die Modelle sind ja allgemein wichtig, dass man selbst sehen kann: In welcher Phase befindet sich der? Wie kann ich diese Phase fördern, was ist da wichtig? Also dass man einfach sein Wissen auf die Schüler anwenden kann. 00:11:47-5
- 35) I: Das wäre in dem Fall ja Planen, Formulieren, Überarbeiten. 00:11:52-1
- 36) B: (...) Ja, das Modell ist ja einfach sinnig für Schüler, um diesen Schreibprozess denen nahe zu bringen oder das zu unterteilen, um das einfach für die Schüler zu machen. 00:12:13-1
- 37) I: Ich meine du kennst die drei Phasen ja auch ohne das Modell. Lohnt es sich daher nochmal in das Modell reinzuschauen für dein schulpraktisches Handeln oder reicht es nicht einfach diese drei Phasen zu kennen? 00:12:33-5
- 38) B: Nein, ich merke immer mehr, dass es auch etwas bringt, wenn man sich solche Modelle nochmal anguckt, weil man oft versucht das intuitiv zu machen aber irgendwann kommt das halt an eine Grenze. Und dann ist das gut, wenn man nochmal nachschauen kann. Also jetzt nicht nur darauf bezogen, sondern allgemein. 00:12:56-4
- 39) I: Ok. Dann bringen ja Schüler verschiedene Voraussetzungen und Wissensbestände mit in die Schule. Deine Schüler im Praktikum, wie kannst du da ihre unterschiedlichen Voraussetzungen berücksichtigen? 00:13:50-4
- 40) B: Jetzt im Grammatikunterricht viel durch Stationsarbeit. Dass die selber gucken können: Wie weit komme ich? Dass es eben nicht ist: Ihr habt jetzt 10 Minuten für diese Aufgabe Zeit, sondern es wird denen die Zeit gegeben. Es gibt schwierige Aufgaben, es gibt Zusatzaufgaben. Obwohl jetzt in meiner Klasse sind viele Legastheniker, und da wird wenig darauf eingegangen. Also das ist schwierig. 00:14:26-3
- 41) I: Das wäre dann in Form von Aufgabendifferenzierung, wobei Legastheniker natürlich ein Sonderfall sind. 00:14:34-9
- 42) B: Ja, bei denen darf man dann die Rechtschreibung nicht bewerten und ähnliches. Es sind aber auch verhaltensauffällige Kinder dabei, also das ist schwierig. Bei uns wird da wenig darauf eingegangen. 00:14:53-3
- 43) I: Bei den Stationen wäre das ja zum Beispiel so, dass die Schüler sich selbst ihre Aufgaben suchen/ 00:15:02-3
- 44) B: Genau, also Selbsteinschätzung. Dass zum Beispiel die Schwierigkeitsstufen in grün,

gelb und rot unterteilt sind. Oder dass es bestimmte Pflichtaufgaben gibt die jeder machen muss, und dann gibt es halt bestimmte Zusatzaufgaben, die schwieriger werden. 00:15:16-7

45) I: Wie könnte man das sonst noch machen, also nicht mit Stationsarbeit? 00:15:21-6

46) B: (...) Ja, das sind ja Sachen wie dass denen mehr Zeit gegeben wird oder dass die anderen Aufgaben bekommen. Aber das ist bei der Praxis von uns wenig vorhanden, also ich kann da wirklich gerade aus keinem Unterricht berichten, wo danach vorgegangen wird. 00:15:48-5

47) I: Und wie könntest du dir vorstellen das zu machen? 00:15:53-0

48) B: Also ich weiß aus einer anderen Schule heraus, da haben die auch Wochenpläne. Also das ist natürlich superaufwendig für die Lehrer, weil die für jeden Schüler einen Wochenplan erstellen für die Fächer, wo auf sie wirklich speziell eingegangen wird. Wo natürlich Frontalunterricht stattfindet, und zusätzlich haben sie aber die Aufgabe diesen Plan zu erfüllen. Der eine Schüler hat noch Probleme bei der Rechtschreibung, deswegen hat er da zwei zusätzliche Aufgaben, die anderen Kinder sind schon weiter und sollen Texte schreiben üben. Das ist natürlich etwas sehr Aufwendiges, aber für die Schüler natürlich schön. Das ist dann sehr individuell, aber das geht natürlich auch nur in kleinen Klassen. 00:16:31-5

49) I: Ja. Und welche Aspekte oder Faktoren in der Schreibentwicklung würdest du ein besonderes Augenmerk legen? 00:16:46-5

50) B: Na das sind ja auch Sachen, die wir hier genannt haben. Also von Bereiter jetzt: Auf welche Stufe befinden sie sich da? Ist das noch ein ganz assoziatives Schreiben oder planen die das schon und versuchen ihr Wissen einzubringen. Also dass man danach schaut. 00:17:05-3

51) I: Also du hast ja das Bereiter-Modell genannt, das ist ja sehr theoretisch. Inwiefern könnte dir das für das schulpraktische Handeln etwas nutzen? 00:17:19-5

52) B: (...) Es ist einfach denke ich wichtig zu erkennen: Auf welcher Entwicklungsstufe befindet sich der Schüler gerade? Also dass man auch individuell dort ansetzen kann, um den Schüler zu fördern. Und dass man nicht einfach nur denkt: Na, der kann ja noch nichts. Sondern der ist befindet sich gerade auf dem Weg in die Stufe und ist dazwischen und deswegen versuchen wir jetzt an dem Punkt anzusetzen, weil das kann ihm helfen weiterzukommen. Also so eine Art diagnostisches Vorgehen. 00:17:47-4

53) I: Ok. Dann ist das Schreiben von Texten ja eine besondere Form der Kommunikation. Kannst du mir mal beschreiben inwiefern das Schreiben eines Textes etwas Anderes ist als das Führen eines Gesprächs? 00:18:00-8

54) B: Man hat halt den Gesprächspartner nicht vor Augen und muss so schreiben, dass derjenige das ohne weitere Erklärung versteht. Und es ist auch nichts, was man dann wieder zurücknehmen kann. Sondern es steht da geschrieben, es ist dauerhaft und steht da. Aber wie gesagt, es muss so geschrieben werden, dass der Andere das verstehen kann ohne tausendmal nachfragen zu müssen, weil derjenige der geschrieben hat nicht da ist. 00:18:27-8

- 55) I: Und gibt es da auch noch weitere Unterscheidungen? 00:18:31-8
- 56) B: Ja, ein Text ist ja entweder konzeptionell mündlich oder konzeptionell schriftlich. Also konzeptionell schriftlich ist ja eher, dass man versucht das nach gewissen Vorgaben und formell zu machen (...), und mündlich ist halt eher so wie man sprechen würde, also dass das eher eine Art Gespräch ist. Die Texte die man in der Schule schreibt sind eher konzeptionell schriftlich. Also bis auf sowas wie Tagebucheinträge, aber selbst da würde ich sagen, dass man so viele Vorgaben hat, dass es selbst da kein freies Schreiben ist. Das ist dann eine sehr künstliche Form davon. 00:19:17-7
- 57) I: Und welche Aspekte vom Textbegriff würdest du in der Schule ein besonderes Augenmerk legen? 00:19:33-8
- 58) B: (...) Natürlich müssen sie irgendwie dieses konzeptionell schriftliche beherrschen können, weil das ja auch später das ist, was im Beruf gefordert wird. Da erwartet keiner, dass sie eine Mail schreiben können als würden sie bei Whatsapp ihrem Kumpel schreiben, sondern da erwartet man den formellen Aufbau eines Briefes. Ja und Schule soll ja darauf vorbereiten, dass solche Sachen auch beherrscht werden. Aber auf der anderen Seite ist es natürlich schön, wenn sie sich irgendwie auch ausleben können im Schreiben und da dann eventuell auch wirklich das auch konzeptionell mündlich machen können, in dem sie eben das schreiben was sie wollen. Und wenn dabei auch ein ganz wirrer Text über ihre Gedanken zustande kommt, ist das dann super wenn sie sich ausdrücken können damit. 00:20:24-6
- 59) I: Wie könntest du gerade dann das konzeptionell schriftliche fördern? 00:20:30-3
- 60) B: (...) Ja, das sind Sachen da müssen sie Wissen über die Textsorten und die ganzen Sachen aufbauen, man muss das viel mit denen üben. Was ich auch wichtig finde ist dass sie viel auch im Unterricht schreiben, also ganz oft die Möglichkeit haben zu schreiben. Weil oft merkt man das ja, dass viele Sachen geübt werden, in Stichpunkten zum Beispiel, und dann auf einmal sollen sie irgendwas schreiben in ganzen Sätzen und das können sie dann nicht. Sondern dass man wirklich richtig oft denen Schreibanlässe gibt, in denen sie das üben können. 00:21:02-0
- 61) I: Dann hast du ja aber gesagt, das ist schon anders als ein Gespräch, weil es besondere Anforderungen gibt. Wie könnte man das für die Schüler thematisieren? 00:21:21-9
- 62) B: Durch Ausprobieren, aber auch durch selber lesen von Texten und durch Lesen von Schülertexten, sowas. Ich weiß nicht ob das so ist, aber aus meiner eigenen Wahrnehmung lernt man sowas auch einfach viel durch andere Texte lesen, also das man erkennt wie das ist. Und darüber sprechen. Man muss den Schülern auch natürlich klarmachen, dass so ein Text dazu da ist andere zu informieren und den Anderen deinen Standpunkt mitzuteilen. Und dass du dann nicht die Möglichkeit hast, darüber zu sprechen und es zu erklären. 00:21:57-9
- 63) I: Wie ist das möglich? 00:22:02-5
- 64) B: Wenn ein anderer Schüler einen Brief überarbeitet, der an ihm geschrieben wurde, dann ist der ja vollkommen unverständlich. Und wenn der andere Schüler dann runterschreibt: Warum das, ich verstehe dies nicht, ich verstehe das nicht. Dann fällt dem

