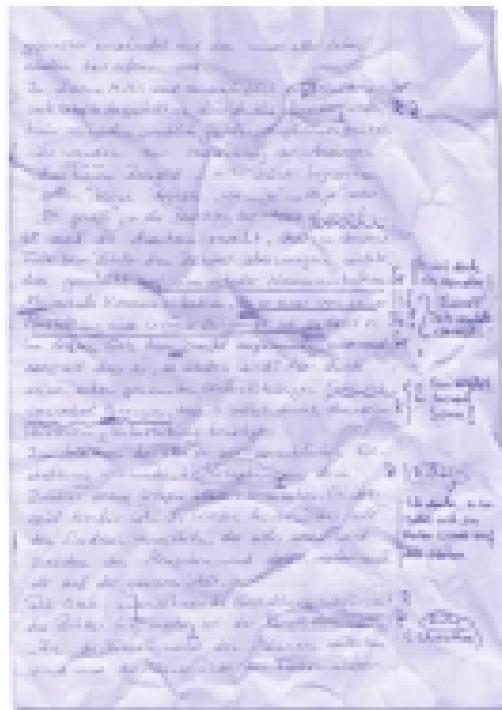


Wolfgang Loch

Schriftliche Formulierungsprobleme
in der Sekundarstufe II



1 Einleitung

1.1 Themenaufriss und Zielsetzung

Obwohl bei wissenschaftlichen Texten eher unüblich, erscheint es für die Erklärung der Zielsetzung dieser Arbeit hilfreich, auf die konkreten Faktoren und Hintergründe hinzuweisen, die mich zu der Beschäftigung mit diesem Thema motiviert haben. Ein erzählerischer Sprachduktus und eine gewisse Unschärfe in der Begrifflichkeit sind hier noch angebracht.

Gegen Ende des Jahres 2005 übernahm ich nach einem mehrmonatigen Auslandsaufenthalt von einer erkrankten Kollegin einen Deutsch-Grundkurs des 13. Jahrgangs, der sich in der Abiturvorbereitung befand. Die Korrektur der ersten Klausuren war ein nachhaltig verstörendes Erlebnis. Der Grund für dieses Erschrecken lag in der sprachlichen Gestaltung der Arbeiten eines Drittels des Kurses; nicht so sehr in den Rechtschreibleistungen, sondern in der Tatsache, dass ich ständig beim Lesen innehalten musste, weil ich über Formulierungen stolperte, die ich als merkwürdig, oftmals sogar als nicht akzeptabel empfand, kurz: Mich irritierte die Qualität und Quantität dessen, was man üblicherweise als Ausdrucks-, Wort-, Satzbau-, Grammatik- und Sprachlogikfehler bezeichnet, wobei ich nicht den Eindruck hatte, in kleinlicher Weise antiquierte Schulsprachnormen oder ein persönliches Stilideal vorauszusetzen, wie etwa die Vermeidung von Wortwiederholung oder Nominalisierungen. Ich meine Sätze wie diese:¹

Um den Handel in diesem Idealzustand handelt der zweite Abschnitt. Abschließend handelt der dritte Abschnitt vom gegenseitigen Miteinander der Menschen.

Wenn man es mit Bihlers Situation in Betracht zieht, wird einem klar, dass diese Utopie vom Menschen genau dem Gegenteil entspricht, wie die Top Dogs sich verhalten haben.

Des Weiteren nennt er viel Aspekte, wie zum Beispiel, dass niemand dem Anderen untertan sei oder die Grenzen des Einzelnen angeprangert würden, welche sehr realitätsfremd wirken.

