



Beobachtendes Lernen und das Schreiben eines informellen Briefes

MASTERARBEIT

Master: Duitse Taal en Cultuur: Educatie en
communicatie

Erstgutachter: Dr. Jacqueline Evers-Vermeul

Zweitgutachter: Dr. Stefan Sudhoff

Daphne Boelhouver

Studentnummer: 0317551

Abstract

In dieser Studie wurde untersucht, welchen Einfluss beobachtendes Lernen und die Suche nach Briefkriterien im Zusammenhang mit den Schreibprozessphasen Evaluation und Revidieren auf die Textqualität haben.

Es wurde eine Unterrichtsreihe durchgeführt, in der dreimal ein informeller Brief geschrieben wurde. Zuerst wurde eine erste Version eines Briefes geschrieben, dann wurde die erste Version verbessert. Zwischendurch fand eine Interventionsstunde statt, in der die Schüler mittels Peer-Feedback mit ihren Briefen beschäftigt waren. Der Unterschied zwischen der Kontrollgruppe und der experimentelle Gruppe war, dass die experimentelle Gruppe in der Interventionsstunde außer Peer-Feedback auch mittels beobachtenden Lernens mit dem Brief beschäftigt war. Letztlich wurde ein neuer Brief als Briefprüfung geschrieben.

Die Hypothese war, dass die experimentelle Gruppe dank beobachtendem Lernen mehr verbessern würde als die Kontrollgruppe. Diese Hypothese müssen wir für diese Studie verwerfen. Es gab keinen signifikanten Unterschied zwischen den Messungen in beiden Gruppen. Trotzdem gab es eine Tendenz, dass die Schüler in beiden Gruppen beim *delayed post-test* eine bessere Leistung erbrachten als beim *immediate post-test*. Außerdem gab es bei der experimentellen Gruppe eine signifikante Verbesserung der Ergebnisse zwischen der Nullmessung und dem *immediate post-test* und korrelierten die Messungen der experimentellen Gruppe stark. Beobachtendes Lernen hatte hier scheinbar doch einen Einfluss. Die statistischen Tests haben aber leider nur wenig Aussagekraft, weil einige der vorgesehenen Probanden fehlten.

Dankeschön

Ich danke meiner Betreuerin, Dr. Jacqueline Evers-Vermeul, für die gute Betreuung. Vielen Dank, dass du immer meine Fragen beantwortet hast und dass du mir immer, wenn ich Stress hatte, versichert hast, dass ich auf dem richtigen Weg bin. Auch danke ich meinem Zweitgutachter, Dr. Stefan Sudhoff.

Ohne Jutta de Jong hätte ich keine Ahnung, wie SPSS überhaupt funktioniert, also Jutta, herzlichen Dank für deine Hilfe. Ich danke meiner Fachgruppe und insbesondere Remco Snippe, der die Kontrollgruppe unterrichtet hat. Auch danke ich meinen Kommilitonen des Masters Educatie en Communicatie, Tessa, Evelien und Eliza. Zusammen geht alles leichter, und ohne unsere Tage in der Bibliothek, hätte ich diese Arbeit nie rechtzeitig fertig bekommen. Schließlich danke ich meinem Freund und meiner Familie für die Ermutigung und die vielen Tassen Tee. Und Cash, vielen Dank auch für deine Geduld. Jetzt habe ich endlich wieder Zeit, um stundenlang mit dir im Wald spazieren zu gehen!

Inhaltsangabe

Abstract	1
Dankeschön	2
Inhaltsangabe	3
1. Einleitung	4
2. Methode	8
2.1. Probanden	8
2.2. Aufbau des Experiments	9
2.2.1. Experimentelle Gruppe	9
2.2.2. Kontrollgruppe	10
2.3. Materialien	11
3. Ergebnisse	12
4. Diskussion und Ausblick	15
Verwendete Literatur	19
Anhänge	20
Anhang 1: Powerpoint-Präsentation der experimentellen Gruppe	20
Anhang 2: Powerpoint-Präsentation der Kontrollgruppe	24
Anhang 3: Briefauftrag 1	27
Anhang 4: Briefauftrag 2	28
Anhang 5: Beurteilungsmodell	29

1. Einleitung

Wie kann die Schreibfertigkeit in einer Fremdsprache von Schülern im Sekundarunterricht verbessert werden? Es gibt viele Antworten auf diese Frage. Die Fähigkeit, sich auch in einer Fremdsprache schriftlich zu äußern, ist ein wichtiges Ziel des Fremdsprachenunterrichts. In der Erstsprache lernen sie diese Fertigkeit schon in der Grundschule, im Fremdsprachenunterricht erlernen sie erst viel später. Die dafür notwendigen kognitiven Erlernprozesse sind ein beliebter Gegenstand für wissenschaftliche Untersuchungen. Eine Antwort auf die Frage nach den Erlernprozessen liegt, laut dieser Forschungen, beim beobachtenden Lernen. Eine andere Antwort liegt bei den Kenntnissen von Schreibprozessphasen. Die vorliegende Arbeit beschäftigt sich mit der Frage, welchen Einfluss beobachtendes Lernen und die Suche nach Briefkriterien auf Textqualität in Zusammenhang mit den Schreibprozessphasen Evaluation und Revidieren haben.

Beim Verbessern der Schreibfertigkeit ist es wichtig, dass die Schüler ihren Schreibprozess in Phasen einteilen, um kognitive Überlastung zu verhindern. Hayes und Flower (1981) waren die ersten, die den Schreibprozess als ein hierarchisches, statt eines chronologischen Modells beschrieben haben. Sie haben die Hauptphasen Planung, Schreiben und Revidieren unterschieden und bettetten verschiedenen Subprozesse wie Zielsetzung und Organisation darin ein (Hayes & Flower, 1981). Mithilfe des hierarchischen Modells von Hayes und Flower ist es deutlich, warum Schreiben eine komplexe Fertigkeit ist. Wenn so viele Prozesse gleichzeitig auftreten, ist kognitive Überlastung ein großes Risiko. Tatsächlich haben viele Untersuchungen herausgefunden, dass vor allem Anfänger beim Schreiben leicht überlastet werden (Braaksma, Rijlaarsdam, Van den Bergh & Van Hout-Wolters, 2007). Deswegen gibt es Methoden, die entwickelt wurden, um die kognitive Überlastung beim Schreiben zu verringern.

Eine dieser Methoden wurde von Koster und Bower (2016) entwickelt. Sie haben die Methode *Tekster* entworfen, um in der Grundschule den Schreibprozess in der Muttersprache (L1) zu üben. Sie unterscheiden die folgenden Phasen: Nachdenken, Wählen & Ordnen, Schreiben, Erneut lesen, Evaluieren, Revidieren. Dabei basieren sie auf den drei Phasen des Schreibprozesses: Planung, Schreiben und Revidieren. Wenn man vor dem Schreiben zuerst Ideen generiert und ordnet, gibt es während des Schreibens mehr Raum im Arbeitsgedächtnis, um sich auf das Formulieren zu konzentrieren, so Koster und Bower. Noch besser wird der

Text, wenn man nach dem Schreiben einer Erstfassung den Text kritisch durchliest und revidiert (Koster & Bouwer, 2016). In einer Unterrichtsreihe wurden die verschiedenen Phasen erklärt und geübt. Die Ergebnisse waren positiv, die Schreibfertigkeit der Schüler im Experiment hat sich stärker verbessert als die Schreibfertigkeit der Schüler in der Kontrollgruppe.

