

Schreiben in und mit digitalen Medien: die Web-Plattform myMoment

Julienne Furger, Hansjakob Schneider

Abstract

Kommunikation findet heute zu einem beträchtlichen Teil mit digitalen Medien statt und auch Kinder und Jugendliche nutzen vermehrt interaktive Kommunikationsmedien wie z.B. Internet oder Mobiltelefon, um miteinander zu kommunizieren. Mit der Vervielfältigung der Kommunikationsformen (E-Mail, SMS, Chat, Blog, Twitter, Facebook) ist aber auch eine Veränderung der Kommunikations- und Schreibnormen verbunden, wobei diese «digitalen» Normen oftmals nicht mit den schulischen Normen übereinstimmen. Im Beitrag werden diese Merkmale der online-Kommunikation in einem ersten Teil aus textlinguistischer Perspektive und mit Bezug auf die aktuelle Schreibforschung thematisiert. In einem zweiten Teil wird dargestellt, wie schulische Schreibaufgaben mit digitalen Kommunikationsmedien verbunden werden können. Vorgestellt wird die web-basierte Schreibplattform myMoment, auf welcher Schülerinnen und Schüler zu selbst gewählten Themen eigene Texte verfassen und fremde Texte kommentieren können. myMoment ist eine situierte Schreibumgebung (die Texte richten sich an echte AdressatInnen, die SchreiberInnen definieren ihr Schreibziel selbst), in der sich SchülerInnen über Texte, Textsorten und ihre Normen austauschen können.

Schlüsselwörter

Schreibforschung, Schreibdidaktik, Schreibkompetenz, digitale Medien, Textlinguistik

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

AutorInnen

Julienne Furger, Pädagogische Hochschule FHNW, Institut Forschung und Entwicklung, Zentrum Lesen, Kasernenstrasse 20, 500 Aarau, julienne.furger@fhnw.ch

Hansjakob Schneider, Pädagogische Hochschule FHNW, Institut Forschung und Entwicklung, Zentrum Lesen, Kasernenstrasse 20, 500 Aarau, hansjakob.schneider@fhnw.ch

Schreiben in und mit digitalen Medien: die Web-Plattform myMoment

Julienne Furger, Hansjakob Schneider

Digitale Kommunikationsmedien bestimmen immer stärker das alltägliche Schreiben und Lesen. Die Schule nimmt von diesem Wandel noch zu wenig systematisch und pädagogisch/didaktisch reflektiert Notiz, so dass sich die digitale Sozialisation von Kindern und Jugendlichen zu einem grossen Teil ausserhalb von Schule und Unterricht vollzieht. In Bezug auf das Schreiben ist dabei eine Differenz zwischen schulischen Normen und digitalen Gepflogenheiten feststellbar, die als problematisch eingeschätzt werden kann. Digitale Sozialisation und schulischen Schreibunterricht aufeinander zu beziehen, das ist eine der Herausforderungen, die sich der Schule stellen.

In diesem Beitrag wird beschrieben, welche schreibdidaktischen Chancen der Einbezug von digitalen Medien in den Schreibunterricht eröffnet: Präsentiert wird die web-basierte Schreibplattform myMoment, auf welcher Kinder eigene Texte zu selbst gewählten Themen schreiben und in einer vorgegebenen Rubrik («Liebesgeschichten», «Sport», «Gedichte» etc.) veröffentlichen können. In einem ersten Abschnitt werden die digitalen Kommunikationsmedien hinsichtlich ihrer Auswirkungen auf Schreibprozesse und -produkte thematisiert und im Hinblick auf das schulische Schreiben diskutiert. Der zweite Abschnitt ist schreibdidaktischen Überlegungen im Zusammenhang mit digitalen Medien gewidmet. Im dritten Abschnitt wird die Schreib-Plattform myMoment vorgestellt. Auf myMoment entstandene SchülerInnen-texte werden im vierten Abschnitt unter der Perspektive der Textsortenkompetenz besprochen. Die schreibdidaktischen Erkenntnisse, die sich aus der Arbeit mit myMoment ergeben, werden im letzten Abschnitt, dem Fazit, zusammengetragen und diskutiert.

1. Digitale Medien in der Schule

Schreiben und auch Lesen finden immer häufiger mit und in digitalen interaktiven Kommunikationsmedien statt.¹ Digitale Kommunikationsmedien zeichnen sich u.a. durch folgende Merkmale aus (vgl. Holly 2000, Bertschi-Kaufmann/Schneider 2004): Interaktivität, Virtualität, Multimedialität, Vernetzung und Entlinearisierung. Hinzu kommt eine im Vergleich zur nicht-digitalen Schriftkommunikation enorme Beschleunigung der Kommunikationsturns.

Diese Beschleunigung in der online-Kommunikation, aber auch die technischen Möglichkeiten der Textbearbeitung am digitalen Gerät offline, führt in der Textproduktion dazu, dass der Planungsprozess im prototypischen Fall nicht mehr primär vor der Textproduktion stattfindet, sondern in den Produktionsprozess hineinverlagert wird (Dürscheid/Brommer 2009: 6). So entstandene Texte zeichnen sich tendenziell durch einen geringeren Planungsgrad aus und verlieren einen Teil der Merkmale von konzeptioneller Schriftlichkeit (wie z.B. eine komplexe Textgliederung, die Herstellung von Textkohärenz mit ausschliesslich sprachlichen Mitteln oder Monologizität, vgl. Koch/Österreicher 1994: 590ff.).²

In der Schule allerdings fliessen die digitalen Medien noch kaum medienpädagogisch begleitet ein (Isler et al. 2010: 121), so dass Kinder und Jugendliche mehrheitlich ausserhalb des schulischen Unterrichts digital sozialisiert werden bzw. sich digital sozialisieren. Dabei begeben sie sich in einen hochdynamischen Prozess, in dem die Kommunikations- und Schreibnormen von Kommunikationsform zu Kommunikationsform (z.B. E-Mail, Chat, SMS, Blog, Twitter, Facebook etc.)³ und von technischer Erneuerung zu technischer Erneuerung ändern. Relevant für den vorliegenden Beitrag ist dabei, dass diese Normen teilweise sehr stark von den in der Schule vermittelten Schreibnormen abweichen, ein Faktum, das

¹ Oft wird von neuen Medien gesprochen (vgl. Holly 2000, Bertschi-Kaufmann/Schneider 2004). Mit dem Begriff digitale interaktive Kommunikationsmedien schliessen wir sprachbezogene Medien, die auf digitaler Technik basieren, also den Computer in seinen verschiedenen Ausprägungen (Desktop-, Laptop-, Tablet-Computer) und Mobiltelefone bzw. Smartphones (Mobiltelefone mit Computerfunktionalität) ein und grenzen sie von anderen Medien wie z.B. Fernsehen ab.