Schüler ja auf woran das liegt. 00:22:16-1

- 65) I: Ok. Dann hast du mir ja Koch & Oesterreicher genannt mit der konzeptionellen Mündlichkeit und Schriftlichkeit. Inwiefern kann dir das im Praktikum helfen? Reicht es nicht aus zu sagen: Es gibt die Unterscheidung, und wir wollen vor allem konzeptionell schriftlich schreiben? 00:22:50-6
- 66) B: Naja, grundsätzlich ist es einfach schon sinnvoll sich damit auseinanderzusetzen, damit man das Wissen darüber hat. Bei dem ist es so, dass in der Schule alles so künstlich hergestellt ist, dass man sich einfach darüber klar sein muss, dass es das konzeptionell Mündliche in der Schule gar nicht richtig gibt. Schüler wissen, alles wird irgendwie bewertet und hat die Funktion, dass es bewertet wird. Selbst wenn man mit den Schülern im Gespräch ist es ja eher konzeptionell schriftlich. Schüler sind einfach darauf getrimmt, dass in der Schule bewertet wird. 00:23:39-4
- 67) I: Ok, das ist eine steile These, dass wir in der Schule eigentlich immer in der Schule konzeptionell schriftliche Kommunikation haben. Das könnte dir dann ja so ein Modell mitgeben, wenn wir Koch & Oesterreicher ernst nehmen dürften wir einen Tagebucheintrag nicht bewerten. 00:24:15-4
- 68) B: Zum Beispiel. Beziehungsweise dürfte die Lehrerin das sogar gar nicht lesen. Und das wäre ja trotzdem ok, weil es für den Schüler eine Übung ist. 00:24:28-4
- 69) I: Dann können wir ja mit Texten verschiedene Funktionen erreichen, darüber hast du gerade schon geredet. Welche verschiedenen Anlässe können wir denn in der Schule heranziehen, um Texte schreiben zu lassen? 00:24:40-5
- 70) B: Zum Beispiel für Beschreibungen können wir ja sowas machen wie: Es kommt jemand in die Schule und weiß nicht wo er ist, beschreibe ihm den Weg. Dass jemand informiert werden soll dadurch. Oder: Vertrete deine Meinung, die anderen wollen etwas wissen oder bereite dich auf eine Diskussion vor und schreibe einen Text mit deiner Meinung. Sowas in der Art. 00:25:13-0
- 71) I: Also wir können das ja mit den Funktionen verbinden. 00:25:14-0
- 72) B: Dann ist das erste eine informierende Funktion, das zweite eine überzeugende Funktion. Und dann gibt es ja noch: Schreibe eine superspannende Geschichte über Geister oder sowas. Das wäre dann ja eine unterhaltende Funktion. Und Identifikationsstiftung wäre ja eher sowas wie ein Schreiben für sich, dass man da dann eher etwas Kreatives macht: Schreibe über etwas was dich bewegt oder so. Da fällt mir eher wenig ein, was man da machen könnte. 00:25:43-3
- 73) I: Und würdest du bestimmte Funktionen dann als wichtiger in der Schule einstufen als andere? 00:25:58-3
- 74) B: (...) Was ich wichtig finde ist auch dieses Meinungsbildende. Dass Schüler lernen auch ihre eigene Meinung vertreten und darzustellen, was sie sich oft nicht trauen oder nicht so möchten. Also das ist auch so ein bisschen Persönlichkeitsstärkend denke ich. Das ist so eine Nebenfunktion, die der Schreibunterricht da haben kann. 00:26:25-2
- 75) I: Ok, dann können wir jetzt vielleicht mal überlegen wie wir das konkret umsetzen

können. In der Schule haben wir ja verschiedene Textsorten und Textmuster. Kannst du mir mal verschiedene Beispiele aufzählen und wofür man sie gebrauchen kann. 00:27:05-9

- 76) B: Na da haben wir ja die Erzählung. (...) Mit den Textmustern komme ich immer durcheinander. Und ja, noch die Beschreibung, den Bericht und die Erörterung. Dann noch Anleitung, Instruktion, und Analyse, Interpretation, sowas. 00:27:44-6
- 77) I: Und wofür könnte man die gebrauchen? Wenn du das mal nach den Funktionen aufsplittest (sic!). 00:27:53-5
- 78) B: Na Erörterung ist ja wirklich meinungsbildend, aber auf der anderen Seite auch informierend. Erzählungen würde ich eher unter unterhaltend einordnen. Berichte sind auch eher informierend. (...) Nur diese Identifikationsstiftung, die ist schwierig. Da passt eher dieses ganze freie und kreative mit dem Tagebucheintrag oder der Erzählung, die dann ja nicht unbedingt vorgelesen werden müsste. 00:28:28-7
- 79) I: Das heißt das Kriterium für die Auswahl des Textmusters ist die Textfunktion. Wie könnte man dann die Textmuster umsetzen? 00:28:49-5
- 80) B: (...) Also ich nehme jetzt mal die Erörterung. Im Unterricht ist es ja oft so, dass irgendwie versucht wird ein Thema zu finden, dass die Schüler interessant finden könnten. Dann das man sich über das Thema informiert, dass man verschiedene Positionen liest: Derjenige ist dafür, derjenige ist dagegen, dann liest man von jeder Seite drei Seite oder sowas und versucht die miteinander zu verbinden und soll dann daraus seine eigene Meinung herausfiltern. Und soll dann begründen warum man jetzt eher der oder der Seite zustimmen könnte. 00:29:21-7
- 81) I: Ok, dann können wir ja verschiedene Schwerpunkte setzen, um Texte schreiben zu lassen. Welche Schwerpunkte würdest du setzen, um Schreibunterricht umzusetzen? 00:29:49-6
- 82) B: Meinst du mit Schwerpunkten eher sowas wie ein fertiges Produkt oder dass die Schüler lernen einen Text zu überarbeiten. oder sowas? 00:30:01-7
- 83) I: Texte überarbeiten wäre ja ein Teil des Schreibprozesses. Mit Schwerpunkte meine ich zum Beispiel die verschiedenen Konzeptionen. 00:30:12-2
- 84) B: Achso. (...) Das sind auch eher die Sachen, wo ich meine, dass es je nach Schüler auch unterschiedlich ist, womit sie gut zurechtkommen. Auf der einen Seite ist es für die meisten Schüler denke ich sicherlich hilfreich, wenn sie auch mal eine kleinschrittige Vorgehensweise entwickeln können. Für andere ist es einfach, wenn sie da irgendwie frei und kreativ herangehen können. Ja, aus meiner naiven jetzigen Vorstellung wäre es schön, wenn man da den Schülern verschiedene Mittel und Wege anbieten kann, Stationsarbeit oder was auch immer. Oder auch, dass jeder alles auch mal gemacht haben muss. Also dass man zu einem Text verschiedene Möglichkeiten hat da heranzugehen und die Schüler sich dann einfach ausprobieren müssen: Womit kam ich am besten klar? 00:31:08-8
- 85) I: Man wählt sich ja meistens schon eine Konzeption aus und macht dann eine Reihe dazu. Würdest du denn gerne mal eine bestimmte Konzeption ausprobieren? 00:31:31-2

- 86) B: (...) Da ich ja noch nicht wirklich viel unterrichtet habe wäre es schön mal von allem etwas mitzubekommen, um das alles einmal ausprobieren zu können. Und dann selber für sich zu wissen: Wie fällt mir der Unterricht am leichtesten? Es bringt ja auch nichts, wenn ich als Lehrer vollkommen überfordert damit bin und das den Schüler überhaupt nicht näherbringen kann. Also das ist auch eine Sache, die man als Lehrer für sich ausprobieren muss. 00:31:56-1
- 87) I: (...) Ja, wobei man aber, wenn man etwas davon nicht gut kann jetzt nicht nur Aufsätze oder so unterrichten sollte. 00:32:06-9
- 88) B: Nein, natürlich nicht. Aber bevor man das nicht ausprobiert hat kann ich die Schwierigkeiten nicht einschätzen. 00:32:13-1
- 89) I: Womit glaubst du denn würdest du gut zurechtkommen und womit eher weniger? 00:32:21-1
- 90) B: Also ich denke, dass mir das kreative Schreiben an sich eher schwieriger fallen würde, auch das zu vermitteln. Kindern fällt das ja oft noch leichter da kreativ aus sich rauszugehen, als Erwachsener fällt einem das ja aber schwieriger. Auch wenn ich das toll finde, fällt mir das glaube ich schwieriger als zu sagen: Wir gehen jetzt nach dem Buch vor, das sind die Aufgaben und so machen wir das. 00:32:47-1
- 91) I: Wer dazu viel gemacht hat ist Spinner zum Beispiel. Inwiefern könnte dir da so eine Ausarbeitung behilflich sein für das Praktikum? 00:33:08-3
- 92) B: Na, dass man erst einmal überhaupt eine Idee hat: Wie könnte ich da rangehen? Also beim kreativen Schreiben wüsste ich nicht gerade wie ich das so reinbringen soll, dass das auch etwas bringt. Es nützt ja nichts, wenn man jetzt sagt: So, jetzt schreibt mal alles ein lustiges Herbstgedicht oder sowas. Es muss dann ja auch ein Sinn und Zweck dahinterstehen. Und dafür sind solche Modelle ja schon hilfreich, dass man erst einmal Ideen hat und weiß: Was bezwecke ich damit eigentlich? 00:33:41-6
- 93) I: Gut. Dann gibt es ja noch verschiedene Möglichkeiten um die Schwerpunkte umzusetzen. Was macht denn für dich eine gute schreibdidaktische Aufgabe aus? 00:34:08-5
- 94) B: Gute Frage. Da haben wir im Seminar gesagt, dass sie halb offen sein sollte, also nicht ganz offen aber auch nicht ganz geschlossen. 00:34:18-6
- 95) I: Ich frage ja aber nach deiner Meinung. 00:34:20-2
- 96) B: Ja, ich überlege gerade, was ich selber als Schüler irgendwie gut fand. Aber das ist auch irgendwie so, dass man auf der einen Seite freie Möglichkeiten hat in verschiedene Richtungen zu gehen, aber dass es trotzdem ein begrenzter Rahmen ist und nicht gesagt werden kann: Das ist am Thema vorbei. Dass man als Schüler schon seine Möglichkeiten hat mit seinem eigenen Weg da ranzugehen, dass es so gestellt ist, aber ein Rahmen gesteckt wird. 00:34:58-0
- 97) I: Das wäre ja ein Beispiel für die Halboffenheit. Dann haben wir auch heute schon über Klein oder Großschrittigkeit geredet. 00:35:15-3

