

Cornelia Glaser · Christina Keßler · Debora Palm

Aufsatztraining für 5. bis 7. Klassen

Ein Manual für Lehrkräfte mit Unterrichtsmaterialien



mit CD-ROM



HOGREFE



Aufsatztraining für 5. bis 7. Klassen

Aufsatztraining für 5. bis 7. Klassen

Ein Manual für Lehrkräfte mit Unterrichtsmaterialien

von

Cornelia Glaser, Christina Keßler
und Debora Palm

HOGREFE



GÖTTINGEN · BERN · WIEN · PARIS · OXFORD · PRAG · TORONTO
CAMBRIDGE, MA · AMSTERDAM · KOPENHAGEN · STOCKHOLM

Prof. Dr. Cornelia Glaser, geb. 1976. 1996 bis 2002 Studium der Psychologie an der Universität Potsdam. 2005 Promotion. 2005-2007 wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Justus-Liebig-Universität Gießen, seit 2007 Juniorprofessorin für Pädagogisch-Psychologische Trainingsforschung an der Universität Gießen. Forschungsschwerpunkte: Selbstreguliertes Lernen, Lern- und Verhaltensstörungen, Förderung kompetenten Schreibens.

Dr. phil. Christina Keßler, geb. 1980. 2001 bis 2007 Studium der Psychologie an der Justus-Liebig-Universität Gießen, anschließend wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Justus-Liebig-Universität Gießen. 2010 Promotion. Seit 2009 Tätigkeit als Schulpsychologin im Staatlichen Schulamt für den Landkreis Gießen und den Vogelsbergkreis.

Dipl.-Psych. Debora Palm, geb. 1984. 2004 bis 2009 Studium der Psychologie an der Justus-Liebig-Universität Gießen, seit 2009 wissenschaftliche Mitarbeiterin in der Abteilung für Pädagogische Psychologie an der Justus-Liebig-Universität Gießen. Forschungsschwerpunkte: Selbstreguliertes Schreiben, Aufmerksamkeitsstörungen.

© 2011 Hogrefe Verlag GmbH & Co. KG
Göttingen • Bern • Wien • Paris • Oxford • Prag • Toronto
Cambridge, MA • Amsterdam • Kopenhagen • Stockholm
Rohnsweg 25, 37085 Göttingen

<http://www.hogrefe.de>

Aktuelle Informationen • Weitere Titel zum Thema • Ergänzende Materialien

Copyright-Hinweis:

Das E-Book einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig und strafbar. Der Nutzer verpflichtet sich, die Urheberrechte anzuerkennen und einzuhalten.

Satz: ARThür, Grafik-Design & Kunst, Weimar
Umschlagabbildung: © Franz Metelec – Fotolia.com
Illustrationen: Klaus Gehrman, Freiburg; www.klausgehrman.de
Grafische Gestaltung der Arbeitsmaterialien: Daniel Drescher, München
Format: PDF

ISBN 978-3-8409-2324-1

Dieses Dokument ist nur für den persönlichen Gebrauch bestimmt und darf in keiner Form vervielfältigt und an Dritte weitergegeben werden.
Aus C. Glaser/C. Keßler/D. Palm: Aufsatztraining für 5. bis 7. Klassen (ISBN 9783840923241) © 2011 Hogrefe Verlag, Göttingen.

Nutzungsbedingungen:

Der Erwerber erhält ein einfaches und nicht übertragbares Nutzungsrecht, das ihn zum privaten Gebrauch des E-Books und all der dazugehörigen Dateien berechtigt.

Der Inhalt dieses E-Books darf von dem Kunden vorbehaltlich abweichender zwingender gesetzlicher Regeln weder inhaltlich noch redaktionell verändert werden. Insbesondere darf er Urheberrechtsvermerke, Markenzeichen, digitale Wasserzeichen und andere Rechtsvorbehalte im abgerufenen Inhalt nicht entfernen.

Der Nutzer ist nicht berechtigt, das E-Book – auch nicht auszugsweise – anderen Personen zugänglich zu machen, insbesondere es weiterzuleiten, zu verleihen oder zu vermieten.

