



D EUTSCH

Titel/Thema

Prozessorientiertes Schreiben

Verfasser(innen)

Daniela Hüffer, Claudia Glotz

Erstellungsdatum

Juni 2020



Prozessorientiertes Schreiben

Die Schriftsprache und deren Erwerb sind für hörgeschädigte Schülerinnen und Schüler von herausragender Bedeutung. Ist die mündliche Kommunikation aufgrund der Hörschädigung häufig eingeschränkt, so erfordert das eine hohe Konzentration und führt bereits nach kürzerer Zeit zu Ermüdungserscheinungen. Die Schriftsprache bietet die Möglichkeit, ohne diese Einschränkungen ebenso wie ein hörender Mensch zu kommunizieren. Voraussetzung ist der Erwerb der Schriftsprache und deren korrekte Anwendung. „Kommt es bei der Entwicklung und Anwendung schriftsprachlicher Kompetenzen zu Schwierigkeiten bei Schülern mit Hörschädigung, ist der Zusammenhang mit der Hörschädigung zu bedenken“ (LUDWIG/KAUL 2018, S. 87). Es zeigen sich bei hörgeschädigten Schülerinnen und Schülern beim Schriftspracherwerb häufig Probleme, wie in den Schülertexten F5.1 bis F5.4 anschaulich nachzulesen ist. Dem Deutschunterricht mit hörgeschädigten Schülerinnen und Schülern kommt somit eine besondere Bedeutung zu. Zum einen müssen die jeweiligen Lehrplanziele, die im Lehrplan für allgemeine Schulen für hörende Kinder und Jugendliche ausgelegt sind, erfüllt werden, zum anderen muss dem betroffenen Kind oder Jugendlichen die Gelegenheit gegeben werden, etwaige Defizite und Lücken im Fach Deutsch, die der Hörschädigung geschuldet sind, aufzuholen. Untersuchungsergebnisse, die auf den Daten von Kindern mit CI in der Grundschulstufe basieren, zeigen, dass es häufig Probleme bei der Verschriftlichung artikulierter Wörter und Sätze gibt. Auch wird ein Zusammenhang zwischen dem Anstieg der Anforderungen im Laufe der Schuljahre und dem Anstieg der Fehlerhäufigkeit gesehen (vgl. LUDWIG/KAUL 2018, S. 91).

Ein am Schreibprozess orientierter Unterricht bietet auch für hörgeschädigte Schülerinnen und Schüler in einer Klasse der allgemeinen Schule die Gelegenheit, eigene Ideen aufzuschreiben. Dieser soll deshalb im Folgenden kurz vorgestellt werden. Unter „prozessorientiertem Schreibunterricht“ wird meist ein Unterricht verstanden, der alle am Schreibprozess beteiligten Komponenten berücksichtigt. „Diese Orientierung auf den Entstehungsprozess des Textes und die dafür erforderlichen Teilhandlungen machen das Schreiben als Bewältigung von Teilaufgaben überschaubar, die Schritt für Schritt bearbeitet werden können“ (MERZ-GRÖTSCH 2010, S. 69). Der prozessorientierte Schreibunterricht möchte sich vom traditionellen Aufsatzunterricht abgrenzen, indem der Fokus nicht auf dem fertigen, sondern auf dem entstehenden Text liegt. Verschiedene Textversionen sind im Laufe des Schreibprozesses möglich und sogar gewünscht, denn aufgrund dieser können Erkenntnisse über den Wissensstand und auch den Lernbedarf der einzelnen Schülerin/ des einzelnen Schülers in Bezug auf die verschiedenen Teilprozesse gewonnen werden. Unerlässlich bei dieser Art des Unterrichts ist eine sehr engmaschige, individuelle Betreuung der Schülerinnen und Schüler in allen Phasen des Textproduktionsprozesses. Die einzelnen Versionen des Textes dienen vorrangig zur Vermittlung von Erfolgserlebnissen, die der jeweiligen Schülerin/ dem jeweiligen Schüler signalisieren, sich auf dem richtigen Weg zum fertigen Text zu befinden (vgl. MERZ-GRÖTSCH 2010, S. 69-70).

