



Universiteit Utrecht

# NOVSKEV

*Eine Schreibmethode für Deutsch als Fremdsprache*

---

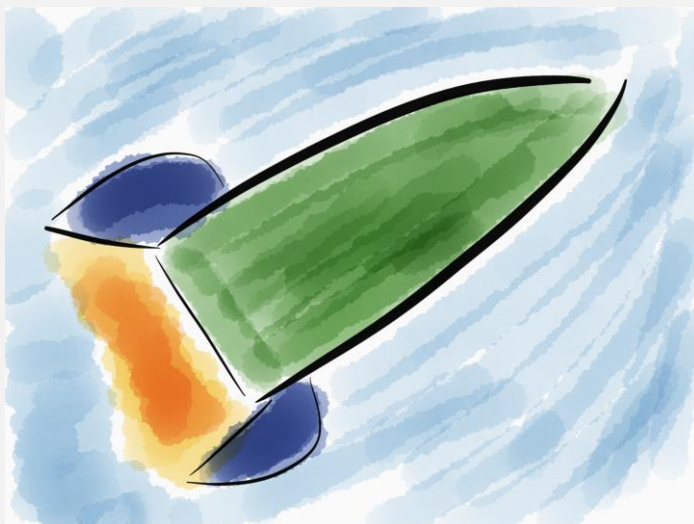
Francis Kox 5705924

Masterarbeit Universiteit Utrecht

Master: Duitse Taal en Cultuur; Educatie en Communicatie

Erstgutachter: Herr Prof. Dr. Huub van den Bergh

Zweitgutachterin: Frau Doris Abitzsch





## **Eidesstaatliche Erklärung zur Selbstständigkeit**

Hiermit versichere ich, dass ich die Masterarbeit selbstständig verfasst und keine anderen als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel benutzt habe, alle Ausführungen, die anderen Schriften wörtlich oder sinngemäß entnommen wurden, kenntlich gemacht sind und die Arbeit in gleicher oder ähnlicher Fassung noch nicht Bestandteil einer Studien- oder Prüfungsleistung war.

### **ORT/Datum**

Doetinchem, den 01.02.2017

### **Name/Unterschrift**

Francis Kox



## Abstract

Viele Studien haben die Schreibfertigkeit und Schreibstrategien in der Muttersprache untersucht. In diesen Studien stellte sich heraus, dass das Aufteilen des Schreibprozesses einen wesentlichen Unterschied in Bezug auf die Textqualität ausmachen kann. Dieses Aufteilen könne einen kognitiven Overload, eine Überbelastung des Arbeitsgedächtnisses, wesentlich verringern. Es gibt aber keine Studien, die das Aufteilen des Schreibprozesses mit Blick auf die Schreibfertigkeit in einer Fremdsprache prüfen. Vorliegende Studie setzt sich zum Ziel, herauszufinden, ob der kognitive Overload, durch das Spezifizieren und Didaktisieren des Übersetzungsschrittes, verringert werden könnte und damit zu qualitativ besseren Texten führen würde.

Getestet wurde diese Fragestellung mit der neu entwickelten Unterrichtsreihe NOVSKEV. Es wurden insgesamt 91 HAVO-4-Schüler gebeten an einem Pre- und Post-Test teilzunehmen, davon bildeten 61 die Kontrollgruppe. Sie sollten einen persuasiven Text schreiben. 30 Schüler haben neben dem Pre- und Post-Test auch an einer Intervention teilgenommen (experimentelle Gruppe). Auch hier wurde ein persuasiver Text geschrieben, allerdings wurde hier besonders auf den Schreibprozess fokussiert. Alle drei Schreibaufgaben wurden mit einem analytischen und einem holistischen Modell beurteilt, wobei bei dem holistischen Modell zwei Beurteiler die Texte beurteilt haben.

Aus den Ergebnissen der Studie geht hervor, dass sich die experimentelle Kondition bei globaler Textqualität, Inhalt, Satzbau und Konventionen mehr verbessert hat als die Kontrollkondition. Das bedeutet, dass das Aufteilen des Schreibprozesses mit besonderer Aufmerksamkeit für den Übersetzungsschritt positive Folgen hat für die globale Textqualität, den Inhalt, den Satzbau und die Konventionen.



## Dankeschön

Ich bin ganz und gar nicht der Typ, der ohne große Mühe eine Masterarbeit schreibt. Am Anfang hatte ich wirklich Schwierigkeiten meine Gedanken auf Papier zu bringen. Ich hatte außerdem Angst, da Statistik nicht meine Stärke ist. Jedoch war mein Betreuer, Herr Prof. dr. Huub van den Bergh, immer für mich da und sprach beruhigende Worte. Er hat mir viel Raum gelassen und mit dem Aufbau und der Statistik viel geholfen. Huub, ich möchte Dir ganz herzlich für die gute Betreuung danken und ich hoffe, dass Du meine Arbeit mit viel Vergnügen liest. Ich danke auch Frau Doris Abitzsch, die als Zweitgutachterin meiner Arbeit auftritt.

Ich danke auch Dr. Ziko van Dijk, der mir bei dem Lay-out und beim Korrekturlesen gute Hinweise gegeben hat. Ich danke meiner Fachgruppe für die gute Zusammenarbeit, für die Geduld beim Korrigieren der Aufgaben und für das Interesse an meiner Arbeit. Ich danke allen Havo-4 Schülern für ihre Mitarbeit, da es ohne sie gar keine Masterarbeit gegeben hätte. Ich danke meinem Freund und meiner Familie für die lieben Worte, wenn ich mal unmotiviert war.



## Inhaltsangabe

<b>ABSTRACT .....</b>	<b>3</b>
<b>DANKESCHÖN.....</b>	<b>4</b>
<b>EINLEITUNG.....</b>	<b>7</b>
<b>METHODE.....</b>	<b>11</b>
PROBANDEN .....	11
DESIGN .....	11
MATERIALIEN .....	12
GRUNDLAGE.....	12
STUNDEN.....	13
BEURTEILUNG .....	16
<b>DIE ERGEBNISSE.....</b>	<b>18</b>
<b>DISKUSSION UND AUSBLICK.....</b>	<b>21</b>
<b>VERWENDETE LITERATUR.....</b>	<b>23</b>
<b>ANHANG 1: .....</b>	<b>27</b>
SCHREIBAUFGABEN (PRE- UND POST-TEST) .....	27
SCHREIBAUFGABE (INTERVENTION) .....	27
<b>ANHANG 2: .....</b>	<b>28</b>
AUFGABENBLATT NOVSKEV .....	28
<b>ANHANG 3: .....</b>	<b>33</b>
POWERPOINT-PRÄSENTATION UNTERRICHTSREIHE NOVSKEV.....	33
<b>ANHANG 4: .....</b>	<b>36</b>
ANALYTISCHES BEURTEILUNGSMODELL .....	36
<b>ANHANG 5: .....</b>	<b>38</b>
KATEGORIEN DES BEURTEILUNGSMODELLS MIT UMSCHREIBUNGEN UND BEISPIELEN .....	38



<b><u>ANHANG 6:</u></b> .....	<b>40</b>
<b>TABELLE EFFEKT MESSMOMENT (M), KONDITION (C) UND INTERAKTION (M*C)</b> .....	<b>40</b>
<b><u>ANHANG 7:</u></b> .....	<b>41</b>
<b>BEISPIELE EINES AUSGEFÜLLTEN ARBEITSBLATTES</b> .....	<b>41</b>
<b><u>ANHANG 8:</u></b> .....	<b>50</b>
<b>BEISPIELE EINES ÜBERARBEITETEN TEXTES</b> .....	<b>50</b>



## Einleitung

Die vorliegende Arbeit beschäftigt sich mit Schreibfertigkeit im Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht in der weiterführenden Schule. Es gibt viele Studien in Bezug auf Schreibfertigkeit. Viele dieser Studien untersuchten die Schreibfertigkeit eines Schreibenden in der Muttersprache, einige sogar in einer Fremdsprache.

Es gibt viele Missverständnisse zur Schreibfertigkeit. Angeblich soll Schreibfertigkeit eine Fertigkeit sein, die das Kind schon bei der Geburt besitzt (Bouwer & Koster, 2016, 291). Dem steht aber die Annahme gegenüber, dass man Schreibfertigkeit durchaus üben kann. Dementsprechend ist auch die Idee Übung macht den Meister in diesem Kontext falsch (Pullens, 2012). Es wäre unkorrekt zu sagen, dass Übung gar keinen Effekt hat, jedoch ist es eine selbstverständliche, unabdingbare Voraussetzung, dass dieses Üben mit einer deutlichen Erklärung und gutem Feedback verbunden wird. Nur unter diesen Bedingungen stimmt der Satz „Übung macht den Meister“.

Schreiben ist eine der schwierigsten Fertigkeiten innerhalb des Fremdsprachenunterrichtes (Tillema, 2012). Das gilt übrigens nicht nur für eine Fremdsprache, sondern auch in der Muttersprache gibt es viele Probleme (Bouwer & Koster, 2016). Für einen sprachlich und inhaltlich korrekten Text braucht man mehr als nur Buchstaben auf Papier. Der Text soll einen guten Aufbau haben, zum Weiterlesen einladen, eine klare Botschaft in sich tragen und schließlich auch grammatikalisch korrekt sein. Schreiben ist ein kognitiv komplexer Prozess, bei dem ein Schreibender viele verschiedene Aktivitäten gleichzeitig bewältigen muss (Fayol, 1999). Die vielen Aspekte, die berücksichtigt werden müssen, können beim Schreibenden zu einem kognitiven Overload führen (Flower & Hayes, 1981). Ein kognitiver Overload bedeutet, dass das Arbeitsgedächtnis zu viele Aufgaben gleichzeitig bearbeiten muss, sodass der Schreibende die Übersicht verliert.

