

Afra Sturm

## «Hauptsache, du schreibst»

### Zusammenfassung

Schreibschwierigkeiten bei Erwachsenen zeigen sich zuallerst in den Texten: Eine Schreibförderung, die nur von Texten ausgeht, läuft jedoch Gefahr, sich zu sehr auf Sprachformales zu beschränken. Dieser Beitrag zeigt exemplarisch an einem Fallbeispiel auf, wie Schreibprozesse bei Erwachsenen verlaufen und welche schreibdidaktischen Folgerungen sich daraus ziehen lassen.

### Résumé

Les difficultés d'écriture chez les adultes se manifestent en premier lieu dans les textes qu'ils rédigent. Un soutien dans le domaine de l'écriture qui ne se baserait que sur les textes encoure le risque de se limiter à des formules purement linguistiques. Au moyen d'un exemple concret, le présent article explicite comment fonctionnent les processus d'apprentissage de l'écriture chez les adultes et quelles pistes didactiques peuvent être prises en considération.

«Ich hab wegen/ – eben gelernt zu schreiben. Auch wenns falsch ist ... – weil alle sagen, Hauptsache du schreibst, und – es spielt keine Rolle, wenn du Fehler machst.»

Herr Grandi\*, Kursteilnehmer im Projekt «Illetrismus und neue Technologien»<sup>1</sup>

«Irgendwie hab ich mich einfach nicht getraut, den Brief selber zu schreiben, weil ich gedacht habe, dass er zu viele Fehler drin hat. Weil es einfach immer so Besserwisser gibt. Du, das schreibt man anders, das hätte ich jetzt anders geschrieben, und da hat's einen Grammatikfehler, und das und das, oder. (A3 Z 627–634)

### Einleitung

Verfassen Erwachsene einen Text, der fehlerraffällig und eventuell auch nicht auf Anhieb verständlich ist, sehen sich solche Personen sehr oft mit negativen Reaktionen der Lesenden konfrontiert. Davon berichteten Erwachsene, die im Rahmen des Projekts «Illetrismus und neue Technologien (Int)» befragt wurden, immer wieder, gerade auch im Zusammenhang mit ihrer Angst vor Fehlern. Frau Baldinger\* etwa erzählte:

In der Regel gilt ein Rückschluss von Textprodukten auf dahinterliegende Schreibkompetenzen als zulässig. Handelt es sich jedoch um nicht gelungene, nicht angemessene oder auch sehr rudimentäre Texte, ist ein solcher Schluss nicht ohne Weiteres möglich. Gerade im Hinblick auf geeignete Fördermassnahmen braucht es mehr Wissen darüber, was zum Nicht-Gelingen führte, zumal das Nicht-Bewältigen einer Aufgabe auf vielfältige Gründe zurückführbar ist. Das hängt auch damit zusammen, dass Schreiben zu den anspruchsvollsten Tätigkeiten zählt, gilt es doch, mehrere mentale Aktivitäten zu koordinieren. So müssen Schreibende beispielsweise ihr Schreibziel

<sup>1</sup> Es handelt sich jeweils um ein Pseudonym. Bei der ersten Nennung wird dies durch einen höher gestellten Stern markiert, der bei weiteren Nennungen wegfällt.

festlegen und eine klare Vorstellung von den Adressaten und Adressatinnen ihres Textes entwickeln, damit sie gezielt Inhalte generieren und relevante Inhalte auswählen können; sie müssen die Struktur ihres Textes bestimmen und dabei gleichzeitig auf Hintergrundwissen zur Textsorte usw. zurückgreifen können. Bereits das Verfassen eines Textes von wenigen hundert Wörtern – bspw. ein etwas längerer Brief oder ein kleiner Bericht – benötigt ähnlich viel kognitive Ressourcen, wie wenn ein Profischachspieler seinen nächsten Zug plant (Kellog & Whiteford 2009, S. 255).

Troia (2006) hält fest, dass die Schwierigkeiten, die sich in Texten von Schülern und Schülerinnen mit geringen Schreibkompetenzen oder Lernschwierigkeiten zeigen, auf Schwierigkeiten bei der Textproduktion zurückzuführen sind. Sollen für Erwachsene mit Schreibschwierigkeiten geeignete Fördermassnahmen konzipiert werden, muss zunächst untersucht werden, wie die Textproduktion, der Schreibprozess bei diesen Erwachsenen verläuft.

