

SiFu Working Papers | Nr. 1

Schreiben in der gymnasialen Oberstufe aus Sicht von Schülerinnen und Schülern – eine qualitative Interviewstudie – Kathrin Bubacz, Ina Kaplan

zum Forschungsprojekt

SiFu – Förderung von Text-/Schreibkompetenzen im Fachunterricht der gymnasialen Oberstufe (mit einem besonderen Fokus auf Schülerinnen und Schüler mit Zuwanderungsgeschichte)

Projektleiterinnen:

Prof. Dr. Gesa Siebert-Ott
Universität Siegen
Philosophische Fakultät
Germanistisches Seminar
Hölderlinstr. 3
D-57068 Siegen

Dr. Lena Decker
Universität Siegen
Philosophische Fakultät
Germanistisches Seminar
Hölderlinstr. 3
D-57068 Siegen

Dr. Sonja Hensel
Universität Siegen
Philosophische Fakultät
Germanistisches Seminar
Hölderlinstr. 3
D-57068 Siegen

Projekthomepage:

<http://www.uni-siegen.de/phil/akatex/>

© Copyright

Alle *SiFu Working Papers* sind einschließlich Graphiken und Tabellen urheberrechtlich geschützt. Jede Verwendung außerhalb der Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung der Projektleiterinnen unzulässig. Dies gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und Einspeicherung auf elektronische Datenträger.



SiFu Working Papers | Nr. 1

Kathrin Bubacz, Ina Kaplan

Schreiben in der gymnasialen Oberstufe aus Sicht von Schülerinnen und Schülern

– eine qualitative Interviewstudie

Kontakt:

Universität Siegen
Philosophische Fakultät
Germanistisches Seminar
Hölderlinstr. 3
D-57068 Siegen

bubacz@germanistik.uni-siegen.de
kaplan@germanistik.uni-siegen.de

Bibliographische Angabe:

Bubacz, Kathrin/ Kaplan, Ina (2018): Schreiben in der gymnasialen Oberstufe aus Sicht von Schülerinnen und Schülern. Eine qualitative Interviewstudie (SiFu Working Papers, 1). Siegen: Universität Siegen.

Schreiben in der gymnasialen Oberstufe aus Sicht von Schülerinnen und Schülern - eine qualitative Interviewstudie

Kathrin Bubacz, Ina Kaplan

1 Das Projekt „SiFu“

Das Transfer-Projekt „SiFu“ wurde als eines von neun Projekten durch die Universität Siegen im Rahmen der „Regionalen Forschungspartnerschaft 2016/17“ im Themenfeld „Zuwanderung und Integration“ gefördert (Förderzeitraum: 01.08.2017 – 31.07.2018) und schließt an das BMBF-Verbundprojekt „Akademische Textkompetenzen bei Studienanfängern und fortgeschrittenen Studierenden des Lehramtes unter besonderer Berücksichtigung ihrer Startvoraussetzungen“ (AkaTex) an. Als Forschungs- bzw. Kooperationspartner stehen zwei Schulen aus der Region Siegen – ein Gymnasium und eine Gesamtschule – zur Verfügung. Fokussiert werden dabei die sprach- und kultursensiblen Fächer Deutsch, Religion, Geschichte, Sozialwissenschaft und – als Naturwissenschaft – die Biologie (vgl. auch Decker/Siebert-Ott 2018).

Die erste Forschungsfrage des Projekts lauten:

Welchen Stellenwert hat das Verfassen von Texten und die Förderung von Text-/ Schreibkompetenzen zum einen curricular und zum anderen unterrichtspraktisch im Fachunterricht der gymnasialen Oberstufe?

Zur Beantwortung dieser Frage werden die folgenden Forschungsinstrumente eingesetzt:

- Analyse der Kernlehrpläne NRW
- Fragebogenstudie mit Schülerinnen und Schülern und Lehrerinnen und Lehrern
- Unterrichtsbeobachtungen mit Hilfe von Beobachtungsbögen
- Erhebung und Analyse eines Korpus von Schülerunterlagen (einschließlich Texten, Notizen, ausgefüllter Arbeitsblätter etc.)

Die zweite Fragestellung des Projekts fokussiert auf die Förderung von Text-/Schreibkompetenzen:

Wie können Schülerinnen und Schüler der gymnasialen Oberstufe (insbesondere jene mit Zuwanderungsgeschichte) dabei unterstützt werden, die bildungssprachlichen Anforderungen beim Verfassen von Texten zu meistern?

Hier werden zwei Forschungsinstrumente eingesetzt:

- Interviewstudie mit Schülerinnen und Schülern mit und ohne Migrationshintergrund
- Analyse von Texten von Schülerinnen und Schülern aus dem Korpus der Schülerunterlagen im Hinblick auf sprachliche und inhaltliche Stärken und Schwächen

Das übergeordnete Ziel des Projektes ist die Entwicklung eines didaktischen Konzeptes zur Förderung der Text-/Schreibkompetenzen im Fachunterricht der gymnasialen Oberstufe, welches zwar Schülerinnen und Schüler mit Zuwanderungsgeschichte fokussieren soll, aber nicht exklusiv für sie konzipiert ist. Ziel ist, dass möglichst alle Schülerinnen und Schüler von diesem Konzept profitieren (vgl. auch Marx/Steinhoff 2017).

