

Kürzinger, Anja; Pohlmann-Rother, Sanna; Hess, Miriam

Aufgabenstellung als zentrale Gelenkstelle im Schreibunterricht der ersten Klasse. Eine videogestützte Analyse

Zeitschrift für Pädagogik 63 (2017) 5, S. 636-656



Quellenangabe/ Reference:

Kürzinger, Anja; Pohlmann-Rother, Sanna; Hess, Miriam: Aufgabenstellung als zentrale Gelenkstelle im Schreibunterricht der ersten Klasse. Eine videogestützte Analyse - In: Zeitschrift für Pädagogik 63 (2017) 5, S. 636-656 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-185967 - DOI: 10.25656/01:18596

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-185967>

<https://doi.org/10.25656/01:18596>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

ZEITSCHRIFT FÜR PÄDAGOGIK

Heft 5

September/Oktober 2017

■ *Thementeil*

**Mobilisierung durch Bildung.
Historische und zeithistorische Analysen**

■ *Allgemeiner Teil*

Allgemeine Didaktik als Reflexionsinstanz.
Versuch einer wissenschaftstheoretischen Grundlegung

Aufgabenstellung als zentrale Gelenkstelle im Schreib-
unterricht der ersten Klasse. Eine videogestützte Analyse

Essay: Dialogue, Relatedness, and Community.
Does Martin Buber have a lasting influence
on educational philosophy?

Inhaltsverzeichnis

*Thementeil: Mobilisierung durch Bildung.
Historische und zeithistorische Analysen*

Marcelo Caruso

Mobilisierung durch Bildung. Historische und zeithistorische Analysen.
Einführung in den Thementeil 541

Marcelo Caruso

Inkonsistente Mobilisierung? Widerstand gegen den Volksschulgesetzentwurf
im Königreich Bayern (1866–1869) 545

Sumeet Mhaskar/Jana Tschurennev

Bildung und politische Mobilisierung im kolonialen Indien.
Die Anti-Kasten-Bewegung in Maharashtra 1848–1882 561

Morvarid Dehnavi

Schule und Universität als Mobilisierungsorte.
Politische Partizipationsmöglichkeiten und Politisierungsprozesse
in den 1960er Jahren 582

Cristina Alarcón

Die StellvertreterInnen – Bildung und SchülerInnenmobilisierung
in Chile (1990–2015) 596

Deutscher Bildungsserver

Linktipps zum Thema „Mobilisierung durch Bildung.
Historische und zeithistorische Analysen“ 614

Allgemeiner Teil

Thomas Rucker

Allgemeine Didaktik als Reflexionsinstanz.
Versuch einer wissenschaftstheoretischen Grundlegung 618

Anja Kürzinger/Sanna Pohlmann-Rother/Miriam Hess

Aufgabenstellung als zentrale Gelenkstelle im Schreibunterricht
der ersten Klasse. Eine videogestützte Analyse 636

Essay

Juliane Jacobi

Dialogue, Relatedness, and Community. Does Martin Buber have
a lasting influence on educational philosophy? 657

Besprechungen

Berno Hoffmann

Eric Mührel, Christian Niemeyer, Sven Werner (Hrsg.):
Capability Approach und Sozialpädagogik. Eine heilige Allianz? 672

Ewald Terhart

Horst Bayrhuber, Ulf Abraham, Volker Frederking,
Werner Jank, Martin Rothgangel, Helmut Vollmer:
Auf dem Weg zu einer Allgemeinen Fachdidaktik 674

Dokumentation

Pädagogische Neuerscheinungen 678

Impressum U3

Table of Contents

Topic: Mobilization Through Education. Historical and contemporary analyses

Marcelo Caruso

Mobilization Through Education: Historical and contemporary analyses 541

Marcelo Caruso

Inconsistent Mobilization? Resistance against the ‘Volksschul’-laws
in the Kingdom of Bavaria (1866–1869) 545

Sumeet Mhaskar/Jana Tschurennev

Education and Political Mobilization in Colonial India:
The anti-caste movement in Maharashtra, 1848–1882 561

Morvarid Dehnavi

School and University as Places for Mobilization: Opportunities for political
participation and politicization processes in the 1960s 582

Cristina Alarcón

The Substitutes: Education and pupil mobilization in Chile (1990–2015) 596

Deutscher Bildungsserver

Online Resources “Mobilization Through Education.
Historical and contemporary analyses” 614

Articles

Thomas Rucker

General Didactics as a Perspective for Reflection:
An attempt at a scientific-theoretical foundation 618

Anja Kürzinger/Sanna Pohlmann-Rother/Miriam Hess

Task Setting as a Basic Element within Writing Lessons in First Grade:
A video-supported analysis 636

Essay

Juliane Jacobi

Dialogue, Relatedness, and Community. Does Martin Buber have
a lasting influence on educational philosophy? 657

Book Reviews 672

New Books 678

Impressum U3

Aufgabenstellung als zentrale Gelenkstelle im Schreibunterricht der ersten Klasse

Eine videogestützte Analyse¹

Zusammenfassung: Im Beitrag wird der Frage nachgegangen, wie sich die Aufgabenstellung als zentrale Gelenkstelle im Schreibunterricht der ersten Klasse nach empirischen Gütekriterien erheben und charakterisieren lässt. Die Analysen stammen aus dem DFG-Projekt NaSch1 (Narrative Schreibkompetenz in Klasse 1), in dem die Aufgabenstellung im Fach Deutsch in 43 Unterrichtsvideos anhand eines Beobachtungssystems aus 25 fach- und allgemeindidaktischen Kriterien untersucht wird. Vor dem Hintergrund schreibdidaktischer Konzeptionen wird dargestellt, inwieweit sich die beiden Dimensionen „soziale Interaktion“ und „Zielorientierung“ theoretisch bilden und empirisch überprüfen lassen. Insgesamt illustrieren die deskriptiven Befunde, dass der Schreibunterricht allgemeindidaktischen Qualitätskriterien (z. B. Präzisionsgrad) weitgehend genügt, hinsichtlich mancher fachdidaktischer Aspekte (z. B. Lebensweltbezug) aber eine geringere Qualität aufweist.

Schlagnworte: Schreibunterricht, Aufgabenstellung, Anfangsunterricht, Videostudie, Unterrichtsqualität

1. Einleitung

Mit den Bildungsstandards und der damit erforderlichen Orientierung an Kompetenzen erfährt die Debatte um Aufgaben im Unterricht eine neue Resonanz. Während für Mathematik bereits zentrale Befunde zur Aufgabenkonzeption bzw. -qualität vorliegen (vgl. z. B. Baumert, Kunter, Brunner, Krauss, Blum, 2004), ist die Aufgabenkultur im Schreibunterricht bislang kaum untersucht. Insbesondere fehlen empirisch gestützte Analysen zum Zusammenhang zwischen Schreibunterricht und Schreibentwicklung (vgl. Bachmann & Becker-Mrotzek, 2010; Pohl & Steinhoff, 2010).

Eine nicht-repräsentative Pilotstudie von Bachmann, Ospelt-Geiger, Ospelt und Vital (2007), bei welcher der Zusammenhang zwischen Aufgabenstellungen und der Realisierung bestimmter Schreibfähigkeiten von 56 Schreibanfänger/-innen in Klasse 2 analysiert wurde, berichtet erste Trends zur Relevanz von Schreibaufgaben. Ergebnissen der Studie zufolge wirken sich gut strukturierte und tief in soziale Interaktion ein-

1 Die Analysen stammen aus dem DFG-Projekt NaSch1, Leitung: Sanna Pohlmann-Rother & Gabriele Faust (†), DFG-Förderkennzeichen PO 1739/1-1. Die Videos wurden im Rahmen der PERLE-Studie (Leitung: Frank Lipowsky und Gabriele Faust; vgl. Lipowsky, Faust & Kastens, 2013) erhoben.

gebettete Aufgabenstellungen – also „Aufgaben mit Profil“ – positiv auf die frühe Realisierung anspruchsvoller Schreibfähigkeiten aus. Zudem lassen sich durch derartige Aufgabenstellungen ungünstige Startbedingungen wie etwa Bildungsferne, Geschlecht oder Deutsch als Zweitsprache zu Teilen kompensieren (vgl. Bachmann & Becker-Mrotzek, 2010).

Diese Befunde zeugen von der Bedeutung der Aufgabenkultur für den Schreibunterricht und der Notwendigkeit weiterer empirischer Forschung. Im Projekt NaSch1 wird daher erstmalig die Aufgabenstellung im schriftsprachlichen Anfangsunterricht video-basiert analysiert. Im Folgenden werden schreibdidaktische Konzeptionen vorgestellt, aus denen sich didaktisch relevante Aufgabenmerkmale ableiten lassen, die durch all-gemeindidaktische Kriterien ergänzt werden.

2. Aufgabenstellung – Eine begriffliche Klärung

Eine „instruktive Systematisierung in Bezug auf Schreibaufgaben“ (Becker-Mrotzek, 2014, S. 492) wird von Baurmann und Pohl (2009) realisiert, die zwischen Schreibauftrag und Schreibarrangement bzw. Schreibsetting unterscheiden. Unter der Bezeichnung Schreibarrangement bzw. Schreibsetting werden situative Schreibfaktoren und Bedingungen verstanden: Schreib- und Lernziel, Schreibbedingungen (z. B. Schreibzeit, Textumfang), Wissensquellen und der Prozess-Status (z. B. Entwurf, Überarbeitung; Baurmann & Pohl, 2009, S. 99–101). Davon abgegrenzt wird der Schreibauftrag, bei dem Thema, Material und Impuls, Adressat sowie Textfunktion formuliert werden.