### **Schreibprozesse bei Erwachsenen untersuchen**

Leitendes Ziel im Int-Projekt war es, Erwachsene mit Lese- und Schreibschwierigkeiten in der Verbesserung ihrer literalen Kompetenzen zu unterstützen (Sturm, 2010b). Die im Rahmen von Int durchgeführten Kurse wurden wissenschaftlich begleitet, um Lernprozesse und Einstellungshaltungen der erwachsenen Lernenden untersuchen zu können. Mit einer Teilstichprobe (n = 11) wurde gegen Kursende die nicht-standardisierte Erhebungsform des klinischen Interviews durchgeführt, die in der fachdidaktischen Lehr- und Lernforschung verwendet wird, wenn Strategien zur Bewältigung bestimmter Aufgaben er-

mittelt werden sollen (vgl. Bachmann, Bertsch-Kaufmann & Kassis, 2004).

Im Fokus eines klinischen Interviews stehen offene Aufgabenstellungen, bei denen den Probanden für die Bearbeitung so viel Zeit wie nötig eingeräumt wird.<sup>2</sup> Es wurde ihnen im Rahmen des Int-Projekts folgende Schreibaufgabe vorgelegt (Sturm 2010a, S. 114):

*Versetzen Sie sich in folgende Situation: Sie helfen in einem Jugendtreff mit. Die alte Kaffeemaschine ging kaputt, da die Jugendlichen nicht sorgfältig mit ihr umgingen. Sie haben eine neue und sehr einfache gekauft, die sie dem Jugendtreff spendieren. Damit die neue etwas länger hält, schreiben Sie eine Bedienungsanleitung.*

Ihnen wurde dazu die Kaffeemaschine – eine Bialetti, so der Name des italienischen Originals – mit Heizplatte und allem, was nötig ist, um mit ihr Kaffee kochen zu können, zur Verfügung gestellt. Damit sollte für alle ein handelnder Zugang gewährleistet werden, falls sie mit der Kaffeemaschine nicht vertraut gewesen wären. Zudem wurden sie informiert, dass nicht ihre Rechtschreibfähigkeiten, sondern ihr Vorgehen und was ihnen dabei durch den Kopf ginge, im Zentrum stünden.

Die Schreibaufgabe wurde kooperativ angelegt, das heisst, zwei Probanden sollten jeweils gemeinsam die Schreibaufgabe bearbeiten und auch gemeinsam einen Text verfassen. Durch das Verfahren der kooperativen Textproduktion entsteht eine Situation, bei der das Schreiben zu einem sozialen Ereignis wird (Lehnen, 2000), das für Erwach-

<sup>2</sup> Die Probanden wurden zuerst durch die Kursleitung angefragt. Genauere Informationen erhielten sie dann vom Forschungsteam. Zum Vorgehen im Detail vgl. Sturm (2010a, S. 119f.)

sene mit Schreibschwierigkeiten nicht mit negativen schulischen Erfahrungen konnotiert ist bzw. nicht als Prüfungssituation erlebt wird. Hinzu kommt, dass beim gemeinsamen Schreiben die Notwendigkeit entsteht, Überlegungen zu verbalisieren: Dies gibt den Blick frei auf Formulierungsressourcen der Beteiligten (Lehnen, 2000, S. 18).

Im Anschluss an die kooperativ zu lösende Schreibaufgabe wurden die Probanden und Probandinnen u. a. zur Schreibaufgabe (zu ihrem Lösungsweg, zu ihrer Einschätzung hinsichtlich Schwierigkeitsgrad) und zu ihrer Schreibbiografie individuell befragt. Insgesamt bildeten damit Textprodukte, verbale Daten aus der kooperativen Textproduktion und aus den Einzelinterviews die Grundlage. Zusätzlich liegen aus der Befragung zu Kursbeginn Lesetestergebnisse sowie Daten aus dem Fragebogen vor.

Im Folgenden wird der kooperative Textproduktionsprozess eines Fallpaares dargestellt, der auf mehreren Ebenen Fördermöglichkeiten aufzeigt und in diesem Sinne stellvertretend für andere ist.

### Wenn die Angst vor Fehlern vorherrscht

Frau Baldinger\*, 54 Jahre, und Herr Meichtry\*, 47 Jahre, geben im Fragebogen an, nur ein wenig schreiben zu können, sie beanspruchen beide Hilfe beim Schreiben, nicht gern und erzielen im Lesetest niedrige Werte.<sup>3</sup>

Beide kennen die Bialetti bereits und bewältigen die Schreibaufgabe in 14 Minuten. Nachdem sie den Schreibauftrag erhalten haben, klären sie kurz, wer von ihnen schreibt. Danach beginnen sie gleich drauf-

los zu schreiben, d. h. sie planen weder ihren Text noch klären sie ihre Vorstellung von den Adressaten. Ihr gemeinsamer Schreibprozess ist insgesamt von wenigen thematischen Aushandlungen geprägt, sie diskutieren bspw. nicht, was für sie zu einer Anleitung gehört. Gleichzeitig wird ihr Schreibprozess dadurch geprägt, dass sie eben Geschriebenes überprüfen und teilweise korrigieren. Diese Revisionshandlungen betreffen aber ausschliesslich die Wortebene.