² Zur Beschleunigung und zu den Grenzen der Annäherung an die Mündlichkeit siehe Hess-Lüttich/Wilde (2004: 61ff.).

³ Zum Begriff der Kommunikationsform vgl. Brinker (2001: 138f.).

in der Öffentlichkeit tendenziell mit Sorge beobachtet, von Linguistik und Kommunikationswissenschaft aber gelassener aufgenommen wird (vgl. Dürscheid/Brommer 2009).

Mit der Vervielfältigung der Kommunikationsformen in den digitalen Medien sind auch vielfältige Sozialisationsvorgänge verbunden. Die Forschung zur Literalität hat als Antwort auf diese Situation den Begriff der New Literacies geprägt. Es liegt möglicherweise an der hohen Entwicklungsdynamik des zugrunde liegenden Feldes der digitalen Kommunikationsmedien, dass der Begriff sehr unterschiedlich verwendet wird (vgl. Isler et al. 2010: 41). Als Schnittmenge, die den meisten Konzeptionen der New Literacies gemeinsam ist, lassen sich immerhin die beiden folgenden Bereiche herauschälen:

- a) Die New Literacies lenken den Blick auf die mit der Vielfalt der neuen Kommunikationstechnologien einhergehende Vielfalt von Kommunikationsmodi («Sprachlichkeit, Visualität, Oralität, Klang, Kinesthetik», Alvermann 2009: 92).
- b) Aus sozialisatorischer Sicht wichtiger sind aber die neuen sozialen Praxen, die sich im Schriftbereich eröffnen, insbesondere der erhöhte Anteil von Partizipation, Kollaboration und Eigenproduktion, der sich im Umgang mit den neuen Kommunikationsformen ergibt (Isler et.al. 2010: 41; Bertschi-Kaufmann/Rosebrock 2009: 11).

Es ist die erhöhte Eigenproduktion, Kollaboration und Partizipation, die den schreibsozialisatorischen Reiz der digitalen Medien ausmachen: Alle UserInnen können aus eigenem Antrieb schreiben und damit an einer Öffentlichkeit partizipieren (die zwar potenziell das ganze WWW umfasst, in Wirklichkeit aber oft auf eine kleine Gruppe eingeschränkt ist, vgl. Dürscheid/Brommer 2009: 8). Und das Potenzial, auf Texte von anderen zu reagieren, etwa mit anderen AutorInnen Sachverhalte auszuhandeln, ist enorm. Diese Vielfalt von Möglichkeiten führt zu vermehrten literalen Aktivitäten im Internet bei Kindern (KIM 2010: 33f.) und bei Jugendlichen (JIM 2010: 29f.).

Mit dem Begriff der New Literacies verbunden ist auch eine Normenvielfalt, mit der sowohl die Kinder und Jugendlichen als auch die Schule umzugehen haben (Sturm/Weder i.Dr.). Insbesondere zu den gesellschaftlich verankerten Bildungsnormen bestehen erhebliche Differenzen. Sturm/Weder (i.Dr.) betonen aber, dass ausserschulische schreibsozialisatorische Erfahrungen für die Schule auch eine Ressource sein können. Auch Hurrelmann (2009) weist auf den Bruch zwischen dem Bildungskonzept und dem Literalitätskonzept hin. Sie zeigt auf, dass die sozialisatorisch ausgerichtete Perspektive der Literalität mit ihrer Norm des gesellschaftlich handlungsfähigen Subjekts teilweise wenig zu tun hat mit den Bildungsnormen, die z.B. auf literarisches Lesen oder auf ästhetische Erfahrung ausgerichtet sind. Hurrelmann (2009: 40) plädiert schliesslich für eine Konvergenz der beiden Perspektiven, wobei Wertorientierungen in Relation zu setzen seien mit Veränderungen auf der Gesellschaftsebene «nicht, um sich diesen opportunistisch anzubequemen, sondern um sie kritisch zu reflektieren, die eigene Position mit guten Gründen unter Umständen zu modifizieren – oder sie aber auch, wenn nötig, gegen kontraproduktive Entwicklungen mit klaren Argumenten, die sich auf die Entwicklungsansprüche der Heranwachsenden richten, zu verteidigen.»

Die schulischen Bildungsnormen haben also, so die These von Hurrelmann, eine eigenständige Stellung, sie richten sich nicht einzig auf das Verwendbare, sondern haben den Entwicklungsprozess von Kindern und Jugendlichen im Blick. Schulischer Schreibunterricht ist demnach mehr als eine Vorbereitung auf die antizipierten späteren beruflichen und ausserberuflichen Schreibanforderungen. Diese Position ist für die Diskussion der schreibdidaktischen Überlegungen, denen der nächste Abschnitt gewidmet ist, zentral.

2. Schreibdidaktische Überlegungen

Schulische Schreibanlässe, das wird in der neueren Schreibdidaktik öfters gefordert, sollen möglichst authentisch sein. Da, wie oben gezeigt, die digitalen Kommunikationsmedien zum ausserschulischen Alltagshandeln von Kindern und Jugendlichen gehören, liegt die Idee nahe, schulische Schreibaufgaben mit der Verwendung von digitalen Kommunikationsmedien zu verbinden.

Wir wollen im Folgenden den Begriff der Authentizität für schulische Schreibanlässe problematisieren und schliesslich durch den Begriff der Situierung ersetzen. In der neueren Literatur zur Schreibmotivationsforschung wird verschiedentlich auf authentische Schreibanlässe abgehoben, dabei bleibt aber oft implizit, was unter authentisch zu verstehen ist. Meist finden sich Aufzählungen von

authentischen Schreibanlässen oder Kriterien für Authentizität, die ihrerseits wiederum unerklärt bleiben. So wird beispielsweise hervorgehoben, dass zum Authentischen echte Schreibgründe gehören, wobei «echt» in Zusammenhang gebracht wird mit «sich selbst ausdrücken», «echte Zielsetzung», «wirkliche Adressaten» oder «in eigenen Worten schreiben» (Bruning/Horn 2000: 30). Was aber das Echte an einer Zielsetzung sein könnte, was die eigenen Worte sind etc. bleibt eher unklar. Ist das Verfassen eines Beitrags für eine Schülerzeitung beispielsweise eine echte Zielsetzung? Oder ein Brief, in dem der Grossmutter für ein Geschenk gedankt wird? Um diese Fragen zu beantworten, müsste zunächst die Bedeutung von «echt» geklärt werden. Ist darunter zu verstehen, dass der Schreibprozess weitgehend vom Individuum initiiert und gesteuert ist? Oder dass den Schreibanlässen primär Anliegen aus der Lebenswelt der SchreiberInnen zugrunde liegen? Solche Situationen gibt es sowohl in der Schule als auch im beruflichen Schreiben nur selten, am ehesten kommen sie im freizeitlichen Schreiben vor. Wenn mit echten Schreibanlässen die schriftsprachliche Bewältigung realer Situationen gemeint ist, stösst die Schule automatisch an ihre Grenzen, weil es im schulischen Kontext nicht so viele ausserschulisch echte Schreibsituationen gibt, wie für einen abwechslungsreichen Schreibunterricht benötigt würden.