Voraussetzung für eine erfolgreiche Durchführung des prozessorientierten Unterrichts sind Kenntnisse zu den einzelnen Phasen des Schreibprozesses. Das einflussreichste Schreibprozessmodell legen Hayes und Flower (1980) aus der kognitiven Psychologie vor. Der Schreibprozess wird in diesem Modell in Abhängigkeit von der Schreibaufgabe gesehen, „[...] die das Thema, den Adressaten und die Gründe für das Schreiben umfasst“ (KOEPEL 2016, S. 275). Nicht immer wird die Schreibaufgabe von der Lehrkraft so konkret formuliert. Zur Bearbeitung ist es aber unbedingt notwendig, Kenntnis über die genannten Aspekte zu erlangen. Der Schreibprozess selbst umfasst drei Teilprozesse: das Planen, Formulieren oder Versprachlichen und zuletzt die Überarbeitung (vgl. KOEPEL 2016, S. 275-276). Zu Beginn dient eine Planungsphase unter anderem dazu, Handlungsideen zu strukturieren, Informationen zu ordnen und das weitere Vorgehen festzulegen. Die Versprachlichung der gesammelten Ideen ist der nächste und sicher komplexeste Schritt, der ein Vorwissen an sprachlichen Strukturen voraussetzt. Die dritte Phase konzentriert sich auf die Überarbeitung des bereits entstandenen Produkts. Alle drei Phasen sind eng miteinander verbunden und die Prozesse laufen sukzessiv ab (vgl. FIX 2008, S. 37). Orientiert man sich an diesem Schreibprozessmodell, so bietet sich die Möglichkeit einer Didaktisierung und des Einübens von einzelnen Teilaufgaben im Schreibunterricht. Somit kann Schreiben als anspruchsvolle, aber durchaus lernbare Handlung angesehen werden.

Zu beachten ist, dass eine (hörgeschädigte) Schülerin/ ein (hörgeschädigter) Schüler nicht nur entsprechende Rechtschreibleistungen aufweisen muss, sondern auch „[...] umfassende Fähigkeiten im Bereich der morphosyntaktischen Gestaltung von Sätzen und dem Aufbau von Texten [benötigt]“ (vgl. LUDWIG/KAUL 2018, S. 91-92).

Was bedeuten nun diese Kenntnisse für die Planung des konkreten Unterrichts? Zunächst ist es unerlässlich, sich anhand von Beobachtungen der hörgeschädigten Schülerin/ des hörgeschädigten Schülers und Analysen vorangegangener schriftsprachlicher Übungen ein genaues Bild seines bisherigen Kenntnisstands und der individuellen ‚Stolpersteine‘ zu machen. Ausgehend von diesen Kenntnissen wird nun nach einer Schreibaufgabe gesucht, die altersangemessen für die jeweilige Schülerin/ den jeweiligen Schüler oder eine Schülergruppe entsprechende Übungsmöglichkeiten bietet. Wenig realistisch ist dabei, die gleiche Schreibaufgabe für den ganzen Klassenverband zu stellen, da die individuellen Voraussetzungen gerade in inklusiven Klassen sehr unterschiedlich sind. Ein Einbezug von Schülerwünschen und -interessen kann sich dabei förderlich für die Motivation der Bearbeitung der Schreibaufgabe erweisen. „Die im Unterrichtsalltag vorkommenden Schreibanlässe ergeben sich meist aus der jeweiligen Lernsituation. [...] Abwechslungsreich und vielseitig sind die Schreibanlässe, die sich im Rahmen des kreativen Schreibens anbieten, wenn auf der Basis von Fantasiereisen, Musik, Bildern oder gar Gerüchen zur Bewältigung der Schreibaufgabe vielfältige Wahrnehmungskanäle angeboten und Körpergefühle aktiviert werden“ (MERZ-GRÖTSCH 2010, S. 70). Bei älteren Schülerinnen und Schülern eignen sich Schreibaufgaben, die einen direkten Bezug zum Alltag haben, so z.B. ein Brief an eine Schülerin/ einen Schüler einer Partnerklasse, die Bitte an die Bürgermeisterin/ den Bürgermeister zur Sanierung des örtlichen Sportplatzes oder die Wegbeschreibung für eine auswärtige Freundin/ einen auswärtigen Freund von der Bahnstation zum Jugendzentrum.

Hat die jeweilige Schülerin/ der jeweilige Schüler die Schreibaufgabe erhalten, muss sie/ er nun im Schritt des Planens Strategien und Hilfen angeboten bekommen, die es ihr/ ihm ermöglichen, später selbstständig einen Text zu verfassen. Fragen und Impulse, eine Ideensammlung, Befragung der Mitschülerinnen und Mitschüler etc. sind Möglichkeiten, den Text vorzubereiten. Aber auch die Schreibziele (Adressatin/ Adressat des Textes, Erreichung einer bestimmten Reaktion auf den Text oder Art der Textveröffentlichung) müssen der Schreiberin/ dem Schreiber klar sein, bevor sie/ er diesen erstellen kann (vgl. HOCHSTADT/KRAFFT/OLSEN 2015, S. 98).