- 98) B: Na, das ist auch da wieder vom Schüler und vom Thema abhängig: Was möchte ich da vom Schüler erreichen? Möchte man nur erreichen, dass die Schüler gerade eine richtig gute Einleitung schreiben können, dann ist ein kleinschrittiges Vorgehen sinniger wahrscheinlich, um so etwas erst einmal einzuüben. Oder um einen ganz neuen Sachverhalt einzuüben ist auch eine halboffene Aufgabe wahrscheinlich schon zuviel, weil man erst einmal etwas vermitteln muss, das sitzt. Also es kommt auch auf den Anlass an, den man vermitteln möchte. 00:35:48-8
- 99) I: Ok, das heißt das ist relativ. Können wir auch unabhängig vom Relativen Kriterien bestimmen, die unbedingt zu einer guten Schreibaufgabe gehören? 00:35:59-8
- 100) B: (...) Na der Schreibauftrag sollte auf jeden Fall trotzdem klar formuliert sein, also so, dass man beim ersten Lesen versteht was gemeint ist. Das Ergebnis kann ja offen sein, aber es sollte klar sein was gefordert ist. Es sollte irgendeine Art von Hilfestellung dadurch auch gegeben werden, was in die richtige Richtung lenkt. Und ein nachvollziehbarer Schreibanlass, zumindest, dass die Schüler wissen: Warum mache ich das jetzt gerade? 00:36:59-8
- 101) I: Also ein authentischer Schreibanlass wie man so sagt. Dann haben wir also einen Schreibauftrag gegeben und die Schüler schreiben. Das fertige Textprodukt müssen wir dann bewerten als Lehrer. Was für Möglichkeiten haben wir denn um das fair zu gestalten? 00:37:26-8
- 102) B: Ja, am besten sollte den Schülern schon im Vorfeld klar sein, was für Kriterien es gibt. Also sowas wie: Ich erwarte, dass es eine Einleitung gibt, und ich erwarte das und das steht in der Einleitung. Also dass die Schüler so etwas wissen. Und dass man dann zu den Texten auch noch einen individuellen Kriterienkatalog erstellt. Wenn man nun eine Analyse hat, dass man seine Schwerpunkte danach auch setzt. Eine Bekannte macht jetzt ihr Abi nach und die sollten Kurzgeschichten zusammenfassen und in der Aufgabe stand schon drin: Achtet besonders auf die Kommunikation. Also war das auch ein Punkt im Kriterienkatalog: Auf welche Kommunikationsaspekte sind die Schüler eingegangen? Und da konnte man Punkte erreichen. 00:38:17-8
- 103) I: Das heißt über Kriterien kann man die ganzen Sachen objektiver, transparenter und fairer. Und wie könnte man das den Schülern vermitteln? 00:38:40-0
- 104) B: Im Vorfeld erst einmal klären was gesagt wird. Und ich finde das auch nicht schlecht, wenn man so einen Kriterienkatalog für jeden Schüler anfertigt, wo man dann zum Beispiel abhakt oder eine kurze Notiz macht: Das hast du so und so gut gemacht, das hast du deswegen gut gemacht, das hast du nicht so gut gemacht, weil das und das fehlt. Also dass man den Schüler nicht einfach nur benotet, sondern auch eine Begründung gibt. 00:39:04-5
- 105) I: Dann gibt es in der Wissenschaft ja auch vorgegebene Kriterienkataloge, zum Beispiel das Zürcher Textanalyseraster. Inwiefern könnte einem das etwas bringen, das ist ja nicht auf den einzelnen Schüler zugeschnitten. 00:39:29-8
- 106) B: Nein, aber das sind ja erst einmal übergeordnete Faktoren die man berücksichtigen kann. Man hat wieder eine Orientierungshilfe. Und wenn man den Schülern sagt: Das ist ja auch nach einem wissenschaftlichen Katalog, das hat ja für die meist eine größere Bedeutung als wenn man sagt: Ich habe da einen Katalog erstellt. Das hat für die dann

irgendwie Hand und Fuß. Und man kann sich natürlich davon inspirieren lassen.
00:39:56-1

107) I: Ja, das mit dem mehr Hand und Fuß hoffen wir einfach mal. Gut, du bist ja jetzt im Praktikum, wie gut fühlst du dich aus den Modulen der Uni auf das Praktikum vorbereitet? 00:40:23-2

108) B: Das ist fast das Schwierigste an dem Ganzen. Auf der einen Seite fehlt mir ganz viel Wissen, das merke ich, dass ich ganz viele Sachen einfach nicht drauf. Auf der anderen Seite ist man aber mit viel Wissen ausgestattet, also gerade weil wir dieses sprachwissenschaftliche Modul haben. Du hast diese ganzen Sachen im Kopf und denkst: Jetzt gehe ich an die Schule und kann diese ganzen tollen neuen Sachen ausprobieren. Und du kommst da an und da werden so ganz alte Sachen gemacht, da wirst du irre bei. Das ist ganz schrecklich mit anzusehen, dass alles was dir an der Uni gesagt wird, dass es schlecht ist alles zu hundert Prozent gemacht wird, und es funktioniert. Das ist wirklich als Student und Praktikant beziehungsweise angehende Lehrkraft ist es wirklich anstrengend, die ganze Zeit diesen Zwiespalt zu haben. 00:41:23-9

109) I: Ja, das heißt du hast einen Wissensvorsprung, das ist ja nicht unbedingt schlecht.
00:41:38-8

110) B: Auf der einen Seite schon, auf der anderen Seite in vielen Sachen auch nicht. Also mir fehlt vor allem Erfahrung. 00:41:43-1

111) I: In welchen Bereichen fühlst du dich denn gut vorbereitet? 00:41:45-8

112) B: Ich würde sagen, dass das was wir in Grammatik machen, dass ich dazu wirklich viel gemacht habe und den Kindern das wenn ich ein bisschen ausprobieren könnte besser beibringen könnte. Gerade für die Legastheniker, für die das wirklich superschwer ist zu entscheiden ob man klauen mit k oder c schreibt. Auf der anderen Seite fehlt mir dieses ganze Wissen zur Vorbereitung und sowas. Also Unterrichtsplanung. 00:42:11-9

113) I: Wo vermutest du dann den größten Lernbedarf? 00:42:14-4

114) B: Das ist dann viel auch Unterrichtsplanung im Sinne mit Fachbegriffen und alles, das fehlt mir total. Wenn ich jetzt zum Beispiel nur einen Kurzentwurf mit Lernzielen schreibe, habe ich das Gefühl, dass ich überhaupt nichts habe und irgendwie aus den Bauch heraus mache. Da gucke ich irgendwie bei Anderen wie sie das mal gemacht haben und versuche das irgendwie abzuschreiben. Da fehlt mir total was. 00:42:49-6

115) I: Und inhaltlich? 00:42:52-8

116) B: Inhaltlich? Oh, ganz viel. Na es ist einfach so, die ganzen Sachen die man in der Schule macht hat man in der Uni nie behandelt, weil erwartet wird, dass man die noch aus seiner eigenen Schulzeit kennt. Ich könnte jetzt noch nicht mal genaue Themen benennen, aber ich merke immer wieder, dass ich Sachen eigentlich nochmal nachgucken muss oder mich wirklich dazu informieren muss. Aber das ist nicht nur in Deutsch so, sondern im gesamten Schulalltag. 00:43:22-5

117) I: Ok, dann vielen Dank für das Interview.

Sonja Interview 2

- 1) I: Gut, wenn du dich an dein Praktikum erinnerst, erinnerst du dich daran an eine besonders gelungene Schulstunde zum Thema Schreiben? Kannst du mal beschreiben wie die aussah, und was du daran als besonders gelungen in Erinnerung hast? 00:00:14-9
- 2) B: An eine wirklich gelungene Stunde kann ich mich jetzt nicht erinnern (lacht). Zumindest nicht von meiner Mentorin. Ich überlege gerade, ich habe nämlich später noch bei einer anderen Lehrerin hospitiert, und die hat das schon besser gemacht. Also bei der fand ich das schon sehr viel besser, die hat jetzt aber nicht wirklich geschrieben, als ich da war hatte sie Grammatikunterricht gemacht. Da mussten sie halt selber Texte schreiben, dass dann der Partner die Kommas einsetzen soll. Und das fand ich zum Beispiel ganz gut, weil die haben feste Teams gehabt, und dann war jeder Schüler erst einmal damit beschäftigt sich einen Text auszudenken, dazu konnte er die Texte nehmen die die bisher gemacht haben und durfte daraus etwas Neues entwickeln. Und dann wurde das an den Nachbarn abgegeben, der hat dann die Kommas eingesetzt, und dann wurde das zurückgegeben. Und der Schüler musste das wieder kontrollieren, der sich den Text ausgedacht hat. Das ist jetzt halt kein richtiges Schreiben, aber sie mussten sich ja schon einen Text überlegen. 00:01:21-5
- 3) I: Ja doch, sie haben ja geschrieben. Wir haben ja gesagt, sobald sie ein Stift in die Hand nehmen. Und was fandst du daran so gelungen? 00:01:28-5
- 4) B: Dass Schüler auf der einen Seite halt selbstständig gearbeitet haben und frei waren, und nicht so komplett vorgegeben. Und dann natürlich halt, dass es in Partnerarbeit war, dass sie sich gegenseitig kontrollieren konnten. Mit den Teams hat sie sich auch wirklich große Gedanken gemacht, wen man da so zusammensetzen kann, dass das von den Leistungen her irgendwie zusammenpasst. Und die Schüler hatten da irgendwie Spaß dran, selber mal Grammatik zu machen und nicht immer nur blöd ein Komma einzusetzen. Den hat das irgendwie Freude gemacht sich selbst damit zu beschäftigen. Und ich glaube, dass das auch mehr gebracht hat, dass sie selber mal einen Text entwickeln mussten und darauf achten mussten, wo die Kommas bewusst hinkommen als nur zu sehen: Die Regel, die Regel, das kommt in der Aufgabe dran, ich weiß ich muss vor jedem "dass" ein Komma setzen. 00:02:23-2
- 5) I: Und was hast du daraus mitgenommen? 00:02:25-9
- 6) B: Ich fand die Idee einfach gut, dass würde ich auch wieder so in der Art übernehmen irgendwann mal. Weil das einfach diesen sturen Grammatikunterricht ein bisschen auflockert. 00:02:40-8
- 7) I: Ok. Und kannst du mir mal mit Beispielen beschreiben, was für DICH das Schreiben ausmacht? 00:02:47-3
- 8) B: (...) Unterricht oder Allgemein? (...) Schreiben hat halt etwas sehr Informierendes, und selbst schreiben kann auch Schülern helfen sich selbst auszudrücken, sich vor anderen auszudrücken, sich zu ordnen und einfach kreativ zu sein. Also das hat ganz viele Funktionen, was das erfüllen kann, und es wäre schön, wenn Schüler das mitkriegen würden, dass das nicht nur doof ist und anstrengend und schwer. Sondern dass man damit auch viel für sich selbst erreichen kann. (...) Es hat auch einfach etwas Persönliches, und man braucht das auch einfach im alltäglichen Leben später, wenn man mal im Beruf eine

Mail schreiben muss oder einen Auftrag oder Rechnung bearbeiten muss, dazu muss man das können. 00:03:52-3

