



Kinder schreiben auf einer Internetplattform

Resultate aus der Interventionsstudie
myMoment2.0

Hansjakob Schneider, Esther Wiesner,
Thomas Lindauer und Julienne Furger

Zusammenfassung:

myMoment ist eine Internetplattform, auf der Grundschulkindern in bestimmten Grenzen frei ihre eigenen Texte veröffentlichen können. In einer Interventionsstudie wurde verglichen, wie sich Klassen, die auf myMoment arbeiten, in der Schreibleistungsentwicklung von Klassen unterscheiden, die nicht auf myMoment arbeiten. Die Lehrpersonen beider Gruppen wurden vom selben Team schreibdidaktisch weitergebildet. Überprüft wurde die Leistungsentwicklung im Verfassen von instruktiven und narrativen Texten sowie im Überarbeiten. Die Resultate zeigen, dass myMoment-Klassen sich hauptsächlich in der Entwicklung narrativer Schreibfähigkeiten deutlich besser entwickeln als die anderen Klassen. Besonders markant sind die Effekte bei Elementen der Textoberfläche, die als Resultate von literalen Prozeduren gedeutet werden können. Es scheint, dass sich das Wissen um literale Prozeduren teilweise über das Lesen von myMoment-Texten aufbaut.

Schlachworte: Schreibdidaktik, Internet, Wirksamkeit, Textsorte, Interventionsforschung

Schneider/Wiesner/Lindauer/Furger (2012): Kinder schreiben auf einer Internetplattform. Resultate aus der Interventionsstudie *myMoment2.0*. In: dieS-online Nr. 2/2012.

URN: urn:nbn:de:hebis:26-opus-87968

URL: <http://geb.uni-giessen.de/geb/volltexte/2012/8796/>

dieS-online wird für den **dieS-Forschungsverbund** herausgegeben von:
Prof. Helmuth Feilke (Helmuth.Feilke@germanistik.uni-giessen.de) und
Prof. Katrin Lehnen (Katrin.Lehnen@germanistik.uni-giessen.de).

Redaktion: Annika Dix, Lisa Schüler

Layout: Jan Weisberg



dieS-online von dieS-Forschungsverbund steht unter einer [Creative Commons Namensnennung-NichtKommerziell-KeineBearbeitung 3.0 Unported Lizenz](#).

Bibliografische Information der Deutschen Bibliothek: Die Deutsche Bibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://www.ddb.de> abrufbar.

Informationen über **dieS – didaktisch-empirische Schreibforschung** – und weitere Beiträge von **dieS-online** finden Sie unter: www.dieS-online.net

Einleitung

Computer und andere digitale Geräte sind heutzutage weit mehr als reine Schreibwerkzeuge. Mittlerweile stellen sich im Zusammenhang mit dem Web 2.0 neue, bisher noch kaum erforschte Felder der Mediennutzung: Die KIM-Studie (vgl. 2010, 26) belegt, dass 82% der 6- bis 13-Jährigen einmal pro Woche oder häufiger den Computer nutzen. Mittlerweile steht in Deutschland das Surfen im Internet bei den 10- bis 11-Jährigen an erster Stelle aller mit der Schule verbundenen Computertätigkeiten (KIM-Studie 2010, 28), 35% aller Kinder dieser Altersgruppe sind Mitglied in einer Internet-Community (vgl. KIM-Studie 2010, 35), 31% beteiligen sich mindestens einmal pro Woche an Chats (vgl. KIM-Studie 2010, 37). Mit zunehmendem Alter gewinnen die kommunikativen Möglichkeiten (Chat, E-Mail, Communities) an Bedeutung (für die Schweiz vgl. Willemse et al. 2010, 32). Dabei steht der Austausch von Erfahrungen oder Erlebnissen im Vordergrund: Aus NutzerInnen von Informationen im Internet sind Beteiligte geworden, die Inhalte veröffentlichen und sich damit exponieren. Mit den Begriffen "Web 2.0" oder „social web“ wird versucht, den veränderten Nutzungsmöglichkeiten im Internet Rechnung zu tragen: Die Nutzenden erstellen, bearbeiten und verlinken Inhalte zunehmend in hohem Maß selbst (über Wikis, Blogs oder Foto- und Videoportale). Auf Websites veröffentlichte Inhalte stammen von einer Vielzahl von Usern und Userinnen, die ihre Daten und Informationsflüsse mit Hilfe sozialer Plattformen zusätzlich untereinander vernetzen, wie z. B. über Facebook oder Twitter. Auf diese Weise werden Websites zu einem dynamischen, mehr oder weniger offenen Sozial- und Diskursraum und – unter schreibdidaktischer Perspektive – zu einer kommunikativ und lebensweltlich eingebetteten Schreibumgebung.

Die digitale literale Umgebung der Alltagswelt von Kindern und Jugendlichen wird im schulischen Unterricht aber erst spärlich aufgenommen. Zwar sind einzelne Versuche in der Literatur beschrieben (z.B. als medienintegrierende Lese- und Schreibförderung, vgl. die Übersicht in Isler et al. 2010, 92ff.), aber für die verschränkte Förderung von Kompetenzen im Bereich Medien und Literalität fehlen noch umfassende Förderkonzepte (vgl. Isler et al. 2010, 114). Die Auseinandersetzung mit vernetzten Medien findet also vorwiegend unangeleitet in der Freizeit statt und nicht im gesteuerten Umfeld der Schule. Bedeutsam ist damit die Frage, wie die literale Sozialisation – und im Zusammenhang mit dem vorliegenden Beitrag: die Schreibsozialisation – von Kindern im Umfeld von digitalen Medien verläuft. Im Bereich des Schreibens stellen sich Fragen wie etwa die folgenden:

- Wie viel schreiben die Kinder im Internet?
- Welche Art von Texten schreiben sie im Internet?
- Wie interagieren sie schriftlich im Internet?
- Beeinflusst das Schreiben im Internet ihre Schreibgewohnheiten, Schreibmotivationen und Schreibkompetenzen?

Empirische Untersuchungen zu diesen Fragen existieren noch kaum, insbesondere fehlt schreibdidaktisch aufbereitetes Wissen für die Schulpraxis zur Förderung des Schreibens im und über das Internet.

Der vorliegende Artikel präsentiert Ausschnitte aus einem Forschungsprojekt, das die Internetlernumgebung *myMoment*¹ untersucht. *myMoment* nimmt die oben geschilderten digitalen Alltagserfahrungen von Kindern auf und macht sie für die Schule nutzbar. Angemeldete Kinder können auf der Webplattform Geschichten schreiben, lesen und hören, wobei sie sich bei Bedarf mit Gleichaltrigen über die Texte auszutauschen können. Mit der Plattform *myMoment* wird versucht, an Alltagserfahrungen von Kindern der digitalen Generation, den so genannten digital natives, anzuknüpfen. Wir präsentieren insbesondere eine empirische Studie, welche die Wirksamkeit des Schreibens auf der Internet-Plattform *myMoment* im Hinblick auf Schreibleistungen untersucht.

Im 1. Abschnitt fokussieren wir diejenigen Aspekte von Schreibforschung und Schreibdidaktik, die für das Verständnis der *myMoment*-Plattform und für die empirische Studie dazu zentral sind. In Abschnitt 2 stellen wir die Plattform *myMoment* mit ihren verschiedenen Funktionen vor. Die Forschungsstudie² mit ihren Fragestellungen, dem Design, der Stichprobe, den Erhebungsinstrumenten und Auswertungsmethoden ist Thema des 3. Abschnitts. In Abschnitt 4 präsentieren wir ausgewählte Resultate, die wir im letzten Abschnitt diskutieren.

1. Theoretische Aspekte des (digitalen) Schreibens

In diesem Abschnitt stellen wir Ansätze aus Schreibforschung und Schreibdidaktik vor, die uns für das Schreiben im Internet als besonders einschlägig erscheinen. Insbesondere steht die Funktionalität des Schreibens im Zentrum, denn auf *myMoment* schreiben die Kinder hauptsächlich für ihre Peers, das Schreiben erhält unter diesem Aspekt gegenüber dem herkömmlichen Schreiben in der Schule erweiterte Funktionen. Aus der funktionalen Perspektive abgeleitet stellen wir schreibdidaktisch motivierte

¹ Siehe: www.mymoment.ch

² Wir danken dem Schweizerischen Nationalfonds zur Förderung der wissenschaftlichen Forschung für die finanzielle Unterstützung des Forschungsprojekts „myMoment2.0 – Schreiben auf einer Webplattform“.

Überlegungen zu *myMoment* an, die Schreibprozesse und -produkte, aber insbesondere auch Schreibprozeduren betreffen.

1.1 Schreibforschungsperspektive: Situationalität, Funktionalität und Prozessualität des Schreibens

Schreiben heißt mit Sprache handeln. Unter diesem Aspekt bedeutet Schreiben nicht in erster Linie die Fähigkeit, grammatisch wohlgeformte und orthografisch korrekte Sätze zu produzieren, sondern mit geschriebener Sprache situationsangemessen zu handeln (vgl. Ehlich 1994, 1986; Ehlich/Rehbein 1986). Anlässe sprachlichen Handelns entstehen aus spezifischen Situationen und Handlungsbedürfnissen, welche die Schreibfunktion bestimmen. Haueis (2003, 229) formuliert dazu: „Im sprachlichen Alltagsverkehr wird nie anders als aus situativ gegebenem Anlass über etwas berichtet, etwas beschrieben und etwas erörtert.“

Dass Schreiben immer in Situationen eingebettet stattfindet, bedeutet auch, dass Schreiben immer mit bestimmten Funktionen verbunden ist. In der Literatur wird dabei die Grundunterscheidung zwischen dem kommunikativen und dem personalen Schreiben getroffen (vgl. Fix 2008, 41 mit Bezug auf Ludwig 1980):

Mit kommunikativem Schreiben ist das Schreiben an andere gemeint. Personales Schreiben hingegen ist ein Schreiben für sich selbst, sei es aus psychoregulativen (z.B. um sich von einem inneren Zustand zu befreien) oder aus heuristischen Gründen (z.B. um Erkenntnisse zu gewinnen).

Personales Schreiben vermischt sich im alltäglichen Internetverkehr immer mehr mit kommunikativem Schreiben: So werden in Blogs oder auf Facebook persönliche Erlebnisberichte mit Tagebuchcharakter einer mehr oder weniger breiten Öffentlichkeit zugänglich gemacht. Tendenziell nimmt aber das Schreiben für andere im Internet immer mehr zu, denn es werden von immer mehr Personen Texte im Internet geschrieben, die von einem (oft eher unspezifischen) Publikum einsehbar sind.

Im Zusammenhang mit dem Schreiben im Internet sei hier noch auf eine Entwicklung der Schreibforschung hingewiesen, die in den 80er Jahren ihren Anfang nahm und die Schreibdidaktik nachhaltig beeinflusst hat: die Schreibprozessforschung. Seit den Arbeiten von Hayes und Flower (vgl. z.B. 1980) wird der Schreibprozess als aus verschiedenen Phasen bestehend konzeptualisiert, einer Planungsphase, einer Realisierungsphase und einer Überarbeitungsphase, die rekursiv verlaufen können. Die Möglichkeiten des Überarbeitens am Computer führt nach Dürscheid/Bromme (vgl. 2009, 6) zu einer Verlagerung des Planungsprozesses in den Realisierungsprozess hinein,

die Beschleunigung des Schreibprozesses durch Online-Kommunikation zu einer Annäherung des Geschriebenen an die konzeptionelle Mündlichkeit (vgl. Dürscheid/Bromme 2009, 7). Das Schreiben im Internet führt also tendenziell zu Texten führt, die sich eher wenig an den Normen der schulischen Schriftlichkeit orientieren. Damit tut sich ein Spannungsfeld auf, das der schulischen Nutzung des Schreibens im Internet inhärent ist und das im Abschnitt 5 in Bezug auf die Entwicklung von Schreibfähigkeiten unter den Bedingungen von *myMoment* diskutiert wird.

1.2 Schreibdidaktische Perspektive: Prozesse und Produkte

„Situationalität“ und „Funktionalität“ – so wurde im letzten Abschnitt argumentiert – bestimmen als pragmatische Grundbedingungen den Schreibprozess. Dazu gehört auch eine (während des Schreibens antizipierte potenzielle) Leserschaft der Schreibprodukte. Fix (vgl. 2008, 75) betont, dass beim schulischen Schreiben für eine reale Leserschaft geschrieben werden könne. Statt die Merkmale von Textsorten im leeren Raum ohne Situation und Funktion zu üben, kann es für die Lernenden hilfreich sein, Situationen zu schaffen, die bestimmte Schreibfunktionen implizieren. Aus der konkreten Situation können Schüler und Schülerinnen ein entsprechendes Schreibziel ableiten und die Schreibfunktion im Hinblick auf die Adressatenschaft adäquat umzusetzen versuchen (Adressatenorientierung, vgl. z.B. „literate communities“ bei Nolen 2007). Auf diese Weise kann Schreiben für sie sinnhaft werden (zum Begriff des Sinns und seinem Zusammenhang zur Situierung vgl. Schneider 2011 und Schneider i.Dr.). Bachmann/Becker-Mrotzek (vgl. 2010, 195) haben wichtige Merkmale der Situierung von Schreibaufträgen zusammengestellt: Situierungen definieren Funktionen des Schreibens (inklusive Ziel und Adressatinnen bzw. Adressaten), ermöglichen den Aufbau des für den Schreibauftrag notwendigen Weltwissens, sie sehen Situationen des sozialen Austauschs unter den Schreibenden vor und stellen damit sicher, dass diese die Wirkung ihrer Texte auf andere erfahren können. Im herkömmlichen schulischen Schreiben, das hauptsächlich an die Lehrperson gerichtet ist, ergeben sich gerade diese Momente des sozialen Austauschs nur sehr eingeschränkt (z.B. in Form von Korrekturanmerkungen der Lehrperson). Die oben angesprochene Vermischung von personalem und kommunikativem Schreiben im Internet hingegen ermöglicht weitgehend den Austausch unter Peers bzw. das Zur-Kennntnis-Nehmen von Texten anderer. Dieser Effekt bildet sich auch auf *myMoment* ab (s. Abschnitt 2).