Die Folgen dieses kognitiven Overloads zeigen sich vor allem in der Länge und der Qualität eines Textes (Tillema, 2012). Anfänger greifen zum Beispiel auf die sogenannte Knowledge-Telling-Strategie zurück. Das bedeutet, dass sie ihre Gedanken direkt aufschreiben, sodass eine „und danach, und danach“-Geschichte entsteht (Bereiter & Scardamalia, 1987). Geschichten dieser Art werden von Lesern oft als inkohärent und lesehemmend erfahren (Bereiter & Scardamalia, 1987).

Sieht man sich diese Ergebnisse in breiterer Perspektive an, wäre es logisch zu schlussfolgern, dass Schreiben in einer Fremdsprache zu noch mehr kognitivem Overload führt. Marion Tillema (2012) untersuchte den Qualitätsunterschied zwischen Texten in der



Mutter- und in der Fremdsprache. Es wurden 20 fünfzehnjährige Schüler gebeten, einen Text in der Fremdsprache zu schreiben. Sie kam zu dem Ergebnis, dass der schlechteste Text in der Muttersprache immer noch besser war als der beste Text in der Fremdsprache (hier: Englisch). Der große Unterschied kommt laut Tillema (2012) vor allem durch die vielen kognitiven Prozesse, die während des Schreibvorgangs gleichzeitig im Arbeitsgedächtnis verarbeitet werden müssen. Der Druck auf den Schreibenden wird bei einer Schreibaufgabe in einer Fremdsprache noch größer, da hier die Übersetzung miteinbezogen werden muss.

Wie schon erwähnt, ist bereits das Schreiben in der Muttersprache eine Herausforderung. Die Studien von Hillcocks (1984), Graham und Perin (2007) und Graham, McKeown, Kihara und Harris (2012) untersuchten alle den Schreibunterricht in der Muttersprache. Hillcocks (1984) wertete viele empirische Studien aus der weiterführenden Schule, Hochschule und Universität aus; Graham und Perin (2007) untersuchten 123 Schreibstudien von Jugendlichen im Alter zwischen zehn und 18 Jahren alt, und schließlich analysierten Graham, McKeown, Kihara und Harris (2012) Studien von Schülern zwischen sechs und zehn Jahren. Alle kamen zu dem Ergebnis, dass der Fokus auf dem Schreibprozess einen positiven Effekt auf die letztendliche Qualität der Schreibprodukte hat. Mit einem Fokus auf dem Schreibprozess ist gemeint, dass den Schreibenden verdeutlicht wird, wie sie beim Schreiben vorgehen sollen, und welche Schritte logisch aufeinander folgen.

Der angebotene Schreibunterricht könnte, mit einem Fokus auf dem erwähnten Schreibprozess, einen wesentlichen Unterschied machen. Die niederländischen Schulaufsichtsbehörden mussten im Jahr 2010 schlussfolgern, dass der niederländische Schreibunterricht an Grundschulen unter dem angestrebten Niveau sei (Henkens, 2010). Von den acht Stunden, die im Curriculum für den Schreibunterricht reserviert sind, wird nur eine Dreiviertelstunde tatsächlich dem Schreibunterricht gewidmet. In diesen wenigen Schreibstunden bekamen die Schüler eine Schreibaufgabe und sollten diese erledigen, ganz ohne Erklärung seitens des Lehrers. Es stellte sich heraus, dass der aktuelle Schreibunterricht vor allem produktorientiert ist (Henkens, 2010). Auch liegt der Fokus oft noch auf der Grammatik, was den Schreibprozess hemmt. Insgesamt wird zu wenig auf die vorbereitenden Phasen des Schreibens fokussiert, aber auch die Besprechung der Produkte, das Korrekturlesen und die Revision werden tendenziell vernachlässigt (Henkens, 2010). Wenn die obigen Gründe schon für Probleme beim Schreiben in der Muttersprache sorgen, wäre es plausibel, dass sie beim Schreiben in einer Fremdsprache noch mehr Probleme





bewirken. Dafür sprechen die bereits vorgestellte Studie von Tillema (2012) und die Studie von Van Weijen (2009). Van Weijen (2009) bezog sich auf den Gebrauch der Muttersprache bei den Vorbereitungsphasen des Schreibens. Es zeigte sich nämlich, dass Schreibende es bevorzugen, für diese Vorbereitungsphasen ihre Gedanken zum Text in ihrer Muttersprache zu machen und erst danach die Fremdsprache einsetzen. Laut einer Studie von Cohen und Brooks-Carson (2001) machen unerfahrene Schreibende dies unbewusst, um einem kognitiven Overload vorzubeugen. Es sind vor allem der fehlende Wortschatz und die grammatische Verunsicherung, die das Schreiben in einer Fremdsprache hemmen und zu kognitivem Overload führen (Verheyen, 2010).

Aus den vielen bereits vorgestellten Studien, sowohl für Schreiben in der Muttersprache, als auch für Schreiben in einer Fremdsprache, ging hervor, dass beim prozessorientierten Schreibunterricht qualitativ bessere Texte geschrieben werden. Breetvelt, van den Bergh und Rijlaarsdam (1994) untersuchten den Zusammenhang zwischen Schreibprozess und Textqualität in der Muttersprache. Es wurde vor allem auf die kognitiven Prozesse während des Schreibens fokussiert. Aus den Ergebnissen ging hervor, dass es einen wesentlichen Unterschied macht, wann ein Schreibender was macht. Wenn die Schreibenden die Aufgabe am Anfang des Schreibprozesses gelesen haben, war die Textqualität höher als bei denjenigen, die die Aufgabe erst am Ende des Schreibprozesses gelesen haben (Breetvelt, van den Bergh & Rijlaarsdam 1994).

Ein gut organisierter Schreibprozess kann also den kognitiven Overload verringern. In ihrer Unterrichtsreihe organisierten Bouwer und Koster (2016) den Schreibprozess unter anderem durch drei vorbereitende Aktivitäten: Ideen generieren, Ideen ordnen, eine Konzeptversion schreiben. Es zeigte sich, dass Schüler in hohem Maße davon profitieren und bessere Texte schreiben. Dazu kommt, dass auch die erwähnte Knowledge-Telling-Strategie weniger vorkommt und damit wird die Textqualität erheblich besser (Bouwer & Koster, 2016, 152). Zugleich verringert sich dadurch auch der kognitive Overload, da die Zahl der gleichzeitig ablaufenden Prozesse abnimmt (Kellogg, 1988, 2008).

Nicht nur vorbereitende Phasen, auch das Evaluieren und Verbessern trägt zu einer besseren Textqualität bei. Elving und Van den Bergh (2015) entwickelten eine Methode namens Booster, mit der sie untersuchten, ob die Textqualität steigt, wenn die Schreibenden ihre Texte mit Feedback versehen ließen und diese schließlich verarbeiteten. Aus ihrer Studie ging hervor, dass die Schreibenden signifikant bessere Texte schrieben, wenn sie ihre Texte



mit Peers evaluieren und schließlich ihre Texte verbessern durften (Elving & Van den Bergh, 2015).

Ein Unterricht mit Strategien zur Schreibfertigkeit wurde bereits vielfach untersucht und hat eine positive Auswirkung auf die letztendliche Textqualität. Es stellte sich heraus, dass vor allem das Erklären von Schreibstrategien, vorbereitende Schreibaktivitäten, Hilfe von Mitschülern und klare Schreibziele zu einer Zunahme der Textqualität führten (Graham & Perin, 2007; Graham et al., 2012). Rogers und Graham (2008) kamen zu vergleichbaren Ergebnissen. Sie untersuchten 88 Schreibstudien und betonen auch hier die Bedeutung von Schreibstrategien, klaren Zielen und vorbereitenden Schreibaktivitäten.

Es bleibt die Frage, ob dieses Vorgehen auch in einer Fremdsprache funktionieren würde. Es wäre plausibel diese Frage mit einem „ja“ zu beantworten, jedoch muss hier berücksichtigt werden, dass in einer Fremdsprache geschrieben werden muss. Tricia Hedge ist eine Professorin an der Universität Nottingham, die seit 1972 Seminare zum Thema Schreibdidaktik veranstaltet. Sie untersuchte 1988 den Schreibprozess und identifizierte fünf Phasen des Schreibprozesses, die der Schreibende durchlaufen muss. Ihre Studie ist ein Beispiel für Strategieunterricht bei Schreibfertigkeit. Die erste Phase heißt *Composing*. Hier geht es darum, dass der Schreibende nachdenkt, worüber er schreiben will. Weiß der Schreibende dies nicht, kann bereits in dieser Phase die Motivation einbrechen. Laut Hedge (1988) ist es wichtig, dass Lehrkräfte daher Aufgaben entwickeln, in denen die Schülerinnen und Schüler zunächst über das Thema brainstormen sollen. Die zweite Phase laut Hedges (1988) Schreibprozess ist *Communicating*. In dieser Phase handelt es sich nicht um das Was, sondern um das Wie. Der Schreibende macht sich Gedanken über den Rezipienten des Textes und versucht seinen Wortschatz, seine Höflichkeitsform und Art des Sprechens entsprechend anzupassen. Die dritte Phase beschäftigt sich mit *Crafting*, dem Korrekturlesen. Allerdings verdeutlicht Hedge (1988) diese Tätigkeit nicht explizit. Danach folgt *Improving*. In dieser Phase soll der Schreibende die Korrekturen verbessern, und danach kommt es bei Hedge (1988) erst zum *Evaluating*.