Viele Fragen stellten sich ein: Sind dies Leistungen, die Abiturienten, also potentiellen Studienanfängern, angemessen sind? Wie kann es sein, dass Schüler und Schülerinnen² in der 13. Klasse immer noch so gravierende Schwierigkeiten

1 Alle Zitate aus Schülerarbeiten werden in unveränderter Orthographie wiedergegeben.

2 Aus Gründen der Sprachökonomie im Folgenden meist „Schüler“ genannt. Auch hoffe ich keinen Anstoß zu erregen, wenn ich neben den bewusst geschlechtsneutralen, aber unpersönlich und offiziös klingenden Bezeichnungen „Lehrkraft“ oder „Lehrperson“ auch das Wort „Lehrer“ benutze.

mit schriftlichen Formulierungen haben? In welchen sprachlichen Bereichen treten die meisten Probleme auf? Welchen Stellenwert hat eigentlich die Sprach- und Ausdrucksschulung in unserem Unterricht? Müssten nicht manche Schüler auch noch in der Oberstufe gezielte Förderung zur Ausbildung einer schriftlichen „Formulierungskompetenz“ erhalten? In welchen Bereichen ist dabei anzusetzen und wie kann sie unterrichtlich bzw. extracurricular realisiert werden?

Oder liegt das Problem doch eher bei mir? Wird meine Einschätzung der Leistungen von anderen Kollegen geteilt oder urteile ich zu streng? Bin ich „defizitorientiert“? Hat etwa die längere Abwesenheit von der Schule zu einer kritischeren Lesehaltung geführt, d. h. zu einem – zumindest partiellen – Verlust der Haltung des nachsichtigen „Lehrer-Lesers“? Hatten die Schüler genug Zeit? Waren die Aufgaben klar genug formuliert und thematisch ergiebig? Waren die gestellten Aufgaben geeignet, zur Abfassung von flüssigen und interessanten Texten anzuregen?

Diese Fragen in ihrem pragmatisch-praktischen Kontext und nicht etwa generelle „Sprachverfallsklagen“¹ waren Auslöser für die vorliegende Arbeit. Mir ist auch durchaus bewusst, dass das beschriebene Szenario kein neues oder gar einzigartiges ist: Schließlich hat die Feststellung vermeintlich unzureichender Schülerkompetenzen schon eine jahrtausendelange Tradition – was die Kritiker der „Sprachverfallsklagen“ auch stets anführen.² Aber dieses Argument löst die aufgeworfenen Fragen keineswegs. Das konkrete Problem bleibt bestehen: Wie nähert man sich als Unterrichtender und Korrigierender diesem Gegenstand, welche didaktischen und methodischen Zugänge gibt es?

„Ratlosigkeit“ ist wohl das Wort, das die Reaktion der meisten befragten Kollegen am besten beschreibt; zwar kannte jeder das Problem, aber nur die wenigsten verfügten über Wissen und Wege, damit umzugehen. So etwas sei in der Ausbildung meist nicht gelehrt worden. Vereinzelt wurde die Meinung vertreten, dass es unzeitgemäß sei, sich an Fehlern zu reiben und gezielte Therapiever suchen zu initiieren; es sei vielmehr das Gebot der Stunde, vom Positiven auszugehen und zu schauen, was die Schüler schon können. Auch dieses Argument erscheint nur bedingt hilfreich. Die Freude über die vielen sprachlich gelungenen, ja sogar teilweise elegant formulierten Texte ändert nichts an der Tatsache, dass es Schüler gibt, die vielleicht mehr Hilfe brauchen als bloße posi-

1 Das Etikett „Sprachverfallsklagen“ wird in manchen linguistischen und schreibdidaktischen Beiträgen denjenigen Stimmen zugeschrieben, die sich besorgt über aktuelle Sprachtendenzen und -kompetenzen äußern. Ein repräsentatives Beispiel ist SITTA (1990: 233). Er betont, dass „die Märs vom Sprachverfall“ keineswegs von „berufenen Fachleuten“ – er meint damit die Linguisten – vorgebracht werde, sondern durch „selbsternann te Hüter der Sprache“, die „durch differenzierte Sachkenntnis nicht sonderlich belastet“ seien.

2 Zum Beispiel in NUSSBAUMER/ SIEBER (1995: 15).

tive Verstärkung dessen, „was sie schon können“ – eine Formulierung, die für Abiturienten zudem recht unangemessen anmutet.