Im vorliegenden Beitrag wird das Schreibsetting bzw. -arrangement zusammen mit dem Schreibauftrag übergreifend als Aufgabenstellung bezeichnet. In diesem Kontext wird die Aufgabestellung folglich nicht nur auf einen Schreibauftrag reduziert, sondern schließt auch die Hinführung auf das Schreiben bis zum Beginn der Schreibphase mit ein. Diese relativ weite Definition wird an dem Begriff der Aufgabenkultur verdeutlicht, der die Einbindung von Aufgaben in verschiedene unterrichtliche Kontexte meint (vgl. Bohl & Kleinknecht, 2009).

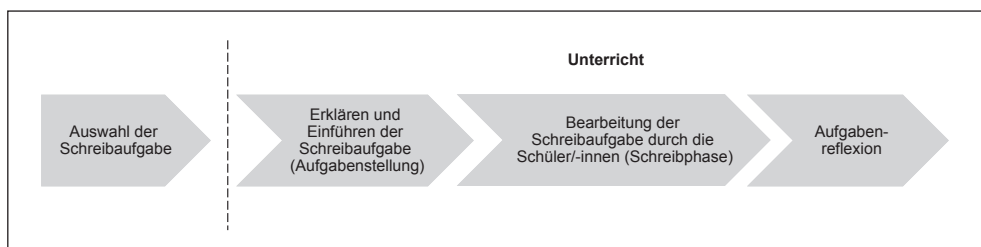


Abb. 1: Einbindung von Aufgaben im Unterricht (in Anlehnung an Bohl & Kleinknecht, 2009, S. 331)

3. Aufgabenstellungen im schriftsprachlichen Anfangsunterricht

Aus didaktischer Perspektive kommt dem schriftsprachlichen Anfangsunterricht, also der ersten Begegnung der Kinder mit Lesen und Schreiben im institutionellen Kontext Schule eine wichtige Bedeutung zu. Obwohl Schulanfänger/-innen durch den eigenen Sprachgebrauch, durch das Hören von Geschichten und durch Beobachtungen Erwachsener beim Lesen und Schreiben vielfältige und heterogene Vorerfahrungen mit Schrift und Schriftlichkeit haben, ist für sie das Schreiben- und Lesenlernen eine grundlegend neue Erfahrung. In ihrer sprachlichen Entwicklung befinden sie sich im Übergang von der Mündlichkeit zur Schriftlichkeit, der bedeutsamen Einfluss auf ihr Sprachbewusstsein, Denken und Handeln nimmt (Weinhold, 2014, S. 143). In der gegenwärtigen schreibdidaktischen Diskussion besteht dahingehend Einigkeit, dass die Schüler/-innen Schreiben von Beginn an „als sprachlich-konzeptionellen, kommunikativen und kooperativen Prozess erlernen und als Ausdrucksmittel ihrer Gedanken in verschiedenen Funktionen nutzen“ sollen (Weinhold, 2014, S. 144). Mit dem Textschreiben in der Grundschule und damit auch mit der Gestaltung der Aufgabenstellung beim Textschreiben beschäftigen sich verschiedene literatur- und schreibdidaktische Ansätze. Die Konzeption „Schreiben als kulturelle Tätigkeit“ (Dehn, Merklinger & Schüler, 2011) sieht vor, dass Kinder beim Schreiben von Anfang an mit komplexen und inhaltlich bedeutsamen Inhalten konfrontiert werden – sowohl bei der Auswahl der Schreibvorgabe, als auch bei der Formulierung der Aufgabenstellung. Richter (2007), die die Grundschule als Ort der Anregung literar-ästhetischer Prozesse ansieht, hebt ebenfalls hervor, Kindern von Beginn an „komplexe literarische Welten aufzuschließen“ (S. 21), weshalb sie u. a. die Vereinfachung originaler Texte ablehnt. Ein weiterer Ansatz, der aus der grundschulpädagogisch orientierten Forschung zum kreativen Schreiben stammt, betont vorrangig das Freisetzen kreativer Prozesse und fokussiert weniger auf bestimmte Text- und Bildinhalte (vgl. Kohl & Ritter, 2010). Kompetenzorientierte Ansätze der Schreibforschung und -didaktik knüpfen dagegen an die Tradition der amerikanischen kognitiven Schreibforschung an und stellen die Formen und Funktionen des Schreibens sowie ihre Entwicklung in den Fokus (vgl. z. B. Bereiter, 1980; Augst, Disselhoff, Henrich, Pohl & Völzing, 2007).

Während das Formulieren von Schreibaufgaben recht allgemein als „... das genuine Geschäft der Didaktik und das der alltäglichen Konzeption von Unterricht“ (Dehn, 2009, S. 154) verstanden wird, rücken je nach didaktischer Konzeption unterschiedliche Aspekte der Aufgabenstellung in den Fokus. Im Ansatz „Schreiben als kulturelle Tätigkeit“ wird der Fokus „auf das Formulieren des Verhältnisses von Selbst und Welt“ (Dehn et al., 2011, S. 80) gerichtet, wobei Grundschul Kinder aus verschiedenen inhaltlichen Vorgaben wählen und für sich etwas thematisieren und formulieren. Dabei soll „die Kontextualisierung der inneren Sprache unmittelbar im Schreiben erfolg(en)“, weshalb es als „Entwertung des literalen Aspekts des Schreibens“ angesehen wird, wenn die Schreibanfänger vor dem Schreiben mündlich sagen, was sie zu Papier bringen wollen (Dehn et al., 2011, S. 100). In Abgrenzung zu diesem Ansatz orientiert sich die Aufgabenstellung im Projekt NaSch1 am kompetenzorientierten Ansatz, in dem es darum

geht, die Lerner herauszufordern, bestimmte Textsorten zu realisieren und die Aufmerksamkeit auf bestimmte Textfunktionen zu richten (z. B. Berücksichtigung eines Adressaten bei der Textsorte Brief). Die mündliche Sammlung von Schreibideen vor dem Schreiben wird nicht als hinderlich, sondern insbesondere für leistungsschwächere Kinder als Strukturierungshilfe und daher als lernförderlich erachtet.

Im Sinne der kompetenzorientierten Schreibforschung und -didaktik bezeichnen Bachmann und Becker-Mrotzek (2010, S. 191) klar konturierte und profilierte Schreibaufgaben, die für die Lerner in einem deutlich erkennbaren und nachvollziehbaren Handlungszusammenhang stehen bzw. einen solchen abbilden als „Aufgaben mit Profil“, die als besonders bedeutsam für das Lernen erachtet werden. Bedingungen von „Aufgaben mit Profil“ bestehen in der identifizierbaren Funktion von Texten (Ziel und Adressat/-in sollen erkennbar sein), in Gelegenheiten für Schüler/-innen, sich das für das Schreiben nötige Weltwissen anzueignen, in der Möglichkeit, die Texte im Rahmen einer sozialen Interaktion zu verfassen und die Wirkung des Textes von den Schreibern testen zu lassen (Bachmann & Becker-Mrotzek, 2010, S. 195). Damit wird auf die Bedeutung der Schreibfunktion bzw. Zielorientierung und der sozialen Interaktion beim Verfassen eines Texts verwiesen, die auch in weiteren Konzeptionen zum Ausdruck gebracht wird (vgl. z. B. Abraham & Kupfer-Schreiner, 2007; Blömeke, Risse, Müller, Eichler, Schulz, 2006). Im vorliegenden Kontext wird unter Zielorientierung die Definition der Kommunikationssituation verstanden, bei der der Zweck des Schreibens, die Autor/-innen, die Rezipient/-innen und die Textart von der Lehrkraft expliziert werden (vgl. Schneuwly, 1996). Diese Informationen sind für die erfolgreiche Textproduktion der Lernenden zwingend notwendig, um sicherzustellen, dass die Kinder die Funktion der Schreibaufgabe nachvollziehen können: „Viele Schülerinnen und Schüler scheitern nicht deshalb an einer Schreibaufgabe, weil sie sie nicht lösen können, sondern weil sie nicht richtig verstanden haben, worum es bei der Aufgabe geht“ (Abraham & Kupfer-Schreiner, 2007, S. 32).

Anhand von sozialen Interaktionen kann Schreibanfänger/-innen die Gelegenheit geboten werden, miteinander zu kooperieren, zu zweit oder in Kleingruppen Schreibideen zu entwickeln und ihre Ideen aufeinander zu beziehen, was auch von Dehn (2007, S. 14) herausgestellt wird. Didaktisch-methodisch lässt sich dies durch gezielte Fragen durch die Lehrperson, Bilder oder (Hand-)Puppen literarischer Figuren sowie durch die Inszenierung von Rollenspielen gestalten. Durch den Austausch mit Anderen kann u. a. Vorwissen aktiviert werden und es können Ideen expliziert und kognitive Modelle bereitgestellt werden (vgl. z. B. Slavin, 1996; Dann, Diegritz & Rosenbusch, 1999; Blömeke et al., 2006). Die Bereitstellung von sozialen Interaktionen zielt auch darauf ab, die Trennung von Empfänger und Sender beim Schreiben, also die „Zerdehnung der Sprechsituation“ (Ehlich, 1983, S. 38) zu überwinden, die insbesondere jüngeren und ungeübten Schreiber/-innen Probleme bereitet. Statt eines sichtbaren Gesprächspartners, mit dem man in direkten Dialog tritt, besteht beim Schreiben die Notwendigkeit, sich einen Leser bzw. eine Leserin vorzustellen. Dadurch, dass sich die soziale Kognition noch entwickelt, bedeutet dies für die Schüler/-innen eine große Herausforderung (Bachmann & Becker-Mrotzek, 2010, S. 205).