Neben einem Modell für den Schreibprozess hat Hedge (1988) auch allgemeine wichtige Ausgangspunkte zu Schreibfertigkeit formuliert. Ihr zufolge wäre es nützlich, die Schreibaufgaben so zu formulieren, dass sie kommunikativ sind und der Lebenswelt der Jugendlichen entsprechen (Hedge, 1988). Außerdem soll bei den Schreibaufgaben stets der Schreibprozess berücksichtigt werden. Die Lehrkraft muss die verschiedenen Phasen des Schreibens in der Aufgabe verarbeiten und auch explizit machen. Das Schreiben der Aufgabe



soll laut Hedge (1988) auch zum größten Teil in der Unterrichtsstunde geschehen und diese Aufgabe sollte, wo möglich, auch kleine Zwischenaufgaben beinhalten. Die Zwischenaufgaben beziehen sich auf dem Schreibprozess und behandeln zum Beispiel das Brainstormen oder das geben von Feedback. Schließlich plädiert Hedge (1988) für Zusammenarbeit während des Schreibens: Schüler sollen die Möglichkeit erhalten, mit Mitschülern über das Geschriebene zu diskutieren. Es gibt also viele Studien, die die Wichtigkeit des Schreibprozesses und das Aufteilen dessen betonen (Bouwer & Koster (2016); Elving & Van den Bergh (2015); Graham & Perin (2007); Graham et al. (2012); Rogers und Graham (2008); Hedge (1988)).

Schreiben in einer Fremdsprache wird von Schreibenden als noch schwieriger erfahren, als Schreiben in der Muttersprache. Das hat unter anderem mit der Schwierigkeit des Übersetzens zu tun (Tillema, 2012). Die vorliegende Arbeit untersucht, ob der kognitive Overload, durch das Spezifizieren und Didaktisieren des Übersetzungsschrittes, verringert werden könnte und damit zu qualitativ besseren Texten führen würde.

## **Methode**

### **Probanden**

An dieser Studie haben 53 Schülerinnen und 39 Schüler der Schulform HAVO, in der 4. Klasse, teilgenommen. Alle haben das Unterrichtsfach Deutsch und wurden am Anfang des Schuljahres in drei Cluster eingeteilt. Jeder Cluster umfasste durchschnittlich 30 Schüler und wurde von verschiedenen Lehrkräften unterrichtet. Dutl1 ist die experimentelle Gruppe und Dutl2 und Dutl3 dienen in dieser Studie als Kontrollgruppe. Sowohl bei dem Pre- als bei dem Post-Test waren nicht alle Schüler anwesend. Schließlich wurde der Pre-Test mit 78 und der Post-Test mit 74 Schülern durchgeführt.

### **Design**

Für diese Studie mussten alle 91 Schüler zwei gleichartige Schreibaufgaben erledigen. Es handelte sich bei diesen Aufgaben um persuasive Texte mit Themen aus dem Bereich der Lebenswelt der Schüler (Anhang 1). Die erste Aufgabe war ein Pre-Test, damit festgestellt werden konnte welches Anfangsniveau die Schüler aus den verschiedenen Clustern hatten. Der Pre-Test wurde in der gleichen Woche in allen drei Clustern durchgeführt. Drei Wochen später wurde der Post-Test durchgeführt. Auch diese Post-Tests fanden in der gleichen Woche statt. Für beide Schreibaufgaben hatten die Schüler 50 Minuten Zeit. Die Texte wurde



mit dem Computer geschrieben und die Schüler durften alle möglichen Hilfsmittel verwenden.

Außer dem Pre-Test und dem Post-Test, an dem alle drei Cluster teilgenommen haben, erhielt Dutl1 noch eine "Interventionsaufgabe". Gemeint ist, dass dieser Cluster in den drei Wochen besonders zur Schreibfertigkeit geübt hat und außerdem vier Unterrichtsstunden erhalten hat, die auf der hier entwickelten Methode beruhen. Diese Stunden dienten dem Bewusstmachen des Schreibprozesses. Am Ende der Unterrichtsreihe haben die Schüler ein Arbeitsblatt mit verschiedenen Schritten des Schreibprozesses ausgefüllt (Anhang 2).

## Materialien

### Grundlage

Bouwer und Koster (2016) haben eine ganze Unterrichtsreihe entwickelt, in der die Schüler schrittweise einen Text schreiben. Diese Unterrichtsreihe heißt *Tekster*, in der drei Schreibmethoden entwickelt wurden<sup>1</sup>. Für die vorliegende Arbeit wurde, mit Blick auf Deutsch als Fremdsprache, ein neues Akronym erfunden. Es beruht auf dem theoretischen Rahmen von Bouwer und Koster (2016) jedoch wurde hier einen Schritt hinzugefügt, nämlich das Übersetzen. Das erstellte Akronym heißt NOVSKEV und steht für **N**achdenken, **O**rdnen, **V**erdeutschen, **S**chreiben, **K**orrekturlesen, **E**valuieren und **V**erbessern. Auch lässt es sich verbinden mit der Studie von Tricia Hedge. Die NOVSKEV-Methode beschäftigt sich bei den ersten beiden Schritten (Nachdenken und Ordnen) mit *Composing*. Danach steht während des dritten Schrittes das Schreiben zentral, bei dem die Kommunikation dem Rezipienten gegenüber wichtig ist ((Hedge: 1988) *Communicating*). Hedge (1988) betont auch die Wichtigkeit von *Crafting*. Wie bereits in der Einleitung angegeben nennt sie keinen Leitfaden für diese Korrektur. Daher wurde bei der NOVSKEV-Methode ein Korrekturzirkel erstellt, mit dem die Schüler selbstständig arbeiten können. Es wurde sich für einen Korrekturzirkel entschieden, da der Schreibende hier selbstständig, anhand sechs Korrekturpunkte<sup>2</sup>, seine Arbeit korrigieren kann. Die Idee des kognitiven Overloads liegt

---

<sup>1</sup> EKSTER: E: eerst nadenken K: kiezen en ordenen S: schrijven T: teruglezen E: evalueren en R: reviseren ; DODO: D: denken O: ordenen D: doen O: overlezen ; VOS: V: Verzinnen O: Ordenen S:Schrijven

<sup>2</sup> Korrekturzirkel: 1. Heb je alle punten van de opdracht verwerkt? 2. Klopt het aantal woorden? 3. Is de opbouw van je brief/verhaal logisch? 4. Kloppen de woorden in jouw context? 5. Grammatica: a. Kloppen de werkwoorden en de vervoegingen? b. Kloppen de voorzetsels en de bijbehorende naamvallen? c. Klopt jouw ontleding? 6. Nogmaals controlelezen (van onder naar boven).



dem Korrekturzirkel zugrunde, weil auch hier schrittweise korrigiert wird, damit das Arbeitsgedächtnis nicht überfordert wird.

Bei der NOVSKEV-Methode werden die Korrektur ((Hedge:1988) *Improving*) und das Evaluieren (*Evaluating* bei Hedge 1988) in einer Stunde gemacht. Laut Bouwer und Koster (2016) sei es sinnvoll, mit anderen Schreibenden Inhalt, Aufbau und Grammatik zu besprechen, da die Leser den Text nicht kennen. Schließlich verbessert man nicht nur die Grammatik, sondern verarbeitet auch das Feedback des anderen Feedbackgebers.

NOVSKEV ähnelt sich also zum größten Teil mit den Stadien von Hedge (1988). Sowohl NOVSKEV als auch die Studie von Hedge (1988) fokussieren auf den Schreibprozess und legen Wert auf Zusammenarbeit, Feedback und den kommunikativen Wert des Textes.

## Stunden

Die Methode Tekster von Bouwer und Koster (2016) ist die Grundlage für NOVSKEV, allerdings keine wortwörtliche Vorlage. Da es sich bei ihrer Studie um Schreiben in einer Fremdsprache handelt, wurde der Schritt Verdeutschen hinzugefügt und weiter didaktisiert. Die NOVSKEV-Methode diente als Ausgangspunkt für die erstellte Unterrichtsreihe, die aus vier Unterrichtsstunden besteht. Als Begleitmaterial zu diesen Unterrichtsstunden wurden ein Arbeitsblatt und eine PowerPoint-Präsentation erstellt (Anhang 3). Außerdem zeigt Tabelle 1.1 eine Übersicht der Stunden mit den globalen Aktivitäten.

Die erste Stunde geht auf das Akronym und dessen Arbeitsweise ein. Es wird kurz vorgestellt, wie bei dieser Unterrichtsreihe vorgegangen wird und was die Funktion des Arbeitsblattes ist. Dazu kommt, dass auch die Aufgabenstellung besprochen wird, sodass den Schülern klar wird was sie machen sollen. Die ersten drei Schritte der NOVSKEV-Methode sollen in der ersten Stunde erledigt werden. Um den Schülern eine Idee zu geben, wie sie vorgehen können, zeigt die Lehrkraft, wie sie es selbst machen würde. Das *Modellen* ist bei den ersten drei Schritten der NOVSKEV-Methode sehr wichtig, da die Schüler selbst keine Aktivitäten zu erledigen haben und ihren Fokus bei der Erklärung der Lehrkraft haben. Dazu kommt, dass auch hier der kognitive Overload eingedämmt wird, da die Schüler nur zuzuschauen brauchen.

Die Lehrkraft betont noch einmal, dass es wichtig ist, erst nach dem Brainstormen und Ordnen eine passende Übersetzung zu suchen, da es sonst auch während dieser Schritte zu

---



einem kognitiven Overload führen könnte. Außerdem unterbricht das Nachdenken über die Grammatik den Brainstormprozess. Danach können die Schüler selbstständig mit den ersten drei Schritten anfangen. Hedge (1988) weist in ihrer Studie zur Schreibfertigkeit darauf hin, dass Zusammenarbeit ein sehr wichtiger Aspekt ist. Daher wurde diese Tatsache beim Erstellen der Unterrichtsreihe mitgenommen und dürfen die Schüler bei diesen ersten Schritten ihre Gedanken austauschen.