Was bedeutet diese Ausgangssituation bzw. dieser Initialimpuls für die Zielsetzung und Struktur dieser Arbeit? Ich will versuchen, mich einem Teilbereich des äußerst komplexen und hinsichtlich der Fülle der Veröffentlichungen kaum noch überschaubaren Themas „Schreibkompetenz“ auf einem Weg zu nähern, der nicht sofort in den Strudel der Schreibtheorien und -modelle führt, sondern der oben skizzierten pragmatischen Situation entspricht. Ich gehe von der subjektiven Beobachtung aus, dass bei der Korrektur schriftlicher Arbeiten in der Oberstufe in auffälliger Weise „Formulierungsprobleme“¹ offenbar wurden, die Anlass geben, über Ausmaß, Schwerpunkte, Ursachen und Handlungsnotwendigkeiten und -möglichkeiten nachzudenken. Dies mit dem Schlagwort „defizitorientiert“² zu versehen und damit zu disqualifizieren wäre unberechtigt:

Erstens sind – wie oben dargestellt – sprachliche Abweichungen bzw. Fehler etwas Existentes; etwas, womit sich die Lehrkraft in ihrer täglichen (Korrektur-) Arbeit ständig auseinander setzen muss. Diese Notwendigkeit zur Auseinandersetzung und zur Reaktion stellt sich in der Regel auch dann, wenn man so wenig „defizitorientiert“ wie möglich sein möchte: Eine als fehlerhaft empfundene schriftsprachliche Äußerung „frustriert legitime Leserwartungen“³, bei Texten ist sie geeignet, den flüssigen Leseprozess zu unterbrechen (wenn etwa der Leser durch die als fehlerhaft oder „schieß“ empfundene sprachliche Form von der intendierten Aussage abgelenkt wird)⁴ oder sogar zu behindern (wenn aufgrund der fehlerhaften Formulierung das Verständnis der intendierten Aussage erschwert wird). Zweitens müssen Fehler nicht in jedem Fall als sofort zu behende Defizite gesehen werden, sondern als Entwicklungsspezifische Notwendigkeiten beim Lernprozess, die zudem helfen können, den Lernstand zu diagnostizieren.⁵ Drittens: Auch wenn es durchaus sinnvoll sein kann, bei der Arbeit mit dem Schüler diesen nicht ausdrücklich auf seine Fehler zu stoßen und stattdessen an Gelungenes anzuknüpfen, so sollte der Lehrer doch wissen und möglichst präzise angeben können, wo die Schwierigkeiten des Schülers liegen, denn es darf bei allen Plädoyers gegen die Defizitorientierung nicht vergessen werden, dass sowohl Schüler als auch Eltern ein Recht auf eine Rückmeldung haben, in der auch Defizite benannt werden. Tatsächlich verlangen sie dies auch

1 Dieser Begriff wird in Kapitel 2.4 hergeleitet und definiert.

2 Plädoyers gegen die „Defizitorientierung“ finden sich gehäuft im Umfeld des „Zürcher Sprachfähigkeitenprojekts“, z. B. in NUSSBAUMER/ SIEBER (1995), SIEBER (1998), HANSER et al. (1995).

3 Vgl. KLUTE 1985: 105, KELLER 1980: 40. Siehe dazu auch die Ausführungen zum Fehlerbegriff in Kapitel 2.4.

4 Vgl. SEIDEL 1994: 61.

5 KAST 1999: 169 f.

vielfach.¹ Dies gilt in besonderem Maße für Schüler der Oberstufe, die ihre Schreibprodukte in Kürze auch anderen, außerschulischen Lesern vorlegen müssen, bei denen sie nicht davon ausgehen können, dass diese die Defizitorientierung programmatisch vermeiden. In diesem Zusammenhang versteht es sich von selbst, dass in einer solchen Rückmeldung nicht nur Defizite, sondern auch Vorteile und Qualitäten von Schülerleistungen zu berücksichtigen sind.