Dadurch, dass Frau Baldinger schreibt und vom Schreiben stark beansprucht wird, kann sie inhaltlich kaum etwas beisteuern. An dieser Stelle zeigt sich besonders gut, dass Schreiben sehr anspruchsvoll ist und dass die kognitiven Ressourcen fürs Schreiben beschränkt sind: Wer Schwierigkeiten hat, passende Formulierungen, Textbausteine zu finden oder sich zu sehr auf die Rechtschreibung, aufs «Aufschreiben» konzentrieren muss, verfügt über weniger Kapazitäten für die weiteren mentalen Aktivitäten, die für das Schreiben zentral sind.

So ist es Herr Meichtry, der inhaltliche Bausteine und v. a. auch Formulierungen vorschlägt, was Frau Baldinger jeweils übernimmt. Wie sich später im Interview zeigt, ist diese Rollenverteilung nicht untypisch: Herr Meichtry, der eine leitende berufliche Tätigkeit ausübt, schreibt beruflich nicht selbst, sondern delegiert Schreibebeiten an seine Mitarbeitenden.

Etwa bei der Hälfte der Textproduktion beginnt Herr Meichtry, Kaffee zu kochen und kündigt dies damit an, den bisher verfassten Text überprüfen zu wollen. Entgegen der geäusserten Absicht führt dies jedoch nicht zu einer inhaltlichen Überprüfung. Die Revisionshandlungen, die sich auf Sprachformales beschränken, werden von Frau Baldinger vorgenommen. Bei der letzten Änderung wird deutlich, dass Schreiben

<sup>3</sup> Frau Baldinger erreicht im Stolperwörtertest 6,33 und Herr Meichtry 4 richtige Sätze pro Minute (vgl. dazu auch den Überblicksartikel von Sturm in diesem Heft S. 5ff.).

mit einer grossen Angst vor Fehlern verbunden ist. Als sie sich einig sind, dass ihr Text fertig ist, verlässt Herr Meichtry den Raum, sie bleibt noch beim Text und flüstert:

*Sie [= die Forschenden] dürfen einfach nicht meine Rechtschreib/ (15s) wird eingeschal/ nein, ist schon gut. Schall, der Schall [fügt ein «l» zu «geschaltet» hinzu]. (A3 Z 169–175)*

Im Einzelinterview erwähnen beide, dass sie einfach aufgeschrieben hätten, wie sie es selbst machen würden, d. h. die Adressaten, die Jugendlichen in diesem Fall, spielten bei ihren Überlegungen keine Rolle. Beide empfanden die Aufgabe als leicht, da sie die Bialetti kannten und damit über das nötige Hintergrundwissen verfügten.

Sie verfassen einen Text, der kohärent und nachvollziehbar ist sowie die wichtigsten Teilschritte aufführt (er ist hinsichtlich Rechtschreibung korrigiert, damit die eigentlichen Textqualitäten besser sichtbar werden, vgl. unten). Vereinzelt werden die Teilschritte mit detaillierteren Beschreibungen ergänzt («bis zur Hälfte»). Allerdings zeigt der Text, dass das Schreibziel nur teilweise umgesetzt wurde: Der Text enthält keine Hinweise zum sorgfältigen Umgang mit der Bialetti. Er ist auch nicht durch Nummerierungen o. a. strukturiert. Dagegen fügte Herr Meichtry eine Zeichnung an, die implizit Erklärungen zur Funktionsweise der Bialetti enthält, jedoch nicht in den Text integriert wurde, da etwa «Kanne» oder «Wasserbehälter» in der Zeichnung nicht als solche beschriftet sind.

Gebrauchsanweisung Kaffee Espressomaschine  
 Unterteil gross wird bis zur Hälfte mit Wasser gefüllt.  
 Sieb: wird mit gemahlenem Kaffee gefüllt: wird hineingesetzt, die Kanne wird verschraubt mit dem Wasserbehälter.  
 Die Kochplatte wird eingeschaltet, dann die Kanne auf die Platte gestellt.  
 Lasst es kochen, bis das Wasser im oberen Gefäss ist.  
 Danach kann man den Kaffee einschenken.  
 Nach Bedarf kann man Milch oder Zucker dazugeben, um den Kaffee zu geniessen.