An dieser Stelle sollen auch Fragen der Textbeurteilung angesprochen werden, denn im Forschungsprojekt zu *myMoment* wurden verschiedene Schreibfähigkeiten als Zielgrößen der Schreibentwicklung erhoben (vgl. Abschnitt 3.3). Aktuell wird das Thema „Textbeurteilung“ im Zuge der empirischen Erfassung von Textqualitäten diskutiert.

Bremerich-Vos/Possmayer (2011) richten das Interesse auf Fragen der reliablen Erfassung von Qualitätsdimensionen einzelner Textsorten und orientieren sich dabei an den Modellierungen von Augst et al. (2007). Ob der Versuch gelungen ist, die von Augst et al. (2007) postulierten Entwicklungsstufen durch holistische Ratings reliabel zu erfassen, können Autor und Autorin nicht abschließend beurteilen (vgl. Bremerich-Vos/Possmayer 2011, 46). Analytischer gehen Kruse et al. (2012) vor: Sie stellen ein Modell aus zwei Faktoren für die Erfassung der Qualität narrativer Texte von Drittklässlern und Drittklässlerinnen vor. Der Faktor *Textqualität – konventionell* besteht aus den Items „Kohärenz“, „Implizitheit“ (angemessene Auslassungen), „Explizitheit“ und „Wortschatz“. Der Faktor *Textqualität – unkonventionell* umfasst die Items „sprachliches Wagnis“ und „inhaltliches Wagnis“. Im Rahmen des Forschungsprojekts zu *myMoment* wurde ein analytischer Zugang favorisiert und durch eine holistische Einschätzung ergänzt (vgl. Abschnitt 3.3).

Das Web 2.0, das ist das Fazit aus diesem Abschnitt, situiert das Schreiben in vielfacher Weise. Durch die Möglichkeiten des Überarbeitens und des Interagierens verändert sich das Schreiben weg von den typischen Formen des Schreibens im Deutschunterricht (z.B. Aufsatzschreiben) und hin zum interaktiven, wenig geplanten, informellen Schreiben, mit dem tendenziell die Formen der konzeptionellen Mündlichkeit einhergehen.

2 Die digitale Schreibplattform *myMoment*

Die Schreibplattform *myMoment* enthält in sich keinen Schreibauftrag, eher ein Schreibangebot, das die Schülerinnen und Schüler quantitativ und qualitativ nach ihrem eigenen Gutdünken wahrnehmen können (oder auch nicht). Aber auch wenn die Plattform tendenziell freies Schreiben anregen will, so enthält sie doch viele Situierungselemente, die in den folgenden Abschnitten dargestellt werden.

2.1 Der Aufbau der Plattform *myMoment*

myMoment ist eine interaktive Plattform für Schüler und Schülerinnen 1. bis zur 5. Klasse, auf der sie das Schreiben und Publizieren im Internet üben und Texte von Gleichaltrigen lesen, hören, kommentieren und fortführen können³. Das Verfassen von Texten im Internet erfordert neben Schreibkompetenzen auch technische und

³ Die Plattform wurde 2005 vom Institut Weiterbildung und Beratung, PH der FHNW, konzipiert. Seither wird sie laufend weiterentwickelt. Sie ist beschrieben in Wiesner/Gnach (2006), Wiesner (2006), Gnach et al. (2007), Wiesner (2007), Wiesner (i.Dr.).

konzeptuelle Medienkompetenzen (z.B. das Navigieren oder den Umgang mit Log-in-Daten).

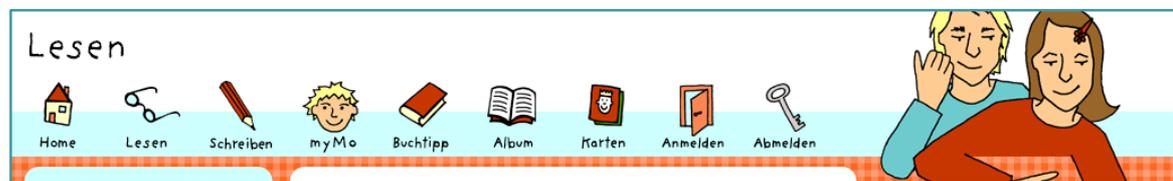
Die Internetplattform ist zum Lesen öffentlich zugänglich. In der Realität setzen sich die Leserinnen und Leser aber hauptsächlich aus Kindern und ihren Lehrpersonen zusammen, die bei *myMoment* angemeldet sind. Die Texte können von den eingeloggten Leserinnen und Lesern bewertet werden (s. dazu unten die Vergabe von Sternen). Dies führt dazu, dass viele Schreiberinnen und Schreiber tendenziell Texte verfassen, die für ihre Peers attraktiv sein sollen. Die Texte sind thematisch auf Kinder ausgerichtet und weisen formal Merkmale von informeller Sprache auf (vgl. Furger 2011, 20; Furger/Schneider 2011, 8). Dies unterscheidet die Schreibsituation grundsätzlich von typisch schulischem Schreiben, das hauptsächlich an die Lehrperson gerichtet bzw. in formellen Domänen angesiedelt ist.

Texte verfassen können nur Primarschüler und -schülerinnen angemeldeter Klassen. Hierzu bedarf es eines Log-ins, bestehend aus Pseudonym und Passwort, das die Kinder erhalten, wenn ihre Lehrperson sich für die schreib- und mediendidaktische *myMoment*-Weiterbildung verpflichtet. Indem eine geschulte Lehrperson sich verantwortlich für den Unterricht mit der Plattform und für die Texte ihrer SchülerInnen zeigt, soll dafür gesorgt werden, dass die Kinder im Web einen geschützten Raum bekommen, in dem sie üben und schriftlich mit Peers interagieren können.

Als Basis gibt es im Unterricht zwischendurch konkrete Schreibaufträge von Seiten der Lehrperson, darüber hinaus ist es aber prinzipiell den Kindern überlassen, darüber zu entscheiden, wann, wie oft und worüber sie in welcher Ausführlichkeit auf *myMoment* schreiben und/oder lesen. Auf diese Weise sind sie ihrem Können und ihren Interessen entsprechend literal tätig.

Mithilfe eines 2009 installierten Text-to-Speech-Tools (TTS) auf *myMoment* können die User und Userinnen sich Texte auch vorlesen lassen: Ob sich ein solches Tool positiv auf die Überarbeitungsaktivitäten oder auf die Motivation auswirkt, ist bisher noch nicht untersucht worden.

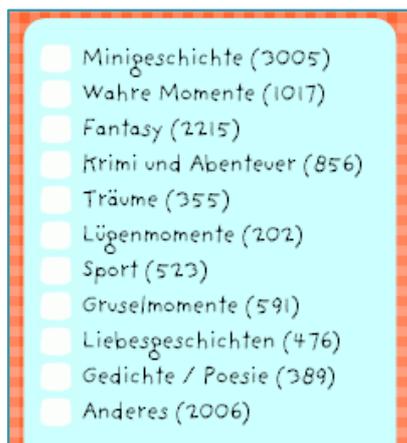
Über die kindergerecht gestaltete Navigation, die sich horizontal über den oberen Seitenrand zieht, bewegen sich die Schüler und Schülerinnen auf der Plattform.

Abb. 1: Die horizontale Navigationsleiste von *myMoment*

Dort stehen ihnen folgende Funktionen zur Verfügung:

- auf die Startseite gehen (home)
- Texte lesen
- Texte schreiben
- unter *myMoment* das Konto mit den eigenen Geschichten einsehen
- unter „Buchtipp“ Lesempfehlungen einsehen
- im Album von verschiedenen Klassen prämierte Geschichten lesen
- unter „Karten“ eigene Texte mit verschiedenen *myMoment*-Logos per E-Mail versenden
- sich an bzw. abmelden

Wollen Kinder einen Text schreiben, loggen sie sich zuerst mit ihrem Pseudonym und ihrem Passwort ein. Ihre Texte können sie nach Gutdünken formatieren: Es steht ihnen also frei, Schrift, Schriftart und -größe zu variieren, ebenso wählen sie die Farben für Schrift und Hintergrund selber. Zur Veröffentlichung stehen den SchreiberInnen elf Rubriken zur Verfügung (in Klammern ist jeweils die Anzahl der Texte in den Rubriken aufgeführt):

Abb. 2: Das Angebot von Textrubriken auf *myMoment*

Texte können erst gespeichert und online gestellt werden, nachdem die Kinder eine Textrubrik ausgewählt und einen Titel gesetzt haben.

Schneider/Wiesner/Lindauer/Furger: Kinder schreiben auf einer Internetplattform.

Es ist den Schreibern und Schreiberinnen selber überlassen, bei jedem einzelnen ihrer Texte darüber zu entscheiden, ob er von anderen fortgeführt, kommentiert oder mit Sternen bewertet werden darf.

Unten an den veröffentlichten Texten stehen Icons, die Lesenden Aufschluss darüber geben, was alles erlaubt ist (s. Abb. 3): Die Sterne verweisen darauf, dass ein Text bewertet werden darf, der erste (blaue) Farbstift steht für die Erlaubnis, einen Text zu kommentieren, der zweite (grüne) Farbstift zeigt an, dass an einem Text weitergeschrieben werden darf. Die Sprechblase ist ein Link, der auf bereits geschriebene Kommentare zu einem Text verweist.

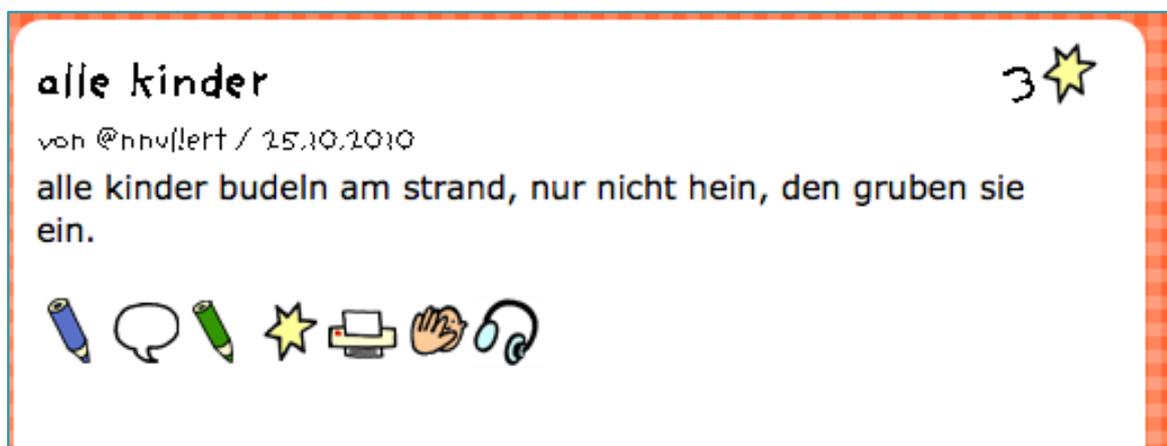


Abb. 3: Funktionen von *myMoment*

Abgesehen von diesen Icons, die individuell freigegebene Funktionen repräsentieren, gibt es Icons, die unter jedem Text zu finden sind: Das Drucker-Icon, das den Druckbefehl auslöst, ein Kopfhörer-Icon, mithilfe dessen man sich den Text per TTS anhören kann, schließlich ein Icon, das eine Figur mit Abwehrhaltung zeigt und mit dem die Blockierfunktion betätigt wird: Auf Klick erscheint eine Maske, mithilfe welcher man einen Text als unpassend oder beleidigend und nicht der Netiquette von *myMoment* entsprechend blockieren kann. Die verantwortliche Lehrperson erhält daraufhin eine E-Mail mit dem Betreff „Missbrauch gemeldet“. Sie hat dann darüber zu entscheiden, ob der betreffende Text eines ihrer SchülerInnen zu Recht von der Plattform verbannt wurde oder ob er als unbedenklich einzustufen ist, wonach sie ihn wieder online stellen kann.

2.2 Didaktische Konzeption

Die Web-Plattform *myMoment* bietet eine kommunikativ-situative Einbettung thematisch selbstbestimmten Schreibens (vgl. Kapitel 1), und zwar in eine Peer-community (vgl. auch die „literate communities“: Nolen 2007). Hier üben Kinder der

Primarschule das Schreiben, Lesen und Publizieren in einer digitalen, vernetzten Umgebung, wobei sie gleichzeitig Medienkompetenzen aufbauen: Die Schüler und Schülerinnen schreiben Texte, lesen oder hören Geschichten von anderen, kommentieren sie oder schreiben Fortsetzungen dazu. Sie bearbeiten eigene Texte, reagieren auf fremde veröffentlichte Texte und interagieren mit deren Autorinnen und Autoren. Dadurch erleben sie, was es heißt, für eine Leserschaft zu schreiben und zu publizieren. Gleichermaßen lernen sie, Textbeurteilungen abzugeben, und erleben, wie es ist, solche zu bekommen. Sie erfahren, dass ihre Texte von Gleichaltrigen gelesen werden, dass Reaktionen darauf folgen können, dass man über Texte, ihre Machart und ihre Wirkung reflektieren und diskutieren kann.

Rückmeldungen ihrer Leserschaft verdeutlichen den Kindern, dass andere an ihren Texten interessiert sind, dass es unterschiedliche Meinungen zu Texten gibt und dass Leser und Leserinnen aus einer von der Autorensseite verschiedenen Perspektive auf Texte reagieren. Schreiben offenbart sich ihnen damit als kontextuell gebundenes, kommunikatives und soziales Handeln (vgl. Böttcher/Becker-Mrotzek 2003; Sieber 2003; Fix 2008; Boscolo 2009).