Die explizite Aufmerksamkeit für Schreibprozessphasen wurde nicht nur im Erstsprachenunterricht untersucht. Kox (2017) hat die *Tekster*-Phasen für den Fremdsprachenunterricht bearbeitet und die Methode *NOVSKEV* entwickelt, wobei eine Phase für die Übersetzung von L1 in L2 hinzugefügt wurde. Das Akronym *NOVSKEV* steht hierbei für Nachdenken, Ordnen, Verdeutschen, Schreiben, Korrekturlesen, Evaluieren und Verbessern (Kox, 2017: 12). Mit der expliziten Aufmerksamkeit für das Übersetzen wird versucht, die kognitive Überlastung weiter zu verringern. In einem Experiment schrieben Schüler der vierten Klasse der HAVO zwei Texte als Pre- und Post-Test. Die experimentelle Gruppe bekam zwischen dem Pre- und Post-Test eine Unterrichtsreihe über Schreibprozessphasen, die Kontrollgruppe nicht. Auch hier waren die Ergebnisse positiv; in der experimentellen Gruppe haben sich die globale Qualität, der Inhalt, der Satzbau und die Konventionen der Briefe im Vergleich zur Kontrollgruppe verbessert.

Auch Van Grinsven und Van den Bergh (2016) bestätigen, dass Kenntnisse über den Schreibprozess wichtig für bessere Schreibergebnisse bei Schülern der ersten und vierten Klasse der weiterführenden Schule sind. Außerdem erforschten sie einen positiven Effekt für Kenntnisse von Produktmerkmalen und technischen Aspekten. Die Korrelation mit Kenntnissen des Schreibprozesses war allerdings am stärksten. Sie führten ein Experiment durch, in dem niederländische Schüler einen englischen Brief mit Ratschlägen zum Schreiben eines guten Briefes schreiben sollten. Schüler, die längere Briefe schrieben, schrieben auch bessere Briefe. Sie gaben mehr unterschiedliche Ratschläge. Sie gaben eher Ratschläge über Produktmerkmale und den Schreibprozess an sich als über technische Aspekte wie Rechtschreibung und Zeichensetzung (Van Grinsven & Van den Bergh, 2016: 20). In der vorliegenden Studie werden alle drei Faktoren (Kenntnisse des Schreibprozesses, Kenntnisse von Produktmerkmalen und Kenntnisse von technischen Aspekten) im Design für die experimentelle Gruppe kombiniert.

Diese Studie fokussiert sich auf einen Teil der Schreibprozessphasen, nämlich auf die Evaluation mithilfe von Feedback und auf das Revidieren. Peer- und Self-Assessment sind wichtige Kontrollmöglichkeiten, Schüler sich dieser Phase bewusst werden zu lassen. Peer- und Self-Assessment haben positive Effekte auf die Qualität von Schreibprodukten. Wenn Schüler zum Beispiel Texte von anderen Schülern lesen, eignen sie sich Kenntnisse über deren Texte an, die sie beim Schreiben oder Revidieren ihrer eigenen Texte anwenden können (Rijlaarsdam, 2005a).

Meusen-Beekman und Joosten-Ten Brinke (2016) haben Peer- und Self-Assessment mithilfe von formativer Evaluation bei Schülern der Grundschule in der Erstsprache erforscht. Sie verglichen die Qualität von Briefen, die nur vom Dozenten beurteilt wurden, mit denen, die von Schülern selbst oder von Klassenkameraden beurteilt wurden. Sowohl die Gruppe, die mit Self-Assessment gearbeitet hat als auch die Gruppe, die mit Peer-Assessment gearbeitet hat, schrieb signifikant bessere Briefe als die Gruppe, die nicht mit formativer Evaluation gearbeitet hat. Außerdem fanden sie heraus, dass der größte Einflussfaktor in ihrer Untersuchung die Besprechung der Lernziele und die Rückkopplung darauf war.

Ein weiterer wichtiger Begriff für die vorliegende Studie ist das beobachtende Lernen. Auch dieser Begriff wird im Design der experimentellen Gruppe angewendet. Beobachtendes Lernen hat einen positiven Einfluss auf die Textqualität. Grund dafür ist, dass man während des Schreibens im Unterricht sowohl einen Text schreiben soll als auch lernt einen Text zu schreiben. Mithilfe des beobachtenden Lernens kann diese Form von kognitiver Überlastung verringert werden (Rijlaarsdam, 2005a). Die Aufmerksamkeit kann völlig auf dem Lernen liegen, weil die Schüler nicht selbst einen Text schreiben, sondern nur anderen beim Schreiben beobachten sollen. Auch bekommen die Schüler mehr Einsicht in den Schreibprozess selbst und erlernen metakognitive Strategien wie Observation, Evaluation und Reflektion (Braaksma et al., 2007: 4).

Braaksma et al. (2007) haben untersucht, ob beobachtendes Lernen Einfluss auf die Organisation des Schreibprozesses hat. Sie meinen, dass im Allgemeinen angenommen wird, dass die positiven Effekte auf Schreibprodukte durch Änderungen im Schreibprozess verursacht werden. Das wurde aber noch nicht näher untersucht. Braaksma et al. haben in ihrer Forschung die Probanden (Schüler unterschiedlicher Niveaus der zweiten Klasse einer weiterführenden Schule) in drei Gruppen eingeteilt: eine Kontrollgruppe, in der kein beobachtendes Lernen angeboten wurde, eine experimentelle Gruppe, in der die Schüler ein starkes Vorbild hatten und eine experimentelle Gruppe, in der die Schüler ein schwaches

Vorbild hatten. Sie fanden heraus, dass Schüler, die beobachtend gelernt hatten, andere Schreibmuster anwendeten als Schüler, die einfach Texte geschrieben hatten. Die Schüler aus den experimentellen Gruppen haben mehr Analyse und Zielsetzung angewendet, früher im Schreibprozess. Die Qualität der Texte der experimentellen Gruppen stieg hiermit auch.

Rijlaarsdam (2005a, 2005b) hat diese Arbeitsform im Erstsprachunterricht erforscht und fand heraus, dass Schüler bessere Texte produzieren, wenn sie einen schreibenden Peer beobachten als wenn sie selber beim Schreiben üben. In seiner Forschung hat er Schüler in vier Unterrichtsstunden einen Briefauftrag erteilt. In der ersten Stunde schrieben die Schüler den Brief, in der zweiten Stunde beurteilte die Hälfte der Klasse die Briefe, während die andere Hälfte mittels beobachtenden Lernens die wichtigsten Kriterien für einen guten Brief bestimmte. In der dritten Stunde präsentierten die Schüler, die beobachtend gelernt hatten, ihre Befunde und in der letzten Stunde korrigierten alle Schüler ihre Briefe (Rijlaarsdam, 2005b). Rijlaarsdam fand heraus, dass fast alle Schüler ihre Texte verbesserten, nachdem sie Peers beobachtet hatten und dass sich vor allem die rhetorischen Aspekte stark verbesserten. Auffallend war, dass in der Gruppe, die in der zweiten Stunde beobachtete, die Texte deutlich besser waren als in der Gruppe, die den beurteilen sollten.

Um zu schauen, ob diese Ergebnisse auch im Zweitsprachenunterricht gefunden werden, hat Van der Es (2005) eine gleichartige Unterrichtsreihe im Englischunterricht durchgeführt. Seine Probanden waren Drittklässler eines Gymnasiums. Es wurden die gleichen Ergebnisse als Rijlaarsdam (2005a, 2005b) gefunden. Die Briefe waren unter anderem inhaltlich besser als vorher. Außerdem wurde die Unterrichtsreihe von den Schülern als sehr lehrreich und sinnvoll erachtet. Beobachtendes Lernen bietet also sowohl im Erstsprachunterricht als auch im Zweitsprachenunterricht die Möglichkeit, Schüler ihre Schreibfertigkeit verbessern zu lassen.

