

**Modul SRL – Entwicklung der Textproduktionskompetenz. Analyse der Schreibkonferenzen – Ergebnisse des Teilprojekts 4**

**Ursula VENN-BRINKMANN**

tigt, dass sich ein Entwicklungsprozess zur/m kompetenten VerfasserIn von Texten im Sinne des generalisierten Schreibprozessmodells nicht nur bei Kindern, sondern auch bei dem untersuchten Klientel anstoßen und beobachten lässt (vgl.: VENN-BRINKMANN 2010).

**Theorie 1: Selbst bestimmte Produktion von Texten nach SPITTA**

Der traditionelle Aufsatzunterricht bietet mit seiner Normenorientierung keine Möglichkeiten für im Prozess des Schriftspracherwerbs befindliche Menschen, Kompetenzen zur eigenständigen Produktion von Texten zu entwickeln (vgl.: VENN-BRINKMANN 2010).

Das im Kontext des Moduls SRL durchgeführte Online-Zeitungs-Projekt hat den an der vorliegenden Untersuchung teilnehmenden Oldenburger ProbandInnen deshalb vor dem Hintergrund des generalisierten Schreibprozessmodells (vgl.: Abb. 1, bzw. SPITTA 1998) einen offenen Zugang zur freien und funktionalen Textproduktion geboten über die Arbeit an Artikeln für die von den TNInnen ins Leben gerufene Online-Zeitung von und für Menschen mit Problemen beim Lesen und Schreiben ([http://abc-projekt.de/?page\\_id=38](http://abc-projekt.de/?page_id=38)).

Die Analyse der dort veröffentlichten Zeitungsartikel hat in einem ersten Schritt der Untersuchung die Vermutung bestä-

GENERALISIERTES SCHREIBPROZESSMODELL			
	Motivations- und Zielbildungsprozesse (innere Motivation, „ich will ...“, Prozess bewusst)		
↺ ↻		↻ ↺	
↓ ↻		nein okay?	ja okay?
↓ ↻		↑	↑
↓	Prozesse zum Gedankengenerieren und Wissensaktivieren ↓ mental medial „mentaler Text“	kompetenteR SchreibereIn	Evaluationsprozesse - Habe ich mein Ziel erreicht? (Wollte ich das schreiben?) - Bin ich zufrieden? (Wollte ich es so schreiben?) - Ist der Text vollständig? (Habe ich alles geschrieben?) - Ist die Sprache optimal? (Habe ich alles richtig geschrieben?) - Ist der Adressatenbezug erkennbar? (Verstehen mich die LeserInnen?)
↓			
↓			↻ ↺
↻ ↺			
	Produktionsprozesse		
	↓ ↓ ↓ linear- chaotisch- ge- logisch- tisch- mischte „realer Text“		

Abb. 1: Sitz der Schreibkonferenzen im Kontext des generalisierten Schreibprozessmodells (nach SPITTA 1998, 20)

**Theorie 2: Schreibkonferenzen nach SPITTA**

Ein methodisches Kernstück des Gesamtprozesses der selbstständigen Textproduktion ist die Schreibkonferenz. Die Schreibprozessforschung geht davon aus, dass sich beim selbst bestimmten Produzieren von Texten über das Anschreiben

von Evaluationsprozessen mittels Schreibkonferenzen AutorInnen zu kompetenten selbstständigen SchreiberInnen entwickeln.

SPITTA hat das ursprüngliche Modell von GRAVES (vgl.: GRAVES 1983) weiterentwickelt zu einem unterrichtstauglichen Ablaufdiagramm (vgl.: Abb. 2; SPITTA 1992) für Schreibkonferenzen.

