

Schulisch initiiertes Schreiben und Lesen auf der Internetplattform myMoment

Esther Wiesner und Hansjakob Schneider

Abstract

In diesem Beitrag berichten wir von Analysen zum Handeln von Lehrpersonen und SchülerInnen im Zusammenhang mit der digitalen Schreib- und Leseplattform «myMoment»: Wir befassen uns mit der Frage, wie Lehrpersonen digitale, vernetzte Medien in den Sprachunterricht integrieren, und wie Mädchen und Jungen in diesem Setting das Schreiben und den Umgang mit Texten angehen. Grundlage bilden die empirischen Daten aus der vom Schweizerischen Nationalfonds geförderten Interventionsstudie mit dem Kurztitel «myMoment2.0». Sie zeigen, dass sich die Arbeit mit der Plattform für den Schreibunterricht bewährt. Auf der Basis dieser Daten können auch Befürchtungen zerstreut werden, dass das freie Schreiben und die unkorrigierten Texte auf der myMoment-Plattform die schriftsprachlichen Fähigkeiten der SchülerInnen negativ beeinflussen würden. Was die Unterrichtsorganisation anbelangt, wird deutlich, dass die Integration von myMoment in den Unterricht für einen Teil der Lehrpersonen eine Herausforderung darstellt.

Schlüsselwörter

Schreibdidaktik, Multiliteralität, schriftliches Interagieren, geschlechterspezifische literale Praxis

⇒ *Titre, chapeau et mots-clés en français à la fin de l'article*

AutorInnen

Esther Wiesner, Pädagogische Hochschule FHNW, IFE Zentrum Lesen, Campus Brugg-Windisch, Bahnhofstrasse 6, CH-5210 Windisch, esther.wiesner@fhnw.ch
Hansjakob Schneider, Pädagogische Hochschule FHNW, IFE Zentrum Lesen, Campus Brugg-Windisch, Bahnhofstrasse 6, CH-5210 Windisch, hansjakob.schneider@fhnw.ch

Schulisch initiiertes Schreiben und Lesen auf der Internetplattform myMoment¹

Esther Wiesner und Hansjakob Schneider

1. Einleitung

Bildungspolitisch wenig umstritten ist die Integration von zeitgenössischen digitalen, vernetzten Medien in den Unterricht der Volksschule. Ziel ist, die Lernenden bezüglich Literacy zu bilden und für ihr freizeitleiches, ihr soziales als auch ihr schulisches und zukünftig berufliches Leben adäquat zu rüsten (vgl. Jewitt 2008: 242). Zwar wird das Arbeiten mit digitalen, vernetzten Medien von den Lehrplänen gefordert, eine flächendeckende Umsetzung in den Schulen ist aber noch kaum erfolgt: Computer und Internet werden in der Primarschule erst marginal eingesetzt (vgl. Goodwin 2012: 18f.). Dieser Entwicklung ist entgegenzuwirken, sonst entfernt sich die Schule zunehmend weiter von den Erfahrungen der Lernenden und den Anforderungen, denen sie sich ausserhalb der Schule gegenübergestellt sehen (vgl. Vasudevan/Schultz/Bateman 2010, Erstad 2008). Die digitalen, vernetzten Medien sind keine unbedeutenden Zusatztools und keine blossen Geräte, sondern bestimmen als Informations- und Kommunikationstechnologien massgeblich das Wissensmanagement sowie die Kommunikation und mithin die Funktionsweisen von Interaktionen zwischen den Mitgliedern einer Gesellschaft (vgl. Knoblauch 2013: 17, vgl. Barton/Lee 2012). Wer dieser Entwicklung nicht zu folgen vermag, gilt zunehmend als illiterat (vgl. Lundh/Alexandersson 2012: 240). Allerdings findet die Sozialisation bezüglich digitaler Medien immer noch vorwiegend ausserhalb der Schule statt, und die Schule hat noch keine umfassenden Förderkonzepte dazu entwickelt (Isler/Philip/Tilemann 2010: 114).

myMoment ist eine Internetplattform, auf der Primarschulkinder Texte verfassen und veröffentlichen. Die Kinder können sich dort nicht nur in der Schule, sondern auch in ihrer Freizeit literarisch betätigen. Ihre Lehrpersonen werden sowohl didaktisch als auch technisch geschult und begleitet. Gearbeitet werden kann mit spezifischen Schreib- und Leseaufträgen. Allerdings soll myMoment in erster Linie zum freien Schreiben genutzt werden: Auf diese Weise schreiben Kinder Texte, die ihren Interessen entsprechen. Die Lehrpersonen korrigieren sie nicht, so dass die Kinder eine grosse Auswahl von Texten Gleichaltriger in kindlich authentischer Form und zu Themen der geteilten Lebenswelt lesen, schreiben, kommentieren und fortführen können.

Indem die Kinder auch zuhause lesen oder schreiben und sich vergewissern, ob sie neue Kommentare zu ihren Texten bekommen haben, vermischen sich die Grenzen zwischen formellem und informellem Lernen. Die Lehrperson übernimmt dabei die wichtige Aufgabe der Moderation. Sie berät die SchülerInnen beim Schreiben, hilft im Bedarfsfall und kommentiert deren Texte auf Anfrage. Auftretende Probleme, wie etwa Passwortmissbrauch, macht sie in der Klasse zum Thema. Auf diese Weise wird der Umgang mit digitalen, vernetzten Medien in konkreten Situationen mit den Kindern zusammen reflektiert und geübt. Die Kinder lernen dadurch im geschützten Setting des Klassenzimmers, dass Lesen und Schreiben ein Handeln mit Sprache ist und dass dieses im Internet als öffentlichem Raum Konsequenzen hat. Umgangs- und Verhaltensregeln (wie Netiquette und eine medienkritische Haltung) werden so als in Verbindung mit dem eigenen Handeln erlebt.

Die vom Schweizerischen Nationalfonds geförderte Interventionsstudie «myMoment2.0 – Kinder schreiben auf einer Internetplattform»² ist auf empirischer Basis der Frage nachgegangen, wie Literalität als Multiliteralität mit digitalen, vernetzten Medien didaktisch sinnvoll im Unterricht gefördert werden kann. Multiliteralität ist ein in der Auseinandersetzung mit den «new literacies» von der «New London Group» geschaffener Begriff. Er soll ausdrücken, dass sowohl die literalen Aufgaben mit herkömmlichen Medien und in herkömmlichen Zusammenhängen als auch die spezifisch mit digitalen, vernetzten Medien sich ergebenden

¹ Die Autorin und der Autor danken dem Schweizerischen Nationalfonds für die finanzielle Unterstützung der Forschungsstudie und dem Departement für Bildung, Kultur und Sport des Kantons Aargau für die Unterstützung des Entwicklungsteils der Studie.

² Die Studie wurde von 2009 bis 2012 am Zentrum Lesen der Pädagogischen Hochschule FHNW durchgeführt. Die Leitung hatten Hansjakob Schneider und Thomas Lindauer, Mitarbeiterinnen waren Esther Wiesner und Julienne Furger.

literalen Aufgaben gemeistert werden müssen, um heute als literal kompetent zu gelten (wobei erstere von letzteren beeinflusst werden) (vgl. Cazden u. a. 1996).

Im vorliegenden Beitrag beleuchten wir das Handeln von Lehrpersonen und von SchülerInnen: Auf Basis empirischer Daten berichten wir davon, wie Lehrpersonen Multiliteralität aufnehmen und in den Unterricht integrieren, und wir zeigen, wie die Kinder die Internetplattform myMoment zum Schreiben und Überarbeiten nutzen.

Nachfolgend stehen als erstes didaktische Überlegungen im Zentrum (Kap. 2). Daran anschliessend stellen wir in Kapitel 3 die Internetplattform myMoment und in Kapitel 4 das Forschungsprojekt «myMoment2.0» dar. In Kapitel 5 präsentieren wir zunächst Ergebnisse dazu, wie die Lehrpersonen mit Multiliteralität umgehen (5.1). Danach gehen wir zur Seite der SchülerInnen über und befassen uns mit ihrer Schreibpraxis. Hier zeigen wir zuerst auf, wie die Kinder ihr Schreiben bezüglich Ideenfindung und Überarbeitung in der interaktiven Umgebung organisieren (5.2). Danach beleuchten wir Daten zur Geschlechterspezifität des Schreibens auf myMoment (5.3). Kapitel 6 ist dem Fazit und einem Ausblick gewidmet.

2. Didaktische Überlegungen zum Schreiben mit digitalen Medien

Schreiben wird in neueren didaktischen Konzeptionen als mehrstufiger Prozess verstanden, der sich aus mindestens drei prinzipiell unterscheidbaren Teilprozessen zusammensetzt (Hayes/Flower 1980): Planen, Formulieren und Überarbeiten. Diese Konzeptualisierung der Schreibforschung wurde in die Schreibdidaktik integriert und gilt als grundlegend für den Schreibunterricht (Becker-Mrotzek/Böttcher 2012). Die digitalen Medien haben den Schreibprozess durch ihre spezifischen Eigenschaften nachhaltig beeinflusst. Für jede der drei Phasen eröffnen die digitalen Medien neue Perspektiven: Es kann bspw. beobachtet werden, dass (durch die unkomplizierten Textbearbeitungsfunktionen in Standard-Schreibprogrammen) die Planungsphase sich tendenziell in die Formulierungsphase verschiebt (Dürscheid/Brommer 2009).

Auch der Prozess des Formulierens und Aufschreibens mit digitalen Medien ist untersucht worden. Einige empirisch schmal fundierte Studien sehen in der Standardtastatur eine physische Entlastung: Gemäss diesen Studien werden SchreibanfängerInnen durch das Tastaturschreiben motorisch entlastet, was das Schreiben weniger anstrengend macht und zum Schreiben motiviert. Durch die motorische Entlastung ist es den Kindern zudem möglich, ihre Aufmerksamkeit stärker den kognitiven Komponenten des Schreibens zuzuwenden (Kochan 1999). Dass die beobachteten Entlastungseffekte nicht monokausal auf das Tastaturschreiben zurückgeführt werden können, darauf weisen Arbeitsspeichermodelle des Schreibens hin (Kellogg 1999): Entlastungseffekte entstehen nur dann, wenn eine genügend hohe Vertrautheit mit dem Schreibwerkzeug vorliegt. Da in der Primarschule der Computer im Vergleich zu anderen Schreibmedien vergleichsweise selten für die Textproduktion eingesetzt wird, fehlt denjenigen Kindern die nötige Übung, die zuhause nicht mit einem Computer schreiben. Solche Kinder gelangen wahrscheinlich nicht oder erst nach einer bestimmten Zeit des Vertrautwerdens zu einer Arbeitsspeicherentlastung.

Weil computergeschriebene Texte weitaus leichter als handgeschriebene nicht-linear verfasst werden können, ermöglicht das Schreiben am Computer eine andere, tendenziell diskontinuierlichere Arbeitsweise als mit Papier und Stift (Kochan 1996). Die Möglichkeit des spurlosen Korrigierens motiviert dazu, Texte mehrmalig zu überarbeiten, zumal Vorgängerkorrekturen das Lesen und Bearbeiten nicht erschweren (Kepser 1999). Die Möglichkeit, jeden Schritt ohne sichtbare Spuren rückgängig zu machen, entspricht der Flexibilität des Denkens beim Schreiben (Becker-Mrotzek 2003). Dies kann Lernprozesse fördern, da die Kinder beim Computerschreiben mehr Entscheidungen treffen als beim Handschreiben. Der Schreibprozess wird ihnen dadurch bewusster (Kochan/Schröter 2005).