Rijlaarsdam (2005a, 2005b) und Van der Es (2005) lassen die Schüler selbst die wichtigen Kriterien für einen guten Text suchen und beschreiben. Die Schüler verlassen die Rolle des Schreibers und werden kurz ein Leser. Sie erfahren so selbst, inwiefern die geschriebenen Texte kommunikativ adäquat sind (Rijlaarsdam, 2005a). Dies ist wichtig, weil sie so ihre Kenntnisse der Gattung vertiefen können. Holliway und McCutchen (2004, in Rijlaarsdam, 2005a) zeigten dies mit ihrer Forschung nach Beschreibungen von Tangramfiguren. Dabei schrieben Schüler der Grundschule eine Gebrauchsanleitung für Tangramfiguren, wobei eine Gruppe nur Feedback des Dozenten bekam, eine zweite Gruppe sowohl das Feedback des

Dozenten bekam als auch drei Texte anderer Schüler auf kommunikative Effektivität beurteilen musste, und die letzte Gruppe zusätzlich ein Set Tangrams, woraus die Schüler die passende Figur wählen sollten, bekam. Die letzte Gruppe waren die tatsächlichen Leser, die nach dem Revidieren eine viel bessere Leistung erbrachten. Die Suche nach Kriterien bei Rijlaarsdam (2005b) und Van der Es (2005) sorgt auch dafür, dass die Schüler die Rolle von Lesern einnehmen.

Die folgende Frage wird in dieser Arbeit untersucht:

Inwiefern hat die explizite Aufmerksamkeit für Schreibkriterien mittels beobachtenden Lernens Einfluss auf die Ergebnisse beim Schreiben eines informellen Briefes?

Die Hypothese lautet:

Wenn Schüler durch das Beobachten anderer Schüler lernen, sind sie weniger kognitiv belastet, als wenn sie zugleich lernen und schreiben sollen. Sie können sich dann besser auf die Schreibkriterien konzentrieren. Erwartet wird auch, dass die Aufmerksamkeit für Schreibkriterien dafür sorgen wird, dass sich die Ergebnisse der Schüler in den experimentellen Gruppe mehr verbessern, als bei den Schülern in der Kontrollgruppe.

2. Methode

2.1. Probanden

Die Studie hat in zwei 4-Havoklassen stattgefunden, eine experimentelle Gruppe und eine Kontrollgruppe. Beide haben das Unterrichtsfach Deutsch. Die experimentelle Gruppe wurde von der Untersucherin unterrichtet, die Kontrollgruppe wurde von einem anderen Dozenten unterrichtet. In der experimentellen Gruppe waren 21 Schülerinnen und Schüler, in der Kontrollgruppe waren 25 Schülerinnen und Schüler. Sowohl beim Schreiben der ersten Fassung als auch beim Schreiben der zweiten Fassung des Briefes und in der Interventionsstunde waren in beiden Gruppen nicht alle Schüler anwesend. In Tabelle 1 sieht man die Anwesenheit der Schüler. Da nicht immer die gleichen Schüler anwesend waren, wurden die statistischen Tests nur mit 14 Schülern in der experimentellen Gruppe und 13 Schülern in der Kontrollgruppe durchgeführt.

Tabelle 1
Anwesenheit der Schüler

Stunden	Experimentelle Gruppe	Kontrollgruppe
Stunde 1	19	17
Stunde 2	18	21
Stunde 3	16	15
Briefprüfung	17	24

2.2. Aufbau des Experiments

In diesem Experiment wurden zwei Schülergruppen miteinander verglichen. Beide Gruppen schrieben zwei Fassungen eines Briefes, wobei die experimentelle Gruppe zwischen den Fassungen eine Interventionsstunde bekam, wobei sie sowohl Peerfeedback bekamen als auch mithilfe von beobachtendem Lernen Schreibkriterien gesammelt und präsentiert haben. Die Kontrollgruppe bekam in dieser Stunde nur Peerfeedback und hat die geschriebenen Briefe mithilfe des Beurteilungsmodells beurteilt, das die experimentelle Gruppe zusammengestellt hat. Wichtigster Unterschied zwischen den Gruppen war also, dass die experimentelle Gruppe beobachtendes Lernen angewendet hat und die Kontrollgruppe nicht.

Nachdem die Gruppen eine zweite Fassung des Briefes geschrieben hatten, folgte einige Zeit später auch noch ein neuer Brief, wobei geschaut wurde, ob die neuen Kenntnisse behalten blieben.

2.2.1. Experimentelle Gruppe

Zuerst haben die Schüler in Stunde 1 einen informellen Brief mit dem Thema „Film“ geschrieben. Sie haben ihrem/r (imaginären) deutschen Freund(in) einen Brief geschrieben, in dem sie einen beliebigen Film, den sie gesehen hatten, beschreiben, und ihre Meinung dazu geben.

Die Intervention, die in dieser Forschung verwendet wurden, basiert auf den „Smikkelcasus“ von Rijlaarsdam (2005b). In der zweiten Stunde fand eine Intervention statt. Die Gruppe wurde auf kleinere Gruppen von vier bis sechs Schülern verteilt. In diesen kleineren Gruppen gab es zwei bis vier „Denker“ und zwei „Beobachter“. Die Denker haben verschiedene Briefe bekommen, aus denen sie den besten Brief wählen sollten. Die Beobachter haben sie dabei beobachtet und die Kriterien, die die Denker genannt haben, gesammelt und auf ein Poster

geschrieben. Dieses Poster haben sie kurz präsentiert und anschließend die Ergebnisse in einem Klassengespräch diskutiert. So bekamen die Schüler eine Übersicht der Kriterien und entwickelten gemeinsam Kategorien für diese Kriterien. Auf diese Weise hatte der Dozent außerdem die Möglichkeit, einige bisher noch nicht genannten Kriterien einzubringen. Es zeigte sich, dass die Schüler vor allem auf Zeichensetzung und Grammatik fokussiert waren und die Dozentin hat also die Kategorie ‚Inhalt‘ an der Liste hinzugefügt. Am Ende der Stunde gab es dann eine gemeinsam erarbeitete und von allen besprochene und beschlossene Liste mit Kriterien für einen guten Brief.

In der dritten Stunde haben die Schüler die zweite Fassung des Briefes geschrieben. Auch haben sie in der Stunde das Beurteilungsmodell bekommen, so dass sie selber ihre zweite Fassung beurteilen können.

Um herauszufinden, ob die Schüler schließlich einen besseren Brief schreiben, wenn sie selber aktiv auf der Suche nach Kriterien gewesen sind, wurde ein *delayed post-test* gemacht. Die Schüler haben nochmal einen Brief geschrieben, diesmal über einen deutschen Film, den sie in der Stunde gesehen haben. Für diesen Brief haben die Schüler eine Note bekommen, und dieser Brief wurde nur vom Dozenten beurteilt.

2.2.2. Kontrollgruppe

Die Kontrollgruppe hat genauso wie die experimentelle Gruppe in Stunde 1 einen Brief mit dem gleichen Auftrag geschrieben, hat in der zweiten Stunde aber den Auftrag bekommen, den Brief ihres Mitschülers zu beurteilen. Dazu haben sie das Beurteilungsmodell der experimentellen Gruppe bekommen. In der dritten Stunde haben auch diese Schüler die zweite Fassung des Briefes als *immediate post-test* geschrieben, und auch sie haben als *delayed post-test* einen neuen Brief geschrieben. Ihre Briefe wurden vom Dozenten beurteilt, und sie haben nur eine Note bei der letzten Prüfung bekommen.

Die Kontrollgruppe hat also nicht die Intervention bekommen. Sie war aber mit ihren Briefen beschäftigt, als die Schüler einander Peer-Feedback gegeben haben. Auf diese Weise haben sie genauso viel Zeit mit dem Auftrag verbracht wie die experimentelle Gruppe.