Die zweite Stunde folgt logisch auf die erste, weil hier die ersten drei Schritte in einen Text umgewandelt werden müssen. Die Schüler arbeiten bei diesem Schritt alleine, um sicherzustellen, dass sie nicht alle den gleichen Text schreiben.

Hedge (1988) betont, dass es wichtig ist, die Kommunikation während des Schreibens zentralzustellen, damit die Schüler nicht direkt auf die Grammatik zu achten brauchen. Verheyen (2010) sagt in einer Untersuchung zu Grammatik und Schreiben dazu, dass die Berücksichtigung der Grammatik die Schüler beim Schreiben hemmt, weil sie Sätze nicht zu Ende schreiben da sie über die Grammatik nachdenken (Verheyen, 2010). Daher spielt die Grammatik bei dem vierten Schritt der NOVSKEV-Methode keine wichtige Rolle. Es geht darum, dass die Schüler aufschreiben was in ihnen nach oben kommt.

Sie dürfen die Lehrkraft hier fragen, aber es wird von ihnen verlangt, dass sie die Konzeptversion ohne Hilfe der Lehrkraft schreiben. Die Lehrkraft hat hier eine untergeordnete Rolle und betreut nur bei echten Schwierigkeiten.

Die dritte Stunde dient zur Präzisierung der geschriebenen Texte. Die Schüler arbeiten mit einem Korrekturzirkel, in dem genau angegeben wird, wie die Schüler die Texte korrigieren können. Das *Modellen* ist auch beim Korrekturzirkel wesentlich, da den Schülern klargemacht werden soll, wie hilfreich es ist, nur einen Aspekt gleichzeitig zu korrigieren. Zuerst geht es um die inhaltlichen Aspekte. Ist die Aufgabe vollständig und ist der Aufbau logisch? Danach konzentrieren sie sich auf die übersetzten Wörter. Bei Schritt drei wurde nämlich explizit angegeben, dass die Schüler die Beispielsätze verwenden sollten um so die richtige Übersetzung zu wählen. Danach sehen sich die Schüler die Grammatik ihrer Texte an. Auch hier gibt es zuerst den Fokus auf Verben und deren Konjugation, danach geht es um Präpositionen und Verben und deren Deklination, und erst danach steht die grammatische Zerlegung zentral. Hedge (1988) zeigt in ihrer Studie, dass bei dem Korrekturprozess nicht



nur die Fehler wichtig sind, sondern, dass es vielmehr um die Verbesserungen geht (Hedge, 1988).

Wenn die Schüler anhand dieses Zirkels ihre Texte korrigiert haben, tauschen sie ihre Texte aus. Das *Wie* und *Warum* des Feedbackgebens wird von der Lehrkraft erklärt. Er zeigt, wie das Feedback gegeben werden soll und welche Aspekte dabei eine Rolle spielen. Die Schüler lesen Texte ihrer Mitschüler und geben kurzes Feedback zu Inhalt, Aufbau und Grammatik.

In der vierten Stunde verarbeiten die Schüler alle Korrekturen der vorigen Stunde. Dazu kommt, dass auch das Feedback der Mitschüler verarbeitet werden kann. Alle entdeckten grammatischen Fehler im Text können beseitigt werden und es können noch Textstellen ergänzt werden. Bei Unklarheiten können die Schüler sich an die Lehrkraft oder die Mitschüler wenden, aber es wird hauptsächlich individuell gearbeitet. Am Ende der Stunde reichen die Schüler die Endversion ein und diese wird schließlich beurteilt.



Tabelle 1.1 Übersicht der Aktivitäten pro Stunde (NOVSKEV)

## Didaktik

Stunde	Mathetik	Modelling	Zusammenarbeit	Peerfeedback	Frontale Instruktion
1	Nachdenken	√	√		√
1	Ordnen	√	√		√
1	Verdeutschen	√	√		√
2	Schreiben		√		
3	Korrekturlesen	√	√	√	√
3	Evaluiieren	√	√	√	√
4	Verbessern		√		

**Beurteilung**

Der Pre-Test, Post-Test und die Intervention (nur für Dutl1) wurden mit demselben Beurteilungsmodell bewertet. Die Tabelle in Anhang 4 zeigt das Beurteilungsmodell.

Insgesamt können die Schüler 12 Punkte für ihren Text bekommen. Die 12 Punkte wurden über 8 Kategorien verteilt. Die Tabelle in Anhang 5 zeigt die verschiedenen Kategorien, deren Umschreibung und ein Beispiel eines Fehlers aus einem der geschriebenen Texte. Am schwersten wiegen die Kategorien *Woordgebruik* (Wortwahl) und *Inhoud* (Inhalt). Für beide können die Schüler 3 Punkte bekommen. Bei *Wortwahl* wird vor allem darauf geachtet, ob das Wort zum Kontext passt. Die Kategorie *Inhoud* wird anhand eines separaten Modells bewertet. Es geht dabei vor allem um die Botschaft des Schreibens, die Qualität der Argumente, deren Unterbauung und die Verwendung der Höflichkeitsformen.

Da es unterschiedliche grammatische Fehler gibt und die Schüler der Stufe HAVO-4 noch nicht alle Bereiche der Grammatik kennengelernt haben, werden nur zwei Bereiche der





Grammatik beurteilt, nämlich Verbkonjugation und bestimmte Kasusfälle. Unter bestimmten Kasusfällen werden Präpositionen und Verben mit festem Kasus und die grammatische Zerlegung in prädikativen Nominativ, Dativ-Objekt und Akkusativ-Objekt verstanden. Die Deklination der Adjektive wird nicht berücksichtigt. Fehler in der Verbkonjugation wiegen schwerer, als kasusbezogene Fehler. Dieser Unterschied hängt damit zusammen, dass Verbformen den Schülern bereits seit dem Anfang des Deutschunterrichtes bekannt sind.

Die Konventionen wiegen auch schwerer, da den Schüler klar gemacht werden soll, dass die Deutschen sehr viel Wert auf diese Konventionen legen. Danach folgen noch einige kleinere Kategorien wie Rechtschreibung (das vs. dass) und Interpunktion (Groß- und Kleinschreibung).

Schreibaufgaben zu korrigieren mit einem Beurteilungsmodell ist eine viel vorkommende Möglichkeit innerhalb des Sprachunterrichtes (Bouwer & van den Bergh, 2015). Lehrkräfte entscheiden sich daher oft für diese Möglichkeit, weil dieses Beurteilungsmodell auch für die Schüler transparent ist. Ob diese Beurteilungsmodelle jedoch so valide sind wie Lehrkräfte immer denken, ist allerdings die Frage. Bouwer, Béguin, Sander und Van den Berg (2015) untersuchten, welche Rolle die Schreibaufgabe und der Beurteiler auf die Beurteilung der Schreibaufgabe hatten. Frühere Studien haben nämlich gezeigt, dass die Qualität des Textes nicht nur mit dem Schreibenden, sondern auch mit der Aufgabe und dem Beurteiler zusammenhängt (Bouwer, Béguin, Sander & Van den Berg (2015)). Das Endergebnis der Studie von Bouwer, Béguin, Sander & Van den Berg (2015) stellte fest, dass die Beurteilung des Textes vor allem mit externen Variablen zusammenhängt. Eine Beurteilung mit einem analytischen Modell kann also für Schüler transparent sein, sie gewährleistet jedoch kein valides Urteil.

Da es so einen großen Unterschied zwischen analytischen Beurteilungen gibt, stellen Bouwer, Béguin, Sander & Van den Berg (2015) die holistische Beurteilung vor. Bei dieser Art der Beurteilung wählt man einen durchschnittlichen Text aus und vergleicht daraufhin die anderen Texte mit dem durchschnittlichen Text. Den durchschnittlichen Text benotet man mit 100, einen überdurchschnittlichen Text mit 110 und einen unterdurchschnittlichen Text mit 90 usw. Auch bei der holistischen Beurteilung gibt es Kriterien. Beurteilt werden Inhalt, Grammatik, Kohärenz, Rechtschreibung und Interpunktion, jedoch wird dabei nicht jeder Fehler notiert, sondern geht es um den Gesamteindruck. Laut Bouwer, Béguin, Sander



& Van den Berg (2015) geben holistische Beurteilungen einen besseren Eindruck von der Schreibkompetenz als analytische Beurteilungen.

Die vorliegende Studie verwendet sowohl eine analytische, als auch eine holistische Beurteilung. Es wurde für zwei Beurteilungen entschieden aus praktischem und qualitativem Grund. Eine analytische Beurteilung ist transparent für die Schüler. Es wird für sie sichtbar wo ihre Schwächen liegen und was für ein nächstes Mal verbessert werden kann. Die holistische Beurteilung wird eingesetzt um sicherzustellen, dass das analytische Beurteilungsmodell valide ist. Um diese Validität zu garantieren werden alle Texte auch von einem zweiten Beurteiler holistisch bewertet.

## Die Ergebnisse

Aus den Ergebnissen der statistischen Tests geht hervor, dass die globalen Beurteilungen der beiden Beurteiler zusammenhängen (Pre-Test  $r = 0.620$  ; Post-Test  $r = 0.781$ ). Beide Beurteiler haben dieselben Texte beurteilt, also dürfen ihre Urteile zusammengefasst werden. Beide Beurteiler kommen bei demselben Text ungefähr zu demselben Ergebnis.

Tabelle 1.2 macht deutlich, dass der Mittelwert der globalen Qualität in der experimentellen Gruppe beim Pre-Test bereits höher lag ( $M = 95.7$ ) als bei der Kontrollgruppe ( $M = 91.6$ ). Jedoch ist die Zunahme des Mittelwerts der globalen Textqualität in der experimentellen Gruppe beim Post-Test ( $M = 117.5$ ), gegenüber die der Kontrollgruppe beim Post-Test ( $M = 100.2$ ) bemerkenswert.