Das entgeltliche oder unentgeltliche Einstellen des E-Books ins Internet oder in andere Netzwerke, der Weiterverkauf und/oder jede Art der Nutzung zu kommerziellen Zwecken sind nicht zulässig.

Das Anfertigen von Vervielfältigungen, das Ausdrucken oder Speichern auf anderen Wiedergabegeräten ist nur für den persönlichen Gebrauch gestattet. Dritten darf dadurch kein Zugang ermöglicht werden.

Die Übernahme des gesamten E-Books in eine eigene Print- und/oder Online-Publikation ist nicht gestattet. Die Inhalte des E-Books dürfen nur zu privaten Zwecken und nur auszugsweise kopiert werden.

Diese Bestimmungen gelten gegebenenfalls auch für zum E-Book gehörende Audiodateien.

Vorwort

Schreiben bildet neben Lesen ein zentrales kulturelles, bildungspolitisches und schulisches Thema, sind doch moderne Gesellschaften seit langem darauf angewiesen, Geschehenes, Geplantes, Erwartetes oder Vereinbartes schriftlich festzuhalten, zu speichern und ggf. anderen mitzuteilen. Wie kommt es aber, dass das Schreiben bei Schülern so unbeliebt ist? Warum haben so viele Schüler Schwierigkeiten beim Schreiben? Und wie kann man Schülern dabei helfen, die Freude am Schreiben zu entdecken und bessere Aufsätze zu verfassen? Das sind spannende Fragen, die die Pädagogische Psychologie und die Deutschdidaktik bereits über einen langen Zeitraum beschäftigen. Erfahrungswissenschaftliches Wissen über das Schreiben und dessen Förderung ist für alle von Bedeutung, die mit Lehren, Erziehung, Unterricht und Förderung zu tun haben.

Das vorliegende Manual liefert Antworten auf die zuvor gestellten Fragen. Das Programm richtet sich an diejenigen, die mit Schreibern der fünften bis siebten Klasse arbeiten und nach Mitteln und Wegen suchen, dieser Zielgruppe den Spaß am Schreiben sowie ein effektiveres Vorgehen beim Aufsatzschreiben zu vermitteln. Das Besondere an diesem Manual ist, dass sich das reichhaltige Trainingsmaterial ausschließlich auf *evidenz-basierten* (wissenschaftlich geprüften) pädagogisch-psychologischen Maßnahmen zur Förderung selbstregulierten Schreibens gründet, die für die praktische Anwendung strukturiert zusammengestellt wurden. Nach unserem Wissen befindet sich derzeit kein vergleichbares Trainingsmanual zum Aufsatzschreiben auf dem Markt, das diesem Anspruch gerecht zu werden vermag.

Das Kernmerkmal unseres Programms ist es, dass die Schüler ein planvolles, strategisches und reflektiertes Vorgehen beim Aufsatzschreiben erlernen und ihnen dafür eine Reihe von Hilfsmitteln zur Verfügung gestellt werden. Zudem üben die Schüler so genannte selbstregulatorische Prozeduren wie Zielsetzung, Selbstkontrolle, Selbstbewertung und Selbstkorrektur ein, die dazu dienen, dass das erlernte Vorgehen beim Schreiben möglichst effektiv und nachhaltig umgesetzt wird. In empirischen Arbeiten zur Förderung strategischen Schreibens konnte immer wieder nachgewiesen werden, dass es gerade solche selbstregulatorischen Prozeduren sind, die die Wirksamkeit eines Schreibstrategieprogramms erhöhen sowie die Überlegenheit gegenüber alternativen Aufsatzprogrammen erklären.

Das vorliegende Programm lässt sich durch die nachfolgenden Attribute beschreiben, die es im Kontext herkömmlicher Aufsatzprogramme als außergewöhnlich erscheinen lassen:

Evidenzbasiert und ökologisch valide

- Die Strategien und Prozeduren, die dem Programm zu Grunde liegen, haben sich in empirischen Studien als in hohem Maße wirksam (Effektivität, Nachhaltigkeit und Generalisierbarkeit) erwiesen. Darüber hinaus haben wir für dieses Manual nur solche Strategien, Materialien und Übungen ausgewählt, deren curriculare Validität, praktische Relevanz und Implementierbarkeit wir in Voruntersuchungen geprüft haben.