Unter diesen Bedingungen des Publizierens und des damit verbundenen Interagierens mit Gleichaltrigen zeigen sich bei manchen Kindern Merkmale einer adressatenorientierten Schreibhaltung: Anzeichen dafür, dass die jungen Schreiber und Schreiberinnen für eine Leserschaft schreiben, finden sich in vielen Texten. Zum Beispiel werden Rezipierende direkt angesprochen und begrüßt oder ihnen werden Fortsetzungen versprochen, etwa: „FORTSETZUNG FOLGT – Wenn ihr weiter hören wollt geht auf die Kategorie Fantasy bald werde ich Teil 2 bringen“ (Alex 97, Fantasy, 17.9.2007). Gewisse Kinder versuchen auch, ihre Texte geschickt zu platzieren, so dass sie mit größerer Wahrscheinlichkeit angeklickt und gelesen werden: Sie publizieren etwa in Rubriken, die ihnen aufgrund der großen Textanzahl als besonders beliebt erscheinen oder unter denen sie selber am liebsten lesen. Eine andere in *myMoment* beobachtbare Strategie besteht darin, mithilfe auffällig formatierter Titel die Aufmerksamkeit von Lesenden zu erlangen (siehe hierzu Wiesner 2007 und Wiesner i.Dr.). Die Kinder zeigen damit, dass sie als *myMoment*-SchreiberInnen auch ihre Erfahrung als *myMoment*-LeserInnen aktivieren. Sowohl beim Schreiben (Textattraktivität) als auch beim Publizieren (Aspekte der Öffentlichkeitswirksamkeit) bemühen sie sich darum, die Bedürfnisse ihrer potenziellen Leserschaft und deren Lesesituation zu antizipieren.

myMoment ist also beides: Eine Schreib- und eine Leseplattform. Kinder orientieren sich mit ihren Texten teilweise an Texten, die sie auf *myMoment* gelesen haben. So lassen sich immer wieder Wellen von Texten beobachten, die sich an bestimmten Textmustern

Schneider/Wiesner/Lindauer/Furger: Kinder schreiben auf einer Internetplattform.

orientieren. So sind beispielsweise im Zeitraum vom Juni bis Oktober 2011 von 10 verschiedenen Kindern insgesamt 44 Texte der Art „Alle Kinder ...“ (s.o., Abb. 3) in vier verschiedenen Genre-Rubriken veröffentlicht worden. An diesem Beispiel die Verbreitung eines Textmusters dokumentiert und aufgezeigt werden, wie Kinder sich ihr Textmusterwissen in der Auseinandersetzung mit Texten auf *myMoment* aufbauen.

Das Textmuster zeichnet sich durch folgende Merkmale aus:

- Stereotyper Anfang: „Alle Kinder ...“
- Kürze: Höchstens zwei Sätze
- Gegenüberstellung von einem Kind zur Allgemeinheit: „... außer ...“ / bzw. „... nur ...“
- Gegensatz zwischen dem harmlosen/angebrachten etc. Handeln/Erleben aller Kinder zum dummen/gefährlichen/verhängnisvollen Handeln/Erleben des spezifisch genannten Kindes.
- Reim: Der Name des einzeln genannten Kindes reimt sich mit dem letzten Wort des Textes.

Nicht immer wird das Muster prototypisch erfüllt:

„Alle Kinder stehen vor der Köpfungsmaschine, außer Hans der probiert sie aus.“ (Lionel Messi, 1.7.2010)

Über die Kommentarfunktion können Kinder einander verbal Rückmeldung zu gelesenen Texten geben, wodurch das Lernen voneinander übers Netz möglich wird. Schreiber und Schreiberinnen erfahren in hilfreichen und weniger hilfreichen Kommentaren, was anderen an ihren Texten gefallen oder missfallen hat. Hilfreiche Kommentare beinhalten im Idealfall auch Tipps darüber, wie oder an welcher Stelle eine Geschichte optimiert – etwa spannender, witziger oder anschaulicher – werden könnte.

Am Beispiel des Textmusters „Alle Kinder ...“ demonstrieren wir die Funktion des Kommentierens. Der oben in Abb. 3 aufgeführte Alle-Kinder-Spruch wird beispielsweise so kommentiert:

„hör mit ALLE KINDER uf es stresst (kleiner Yorkshire, 8.11.2010)

Die Alle-Kinder-Serie bricht denn auch bald danach ab. Aber die Kommentare enthalten auch andere, eher auf sozialen Kontakt ausgerichtete Kommentare, wie diesen:

„Hey @nnulert od. so xD, sry wen ich mies gsieh ben Abr sry ich chan der min name ned sage :) sry 1 frog , why wetsch es wösse???? lg vampi :)“⁴ (Vampi, 23.9.2010)

⁴ Es ist üblich, dass Kinder einander im Schweizer Dialekt schreiben. Übersetzt lautet die Passage: „Hey @annulert od. so xD, sorry wenn ich mies gewesen bin Aber sorry ich kann dir meinen Namen nicht sagen :) sorry 1 Frage, why möchtest du es wissen???? lg vampi:)“

Hier entschuldigt sich Vampi für frühere Kommentare, und macht wohl eine Art Kontaktangebot („möchtest du wissen, wer ich bin?“).

Auf *myMoment* geschehen also noch ganz andere Dinge als das Verfassen von Texten und Kommentaren, teilweise wird die Kommentarfunktion als eine Art Chat verwendet. Damit sind auch schulfremde Normen verbunden. Die Texte auf *myMoment* erscheinen aus der Perspektive von Lehrpersonen oft als eher belanglos, formalsprachlich defizitär und nicht der Konzeption schulischer Schriftlichkeit entsprechend. Aber diese Texte richten sich auch nicht an Lehrpersonen, sondern an mehr oder weniger gleichaltrige Kinder der Primarschule. Texte in diesem Zusammenhang sind dann attraktiv, wenn die Peers sie zur Kenntnis nehmen. Dies bemisst sich u.a. an der Anzahl vergebener Sterne.

Das in *myMoment* integrierte TTS-Tool erlaubt den Kindern, sich fertige oder im Entstehen begriffene Texte anzuhören. Eine digitale Stimme liest ihnen Texte vor, wobei die Kinder testen können, wie fremde und eigene Texte klingen.

Aus didaktischer Perspektive soll das TTS-Tool Textüberarbeitungen anregen. Einerseits liest die synthetische Stimme weitgehend lautgetreu vor, beispielsweise führen fehlende Doppelkonsonanten zur Lesung eines Langvokals (*das Bet wird gelesen als [be:t]). Dies gibt den Kindern Informationen zur Rechtschreibung. Andererseits führt das Vorlesenlassen von Texten zu Distanz auf textlinguistischer Ebene, so dass beispielsweise allfällige Inkohärenzen bewusst werden können.

myMoment ist aber nicht einfach eine Plattform für freies Schreiben. Lehrpersonen können (und sollen auch von Zeit zu Zeit) Schreibaufträge erteilen, die auf *myMoment* erledigt werden müssen. Im Zug eines etwas aufwändigeren Schreibauftrags „Die geheimnisvolle Schatzinsel“ sollen sich die SchülerInnen per Audioinput und Bilder in eine fiktive Welt versetzen: Sie stellen sich vor, auf einer geheimnisvollen, unbewohnten Insel zu sein. Im Zug ihrer Erkundungen finden sie eine Flaschenpost, die eine Schatzkarte enthält. Daraufhin starten sie eine Schatzsuche. Um alle auf der Karte eingetragenen Pfade zu untersuchen, teilen sie sich in drei Gruppen auf. Am Abend treffen sie sich alle wieder am Lagerfeuer und berichten von den Ereignissen des Tages.

Der Schreibauftrag lautet, diese Erlebnisse niederzuschreiben, sie einander vorzulesen und darüber zu sprechen. Zu dem Zweck setzen sich die SchülerInnen in Gruppen zusammen und überlegen sich Geschichtenszenarien. Unterstützend bekommen sie eine Schatzkarte und Ereigniskarten, auf denen Vorschläge zu finden sind, was während der Expedition passieren könnte (z.B. „Du hörst ein gefährliches Knurren“). Der Auftrag beinhaltet das gemeinsame Generieren von Ideen, das Aushandeln von Form und Inhalt, kompositorische Überlegungen dazu, wie das „Erlebte“ gestaltet werden muss, damit es bei der Adressatenschaft als spannend und glaubhaft wahrgenommen wird.

Schneider/Wiesner/Lindauer/Furger: Kinder schreiben auf einer Internetplattform.

Macht die Lehrperson das Textbeurteilen in Kommentaren zum expliziten Unterrichtsthema, können Schüler und Schülerinnen ihre Erfahrungen auf *myMoment* einbringen und gemeinsam überlegen, welche Art von Kommentaren ihnen für das Weiterschreiben und Überarbeiten nützlich sind und welche Art von Rückmeldung ihnen weniger bringt. Das Wechseln der Schreiberinnen- und Leserperspektive passiert durch das Interagieren auf *myMoment* automatisch (vgl. Wiesner 2007).

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die Schreib- und Leseplattform *myMoment* verschiedene Ziele verfolgt: Durch das freie Schreiben sollen Kinder zum Schreiben motiviert und ihre Schreibtätigkeiten angeregt werden. Auf *myMoment* soll zudem adressatenorientiertes Schreiben gefördert werden; die Adressaten und Adressatinnen sind dabei, wie für social media typisch, Peers. Dadurch ist mit dem Verfassen von Texten auf *myMoment* eine das Schulische ergänzende Erfahrung verbunden: Texte sollen nicht von der Lehrperson nach den Normen der konzeptionellen Schulschriftlichkeit positiv beurteilt werden, sondern sie sollen bei den Peers gut ankommen. Es ist anzumerken, dass einige Lehrpersonen Mühe hatten, Kindertexte unkorrigiert im Internet stehen zu lassen. Vermutlich steht dahinter die Überzeugung, dass defizitäre Texte ein schlechtes Vorbild für potenzielle Schreiberinnen und Schreiber abgeben würden, dass beispielsweise die unkorrigierte Rechtschreibung zu Rechtschreibproblemen führen müsse und dass die Kinder sich generell an sprachlich mangelhaft gestalteten (z.B. wenig kohärenten) Texten orientieren würden.

Frühere Evaluationsuntersuchungen zu *myMoment* sind zu einem durchaus positiven Schluss gelangt: Die Kinder schreiben motiviert, ausgiebig und sprachlich den social media angepasst (vgl. Wiesner/Gnach 2006). Allerdings kamen diese Evaluationsresultate ohne das Beiziehen einer Kontrollgruppe zustande, so dass nicht sicher beurteilt werden kann, welche Effekte wirklich auf *myMoment* zurückgehen. Aus diesem Grund wird an der Pädagogischen Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz eine Interventionsstudie zu Wirkungen und Wirksamkeit der Plattform durchgeführt, die im folgenden Abschnitt vorgestellt wird.

3. Die Forschungsstudie *myMoment2.0* – Schreiben auf einer Internetplattform

myMoment2.0 – Schreiben auf einer Internetplattform“ ist eine Interventionsstudie, die vom Zentrum Lesen in Kooperation mit imedias.ch, der Beratungsstelle für digitale Medien in Schule und Unterricht, durchgeführt wird.⁵ Sie hat eine Laufzeit von drei Jahren (2009-2012) und vergleicht Entwicklungen von Klassen, die ein Jahr lang mit bzw. ohne *myMoment* gearbeitet haben. Die Studie wird in den folgenden Abschnitten vorgestellt.

3.1 Fragestellungen und Hypothesen

Auf dem Hintergrund der in Abschnitt 2 präsentierten digitalen Schreib- und Leseplattform interessieren Wirkungen auf Schreibmotivationen, Schreibkonzepte und auf Schreib- sowie Medienkompetenzen. Für die Zwecke des vorliegenden Artikels fokussieren wir die Frage nach der Entwicklung von Schreibkompetenzen: Entwickeln sich Kinder, die auf *myMoment* arbeiten, bezüglich bestimmter Schreibleistungen anders als Kinder, die nicht auf *myMoment* arbeiten?

Insbesondere sollen die Hypothesen überprüft werden, wonach das Schreiben und Lesen auf *myMoment* eine erhöhte Fähigkeit für Perspektivenwechsel, für narrative Schreibleistungen und für Textüberarbeitung bewirkt.

Abgeleitet sind diese Hypothesen aus der spezifischen Anlage der Schreibplattform, in der Kinder für andere Kinder schreiben und ihre Texte von diesen kommentieren und beurteilen lassen können. Dadurch – und durch die Verwendung des Text-to-Speech-Tools – so unsere Annahme, wird die Fähigkeit zur Perspektivenübernahme und zur Textüberarbeitung besonders angeregt. Zudem sind die von *myMoment* vorgegebenen Textgenres narrativer Natur, was zu einer erhöhten Produktion von narrativen Texten führt. Dies, so lässt sich vermuten, bewirkt eine Entwicklung von bestimmten narrativen Fähigkeiten.

⁵ Die Studie wird geleitet von Hansjakob Schneider und Thomas Lindauer, Mitarbeiterinnen im Forschungsteil sind Esther Wiesner und Julienne Furger, der Entwicklungsteil wird von Andy Schär geleitet, MitarbeiterInnen in diesem Projektteil sind Claudia Fischer (Weiterbildung von Lehrpersonen) und Eugen Notter (technische Entwicklung der Plattform und Beratung für Lehrpersonen).

