

Schreibkompetenzen und Selbsteinschätzung bei angehenden Lehrpersonen

Afra Sturm

Pädagogische Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz

Abstract

An der Pädagogischen Hochschule der FHNW wird seit vier Jahren eine Abklärung der Schreibkompetenz bei StudienanfängerInnen durchgeführt, die formativen und nicht selektiven Charakter hat. Darüber hinaus wurde im Herbst 07 zum ersten Mal ein Fragebogen eingesetzt, um die Selbsteinschätzung der Studierenden hinsichtlich ihrer Schreibkompetenzen zu erfragen. In diesem Artikel sollen die verwendete Schreibaufgabe sowie ausgewählte Auswertungen des Fragebogens vorgestellt werden.

Die Ausgangslage

In der Schreibforschung wie auch in der Schreibdidaktik hat sich mittlerweile die Erkenntnis durchgesetzt, dass Studierende zu Beginn ihres Studiums trotz erster Erfahrungen im Rahmen einer Matura-Arbeit noch nicht wissenschaftlich schreiben können. Da die Textproduktionsprozesse u. a. die Kontextebene «Organisation» umfassen (vgl. JAKOBS 2005), ist insbesondere auch das wissenschaftliche Schreiben an institutionelle Bedingungen geknüpft. Da aber die Gymnasien keine wissenschaftlichen Institutionen sind, können sie Schüler und Schülerinnen allerhöchstens so vorbereiten, dass sie die Voraussetzungen zum Erwerb des wissenschaftlichen Schreibens mitbringen (BECKER-MROTZEK/BÖTTCHER 2006: 80).

Was dies für die Studierenden bedeutet, fasst ORTNER in ein sehr anschauliches Bild:

Studierende, die im *schulischen* Schreiben einigermassen kompetent sind, gleichen, wenn sie sich im akademischen Schreiben versuchen, einigermassen geübten Wanderern, die ohne besondere Vorbereitung bei einem Marathon-Lauf eine zumindest passable Leistung erbringen sollen.

(ORTNER 2006: 77)

Die Erwerbsperspektive wird bei der Beurteilung von studentischen Texten jedoch oft zugunsten einer Defizitorientierung zurückgedrängt: Die Klage, dass sich in studentischen Texten insbesondere ein grammatikalisch sowie orthografisch fehlerhaftes Deutsch zeige, ist allgegenwärtig. Was NUSSBAUMER/SIEBER bereits 1994 im Hinblick auf Texte von MaturandInnen feststellten, gilt auch für studentische Texte 14 Jahre später: Die Sprachfähigkeiten im formalen Bereich sind weit bes-

ser als ihr Ruf, wie eine Schreibkompetenzabklärung an der Pädagogischen Hochschule der FHNW zeigt, die bei den Erstsemestrigen seit vier Jahren durchgeführt wird.

Ziel der Schreibkompetenzabklärung ist weniger der Nachweis, dass der sprachformale Bereich besser als sein Ruf ist, sondern Ziel ist es vielmehr, auf folgende Frage eine Antwort zu liefern:

1) *Wie gut sind die Studierenden zu Beginn ihres Studiums an der pädagogischen Hochschule auf das wissenschaftliche Schreiben vorbereitet?*

Hinzu kommt, dass das Studium an einer pädagogischen Hochschule in der Schweiz drei bis vier Jahre dauert, die Studierenden teilweise aber nur zwei bis drei Jahre an der Hochschule sind, da das letzte Jahr aus einer berufspraktischen Ausbildung besteht. Daraus ergibt sich das Problem, dass Studierende erst beim Verfassen ihrer Diplom- bzw. Bachelorarbeit eine Schreibberatung aufsuchen, wenn sie sich mit Schwierigkeiten konfrontiert sehen, die sie selber nicht (mehr) lösen können. In diesem Sinne stellt sich für eine Schreibberatung folgende zweite Frage:

2) *Wie können Studierende, die für den Erwerb des wissenschaftlichen Schreibens noch nicht so gut vorbereitet sind, frühzeitig erreicht und damit auch gefördert werden?*

Im Folgenden stelle ich die Schreibaufgabe, die für die Schreibkompetenzabklärung entwickelt wurde, vor. Daran anschliessend stelle ich eine Vorstudie vor, die in Verbindung mit der Schreibkompetenzabklärung im Herbst 2007 durchgeführt wurde.