Der Computer begünstigt schliesslich auch gemeinschaftliches oder arbeitsteiliges Schreiben (Hård af Segerstad/Sofkova Hashemi 2006). Das Entstehen des Texts können die Beteiligten gemeinsam verfolgen. Sie müssen sich dabei über Formulierungen austauschen, die verschiedenen Schreibhandlungen und metakognitive Strategien werden versprachlicht und damit geschärft: Die Kinder lernen so von- und miteinander.

Die obige Übersicht hat immer wieder schreibdidaktische Aspekte angesprochen, die in der Folge gebündelt werden. Wenn digitale Medien im Unterricht eingesetzt werden, stellen sich einige grundsätzliche Fragen:

- Wie werden digitale Medien in den Unterricht integriert?
- Inwiefern führen die spezifischen medialen und kommunikativen Bedingungen von digitalen und herkömmlichen Medien zu unterschiedlichen Sprachhandlungsprozessen und -produkten?
- Aus der Leseforschung sind die geschlechterspezifisch unterschiedlichen literalen Handlungen und Haltungen bekannt. Sind diese auch im Umgang mit digitalen Medien zu beobachten?

Diese Fragen ergeben sprachdidaktischer gewendet folgende Dimensionen:

- Situierung von digitalen Medien im Unterricht
- Normproblematik zwischen digitalen und herkömmlichen schriftlichen Medien
- Geschlechterfragen im Zusammenhang mit dem Unterricht

Die Frage nach der Integration von digitalen Medien in den Unterricht kann unter dem Aspekt der *Situierung* gesehen werden: Digitale Medien situieren Sprachhandlungen auf eine spezifische Weise, die mit den Erfahrungen von Kindern und Jugendlichen verbunden ist. Insofern sprechen diese Medien auch die Sinnsysteme von Kindern und Jugendlichen an.³ Situierung in der Schreibdidaktik bedeutet z.B., dass die Funktion der Schreibhandlung bekannt ist, dass die Gelegenheit besteht, sich Wissen und Können anzueignen, das für die Bewältigung des Schreibauftrags notwendig ist, dass soziale Interaktionen möglich sind und dass SchülerInnen Reaktionen von AdressatInnen auf ihre Texte erfahren können (vgl. Bachmann/Becker-Mrotzek 2010, Schneider 2013). Die spezifische Situierung der Schreibplattform myMoment wird in Kapitel 3 noch zu diskutieren sein, generell bieten digitale Medien durch ihre Eigenschaften der Interaktivität und Vernetzung (Holly 2000) ein hohes Potenzial für kooperative Prozesse⁴ und damit für die soziale Situierung des Schreibens und Lesens.

Eine wichtige Frage für die Integration der digitalen Medien, insbesondere des internetbasierten Schreibens und Lesens, ist die Bestimmung von *Normen* für das Schreiben. Im schulischen Schreibunterricht mit herkömmlichen Medien gelten tendenziell die formalen Normen der bildungssprachlichen bzw. schulsprachlichen Schriftlichkeit. Allerdings muss darauf hingewiesen werden, dass in der Schreibdidaktik, und insbesondere in der prozessorientierten und situierenden Schreibdidaktik, Normen nicht als absolut gesehen werden. Unter Schreibentwicklungsperspektive ist von transitorischen Normen auszugehen, die das in einer bestimmten Stufe der Schreibentwicklung Erwartbare bestimmen (Lindauer/Schmellentin 2007). Hinzu kommt, dass die Normenfrage auch unter soziolinguistischer Perspektive diskutiert werden muss. So verschiedenartig die Schreibfunktionen und Textsorten sind, so vielfältig sind die Normen bzw. die zu beobachtenden Gepflogenheiten; dies gilt für Schriftlichkeit in herkömmlichen und in digitalen Medien gleichermaßen. Viele Studien haben sich in den letzten Jahren mit dem Sprachgebrauch im Kontext von E-Mail, Chats, Blogs, SMS usw. beschäftigt (für einen Überblick über New-literacies-Studien vgl. Isler/Philip/Tilemann 2010: 41 ff.). Ihnen ist gemeinsam, dass sie von typischen Gepflogenheiten ausgehen, die in den spezifischen, medial bestimmten Kommunikationszusammenhängen zu beobachten sind. Verschiedene Arbeiten haben auf den Begriff der konzeptionellen Mündlichkeit von Koch und Österreicher (Koch/Oesterreicher 2008) Bezug genommen: Deskriptiv wurden bspw. für die Chat-Kommunikation Merkmale wie elliptischer Sprachgebrauch (Tilgungen, Akronyme, bspw. Runkehl/Schlobinski/ Siever 1998: 102ff.), fehlende Satzzeichen (Dürscheid/Brommer 2009: 7), orthografische Fehler (Günther/Wyss 1996: 72), Emoticons (Wirth 2006: 123f.) sowie die Organisation des Schriftverkehrs nach interaktionalen Gepflogenheiten (bspw. turns, vgl. Dürscheid/Brommer 2009: 15f.) identifiziert. Alles in allem herrscht die Meinung vor, dass viele Eigenheiten der digitalen (besonders der Online-)

Schriftlichkeit auf die Produktionsbedingungen und den Formalitätsgrad im Online-Sprachhandeln zurückzuführen sind. Die genannten Merkmale, die in digitalen Kontexten mit vernetzten Medien beobachtet werden, führen bei manchen Lehrpersonen zu Befürchtungen um die (bildungs- bzw. schulsprachlich bestimmten) Schriftkompetenzen von Schülerinnen und Schülern. Dürscheid/ Brommer sind demgegenüber der Ansicht, dass von den Normen schulischer Bildungssprache abweichendes Schreiben in der schriftlichen

³ Zum Zusammenhang von Sinn und unterrichtlicher Situierung vgl. Schneider (2013).

⁴ Zur Wirksamkeit von kooperativem Lernen vgl. die Metastudie von Slavin u. a. (2008).

Alltagskommunikation nicht zwangsläufig mit mangelnder Schreibkompetenz in normgebundenen Kontexten einhergehe (ebd., 2009: 7). Sie kommen nach eingehender Diskussion der Normproblematik zu folgendem Schluss: «[...] wir haben [...] die damit verbundene Diskussion [über den negativen Einfluss des Schreibens im Internet auf das herkömmliche Schreiben, Anm. H.S./E.W.] [...] rekapituliert und darauf hingewiesen, dass empirische Untersuchungen nötig sind, um die Einflüsse des neuen Schreibens auf das herkömmliche Schreiben beurteilen zu können» (Dürscheid/Brommer 2009: 17). In der vorliegenden Studie zum Schreiben im Internet haben wir versucht, genau diese Einflüsse in den Blick zu nehmen. In Schneider et al. (2012) haben wir Textkompetenzen und Rechtschreibung fokussiert, im vorliegenden Artikel werden die Haltungen von Lehrpersonen zur Frage der Schreibnormen dargestellt und diskutiert.

Der dritte, oben genannte Aspekt betrifft die *Geschlechterthematik*: Die überwiegende Mehrheit der Resultate zu literaler Sozialisation und literalen Kompetenzen weisen darauf hin, dass Mädchen andere literale Interessen haben und Entwicklungen durchlaufen als Jungen und dass sie höhere Leistungen erbringen (Hurrelmann/Groeben 2005, Kassis/Schneider 2004, Pajares/Valiante/Cheong 2007). Philipp/Sturm (2011) relativieren diese Resultate zwar, aber weder für das Lesen und ganz sicher nicht für das Schreiben kann die Leistungsüberlegenheit der Mädchen ganz negiert werden. In Bezug auf die digitalen Medien wird immer wieder auf gender- bzw. geschlechterspezifische Haltungen und Umgangsweisen hingewiesen, insbesondere auf das Phänomen, dass der Computer tendenziell dem Männlichen zugerechnet wird (Bömer/Imhof 2011, Jansen-Schulz/Kastel 2004).

Belegen lässt sich dies bspw. mit Resultaten aus Studien, die grössere Stichproben von Kindern zu ihren Mediengewohnheiten befragen. Laut der aktuellen deutschen KIM-Studie unterscheiden sich Jungen und Mädchen in der Gesamtnutzungsdauer des Computers kaum (KIM 2012: 28). Diese Befunde zum Interesse von Jungen am Computer stimmen im Hinblick auf die literale Sozialisation der Jungen zuversichtlich, denn der Computer könnte als Vehikel zur Hinführung an Literalität genutzt werden. Betrachtet man allerdings die einzelnen Nutzungsinteressen von Jungen, so muss diese Zuversicht relativiert werden: Jungen geben an, hauptsächlich an Computerspielen interessiert zu sein (KIM 2012: 7) und diese auch mit grossem Abstand häufiger zu nutzen als bspw. die Schreibfunktion oder Lernprogramme (KIM 2012: 29). Die Bindung an die digitalen Medien geschieht bei Jungen nach deren Aussagen also nicht in erster Linie über bildungsorientierte Formen der Literalität; Lesen und Schreiben haben einen vergleichsweise kleineren Stellenwert. Bei Mädchen ist diese Tendenz übrigens ebenfalls beobachtbar, wenn auch deutlich weniger ausgeprägt als bei den Jungen. Jungen, so das Fazit, sind zwar computeraffin, aber beschäftigen sich in den digitalen Medien eher nicht mit bildungsorientierten literalen Handlungen. Hier sind attraktive Angebote gefragt, die auch die Jungen zum Schreiben und Lesen animieren. Als ein solches Angebot kann die Schreib- und Leseplattform myMoment verstanden werden.

3. myMoment als Lernumgebung

3.1 Der Aufbau der Plattform myMoment⁵

Auf der 2005 von der Pädagogischen Hochschule FHNW⁶ konzipierten und seither laufend aktualisierten Lese- und Schreibplattform myMoment (www.mymoment.ch)⁷ schreiben und veröffentlichen Kinder der Primarschule Texte. Sie entscheiden selber darüber, ob Peers ihre Texte beim Rezipieren ausserdem kommentieren, fortsetzen und/oder mit Sternen bewerten dürfen. Alle Texte können nach dem Online-Stellen jederzeit und von allen Internet-UserInnen gelesen und/oder mit dem Text-to-speech-Tool (TTS) gehört werden: Während also die Texte zur Rezeption öffentlich zugänglich sind, können nur Kinder aus Klassen schreibend agieren, deren Lehrperson die myMoment-Weiterbildung besucht und für die Texte der eigenen SchülerInnen verantwortlich zeichnet.

Verfassen Kinder Texte im Internet, sind neben ihren Schreibkompetenzen auch ihre technischen und konzeptuellen Medienkompetenzen gefragt (z.B. das Navigieren oder der Umgang mit Log-in-Daten). Die

⁵ Die Ausführungen zum Aufbau der Plattform folgen der Darstellung in Schneider/Wiesner (2013).

⁶ Die Plattform wurde von imedias, der Beratungsstelle für Medien in Schule und Unterricht, der Pädagogischen Hochschule FHNW konzipiert.

⁷ Die Plattform ist beschrieben in Wiesner/Gnach (2006), Wiesner (2006), Gnach u. a. (2007), Wiesner (2007).

Plattform ist nicht nur Schreib-, sondern ebenso sehr Leseplattform, denn die Kinder lesen ihre eigenen Texte und v.a. die Texte von anderen Kindern.

