

Friederike Heinzl, Norbert Kruse, Frank Lipowsky, Torsten Eckermann, Miriam Ludwig, Anke Reichardt

Kooperative Schülerrückmeldungen bei der Textüberarbeitung im Deutschunterricht der Grundschule (KoText)

Zusammenfassung: Das DFG-Projekt KoText (= Kooperative Schülerrückmeldungen bei der Textüberarbeitung im Deutschunterricht der Grundschule) untersucht den Einfluss der Faktoren Strukturierungsgrad der Lernumgebung und soziale Kohäsion der Schülergruppe auf die Textrevisionshandlungen und die Qualität der von den Kindern verfassten Texte. Nach kontrollierter Zusammensetzung der Schülergruppen wurden zwei kooperative Lernumgebungen („Schreibkonferenz“ und „Textlupe“) vergleichend analysiert. In diesem Beitrag werden die Konzeption des interdisziplinären Forschungsprojekts erläutert, die zur Erfassung der Textqualität, der Textüberarbeitungsprozesse und der Schüler-Schüler-Interaktionen entwickelten Instrumente vorgestellt und erste Ergebnisse präsentiert.

Cooperative peer feedback during text revision in primary German classes

The DFG-funded project KoText focuses on the cooperative feedback of school children on text revisions in German language classes in primary education. It analyses how the factors structured learning environment and social cohesion among students' influences the revision of texts as well as the quality of the texts written by the children. Two cooperative learning environments (“Schreibkonferenz”: writing conference with immediate and oral peer feedback; “Textlupe”: writing conference with delayed and written peer feedback), both having a controlled composition of students, were studied. This contribution outlines the concepts of this interdisciplinary research project employed for analyzing the quality of texts and the processes of text revision. In addition, the instruments for studying the interaction among students as well as first results are presented.

Einleitung

Der vorliegende Beitrag stellt das Design und erste Ergebnisse des interdisziplinären Forschungsprojekts KoText (= Kooperative Schülerrückmeldungen bei der Textüberarbeitung im Deutschunterricht der Grundschule) vor. Aufgrund seiner Interdisziplinarität erfordert das Gesamtprojekt KoText fachdidaktische (sc. schreibdidaktische), pädagogisch-psychologische und handlungstheoretische Perspektiven und präsentiert quantitative und qualitative methodische Zugänge zum Gegenstand. Untersucht wird hier nicht eine eng umgrenzte Fragestellung. Vielmehr gibt der Beitrag einen Gesamtüberblick über das Projekt KoText und stellt eine Zusammenschau der verschiedenen empirischen Zugriffsweisen auf die sozialen Prozesse und die Spracharbeit der Kinder an ihren eigenen Texten dar. Zunächst werden das Untersuchungsdesign und die Durchführung der Studie skizziert. Dann werden in Abschnitt 3 die schreibfachdidaktischen und konzeptionellen Überlegungen, die der Entwicklung eines Ratinginstruments zur Erfassung der Qualität der Kindertexte zugrunde lagen, erläutert. In Abschnitt 4 wird dargelegt, wie die Textrevisionshandlungen erfasst und kodiert wurden, in Abschnitt 5, wie die Qualität der Schüler-Schüler-Interaktionen ermittelt wurde. Einen Einblick, wie diese Aushandlungsprozesse konkret ablaufen, auf welche Handlungsrouniten und Handlungsmuster die untersuchten Kinder bei der Lösung

von Problemen in der für sie vielfach neuen Lernumgebung rekurrieren, ermöglicht der letzte Abschnitt, an den sich ein Fazit anschließt.

1 Untersuchungsdesign der Studie und Forschungsinteresse

Das DFG-Projekt *KoText*¹ untersucht, inwieweit der Strukturierungsgrad einer Lernumgebung und die soziale Kohäsion einer Schülergruppe Einfluss auf die Qualität von Textrevisionshandlungen und auf die Qualität der von den Kindern verfassten Texte haben. Mit der „Schreibkonferenz“ und der „Textlupe“ werden dabei zwei kooperative Lernumgebungen vergleichend analysiert, die sich u.a. im Grad ihrer Strukturierung voneinander unterscheiden: Während bei der Textlupe die Kinder gelenkt durch Bearbeitungsimpulse ihren Gruppenmitgliedern schriftlich Rückmeldungen geben, erfolgt das Feedback in der Schreibkonferenz ausschließlich mündlich. Ein weiterer Unterschied zwischen den beiden Lernumgebungen besteht im Timing des Feedbacks: In der Schreibkonferenz erhalten die Autorenkinder das Feedback unmittelbar durch ihre Mitschülerinnen und Mitschüler, in der Textlupe erfolgen die Rückmeldungen verzögert (genauer in Reichardt/Kruse/Heinzel/Lipowsky/Ludwig/ Eckermann, 2012).

Zudem werden die Lerngruppen dahingehend unterschieden, ob sich ihre Mitglieder gegenseitig als Arbeitspartner präferieren (*hohe soziale Kohäsion*) oder sich eher gleichgültig oder gar ablehnend gegenüberstehen (*niedrige soziale Kohäsion*). Konzeptionell verbindet das Projekt *KoText* zwei Forschungsperspektiven, indem es einerseits an schreibdidaktische Forschungen anschließt, die den Erwerb von Schriftlichkeit und Textkompetenz als einen Prozess betrachten, der auch von den Rückmeldungen der Mitschülerinnen und Mitschüler in der Grundschulklasse beeinflusst wird. Andererseits schließt die Studie an die Rückmelde- bzw. Feedbackforschung an, die aufzeigen konnte, dass Rückmeldungen unter Schülerinnen und Schülern dazu anregen können, bestehendes Wissen zu verbalisieren und im Austausch mit den Mitschülerinnen und -schülern konstruktiv zu elaborieren. Darüber hinaus bestehen auch inhaltliche Berührungspunkte zur Peer-Forschung, die darauf hindeutet, dass sich unter den Peers im schulischen Kontext hierarchische Rangordnungen herausbilden, die insbesondere beim kooperativen Lernen virulent werden können. Da sich die Grundschule als „Schule für alle Kinder“ versteht, erweist sich gerade im Primarbereich kooperatives Lernen als Herausforderung, weil die Schülerinnen und Schüler die Heterogenität ihrer Schulklasse in den Interaktionsprozessen bewältigen müssen. Die Forschungsfragen des Projekts sind somit interdisziplinär angelegt, weil sie sich auf fachdidaktische, pädagogisch-psychologische und grundschulpädagogische Perspektiven beziehen, wobei vor allem schreibdidaktische, lernpsychologische und handlungstheoretische Erklärungsansätze zum Tragen kommen. Bei der Beantwortung der Forschungsfragen gelangen sowohl quantitative wie auch qualitative Forschungsmethoden zur Anwendung. Das Ziel dieses Beitrags besteht darin, das Gesamtprojekt vorzustellen, nicht aber die theoretischen Konzepte und Forschungszugänge ausführlich darzustellen, diese zu integrieren oder *einer* der zugrunde liegenden Forschungsfragestellungen vertiefend nachzugehen. Diesbezüglich wird auf weitere Forschungsbeiträge verwiesen (vgl. u.a. Kruse/Reichardt/Herrmann/Heinzel/Lipowsky, 2012; Lipowsky/Herrmann/Ludwig/Eckermann/Heinzel/Kruse, 2013).

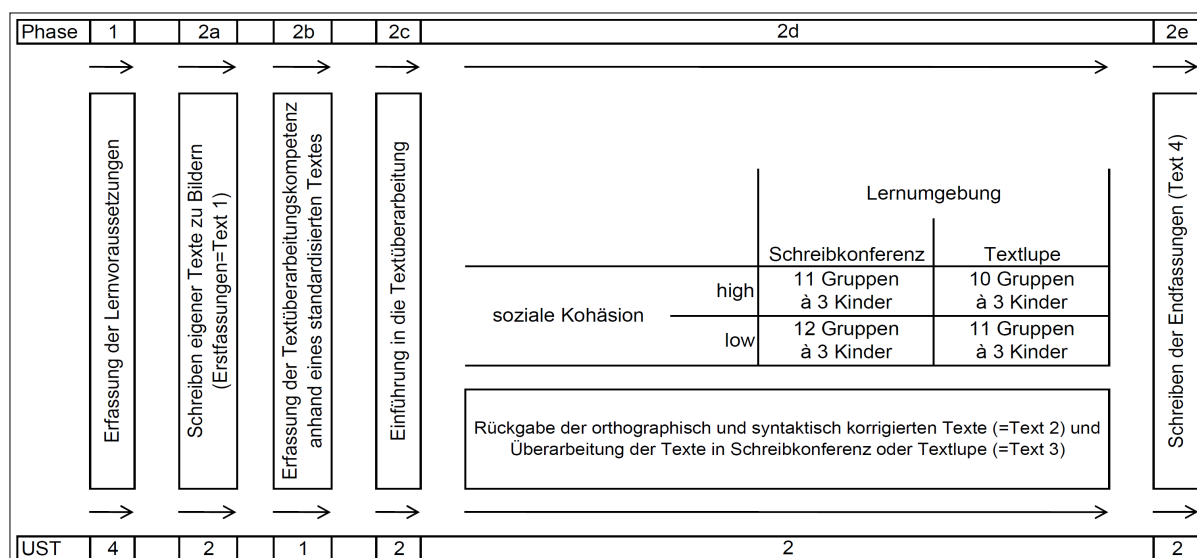
¹ Das Projekt wurde unter dem Förderkennzeichen HE4562/2-1 von der DFG gefördert. An den Analysen war Maik Herrmann (Wissenschaftlicher Mitarbeiter im Projekt *KoText*) beteiligt.