Als Beispiel sei folgendes Zitat einer Abiturientin angeführt: „So eine auf den Schüler selbst bezogene Korrektur, dass man sagt, hier du hast [sic] Ausdrucksschwierigkeiten und jetzt machen wir mal gemeinsam das, und dann lies dir das mal durch, und dann sprechen wir mal drüber [...], das wurde nicht gemacht.“²

Konkret zu klären wären also folgende Punkte:

1. Welche Arten von sprachlichen Fehlern und Problemen sind überhaupt gemeint und sollen untersucht werden?
2. Wie kann man diese Fehler und Probleme genauer kategorisieren?
3. Lassen sich bestimmte Bereiche ausmachen, in denen sich die Probleme häufen bzw. die von den Korrigierenden als besonders wichtig angesehen werden?
4. Kann man aus den Fehleranalysen über die Bestimmung von Fehlerschwerpunkten hinaus irgendwelche Schlüsse auf die spezifischen Schreib- bzw. Formulierungsprobleme einzelner Schüler ziehen?
5. Ist es möglich, anhand der Fehleranalysen Aussagen über die Bedeutung weiterer Faktoren der schulischen Schreibbedingungen zu treffen, z. B. Aufgabenstellung und Korrekturverhalten der Lehrkräfte?
6. Lassen sich aus den Analysen allgemeine und individuelle Förderungsansätze ableiten?
7. Wie sind gegebenenfalls diese Förderungsansätze im schulischen Alltag umsetzbar?

EHLICH (2003: 128 ff.) weist sehr eindringlich darauf hin, dass der in dieser Arbeit anvisierte Bereich lange Zeit – von weiten Teilen der Linguistik, aber auch in der Fachdidaktik und in den Schulen selbst – vernachlässigt wurde. Pointiert formuliert: Der Deutschunterricht in der Oberstufe ist hauptsächlich Literaturunterricht.³ Das Feld der Spracharbeit liegt häufig brach¹ – aus den ver-

1 Bei den Schülerevaluationen meines Unterrichts erhielt ich in einem Englisch-Grundkurs (Jahrgang 12) vielfach die Aufforderung, ich solle ruhig häufiger und deutlicher auf Fehler aufmerksam machen und sie verbessern. Als ich mein Verhalten damit begründete, dass dies entmutigen könne und die Kommunikation im Unterricht oftmals störe (denn so hatten wir es in der Ausbildung gelernt), wurde mir entgegnet: „Aber so lernen wir doch gar nichts dazu und sind daher erst recht unsicher!“

2 In IVO 1981: 63.

3 Vgl. SCHÜTZ 2003: 203; WILLENBERG 2001: 88 f.

schiedensten Gründen, auf die noch einzugehen sein wird. Obwohl allgemein bekannt sein dürfte, dass die (schrift-)sprachliche Entwicklung von Oberstufenschülern noch längst nicht abgeschlossen ist,² scheint man die Notwendigkeiten, aber auch die Möglichkeiten der Sprachqualifizierung vielfach für nicht vor dringlich zu erachten. Exemplarisch dafür steht das Zitat einer befragten Lehre rin: „Im Laufe der Jahre merken sie das schon.“³

Dieses relative Desinteresse ist insofern verwunderlich, als in allen Bundes ländern eine Verpflichtung für eine durchgehende Belegung des Faches Deutsch bis zum Abitur besteht und diese Verpflichtung mitnichten lediglich mit der Wichtigkeit einer gründlichen literaturwissenschaftlichen und sprachphilosophi schen Bildung begründet wird.⁴ Zwar ist in der Fachdidaktik seit einigen Jahren eine deutliche Hinwendung zum Thema „Schreiben und Schreibkompetenz“ zu beobachten, aber die Spracharbeit in der Oberstufe, besonders auf der „linguistischen Mikroebene“⁵, wird dabei selten explizit fokussiert und bleibt ein „Stieff kind des Oberstufenunterrichts“ (ORTNER 1990: 33).

Die vorliegende Arbeit versucht einen Beitrag dazu zu leisten, dem „Stieff kind“ die Aufmerksamkeit und Förderung zukommen zu lassen, die ihm gebührt.