Weitere Aspekte lernförderlicher Aufgaben sind beispielsweise der Lebensweltbezug bzw. die Authentizität (vgl. Maier, Bohl, Kleinknecht & Metz, 2013) sowie das Potenzial zur inneren Differenzierung (vgl. Blömeke et al., 2006). Im Rahmen eines handlungs- und produktionsorientierten Unterrichts lassen sich Texte und Bilder verwenden, die Probleme oder Erlebnisse aus der Lebenswelt der Schüler/-innen thematisieren. Das Problem von Anderssein und Ausgrenzung – wie es in dem Buch „Lucy rettet Mama Krok“ (Doucet & Wilsdorf, 2005), das im vorliegenden Projekt als Schreibvorlage diente, dargestellt wird – ist der Lebenswelt der Schulanfänger/innen zugänglich. Die Repräsentation einer authentischen Situation sowie die Differenzierungsmöglichkeit sind eng mit der Schreibaufgabe verbunden, lassen sich aber auch gezielt im Unterricht vermitteln und explizit thematisieren. Insbesondere in der Diskussion über Unterrichtsqualität sind im Zusammenhang mit Motivation Konzepte wie Authentizität, Verknüpfungen mit dem Alltag sowie der Lebenswelt von enormer Bedeutung (vgl. Helmke, 2009).

Aus den oben genannten Konzeptionen und insbesondere aus der Auseinandersetzung mit der kompetenzorientierten Schreibdidaktik lassen sich Kriterien guter Schreibaufgaben und Aufgabenstellungen ableiten, wie z. B. der Lebensweltbezug, die mündliche Sammlung möglicher Schreibinhalte, sowie die Besprechung textsortenspezifischer Merkmale oder die Thematisierung der Schreibfunktion. Diese Merkmale können durch allgemeindidaktische Unterrichtsqualitätsaspekte ergänzt werden. Vor allem die Verständlichkeit und der Präzisionsgrad sind für die Qualität der Aufgabestellung bedeutsam – Kriterien, die häufig mit den Unterrichtsmerkmalen Klarheit und Strukturiertheit in Relation gesetzt werden (vgl. z. B. Helmke, 2009; Helmke, Helmke & Schrader, 2007). Verständlichkeit im vorliegenden Kontext bezieht sich auf eine den Schulanfänger/-innen angepasste, unkomplizierte Sprache ohne Wiederholungen und Fremdwörter. So werden beispielsweise Einfachheit, Kürze und Prägnanz, Ordnung und Gliederung sowie zusätzliche Stimulanz als sprachlich verständlich betrachtet (vgl. Langer, Schulz von Thun & Tausch, 1974; auch Lotz, 2016). Während die Verständlichkeit dementsprechend eher auf die akustische und sprachliche Komponente von Klarheit² abzielt, wird anhand des Präzisionsgrades die inhaltliche Klarheit erfasst. Diese beiden Aspekte manifestieren sich auch in der Zielorientierung, indem sie auf die Notwendigkeit einer präzisen und verständlichen Sprache aufmerksam machen, in der die Informationen über den Zweck des Schreibens, die Autor/-innen, Rezipient/-innen und Textart offeriert werden sollen.

Neben der Verständlichkeit, Strukturiertheit und Klarheit des Unterrichts, der Passung von Unterrichtsangeboten und Lernvoraussetzungen (vgl. Helmke, 2004) wirkt sich vermutlich auch die Klassenführung (vgl. Helmke & Schrader, 2010) auf die Qualität der Aufgabenstellung aus. Die Implementierung der Schreibaufgabe nimmt oftmals eine längere Zeit in Anspruch, ist in verschiedene thematische Phasen gegliedert (Ein-

2 Helmke (2009) unterscheidet vier Komponenten von Klarheit: akustisch, sprachlich, inhaltlich und fachlich.

führung, Sammeln von Ideen, Schreibauftrag) und zum Teil mit dem Wechsel von Sozialformen verbunden, was eine sinnvolle Organisation und eine effektive Vorbereitung des Schreibarrangements erfordert.

Zusammenfassend lässt sich aus der bisherigen Darstellung ableiten, dass soziale Interaktionen und Zielorientierung zentrale Kriterien für Aufgabenstellungen verkörpern. Im Projekt NaSch1 wird daher unter Berücksichtigung weiterer allgemein- und schreibdidaktischer Merkmale auf die Umsetzung der Zielorientierung und sozialen Interaktion während der Aufgabenstellung fokussiert. Dabei wird eine detaillierte Operationalisierung dieser beiden Kriterien anvisiert, da sie verschiedene Aspekte beinhalten und zu ihrer Erfassung bislang eher vage Vorschläge vorliegen. Sowohl für die Zielorientierung als auch für die soziale Interaktion werden verschiedene Kriterien entwickelt, die zu je einer Dimension³ zusammengefasst werden sollen.

Für den vorliegenden Beitrag sind folgende Fragestellungen leitend:

- Wie lässt sich die Aufgabenstellung im schriftsprachlichen Anfangsunterricht anhand von allgemein- und schreibdidaktischen Kriterien erfassen und charakterisieren?
- Inwieweit lassen sich Dimensionen der sozialen Interaktion und Zielorientierung identifizieren?

4. Methodik

4.1 Stichprobe

Im Rahmen der PERLE-Videostudie wurden im März der Klassenstufe 1 in 37 Klassen jeweils ca. 90-minütige Unterrichtseinheiten im Fach Deutsch videografiert (vgl. Lotz & Corvacho del Toro, 2013). Die Stichprobe im Videomodul Deutsch setzt sich sowohl aus staatlichen als auch aus privaten Grundschulen, sogenannten BIP-Kreativitätsgrundschulen (vgl. Mehlhorn & Mehlhorn, 2003), zusammen. Durch die Besonderheit des überwiegend praktizierten Team-Teaching an den privaten Schulen, in dessen Kontext die beiden Lehrkräfte die Klassen zeitweise in zwei Teilgruppen in unterschiedlichen Räumen aufteilen, ergeben sich insgesamt 49 Unterrichtsvideos.

Von diesen 49 Videos werden für die schreibdidaktische Unterrichtsanalyse 43 Aufnahmen herangezogen⁴. Diese Stichprobe umfasst 516 Schüler/-innen, wovon 44% männlich und 56% weiblich sind. 58,9% der Schüler/-innen besuchten eine staatliche

3 Die Verwendung des Begriffs „Dimension“ ist in diesem Kontext nicht methodisch (in Bezug auf Faktorenanalysen), sondern rein inhaltlich konnotiert. Unter einer Dimension wird demnach die Zusammenfassung verschiedener Einzelkriterien verstanden.

4 Sechs Videos scheiden aus, da teilweise in den BIP-Klassen die Aufgabenstellung von beiden Lehrkräften gemeinsam erklärt wurde und die Klassen lediglich für das Verfassen der Briefe geteilt wurden.

Schule, 41.1 % eine private BIP-Kreativitätsgrundschule. Zum Zeitpunkt der Einschulung betrug das Alter der Kinder im Mittel 6 Jahre und 7 Monate ($SD = 4.8$ Monate).

4.2 *Schreibdidaktisches Setting*

Das schreibdidaktische Setting ist durch zwei Vorgaben gekennzeichnet, mit denen die Lehrkräfte in den teilnehmenden Klassen beauftragt wurden. So sollte zum einen der Anfangsteil des fantastischen Bilderbuchs „Lucy rettet Mama Krok“ (Doucet & Wilsdorf, 2005) vorgestellt werden und zum anderen von den Schüler/-innen ein Brief aus der Perspektive der literarischen Hauptfigur Lucy an eine weitere literarische Figur (Krokodilmutter „Mama Krok“) verfasst werden. Charakteristisch für dieses Schreibarrangement ist damit ein handlungs- und produktionsorientiertes Verfahren, in welchem die Texte als Anschlussaufgabe an die rezipierte Geschichte konzipiert wurden. In diesem Kontext fordert die Schreibaufgabe die Kinder heraus, sich mit dem Bilderbuch gedanklich auseinanderzusetzen und auf Basis der Vorgabe eigene Schreibideen zu kreieren (vgl. Kürzinger & Pohlmann-Rother, 2015).

Die Orientierung an einen Adressaten bzw. eine Adressatin erfordert bei den Schüler/-innen u. a. Empathie und das Vermögen, sich sowohl in die literarische Figur (Lucy) als auch in die fiktive Adressatin (Mama Krok) hineinzusetzen. Diese Anforderungen an die Schreibanfänger/-innen lassen sich möglicherweise durch die situative Einbettung der Aufgabe in einen fiktiven Handlungsrahmen, den handlungs- und produktionsorientierten Literaturunterricht und durch die Verwendung der Textsorte Brief, die mit ihrem formalisierten Aufbau eine Orientierungshilfe darstellen kann, relativieren (vgl. Kürzinger & Pohlmann-Rother, 2015).

4.3 *Modellierung des Instruments zur Bewertung der Aufgabenstellung*

Ausgehend von den unter Kapitel 3 spezifizierten Annahmen wird im Projekt NaSch1 ein Modell zur Analyse der Qualität der Aufgabenstellung⁵ im Anfangsunterricht zugrunde gelegt, das didaktische und fachübergreifende Merkmale kombiniert und zwischen Schreibauftrag und Schreibarrangement (vgl. Baurmann & Pohl, 2009) unterscheidet.