Reichhaltig und vielfältig

- Es steht ein reichhaltiges Repertoire an Übungen zur Verfügung, inkl. der Arbeitsblätter und Materialien, die je nach Bedarf in vielfältigen Situationen eingesetzt werden können.

Attraktiv und interessant

- Die Trainings- und Übungsmaterialien sind für Schüler ansprechend gestaltet, so dass sie auch das Interesse von weniger begeisterten Schreibern wecken.

Wir hoffen, mit diesem Manual ein vielfältiges Programm zur Förderung selbstregulierten Schreibens für den praktischen Einsatz im regulären Unterricht oder Förderunterricht zur Verfügung zu stellen.

Inhaltsverzeichnis

Kapitel 1: Theoretischer Hintergrund	9
1.1 Theoretische Modelle der Schreibkompetenz	9
1.2 Entwicklung der Schreibkompetenz	10
1.3 Selbstreguliertes Lernen und kompetentes Schreiben	11
1.4 Förderung strategischen Schreibens	12
Kapitel 2: Konzeption des Aufsatztrainings	16
2.1 Inhalte der Trainingsbausteine	16
2.2 Aufbau der Trainingsbausteine	17
2.3 Aufbau der Übungsbausteine	19
2.4 Vorbereitung der Trainingsbausteine	20
2.5 Zeiten zur Umsetzung der Trainings- und Übungsbausteine	20
2.6 Materialien für Lehrer und Schüler (CD-ROM)	21
Kapitel 3: Trainingsbaustein I: Die Kernmerkmale einer Geschichte	22
3.1 2-Schritte-Technik	22
3.2 A-H-A und 7-W-Fragen	23
3.3 Sprache	25
Kapitel 4: Übungsbaustein I	27
4.1 Wiederholung und Aktivierung	27
4.2 Übungen zum Inhalt	27
4.3 Übungen zur Sprache	28
4.4 Übungen zu Inhalt und Sprache	31
Kapitel 5: Trainingsbaustein II: Inhaltliche Überarbeitung	32
5.1 Wiederholung A-H-A und 7-W-Fragen	32
5.2 Checkliste zur Überarbeitung von Logik und Inhalt (LogIn)	33
5.2.1 Erläutern der LogIn-Checkliste	33
5.2.2 Anwenden der LogIn-Checkliste	34
5.2.3 Setzen von Verbesserungszielen	36
5.3 Angeleitete Überarbeitung	36
5.3.1 Einfügen von Stichworten in die Leerzeilen	36
5.3.2 Einarbeiten der Stichworte in den Entwurf	38
5.4 Selbstständige Durchführung von Verbesserungen	40
5.4.1 Kontrollieren mit Hilfe der LogIn-Checkliste	41
5.4.2 Setzen von Verbesserungszielen	41
5.4.3 Einfügen der Stichworte in die Leerzeilen	42
5.4.4 Einarbeiten der Stichworte in den Entwurf	42
Kapitel 6: Übungsbaustein II	43
6.1 Wiederholung und Aktivierung	43
6.2 Übungen zur LogIn-Checkliste	44
6.3 Übungen zur inhaltlichen Überarbeitung	45

Kapitel 7: Trainingsbaustein III: Sprachliche Überarbeitung	47
7.1 Erklären und Demonstrieren	47
7.1.1 Allgemeine Einführung	47
7.1.2 Erklären der Kontrollschritte	48
7.1.3 Demonstrieren der Kontrollschritte	49
7.1.4 Demonstrieren der Zielsetzung	50
7.1.5 Demonstrieren der Überarbeitungsschritte	51
7.2 Angeleitetes Üben der sprachlichen Überarbeitung	53
7.2.1 Angeleitetes Üben der Kontrollschritte	53
7.2.2 Angeleitete Zielsetzung und Überarbeitung	54
Kapitel 8: Übungsbaustein III	55
8.1 Wiederholung und Aktivierung	55
8.2 Übungen zur sprachlichen Überarbeitung	56
Kapitel 9: Trainingsbausteine IV und V: Selbstregulierte Überarbeitung	58
9.1 Wiederholung und Aktivierung	58
9.2 Inhaltliche Überarbeitung	58
9.3 Sprachliche Überarbeitung	60
Kapitel 10: Wirksamkeit Selbstregulatorischer Aufsatzprogramme	61
10.1 Theoretische Fundierung	61
10.2 Methode	62
10.3 Ausgewählte Befunde	63
10.4 Implementierung in den Regelunterricht	64
Literatur	65
Anhang	67
A.1 Übersicht Trainings- und Übungsbausteine	68
A.2 Übersicht Lehrer- und Schülertrainingsmaterialien	69
A.3 Übersicht Lehrer- und Schülerübungsmaterialien	70
A.4 Auswertung Geschichtenqualität	71
A.5 Auswertung Revisionen	73
A.6 Instruktionprinzipien zur Vermittlung von Schreibstrategien	75