Um das Beurteilungsmodell der experimentellen Gruppe in der Kontrollgruppe benutzen zu können, wurde eine Planung der Stunden gemacht (Tabelle 2). Die zweite Stunde der experimentellen Gruppe hat eine Woche früher stattgefunden als die zweite Stunde der

Kontrollgruppe. So konnte am Wochenende das Beurteilungsmodell erarbeitet werden. In der Tabelle findet man außerdem die Briefprüfung und die Stunden, in der der Film angesehen wurde.

Tabelle 2
Stundenplan

Woche	Stunde	Experimentelle Gruppe	Kontrollgruppe
15	1	Schreiben Brief 1: 1. Fassung (Nullmessung)	-----*
	2	Intervention	Schreiben Brief 1: 1. Fassung (Nullmessung)
16	1	Schreiben Brief 1: 2. Fassung (Immediate post-test)	Feedbackstunde
19	1	Film ansehen	Schreiben Brief 1: 2. Fassung (Immediate post-test)
	2	-----**	Film ansehen
20	1	Film ansehen	Film ansehen
	2	Film ansehen	Film ansehen
21	1	Briefprüfung (Delayed post-test)	Briefprüfung (Delayed post-test)

* In dieser Stunde wurde nach der Jahresplanung gearbeitet.

** Ausfall aufgrund der Feiertage

2.3. Materialien

Für das Experiment wurden verschiedene Materialien entwickelt. Es wurde sowohl eine Powerpoint-Präsentation für die experimentelle Gruppe als auch für die Kontrollgruppe erarbeitet. In diesen Präsentationen wurde pro Stunde die Planung und die Ziele der Stunde erklärt und alle Schritte erläutert. Außerdem wurden in den Notizen Hinweise für Dozenten aufgeschrieben, so dass die Unterrichtsreihe auch von anderen Dozenten verwendet werden kann. Vor allem für die Unterrichtsreihe der Kontrollgruppe war dies wichtig, da die Untersucher diese Stunden nicht (alle) selbst unterrichtet hat. Die Sprache der Powerpoint-Präsentationen ist Deutsch, da die Erklärung der Dozenten immer auf Deutsch ist (Siehe Anhang 1 und 2).

Auch wurden zwei Briefaufträge verfasst, ein Auftrag für die Unterrichtsreihe (*immediate post-test*) und ein Auftrag für die Prüfung oder *delayed post-test* (siehe Anhang 3 und 4). Die Aufträge ähneln einander sehr, sind aber nicht gleich. Im ersten Auftrag sind die Schüler frei in ihrer Filmwahl, im zweiten Auftrag sollen sie den Film „Fack ju Göthe“ beschreiben, der im Unterricht angeschaut wurde. Sie sollen in beiden Aufträgen den Film beschreiben und sich Argumente überlegen, um ihren Freund/ihre Freundin davon zu überzeugen.

Es wurde die Form eines persönlichen Briefes gewählt, weil diese Form sehr geeignet ist, um auf dieses Niveau über Meinungen zu schreiben. Auch ist der persönliche Brief sehr flexibel. Man kann inhaltlich über viele Themen reden. In dieser Forschung ist der persönliche Brief mit einer Rezension gemischt. Die Schüler sollen hier sowohl den Inhalt des Films als auch ihre Meinung beschreiben. Auch stand der persönliche Brief für diese Periode auf dem Lehrplan.

Als letztes wurde das Beurteilungsmodell entwickelt (siehe Anhang 5). Hierzu wurden die Kriterien, die in der Interventionsstunde von den Schülern genannt wurden, gesammelt und in Kategorien eingeteilt. In diesen Kategorien gab es verschiedene Teilaspekte. Diese Teilaspekte bekamen eine Bewertung, wobei wichtige Teilaspekte mehr Punkten entsprachen als weniger wichtige. Die meisten Punkte bekommt man für den Inhalt, da laut des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen auf Niveau A2/B1 der Inhalt am wichtigsten ist. Die Punktezahl wurde vom Dozenten bestimmt. Die Dozentin der experimentellen Gruppe, zugleich Forscherin, hat alle Briefe der beiden Gruppen mithilfe des Beurteilungsmodells zensiert. Auch hat der Dozent der Kontrollgruppe die Briefprüfung seiner Gruppe beurteilt und dazu noch fünf Briefe der experimentellen Gruppe. Der zweite Beurteiler hat die fünf Briefe der experimentellen Gruppe beurteilt, um die Verzerrung des Ergebnisses einer Repräsentativerhebung auszuschließen. Mit diesen Daten ist die Urteilsübereinstimmung bestimmt. Die Urteilsübereinstimmung der Gesamtergebnisse war gut ($r = .69$; $p < .001$). Bei weiteren statistischen Tests ist die Beurteilung der Forscherin angehalten.

3. Ergebnisse

Zuerst wurde die Reliabilität der Teilaspekte des Beurteilungsmodell betrachtet. Es gab eine schlechte Reliabilität der Teilaspekte (15 Items, $\alpha = 0.35$). Dies war zu erwarten, da viele verschiedenen Teilaspekte der Schreibfertigkeit gemessen wurden. Auch als die Teilaspekte nach Thema zusammengefügt würden, war die Reliabilität der Cluster nicht gut. Die

niedrigste Reliabilität hatte der Cluster 'Inhalt' (3 Items, $\alpha = .00$), die höchste Reliabilität hatte der Cluster 'Grammatik' (3 Items, $\alpha = .38$). Interessant war dabei, dass dieser Cluster ohne den Teilaspekt 'Satzbau' eine höhere Reliabilität hatte (2 Items, $\alpha = .64$). Es gibt also einen Zusammenhang zwischen den Teilaspekten 'Verben' und 'Fälle'. Trotzdem wurden diese Ergebnisse in den Gesamtergebnissen zusammengenommen, da dies auch im Fremdsprachenunterricht üblich ist. Es wird in weiteren Tests mit den Gesamtergebnissen gearbeitet.

Um die Ergebnisse der Gruppen vergleichen zu können, musste herausgefunden werden, ob die Gruppen gleich verteilt waren. Das ist wichtig, weil im Experiment Klassen gewählt wurden, die nicht spezifisch für das Experiment gemacht wurden.

Zuerst wurde der Unterschied in Geschlechter untersucht. In den Gruppen gibt es keinen Unterschied im Verhältnis zwischen Jungen und Mädchen ($\chi^2(1) = 1.42, p = .23$).