Um das schreibdidaktische Setting videogestützt zu erfassen, wurde ein Beobachtungssystem mit 25 niedrig, mittel und hoch inferenten Einzelkriterien konzipiert. Dabei wurde in Anlehnung an z. B. Hugener (2006) ein deduktiv-induktives Verfahren kombiniert, in welchem die Entwicklung der Kriterien sowohl auf Grundlage der Theorie zur Aufgabenstellung sowie vorhandener Instrumente als auch anhand von zufällig aus-

5 Das vollständige Verzeichnis aller Kriterien sowie die präzisen Kodier- und Ratinganleitungen können dem Manual zur Auswertung der Schreibaufgabe entnommen werden (Kürzinger & Pohlmann-Rother, in Vorb.).

gewählten Teilstichproben der Unterrichtsvideos basiert. Für die deduktive Entwicklung wurden bestehende schreibdidaktische bzw. fachübergreifende Kriterien lernförderlicher Schreibsettings adaptiert (siehe Kap. 3). Zu den schreibdidaktischen Kriterien gehören beispielsweise die Dauer der Aufgabenstellung, Differenzierungsmaßnahmen, der Lebensweltbezug, soziale Interaktion, Zielorientierung, Schreibstrategien und die Vermittlung textsortenspezifischer Merkmale. Fachübergreifende Analyse Kriterien der Unterrichtsqualität bilden die vier Merkmale Organisation der Aufgabenstellung, Kohärenz und Fokussierung, der Präzisionsgrad sowie die Verständlichkeit des Schreibauftrags ab.

Alle Kriterien für die Analyse der Aufgabenstellung sind einzeln und unabhängig voneinander formuliert und unterscheiden sich je nach fachübergreifender und schreibdidaktischer Zielsetzung. Davon ausgenommen sind Einzelkriterien, die sich unter der Zielorientierung bzw. unter der sozialen Interaktion einordnen lassen. Die Zielorientierung setzt sich aus den Einzelkriterien Schreibfunktion, Präzision, Verständlichkeit sowie der Ideensammlung zum Abschiedsthema zusammen, womit schreibdidaktische und allgemeine Kriterien der Unterrichtsqualität kombiniert werden (Tabelle 1, siehe S. 644). Um zu erfassen, inwieweit die Aufgabenstellung in eine soziale Interaktion eingebettet ist, wird drei Leitfragen nachgegangen: Findet ein Austausch über Schreibideen statt? Ist eine soziale Interaktion im engeren Sinn erkennbar (z. B. szenisches Spiel)? Wird ein Wechsel der Sozialform (Partner- oder Gruppenarbeit) angeregt, der Möglichkeiten des Austausches bietet? In Tabelle 2 (siehe S. 645) wird die Dimension „soziale Interaktion“ detailliert vorgestellt.

Alle 25 Kriterien der Aufgabenstellung sind mit der entsprechenden Operationalisierung sowie den Rating- und Kodierregeln in einem Manual festgehalten. Für die Auswertung der Aufgabenstellung wurden zwei Beobachterinnen (Studentinnen aus erziehungswissenschaftlichen Disziplinen) in mehrtägigen Trainings geschult, die auf ein gemeinsames theoretisches Verständnis des Beobachtungssystems abzielten. Im Anschluss an die Schulung erfolgte die Analyse des Schreibsettings anhand eines Beobachtungsbogens.

5. Ergebnisdarstellung

5.1 Beurteilerübereinstimmungen und Reliabilitäten

Um Aussagen über die Güte der Kodierung bzw. des Ratings treffen zu können, wurde das Analyseinstrument auf die Übereinstimmung der Raterinnen- bzw. Kodiererrinnenurteile überprüft. Die Güte der Einschätzung wird dabei anhand von Kennwerten abgebildet, die sich an denen des PERLE Projekts orientieren (Lotz, Berner & Gabriel, 2013): Sie betragen bei der prozentualen Übereinstimmung ($P\ddot{U}$) $\geq 85.00\%$, bei Cohens Kappa (k) $\geq .70$ und beim relativen G-Koeffizienten (g) $\geq .70$.

Für alle 25 Kriterien liegen Kennwerte zu den Reliabilitäten bzw. Übereinstimmungen über eine Stichprobe von 42 Videos vor, die restlichen sieben Videos wurden zu

Itembezeichnung	Grundidee	Ankerbeispiel	Inferenz/ Aufbau
Schreibfunktion Quelle: Eigen- entwicklung	Inwiefern wird die Schreibfunktion von der Lehrkraft vermittelt? Bei der vorliegenden Schreibaufgabe besteht das Ziel darin, dass die Schüler als Lucy Mama Kroko über den Abschied informieren.	„L: Jetzt könnt ihr einen Brief an Mama Kroko schreiben, als Lucy die Krokodilfamilie verlässt. Mit dem Brief verabschiedet ihr euch von Mama Kroko, dann macht sie sich keine Sorgen.“ (Wert 3)	Mittel inferent; vierstufig, keine Besprechung (0) bis ausführliche Besprechung des Abschieds (3)
Präzisionsgrad des Schreibauftrags Quelle: Lotz (2016)	Inwieweit ist die Instruktion des Schreibauftrags klar formuliert und trägt zum Verständnis bei? Die Präzision wird bezüglich Textsorte Brief, Adressat, Sozialform und der zu nutzenden Materialien und Hilfsmittel erfasst.	„L: Wir haben jetzt viele Ideen gesammelt, weshalb Lucy wegschwimmt. Ich teile euch nun Arbeitsblätter aus und ihr schreibt an Mama Kroko.“ (Wert 1)	Hoch inferent: vierstufig, sehr unpräzise (1) bis sehr präzise (4)
Verständlichkeit des Schreibauftrags Quelle: Lotz (2016)	Inwieweit wird der Arbeitsauftrag verständlich formuliert? Hebt die Lehrkraft wesentliche und besonders wichtige Aspekte durch Betonung hervor und verzichtet sie auf irrelevante und überflüssige Informationen?	„L: So, jetzt sollt ihr mit dem Brief beginnen. Ihr seid jetzt Lucy. An wen sollt ihr schreiben? S3: An Mama Kroko. L: Genau. Und wie beginnt und beendet man einen Brief? erinnert ihr euch? S5: Liebe Mama Kroko. L: Ja, das ist ein Beispiel. Wie kann man noch beginnen? S11: Hallo Krokodile. L: Genau. Und wie beendet ihr euren Brief? S7: Deine Lucy.“ L: Super. Habt ihr alles verstanden? Wer fasst noch einmal zusammen, was ihr zu tun habt? (Wert 4)	Hoch inferent: vierstufig, sehr unverständlich (1) bis sehr verständlich (4)
Ideensammlung zum Abschied Quelle: Eigen- entwicklung	Inwieweit wird der Abschied Lucys von den Krokodilen während der Ideensammlung von den Schülern thematisiert?	„L: Was würdet ihr schreiben? S13: Liebe Mama, ich geh weg.“ (Wert 1)	Niedrig inferent; dichotom: keine Ideensammlung zum Abschied (0); Ideensammlung zum Abschied (1)

Tab. 1: Dimension Zielorientierung

Itembezeichnung	Grundidee	Ankerbeispiel	Inferenz/ Aufbau
Austausch über Schreibideen Quelle: Eigenentwicklung	Sammeln von konkreten Schreibideen von Schülern im Unterrichtsgespräch	„L: Was würdet ihr schreiben? S13: Liebe Mama, ich geh weg, weil mich alle hänseln.“ (Wert 1)	Niedrig inferent; dreistufig: keine Idee (0), eine Idee (1), mehr als eine Idee (2)
Soziale Interaktion im engeren Sinn Quelle: Eigenentwicklung	Bereitstellen von Gelegenheiten zur sozialen Interaktion	„L: Bevor ihr den Brief alleine schreibt, tauscht ihr euch bitte mit eurem Sitznachbarn aus. Besprecht miteinander, was ihr schreiben könntet. Dann schreibt jeder für sich den Brief.“ (Wert 1)	Niedrig inferent; dichotom: keine soziale Interaktion (0), Vorkommen einer sozialen Interaktion (1)
Wechsel der Sozialform Quelle: Eigenentwicklung	Anweisung zur Partner- oder Gruppenarbeit	„S1 und S2 können zusammen den Brief schreiben.“ (Wert 1)	Mittel inferent; dichotom: keine Anweisung zur Schreibkooperation (0), Anweisung zu einer Schreibkooperation (1)

Tab. 2: Dimension soziale Interaktion

Übungszwecken herangezogen und gehen daher nicht in die Beurteilung der Reliabilität ein⁶. Darüber hinaus wurden auch Übereinstimmungen der Raterinnen/Kodiererinnen mit der Manualentwicklerin für jedes dritte Video der Stichprobe berechnet, um zu gewährleisten, dass die Beurteiler die Texte tatsächlich auf Basis des Manuals und des gemeinsam entwickelten Verständnisses eingeschätzt haben.

Insgesamt zeigen die Resultate der Beobachterübereinstimmung zufriedenstellende Kennwerte. So liegt der relative G-Koeffizient für die vierstufigen, hoch inferenten Items (Imaginationsförderung, Verständlichkeit des Schreibauftrags, Präzisionsgrad des Schreibauftrags, Ablauf und Organisation des schreibdidaktischen Settings sowie Kohärenz und Fokussierung) mit Werten von .87 bis .98 deutlich über dem Richtwert und verweist auf eine hohe Reliabilität zwischen den Raterinnen. Bei den restlichen niedrig und mittel inferenten Items werden ebenfalls Übereinstimmungen über den Mindestkennwerten erreicht. Die prozentuale Übereinstimmung zwischen den beiden Raterinnen umfasst Kennwerte zwischen 88.09% und 100%, während die Werte für Cohens Kappa zwischen $k = .84$ und 1.0 liegen.