«Source reading»: Lesen als Teil des Textproduktionsprozesses

Lesen wird in der Regel nur insofern als Teil des Textproduktionsprozesses betrachtet, als Lesen im Rahmen von Überprüfungsverfahren zur Optimierung des entstehenden Textprodukts eingesetzt wird. JAKOBS (1999) betont, dass Lesen sich auch auf andere Texte als Informationsquellen richten kann – von JAKOBS als «source reading» bezeichnet – und in diesem Sinne einen anderen Stellenwert im Textproduktionsprozess hat. Während Lesen als Teil der Überarbeitung weitgehend textsortenunabhängig ist, ist Lesen in der zweiten Bedeutung «an spezifische Typen des Textproduzierens gebunden», zu denen JAKOBS (1999: 76) Zusammenfassungen, Abstracts oder eben das Verfassen

wissenschaftlicher Beiträge zählt.

Bei der Konstruktion der Schreibaufgabe für die Schreibkompetenzabklärung bildete «source reading» nun den Ausgangspunkt: Im Anschluss an Frage 1 interessiert also, wie gut die Studierenden wichtige von unwichtigen Informationen unterscheiden können und ob sie die ausgewählten Informationen im Rahmen des vorgegebenen Schreibziels sprachlich angemessen umsetzen können. Schwierigkeiten in diesem Bereich zeigen sich nach JAKOBS (1999) u.a. daran, dass Informationen eine verfälschte Bedeutung erhalten oder ganz entstellt werden.

Auf diesem Hintergrund wurde die Schreibaufgabe wie folgt konzipiert:

Die Studierenden erhalten als Ausgangspunkt bzw. als Quelle ein Protokoll zu einem geplanten Schulprojekt namens «Ohrenspitzer»: Es handelt sich um ein fiktives Protokoll, das so konstruiert ist, dass es bewusst auch für die AdressatInnen irrelevante Informationen enthält.

Abbildung 1: Ein fiktives Protokoll als Quelle

Protokoll (Ausschnitt)

FT Im Frühling beschlossen, nach Herbstferien neues Projekt durchzuführen
Arbeitsgruppe: MK, PG + ich
Vorschlag: Ohrenspitzergruppen in allen Klassen nach deutschem Vorbild, zuerst als Pilotprojekt
Ziel: Hören + Zuhören als wichtige Basiskompetenzen etablieren, Schü darin stärken
Material: Bereits Hörkoffer mit Hörspielen, Erzählungen, Geschichten + Geräuschen vorhanden; Themen: Liebe, Trauer, Probleme, Beziehungen, Philosophisches ...
Grund: Hören + Zuhören sträflich vernachlässigt. Häufig Grund für Schulschwie-

Damit Informationen ausgewählt werden können, braucht es konkrete AdressatInnen, das heisst, Informationen können von den Schreibenden nur gewichtet werden, wenn sie die LeserInnen ihres Textes antizipieren. Die Studierenden wurden deshalb aufgefordert, sich die Eltern von SchülerInnen vorzustellen.

Die Schreibaufgabe ist in eine ebenfalls fiktive Situation eingebettet und darüber hinaus so formuliert, dass sie den Studierenden ein möglichst plausibles Schreibziel vorgibt: Die Eltern sollen über ein Schulprojekt informiert werden und möglichst auch zur Mitarbeit animiert werden.

Wie auch die Vorgabe von AdressatInnen ist ein Schreibziel unerlässlich, um Informationen richtig auswählen und sprachlich angemessen umsetzen zu können. Ein Schreibziel dient letztlich auch dazu, einen Entwurf

zielgerichtet überprüfen und überarbeiten zu können (vgl. dazu etwa Fix 2006).

Die Aufgabe wurde für die Studierenden wie folgt formuliert:

Versetzen Sie sich in folgende Situation:

Sie unterrichten an der Primarschule in B. Es fand eine Konferenz statt, an der beschlossen wurde, in allen Klassen das Projekt «Ohrenspitzer» einzuführen.

Es gehört zu Ihrer Aufgabe, die Eltern aller SchülerInnen über Schulprojekte u.Ä. zu informieren: Sie haben deshalb den Auftrag, einen Orientierungsbrief zum geplanten Projekt an die Eltern zu verfassen.