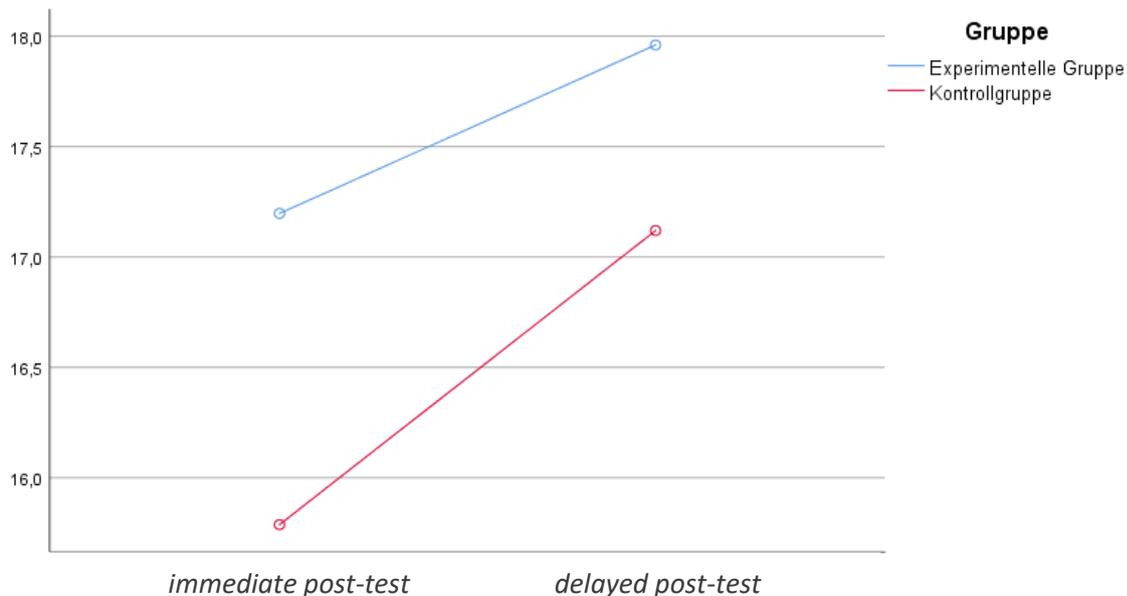
Zweitens wurde kontrolliert, ob die Gruppen am Anfang unterschiedliche Niveaus hatten. In Tabelle 3 findet man den Durchschnitt und die Standardabweichung der Nullmessung. Es gab einen signifikanten Unterschied zwischen der experimentellen Gruppe und der Kontrollgruppe ($t(25)=2.20, p=.04$). Das heißt, dass weitere statistische Tests damit rechnen müssen, dass die Gruppen am Anfang schon unterschiedlich waren.

Tabelle 3: Durchschnitt und Standardabweichung pro Gruppe

	Experimentelle Gruppe (N=14)		Kontrollgruppe (N=13)	
	M	SD	M	SD
Nullmessung (M1)	16.79	3.98	13.69	3.25
<i>immediate post-test</i> (M2)	18.14	3.46	14.77	3.22
<i>delayed post-test</i> (M3)	18.43	3.80	16.62	2.26

Es wurde mithilfe einer ANOVA mit Messwiederholungen die Unterschiede zwischen den Messungen untersucht. Die Nullmessung wurde im Modell als Kovariate genommen, um die Unterschiede zwischen den Gruppen am Anfang abzufangen. Es gab keinen Effekt des Messmoments ($F(1, 24) = 4.04, p = .055$). Es gab keine Interaktion von Messmoment*Nullmessung ($F(1, 24) = 2.89, p = .102$) oder von Messmoment*Gruppe ($F(1,24) = 0.15, p = .70$). Das heißt, dass es keinen signifikanten Unterschied gab zwischen

den Gruppen bei Messung 2 und Messung 3. Wir können also nicht beweisen, dass die Schüler beim *delayed post-test* (Messung 3) bessere Texte geschrieben haben als beim *immediate post-test* (Messung 2) (siehe Figur 1). Der p-Wert ist aber fast signifikant, es kann also gesagt werden, dass die Tendenz zeigt, dass die Schüler beim *delayed post-test* eine bessere Leistung erbrachten als beim *immediate post-test*.



Figur 1: Durchschnittswerte pro Messung und Gruppe (Messung 1 = *immediate post-test*, Messung 2 = *delayed post-test*)

Dann wurde Messung 1 und Messung 2 pro Gruppe miteinander verglichen, um herauszufinden, ob die Schüler sich bei der ersten und zweiten Version des ersten Briefes (Siehe Anhang 3) signifikant verbessert haben. Auf dieser Weise können, obwohl es wenige Probanden in den Gruppen gab, doch Aussagen über die Wirkung des beobachtenden Lernens gemacht werden. Da die Gruppen am Anfang schon unterschiedlich waren, können wir hier die beiden Gruppen nicht miteinander vergleichen. Wir können aber pro Gruppe die Signifikanz mithilfe eines gepaarten T-Tests berechnen. Die experimentelle Gruppe hat sich bei der zweiten Version des Briefes gegenüber der ersten Version signifikant verbessert ($t(13)=-2.17$, $p < .001$). Die Kontrollgruppe hat sich bei der zweiten Version gegenüber der ersten Version nicht signifikant verbessert ($t(12)=-.23$, $p = .24$). Die verbesserte Fassung des Briefes bekam also bei der Kontrollgruppe keine höhere Ergebnisse als die erste Version.

Um dies weiter zu untersuchen, wurden auch noch die Korrelationen zwischen den verschiedenen Messungen der beiden Gruppen berechnet. Dabei wurde für die experimentelle

Gruppe eine starke positive Korrelation zwischen der Nullmessung und dem *immediate post-test* gefunden ($r = .81, p < .001$). Das heißt, dass es einen Zusammenhang zwischen beiden Messungen für diese Gruppe gibt. Wenn die Schüler bei der Nullmessung gut abschnitten, waren sie auch beim *immediate post-test* gut. Eine positive Korrelation wurde auch für die Nullmessung und den *delayed post-test* gefunden, allerdings nicht signifikant und weniger stark ausgeprägt ($r = .51, p = .06$). Für den *immediate post-test* und *delayed post-test* wurde auch eine starke positive Korrelation gefunden ($r = .70, p = .005$).

Bei der Kontrollgruppe wurde keine signifikante Korrelation zwischen der Nullmessung und dem *immediate post-test* gefunden ($r = .53, p = .07$). Auch zwischen der Nullmessung, dem *delayed post-test* ($r = .05, p = .87$) und den beiden *post-tests* ($r = -.17, p = .57$) wurde keine signifikante Übereinstimmung gefunden. Das heißt, dass bei dieser Gruppe kein Zusammenhang zu finden ist zwischen den Messungen zu finden ist. Dies unterstützt die Befunde des T-Tests.

4. Diskussion und Ausblick

In dieser Forschung wurde untersucht, welchen Einfluss beobachtendes Lernen und die Suche nach Briefkriterien in Zusammenhang mit den Schreibprozessphasen Evaluation und Revidieren auf Textqualität haben. Die Hauptfrage der Forschung lautet:

Inwiefern hat die explizite Aufmerksamkeit für Schreibkriterien mittels beobachtenden Lernens Einfluss auf die Ergebnisse beim Schreiben eines informellen Briefes?

Es wurde eine Unterrichtsreihe durchgeführt, wobei die experimentelle Gruppe zuerst eine erste Fassung eines informellen Briefes schrieb. Dann fand eine Interventionsstunde statt, worin die Schüler zuerst mittels Peer-Feedback und danach mittels beobachtendes Lernens mit ihren Briefen beschäftigt waren. In der dritten Stunde schrieben die Schüler die zweite Fassung des Briefes, als *immediate post-test*. Einige Wochen später schrieben sie einen neuen Brief, als *delayed post-test*. Der Unterschied mit der Kontrollgruppe war, dass diese Gruppe in der Interventionsstunde nur Peer-Feedback bekam und sich nicht mittels beobachtendes Lernens mit dem Brief beschäftigte.

Es gab keine signifikanten Unterschiede zwischen den Messungen für beide Gruppen. Die Hypothese war, dass die experimentelle Gruppe dank beobachtendem Lernen mehr verbessern würde als die Kontrollgruppe. Diese Hypothese müssen wir also für diese Forschung

verwerfen. Es gab aber eine Tendenz, dass die Schüler in beiden Gruppen beim *delayed post-test* eine bessere Leistung erbrachten als beim *immediate post-test*.