Da sich vor allem Kinder auf der Plattform bewegen und da ausschliesslich Kinder miteinander durch Schreiben, Kommentieren, Weiterschreiben und Sterne-Verteilen miteinander interagieren, verfassen die SchreiberInnen Texte, die für ihre Peers attraktiv sein sollen. Die Texte sind thematisch auf Kinder ausgerichtet. Dem bezüglich Interaktion und Medium spezifischen Kontext und der Adressatenschaft entsprechend folgen die Texte auch formal und gestalterisch kindlichen Normorientierungen, lehnen sich an kindliche Muster- und Medienerfahrungen an. Der Sprachgebrauch ist entsprechend informeller und kreativer als es in herkömmlichen Aufsätzen ist, die mehrheitlich für die Lehrperson bestimmt sind (Furger/Schneider 2011: 8). Die Lehrpersonen sind angewiesen, myMoment-Texte nicht zu korrigieren, sondern den Kindern hier einen eigenen Raum zu lassen. Die Gestaltung zeugt häufig von der Begeisterung am Formatieren bzw. in manchen Fällen auch von textpragmatischen Überlegungen (so werden Texte zum Thema «Farben» farbig gestaltet, in Krimis wird mit Geheimschriften gearbeitet etc.).

Hin und wieder gibt die Lehrperson einen Schreib- und/oder Leseauftrag. Darüber hinaus entscheiden die Kinder aber selber darüber, 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.

Über die kindgerecht gestaltete Navigation, die sich horizontal über den oberen Seitenrand erstreckt, bewegen sich die Kinder auf der Plattform.



Abb. 1: Die horizontale Navigationsleiste von myMoment

Sie können unter «Home» auf die Startseite gehen, Texte lesen, Texte schreiben, die eigenen Texte einsehen (my-myMoment, kurz: «myMo»), Buchtipps einsehen, im Album die besten Texte einer Klasse lesen, Karten mit verschiedenen myMoment-Logos per Mail verschicken und sich an- oder wieder abmelden.

Um schreiben zu können, müssen sich die Kinder mit ihrem Pseudonym und Passwort einloggen. Texte können erst gespeichert und online gestellt werden, nachdem die Kinder einen Titel gesetzt und eine Textrubrik ausgewählt haben. Während der Laufzeit des SNF-Projekts «myMoment2.0» standen den Kindern vorwiegend narrative Rubriken zur Verfügung, nämlich: Minigeschichten, wahre Momente, Fantasy, Krimi und Abenteuer, Träume, Lügenmomente, Sport, Gruselmomente, Liebesgeschichten, Gedichte/Poesie und die Rubrik «Anderes».

Anhand der Icons, die unter den veröffentlichten Texten stehen, sehen die Lesenden, was sie bei einem spezifischen Text alles tun dürfen (s. Abb. 2): Der blaue Farbstift steht für die Erlaubnis, einen Text zu kommentieren, der grüne Farbstift zeigt an, dass an einem Text weitergeschrieben werden darf. Klickt man auf die Sprechblase, erscheinen in einem Pop-up-Fenster die bisher geschriebenen Kommentare, die ein Text bereits bekommen hat. Und der Stern bedeutet, ein Text darf bewertet werden.



Abb. 2: Funktionen von myMoment

Neben diesen Icons, die individuell freigegebene Funktionen anzeigen, gibt es Icons, die unter jedem Text zu finden sind: Das Drucker-Icon, mithilfe dessen man Texte ausdrucken kann, ein Kopfhörer-Icon, das ermöglicht, sich den Text per TTS anzuhören, und ausserdem ein Icon, das einen menschlichen Kopf mit einer abwehrenden Hand zeigt, und mit dem man Texte blockieren kann. Die verantwortliche Lehrperson erhält dann automatisch eine entsprechende Meldung per E-Mail. Sie entscheidet in der Folge (zusammen mit dem Kind, das den Text geschrieben hat) darüber, ob ein Text berechtigterweise blockiert wurde oder ob er wieder aufgeschaltet werden soll.

3.2 Die didaktische Konzeption von myMoment

Wer schreibt, ist sprachhandelnd tätig. Schreiben ist in diesem Sinn nie zweckfrei. Der Aspekt des Sprachhandelns ist inzwischen als grundlegend für das Schreiben erkannt worden. Die Schreibdidaktik legt grossen Wert darauf, dass in der Schule Sprachhandlungsaufträge – vor allem dann, wenn sie schriftlich gelöst werden sollen – situiert werden, so dass die Funktion des Schreibens und die Adressatenschaft desselben genau so erkennbar für die Lernenden werden wie die Kriterien dafür, was einen bestimmten Text zu einem erfolgreichen und damit guten Text macht: Im herkömmlichen Unterricht muss in der Regel einiges an Aufwand betrieben werden, um mithilfe von «Schreibwelten» (vgl. «Die Sprachstarken», bspw. Bd. 4: Lindauer/Senn 2010) oder «Aufgaben mit Profil» (Bachmann/Ospelt/Vital 2007) didaktisch sinnvolle Aufgabenstellungen zu vermitteln.

Mit myMoment sind die grundlegenden Eckpunkte bereits gegeben bzw. ergeben sich dann, wenn Lernende auf der Plattform im Internet literal tätig werden: Initiierend werden sie beim freien Schreiben einer selber gewählten Funktion gerecht. Diese ist – abgesehen von den Interessen der Schreibenden – bestimmt von den Rubriken: Die narrativen Rubriken wie etwa «Fantasy» oder «Gruselgeschichten» regen das narrative Schreiben an, mit dem man andere unterhalten möchte. Die (auf Basis unserer Untersuchungsergebnisse; vgl. Kapitel 5) später hinzugezogenen Rubriken wie etwa «meine Stars» oder «meine Tipps» regen zum Beschreiben bzw. zum Anleiten an. Entscheidet man sich erst aufgrund von Lesetätigkeiten zum Schreiben, ergibt sich die Schreibfunktion aus der Auseinandersetzung mit dem Text: Kommentierende möchten etwas zu einem gelesenen Text äussern, etwas anmerken, kritisieren, hinzufügen; sie möchten das eine Auktorkind loben oder ein anderes etwas fragen. Andere Kinder schreiben an einem Text weiter, weil sie beim Lesen dazu angeregt wurden. Wieder andere Kinder schreiben, weil sie etwas erlebt haben, das sie den anderen auf myMoment mitteilen wollen, oder sie kommen durch das Lesen von Texten auf eigene Textideen (vgl. hierzu Kapitel 5.2).

Das Lesen der Kindertexte und die hierbei möglichen *Interaktionen* (Kommentieren, Weiterschreiben, mit Sternen bewerten, aber auch Anschlusskommunikationen: im oder nach dem Unterricht mit den Klassenpeers über das Schreiben oder die myMoment-Texte sprechen) lassen die Kinder erfahren, dass sie für *reale andere schreiben, nämlich für Peers*. Die Peers sind andere Kinder, die von Haustieren erzählen oder von Ferienerlebnissen oder die Sprachspiele machen. Oder sie zeigen einem durch ihre Interaktionen an, dass sie an den Texten der anderen interessiert sind und dass diese sie zum Reagieren oder Interagieren angeregt haben. Die SchülerInnen erfahren ihr Schreiben hierbei als etwas Bedeutsames bzw. als etwas Sinnhaftes (vgl. Schneider 2011, Bertschi-Kaufmann/Wiesner 2009). Darüberhinaus erfahren sie anhand der Rückmeldungen, ob und inwieweit die eigenen Texte andere Kinder ansprechen, ob sie interessant und ob sie erfolgreich sind (vgl. Wiesner 2014).

Unsere Untersuchung macht deutlich, dass die PrimarschülerInnen hierbei andere Massstäbe und Kriterien anwenden, als dies Erwachsene tun. Und das macht die Plattform für die Kinder so interessant: Hier können sie redaktionell unbearbeitete Kindertexte von Gleichaltrigen zu Themen der geteilten Lebenswelt lesen, veröffentlichen und schriftlich besprechen.

4. Das Forschungsprojekt «myMoment2.0 – Kinder schreiben auf einer Internetplattform»

Im Rahmen der vom Schweizerischen Nationalfonds geförderten Interventionsstudie «myMoment2.0» standen Hypothesen über die Wirkung des Arbeitens mit myMoment auf Schreibmotivationen, Schreibleistungen und Wissen über digitale Medien im Vordergrund. Im Auftrag des Departements Bildung, Kultur und Sport des Kantons Aargau wurden zudem Aspekte des unterrichtlichen Umgangs mit myMoment und Haltungen von Kindern und Lehrpersonen zur Plattform fokussiert.

Untersucht wurden zwei Interventionen:

- Ein Schreibunterricht ohne den Einsatz der Schreibplattform myMoment. Die Lehrpersonen der Klassen dieser Interventionsgruppe «P» (für Papier) wurden nach Erkenntnissen des state of the art der Schreibdidaktik weitergebildet. Sie erhielten dabei konkrete Vorschläge und Aufträge für ihren Schreibunterricht.
- Ein Schreibunterricht im Zusammenhang mit der Plattform «myMoment». Die Weiterbildung der Lehrpersonen dieser Gruppe «M» enthielt die gleichen Elemente wie diejenige für die Gruppe P. Zusätzlich wurden diese Lehrpersonen aber im technischen und medienpädagogischen Umgang mit myMoment geschult.

Insgesamt dauerte die Intervention 12 Monate (Mai 2010 bis Mai 2011). Die Stichprobe umfasste 24 erste (im Verlauf des Jahres: zweite) Primarschulklassen (355 Kinder) und 20 vierte (im Verlauf des Jahres: fünfte) Primarschulklassen (369 Kinder).

Erhoben wurde vor dem Einsetzen der Intervention (März 2010, Baseline t_0) und ein Jahr später (März 2011, t_1). Einige quantitative Erhebungsinstrumente, ihre theoretische Fundierung und Operationalisierung sind in Schneider et al. (2012) ausführlich dargestellt und werden hier nur kurz beschrieben: Es wurden drei Instrumente zur Erhebung der Schreibleistungen eingesetzt, wovon in der vorliegenden Publikation nur zwei eine Rolle spielen: Ein Auftrag zum narrativen und einer zum instruktiven Schreiben.

Neben den eben erwähnten schreibproduktorientierten quantitativen Daten interessierte auch das Schreibverhalten der Kinder. Digitales Schreiben eröffnet dabei neue Perspektiven, denn Aktivitäten von eingeloggten SchülerInnen können über Logfiles ermittelt werden. Auf diese Weise konnte z.B. die Anzahl der verfassten Texte oder deren durchschnittliche Länge berechnet werden sowie die Bevorzugung von bestimmten Textrubriken.

Die quantitativen Daten wurden mit T-Tests für unabhängige Stichproben bezüglich Unterschieden zwischen den Mittelwerten der beiden Interventionsgruppen analysiert.

Ergänzend zur quantitativen Datenerhebung und -analyse wurden mit ausgewählten SchülerInnen teilstrukturierte Leitfadeninterviews durchgeführt.⁸

Die diesbezüglichen Forschungsfragen fokussieren das Nutzungsverhalten, die Erfahrungen und die Haltungen von Kindern. Wir suchten nach Ergänzungen zu den Publikationen, die aus einer früheren Evaluation entstanden waren (Wiesner/Gnach 2006, Wiesner 2006).

Insgesamt wurden 43 SchülerInnen im Abstand von acht Monaten zweimal (t_0 : September 2010; t_1 : Mai 2011) in halbstandardisierten Gruppeninterviews zu Themen befragt, die im Interviewleitfaden vor dem Hintergrund der Forschungsfragen angelegt waren.

Die Interviews wurden einer qualitativ inhaltsanalytischen Kodierung nach Mayring (2008) auf drei Ebenen unterzogen: Hauptkategorien wurden in Subkategorien unterteilt, die wiederum noch feiner kodiert wurden, so dass ein drei Ebenen umfassendes Kategoriensystem entstanden ist. Die Kategorien richten sich nach theoretischen Dimensionen, erlauben aber auch die Berücksichtigung von noch nicht definierten empirischen Phänomenen: Das Vorgehen war demnach deduktiv und induktiv, Codes bzw. Kategorien wurden sowohl nach theoretischen Gesichtspunkten als auch nach empirischen Phänomenen entwickelt.