3.2 Design der Studie

Beim Forschungsdesign für *myMoment2.0* handelt es sich um eine Spielart des Interventionsdesigns: Statt einer Experimental- und einer Kontrollgruppe wurden zwei Experimentalgruppen miteinander verglichen:

- *Gruppe M* (Intervention: schreibdidaktische Weiterbildung von Lehrpersonen im Hinblick auf *myMoment*; Verwendung der Plattform mit ihren Klassen)
- *Gruppe P* (Intervention: analoge schreibdidaktische Weiterbildung im Hinblick auf Unterricht mit Stift und Papier)

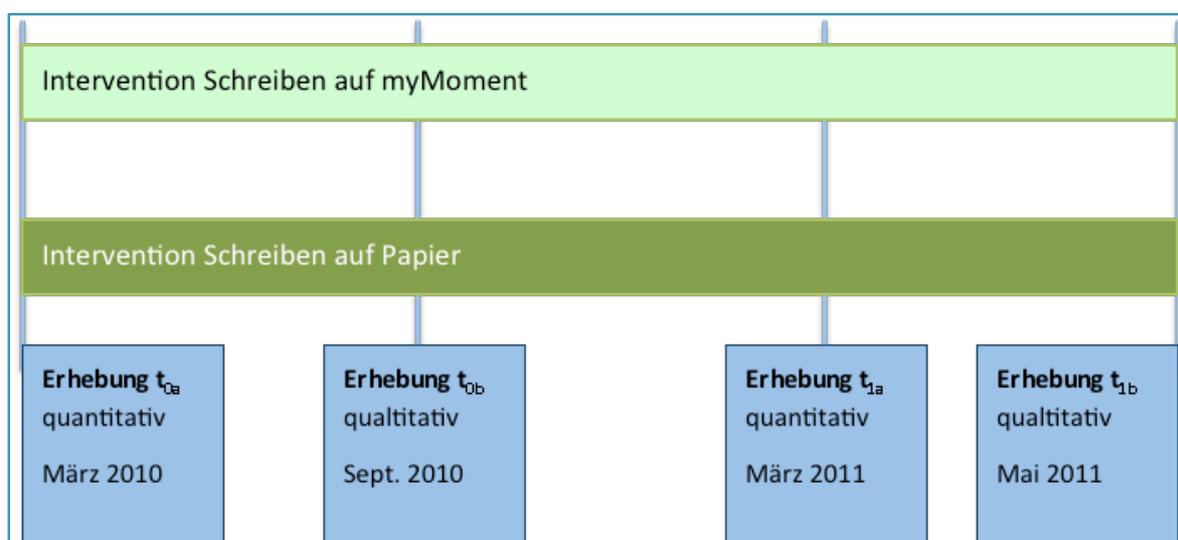


Abb. 4: Interventionsdesign im Zeitverlauf

Untersucht wurden im Längsschnitt die Effekte, die sich aus dem Vergleich zwischen den Interventionsgruppen M und P in Bezug auf die Entwicklung bestimmter Schreibfähigkeiten für den Zeitraum von März 2010 bis März 2011 nachweisen lassen: Der Schreibunterricht der Klassen aus der Interventionsgruppe M bezog sich wesentlich auf die Schreibplattform *myMoment*, wohingegen die Klassen aus der Gruppe P dem Schreiben außerhalb der interaktiven Plattform nachgingen. Die Lehrpersonen beider Gruppen wurden schreibdidaktisch fundiert und nach einheitlichem Maßstab weitergebildet und mit Umsetzungsvorschlägen zum situierten Schreibunterricht versorgt. Um Effekte feststellen und messen zu können, erhoben wir im Abstand von einem Jahr zu zwei Messzeitpunkten (Prä- und Postmessung: t_0 und t_1) quantitative (a) und qualitative (b) Daten (vgl. Abb. 4). Die quantitativen Erhebungen umfassten eine Fragebogenuntersuchung, die hier nicht weiter thematisiert wird, und die Beurteilung der Texte zu drei verschiedenen Schreibaufträgen, die zu beiden Messzeitpunkten durchgeführt wurden. Die qualitativen Erhebungen bestanden aus Interviews mit ausgewählten Kindern und Lehrpersonen.

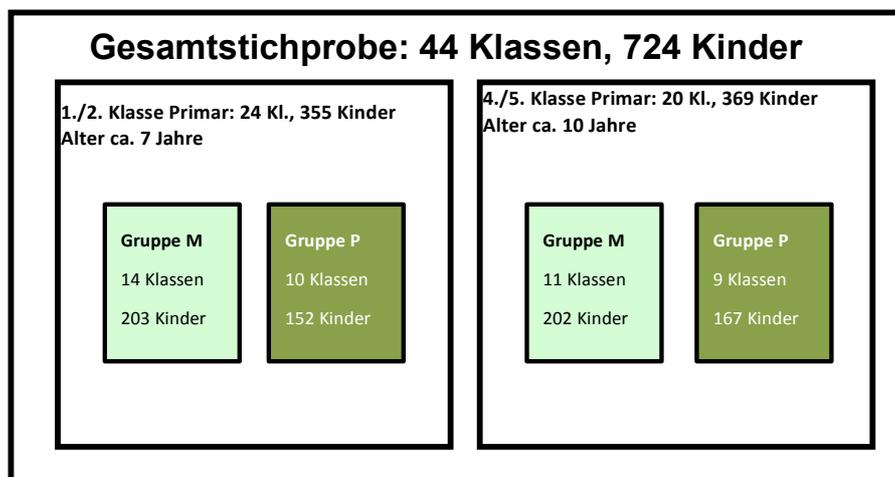


Abb. 5: Stichprobe

Die Stichprobe umfasst Kinder der Klassen 1 bzw. 4 (zum zweiten Messzeitpunkt: 2 bzw. 5) aus den Deutschschweizer Kantonen Aargau, Zürich und Baselland. In beiden Altersgruppen wurden die beiden Interventionsgruppen gebildet (Gruppe M und Gruppe P). Die Altersgruppen wurden aus den folgenden Gründen ausgewählt: Für die 1. Klasse ist die Wirkung von internetbasiertem Schreiben noch kaum erforscht worden, es stellt sich grundsätzlich die Frage, ob dieses Alter, in dem der Schriffterwerb erst beginnt, sich bereits für das Schreiben an der Tastatur und im Internet eignet. Die 4. Klasse, das ist aus anderen Untersuchungen bekannt (vgl. z. B. Pohl 2003), markiert in der Schreibentwicklung eine wichtige Schwelle: Es wird ein neues Plateau erreicht, das bis zur Klasse 5 anhält; es sind in dieser Zeit weniger rein altersbedingte Reifungsprozesse zu erwarten – die Effekte von *myMoment* sollten daher deutlicher messbar sein.

3.3 Erhebungsinstrumente

Das Projekt „*myMoment2.0*“ verfolgt verschiedene Fragestellungen und hat deshalb einen breiten Fächer von Erhebungsinstrumenten eingesetzt. Für die Belange des vorliegenden Artikels ist aber nur ein Ausschnitt davon interessant: Die drei Schreibaufträge, mit denen Schreibleistungen (bzw. schreibbezogene Leistungen) in drei verschiedenen Domänen erhoben wurden:

- Schreibauftrag instruktiver Text
- Schreibauftrag narrativer Text
- Auftrag zur Kommentierung eines Kindertextes

Der Schreibauftrag zum instruktiven Text ist seiner Anlage nach von Bachmann et al. (2007) bzw. Bachmann/Becker-Mrotzek (2010, 195ff.) übernommen. Es handelt sich um

Schneider/Wiesner/Lindauer/Furger: Kinder schreiben auf einer Internetplattform.

die Aufgabe, eine Bastelanleitung für eine Fingerpuppe zu schreiben. Mit dieser Aufgabe sollte im Rahmen des Forschungsprojekts „myMoment2.0“ geprüft werden, in welchem Ausmaß die Kindertexte Merkmale von Perspektivenwechsel aufweisen. Perspektivenwechsel wurde dabei in drei Dimensionen angesiedelt:

a) Darstellen inhaltlich zentraler Handlungselemente: Unter diese Rubrik fallen Handlungsschritte, die dargestellt sein müssen, damit die Instruktion erfolgreich sein kann. Dazu gehört beispielsweise die Erwähnung (und sprachliche Explizierung) von Handlungsschritten wie das Verwenden einer Schablone, das Ausschneiden von Löchern (inkl. deren Platzierung) oder die Befestigung eines Gummibandes. Zudem wurden weiter reichende Angaben, z.B. über die Finalität von Handlungsschritten (z.B. „Löcher müssen so groß sein, dass Finger hindurchpassen“), beurteilt.

Die bloße Erwähnung von Handlungselementen ist in anderen Textsorten möglicherweise kein Hinweis auf das Vollziehen des Perspektivenwechsels. Im Fall von Instruktionen scheint uns aber, dass gerade das Aufführen der unabdingbaren Handlungselemente einen Teil von Perspektivenwechsel ausmacht. Diese Beurteilungskriterien nehmen die Dimension auf, die Becker-Mrotzek (1997) als „Sachverhalt im Text“ bezeichnet.

b) Strukturierungselemente des Textes: Beurteilt wurde, ob die Darstellung der Handlungsschritte in Listen, mit Nummerierung, mit verbalisierter Chronologie („zuerst ... nachher“) erfolgte und ob Illustrationen mit instruktivem Charakter verwendet wurden.⁶

c) Adressierung: Schließlich wurde beurteilt, ob die instruktiven Texte Pronomen der 1. Person (ich, mein etc.) enthielten (Funktion eher berichtend oder erzählend) oder auch sprachliche Formen, mit denen eine andere Perspektive als die eigene ausgedrückt wird (Pronomen der 2. Person oder indefinites Personalpronomen „man“, Imperativ und Infinitiv in appellativer Funktion).⁷

Insgesamt wurden 19 Items von verschiedenen Kodiererinnen anhand eines Kodierleitfadens beurteilt (11 inhaltliche, 4 strukturelle, 4 Adressierungselemente). Allerdings haben sich faktorenanalytisch keine abgrenzbaren und statistisch befriedigenden Dimensionen bilden lassen. Dies mag mit folgenden Umständen zu tun haben: Die Items zur Struktur und zur Adressierung haben wenig differenziert: Die meisten Kinder haben in irgendeiner Form entweder eine Liste oder eine Verbalisierung

⁶ Zu listenartigen Strukturierungen vgl. Becker-Mrotzek (2004, 248ff.), zu Illustrationen Becker-Mrotzek (2004, 174ff.).

⁷ Zur Verwendung des Imperativs vgl. Becker-Mrotzek (2004, 154ff.), zum Infinitiv in Anweisungsfunktion (so genannte nicht-eingebettete Infinitivkonstruktionen) vgl. Becker-Mrotzek (2004, 159ff.).

der Chronologie oder eine Nummerierung gewählt, aber kaum jemand hat alle Varianten verwendet. Dadurch korrelieren diese Items kaum miteinander, und es lässt sich deshalb auch kein Faktor berechnen. Ähnlich liegt der Fall bei der Dimension „Adressierung“: Auch hier wählen SchreiberInnen normalerweise eine, allenfalls zwei der Adressierungsmöglichkeiten aus (z.B. „ich“ und „Infinitiv“, allerdings nicht in derselben Äußerung). Deshalb lässt sich auch für Adressierung kein Faktor ermitteln. Etwas anders stellt sich die Situation bei den inhaltlichen Items dar: Man könnte zwar erwarten, dass Schreibende grundsätzlich dazu neigen, konstant auf den Instruktionwert einzelner Handlungsschritte zu achten oder auch nicht. Aber in der Realität ist das offenbar nicht so, das belegt ein Ausschnitt aus den Korrelationsberechnungen für die Instruktionstexte der 4. Klassen. In Abbildung 6 ist die Korrelationstabelle für die Beurteilungitems „Schablone erwähnt“, „Gummiband erwähnt“ und „Ausschneiden erwähnt“ dargestellt. Es wird ersichtlich, dass von den drei Items nur zwei, und diese nur ganz schwach, korrelieren, nämlich „Gummiband erwähnt“ und „Ausschneiden erwähnt“. Viertklässlerinnen und Viertklässler, welche den Einsatz eines Gummibands erwähnt haben, beschreiben in einer leichten Tendenz auch eher den Vorgang des Ausschneidens. Hingegen scheinen z.B. die Erwähnungen der Schablone und des Ausschneidens weitgehend unabhängig von einander zu geschehen.

Diese Situation hat uns dazu geführt, die Instruktionsleistung nicht mehrdimensional, sondern als eindimensionalen *Summenwert über alle 19 Items* abzubilden.

	Schablone	Gummiband	Ausschneiden
Schablone	1	-0.85	-0.01
Gummiband		1	0.111*
Ausschneiden			1

Abb. 6: Spearman-Korrelationskoeffizienten von drei Beurteilungitems aus der Instruktionaufgabe für 4. Klassen (n=333; *= p<0.05)

Der Schreibauftrag zum narrativen Text ist von der Anlage her sehr einfach, es handelt sich um die Fortsetzung eines allgemein gehaltenen Geschichtenanfangs zu einer abgeschlossenen Narration. Der Schreibauftrag ist vergleichbar mit demjenigen von Augst et al. (2007, 46f.), aber der Schreibimpuls erfolgt nicht durch ein Bild, sondern durch eine verbale, rudimentär angelegte Situation. Der vorgegebene Geschichtenanfang lautet so:

Schneider/Wiesner/Lindauer/Furger: Kinder schreiben auf einer Internetplattform.

An einem dunklen Winterabend, draußen schneite es wie verrückt, saß Familie Racconti beim Nachtessen in der Küche. Der Wind rüttelte an den Fensterläden, als plötzlich die Türglocke läutete.

Die Schülerinnen und Schüler sollten folgenden Schreibauftrag erledigen:

Wie geht die Geschichte weiter? Schreib die Geschichte möglichst spannend zu Ende. Achte nicht auf die Rechtschreibung. Setz einen passenden Titel.

Die Beurteilung der Texte wurde wiederum von Kodiererinnen⁸ auf dem Hintergrund eines Kodierleitfadens vorgenommen. Kodiert wurden Elemente von Narration, die in der Erzählforschung als indikativ identifiziert wurden (vgl. Boueke et al. 1995; Augst et al. 2007). Insgesamt wurden 11 Items kodiert: Vorhandensein eines Titels, Bezug zum vorgegebenen Geschichtenanfang, Planbruch, Pointe, Schluss, Kohärenz, narrative Oberflächenmerkmale, Figurenrede, spannungserzeugende Mittel, emotionale Involvierung. Ebenfalls erhoben, aber nicht in die den Summenwert einberechnet wurde der Gebrauch einer stufengerechten Orthografie (darauf sollten die Kinder nämlich laut Anweisung nicht achten, denn im Fokus sollten Phänomene auf der Ebene des Textes stehen). Interessant ist das Item zur Orthografie, weil viele Lehrpersonen gegenüber dem Schreiben auf *myMoment* die Befürchtung hegen, dass die sprachformalen Fähigkeiten unter dem unkorrigierten Schreiben leiden würden. Das Vorhandensein eines Titels wurde aus einem spezifischen *myMoment*-Interesse erhoben: Die Texte auf *myMoment* konnten nur gespeichert werden, wenn sie einen Titel aufwiesen. Uns interessierte in diesem Zusammenhang, ob das Setzen eines Titels für die Kinder unter den Bedingungen von *myMoment* eher zu einer Routine wurde als für die anderen Kinder. Das Item „Schluss“ wurde gewählt, weil im Schreibauftrag die Anweisung enthalten war, die Geschichte zu Ende zu schreiben, damit auch Schlusspointen sichtbar werden konnten.