5.2 Deskriptive Ergebnisse zur Aufgabenstellung im Anfangsunterricht

Ausgewählte allgemein- und schreibdidaktische Einzelkriterien

Dauer

Als interessanter Aspekt ist zunächst der zeitliche Umfang der Aufgabenstellung zu nennen, der nicht vorgegeben, sondern von den Lehrkräften frei gewählt wurde. Insgesamt beträgt die Dauer der Aufgabenstellung im Mittel 8.3 Minuten ($SD = 0.70$; $N = 43$), wobei sich Abweichungen innerhalb der Stichprobe erkennen lassen. So umfasst die kürzeste Aufgabenstellung 2.2 Minuten, die längste 22.1 Minuten. Diese Zeitangaben können jedoch nicht ohne weitere Kontextvariablen interpretiert werden. Es kann davon ausgegangen werden, dass beispielsweise die Intensität der Bilderbuchrezeption einen entscheidenden Einfluss auf die zeitliche Phase der Aufgabenstellung ausübt. Sofern bereits während der Besprechung des Buchs Zusammenhänge erläutert und verschiedene Themen angesprochen wurden (z. B. Abschied; Lebensweltbezug), wird die Aufgabenstellung eher auf den reinen Schreibauftrag beschränkt sein und relativ kurz ausfallen.⁷

6 Die sieben Übungsvideos wurden ein weiteres Mal analysiert und gehen damit in die Auswertungsstichprobe ein, werden aber nicht zur Berechnung der Beobachterübereinstimmung herangezogen. Die Stichprobe zur Überprüfung der Beobachterübereinstimmung ist damit unabhängig von der Auswertungsstichprobe. Diese bestand aus 49 Videos, von denen sich nach der Analyse herausgestellt hat, dass nur 43 Videos verwendet werden können.

7 Die Bilderbuchrezeption wurde im Projekt PERLE ausgewertet (Kruse, Gabriel & Faust, 2013) und wird in weiteren Analysen berücksichtigt.

Differenzierung

Ähnlich wie der kaum vorhandene Wechsel der Sozialform (z. B. kooperatives Schreiben) wird im vorliegenden Schreibunterricht auch selten differenziert. Insgesamt werden quantitative Differenzierungsmöglichkeiten (Unterschiede im Briefumfang) nur einmal, qualitative Differenzierungen (z. B. inhaltliche Modifikation: Einzelne Schüler/-innen verfassen keinen Brief, sondern schreiben Lernwörter von der Tafel ab) fünfmal von den Lehrkräften realisiert.

Lebensweltbezug

Auch der Lebensweltbezug, bei dem auf die Bedeutung eines Briefs als alltagsbezogenes, allgemeines Informations- bzw. Kommunikationsmittel verwiesen wird, lässt sich selten vorfinden ($N = 8$). Der Transfer der Schreibaufgabe auf Alltagsereignisse bzw. Hinweise der Lehrpersonen auf künftige Anwendungsmöglichkeiten bleiben also zu über 80% unberücksichtigt.

Imaginationsförderung

Ebenfalls wird die Imaginationsförderung während der Aufgabenstellung weniger gut umgesetzt ($M = 2.1$; $SD = 1.10$). Eine hohe Imaginationsförderung zeigt sich beispielsweise daran, dass die Lehrkraft einen Bezug zur Ausgangssituation herstellt (Lucy verlässt die Krokodilfamilie), Kreativitäts- und Vorstellungsvermögen anregende Maßnahmen (etwa eine Fantasiereise) realisiert, Impulse in Form von offenen Fragen gibt und die Schüler/-innen zu Gesprächen bzw. zu einem Nachdenken über das Bilderbuch aktiviert. Seine Relevanz erhält dieses Kriterium auch dadurch, dass es der Vertiefung der Informations- und Wissensgenerierung entspricht, das einen Aspekt für lernförderliche Schreibaufgaben darstellt.

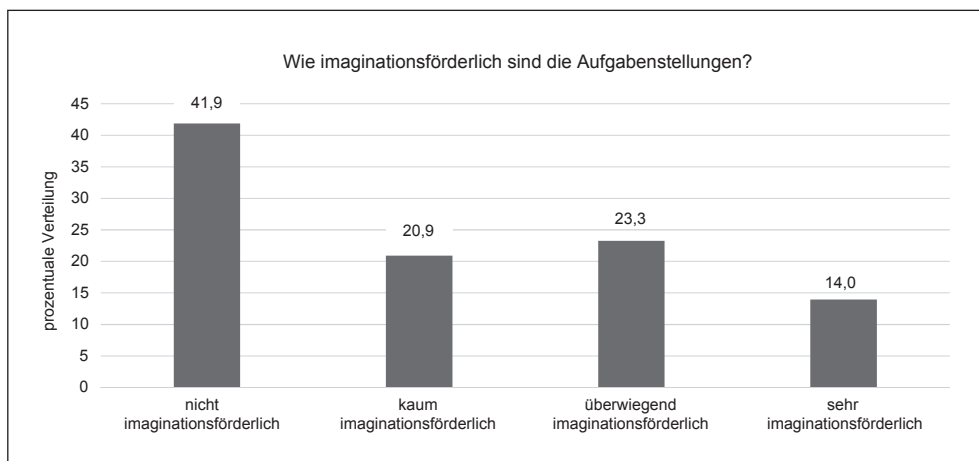


Abb. 2: Die Imaginationsförderung in der Stichprobe

Schreibstrategien

Als positiv hervorzuheben ist hingegen die Anregung zum prozessorientierten Schreiben, indem die Schüler/-innen schreibstrategische Unterstützung erhalten. In 21 Klassen geben Lehrkräfte Hinweise, Instruktionen und Ratschläge, die das Prozedere des Schreibens beinhalten. So appellieren sie beispielsweise an die Kinder, sich erst Gedanken über den Brief zu machen, bevor sie mit dem Schreiben beginnen, Anlauftabellen als Hilfsmittel heranzuziehen oder ihre Ideen vorab auf einem gesonderten Blatt zu notieren.

Textsortenspezifische Merkmale

Auch die Erklärung textsortenspezifischer Merkmale wird relativ häufig realisiert. Lediglich in neun Klassen werden keine Briefmerkmale (z. B. Anrede- und Schlussformeln) besprochen. In sechs weiteren Klassen weisen die Lehrpersonen die Schüler/-innen darauf hin, auf Briefmerkmale zu achten, ohne sie jedoch zu erläutern. In den übrigen Klassen ($N = 28$) wird das textsortenspezifische Wissen dagegen ausführlich besprochen.

Fachübergreifende Qualitätseinschätzung

Die bisherigen Befunde, die sich auf fachspezifische Merkmale beziehen und den Unterricht in erster Linie beschreiben, lassen sich von den Ergebnissen zu den überwiegend fachübergreifenden, vierstufigen Kriterien unterscheiden, die sich mit der Qualität des Schreibunterrichts auseinandersetzen.

So wurde neben der Verständlichkeit und dem Präzisionsgrad, die im Zusammenhang mit der Dimension „Zielorientierung“ bereits erwähnt wurden, auch die Organisation des schreibdidaktischen Settings untersucht, die sich als überwiegend sinnvoll

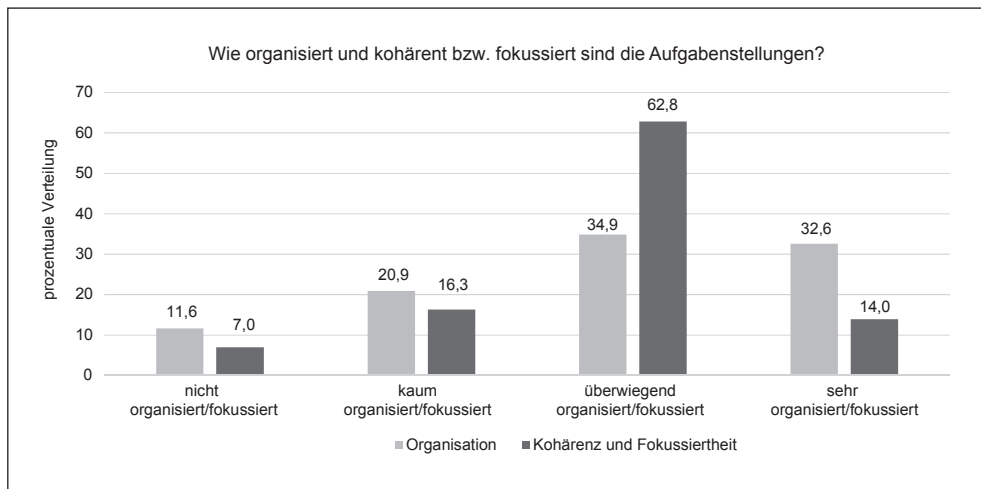


Abb. 3: Die Organisation und Kohärenz bzw. Fokussiertheit in der Stichprobe

und im Wesentlichen effektiv vorbereitet charakterisieren lässt ($M = 2.9$; $SD = 1.01$). In einer Klasse, in der die Organisation mit dem höchsten Wert 4 eingeschätzt wird, sind die einzelnen Phasen des schreibdidaktischen Settings gut aufeinander abgestimmt und verlaufen weitgehend reibungslos und störungsfrei. Die Lehrkraft steuert das schreibdidaktische Setting und behält es unter Kontrolle.

Die Aufgabenstellung in der Stichprobe lässt sich auch als durchschnittlich kohärent und fokussiert bezeichnen ($M = 2.8$; $SD = 0.75$). Anhand dieses Items wird erfasst, inwieweit die Aufgabenstellung einen roten Faden aufweist und sich auf die wesentlichen schreibbezogenen Aspekte konzentriert.

Dimensionen Zielorientierung und soziale Interaktion

Dimension „Zielorientierung“

Die zentrale Dimension „Zielorientierung“ wurde insgesamt durchschnittlich gut in der Stichprobe realisiert. So wird die Schreibfunktion in mehr als der Hälfte der Lerngruppen (62.80%) durch die Lehrkraft thematisiert und in einem Fünftel der Klassen (20.93%) ausführlich besprochen. In etwas weniger als der Hälfte der Lerngruppen (44.18%) wird das Abschiedsthema während der Ideensammlung von den Schüler/-innen zur Sprache gebracht.