⁸ Die Beschreibung des qualitativen Vorgehens lehnt sich an Schneider/Wiesner (2013) an und ist dort ausführlicher beschrieben.

Anschliessend wurden die Kodiereinheiten auf allen drei Ebenen einer Häufigkeitsanalyse unterzogen, d.h. die Häufigkeit des Auftretens der einzelnen Kategorien miteinander verglichen und beschrieben.

Sechs Lehrpersonen der Unterstufe und sechs Lehrpersonen der Mittelstufe aus der Gruppe M wurden ebenfalls zu zwei Zeitpunkten im Abstand von acht Monaten (t_0 : September 2010; t_1 : Mai 2011) anhand teilstrukturierter Leitfadeninterviews zu ihren Erfahrungen mit der Internetplattform myMoment befragt. Die Leitfadenfragen waren nach folgenden Themenbereichen geordnet:

- Einsatz von myMoment im Unterricht
- literale und medienpädagogische Wirkungen der Internetplattform
- Qualität der Weiterbildung

Die Interviews wurden zunächst nach der qualitativen Technik der «inhaltlichen Strukturierung» (Mayring 2008) kodiert. In einem ersten Schritt wurden Textstellen aus den Interviews Kategorien aus dem Leitfaden zugeordnet. Dieses deduktive Vorgehen wurde teilweise ergänzt durch eine induktive Kategorienbildung, d.h. eine Ableitung von Kategorien aus dem Textmaterial. In einem zweiten Schritt wurden die kategorisierten Textstellen paraphrasiert und pro Kategorie zusammengefasst.

5. Resultate

In diesem Kapitel beschränken wir uns auf Resultate zu den SchülerInnen der Mittelstufe (4. bzw. 5. Primarschuljahr), dies aus zwei Gründen:

1. Für die Mittelstufe scheint die curriculare Integration digitaler vernetzter Medien schwieriger als für die Unterstufe, da die SchülerInnen kurz vor dem Übertritt in die Sekundarstufe I stehen.
2. Die geschlechterspezifischen Differenzen bezüglich literaler Praxis und literaler Kompetenz in Leistungstests werden in der Mittelstufe besonders wirksam.

5.1 myMoment im Unterricht

In den Interviews mit den Lehrpersonen lassen sich theoretisch und empirisch sieben Kategorien unterscheiden. Drei davon sollen nachfolgend dargestellt werden:

- Kompetenzentwicklung von SchülerInnen
- Normorientierung
- Integration von myMoment im Unterricht

Kompetenzentwicklung: Die Lehrpersonen sind der Ansicht, dass die Kinder ein Wissen über Textfunktionen und Textarten durch ihre Auseinandersetzung mit myMoment erwerben (im Zusammenhang mit den myMoment-Rubriken). Die Lehrpersonen erleben myMoment zu beiden Befragungszeitpunkten als schreibfördernde Umgebung und attestieren den SchülerInnen eine erhöhte Schreiblust:

«Es dünkt mich einfach, sie haben / sie sind motiviert gewesen und auch dadurch, dass jetzt natürlich auch für UNS das Ganze neu gewesen ist, sind wir VIEL dran gewesen mit Schreiben. Wir haben dem eigentlich viel Raum gegeben, jetzt in der Zeit mit myMoment, und da habe ich gemerkt, das lohnt sich schon. Also wir haben jetzt schon beide das Gefühl, doch, sie haben also einen rechten Sprung gemacht schlussendlich im Schreiben. Und [...] ich weiss nicht, ob das jetzt auch möglich gewesen wäre, wenn wir das auf dem Papier gemacht hätten»

Zitat 1: LP-Interview 406, t_1 , Zeile 163.

Den Grund für die erhöhte Schreibmotivation sehen einzelne im Computer als Schreibwerkzeug, das motorisch entlastet und mit dem saubere Texte produziert werden können. Mehrheitlich jedoch werden die myMoment-Spezifika als ausschlaggebend für das motivierte Schreiben der SchülerInnen genannt: Die Möglichkeiten der Interaktion mit Gleichaltrigen (Lesen, Hören, Schreiben, Kommentieren, Sterne verteilen und sammeln), das Veröffentlichen und vor allem das freie Schreiben zu eigenen Themen, die darüber hinaus nicht zwingend orthografisch korrekt sein müssen.

Ansonsten haben die Lehrpersonen nicht den Eindruck, dass die SchülerInnen dank myMoment stärker schreiben würden. Im Gegenteil beurteilen sie die Texte auf myMoment als weniger durchdacht, weniger sorgfältig verfasst und als formal schwächer als im Schreibunterricht ausserhalb von myMoment. Die Lehrpersonen sprechen damit Aspekte der Textplanung, des Textaufbaus und der formalen Überarbeitung an.

Einige Lehrpersonen stellen fest, dass einzelne SchülerInnen das myMoment-Angebot auch für sich freiwillig in der Freizeit und in den Ferien nutzen. Eine Lehrperson befürchtet zum ersten Befragungszeitpunkt, dass nur die starken SchülerInnen, die auch zuhause gefördert werden, von der Arbeit auf der Plattform profitieren; sie beschreibt damit den so genannten Matthäus-Effekt (vgl. Schwippert/Bos/Lankes 2003: 295).

Was die Entwicklung der narrativen Schreibfähigkeiten angeht, lässt sich statistisch kein Matthäus-Effekt nachweisen: Die in der narrativen Schreibaufgabe erreichten Werte der SchülerInnen wurden nach Terzilen aufgeteilt und dann als unabhängige Variable varianzanalytisch in Abhängigkeit zur Variablen «Entwicklung in der narrativen Schreibaufgabe t_0 zu t_1 » gestellt. Diese Varianzanalyse wurde für die Papier- und die myMoment-Gruppe separat durchgeführt. Wäre ein Matthäus-Effekt da, hätte sich ein signifikanter Unterschied zwischen den Untergruppen auf die Entwicklung der narrativen Schreibfähigkeiten ausweisen lassen müssen: Das Terzil der schwächsten SchreiberInnen würde in diesem Fall am wenigsten Fortschritte machen, das mittlere Terzil mittlere und das stärkste Terzil die stärksten. Für keine der beiden Gruppen M bzw. P lässt sich jedoch ein solches Bild in unseren Daten feststellen.⁹

Normorientierung: Die Lehrpersonen stellen allesamt einen «Kulturwechsel» (Zitat von Lehrperson 407) fest, was die Sprachverwendung der SchülerInnen in unterschiedlichen Settings mit unterschiedlichen Aufträgen anbelangt. In myMoment schreiben die SchülerInnen nach Meinung der Lehrpersonen weniger durchdacht, sie legen weniger Wert auf Formalia, konzentrieren sich jedoch vermehrt auf ihre Fantasie und ihre Schreiblust. Die Texte auf myMoment wirken daher chat-artiger als andernorts in der Schule. Die Kinder sind aber sehr wohl zu (schul-)normengerechterer Sprachverwendung fähig. Exemplarisch hier die Äusserungen von Lehrperson 406:

[...] wenn ich solche Texte angeschaut habe, wo sie / die sie jetzt SELBER geschrieben haben, dann hat das eine Art für mich so stark, also ich sage dem jetzt einmal eine «Slangsprache» gegeben. Also ich habe einfach so das Gefühl gehabt, ja, jetzt kommt so diese typische SMS-Sprache und halt wahrscheinlich so / ich verkehre selber nicht in Chats, aber ich nehme an, dass es dort auch ein bisschen so ist. Viel Kürzel drin ähm jetzt für mich, die sehr literaturinteressiert ist, auch ein bisschen der Zerfall der Sprache. Also das ist das eine, das ich feststellen kann. Das andere aber, das ich dann trotzdem auch äh merke, WENN sie dann nachher angeleitet werden, einen Text schön zu schreiben, wenn sie wissen, worauf man Acht geben muss, dann können sie das nachher auch mit solch einem Medium schön schreiben. Das ist eigentlich / Also das eine schliesst das andere im Prinzip nicht aus. Also ich denke, es ist wie / ich merke es selber auch, ich komm/ ich kommuniziere ja auch in verschiedener Art. Ich schreibe ein E-Mail auch anders als ein SMS oder einen geschriebenen, einen handgeschriebenen Text. Und ich merke selber auch, wie sich mein Schreibverhalten verändert.

Zitat 2: LP-Interview 406, t_1 , Zeile 147.

Die Lehrpersonen sind sich zwar einig, dass die SchülerInnen gerne mit myMoment und darum auch mehr schreiben. Und sie sehen auch, dass je nach Kontext anders geschrieben wird. Jedoch sind die Lehrpersonen der Ansicht, dass Formalia wie Rechtschreibung und Grammatik durch die Arbeit mit myMoment kaum gestärkt werden, da die Kinder ihre Texte hier unkorrigiert veröffentlichen dürfen.

Gewisse Lehrpersonen erwarten in ihrem Unterricht normalerweise korrekte Texte und bringen im Bedarfsfall Korrekturen an. Einige Lehrpersonen sehen in myMoment die Gefahr, unkorrigierte Texte führten zu einer Stagnation in den Schreibfähigkeiten. Sie müssen sich dazu zwingen, nicht in die Texte der SchülerInnen einzugreifen. Einer Lehrperson gelingt das problemlos, weil sie die myMoment-Texte als Textpool nutzt, um die Rechtschreibung der SchülerInnen einzuschätzen. So identifiziert sie, welche Rechtschreibregeln die SchülerInnen beim Schreiben noch nicht automatisch anwenden:

LP: Rechtschreibe- und Grammatiksachen sind / die noch ein bisschen hap/ hapern. Also ich habe sie dann NICHT korrigiert und zurückgegeben, aber ich habe dann einfach für mich, «ou, da diese Rechtschreibsachen, die muss ich nochmals mit ihnen anschauen. Und da.» Ich konnte es ein bisschen SO für mich nutzen. WAS ist noch nicht drin bei ihnen, automatisch?

⁹ Papier: $F=0.154$; $df=2$; $n=148$; $p=0.857$; $Eta^2=0.002$; myMoment: $F=0.164$; $n=167$; $df=2$; $p=0.849$; $Eta^2=0.002$

Interviewerin: Mhm. Und dann hast du das in den Unterricht genommen? Also du hast gesehen: «Doppelkonsonanten, oh, da muss man nochmals etwas machen.» So?

LP: Ja. Genau. Genau.

Zitat 3: LP-Interview 410, t1, Zeilen 88–93.

Insgesamt stehen die Lehrpersonen den unkorrigierten Texten auf myMoment etwas zwiespältig gegenüber: Teils wird erkannt, dass für die Erwachsenenorthografie noch Zeit bis Ende Volksschule ist, teils wird geäußert, Rechtschreibung sei wichtig für den Übertritt auf die Sekundarstufe I.

Das freie und unkorrigierte Schreiben kollidiert vor allem zu Projektbeginn mit den didaktischen Vorstellungen von normgerechtem Schreiben, die einige Lehrpersonen vertreten. Dies zeigt sich in der ersten und – weniger oft – auch in der zweiten Befragung. Diese Lehrpersonen berichten, im Hinblick auf den Übertritt in die Sekundarstufe I weniger mit myMoment gearbeitet zu haben. Dahinter steht eine Auffassung von myMoment als Kürprogramm, das Schreibmotivation und -häufigkeit fördert, und dem schulischen Curriculum als Pflicht, innerhalb dessen die Kinder auch formale Schreibkompetenzen erlangen müssen:

Ehm, jetzt in letzter Zeit muss ich sagen, ist es schwieriger geworden, weil es fünfte Klasse ist und Übertritt ist, also, da muss ich sagen, da ist es [die Arbeit mit myMoment; Anm. E.W./H.S.] jetzt zu kurz gekommen, also da ist so viel noch gelaufen, was hat sein müssen, das ich / das man quasi HAT machen MÜSSEN mit den Kindern und da hab ich es mir einfach nicht mehr leisten können, also mit myMoment zu schreiben.

