

- Grieser-Kindel, Christin/Henseler, Roswitha/Möller, Stefan (Hrsg.) (2009): *Method Guide. Methoden für einen kooperativen und individualisierenden Englischunterricht (Klassen 5–12)*. Paderborn.
- Hallet, Wolfgang (2008): Literarisches Verstehen und Kognition. Mentale Modelle und Visualisierungsaufgaben im Literaturunterricht. In: Petra Bosenius/Andreas Rohde/Martina Wolff (Hrsg.): *Verstehen und Verständigung*. Trier, 137–170.
- Haß, Frank (Hrsg.) (2006): *Fachdidaktik Englisch. Tradition – Innovation – Praxis*. Stuttgart.
- Helbig, Beate (1998): Texterschließungstechniken und -strategien bei der Arbeit mit authentischen Textmaterialien im Anfangsunterricht der dritten Schulfremdsprache. In: Karl-Richard Bausch (Hrsg.): *Auf der Suche nach dem Sprachlernabenteuer*. Bönen, 131–146.
- Henseler, Roswitha/Surkamp, Carola (2007): Leselust statt Lesefrust. Lesemotivation in der Fremdsprache Englisch fördern. In: *Der Fremdsprachliche Unterricht: Englisch* 41/89, 2–11.
- Henseler, Roswitha/Surkamp, Carola (2009): O This Reading, What a Thing It Is! Lesekompetenz in der Fremdsprache Englisch fördern. In: *Der Fremdsprachliche Unterricht: Englisch* 43/100–101, 4–14.
- Hermes, Liesel (2010): Leseverstehen und Lesedidaktik. In: Carola Surkamp (Hrsg.): *Lexikon Fremdsprachendidaktik*. Stuttgart (im Druck).
- Hudson, Thom D. (2007): *Teaching Second Language Reading*. Oxford.
- Hurrelmann, Bettina (2003): Lesen. Lesen als Basiskompetenz in der Mediengesellschaft. In: *Lesen und Schreiben*. Friedrich Jahresheft. Seelze, 4–10.
- Ivey, Gay/Fisher, Douglas (2006): Learning From What Doesn't Work. In: *Best of Educational Leadership 2005–2006* (Nr. 63), 7–12.
- Palincsar, Annemarie/Brown, Ann (1984): Reciprocal Teaching of Comprehension-fostering and Comprehension-monitoring Activities. In: *Cognition and Instruction* 2/1, 117–175.
- Rosebrock, Cornelia/Nix, Daniel (2006): Forschungsüberblick. Leseflüssigkeit (Fluency) in der amerikanischen Leseforschung und -didaktik. In: *Didaktik Deutsch* 20, 90–112.

Roswitha Henseler, Carola Surkamp

18 Schreiben

Zum Begriff des Schreibens

Im Zentrum der Beschäftigung mit dem Schreiben in der Fremdsprachendidaktik steht unter empirischer wie didaktischer Perspektive das Verfassen von Texten und sein Stellenwert im Unterricht (Williams 2004, Bräuer 2000). Dieser Aspekt wird auch hier in den Vordergrund gestellt. Es ist unbestritten, dass im Fremdsprachenunterricht auch das Schreiben als Arbeits- und Mnemotechnik eine gewichtige Rolle spielt, also das Ab- und Aufschreiben, das schriftliche Üben, das Erstellen von Listen oder das Sammeln von Stichwörtern. Die Voraussetzung des Schreibens, nämlich das Schriftsystem und das Verhältnis von Lautung und Schreibung, ist in der Fremdsprachendidaktik meist ein Randthema zu Beginn des Unterrichts (mit Ausnahme natürlich der zweisprachlichen Alphabetisierung und analoger Fälle; vgl. Portmann 1991: 179–222).

Der didaktische Stellenwert des Schreibens

In der Geschichte der Fremdsprachendidaktik lassen sich in Bezug auf das Schreiben grob vier Stadien ausmachen. Die Grammatik-Übersetzungsmethode präsentiert die fremde Sprache als Lexik und Grammatik. Der Arbeitsmodus ist schriftlich, ohne dass damit eine sprachgebrauchsbezogene Überlegung verbunden wäre. Ziel des Lernens ist die Lesekompetenz, das Schreiben bleibt (wie auch das Sprechen und Hören) weitgehend unbeachtet. Mit den Reformmethoden und dem Audiolingualismus kommen zwei Aspekte in die Diskussion, die die Didaktik seit Langem prägen: Die Brauchbarkeit des Gelernten für die Kommunikation wird zum Dreh- und Angelpunkt der Vermittlung gemacht. Und analog zur Muttersprache wird das Primat der Mündlichkeit auch für die Fremdsprache postuliert und Automatisierung zum Leitkonzept: Die fremde Sprache soll spontan gebraucht werden. Das diskursive Schreiben als nichtmündlicher und reflektierter, also nichtautomatisierter Sprachgebrauch wirkt in diesem Kontext disfunktional und bleibt weitgehend unbeachtet. Die kommunikative Didaktik behält die grundlegenden Vorgaben bei, analysiert die kommunikativen Bedürfnisse aber genauer und ergänzt die Förderung der mündlichen Kompetenzen von Anfang an durch die von Lesekompetenzen und, in gewissem Ausmaß, auch von einfachen Formen kommunikativen Schreibens. Die noch junge Schreib- und *literacy*-Forschung schließlich hat das hergebrachte Bild der Fertigkeiten und des Verhältnisses von Mündlichkeit und Schriftlichkeit verändert (vgl. dazu die Beiträge in Bausch et al. 2007 sowie → Art. 20). Zwei Punkte sind besonders hervorzuheben.