Die Konferenz liegt schon zwei Wochen zurück: Glücklicherweise haben Sie selbst das Protokoll verfasst («Schü» haben Sie für «Schüler und Schülerinnen» verwendet, die Abkürzungen am linken Rand für die Namen Ihrer Kollegen/Kolleginnen).

Abbildung 2: Die Aufgabenstellung

Die Studierenden werden damit aufgefordert, einen Elternbrief zu verfassen und damit eine nicht wissenschaftliche Textsorte umzusetzen: Zum einen ist ihnen der Brief als Textmuster bekannt, zum andern handelt es sich um eine beruflich wichtige Schreibaufgabe.

Letzteres dient hauptsächlich dazu, bei den Studierenden eine höhere Akzeptanz zu erreichen. Viel wichtiger aber: Da von den Studierenden wissenschaftliche Schreibfähigkeiten nicht schon vorausgesetzt werden können, kann nicht eine wissenschaftliche Textsorte verlangt werden. Die adäquate Auswahl und angemessene Weiterverarbeitung von Informationen beschränkt sich nicht nur auf Wissenschaft, sondern nimmt auch im Journalistischen oder im Alltag einen grossen Raum ein. In diesem Sinne bedienen wir uns einer eher alltäglichen Textsorte und Aufgabe, richten den Blick aber darauf, wie gut die Studierenden aufs wissenschaftliche Schreiben vorbereitet sind – in der Annahme, dass «source reading» dabei ein wichtiger Teilaspekt darstellt und die Schreibaufgabe so dem «echten» studentischen Schreiben entspricht.

Gegen eine solche Schreibaufgabe liesse sich einwenden, dass sie nicht nur Teilkompetenzen im Bereich Schreiben misst, sondern ganz zentral auch solche im Bereich Lesen. BECKER-MROTZEK/SCHINDLER (2008: 100) etwa betonen, dass ein Schreibkompetenztest die üblichen Testgütekriterien erfüllen müsse: «Der Test soll also die *Schreibkompetenz* messen – und nicht etwa Lesekompetenz oder Merkfähigkeit [...]» Dass mit der Schreibaufgabe «Ohrenspitzer» auch das Leseverstehen mitgemessen wird, ist allerdings erwünscht, da die Auswahl und (schriftliche) Weiterverarbeitung von Informationen im Zentrum steht.

Das Anforderungsniveau der Schreibaufgabe «Ohrenspitzer» dürfte im mittleren Bereich liegen:

Wir stellen hier nun die These auf, dass das Anforderungsniveau im Wesentlichen eine Funktion des von der Schreibaufgabe geforderten Textmusters ist. Das Anforderungsniveau liegt umso höher, je stärker das eigene Wissen für die Bewältigung der Schreibaufgabe umstrukturiert werden muss.

(BECKER-MROTZEK/SCHINDLER 2007: 16)

Zwar sind die Studierenden mit dem Textmuster vertraut, doch Eltern als AdressatInnen und das Hineinversetzen in eine fiktive Situation verlangt doch einiges von den Studierenden.

Das Beurteilungsraster und die Bewertung

Für die Beurteilung haben wir ein Raster mit vier Dimensionen zugrundegelegt, die ihrerseits wieder in verschiedene Teilaspekte gegliedert sind:

1. textuelle Dimension: Gesamtidee, Struktur, Kohärenz
2. kommunikative Dimension: Auswahl der Inhalte und Adressatenbezug
3. sprachliche Dimension: sprachliche Angemessenheit und Wortwahl
4. sprachformale Dimension: Grammatik und Rechtschreibung

Für die Beurteilung wurde eine Skala mit den Ausprägungen «noch nicht erreicht», «erreicht» und «übertrifft» zugrundegelegt, die aber wie eine Skala mit fünf Ausprägungen gehandhabt wurde (vgl. Abbildung 3). Zudem wurden die Deskriptoren für die BeurteilerInnen expliziert.¹ Die Studierenden erhielten als Rückmeldung ein ganz analoges Raster, einzig mit dem Unterschied, dass die Deskriptoren sehr knapp formuliert sind:

¹ Das Raster trägt dem Umstand Rechnung, dass die Studierenden die Aufgabe in 45 Minuten zu bewältigen hatten.