- 9) I: Ok. Dann braucht man ja auch für das Schreiben, wenn man das können möchte verschiedene Fähigkeiten und Fertigkeiten. Was war denn dir beim Schreiben Lernen deiner Schüler besonders wichtig? 00:04:03-8
- 10) B: Na zum einen war es ja wichtig, und was wirklich erschreckend war, ist, dass die ganz ganz schlecht in der Rechtschreibung sind, so dass man Texte oft gar nicht entziffern kann, weil man gar nicht weiß was das für Wörter sein sollen. Woran man also als aller erstes arbeiten müsste, ist, dass sie die Wörter richtig schreiben. Und dann hat man wirklich gemerkt, dass sie selber keine Ahnung haben, was sie da eigentlich schreiben. Also die gehen die Sätze nicht noch einmal durch und reflektieren nicht diesen Schritt der Überarbeitung und auch der Formulierung eigentlich. Das fehlt irgendwie TOTAL. Also die haben da kein Bewusstsein für. Ich weiß nicht ob das daran liegt, dass sie auch nicht mehr lesen und das irgendwie zusammenspielt, dass sie nicht diese Erfahrung haben wie Sätze geschrieben aussehen und klingen und einfach von ihrem Sprechen ausgehen. Aber da hatten wirklich in der 7. wo ich war bestimmt 80% Schwierigkeiten damit, einen ordentlichen Text zu formulieren. 00:05:06-4
- 11) I: Und was meinst du mit sie haben keine Ahnung was und wie sie schreiben? 00:05:09-2
- 12) B: Dass sie sich das selbst im Kopf vielleicht gar nicht richtig vorlesen und so merken: Das stimmt irgendwie überhaupt nicht. Also dass sie nicht erkennen, dass da kein grammatisches Muster drin ist und die Grammatik überhaupt nicht stimmt. Auch, dass das kein vollständiger Satz ist oder dass das irgendwie 5 Sätze aneinandergereiht sind, die aber überhaupt nicht zusammenpassen. Also denen fehlt irgendwie das Bewusstsein dafür: Wie klingt ein geschriebener Satz? Oder wie sieht ein geschriebener Satz aus? 00:05:39-3
- 13) I: Welche Kompetenzen waren dir dann wichtig zu Vermitteln im Praktikum? 00:05:46-9
- 14) B: Also erst einmal wirklich dieses Planen: Wie fange ich einen Text überhaupt an? Dass man nicht gleich losschreibt, sondern sich erst einmal Notizen macht: Was will ich überhaupt schreiben? Dass man sich überlegt: Was will ich mit diesem Text ausdrücken? Wie kann ich das machen? Was für Hilfestellungen habe ich? Also dass man erst einmal den Text ordentlich plant und dann formuliert, und dann auch mehrere Möglichkeiten hat seinen Text zu überarbeiten, und nicht einfach nur bei der Hausaufgabenkontrolle. Nach dem Motto: 3 Leute lesen ihren Text vor, sagt mal was daran gut und was daran schlecht war. 00:06:21-1
- 15) I: Damit wären wir schon im Schreibprozess, wenn du erstmal an die Fähigkeiten und Fertigkeiten denkst? 00:06:26-6
- 16) B: Ja, da müssen sie erst einmal Rechtschreibung neu oder wieder lernen. Dann fehlt auch grammatisches Wissen total. Bei manchen ist auch wirklich das Schreiben an sich eine Katastrophe, dass sie irgendwie mit ihren Händen überhaupt nicht zurechtkommen (lacht). Also da fehlt es wirklich an Allem. 00:06:54-8
- 17) I: Wie bist du das angegangen? 00:06:56-5
- 18) B: Ich bin das eigentlich gar nicht angegangen, weil ich dazu keine Gelegenheit hatte.

Meine Mentorin hatte da ihre Meinung und ihren Plan, und der musste durchgeführt werden, und da war nicht viel mit eigenen Ideen umsetzen. (...) Also sie hatte einen Plan, was sie in welcher Stunde machen möchte, dann hat sie mir gesagt was sie davonmachen will und sie hatte auch zu den meisten Sachen schon Arbeitsblätter gehabt, zum Beispiel zum inneren Monolog oder sowas. Dann hat sie mir ihren Zettel gegeben, den sollte ich dann mit den Schülern bearbeiten, und dann hatten sie nochmal in den letzten 10 Minuten Zeit anzufangen einen inneren Monolog zu schreiben, und den sollten sie dann als Hausaufgabe zu Ende machen. Am nächsten Tag wurden dann 3 kontrolliert, und dann sollten sie nochmal einen darauf aufbauend aufschreiben für sich. Das waren so die Stunden. Dabei konnten sie ja gar nicht so richtig schreiben, das ist ja das Schlimme. 00:07:57-7

19) I: Ok, und was war dann, wenn man den Text nicht richtig lesen konnte oder so? 00:08:02-9

20) B: Ja, dann wurde gesagt: Das ist ja nicht so gut, da musst du dich aber mehr konzentrieren. Und guck dir nochmal die Texte auf dem Arbeitsblatt an. Das war nicht schön. 00:08:15-3

21) I: Wie hättest du das angegangen, wenn du freie Hand gehabt hättest? 00:08:19-5

22) B: Ja, also ich habe ja vorher eine Grammatikeinheit gemacht, aber die war ja genau so schrecklich. Weil ich musste innerhalb von 2 Wochen, also von 8 Stunden, 3 verschiedene Themen durchprügeln. Also ich hatte für jedes Thema nur 2 Stunden. Da musste man dann einfach schon mal gucken, ob die Schüler das intensiver machen können, und nicht nur in so einer Hau-Ruck-Aktion. Also es ist wichtig, allgemein diesen Schreibprozess verlängern. Wenn man nur 10 Minuten am Ende der Stunde Zeit hat sowas zu machen und dann nur noch zu Hause eben zu Ende bringt, dann hat das irgendwie alles keinen Sinn. Also die brauchen viel mehr Zeit, und viel mehr Anleitung als so ein Arbeitsblatt wie: Im inneren Monolog stehen die Sachen, die ein Mensch denkt. Das ist ja irgendwie keine große Hilfe, damit wissen sie immer noch nicht wie man einen Text konzipiert. Also die Arbeitsschritte müssten zumindest anfangs, bis sie das gelernt haben, viel kleinschrittiger sein. Sie müssten viel mehr Zeit haben und vielleicht auch mal mit Stationsarbeit, und viel mehr Partnerarbeit zu gegenseitigen Kontrollen arbeiten. So dass man auch mal von anderen Texte liest, bei seinen eigenen ist man ja oft textblind. 00:09:24-4

23) I: Gut, dann kommen wir doch mal zum Schreibprozess. Wenn du einen Schreibauftrag gegeben hast, gab es da bestimmte wiederkehrende Reihenfolgen oder Phasen? 00:09:36-0

24) B: Nein, also diese Schreibaufträge sahen wirklich so aus: Lies dir die Tips noch einmal durch, dann fertige einen inneren Monolog an. Das waren die Schreibaufträge. (...) Dann war es erst einmal laut, bis sie dann irgendwann angefangen haben. Weil sie natürlich auch nicht wussten, was sie jetzt genau machen sollen. Ich bin dann meistens durch die Reihen gegangen und habe versucht einzelnen Schülern Hilfestellungen zu geben, damit es wenigstens bei einigen klappt wo man sieht, dass die gar nicht anfangen. Und die anderen haben halt einfach losgeschrieben. Also mit Planung oder sowas hatte das nicht viel zu tun. 00:10:14-5

25) I: Hast du dann versucht einzelne Phasen zu thematisieren innerhalb dieser

Unterrichtskonzeption? 00:10:22-6

- 26) B: Naja, ich bin wie gesagt rumgegangen und habe dann einzelnen Schülern gesagt: Versuch doch erst einmal dir Notizen zu machen. Oder habe dann zwischendurch, wenn ich gemerkt habe, dass es bei allen nicht funktioniert, habe ich dann nochmal kurz gesagt: So, nochmal alle zuhören, ich habe gemerkt das funktioniert nicht richtig. Ihr habt jetzt erst einmal 5 Minuten Zeit euch Notizzettel zu machen und da sollt ihr euch mindestens 5 Stichpunkte oder sowas draufschreiben. Aber dadurch, dass halt wenig Zeit war, und man das alles durchkriegen musste, war das irgendwie so ein Tropfen auf dem heißen Stein. Also das war schon sehr frustrierend. 00:11:01-4
- 27) I: Ok. Zum Beispiel zur Planung, was hast du da dann konkret gemacht? 00:11:07-1
- 28) B: Ich habe dann nur gesagt: Macht euch Notizzettel und überlegt was ihr eigentlich sagen möchtet. Was soll in dem Text stehen, was ist euch das Wichtigste? Und dann habe ich halt später in den letzten Stunden, wo ich gemerkt habe, dass das schlecht funktioniert, wirklich auch so Einleitung und Hauptteil und Schluss gemacht. Da habe ich denen dann Schreibtipps oder Formulierungstipps reingereicht. Die habe ich dann selber geschrieben. Zum Beispiel haben die den Roman "Damals war es Friedrich" gelesen, und da war so eine Stelle wo der eine Laden boykottiert werden soll. Und dann sollen sie halt eine Stellungnahme schreiben, wie sie das denn finden. Und da habe ich dann angefangen mit: Gestern war ich in dem Laden und habe folgende Situation gesehen... Oder: Ich fand diese Situation schlimm... / gut... und was weiß ich nicht was. Also mit verschiedenen Wörtern. Und dann am Ende sowas wie: Abschließend möchte ich sagen... Also so etwas ganz Einfaches irgendwie. 00:12:32-9
- 29) I: Und was ist mit dem Überarbeiten passiert? 00:12:36-9
- 30) B: Nichts. Also wie gesagt, sie sollten das halt vorlesen und dann durften sich 3 Schüler melden und sagen was sie gut oder schlecht fanden und was auffällig war, das wurde den Schülern dann gesagt, dann kamen von der Lehrerin oder von mir noch ein paar abschließende Bemerkungen. Und dann wurde gesagt: Guck dir das doch zuhause noch einmal an. Aber das macht natürlich keiner. 00:13:02-7
- 31) I: Und für das Überarbeiten fehlte dir dann auch die Zeit noch etwas zu machen? 00:13:08-7
- 32) B: Ja. Also ich sollte, wenn ich die Stunde gemacht habe dann auch noch 2 Sätze dazu sagen, und das war es dann. Beziehungsweise oft haben wir für die Texte auch Kriterienkataloge erstellt, wenn die das schreiben sollten. Den habe ich dann oft vorher reingereicht, worauf sie dann achten sollen. Aber wenn man sich einmal den Text nur anhört, dann kommt man mit dem Kriterienkatalog auch nicht weiter. Also auch gerade so etwas wie: Aufbau, grammatische Sachen, so schnell kann man sowas gar nicht hören und sehen, so dass die Kriterien in dem Moment dann auch gar nichts bringen. 00:13:43-8
- 33) I: Wie hättest du das denn gemacht, wenn du Zeit gehabt hättest bzw. freie Hand? 00:13:49-5
- 34) B: Ich hätte das einfach schon von Anfang an anders aufgebaut. Also dass sie dann wirklich eine richtige Arbeitsphase oder Station haben, wo sie dann planen oder formulieren, und wo sie sich bei der Formulierung dann schon vielleicht mit Schülern