2 Untersuchungsablauf des Projekts KoText

Der Untersuchungsablauf lässt sich in konsekutiven Phasen darstellen (vgl. Abb. 1). In Phase 1 wurden zunächst die Lernvoraussetzungen sowie soziodemographische Daten zur sozialen Herkunft der Schülerinnen und Schüler von 16 Klassen im dritten Schuljahr erfasst. Darüber hinaus wurden die Lernenden mithilfe eines soziometrischen Wahlverfahrens (ST 3-7, Petillon 1980) zu ihren präferierten Arbeitspartnern in der Gruppe (soziale Kohäsion) befragt. Auf dieser Grundlage wurden die Lernenden in Gruppen mit je drei Schülerinnen und Schülern eingeteilt, von denen sich die Mitglieder überwiegend gegenseitig wählten („soziometrisch high“) oder sich gegenseitig ablehnten bzw. gleichgültig gegenüberstanden („soziometrisch low“).

In Phase 2a wurden die Kinder aller Klassen gebeten, auf der Grundlage eines Bildimpulses eine Geschichte zu schreiben. Zusätzlich wurden in Phase 2b vorhandene Textrevisionskompetenzen ermittelt, indem die Schülerinnen und Schüler mit einem standardisierten Text konfrontiert und aufgefordert wurden, diesen zu verbessern. Danach erhielten sie von den geschulten Projektmitarbeiterinnen eine Einführung in die Textüberarbeitung (2c). Hierbei wurden Textrevisonstechniken (z.B. Streichungen, Ergänzungen) erarbeitet und anhand von Beispielen illustriert. In Phase 2d erfolgte die Implementierung der beiden Lernumgebungen Textlupe und Schreibkonferenz. Hierfür wurden die Lernenden auf der Grundlage der Ergebnisse des soziometrischen Wahlverfahrens den beiden Gruppenbedingungen („soziometrisch high“ und „soziometrisch low“) zugeordnet, wodurch 44 Untersuchungsgruppen mit 132 Schülerinnen und Schülern entstanden.

Für die Überarbeitung der Texte erhielten die Kinder ihre im Hinblick auf Grammatik und Orthographie korrigierte Erstfassung zurück. Die untersuchten Gruppen wurden während der kooperativen Überarbeitung videographiert. In der letzten Phase (2e) verschriftlichten die Kinder unter Zuhilfenahme der Überarbeitungsvorschläge ihrer Mitschülerinnen und -schüler die Endfassung ihrer Geschichten.



Anmerkungen: Die Abkürzung UST steht hier für die Anzahl an Unterrichtsstunden.

Abb.1: Überblick über den Ablauf der Erhebungsphasen

Da die Qualität von Textrevisionshandlungen und die Qualität der von den Grundschülerinnen und Grundschülern verfassten Texte untersucht werden sollte, musste

ein entsprechendes Bewertungsverfahren zur Erfassung der Qualität der Kindertexte entwickelt werden, das im Folgenden im Hinblick auf seine schreibdidaktische Konstruktionsgesichtspunkte skizziert und auf seine Gütekriterien untersucht wird.

3 Entwicklung eines Instruments zur Bewertung der Textqualität

Bei der Entwicklung des Ratingverfahrens wurde das fachdidaktisch gut verankerte Zürcher Textanalyseraster (ZTR) (vgl. Nussbaumer/Sieber 1994) an die Textproduktionsmöglichkeiten von Grundschülerinnen und Grundschulern angepasst. So war beispielsweise die orthographische und sprachsystematische Richtigkeit im Unterschied zum ZTR in KoText kein Gegenstand der Textüberarbeitung. Die zu überarbeitenden Texte waren orthographisch und syntaktisch bereinigt. Außerdem wurden für die Textformen Möglichkeiten der Bewertung von literarischen (vornehmlich narrativen) und sachlichen Texten geschaffen. Mit dem ZTR sollten hingegen argumentative Matura-Aufsätze bewertet werden. Darüber hinaus wurde versucht, sowohl fachdidaktischen Ansprüchen von aufgabenorientierten und schreiberdifferenzierten Kriterien als auch psychometrischen Anforderungen zu genügen. Aus diesem Spannungsverhältnis ergibt sich für die Beurteilung von Schülertexten eine herausfordernde und für die Praxis relevante Forschungsaufgabe. Die dazu erforderlichen Kriterienkataloge müssen in ihrer linguistischen Variante „fachlich“ bestimmt und im Hinblick auf „empirische Beurteilungskriterien“ auf ein bestimmtes „Maß an Übereinstimmung der Bewerter“ (Blatt/Ramm/Voss 2009, 55) hin ausgerichtet sein.

Die in KoText geschriebenen Texte orientieren sich an den schreibdidaktischen Ansprüchen komplexer Aufgabenstellungen. Die Kinder wurden zum Verfassen von Texten herausgefordert, deren Funktionalität sich unmittelbar erschließen sollte. Eingesetzt wurde das in der Schreibdidaktik vielfach genutzte Verfahren des Schreibens zu Bildern. Die Aufgabenstellung lautete: „Ich habe euch fünf Bilder mitgebracht. Sucht euch ein Bild aus und schreibt eine Geschichte für ein Geschichtenbuch. Von diesem Buch werden zwei Exemplare gedruckt. Ein Buch ist für eure Klasse, das andere Buch ist für die Klasse 3 der Grundschule X. Ihr bekommt auch das Buch dieser Klasse und könnt lesen, welche Geschichten die anderen Kinder geschrieben haben. Ihr habt für das Schreiben die ganze Doppelstunde (90 min.) Zeit.“ Die Schreibaufgabe diente nicht der Erfassung von (Teil-)Kompetenzen, sondern allein der Herausforderung zum Schreiben.

3.1 Dimensionen des Rasters

Das KoText-Raster wird im Folgenden in groben Zügen im Überblick dargestellt.² Es besitzt einen ‚Null-Teil‘ (s.u.) mit fünf Items und ein weiteres, dem Rating vorgeschaltetes Item, mit dem der Text holistisch bewertet wurde. Zwei Basisdimensionen, jeweils mit sieben bzw. zwei Items, bilden dann den Kern des Bewertungsinstruments. Zum Raster gehört ein Manual im Umfang von über 50 Seiten, in dem der theoretische Rahmen zur Bewertung von Kindertexten dargelegt ist und jedes Item mit Bezug zum fachlichen Diskurs benannt, seine Grundidee beschrieben und die Indikatoren der Bewertung aufgeführt sind. Zudem werden für jedes Item die einzelnen Ausprägungen der vierstufigen Ratingskala erläutert.

Der deskriptive Null-Teil geht nicht in die Bewertung ein, ist aber dennoch wichtiger Bestandteil des Qualitätsrasters, weil er eine operative Funktion für den Prozess der Bewertung durch zwei unabhängige Rater übernimmt. Die Rater sollen vor der eigentlichen

² Detaillierte Informationen können dem Beitrag von Kruse, Reichardt, Herrmann, Heinzl und Lipowsky (2012) entnommen werden. Das vollständige Manual kann abgerufen werden unter <http://www.uni-kassel.de/fb02/institute/germanistik/fachgebiete/fachdidaktik/prof-dr-norbert-kruse/forschung.html>.

Bewertung die Besonderheiten des jeweiligen Textes in den Blick nehmen, um vorschnelle Verallgemeinerungen zu vermeiden. Indem sie aufgefordert sind, zunächst den Text anhand der Handlungsepisoden zu strukturieren, den Inhalt komprimiert zu paraphrasieren, die Themenentfaltung zu charakterisieren, das dominierende Genre zu bestimmen und das Textthema zu benennen, wird der jeweilige Text mit Bezug auf das Vorgefundene qualifiziert, nicht im Hinblick auf abstrakte und vom Schreibprozess losgelöste Textmuster. Auf diese Weise wurde das Ratingverfahren sensibel für die jeweiligen Stärken und Schwächen auf inhaltlicher, sprachlicher und formaler Ebene. Die im Null-Teil erfolgte Charakterisierung der Besonderheiten des Textes sichert die Lernerorientierung des Bewertungsprozesses, weil hier der strukturelle Rahmen zur Einschätzung der nachfolgenden Items gebildet wird.

Für den Bewertungsprozess heißt das u.a., dass Zuordnungen nicht ausschließlich nach einer vorab festgelegten Merkmalsmatrix vorgenommen werden können. Vielmehr geht es um eine bewertende Rekonstruktion dessen, was sich in den Texten finden lässt, nicht um das, was sich nach Kriterien eines Idealtextes dort finden lassen sollte. Fachdidaktisch bedeutsam ist daran, dass von vermeintlichen Defiziten eines Textes nicht auf die Ideen oder Schreibkompetenz des Schreibers geschlossen werden kann.