Kommunikative D.	noch nicht erreicht	erreicht	übertroffen
Auswahl der Inhalte	Text enthält max. die Hälfte der zentralen + wichtigen Inhalte und einige irrelevante oder falsche Inhalte.	Text enthält Grossteil der zentralen + wichtigen Informationen, keine falschen und höchstens wenige irrelevanten Inhalte.	Text enthält sämtliche zentralen + wichtigen Inhalte, keine irrelevanten und keine falschen Inhalte.
Adressatenbezug, Situationsbezug	Kein Adressatenbezug; nicht ersichtlich, dass im Text Ziel verfolgt, Eltern zur Mitarbeit zu ermuntern; mögliche Reaktionen der Eltern nicht einkalkuliert; Text	Adressatenbezug feststellbar; Versuch, Eltern vom Projekt zu überzeugen; teilweise Reaktionen der Eltern zu wenig einkalkuliert; Text wirkt stellenweise zu wenig pro-	Starker Adressatenbezug; Schule = professionelle Institution; Einwände/Fragen ... der Eltern einkalkuliert; Eltern auf natürliche Weise zum Mitmachen animiert.

Abbildung 3: Ausschnitt aus dem Beurteilungsraster

Bei der Bewertung haben wir die Texte in drei Gruppen eingeteilt:

- G1** Der Text erfüllt die Anforderungen. Alle Dimensionen sind erreicht.
- G2** Der Text erfüllt maximal eine einzige Dimension klar nicht, oder der Text erfüllt mehrere Dimensionen nur teilweise nicht.
- G3** Der Text erfüllt mehr als eine Dimension klar nicht.

Die Erhebung

Die Schreibkompetenzabklärung wird seit vier Jahren durchgeführt, und zwar jeweils bei erstsemestrigen Studierenden in der ersten Woche ihres Studiums. Im Herbst 2007 nahmen insgesamt 135 Studierende daran teil, die sich auf Studierende des Instituts Primar- und Sekundarstufe verteilen.

Die kriteriengeleitete Auswertung ergab, dass 55,6% (n=75) der Gruppe 1, 29,6% (n=40) der Gruppe 2 und schliesslich 14,8% (n=20) der Gruppe 3 zugerechnet werden müssen.

Studierende der Gruppe 3 wurden in den ersten Durchführungen jeweils gleich nach der Bewertung aufgefordert, einen Förderkurs («Schreiben in Studium und Beruf») zu besuchen, der im Rahmen des Studiums angeboten wird. Die Erfahrung zeigte aber, dass nur knapp die Hälfte den Kurs besuchte. Es zeigte sich also, dass der Kurs mehrheitlich von Studierenden der Gruppe 2, vereinzelt auch von solchen der Gruppe 1 besucht wurde.

Dieser Umstand sowie die auch in den erwähnten Kursen gemachte Erfahrung, dass Studierende mit eher geringen Schreibfähigkeiten sich beim Überarbeiten auf so genannte hierarchieniedrige Bereiche beschränken

(im Wesentlichen Rechtschreibung, Grammatik und kleinere stilistische Revisionstätigkeiten), führte zu einer Vorstudie, die auf folgenden zwei Hypothesen aufbaut:

- H1** Studierende der Gruppe 3 schätzen ihre Schreibfähigkeiten zu hoch ein und sehen damit auch keinen Förderbedarf.
- H2** Studierende der Gruppe 3 schätzen ihre Schreibfähigkeiten besonders in Bezug auf hierarchiehöhere Dimensionen zu hoch ein.

Die Vorstudie: Methode und Vorgehen

Direkt anschliessend an die Schreibaufgabe wurden die Studierenden gebeten, einen kleinen Fragebogen auszufüllen: Dieser enthält Fragen u.a. zur Selbsteinschätzung der gelösten Schreibaufgabe, zum Schwierigkeitsgrad der Aufgabe, wie sicher sie sich in welchen Textsorten fühlen, was sie gerne schreiben und wenig zum Lesen.

Für die Selbsteinschätzung der gelösten Schreibaufgabe haben wir den Studierenden einen Teil der Kriterien, die wir auch im Beurteilungsraster verwendeten, vorgegeben. Allerdings wurde hier eine 5-stufige Skala mit den Ausprägungen «überhaupt nicht gut gelöst» und «sehr gut gelöst» verwendet:

4) Wie gut haben Sie die Schreibaufgabe gelöst?