Zitat 4: LP-Interview 407, t1, Zeile 74.

Entgegen dem Eindruck der befragten Lehrpersonen zeigen die quantitativen Resultate zur narrativen Schreibaufgabe, dass sie auf der Mittelstufe im Bereich der Orthografie (aber auch der Gesamtqualität der Texte) wesentlich entspannter sein könnten: T-Tests zur Entwicklung der Orthografie und des Globalurteils über die narrativen Texte belegen, dass die myMoment-Gruppe sich nicht nur nicht schwächer entwickelt als die Papiergruppe, sondern sogar hochsignifikant und mit mittlerer Effektstärke besser¹⁰.

Integration von myMoment im Unterricht: Ein unter verschiedenen Gesprächspunkten wiederkehrendes Motiv ist die Frage nach der Integration von myMoment im Unterricht: In den meisten Klassen wird die Arbeit mit myMoment problemlos in den Unterricht eingegliedert. Exemplarisch äussert etwa Lehrperson 408:

Also, mir ist jetzt viel wohler mit dem myMoment, wenn ich jetzt denke mit der vorherigen Klasse, bei der man immer für solche Schreibübungen Platz machen musste. Also mir ist viel wohler damit, und ich habe auch das Gefühl, irgendwie auch so für die Klasse ist Schreiben schon so ein wenig etwas Lustvolleres, als wenn man einfach immer irgendwie in ein Heft hineinschreibt und am Schluss ist das Heft noch im Altpapier, weil es halt voll ist also ja, so ein bisschen übertrieben gesagt. Finde ich so wirklich noch gut.

Zitat 5: LP-Interview 408, t1, Zeile 190.

Andere Lehrpersonen empfinden es als teilweise schwierig, die myMoment-Arbeit in den Unterricht zu integrieren. Wie oben in den Abschnitten zum Thema «Normorientierung» deutlich wurde, können diese Lehrpersonen die myMoment-Arbeit nicht mit ihren Vorstellungen von Schreibunterricht bzw. mit den Normvorgaben, denen sie sich als Unterrichtende verpflichtet fühlen, vereinbaren. Für sie ist myMoment eine Lernumgebung, auf der Schreiben Spass macht, die aber das formale Schreiben nicht unbedingt befördert und sie darum nicht in ihren vom Lehrplan vorgegebenen Vorgaben unterstützt.

5.2 Schreiben im Zusammenhang mit Lesen

Die Besonderheit der Lernplattform myMoment liegt u.a. darin, dass hier geschrieben und gelesen wird, wobei die eine literale Aktivität die andere hervorbringt und umgekehrt: Liest man einen Text, zu dem man etwas zu sagen hat und dessen Autorkind Kommentare zulässt, kann man schreibend darauf reagieren. Eine Vielzahl von Kindern tut dies in etlichen Situationen (vgl. Kap. 5.3). Umgekehrt sind die Autorkinder daran interessiert, auf ihrem Konto nachzusehen, ob sie neue Kommentare bekommen haben oder ob

¹⁰ Orthografie: $T= 3.726$; $df= 311$; $p<0.001$; $d=0.41$

Gesamturteil: $T= 3.716$; $df= 312$; $p<0.001$; $d=0.41$

Fortsetzungen zu einem ihrer Texte geschrieben worden sind, die sie dann lesen. Dies sind nur zwei empirisch beobachtbare Konstellationen von literalen Interaktionen, innerhalb welcher im Wechsel gelesen und geschrieben wird. Die myMoment-Kinder berichten in Interviews von weiteren Situationen, die in ihrer Auseinandersetzung mit myMoment vorkommen.

Zu Schreibideen kommen: Die Kinder beschreiben diverse – in erster Linie myMoment-unabhängige – Strategien, die sie anwenden, um Schreibideen zu finden. Einige SchülerInnen berichten davon, dass sie sich von ihren myMoment-Lektüren zum Schreiben inspiriert fühlen oder sich auf diese Weise Ideen holen. Sie kopieren Ideen, die andere für ihre Texte verwendet haben, vermischen verschiedene Plots oder spinnen aus Gelesenem etwas Eigenes:

Und wenn ich keine Ideen habe, gehe ich zuerst lesen, damit ich noch Ideen habe.

Zitat 6: Kind 3, 408_viel, t₀, Zeile 657.

Ähnlich äussert sich ein anderes Mädchen:

Ja, also wenn ich nichts weiss, was ((unverständlich)) vorkommt, dann lese ich einfach ein wenig im Internet / also ja in myMoment / und wenn mir dann gleich noch was einfällt, von einer anderen Geschichte, dann gehe ich es schreiben»

Zitat 7: Kind 4, 408_viel, t₀, Zeilen 979 f.

Die Kinder haben erkannt, dass sie die Texte anderer zu ihrem eigenen Nutzen für ihr Schreiben nutzen können: als Inspirationsquelle für Ideen, Textmuster, einen spannenden Titel, einen guten Anfang oder eine gewinnbringende Überarbeitung, ablesbar aus erhaltenen Kommentaren. Daneben dienen die Texte der Peers ihnen aber auch als Vorlage für Textkriterien, die auf der Plattform zu erfolgreichen Texten führen. Ähnliches hat Erstad (2008) im Zusammenhang mit dem Textumgang von Kindern als «Remixing» bezeichnet und damit das Phänomen der Intertextualität im produktiven Umgang mit Datenquellen beschrieben.

Die Attraktivität von Texten erlesen: Die Kinder orientieren sich natürlich daran, was andere Kinder anspricht. Dazu versuchen sie einerseits, Bedürfnisse ihrer Leserschaft zu antizipieren bzw. auf die Leserschaft einzugehen. Bestimmend ist etwa die Maxime, «Gute Texte beleidigen keine potenziellen LeserInnen»:

Kind 2: Also einmal hat jemand eine Geschichte geschrieben, die ich doof gefunden habe / also der hat irgendwie so geschrieben, dass FC Basel und YB einen Match haben und dann kommt ein Zug vorbei und dann hat FC Basel das Gefühl, es sei fertig u/

Kind 3: Ja weil er gerade so pfeift.

Kind 2: Und dann schießt YB ein Goal. Und dann habe ich geschrieben, dass das für FC-Basel-Fans überhaupt nicht lustig ist und und irgendwie sowas habe ich geschrieben.

Zitat 8: Klasse 408_viel, t₀, Zeilen 837–842.

Eine andere Strategie besteht darin, auf myMoment zu lesen oder sich mit anderen darüber zu unterhalten (Anschlusskommunikation) und dadurch eine Vorstellung davon zu entwickeln, welche Texte die Peers besonders bestechen. Diese Informationen lesen die Kinder auch aus den Kommentaren ab oder der Anzahl Sterne, die ein Text bekommen hat. Die Kinder versuchen, Kriterien abzuleiten, die ausschlaggebend für die als erfolgreich identifizierten Texte sein könnten und nehmen sie ins eigene Schreiben auf:

Kind 3: Simone [Pseudonym], eine aus unserer Klasse, hat gesagt, dass ähm eine Geschichte / es ist so was von einer Katze in New York, irgend sowas, die viele Sterne hat, und dann dachte ich mir, ich mache auch mal sowas mit einer Katze und dann habe ich einfach so auch so eine, wo dann irgendwie ähm ähm von einem Katzendieb irgendwie so gefangen wurde und so.

Interviewerin: Also hast du das gemacht, weil du dachtest, das gefalle den Leuten?

Kind 3: Ja.

Zitat 9: Klasse 408_viel, t₀, Zeilen 933–938.

Es werden neben einer leserorientierten Haltung (Zitat 8 oben) auch Überlegungen zur Textbeschaffenheit genannt, wenn Kinder ihre Kriterien beschreiben, die ein attraktiver Text erfüllen muss. Neben dem in Zitat

9 angesprochenen Inhalt geht es hierbei etwa um eine angemessene Textlänge, um einen guten Schluss, um passendes und genügend ausgebautes Personal und um einen kohärenten Textaufbau. Auch Textwirkungen werden als ausschlaggebende Kriterien erkannt: So müsse ein Text interessant, spannend oder unterhaltsam sein.

Kommentare von Peers fürs Überarbeiten nutzen: Bezüglich Kommentaren finden sich unterschiedliche Aussagen. Einige Kinder freuen sich nur über Lob und lassen andere Kommentare einfach so stehen. Andere fühlen sich durch Kommentare zum Weiterschreiben inspiriert und versuchen, Rückmeldungen der Peers in ihren Texten umzusetzen:

Also, mir ist es wichtig, was die anderen zu meiner Geschichte sagen. [...] Wenn sie sagen, ich soll jetzt ähm Ronja wieder gut beschreiben, dann mache ich das, korrigiere ich es, das geht ja auch. Dann äh finden sie es vielleicht das nächste Mal besser.

Zitat 10: Kind 3, 406_viel, t1, Zeilen 738 und 742.

Andere nutzen Kommentare und zeigen ihre Texte zuhause den Eltern, wobei es zu Textüberarbeitungen kommt:

Ich hab das auch schon manchmal gehabt, dass ich gefunden habe: «Hey, das passt mir irgendwie nicht, da muss noch etwas hinein.» Aber ich höre dann eigentlich meistens auf die Kommentare oder lese es manchmal meinen Eltern vor. Und dann sagen sie immer: «Ja, da könntest du ja noch das reinton oder das».

Zitat 11: Kind 1, 408_viel, t1, Zeile 729.

Mit dem TTS Texte überarbeiten: Da wir die Text-to-speech-Funktion (TTS) 2009 neu eingerichtet hatten, haben wir in den Interviews auch danach gefragt, wie und wofür die SchülerInnen sie nutzen.

Es hat sich herausgestellt, dass die Kinder das TTS-Tool vor allem fürs Korrigieren und als Mittel zur Leseentlastung einsetzen. Was das Korrigieren anbelangt, nutzt eine der Mehrheit der SchülerInnen das TTS-Tool für formale Überarbeitungen. Einige Kinder haben gemerkt, dass das Tool hörbare Rechtschreibfehler liest, die man selber überlesen hätte:

Interviewerin: Oder gibts da noch weitere Gründe, warum ihr euch diese Geschichten anhört?

Kind 2: Diese Frau, also wenn man, ehm, selber die Geschichte liest, dann kann man Fehler übersehen. Und wenn die Frau das, das liest, wie sie es liest genau, dann merkt man, wo die Fehler sind.

Interviewerin: Aha. Wie merkt man das?

Kind 2: Wenn etwas ehm komisch klingt.

Zitat 12: 400_viel, t1, Zeilen 144–149.

Daneben nehmen wenige Kinder das TTS-Tool auch für Textbearbeitungen auf struktureller Ebene in ihren Dienst (wovon zum zweiten Befragungszeitpunkt häufiger berichtet wird als zum ersten): Diese Kinder kommen im Interview darauf zu sprechen, dass das Tool ihnen erlaubt, als SchreiberInnen Abstand zum eigenen Text zu gewinnen. Das TTS-Tool als «die andere Stimme» lässt sie hören, wie die eigenen Texte klingen (wie intendiert bzw. spannend, lustig, ...):

Kind 2: [...] Und ich merke manchmal auch so ein bisschen, ob es spannend ist oder nicht so, dann versuche ich es spannender zu machen.