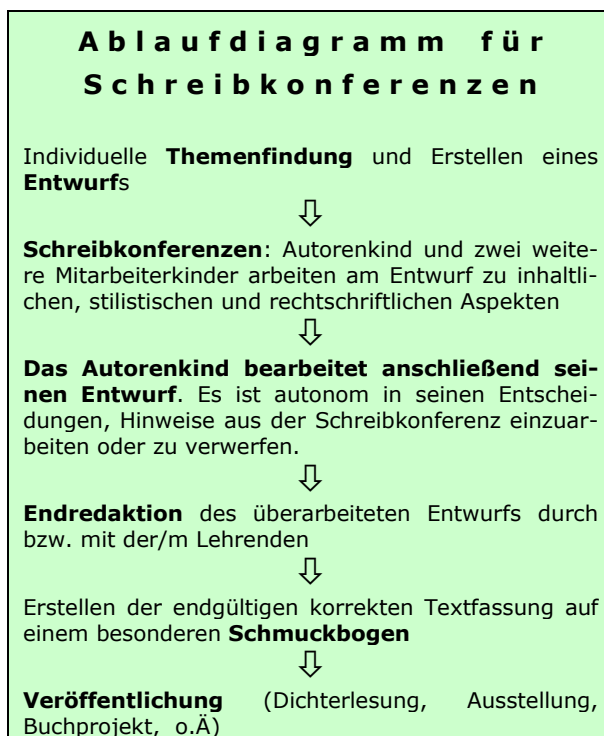


Abb. 2: Ablaufdiagramm für Schreibkonferenzen (nach: SPITTA 1992, 43)

Im Mittelpunkt dieses Ablaufs steht die Zusammenkunft mehrerer AutorInnen, die sich gegenseitig ihre Textentwürfe vorstellen mit dem Ziel, Hinweise zu inhaltlichen, stilistischen und orthographischen Aspekten des eigenen Textentwurfs als Basis für dessen Überarbeitung zu erhalten.

Methodisch sind für diese Zusammenkünfte zum Zweck der kritischen Betrachtung von Textentwürfen unterschiedliche Varianten denkbar:

- Textentwürfe werden gegenseitig vorgelesen und Hinweise zur Überarbeitung dem Autorenkind mündlich mitgegeben.
- Textentwürfe werden von den Mitarbeiterkindern still gelesen. Hinweise werden direkt in den Text hineingeschrieben (mittels Schreibfolien für den OHP). Das Verfahren ist auch als Textlupe (MENZEL 2000 und KLAMANN 2007) bekannt.
- Kinder sprechen oder schreiben ganz frei über die entstandenen Textentwürfe.
- Kinder entwickeln allein oder zusammen mit einer Lehrkraft vorab oder durch die Begegnung mit Textentwürfen Kriterien, mit deren Hilfe Textentwürfe kritisch betrachtet werden können.

Ziel dieser zunächst von außen an den Textentwurf herangetragenen Kritik ist es, kurzfristig Anregungen zu geben/ zu bekommen, mit deren Hilfe ein vorliegender Textentwurf überarbeitet, resp. optimiert werden kann. Langfristig soll das AutorInnenkind in die Lage versetzt werden, ohne Hinweise Dritter selbstständig – als kompetenteR AutorIn – eine kritische Betrachtung des eigenen Textentwurfs vorzunehmen, um auf dieser Basis den Entwurf überarbeiten zu können.



08.08.2010

---

Inwieweit diese für die Textproduktion bei Kindern (mit Beginn des Schriftspracherwerbs und für das weiterführende Schreiben) entwickelten (und im Kontext *Freien Schreibens* untersuchten) Vorstellungen der Entwicklung von Schreibkonferenzen auch für Erwachsene, hier insbesondere für das Klientel literal eingeschränkter LernerInnen, anwendbar sind, wurde wiederum im vorliegenden Projekt beobachtet.

### Schreibkonferenzen im vorliegenden Projekt – Planung

Dazu wurden im Wochenplan der LernerInnen Zeiten für Redaktionskonferenzen angeboten, in denen die AutorInnen der Zeitungsartikel Gelegenheit haben sollten, sich gegenseitig mit Blick auf die jeweils nächste Ausgabe der Online-Zeitung ihre Textentwürfe vorzustellen, diese kritisch zu betrachten und daran anschließend zu überarbeiten. Kriterien sollten den TNInnen nicht vorgegeben werden. Statt dessen sollte beobachtet werden, wie die AutorInnen selbstständig gegenseitig auf die Textentwürfe reagieren und inwieweit sie bereit und in der Lage sind, sich konstruktiv kritisch zu den Textentwürfen der MitstreiterInnen zu verhalten und auch selbst konstruktive Kritik bei der Überarbeitung eigener Textentwürfe zu bedenken.

### Schreibkonferenzen im vorliegenden Projekt - Durchführung

Im Untersuchungszeitraum wurden insgesamt 16 Gespräche über Textentwürfe mit unterschiedlichen Beteiligten mitgeschnitten, von denen hier exemplarisch das Gespräch vom 21.11.08 dargestellt wird. In dem verschiedene Texte thematisiert wurden.