Die bloße Summe der oben aufgezählten Elemente des Summenwerts sagt aber noch wenig darüber aus, ob ein Text als gelungen eingeschätzt werden kann. Insbesondere der unangemessene oder übertriebene Gebrauch der kodierten Elemente kann der Textqualität schaden. Dies demonstrieren wir an zwei Beispielen, und wir stellen dabei gleich auch deren Operationalisierung dar:

- „Bezug zum Geschichtenanfang“: Wenn kein Bezug zum Geschichtenanfang erkennbar war, wurden keine Punkte vergeben; beim Bezug auf ein Element des Geschichtenanfangs wurde ein Punkt verteilt („Und dan glinkte an der Tür,es was Lola“⁹, 1231, t₁); nahm die Geschichte auf mehrere Elemente der Vorgabe Bezug, ergab das zwei Punkte (im Text der Fünftklässlerin 1454 wird beispielsweise mit dem Öffnen der Tür

⁸ Zur Interraterreliabilität vgl. unten S. 24

⁹ Die Kindertexte werden in der Originalorthografie belassen, die Kinder werden mit ihrer Identifikationsnummer gekennzeichnet.

und mit Bezügen zur Kälte, dem Schnee und Weihnachten auf die Ausgangssituation verwiesen). Unmotivierte Bezüge zu Details des Gechichtenanfangs sind aber der Qualität des Textes eher abträglich.

- „Planbruch“: Für das Einschleichen eines Elementes, das den erwartbaren Lauf des Geschehens unterbricht, wurde ein Punkt vergeben, wenn der Planbruch inhaltlich vollzogen, aber sprachlich nicht markiert war, und zwei Punkte, wenn die sprachliche Markierung vorhanden war: „Die Mutter ging an die Tür. „Hallo ist da jemand!“ schrie sie laut. „Pips pips ja ich bin hier“, sagte eine Stimme. Die Mutter schaute an den Boden und sah eine Maus.“ (1454, t₁). Das Auftreten der Maus kann als Planbruch verstanden werden, der aber sprachlich nicht markiert ist. Anders das folgende Beispiel (aus demselben Text): „Am nächsten Morgen standen alle auf und gingen in die Küche und wollten Frühstück parat machen. Doch als sie in der Küche standen sahen sie das Fridolin die Weihnachtsmaus schon alles gemacht hat ...“ (1454, t₁). Der Planbruch besteht darin, dass die Maus das Frühstück hergerichtet hat, und wird durch das Adverb „doch“ auch sprachlich markiert. Aber auch hier: Unmotivierte Planbrüche sind sicher nicht per se Qualitätsmerkmal von Texten.

Um über den bloßen Summenwert noch einen Hinweis auf die Gelungenheit der Texte zu erhalten, gaben die KodiererInnen zudem eine *Globaleinschätzung der Textqualität* ab, die auf den Kriterien „Vollständigkeit“, „Kohärenz“, „Erzählwürdigkeit“ (Planbruch) und „Spannungsgehalt“ beruhte (vgl. Boueke et al. 1995, 75). Eine Korrelation des Globalwerts mit den einzelnen Items ergibt folgendes Bild:

Schneider/Wiesner/Lindauer/Furger: Kinder schreiben auf einer Internetplattform.

	Globalurteil
Emotionale Involvierter	0.629***
Narrative Oberflächenmerkmale	0.548***
Spannungserzeugende Mittel	0.543***
Kohärenz	0.378***
Pointe	0.299***
Planbruch	0.276***
Bezug zu Anfang	0.271***
Schluss	0.217***
Gebrauch Figurenrede	0.173**
Titel	0.02

Abb. 7: Spearman-Korrelation zwischen dem Globalurteil zur Qualität narrativer Texte und den einzelnen Beurteilungssitems (n=320; *: p<0.05; **: p<0.01; ***: p<0.001)

Die von Boueke et al. (1995, 192f.) herausgearbeitete Abfolge von Erzählstufen wird hier teilweise in der Gewichtung der Globalurteile sichtbar: Am stärksten mit dem Globalurteil korreliert die Gruppe von Items mit sprachlich markierten, auf den hohen Erzählstufen anzusiedelnden Merkmalen „emotionale Involvierter“, „narrative Oberflächenmerkmale“ und „spannungserzeugende Mittel“. Weniger deutlich fließen die auf den mittleren Erzählstufen zu verortenden Items „Kohärenz“, „Pointe“, „Planbruch“, „Bezug zum Anfang“ und „Schluss“ ins Globalurteil ein. Kaum relevant für das Globalurteil sind schließlich „Gebrauch der Figurenrede“ und „Titel“.

Der *Schreibauftrag zum Kommentieren* sollte die Hypothese überprüfen, wonach die Schreib- und vor allem die Kommentier-Erfahrungen auf *myMoment* ein höheres Bewusstsein für das Überarbeiten von Texten bewirkt. Die Aufgabenstellung lautete folgendermaßen:

Die 4.-Klässlerin Mira hat eine Geschichte geschrieben und möchte gern wissen, was andere von ihrem Text denken. Schreib ihr, wie dir die Geschichte gefällt. Gib ihr ein paar Tipps, wie sie die Geschichte noch besser schreiben kann.

Der von einer fiktiven Schülerin verfasste Text enthielt problematische Elemente auf verschiedenen Ebenen:

Das Haus

Es war einmal ein verlottertes Haus, das tief im Wald lag. Und darin war nur eine kleine Küche und ein Schlafzimmer. Und die Küchenschabe lebte in dem kleinen Haus ganz allein. Sie fühlt sich jeden Tag noch einsamer. Plötzlich klopfte es an der Tür und die Tür ging auf und es kam der Roboter herein. Die Küchenschabe fragte sich, was das für ein komischer Vogel ist. Und der Roboter sagt: Ich bin ein Roboter. Du kannst mir auch Robotervogel sagen. Und was bist du?

Ich bin eine Küchenschabe. Wieso bist du eigentlich hierhergekommen?

Ich war so einsam und bin einfach hierhergekommen. Möchtest du mit mir zusammen wohnen? Ist gut!

Beurteilt wurden von den Kodiererinnen folgende Dimensionen: Positive Verstärkung (Erwähnung von positiv beurteilten Elementen), Handlungsablauf (Was fehlt zu einer erzählwürdigen Geschichte?), Wertung des Titels (ist aussagekräftig, spannend usw.), Schluss (Ist die Geschichte abgeschlossen?), Wertung des „und“ (zu viele Verknüpfungen mit „und“), „unmotivierter Tempuswechsel“, „fehlende Markierung des Sprecherwechsels“, „konkrete Tipps“, „Begründungen für Korrekturvorschläge“.

Über alle Items (außer der positiven Verstärkung) wurde ein Summenwert gebildet, der die Dimension „Textbewusstheit“ (Was macht einen Text gut?) abbildet.

Die Beurteilungssitems von allen drei Schreibaufgaben wurden von verschiedenen Kodiererinnen auf dem Hintergrund von inhaltsanalytischen Kodierleitfäden eingeschätzt. Die Reliabilität der Kodierung wurde an einer Teilstichprobe bestimmt. Als Reliabilitätsmaß wurde Cohens Kappa für jedes Item berechnet; die Kappa-Werte liegen zwischen 0.6 und 1. Die Interkoder-Reliabilität kann als befriedigend bis gut bezeichnet werden (vgl. Bortz/Dörig 2003, 277).

3.4 Auswertungsmethodischer Exkurs

Die drei Schreibaufträge wurden von den Kindern im Abstand eines Jahres in ganz leicht abgeänderter Form durchgeführt: Die Fingerpuppe wurde zum Fingerosterhasen, die Familie Racconti wurde zur Familie Parlando und das Alter der fiktiven Schreiberin des zu kommentierenden Textes wurde dem Alter der Kinder angepasst. Als Maß für den Fortschritt der Schreibfähigkeiten wurden die standardisierten Residuale der Regressionen von t_1 auf t_0 gewählt. Ein Residual kann als Abweichung eines tatsächlichen Wertes zum erwarteten Wert (Abstand des Wertes von der Regressionslinie) verstanden werden. Standardisierung bedeutet, dass der Mittelwert aller Werte bei 0 liegt und die Standardabweichung 1 beträgt. Negative Werte bedeuten dabei, dass ein Entwicklungswert unter dem auf Grund der Gesamtstichprobe zu erwartenden Wert liegt (und nur in Ausnahmefällen, dass eine Abnahme einer Fähigkeit zu verzeichnen wäre).

Die Residualwerte sind in der vorliegenden Studie zudem standardisiert und tragen deshalb auch mehr Information als einfache Differenzwerte (Post-Wert minus Prä-Wert): Was bei einem bestimmten Erhebungsverfahren ein Zuwachs von beispielsweise vier Punkten im Verlauf eines Jahres bedeutet, lässt sich nicht abschätzen. Entspricht der Zuwachs aber einer Standardabweichung, so trägt dieser Wert die relative Information, dass eine Person sich besser als 83% der Stichprobe entwickelt hat (zur Standardnormalverteilung siehe z.B. Bortz/Schuster 2010).

Schneider/Wiesner/Lindauer/Furger: Kinder schreiben auf einer Internetplattform.

In Abbildung 8 sind beispielhaft zwei Residuale markiert. Sie zeigen die Abstände von der Regressionslinie, die als erwarteter Wert interpretiert werden kann, auf. In dieser Abbildung wird auch der Vorteil dieser Methode sichtbar: Im Fall des grünen (nach oben zeigenden) Pfeils hat sich ein Kind von t_0 zu t_1 von 17 auf 18 Punkte verbessert. Das ergibt in dieser Darstellung einen substantziellen Zuwachs. Im Fall des roten (nach unten zeigenden) Pfeils hat sich ein Kind von 4 auf 6 Punkte verbessert; das ist zwar verglichen zum grünen Fall ein doppelt so großer Zuwachs – und trotzdem liegt dieses Kind sehr deutlich unter den Erwartungen. Dieser auf den ersten Blick kontraintuitive Befund ist damit zu erklären, dass es innerhalb dieser Stichprobe wahrscheinlicher ist, mit tiefen Ausgangswerten relative gute Zuwächse zu erreichen. Für Kinder, die bereits in der ersten Erhebung hohe Werte erzielt haben, ist es aber offenbar schwieriger, sich absolut gesehen im gleichen Maß wie die schwächeren Kinder zu entwickeln. Die Residualwertmethode hat also unter anderem den Vorteil, dass sie Deckeneffekte abfedern kann. Entwicklungsfortschritte werden nicht mehr absolut berechnet, sondern an den Verhältnissen der konkreten Stichprobe gemessen.

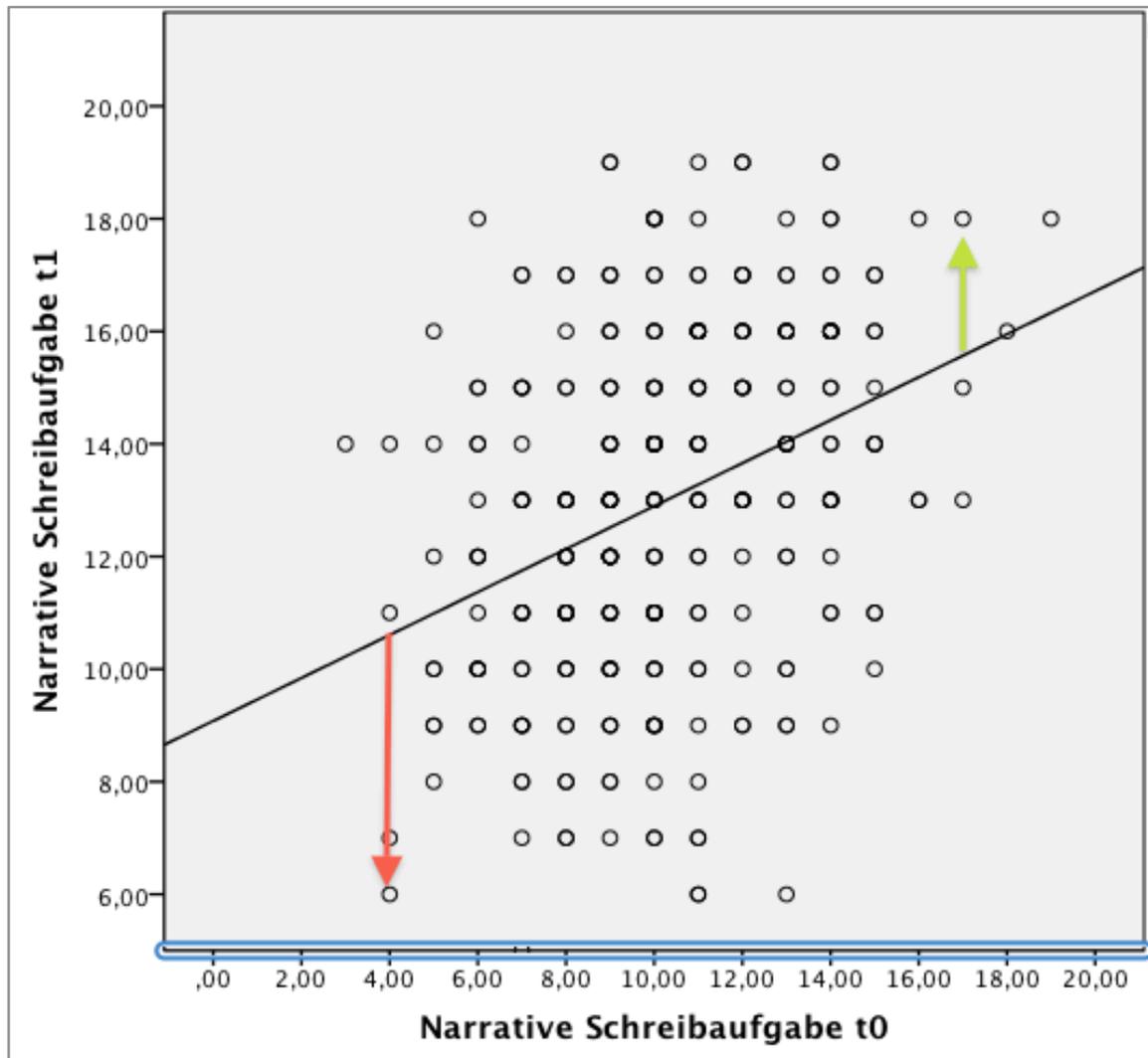


Abb. 8: Die Regressionsgrafik der narrativen Schreibaufgabe: Positive (grün) und negative (rot) Residuale

Für beide Interventionsgruppen können über diese standardisierten Residuale Mittelwerte gebildet werden, die dann verglichen werden können. Daraus lässt sich der standardisierte Mittelwertunterschied (d) berechnen, ein Maß für die Stärke eines Gruppenunterschieds. Ab $d=0.2$ wird von kleinen Effekten gesprochen, ab $d=0.5$ von mittleren und ab $d=0.8$ von großen Effekten (z.B. Rost 2005, 173).