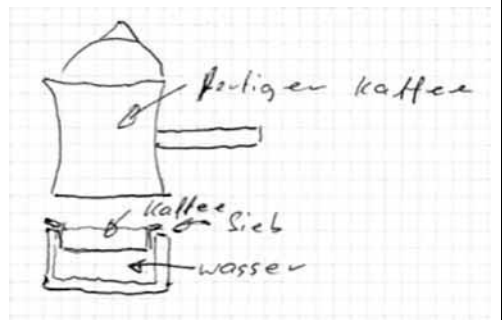


Abbildung 1: Beispiel einer Schreibaufgabe

### Schreibförderung für Erwachsene

Aus der Schreibprozessanalyse verschiedener Fallpaare lassen sich für die Schreibförderung von erwachsenen Lernern und Lernenden mehrere didaktische Implikationen formulieren,<sup>4</sup> die sich unter folgende Stichworte fassen lassen:

<sup>4</sup> Im INT-Projekt wurde der Schreibprozess von 6 Fallpaaren untersucht, im Folgeprojekt «Literalität in Alltag und Beruf (LAB)» sind es 16 Fallpaare, die zudem im Abstand von ca. drei Monaten zwei verschiedene Schreibaufgaben lösen.

- a. Schreiben als soziale literale Praxis erfahren
- b. Weniger Rechtschreibung und Grammatik ist manchmal mehr
- c. Schreibstrategien vermitteln und kognitive Belastung reduzieren
- d. Lernerorientierte Schreibarrangements: an Vorhandenem anknüpfen

Anfängerinnen und Anfängern im kooperativen Schreiben gelingt es in der Mehrheit,

ein gutes Textprodukt herzustellen (Lehnen, 2000, S. 254). Das gilt auch für Frau Baldinger und Herr Meichtry, die beide vor der «Bialetti»-Aufgabe noch keine Erfahrung mit kooperativem Schreiben hatten. Die Gewissheit, ein gutes Textprodukt hergestellt zu haben, verschafft gerade schwächeren Schreibern und Schreiberinnen ein Erfolgserlebnis. Hinzu kommt, dass erwachsene Lernende zunächst in ihrer eigenen Peer-Gruppe, die sie als stützend erleben, wichtige und auch neue Erfahrungen sammeln können. Nicht zuletzt wird Schreiben dadurch zu einem sozialen Ereignis, das nicht nur beobachtbar wird, sondern das selbst auch zum Gegenstand der Kommunikation werden kann.

Die Meta-Analyse von Graham und Perin (2007) zu wirksamen Schreibinstruktionen weist für kooperatives Schreiben eine hohe Wirksamkeit nach: Vergleicht man Schüler und Schülerinnen, die kooperativ einen Text schreiben, mit solchen, die allein schreiben, zeigt sich, dass Erstere deutlich bessere Texte verfassen. Für Erwachsene ist dies zudem von hoher Relevanz, da dort berufliches Schreiben oft kooperativ erfolgt (Efing, 2011).

Die Schreibprozessanalyse des vorgestellten Fallpaares zeigt aber auch, dass kognitive Prozesse beim Schreiben durch geeignete Anleitung unterstützt werden müssen: Richtet sich die Aufmerksamkeit beim Schreiben zu stark auf die Wort- oder Satzebene bzw. auf hierarchieniedrige Prozesse wie motorische Fertigkeiten, Rechtschreibung u. Ä., mangelt es an Ressourcen für die eigentliche Textebene, d. h. für hierarchiehöhere Prozesse wie das Festlegen eines Schreibziels etc. Im Extremfall kann die starke Fokussierung auf die Wort- und Satzebene sogar die Produktion von Sätzen bezüglich Rechtschreibung und Grammatikalität beeinträchtigen (Wen-

gelin, 2007), wie sich dies ansatzweise auch im vorgestellten Fallpaar zeigte.

Graham und Perin (2007) können jedoch für einen Grammatikunterricht zur Förderung von Schreibkompetenzen keine Wirksamkeit nachweisen; in einigen Studien zeigte sich sogar, dass sich ein solcher Unterricht negativ auf die Schreibkompetenzen auswirkt. Für einen Rechtschreibunterricht, der auch auf eine Verbesserung der allgemeinen Schreibkompetenzen abzielt, dürfte Ähnliches gelten, da dieser ebenfalls die Wort- und Satzebene fokussiert und zudem stark mit isolierten Übungen verbunden ist. Damit ist nicht gemeint, dass keine Förderung der Rechtschreibfähigkeiten angezeigt ist, wenn sich Rechtschreibschwierigkeiten zeigen. Rechtschreib- oder Grammatikunterricht kann aber – und darauf verweisen Graham und Perin (2007) sowie Wengelin (2007) – kein Ersatz für Schreibunterricht sein.