Am Gespräch haben außer den drei AutorInnen weitere KursteilnehmerInnen und MitarbeiterInnen des Projekts teilgenommen. Die Gruppengröße ist also deutlich größer als die bei SPITTA vorgesehene. Inwieweit dadurch das Gespräch positiv oder negativ beeinflusst wird, müsste in einer weiteren Untersuchung geklärt werden. Diese Klärung war nicht Gegenstand der vorliegenden Untersuchung. Die Gruppengröße wird daher bei der Auswertung des Gesprächs nicht näher betrachtet.

Aus dem o.g. Gesprächsmitschnitt ist der erste Teil Grundlage der vorliegenden Analyse. Es geht um den Text *Die Fahrt nach Leipzig* (am 28.11.2008 in der 3. Ausgabe der Online-Zeitung erschienen; vgl.: Anlage 3). Grundlage der folgenden Auseinandersetzung ist das Transkript des Gesprächsausschnitts.

## Die Fahrt nach Leipzig

VON ANKE, HERMANN UND UTE

Am 29.10.08 sind wir nach Leipzig gefahren. Wir haben uns am Bahnhof getroffen. Um 7.35 fuhr der Zug nach Leipzig. Wir hatten viel Spaß und viel gelacht. Aus unserer Gruppe sind drei Frauen und zwei Männer, aus der Abendgruppe sind zwei Frauen mitgefahren. Es war die Tagung "Analphabeten kommen zu Wort". Sie dauerte drei Tage lang.

Als der Zug in Leipzig ankam, sind wir mit der Straßenbahn gefahren. Nach 20 Minuten waren wir da. Dann sind wir zum Hotel gelaufen. Als wir im Hotel waren, haben wir erst eingecheckt und sind auf die Zimmer gegangen. Sie waren gut.

Am 1. Tag war um 14.00 Uhr die Begrüßung. Nach der Kaffeepause wurde eine Diskussion über die Erfüllungsbeiträge gehalten. Um ca. 18.00 Uhr sind wir zum Abendessen gegangen. Der erste Tag war für mich sehr wichtig, weil ich über das Projekt und über meine Probleme reden konnte. Das tat mir gut.

Am 2. Tag hatten wir

einen Informationsstand. Und da hatten wir selbst gemachte Geschichten mit, wie z.B. „Meine Lebensgeschichte“ und „So bunt sind die Jahreszeiten“.

Wir hatten auch unsere "XXX - Die ABC-



Unsere Gruppe bei der Abfahrt

Zeitung" mit dabei, wir lernen nicht nur schreiben wir tun es auch. Das war die erste Ausgabe. Davon hatten wir 20 Stück mit und von der zweiten Ausgabe hatten wir 85 Stück mit.

Die Tagungsleute hatten viel Interesse an unserer Zeitung. Wir waren sehr glücklich darüber, dass unsere Zeitung so gut weg gegangen ist. Wir wurden manchmal auf unsere Artikel ange-

sprochen und wir selber konnten darüber reden, was wir selber geschrieben haben. Das tat uns gut.

An allen 3 Tagen hatten wir viel Spaß. Aus den Beiträgen haben wir viel Positives mitgenommen. Und wir haben mit dem Alfa-



Team aus Hamburg gesprochen. Sie sind sehr nett. Das Buffet war so gut, dass unsere Gruppe ca. 8 Pfund zugenommen hat.

Die Fahrt hat uns gut getan. Die Fahrt nach Leipzig war sehr schön. Wir haben auch eine Stadtrundfahrt durch Leipzig gemacht. Danach sind wir essen gegangen. Um 17.42 Uhr fuhr der Zug nach Oldenburg. Wir mussten im Leipziger Hauptbahn-

hof auf Gleis 13 einsteigen. Dann fuhr der Zug los.

Aber am Leipziger Flughafen hatten wir die erste Verspätung, weil das neue Bahnpersonal noch nicht da war. Nach 15 Minuten fuhren wir weiter. Wir hatten viel Spaß und aßen und tranken. Nach 15 Minuten waren wir in Halle. Nach einem kurzen Aufenthalt fuhren wir weiter nach Kötthen. Wir hatten unsere Verspätung gut aufgeholt. Nach einer kurzen Fahrt kamen wir in Magdeburg an. Da standen wir auch nicht lange. Dann fuhren wir nach Helmstedt und danach waren wir in Braunschweig.