Zudem wird, wie die nachfolgende Abbildung zeigt, der Schreibauftrag durchschnittlich präzise gestellt ($M = 2.7$; $SD = 0.94$) und für die Erstklässler/-innen verständlich kommuniziert ($M = 2.4$, $SD = 0.91$). Der Präzisionsgrad des Schreibauftrags trägt

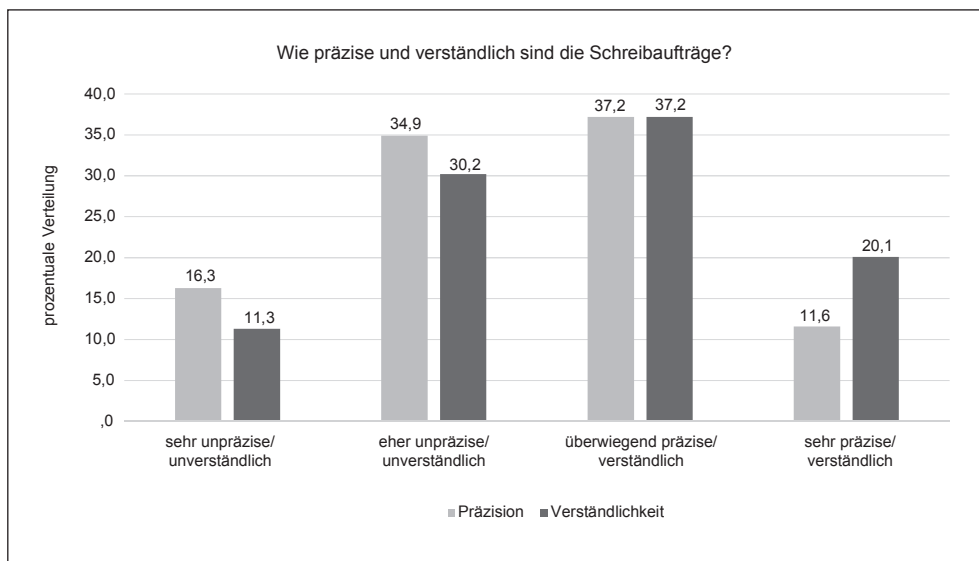


Abb. 4: Die Verteilung des Präzisionsgrads und der Verständlichkeit der Schreibaufträge in der Stichprobe

insbesondere zum Verständnis von Arbeitsaufträgen und zur Klarheit der Unterrichtsgestaltung bei, sodass den Schreibanfänger/-innen die Definition der Kommunikationssituation hinreichend bekannt ist. Das Schreibziel, also einen Abschiedsbrief zu verfassen, sowie Kenntnisse zu Adressat/-in, Absender/-in und Textsorte werden von den Lehrpersonen dementsprechend relativ exakt erläutert. Als verständlich gelten Schreibaufträge, wenn der Arbeitsauftrag beispielsweise einfach formuliert ist und er eine geringe, dem Wortschatz von Erstklässler/-innen angemessene sprachlogische Komplexität aufweist.

Erwartungsgemäß korreliert der Präzisionsgrad mit der Verständlichkeit. So zeigt die Spearman-Rang-Korrelation einen signifikanten Zusammenhang zwischen den beiden Items ($r = .67, p < 0.01$). Auch für die weiteren Items der Dimension „Zielorientierung“ wurden Zusammenhänge untereinander berechnet, womit sich nachweisen lässt, inwieweit die theoretisch gebildeten Dimensionen auch einer empirischen Überprüfung standhalten. So korrelieren ebenfalls die beiden Varianten der Besprechung des Abschiedsthemas mit diesen allgemeinen Merkmalen der Unterrichtsqualität. Die Schreibfunktion weist dabei einen positiven Zusammenhang mit dem Präzisionsgrad mit $r = .32$ ($p < 0.05$) und mit der Verständlichkeit des Schreibauftrags von $r = .39$ ($p < 0.01$) auf, die Ideensammlung zum Abschiedsthema korreliert mit dem Präzisionsgrad von $r = .37$ ($p < 0.05$) und mit der Verständlichkeit des Schreibauftrags mit $r = .42$ ($p < 0.05$).

Jedoch besteht zwischen den beiden Versionen der Besprechung des Abschiedsthemas (zum einen als Schreibfunktion, die von den Lehrkräften expliziert wird und zum anderen als Ideensammlung durch die Schüler/-innen) kein Zusammenhang. Dies erscheint zunächst überraschend, könnte aber dadurch erklärt werden, dass lediglich in 16 Klassen das Abschiedsthema sowohl von der Lehrkraft als auch von den Kindern während der Ideensammlung besprochen wird. In den übrigen Klassen wird dagegen ausschließlich eine der Varianten im Unterricht bevorzugt.

Dimension „Soziale Interaktion“

Die zweite Dimension, die innerhalb der Stichprobe erfasst wurde, stellt die soziale Interaktion dar, die aus den drei Items „Austausch über Schreibideen“, „soziale Interaktion im engeren Sinn“ sowie „Wechsel der Sozialform“ besteht. Die Auswertung belegt, dass lediglich in drei Klassen Partner- und Gruppenarbeit stattfinden. Auch eine soziale Interaktion im engeren Sinn wird nur in einer einzigen Klasse umgesetzt. Schreibideen dagegen wurden in mehr als der Hälfte der Klassen ausgetauscht ($N = 26$), wobei am häufigsten (32.6%) mehrere Ideen im Klassengespräch von den Schüler/-innen vorgetragen werden.

Im Gegensatz zur Zielorientierung muss aufgrund der geringen Fallzahlen auf eine Überprüfung der Korrelationen zwischen den einzelnen Kriterien der sozialen Interaktion verzichtet werden.

Resümee

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass die Dimension „Zielorientierung“ in den Klassen relativ häufig von den Lehrkräften umgesetzt wird, während die Aufgabenstellungen weniger in soziale Interaktionen eingebunden sind. Insgesamt scheinen eher die allgemeinen Aspekte von Unterrichtsqualität (Präzision, Verständlichkeit, Organisation sowie Kohärenz und Fokussierung) realisiert zu werden. Bei den schreibdidaktischen Kriterien des kompetenzorientierten Ansatzes, an dem sich die Auswertung der vorliegenden Aufgabenstellung orientiert (vgl. Kap. 3), zeichnet sich ein kontrastierendes Bild ab: Während der Lebensweltbezug, die Differenzierung sowie Schreibkooperationen kaum von den Lehrkräften realisiert werden, treten die Besprechung von Schreibstrategien, die Sammlung von Schreibideen sowie die Erklärung textsortenspezifischer Merkmale häufiger auf.

6. Zusammenfassung, Diskussion und Ausblick

Im vorliegenden Beitrag wurde dargelegt, wie sich eine Aufgabenstellung im schriftsprachlichen Anfangsunterricht videogestützt analysieren lässt. Dazu wurde ein Beobachtungsinstrument entwickelt und nach empirischen Gütekriterien überprüft. Die Entwicklung der insgesamt 25 Kriterien fußt dabei auf schreibdidaktischen und fachübergreifenden Konzeptionen, wobei sich das Instrument insbesondere an der kompetenzorientierten Schreibdidaktik und an „Aufgaben mit Profil“ (Bachmann & Becker-Mrotzek, 2010) orientiert. In diesen Konzeptionen werden unter anderem die Zielorientierung und die Einbettung der Aufgabenstellung in eine soziale Interaktion als schreibförderliche Merkmale hervorgehoben. Die kompetenzorientierte Schreibdidaktik verweist zudem auf die Bedeutung des Lebensweltbezugs, der Sammlung von Schreibideen, der Besprechung textsortenspezifischer Merkmale und von Differenzierungsmöglichkeiten. Um die Sicht- und Tiefenstruktur des Unterrichts abzubilden und damit potenzielle Einflussfaktoren auf die Textqualität beleuchten zu können, wurden diese Kriterien guter Aufgabenstellungen um allgemeindidaktische Unterrichtsqualitätsaspekte wie Fokussierung und Organisation ergänzt. Das Auswertungsinstrument umfasst neben 19 Einzelkriterien die beiden Dimensionen Zielorientierung und soziale Interaktion.

Es zeigt sich zunächst, dass die „Zielorientierung“ häufig umgesetzt wird und die einzelnen Items dieser Dimension teilweise miteinander korrelieren, womit sich die Fragestellung 2 bis zu einem gewissen Grad bestätigen lässt. Im Gegensatz dazu werden in der Stichprobe selten Gelegenheiten zur sozialen Interaktion geboten (mit Ausnahme der Sammlung von Schreibideen im Unterrichtsgespräch). Ein Nachweis über Korrelationen der verschiedenen Items ist somit nicht möglich.

Insgesamt setzen sich in der Stichprobe kontrastierende Befunde fort: Während allgemeine Kriterien der Unterrichtsqualität wie Präzision und Verständlichkeit, Kohärenz und Fokussierung sowie die Organisation des Schreibarrangements eine durchschnittlich ausgeprägte Qualität aufweisen, scheinen kompetenz- und schreibdidaktisch

orientierte Kriterien teilweise vernachlässigt zu werden. So finden in den untersuchten Aufgabenstellungen kaum Differenzierungsmaßnahmen, Gelegenheiten zur sozialen Interaktion oder eine Betonung des Lebensweltbezugs statt. Auch die Imaginationsförderung wird eher unterdurchschnittlich umgesetzt.⁸

Andere kompetenzorientierte Merkmale werden hingegen häufiger von den Lehrkräften priorisiert. So werden in fast der Hälfte der Klassen Schreibstrategien thematisiert und textsortenspezifisches Wissen durch die Lehrpersonen vermittelt. Im anglo-amerikanischen Sprachraum wurden beide Merkmale im Zusammenhang mit Textqualität bereits relativ gut erforscht und gelten als förderlich für die Textqualität (Graham, McKeown, Kihwara & Harris, 2012).