1 Theoretischer Hintergrund

1.1 Theoretische Modelle der Schreibkompetenz

Ein richtungweisendes Modell kompetenten Schreibens, an dem sich bis heute viele Ansätze zur Schreibförderung orientieren, haben John Hayes und Linda Flower (1980) vorgelegt (s. Abb. 1). In diesem Modell werden Planungs-, Übersetzungs- und Revisionsprozesse als drei Grundkomponenten kompetenten Schreibens voneinander unterschieden. Das Zusammenspiel dieser Teilprozesse wird von einem so genannten Monitor überwacht, gesteuert und koordiniert.

Zur Planung eines Textes gehören folgende Aktivitäten: Entwicklung eines Konzepts des auszudrückenden Sinngehaltes (Generieren abstrakter Ideen); Auswählen, Ordnen und Verknüpfen der abgerufenen Inhalte, so dass sich aus der Textabfolge ein kohärenter Diskurs ergibt (z. B. eine Erzählung oder ein Bericht); Bildung von Schreibabsichten, die gleichzeitig als Richtlinien und als Bewertungskriterien beim Schreiben dienen (Zielsetzung). Zu den Übersetzungsprozessen gehören neben dem Abruf einer syntaktischen Struktur und adäquater Wörter aus dem mentalen Lexikon vor allem solche Aktivitäten, welche der sachlogischen Verknüpfung zwischen Sätzen und Text-

abschnitten dienen (Kohärenzbildung). Zudem umfassen sie die motorische Umsetzung von Wörtern in Schriftzeichen (Transkription). Beim Revidieren werden durch kritisches Lesen mögliche Fehler und Unzulänglichkeiten des bis dahin verfassten Textes identifiziert und ggf. korrigiert. Dies geschieht auf unterschiedlichen Ebenen: Wortebene, Satzebene, Semantik, Textstruktur und Adressatenbezug. Revisionsprozesse sind besonders komplex und bereiten Schreibanfängern häufig Probleme. Die mentale Repräsentation des Textes muss ständig aktualisiert und mit dem abgespeicherten Diskursplan verglichen werden. Auf dieser Grundlage wird geprüft, wie der Text verbessert werden kann, bis er den eigenen Schreibabsichten entspricht (Hayes, 1996). Prozesse der Überwachung und Steuerung spielen in allen Schreibphasen eine wichtige Rolle. Sie entscheiden darüber, welche Strategien für die Erledigung der aktuellen Planungs-, Übersetzungs- oder Revisionsanforderung in Frage kommen und koordinieren den folgerichtigen Einsatz der ausgewählten Strategien während des Schreibprozesses.

Da das Schreiben hohe Ansprüche an die Informationsverarbeitung stellt, wird in den Weiterentwicklungen des Hayes-und-Flower-Modells die