Nach diesen etwas technischen Darstellungen und Erwägungen wollen wir im nächsten Abschnitt Resultate präsentieren.

4 Resultate

Die in Abschnitt 3.1 aufgestellten Hypothesen sollen an dieser Stelle überprüft werden:

- Die Arbeit mit *myMoment* regt die Entwicklung der Fähigkeit für Perspektivenwechsel an.
- Die Arbeit mit *myMoment* regt die Entwicklung von narrativen Schreibfähigkeiten an.
- Die Arbeit mit *myMoment* regt die Entwicklung der Überarbeitungs- und Kommentierungsfähigkeit an.

Zu allen Hypothesen wurden mit den oben in Abschnitt 3.3 dargestellten Schreibaufgaben Schreibdaten erhoben, die im folgenden dargestellt werden. Als statistische Prozedur zur Schätzung von Mittelwertunterschieden zwischen den beiden Interventionsgruppen (*myMoment* vs. Papier) wurde der t-Test für unabhängige Stichproben gewählt, als Maß für die Effektgröße die Differenz der standardisierten Mittelwerte (d , s. Abschnitt 3.3).

Die Hypothesen wurden für die Teilstichprobe der 1./2. Klassen und für die 4./5. Klassen statistisch geprüft:

Bei den Kindern der 1./2. Klassen konnten keinerlei signifikante Unterschiede zwischen den Interventionsgruppen belegt werden, aus statistischer Sicht gibt es also weder gute Gründe für noch gegen den Einsatz von *myMoment* bei Schulanfängerinnen und -anfängern. In der Folge richten wir den Blick auf die Klassen der 4./5. Primarstufe.

4.1 Perspektivenwechsel – der Schreibauftrag zum instruktiven Schreiben

Die Hypothese 1 zum Perspektivenwechsel wurde mit der Bastelanleitung überprüft. Die Mittelwerte der beiden Gruppen unterscheiden sich zwar (Gruppe M: 0.047; Gruppe P: -0.052). Aber der t-Test für unabhängige Stichproben mit der abhängigen Variable „Summenwert Entwicklung Instruktionsaufgabe“ und der unabhängigen Variable „Interventionsgruppe“ ergibt keinen signifikanten Unterschied ($t=0.883$, $df=291.36$, $p=0.378$). Und auch die Effektstärke ist mit $d= 0.1$ sehr gering.

Dieser Befund widerlegt die Hypothese 1: Die Arbeit mit *myMoment* führt nicht dazu, dass die *myMoment*-Gruppe einen größeren Zuwachs als die Gruppe P im Perspektivenwechsel, wie er mit der Instruktionsaufgabe gemessen wurde, erreicht.

4.2 Narrative Schreibfähigkeiten – die Bastelanleitung

Ausgehend von der Fokussierung von narrativem Schreiben durch die vorgegebenen Genres auf *myMoment* besagt die Hypothese 2, dass narrative Schreibfähigkeiten sich durch die Arbeit mit *myMoment* besonders verbessern.

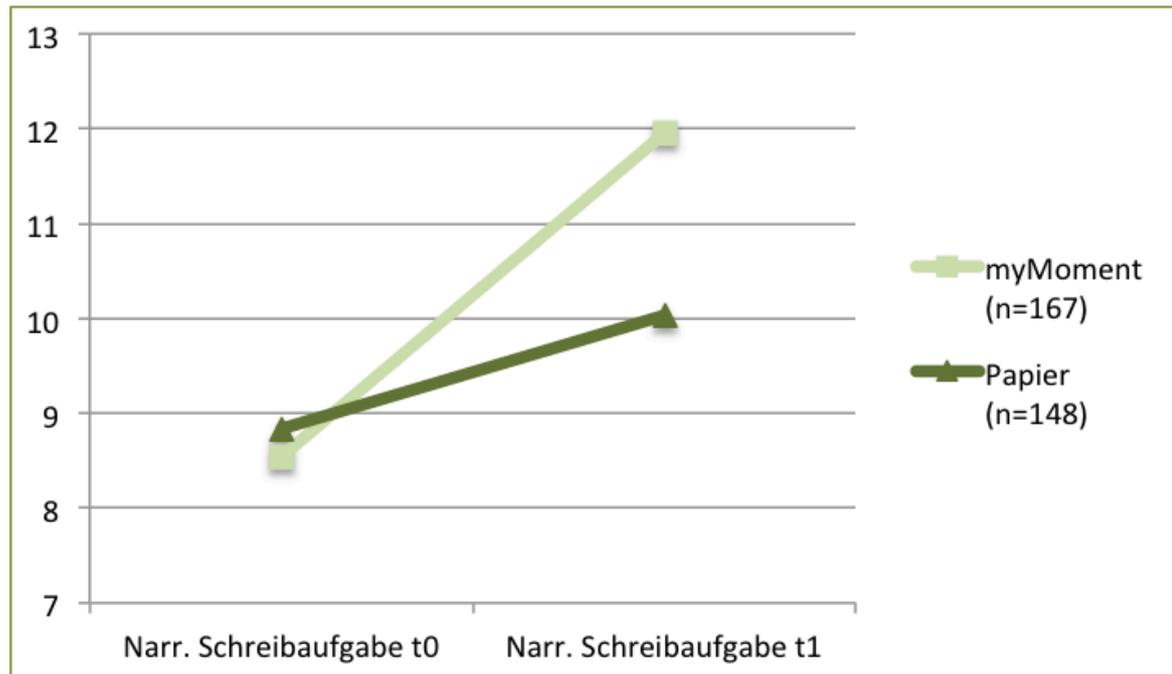


Abb. 9: Entwicklung der narrativen Leistung von t_0 zu t_1 ($t=7.622$; $df=313$; $p<0.001$; $d=0.79$)

Die Abbildung 9 belegt, dass die Hypothese 2 sehr deutlich angenommen werden kann: Die Gruppe M zeigt eine hochsignifikant steilere Entwicklung als Gruppe P. Die Effektstärke d liegt mit 0.79 im Bereich eines starken Effekts.

Interessant ist die Frage, bei welchen Items sich die Gruppe M besonders stark entwickelt hat. Die Abbildungen 10 und 11 geben eine Übersicht dazu. Der besseren Sichtbarkeit halber wurden die Items auf zwei Abbildungen verteilt. Sie sind nach der Größe des Mittelwertunterschieds angeordnet.

Schneider/Wiesner/Lindauer/Furger: Kinder schreiben auf einer Internetplattform.

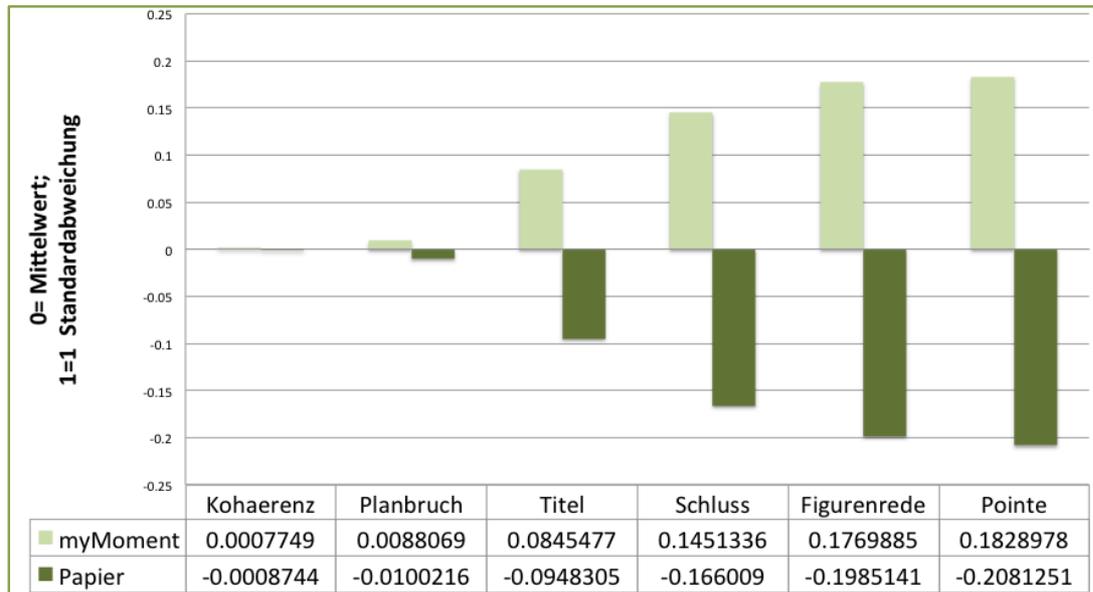


Abb.10: Entwicklungsunterschiede Narration pro Item

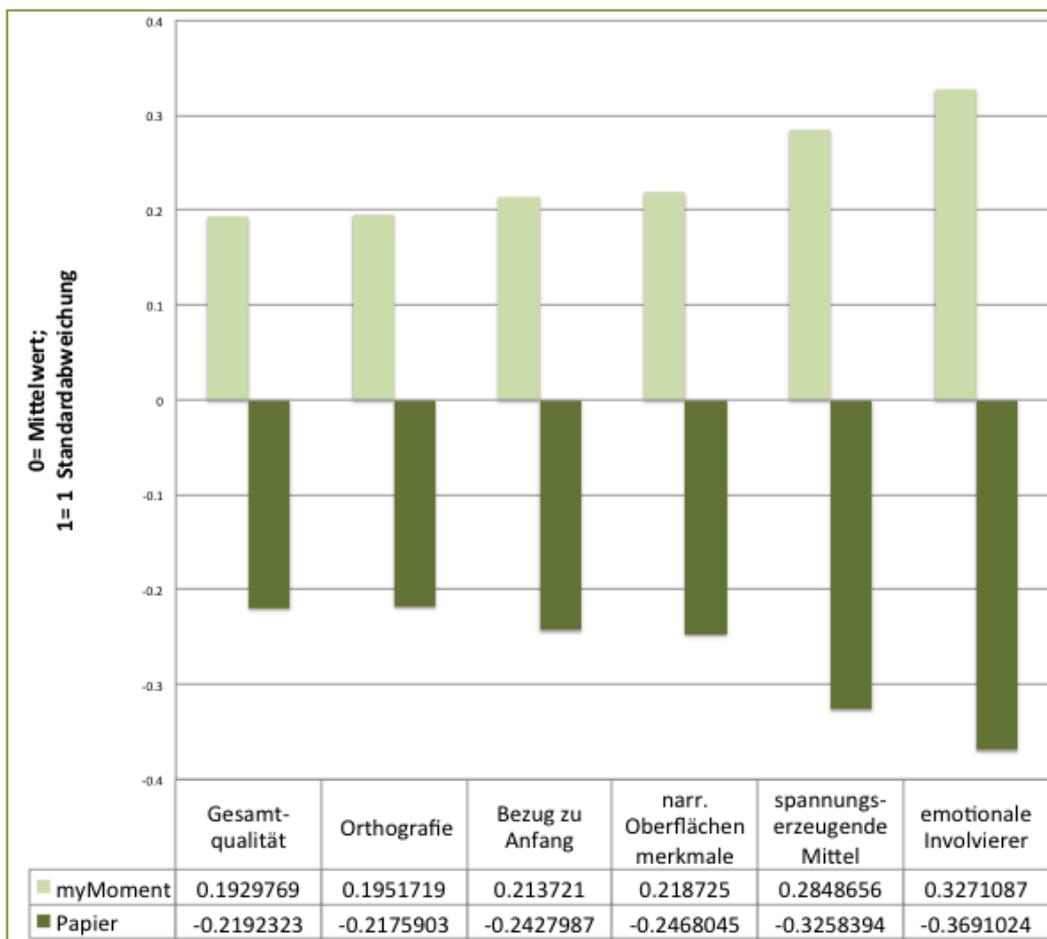


Abb. 11: Entwicklungsunterschiede Narration pro Item (fortgesetzt)

Die beiden Abbildungen zeigen, dass in wichtigen, in Abschnitt 3.3 angesprochenen Bereichen keine Entwicklungsunterschiede festgestellt werden können: Weder bezüglich Kohärenz noch bezüglich Planbruch hat das Schreiben und Lesen auf *myMoment* unterschiedliche Entwicklungen angestoßen. Hingegen sind die Unterschiede groß bei denjenigen Textmerkmalen, die an der Oberfläche leicht sichtbar sind: den narrativen Oberflächenmerkmalen (typische vertextende Sprachmittel, z.B. „zuerst ... danach“), den spannungserzeugenden Mitteln (z.B. Signalwörter wie „plötzlich“ oder „vorsichtig“) und den emotional involvierenden Sprachmitteln, z.B. emotional gefärbte Adjektive („erschrocken“) oder Verben des emotionalen Ausdrucks („lachen“).

Diese an der Textoberfläche leicht identifizierbaren Elemente lassen sich auch als Merkmale routinierten Schreibens verstehen. Feilke (2010) bezeichnet diese Routinen als literale Prozeduren und definiert sie als „auf komplexe Zeichenausdrücke gestützte Verfahren der Textkonstitution“ (Feilke 2010, 4), als „textuell routinisierte Formen des Handelns“ (Feilke 2010, 14). *myMoment* scheint gerade bestimmte literale Prozeduren in Bezug auf das narrative Schreiben besonders zu fördern.

Wie in Abschnitt 3.3 einschränkend festgehalten wurde, müssen bessere Summenwerte aber nicht unbedingt auch für bessere Texte stehen. Allerdings belegt die Abbildung 11, dass sich das Globalurteil über die Textqualität („Gesamtqualität“) statistisch hochsignifikant und mit mittelgroßer Effektstärke bei den Texten der Gruppe M besser entwickelt hat ($t=3.725$; $df=312$; $p<0.001$; $d=0.412$). Und auch im Hinblick auf die orthografische Richtigkeit der Texte hat sich die Gruppe M etwa im gleichen Ausmaß wie beim Globalurteil gegenüber der Gruppe P verbessert ($t=3.749$; $df=310.993$; $p<0.001$; $d=0.413$). Die Texte auf *myMoment* mögen also teilweise defizitär und korrekturbedürftig sein, aber das Ausbleiben von Korrekturen führt nicht zu einer schwächeren Rechtschreibung. Weshalb die Rechtschreibfähigkeiten sich bei der Gruppe M aber besser entwickeln als bei der Gruppe P, kann aufgrund der Datenlage nicht eindeutig bestimmt werden. Offensichtlich führen aber die orthografisch unkorrekten Texte auf *myMoment* nicht zum Lernen an einem defizitären Modell.