Wir fuhren lustig in Hannover ein. Dort konnten wir uns die Beine vertreten und eine rauchen. Danach fuhren wir weiter. Hermann erzählte Witze. Dann hatten wir wieder Verspätung, weil ein Fahrgast nicht die richtige Fahrkarte für diesen Zug hatte und nicht aussteigen wollte. Dann fuhren wir weiter nach Bremen. Nach einem kurzen Aufenthalt fuhren wir nach Delmenhorst. Danach waren wir um 22.22 Uhr in Oldenburg. Alle waren froh, wieder zu Hause zu sein.

- ♀1 verbessert ♂1 an einigen Stellen, an denen er sich verlesen hat. U.a.:

♂1: ..... *An allen drei Tagen haben wir viel Spaß auf dem*

♀1: *aus den*

♂1: *aus den (♂1 zögert)*

♀1: *Beiträgen*

♂1: *Beiträgen. (♂1 unterbricht das Vorlesen.) Das hört sich immer so an, als wenn wir was bezahlt haben.*

♀1 lacht.

- Die ZuhörerInnen lachen an einigen Stellen, so dass ♂1 das Vorlesen kurz unterbrechen muss.

♂1 liest weiter bis zum Ende des Textes: *Um 22 Uhr 22 war der Zug in Oldenburg.*

Spontan setzen die Reaktionen auf das Vorlesen des Textentwurfs ein:

♂x: *Respekt.*

♀x: *Das ist gut.*

Eine der MitarbeiterInnen des Projekts macht darauf aufmerksam, dass nun Fragen gestellt werden sollten.

♂2, der in Leipzig nicht dabei war, will wissen, was auf der Tagung genau los war. Für ihn sei es *nicht interessant* über die Zugfahrt und das Essen vor Ort zu hören. Er möchte mehr über die Inhalte der Tagung erfahren. *Das fehlt* ihm.

♀1 argumentiert, dass noch andere Beiträge über die Tagung geschrieben wurden. Dadurch erführen die LeserInnen auch den Inhalt und *was das für Kurse waren*. Außerdem solle doch jeder so schreiben, *wie er das empfindet*.

Abb. 3: Die Fahrt nach Leipzig

Das Gespräch beginnt mit ♂1 Frage: *So, wenn ich jetzt vorlesen soll, müsst ihr sagen.*

Nachdem die anderen Beteiligten bejahen, beginnt ♂1, den Text vorzulesen. Das Vorlesen wird mehrmals kurz unterbrochen:

- Es wird diskutiert, ob die Datumsangabe im Text stimmt. ♂1 beendet die Diskussion nach mehrmaligen Zustimmungen damit, dass das ja nun auch schon *viermal* besprochen worden sei.



08.08.2010

♂1 macht darauf aufmerksam, dass ja *fast alle das Gleiche* geschrieben hätten. *Vier Leute* hätten über die Tagung geschrieben. Da hätten Wiederholungen vermieden werden müssen.

♀1 merkt an, man könne auch nur darüber schreiben, *wo man war*. Man könne nicht *an zwei Orten gleichzeitig* sein.

♂2 ist hartnäckig und führt zum Vergleich einen aus der Vergangenheit von einer Exkursion nach Hamburg vorliegenden Text an, in dem es nach einem Einleitungssatz *gleich* mit der Beschreibung der Tagung *losgegangen* sei. *Das findet er gut*.

Die Diskussion darüber wird nicht weitergeführt.

Eine/r der MitarbeiterInnen macht darauf aufmerksam, dass es verschiedene Alfa-Teams gebe, hier deswegen Hamburg ergänzt werden solle: *Alfa-Team Hamburg*.

♂1: ... *kann man dazuschreiben*. ♂1 macht ♀1 darauf aufmerksam, dass sie das ergänzen müsse, weil es den Teil des Textes betreffe, den sie auf ihrem PC gespeichert habe.

Eine der MitarbeiterInnen beendet das Gespräch.

Es folgt die Beschäftigung mit einem anderen Text.