austauschen können. So dass man dann am Ende die Texte auch WIRKLICH bearbeitet hat. Also auch zum Beispiel den Textaufbau mit verschiedenen Leuten durchgeht, die dann Anmerkungen schreiben können, und dass man dann am Ende nochmal Zeit hat seinen Text KOMPLETT zu überarbeiten und ins Reine zu schreiben. Und dass die Texte dann am Ende auch eine Aufmerksamkeit erfahren und nicht einfach so dahin gewischt ist. Weil in der Zeit in der ich jetzt da war hatten die einen inneren Monolog, Monolog und Dialog geschrieben, dann noch eine Stellungnahme, dann einen persönlichen Brief, einen sachlichen Brief. Und das haben die alles in 3 Wochen gemacht. Die schreiben dann einen Text nach dem anderen, der scheiße ist, und wissen ja auch: Das ist total egal, ob ich das jetzt hier schreibe. Also der Text hat überhaupt keine Bedeutung. 00:14:53-3

35) I: In der Stunde, die du als besonders gelungen erinnert hast, wie war das da mit der Überarbeitung? 00:14:59-1

36) B: Da war eine Überarbeitungsphase nur in dem Sinne, das dann korrigiert wurde wo die die Kommas gesetzt haben. Dann wurde der Text ja noch einmal zurückgegeben, damit der Schüler sieht: Wo habe ich was falsch gemacht, wo habe ich was richtig gemacht? Und dann sollten sie den Text nochmal abschreiben, mit den richtigen Kommas und sowas. (...) Aber da fällt mir jetzt auf, den Text den die ja geschrieben haben, der wurde nicht richtig überarbeitet, da war keine Kontrolle. 00:15:29-8

37) I: Ok. Das heißt wenn wir uns aus der Wissenschaft Schreibprozessmodelle anschauen, kann man sich ja schon die verschiedenen Phasen anschauen. Wenn du das jetzt nochmal vertiefst, würdest du dir dazu Modelle anschauen? Was nimmst du daraus mit? 00:15:52-1

38) B: Ja, also das sowieso. Ich habe momentan nichts zum Schreibunterricht oder sowas zur Hand. Und bevor ich wirklich da eine Stunde im Referendariat zu machen würde, müsste ich mich komplett noch einmal einarbeiten, damit ich lerne, wie die Schüler lernen können. Weil da könnte ich jetzt nichts zu sagen. 00:16:14-1

39) I: Ok. Dann haben wir ja verschiedene Voraussetzungen bei den Schülern. Wenn du an deine Schüler aus dem Praktikum denkst, wie konntest du ihre unterschiedlichen Vorkenntnisse berücksichtigen? 00:16:29-4

40) B: Ja, also ich muss sagen: Ich war ganz verwundert, weil ich hatte jetzt zum Beispiel damit gerechnet, dass sehr viel mehr Kinder mit Migrationshintergrund dabei sind, das war gar nicht. Was aber war, das habe ich aber gegen Ende des Praktikums erfahren habe, das 4 Schüler mit einer diagnostizierten Legasthenie in der Klasse sitzen. Das habe ich aber wie gesagt erst 4 Wochen vor Praktikumsende erfahren, und da wurde überhaupt nicht drauf eingegangen. Also das einzige was war, ist das sie dann zum Beispiel, wenn sie Klassenarbeiten schreiben nicht auf die Rechtschreibung geachtet wird. Aber die haben keine Förderung bekommen oder sowas, mit denen wurde nicht extra geübt, die haben gar nichts bekommen. Ich meine ich war 5 Monate da, und wenn ich erst nach 4 Monaten erfahre, dass die das haben, und ich schreibe die ganze Zeit Texte mit denen, naja, fangen wir gar nicht erst davon an. 00:17:36-3

41) I: Hast du dann noch versucht das zu berücksichtigen? 00:17:38-4

42) B: Ich habe das eigentlich nur erfahren, weil mich ein Schüler von denen drauf angesprochen hat, wie das in der Klassenarbeit dann ablaufen wird. Da habe ich die letzte Stunde vor der Klassenarbeit gemacht. Und da hat er mich dann gefragt: Wie soll ich das

denn machen, ich habe ja die Legasthenie, ich weiß gar nicht wie ich das schaffen soll. Und dann stand ich natürlich erst einmal vor ihm und war sprachlos. Und das wusste ich dann auch nicht und musste ich erst mal nachfragen. Aber ich selbst habe dann nichts mehr beachtet oder sonst was, weil von alleine hätte ich nicht gewusst wie und was ich machen soll. Und es ist ja auch so, man ist da kurz im Praktikum und kann dann nicht auf einmal sagen: Ich mache jetzt Extraaufgaben mit den Legasthenie-Schülern, wenn das die Klassenlehrerin überhaupt nicht interessiert und sie erwartet, dass man ihren Plan durchzieht. Also das ist schwierig dann auch irgendwas zu achten oder irgendetwas so zu machen, wie man das gerne hätte oder sich vorstellt. 00:18:41-1

43) I: Wenn du eher gewusst hättest, was wäre dann gewesen? 00:18:46-4

44) B: Insgesamt hätte ich ja den Schreibunterricht und den Grammatikunterricht sowieso anders durchgeführt. Das ist ja nicht nur bei den Schülern mit der Legasthenie so gewesen, dass die schlecht geschrieben haben, sondern das war ja bei fast allen so. Und da hätte man das einfach allgemein anders machen müssen. Ich persönlich hätte mich erst einmal informiert: Was heißt das überhaupt, was IST Legasthenie? Also eine gewisse Ahnung habe ich davon auch und habe schon mal mit Eltern drüber gesprochen, deren Kinder das haben, aber ich hätte mich einfach nochmal gründlicher damit auseinandergesetzt und überlegt: Wie kann man das in der Schule nebenher noch fördern, was gibt es da für Möglichkeiten? Dass die halt nicht einfach nur untergehen und es so ist: Dann bekommt ihr eine Note besser, weil die Rechtschreibung ja in der Arbeit nicht zählt. 00:19:38-8

45) I: Gab es denn sonst eine Differenzierung im Unterricht? 00:19:40-5

46) B: Nein. 00:19:43-3

47) I: Welche Aspekte oder Faktoren in der Schreibentwicklung hast du berücksichtigt? 00:19:53-7

48) B: (...) Habe ich eigentlich nicht wirklich. (...) Da muss ich ehrlich sagen, dass ich das nicht unbedingt sagen kann, weil ich auch keine Texte groß eingesammelt habe oder sowas und die auch nur vom Hören kenne. Und so schnell muss ich sagen konnte ich die dann auch nicht einteilen. Also das wäre bestimmt möglich, aber das habe ich nicht gemacht. (...) Da hätte man ja schon drauf achten können, auf welcher Stufe die schreiben und was die nächsten Schritte wären. Ich habe einmal gefragt, ob meine Mentorin zu Beginn mal so etwas gemacht hat, aber da sieht sie irgendwie nicht so den Sinn drin. 00:20:37-1

49) I: Und nach der Differenzierung hast du gesagt hättest du den Unterricht schon anders aufgezogen. Wie könnte man denn differenzieren, im Unterricht? 00:20:50-5

50) B: (...) Es lief ganz oft so ab, dass die Schüler einfach ihr Buch bekommen haben und dann gesagt wurde: So, ihr macht jetzt die Aufgaben 1 bis 16. Und entweder es wurden dann einige fertig, die meisten wurden natürlich nicht fertig, wurde kurz zusammen kontrolliert. Dann gab es einen Anschiss für diejenigen die es nicht geschafft haben. Und das sind ja alleine schon so Sachen, dass man die Aufgaben irgendwie mehr selber stellen muss oder selber schauen muss: Was sind das überhaupt für Aufgaben? Welche Schüler brauchen welche Aufgaben noch? Dass man das mehr einteilt, mehr in Stationen auch arbeitet. Also jetzt nicht, dass ich nur noch in Stationen arbeiten möchte, aber dass man

trotzdem guckt: Welche Schüler brauchen welche Aufgaben? Und welche Schüler müssen wo noch was lernen. Also dass man viel mehr einen Blick drauf hat und mehr von den Schülern doch auch einsammeln muss, um auch zu gucken: Auf welchem Niveau sind die? Um sie dann einteilen zu können und auch entsprechend fördern zu können. 00:21:54-9

- 51) I: Dafür brauchen wir die Diagnose ja, da könnten Modelle aus der Didaktik helfen. Wie lassen die sich wohl einsetzen? 00:22:00-7
- 52) B: Das weiß ich nicht genau, dafür müsste ich mich auch mal mit dem Ganzen noch beschäftigen. (...) Ich hätte vielleicht mal irgendeinen Text der bekannt ist vielleicht schreiben lassen, um die dann einmal einzusammeln und zu gucken: Wie sehen die Texte eigentlich aus? Auf welchem Niveau befinden die sich? Dass man dann auch immer wieder mal so eine Kontrolle wieder macht. Hat sich jemand verbessert? So dass man auch eine Sammlung hat. 00:22:34-4
- 53) I: Ok. Dann ist das Schreiben von Texten ja auch eine besondere Form der Kommunikation Inwiefern ist denn das Schreiben eines Textes etwas anderes als das Führen eines Gesprächs? 00:22:46-8
- 54) B: Ja, man muss sich anders ausdrücken, zum Beispiel mit der Unterscheidung zwischen medial und konzeptuell. Man muss es so schreiben, dass der Andere das schon beim ersten Lesen versteht. Man kann sich nicht verbessern und sagen: Nein, das meinte ich ja aber so. Sondern man muss sich ja so ausdrücken, dass es verständlich ist und was einmal geschrieben ist, ist geschrieben. Das bleibt dann da und das kannst du nicht wirklich zurücknehmen. 00:23:14-2
- 55) I: Ok. Und hat das eine Rolle gespielt im Unterricht? 00:23:18-7
- 56) B: Also, da wurde auch einfach nicht drüber gesprochen, warum man das und jenes jetzt schreibt oder was dieser Text überhaupt für eine Bedeutung hat oder sowas. 00:23:30-6
- 57) I: Inwiefern stellt denn das Schreiben eines Textes oder das Führen eines Gesprächs andere Anforderungen für die Schüler? 00:23:41-1
- 58) B: Ja, es ist ja eine andere Art oder fast eine andere Sprache, die man beim Schreiben verwendet. Dadurch dass man auf die Grammatik achten muss, man kann Wörter nicht einfach verschlingen wie wir das beim Sprechen machen, man muss einen Satz auch irgendwann beenden. Beim Sprechen führen wir ja manchmal so Endlossätze. Also es ist eine ganz andere Art zu reden, also schriftlich zu reden. Und es ist für viele Schüler einfach sehr schwierig, dadurch, dass sie erst einmal nicht richtig schreiben können, also die Graphem-Phonem-Korrespondenz nicht ausgeprägt ist, also die Rechtschreibung. Und ja, dann fehlt auch grammatikalisches Wissen was sie dann anwenden müssen und man beim Schreiben ganz gut verstecken kann. Ob ich nun "einen" oder "einem" sage, dass kann man auch vernuscheln. 00:24:32-2
- 59) I: Du hast jetzt gesagt das wurde nicht gemacht im Unterricht, aber kann man diese Anforderungen thematisieren, so dass sie den Schülern bewusst sind? 00:24:40-0
- 60) B: Ich denke schon, dass man das kann. Also ich meine wir haben das ja auch irgendwie gelernt, dass es da eine Unterscheidung gibt (lacht). Und das wäre ja sehr wichtig für die Schüler, wenn sie wirklich merken: Ah, da gibt es diese und diese Unterschiede. Und dass