Schließlich sei noch darauf hingewiesen, dass diese deutlichen Resultate nicht etwa durch einige wenige, besonders starke *myMoment*-Klassen entstehen. Abbildung 12 zeigt die Entwicklung des Summenwerts für narrative Texte auf die Klassen bezogen. Sechs von acht Klassen der Gruppe M haben sich überdurchschnittlich entwickelt (fünf davon weit überdurchschnittlich), während sich von der Gruppe P nur eine von neun Klassen leicht überdurchschnittlich entwickelt hat.

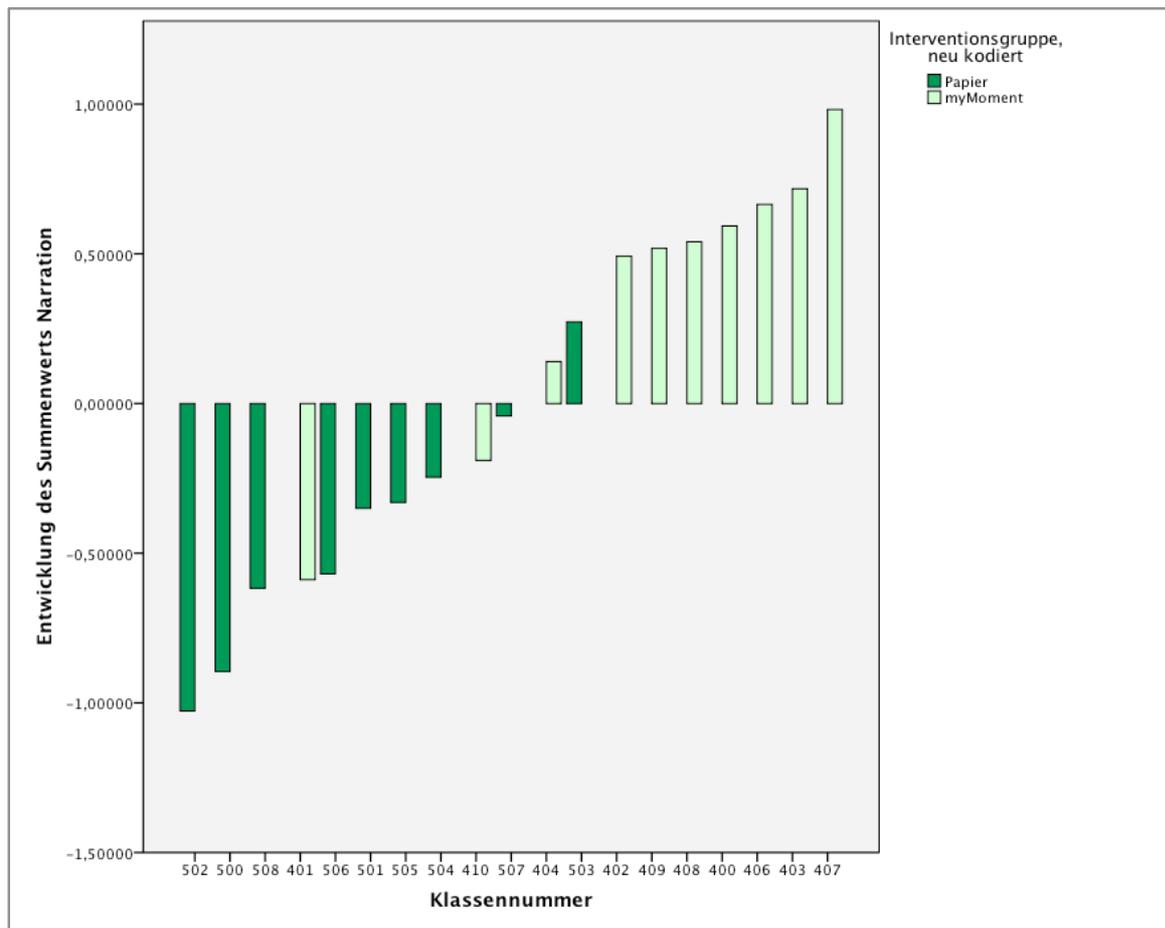


Abb. 12: Die Entwicklung der narrativen Fähigkeiten pro Interventionsgruppe und Klasse

Aufgrund dieser Resultate kann die Hypothese 2 zur Verbesserung der narrativen Fähigkeiten deutlich angenommen werden.

4.3 Überarbeitungsfähigkeit – die Kommentierungsaufgabe

Die Hypothese 3 geht davon aus, dass Kinder der Gruppe M auf dem Hintergrund der Kommentierungserfahrungen auf *myMoment* sich in der Fähigkeit zur Überarbeitung von Texten besser entwickeln. Abbildung 13 dass die Hypothese nicht angenommen werden kann – und dass tendenziell das Umgekehrte der Fall ist: Die Gruppe P weist eine leicht stärkere Zunahme auf als die Gruppe M. Der Unterschied ist allerdings nicht signifikant und die Effektgröße ist so schwach, dass er im Schulalltag kaum bemerkbar sein dürfte.

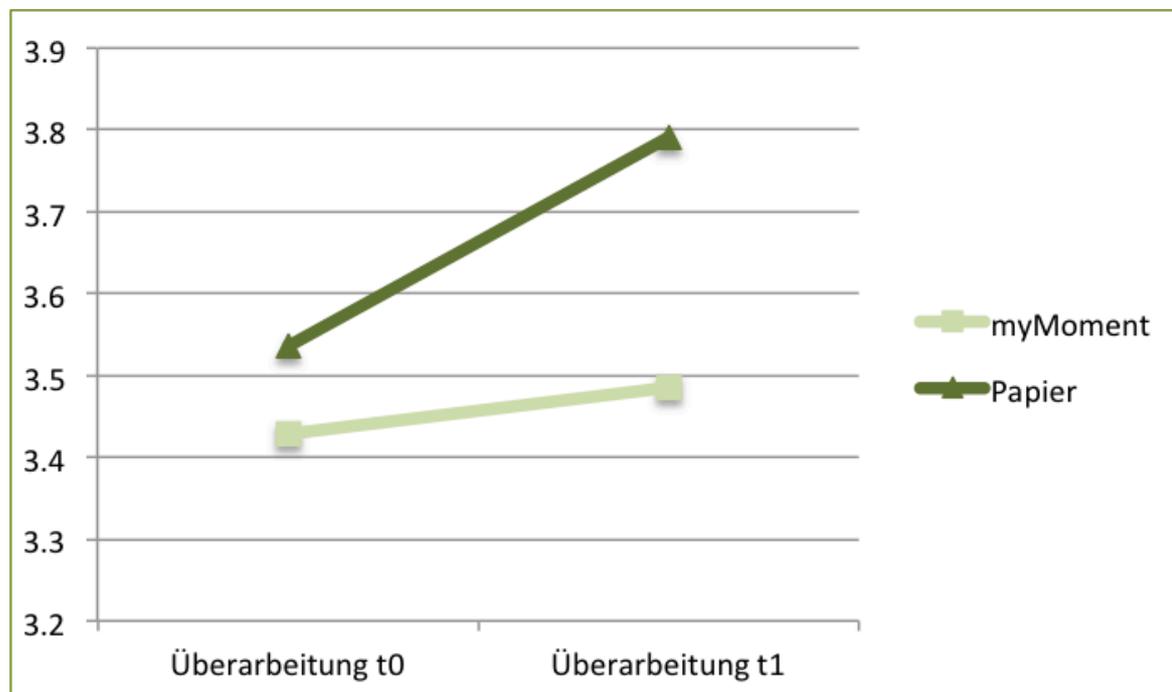


Abb. 13: Entwicklung der Fähigkeit zur Textkommentierung ($t=-1.669$; $df=317$; $p=0.096$; $d=0.186$)

5 Diskussion und Fazit

Was leistet die Schreib- und Leseplattform *myMoment*? Es seien an dieser Stelle nochmals die Hauptmerkmale von *myMoment* in Erinnerung gerufen:

- Kinder können die Texte von anderen Kindern lesen.
- Wenn sie selbst eingeloggt sind, können sie eigene Texte schreiben und veröffentlichen.
- Vorgegeben sind bestimmte Genres von Texten, die alle dem Narrativen zugeordnet werden können.
- Lehrpersonen können den Kindern Schreibaufträge geben, die diese auf *myMoment* erledigen.
- Kinder können aber auch eigenaktiv Texte schreiben, inhaltlich und formal sind sie weitgehend frei.
- Kinder können ihre Texte zum Kommentieren, Weiterschreiben und Beurteilen durch Peers (mittels Sterne) freigeben.
- Kinder können selber andere Texte kommentieren, weiterschreiben und beurteilen, wenn diese dafür freigeben sind.

Auf diesem Hintergrund sind drei Hypothesen formuliert worden, die im Forschungsprojekt *myMoment2.0* überprüft wurden.

Schneider/Wiesner/Lindauer/Furger: Kinder schreiben auf einer Internetplattform.

Die Hypothese 1, wonach die Schreib- und Lese-Erfahrung auf *myMoment* zu einer erhöhten Fähigkeit für Aspekte des Perspektivenwechsels beim Schreiben führt, wurde widerlegt. Operationalisiert wurde die Überprüfung durch den Auftrag, einen instruktiven Text zu verfassen. Die ausbleibende Förderung durch *myMoment* mag mit dem Umstand zu tun haben, dass die Textsorte "Instruktion" auf *myMoment* keine Rolle spielt, denn dort werden hauptsächlich narrative Texte angeregt.

Die Hypothese 2 besagt, dass die Schreib- und Lese-Erfahrung auf *myMoment* die narrativen Fähigkeiten fördert. Die Resultate bestätigen diese Hypothese: Die deutlich steilere Entwicklung derjenigen Kinder, die auf *myMoment* geschrieben haben, zeigt sich für fast alle Items, besonders deutlich aber bei Dimensionen des Schreibens, die eher die Textoberfläche betreffen und die die Lesenden ansprechen sollen. *myMoment*-SchülerInnen schreiben nicht kohärenter als andere Kinder, aber sie involvieren ihre LeserInnen mehr. Dabei handelt es sich auch um eine Leistung des Perspektivenwechsels: Wie schreibe ich so, dass mein Text meinen Peers gefällt (und sie mir Sterne geben)? *myMoment*-Kinder haben die AdressatInnen sehr genau im Blick. Und was den AdressatInnen gefällt, das können sie den Tausenden von Texten auf *myMoment* entnehmen, sie erleben Wellen von ganz bestimmten Textmustern mit ganz bestimmten Pointen, sie verinnerlichen dadurch, wie eine Pointe aufgebaut wird und dass lustige, spannende Texte besonders beliebt sind. Sie lernen am Modell von anderen Kindern, besonders von solchen Texten, die wiederum von anderen Kindern als gut taxiert und mit vielen Sternen bedacht wurden. Es ist ein Lernen am Modell, und zwar nicht am Modell der Erwachsenensprache, sondern an der SchülerInnensprache, das auf *myMoment* angeregt wird. Was in der Sozialisationsforschung als Modell-Lernen bezeichnet wird (vgl. z.B. Feilke 2011), spielt sich hier im Rahmen von Peerinteraktionen ab. Es handelt sich dabei nicht im engeren Sinn um Peer Assisted Learning (eine kurze Einführung siehe Philipp 2010, 3ff.), denn Kommentare werden im Vergleich zur Anzahl der verfassten Text relativ selten abgegeben, schreibkonferenzartiger Austausch geschieht kaum. Aber die Peers treten mit ihren Texten als Vorbilder auf, und aus diesen Texten extrahieren Kinder das, was sie an sich selbst als wirksam erkennen. Das ist nicht unbedingt das, was Lehrpersonen an Texten besonders schätzen, etwa einen sorgfältigen Aufbau, hohe Kohärenz, kurz: ausgeprägte konzeptionelle Schriftlichkeit. Vielmehr schreiben Kinder auf *myMoment* oft ohne Anzeichen von ausführlicher Planung, sorgfältiger Niederschrift oder reflexiver Überarbeitung. Aber die Texte sind lebendig und versuchen die Lesenden zu involvieren.

Der Befund, dass sich die Fähigkeit zum Perspektivenwechsel beim Erzählen unabhängig von der Fähigkeit des Perspektivenwechsels beim Instruieren entwickelt, erinnert an die Erkenntnis von Augst et al. (vgl. 2007, 272ff.), wonach die Entwicklung der Schreibstufen

domänenspezifisch verläuft. In der hier präsentierten Untersuchung wurde zwar nicht ein Entwicklungsmodell eingesetzt, aber die spezifisch narrative Entwicklung der *myMoment*-Kinder im Vergleich mit den Kindern der Papiergruppe – bei gleichzeitiger identischer Entwicklung bezüglich dem instruktiven Schreiben –, ist mindestens kompatibel mit den Befunden von Augst et al. (2007). Wir teilen auch die Begründung von Augst et al. (vgl. 2007, 272ff.) für die Domänenspezifität der Schreibleistung: Einerseits gehören Erzählungen zum dominanten Schrifterfahrungsschatz von Kindern; andererseits ist Perspektivenwechsel beim Erzählen mit domänenspezifischen Handlungsmustern verbunden (z.B. emotionales Involvierendes oder Signalisieren der Erzählwürdigkeit durch Planbrüche), die beim Instruieren irrelevant oder sogar qualitätsmindernd sind. Zudem dürfte bei Narrationen den Erzählenden bewusst sein, dass die Rezipientinnen und Rezipienten eine Geschichte noch nicht kennen, weil sie fiktiv ist und möglicherweise sogar von den Erzählenden selbst erfunden worden ist. Beim Instruieren hingegen treten Dinge und Sachverhalte ins Bewusstsein, die meist in alltägliche Handlungsschemata eingebunden sind, so dass für die Instruierenden nicht immer deutlich ist, was die Instruierten bereits wissen und was nicht (beispielsweise, wie explizit der Handlungsschritt, ein Loch aus einem Stück Papier herauszuschneiden, beschrieben werden muss). Und schließlich kommt noch ein weiterer Unterschied hinzu: Sowohl die Handlungsschemata als auch die sprachlichen Routinen, mit denen diese Handlungen versprachlicht werden, unterscheiden sich deutlich zwischen Erzählung und Instruktion. Jede Textsorte verwendet spezifische literale Prozeduren (vgl. Feilke 2010).