Die hier dargestellte Interviewstudie ist dementsprechend zur Beantwortung der zweiten Forschungsfrage des Projektes SiFu durchgeführt worden. Im Folgenden wird das Forschungsdesign und die Ergebnisse der Studie vorgestellt.

2 Forschungsdesign der Studie

2.1 Erhebungsmethode *problemzentriertes Interview (Witzel/Reiter 2012)*

Bei der Erhebung der Interviews wurde die Erhebungsmethode des problemzentrierten Interviews nach Witzel und Reiter (2012) angewendet. Der Grad an Strukturierung der Interviewsituation kann dabei als halbstrukturiert bis unstrukturiert eingestuft werden, da ein Leitfaden zugrunde liegt, der jedoch eher im Hintergrund als Orientierung für den Interviewer dient und das Interview nicht grundsätzlich vorstrukturiert (vgl. Döring/ Bortz 2017: 358). Der Leitfaden, der beim problemzentrierten Interview zum Einsatz kommt, enthält offene Fragen, die ein bestimmtes Problem bzw. Thema behandeln. Ganz deutlich ist festzuhalten, dass dabei kein Abfragen von Informationen angestrebt wird. Im Gegenteil ist eine offene Grundhaltung bei der Gesprächsführung unverzichtbar, die dazu führen kann, dass Fragereihenfolge und -formulierungen des Leitfadens abgewandelt werden. So soll ein möglichst natürliches Gespräch entstehen und ein Frage-Antwort-Spiel vermieden werden (vgl. Witzel/ Reiter 2012: 32).

2.2 Auswertungsmethode *inhaltlich strukturierende Inhaltsanalyse (Kuckartz 2016)*

Die Interviews wurden mithilfe der inhaltlich strukturierenden Inhaltsanalyse nach Kuckartz (2016) unter Nutzung des Analyse-Programms MaxQDA ausgewertet. Folgendes Schaubild zeigt die Vorgehensweise bei der Analyse:

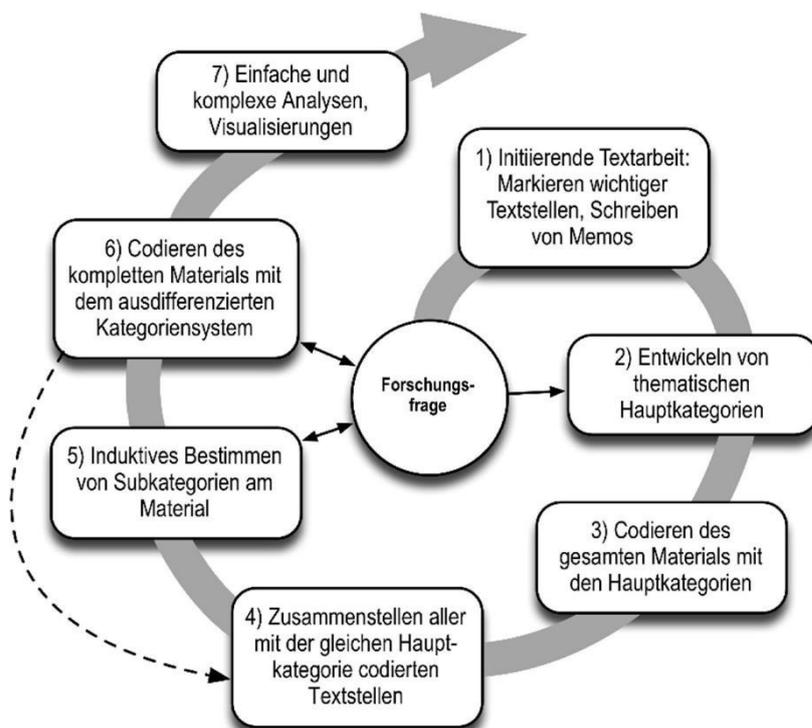


Abb. 1: Ablaufschema einer inhaltlich strukturierenden Inhaltsanalyse (Kuckartz 2016: 100)

Durch die QDA-Software konnte eine transparente, nachvollziehbare Analyse erfolgen und so vor allem das Gütekriterium qualitativer Sozialforschung der „Intersubjektivität“ (Kruse 2015: 55) berücksichtigt werden. Die Bildung von Hauptkategorien fand auf Grundlage des Leitfadens, also vorwiegend deduktiv statt, während die Subkategorien vor allem induktiv aus dem Material entwickelt wurden. Kuckartz (2016: 95) spricht hier von einer „deduktiv-induktiven Kategorienbildung“.

3 Durchführung der Untersuchung

Wie die zuvor ausgeführten Methoden nun angewendet und praktisch vollzogen wurden, ist Gegenstand dieses Kapitels. Es soll dargestellt werden, wie und mit wem das leitfadengestützte Experteninterview durchgeführt wurde, welches Setting dabei bestand und welche Fragen letztendlich den Leitfaden bildeten. Die einzelnen Schritte der Datenauswertung werden anschließend anhand eines kurzen Ausschnittes eines Interviews gezeigt, um die Interpretation nachvollziehbar zu machen.