Boscolo (2009: 304) diskutiert ebenfalls das authentische Schreiben und weist dabei auf das Prinzip hin, dass in der Schule das Schreiben eng mit unterrichtlichen Aktivitäten verbunden und damit sozial verankert sein sollte. Als Beispiel erwähnt er Schreibaktivitäten im Zusammenhang mit der Frage, wie in der Klasse Gruppen gebildet werden sollen. Dabei wird deutlich, dass der Begriff der Authentizität, auf die Schule angewandt, modifiziert werden muss: Dieser Schreibanlass hat zwar ein echtes Problem als Grundlage, nämlich dasjenige der Gruppenaufteilung, aber dieses Problem ist eigentlich eher eines der Schule als eines der SchülerInnen und in jedem Fall würden ausserhalb der Schule (z.B. bei der Auswahl von Kindern für zwei Fussballmannschaften) solche Probleme eher nicht auf dem Schriftweg gelöst. Mit Bezug auf die schulische Lebenswelt aber ist dieser Schreibanlass tendenziell authentisch. Die Schule hat im Vergleich zur ausserschulischen Sozialisation explizit den Auftrag, nicht einzig das Lernen voranzutreiben, sondern auch die Entwicklung der Persönlichkeit im Blick zu haben, die Menschen zu stärken und die Sachen zu klären, wie Hartmuth von Hentig (1985) dargelegt hat. Nimmt man noch die oben erläuterte Sicht von Hurrelmann (2009) hinzu, wonach die Schule auch Bildungsnormen kultureller Art zu vermitteln habe, so wird deutlich, dass die schulische Authentizität darin liegt, Schreibanlässe zu inszenieren, die das Lernen vorantreiben, persönliche Entwicklungen ermöglichen und kulturelle Werte vermitteln sollen. In diesem Sinn kann ein Schreibauftrag im Rahmen der Schule authentisch sein, der ausserhalb der Schule so gar nie vorkommt und deshalb aus dieser Perspektive als nicht authentisch gelten müsste. Der Begriff der Authentizität von Schreibanlässen ist deshalb kontextspezifisch zu verstehen. Schulisch authentisches Schreiben ist immer inszeniert, d.h. die SchülerInnen haben nie die selbe Kontrolle über Anlass, Ziele, Normen etc. wie im privaten Schreiben (wobei, wie oben angedeutet, daran zu denken ist, dass auch im freizeitlichen Schreiben die Autonomie der Schreibenden durch gesellschaftliche Normen wie z.B. die Erwartungshaltung, ein Geschenk mit einem Brief zu verdanken, oft wesentlich eingeschränkt ist). Auch werden die Schreibprodukte der SchülerInnen von den Lehrpersonen auf spezifische Weise gelesen und beurteilt (vgl. z.B. das Konzept von Textformen als Lernformen bei Pohl/Steinhoff 2010). Die Schreibdidaktik legt aber Wert darauf, dass die Schule sich dem ausserschulischen Verständnis des authentischen Schreibens nicht gänzlich verschliesst, dass sie also die oben genannten Kriterien für authentisches Schreiben möglichst mitberücksichtigt: Schreiben soll sich an Adressaten richten, es soll (möglichst eigene, in jedem Fall aber) definierte Zielsetzungen verfolgen, kollaborative Anteile enthalten etc. Da der Begriff der Authentizität je nach Domäne (Schule/Beruf/Freizeit) Verschiedenes bedeuten kann, schlagen wir vor, ihn durch den ebenfalls gut eingeführten Begriff der Situiertheit zu ersetzen (vgl. z.B. Bachmann/Becker-Mrotzek 2010).

In Bezug auf die Situierung weisen Bräuer/Schindler (2010: 3) darauf hin, dass es gelte «*Situiertheit und Inszeniertheit* von Schreibaufgaben in ein *angemessenes Verhältnis* zu bringen» (Hervorhebung im Original). Bräuer/Schindler (2010: 3f.) heben zudem eine weitere Form schulspezifischer Situiertheit des Schreibens hervor: Schreiben kann in der Schule für Lernaufträge verschiedenster Art eingesetzt werden und ist dann in Übereinstimmung mit den authentischen Zielen der Schule.

Die Situierung von Schreibanlässen in der Schule hat im Grunde genommen zwei Ziele: Erstens soll sie Schreibmotivationen wecken, indem die SchülerInnen sich möglichst gut mit Schreibanlass und -ziel identifizieren. Dabei soll die Präzisierung des Schreibumfeldes ebenfalls auf motivationaler Ebene dazu führen, dass der Schreibprozess besser gesteuert werden kann, wodurch sich die

Selbstwirksamkeitserwartungen verbessern können. Das Wecken und Stabilisieren von Motivationen fällt in der Terminologie von von Hentig (vgl. oben) unter «die Menschen stärken». Zweitens bringen außerschulisch situierte schulische Schreibangebote die SchülerInnen auch in Kontakt mit Textsorten, die in der Lebenswelt der Jugendlichen wesentlich sind und die ein Lernpotenzial bergen («die Sachen klären» nach von Hentig). Es ist dabei zu wünschen, dass auch digitale Kommunikationsformen wie E-Mail, Chat etc. berücksichtigt werden, die für Jugendliche, wie oben gezeigt wurde, wesentliche Bestandteile ihrer außerschulischen literalen Aktivitäten sind. Von den SchülerInnen können Lehrpersonen Wesentliches über neueste Entwicklungen im Internet lernen, mit ihnen können sie aber auch grundlegende Funktionen, Normen und Ziele neuer digitaler Kommunikationsformen diskutieren. Diese Konzeption umfasst mehr als gängigerweise z.B. unter medienintegrierender Leseförderung oder medienzentriertem Deutschunterricht (vgl. Isler et al. 2010: 92ff.) verstanden wird. Es geht um ein Zur-Kennntnis-Nehmen und gleichzeitig ein Sichtbar-Machen (Sturm/Weder i.Dr.) und theoretisches Verorten von alltäglichen Schreibaktivitäten von SchülerInnen.