Textualität – konventionell

Die Orientierung an funktional-pragmatischen Ansprüchen der Textbeschreibung führt beim KoText-Qualitätsraster dazu, die dieser Basisdimension (1) zugeordneten sieben Items als *konventionell* zu qualifizieren. Dabei soll der Ausdruck „konventionell“ das Normale und Übliche bei der Beschreibung der Texthaftigkeit von Lernertexten kennzeichnen.

Mit den drei Items *Charakterisierung der Kohärenz*, *Implizitheit* und *Explizitheit des Textes* werden Merkmale erfasst, die den Text im Hinblick darauf bewerten, ob eine konsistente Textwelt entsteht und ein Textthema erkennbar war. Um einen kohärenten Text zu erzeugen, muss das Geschehen einer Handlungslogik folgen, der Text darf nicht zu brüchig oder sprunghaft sein. Diesen drei Items folgen Bewertungen zur *Charakterisierung des Wortschatzes*, zur *Verwendung sprachlicher Mittel* und zur *Angemessenheit der Überschrift*. Der Text soll danach beurteilt werden, ob der Wortschatz und die sprachlichen Mittel der Funktion dienen, für die sie gewählt worden sind und inwieweit sie schließlich auch dem Usus entsprechen. Die Überschrift wird danach beurteilt, ob sie auf den Inhalt des Textes Bezug nimmt, zum Textthema hinführt und ggf. Erwartungen weckt. Ein weiteres Item bewertet, in welchem Maße es dem Schüler/der Schülerin gelungen ist, sich an *narrativen Grundmustern* zu orientieren, um ein zusammenhängendes erzählerisches Geschehen zu entwerfen.

Textualität – unkonventionell

Im KoText-Raster wurde dem kreativen Aspekt der Textproduktion, in vorsichtiger Anlehnung an Kriterien aus dem Zürcher Textanalyseraster, Rechnung getragen. Die Basisdimension 2 (*Textualität – unkonventionell*) umfasst zwei Items zur Frage, inwieweit die Kinder *sprachliche* oder *inhaltliche* Wagnisse eingegangen sind, d.h. inwieweit der Rezipient motiviert wird, die Geschichte zu lesen oder ihr zuzuhören. Dazu gehört die Frage, inwieweit neue, ungewöhnliche oder originelle Ideen entwickelt und ausprobiert oder ungewöhnliche Sujets verwendet wurden. Darüber hinaus werden Texte als „unkonventionell“ bestimmt, wenn ungewöhnliche Sprachgestaltungen versucht wurden, selbst dann, wenn diese noch nicht immer gelungen sind.

3.2 Reliabilität und Validität des Verfahrens

Die Bewertungen dieser Items stützen sich auf qualitative Einschätzungen, die in quantitative Werte (Range 1-4) überführt wurden. Da diese Einschätzungen Interpretationsspielräume zulassen, wurden – wie üblich – diese hoch-inferenten Urteile von zwei trainierten Ratern unabhängig voneinander vorgenommen. Die Maße für die Interraterreliabilität liegen für die eingeschätzten Items zwischen $\rho^2 = .87$ und $\rho^2 = .97^3$.

Die Überprüfung der Frage, inwieweit das in dieser Studie angenommene zweifaktorielle Textmodell zur Abbildung der Qualität von Lernertexten geeignet ist, fand mittels einer konfirmatorischen Faktorenanalyse mit der Statistiksoftware AMOS statt. Zur Parameterschätzung kam die klassische ML-Diskrepanzfunktion (maximum-likelihood) zum Einsatz.

Die Analyse ergab jedoch, dass die Gütemaße außerhalb der in der einschlägigen Literatur (z.B. Weiber/Mühlhaus 2010) geforderten Wertebereiche lagen, sodass eine Modifikation des Textmodells vorgenommen wurde, bei der die Items *Angemessenheit der Überschrift*, *narratives Grundmuster* und *sprachliche Mittel* aus dem Modell entfernt wurden (zu den Gründen vgl. Kruse/Reichardt/Herrmann/Heinzel/Lipowsky, 2012). Das modifizierte Modell mit den beiden Faktoren „Textualität – konventionell“ (Faktor 1 mit den vier Items *Charakterisierung der Kohärenz*, *des Wortschatzes*, *der Impliztheit und Expliztheit eines Textes*) und „Textualität – unkonventionell“ (Faktor 2 mit den zwei Items *Inhaltliches und Sprachliches Wagnis*) ergab für beide Textfassungen (Erst- und Endfassungen der Texte) akzeptable Modellfits, sodass das modifizierte Modell zur Textqualität insgesamt als der empirischen Realität gut angepasst eingestuft werden kann (vgl. Heinzel/Kruse/Lipowsky 2011). Die Ergebnisse zeigen, dass sich ein quantitativ ausgerichtetes Bewertungsverfahren mit einer lernerorientierten Sichtweise unter bestimmten Bedingungen verbinden lässt. Doch auch wenn die beiden Faktoren in einer modifizierten Struktur empirisch bestätigt werden konnten, bleiben Unklarheiten über die Reichweite der Aussagen bestehen. Denn zweifellos ist in der Perspektive der *Unkonventionalität* Schreiben mehr als das Eingehen von Wagnissen, es zielt auch auf die Artikulation ästhetischer Erfahrungen (Dehn 1999). Da die in schreibdidaktischer Hinsicht wichtige Beurteilung der Schülertexte in der Basisdimension 2 (*Textualität- unkonventionell*) bislang nur über zwei Items abgebildet wurde, wäre eine Erweiterung um darüber hinaus gehende Aspekte wünschenswert.

4 Erfassung und Kodierung der Textrevisionshandlungen

Für die Fragestellung des Gesamtprojekts bleibt festzuhalten, dass die Entwicklung des oben skizzierten Instruments zur Erfassung der Textqualität es erlaubt, Entwicklungen der Textqualität in Abhängigkeit von der Lernumgebung und der sozialen Kohäsion zu untersuchen. Voraussetzungen für Veränderungen in der Textqualität stellen die von den Schülerinnen und Schülern vorgenommenen Textrevisionshandlungen dar. Im folgenden Abschnitt wird nunmehr dargestellt, wie die Textrevisionshandlungen erfasst und klassifiziert wurden.

Das zur Ermittlung der Revisionshandlungen eingesetzte Analyseraster orientiert sich an den Rastern von Fix (2000) und Held (2006) und unterscheidet zwischen den Handlungstypen *Addition*, *Deletion*, *Permutation*, *Substitution*, *Variation* und *Grammatische*

³ Es ist anzunehmen, dass die sehr zufriedenstellenden Werte der Interraterreliabilität innerhalb unserer Studie vor allem durch eine, dem eigentlichen Rating vorgelagerte, rein deskriptive Analyse der Texte (vgl. Kruse et al. 2012) erreicht wird. Unverzichtbar scheint darüber hinaus die gründliche Schulung der Rater mit Erläuterung der Fehlermöglichkeiten, regelmäßigen Rückmeldungen und gemeinsamer Diskussion über die abgegebenen Urteile anhand von Übungsbeispielen (Büttner 2008, 289).

Korrektur. Eine *Addition* wurde kodiert, wenn ein Kind in dem bestehenden Text ein Wort oder einen Satz ergänzt hat. Wurden mehrere Sätze hinzugefügt, wurden diese einzeln kodiert. Eine Streichung wurde als *Deletion kodiert*. Sofern Teile eines Textes (Wörter, Sätze oder Abschnitte) verschoben wurden, wurde dies als *Permutation* gekennzeichnet. *Substitution* und *Variation* beschreiben Ersetzungen von etwas Vorhandenem durch etwas Neues. Im Gegensatz zur *Variation* geht mit der *Substitution* eine Beziehungsveränderung einher. Bei *grammatischen Korrekturen* handelt es sich um notwendige, aufgrund von fehlerhaft verwendeter Grammatik oder im Zuge von Folgerevisionen vorgenommene Überarbeitungen.⁴

Folgendes Beispiel verdeutlicht, dass auch die Überarbeitung eines Satzes durchaus mit mehreren Revisionshandlungen verbunden sein kann.