Bei der vorliegenden Untersuchung müssen einige Randbemerkungen gemacht werden, unter anderem über den Probandenausfall, worüber hier unten weiter gesprochen wird. Wenn diese Ergebnisse aber auch für weitere Forschungen relevant bleiben sollen, bedeutet das, dass beobachtendes Lernen für diese Phasen des Schreibprozesses keinen Mehrwert über das Geben von Peer-Feedback hat. Die Suche nach Briefkriterien mittels beobachtenden Lernens hat für die Phasen Evaluation und Revidieren dann keine besseren Leistungen erbracht. Die positiven Effekte des Self- und Peer-Assessment, die Meusen-Beekman und Joosten-Ten Brinke (2016) gefunden haben, sind in dieser Untersuchung auch zurückzufinden. Die Frage ist, ob beobachtendes Lernen besser für andere Phasen des Schreibprozesses geeignet ist. Es wäre interessant, diese Frage in weiteren Studien zu untersuchen.

Die experimentelle Gruppe hat eine signifikante Verbesserung zwischen der Nullmessung und dem *immediate post-test* gezeigt, bei der Kontrollgruppe fehlte diese Verbesserung. Diese Befunde stimmen mit den Befunden von Rijlaarsdam (2005b) und Van der Es (2005) überein. Beobachtendes Lernen scheint hierbei also doch einen Einfluss gehabt zu haben. Innerhalb der experimentellen Gruppe gab es eine starke signifikante Korrelation zwischen der Nullmessung und dem *immediate post-test* und zwischen dem *immediate post-test* und dem *delayed post-test*. Es gab also einen Zusammenhang zwischen den aufeinanderfolgenden Briefen. Es kann also gesagt werden, dass die Leistungen der experimentellen Gruppe konstant waren. Die Leistungen der Kontrollgruppe waren nicht signifikant miteinander korreliert. Das ist auffällig, weil dies bedeutet, dass die Schüler, die eine gute erste Version des Briefes geschrieben hatten, nicht unbedingt auch eine gute zweite Version schrieben.

Wenn sich diese Korrelationen auch in weiteren Forschungen zeigen, bedeutet das, dass beobachtendes Lernen für die Gleichmäßigkeit der Ergebnisse und für die Motivation der Schüler eine wichtige Rolle spielt, weil sie lernen, dass sie auf ihren eigenen Lernprozess mehr Einfluss einüben können. Es wäre interessant herauszufinden, inwiefern der Einsatz von beobachtendem Lernen die Motivation der Schüler beeinflusst.

Bei der vorliegenden Untersuchung müssen, wie schon erwähnt, einige Randbemerkungen gemacht werden. Zuerst war der Verlauf der Unterrichtsreihe in der Kontrollgruppe, wie schon im vorigen Kapitel besprochen, nicht optimal. Die Messungen in der Kontrollgruppe

wurden von einem anderen Dozenten ausgeführt. Dies führte zu Unregelmäßigkeiten im Verlauf der Unterrichtsreihe. Die Schüler konnten ihre Aufgaben als Hausaufgaben einreichen und mussten sie nicht in der Stunde lösen. So waren die Umstände, unter denen die beiden Gruppen die Aufgaben lösten, nicht gleich. Es könnte zum Beispiel sein, dass die Schüler der Kontrollgruppe die Aufgaben mit weniger Aufmerksamkeit bearbeiteten, oder sich länger Zeit nahmen als für die Aufgabe erlaubt war. Der Einfluss auf die Ergebnisse ist nicht auszuschließen.

Auch gab es in dieser Forschung einen großen Probandenausfall. Dies war auch der Fall bei Kox (2017), wo auch die Auswirkung einer Unterrichtsreihe auf die Ergebnisse der Schüler untersucht wurde. Wegen dieses Probandenausfalls war die Aussagekräftigkeit der Tests gering. Man muss im Unterricht immer mit Schülern rechnen, die eine Unterrichtsstunde versäumen. Wenn es aber drei Messmomente gibt, soll es auch die Möglichkeit geben, dass die Schüler eine Messung nachholen. Leider war das in dieser Untersuchungssituation nicht möglich, was zu dem besagten Probandenausfall geführt hat. Durch die zu geringe Zahl der verbliebenen Probanden verlor der Test seinen repräsentativen Charakter. Das Fehlen von signifikanten Ergebnissen könnte damit erklärt werden. Eine größere Stichprobe mit Maßnahmen für Schüler, die eine Stunde verpassen, wäre eine gute Idee für die weitere Forschung, um sehen zu können, ob diese Ergebnisse dann wiederholt werden könnten. Weiterhin wäre es gut, wenn mehrere experimentellen Gruppen und mehrere Kontrollgruppen im Experiment mitmachten. Im Idealfall würden diesen verschiedenen Gruppen auch von mehreren Dozenten unterrichtet werden, so dass die Lehrkraftunabhängigkeit gewährleistet wäre.

Die Schüler bekamen nur für die letzte Messung, der *delayed post-test*, eine Note. Es lässt sich nicht ausschließen, dass die Schüler erst wenn sie eine Note für den Brief bekommen haben, ihr Bestes gegeben haben. Besser wäre es in weiteren Forschungen, wenn alle Messungen Teil der Note ausmachten, sodass die Schüler sich für alle Messungen gleich einsetzen. Dies konnte für diese Forschung nicht sichergestellt werden. Es wäre interessant zu untersuchen, wie die Ergebnisse wären, wenn die Schüler nicht nur für die letzte Messung eine Note bekämen, sondern für die gesamte Unterrichtsreihe oder Messungen. So würde ausgeschlossen, dass die extrinsische Motivation für die letzte Messung höher war als für die anderen beiden Messungen. Damit könnte man auch besser die in diesem Experiment fehlerverantwortlichen Umstände regeln, bspw. die Art und Weise, wie und wo die Aufgaben

bearbeitet wurden. Die Differenz der Ergebnisse ist durch die Verschiedenheit des Settings nicht vergleichbar und damit in ihrer anzunehmenden Aussage nicht zu verifizieren

Auch wurden nicht alle Kriterien von den Schülern der experimentellen Gruppe gefunden. Die Dozentin hat im Klassengespräch das Kriterium ‚Inhalt‘ zugefügt. Die Schüler haben dieses Kriterium also nicht mithilfe von beobachtendem Lernen gelernt. Das könnte einen Einfluss auf die Ergebnisse gehabt haben. In weiteren Forschungen sollte vielleicht die Diskussion nur mit den Kriterien der Schüler geführt werden, selbst wenn die Liste der Kriterien dann unvollständig bleibt.

Es ist übrigens nicht verwunderlich, wenn die Art und Weise, wie die meisten Lehrpläne des Fremdsprachenunterrichts gestaltet sind, berücksichtigt wird, dass die Schüler sich vor allem auf die formale Seite der Sprache konzentrieren. Es könnte sein, dass beobachtendes Lernen für den Fremdsprachenunterricht in dieser Phase des Schreibprozesses weniger als für den Erstsprachenunterricht geeignet ist, wo mehr Aufmerksamkeit für den Inhalt möglich ist. Weitere Forschung sollte dies ausweisen.

Letztlich gab es im Voraus schon einen Unterschied im Niveau der Klassen. Obwohl dieser Unterschied bei den statistischen Tests berücksichtigt wurde, wäre es in weiteren Untersuchungen besser, wenn die Klassen im Niveau vergleichbar wären.

Verwendete Literatur

Braaksma, M., Rijlaarsdam, G., Bergh, H. van den, & Hout-Wolters, B. van (2007). Observerend leren en de effecten op de organisatie van schrijfprocessen. *Levende Talen Tijdschrift*, 8(4), 3-15.

Es, W. van der (2005). The greatest Dutchman contest. Lessenserie schrijfvaardigheid in het Engels 3-tto. *Levende Talen Tijdschrift*, 6(4), 5-8.

Flower, L., & Hayes, J. R. (1981). A cognitive process theory of writing. *College composition and communication*, 32(4), 365-387.

