

Schreibkompetenzen von schreibschwachen SchülerInnen wahrnehmen

Beilage 2

AFRA STURM & NADJA LINDAUER

Textprodukte offenbaren nur bedingt, über welche Schreibkompetenzen ein Schüler oder eine Schülerin verfügt. Handelt es sich um einen Text von SchreibnovizInnen, kann i.d.R. darauf geschlossen werden, dass die NovizInnen noch nicht über entsprechende Schreibstrategien verfügen, sondern einfach drauflos schreiben und sich auf diese Weise von Idee zu Idee vorwärtsschreiben, bis ihnen nichts mehr einfällt:

Der magischer Geiger

Er wohnt alleine. Er ist ein guter Geigen spieler und er fragt immer Und wie war ich? dann sagen die Einhörner du wirst immer besser! Die Zwerge rufen du bist der Beste.

Text 1: Aus www.mymoment.ch, verfasst am 12.6.2013

Handelt es sich um einen nicht gelungenen Text, insbesondere auch von SchülerInnen, die über ausgebautere Schreibkompetenzen verfügen sollten, ist es wesentlich schwieriger, die Schwierigkeiten des oder der Schreibenden aus dem Text herauslesen zu können. Folgendes Beispiel kann dies veranschaulichen:

Man muss Wasser einfüllen und kochen lassen. Dann muss man Kaffeepulver einfüllen, aber sehr wenig. Später muss man die Kaffeemaschine ausschalten und in der Tasse abfüllen. Beim Waschen muss man mit Geschirrspüler abwaschen.

Text 2: Berufsschüler, Deutsch als L2 (#G055)

Der Berufsschüler hatte den Auftrag, eine Bedienungsanleitung für eine einfache, ihm bekannte Kaffeemaschine (eine Bialetti) zu verfassen: Aus dem Text ist nicht ersichtlich, ob das wenig gelungene Textprodukt darauf zurückgeht, dass der Schüler den Schreibauftrag für sich nicht geklärt hat, einfach nur drauflos geschrieben hat, nicht wusste, wie eine Bedienungsanleitung aufgebaut ist, eine geringe Schreibmotivation aufwies usw.

Die schulische Schreibforschung hat verschiedene Merkmale schwacher SchreiberInnen zutage gefördert (Troia, 2006): Schwach schreibende SchülerInnen zeigen kaum Aktivitäten, welche der Klärung der Aufgabe und der Schreibziele sowie der Planung des Textes dienen. Vielmehr schreiben sie nach Erhalt der Aufgabenstellung gleich drauflos; ihre Texte sind oft auch sehr kurz. Sie führen kaum Revisionen durch und wenn doch, dann

v.a. auf der sprachformalen Ebene. Die Tiefenstruktur des Textes wie Kohärenz oder Adressatenorientierung beachten sie i.d.R. nicht. Schwache SchreiberInnen weisen ein beschränktes Textsorten-, Hintergrund- und Strategiewissen auf. Entsprechend gering schätzen sie den Wert von Strategien ein. Hinzu kommt, dass schwache SchreiberInnen über weniger gut ausgebildete basale Fähigkeiten verfügen, was den Schreibprozess ebenfalls tangiert: Erfordert die Handschrift oder Rechtschreibung hohe Konzentration, stehen weniger kognitive Ressourcen für übergeordnete Prozesse frei. Schwachen SchreiberInnen fällt es ausserdem schwer, die Aktivität des Schreibens über längere Zeit und insbesondere bei auftretenden Schwierigkeiten aufrechtzuerhalten.

Schreibprozesse beobachten – ein Beispiel

Um Einblick in die Kompetenzen bzw. Schwierigkeiten schwacher SchreiberInnen zu erhalten, empfiehlt es sich, ihren Schreibprozess zu beobachten. Dies soll am Beispiel von Tom und Sandro (bei beiden Namen handelt es sich um Pseudonyme), welche im Rahmen des Projekts «Literalität in Alltag und Beruf» ebenfalls für Jugendliche eine Bedienungsanleitung zur Bialetti verfasst haben, verdeutlicht werden:

Beschreibung für Kaffeemaschine 90

1. Kaffeemasche auf Schrauben
2. Wasser in Reservoir fühlen
3. Kaffee in Sib geben
4. Auf Heitzfeld stellen
5. ca. 5 min warten

Text 3: Erste Textfassung von Tom und Sandro

Tom und Sandro schreiben die erste Fassung bzw. erstellen die Zeichnung dazu in 16 Minuten und überarbeiten nach einer kleinen Pause während nochmals sechs Minuten ihren Text. Bei der Überarbeitung ersetzen sie u.a. *Kaffeemaschine* durch den Ausdruck *Kaffeekanne*.

Nachdem sie während den ersten vier Minuten die Bialetti ausprobiert, ihr Hintergrundwissen zur Bialetti also geklärt haben (ihnen steht die Bialetti mit Herdplatte und allem Weiteren zur Verfügung), fragt Sandro seinen Schreibpartner, was sie zuerst machen wollen. Der folgende Ausschnitt zeigt den weiteren Verlauf

(der Verständlichkeit halber wurde er ins Hochdeutsche übertragen):

T Ja eben. Ähm Wasser?