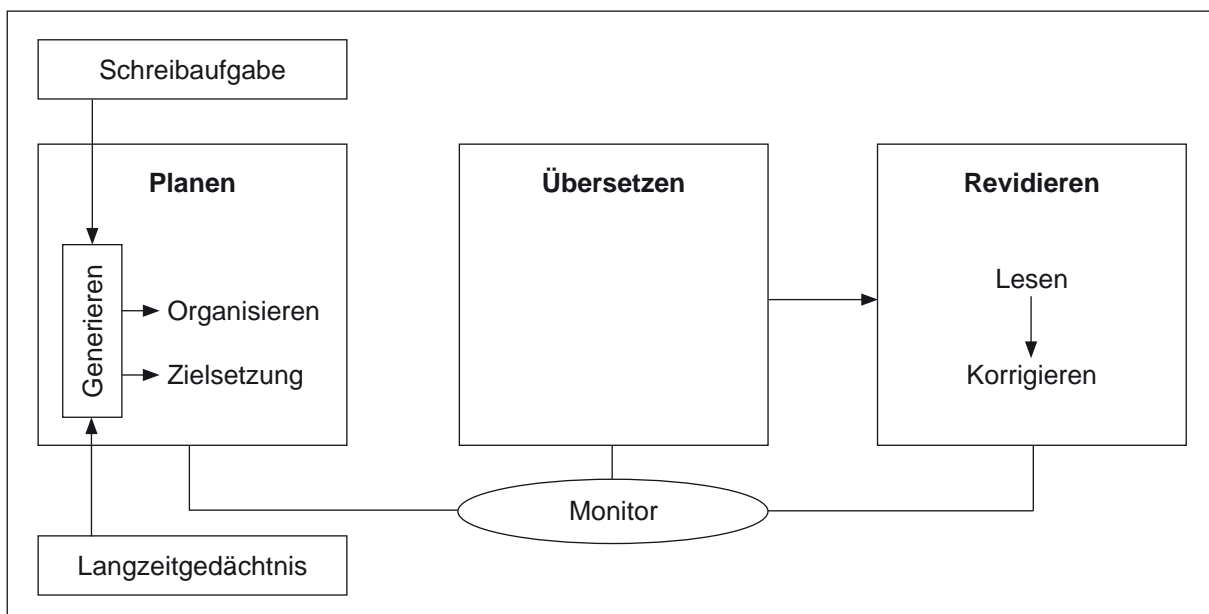


Abbildung 1: Modell kompetenten Schreibens (Hayes & Flower, 1980)

Funktion des Arbeitsgedächtnisses zur Koordination von Planungs-, Übersetzungs- und Revisionsprozessen dargestellt. Zudem wird in aktuelleren Ansätzen beschrieben, welchen Einfluss Indikatoren der Schreibmotivation (Schreibfreude, Fähigkeitseinschätzungen sowie Selbstwirksamkeitserwartungen beim Schreiben) auf die Entwicklung kompetenten Schreibens haben.

1.2 Entwicklung der Schreibkompetenz

Bereiter (1980) beschrieb sechs Wissenssysteme, die eine voll entwickelte Schreibkompetenz ausmachen: flüssige Produktion geschriebener Sprache; Generieren von Ideen zum Schreibthema; Beherrschung von Schreibkonventionen; die Fähigkeit, beim Schreiben die Sicht eines Lesers einzunehmen; das literarische Verständnis und Unterscheidungsvermögen; die Fähigkeit zur Reflexion. Auf dieser Grundlage unterschied er folgende Stadien der Kompetenzentwicklung:

Assoziatives Schreiben: Hier wird alles aufgeschrieben und aneinander gereiht, was einer Person spontan zu einem Thema einfällt.

Normbewusstes Schreiben: In diesem Stadium wird erstmals das Wissen um Schriftsprachkonventionen (z. B. das Wissen um die Besonderheiten unterschiedlicher Genre) in die Textproduktion mit einbezogen.

Kommunikatives Schreiben: Der Standpunkt, die Interessen und das Vorwissen potenzieller Leser werden beim Schreiben berücksichtigt und zur Geltung gebracht.

Einheitliches Schreiben: Der eigene Text wird am Maßstab des nun entwickelten literarischen Urteilsvermögens verfasst, kritisch gelesen und korrigiert.

Epistemisches Schreiben: Der Akt des Schreibens trägt selbst etwas zum Erkenntnisgewinn bei, indem er Prozesse der Reflexion fehlenden Wissens und der Neuverknüpfung bestehenden Wissens anregt.