[Die ~~alte Frau~~ *Dame* schenkte den Kindern einen Ball]. – *Den Kindern schenkte die Dame einen Ball.*

Permutation: die alte Frau schenkte – schenkte die alte Frau

Deletion: alte

Variation: die Frau – die Dame

Von den 132 Schülerinnen und Schülern wurden insgesamt 829 Revisionshandlungen vorgenommen, die sich wie folgt auf die einzelnen Handlungstypen verteilen (vgl. Abb. 2):

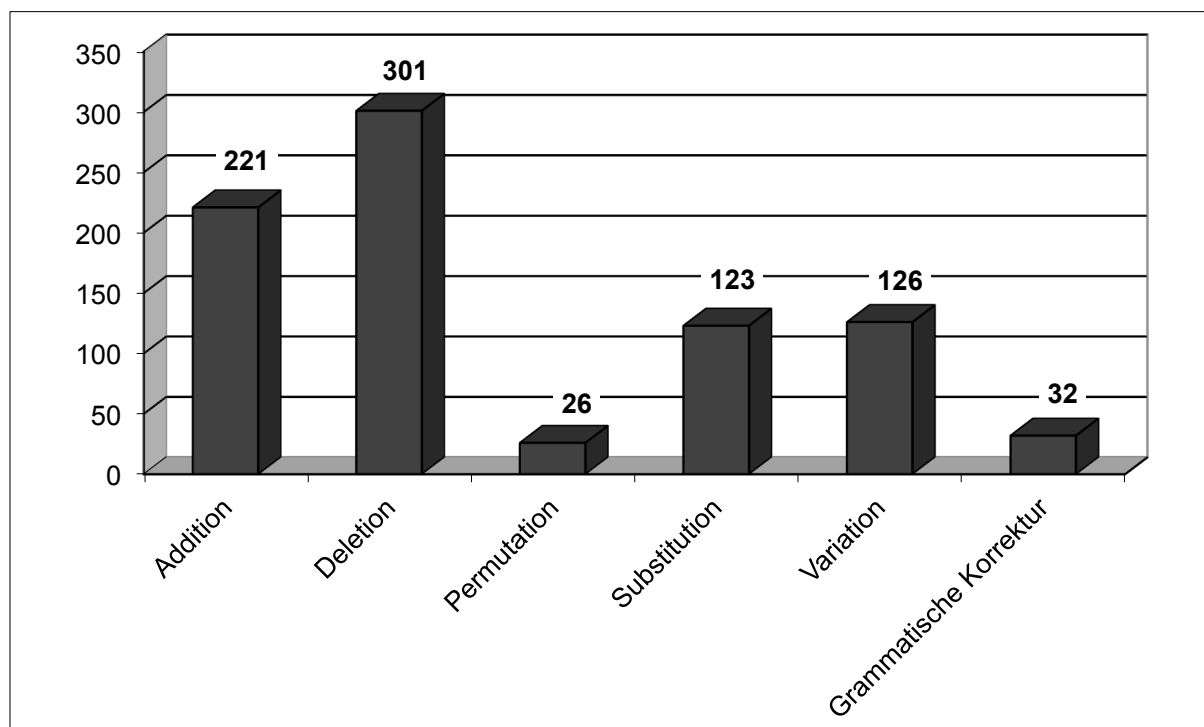


Abb. 2: Anzahl der Textrevisionshandlungen aller Schülerinnen und Schüler pro Handlungstyp

Die Abbildung zeigt, dass die Schülerinnen und Schüler vor allem Streichungen und Hinzufügungen vornahmen.

⁴ Da die Ersttexte von Mitarbeitern des Forschungsteams (Genitiv) orthographisch und syntaktisch korrigiert wurden, war die Anzahl diesbezüglicher Korrekturen, die von den Kindern selbst vorgenommen wurden, eher gering.

Eine der Untersuchungsfragen des Projekts fokussiert darauf, ob die beiden Lernumgebungen, Textlupe und Schreibkonferenz, Unterschiede in den Textrevisionshandlungen und in der Textqualität nach sich ziehen. Erwartbar ist, dass die Textlupe mit ihren strukturierteren Leitfragen zu einer intensiveren Arbeit an den Texten und damit zu mehr und qualitativ hochwertigeren Textrevisionen beitragen kann.

Die Arbeit in den Textlupen-Lernumgebungen wurde mithilfe von Überarbeitungsimpulsen strukturiert, die die Schülerinnen und Schüler dazu anhalten sollten, die Texte ihrer Peers gezielt „unter die Lupe“ zu nehmen. Die Impulse lauteten:

Das gefällt mir an deinem Text:
Dazu habe ich Fragen:
Das ist überflüssig, das kannst du streichen:
Dieser Satz gefällt/diese Wörter gefallen mir besonders:
Dieser Satz/diese Wörter passen nicht so gut:
Meine Vorschläge und Tipps:

Die Schülerinnen und Schüler hielten zunächst ihre Anmerkungen zu den Texten ihrer beiden Mitschülerinnen und Mitschüler in dafür vorgesehenen Feldern schriftlich fest, bevor sie dann in den gemeinsamen Austausch traten.

In den Schreibkonferenzen erfolgten die Rückmeldungen und Überarbeitungshinweise der Schülerinnen und Schüler dagegen unmittelbar und mündlich. Die Kinder in der Schreibkonferenz erhielten folgende Instruktion:

Schritt 1:
Das Autorenkind liest seinen Text vor.
Alle Kinder sagen etwas Gutes zum Text.
Danach können Fragen gestellt werden, z.B. wenn ihr etwas nicht verstanden habt.

Schritt 2:
Gemeinsam geht ihr jetzt den Text durch. Besprecht den Text und findet Überarbeitungsmöglichkeiten!
Das Autorenkind macht sich in seinen Text an den richtigen Stellen Notizen dazu.

Ein erster Vergleich auf deskriptiver Ebene zeigt, dass – entgegen der Erwartungen – in den Textlupe-Gruppen nicht mehr, sondern eher weniger Textrevisionshandlungen vorgenommen wurden als in den Schreibkonferenz-Gruppen: In den Textlupe-Gruppen wurden durchschnittlich 4.9 Überarbeitungen von jedem Schüler, jeder Schülerin ausgeführt, in den Schreibkonferenz-Gruppen dagegen 5.8. Der mittels Kovarianzanalyse überprüfte Unterschied wird bei Kontrolle bestehender Lernvoraussetzungen allerdings nicht signifikant. Das bedeutet: Die Art der Lernumgebung wirkt sich nicht unterschiedlich auf die Anzahl der Textüberarbeitungen aus (vgl. Lipowsky/Herrmann/Ludwig/Eckermann/Heinzel/Kruse, 2013).

5 Erfassung der Qualität der Schüler-Schüler-Interaktionen

Nachdem vorgestellt wurde, wie die Textqualität der Kindertexte bestimmt und die Textrevisionen untersucht wurden, soll jetzt etwas ausführlicher erläutert werden, wie die Qualität der Schüler-Schüler-Interaktionen in den kooperativen Lernumgebungen gemessen wurde.

Die 44 untersuchten Gruppen mit je drei Kindern wurden während ihrer Kooperation in den Schreibkonferenzen oder Textlupen videographiert. Die Qualität der Schüler-Schüler-Interaktion wurde mithilfe eines hoch-inferenten Ratings eingeschätzt. Im Unterschied zum niedrig-inferenten Kodieren zeichnet sich das hoch-inferente Rating dadurch aus, dass der Anteil an interpretativen Schlussfolgerungen höher ist, da das komplexe Zusammenwirken verschiedener Merkmale und Aspekte berücksichtigt wird (Rakoczy/Pauli 2006).

Insgesamt umfasst das entwickelte Raster zur Qualität der Schüler-Schüler-Interaktion⁵ vier Basisdimensionen und 16 Items. Die vier Basisdimensionen beziehen sich auf die Arbeitsorganisation, die allgemeine Rückmeldehaltung, die fachspezifischen Rückmeldungen sowie die Kooperation. Damit werden im Interaktionsraster sowohl soziale Aspekte als auch solche, die auf textspezifische Aspekte der Interaktion abheben, berücksichtigt. Die folgende Übersicht gibt einen Überblick über die Basisdimensionen und die dazugehörigen Items.

Übersicht: Basisdimensionen und Items

Basisdimension	Items	M	SD	ρ^2
1. Arbeitsorganisation	1.1 Der Einstieg in die Textarbeit gelingt ohne viel Zeit zu verlieren.	3.38	.68	.84
	1.2 Die Zeit in der Gruppe wird effektiv zur Textüberarbeitung genutzt.	2.39	.76	.74
	1.3 Die Gruppe arbeitet aufgabenbezogen.	2.30	.79	.81
2. Allgemeine Rückmeldehaltung	2.1 Die Rückmeldung/Haltung der Kinder ist zugewandt.	2.65	.71	.71
	2.2 Die Rückmeldungen der Kinder sind wertschätzend.	2.77	.60	.81
	2.3 Die Kinder können Rückmeldungen annehmen (Haltung).	3.17	.60	.65
	2.4 Die Rückmeldungen der Kinder beziehen sich aufeinander.	2.30	.65	.43
3. Fachspezifische Rückmeldungen	3.1.1 Die Kinder benennen die für sie überarbeitungswürdigen Stellen.	2.19	.73	.83
	3.1.2 Die Kinder machen Vorschläge zur Arbeit am Text.	2.10	.94	.81
	3.1.3 Die Kinder liefern Begründungen für Veränderungen am Text.	1.75	.84	.84
3.2. Revisionsvorschläge	Klassifikation der Revisionsvorschläge (berücksichtigt wurde die Verarbeitungstiefe)	2.39	1.03	.73
4. Kooperation	4.1 Die Konflikt-handhabung gelingt.	3.10	.74	.90
	4.2 Die Übergänge in der Gruppenarbeit werden gleichberechtigt geklärt.	1.95	.75	.74
	4.3 Die Kinder interagieren wechselseitig.	2.89	.47	.17
	4.4 Die Kinder zeigen sich für die Arbeit der Gruppe verantwortlich.	2.31	.72	.72
	4.5 Die Kinder fühlen sich in die Geschichten der anderen Kinder ein.	1.60	.69	.75

Tab. 1: Basisdimensionen und Items zur Qualität der Schüler-Schüler-Interaktion

Wie zum Textqualitätsraster gehört auch zu diesem Raster ein umfassendes Manual, in dem jeweils die Grundidee der Items erläutert und begründet wird. Die Items weisen ein vierstufiges Antwortformat (1 = „trifft nicht zu“; 2 = „trifft kaum zu“; 3 = „trifft meist zu“, 4 = „trifft

⁵ Das vollständige Manual zum Raster der Qualität der Schüler-Schüler-Interaktionen kann unter <http://www.uni-kassel.de/fb01/institute/erziehungswissenschaft/fachgebiete-und-institutsmitglieder/prof-dr-friederike-heinzel/forschung.html> auf der Homepage von Prof. Dr. Friederike Heinzel abgerufen werden.

fast immer zu“) auf. Das Manual enthält zahlreiche Ankerbeispiele mit prototypischen Unterrichtsszenen aus Vorstudien, die zur Veranschaulichung und Erläuterung der einzelnen Items herangezogen wurden.