Die analytische Beurteilung mit den einzelnen Aspekten wurde leider nur von einem Beurteiler beurteilt. Daher kann nichts zu der Reliabilität dieser Beurteilung geschlossen werden. Schon wurde nachgegangen, ob diese einzelnen Aspekte einen Bezug zu der globalen Textqualität hatten. Es stellte sich heraus, dass bei fünf (Inhalt, Wortgebrauch, Grammatik – Kasus, Konventionen und Satzbau) der acht Aspekte einen positiven Bezug zur globalen Textqualität festgestellt werden konnte ( $t \leq 2.67$  ;  $df = 69$  ;  $p < 0.001$ ). Für Rechtschreibung gilt, dass weder bei dem Pre-Test noch bei dem Post-Test einen Bezug zur globalen Textqualität ( $\leq 1.78$  ;  $df = 69$  ;  $p \geq 0.08$ ) festgestellt werden konnte. Weiter konnte bei Interpunktion und Grammatik – Verb nur beim Pre-Test ( $t \geq 1.89$  ;  $df = 69$  ;  $p \leq 0.03$ ), aber nicht beim Post-Test ( $t \leq 1.71$  ;  $df = 69$  ;  $p \geq 0.09$ ) ein Bezug zur globalen Textqualität festgestellt werden.



Daher kann zum verwendeten analytischen Beurteilungsmodell gesagt werden, dass das verwendete Beurteilungsmodell zum größten Teil (fünf der acht Aspekte) signifikant mit der globalen Textqualität zusammenhängt und daher eine valide Beurteilung des Schreibproduktes zeigt.

Daneben wurde untersucht, ob die Schüler in der experimentellen Kondition bessere Texte schrieben, als die in der Kontrollkondition. Die Analyse weist nach, dass sich die globale Textqualität in der experimentellen Kondition mehr verbesserte, als in der Kontrollkondition ( $F(1, 65) = 4.13$ ;  $p = 0,046$ ). Neben der globalen Qualität haben sich die Konventionen ( $F(1, 65) = 4,19$ ;  $p = 0,045$ ), der Satzbau ( $F(1, 65) = 4,98$ ;  $p = 0,029$ ) und der Inhalt ( $F(1, 65) = 18,75$ ;  $p = 0,001$ ) in der experimentellen Kondition mehr verbessert als in der Kontrollkondition. Vor allem der Inhalt hat sich wesentlich verbessert. Für die Variablen Interpunktion ( $F(1, 65) = 0,00$ ;  $p = 0,983$ ), Rechtschreibung ( $F(1, 65) = 0,11$ ;  $p = 0,738$ ), Grammatik – Verb ( $F(1, 65) = 0,12$ ;  $p = 0,734$ ), Wortgebrauch ( $F(1, 65) = 1,69$ ;  $p = 0,20$ ) und Grammatik – Kasus ( $F(1, 65) = 3,24$ ;  $p = 0,07$ ) kann nicht nachgewiesen werden, dass die Variablen sich mehr verbessert haben in experimentellen Kondition, als in der Kontrollkondition. (Siehe auch die Tabelle in Anhang 6).

Tabelle 1.2 Ergebnisse der experimentellen Gruppe und der Kontrollgruppe pro Kategorie. (M = Mittelwert ; SD = Standardabweichung)

	Kondition							
	Experimentelle Gruppe				Kontrollgruppe			
	Pre-Test (N= 26)		Post-Test (N= 28)		Pre-Test (N= 53)		Post-Test (N= 46)	
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
Globale Qualität	95,7	17,7	117,5	16,9	91,6	17,2	100,2	17,1
Wortgebrauch*	0,95	0,68	0,37	0,51	1,27	0,86	1,02	0,88
Satzbau*	0,08	0,23	0,08	0,18	0,17	0,26	0,01	0,08
Grammatik - Kasus*	0,35	0,32	0,15	0,23	0,66	0,47	0,26	0,23
Inhalt*	1,00	0,66	0,57	0,37	0,67	0,54	0,99	0,59
Konventionen*	0,73	0,78	0,08	0,27	0,76	0,66	0,51	0,64
Grammatik - Verb*	0,30	0,36	0,13	0,19	0,35	0,47	0,21	0,24
Rechtschreibung*	0,13	0,23	0,06	0,09	0,11	0,14	0,05	0,07
Interpunktion*	0,10	0,15	0,09	0,16	0,10	0,14	0,09	0,19

\* es handelt sich bei diesen Ergebnissen um Abzugspunkte



## Diskussion und Ausblick

Schreiben ist ein kognitiv-komplexer Prozess, erst recht, wenn in einer Fremdsprache geschrieben werden muss. In Anschluss an den heutigen Forschungsstand, wurde eine prozessorientierte Schreibmethode für Deutsch als Fremdsprache getestet. Die getestete Schreibmethode teilte den Schreibprozess in Schritte auf, mit besonderer Aufmerksamkeit für die Übersetzung in die Fremdsprache (hier: Deutsch). Die Methode hatte zum Ziel, den kognitiven Overload, der beim Schreiben, egal ob Muttersprache oder Fremdsprache, Probleme bewirkt, vorzubeugen.

Aus den Ergebnissen der Studie geht hervor, dass vor allem der Inhalt und der Wortgebrauch einen positiven Bezug zur globalen Textqualität hatten. Das bedeutet, wenn ein Text einen guten Inhalt und guten Wortgebrauch hat, die globale Textqualität höher wird. Dieser Zusammenhang gilt nicht für alle beurteilten Aspekte, so wurde bei Rechtschreibung in keinem Fall einen Zusammenhang zur globalen Textqualität gefunden.

In der experimentellen Kondition haben sich die globale Qualität, der Inhalt, der Satzbau und die Konventionen im Vergleich zur Kontrollkondition wesentlich verbessert.

Die Ergebnisse untermauern die Studien zu kognitivem Overload. Bei der experimentellen Gruppe wird der Inhalt des Textes wesentlich besser als bei der Kontrollgruppe. Das heißt, dass die Schüler durch das Aufteilen des Schreibprozesses mehr Raum im Arbeitsgedächtnis hatten um über den Inhalt, den Satzbau und die Konventionen des Textes nachzudenken.

Es müssen aber einige Randbemerkungen gemacht werden. Diese Studie kannte einen großen Probandenausfall. Bei der Pre-Test wurden 13 Schüler und bei der Post-Test 17 Schüler ausgeschlossen. Obwohl die Studie einen positiven Effekt zeigt, ist undeutlich welchen Einfluss dieser Ausfall auf die letztendlichen Ergebnisse der Studie hat. Es könnte plädiert werden, dass in der experimentellen Kondition die schwächeren Schüler ausgeschlossen wurden, wodurch die Ergebnisse (unbeabsichtigt) manipuliert worden sind und sich daher die experimentelle Kondition mehr verbessert hat, da nur die stärkeren Schüler teilgenommen haben.

Dazu kommt, dass die Beurteilung mit dem analytischen Modell nur von einem Beurteiler gemacht wurde, während die holistische Beurteilung von zwei Beurteilern gemacht wurde. Daher kann bei der analytischen Beurteilung keine Korrelation festgestellt werden und gibt es keine Daten über die Reliabilität des analytischen Modells.



Die NOVSKEV-Methode wurde auch nur mit einer Textsorte getestet. Es ging dabei um einen persuasiven Text. Die Daten dieser Studie sind daher nicht generalisierbar für andere Textsorten. Es wäre in diesem Zusammenhang lohnenswert zu untersuchen, ob eine ähnliche Methode auch bei anderen Textsorten eine Zunahme der globalen Textqualität bewirken würde.

Weiterhin gab es 2 Cluster, die als Kontrollgruppe dienten, jedoch gab es nur eine experimentelle Gruppe. Sowohl die experimentelle als auch die Kontrollgruppe hatten unterschiedlichen Lehrkräfte. Das heißt, dass keine Aussage gemacht werden darf über den Einfluss der Lehrkräfte auf die Zunahme der globalen Textqualität bei der experimentellen Gruppe. Mit zwei experimentellen Gruppen unterschiedlicher Lehrkräfte hätte die Studie mit Sicherheit etwas über Generalisierbarkeit der Textqualität in Bezug auf die Lehrkraft aussagen können.

Außerdem wurde, obwohl schon in der Fragestellung angegeben, nicht wirklich der kognitive Overload des Schülers getestet. Es wurde aber davon ausgegangen, dass der kognitive Overload mit der globalen Textqualität zusammenhängt. Zu dem letzten Punkt kann ohne Zweifel gesagt werden, dass diese sich in der experimentellen Kondition verbessert hat. Die Daten dieser Studie legen also den Schluss nahe, dass der kognitive Overload tatsächlich durch das Aufteilen des Schreibprozesses, mit besonderer Aufmerksamkeit für das Übersetzen, verringert wurde.

Aus den vorgestellten Ergebnissen ergibt sich weiterer Forschungsbedarf. Es wäre in diesem Kontext interessant zu untersuchen, ob eine solche Methode zur Eindämmung des kognitiven Overloads durch Hinzufügung eines Übersetzungsschrittes auch für andere Fremdsprachen hilfreich wäre. Hinzu kommt, dass auch eine größere experimentelle Gruppe, unterrichtet von unterschiedlichen Lehrkräften, wichtige Schlüsse in Bezug auf Implementierung dieser Schreibmethode in Curricula ziehen könnte. Die Lehrkraftunabhängigkeit ist in vorliegender Studie nicht getestet worden, wenn sie aber nachgewiesen werden könnte, könnte diese eine solche Implementierung ermöglichen.