Aufgrund der geschilderten auslösenden Momente für diese Arbeit soll dieser Beitrag so gestaltet werden, dass er – ausgehend von akuten Fragen aus der Praxis, aber unter entsprechender Berücksichtigung von Theorie, Forschung und Empirie – Impulse und konkrete Anregungen für die Praxis erarbeitet und so hilft, die verbreitete „Ratlosigkeit [auf dem] Gebiet der Sprachqualifizierung junger Erwachsener“ (EHLICH 2003: 130) zu überwinden.

Wie aus dem Bisherigen hoffentlich hervorgegangen ist, werden sich die Untersuchungen nur auf den Bereich des schriftlichen Ausdrucks beziehen, was nicht zuletzt aufgrund der sich zunehmend durchsetzenden Sicht des Schriftli chen als distinkter, vom Mündlichen getrennt zu betrachtender Sprachform (*konzeptionelle Schriftlichkeit*)⁶ seine Berechtigung hat. Innerhalb dieser schriftlichen Arbeiten soll der Akzent ausschließlich auf analysierende und argumen

1 Vgl. LUDWIG 2003: 246.

2 Vgl. AUGST/FAIGEL 1986: 187.

3 OBERSTUFEN-KOLLEG 1993: 430.

4 Die Einheitlichen Prüfungsanforderungen Deutsch (EPA) der KMK aus dem Jahre 2002 nennen „die schriftliche Ausdrucksfähigkeit, insbesondere die schriftliche Darlegung ei nes konzisen Gedankenganges“ eine „grundlegende Anforderung an das Fach Deutsch“ (S. 3) und stuft „ein präzises Ausdrucksvermögen“ als „grundlegend für alle Fächer“ (S. 4) ein.

5 Angelehnt an den Begriff „Linguistisches Mikrostrukturwissen“ aus dem kognitiven Modell von FEILKE/ AUGST (1989: 301 ff.). Er schließt die Aspekte „Kohäsionstechniken“, „Syntax“ und „Lexik/Formulierung“ ein.

6 Vgl. KOCH/ OESTERREICHER 1986, dargestellt in OSSNER 2008: 41 ff.

tierende Textsorten (z. B. Textinterpretationen, Stellungnahmen, Erörterungen) gesetzt werden, um das Untersuchungsfeld homogener zu gestalten.¹

1.2 Zur Gliederung und zur Methode

Es erscheint wenig sinnvoll, in einem vorangestellten Teil Positionen und Modelle der Schreibtheorie und Schreibdidaktik mit dem Ziel einer umfassenden Überblicksdarstellung aufzuarbeiten. Dies begründet sich zum einen mit der Größe und der zunehmenden Unübersichtlichkeit des Gegenstandes,² zum anderen mit der Gefahr, einen hypertrophen Theorieteil aufzubauen, von dem dann womöglich nur Teile relevant für das eigentliche Vorhaben sind. Vielmehr lassen die unter 1.1 dargelegten Ziele ein Vorgehen, das sich stärker an den Hauptfragen der Arbeit orientiert, zweckmäßiger erscheinen. Das bedeutet: Die oben formulierten Fragen bestimmen auch die Vorgehensweise. Diese lässt sich im Groben mit „Von der Problemanalyse zum Kompetenzausbau“ charakterisieren. Im ersten Teil werden die vorliegenden „Formulierungsfehler“ und die „Formulierungsprobleme“ betrachtet, im zweiten die Möglichkeiten der Förderung der Formulierungskompetenz.

In einem „Grundlagenkapitel“ werde ich zentrale Begriffe klären, inhaltliche Schwerpunkte setzen, aber auch Positionen zu zentralen Fragen beziehen. Zunächst sollen die Begriffe „Schriftlichkeit“, „formulieren“ und „Formulierungskompetenz“ so weit ausgeleuchtet werden, wie es für deren Verständnis im Kontext dieser Arbeit notwendig ist. Anschließend wird der wichtige und umstrittene Bereich des „Schreibfehlers“ und des „Formulierungsproblems“, besonders im schulischen Zusammenhang, in den Blick genommen: Was wird unter „Fehler“ verstanden? Soll man überhaupt von „Fehlern“ sprechen? Ausdrucksfehler, Grammatikfehler, Stilfehler – wo liegen Unterschiede, um welche Fehlergruppen soll es in der Untersuchung gehen und um welche nicht?