Interviewerin: Mhm. Das hörst du, wenn sie es liest?

Kind 2: Ja.

Zitat 13: Klasse 408_viel, t0, Zeilen 486–491.

Schliesslich kommt das TTS-Tool auch häufig zum Zug, wenn Texte einfach rezipiert werden wollen: Viele Kinder nutzen die Funktion für lange Texte, um ein Selberlesen zu umgehen, bzw.: Sie lassen sich durch das TTS-Tool im eigenen Lesen unterstützen und wagen sich dadurch eher auch an lange Texte, die sie ohne TTS-Unterstützung nicht rezipiert hätten:

Bei mir funktionierte einmal der Ton nicht, da musste ich halt / ja, aber sonst hör ich es mir doch lieber an, anstatt zu lesen. Weil manchmal hat es ja auch Geschichten mit sehr vielen Wörtern und dann wird man müde, wenn man so viel lesen muss.

Zitat 13: Kind 2, 410_wenig, to, Zeile 407.

5.3 Geschlechterspezifik

In Kapitel 2 wurde dargestellt, dass Jungen den Computer zwar insgesamt kaum häufiger nutzen als Mädchen, dass ihre Nutzungsweisen aber deutlich weniger bildungsorientiert sind. myMoment wurde als ein Mittel verstanden, Jungen vermehrt zum Schreiben (und zum Lesen) zu animieren und dadurch auch ihre literalen Fähigkeiten zu verbessern. Hier soll nun geklärt werden, ob in der myMoment-Stichprobe solche Tendenzen empirisch erkennbar sind.

Im Forschungsprojekt wurden grundsätzlich quantitative Daten zu drei Dimensionen erhoben:

- *Schreibverhalten*
Diese Dimension wurde über die Logfile-Daten zu den Schreibaktivitäten der Kinder erhoben. Zusätzlich wurden auch Texte auf myMoment analysiert.
- *Einstellungen/Motivationen*
Einstellungen und Motivationen wurden teils über herkömmliche Fragebogenskalen/-fragen erhoben, teils über einen videobasierten Fragebogen.
- *Schreibleistungen*
Zur Erhebung von Schreibleistungen wurden Schreibaufgaben durchgeführt.

Zu zwei der drei genannten Dimensionen wurden geschlechterspezifische Auswertungen vorgenommen, die in der Folge thematisiert werden.¹¹

Schreibverhalten

Die Logfile-Daten geben Auskunft über die Anzahl der geschriebenen Texte, über deren Länge, (annäherungsweise) über die Schreibgeschwindigkeit sowie über die Tageszeit des Schreibens.

Tabelle 1 gibt einen Überblick über die Logfile-Daten der Mittelstufenkinder (Texte verfasst zwischen 4. und 5. Klasse), worin geschlechterspezifische Unterschiede im Schreibverhalten auf myMoment ablesbar sind.

	Mittelwert	d	p
Anzahl Texte Mädchen	12.57	0.03	p=0.82
Anzahl Texte Jungen	12.09		
Wörter pro Text Mädchen	115.52	0.77***	p<0.001
Wörter pro Text Jungen	76.30		
Geschr. Kommentare Mädchen	10.22	0.35*	p=0.02
Geschr. Kommentare Jungen	3.86		
Klicks TTS Mädchen	47.96	0.19*	p=0.02
Klicks TTS Jungen	38.13		
Rubrik «Träume» Mädchen	0.34	0.37*	p=0.01
Rubrik «Träume» Jungen	0.14		
Rubrik «Liebesgeschichten» Mädchen	0.69	0.59***	p<0.001
Rubrik «Liebesgeschichten» Jungen	0.10		
Rubrik «Sport» Mädchen	0.24	-0.36**	p=0.002
Rubrik «Sport» Jungen	0.59		

Tab. 1: Logfile-Daten Mittelstufe; d (Cohens d) zeigt den standardisierten Mittelwertunterschied zwischen Jungen und Mädchen der myMoment-Gruppe an, p die statistische Signifikanz dieses Mittelwertunterschieds (T-Test für unabhängige Stichproben): * = signifikant (p<0.05), ** = sehr signifikant (p<0.01), *** = hochsignifikant (p<0.001).

Auffällig ist, dass die Jungen im Durchschnitt nur unwesentlich weniger Texte publizieren als die Mädchen. Hingegen sind die Texte der Mädchen durchschnittlich anderthalb mal länger als diejenigen der Jungen.

¹¹ Die Dimension der Motivation wird hier nicht weiter behandelt, weil sich in Bezug auf die Motivationsentwicklung von Jungen und Mädchen keine Unterschiede aufzeigen lassen, die auf den Einsatz von myMoment vs. Schreiben auf Papier bezogen werden können.

Das entspricht einem hochsignifikanten und mittelstarken bis starken Geschlechtereffekt. Die Mädchen schreiben auch signifikant mehr Kommentare als die Jungen und machen signifikant häufiger Gebrauch vom TTS-Tool. Auch die Nutzung einiger Textrubriken ist geschlechterspezifisch geprägt: Bei den Rubriken «Träume» und «Liebesgeschichten» finden sich viel mehr von Mädchen geschriebene Texte, beim Rubrik «Sport» ist es umgekehrt.

Diese Resultate haben das Forschungsteam (Zentrum Lesen) und das Entwicklungsteam (imediAs) dazu bewogen, die Rubriken-Kategorien von myMoment zu überarbeiten, um Kindern neben narrativen noch andere (z.B. instruktive) Textrubriken anzubieten.

Schreibleistungen

Zur Überprüfung der Schreibleistungen wurden u.a. zwei Schreibaufgaben eingesetzt: eine Aufgabe zum instruktiven und eine zum narrativen Schreiben (vgl. Kap. 4). Für diese beiden Dimensionen von Schreibfähigkeiten ergibt sich folgendes Bild: Bei instruktiven und narrativen Texten entwickeln sich die Kinder unter der myMoment-Bedingung signifikant stärker als die Kinder der Papiergruppe. Gleichzeitig verringern sich bei der myMoment-Gruppe die Geschlechterunterschiede, während sie bei der Papiergruppe tendenziell zunehmen (vgl. Abb. 3 und 4).

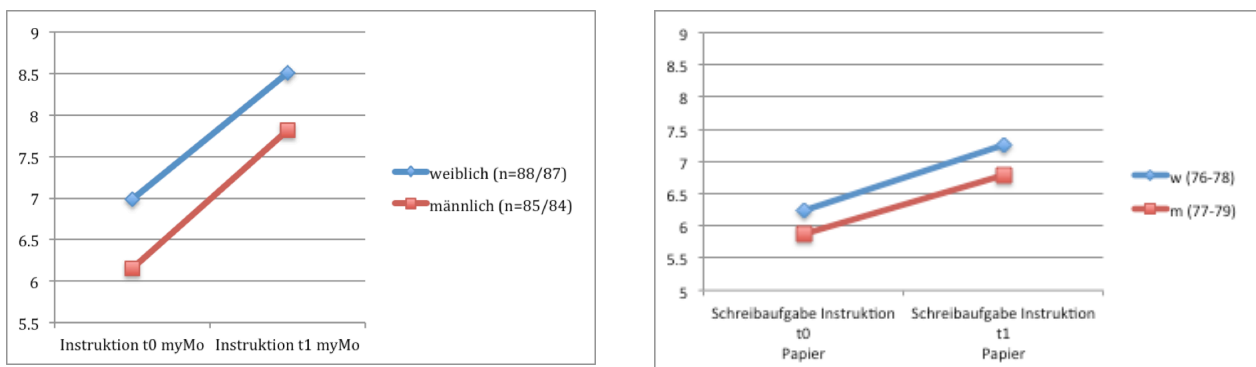


Abb. 3: Geschlechterspezifische Entwicklung beim instruktiven Schreiben. Leichte Abnahme der Geschlechterunterschiede bei der myMoment-Gruppe: $T=1.45$, $df=164$, $p=0.15$, $d=0.2$). Leichte Zunahme der Geschlechterunterschiede bei der Papiergruppe: $T=1.29$, $df=147$; $p=0.2$, $d=0.22$.

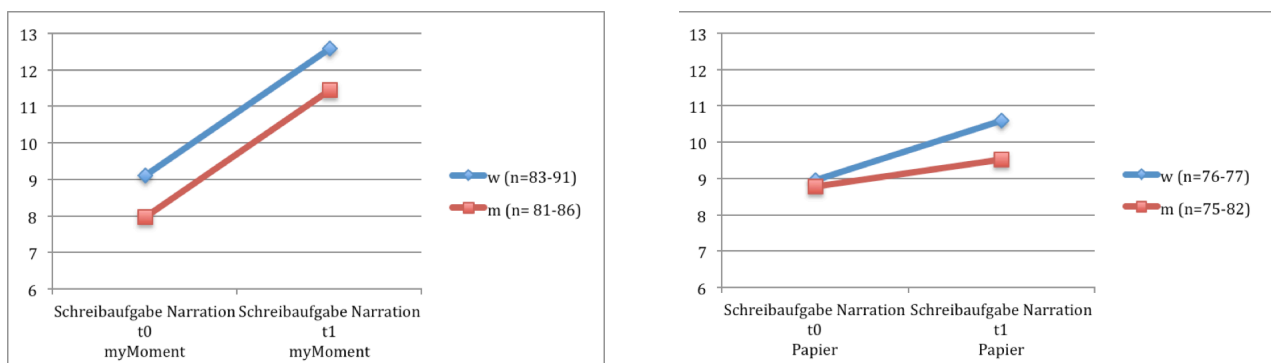


Abb. 4: Geschlechterspezifische Entwicklung in der Leistung beim narrativen Schreiben. Abnahme der Geschlechterunterschiede bei der myMoment-Gruppe: $T=2.16$, $df=161$, $p=0.032$, $d=0.3$. Zunahme der Geschlechterunterschiede bei der Papiergruppe: $T=2.86$, $df=139.77$; $p=0.005$, $d=0.43$.

Generell kann festgehalten werden, dass durch den Einsatz von myMoment die Geschlechterunterschiede in den Schreibleistungen tendenziell verringert werden. Allerdings sind sie auch nach zwölfmonatigem Einsatz von myMoment immer noch beträchtlich.

6. Fazit und Ausblick

Die quantitativen Ergebnisse belegen, dass myMoment das Schreiben von Kindern der Primarschule befördert. Auch die Lehrpersonen berichten von erhöhten Schreibaktivitäten und von Schreibfreude der SchülerInnen. Jedoch befürchten sie, dass das freie Schreiben bzw. die unkorrigierten Texte auf der Internetplattform hinderlich für die Entwicklung der Schreibkompetenz sein könnten. Unsere Ergebnisse zeigen jedoch, dass die Befürchtungen der Lehrpersonen, insbesondere bezüglich Rechtschreibung, unbegründet sind: Die SchülerInnen der myMoment-Gruppe entwickeln sich hierin signifikant besser als die SchülerInnen der Papier-Gruppe. Wir haben in Kapitel 2 Dürscheid/Brommer (2009) zitiert mit ihrer Aufforderung, dass die These des negativen Einflusses der digitalen Medien auf das herkömmliche Schreiben empirisch untersucht werden müsse. Unsere Befunde bestätigen nun einen negativen Einfluss gerade nicht, ganz im Gegenteil. Dieses Phänomen ist etwas erstaunlich, und wir haben es deshalb mit den am Projekt «myMoment2.0» beteiligten Lehrpersonen innerhalb eines Kolloquiums diskutiert. Die Lehrpersonen haben dort auf Basis ihrer Unterrichtsbeobachtungen die Hypothesen aufgestellt, wonach Kinder motivierter seien, wenn sie Texte veröffentlichen, als wenn sie nur für die Lehrperson schreiben. Daneben vermuten die Lehrpersonen, dass die oben beschriebenen Punkte im Zusammenhang mit dem Computerschreiben (vgl. Kap. 2), etwa das Schreiben am Bildschirm, das ein formales Überarbeiten und ein spurloses Korrigieren ermöglicht, für den Fördereffekt in der Rechtschreibung verantwortlich seien.