Wir wollen am Beispiel der Schreibplattform myMoment zeigen, welche Art von digitalen Texten im Primarschulalter entstehen und welches Schreibwissen sie offenbaren. Dies untersuchen wir am Beispiel der Textsortenkompetenz, auf die wir im nächsten Abschnitt eingehen.

Textsortenkompetenz

Die Schreibforschung hat gute Gründe anzunehmen, dass der Erwerb von Textsortenkompetenz domänenabhängig verläuft (vgl. Augst et al. 2007). So kann der eine Schüler bereits ziemlich verständliche Anleitungen verfassen, bekundet aber noch Mühe beim Schreiben von kohärenten narrativen Texten, während seine Klassenkameradin weit fortgeschrittene Erzählungen produziert, sich beim Verfassen von instruierenden Texten jedoch noch schwer tut (Augst et al. 2007). Dass die Schreibentwicklungen der Kinder textsortenspezifisch unterschiedlich verlaufen, hängt unter anderem mit außerschulischen literalen Erfahrungen sowie individuellen Interessen zusammen. Den daraus resultierenden unterschiedlichen Schreibniveaus und Interessen muss im Deutschunterricht Rechnung getragen werden, indem die Schülerinnen und Schüler sich entsprechend ihrem Entwicklungsstand in einer gewissen Vielfalt an Textsorten üben können.

Jede Textsorte weist spezifische Strukturelemente und spezifische kommunikative Funktionen auf, die schrittweise erworben werden müssen. Die Orientierung an Mustertexten kann für diesen schrittweisen Erwerb durchaus hilfreich sein, aber die Leistungsmessung an perfekten Mustervorgaben kann die «Lernertexte» (Pohl/Steinhoff 2010) defizitär erscheinen lassen und so schreibdidaktisch kontraproduktiv sein. Auf jeden Fall gilt es, die Texte der Kinder als Ausformungen einer bestimmten Entwicklungsphase zu sehen und jedes Kind im Rahmen des unterrichtlichen Lernens entsprechend seinem individuellen Entwicklungsniveau zu fördern.

Wie oben gezeigt wurde, wird der Begriff der Situierung von Schreibangeboten für die Schreibförderung zentral: Schreibende sollen wissen, für wen sie schreiben und was mit dem Schreiben bezweckt werden soll. Nur so gelingen adressatengerechte und textsortenkonforme Texte. Zudem sollen die Schülerinnen und Schüler Gelegenheit haben, die Wirkung ihres Textes auf Leserinnen und Leser überprüfen zu können (Bachmann/Becker-Mrotzek 2010). Dabei kommt dem Peer-Feedback eine besonders hohe Bedeutung zu, denn die Reaktionen von gleichaltrigen Leserinnen und Lesern sind ein wichtiger Orientierungspunkt bei der Textproduktion.

Im Folgenden soll die Webplattform myMoment vorgestellt werden, die eine solche situative Einbettung ermöglicht, indem Kinder ihre Texte im Internet publizieren und damit ihren Peers und einer breiteren Öffentlichkeit zugänglich machen können.

3. Die Schreibplattform myMoment⁴

myMoment (www.mymoment.ch) ist eine interaktive Schreib- und Leseplattform, die 2005 vom Institut «Weiterbildung und Entwicklung» der Pädagogischen Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz konzipiert wurde und seit mehreren Jahren in Schweizer Primarschulen eingesetzt wird. Ziel dieser Webplattform ist es, die Schreib-, Lese- und Medienkompetenz von Primarschulkindern zu fördern, indem die Kinder frei Texte schreiben, lesen und kommentieren können. Nutzen können diese Plattform Klassen, die bei myMoment angemeldet sind. Die teilnehmenden Lehrpersonen lernen im Rahmen einer spezifischen Weiterbildung die wichtigsten Funktionen sowie das didaktische Konzept der Plattform kennen.

myMoment verfügt über verschiedene Funktionen (vgl. Abb. 1). Die zwei wichtigsten seien hier kurz vorgestellt:



Abb. 1: Menue-Leiste von der Homepage von myMoment.ch

Lesen

Die Texte, welche auf der Plattform publiziert werden, erwartet eine breite Leserschaft: Alle Internet-Userinnen und -User können die Texte, welche auf der Plattform veröffentlicht werden, lesen oder sich per TTS-Tool (Text-to-Speech-Tool) vorlesen lassen. Dieses Tool soll vor allem jüngeren Schülerinnen und Schüler das Lesen von längeren Texten erleichtern. Aber auch die eigenen Texte können während dem Schreibprozess oder nach Fertigstellung angehört und gegebenenfalls verbessert werden.

Indem die Schülerinnen und Schüler Texte von anderen Schreibenden lesen, werden sie zur Produktion eigener Texte angeregt und wagen sich auch an für sie neue Textformen, wenn sie sich von Gelesenem inspirieren lassen.

Schreiben

Die Kinder schreiben unter einem selbstgewählten Pseudonym und benutzen ein Passwort, um sich einzuloggen. Sie schreiben teils im Rahmen von schulisch inszenierten Schreibenanlässen. Darüber hinaus aber entscheiden sie in ihrer Freizeit selbst, wann, wie lange und zu welchen Themen sie schreiben. Auch die Form und Länge der Texte wird nicht vorgegeben und die Texte werden von den Lehrpersonen nicht korrigiert. Auf diese Weise wird den Schülerinnen und Schülern ermöglicht, aus eigenem Antrieb und selbstbestimmt Texte zu Themen zu verfassen, die sie interessieren und beschäftigen. Sie können ihre fertigen Texte zudem zum Kommentieren, Fortsetzen oder Bewerten freigeben und ihrerseits wieder auf Texte von anderen eine Rückmeldung oder Fortsetzung schreiben. Das Textfeedback zwischen Peers wird in der Schule schon früh eingeübt, sodass die Lernenden verschiedene Rückmeldestrategien wie z.B. die Schreibkonferenz oder die Textlupe kennen lernen und in myMoment auch anwenden. Mit zunehmender Kenntnis verschiedener Textsorten werden die Rückmeldungen auch differenzierter und die Veröffentlichung von eigenen Geschichten und in einer Begleituntersuchung (vgl. Wiesner/Gnach 2006)

⁴ Dieses Kapitel orientiert sich weitgehend an Furger (2011). Wir danken der Herausgeberschaft der Zeitschrift «Grundschulunterricht Deutsch» für die Erlaubnis zum teilweisen Abdruck.

konnte eine hohe Bereitschaft der Schreibenden dokumentiert werden, an Form und Inhalt der Texte zu arbeiten und diese auch zu überarbeiten.