Die Einschätzungen wurden von zwei unabhängigen Ratern durchgeführt. Zuvor wurden die Rater auf der Basis des entwickelten Manuals gezielt geschult, um sie mit dem Beurteilungsinstrument vertraut zu machen und ein gemeinsames theoretisches Verständnis über die zu bewertenden Dimensionen zu erzielen. Die Ratings erfolgten nicht auf Individualebene (Analyse des einzelnen Schülers in der Gruppe), vielmehr wurde der Gesamteindruck der Arbeit in der Gruppe eingeschätzt.

Als Maß zur Beurteilung der Übereinstimmung zwischen den Ratern wurde der relative Generalisierbarkeitskoeffizient (in Tab. 1 abgekürzt mit ρ^2) mit dem Programm GT (Ysewijn 1997) berechnet. Die Überprüfung des Instruments ergab, dass für 14 Items eine zufriedenstellende Interraterreliabilität erzielt werden konnte. Lediglich für die beiden Items 2.4 („Die Rückmeldungen der Kinder beziehen sich aufeinander“) und 4.3 („Die Kinder interagieren wechselseitig“) konnte der übliche Sollwert von $\rho^2 = .70$ (vgl. Lipowsky/Rakoczy 2006) nicht erreicht werden. Auf den 14 verbleibenden Items variiert die Beurteilerübereinstimmung zwischen $\rho^2 = .71$ und $\rho^2 = .90$. Im Folgenden werden die einzelnen Basisdimensionen und Items beispielhaft erläutert.

Arbeitsorganisation

Bei der ersten Basisdimension wurde der Prozess der Arbeitsorganisation in den Blick genommen. Die drei dazugehörigen Items zielen darauf ab, die *Lernzeitnutzung* (Items: 1.1/1.2) und den *Aufgabenbezug* (1.3) in den Gruppen zu erfassen. Dabei wurde betrachtet, inwieweit die Gruppenmitglieder direkt nach Erhalt ihrer Arbeitsmaterialien in die Gruppenarbeitsphase einsteigen und ohne größeren Zeitverlust über ihre Texte sprechen. Jene Gruppen, in denen die Lernzeit effizient genutzt wurde, erhielten die höchste Ausprägung (4). Demgegenüber wurde die geringste Ausprägung (1) vergeben, wenn die gesamte Gruppe größere Schwierigkeiten hatte, den Einstieg in die Gruppenarbeitsphase zu finden, die Diskussion über die Arbeitsorganisation im Vordergrund stand und die inhaltliche Auseinandersetzung über die Texte häufig unterbrochen wurde. Mit dem zweiten Aspekt *Aufgabenbezug* wurde ermittelt, wie konzentriert die Schülerinnen und Schüler die Texte gemeinsam überarbeiteten bzw. besprachen und damit die schulisch ‚gerahmten‘ Handlungsanforderungen bewältigten. Eine geringe Ausprägung erhielten die Gruppen, wenn sie sich häufig von Störungen ablenken ließen und ‚unterrichtsfremden‘ Tätigkeiten (z.B. in das Mikrofon singen) nachgingen, während eine hohe Ausprägung vergeben wurde, wenn konzentriert an der Aufgabe gearbeitet wurde und ein intensiver Austausch (z.B. intensives Abwägen der Überarbeitungsvorschläge) über die Texte stattfand. Die Mittelwerte der drei Items zur Arbeitsorganisation bewegen sich zwischen $M = 2.3$ und $M = 3.4$.

Allgemeine Rückmeldehaltung

Die zweite Basisdimension umfasst die allgemeine Rückmeldehaltung der Schülerinnen und Schüler. Die Rückmeldehaltung wurde über die *Zugewandtheit*, die *Wertschätzung*, *gegenseitige Bezugnahme* und die *Offenheit zur Annahme von Rückmeldungen* operationalisiert.

Gruppen, in denen die Schülerinnen und Schüler etwa durch fehlenden Blickkontakt und durch zurechtweisende bzw. abwertende Äußerungen zu verstehen gaben, dass sie nur wenig zugewandt und wertschätzend ihren Gruppenmitgliedern gegenüberstehen, erhielten auf den Items *Zugewandtheit* und *Wertschätzung* eine geringe Ausprägung. Hingegen

wurden konstruktive und anerkennende Rückmeldungen, die etwa in Form von Ich-Botschaften formuliert wurden, mit einer hohen Ausprägung gewertet. Weiterhin wurde mit dem Item 2.3 erfasst, inwiefern die Schülerinnen und Schüler auch kritische Rückmeldungen annehmen können. Wenn die Schülerinnen und Schüler den Vorschlägen und Ideen fast immer offen gegenüber eingestellt waren, wurde der höchste Wert (4) zugewiesen. Die geringste Ausprägung (1) wurde hingegen vergeben, wenn der Eindruck entstand, dass die Kinder den Rückmeldungen ihrer Mitschülerinnen und -schüler grundsätzlich ablehnend gegenüberstehen und starken Widerstand bei Vorschlägen zur Überarbeitung von Textstellen zeigten. Mit dem Item 2.4 wurde versucht, die wechselseitige Bezugnahme der Kinder bei ihren Rückmeldungen zu erfassen. Für dieses Item konnte jedoch – wie aus Tabelle 1 zu entnehmen ist – keine zufriedenstellende Interraterreliabilität erzielt werden. Insgesamt liegen die Mittelwerte für die vier Items im Bereich zwischen $M = 2.3$ und $M = 3.2$.

Fachspezifische Rückmeldungen

Diese Basisdimension nimmt die fachspezifischen Rückmeldungen in den Blick. Die dazugehörigen Items erfassen, inwieweit die Kinder *überarbeitungswürdige Textstellen* identifizieren, *Vorschläge zur Arbeit am Text* unterbreiten und *Begründungen zu ihren Überarbeitungsvorschlägen* liefern.

Eine hohe Ausprägung auf dem Item *Identifikation von überarbeitungswürdigen Textstellen* wurde vergeben, wenn von den Gruppenmitgliedern viele – aus ihrer Sicht – überarbeitungswürdige Textstellen bestimmt wurden. Demgegenüber wurde eine geringe Ausprägung vergeben, wenn die Kinder nur zwei oder weniger überarbeitungswürdige Textstellen benannten. Das Item „Die Kinder machen Vorschläge zur Arbeit am Text“ erfasst, inwieweit die Gruppe konkrete Alternativvorschläge erarbeitet. Eine hohe Ausprägung wurde vergeben, wenn der Eindruck entsteht, dass die Gruppe zu fast allen von ihr als überarbeitungswürdig identifizierten Textstellen konkrete Alternativvorschläge entwickelte. Eine geringe Ausprägung steht dagegen für das weitgehende Fehlen solcher Vorschläge. Ein wichtiger Indikator für die Qualität der Interaktion ist der argumentative Austausch der Kinder untereinander. Mit dem Item „Die Kinder liefern Begründungen für Veränderungen am Text“ wurde erfasst, inwieweit die Gruppenmitglieder ihre Vorschläge zur Arbeit am Text begründen. Eine hohe Ausprägung wurde vergeben, wenn die Gruppenmitglieder ihre Vorschläge zur Arbeit am Text fast immer begründeten und Pro- und Contraargumente gegeneinander abgewogen wurden. Eine geringe Ausprägung deutet hingegen darauf hin, dass Vorschläge weitgehend unbegründet blieben. Wie der Mittelwert von 1.75 anzeigt (vgl. Tab. 1), lieferten die Kinder in den Gruppen nur selten Begründungen für ihre Überarbeitungsvorschläge. Wenn Schülerinnen und Schüler sich Revisionsvorschläge gaben, reichten diese von einfachen Korrekturen (lokale Textebene) hin zu Reformulierungen eines Textes (globale Textebene). Mit dem Item *Klassifikation der Revisionsvorschläge* wurde eingeschätzt, auf welche Textebene sich die Gruppe bei ihren Auseinandersetzungen bezieht. Die höchste Ausprägung 4 wurde dann vergeben, wenn die Schülerinnen und Schüler überwiegend Überarbeitungsvorschläge auf der globalen Textebene formulierten, wenn sie z.B. Veränderungen an ganzen Handlungsepisoden vorschlugen. Eine geringe Ausprägung signalisiert dagegen, dass sich die Überarbeitungsvorschläge überwiegend auf die lokale Ebene des Textes bezogen oder einfache Korrekturen (Orthographie, Syntax) umfassten. Der Mittelwert von $M = 2.4$ zeigt, dass sich die Revisionsvorschläge der Kinder überwiegend auf die lokale Ebene bezogen. Dass die Schülerinnen und Schüler verstärkt auf der lokalen Ebene arbeiten, ergibt sich auch durch die separat vorgenommene Analyse der einzelnen Textrevisionen: Von den insgesamt

829 Textrevisionshandlungen, die die Schülerinnen und Schüler vornahmen, beziehen sich 488 auf die lokale und 341 auf die globale Textebene.