Das in den Interviews teilweise feststellbare Phänomen, wonach sich einige Lehrpersonen der Mittelstufe schwer damit tun, digitale Medien in ihren Unterricht zu integrieren, ist ebenfalls in der Literatur beschrieben (vgl. Hutchison/Beschorner/Schmidt-Crawford 2012). Für diese Lehrpersonen sind die digitalen, vernetzten Medien ein Element, der heute zum herkömmlichen Unterricht noch mit dazugekommen ist. Empirisch belegt (vgl. ebd.) sind unterschiedliche Haltungen, die über die Frage entscheiden, ob Lehrpersonen digitale Medien curricular in den Unterricht integrieren oder ob es für sie eine bloss technische Integrationsaufgabe ist, was ihnen das Problem einhandelt, dass sie nicht den ganzen Stoff behandeln können. Die curricular integrierende Herangehensweise zeugt von einem Verständnis, wonach Medien nicht nur eigenes Thema, sondern auch Mittel für den Sprach- und Schreibunterricht sind. Sie sind ausserdem Mittel, die den Sprachgebrauch mitbestimmen, indem sie spezifische Kommunikationsmöglichkeiten eröffnen, andere gleichzeitig begrenzen und jegliche Interaktion charakterisieren (vgl. Lundh/Alexandersson 2012, Tagg 2012): Die Programmierung einer Webseite bzw. einer Plattform wie myMoment entscheidet darüber, ob jemand direkt veröffentlichen kann oder über eine Lektorinstanz gehen muss (vgl. Jewitt 2004). Es ist eine Frage der Programmierung, ob Texte formatiert, kommentiert oder gehört werden können. Diese Entscheidungen bestimmen die literalen Möglichkeiten und folglich die Tätigkeiten der Kinder auf myMoment. Interaktionen sind situativ, von den Mitteln, dem Kontext, der Adressatenschaft und der kommunikativen Funktion bestimmt. So ist leicht nachzuvollziehen, dass Schreiben in myMoment nicht einfach gleich dem Schreiben von Aufsätzen auf Papier ist mit dem einzigen Unterschied, dass auf dem Computer geschrieben wird. Die kommunikativen Situationen und mithin die Anforderungen sind gänzlich andere und verlangen nach unterschiedlichen Fähigkeiten.

Daraus folgt, dass der Schule nicht nur die Aufgabe zufällt, die digitalen Medien hinsichtlich Motorik (etwa die Maus bewegen, einen Computer aufstarten etc.) oder Handling (eine Webseite öffnen, sich anmelden oder ein Lesezeichen setzen können etc.) in den Unterricht zu integrieren, um diese Teilaspekte von Medien- und ICT-Kompetenz aufzubauen. Vielmehr muss die Schule Lernende auch zu einer medienkritischen Haltung befähigen, ihnen die Interaktionen und damit den Sprachgebrauch bzw. das Sprachhandeln näherbringen, die sie in kommunikativen Situationen im Internet erwarten. Interaktionen bringen gemäss ihrer Ausgestaltung je spezifische (Sprach-)Handlungsformen hervor. Diese müssen von den Mitgliedern einer Gesellschaft im Hinblick auf eine Teilnahme am gesellschaftlichen, beruflichen und sozialen Leben erworben werden.

Die Schwierigkeiten, die einige Lehrpersonen hierin haben, sind ernst zu nehmen. Mit «TPACK» (»technological pedagogical content knowledge«) haben Mishra/Koehler (2006) auf Basis ihrer Unterrichtsforschung theoretisch zu beschreiben versucht, welche Komponenten es zu analysieren gilt, wenn man Lehrpersonen im Unterrichten von Multiliteralität unterstützen oder schulische Projekte mit digitalen, vernetzten Medien anregen will. Sie postulieren ein komplexes Zusammenspiel von technologischem, pädagogischem und inhaltlichem Wissen, das darüber bestimmt, wie Lehrpersonen Technologien in ihren Unterricht integrieren

(vgl. Hutchison/Beschorner/Schmidt-Crawford 2012: 16 f.). Das jeweilige Erfassen und Berücksichtigen dieses Zusammenspiels scheint vielversprechend zu sein, um zukünftig Projekte zum Thema Multiliteralität umzusetzen. Denn allen Lehrpersonen müssen künftig Mittel an die Hand gegeben werden, anhand derer sie digitale Medien curricular in den Unterricht einbauen können; dies im Wissen, dass sie damit mit den Lernenden Kompetenzen erarbeiten, die sowohl gesellschaftlich als auch schulisch – z.B. vom Lehrplan 21 – gefordert sind. Den Lehrpersonen muss das Selbstvertrauen und die Freiheit gegeben werden, die ihnen erlauben, nicht nur schulische Normen zu trainieren, sondern lehrend und moderierend in einer Weise tätig zu sein, die die SchülerInnen multiliteral kompetent macht.

In Schule und Unterricht sollte künftig weiterhin daran gearbeitet werden, den Anschluss an informelle Literalität bzw. Multiliteralität nicht zu verlieren: Lernende müssen an ihre literalen Erfahrungen anknüpfen können und sie ausserdem als wertvoll einstufen, um literale Identitäten aufzubauen, die sie in ihren Kompetenzen befördern (vgl. Wiesner im Druck).

In den Interviews mit den SchülerInnen wird deutlich, dass myMoment eine ungewohnt reiche und ungewohnt authentische Textsammlung von Kindern für Kinder bereitstellt, in der SchülerInnen der Primarstufe gerne und ausgiebig lesen. Hierbei achten sie darauf, welche Textmerkmale als erfolgreich eingestuft werden können, und sie werden zum Schreiben angeregt: Sie entwickeln Ideen aus Texten anderer, lassen sich zu eigenen Texten, zum Kommentieren oder Fortführen von gelesenen Texten anregen. Sie nutzen gelesene Kommentare, um eigene Texte zu überarbeiten und setzen auch das TTS-Tool zur Rezeption und zur Textüberarbeitung ein. myMoment-NutzerInnen stellen eine eigene Community von Kindern dar, in der ihre eigenen Normen gelten: Die Kinder haben ein anderes Verständnis davon, was sie als spannend oder lustig beim Lesen empfinden als Erwachsene. Und wenn sie auch noch nicht formal fehlerlos schreiben, scheinen sie doch darauf erpicht, sich im Formalen Mühe zu geben, um bei den anderen Kindern gut dazustehen.

Um künftig auch die Jungen noch mehr für Literalität zu interessieren, haben wir 2013 mit «myMoment3.0 – Mädchen und Jungen schreiben und lesen auf einer Webplattform» ein weiteres Forschungsprojekt gestartet, in dem wir untersuchen, ob die Anpassungen auf der Plattform (neue Rubriken, die beide Geschlechter ansprechen sollen, Textüberarbeitungshilfen) auch die Jungen vermehrt zu literalem Handeln bewegen können.

Literatur

- Bachmann, Thomas und Becker-Mrotzek, Michael (2010): Schreibaufgaben situieren und profilieren. In: Pohl, Thorsten und Steinhoff, Torsten (Hrsg.): Textformen als Lernformen. Duisburg: Gilles & Francke. S. 191–209.
- Bachmann, Thomas; Ospelt, Barbara und Vital, Nathalie (2007): Aufgaben mit Profil. Förderung und Diagnose pragmatischer Schreibfähigkeiten auf der Unterstufe. Schlussbericht zum internen Projekt der Pädagogischen Hochschule Zürich.
- Barton, David und Lee, Carmen K. M. (2012): Redefining Vernacular Literacies in the Age of Web 2.0. In: Applied Linguistics 33/3. S. 282–298. (= Oxford University Press).
- Becker-Mrotzek, Michael, Böttcher, Ingrid (2003): Mündlichkeit – Schriftlichkeit – Neue Medien. In: Bredel, Ursula; Günther, Hartmut; Klotz, Peter; und Siebert-Ott, Gesa (Hrsg.): Didaktik der deutschen Sprache. Ein Handbuch. Band 1. Paderborn, München, Wien, Zürich: Schöningh. S. 69–89.
- Becker-Mrotzek, Michael, Böttcher, Ingrid und Böttcher, Ingrid (2012): Schreibkompetenz entwickeln und beurteilen. Berlin: Cornelsen.
- Bertschi-Kaufmann, Andrea und Wiesner, Esther (2009): Lesealltag und Leseglück in den Selbstaussagen von Jugendlichen. In: Bertschi-Kaufmann, Andrea und Rosebrock, Cornelia (Hrsg.): Literalität: Bildungsaufgabe und Forschungsfeld. Weinheim, München: Beltz Juventa. (= Lesesozialisation und Medien). S. 217–232.
- Bömer, A.-T. und Imhof, Margarete (2011): Computer sind doch nichts für Mädchen!? - Computer-bezogene Geschlechterstereotypen bei Grundschülerinnen und Grundschulern. In: Psychologie in Erziehung und Unterricht 58. S. 189–197.
- Cazden, Courtney; Cope, Bill; Cook, James; Fairclough, Norman; Gee, Jim und Kress, Gunther (1996): A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures. In: Harvard Educational Review 66/1. S. 66–92.
- Dürscheid, Christa und Brommer, Sarah (2009): Getippte Dialoge in den neuen Medien. Sprachkritische Aspekte und linguistische Analysen. In: Linguistik online 37/1. S. 3–20.
- Erstad, Ola (2008): Trajectories of Remixing: Digital Literacies, Media Production, and Schooling. In: Lankshear, Colin und Knobel, Michele (Hrsg.): Digital literacies: Concepts, policies and practices. Bd. 30. New York, Washington, D.C./Baltimore, Bern et al.: Peter Lang. S. 177–202.