Scardamalia und Bereiter (1987) verglichen die Vorgehensweisen von Novizen und Experten beim Verfassen von Texten und kontrastierten auf dieser Grundlage zwei Vorgehensweisen. Beim Know-

ledge Telling dominiert die Reproduktion vorhandenen Wissens. Entsprechend der mentalen Repräsentation der Aufgabe werden thematische und textartspezifische Reizwörter gebildet, die Suchprozesse im Gedächtnis auslösen. Mit jedem Reizwort werden die damit verbundenen Konzepte und Vorstellungen im Langzeitgedächtnis aktiviert (Grundschulern werden solche Reizwörter häufig als Einstiegshilfen für die Abfassung von Aufsätzen vorgelegt). Dieses Vorgehen führt zu einem Mindestmaß an Vollständigkeit und Kohärenz. Jede Texteinheit fungiert als Quelle zusätzlicher Reizwörter, die dann wiederum die weitere Textproduktion anleiten. Literarisches Wissen, stilistische Kenntnisse und die gezielte Anwendung von Erfahrungswissen spielen bei diesem Vorgehen eine vergleichsweise untergeordnete Rolle.

Die Bewältigung anspruchsvollerer Schreibaufgaben (z. B. die Abfassung eines Argumentationsaufsatzes) verlangt den Einsatz zusätzlicher Problemlöseprozesse, die Scardamalia und Bereiter (1987) unter dem Begriff Knowledge Transforming zusammenfassten. Am Beginn des Schreibprozesses steht demnach eine detaillierte Analyse der Schreibaufgabe. Dabei werden Schreibziele, die mögliche Reaktionen beim Leser mit einbeziehen, in einem rhetorischen Problemraum generiert (z. B. „Wie finde ich einen gelungenen Satz zum Einstieg?“). Die betreffenden Ziele werden sodann in einen inhaltlichen Problemraum übertragen und dort in Textaussagen umgesetzt. Dies kann wiederum zu Veränderungen im rhetorischen Problemraum führen. Das Schreibziel, eine Überzeugung prägnant und plausibel auszudrücken (rhetorisches Problem), könnte im inhaltlichen Problemraum beispielsweise in folgende Teilziele zerlegt werden: „Generiere Argumente für diese Überzeugung!“, „Finde Gegenargumente!“ und „Widerlege diese Gegenargumente!“. Operationen zur Erreichung dieser Teilziele werden dann im inhaltlichen Problemraum (Bearbeitung des Themas) ausgeführt. Dabei können neue Bezüge und Zusammenhänge entdeckt werden, die ihrerseits wiederum Veränderungen in den rhetorischen Schreibzielen nach sich ziehen. Die gemeinsame Aktivierung und das geordnete Zusammenspiel beider Problembereiche (Inhalt und Rhetorik) erfordert Prozesse der Planung, Überwachung und Modifikation des Schreibprodukts. Scardamalia und Bereiter (1987) gingen davon aus, dass die dafür erforderlichen metakognitiven Fertigkeiten frühestens bei Schülern der vierten Klasse vorauszusetzen sind.

1.3 Selbstreguliertes Lernen und kompetentes Schreiben

Schreibfertigkeiten werden in ausgedehnten Phasen selbstregulierten Lernens erworben, die dem Erwerb selbst überwachender und steuernder Aktivitäten dienen. Als Methode dient selbstreguliertes Lernen der Förderung strategischer Fähigkeiten und umfasst die Vermittlung aufgabenspezifischer (Primär-)Strategien der Informationsverarbeitung, einschließlich zugehöriger metakognitiver (Kontrolle und Korrektur des Lernverhaltens) und motivationaler (Initiierung und Aufrechterhaltung des Lernprozesses) Stützprozesse sowie den Aufbau von Wissensstrukturen. Leitideen für eine solche Förderung hat Zimmerman (1998) in einem zyklischen Trainingsmodell des selbstregulierten Lernens (s. Abb. 2) formuliert.

Demzufolge kann der Erwerb kognitiver Fertigkeiten durch folgende selbst-reflexive Aktivitäten unterstützt werden: (a) Zielsetzung und Strategieplanung; (b) Überwachung des korrekten Strategieeinsatzes, insbesondere in der Erwerbsphase; (c) Bewertung der Ergebnisse des Strategieeinsatzes; (d) Selbstbewertung des Lernerfolgs und der erzielten Leistungsergebnisse. Das Attribut „zyklisch“ soll zum Ausdruck bringen, dass die vier vorgenannten Aktivitäten aufeinander aufbauen und ineinander greifen, sodass Veränderungen in einem Merkmal (z. B. Bewertung des Strategieerfolgs) korrigierende Maßnahmen auch bei anderen Merkmalen zur Folge haben (z. B. Veränderungen in der Auswahl von Strategien).