Im Teilprozess des Formulierens kommen Elemente des Rechtschreib- und Grammatikunterrichts zum Tragen. Übungen können an dieser Stelle je nach Notwendigkeit angeboten werden. Ein wichtiger Aspekt des prozessorientierten Schreibens sind außerdem die Methoden des Überarbeitens. Die Schülerinnen und Schüler sollen ihren Text selbstkritisch reflektieren und korrigieren, ohne dabei demotiviert oder verunsichert zu werden. Deshalb ist eine Abkehr von der klassischen Lehrerkorrektur nötig, um eine Weiterentwicklung der Schreibkompetenz zu ermöglichen. Es gibt hier z.B. die Möglichkeit einer Schreibkonferenz, bei der ein ‚Autorenkind‘ seinen Text zwei ‚Mitarbeiterkindern‘ vorstellt, die beide Hinweise sowohl zur Rechtschreibung und zum Satzbau als auch zum Inhalt geben. Das ‚Autorenkind‘ überarbeitet anschließend seinen Text, um in der ‚Endredaktion‘ gemeinsam mit der Lehrkraft den Text nochmals zu besprechen. Erst danach wird der Text in der endgültigen Fassung verschriftlicht und abschließend z.B. im Rahmen einer ‚Dichterlesung‘ der Klasse vorgestellt (vgl. HOCHSTADT/KRAFFT/OLSEN 2015, S. 101-102). Es existieren noch zahlreiche weitere Möglichkeiten, um das Überarbeiten von Texten anzuleiten. Einige sollen kurz genannt werden. Sie können in der entsprechenden Literatur vertiefend nachgelesen werden. So versteht man unter der ‚Textlupe‘ einen Beurteilungsbogen mit Kriterien für einen gelungenen Text. Bei der ‚Fragelawine‘ schreiben Leserinnen und Leser reihum Fragen zum Text auf, die die Autorin/ der Autor später erhält. Beim ‚Chatten auf Papier‘ wird der Entwurf des Textes auf ein größeres Blatt Papier geklebt und wandert durch die Klasse oder wird an der Wand aufgehängt mit dem Ziel, dass jede Schülerin/ jeder Schüler, der möchte, Anmerkungen anbringen kann (vgl. HOCHSTADT/KRAFFT/OLSEN 2015, S. 102ff, FIX 2008, S.177ff, BAURMANN 2013, S. 108ff).

Ein letzter Aspekt stellt die Beurteilung der Schülerarbeit dar. „Es wird immer wieder zu Recht darauf hingewiesen, dass in einem modernen PROZESSORIENTIERTEN SCHREIBUNTERRICHT [H.i.O.] eine Orientierung ausschließlich am Endprodukt nicht vertretbar sei“ (HOCHSTADT/KRAFFT/OLSEN 2015, S. 104). Ein gelungener Schreibunterricht zeigt sich demnach auch in der Beurteilung, denn es sollte immer der ganze Schreibprozess in die Bewertung mit einfließen.

Literatur:

BAURMANN, JÜRGEN: Schreiben – Überarbeiten – Beurteilen: ein Arbeitsbuch zur Schreibdidaktik. Seelze: Kallmeyer Verlag, 2013

FIX, MARTIN: Texte schreiben. Paderborn: Verlag Ferdinand Schöningh GmbH & Co. KG, 2008

HOCHSTADT, CHRISTIANE/KRAFFT, ANDREAS/OLSEN, RALPH: Deutschdidaktik. Tübingen: A. Francke Verlag, 2. Auflage 2015

KOEPEL, RALF: Deutsch als Fremdsprache – Spracherwerblich reflektierte Unterrichtspraxis. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 2016

LUDWIG, KIRSTEN/KAUL, THOMAS: Schriftspracherwerb. In: LEONHARDT, ANNETTE (Hrsg.): Inklusion im Förderschwerpunkt Hören. Stuttgart: Kohlhammer Verlag, 2018, S. 87-97

MERZ-GRÖTSCH, JASMIN: Texte schreiben lernen. Seelze: Kallmeyer Verlag, 2010

NAUGK, NADINE / RITTER, ALEXANDRA/ RITTER, MICHAEL /ZIELINSKI, SASCHA: Deutschunterricht in der inklusiven Schule. Perspektiven und Beispiele. Weinheim: Beltz Verlag 2016