Attraktive Rubriken – Vielfältige Textsorten

Nachdem die Schülerinnen und Schüler ihre Texte geschrieben haben, entscheiden sie jeweils selbst, in welcher der vorgegebenen Rubriken sie ihren Text ablegen möchten. Obwohl einzelne Rubriken die Zuordnung bestimmter Textsorten von vornherein ausschliessen, sind die meisten Rubriken so offen gehalten, dass sie die Produktion einer Vielzahl von Textsorten ermöglichen und anregen.

Insgesamt stehen zehn Rubriken zur Verfügung⁵:

Rubrik	Anzahl Texte	Prozent
Minigeschichte	2163	23%
Fantasy	1874	20%
Anderes	1493	16%
Wahre Momente	874	9%
Krimi und Abenteuer	745	8%
Gruselmomente	534	6%
Sport	500	5%
Liebesgeschichten	418	4.5%
Träume	325	3.5%
Gedichte/Poesie	268	3%
Lügenmomente	167	2%
TOTAL	9361	100%

Wie man der Tabelle entnehmen kann, werden am meisten Texte unter der Rubrik «Minigeschichte» abgelegt (23% aller Texte). Es finden sich dort viele Kürzestgeschichten, z.T. auch Ein-Satz-Geschichten: *Pippi Langstrumpf ist ein Mädchen Orangem Haar mit Zöpfen*⁶ (von Meiki, «Pippi Langstrumpf», 27.1.2011), Witze: *fragt ein Hund zum anderen: Hallo ich heisse Bello und du?, da sagt der andere Ich glaube ich heisse runter vom Sofa* (von Remi, «Hundewitz», 13.1.2011), Rätsel: *Es ist kleiner wie eine Biene. Es kan fliegen. Es hat schwarze punkte. Es ist der...* (von Figino, «Tier Räzel», 5.10.2010) oder Elfchen: *farbig/die Blätter/sie falen fom Baum/und sind ser farbig/schön* (von Julia, «Herbst», 16.11.2010).

Dass die Rubrik «Minigeschichte» als erste aufgeführt wird, verleitet vermutlich dazu, den Text schnell dort abzuspeichern, und ist eine mögliche Erklärung für die Beliebtheit dieser Kategorie. Zudem ist die Rubrik relativ neutral und umfasst ein breites Spektrum an möglichen Textsorten.

Fragt man die Kinder, nach welchen Kriterien sie ihre Texte den verschiedenen Rubriken zuordnen, dann werden die unterschiedlichsten Strategien erkennbar: So platzieren einzelne Kinder ihre Texte ganz gezielt dort, wo sie am meisten Leserinnen und Leser erwarten, wie die Studie von Wiesner/Gnach (2006) ergeben hat. Ein Mädchen z.B. speichert all seine Geschichten unter der Rubrik «Fantasy», obschon ein Grossteil der Texte keine fantastischen Textinhalte hat. Der Schülerin fehlt es aber keineswegs an Textmusterwissen, sondern ihr Vorgehen beruht auf einer raffinierten Publikationsstrategie, wie sich im Interview mit ihr herausstellt. Da erklärt sie ihr Verhalten damit, dass sie «Fantasy» für die attraktivste Rubrik halte und

⁵ Die Zahlen beziehen sich auf den Stichtag 16.2.2011 und geben indirekt einen Hinweis auf die Beliebtheit der Rubriken.

⁶ Die Kindertexte sind unkorrigiert abgedruckt.

selbst auch nur Texte aus dieser Rubrik lese. Sie schliesst von sich auf andere und liegt damit keineswegs falsch, denn dass auch andere Schülerinnen und Schüler «Fantasy» für besonders attraktiv erachten belegt die hohe Anzahl der dort abgelegten Texte (insgesamt 1874).

Wie diese Beobachtungen zeigen, evoziert eine Schreibumgebung, die einen gewissen Spielraum für Variationen zulässt, eine Vielfalt an Textformen. Wenn die einzelnen Rubriken nicht passen, wird großzügig darüber hinweggesehen oder aber auch bewusst mit den vorgegebenen Rubriken gespielt, wie dies die folgende Schülerin praktiziert, die einen Witz in die Rubrik «Krimi und Abenteuer» stellt mit dem Hinweis im Titel: Witz, der aus Versehen in krimi und abenteuer gelandet war. (von Aromat, 23.5.2008)

4. Digitale Medien und Textsortenkompetenz

Wichtiger als das Thema erscheint die Möglichkeit, in einer anregenden Schreibumgebung selbstbestimmt Texte zu verfassen, die in eine konkrete kommunikative Situation eingebunden sind. Diese kommunikative Einbettung ist auf einer Internetplattform wie myMoment augenscheinlich gegeben, indem die Schülerinnen und Schüler in einem didaktisch zwar modellierten, aber für die Schreibenden schulfernen bzw. «realen» Setting für andere schreiben und Rückmeldungen auf ihre Texte erhalten. Dieses Schreiben in einem Diskursraum, in welchem die Texttypen und Themen frei gewählt werden können und die Schreibprodukte Leserinnen und Leser finden, wirkt sich potenziell positiv auf die Textproduktion und den Ausbau eines Textsortenrepertoires aus, wie die folgenden Beispiele belegen.

Texte für Peers schreiben – Auf Texte von Peers reagieren

Die Tatsache, dass ihre Texte von anderen Kindern gelesen und kommentiert werden, motiviert die Schülerinnen und Schüler zum Schreiben. So sprechen sie die Leserinnen und Leser oft explizit an («Hallo miteinander» oder «Hi») und fordern diese manchmal sogar dazu auf, ein Feedback zu geben, wie ihr Text bei den anderen ankommt:

Hallo ich möchte euch was von meiner Uhr erzählen.

Meine Uhr ist eine speziele Uhr sie hat solche Ringlein die man weg schrauben kann . Ich hab diese Uhr bekommen als ich zehn war . Meine Mutter hatte sie mir geschenkt . Sie hatte es in Italien gekauft ich ziehe diese Uhr jeden Tag an . Uhren haben sekunden zeiger Minuten zeiger und Stunden zeiger . Es gibt verschiedene Uhren es gibt Stopuhren sanduhren u . s . w . ok byby

Das war mein Vortrag ich hoffe es hatt euch gefallen . Schreibt ein Komentar und gibt mir Sterne by by (von kleiner Yorkshire, «Vortrag», 22.12.2010)

Die Textsorte «Objektbeschreibung» findet ausserhalb der Schule kaum Verwendung und kann als typische «schulische» Textsorte bezeichnet werden. Deshalb kann hier vermutet werden, dass die Schülerin beim Verfassen des Textes von einer schulischen Aufgabe inspiriert wurde, zumal der Titel «Vortrag» diese Vermutung unterstreicht. Dass es sich dabei um keine ausgefeilte Beschreibung handelt, ist entweder auf mangelnde Übung zurückzuführen (diese Textsorte wird in der Grundschule nur am Rande behandelt) oder es ist ein Indiz für die Schwierigkeit, einen mündlichen Vortrag in schriftlicher Form wiederzugeben. Die Schülerin fordert zum Schluss die anderen Userinnen und User zu einem Kommentar auf, worauf «Biene 4» folgendermassen reagiert:

Ich finde es gut das du über irgendetwas schreibst das im echten Leben passiert ist. Deine Geschichte finde ich wirklich toll. Ich denke deine Uhr bleibt sicher noch etwa 2 Jahre ganz.