S Wär eine Möglichkeit. (Pause) (S nimmt den Kugelschreiber und öffnet ihn) Willst du eine Zeichnung machen, oder was? (Pause)

T Ich glaub, das wär das Gescheiteste.

S Ich will nur diesen blöden Topf nicht zeichnen. (S dreht den Kugelschreiber nervös in den Fingern)

T Ähm, hu. (T nimmt den zweiten Kugelschreiber in die Hand)

S Weisst du was, hier nimm du mal ein Blatt. Ich mach den Text.

T Ja, eben. (T schiebt Herdplatte etwas zur Seite, schaut, was der Kaffee macht.) Das sollte schon langsam ... (S schreibt: 1.) Wie lang muss man das Ding draufstellen, nicht dass das ganze Ding noch zu brennen anfängt.

S Das ist steinalt (S macht beschwichtigende Handbewegung), das geht nicht kaputt. (S schreibt: Kaffee)

T Soll ich eine Zeichnung dazu machen?

S (S schreibt: ma) Mmh. (S schreibt: sch)

T He, ich probiers mal.

S Ich find das total blöd, dem Ding Kaffeemaschine zu sagen. Weil/ es sieht nicht aus wie eine Kaffeemaschine. (S schreibt: e)

T Jaa. (T zeichnet unteren Teil der Bialetti.)

S (S schreibt: auf schrauben.) (S schreibt auf nächster Zeile: 2. Wasser in Reservoir füllen)

Betrachtet man diesen Ausschnitt unter Rückgriff auf den ganzen Schreibprozess genauer, fällt Folgendes auf: Obwohl Tom und Sandro zuerst klären, wie das Gerät funktioniert, können sie dieses Hintergrundwissen nicht in ihren Text integrieren. Beispielsweise diskutieren sie, wie viel Kaffeepulver es braucht oder woran man erkennt, dass der Kaffee fertig ist – beides wären Informationen, die für die AdressatInnen der Bedienungsanleitung wichtig wären. Dass sie keine entsprechenden Hinweise in den Text aufnehmen, hängt wesentlich damit zusammen, dass sie nach der Klärung des Hintergrundwissens nicht diskutieren, wie der Text aufgebaut sein müsste, was er genau enthalten sollte, was sie mit ihrem Text erreichen wollen etc. Vielmehr schreiben sie einfach drauflos (genauer: eigentlich schreibt Sandro drauflos, während Tom zeichnet).

Dieses planlose Vorgehen ist darauf zurückzuführen, dass sie keine (Schreib-)Strategien erworben haben, die ihnen dabei helfen, solche Schreibaufträge lösen zu können.

Entsprechend kurz fällt ihr Text auch aus, da sie ihr Wissen zur Bialetti nicht integrieren können.

Über das eigene Schreiben nachdenken

Das Nachdenken über das eigene Vorgehen beim Schreiben stellt eine wichtige Voraussetzung dar, um Schreibstrategien erwerben sowie vor allem auch den eigenen Schreibprozess überwachen und bei Schwierigkeiten anpassen zu können. Eine Möglichkeit, mit SchülerInnen der Mittelstufe über das eigene Schreiben nachzudenken, findet sich in Band 4 der Sprachstarken («Der Weg zum Schreiben»). Wie folgende Abbildung zeigt, kann ein Schreibweg sehr linear und auf «Oberflächenmerkmale» bezogen dargestellt werden. Ein solch starker Fokus auf Formales wirkt sich i.d.R. negativ auf den zu verfassenden Text aus. Entsprechend könnte es sich bei dieser Schülerin lohnen, den Fokus auf andere Prozesse zu lenken und passende Schreibstrategien zu vermitteln (vgl. Glaser, Kessler & Palm, 2011; Harris, Graham, Mason & Friedlander 2008).

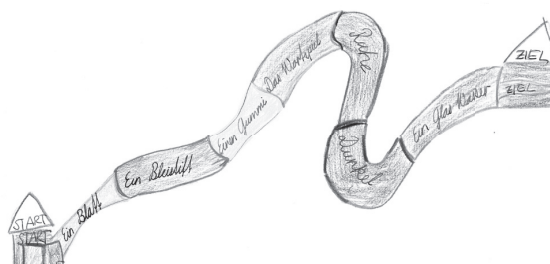


Abbildung 1: Aus der Erprobung der Sprachstarken, Bd. 4, Klett und Balmer Verlag

Ein Unterrichtsvorschlag, wie mit SchülerInnen der Sekundarstufe I über das eigene Schreiben nachgedacht werden kann und wie der Schreibprozess der SchülerInnen auch für die Lehrperson sichtbar wird, findet sich auf <http://blogs.fhnw.ch/zl/>.

Literatur

- Glaser, C., Kessler, C. & Palm, D. (2011). *Aufsatztraining für 5. bis 7. Klassen: Ein Manual für Lehrkräfte mit Unterrichtsmaterialien* (1. Auflage). Göttingen: Hogrefe-Verlag.
- Harris, K.R., Graham, S., Mason, L.H. & Friedlander, B. (2008). *Powerful Writing Strategies for All Students*. Baltimore: Paul H Brookes.
- Troia, G.A. (2006). *Writing Instruction for Students with Learning Disabilities*. In C.A. MacArthur, S. Graham & J. Fitzgerald (Hrsg.), *Handbook of Writing Research* (S. 324–336). New York: Guilford Press.