überhaupt nicht gut gelöst sehr gut gelöst

—————▶

Die Gesamtidee des Briefes ist für die Eltern nachvollziehbar.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅
Der Aufbau ist für die Eltern nachvollziehbar.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅
Der Brief enthält die für die Eltern wichtigen Informationen.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅
Der Brief animiert die Eltern zum Mitmachen.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅
Die sprachlichen Formulierungen sind für einen solchen Brief angemessen.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅
Der Brief enthält keine Rechtschreibfehler.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅
Der Brief enthält keine Grammatikfehler.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅

Abbildung 4: Die Skala zur Selbsteinschätzung

Bei der Auswertung haben wir die Selbsteinschätzung der Studierenden mit der Fremdbeurteilung verglichen. Da uns vor allem die Gruppe 3 interessiert, haben wir, wo dies sinnvoll war, bei der Auswertung die Gruppen 1 und 2 zusammengefasst.

Ergebnisse der Vorstudie

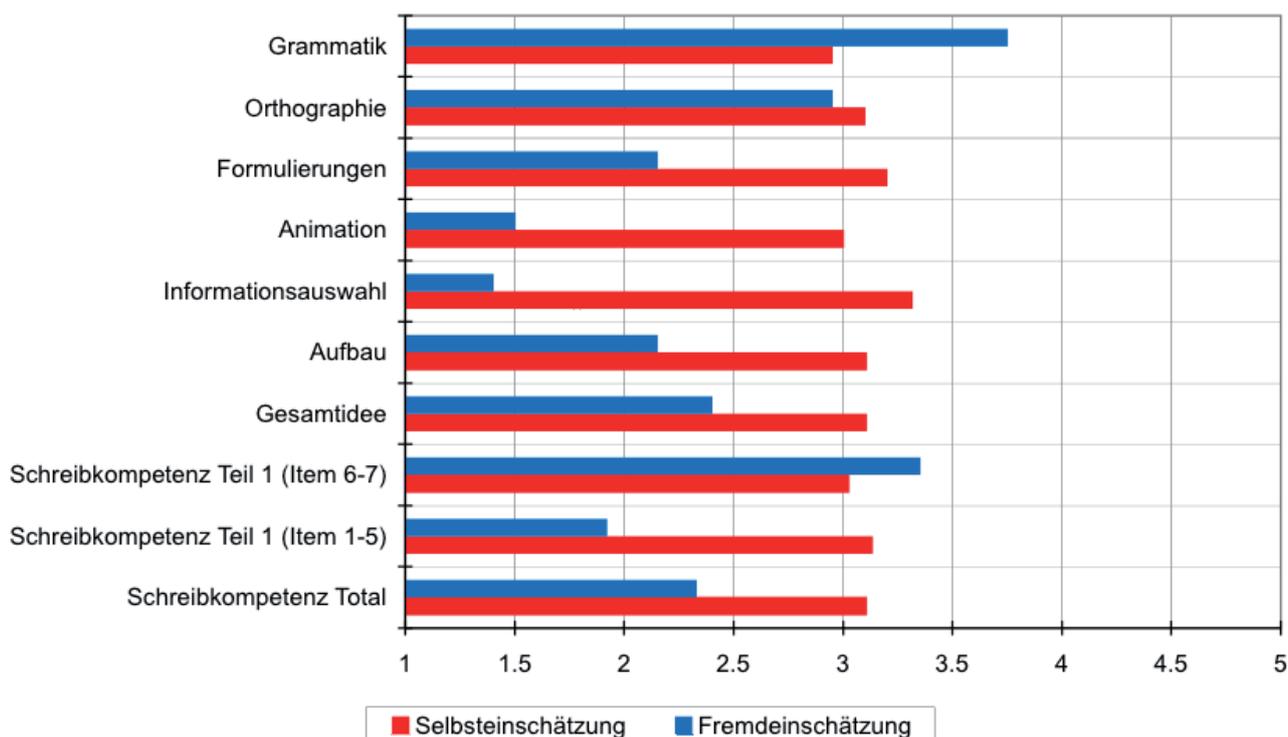
Betrachten wir zunächst, wie sich die Studierenden gesamthaft gesehen einschätzen: Der Mittelwert für die Gruppe 3 beträgt 3,1 und jener für die Gruppen 1 und 2 zusammengefasst 3,6. Insgesamt schätzen die Studierenden ihre Leistung also als zufrieden stellend ein. Zwischen der Gruppe 3 und den anderen beiden Gruppen zeigt sich nun ein signifikanter Mittelwertsunterschied ($t=-.3684$, $df=133$, $p<0.001$).²