Tipps:

Du könntest deine Uhr mehr Beschreiben zum Beispiel: Meine Uhr ist schwarz mit Blumen drauf und mein Sekundenzeiger ist blau und der Minutenzeiger ist grün und der Stundenzeiger ist rosa. Und es hat kleine Diamanten auf der Uhr(nicht echte)! (von Biene 4, 12.1.2011)

Der Aufbau der Rückmeldung zeigt die doppelte Funktion der Kommentare: Einerseits haben die Peer-Feedbacks eine soziale Funktion, was im ersten Teil zum Ausdruck kommt: Biene 4 teilt dem Autor mit, was ihr am Text gefällt und verstärkt damit positiv. Andererseits beinhalten viele Rückmeldungen auch Textkritik, in diesem Beispiel sogar textsortenspezifische Kritik (*Du könntest deine Uhr mehr Beschreiben*), wobei nicht nur moniert wird, sondern auch konkrete Vorschläge gemacht werden, wie die Beschreibung

noch besser gelingen könnte. Dabei wird deutlich, dass Biene 4 über konkretes Textsortenwissen verfügt und dieses auch weitergibt.

Solches Textsortenwissen zeigt sich auch in Texten, die weniger schulisch geprägt sind, z.B. im folgenden Werbetext, in welchem ein Mädchen für die Internet-Website «Panfu» (www.panfu.de) wirbt, eine Internet-Umgebung, in der Kinder spielerisch den sicheren Umgang mit dem Internet erlernen sollen.

Panfu ist eine total coole Seite. Man kann chatten und tolle Spiele spielen. Man kann mit den Spielen Geld verdienen. Wenn man ein Goldpanda ist kann man verschiedene Sachen kaufen: Kleider, Hautfarbe, Bollys (Haustiere) Möbel für dein Baumhaus oder ein neues Baumhaus kaufen. Man kommt immer in höhere Levels. Du kannst Freunde finden in dessen Baumhäuser gehen, ihnen Briefe schicken und verschiedene Bomben werfen. Man kann auch dancen. Du bekommst verschiedene Sachen in jedem Level. Bollys: Man kann sie als Haustiere im BH (Baumhaus) halten. Man kann sie z.B. füttern, mit ihnen spielen oder mit ihnen Gassi gehen. Wenn man mit ihnen Gassi geht läuft er dir hinterher. Man muss sich gut um die Bollys kümmern sonst laufen sie weg. die kostenlose Seite: PANFU!!!

Also loggt euch sofort ein und habt so viel Spass wie wir. (von Delfin 2010, 17.6.2010)

Bei diesem Text handelt es sich um ein gelungenes Beispiel, weil die wichtigsten Bestandteile eines Werbetextes vorkommen: Zunächst werden die notwendigen Basisinformationen genannt (*Man kann chatten und tolle Spiele spielen*), um dann den Leser/die Leserin immer wieder direkt einzubeziehen mit der Formulierung «du». Der Text endet mit der Handlungsaufforderung an die Lesenden: *Also loggt euch sofort ein und habt so viel Spass wie wir*.

Im Interview nach Verbesserungsmöglichkeiten der Plattform befragt, hat dieselbe Schülerin moniert, dass sie bei den Rubriken eine Kategorie «Werbung» vermisst. Diese Aussage weist darauf hin, dass es für das Herausbilden von Text(sorten)kategorien didaktisch sinnvoll sein kann, die Schülerinnen und Schüler bei der Definition der Rubriken mitentscheiden zu lassen.

Wie eingangs gezeigt wurde, findet Schreiben heute vermehrt mit digitalen Medien statt, und auch Kinder der Primarschule gebrauchen immer häufiger den Computer als Kommunikationsmittel. Das Schreiben in neuen Medien bringt zum Teil neue Textformen hervor wie zum Beispiel Blog-Einträge, Internet-Tagebücher oder Statusmeldungen. Solche medienspezifischen Textsorten finden sich vereinzelt auch auf myMoment, wie das folgende Beispiel von «Wölfli» belegt:

19.5.2010: Der Sport

Morgen haben wir turnen wir machen Weitsprung und Brenbll. Ich habe lieber Brenball. uNd ich hoffe das ich gewine und das Andreas krank ist weil sonst immer erster wirt. Ich freue mich.

25.5.2010: Der Traum

Ich träumte das ich ein Dinosaurier wa und sooo gross war das ich alle auffreste die mir in dem Weg standen. Ich fand es soooo schrecklich das ich gerade musste aufwachen und so ist die Geschichte jetzt zu ende.

28.5.2010: Der Nachmittag

Heute nachmittag gehe ich ins Schwimbad mit lulu und dan gehen wir noch in ein Restaurant. Ich liebe wasser ich bin eine richtige wasser ratte. Also ich freue mich.

29.5.2010: Der Test

Heute haben wir einen Test ich finde Teste gut. Heute haben wir einen Biologie test. Ich finde Biologie gut und wegen dem auch dieser Test. Wir hatten gerade Die Organe durchgenommen. Und ich habe sehr viel gelernt. Aber jetzt muss ich in die Schule sonst verpasse ich den Test.

(von Wölfli)

Wölfli, ein Mädchen, «twittet» in regelmässigen Abständen auf myMoment und berichtet den anderen in Kurztexten, was sie aktuell erlebt hat. Diese Textformen, die den Schülerinnen und Schüler aus dem Internet bekannt sind, erweitern die bisherige schulische Textarbeit um neue Perspektiven.