Kooperation

Die letzte Basisdimension richtet sich auf die Kooperation innerhalb der einzelnen Gruppen. Operationalisiert wurde diese Basisdimension mit Blick auf das Gelingen der *auf tretenden Konflikte*, der *Klärung der Übergänge* innerhalb des Arbeitsprozesses, der *Wechselseitigkeit der Interaktion*, der *Verantwortungsübernahme* der Gruppenmitglieder bezüglich der Verbesserung der einzelnen Arbeitsergebnisse sowie der *Fähigkeit, sich in die Geschichten der Kinder einzufühlen*. Das Item „*Die Konflikthandhabung gelingt*“ erfasst den Umgang der Gruppe mit aufkommenden Konfliktsituationen. Die höchste Ausprägung wurde vergeben nach den Kriterien, dass Konflikte nicht in Streitsituationen münden, keines der Kinder gekränkt wird und Konflikte konstruktiv gelöst werden. Kommt es hingegen häufig zu Streitsituationen mit Beschimpfungen und Kränkungen, so wurde die geringste Ausprägung vergeben. Das Item „*Die Übergänge in der Gruppenarbeit werden gleichberechtigt geklärt*“ beschreibt die Bewältigung der sich im Arbeitsprozess vollzogenen Übergänge, etwa die Klärung der Reihenfolge des Vorlesens der Texte.

Bestimmt die Gruppe demokratisch die Reihenfolge der Bearbeitung, wird dies mit der höchsten Ausprägung signalisiert. Dabei verhandeln die Gruppenmitglieder gemeinsam, in welcher Reihenfolge sie die Texte vorstellen und besprechen wollen. Eine geringe Ausprägung steht dagegen für keine demokratische Abstimmung der Reihenfolge. Ein Kind bestimmt die Gestaltung der Übergänge.

Mit dem Item „*Die Kinder interagieren wechselseitig*“ wurde erfasst, ob alle Kinder an der Interaktion beteiligt sind. Die höchste Ausprägung wurde vergeben, wenn der Eindruck entsteht, dass alle Mitglieder der Gruppe in die Interaktion involviert sind, d.h. alle Mitglieder liefern Beiträge und hören sich gegenseitig zu. Die geringste Ausprägung wurde vergeben, wenn ein Kind innerhalb der Arbeitsphase überwiegend schweigt und nicht in den Gruppenarbeitsprozess eingebunden ist. Das Item „*Die Kinder zeigen sich für die Arbeit der Gruppe verantwortlich*“ erfasst, ob eine Verantwortung der gesamten Gruppe für die Erreichung des Gruppenzieles erkennbar ist und inwieweit sich jedes Gruppenmitglied bereit zeigt, seinen Anteil an der Arbeit zu leisten. Die höchste Ausprägung wurde vergeben, wenn der Eindruck entsteht, dass sich alle Gruppenmitglieder intensiv um die Texte der anderen Kinder kümmern. Sie bemühen sich den einzelnen Texten gerecht zu werden. Sie besprechen die Texte intensiv und nehmen sich für ihre Überarbeitung Zeit. Die geringste Ausprägung stellt dar, dass sich die Kinder nur um ihre eigenen Texte kümmern.

Eine Besonderheit bei Textbesprechungen im Kindesalter besteht in der szenischen und performativen Bearbeitung. Vergleichbar mit Spielsituationen begleiten Kinder die Geschichten teilweise mit Gesten und lautmalerischen Elementen. Dies wird im letzten Item „*Die Kinder fühlen sich in die Geschichten der anderen Kinder ein*“ erfasst. Indikatoren für dieses Item sind z.B. die szenischen Äußerungen der Kinder im Rahmen der Textwelt des Autorenkindes wie gestische und mimische Aufführung zur Geschichte oder das Weiterdenken der Geschichte in der beschriebenen Textwelt: „Dann könnte es doch so sein, dass...“. Insgesamt variieren die Mittelwerte für die fünf Items zur Basisdimension „Kooperation“ zwischen $M = 1.6$ und $M = 3.1$.

Die nachfolgenden qualitativen Analysen sollen näher darüber Aufschluss geben, inwiefern sich die hier mit dem Interaktionsraster quantifizierten Unterschiede zwischen den Gruppen konkret im „Tun“, d.h. im Handlungsvollzug der einzelnen Kinder zeigen.

6 Kooperation und soziale Positionierung

In den qualitativen Analysen richtet sich unser Blick auf den Unterricht als Interaktionsgeschehen und damit auf die Handlungen bei der kooperativen Textüberarbeitung. Eine erste grobe Analyse der Videoaufnahmen zeigt, dass folgende Handlungen zu unterscheiden sind: 1. Warten, 2. Klären, wer beginnt, 3. Vorlesen, 4. Wechseln, 5. Rückmeldungen geben, 6. Über Rückmeldungen sprechen, 7. Rückmeldungen notieren, 8. Vergleichen und bilanzieren. Die folgenden Ergebnisse beruhen auf einer sequenziellen Video- und Textanalyse mit Fokus auf dem Habitus der Akteure und dem Ziel der Rekonstruktion spezifischer Orientierungen („Orientierungsrahmen“, vgl. Bohnsack 2006, 132), aber auch der Beschreibung von Praktiken (routinierte Aktivitäten, vgl. Reckwitz 2003). Insbesondere bei den Handlungen 2, 4 und 8 zeigt sich, wie von den Kindern die Orientierung an schulischen Ordnungen zur sozialen Positionierung durch Distinktion oder Konjunktion herangezogen wird.

Warten und klären, wer beginnt – Darstellung und Analyse von zwei Szenen

Im Folgenden werden die sozialen Prozesse in den ersten Minuten in zwei Jungengruppen, noch vor Beginn der Schreibkonferenz, betrachtet. Die Kinder warten auf das Zeichen der Lehrperson zum Arbeitsbeginn. In Gruppe A haben sich alle Schüler gegenseitig als Arbeitspartner gewählt (*soziometrisch high*, vgl. auch Abschnitt 1); in Gruppe B stehen sich die Schüler eher ablehnend gegenüber (*soziometrisch low*). Die Schulleistungen und der individuelle Peer-Status der Kinder in Gruppe A sind homogen, in Gruppe B unterscheiden sie sich stärker. Ein Junge (Christoph)⁶ aus dieser Gruppe gilt als Integrationskind im Bereich Lernhilfe und kann in Bezug auf den Peer-Status⁷ als „Ausgestoßener“ bezeichnet werden. Ein weiterer Junge (Florian) dieser Gruppe hat in der Klasse eine Führungsrolle; auf ihn sind viele Beliebtheitswahlen entfallen. Die Interaktionsqualität in der Gruppe A wurde im Hinblick auf die Arbeitsorganisation, die allgemeine Rückmeldehaltung, die fachspezifischen Rückmeldungen sowie die Kooperation gegenüber der Gruppe B von den beiden Ratern als höher eingeschätzt.

Gruppe Alex, Fabian, Ugur (0059) (Dauer: 1 Minute 40 Sekunden)

Alex, Ugur und Fabian warten auf das Signal der Lehrerin zum Beginn der Schreibkonferenz. Alex trällert nach der Melodie von „We will rock you“ das Lied „Alle meine Entchen“; Fabian und Ugur stimmen ein. Ugur schlägt Alex während des Singens spielerisch auf den Hinterkopf. Fabian singt weiter, während Alex am Mikrophon spielt. Ugur streckt nun zwei Finger als „Hasenohren“ hinter dem Kopf von Alex aus und macht Grimassen in die Kamera. Fabian guckt auch zur Kamera und deutet bei Alex „Hasenohren“ an. Alex merkt dies und fragt Fabian: „Hast du so gemacht? Das heißt dreh dich um und küsst mich!“ Jetzt setzen sich Ugur und Alex wechselseitig Hasenohren auf, beugen sich über den Tisch und deuten einen Kuss an.

Von der Lehrerin ist zu hören: „Jetzt geht’s los! Passt auf!“ Daraufhin fragt Ugur: „Also, wer fängt an?“ Alex zeigt auf das A in seinem Namen (auf seinem Text) und

⁶ Namen anonymisiert

⁷ Unter dem Peer-Status wird die soziale Stellung des einzelnen Kindes innerhalb der Schulklasse verstanden. Ermittelt wurde der Peer-Status mithilfe eines soziometrischen Wahlverfahrens (ST, 3-7, Petillon 1980). Die Kinder wurden danach gefragt, neben wem sie gerne sitzen möchten und neben wem auf keinen Fall. Anhand eines Klassifikationsschemas lassen sich dann auf der Grundlage der positiven Zustimmungen und Ablehnungen die Kinder verschiedenen soziometrischen Typen wie „Star“, „Unauffälliger“ oder „Ausgestoßener“ zuordnen.

beansprucht zu beginnen. Ugur zeigt auf das Blatt von Fabian und sagt: „B“. Alex stellt fest, dass Ugur dann Letzter sei. Dieser stimmt zu.