Grinsven, K. van, & Bergh, H. van den (2016). Kennis en kwaliteit bij het schrijven in een vreemde taal. *Levende Talen Tijdschrift*, 17(3), 14-22.

Holliway, D. R. & McCutchen, D. (2004). Audience perspective in young writers' composing and revising. Reading as the reader. In G. Rijlaarsdam, L. Allal, L. Chanquoy., & P. Largy (Series Eds.), *Studies in writing: Vol. 13. Revision: Cognitive and instructional processes* (pp. 105-121). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.

Koster, M., & Bouwer, R. (2016). Tekster: het schrijfonderwijs van de toekomst. *Veerkracht*, 13(3), 4-7.

Kox, F. (2017). *NOVSKEV. Eine Schreibmethode für Deutsch als Fremdsprache* (Masterarbeit). Universiteit Utrecht, Utrecht.

Meusen-Beekman, K., Joosten-ten Brinke, D., & Boshuizen, H.P.A. (2016). Beter schrijven door self- en peer assessment? De effecten van formatieve toetsvormen op de kwaliteit van schrijfproducten. *Levende Talen Tijdschrift*, 17(4), 15-25.

Rijlaarsdam, G. (2005a). Observerend leren: Een kernactiviteit in taalvaardigheidsonderwijs. Deel 1: Ontwerpadviezen uit onderzoek verkregen. *Levende Talen Tijdschrift*, 6(4), 10-20.

Rijlaarsdam, G. (2005b). Observerend leren: Een kernactiviteit in taalvaardigheidsonderwijs. Deel 2: Praktijkvoorbeelden. *Levende Talen Tijdschrift*, 6(4), 21-28.

Anhänge

Anhang 1: Powerpoint-Präsentation der experimentellen Gruppe

1

**Schreibfertigkeit:
Der informelle Brief**

Havo 4
Dut16

2

Stunde 1

Schreiben 1. Fassung

3

Heute

- Besprechen: Aufbau informellen Brief
- Lesen: Briefauftrag
- Schreiben: 1. Fassung des Briefes



4

Ziele

Am Ende der Stunde kannst du:

- den Aufbau eines informellen Briefes erkennen.
- eine E-Mail auf Deutsch schreiben
 - den Inhalt eines Filmes beschreiben
 - Argumente formulieren



5

Aufbau

- TB Seite 147



6

Der Auftrag

Opdracht 1: Oefenbrief

Je hebt op vakantie. Julia(n) uit Duibland leren kennen en jullie zijn vrienden geworden. Je hebt laatst een film gezien, die je heel erg leuk vond. Binnenkort komt Julia(n) bij jou op bezoek, en het lijkt je een goed idee om samen naar die film te gaan.

Je schrijft een e-mail naar je vriend(in). Vertel hem/haar over de film die je hebt gezien en overtuig hem/haar ervan dat jullie samen naar die film moeten. Beschrijf de inhoud van de film en bedenk passende argumenten, waarmee je hem/haar kunt overtuigen om de film samen te kijken.

Een paar opmerkingen:

- Gebruik minimaal 150 woorden.
- Tel het aantal woorden en schrijf ze onderaan je brief.
- Bedenk zelf over welke film je wilt schrijven.
- Bedenk welke opmaak er van belang is bij het schrijven van een e-mail in het Duits.
- Bedenk wat je nog meer in je brief zou willen kunnen schrijven.

Viel Ergo!

7

Schreiben

Viel Erfolg!

Webseiten:

- www.vandale.nl
- www.duden.de
- www.duits.de/vaklokaal/grammatica
- www.linguee.de
- www.uitmuntend.de



8

Stunde 2

Beurteilung

Heute

- Briefe lesen
- Wettkampf: Denker und Beobachter
- Posterpräsentationen
- Klassengespräch

9

Ziele

- Am Ende der Stunde:
- Hast du verschiedenen Briefe gelesen und beurteilt.
 - Kennst du die Kriterien eines guten informellen Briefes.
 - Kannst du deinen eigenen Brief beurteilen

10

Briefe lesen

- Gruppen von 4 Personen
- 4 Runden (5 Minuten)
- Pro Runde:
 - 1 Brief lesen
 - Starke Punkte aufschreiben
 - Schwache Punkte aufschreiben

11

Spiel! Der beste Brief

- Wer hat den besten Brief geschrieben?
- Warum hat er/sie den besten Brief geschrieben?
- Der Beste gewinnt eine Tafel Schokolade!

12

Auftrag: Denker und Beobachter

- Gruppen von 5 Personen.
- 3 Personen: Denker
- 2 Personen: Beobachter

Einteilung folgt!

13

Denker

- Ihr lest die Briefe.
- Ihr überlegt euch welcher Brief am besten ist.
- Warum findet ihr das?
- Am Ende der Auftrag habt ihr einen besten Brief gewählt.

14

Beobachter

- Ihr hört den Denkern zu bei ihrer Überlegung.
- Ihr schreibt die Argumente, die die Denker nennen, auf.
- Ihr macht einen Poster daraus.
- Am Ende der Auftrag habt ihr einen Poster gemacht, mit den wichtigsten Kriterien für einen guten Brief.

15

Gruppeneinteilung

	Gruppe 1:	Gruppe 2:	Gruppe 3:	Gruppe 4:
Denker	Eva	Suzanne	Jasper	Ralph
Denker	Julian K	Bart	Corinda	Emil
Denker	Renske	Ties	Julian B	Nikki
Beobachter	Sjenk	Lisa	Pjotr	
Beobachter	Britt	Jordi	Denise	

16

Posterpräsentationen

- Jede Gruppe präsentiert ihren Poster.
- Wir machen davon eine Liste mit Kriterien.

17

Klassengespräch

- Vermisst ihr noch Sachen auf dieser Liste?
- Was habt ihr hiervon gelernt?
- Siehst du Sachen in deinem Brief, die du jetzt anders machen würdest?

18

Nächste Stunde

- BOL macht Beurteilungsmodell aus der Liste
- Eigenen Brief beurteilen mithilfe von Beurteilungsmodell
- Zweite Fassung schreiben

19

Stunde 3

Schreiben 2. Fassung

20

Heute

- Schreiben zweite Fassung deines Briefes
- Zweite Beurteilung

21

Ziele

- Du kannst deinen Brief nochmal lesen.
- Du kannst deine Fehler finden.
- Du kannst deinen Brief verbessern.

- Du kannst deinen eigenen Brief beurteilen
- Du kannst einsehen, was du gelernt hast.

22

Du brauchst:

- Der Auftrag
 - Das Beurteilungsformular
 - Deine 1. Fassung
 - Der Computer
- Webseiten:
- www.vandale.nl
 - www.duden.de
 - www.duits.de/vaklokaal/grammatica
 - www.linguee.de
 - www.uitmuntend.de

23

Schreiben 2. Fassung

- Schreibe jetzt deine 2. Fassung.

- 50 Minuten

- Danach: nochmals beurteilen!

24

Zweite Beurteilung

- Beurteile jetzt deinen Brief anhand des Beurteilungsformular nochmal.

Im Plenum:

- Was hast du jetzt gelernt?

Anhang 2: Powerpoint-Präsentation der Kontrollgruppe

Schreibfertigkeit: Der informelle Brief

Havo 4
Dut11 / dut13

1

Stunde 1

Schreiben 1. Fassung

2

Heute

- Besprechen: Aufbau informellen Brief
- Lesen: Briefauftrag
- Schreiben: 1. Fassung des Briefes



3

Ziele

Am Ende der Stunde kannst du:

- den Aufbau eines informellen Briefes erkennen.
- eine E-Mail auf Deutsch schreiben
 - den Inhalt eines Filmes beschreiben
 - Argumente formulieren



4

Aufbau

- TB Seite 147



5

Der Auftrag

Opdracht 1: Delfenbrief

Je hebt op vakantie. Julia(n) uit Duitsland leren kennen en jullie zijn vrienden geworden. Je hebt beide een film gezien, die je heel erg leuk vond. Binnenkort komt Julia(n) bij jou op bezoek, en het lijkt je een goed idee om samen naar die film te gaan.