## Verwendete Literatur

Bereiter, C. & Scardamalia, M. (1987). *The psychology of written composition*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Bouwer, R., Béguin, A., Sander, T. & Van den Berg, H. (2015). Effect of genre on the generalizability of writing scores. In: *Language Testing*, 32, 83-100.

Bouwer, R. & Koster, M. (2016). *Bringing Writing Research Into The Classroom – The effectiveness of Tekster, a newly developed writing program for elementary students*. Dissertation: Universiteit Utrecht.

Breetvelt, I., Van den Bergh, H. & Rijlaarsdam, G. (1994). Relations between writing process and text quality: when and how. In: *Cognition and Instruction*, 12, 103-123.

Cohen, A. D., & Brooks-Carson, A. (2001). Research on direct versus translated writing: Students' strategies and their results. In: *The Modern Language Journal*, 85, 169–188.

Fayol, M. (1999). From on-line management problems to strategies in written composition. In: Torrance, M. & Jeffery, G (Eds), *The cognitive demands of writing: Processing capacity and working memory effect in text production*, 13-23. Amsterdam: Amsterdam University Press.

Elving, K. & Van den Bergh, H. (2015). Gewicht in de schaal; Op zoek naar manieren om havisten betere teksten te laten schrijven. In: *Levende Talen Tijdschrift*, 16, 26-36.

Elving, K. & van den Bergh, H. (2016). Bruggen bouwen; Havisten leren om coherente teksten te schrijven. In: *Levende Talen Tijdschrift*, 17, 24-35.

Flower, L. & Hayes, J.R. (1981). A cognitive process theory of writing. In: *College composition and Communication*, 32, 365-387.



Graham, S. & Perin, D. (2007). A meta-analysis of writing instruction for adolescent students. In: *Journal of Educational Psychology*, 99, 445-476.

Graham, S., McKeown, D., Kiuahara, S. & Harris, K. R. (2012). A meta-analysis of writing instruction for students in the elementary grades. In: *Journal of Educational Psychology*, 104, 879-240.

Hedge, T. (1988). *Writing*. Oxford University Press.

Henkens, L.S.J.M. (2010). *Het onderwijs in het schrijven van teksten* (pp. 1-58). Utrecht: Inspectorate of Education.

Hillcocks, G. (1984). What works in teaching composition: A meta-analysis of experimental treatment studies. *American Journal of Education*, 93, 133-170.

Kellog, R.T. (1988). Attentional overload and writing performance: effects of rough draft and outline strategies. In: *Journal of experimental psychology: Learning, Memory and Cognition*, 14, 355-365.

Kellog, R.T. (2008). Training writing skills: A cognitive developmental perspective. In: *Journal of experimental psychology: Learning, Memory and Cognition*, 1, 1-26.

Pullens, T. (2012). *Bij wijze van schrijven: Effecten van computerondersteund schrijven in het primair onderwijs*. Dissertation: Universiteit Utrecht.

Rogers, L. & Graham, S. (2008). A meta-analysis of single subject design writing intervention research. In: *Journal of educational psychology*, 100, 879-906.

Tillema, M. (2012). *Writing in first and second language: Empirical studies on text quality and writing processes*. Dissertation: Universiteit Utrecht.

Van Weijen, D. (2009). *Writing processes, text quality, and task effects; empirical studies in first and second language writing*. Dissertation: Universiteit Utrecht.





Verheyen, L. (2010). *Schrijfonderwijs aan jonge kinderen en hun toekomstige leraren*. SLO



## Übersicht der Anhänge

<b><u>ANHANG 1:</u></b> .....	<b>27</b>
SCHREIBAUFGABEN (PRE- UND POST-TEST) .....	27
SCHREIBAUFGABE (INTERVENTION) .....	27
<b><u>ANHANG 2:</u></b> .....	<b>28</b>
AUFGABENBLATT NOVSKEV .....	28
<b><u>ANHANG 3:</u></b> .....	<b>33</b>
POWERPOINT-PRÄSENTATION UNTERRICHTSREIHE NOVSKEV .....	33
<b><u>ANHANG 4:</u></b> .....	<b>36</b>
ANALYTISCHES BEURTEILUNGSMODELL .....	36
<b><u>ANHANG 5:</u></b> .....	<b>38</b>
KATEGORIEN DES BEURTEILUNGSMODELLS MIT UMSCHREIBUNGEN UND BEISPIELEN .....	38
<b><u>ANHANG 6:</u></b> .....	<b>40</b>
TABELLE EFFEKT MESSMOMENT (M), KONDITION (C) UND INTERAKTION (M*C) .....	40
<b><u>ANHANG 7:</u></b> .....	<b>41</b>
BEISPIELE EINES AUSGEFÜLLTEN ARBEITSBLATTES .....	41
<b><u>ANHANG 8:</u></b> .....	<b>50</b>
BEISPIELE EINES ÜBERARBEITETEN TEXTES .....	50

## Anhang 1:

### Schreibaufgaben (Pre- und Post-Test)

#### Pre-Test

Jullie willen graag een klassenreis naar Berlijn, maar de afdelingsleider, meneer Hoogland, vindt dat niet zo'n tof idee. Toch willen jullie super graag gaan.

Je besluit een korte brief te schrijven aan meneer Hoogland, waarin je hem gaat overtuigen van het nut van deze klassenreis. Geef duidelijke argumenten en werk deze mooi uit!

Viel Erfolg!

---

#### Post-Test

Jij vindt het Isala een grijze school en vindt dat dat echt anders moet. Kleur zou de school echt goed doen.

Je besluit een brief te schrijven aan de rector van het Almende College, meneer Louwsma, waarin je op overtuigende manier aangeeft, waarom er meer kleur moet komen. Geef duidelijke argumenten en werk deze mooi uit!

Viel Erfolg!

### Schreibaufgabe (Intervention)

Voor de sponsorloop met kerst wordt altijd geld opgehaald voor een gekozen goed doel (= Guter Zweck). De keuze voor dit goede doel wordt gemaakt door de directie van het Almende College. Jij wil graag dat de directie voor jouw goede doel kiest.

Je besluit een brief te schrijven aan mevrouw Schnitzler, waarin je jouw goede doel voorstelt en beargumenteerd waarom jouw goede doel gekozen moet worden. Geef duidelijke argumenten en werk deze mooi uit!

Viel Erfolg!



## Anhang 2:

### Aufgabenblatt NOVSKEV

#### **WIE GEHST DU VOR?**

1. **N**achdenken
2. **O**rdnen
3. **V**erdeutschen
4. **S**chreiben
5. **K**orrekturlesen
6. **E**valuieren
7. **V**erbessern

#### **SCHRITT 1: NACHDENKEN**



Lees de opdracht nog eens goed door en bedenk steekwoordsgewijs wat je wilt gaan schrijven. Brainstorm hieronder.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

#### **SCHRITT 2: ORDNEN**



Bekijk nog eens goed de opdracht en de steekwoorden die je bij Schritt 1 opgeschreven hebt. Markeer nu met een kleurtje welke woorden bij elkaar horen. Welke woorden horen bij argument 1, welke bij argument 2 enz.



.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

### SCHRITT 3: VERDEUTSCHEN



De opdracht ga je uiteindelijk **in het Duits** schrijven. Bij Schritt 2 heb je de woorden geclusterd. Je weet dus wat bij elkaar hoort. Zoek nu de vertalingen van de woorden op via [www.uitmuntend.de](http://www.uitmuntend.de). Kijk goed naar de voorbeeldzinnen, zodat je de juiste context kiest. Schrijf ook het lidwoord (der,die,das) erbij.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

### SCHRITT 4: SCHREIBEN.



Na het brainstormen, clusteren en vertalen kun je nu aan de slag met de kladversie van jouw brief. Schrijf hieronder jouw opzet. Je hoeft nog niet op de grammatica te letten. Schrijf gewoon wat in je opkomt.



## SCHRITT 5: KORREKTURLESEN



Lees jouw kladversie nog eens door. Ga met de nakijkcirkel aan de slag en let steeds op één ding tegelijk. Vink het lijstje af.

- Heb je je aan de opdracht gehouden?
- Is de opbouw van je brief/verhaal logisch?
- Kloppen de vertaalde woorden in de context?
- Grammatica:
  - Kloppen de werkwoorden en de vervoegingen?
  - Kloppen de voorzetsels en de bijbehorende naamvallen?
  - Klopt jouw ontleding?
- Nogmaals controlelezen (van onder naar boven).

## SCHRITT 6: EVALUIEREN



Wissel jouw brief uit met een klasgenoot. Geef elkaar feedback op de opbouw, de inhoud en de grammatica. Schrijf dit voor de ander op.

OPBOUW:

.....

.....

.....

.....

INHOUD:

.....

.....

.....

GRAMMATICA

.....

.....

.....






## Anhang 3:

### PowerPoint-Präsentation Unterrichtsreihe NOVSKEV



# Novskev

Schrijflessen



- Onderzoek naar schrijfonderwijs
- Opdelen in stappen is effectief
- Jullie zijn de proefkonijnen
- Dutl1, Dutl2 & Dutl3 (Wellink & Tijken)

## Was ist Novskev?

- Nachdenken
- Ordnen
- Verdeutschten
- Schreiben
- Korrekturlesen
- Evaluieren
- Verbessern



# Novskev



## STUNDE 1

Nachdenken – Ordnen – Verdeutschten

- Opdracht lezen
- Vragen stellen
- Beginnen met
  - 1. Nachdenken over het thema en de argumenten
  - 2. Ordnen van de woorden en argumenten
  - 3. Verdeutschten; **zoek nu pas** de vertalingen van stap 1 en 2

## Was macht ihr heute?

- Wat heb je vandaag gedaan?
- Hoe heb je dat gedaan?
- Wat vond je van de manier van werken?