Das zweite Kapitel bietet einen Forschungsüberblick. Darin ist zu fragen, welche Informationen und Erfahrungen über die Formulierungsprobleme und die Formulierungskompetenz von älteren Schülern vorliegen. Hierzu werden zum einen Ergebnisse und Modelle der Schreibentwicklungsforschung beleuchtet, zum anderen weitere Erfahrungsberichte, Expertisen und Erhebungen herangezogen, z. B. Stimmen aus der Presse, Erfahrungen von Kollegen an den Schulen und Lehrenden an der Universität, empirische Untersuchungen.

Vor dieser Folie soll eine Analyse von 52 Klausuren des 13. Jahrgangs (davon 36 Abiturklausuren) aus den Jahren 2006 und 2007 und von ausgewählten

1 Durchaus problematisch wäre nämlich die Fehleranalyse literarischer Textsorten (etwa innere Monologe als Resultate produktiven und kreativen Schreibens), da hier sprachliche Abweichungen Poetizität konstituieren können und man sich dabei sehr rasch dem Vorwurf aussetzt, die „Intentionalität des Gebrauchs sprachlicher Mittel“ (EISENBERG/ KLOTZ 1993: 12) zu missachten. Genaueres dazu in Kapitel 4.2.2.

2 Vgl. FRENTZ et al. 2005: 4.

Klausuren aus dem 11. Jahrgang erfolgen. Diese Analyse will und kann natürlich keine Erhebung sein, die den Anspruch hat, die Schreibleistungen von (deutschsprachigen) Schülern bzw. Abiturienten zu dokumentieren oder gar zu bewerten. Das ist in diversen Großuntersuchungen schon getan worden.¹ Sie ist nicht mehr und nicht weniger als eine „Bodenprobe“ aus meinem unmittelbaren Arbeitsfeld, in der untersucht wird, in welchen sprachlich-stilistischen Bereichen bei speziellen Gruppen und speziellen Schreibsituationen Defizite auftauchen und welche didaktischen Konsequenzen daraus für diese Gruppen und Situationen abzuleiten sind. Auch wenn diese als „typisch“ und „gewöhnlich“ gelten können, verbietet sich eine generalisierende Ambition der Untersuchung. Ich beziehe mich also immer auf die Texte „unserer Schüler“.² Der Nachteil fehlender Generalisierbarkeit wird dabei durch den Vorteil größerer Präzision in Analyse und Förderungskonzeption wettgemacht.³

Die Analyse wird mit unterschiedlicher Fokussierung geschehen: Um Fehlerschwerpunkte und markante Problembereiche auszumachen, wird zunächst eine Frequenzanalyse durchgeführt, d. h. Entwicklung eines Fehlerklassifikationsrasters, Zuordnung der Fehler und Auszählung. Sinn und Ergiebigkeit solcher Fehlerklassifikationen und -auszählungen lassen sich trefflich anzweifeln.⁴ Wenn ich mich dieses Verfahrens bediene, so vor allem mit dem Ziel, einen Fehler mit Hilfe morphosyntaktischer, lexikosemantischer und pragmatischer Kategorien erst einmal beschreib- und verhandelbar zu machen⁵ und somit eine Basis zu schaffen für weiter gehende Analysen, die auch durch die Klassifikation nicht zu fassende Faktoren einbeziehen, z. B. Schreibprozess, Schreiberbiographie, Aufgaben- und Textarten.

Ergänzt wird die Frequenzanalyse durch eine Valenz- und Intensitätsanalyse: Zu fragen ist hier, in welchen Bereichen des Fehlerklassifikationsrasters Abweichungen als besonders gravierend empfunden werden. Durch eine Kom-

1 Zum Beispiel „Hamburger Aufsatzstudie“ (vgl. HARTMANN/BLATT 1990); „Aufsatzstudie Ost“ (vgl. HARTMANN/JONAS 1996), „Zürcher Sprachfähigkeitenprojekt“ (vgl. NUSSBAUMER/SIEBER 1995), DESI (Deutsch Englisch Schülerleistungen International; vgl. BECK/KLIEME 2007, WILLEMBERG 2007), „Hamburger LAU 11 und ULME I – Untersuchungen“ (vgl. NEUMANN 2007). Siehe dazu auch die Übersicht in Kapitel 3.2.