So sind auch viele Texte zu finden, die auf konzeptioneller Ebene Mündlichkeit imitieren, wie der folgende Sportreport zeigt:

Bayern München vs. Werder Bremen

Am Samstag 15.5.2010 war das Cup Final Bayern München vs Werder Bremen. Ich war für Bayern. Am Anfang spielte Bayern spitze und sie wurden immer besser! ui!! Elfmeter für Bayern!!! Arjen Robben schoss und verwandelte den Elfmeter! 1:0 für Bayern! Und weiter gings. Eggball Bayern, und Olic Ttttttoooooorrrr!! 2:0 juhu! Achtung schöne vorlage zu Rybery schoss und 3:0 gingen Bayern in fürung! und in der 83min Schweinschteiger Tor Tor Tor!!!!!! 4:0 und so wurde Bayern München Cup Sieger. Und sie faierten noch die ganze Nacht mit irem grossen Pokal. Tore gut alles gut! (von Dodo80, 17.5.2010)

In diesem Text wird deutlich, dass sich der Verfasser in seiner Erzählweise an Fernsehübertragungen orientiert und die Ausrufe des Reporters zu imitieren versucht, indem er seine Ausführungen mit mehrfachen Satzzeichen oder Buchstaben- und Wortverdoppelungen markiert.

Diese mündliche Form der Schriftlichkeit wird normalerweise in der Schule sanktioniert, ist aber in den digitalen Medien durchaus üblich. So eignen sich die Schüler im Umgang mit dem Computer Kompetenzen an, die zwar in der Schule (noch) nicht gefragt sind, die aber in der ausserschulischen Welt mittlerweile zum alltäglichen Gebrauch gehören (Bertschi- Kaufmann/Schneider 2004).

In der Rubrik «Sport» finden sich auffällig viele Texte von Jungen, was den Schluss zulässt, dass die Kategorien auch geschlechtsspezifisch unterschiedlich genutzt werden. So lassen sich gerade Jungen, die häufig weniger gerne schreiben, für das Verfassen von Texten zum Thema Fußball leichter begeistern. Im Gegensatz zu Mädchen schreiben Jungen jedoch weniger Briefe als Mädchen und kaum Gedichte oder Tagebuch (Fix 2006). Und so ist es nicht erstaunlich, dass vor allem Mädchen in der Rubrik «Gedichte und Poesie» ihre Texte veröffentlichen.

5. Fazit

Die ausgewählten Textbeispiele zeigen, dass die freie Themenwahl die Kinder dazu ermuntert, die unterschiedlichsten Textformen zu produzieren. So finden sich auf der Plattform neben schultypischen Textsorten wie Beschreibungen und Erlebnisberichten auch Werbetexte oder Online-Tagebücher. Die Kinder orientieren sich beim Schreiben an Erzähl- und Textmustern, die sie schulisch vermittelt bekommen haben (z.B. Elfchen, Kommentar), probieren andererseits aber auch aus, was sie ausserhalb der Schule vorfinden und womit sie sich beschäftigen (z.B. Sportberichte, Witze, Rätsel), wobei sie auch viele Nonsense-Texte aufschalten.

Unabhängig von der Publikationsumgebung bietet das freie Schreiben den Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit, ihr vorhandenes Textmusterwissen zu nutzen bzw. das Schreiben in verschiedenen Textsorten zu erproben. Durch diese praktischen Erfahrungen kann das implizite Textsortenwissen mit der Zeit zu einem automatisierten Handlungswissen ausgebaut werden, das den Schreibprozess letztendlich auch entlastet (Fix 2006). Dieser schwierige, weil komplexe Wissens- und Könnenstransfer muss von der Lehrperson angeleitet und begleitet werden, wobei die Haltung der Lehrperson den Lernertexten gegenüber ein entscheidender Faktor für die Ausbildung der Textsortenkompetenz ist.

Anstatt das Textsortenwissen deduktiv zu vermitteln, indem die Merkmale von Textsorten als Ausgangspunkt des Lernprozesses genommen werden, bietet es sich an, diese Merkmale induktiv aus (Schüler-)Texten abzuleiten. Hierfür bietet die Webplattform «myMoment» gute Gelegenheit. Dabei gilt es zu beachten, dass im Schreibunterricht der Primarschule nicht nur narrative Texte geschrieben werden, sondern dass sich die Kinder in vielen Textsorten ausdrücken können und Gelegenheit zur gegenseitigen Lektüre und Kommentierung ihrer Texte erhalten.

Die digitale Schreibplattform myMoment bietet SchülerInnen also eine Situierung des Schreibens und Gelegenheit zur Kommunikation über Texte, Textsorten und ihre Normen. Sie steht zwischen schulischer und ausserschulischer literaler Sozialisation: Einerseits ist sie SchülerInnen vorbehalten, deren Lehrpersonen eine medienpädagogische und schreibdidaktische Weiterbildung besucht haben, andererseits können diese SchülerInnen aber schreiben wann sie wollen und (innerhalb bestimmter, nicht schreibleistungsbezogener Grenzen) was und wie sie wollen. Dadurch können sie in einem einigermaßen geschützten Rahmen Erfahrungen mit dem Schreiben machen, die im herkömmlichen Unterricht nicht so leicht herzustellen sind: Die Schreibenden können sowohl Thema als auch Textsorte wählen und sie haben eine Adressatenschaft von (ihnen potenziell unbekannten) Peers, die ihnen Rückmeldungen geben können.

Die Wirksamkeit dieser Schreibplattform in Bezug auf Schreibmotivationen und Schreibleistungen wird gegenwärtig im Forschungsprojekt «myMoment2.0 – Schreiben auf einer Web-Plattform» untersucht.⁷

Die Schreibplattform myMoment steht durch ihre Stellung zwischen schulischem und ausserschulischem Schreiben für eine Richtung der Schreibdidaktik, die Schreibaktivitäten von Schülerinnen und Schülern situieren will. Im Sinne dieser Situierung und des Reflektierens über Texte und Normen wäre zu wünschen, dass innerhalb des Schreibunterrichts vermehrt eine Auseinandersetzung mit Texten von SchülerInnen stattfinden würde: Lehrpersonen könnten so mehr über die Wirkung der Texte auf SchülerInnen erfahren, die Lernenden könnten sich andererseits in einer didaktisch angeleiteten Diskussion explizites Wissen über Textsortenspezifika, Funktion, Adressatenorientierung und andere schreibtheoretisch fundierte und schreibpraktisch nützliche Konzepte aneignen.