3.1 Datenerhebung

Die Interviewdurchführung fand jeweils in Nebenräumen der Projektschulen statt, um eine ruhige Gesprächssituation zu gewährleisten. Nur vereinzelt kam es zu Unterbrechungen aufgrund von Personen, die den Raum betraten. Es wurden Interviews mit zwei Schülerinnen und sechs Schülern der Projektschulen geführt, davon haben fünf Interviewte einen Migrationshintergrund und sprechen eine weitere Sprache. Die Stichprobe umfasst demnach insgesamt acht Interviews. Die durchschnittliche Dauer betrug 30 bis 45 Minuten. Das Interview wurde jeweils von 2 Interviewerinnen geleitet, wobei eine Person primär die Fragen stellte und die zweite Person sicherstellte, dass alle interessierenden Themen angesprochen wurden und gegebenenfalls Zwischenfragen einbrachte.

Um der Forschungsfrage nachzugehen, wie Schülerinnen und Schüler der gymnasialen Oberstufe (insbesondere jene mit Zuwanderungsgeschichte) dabei unterstützt werden können, die bildungssprachlichen Anforderungen beim Verfassen von Texten zu meistern, wurde folgender Leitfaden entwickelt:

Demographische Daten und Warm-Up-Phase

- Geschlecht
- Alter
- Schulbildung? (Waren Sie in der Sek 1 auch in der NN-Schule oder woanders?)
- Welche LKs/GKs belegen Sie?

Weitere Sprachen

- welche Sprachen sprechen Sie?
- wo geboren? wann/ wie/ wo welche Sprache gelernt? Familiensprache?
- Wie würden Sie sich selbst in Ihrer Familiensprache einschätzen? Schreiben Sie auch in der zweiten Sprache? Haben Sie da ein Beispiel?
- Nutzen Sie die Sprache beim schulischen Schreiben? (beim Planen/Überarbeiten)
- Schreiben Sie gerne?
- Lesen Sie gerne?

Einstieg:

- Erzählen Sie doch mal: Wie war das Schreiben der FA für Sie?
- Sind Sie mit Ihrem Text zufrieden?
 - o Was ist Ihnen gut gelungen? (Aufbau/ Gliederung, sprachliche Angemessenheit, Rechtschreibung, Zeichensetzung, Inhalt)
 - o Wo meinen Sie, können Sie sich noch verbessern? (Aufbau/ Gliederung, sprachliche Angemessenheit, Rechtschreibung, Zeichensetzung, Inhalt)
- Inwiefern konnten Sie beim konkreten Schreiben der Facharbeit auf Schreiberfahrungen aus dem Unterricht zurückgreifen? Wie man einen Text aufbaut? Wie man formuliert? Einleitung/Hauptteil/Schluss)

Schreibfähigkeiten

- Überleitung: Ist dieser Text typisch dafür, wie Sie Texte schreiben? Wieso ja/nicht?

- Wie würden Sie Ihre Schreibfähigkeiten im Allgemeinen einschätzen?
- In welchen Fächern fällt es Ihnen leicht, einen Text zu schreiben? (welche Textsorten?)
- In welchen Fächern fällt es Ihnen schwer, einen Text zu schreiben? (welche Textsorten?)
- In welchem Bereich haben Sie die größten Schwierigkeiten (Aufbau/ Gliederung, sprachliche Angemessenheit, Rechtschreibung, Zeichensetzung, Inhalt)
- Wurden diese Probleme im Unterricht oder im Gespräch mit dem Lehrer bereits besprochen? Wenn ja, wie wurden diese thematisiert? (Sind Sie zufrieden damit?)

Hilfen zum Aufbau von Schreibkompetenz

- Erinnern Sie sich an konkreten Unterricht: Haben Sie Hilfen bekommen, wie Sie den Text schreiben können? Was war davon für Sie besonders sinnvoll?
- Beschreiben Sie, wie Sie durch das Schreiben im Unterricht auf das Schreiben in der Klausur vorbereitet werden?
- Finden Sie es sinnvoll, wenn mehr Texte geschrieben werden? (im Unterricht / als Hausaufgabe?)
- Schreiben Sie Texte im Unterricht auch gemeinsam mit anderen Mitschülern? Oder planen/überarbeiten Sie Texte gemeinsam? Haben Sie dafür ein Beispiel? Finden Sie das hilfreich? Inwiefern? Inwiefern nicht?
- Als wie wichtig schätzen Sie die Planung eines Textes ein? Wird im Rahmen des Unterrichts Zeit dafür eingeplant? Wie gehen Sie dabei vor?
- Als wie wichtig schätzen Sie die Überarbeitung eines Textes ein? Wird im Rahmen des Unterrichts Zeit dafür eingeplant? Wie gehen Sie dabei vor?