Die Lehrerin mahnt, dass die Kinder nicht mit dem Mikrophon spielen dürften. Sie erklärt, dass man sich in jeder Gruppe über das beginnende Kind einigen solle und gibt Hinweise zum weiteren Ablauf. Sie erklärt, dass für jedes Kind 20 Minuten für die Schreibkonferenz vorgesehen seien.

Während die Lehrerin thematisiert, dass sich die Gruppen über das beginnende Kind einigen sollen, zeigt Alex zuerst auf sich und sieht dabei Fabian fragend an. Auch Ugur zeigt auf Alex. Fabian richtet nun aber seinen Finger auf sich selbst. Daraufhin argumentiert Alex, dass er Erster in der Klassenliste sei.

Als Fabian den Finger erneut auf sich selbst richtet, schlägt Alex vor, dass Ugur beginnen soll. Nun zeigt Fabian mit dem Finger zuerst auf Alex, dann auf sich selbst und zuletzt auf Ugur. Alex schaut auf das vor ihm liegende Aufgabenblatt, während die Lehrerin noch spricht. Als diese endet, fordert er sogleich zum Anfangen auf und fragt Fabian, ob dieser möchte. Fabian beginnt umgehend mit dem Vorlesen seiner Geschichte.

Das Warten vor laufender Kamera und mit Mikro auf dem Tisch wird mit Elementen aus der Peerkultur in starker habitueller Übereinstimmung gestaltet („Alle meine Entchen“ wird ‚gerockt‘, „Hasenohren“ spielerisch angehalten). Die Klärung, wer beginnt, verläuft harmonisch. Alle beteiligten Kinder werden vorgeschlagen und verschiedene Handlungsvarianten zur Klärung der Reihenfolge routiniert ausprobiert (z.B. nach alphabetischer Folge der Vornamen oder nach Klassenliste). Alex, der zunächst selbst anfangen wollte und auch von Ugur bestätigt wurde, erteilt schließlich Fabian die Erlaubnis zu beginnen. Die Klärung des Handlungsproblems („Wer darf anfangen?“) entsteht als Nebeneffekt der Unterrichtsanforderungen und erfolgt in spielerischer, an konjunktive Erfahrungen anknüpfender Form bereits während die Lehrerin noch Anweisungen erteilt. Eine Besonderheit des Handelns von Kindern in der Grundschule (im Gegensatz zur Sekundarstufe) stellt dar, dass die meisten Kinder gerne drankommen und beginnen möchten. Auch deshalb erhalten Fragen der Auswahl eine Überformung durch Statusfragen, die in der beschriebenen Szene durch gemeinschaftliche Orientierungen und Aufführungen, habituelle Übereinstimmung und respektvolles Handeln gelöst werden.

Gruppe Arnd, Christoph, Florian (0113) (Dauer 4 Minuten 20 Sekunden)

Christoph schaut, ob das Mikro auf dem Tisch angestellt ist. Die Lehrerin teilt die Texte aus und erklärt, an Christoph gewandt, dass die Kinder zunächst nur lesen und noch nicht anfangen sollen. Arnd sagt zu Christoph, der sich über das Mikro beugt, dass dessen Stimme hässlicher sei „als wenn ein Schwein grunzt“.

Christoph zeigt seinen Text mit den Worten: „Geil, guck mal, wie wenig ich geschrieben habe“. Arnd bestätigt, dass Christoph „übelst wenig“ schreibt und fügt noch hinzu, dass Christoph in Mathe nicht mal alleine rechnen könne.

Florian singt „Alle meine Entchen“ in das Mikro und Christoph stimmt ein. Florian fordert Arnd auf mitzumachen, doch dieser meint: „Das hören die alles in der Uni ab.“

Arnd nimmt nun das Mikro in die Hand und erkundet es, was die beiden anderen Jungen interessiert verfolgen. Nachdem er es wieder hingelegt hat, pusten und quietschen Florian und Christoph hinein. Als Christoph in das Gerät pfeift, fordert Arnd ihn auf, damit aufzuhören und fügt hinzu: „Ich wollte sowieso nie mit dir zusammenarbeiten wegen deiner Rummacherei.“ (...) (...)

Arnd fordert beide zum Aufhören auf. Christoph meint, er sei der Älteste und könne deshalb bestimmen. Arnd entgegnet: „Nein, Christoph du bist auch der Dümme. (...) Du hast Lernschwierigkeiten (...) Du bist in einer Klasse stehengeblieben.“ Christoph gibt zu, das wisse er auch, doch Arnd setzt noch nach: „Du bist in der Klasse stehen geblieben.“ Als Christoph dies ärgerlich verneint, meint Arnd: „Ja, toll und wieso bist du schon 10 Jahre alt?“ Christoph erklärt, dass er mit sieben Jahren in die Schule gekommen sei. Arnd kommentiert; „Uh, so spät erst?“ Florian und Arnd teilten mit, dass sie bereits mit fünf in die Schule gekommen seien. Christoph begründet, er sei erst später in den Kindergarten gekommen. Arnd betont daraufhin, er selbst sei mit drei Jahren in den Kindergarten gekommen. Christoph erklärt nun, er sei mit fünf Jahren hingegangen und korrigiert sich aber auf vier Jahre.

Die Lehrkraft beginnt, an die Klasse gerichtet, den Ablauf der Gruppenarbeit zu instruieren, indem sie erklärt, dass die Schülerinnen und Schüler sich ein Kind aussuchen sollen, welches dann als erstes dran ist. Christoph richtet seinen Stift, den er in der rechten Hand hält, zunächst auf Fabian, wechselt dann aber auf Arnd, der seinerseits mit seinem Stift auf sich zeigt und dazu begleitend ein kurzes, aber bestimmendes: „Ich“ von sich gibt. Die drei Kinder sitzen ruhig, Fabian streckt in Richtung der Kamera einmal kurz die Zunge heraus. Schließlich sagt die Lehrerin: „Okay, dann kann's jetzt los gehen.“ Christoph zeigt mit seinem Stift auf Arnd und sagt zu ihm: „Fang an.“ Arnd stimmt zu und beginnt vorzulesen.

Das Warten auf den Beginn der kooperativen Arbeitsphase wird auch hier durch die Beschäftigung mit dem Mikrofon und der Kamera gestaltet. Arnd möchte das peerkulturelle Handeln vor laufender Kamera aber stoppen. Dabei diskriminiert er Christoph; der in der Klasse beliebte Florian wird hingegen nicht angegriffen. Der peerkulturelle Regelungsvorschlag von Christoph, dass er als Ältester in der Gruppe bestimmen dürfe, führt nicht zum Erfolg, denn Arnd zieht die selektive schulische Ordnung (Normen der Jahrgangsklasse) und die klassenöffentliche Diagnose „Lernschwierigkeiten“ zur Orientierung und Distinktion heran. Christoph bemüht sich schließlich sein Gesicht noch zu wahren (Face-saving, Goffman 1967), indem er bestimmt, wer mit der Schreibkonferenz beginnen kann.

Die kooperative Unterrichtssituation führt zu Handlungsproblemen, die nicht aus den Anforderungen abgeleitet werden können, sondern als Nebeneffekt entstehen und eine Überformung durch Statusfragen erhalten können. Bei der Lösung dieser Handlungsprobleme wird von den Kindern auf Handlungsroutinen zurückgegriffen und es werden sowohl peerkulturelle Orientierungen (gemeinschaftliche Aushandlung) als auch schulische Orientierungen (Leistungsprinzip und Selektionskriterien) herangezogen. Durch die qualitative Analyse der Prozesse der kooperativen Textüberarbeitung werden Mechanismen der sozialen Konjunktion und Distinktion erkennbar, die durch die quantitativen Analysen der Produkte, in unserem Fall der überarbeiteten Texte der Kinder, nicht sichtbar wurden. In weiteren Analysen werden wir untersuchen, wie diese sozialen Interaktionsprozesse mit den Prozessen der Textüberarbeitung in Zusammenhang stehen.

7 Fazit

Die Frage, wie Lernergruppen mit unterschiedlicher sozialer Kohäsion in verschiedenen Lernumgebungen bei der gemeinsamen Arbeit an eigenen Texten interagieren und wie sich das auf die Qualität der Überarbeitungsprozesse und der Texte auswirkt, ist komplex und vielschichtig. Denn sie berührt im Hinblick auf den Gegenstand textlinguistische und

schreibdidaktische Arbeitsbereiche, im Hinblick auf die Sozialität und die Interaktionsprozesse der Gruppe fachübergreifende Aspekte schulischen Unterrichts. Das KoText-Projekt musste auf Grund dieser Komplexität interdisziplinär angelegt werden und aus unterschiedlicher Perspektive fachspezifische mit fachübergreifenden Fragen verbinden. Dabei deuten die bisher erarbeiteten Ergebnisse darauf hin, dass die Verschränkung pädagogisch-psychologischer, textlinguistischer, grundschulbezogener und handlungstheoretischer Perspektiven einige Antworten auf die Forschungsfragen geben können.