---

- **Lever het werkblad bij mij in!**

## Was gemacht?



## STUNDE 2

Schreiben

- Wat heb je de vorige les gedaan?

## Zurückblick



- Stap 1, 2 en 3 omzetten in een lopende tekst.
- Maak dit alleen.
- Begin gewoon met schrijven. (Grammatica: Boeien!)
- Lay-out: 1,5 regelafstand

- KLAAR?
  - Sla je opdracht goed en vindbaar op.
  - Print de opdracht uit en lever deze samen met het werkblad in.

## Vorausblick



## STUNDE 3

Korrekturlesen – Evalueren

- Opdrachten terug
- Gebruik de **Korrekturzirkel** van stap 5
  - Check jouw opdracht steeds per onderdeel. Maak aantekeningen/verbeteringen.
- Alle stappen verwerkt?
  - Zoek iemand die ook klaar is. Lees elkaars opdrachten door en geef bij stap 6 feedback.

## Vorausblick

- Wat heb je vandaag gedaan?
- Hoe heb je dat gedaan?
- Wat vond je van de manier van werken?

- **Lever het werkblad bij mij in!**

## Was gemacht?

- Verwerk de opmerkingen en verbeteringen (grammatica) van stap 5.
- Print de opdracht uit en lees hem nog eens ter controle door.

- Helemaal tevreden?
  - Lever de opdracht uitgeprint in.
  - Lever ook het werkblad in.

## Vorausblick

- Wat heb je vandaag gedaan?
- Hoe heb je dat gedaan?
- Wat vond je van de manier van werken?

- **Lever het werkblad en de opdracht (geprint) bij mij in!**

## Was gemacht?

- Wat heb je de vorige lessen gedaan?

## Zurückblick

### SCHRITT 5: KORREKTURLESEN



Lees jouw kladversie nog eens door. Ga met de nakijkcirkel aan de slag en let steeds op één ding tegelijk. Vink het lijstje af.

- Heb je je aan de opdracht gehouden?
- Is de opbouw van je brief/verhaal logisch?
- Kloppen de vertaalde woorden in de context?
- Grammatica:
  - Kloppen de werkwoorden en de vervoegingen?
  - Kloppen de voorzetsels en de bijbehorende naamvallen?
  - Klopt jouw ontleding?
- Nogmaals controlelezen (van onder naar boven).

## Korrekturzirkel



## STUNDE 4

Verbessern

- Wat heb je vandaag gedaan?
- Hoe heb je dat gedaan?
- Wat vond je van de manier van werken?

## Was gemacht?



## **NOVSKEV EVALUIEREN**

---

- Wat vond je van de lessenreeks rondom schrijfvaardigheid?
- Stel: je krijgt weer zo'n opdracht. Wat ga je zeker van de lessenreeks toepassen?
- Waarom?

## **Gefallen?**

---



## Anhang 4:

## Analytisches Beurteilungsmodell

Aantal haalbare punten totaal:					12	
Soort fout	Maximale aftrek	Aftrek per fout	Code	Aantal		
Woordgebruik <i>Verkeerde woord in de context</i>	3,0 punten	Fout -0,6	X			
Zinsbouw <i>Na voegwoord "Klammerstellung"</i>	1,0 punten	Fout -0,5	→ ←			
Grammatica <i>werkwoordsfout</i>	2,0 punten	Fout -0,3	//			
Grammatica <i>naamvalsfout</i>		Fout -0,2	/			
Spelling <i>typfouten</i>	1,0 punt	Fout -0,1	•			
Inhoud <i>zie achterkant</i>	3,0 punten	n.v.t.	~			
Interpunctie <i>hoofdlettergebruik kommagebruik</i>	1,0 punt	Vanaf 10 fouten -1,0	O			
Conventies <i>kleine letter na aanhef komma na afsluiting</i>	1,0 punt	2,0 punten	<input type="text"/>			
Score:						
Behaalde punten en eindcijfer				: 1,2 =		



Inhoud				
Inhoud	3 punten	2 punten	1 punt	0 punten
<ul style="list-style-type: none"> <li><i>Het doel van de opdracht wordt duidelijk uit de brief.</i></li> <li><i>Er worden duidelijke argumenten gegeven.</i></li> <li><i>De argumenten zijn passend en worden logisch onderbouwd.</i></li> <li><i>De toon van de brief klopt. (gebruik van de beleefdheidsvorm Sie)</i></li> </ul>	<p>Het doel van de opdracht komt <b>duidelijk</b> in de opdracht naar voren.</p> <p>Er is <b>goed</b> over de argumenten nagedacht, ze <b>passen</b> bij de opdracht en worden <b>logisch onderbouwd</b>.</p> <p>De toon van de brief is <b>aangepast</b> aan de <b>ontvanger</b>.</p>	<p>Het doel van de opdracht komt <b>duidelijk</b> in de opdracht naar voren.</p> <p>Er is <b>voldoende</b> over <b>passende argumenten nagedacht</b>, maar deze worden vervolgens <b>niet altijd logisch onderbouwd</b>.</p> <p>Of</p> <p>De <b>onderbouwing</b> van de argumenten is <b>meer dan logisch</b>, alleen zijn de <b>argumenten niet altijd passend</b>.</p> <p>De toon van de brief is <b>aangepast</b> aan de <b>ontvanger</b>.</p>	<p>Het doel van de opdracht <b>wordt benoemd</b>, maar <b>niet</b> verder <b>toegelicht</b>.</p> <p>Er is <b>niet voldoende</b> over de argumenten <b>nagedacht</b>, ze <b>passen wel</b> bij de opdracht, maar worden <b>niet voldoende onderbouwd</b></p> <p>Of</p> <p>Er is <b>niet voldoende</b> over de argumenten nagedacht, ze <b>passen niet</b> bij de opdracht, maar worden <b>wel voldoende onderbouwd</b>.</p> <p>Met de ontvanger wordt <b>soms wel, soms geen</b> rekening gehouden (wisselen van du en Sie).</p>	<p>Het doel van de opdracht wordt <b>niet</b> uit de brief <b>duidelijk</b>.</p> <p>Er is <b>niet</b> over de argumenten <b>nagedacht</b></p> <p>Of</p> <p>Er worden in de brief <b>geen argumenten</b> genoemd.</p> <p>Argumenten <b>slaan nergens op</b> en/of worden <b>niet</b> onderbouwd.</p> <p>Er is <b>geen rekening</b> gehouden met de <b>ontvanger</b> van de brief.</p>
Aantal behaalde punten:				

**Anhang 5:****Kategorien des Beurteilungsmodells mit Umschreibungen und Beispielen**

Kategorie	Umschreibung	Beispiel
Woordgebruik [Wortgebrauch]	Wenn ein Wort in dem falschen Kontext verwendet wird, wodurch die Botschaft des Satzes unklar wird.	<b>Die Lehrlinge</b> vom Isala wollen mehr Farbe in der Schule.
Zinsbouw [Satzbau]	Wenn das finite Verb in einem Nebensatz nicht an letzter Stelle steht.	Wir möchten gerne eine Reise nach Berlin, weil das unsere Deutschkenntnisse <b>kann verbessern</b> .
Grammatica – werkwoordsfout [Grammatik – Verbfehler]	Wenn das Verb nicht richtig konjugiert wird.	<b>Ich weiß</b> nicht, ob das geht.
Grammatik – naamvalsfout [Grammatik – Kasus]	Wenn der Kasus nicht richtig dekliniert wird.	Ich habe <b>eine gute Zweck</b> gewählt, <b>es</b> heißt KiKa.
Spelling [Rechtschreibung]	Wenn es einen Tippfehler gibt.	Es gibt da einen großen <b>Unterscheid</b> . Ich glaube, <b>das</b> es eine gute Wahl ist.
Inhoud [Inhalt]	Wenn die Aufgabe (teilweise) nicht berücksichtigt wird.	Sehr geehrter Herr Louwsma, ich schreibe <b>dir</b> diesen Brief.
Interpunctie [Interpunktion]	Wenn Kommata und Großbuchstaben nicht beachtet werden.	Der gute <b>zweck</b> will gerne <b>geld</b> sammeln für <b>kinder</b> .



Conventies [Konventionen]	Wenn nach der Anrede mit Großbuchstaben angefangen wird und wenn ein Komma folgt nach dem Schlussgruß.	<i>Sehr geehrte Frau Schnitzler,</i>  <i><b>Ich</b> schreibe Ihnen über meinen guten Zweck.</i>  <i>Mit freundlichem <b>Gruß</b>,</i>
------------------------------	--	---

## Anhang 6:

### Tabelle Effekt Messmoment (M), Kondition (C) und Interaktion (M\*C)

Prüfungsgröße (F) pro abhängige Variable pro Effektyp (Für alle Effekte gilt: df = 1, 65)

	Messmoment (M)		Kondition (C)		M*C	
	F	p	F	p	F	p
Globale Qualität	26,23	<0,001	10,414	0,002	4,127	0,046
Wortgebrauch	10,708	0,002	10,832	0,02	1,691	0,198
Satzbau	4,98	0,029	0,166	0,685	4,98	0,029
Grammatik – Verb	9,772	0,003	0,944	0,335	0,116	0,734
Grammatik – Kasus	32,315	0,001	10,409	0,002	3,236	0,077
Rechtschreibung	7,044	0,01	0,495	0,484	0,113	0,738
Inhalt	0,384	0,537	0,139	0,711	18,745	0,001
Interpunktion	0,031	0,86	0,001	0,978	0	0,983
Konventionen	20,111	0,001	3,651	0,06	4,193	0,045





## Anhang 7:

### Beispiele eines ausgefüllten Arbeitsblattes

Melissa [redacted]

#### ~ Interventie Aufgabe ~

Voor de sponsorloop met kerst wordt altijd geld opgehaald voor een gekozen goed doel (der gute Zweck). De keuze voor dit goede doel wordt gemaakt door de directie van het Almende College. Jij wil graag dat de directie voor jouw goede doel kiest.