Rückmeldungen:

- Bekommen Sie regelmäßig Rückmeldungen der Lehrpersonen zu Ihren Texten? (Wie oft? Zu Texten aus dem Unterricht/ zu Hausaufgaben? In welchen Fächern?)
- Würden Sie sich mehr schriftliche Rückmeldungen wünschen?
- Wenn Sie Rückmeldungen bekommen, wie gehen Sie damit um? (Werden Texte überarbeitet? Sind die Rückmeldungen hilfreich/verständlich?)
- Werden Rückmeldungen zur Sprache (Darstellungsleistung) bei Klausuren gegeben? Wie nützlich finden Sie die Rückmeldungen zu Klausuren (oder der letzten Klausur)? Hilft es Ihnen, ihre Schreibfähigkeiten zu verbessern?
- Bekommen Sie Rückmeldungen anderer SuS zu Ihren Texten? Wie gehen Sie damit um? (Werden Texte überarbeitet? Sind die Rückmeldungen hilfreich/verständlich?)

Wünsche

- Gibt es aus Ihrer Sicht Hilfestellungen seitens der Lehrer, die Sie sich wünschen, um Ihre Schreibfähigkeit zu verbessern?

Abschluss

- Haben Sie weitere Anmerkungen/Ergänzungen?
- Vielen Dank für das Interview

Grundsätzlich ist der Leitfaden eher offengehalten und lässt Spielraum für die Interviewten zu antworten. Um einen unbeschwerten Gesprächseinstieg zu schaffen, wurden zunächst allgemeine Daten wie Alter und Leistungskurse sowie die Sprachbiographie erfragt. Dies stellt einen Kontrast zu Witzels problemzentriertem Interview dar, der mit einem Kurzfragebogen im Nachgang des Interviews arbeitet (vgl. Witzel/ Reiter 2012: 91). Das Fragen nach unkomplizierten Daten zu Beginn des Interviews bietet den Vorteil, dass sich die Kommunikationspartner in die Kommunikationssituation einfinden und sich aneinander gewöhnen können, ohne schon inhaltlich wichtige oder sensible Themen anzusprechen. In diesen allgemeinen Fragen ist auch die Frage nach den Sprachen der Interviewperson enthalten, so

dass hier ein thematischer Übergang zur spezifischen Biografie von mehrsprachigen Schülerinnen und Schülern entstehen kann, was ein Kurzfragebogen nicht ohne weiteres gewährleisten kann.

Die Reihenfolge der Fragen variiert teilweise, da auf die Antworten des Interviewten eingegangen wurde, um eine möglichst natürliche Gesprächssituation zu gewährleisten und den Interviewten nicht in seinen Gedankengängen zu unterbrechen. Im Anschluss an das Interview wurde durch Unterschreiben einer Einverständniserklärung sichergestellt, dass wir die Daten anonymisiert für unsere Forschungszwecke verwenden dürfen.

3.2 Datenaufbereitung

Die Transkriptionskonventionen, sind grundsätzlich an denen des Minimaltranskriptes des gesprächsanalytischen Transkriptionssystems (GAT) (Selting et al. 2009) orientiert, jedoch zugunsten der inhaltlich strukturierenden Inhaltsanalyse (Kuckartz 2016) in einigen Punkten angepasst und an das semantisch-inhaltliche Transkriptionssystem (vgl. Dresing/ Pehl 2018) angelehnt. Dabei wird wörtlich transkribiert, Wortverschleifungen und -reduktionen werden an das Schriftsprachliche angenähert („ham wa nich“ wird zu „haben wir nicht“). Dialekte werden möglichst wortgenau ins Hochdeutsche übersetzt. Im Vordergrund steht, dass die Bedeutung, der Sinn, den die Interviewten intendiert haben, vom Analysierenden verstanden wird. Durch einen zu hohen Grad an Differenziertheit kann eine Unübersichtlichkeit resultieren, die Aussage und Sinn des Transkribierten eher verstellen als zugänglich machen (vgl. Flick 2014: 380).

3.3 Datenauswertung

Die Datenauswertung erfolgte - wie bereits geschildert - mithilfe des Analyse-Programms MaxQDA und unter der Anwendung der inhaltlich strukturierenden Inhaltsanalyse. Zwei unabhängige Codierer haben das gesamte Material zunächst hermeneutisch-interpretativ gelesen und erste Ideen für die Kategorienbildung gesammelt. Anschließend wurden zunächst Hauptkategorien auf Grundlage der theoretischen Vorüberlegungen und des Leitfadens entworfen und im Projekt-Team kritisch reflektiert, so dass eine kollegiale Validierung der Datenauswertung stattfand (vgl. Kruse 2015: 57). Anschließend wurde das Datenmaterial dementsprechend codiert. Zur Entwicklung der Subkategorien konnte die Funktion von MaxQDA genutzt werden, eine tabellarische Darstellung aller mit der gleichen Hauptkategorie codierten Textstellen erstellen zu lassen. Mithilfe dieser Tabelle konnten die Textstellen direkt miteinander verglichen und entsprechende Subkategorien am Material entwickelt werden, d.h. die Benennung der Kategorien entsprach dem Gesagten der Interviewten. Dieses Vorgehen entsprach der induktiven Kategorienbildung (vgl. Kuckartz 2016: 72f.). Strittige Textstellen oder Unstimmigkeiten bei den Haupt- sowie Subkategorien wurden diskutiert, so dass eine möglichst intersubjektiv nachvollziehbare und in sich konsistente Auswertung gewährleistet werden kann. Folgende Abbildung zeigt einen Ausschnitt aus dem Analyse-Programm MaxQDA:

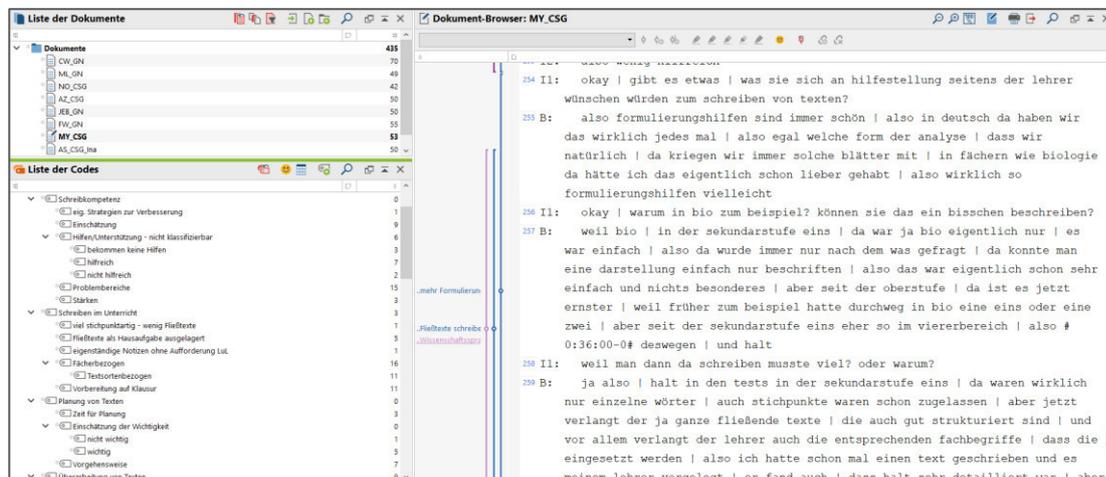


Abb. 2: Ausschnitt aus dem Analyse-Programm MaxQDA

Auf der rechten Seite wird das Transkript angezeigt. Hier können Textabschnitte markiert und per „Drag and Drop“ einer Kategorie zugeordnet werden. Die Kategorien (Liste der Codes) befinden sich auf der unteren linken Seite. Oben links sieht man die einzelnen Interview-Transkripte (Dokumente). Wie in dem Ausschnitt zu sehen, wurden Textabschnitte teilweise mehrfach codiert, da sie mehrere Aspekte thematisieren. Es wurde entschieden, dass die eine Kategorie umfassenden Textstellen umfassend sind, also auch den Kontext miteinbeziehen und nicht nur einzelne Sätze codiert werden, um den weiteren Zusammenhang nicht aus den Augen zu verlieren.

Welche Aussagen die Schülerinnen und Schüler zum Schreiben im Unterricht und hinsichtlich vorhandener sowie zu fördernder Schreibkompetenz getroffen haben, wird im nächsten Kapitel aufgeführt.

4 Ergebnisse der Untersuchung

Die Ergebnisse werden nachfolgend zusammenfassend pro Hauptkategorie dargestellt und mit Zitaten illustriert.

Schreiben im Unterricht:

Das Schreiben von Stichpunkten im Unterricht überwiegt und insgesamt werden wenige Fließtexte geschrieben. Schreiben dient im Unterricht der Sicherung inhaltlichen Verständnisses und zur Vorbereitung eines als Hausaufgabe ausgelagerten Fließtextes. Es lässt sich keine große Variation in der Wahl der Textsorten (überwiegend Sachtextanalysen) feststellen. Schreiben wird hauptsächlich mit dem Fach Deutsch in Verbindung gebracht und für ein besseres Einprägen von Inhalten genutzt, wie dieses Zitat verdeutlicht: *„wenn man das aufschreibt einfach | dann hat man das schon einmal gelesen und auch geschrieben und wenn man das dann immer wiederholt | dann bleibt das auch drinnen im kopf“*.

Planung und Überarbeitung von Texten:

Grundsätzlich wird Planungs- und Überarbeitungszeit von den Lehrkräften gegeben. Planungs- und Überarbeitungsschritte bleiben jedoch auf freiwilliger Basis und werden eher selten durchgeführt. Lesetechniken wie etwa Markierungen im und Randnotizen am Text werden als potentiell hilfreich für Planungs- und Überarbeitungsphasen erkannt, aber dennoch selten genutzt: *„ja | ich denke | wenn man die planung hat | und dann noch zeit hat zum überarbeiten | wären die klausuren denke ich mal schon eine ganze note besser“*. Einzelne Schülerinnen und Schüler fertigen zur Planung einen Schmierzettel an. Überarbeitung bedeutet für die meisten Schülerinnen und Schüler lediglich die Korrektur von Flüchtigkeitsfehlern.