Hypothese 3, wonach *myMoment*-Kinder besser Kommentieren lernen, wurde auch verworfen. Hier entwickeln sich im Gegenteil die Kinder der Papiergruppe der Spur nach besser. Es ist gut möglich, dass hier der Faktor der Schulerfahrung eine Rolle spielt: Während alle Kinder in der Schule die Erfahrung machen, dass man Texte sprachlich und inhaltlich genau untersuchen und überarbeiten kann, machen die Kinder der Gruppe M auf *myMoment* zusätzlich die Erfahrung von eher pauschalen Kommentaren (“die Geschichte war lustig” oder “hör auf mit Thema XY, das stresst”). Es ist möglich, dass auf *myMoment* eine eher pauschalisierende Kommentierungshaltung aufgebaut wird, die sich in einem leichten Abbau von Differenziertheit beim Kommentieren ausdrückt.

Zum Schluss sei noch ein forschungsmethodologisches Caveat erwähnt, das bei Interventionsstudien oft übergangen wird (vgl. Astleitner 2010, 50): Bei Interventionsstudien müsste eigentlich sichergestellt sein, dass die Interventionen im Sinn der Forschenden durchgeführt werden (Interventionsintegrität), ebenfalls sollte ein Wissen über die Aktivitäten in der Kontrollgruppe vorhanden sein (Kontrollgruppenintegrität). Im Fall des *myMoment*-Projektes hätten Schulstunden beobachtet werden müssen, in denen *myMoment* eingeführt und in denen mit *myMoment* gearbeitet

Schneider/Wiesner/Lindauer/Furger: Kinder schreiben auf einer Internetplattform.

wurde. Zusätzlich hätten Schulstunden der Gruppe P besucht werden müssen, um die Durchführung der schreibdidaktischen Interventionen zu überwachen. Dieser Anspruch war wegen der begrenzten Ressourcen nicht einzulösen. Immerhin wurden ausgewählte Lehrpersonen und Gruppen von Kindern zu zwei Zeitpunkten zur Arbeit mit *myMoment* befragt. Diese Daten sind momentan noch in Bearbeitung, werden aber einen differenzierteren Blick auf die präsentierten Befunde erlauben. Zudem besteht die Intervention der Gruppe M und der Gruppe P (wie die meisten unterrichtlichen Interventionen) aus einer Vielzahl von kleineren und größeren Handlungsschritten, die auf einem Geflecht von mehr oder weniger gut begründeten theoretischen Annahmen fußen. Die in diesem Abschnitt vorgenommenen Interpretationen zur Wirkungsweise von *myMoment* sind zwar aus unserer Sicht plausibel, sie haben aber eher den Charakter von Hypothesen, die wiederum empirisch zu überprüfen wären.

Was also leistet die Schreib- und Leseplattform *myMoment*? Bei allen Einschränkungen, die bei Forschungsstudien immer gemacht werden müssen, kann festgehalten werden, dass durch *myMoment* bestimmte narrative Fähigkeiten deutlich gefördert werden. Fähigkeiten des instruktiven Schreibens und des Kommentierens hingegen entwickeln sich unter den Bedingungen von *myMoment* nicht spezifisch. Daraus lassen sich Vorschläge im Hinblick auf die Weiterentwicklung von *myMoment* ziehen: Es wäre wünschbar, wenn neben den narrativen Genres auch Genres aus anderen Textsorten zur Verfügung stünden. Zu denken wäre etwa an Instruktionen mit Rubriken wie "Wie funktioniert das?" oder ähnlichen.

Zum Kommentieren, zur Textbewusstheit generell, wäre zu überlegen, ob in den Weiterbildungen für die Lehrpersonen mehr Gewicht auf das Kommentieren gelegt werden sollte. Alternativ wäre an die Implementierung einer Kommentarfunktion auf *myMoment* zu denken, die ein spezifisches Muster vorgibt, mit einem Teil für Wertschätzung, einem Teil für Kritik, einem Teil für die Begründung der Kritik und einem Teil für Verbesserungsvorschläge. Möglich wäre sogar ein eigenes Modul auf *myMoment*, das Übungen zu Schreibstrategien enthält.

Allerdings können solche Vorschläge auch zweiseitig sein: Die Plattform *myMoment* lebt in der Grundtendenz vom freien Schreiben. Jede Strukturierung des Schreibprozesses läuft dieser Grundlage entgegen und könnte die Plattform für SchülerInnen unattraktiver machen. Das Forschungs- und das Entwicklungsteam führen gegenwärtig einen Diskurs, in dem genau solche Fragen der Weiterentwicklung von *myMoment* erörtert werden.

Literatur

- Astleitner, Hermann (2010): Methodische Rahmenbedingungen zur Entdeckung der Wirksamkeit von pädagogischen Interventionen. In: Hascher, Tina/ Schmitz, Bernhard (Hrsg.): Pädagogische Interventionsforschung. Theoretische Grundlagen und empirisches Handlungswissen. Weinheim, S. 48-62.
- Augst, Gerhard/ Disselhoff, Katrin/ Henrich, Alexandra/ Pohl, Thorsten/ Völzing, Paul-Ludwig (2007): Text-Sorten-Kompetenz: Eine echte Longitudinalstudie zur Entwicklung der Textkompetenz im Grundschulalter Frankfurt a.M.
- Bachmann, Thomas/ Becker-Mrotzek, Michael (2010): Schreibaufgaben situieren und profilieren. In: Pohl, Thorsten/ Steinhoff, Torsten (Hrsg.): Textformen als Lernformen. Duisburg, S. 191-209.
- Bachmann, Thomas/ Ospelt-Geiger, Barbara/ Ospelt, Kathrin/ Vital, Nathalie (2007): Aufgaben mit Profil. Frühe Förderung funktional-pragmatischer Schreibfähigkeiten. Schlussbericht zum internen Projekt: «Aufgaben mit Profil: Förderung und Diagnose pragmatischer Schreibfähigkeiten auf der Unterstufe». Zürich.
- Becker-Mrotzek, Michael (1997): Schreibentwicklung und Textproduktion. Der Erwerb der Schreibtätigkeit am Beispiel der Bedienungsanleitung. Opladen.
- Becker-Mrotzek, Michael (2004): Schreibentwicklung und Textproduktion. Der Erwerb der Schreibfertigkeit am Beispiel der Bedienungsanleitung. Radolfzell.
- Bermerich-Vos, Albert/ Possmayer, Mirjam (2011): Zur Reliabilität eines Modells der Entwicklung von Textkompetenz im Grundschulalter. In: Didaktik Deutsch 31, S. 30-49.
- Böttcher, Ingrid und Becker-Mrotzek, Michael (2003): Texte bearbeiten, bewerten und benoten. Schreibdidaktische Grundlagen und unterrichtspraktische Anregungen. Berlin.
- Bortz, Jürgen/ Döring, Nicola (2003): Forschungsmethoden und Evaluation für Sozialwissenschaftler. Berlin.
- Bortz, Jürgen/ Schuster, Christoph (2010): Statistik für Human- und Sozialwissenschaftler. Berlin.
- Boscolo, Pietro (2009): Engaging and motivating children to write. In: Beard, Roger/ Myhill, Debra/ Riley, Jeni/ Nystrand, Martin (Hrsg.): The SAGE handbook of writing development. London, S. 300-312.
- Boueke, Dietrich/ Schüle, Frieder/ Büscher, Hartmut/ Teehorst, Evamaria/ Wolf, Dagmar (1995): Wie Kinder erzählen. Untersuchungen zur Erzähltheorie und zur Entwicklung narrativer Fähigkeiten. München.
- Brinker, Klaus (2005): Linguistische Textanalyse. Berlin [Grundlagen der Germanistik 29].
- Dürscheid, Christa/ Brommer, Sarah (2009): Getippte Dialoge in den neuen Medien. Sprachkritische Aspekte und linguistische Analysen. In: Linguistik online 37/1, S. 3-20.
- Ehlich, Konrad (1986): Muster und Institution: Untersuchungen zur schulischen Kommunikation. Tübingen.
- Ehlich, Konrad (1994): Funktion und Struktur schriftlicher Kommunikation. In: Günther, Hartmut/ Ludwig, Otto (Hrsg.): Schrift und Schriftlichkeit, Band 1. Berlin, S. 18-41.

Schneider/Wiesner/Lindauer/Furger: Kinder schreiben auf einer Internetplattform.

Feilke, Helmuth (2010): „Aller guten Dinge sind drei“ – Überlegungen zu Textroutinen & literalen Prozeduren. In: Bons, Iris/ Gloning, Thomas/ Kaltwasser, Dennis (Hrsg.): Fest-Platte für Gerd Fritz. Gießen.

Feilke, Helmuth (2011): Literalität und literale Kompetenzen: Kultur, Handlung, Struktur. In: leseforum.ch, S. 1-18.

Fix, Martin (2008): Texte schreiben: Schreibprozesse im Deutschunterricht. 2. Aufl. Paderborn; München.

Furger, Julienne (2011): BERICHTEN; DICHTEN, BLOGGEN. Kinder verfassen auf der interaktiven Internetplattform myMoment Texte zu selbst gewählten Themen und tauschen sich darüber aus. In: Grundschulunterricht Deutsch 58/3, S. 18-22.

Furger, Julienne/ Schneider, Hansjakob (2011): Schreiben in und mit digitalen Medien: die Web-Plattform myMoment. In: leseforum.ch 11/2, S. 1-13.

Gnach, Aleksandra/ Wiesner, Esther/ Bertschi-Kaufmann, Andrea/ Perrin, Daniel (2007): Children's writing processes when using computers: Insights based on combining analyses of product and process. In: Research in Comparative and International Education 2/1, S. 13-28. http://www.worldwords.co.uk/rcie/content/pdfs/2/issue2_1.asp

Haueis, Eduard (2003): Formen Schriftlicher Texte. In: Bredel, Ursula/ Günther, Hartmut/ Klotz, Peter/ Siebert-Ott, Gesa/ Ossner, Jakob (Hrsg.): Didaktik der deutschen Sprache. Ein Handbuch. Band 1. Paderborn, S. 224-236.

Hayes, John/ Flower, Linda (1980): Identifying the Organization of Writing Processes. In: Gregg, L.W./ Steinberg, E.R. (Hrsg.): Cognitive Processes in Writing. Hillsdale, N.J., S. 3-30.

Isler, Dieter/ Philip, Maik/ Tilemann, Friederike (2010): Lese- und Medienkompetenzen: Modelle, Sozialisation und Förderung. Düsseldorf.

KIM (2010): KIM 2010. Kinder + Medien, Computer + Internet. Basisuntersuchung zum Medienumgang 6- 13-Jähriger in Deutschland. Stuttgart.

Kruse, Norbert/ Reichhardt, Anke/ Herrmann, Maik/ Heinzl, Friederike/ Lipowsky, Frank (2012): Zur Qualität von Kindertexten. In: Didaktik Deutsch 32, S. 87-110.

Ludwig, Otto (1980): Funktionen geschriebener Sprache und ihr Zusammenhang mit Funktionen der gesprochenen und inneren Sprache. In: Zeitschrift für germanistische Linguistik 8, S. 74-92.

Nolen, Susan Bobitt (2007): The role of literate communities in the development of children's interest in writing In: Hidi, Suzanne/ Boscolo, Pietro (Hrsg.): Writing and Motivation. Amsterdam [= Studies in writing], S. 241-256.

Philipp, Maik (2010): Leseförderung auf Augenhöhe. Peer-Assisted Learning als geeignetes Format für die Förderung schwacher und schwächster Leser. In: Didaktik Deutsch 28/2010, S. 98-115.

Pohl, Thorsten (2003): Die wörtliche Rede als sprachliches Gestaltungsmittel im frühen schriftlichen Erzählen. Siegen [=SPASS 11].

Rost, Detlef H. (2005): Interpretation und Bewertung pädagogisch-psychologischer Studien. Weinheim.

- Schneider, Hansjakob (2011): Wenn Schriftaneignung (trotzdem) gelingt. In: Schneider, Hansjakob (Hrsg.): Wenn Schriftaneignung (trotzdem) gelingt. Literale Sozialisation und Sinnerfahrung. Weinheim, S. 9-15.
- Schneider, Hansjakob (i.Dr.): In: Rosebrock, Cornelia/ Bertschi-Kaufmann, Andrea (Hrsg.): Literalität erfassen: individuell, kulturell, bildungspolitisch. Weinheim.
- Sieber, Peter (2003): Modelle des Schreibprozesses. In: Bredel, Ursula/ Günther, Hartmut/ Klotz, Peter/ Siebert-Ott, Gesa/ Ossner, Jakob (Hrsg.): Didaktik der deutschen Sprache. Ein Handbuch. Band 1. Paderborn, S. 208-223.
- Wiesner, Esther (2006): Bericht zur Follow-up-Studie myMoment, Dezember 2006 Ergänzung zum Bericht der Begleituntersuchung vom August 2006. Aarau.
- Wiesner, Esther (2007): «Ich finde myMoment cool. Ich will Autorin werden.» Ein Bericht über kooperatives Schreiben. In: ide 31/1, S. 112-120.
- Wiesner, Esther (i.Dr.): Schreiben mit digitalen Medien: Über Kontext und Kooperation zu Kompetenz. In: Kleinberger Günther, Ulla/ Wagner, Franc (Hrsg.): Sprachbasierte Medienkompetenz von Kindern und Jugendlichen.
- Wiesner, Esther/ Gnach, Aleksandra (2006): Bericht der Begleituntersuchung zum Projekt myMoment. Elektronisch verfügbar unter <http://www.fhnw.ch/ph/zi/publikationen>, Zugriff am 14.1.2012. Aarau.
- Willemse, Isabel/ Waller, Gregor/ Süss, Daniel (2010): JAMES – Jugend, Aktivitäten, Medien – Erhebung Schweiz. Zürich.