In den Zeitungsmappen (Modul SRL – Entwicklung der Textproduktionskompetenz. Analyse der Zeitungsmappen – Ergebnisse des Teilprojekts 5, i. Vorber.) der TNInnen liegen keine Textentwürfe zu den in der Online-Zeitung veröffentlichten Artikeln vor. Die Gründe, die dazu geführt haben, dass ausschließlich die Endprodukte festgehalten wurden, werden mit Hilfe der LehrerInnentagebücher in einem gesonderten Artikel (Modul SRL – Entwicklung der Textproduktionskompetenz – Beobachtungen der Lehrenden in den LehrerInnentagebüchern - Ergebnisse des Teilprojekts 6, i. Vorber.) beleuchtet werden. Die Frage, warum der veröffentlichte Text von ♂1 u.a. sich dennoch z.T. durch kleine inhaltliche Ergänzungen und stilistische Überarbeitungen von der im Gespräch von ♂1 vorgelesenen Version unterscheidet, bleibt hier ebenfalls zunächst ungeklärt und unberücksichtigt.

Das Fehlen verschiedener Versionen eines Textes hat für die vorliegende Untersuchung jedenfalls zur Folge, dass die Möglichkeit verschlossen bleibt zu untersuchen, ob und wenn ja, wie Textentwürfe im Anschluss an die Schreibkonferenzen überarbeitet wurden und inwieweit diese Überarbeitungen von den in den Konferenzen geführten Gesprächen profitiert haben. Dadurch muss sich die vorliegende Untersuchung bei der Frage nach einem möglichen Gewinn aus den Schreibkonferenzen auf die Analyse der

**Schreibkonferenzen im vorliegenden Projekt - Auswertung**



08.08.2010

Mitschnitte der Gespräche in den Redaktionskonferenzen reduzieren. Dazu werden verschiedene Fragen in Anlehnung an SPITTAS Ablaufdiagramm (vgl.: Abb. 2) erörtert:

- Wie gehen die TNInnen mit den Textentwürfen um?

Das Beispiel zeigt, dass die TNInnen spontan zunächst das Vorgetragene wertschätzen, was als Motivation für die AutorInnen bedeutsam ist, aber auch die ehrliche Bewunderung für diesen sehr langen Text zum Ausdruck bringt.

Die kritische Auseinandersetzung erfolgt nicht so spontan. Dennoch stellt sich die Frage, ob die Intervention seitens einer der MitarbeiterInnen an dieser Stelle wirklich notwendig war angesichts des Engagements von ♂2 um die Frage, welche Inhalte in einem derartigen Artikel wichtig sein könnten und welche eher nebensächlich erscheinen.

- Gibt es Gesprächsansätze zu inhaltlichen Aspekten und wenn ja, welche?

Die Frage nach einerseits relevanten und andererseits eher unbedeutenden Inhalten ist in der Diskussion interessanterweise verknüpft mit der Gegenüberstellung verschiedener Sichtweisen der AutorInnen, der LeserInnen und Vorstellungen, was für potentielle AdressatInnen festgehalten werden sollte. Anhand der Gegenüberstellung dessen, was ♂1 vorgelesen hat, was die TNInnen tatsächlich erlebt haben und was ♂2 von dem Artikel erwartet, wird der Adressantenbezug

bedacht: Es geht zwar einerseits um die Erfahrungen der AutorInnen, andererseits sollen aber genügend interessante Informationen für die LeserInnen gegeben werden. Unterschiedliche Sichtweisen erzeugen unterschiedliche Ansprüche an einen Text. Soll ein Text nicht nur die Bedürfnisse von AutorInnen befriedigen, müssen auch potentielle Erwartungen von LeserInnen bedacht werden. Eine Lösung dieser Diskussion findet ♀1, indem sie auf die Themenausgabe der Online-Zeitung verweist, in der eben nicht nur ein Artikel zum gleichen Ereignis erscheint, sondern mehrere aus verschiedenen Sichtweisen und zu verschiedenen Details. ♀1 weist darauf hin, dass LeserInnen sich zunächst mit detaillierteren Darstellungen einzelner Ereignisse beschäftigen und dann den Gesamtverlauf der Reise lesen oder auch die umgekehrte Reihenfolge wählen könnten. Es bleibt ihrer Auffassung nach Aufgabe der LeserInnen, sich Zusammenhänge zwischen den einzelnen Texten selbst zu erarbeiten.

Ein Sachhinweis kommt von einem der MitarbeiterInnen. ♂1 bittet ♀1, ihn aufzunehmen.