man darauf achten kann. Je mehr die Schüler ja sehen und verstehen, desto mehr können sie auch einen Sinn dahinter verstehen und lernen, und das ist verständlicher warum. Ich glaube schon, dass man das thematisieren kann und sollte. (...) Zum Beispiel könnte man dazu ja theoretisch eine ganze Unterrichtseinheit dazu machen, also versucht den Unterschied zwischen Sprechen und Schreiben aufzuzeigen. Dass man zum Beispiel Schüler frei sprechen lässt, dass man sie ablesen lässt, dass sie merken was da für Unterschiede sind. Ja zum Beispiel auch, dass du ja gerade aufnimmst und später transkribierst. Dass man sich sowas dann mal anhört und versucht mitzuschreiben und dann erst merkt, wie bescheuert man eigentlich die ganze Zeit spricht. 00:25:43-0

- 61) I: Genau, das ist am Ende immer lustig, auch wenn ich mich selber Reden höre (lacht). (...) Und dann können wir ja auch verschiedene Funktionen mit Texten erreichen. Was für Anlässe hast du denn herangezogen, um Texte schreiben zu lassen? 00:25:58-5
- 62) B: Meistens an den Haaren herbeigezogene (lacht). Also ich habe das so stark gemerkt, man lässt die einfach nur schreiben um zu schreiben. Also damit sie die Textsorte lernen und die Merkmale lernen. Dann sollten sie einen persönlichen Brief schreiben, von jemanden der schon tot war. Also da hat die Lehrerin überhaupt nicht drüber nachgedacht, und die Schüler waren total verwirrt, weil sie meinten: Der ist doch schon lange tot, wie soll ich denn aus seiner Sicht einen persönlichen Brief schreiben? Das ist doch total bescheuert, der hat die Situation doch gar nicht miterlebt. Also sowas Dämliches war öfter. Und dann war auch ein Kriterium: In einem persönlichen Brief darf auf gar keinen Fall umgangssprachlich sein, weil die Schüler nicht lernen sollen in Umgangssprache zu schreiben. Also es gab keine Anlässe, die für die Schüler irgendwie sinnvoll waren. 00:26:49-0
- 63) I: (...) Aber auch ein an den Haaren herbeigezogener Schreib Anlass ist ja ein Anlass. Wie sahen die denn aus? 00:27:15-6
- 64) B: Es ging halt alles um den Roman "Damals war es Friedrich". Dann sollten sie von Friedrich, der am Ende ja gestorben ist, an den Ich-Erzähler einen Brief schreiben, ob sie das Buch gut fanden oder nicht. (...) Also aus Sicht von Friedrich haben sie als Toter dieses Buch gelesen und sollen an den Ich-Erzähler, ob sie das Buch gut fanden. Und für die Schüler war das absolut nicht verständlich, weil Friedrich ja tot ist und sie sich nicht vorstellen konnten wie sie dann das Buch gelesen haben. Aber das war ein Anlass. 00:28:01-8
- 65) I: Ok. Gab es weitere? 00:28:04-4
- 66) B: Zum inneren Monolog war es zum Beispiel, wie der Ich-Erzähler oder Friedrich irgendeine Situation aus dem Buch erlebt haben. Oft sollten sie dann aus der Sicht des Ich-Erzählers schreiben, was auch schon irgendwie komisch war, weil der Ich-Erzähler ja schon die ganze Zeit aus seiner Sicht schreibt. Und dementsprechend ist das die ganze Zeit ja schon ein innerer Monolog von ihm. 00:28:29-6
- 67) I: Ok. Wenn du sagst das sind an den Haaren herbeigezogene Anlässe, was sind denn dann für dich gute Schreib Anlässe? 00:28:38-4
- 68) B: Naja, an den Haaren herbeigezogen ist vielleicht blöd gesagt. Aber das sind Anlässe, die für die Schüler nicht verständlich sind. Also aus der Sicht eines Toten zu schreiben, der das Buch ja nicht mehr lesen konnte, das ist halt irgendwie merkwürdig. Sie hätten

doch lieber einen persönlichen Brief schreiben können, wie sie selber das Buch finden. Also lieber selber an den Ich-Erzähler schreiben sollen: Ich habe das Buch in der Schule gelesen und fand das und das gut. Dass sie eben auch mal den Bezug zu sich setzen können und nicht nur wissen: Ich muss das uns das produzieren, ne? 00:29:08-7

69) I: Was wäre dann ein guter Anlass, einen den sie selbst nachvollziehen können? 00:29:16-4

70) B: Genau. Ja, wie gesagt zum Beispiel mit dem persönlichen Brief, dass man auch einen persönlichen Brief von SICH AUS schreiben soll, und nicht aus der Sicht einer anderen Person. Natürlich ist das auch wichtig sich mal in eine andere Person hineinzusetzen, und das mit dem inneren Monolog fand ich schon eine gute Idee. Das hätte man nur dann anders aufziehen können, dass die Schüler (...) das ein bisschen themenzentrierter machen. Die haben dann oft über ein ganzes Kapitel etwas schreiben sollen, einen inneren Monolog, aber dass man das zum Beispiel zu einer einzigen Situation macht. So dass man denen auch schon verschiedene Möglichkeiten oder Anregungen gibt, dass man sich entweder dabei schlecht fühlen kann oder gut fühlen kann und so weiter. 00:30:10-6

71) I: Lassen sich die Anlässe denn auf die Funktion zurückführen? 00:30:13-9

72) B: (...) Ja. Also zum Beispiel eine Stellungnahme ist ja meinungsbildend, dass sie da ein bisschen aus ihrer eigenen Sicht mal schreiben oder aus der Sicht eines Anderen. Und deren Meinung auch zu verstehen ist ja auch in Ordnung. Und ein innerer Monolog ist ja auch so ein bisschen meinungsbildend, aber dazu gehört ja auch sich mit der Person zu identifizieren, und überlegen: Wie könnte der das empfinden und fühlen? 00:30:42-4

73) I: Hängt dann ein guter Anlass mit der Funktion zusammen? 00:30:48-2

74) B: Ja, auf jeden Fall. Also das sollte ja ein ordentlicher Anlass sein, damit die Schüler die Funktion des Textes auch verstehen. Also je klarer das Eine ist, desto besser können sie das Andere ja auch nachvollziehen, also das Warum. (...) Das heißt die Textfunktion sollte für die Schüler schon nachvollziehbar sein. Beziehungsweise ich denke, wenn sie das nachvollziehen können, zum Beispiel durch den Schreibauftrag oder durch den Anlass, dann können sie auch besser diesen Text schreiben, weil sie wissen was sie damit machen sollen, WARUM sie den schreiben. Und dann können sie vielleicht auch verstehen, warum einige Formulierungen wichtig sind oder warum der Aufbau wichtig ist, oder warum nicht. 00:31:31-7

75) I: Ok. Und zum Beispiel jetzt mit dem persönlichen Brief, was für eine Funktion hätten wir denn da? 00:31:42-0

76) B: Dieser persönliche Brief ist ja auch etwas Meinungsbildendes, sie sollen sich ja überlegen: Wie fand ich das oder wie fand der das? Man soll sich ja eine Meinung bilden über ein bestimmtes Thema, und das erzählt man einen guten Freund oder wie auch immer. Oder wenn man selbst den Brief schreibt, dann ist das ja auch eine identifikationsstiftende Sache. Also es ist beides, ne? 00:32:16-3

77) I: In der Stellungnahme hätten wir welche Textfunktion? 00:32:21-0

78) B: Das ist auch meinungsbildend und argumentativ. Im inneren Monolog ist das eher so ein bisschen identifikationsstiftend. Da soll ich mich ja in eine Person hineinversetzen und

überlegen: Wie empfindet er das? Da ist das dann ja schon klar mit der Funktion, warum man den inneren Monolog schreibt. 00:32:44-8

79)I: Wurde das so aufgebaut, dass der Anlass klar war? Da hätte man das ja mit der Funktion verbinden können. 00:32:50-6

80)B: (...) Ich überlege gerade was auf dem Arbeitszettel stand. (...) Nein, also ich glaube so richtig klar wurde denen das nicht. Die hatten auch ein Beispiel, wo einfach ein innerer Monolog war: So, jetzt muss ich aufstehen. Aua, ich bin schon wieder gegen den Tisch gelaufen, das ist ja blöd. Jetzt muss ich mir noch meine Hose anziehen und muss gleich zur Arbeit. Das ist ja doof, ich bin im Stress und so weiter. Also das war auch ein merkwürdiges Beispiel auch dafür, wenn man dann einen inneren Monolog schreiben muss für die Aufgabe: Wie habe ich mich in der und der Situation gefühlt. Ich glaube so richtig klar wurde ihnen das nicht, das hat man auch an den inneren Monologen gemerkt. Sie haben oft das Thema worum es eigentlich ging, die Problematik, überhaupt nicht erfasst haben, sondern einfach nur die Situation weiter beschrieben haben aus der Ich-Perspektive. 00:33:48-6