Kooperatives Schreiben:

Findet eine Gruppenarbeit im Unterricht statt, so wird innerhalb der Gruppe zwar der Text geplant, aber letztlich getrennt voneinander einzeln geschrieben. Das Schreiben im Plenum i.S. von der Erarbeitung eines Textes am OHP wird nützlicher eingestuft als das Schreiben in kleineren Gruppen. Kooperatives Arbeiten im Sinne von direkter Rückmeldung im Unterricht (vor allem zu inhaltlichen Fragen) wird als hilfreich wahrgenommen. Insofern sich leistungsstärkere Mitschülerinnen und Mitschüler in der Gruppe befindet, wird dies als positiver Einfluss gewertet, wie dieser Schüler berichtet: *„weil ich halt sehr viele fragen ähm immer habe | und dann kann man sich mit den mitschülern immer | also dann kommt es besser als wenn man halt | wenn alle am arbeiten sind und man halt fragt | ja wie geht das denn | und | dann fällt mir das dann halt schon einfacher“*.

Schreibkompetenz:

Das Gelingen von Schreiben wird stark mit dem inhaltlichen Verstehen sowie guten Rechtschreibkenntnissen gleichgesetzt. Wer inhaltlich etwas gut verstanden hat, geht davon aus, dass am Ende ein gutes Schreibprodukt entsteht: *„bei sachtexten | da kommt ja immer ein anderer vor | also es ist zwar dasselbe thema | aber das kann man ja nicht wirklich üben | also was man immer wieder anschauen kann ist | wie so eine sachtextanalyse aufgebaut | auch jedes mal vor sowieklausuren schaue ich mir das*

natürlich an | das mache ich wirklich jedes mal | wenn es heißt sachtextranalysen | um schon allein mir so eine sicherheit zu verschaffen und auch hoffentlich kein blackout in der klausur zu bekommen“.

Hilfen und Unterstützung:

Hinweise oder auch Hilfen der Lehrerinnen und Lehrer beziehen sich hauptsächlich auf inhaltliche Fragen. Nur ganz selten werden sprachliche Hilfen gegeben. Hinweise erfolgen hauptsächlich mündlich und sind demnach (oft) zu flüchtig: *„ähm grundsätzlich wenn wir in der hausaufgabe einen ähm | aufbekommen eine analyse zu verfassen | ähm | werden circa fünf bis sechs analysen vorgetragen | höchstens | und ähm | ja dann wird halt gesprochen und verglichen und ähm man setzt sich halt gemeinsam mit diversen problemen | die man halt bei den analysen hatte | auseinander | und halt auch | ja dessen ergebnis“.*

Vor allem Formulierungshilfen gelten als wertvoll: *„also formulierungshilfen sind immer schön | also in deutsch da haben wir das wirklich jedes mal | also egal welche form der analyse | dass wir natürlich | da kriegen wir immer solche blätter mit | in fächern wie biologie da hätte ich das eigentlich schon lieber gehabt | also wirklich so formulierungshilfen“.*

Das Vorlesen von Texten (meist von lernstarken Schülerinnen und Schülern) im Plenum wird von vielen Schülerinnen und Schülern als wichtige Hilfe erachtet. Die Lehrkräfte weisen häufig auf konkrete Hilfen, die im Lehrbuch zu finden sind, hin.

Rückmeldung:

Außer in Klausuren (in Form von Erwartungshorizonten) werden Rückmeldungen selten schriftlich gegeben: *„meistens wird vorgelesen und eine rückmeldung gegeben vom lehrer | mündlich“.* Sie werden dann als besonders hilfreich empfunden, wenn sie vonseiten anderer Schülerinnen und Schülern kommen und durch die jeweilige Lehrkraft ergänzt werden. Ähnlich wie Hilfen und Unterstützungen beziehen sich auch Rückmeldungen eher auf inhaltliche als auf sprachliche Aspekte. Die Abgabe von Texten geschieht auf freiwilliger Basis und wird nicht von jeder Lehrkraft explizit angeboten, wird aber als sehr hilfreich angesehen: *„also für die jetzige spanischklausur zum beispiel | hat auch eine lehrerin gesagt | die jetzt leider nicht mehr unsere lehrerin ist ähm | ihr könnt mir trotzdem einen vorlagetext schicken | über mail | den korrigiere ich für euch | dann könnt ihr damit immer üben und das habe ich auch genutzt | also wenn es so etwas gibt | dann nutzte ich das auch oder zum beispiel auch in deutsch hatten wir einmal das ähm thema | dass wir eine analyse abgeben konnten | die sie überarbeitet | und damit hatte ich auch schriftlich wirklich alles da drauf | was ich dann anders machen könnte und habe mir das im endeffekt besser behalten“.*

Problembereiche:

Grammatik, Rechtschreibung und Interpunktion bereiten auch in der Sek. II noch Schwierigkeiten. Als besonders schwierig wird das Schreiben von komplexen Sätzen empfunden. Bildungssprache als Register kann verbal nicht gefasst werden und steht letztlich für die Verwendung von Fachbegriffen. Die Anforderungen in der Sek II., zusammenhängendes Schreiben und passende Fachbegriffe zu verwenden, fällt gerade in den naturwissenschaftlichen Fächern schwer: (Biologie) *„ja also | halt in den tests in der sekundarstufe eins | da waren wirklich nur einzelne wörter | auch stichpunkte waren schon zugelassen | aber jetzt verlangt der ja ganze fließende texte | die auch gut strukturiert sind | und vor allem verlangt der lehrer auch die entsprechenden fachbegriffe | dass die eingesetzt werden | also ich hatte schon mal einen text geschrieben und es meinem lehrer vorgelegt | er fand auch | dass halt sehr detailliert war | aber dass eben die fachbegriffe gefehlt haben“.*