Aus diesen deskriptiven Befunden eine allgemeine Relevanz bestimmter schreibdidaktischer Merkmale abzuleiten, wäre jedoch vorschnell. So hängt es auch von der Zielsetzung des Unterrichts ab, welchen Merkmalen ein Vorzug eingeräumt wird: Steht etwa die Textqualität wie im angewandten kompetenzorientierten Ansatz im Vordergrund, werden eher Ideen gesammelt als wenn „die Kontextualisierung der inneren Sprache unmittelbar im Schreiben“ erfolgen soll (Dehn et al., 2011, S. 100; vgl. Kap. 3). Aber auch das vorliegende schreibdidaktische Setting könnte sich auf die Vernachlässigung gewisser Kriterien auswirken. Es erscheint beispielsweise plausibel, dass ein Grund für die eher dürftige Vergegenwärtigung des Bilderbuchgeschehens die im Unterricht vorausgegangene Bilderbuchrezeption darstellt. In manchen Klassen wurde das Vorlesen des Bilderbuchs sehr ausführlich gestaltet und beispielsweise mit szenischen Spielen, in der die Kinder in die Rollen der Protagonisten schlüpfen, kombiniert. Möglicherweise wurde in derartigen Klassen mit einer breit gefächerten Bilderbuchrezeption auf eine detaillierte Vergegenwärtigung verzichtet, ohne dass dies sich negativ auf die Imaginationsfähigkeit auswirkt. Auch die wenig offerierten Gelegenheiten zur sozialen Interaktion stehen eventuell mit der vorausgegangenen Bilderbuchrezeption in einem ähnlichen Zusammenhang: Wenn bereits bei der Vorstellung des Bilderbuchs intensive Interaktionen stattfanden, die zu einem tieferen Verständnis der Geschichte beitrugen, werden diese während der Aufgabenstellung nicht wiederholt. Auch der meist fehlende Lebensweltbezug, der jedoch auch durch das kindgerechte Thema des Bilderbuchs sowie der Schreibaufgabe zum Teil selbsterklärend ist, könnte bereits während der Bilderbuchrezeption thematisiert worden sein. Die separate Betrachtung einer einzelnen Unterrichtsphase erscheint im Kontext der Einbettung in einen handlungs- und produktionsorientierten Literaturunterricht kritisch. In weiteren Analysen werden daher die Bilderbuchrezeption und zusätzliche umfangreiche Kontextdaten zu den Schüler/-innen, Eltern und Lehrkräften berücksichtigt. Auf diese Weise lässt sich feststellen, ob soziale Interaktionen in der Stichprobe tatsächlich unterrepräsentiert sind, oder ob sie im Hinblick auf andere Unterrichtsphasen kompensiert wurden.

Während also die Realisierung bestimmter und die Vernachlässigung anderer schreibdidaktischer Merkmale wahrscheinlich durch das didaktische Setting bedingt sind, deu-

8 Die Umsetzung des Items ($M = 2.1$) ist als eher unterdurchschnittlich zu betrachten, wenn man sich am fiktiven Skalenmittelpunkt ($M = 2.5$) orientiert.

tet sich insgesamt an, dass Lehrkräfte der Zielorientierung und den fachübergreifenden Kriterien der Unterrichtsqualität tendenziell etwas mehr Gewicht einräumen. Mit diesen allgemeinen Aspekten der Unterrichtsqualität und der Zielorientierung, die ebenfalls u. a. aus den beiden Unterrichtsqualitätskriterien Präzision und Verständlichkeit besteht, wird ein Verweis auf die Tiefenstruktur von Unterricht deutlich. Im Gegensatz zu Sichtstrukturen, also leicht zu beobachtende Methoden und Organisationsmerkmale des Unterrichts, lässt sich an Tiefenstrukturen, etwa der Klassenführung, die Qualität von Lehr- und Lernprozessen bestimmen (Kunter & Trautwein, 2013). In der vorliegenden Stichprobe bilden Zielorientierung, Fokussierung und Organisation Tiefenstrukturen ab, aber auch die kompetenzorientierten Merkmale Ideensammlung, Schreibstrategien und Vermittlung von Textsortenwissen, können daran anknüpfen. Inwieweit sich diese Tiefenstrukturen als besonders lernwirksam erweisen, wird in weiteren Analysen überprüft, in denen Zusammenhänge zwischen den einzelnen Kriterien und der Textqualität untersucht werden.

Der Fokus der Lehrkräfte auf fachübergreifende Kriterien der Unterrichtsqualität könnte unter Umständen auch einem Defizit an fachdidaktischem Wissen bzw. dem fehlenden Bewusstsein über seine Relevanz geschuldet sein. Möglicherweise fehlt den Lehrpersonen das Wissen darüber, welche schreibdidaktischen Kriterien lernförderlich sind und auf welche Weise sie im Schreibsetting integriert werden können⁹. Ergebnisse der COACTIV-Studie belegen, dass das fachdidaktische Wissen unter Lehrkräften variiert, was sich auch im Praxishandeln niederschlägt (vgl. Kunter et al., 2011). Weitere Studien sollten sich daher mit dem fachdidaktischen Wissen von Deutschlehrkräften und ihrem Einfluss auf die Gestaltung des Schreibunterrichts auseinandersetzen. Mit Blick auf die Lehrer/-innenausbildung und -fortbildung wird deutlich, dass Lehrkräfte in höherem Maße für eine fachdidaktische Gestaltung des Unterrichts sensibilisiert und ihre professionelle Kompetenz dahingehend ausgebildet werden sollte. Ein höheres fachdidaktisches Wissen könnte ein ausgewogenes Zusammenspiel zwischen Schreibdidaktik und fachübergreifenden Merkmalen der Unterrichtsqualität im Schreibunterricht fördern.

Insgesamt gilt es zu beachten, dass die Ergebnisse vor dem Hintergrund des beschriebenen Forschungsdesigns zu interpretieren sind. Potenzielle Einschränkungen resultieren beispielsweise aus der relativ kleinen Stichprobe und der einmaligen Videografie. So erheben die Befunde, die lediglich eine einzige Deutschstunde abbilden, keinen Anspruch auf Repräsentativität.

Resümierend lässt sich aus dem vorliegenden Beitrag ableiten, wie ein Beobachtungssystem für die Analyse von Aufgabenstellungen im Anfangsunterricht entwickelt und angewandt werden kann. Für die Schreibdidaktik konnte in dieser Studie erstmals empirisch aufgezeigt werden, wie Lehrkräfte Aufgabenstellungen in Klasse 1 gestalten, welche Schwerpunkte sie setzen und welchen Merkmalen sie weniger Gewicht verleihen.

9 Anhand der vorliegenden Daten können keine Analysen zum fachdidaktischen Wissen der Lehrkräfte in der Studie vorgenommen werden.

Literatur

- Abraham, U., & Kupfer-Schreiner, C. (Hrsg.) (2007). *Schreibaufgaben. Für die Klassen 1 bis 4*. Berlin: Cornelsen.
- 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 a. M.: Lang.
- Bachmann, T., & Becker-Mrotzek, M. (2010). Schreibaufgaben situieren und profilieren. In T. Pohl & T. Steinhoff (Hrsg.), *Textformen als Lernformen* (Kölner Beiträge zur Sprachdidaktik, Reihe A, Bd. 7, S. 191–209). Duisburg: Gilles & Francke.
- Bachmann, T., Ospelt-Geiger, B., Ospelt, K., & Vital, N. (2007). *Aufgaben mit Profil. Frühe Förderung funktional-pragmatischer Schreibfähigkeiten*. Unveröffentlichter Schlussbericht zum internen Projekt der Pädagogischen Hochschule Zürich.
- Baumert, J., Kunter, M., Brunner, M., Krauss, S., Blum, W., & Neubrand, M. (2004). Mathematikunterricht aus Sicht der PISA-Schülerinnen und -Schüler und ihrer Lehrkräfte. In M. Prenzel, J. Baumert, W. Blum, R. H. Lehmann, D. Leutner, M. Neubrand, R. Pekrun, H.-G. Rolff, J. Rost & Ulrich Schiefele (Hrsg.), *PISA 2003. Der Bildungsstand der Jugendlichen in Deutschland – Ergebnisse des zweiten internationalen Vergleichs* (S. 314–354). Münster: Waxmann.
- Baumann, 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 Verlag Scriptor.
- Becker-Mrotzek, M. (2014). Bildungsstandards und Schreibaufgaben. In H. Feilke & T. Pohl (Hrsg.), *Schriftlicher Sprachgebrauch – Texte verfassen* (Deutschunterricht in Theorie und Praxis, Bd. 4, S. 481–500). Baltmannsweiler: Schneider.
- Bereiter, C. (1980). Development in Writing. In L. Gregg & E. Steinberg (Hrsg.), *Cognitive Processes in Writing* (S. 73–93). Hillsdale: Erlbaum.
- Blömeke, S., Risse, J., Müller, C., Eichler, D., & Schulz, W. (2006). Analyse der Qualität von Aufgaben aus didaktischer und fachlicher Sicht. Ein allgemeines Modell und seine exemplarische Umsetzung im Unterrichtsfach Mathematik. *Unterrichtswissenschaft*, 34(4), 330–357.
- Bohl, T., & Kleinknecht, M. (2009). Aufgabenkultur. In S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Schule. Theorie – Organisation – Entwicklung* (S. 331–334). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Dann, H.-D., Diegritz, T., & Rosenbusch, H. S. (Hrsg.) (1999). *Gruppenunterricht im Schulalltag. Realität und Chancen* (Erlanger Forschungen, Bd. 90). Erlangen: Universitätsbund Erlangen-Nürnberg.
- Dehn, M. (2007). *Kinder & Lesen und Schreiben. Was Erwachsene wissen sollten*. Seelze: Kallmeyer & Klett.
- Dehn, M. (2009). Zur Funktion der Aufgabe für den Schülertext. In B. Hoffmann & R. Valtin (Hrsg.), *Projekte, Positionen, Perspektiven. 40 Jahre DGLS* (S. 145–175). Berlin: Deutsche Gesellschaft für Lesen und Schreiben.
- Dehn, M., Merklinger, D., & Schüler, L. (2011). *Texte und Kontexte. Schreiben als kulturelle Tätigkeit in der Grundschule*. Seelze: Kallmeyer & Klett.
- Doucet, S. A., & Wildorf, A. (2005). *Lucy rettet Mama Krokodil*. Hamburg: Oetinger.
- Ehlich, K. (1983). Text und sprachliches Handeln. Die Entstehung von Texten aus dem Bedürfnis nach Überlieferung. In A. Assmann, J. Assmann & C. Hardmeier (Hrsg.), *Schrift und Gedächtnis* (S. 24–43). München: Fink.
- Graham, S., McKeown, D., Kiuhara, S., & Harris, K. R. (2012). A Meta-Analysis of Writing Instruction for Students in the Elementary Grades. *Journal of Educational Psychology*, 104(4), 879–896.
- Helmke, A. (2004). *Unterrichtsqualität: Erfassen, Bewerten, Verbessern*. Seelze: Klett Kallmeyer.