Literaturverzeichnis

- Alvermann, Donna E. (2009): New Literacies. Schnittmenge der Interessen von Heranwachsenden und der Wahrnehmung von Lehrerinnen und Lehrern. In: Bertschi-Kaufmann, Andrea; Rosebrock, Cornelia (Hrsg.): Literalität. Bildungsaufgabe und Forschungsfeld. Weinheim: Juventa, S. 91-103.
- Augst, Gerhard / Disselhoff, Katrin / Henrich, Alexandra / Pohl, Thorsten / Völzing Paul L. (2007): Text – Sorten – Kompetenz. Eine echte Longitudinalstudie zur Entwicklung der Textkompetenz im Grundschulalter. Frankfurt: Peter Lang.
- Bachmann, Thomas/Becker-Mrotzek, Michael (2010): Schreibaufgaben situieren und profilieren. In: Pohl, Thorsten/Steinhoff, Torsten (Hrsg.): Textformen als Lernformen. Duisburg: Gilles & Francke (Kölner Beiträge zur Sprachdidaktik (KöBeS) 7). S. 192 - 209.
- Bertschi-Kaufmann, Andrea / Schneider, Hansjakob (2004). Neue Medien. In: Bertschi-Kaufmann, Andrea / Sieber, Peter: Mediennutzung und Schriftlernen. Analysen und Ergebnisse zur literalen und medialen Sozialisation. München: Juventa, S. 11-22.
- Bertschi-Kaufmann, Andrea; Rosebrock, Cornelia (2009): Literalität: Bildungsaufgabe und Forschungsfeld. In: Bertschi-Kaufmann, Andrea; Rosebrock, Cornelia (Hrsg.): Literalität. Bildungsaufgabe und Forschungsfeld. Weinheim: Juventa, S. 7-17.
- Boscolo, Pietro (2009): Engaging and motivating children to write. In: Beard, Roger; Myhill, Debra; Riley, Jeni; Nystrand, Martin (Hrsg.): The SAGE handbook of writing development. London: Sage Publications, S.
- Bräuer, Gerd; Schindler, Kirsten (2010): Authentische Schreibaufgaben im schulischen Fachunterricht. In: Zeitschrift Schreiben, S. 1-6 (elektronisch verfügbar unter http://www.zeitschrift-schreiben.eu/cgi-bin/joolma/index.php?option=com_content&task=view&id=77&Itemid=30er, Zugriff am 10.4.2011).
- Brinker, Klaus (2001): Linguistische Textanalyse: Eine Einführung in Grundbegriffe und Methoden. 5. Auflage. Berlin: Erich Schmidt.
- Bruning, Roger; Horn, Christy (2000): Developing motivation to write. In: Educational Psychologist 35/1, S. 25-37.
- Dürscheid, Christa; Brommer, Sarah (2009): Getippte Dialoge in den neuen Medien. Sprachkritische Aspekte und linguistische Analysen. In: Linguistik online 37/1, S. 3-20.
- Fix, Martin (2006): Texte schreiben – Schreibprozesse im Deutschunterricht. Paderborn: Schöningh.
- Furger, Julienne (2011): Berichten, dichten, bloggen. Kinder verfassen auf der interaktiven Internetplattform myMoment Texte zu selbst gewählten Themen und tauschen sich darüber aus. In: Grundschulunterricht Deutsch 58/3, 18-22.
- Hess-Lüttich, Ernest W.B.; Wilde, Eva (2004): Der Chat als Textsorte und/oder Dialogsorte. In: Kleinberger Günther, Ulla; Wagner, Franc (Hrsg.): Neue Medien - Neue Kompetenzen? Frankfurt a.M.: Lang, S. 49-70.
- Holly, Werner (2000): Was sind 'Neue Medien' - was sollen 'Neue Medien' sein? In: Voss, Günter; Holly, Werner; Boehnke, Klaus (Hrsg.): Neue Medien im Alltag : Begriffsbestimmungen eines interdisziplinären Forschungsfeldes. Opladen: Leske + Budrich, S. 79-106.

⁷ Wir danken dem Schweizerischen Nationalfonds zur Förderung der wissenschaftlichen Forschung und dem Departement für Bildung, Kultur und Sport des Kantons Aargau für die grosszügige Unterstützung.

- Hurrelmann, Bettina (2009): Literalität und Bildung. In: Bertschi-Kaufmann, Andrea; Rosebrock, Cornelia (Hrsg.): Literalität. Bildungsaufgabe und Forschungsfeld. Weinheim: Juventa, S. 21-42.
- Isler, Dieter; Philip, Maik; Tilemann, Friederike (2010): Lese- und Medienkompetenzen: Modelle, Sozialisation und Förderung. Düsseldorf: Landesanstalt für Medien (LfM–Dokumentation, Band 40).
- JIM (2010): JIM Studie 2010. Jugend, Information, (Multi-)Media. Basisstudie zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger in Deutschland. Stuttgart: Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest.
- KIM (2010): KIM 2010. Kinder + Medien, Computer + Internet. Basisuntersuchung zum Medienumgang 6- 13-Jähriger in Deutschland. Stuttgart: Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest.
- Koch, Peter; Oesterreicher, Wulf (1994): Schriftlichkeit und Sprache. In: Günther, Hartmut; Ludwig, Otto (Hrsg.): Schrift und Schriftlichkeit, Band 1. Berlin: De Gruyter, S. 587-604.
- Pohl, Thorsten/Steinhoff, Torsten (2010): Textformen als Lernformen. In: Pohl, Thorsten/Steinhoff, Torsten (Hrsg.): Textformen als Lernformen. Duisburg: Gilles & Francke (Kölner Beiträge zur Sprachdidaktik (KöBeS) 7), 5-26.
- Sturm, Afra; Weder, Mirjam (im Druck): Schreiben als sinnhaftes und sichtbares Tun. In: Schneider, Hansjakob (Hrsg.): Wenn Schriftaneignung (trotzdem) gelingt. Literale Sozialisation und Sinnerfahrung. Weinheim: Juventa, S.
- von Hentig, Hartmut (1985): Die Menschen stärken, die Sache klären. Ein Plädoyer für die Wiederherstellung der Aufklärung. Stuttgart: Reclam.
- Wiesner, Esther / Gnach, Aleksandra (2006): Bericht der Begleituntersuchung zum Projekt myMoment. Fachhochschule Nordwestschweiz, Pädagogische Hochschule.

Über die AutorInnen

Julienne Furger, lic. phil., ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Zentrum Lesen der Pädagogischen Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz. Ihre Forschungsschwerpunkte sind die Entwicklung von Schreibkompetenz und Schreibmotivation.

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

Écriture dans et avec les médias numériques: la plateforme web myMoment

Julienne Furger und Hansjakob Schneider

Chapeau

De nos jours, les élèves font «naturellement» une grande partie de leurs expériences en littératie avec des moyens de communication numériques extrascolaires. Quelles sont les implications de cette socialisation scripturale extrascolaire pour l'enseignement de l'écrit? Comment l'école peut-elle intégrer à l'enseignement les activités en littératie des adolescent-e-s sur Internet? Cet article montre des pistes pour utiliser les moyens de communication numériques dans les tâches scolaires écrites.

Mots-clés

Recherche sur l'écrit, didactique de l'écrit, compétences scripturales, médias numériques, linguistique textuelle

Dieser Beitrag wurde in der Nummer 2/2011 von leseforum.ch veröffentlicht.