Wünsche zur Verbesserung Schreibkompetenz:

Es werden sich mehr fächerübergreifend nutzbare Informationen zu Textsortenwissen gewünscht, die in gebündelter Form zur Verfügung stehen sollten, wie es dieser Schüler vorschlägt: *„des weiteren würde ich mir wünschen | dass man ähm in ja im laufe der mittel und oberstufe sich ähm vielleicht eine art sammelsurium anlegt von ähm vorgaben | wie man gewisse texte oder analysen zu verfassen hat*

| zum beispiel ähm | ja jetzt gut vielleicht für die mittelstufe interessant | inhaltsangaben | wie man diese konkret verfasst | je nach textgattung | oder analysen | je nach textgattung wie man diese verfasst | und dass man das halt einmal halt gesammelt hat | in ähm ja einer art heft zum beispiel | oder in einer mehrzahl von arbeitsblättern | dass diese | dass man sich | dass dieser halt immer griffbereit ist | dass man darauf halt immer zurückgreifen kann | ähm solche sachen überwiegend muss man sich selber erarbeiten | falls man so etwas braucht | und ähm das finde ich halt derzeit etwas schade“.

Die Schülerinnen und Schüler wünschen sich mehr Zeit für die Verschriftlichung mündlicher Rückmeldungen. Für sie wären mehr schriftliche Rückmeldungen per se hilfreich. Als Vorbereitung auf die Klausur sollen mehr Fließtexte geschrieben werden: „was schön wäre | ist wenn man | aber da ist die zeit einfach nicht da ähm | dass man im unterricht einmal analyse | eine komplette analyse schreibt und dass dann der lehrer auch die zeit hat | einmal darüber zu schauen oder die zeit einfach nicht gegeben ist und da wir | weil wir halt zu viele schüler sind | wird das schon schwierig werden“.

Denkbar wäre für die Interviewten eine verpflichtende Abgabe von Schreibprodukten. Damit Lehrerinnen und Lehrer diese zeiteffizient korrigieren können, wird die Abgabe in digitaler Form vorgeschlagen. Die Schülerinnen und Schüler erkennen die Wichtigkeit von Wissenschaftssprache und/oder Fachsprache und wünschen sich hierzu Unterstützung.

Schülerinnen und Schüler mit Zuwanderungsgeschichte:

Die Problembereiche und Wünsche der Schülerinnen und Schüler mit Zuwanderungsgeschichte gleichen denen von den einsprachigen Interviewten. Lediglich die Wünsche einer neu zugewanderten Schülerin unterscheiden sich: Sie wünscht sich explizit, dass (vor allem bei Tafelanschriften) immer der entsprechende Artikel mit angegeben werden sollte. Insofern sie in mündlichen Unterrichtsbeiträgen etwas falsch sagt, wäre es darüber hinaus hilfreicher für sie, wenn sie unmittelbar korrigiert und das Gesagte nicht bloß reformuliert würde.

5 Fazit / Schlussfolgerungen in Bezug auf ein Konzept zur Förderung der Text-/Schreibkompetenzen im Fachunterricht der gymnasialen Oberstufe

Insgesamt kann hinsichtlich eines Konzepts zur Förderung der Text- und Schreibkompetenzen von Oberstufenschülerinnen und -schülern festgehalten werden, dass aus Sicht der Interviewten mehr Fließtexte im Unterricht geschrieben werden sollten, um vor allem den Aufgaben in einer Klausur gerecht werden zu können.

Die Erkenntnis, dass mehr Fließtexte geschrieben werden sollten, zeigt, dass die Studienteilnehmer und -teilnehmerinnen grundsätzlich die Wichtigkeit von Schreibaktivitäten im Unterricht erkennen. Doch fehlt es an Wissen über Schreibkompetenz im Allgemeinen. Die Schülerinnen und Schüler verstehen unter Schreibkompetenz vor allem Rechtschreibkompetenz sowie das inhaltliche Verstehen von Texten. Welche Teilkompetenzen jedoch außerdem dazu gehören, wird nicht thematisiert (siehe bspw. Schindler/Siebert-Ott 2013). Hier könnte hinsichtlich eines Konzeptes zur Schreibförderung die Schreibkompetenz mit ihren Teilkompetenzen expliziert und als erlernbar dargestellt werden. Zusätzlich könnte der Schreibprozess selbst im Konzept in den Blick genommen werden und seine einzelnen Schritten sequenziert werden (vgl. Fix 2008, 119 f.).