Dies kann noch nicht als eine Widerlegung der Hypothese 1 gelten: Studierende der Gruppe 3 schätzen sich zwar deutlich schlechter ein, aber sie beurteilen ihre Leistung, bezieht man die Skala mit ein, durchschnittlich gesehen als zufrieden stellend und damit im Sinne der Hypothese 1 als zu hoch.

Ein Vergleich der Selbsteinschätzung mit der Fremdbeurteilung kann hier ein detaillierteres Bild liefern, und

² Bei der statistischen Auswertung erhielt ich von Claudia Arnold grosse Unterstützung: Ihr sei an dieser Stelle herzlich gedankt!

zwar nun bezogen auf die einzelnen Kriterien: Grafik 1 zeigt, dass die Studierenden der Gruppe 3 sich hinsichtlich Grammatik unterschätzen (1=überhaupt nicht gut gelöst; 5=sehr gut gelöst), in Bezug auf Rechtschreibung jedoch sehr realistisch. Eine genauere Analyse der Texte zeigt, dass Fehler vereinzelt auftauchen, Regelwissen also vorhanden ist, und dass die Fehler eher den peripheren Bereich betreffen wie etwa die Getrennt- und Zusammenschreibung.



Grafik 1: Selbsteinschätzung und Fremdbeurteilung der Gruppe 3

Das Bild ändert sich jedoch bei den nächsten Kriterien. Ich greife nur die Informationsauswahl heraus: Die Studierenden der Gruppe 3 sind hier der Auffassung, dass sie insgesamt gesehen die wichtigen Informationen ausgewählt haben, liegt der Mittelwert doch bei 3,32. Damit zeigt sich ein höchst signifikanter Unterschied zur Fremdbeurteilung mit einem Mittelwert von 1,42 ($t=7.877$, $df=18$, $p<0.001$).³