81)I: Ok. Dann werden in der Schule ja auch verschiedene Textmuster und Textsorten thematisiert, davon haben wir gerade ja schon welche angesprochen. Was sind denn so die Textmuster und Textsorten, die du im Praktikum mit den Schülern geschrieben hast? 00:34:04-7

82)B: Ja, das sind dann ja (...) also innerer Monolog, Monolog, Dialog, das ist ja alles ziemlich Ähnlich. Da überlege ich gerade zu welchem Textmuster man das zusammenfasst, vielleicht zu Erzählung? Das würde ich jetzt mal behaupten. Die Stellungnahme gehört dann zur Argumentation. Was habe ich noch gemacht? In der 8. habe ich eine Charakterisierung hospitiert, das gehört zur Beschreibung. Und die Inhaltsangabe. 00:34:56-1

83)I: Welche Zwecke sollten die Textsorten und Textmuster erfüllen? 00:35:01-7

84)B: Um sie gemacht zu haben, weil das im Lehrplan stand. Also wirklich, ich glaube, dass das wirklich zum Teil so ist, dass versucht wird die irgendwo reinzuhauen, damit die dann gemacht wurden und man sagen kann: Ich habe das gemacht. Ob sie da nun reinpassen oder nicht. 00:35:20-9

85)I: Wie könnte man denn abseits vom Lehrplan sowas situieren, was für Zwecke sie erfüllen sollen? 00:35:27-5

86)B: Ja, ich meine eine Charakterisierung, während man einen Roman liest, das ist ja keine schlechte Sache. Das kann man ja gut machen, um eine Person aus dem Buch näher kennenzulernen und das Buch besser zu verstehen, vielleicht Hintergründe und auch wieder Identifikationsstiftung, dass man sich da hinein versetzen kann. Das ist ja eine gute Sache, die man damit verbinden kann. (...) Ja, mehr fällt mir dazu gerade auch nicht ein. 00:35:58-5

87)I: Sowas wie ein innerer Monolog, was für einen Zweck erfüllt der? 00:36:02-8

88)B: Ja, das ist ja auch identifikationsstiftend, vielleicht auch so ein bisschen wie ein innerer Monolog. Das finde ich in Bezug auf den Roman ja auch nicht schlecht, wenn man den

Monolog von einer anderen Person macht, die da drin ist. Oder dass man sowas, wenn man das als eigenständiges Thema hat, dass man das aus verschiedenen Sichten von macht. Oder eine Situation, die man selbst erlebt hat, dass man da nochmal versucht seinen eigenen Gedankengang herzustellen. Das heißt die Zwecke für die Textsorten lassen sich eigentlich auf die Situation zurückführen. 00:36:47-4

89) I: Ok. Und wenn man dann Texte schreiben lässt kann man ja verschiedene Schwerpunkte setzen. Welche hast du denn in deinem Schreibunterricht gesetzt? 00:36:57-4

90) B: Ich würde nicht behaupten, dass da irgendwelche Schwerpunkte so richtig waren. Beziehungsweise das Schwerpunkt war das Endprodukt irgendwie. Wir haben nicht gesagt: So, in diesem Fall achtet ihr besonders auf den Aufbau oder auf den Inhalt oder auf die Form oder was auch immer. Sondern es war immer irgendwie dieses Gesamtbild, womit die Schüler ja auch immer einiges dann leisten mussten. 00:37:26-2

91) I: Wenn du dir die verschiedenen Konzeptionen anguckst, würde das dann einer davon entsprechen? 00:37:35-2

92) B: (...) Achso, also die schreibdidaktischen Konzeptionen. Dann ist das ja alles Aufsatzunterricht. Es gab ja verschiedene Aufsatzformen, die geschrieben werden sollten. Und wie gesagt, dann haben die ein Arbeitsblatt bekommen wo dann stand: Der XY ist folgendes, hat folgende Merkmale, dann gab es ein Beispiel, und dann ein Arbeitsauftrag: Schreibe ein XY von dem und dem auf Seite so und so. (...) Die Merkmale wurden vorher zusammen durchgelesen, und dann wurde gefragt ob es Fragen gibt. Und Schüler haben keine Fragen, das ist einfach so (lacht). 00:38:20-8

93) I: Wie sah das Beispiel dann aus, wie wurde das gemacht? 00:38:22-9

94) B: Da gab es halt einen kurzen Text, wie zum Beispiel zum inneren Monolog oder zum Dialog den sie schreiben sollten. Sowas wie: Na, wie geht's? Mir geht's gut. Oh gut. Und so weiter. (...) Das waren alles fertige Texte, die zum Teil gar nicht gepasst haben. 00:38:46-0

95) I: Wie hättest du selbst das umgesetzt? Das stand ja auf dem Lehrplan und muss ja gemacht werden irgendwann in dem Halbjahr. 00:38:56-3

96) B: Nein, natürlich ist das ja nicht verkehrt, dass man mal einen Aufsatz schreibt anhand von Kriterien die man lernt. Aber das ist ja/ ich kann jetzt irgendwie keine genauen Sachen sagen, aber ich habe die Vorstellung, dass sie sich das auch ein bisschen selbst erarbeiten und man ihnen nicht die ganze Zeit Kriterien gibt und dann sagt: Berücksichtige das. Oder das man auch die einzigen Kriterien einzeln übt, und nicht sofort einen ganzen Text schreiben muss in dem 20 Kriterien eingearbeitet werden müssen. Sondern dass man das ein bisschen kleinschrittiger auch macht, vor allem, wenn man merkt: Die Schüler können das einfach noch nicht. Später in den höheren Klasse, wenn man merkt die haben das mittlerweile gelernt und können das, dann ist das ja nochmal etwas Anderes. Da müssen sie auch ein bisschen selbstständiger zum Teil arbeiten, das wird dann in der Prüfung ja auch verlangt. 00:39:45-8

97) I: Was ich die ganze Zeit überlege, ist, dass man das zu "Damals war es Friedrich" ja auch gut in einem Lesetagebuch machen können. 00:39:55-2

- 98) B: Das haben sie gemacht, das mussten sie nebenbei noch machen. Ich weiß nicht was du unter Lesetagebuch verstehst, bei denen war das so, dass sie zu jedem Kapitel eine konkrete Aufgabe bekommen haben, und die dann erfüllen mussten. Dafür hatten sie zwei Monate Zeit. Was ich dann später von den Schülern gehört habe, ist, dass das alle zwei Tage vorher gemacht haben und dann irgendwas hingekritzelt haben, ne? 00:40:22-2
- 99) I: Also man kann das ja auch so aufbauen, dass man zum Beispiel pro Kapitel verschiedene Aufgaben darin einbettet, wie: Schreibe eine Charakterisierung über... Dann hat man das in Form eines Lesetagebuches eingebettet. 00:40:35-4
- 100) B: Ja, da waren dann eher so Fragen zu den spezifischen Kapiteln, was da gerade passiert ist. Wie fandst du die Situation XY, wie hat sich Friedrich verhalten? Und dann halt beschreiben. Und am Ende sowas wie: "Wie hat dir das Buch gefallen?" 00:40:58-0
- 101) I: Ok. Das wäre ja noch sowas wie integratives Schreiben. Wie schätzt du die Umsetzung ein? 00:41:12-8
- 102) B: Also ich finde an sich ist das eine gute Sache, wir haben damals auch in der Schule so eine Art Lesetagebuch geschrieben. Wobei ich sagen muss, dass ich damals da auch so ein bisschen mit überfordert war, weil unser Lesetagebuch damals sehr frei gewesen ist. Aber dadurch, dass dieses Lesetagebuch bei den Schülern jetzt überhaupt nicht präsent war, es wurde ja auch im Unterricht überhaupt nicht angesprochen, sondern nur sowas wie: Ihr müsst das am Ende dann irgendwann abgeben. Und ich glaube das die Schüler auch keinen richtigen Sinn darin gesehen haben, sondern nur: Es wird bewertet, ich muss das irgendwie machen. Und ich glaube nicht, dass die sich dadurch intensiver mit dem Buch auseinandergesetzt haben. Also ich war später noch mit den Schülern auf einem Klassenausflug wo die Lehrerin nicht dabei war und wo ich mich ein bisschen mit denen unterhalten hatte, und von dem was ich gehört habe war bei Allen nur sowas wie: Das habe ich in 2 Tagen gemacht, und das war mir auch egal. 00:42:08-8
- 103) I: Ok. Dann gibt es ja auch verschiedene Möglichkeiten um die Schwerpunkte umzusetzen. Was macht denn für dich eine gute schreibdidaktische Aufgabe aus? 00:42:20-6
- 104) B: Das ist eine gute Frage, das kann ich so gerade nicht sagen. Also die Aufgabe sollte irgendwie sinnvoll für die Schüler sein und sie sollten Sinn dahinter erkennen, warum sie das jetzt gerade so machen. Es sollte schon Hilfestellung bieten, aber nicht so gestellt sein, dass man nur mit einem Satz oder so antworten kann oder sowas. Also Hilfe ja, aber nicht so viel, dass die Schüler komplett eingeschränkt sind. Also so, dass die Schüler selbst noch ihre Ideen einbringen können. 00:42:56-7
- 105) I: Was wäre denn eine sinnvolle Schreibaufgabe, was meinst du damit? 00:43:02-3
- 106) B: Ja. (...) Wie gesagt, dass sie: Oh ja, dazu kann ich irgendwie was schreiben, das ist in Ordnung für mich, dass ich das machen muss. Nicht sowas wie: Was soll ich denn da jetzt schreiben, das ist doch total unlogisch. Wie gesagt, zum Beispiel nicht diesen Brief aus der Sicht eines Toten schreiben. Wenn die Schüler selber nicht wissen: Wie soll ich das eigentlich machen und was soll ich da eigentlich machen? Also das Warum, dann ist das irgendwie nicht sinnvoll. Also dass ihnen die Funktion klar ist, und auch dass sie den Anlass erkennen können, warum sie das jetzt machen sollen. 00:43:47-5