Je besluit een brief te schrijven aan mevrouw Schnitzler, waarin je jouw goede doel voorstelt en beargumenteert waarom jouw goede doel gekozen moet worden. Geef duidelijke argumenten en werk deze mooi uit!

Viel Erfolg!

#### WIE GEHST DU VOR?

1. Nachdenken
2. Ordnen
3. Verdeutschten
4. Schreiben
5. Korrekturlesen
6. Evaluieren
7. Verbessern

#### SCHRITT 1: NACHDENKEN



Lees de opdracht nog eens goed door en bedenk steekwoordsgewijs wat je wilt gaan schrijven. Brainstorm hieronder.

- Onderwijs in Afrika
- Goede doel van Afrika
  - Beste onderwijs
  - Belangrijk, deelde kansen voor iedereen
  - Wij hebben ook goed onderwijs
  - Goede reputatie als we helpen
  - Belangrijk besef van onze leerlingen hoe onrechtvaardig de wereld is

## SCHRITT 2: ORDNEN



Bekijk nog eens goed de opdracht en de steekwoorden die je bij Schritt 1 opgeschreven hebt. Markeer nu met een kleurtje welke woorden bij elkaar horen. Welke woorden horen bij argument 1, welke bij argument 2 enz.

Bij stap 1

## SCHRITT 3: VERDEUTSCHEN



De opdracht ga je uiteindelijk in het Duits schrijven. Bij Schritt 2 heb je de woorden geclusterd. Je weet dus wat bij elkaar hoort. Zoek nu de vertalingen van de woorden op via [www.uitmuntend.de](http://www.uitmuntend.de). Kijk goed naar de voorbeeldzinnen, zodat je de juiste context kiest. Schrijf ook het lidwoord (der, die, das) erbij.

- Gute zweck für Unterricht
- Wichtig dieselben Chancen für alle
- Die Reputation
- a. Der Begriff
- Unechte Unehrliche
- Geteilt

**SCHRITT 4: SCHREIBEN.**



Na het brainstormen, clusteren en vertalen kun je nu aan de slag met de kladversie van jouw brief. Schrijf hieronder jouw opzet. Je hoeft nog niet op de grammatica te letten. Schrijf gewoon wat in je opkomt.

Op telefoon

### SCHRITT 5: KORREKTURLESEN



Lees jouw kladversie nog eens door. Ga met de nakijkcirkel aan de slag en let steeds op één ding tegelijk. Vink het lijstje af.

- Heb je je aan de opdracht gehouden?
- Is de opbouw van je brief/verhaal logisch?
- Kloppen de vertaalde woorden in de context?
- Grammatica:
  - Kloppen de werkwoorden en de vervoegingen?
  - Kloppen de voorzetsels en de bijbehorende naamvallen?
  - Klopt jouw ontleding?
- Nogmaals controlelezen (van onder naar boven).

### SCHRITT 6: EVALUIEREN



Wissel jouw brief uit met een klasgenoot. Geef elkaar feedback op de opbouw, de inhoud en de grammatica. Schrijf dit voor de ander op.

OPBOUW:

.....

.....

.....

.....

INHOUD:

.....

.....

.....

.....

GRAMMATICA

.....

.....

.....

.....





Lynn ~~Stubaal~~

~ Interventie Aufgabe ~

Voor de sponsorloop met kerst wordt altijd geld opgehaald voor een gekozen goed doel (der gute Zweck). De keuze voor dit goede doel wordt gemaakt door de directie van het Almende College. Jij wil graag dat de directie voor jouw goede doel kiest.

Je besluit een brief te schrijven aan mevrouw Schnitzler, waarin je jouw goede doel voorstelt en beargumenteert waarom jouw goede doel gekozen moet worden. Geef duidelijke argumenten en werk deze mooi uit!

Viel Erfolg!

WIE GEHST DU VOR?

1. Nachdenken
2. Ordnen
3. Verdeutschten
4. Schreiben
5. Korrekturlesen
6. Evaluieren
7. Verbessern

SCHRITT 1: NACHDENKEN



Lees de opdracht nog eens goed door en bedenk steekwoordsgewijs wat je wilt gaan schrijven. Brainstorm hieronder.

Warchild

argumenten:

- we moeten deze kinderen helpen omdat ze anders geen toekomst hebben
- ~~andere kinderen~~ kinderen horen ~~in een oorlogsgebied te leven~~ niet in een oorlogsgebied te leven en oorlog te weren

## SCHRITT 2: ORDENEN



Bekijk nog eens goed de opdracht en de steekwoorden die je bij Schritt 1 opgeschreven hebt. Markeer nu met een kleurtje welke woorden bij elkaar horen. Welke woorden horen bij argument 1, welke bij argument 2 enz.

argument 1) anders hebben deze kinderen geen toekomst

argument 2) kinderen horen op deze leeftijd zich niet druk te hoeven maken om oerlog

argument 3) dit onderwerp maakt veel indruk op kinderen

## SCHRITT 3: VERDEUTSCHEN



De opdracht ga je uiteindelijk in het Duits schrijven. Bij Schritt 2 heb je de woorden geclusterd. Je weet dus wat bij elkaar hoort. Zoek nu de vertalingen van de woorden op via [www.uitmundend.de](http://www.uitmundend.de). Kijk goed naar de voorbeeldzinnen, zodat je de juiste context kiest. Schrijf ook het lidwoord (der,die,das) erbij.

■ Dit heb ik meteen op de laptop gedaan







### SCHRITT 5: KORREKTURLESEN



Lees jouw kladversie nog eens door. Ga met de nakijkcirkel aan de slag en let steeds op één ding tegelijk. Vink het lijstje af.

- Heb je je aan de opdracht gehouden?
- Is de opbouw van je brief/verhaal logisch?
- Kloppen de vertaalde woorden in de context?
- Grammatica:
  - Kloppen de werkwoorden en de vervoegingen?
  - Kloppen de voorzetsels en de bijbehorende naamvallen?
  - Klopt jouw ontleding?
- Nogmaals controlelezen (van onder naar boven).

### SCHRITT 6: EVALUIEREN



Wissel jouw brief uit met een klasgenoot. Geef elkaar feedback op de opbouw, de inhoud en de grammatica. Schrijf dit voor de ander op.

OPBOUW:

.....

.....

.....

.....

INHOUD:

*aufwachen → ?*

*das → dass*

.....

.....

GRAMMATICA

.....

.....

.....

.....



## Anhang 8:

### Beispiele eines überarbeiteten Textes

Sehr geehrte Frau Schnitzler,

ich schreibe dich über <sup>dem</sup> ~~der~~ Sponsorlauf: ich habe eine Idee für <sup>einen</sup> ~~ein~~ gute Zweck.

Vielleicht können wir Geld einsammeln für Unicef. Unicef ist ein bekannte gute Zweck, das Geld würde bestimmt gut benutzt.

Geld einsammeln für Unicef ist gut aber auch lehrsam. Unicef arbeitet an projekten für Kinder. Anschließend können die Kinder lernen über die Probleme in Länder der dritten Welt. Wann Kinder wissen wie Schlimm die Problemen sind, rennen sie vielleicht eine Runde weiter. Ich häufe ~~das~~ <sup>die</sup> Sie ~~meine~~ <sup>meinem</sup> guten Zweck wählt. Im Voraus vielen Dank.

Mit freundlichen Grüßen

Eva ~~ten Brink~~

Sehr geehrte Frau Schnitzler,

wie ich gehört habe, wird der Sponsorlauf dieses Jahr wieder organisiert. Mit der Sponsorlauf kann man wirklich viel Geld einsammeln für der gute Zweck. Jetzt haben sie noch keinen gute Zweck ausgewählt, und ich habe einen Idee.

*Das Konzept von 3FM Serious Request*

Das Konzept von 3FM Serious Request: 3 Radio-DJs, 6 Tage lang ohne Essen eingeschlossen in einem gläsernen Sendestudio mitten in der Innenstadt. Die Hörer und Besucher sind Tag und Nacht eingeladen, vorbeizukommen und sich bei den DJs Musik zu wünschen. Im Gegenzug werfen sie für ihren Wunsch eine Geldspende in Höhe ihrer Wahl in die im Glashaus integrierte Spendenbox.

Für die Niederlande ist es DAS Event des Jahres, hierzulande allerdings noch nicht Jedem bekannt. Die Charity-Aktion Serious Request des niederländischen Radiosenders 3FM sammelt jedes Jahr zu Weihnachten in einer anderen Stadt Spenden für das Rote Kreuz. In diesem Jahr kommt das Team nach Breda und wird die Stadt eine Woche lang in Atem halten. Das Thema dieses Jahr: meine Kinder, die unnötig sterben an einer Lungenentzündung.

Mein Idee ist um mit jeder der teilnehmenden (in Gruppen eingeteilt) nach Breda zu gehen und das Geld persönlich zu spenden. Das wird für uns allen einen schönen Tag und einen schöne Schließung dieses Jahr.

ENDE

Mit Freundlichen Grüßen, Willemijn ~~van Elderen~~

\* noch ein Argument: Maar het belangrijkste is, dat we leren ~~van de~~ ans in te leven in anderen, die het niet zo goed hebben, daarom moeten we gaan!

Kinder, die unnötig sterben an einer Lungenentzündung.

Aber das wichtigste ist dass wir lernen uns ein-zu-fühlen dass es Leute gibt, die es nicht so gut haben wie wir. Deshalb müssen wir ~~erfahren~~ Ihnen helfen