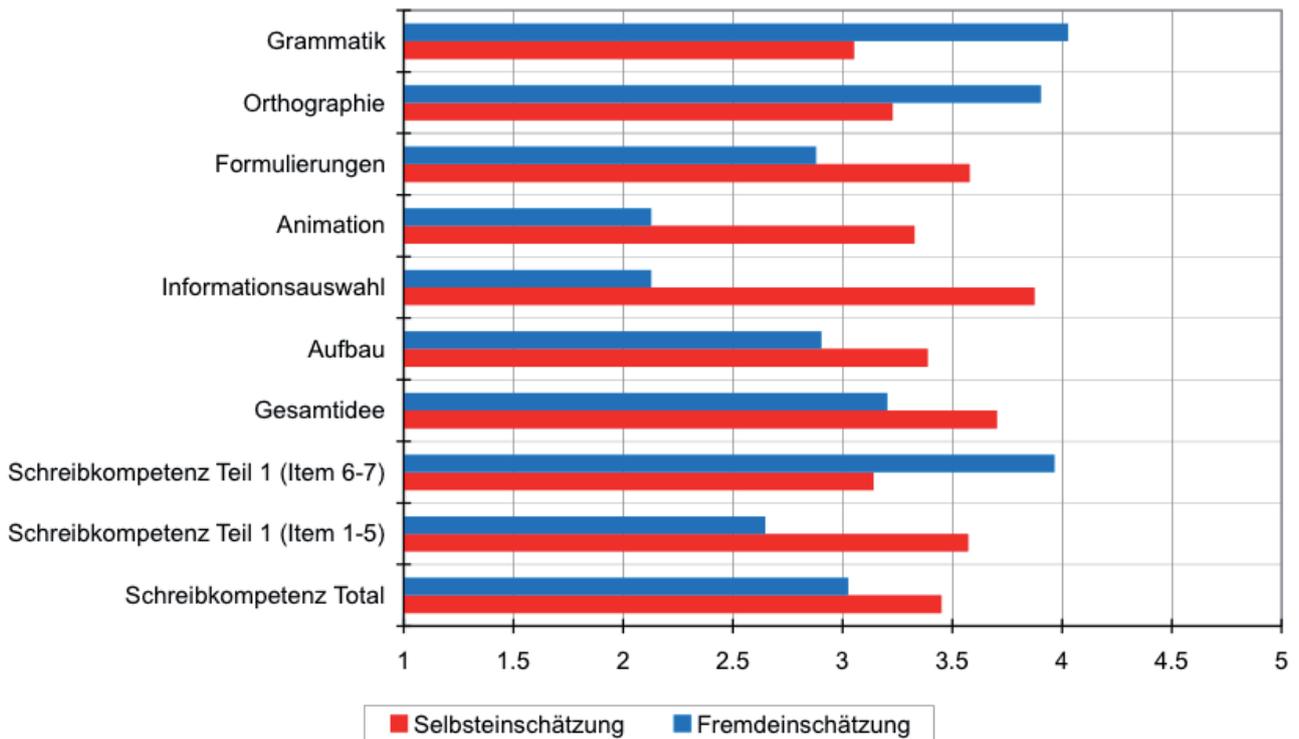
Fasst man die Teilaspekte zusammen, die dem hierarchiehöheren Bereich (in der Grafik 1 ist dies «Schreibkompetenz Teil 1 (Item 1–5)») und dem hierarchieniederen Bereich (in der Grafik 1 ist dies «Schreibkompetenz Teil 1 (Item 6–7)») zugeordnet werden können, bestätigt sich das bisherige Bild: In Bezug auf hierarchieniedrige Aspekte schätzen sie sich insgesamt tendenziell etwas zu tief ein, wobei der Unterschied zur Fremdbeurteilung nicht signifikant ist. Dies gilt nicht für die hierarchiehöheren Aspekte, denn dort zeigt sich nach wie vor ein höchst signifikanter Unterschied (Mittelwert Selbsteinschätzung=3,13, Mittelwert Fremdeinschätzung=1,92; $t=6.869$, $df=19$, $p<0.001$).

³ Eine Person gab nur zu den hierarchieniedrigen Teilaspekten eine Selbsteinschätzung an.

Ein teilweise ähnliches Bild ergibt sich für die Gruppe 2: In Bezug auf die hierarchiehöheren Teilaspekte zeigt sich ebenfalls eine Überschätzung, die etwas geringer als bei der Gruppe 3 ausfällt (die Mittelwerte hier sind 3,57 für die Selbsteinschätzung und 2,65 für die Fremdeinschätzung); statistisch gesehen aber immer noch höchst signifikant ist ($t=10.529$, $df=39$, $p<0.001$). Ein gegenteiliges Bild zeigt sich hingegen im Hinblick auf Rechtschreibung und Grammatik: Die Selbsteinschätzung fällt deutlich zu tief aus, d.h. die Studierenden der Gruppe 2 können in diesem Bereich sehr viel mehr, als sie glauben ($t=-.5.874$, $df=39$, $p<0.001$).

Aufgrund der bisherigen Ergebnisse können beide Hypothesen bestätigt werden: Die Studierenden der Gruppe 3 schätzen ihre Schreibfähigkeiten zu hoch ein, insbesondere in Bezug auf hierarchiehöhere Teilaspekte wie Informationsauswahl.

Für die Gruppe 1 liegen leider keine solchen Daten vor, da aus Kostengründen keine solch differenzierten Fremdbeurteilungen wie bei den Gruppen 2 und 3 erstellt werden konnten. Für ein genaueres Bild wären aber auch Daten zur Gruppe 1 notwendig; Denkbar



Grafik 2: Selbsteinschätzung und Fremdbeurteilung der Gruppe 2

wäre, dass sich diese Gruppe ganz ähnlich wie die Gruppe 2 einschätzt. Das würde bedeuten, dass sich Studierende generell in Bezug auf hierarchiehöhere Teilaspekte überschätzen würden. Denkbar wäre aber auch, dass sie sich – analog zu Rechtschreibung und Grammatik – sogar unterschätzen.