- Helmke, A., Helmke, T., & Schrader, F.-W. (2007). Qualität von Unterricht: Aktuelle Tendenzen und Herausforderungen im Hinblick auf die Evaluation und Entwicklung von Schule und Unterricht. *Pädagogische Rundschau*, 61(5), 527–543.
- Helmke, A. (2009). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts*. Seelze: Kallmeyer Klett.
- Helmke, A., & Schrader, F.-W. (2010). Hochschuldidaktik. In D. H. Rost (Hrsg.), *Handwörterbuch pädagogische Psychologie* (4. Aufl., S. 273–279). Weinheim: Beltz.
- Hugener, I. (2006). Überblick über die Beobachtungsinstrumente. In I. Hugener, C. Pauli & K. Reusser (Hrsg.), *Dokumentation der Erhebungs- und Auswertungsinstrumente zur schweizerisch-deutschen Videostudie „Unterrichtsqualität, Lernverhalten und mathematisches Verständnis“* (Teil 3, Videoanalysen, Bd. 15, S. 45–54). Frankfurt a. M.: GFPP/DIPF.
- Kohl, E.-M., & Ritter, M. (2010). *Schreibszenarien. Wege zum kreativen Schreiben in der Grundschule*. Seelze: Kallmeyer Klett.
- Kruse, I., Gabriel, K., & Faust, G. (2013). Hochinferentes Rating: Qualität angeleiteter Bilderbuchrezeption. In M. Lotz, F. Lipowsky & G. Faust (Hrsg.), *Technischer Bericht zu den PERLE-Videostudien*. In F. Lipowsky & G. Faust (Hrsg.), *Dokumentation der Erhebungsinstrumente des Projekts „Persönlichkeits- und Lernentwicklung von Grundschulkindern“ (PERLE)* (Materialien zur Bildungsforschung, 23/3, S. 219–253). Frankfurt a. M.: GFPP.
- Kunter, M., Baumert, J., Blum, W., Klusmann, U., Krauss, S., & Neubrand, M. (Hrsg.) (2011). *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms CO-ACTIV*. Münster: Waxmann.
- Kunter, M., & Trautwein, U. (2013). *Psychologie des Unterrichts*. Paderborn: Schöningh.
- Kürzinger, A., & Pohlmann-Rother, S. (2015). Möglichkeiten einer objektiven und reliablen Bestimmung von Textqualität im Anfangsunterricht – Methodisches Vorgehen und deskriptive Befunde aus dem Projekt NaSch1. *Didaktik Deutsch*, 20(38), 60–79.
- Kürzinger, A., & Pohlmann-Rother, S. (in Vorb.). Modellierung eines Instruments zur Auswertung der Aufgabenstellung im Schreibunterricht von Klasse 1. In M. Hess, A.-K. Denn & F. Lipowsky (Hrsg.), *Technischer Bericht zu den PERLE-Videostudien*. In F. Lipowsky & G. Faust (Hrsg.), *Dokumentation der Erhebungsinstrumente des Projekts „Persönlichkeits- und Lernentwicklung von Grundschulkindern“ (PERLE)* (Materialien zur Bildungsforschung, 23/4). Frankfurt a. M.: GFPP.
- Langer, I., Schulz von Thun, F., & Tausch, R. (1974). *Verständlichkeit in Schule, Verwaltung, Politik, Wissenschaft – mit einem Selbsttrainingsprogramm zur Darstellung von Lehr- und Informationstexten*. München: Reinhardt.
- Lipowsky, F., Faust, G., & Kastens, C. (Hrsg.) (2013). *Persönlichkeits- und Lernentwicklung an staatlichen und privaten Grundschulen. Ergebnisse der PERLE-Studie zu den ersten beiden Schuljahren*. Münster: Waxmann.
- Lotz, M., & Corvacho del Toro, I. (2013). Die Videostudie im Fach Deutsch: „Lucy rettet Mama Krokodil“. In M. Lotz, F. Lipowsky & G. Faust (Hrsg.), *Technischer Bericht zu den PERLE-Videostudien*. In F. Lipowsky & G. Faust (Hrsg.), *Dokumentation der Erhebungsinstrumente des Projekts „Persönlichkeits- und Lernentwicklung von Grundschulkindern“ (PERLE)* (Materialien zur Bildungsforschung, 23/3, S. 29–36). Frankfurt a. M.: GFPP.
- Lotz, M. (2016). *Kognitive Aktivierung im Leseunterricht der Grundschule. Eine Videostudie zur Gestaltung und Qualität von Leseübungen im ersten Schuljahr*. Wiesbaden: Springer VS.
- Lotz, M., Berner, N. E., & Gabriel, K. (2013). Auswertung der PERLE-Videostudien und Überblick über die Beobachtungsinstrumente. In M. Lotz, F. Lipowsky & G. Faust (Hrsg.), *Technischer Bericht zu den PERLE-Videostudien*. In F. Lipowsky & G. Faust (Hrsg.), *Dokumentation der Erhebungsinstrumente des Projekts „Persönlichkeits- und Lernentwicklung von Grundschulkindern“ (PERLE)* (Materialien zur Bildungsforschung, 23/3, S. 83–103). Frankfurt a. M.: GFPP.

- Maier, U., Bohl, T., Kleinknecht, M., & Metz, K. (2013). Allgemeindidaktische Kategorien für die Analyse von Aufgaben. In M. Kleinknecht, T. Bohl, U. Maier & K. Metz (Hrsg.), *Lern- und Leistungsaufgaben im Unterricht. Fächerübergreifende Kriterien zur Auswahl und Analyse* (S. 9–45). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Mehlhorn, G., & Mehlhorn, H.-G. (2003). Kreativitätspädagogik – Entwicklung eines Konzepts in Theorie und Praxis. *Bildung und Erziehung*, 56(1), 23–45.
- Pohl, T., & Steinhoff, T. (2010). Textformen als Lernformen. In T. Pohl & T. Steinhoff (Hrsg.), *Textformen als Lernformen* (Kölner Beiträge zur Sprachdidaktik, Reihe A, Bd. 7, S. 5–26). Duisburg: Gilles & Francke.
- Richter, K. (2007). *Kinderliteratur im Literaturunterricht der Grundschule. Befunde – Konzepte – Modelle*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Schnewly, B. (1996). Der Nutzen psychologischer Schreibforschung für die Didaktik des Schreibens. In H. Feilke (Hrsg.), *Schreiben im Umbruch. Schreibforschung und schulisches Schreiben* (S. 29–39). Stuttgart: Klett.
- Slavin, R. E. (1996). *Education for All*. Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Weinhold, S. (2014). Schreiben in der Grundschule. In H. Feilke & T. Pohl (Hrsg.), *Schriftlicher Sprachgebrauch. Texte verfassen* (S. 143–158). Baltmannsweiler: Schneider.

Abstract: This paper focuses on quality criteria of task settings in first grade writing lessons and how these criteria can be measured and characterised. The analyses are taken from the DFG-project NaSch1 (Narrative writing skills in grade 1). NaSch1 examines task settings in the school subject 'German' based on an observational system consisting of 25 subject specific and universal didactical criteria using 43 videos. Against a backdrop of didactic conceptions, it is shown to what extent the two dimensions 'social interaction' and 'target orientation' can be theoretically described and empirically tested. The descriptive results indicate that writing lessons largely fulfil universal didactical quality criteria (e.g. precision). With respect to subject specific didactical criteria (e.g. integration of the student's experience realm) writing lessons show a lower quality.

Keywords: Writing Classes, Assignment, Elementary Instruction, Video Study, Teaching Quality

Anschrift der Autor_innen

Dr. Anja Kürzinger, Universität Würzburg,
Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Grundschulpädagogik
und Grundschuldidaktik,
Wittelsbacherplatz 1, 97074 Würzburg, Deutschland
E-Mail: anja.kuerzinger@uni-wuerzburg.de

Prof. Dr. Sanna Pohlmann-Rother, Universität Würzburg,
Lehrstuhl für Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik,
Wittelsbacherplatz 1, 97074 Würzburg, Deutschland
E-Mail: sanna.pohlmann-rother@uni-wuerzburg.de

Dr. Miriam Hess (geb. Lotz), Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg,
Akademische Rätin am Institut für Grundschulforschung,
Regensburger Straße 160, 90478 Nürnberg, Deutschland
E-Mail: miriam.hess@fau.de