2 COHEN et al. (2003: 102) nennen dieses Vorgehen *convenience sampling*. Der oder die Forschende nimmt die Probe von den Gruppen, zu welchen er oder sie einen bequemen Zugang hat – und das waren in diesem Fall die Schüler an meiner Schule. Vgl. die Ausführungen zur *action research* am Ende dieser Einleitung (S. 21) und die genauere Beschreibung der Gruppen und Schreibsituationen in Kap. 4.2.2.

3 Vgl. COHEN et al. 2003: 181.

4 Dies tut z. B. FRITZSCHE (1994: 247 f.), indem er unter anderem darauf hinweist, dass Art und Ursache der meisten Stil- und Ausdrucksfehler kaum konzis und für Schüler verständlich zu beschreiben seien.

5 Ich folge hier der Argumentation VILLIGERs (1977).

bination von Häufigkeits- und Intensitätswerten lassen sich dann Fehlerarten und Problembereiche identifizieren, die bei der Entwicklung von Förderkonzepten der besonderen Aufmerksamkeit bedürfen.

Um die Ergebnisse zu vertiefen, ist es notwendig, die Ebene der reinen Fehlerauszählung und der metrischen Werte zu verlassen und die einzelnen Fehlerklassen in Detailanalysen genauer und differenzierter zu betrachten: Hierbei können zusätzliche Aspekte untersucht werden (z. B. der Anteil der Fremdwörter und fachsprachlichen Begriffe bei den lexikalischen Fehlern) und es kann – zumindest punktuell – den Ursachen für die vorliegenden Fehler nachgespürt werden, z. B.: Sind bei den sprachlogischen Abweichungen Aussagen darüber zu machen, inwiefern sie auf „außersprachlichen“ kognitiven Fehlleistungen beruhen?

Formulierungsprobleme sind durch Fehler typologien nur ansatzweise zu erfassen, sind sie doch nicht zu trennen von den sie begleitenden Personen und Umständen: den schreibenden Schülern, den lesenden und korrigierenden Lehrern und nicht zuletzt auch vom schulischen Schreibbedingungsgefüge, wobei vor allem an Aufgabenstellungen, Textarten und Schreibsituationen zu denken ist. Daher sollen die vorliegenden Formulierungsfehler nicht nur hinsichtlich ihrer linguistischen Kategorien, sondern auch in Bezug auf einzelne Schüler, korrigierende Lehrer und gestellte Aufgaben untersucht werden. Hierbei ergeben sich vor allem folgende Fragen: Lassen sich bei einzelnen Schülern Fehler schwerpunkte ausmachen? Gibt es einen Zusammenhang zwischen den Aufgabenstellungen bzw. den durch sie geforderten Textarten und den Fehlerhäufigkeiten und Fehlerarten? Wie verhalten sich die Urteile der korrigierenden und gewichtenden Lehrkräfte zueinander?

Die bisher dargelegte Vorgehensweise berücksichtigt die Tatsache, dass quantitative und qualitative Untersuchungsverfahren ineinander greifen und sich ergänzen.¹ Im Verlaufe der Untersuchung wird eine zunehmende Akzentuierung des qualitativen Ansatzes erfolgen, um der Komplexität des Gegenstandes (Fehlerarten und Fehlerursachen, Schülerpersönlichkeiten und -biographien usw.) Rechnung zu tragen. Es sollen also nach einem Gesamtüberblick immer stärker einzelne Faktoren der Textproduktion (z. B. Aufgabenarten, Schreibbedingungen) und individuelle Texte bzw. Schüler in das Zentrum der Untersuchung rücken, damit offene Fragen, die sich nach der ersten Untersuchungsgruppe ergeben, weiterverfolgt werden können.