Desiderata für die Forschung und für die Praxis

Die Vorstudie zeigt damit einen zweifachen Handlungsbedarf auf. Für die Forschung ergeben sich Fragen wie die folgenden:

- Welche Einstellung zum Schreiben haben Studierende einer pädagogischen Hochschule? Und im Sinne der <doppelten Literalitätsanforderung>: Wie wirken sich bestimmte Einstellungen zum Schreiben der (zukünftigen) Lehrpersonen auf ihren Unterricht aus?
- Welche Schreibkonzepte haben Studierende einer pädagogischen Hochschule? Und im Sinne der <doppelten Literalitätsanforderung>: Wie wirken sich bestimmte Schreibkonzepte der (zukünftigen) Lehrpersonen auf ihren Unterricht aus?

Für die Praxis ergibt sich insbesondere im Hinblick auf Studierende, die für den Erwerb des wissenschaftlichen

Schreibens noch nicht so gut vorbereitet sind, Handlungsbedarf:

- Ist es sinnvoll, diese Studierenden zum Besuch eines Förderkurses zu verpflichten?
- Können diese Studierenden genügend unterstützt werden, wenn in die Ausbildung der Studierenden ein umfassendes Schreibcurriculum implementiert wird?

Beide Handlungsfelder zeigen sich im folgenden Zitat aus dem Portfolio eines Studenten, der in der Schreibabklärung Herbst 2007 der Gruppe 3 zugeteilt und zum Besuch des Förderkurses «Schreiben in Studium und Beruf» verpflichtet wurde:

Ich schreibe nur, wenn es unbedingt sein muss. Ich bin auch keine Person, die sich während den Vorlesungen Notizen macht. Wenn ich etwas schreibe, ist es kurz und informationsreich.

IS-112; HS07 Korpus SB-Aarau

Literatur

- Becker-Mrotzek, Michael und Böttcher, Ingrid (2006): *Schreibkompetenzen entwickeln und beurteilen*. Berlin: Cornelsen. (= scriptor).
- Becker-Mrotzek, Michael und Schindler, Kirsten (2007): *Schreibkompetenz modellieren*. In: Michael Becker-Mrotzek und Kirsten Schindler (Hrsg.): *Texte schreiben*. Duisburg: Gilles & Francke. (= Kölner Beiträge zur Sprachdidaktik 5). S. 7–26.
- Becker-Mrotzek, Michael und Schindler, Kirsten (2008): *Schreibkompetenz modellieren, entwickeln und testen*. In: Martin Böhnisch (Hrsg.): *Beiträge zum 16. Symposium Deutschdidaktik «Kompetenzen im Deutschunterricht»*. Hohengehren: Schneider. (= Didaktik Deutsch, Sonderheft). S. 94–106.
- Fix, Martin (2006): *Texte schreiben. Schreibprozesse im Deutschunterricht*. Paderborn/München/Wien/Zürich: Schöningh.
- Jakobs, Eva-Maria (1999): *Lesen und Textproduzieren. <Source reading> als typisches Merkmal wissenschaftlicher Textproduktion*. [http://www.prowitec.rwth-aachen.de/p-publikationen/band-pdf/band1/band1_jakobs2.pdf; 15.4.2008]
- Jakobs, Eva-Maria (2005): *Writing at Work. Fragen, Methoden und Perspektiven einer Forschungsrichtung*. In: Eva-Maria Jakobs, Katrin Lehnen und Kirsten Schindler (Hrsg.): *Schreiben am Arbeitsplatz*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 13–40.
- Nussbaumer, Markus und Sieber, Peter (1994): *Sprachfähigkeiten – besser als ihr Ruf und nötiger denn je! Zur Deutung unserer Ergebnisse*. In: Peter Sieber (Hrsg.): *Sprachfähigkeiten – Besser als ihr Ruf und nötiger denn je! Ergebnisse und Folgerungen aus einem Forschungsprojekt*. Aarau: Sauerländer. (= Sprachlandschaft 12). S. 303–344.
- Ortner, Hanspeter (2006): *Spontanschreiben und elaboriertes Schreiben – wenn die ursprüngliche Lösung zu einem Teil des (neuen) Problems wird*. In: Walter Kissling und Gudrun Perko (Hrsg.): *Wissenschaftliches Schreiben in der Hochschullehre. Reflexionen – Desiderate – Konzepte*. Innsbruck/Wien: Studienverlag. S. 77–101.