Je schrijft een e-mail naar je vriend(in). Vertel hem/haar over de film die je hebt gezien en overtuig hem/haar ervan dat jullie samen naar die film moeten. Beschrijf de inhoud van de film en bedenk passende argumenten, waarmee je hem/haar kunt overtuigen om de film samen te kijken.

Een paar opmerkingen:

- Gebruik minimaal 150 woorden.
- Tel het aantal woorden en schrijf ze onderaan je brief.
- Bedenk zelf over welke film je wilt schrijven.
- Bedenk welke opmaak er van belang is bij het schrijven van een e-mail in het Duits.
- Bedenk wat je nog meer in je brief zou willen kunnen schrijven.

Viel Erfolg!

6

Schreiben

Viel Erfolg!

Websitesen:

- www.vandale.nl
- www.duden.de
- www.duits.de/yaklokaal/grammatica
- www.linguee.de
- www.uitmuntend.de



7

Stunde 2

Peer-Feedback

8

Heute

- Lesen Briefe deiner Klassenkameraden
- Beurteilen Brief deines Klassenkamerads
- Auffälligkeiten besprechen

9

Ziele

- Am Ende der Stunde:
- Hast du verschiedene Briefe gelesen
 - Weist du, wie du einen Brief beurteilen kannst
 - Kennst du die wichtigsten Punkte der Beurteilung

10

Briefe lesen

- Gruppen von 4 Personen
- 4 Runden (5 Minuten)
- Pro Runde:
 - 1 Brief lesen
 - Starke Punkte aufschreiben
 - Schwache Punkte aufschreiben

11

Beurteilung der Briefe

"Peer-Feedback"

- Was brauchst du?
- Der Brief deines Partners
 - Das Beurteilungsformular
 - Ein Kugelschreiber

Was machst du?

- Beurteile den Brief deines Partners
- Benutze das Beurteilungsformular
- 15 Minuten

12

Was ist aufgefallen?

1. Welche Sachen im Brief waren gut?
2. Welche Sachen könnten noch verbessert werden im Brief?

13

Stunde 3

Schreiben 2. Fassung

14

Heute

- Schreiben zweite Fassung deines Briefes
- Zweite Beurteilung

15

Ziele

- Du kannst deinen Brief nochmal lesen.
- Du kannst deine Fehler finden.
- Du kannst deinen Brief verbessern.

- Du kannst deinen eigenen Brief beurteilen
- Du kannst einsehen, was du gelernt hast.

16

Du brauchst:

- Der Auftrag
- Das Beurteilungsformular
- Deine 1. Fassung
- Der Computer

Webseiten:

- www.vandale.nl
- www.duden.de
- www.duits.de/vaklokaal/grammatica
- www.linguee.de
- www.uitmuntend.de

17

Schreiben 2. Fassung

- Schreibe jetzt deine 2. Fassung.
- 50 Minuten
- Danach: nochmals beurteilen!

18

Zweite Beurteilung

- Beurteile jetzt deinen Brief anhand des Beurteilungsformular nochmal.

Im Plenum:

- Was hast du jetzt gelernt?

19

Anhang 3: Briefauftrag 1

Informele brief opdracht 1: Oefenbrief

Je hebt op vakantie Julia(n) uit Duitsland leren kennen en jullie zijn vrienden geworden. Je hebt laatst een film gezien, die je heel erg leuk vond. Binnenkort komt Julia(n) bij jou op bezoek, en het lijkt je een goed idee om samen naar die film te gaan.

Je schrijft een e-mail naar je vriend(in). Vertel hem/haar over de film die je hebt gezien en overtuig hem/haar ervan dat jullie samen naar die film moeten. Beschrijf de inhoud van de film en bedenk passende argumenten, waarmee je hem/haar kunt overhalen om de film samen te kijken.

Een paar opmerkingen:

- Gebruik minimaal 150 woorden.
- Tel het aantal woorden en schrijf ze onderaan je brief.
- Bedenk zelf over welke film je wilt schrijven.
- Bedenk welke opmaak er van belang is bij het schrijven van een e-mail in het Duits.
- Bedenk wat je nog meer in je brief zou willen/kunnen schrijven.

Viel Erfolg!

Anhang 4: Briefauftrag 2

Brieftoets Havo 4: Informele brief

Je hebt op vakantie Lena/Lukas uit Duitsland leren kennen en jullie zijn vrienden geworden. Je hebt in de les Duits de film “Fack ju Göthe” gezien. Binnenkort komt Lena/Lukas bij jou op bezoek, en het lijkt je een goed idee om samen die film nog eens te kijken.

Je schrijft een e-mail naar je vriend(in). Vertel hem/haar over de film die je hebt gezien en overtuig hem/haar ervan dat jullie samen die film nog eens moeten kijken. Beschrijf de inhoud van de film en geef je mening over de film. Bedenk passende argumenten, waarmee je hem/haar kunt overtuigen om de film samen te kijken.

Een paar opmerkingen:

- Gebruik minimaal 150 woorden.
- Tel het aantal woorden en schrijf ze onderaan je brief.
- Bedenk zelf over wat je over de film wilt schrijven.
- Bedenk welke opmaak er van belang is bij het schrijven van een e-mail in het Duits.
- Bedenk wat je nog meer in je brief zou willen/kunnen schrijven.

Viel Erfolg!

Anhang 5: Beurteilungsmodell

Beoordelingsmodel Informele Brief Duits 4 havo			
Criterium	Deelaspect	Beschrijving	Score
Inhoud	Algemeen	Leerling schrijft over algemene dingen, zoals school, vrienden of hoe het gaat.	2
			1
			0
	Inhoud film	Leerling beschrijft de inhoud van de film uitgebreid/voldoende/matig/niet.	6
			4
			2
			0
	Argumenten film	Leerling geeft goede/voldoende/matige argumenten om zijn/haar vriend over te halen de film samen te kijken.	6
			4
			2
			0
Lay-out	Opmaak informele brief	Leerling heeft de goede opmaak voor een informele brief gebruikt.	1
			0
	Witregels	Leerling gebruikt witregels tussen alinea's	1
			0
	Interpunctie	Leerling gebruikt goede interpunctie in zijn/haar zinnen.	1
			0
Spelling	Hoofdlettergebruik	Leerling gebruikt hoofdletters op de goede manier. (>4 hoofdletters verkeerd = 0p)	1
			0
	Spelfouten	Leerling maakt weinig/veel spelfouten.	1
			0
	Nederlandse woorden	Leerling gebruikt wel of geen NL woorden.	1
			0
Grammatica	Werkwoordsvormen	Leerling gebruikt de goede werkwoordsvorm en tijd.	2
			1
			0
	Naamvallen	Leerling maakt weinig/veel storende fouten in zijn naamvallen	2
			1
			0
	Zinsvolgorde	Leerling gebruikt de goede zinsvolgorde voor het Duits.	1
			0
Taalgebruik	Formeel taalgebruik	Leerling vermijdt formeel taalgebruik als bijv. "Sie" en formele standaardzinnen.	1
			0
Woordenaantal	Woordenaantal	Leerling schrijft 150 woorden of meer.	2
			0
Bonus	Bonus	Leerling schrijft erg creatief of valt op een punt bijzonder positief op.	2
			1
			0
Totaal punten			