Das Gespräch wird von einer der MitarbeiterInnen nach Rückfrage an die TNInnen beendet. Auch hier wäre zu überlegen, eher auf die Reaktion der TNInnen zu warten, auch wenn dadurch mehr Zeit investiert werden muss. Die Antwort auf die Frage, ob alle Beteiligten mit dem Gehörten und Besprochenen zufrieden sind





08.08.2010

und tatsächlich mangels weiteren Gesprächsbedarfs das Gespräch beenden wollen, kann dadurch in Ruhe von den TNInnen ausgehen. Manchmal ergeben sich Fragen auch erst nach einigem Nachdenken, d.h. durchaus auch einer Zeit der Stille.

- Gibt es Gesprächsansätze zu stilistischen Aspekten und wenn ja, welche?

Der Gesprächsmitschnitt gibt dahingehend keine Informationen. Dennoch ist der abgedruckte Text an einigen Stellen stilistisch überarbeitet (was zuvor schon kommentiert wurde).

- Gibt es Gesprächsansätze zu orthographischen Aspekten und wenn ja, welche?

Da – wie in VENN-BRINKMANN 2010 bereits erläutert – die Artikel von den Mitarbeitern auf orthographische Normtreue hin überprüft wurden, schied der orthographische Aspekt für die Schreibkonferenz auch dann aus, wenn den Gesprächs-TNInnen der vorgelesene Text schriftlich vorgelegen hätte und eine Textlupe (vgl. MENZEL 2000 und KLAMANN 2007) durchgeführt worden wäre. Bei mündlichem Vortrag entzieht sich der Aspekt ohnehin der Auseinandersetzung.

- Welchen potentiellen Gewinn könnten die AutorInnen aus der Konferenz für eine Überarbeitung der eigenen Textentwürfe mitnehmen?

Trotz der Kürze des Gesprächs fallen zwei wesentliche Aspekte auf, die für eine Textüberarbeitung nützlich sein können

(1) und ggf. auch als von TNInnen entwickelte Aspekte (in Form von Leitfragen) für spätere Gespräche (2) aufgeschrieben werden könnten:

1. Enthält der Text für die Thematik relevante Informationen (Punkt B 1.1.3 des ZTAR: *Entspricht die Gesamtidee der Aufgabenstellung?* - vgl.: NUSSBAUMER 1994).
2. Ist ein Adressatenbezug – das angesprochene LeserInnenklientel sind in gleicher Weise wie die AutorInnen von Schwierigkeiten beim Lesen und Schreiben Betroffene – berücksichtigt (Punkt 1.4 des ZTAR: *Grad der Impliztheit/ Expliztheit* – vgl.: NUSSBAUMER 1994).

Die Formulierung derartiger, von den TNInnen selbst entwickelter Aspekte könnte die Weiterarbeit an Texten für die einzelnen AutorInnen unterstützen, wenn ihnen die Kriterienliste bei weiteren Textproduktionen zur Verfügung steht. Gleichzeitig kann langfristig aus solchen Erkenntnissen ein selbst entwickelter Kriterienkatalog wachsen, der in folgenden Schreibkonferenzen als Gesprächshilfe fungieren und damit auch Basis für die angestrebte selbstständige Textüberarbeitung sein kann.

**Schreibkonferenzen im vorliegenden Projekt - Die Entwicklung der Textproduktionskompetenz im Licht der Ergebnisse der Schreibkonferenzen**



08.08.2010

Im Licht des Vergleichs von Textentwurf und Textüberarbeitung vor dem Hintergrund einer dazwischen liegenden Schreibkonferenz kann – das hat SPITTA mit Untersuchungen bei Kindern eindrucksvoll nachgewiesen – die Entwicklung zu kompetenten AutorInnen nicht nur deutlich unterstützt, sondern von Lehrenden auch sehr gut beobachtet werden.

Im Falle von ♂1 wäre es also sinnvoll gewesen zu schauen, inwieweit die Entwicklung von seinem zweiten zu seinem dritten Text ursächlich auf Anregungen aus der Schreibkonferenz zurückgeht. So hätte beurteilt werden können, ob und inwieweit ♂1 von den Anregungen aus der Schreibkonferenz profitiert und inwieweit sich sein mit dem ZTAR analysierter Textproduktionskompetenzprozess tatsächlich ursächlich auf Schreibkonferenzen zurückführen lässt.

Die Datenlage schließt die Möglichkeit eines Rückschlusses in dieser Hinsicht allerdings aus.