Im Hinblick auf Schreibkompetenzen erweist sich die explizite Vermittlung von Schreibstrategien zum Planen, Formulieren und Überarbeiten von Texten als äusserst wirksam und lässt sich sehr gut mit kooperativem Schreiben verbinden (Graham & Perin, 2007, S. 15):

1. Den Lernenden wird erläutert, wie die Schreibstrategie eingesetzt werden kann.
2. Ziel und Zweck der Schreibstrategie werden ebenfalls erläutert.
3. Die Schreibstrategie wird von der Lehrperson oder auch von Lernenden vorgeführt, d. h. modelliert.
4. Die Lernenden memorisieren die einzelnen Teilschritte der Schreibstrategie.
5. Sie werden bei der Anwendung der Schreibstrategie unterstützt.
6. Sie wenden die Schreibstrategie ganz oder weitgehend selbstständig an.

Im Int-Projekt zeigte sich, dass Erwachsene mit Lese- und Schreibschwierigkeiten durchaus über eine literale Praxis verfügen: Sie verfassen für sich Berichte über Erlebtes, schreiben für sich Anleitungen zu einer neuen Maschine o. Ä., schreiben Tagebuch, um Erlebnisse zu verarbeiten; sie schreiben Freunden und Bekannten E-Mails oder Sms, und wenn sie ausgeprägte Freizeitinteressen haben – sei es Fussball, der Umgang mit Pferden etc. – nehmen sie die damit verbundenen Schreib- oder Leseanforderungen in Kauf. Ein «Lernraum», der als eine literale Gemeinschaft konzipiert ist, in der Schreiben und Lesen eine soziale Funktion erfüllen, fördert die Ausbildung von Interesse sowie von Motivation. Solch lernerorientierte Arrangements bereitzustellen meint zudem, an den vorhandenen Kompetenzen anzuknüpfen und in diesem Sinne nicht nur von den Textprodukten, sondern auch von den Textproduktionsprozessen auszugehen.

Im laufenden Projekt Lab werden in Zusammenarbeit mit Kursleitenden Schreiblernarrangements entwickelt, die diesen Grundsätzen entsprechen und die über eine Lehr- und Lernplattform zugänglich sein werden (weitere Informationen: [www.literaetaet.ch](http://www.literaetaet.ch)). Damit sollen Erfolgserlebnisse, die auch mit verbesserten Schreibfähigkeiten einhergehen, verstärkt ermöglicht werden, sodass Kursteilnehmende analog zu Herrn Grandi sagen können, dass sie schreiben, weil sie etwas zu sagen haben.

## Literatur

- Efing, C. (2011). Schreiben für den Beruf. In H. Schneider (Hrsg.), *Wenn Schriftaneignung (trotzdem) gelingt: Literale Sozialisation und Sinnerfahrung* (S. 38–62). Weinheim: Juventa.
- Graham, S. & Perin, D. (2007). *Writing Next: Effective Strategies to Improve Writing of Adolescents in Middle and High Schools. A Report to Carnegie Corporation of New York*. New York: Carnegie Corporation.
- Kellog, R. T. & Whiteford, A. P. (2009). Training Advanced Writing Skills: The Case for Deliberate Practice. *Educational Psychologist*, 44, 250–266.
- Lehnen, K. (2000). *Kooperative Textproduktion. Zur gemeinsamen Herstellung wissenschaftlicher Texte im Vergleich von ungeübten, fortgeschrittenen und sehr geübten SchreiberInnen*. Bielefeld: Universität Bielefeld.
- Sturm, A. (2010a). Schreibprofile und Schreiben als verborgene Schreibpraxis. In A. Sturm (Hrsg.), *Literales Lernen von Erwachsenen im Kontext neuer Technologien* (S. 107–160). Münster: Waxmann.
- Sturm, A. (Hrsg.). (2010b). *Literales Lernen von Erwachsenen im Kontext neuer Technologien*. Münster: Waxmann.
- Troia, G. A. (2006). Writing Instruction for Students with Learning Disabilities. In C. A. MacArthur, S. Graham & J. Fitzgerald (Eds.), *Handbook of Writing Research* (p. 324–336). New York: Guilford Press.
- Wengelin, Å. (2007). The Word-Level-Focus in Text Production by Adults with Reading and Writing Difficulties. In M. Torrance & D. Galbraith, *Writing and Cognition: Research and Applications* (p. 67–82). Amsterdam: Elsevier (= Studies in Writing).