- 107) I: Welche Bestandteile gehören für dich dann unbedingt dazu, wenn man eine Aufgabe stellt? 00:43:59-3
- 108) B: Ja, das ist halt schwierig. Man sieht dann immer nur was man nicht gut findet, aber es ist schwierig selber irgendwie etwas Gutes zu machen. Also gerade da man jetzt nichts gesehen hat wo man sagen würde: Oh, das fand ich jetzt richtig gut. Mir fällt das wirklich schwer selber zu sagen: So und so würde ich das gerne machen, weil ich selber wenig Ideen habe. Ich kann das ganz schwer sagen. 00:44:23-2
- 109) I: Ok. Also vielleicht sowas wie es muss sinnvoll sein für die Schüler und es muss sie fordern. Ein kleinschrittiges Vorgehen haben wir auch aufgeschrieben. 00:44:40-6
- 110) B: Ja, also kleinschrittig in dem Sinne von, dass man das ja erst einmal am Anfang lernen muss. Man kann nicht gleich etwas reinreichen, was sie noch nie gemacht haben und wo sie die einzelnen Schritte noch nicht gemacht haben, und wo sie dann gleich alles mit einander verbinden sollen. In Mathe lernt man ja auch nicht, dass man gleich Kettenaufgaben rechnen muss, sondern man rechnet erst $4 + 2$, und danach kommt vielleicht nochmal $+3$ rein. Und im Schreibunterricht habe ich gerade bei den Lehrern in der Sekundarstufe das Gefühl, die müssen dann gleich alles können. Also das ist merkwürdig, dass immer gleich auf das Schreibprodukt abgezielt wird, obwohl die einzelnen Fähigkeiten der Schreibkompetenz noch gar nicht da sind. Und das kleinschrittige wäre dann erst einmal, die einzelnen Stufen der Schreibkompetenz zu erlangen. 00:45:26-9
- 111) I: Also das heißt eine gute schreibdidaktische Aufgabe ist für dich auch ein Training? 00:45:32-7
- 112) B: Ja, auf jeden Fall. Also am Anfang, später müssen sie natürlich auch die Verbindung irgendwann lernen. Und irgendwann denke ich können das viele Menschen ja auch schon in einem Schreibauftrag lösen, aber es muss am Anfang halt erst gelernt werden. 00:45:49-8
- 113) I: Ok. Und dann haben wir schließlich ja ein Schreibprodukt. Was wären denn Kriterien oder Möglichkeiten, anhand derer man die Texte der Schüler objektiv bewerten kann? 00:46:03-4
- 114) B: Also wir haben ja auch so Kriterienkataloge gemacht, wobei ich sagen muss, dass ich die oft auch selbst schwer fand, die anzuwenden. Weil man kann dadurch nicht den individuellen Schreibprozess und Schreibentwicklung bewerten. Weil man dann ja irgendwie sagen muss: Anhand des Kriterienkatalogs stehst du jetzt an dieser Stelle, dass der Text aber MEILENWEIT besser ist als dein vorheriger, das kann dabei dann halt nicht berücksichtigt werden. Und die Kriterienkataloge bezogen sich dann mehr oder weniger auf die jeweiligen Textsorten, die geschrieben wurden. Das sind die Infokataloge, die am Anfang reingegeben wurden. Die wurden dann auch zur Bewertung ran gezogen, daran konnten sich auch die Schüler langhangeln und sagen: Ok, Punkt 1 war gelungen oder nicht gelungen. 00:47:00-2
- 115) I: Hat das gut geklappt? 00:47:01-9
- 116) B: Also das hat gut geklappt im Sinne davon, dass die Schüler das schon kennen. Auf der anderen Seite ist das manchmal dann auch so, dass das trotzdem sehr oberflächlich

bleibt. Weil man dann sagt: Ja, Punkt 5 war gut, Punkt 4 aber nicht so gut. Und dass die Schüler aber nicht so richtig sagen können, warum das gut oder nicht so gut war. Und dadurch wurde keine so richtig detaillierte Rückmeldung gegeben, und auch kaum Verbesserungsvorschläge. Und das ist ja auch ganz wichtig, dass die Schüler nicht nur sehen: Was war schlecht? Sondern auch was man hätte ändern können, damit es besser wird. 00:47:36-1

117) I: Ja, eine Textbeurteilung kann ja auch im Sinne von Überarbeitung sein, das wäre dann ja sowas. Wie war denn das in dem Unterricht, den du hospitiert hast? 00:47:48-9

118) B: Auch nicht so, dass ich das gesehen hätte. Auch nicht in der gelungenen Stunde, aber da war ich auch ganz selten, also nur einmal in der Woche, und da habe ich leider nicht so viel von mitbekommen. 00:48:00-8

119) I: Ok. Das waren ja Aspekte, die auf die Textsortenbezogenheit abzielen. Gab es auch Aspekte, die sich auf den generellen Textaufbau bezogen haben? 00:48:07-7

120) B: (...) Ja, das wurde auch immer mit einbezogen. Also es gab immer einen spezifischen Teil vom Kriterienkatalog, und dann sowas wie: Aufbau, Inhalt, Form oder Grammatik. Aber da wurde dann aber immer nur gesagt: Das war gut oder nicht gut. Und nicht sowas wie: Der Aufbau war gut, weil du hast eine richtig gute Einleitung geschrieben oder sowas. Also das war immer nur so ein Abhaken. 00:48:37-7

121) I: Wie hast du dich denn rückblickend aus den Modulen der Sprachwissenschaft und Sprachdidaktik auf das Praktikum vorbereitet gefühlt? 00:48:46-3

122) B: (...) Also ich habe am Anfang eine Grammatikeinheit gemacht mit den 7., und da habe ich gedacht: Boah, richtig gut, das hattest du ja gerade erst und das wird eine super Einheit. Und da habe ich mit meiner Mentorin gesprochen und mir das Buch angeguckt und danach war die komplette Ernüchterung. Weil da ist nichts so, wie man das im Studium gelernt hat, sondern ganz anders und wirklich auch so, dass ich manchmal mich sehr zusammenreißen musste zu sagen: Was lernen die denn hier für einen Blödsinn? Also, das war ganz schlimm. Man fühlte sich eigentlich wirklich gut vorbereitet, und wir hatten dann ja auch Möglichkeiten für die Praxis gelernt. Ich habe das dann mal versucht bei meiner Mentorin zu sagen: Wir hatten das gerade in der Uni, ich habe da mal eine Frage. Wie passt das dann jetzt hiermit zusammen? Und dann meinte sie so: Das was in der Uni gesagt wird, das muss auch nicht immer stimmen. Da musst du dich jetzt auch nicht zu sehr dran festhalten, wir machen das hier so. Und das war es dann. 00:50:10-0

123) I: Gab es denn auch Punkte in denen du dich nicht so gut vorbereitet gefühlt hast? 00:50:13-7

124) B: Ja, dementsprechend habe ich mich dann ja später nicht mehr gut vorbereitet gefühlt, weil die Begriffe die die in der Schule benutzen und mit denen die alles beschreiben, die musste ich ja selber dann wieder lernen. Und ich musste dann die Sprache lernen die die dafür benutzen, und stand da dann selber oft und dachte: Oh, jetzt weiß ich gerade auch nicht was die damit meinen. Ich hatte mich so drauf gefreut das zu machen, weil man ja gerade in der Uni gemerkt hat: Das macht mir Spaß und das finde ich gut. Und dann kommst du in der Schule an und merkst: Ich bin total unsicher und stehe da vorne. 00:50:52-5

- 125) I: Ja gut, das ist problematisch. Aber grundsätzlich hast du dann ja eher einen Wissensvorsprung. Gab es denn ein Punkt wo du gemerkt hast, da fehlt mir Wissen? 00:51:08-6
- 126) B: Ja, mir fehlt auch im anderen Fach komplett die methodischen Sachen. Also das lernst du hier wenig und kommst in der Schule an mit dem Wissen wie du das in der Schule gemacht hast, und davon übernimmst du vielleicht ein paar Sachen. Aber du hast sonst keine Ideen: Wie kann ich das anders anbringen? Und es fehlt einen trotzdem irgendwie dieses Wissen: Wie LERNEN die das jetzt denn am besten, wie vermittelst du denen das, damit die das verstehen? Und man lernt hier ja total viel, das ist es ja nicht, aber es fehlen einem dann so Sachen: Ich habe das jetzt gelernt, wie bringe ich das denen denn bei, dass die das auch verstehen? Die sind viel jünger und haben weniger Wissen, wie mache ich das denn jetzt? 00:51:53-4
- 127) I: Ja, da weiß man leider auch noch wenig drüber im Sinne eines systematischen Kompetenzaufbaus. Ok, und wie fandst du rückblickend das Praktikum? 00:52:10-1
- 128) B: Schrecklich. Ich war unendlich froh, als es endlich vorbei war. Es ist SO wichtig, dass man mit seinem Mentor irgendwie auf einer Ebene ist oder zumindest gleiche Vorstellungen hat oder die Vorstellungen von dem Anderen verstehen oder nachvollziehen kann. Und das konnte ich absolut nicht. Ich kann nicht verstehen wie man einem Kind mit ADHS sagen kann: Jetzt konzentrier dich mal mehr, wenn du dich konzentrierst, dann wirst du auch besser. Und das musst du jetzt mal selber lernen, wie man sich konzentriert. Das konnte ich absolut nicht nachvollziehen. Also wirklich, gerade weil ich ehrenamtlich mit ganz vielen verhaltensauffälligen und behinderten Kindern zusammenarbeite, ist das für mich etwas, da bekomme ich ein rotes Tuch vor die Augen. Und so war es die ganze Zeit, meine Mentorin hat überhaupt kein Verständnis für die Schüler. Sie hatte auch kein Verständnis, dass die 10. Klassen 3 Wochen vor dem Abschluss keinen Bock mehr auf Unterricht haben und die Stunde einfach nur rumbringen wollen. Das konnte sie nicht nachvollziehen. Sie war auch merkwürdig zu mir, in der 1. Stunde hat sie mich vor der Klasse geschubst und gesagt, dass ich kein Selbstbewusstsein hätte, weil ich mit gekreuzten Beinen stehe und dadurch leicht geschubst werden kann. Das war natürlich auch Unsinn, dass sie das vor der gesamten Klasse demonstriert hat. (...) Und sie war nur 2 Jahre älter als ich. Jetzt so im Nachhinein des Praktikums hat sie mir ein bisschen mehr von sich erzählt, und da habe ich gedacht: Kein Wunder. Die Frau hat einfach selbst ein großes Problem mit sich, und dementsprechend war das für mich sehr sehr anstrengend. Zugucken war anstrengend, und durch mein eigenes Unterrichten wurde es auch nicht besser. Weil sie hat mich vor der ganzen Klasse dann auch Sachen gefragt, die ich nicht wissen konnte, um mich aus der Reserve zu locken oder bloß zu stellen. Oder sie fragt mich mitten in der Stunde, ob ich die Texte dann auch bewerte und ich dachte mir nur: Das ist deine Entscheidung, weil dass deine Klasse ist. Ich darf hier gar nichts bewerten. Warum stellst du mir hier so eine Frage? Und so ging es die ganze Zeit. Von daher bin ich froh, als es vorbei war. 00:54:46-1
- 129) I: Ohje, ok. Dann danke für das Interview!