Will man nicht bei der Fehlerbetrachtung stehen bleiben, sondern sich der dahinter stehenden und weit wichtigeren Frage annähern, wo eigentlich die Probleme der Lernenden liegen² und welche Qualitäten ihre Texte aufweisen, so muss das Blick- und Untersuchungsfeld erweitert werden. Dies soll durch das Hinzufügen einer Fallstudie zu einem Schüler des 11. Jahrgangs und seinen Tex-

1 Vgl. MAYRING 2007: 19 f., LAMNEK 2005: 4.

2 Vgl. KLEPPIN 1993: 22.

ten geschehen. Durch die Fallstudie können in exemplarischer Weise vielfältige und komplexe Bedingungsgefüge dargestellt werden, die mit schulischen Formulierungsproblemen verbunden sind. Sie bildet gewissermaßen das Scharnier zwischen der Fehleranalyse und der Entwicklung von Konzepten zur Förderung der Formulierungskompetenz, die natürlich sehr viel mehr umfasst als die Fehlervermeidung.

„Didaktische Konsequenzen und unterrichtspraktische Konzepte“ heißt folglich das fünfte Kapitel. Die zentralen Fragen lauten: Welche grundlegenden Folgerungen in Bezug auf das unterrichtliche Handeln sind aus den zuvor dargelegten Beobachtungen zu ziehen? Was können Lehrkräfte konkret tun, um Schülern in der Oberstufe bei ihren Schreib- und Formulierungsproblemen zu helfen?

Um problemlos an die Darlegungen des vorangegangenen Auswertungsteils anknüpfen zu können, folge ich demselben Fokussierungsprinzip wie dort: Die Förderungskonzepte werden jeweils in Bezug auf die analysierten linguistischen Problemfelder, die Aufgaben- und Textarten, den einzelnen Schüler und das Korrekturverhalten der Lehrpersonen diskutiert. Fallbeispiele aus dem eigenen Unterricht dienen zur Veranschaulichung und Vertiefung, aber auch zur Problematisierung der entwickelten Handlungsstrategien und Unterrichtskonzepte.

Abschließend sollen die Ergebnisse und Erfahrungen aus einer eigenen, zu Förderungszwecken eingerichteten Oberstufen-Schreibwerkstatt, in der Förderungskonzepte erprobt wurden, präsentiert und diskutiert werden.

In der gesamten Untersuchung ist die „Involviertheit des Forschers ein unumgehbarer und notwendiger Faktor der Ergebnisproduktion“ (LAMNEK 2005: 13). Der Gebrauch der 1. Person Singular ist daher streckenweise unvermeidlich, ja geradezu geboten. Wie bei der so genannten „Aktionsforschung“ (*action research/teacher research*)¹ ist die vorliegende Arbeit als „Forschung eines Betroffenen“ zu verstehen, die das Ziel hat, bei der Erforschung der eigenen schulischen Praxis gewonnene Erfahrungen und Erkenntnisse in den Fachdiskurs einfließen zu lassen.² Dabei gehören die Reflexion der eigenen Erfahrungen und der Austausch mit anderen von der Forschung Betroffenen (z. B. Schülern und Kollegen) mit dazu und stellen sogar eine eigene Qualität dieses Verfahrens dar.

1 Hinsichtlich der Anlage basiert unsere Untersuchung auf vielen Prinzipien der „Aktionsforschung“: Ausgehend von „konkreten Fragestellungen aus der Praxis“ werden Daten gesammelt, um eine erste Klärung der Situation zu erreichen. Als Konsequenz werden Handlungsstrategien entwickelt und schließlich in der Praxis umgesetzt und erprobt (vgl. ALTRICHTER/POSCH 1998: 23). Trotzdem kann man diese Arbeit nicht als konsequente Umsetzung dieses Verfahrens bezeichnen: Dazu fehlen z. B. die „längerfristigen Forschungs- und Entwicklungszyklen“ (ebd.: 17).

2 ALTRICHTER/POSCH 1998: 19.