Als Ziel ist selbstreguliertes Lernen mit der Kompetenz assoziiert, Schreibaufgaben selbstständig,

reflektiert und effektiv bewältigen zu können. Das Vorgehen selbstregulierter Schreiber lässt sich wie folgt charakterisieren:

Selbstregulierte Schreiber formulieren vor dem Schreiben konkrete, prozessbezogene Ziele und legen Standards zur Bewertung ihres Textes fest. Sie verfügen über Strategien zur Selbstmotivierung und Selbstverstärkung, über inhalts- und diskursspezifisches Wissen sowie über Strategien zur Planung und Revision von inhaltlichen und rhetorischen Merkmalen von Texten. Darüber hinaus überwachen und regulieren kompetente Schreiber ihr eigenes Vorgehen beim Schreiben und bewerten die Qualität ihrer Schreibprodukte. Schließlich beherrschen sie ein effektives Zeitmanagement, legen Prioritäten von Schreibaufgaben fest und nutzen externe Hilfen und soziale Ressourcen bei der Bewältigung von Schreibaufgaben.

Im Gegensatz dazu wird in der Literatur immer wieder berichtet, dass Schreibnovizen und Schüler mit gravierenden Schwierigkeiten beim Aufsatzschreiben steuernde und überwachende Aktivitäten, wie Zielsetzung, Planung, Bewertung und Korrektur, falls überhaupt, dann nur unvollständig oder mit geringem Wirkungsgrad ausführen. Schreibanfänger (bis ca. 12 Jahren) oder Schüler mit gravierenden Schwierigkeiten beim Aufsatzschreiben investieren wenig Zeit und Aufwand in die Planung und Revision ihrer Texte (Graham, 2006a; Graham & Harris, 2000; Graham & Harris, 2003). Häufig mangelt es ihnen an Wissen über Textgenre und Diskursschemata (z. B. ein Erzählschema) sowie daraus abzuleitenden Strategien der Textkomposition (z. B. Fragestrategien zum

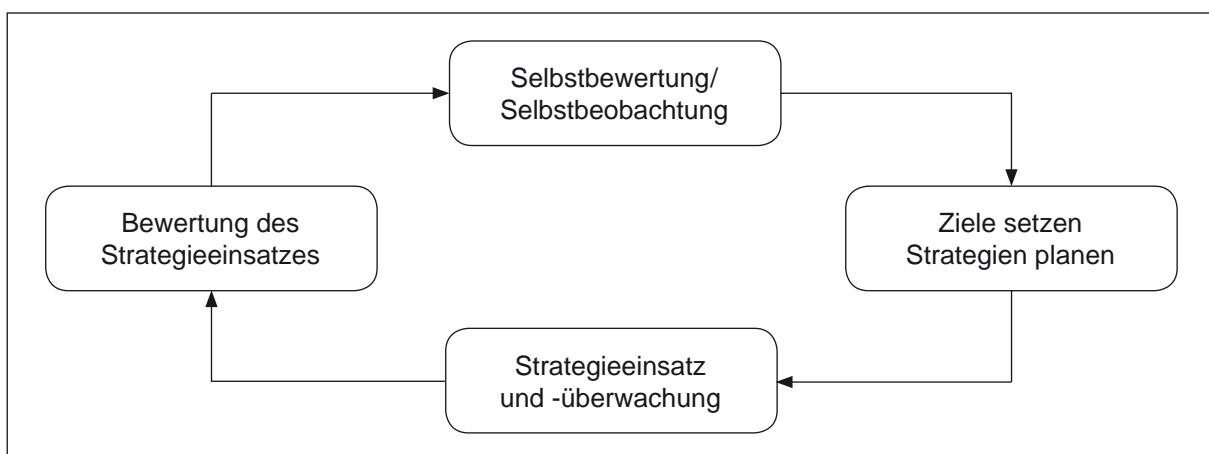


Abbildung 2: Zyklisches Trainingsmodell des selbstregulierten Lernens (Zimmerman, 1998)