Dennoch zeigt schon dieser kleine Gesprächsausschnitt mit den beiden wesentlichen dort entwickelten Aspekten, dass nicht nur Kinder, sondern auch das untersuchte Klientel offenbar von derartigen Gesprächen über Texte profitieren können. Das Potential, das sich daraus für die weitere Entwicklung der Textproduktionskompetenzen ergibt, wurde in der vorliegenden Lernsituation allerdings bei Weitem nicht ausgeschöpft.

### Hinweis auf weitere Forschung/ Publikationen

Weitere differenzierte Betrachtungen der Lernsituationen, in denen die Zeitungsbearbeitung stattgefunden hat, sowie der individuellen Lernprozesse der einzelnen LernerInnen folgen in weiteren Artikeln:

- Modul SRL – Entwicklung der Textproduktionskompetenz. Analyse der Zeitungsmappen – Ergebnisse des Teilprojekts 5
- Modul SRL – Entwicklung der Textproduktionskompetenz – Beobachtungen der Lehrenden in den LehrerInnentagebüchern - Ergebnisse des Teilprojekts 6
- Modul SRL – Entwicklung der Textproduktionskompetenz Ergebnisse 7 Lernprozessbogen ANTJE.doc
- Modul SRL – Entwicklung der Textproduktionskompetenz Ergebnisse 7 Lernprozessbogen FRANK.doc
- Modul SRL – Entwicklung der Textproduktionskompetenz Ergebnisse 7 Lernprozessbogen MARKUS.doc
- Modul SRL – Entwicklung der Textproduktionskompetenz Ergebnisse 7 Lernprozessbogen PAUL.doc
- Modul SRL – Entwicklung der Textproduktionskompetenz Ergebnisse 7 Lernprozessbogen RICHARD.doc
- Modul SRL – Entwicklung der Textproduktionskompetenz Ergebnisse 7 Lernprozessbogen SUSANNE.doc
- Modul SRL – Entwicklung der Textproduktionskompetenz Ergebnisse 7 Lernprozessbogen INA.doc
- Modul SRL – Entwicklung der Textproduktionskompetenz – Zusammenhänge zwischen allen Teiluntersuchungen aufgezeigt anhand von Lernprozessbögen - Ergebnisse des Teilprojekts 7





08.08.2010

---

## Literatur

- ABC-Projekt (2008).** XXX – Die ABC-Zeitung. [http://abc-projekt.de/?page\\_id=38](http://abc-projekt.de/?page_id=38)
- BÖTTCHER, I. & M. Becker-Mrotzek (2009).** *Texte bearbeiten, bewerten und benoten.* 4. Auflage. Berlin: Cornelsen.
- GRAVES, D. H. (1983 Repr.).** *Writing: teachers and children at work.* München Heinemann.
- KLAMANN, B. (2007).** *Die Textlupe.* 1. Auflage. Berlin: Deutex.
- LINKE, A., M. Nussbaumer & P. R. Portmann (2004).** *Studienbuch Linguistik.* 5., erweiterte Auflage. Tübingen: Max Niemeyer.
- MENZEL, W. (2000).** *Die Textlupe. Ein Verfahren zur Überarbeitung selbst verfasster Texte.* In: Praxis Deutsch, Heft 164. S. 14-15.
- NUSSBAUMER, M. & P. Sieber (1994).** *Texte analysieren mit dem Züricher Textanalyseraster.* In: P. Sieber (Hrsg.). Sprachfähigkeiten – Besser als ihr Ruf und nötiger denn je! Ergebnisse und Folgerungen aus einem Forschungsprojekt. S. 141-186. Aarau et al.: Sauerländer.
- SPITTA, G (1992).** *Schreibkonferenzen in Klasse 3 und 4. Ein Weg vom spontanen Schreiben zur bewussten Textproduktion.* Berlin: Cornelsen.
- SPITTA, G. (1998).** *Freies Schreiben – kurzlebige Modeerscheinung oder didaktische Konsequenz aus den Ergebnissen der Schreibprozessforschung?* In: dies. (Hrsg.). Freies Schreiben – eigene Wege gehen. S. 18-28. Lengwil/ CH: Libelle.
- VENN-BRINKMANN, U. (2010).** *Modul SRL - Entwicklung der Textproduktionskompetenz. Analyse der Textprodukte der Online-Zeitung – Ergebnisse des Teilprojekts 3.*  
[http://abc-projekt.de/downloads/res/ABC-Projekt\\_Ergebnisse\\_3.pdf](http://abc-projekt.de/downloads/res/ABC-Projekt_Ergebnisse_3.pdf).