Die Schülerinnen und Schüler schätzen die direkten Rückmeldungen im Unterricht sowohl von Schüler als auch Lehrerseite sehr, bemängeln aber, dass diese zu flüchtig sind und wenig Zeit bleibt, sich diese aufzuschreiben, um zu einem späteren Zeitpunkt nochmal auf sie zurückgreifen zu können. Daher wäre es für die meisten Schülerinnen und Schüler denkbar, eine verpflichtende Abgabe von Textprodukten einzuführen. Ihnen ist die knappe zeitliche Ressource der Lehrerinnen und Lehrer durchaus bewusst, weshalb sie auch eine Abgabe in digitaler Form in Betracht ziehen würden. Gerade in der Klausur wird eine Planungs- und Überarbeitungsphase als wichtig erachtet. Im Unterricht selbst wird zwar Zeit für Planung und Überarbeitung gegeben, aber aufgrund der Freiwilligkeit selten genutzt. Insofern es konkrete sinnvolle Rückmeldungen von Mitschülerinnen und Mitschülern sowie Lehrerinnen und Lehrern gibt, sollte auch Zeit zur Verfügung stehen, diese in den Text einarbeiten zu können. Die überarbeiteten

Versionen sollten anschließend noch einmal besprochen werden, damit eine Überarbeitung sinnvoll ist und nicht ohne Kenntnisnahme der Lehrkraft bleibt.

Der Wunsch nach Informationen zu Textsortenwissen und Formulierungshilfen wird außerdem deutlich. Diese sollten möglichst gebündelt und fächerübergreifend zur Verfügung stehen.

Als möglicherweise zielführend wird eine anonyme, klasseninterne Evaluation in Betracht gezogen. Mithilfe dieser könnten Schülerinnen und Schüler einen akuten konkreten Bedarf an Hilfen, bzw. Unterstützungen an die Fachlehrerin oder den -lehrer kommunizieren.

Ein interessantes Ergebnis ist, dass sich die Problembereiche und Wünsche der Schülerinnen und Schüler mit Zuwanderungsgeschichte nicht grundlegend von den einsprachigen Interviewten unterscheiden, was z.B. auch von Steinhoff/Marx (2017) bestätigt wird. Ein Konzept, welches ausschließlich für Schülerinnen und Schüler mit Zuwanderungsgeschichte ausgelegt ist, wäre dementsprechend wenig sinnvoll, sondern von einem solchen Konzept sollten möglichst alle Schülerinnen und Schüler profitieren.

Literatur

Decker, Lena/Siebert-Ott, Gesa (2018): Sprachensible Bildungsräume gestalten. Eine Professionalisierungsaufgabe in der Lehrer/-innenbildung. Erscheint in: Dirks, Una/Siebold, Kathrin (Hrsg.): Sprachensible DaF-/DaZ-/DaM-Bildungsräume: Sprech- & Textformen im Fokus. Waxmann.

Döring, Nicola/ Bortz, Jürgen (2017): Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften. 5. Auflage. Berlin, Heidelberg: Springer.

Dresing, Thorsten/ Pehl, Thorsten (2018): Praxisbuch Interview, Transkription und Analyse. Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende. 8. Auflage. Marburg. Online unter: www.audiotranskription.de/praxisbuch.

Fix, M. (2008): Texte schreiben. Schreibprozesse im Deutschunterricht. 2. Auflage. Paderborn: Schöningh.

Flick, Uwe (2014): Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung. Reinbek bei Hamburg.

Kruse, Jan (2015): Qualitative Interviewforschung. Ein integrativer Ansatz. 2. Auflage. Weinheim und Basel: Beltz.

Kuckartz, Udo (2016): Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung. Weinheim und Basel: Beltz.

Marx, Nicole/Steinhoff, Torsten (2017): Schreiben von Schülerinnen und Schülern mit nichtdeutscher Muttersprache. In: Becker-Mrotzek, Michael/ Roth, Hans-Joachim (Hrsg.): Sprachliche Bildung – Grundlagen und Handlungsfelder. Münster: Waxmann, S. 175-186.

Schindler, Kirsten/ Siebert-Ott, Gesa (2013): Textkompetenzen im Übergang Oberstufe – Universität. In: Feilke, Helmuth/ Köster, Juliane/ Steinmetz, Michael (Hrsg.): Textkompetenz in der Sekundarstufe II: Stuttgart: Fillibach, S. 151-175.

Selting, Marget/ Auer, Peter/ Barth-Weingarten, Dagmar/ Bergmann, Jörg/ Bergmann, Pia/ Birkner, Karin/ Couper-Kuhlen, Elizabeth/ Deppermann, Arnulf/ Gilles, Peter/ Günthner, Susanne/ Hartung, Martin/ Kern, Friederike/ Mertzlufft, Christine/ Meyer, Christian/ Morek Miriam/ Oberzaucher, Frank/ Peters, Jörg/ Quasthoff, Uta/ Schütte, Wilfried/ Stukenbrock, Anja/ Uhmman, Susanne (2009): Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem 2 (GAT2). In: Gesprächsforschung – Onlinezeitschrift zur verbalen Interaktion. Ausgabe 10. 353-404.

Witzel, Andreas/ Reiter, Herwig (2012): *The Problem-Centred Interview*. London: SAGE Publications.