So ist aus schreibdidaktischer Sicht ein Instrument für ein quantitativ ausgerichtetes Bewertungsverfahren mit einer lernerorientierten Sichtweise entwickelt worden, das den Gütekriterien empirischer Forschung genügt. Damit ist eine wichtige Voraussetzung dafür geschaffen, dass Gruppenprozesse im Hinblick auf die Verbesserung der Textprodukte hin betrachtet werden können. Dies gilt auch für die Erfassung und Bewertung der Interaktionsprozesse in den jeweiligen Gruppen. Auch hier liegt mit dem Interaktionsraster ein Instrument vor, mit dem die Qualität der Kooperation im Hinblick auf die Arbeit am Text und die Lösung von sozialen Handlungsproblemen eingeschätzt werden kann. Interessant erscheint für zukünftige Forschung die Frage, ob sich Zusammenhänge zwischen der Qualität der Texte und der Qualität der Interaktion beschreiben lassen. So könnte man beispielsweise untersuchen, ob eine hohe Interaktionsqualität dazu beiträgt, dass sich insbesondere schwache Texte deutlich verbessern. In einem weiteren Schritt kann gefragt werden, in welchem Maße stärker oder schwächer strukturierte Lernumgebungen zur Verbesserung der Texte beitragen. Für die beiden Lernumgebungen zeigt sich, dass in der schwächer strukturierten Schreibkonferenz mehr Überarbeitungen vorgenommen werden als in der stärker strukturierten Textlupe. Deshalb drängt sich hier die Frage auf, in welchem Maße Formen der ungesteuerten Kommunikation in Gruppen bei der Arbeit am Text im Vergleich zu stärker strukturierten Formen zu besseren Lernergebnissen beitragen. Damit rückt auch die Frage in den Mittelpunkt, ob sich die beiden Lernumgebungen bezüglich ihrer Interaktionsqualität unterscheiden. Ferner erscheint es sinnvoll die Praktiken und Orientierungen genauer herauszuarbeiten, die Schülerinnen und Schüler beim kooperativen Lernen heranziehen, um die Heterogenität ihrer Lerngruppen möglichst förderlich für alle zu bewältigen.

Grundsätzlich wird also die Integration der unterschiedlichen Forschungsperspektiven dadurch vorangetrieben, dass aus textorientierter wie aus gruppenbezogener Sicht gefragt wird, wie die Formen kooperativer Arbeit an eigenen Texten zur Erweiterung der Lern- und Handlungsmöglichkeiten der Grundschul Kinder beitragen.

Literatur

- Blatt, I./Ramm, G./Voss, A. (2009): Modellierung und Messung der Textkompetenz im Rahmen einer Lernstandserhebung in Klasse 6. In: Didaktik Deutsch, H.26, (2009), 54-81.
- Bohnsack, R. (2006): Fokussierungsmetapher. In: Bohnsack, R./Marotzki, W./Meuser, M. (Hrsg.): Hauptbegriffe qualitativer Sozialforschung. Opladen & Farmington Hills, 67.
- Büttner G. (2008): Fragebögen und Ratingskalen. In: Schneider, W./Hasselhorn, M. (Hrsg.): Handbuch der Pädagogischen Psychologie. Göttingen, 282-290.
- Dehn, M. (1999): Texte und Kontexte. Schreiben als kulturelle Tätigkeit in der Grundschule. Berlin.

- Fix, M. (2000): Textrevisionen in der Schule: Prozessorientierte Schreibdidaktik zwischen Instruktion und Selbststeuerung – empirische Untersuchungen in achten Klassen. Baltmannsweiler.
- Fix, M. (2006): Texte schreiben. Schreibprozesse im Deutschunterricht. Paderborn.
- Goffman, E. (1967): On Face-Work. An analysis of ritual elements in social interaction. In: Goffman, E. (Hrsg.): Interactional ritual. Essays on face-to-face behaviour. New York, 5-45.
- Heinzel, F./Kruse, N./Lipowsky, F. (2011): Arbeitsbericht an die DFG zum Projekt „Kooperative Schülerrückmeldungen im Deutschunterricht der Grundschule“. Universität Kassel.
- Held, U. (2006): Textüberarbeitung in der Grundschule. Frankfurt/M.
- Kruse, N./Reichardt, A./Herrmann, M./Heinzel, F./Lipowsky, F. (2012): Zur Qualität von Kindertexten. Entwicklung eines Bewertungsinstrumentes in der Grundschule. In: Didaktik Deutsch, H.32 (2012), 87-110.
- Lipowsky, F./Rakoczy, K. (2006): Videoanalysen in der Unterrichtsforschung. Workshop auf der DGfE-Summerschool in Ludwigsfelde. 05./06.09.2006.
- Lipowsky, F./Herrmann, M./Ludwig, M./Eckermann, T./Heinzel, F./Kruse, N. (2013): Textrevisionen im Grundschulunterricht - Welchen Einfluss haben die Lernumgebung und die soziale Kohäsion der Gruppe? In: Unterrichtswissenschaft, H. 1 (2013), 38-56.
- Nussbaumer, M./Sieber, P. (1994): Texte analysieren mit dem Zürcher Textanalyseraster. In: Sieber, P. (Hrsg.): Sprachfähigkeiten – Besser als ihr Ruf und nötiger denn je. Aarau/Frankfurt/M./Salzburg, 141-186.
- Rakoczy, K./Pauli, C. (2006): Hoch inferentes Rating: Beurteilung der Qualität unterrichtlicher Prozesse. In: Hugener, I./Pauli, C./Reusser, K. (Hrsg.): Videoanalysen (= Teil 3 der Dokumentation Erhebungs- und Auswertungsinstrumente zur schweizerisch-deutschen Videostudie „Unterrichtsqualität, Lernverhalten und mathematisches Verständnis“). Frankfurt/M, 206-233.
- Petillon, H. (1980): Soziometrischer Test für 3.-7. Klassen (ST 3-7). Weinheim.
- Reckwitz, A. (2003): Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken. Eine sozialtheoretische Perspektive. In: Zeitschrift für Soziologie, H.4 (2003), 282-301.
- Reichardt, A./Kruse, N./Heinzel, F./Lipowsky, F./Ludwig, M./Eckermann, T. (2012): Von Meerjungmännern und Zombiefischen. Den Einfluss von Schülerrückmeldungen untersuchen. In: Die Grundschulzeitschrift, 258.259, 20-23.
- Weiber, R./Mühlhaus, D. (2010): Strukturgleichungsmodellierung. Eine anwendungsorientierte Einführung in die Kausalanalyse mit Hilfe von AMOS, SmartPLS und SPSS. Springer.
- Ysewijn, P. (1997): Programm für Generalisierbarkeitsstudien 2.0 D. Online verfügbar unter: <http://www.irdp.ch/methodo/generali.htm>. Stand: 31.03.2012.

	<p>Prof. Dr. Friederike Heinzel, seit 2003 Professorin für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Grundschulpädagogik an der Universität Kassel.</p> <p>Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Interaktionen im Grundschulunterricht, Generationenbeziehungen in der Grundschule, Verbindung von Kindheits- und Grundschulforschung, Methoden der Kindheitsforschung.</p>
	<p>Prof. Dr. Norbert Kruse, seit 2000 Professor für Deutschdidaktik mit dem Schwerpunkt Grundschule an der Universität Kassel</p> <p>Forschungsschwerpunkte: Schreibforschung, Textschreiben in der Grundschule, Rechtschreibförderung, Textualität und Literarität, grammatisches Lernen.</p>
	<p>Prof. Dr. Frank Lipowsky, seit 2006 Professor für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Empirische Schul- und Unterrichtsforschung an der Universität Kassel.</p> <p>Forschungsschwerpunkte: Unterrichtsqualität in der Primar- und Sekundarstufe, Lehrerprofessionalisierung, Hausaufgaben, Selbstkonzept.</p>
	<p>Torsten Eckermann, seit 2011 Wissenschaftlicher Mitarbeiter im Arbeitsgebiet Grundschulpädagogik der Universität Kassel.</p> <p>Mitarbeit im Projekt „Kooperative Schülerrückmeldungen bei der Textüberarbeitung im Deutschunterricht der Grundschule“ (KoText).</p>
	<p>Miriam Ludwig, Grundschullehrerin und stellvertretende Schulleiterin an der Grundschule am Kirschberg in Felsberg.</p> <p>Von 2009 bis 2011 Wissenschaftliche Mitarbeiterin im Projekt „Kooperative Schülerrückmeldungen bei der Textüberarbeitung im Deutschunterricht der Grundschule“ (KoText).</p>
	<p>Anke Reichardt, seit September 2011 Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Psycholinguistik und Didaktik der deutschen Sprache an der Goethe-Universität Frankfurt.</p> <p>Mitarbeit als studentische Hilfskraft im Projekt „Kooperative Schülerrückmeldungen bei der Textüberarbeitung im Deutschunterricht der Grundschule“ (KoText).</p>