- Furger, Julienne und 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 und 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.
- Goodwin, Kristy (2012): Use of Tablet Technology in the Classroom. New South Wales, Australien: NSW Curriculum and Learning Innovation Centre. [http://rde.nsw.edu.au/files/iPad_Evaluation_Sydney_Region_o.pdf; 14.2.2014].
- Günther, Ulla und Wyss, Eva Lia (1996): E-Mail-Briefe - eine neue Textsorte zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit. In: Hess-Lüttich, E.W.B.; Holly, W.; und Püschel, U. (Hrsg.): *Textstrukturen und Medienwandel*. Bd. 29. Frankfurt a.M.: Lang. (= Forum Angewandte Linguistik). S. 61–86.
- Hård af Segerstad, Ylva und Sofkova Hashemi, Sylvana (2006): Learning to Write in the Information Age: A case Study of Schoolchildren's Writing in Sweden. In: Van Waes, L.; Leijten, M.; und Neuwirth, C. (Hrsg.): *Writing and Digital Media*. Amsterdam: Elsevier. S. 49–64.
- Hayes, John und Flower, Linda (1980): Identifying the Organization of Writing Processes. In: Gregg, L.W. und Steinberg, E.R. (Hrsg.): *Cognitive Processes in Writing*. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum. S. 3–30.
- Holly, Werner (2000): Was sind „Neue Medien“ - was sollen „Neue Medien“ sein? In: Voss, Günter; Holly, Werner; und Boehnke, Klaus (Hrsg.): *Neue Medien im Alltag : Begriffsbestimmungen eines interdisziplinären Forschungsfeldes*. Opladen: Leske + Budrich. S. 79–106.
- Hurrelmann, Bettina und Groeben, Norbert (2005): Geschlecht und Medien: Immer noch mehr Fragen als Antworten. In: *Siegener Periodikum zur empirischen Literaturwissenschaft* 23/1. S. 175–186.
- Hutchison, Amy; Beschorner, Beth und Schmidt-Crawford, Denise (2012): Exploring the use of the iPad for literacy learning. In: *The Reading Teacher* 66/1. S. 15–23.
- Isler, Dieter; Philip, Maik und Tilemann, Friederike (2010): *Lese- und Medienkompetenzen: Modelle, Sozialisation und Förderung (Beratung: Hansjakob Schneider)*. Düsseldorf: Landesanstalt für Medien. (= LfM-Dokumentation).
- Jansen-Schulz, Bettina und Kastel, Conni (2004): „Jungen arbeiten am Computer, Mädchen können Seil springen ...“: Computerkompetenzen von Jungen und Mädchen; Forschung, Praxis und Perspektiven für die Grundschule. München: Kopaed.
- Jewitt, Carey (2004): Multimodality and New Communication Technologies. In: Le Vine, Philip und Scollon, Ron (Hrsg.): *Discourse & technology: Multimodal discourse analysis*. Washington, D.C.: Georgetown University Press. S. 184–195.
- Jewitt, Carey (2008): Multimodality and Literacy in School Classrooms. In: *Review of research in education* 32/1. S. 241–267.
- Kassis, Wassilis und Schneider, Hansjakob (2004): Schulische und familiale Determinanten der Lese- und Schreibsozialisation. In: Bertschi-Kaufmann, Andrea; Kassis, Wassilis; und Sieber, Peter (Hrsg.): *Mediennutzung und Schriftlernen. Analysen und Ergebnisse zur literalen und medialen Sozialisation*. Weinheim: Juventa. S. 219–237.
- Kellogg, R. T. (1999): Components of working memory in writing. In: Torrance, Mark und Gaynor, C. Jeffrey (Hrsg.): *The cognitive demands of writing: processing capacity and working memory in text production*. Amsterdam: Amsterdam University Press. S. 42–61.
- Kepser, Matthis (1999): *Massenmedium Computer: ein Handbuch für Theorie und Praxis des Deutschunterrichts*. Bad Krozingen: D-Punkt-Verl.
- KIM (2012): *KIM 2012. Kinder + Medien, Computer + Internet. Basisuntersuchung zum Medienumgang 6- 13-Jähriger in Deutschland*. Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest.
- Knoblauch, Hubert (2013): Grundbegriffe und Aufgaben des kommunikativen Konstruktivismus. In: Keller, Rainer; Knoblauch, Hubert; und Reichertz, Jo (Hrsg.): *Kommunikativer Konstruktivismus. Theoretische und empirische Arbeiten zu einem neuen wissenssoziologischen Ansatz*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 25–48.
- Koch, Peter und Oesterreicher, Wulf (2008): Mündlichkeit und Schriftlichkeit von Texten. In: Janich, Nina (Hrsg.): *Textlinguistik. 15 Einführungen*. Tübingen: Narr. S. 199–215.
- Kochan, Barbara (1996): Der Computer als Herausforderung zum Nachdenken über schrift-sprachliches Lernen und Schreibkultur in der Grundschule – Argumente und Anregungen für entfaltenden Schreibunterricht. In: Mitzlaff, Hartmut (Hrsg.): *Handbuch Grundschule und Computer*. Weinheim und Basel: Beltz. S. 131–151.
- Kochan, Barbara (1999): Computermerkmale und Unterrichtskonzept. Wodurch begünstigt der Computer den Schriftspracherwerb? In: Huber, Ludowika; Speck-Hamdan, Angelika; und Kegel, Gerd (Hrsg.): *Schriftspracherwerb: Neue Medien – neues Lernen?* Braunschweig. S. 40–60.
- Kochan, Barbara und Schröter, Elke (2005): Wie Kinder mit dem Computer Texte verfassen und dabei schreiben und lesen lernen können. In: *4 bis 8 – Zeitschrift für Kindergarten und Unterstufe* 2005/5.
- Lindauer, Thomas und Schmellentin, Claudia (2007): *Die wichtigen Rechtschreibregeln. Handbuch für den Unterricht*. Zürich: Orell Füssli.
- Lindauer, Thomas und Senn, Werner (2010): *Die Sprachstarken 4. Deutsch für die Primarschule*. Zug: Klett und Balmer.
- Lundh, Anna und Alexandersson, Mikael (2012): Collecting and compiling: the activity of seeking pictures in primary school. In: *Journal of Documentation* 68/2. S. 238–253.

- Mayring, Philipp (2008): *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (10. Auflage). Weinheim: Beltz Verlag.
- Mishra, Punya und Koehler, Matthew (2006): *Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge*. In: *The Teachers College Record* 108/6. S. 1017–1054.
- Pajares, Frank; Valiante, Gio und Cheong, Yuk Fai (2007): *Writing self-efficacy and its relation to gender, writing motivation, and writing competence: A developmental perspective*. In: Hidi, Suzanne und Boscolo, Pietro (Hrsg.): *Motivation an writing*. Amsterdam: Elsevier.
- Philipp, Maik und Sturm, Afra (2011): *Literalität und Geschlecht. Zum subjektiv wahrgenommenen und in Leistungstests ermittelten schriftsprachlichen Leistungsvermögen von Jungen und Mädchen*. In: *Didaktik Deutsch* 31/2011. S. 68–95.
- Runkehl, Jens; Schlobinski, Peter und Siever, Torsten (1998): *Sprache und Kommunikation im Internet: Überblick und Analysen*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Schneider, Hansjakob (2011): *Wenn Schriftaneignung (trotzdem) gelingt. Literale Sozialisation und Sinnerfahrung*. In: Schneider, Hansjakob (Hrsg.): *Wenn Lesen und Schreiben (trotzdem) gelingen. Literale Sozialisation und Sinnerfahrung*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa. (= Lesesozialisation und Medien). S. 9–15.
- Schneider, Hansjakob (2013): *Literale Sozialisation, Sinn und Situierung*. In: Bertschi-Kaufmann, Andrea und Rosebrock, Cornelia (Hrsg.): *Literalität erfassen: bildungspolitisch, kulturell, individuell*. Weinheim: Beltz Juventa. S. 111–122.
- Schneider, Hansjakob und Wiesner, Esther (2013): *Schlussbericht zum Projekt «myMoment2.0»*. Aarau: Departement Bildung, Kultur und Sport des Kantons Aargau.
- Schneider, Hansjakob; Wiesner, Esther; Lindauer, Thomas und Furger, Julienne (2012): *Kinder schreiben auf einer Internetplattform – Resultate aus der Interventionsstudie myMoment2.0*. In: *dieS-online* 2/2012. S. 1–37.
- Schwippert, Knut; Bos, Wilfried und Lankes, Eva-Maria (2003): *Heterogenität und Chancengleichheit am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich*. In: Bos, Wilfried; Lankes, Eva-Maria; Prenzel, Manfred; Schwippert, Knut; Walther, Gerd; und Valtin, Renate (Hrsg.): *Erste Ergebnisse aus IGLU: Schülerleistungen am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich*. Münster: Waxmann. S. 265–302.
- Slavin, Robert E.; Lake, Cynthia; Chamber, Bette; Cheung, Alan und Davis, Susan (2008): *Effective Reading Programs for Middle and High Schools: A Best-Evidence Synthesis*. In: *Reading Research Quarterly* 43/3. S. 290–322.
- Tagg, Caroline (2012): *Scraping the Barrel with a Shower of Social Misfits: Everyday Creativity in Text Messaging*. In: *Applied Linguistics* 34/4. S. 1–22.
- Vasudevan, Lalitha; Schultz, Katherine und Bateman, Jennifer (2010): *Rethinking composing in a digital age: Authoring literate identities through multimodal storytelling*. In: *Written Communication* 27/4. S. 442–468. (= SAGE Publications).
- Wiesner, Esther (2006): *Bericht zur Follow-up-Studie myMoment, Dezember 2006 Ergänzung zum Bericht der Begleituntersuchung vom August 2006*. Aarau: Pädagogische Hochschule FHNW.
- 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 (2014): *Schreiben mit digitalen Medien: Über Kontext und Kooperation zu Kompetenz*. In: Wagner, Franc und Kleinberger, Ulla (Hrsg.): *Sprachbasierte Medienkompetenz von Kindern und Jugendlichen*. Bd. 5. Bern, Berlin, Bruxelles, Frankfurt/Main, New York, Oxford, Wien: Peter Lang. (= Sprache in Kommunikation und Medien). S. 181–211.
- Wiesner, Esther (in Vorbereitung): *Diskursiv-narrative literale Identitäten. Eine gesprächsanalytische Untersuchung von Positionierungen*. Weinheim, Basel: Juventa. (= Lesesozialisation und Medien).
- Wiesner, Esther und Gnach, Aleksandra (2006): *Bericht der Begleituntersuchung zum Projekt myMoment*. Aarau: Pädagogische Hochschule FHNW. [http://www.fhnw.ch/ph/zl/publikationen/studien_berichte; 21.5.2014].
- Wirth, Uwe (2006): *Chatten online*. In: Schlobinski, Peter (Hrsg.): *Von *hdl* bis *cul8r**. Sprache und Kommunikation in den Neuen Medien. Mannheim: Dudenverlag. S. 118–132.

AutorInnen

Esther Wiesner, Dr. des., ist Sprachwissenschaftlerin und als wissenschaftliche Mitarbeiterin am Zentrum Lesen der Pädagogischen Hochschule, Fachhochschule Nordwestschweiz, in Forschung und Lehre tätig. Ihre Arbeitsschwerpunkte ist Forschung zu Literacy, Lernen mit digitalen Medien sowie Lese- und Schreibentwicklung bei Kindern und Heranwachsenden.

Hansjakob Schneider, Prof. Dr. phil., ist Professor für Deutsche Sprache und ihre Didaktik an der Pädagogischen Hochschule FHNW und ist dort Ko-Leiter des Zentrums Lesen. Seine Arbeitsschwerpunkte sind Forschung zur literales Sozialisation und zur Wirksamkeit von Lese- und Schreibunterricht.

Dieser Beitrag wurde in der Nummer 1/2014 von leseforum.ch veröffentlicht.

Usage scolaire de la plate-forme internet myMoment pour l'enseignement de la lecture et de l'écriture

Esther Wiesner et Hansjakob Schneider

Chapeau

Dans cet article, nous rendons compte des analyses de l'activité d'enseignants et d'apprenants sur la plate-forme numérique de lecture et écriture «myMoment»: nous nous demandons comment les enseignants intègrent les médias numériques en réseau à l'enseignement des langues et comment les adolescents abordent la scripturalité et la textualité dans ce contexte. Nous nous fondons sur des données empiriques livrées par l'étude d'intervention du Fonds national suisse intitulée «myMoment2.0». Ces données montrent l'intérêt de travailler avec la plate-forme pour enseigner l'écrit. Elles peuvent aussi permettre de dissiper des craintes quant à l'influence négative que pourraient avoir l'écriture libre et les textes non corrigés de la plate-forme myMoment sur les aptitudes scripturales des élèves. Il apparaît clair que l'intégration de myMoment dans l'enseignement représente un défi pour une partie des enseignant-e-s.

Mots-clés

didactique de l'écrit, multilittératie, interaction scripturale, pratique littéraire genrée