- ▶ Für schulgewohnte Lernende ist der schriftliche Modus in gleicher Weise ‚natürlich‘ wie der mündliche, wie sich in der Fülle schriftlicher Unterlagen in fast jedem Unterricht zeigt. Der audiolinguale Fokus aufs Mündliche beruht auf einer artifiziellen Einschränkung von Lernpotenzialen und von didaktischen Ressourcen.
- ▶ Pragmatisch zeigt sich der Einfluss der Schriftsprache in allen Formen „konzeptionell schriftlichen“ Formulierens auch im Sprechen (Koch/Österreicher 1994). Jedes Gespräch, in dem Themen verhandelt und Standpunkte bezogen werden, ist zwar mündlich, sprachlich und kognitiv aber geprägt von Wendungen und Konzepten, die aus dem schriftlich-textuellen Bereich stammen. Vor diesem Hintergrund wachsen der Auseinandersetzung mit Texten, besonders dem Schreiben, neue Bedeutungen zu, auch in einem Unterricht, der primär der Förderung der mündlichen Fertigkeiten gewidmet ist, sofern er sich nicht auf die Bewältigung praktischer Alltagssituationen beschränkt (Portmann-Tselikas/Schmölzer-Eibinger 2008).

Der Beitrag des Schreibens zum Lernen

In dieser zuletzt angesprochenen Perspektive trägt das Schreiben als sprachlicher Ausdruck von Gedanken gegenüber Leserinnen und Lesern unter verschiedenen Gesichtspunkten Relevantes zur Bildung sprachlicher und kommunikativer Kompetenzen bei. Didaktisch ermöglicht es eine effiziente Individualisierung und Intensivierung des Sprachkontakts der Lernenden. Kommunikativ erlaubt es den Lernenden schon früh, relevante und vorzeigbare Beiträge zur Kommunikation zu gestalten und Formu-

lierungen zu erproben, auf die sie später im Mündlichen zurückgreifen können. Diese Vorarbeit ist möglich dank der langsamen und aufmerksamen Sprachverarbeitung beim Schreiben, die bereits beherrschte sprachliche Elemente und Strukturen mit noch wenig beherrschten in Kontakt bringt und weiterführende Verbindungen erzeugt, die im spontanen mündlichen Sprachgebrauch kaum zustande kommen. Zugleich führt die Aufmerksamkeit beim Schreiben fast notwendig zu einer Beschäftigung mit Fragen der sprachlichen Form und ihrem Beitrag zur Bedeutung von Äußerungen (zur Wichtigkeit dieses Aspekts Swain 1995 und die Beiträge in Doughty/Williams 1998). Schreiben fördert so die Verfügbarkeit und Integration der Sprachmittel wie auch die Einsicht in Lücken und Grenzen der individuellen Kompetenz. Dort, wo Schreibkompetenzen zum Ziel des Spracherwerbs zählen, ist das Schreiben natürlich der wichtigste Weg zum Schreibenlernen, und vor allem in Situationen zweitsprachigen Lernens gehört das Schreiben mit zu den zentralen Instrumenten der Sicherung von Sachverstehen und Sachlernen (vgl. Schmölzer-Eibinger 2008; → Art. 12).

Felder der Schreibdidaktik

Es gibt viele Versuche, die Vielfalt der Texttypen und Schreibformen zu kategorisieren. Nimmt man schriftliche Übungen aus (diese dienen nicht der Formung von Gedanken und ihrem sprachlichen Ausdruck für Leserinnen und Leser), so legen sich vier Grundunterscheidungen nahe:

1. Formen des personalen, kreativen, experimentellen und literarischen Schreibens. Diese figurieren meist nicht im Katalog der Lernziele von Sprachkursen, sondern dienen der freien Erprobung der sprachlich-textuellen Potenziale der Schreibenden und der Intensivierung und Strukturierung des Lernprozesses. Sie gehen in den Kreislauf der Kommunikation innerhalb der Lernergruppe ein, und sie schulden ihre konkrete Gestalt primär den Erfahrungen und Qualitätskriterien, die die Lernenden selber zur Geltung bringen, weniger den Anforderungen, die zielsprachlich an solche Texte gestellt werden.
2. Spezifisch schulische Formen des Schreibens (Erörterung, Interpretation, Kommentar etc.) mit ihren institutionsinternen Definitionen und Normen.
3. Formen des Schreibens meist von Sachtexten, die im Zielfeld des Unterrichts stehen und normierten Anforderungen zu genügen haben. Es geht hier um Fragen wie die Gestaltung von Anrede und Abschluss von Privatbriefen oder die Kriterien, denen Protokolle, Bewerbungsschreiben, Seminararbeiten u. a. unterliegen. In Kursen für Studierende und in vielen Kursen für bestimmte Berufsgruppen definieren diese Anforderungen weitgehend die didaktische Agenda.
4. Schreibübungen sind Formen der Vertextung, die vor allem im Hinblick auf die Anforderungen von Punkt 2 und 3 dazu dienen, sprachliche und strukturelle Merkmale im textuellen Zusammenhang erkennbar, verstehbar und reproduzierbar zu machen. Schreibübungen dieser Art sind etwa das Rekonstruieren (z. B. im Dicto-Comp), Imitieren und Variieren von Texten, das Transponieren von Inhalten in Texte eines anderen Typs usw. Solche Übungen sind auch für Texte unter Punkt 1 denk-

bar und dort, wo nach einer Intensivierung des Ausdrucks gesucht wird, vielleicht sogar unvermeidlich.

Schreibdidaktische Orientierungspunkte

Wesentliche Orientierungspunkte für die Schreibdidaktik sind (vgl. Kern 2000, Hornung 2002):

- ▶ Handlungsorientierung: Schreiben als kommunikatives Handeln ist auf überzeugende situative Einbettung angewiesen (→ Art. 13). Einschlägige Konzepte sind z. B. im Rahmen des aufgabenorientierten Unterrichts ausgearbeitet worden (vgl. Nunan 2004; → Art. 44). Mit zur Handlungsorientierung gehört das Konzept der ‚Integration‘: Schreiben kann letztlich nicht isoliert behandelt werden, sondern nur im Verbund mit Lesen, mit der Diskussion von Themen, der Reflexion der Schreibresultate in Bezug auf deren Sprache und Form etc. (→ Art. 20).
- ▶ Lernerorientierung: Einen Text verfassen ist ein ausgesprochen schreibergesteuerter Prozess. Je mehr es gelingt, beim Schreiben das Wissen, die Kompetenzen, Interessen und Kommunikationsbedürfnisse der Schreibenden anzusprechen, desto größer ist die Chance auf deren Engagement. ‚Schreibberatung‘ kann dazu beitragen, die Aufgabe deutlicher zu strukturieren und die individuellen Ressourcen effizienter zum Einsatz zu bringen (Pospiech 2005).
- ▶ Prozessorientierung: Schreiben ist ein Operieren mit Gedanken, ihrem sprachlichen Ausdruck und einer entstehenden textuellen Struktur. Phasierung der Schreibarbeit (z. B. durch kooperative Vorbereitung, Planung, Überarbeitung) kann die dabei entstehende Komplexität reduzieren, die Aufmerksamkeit auf spezifische Aspekte der Aufgabe fokussieren und zu einem besseren Gelingen der Arbeit beitragen (vgl. Krings 1992).
- ▶ Produktorientierung: Ziel des Schreibens ist ein sprachlich korrekter, verständlicher und möglichst ‚guter‘ Text. Was ein guter Text ist, lässt sich schlecht erklären, aber an gelungenen Exemplaren hervorragend zeigen. Je mehr Normen ein bestimmter Text zu erfüllen hat, desto unabdingbarer werden Vorbildtexte, an denen sich die Schreibenden sprachlich und textuell orientieren können, besonders auch dort, wo kulturspezifische Besonderheiten im Spiel sind (vgl. die Studien von Audrey 2008, Hüttner 2007, Zhu 2005; → Art. 37).
- ▶ ‚Scaffolding‘: Die Schreibarbeit kann durch Übungen und Schreibübungen vorbereitet werden, sie kann aber auch durch Hilfsmittel anderer Art gestützt werden: durch Vorgaben inhaltlicher oder textueller Art, durch Listen von Sprachmitteln, durch die Forderung, gewisse Wörter, Formulierungen oder Textelemente zu benutzen, durch die Aufgabe, bestimmte Effekte zu erzielen usw. Alle diese ‚Gerüste‘ liefern inhaltliche, sprachliche oder textuelle Anhaltspunkte und erleichtern so die Koordination von Gedanken, sprachlichem Ausdruck und textueller Strukturbildung.

Literatur

Audrey, François (2008): *Wissenschaftliches Schreiben in der Fremdsprache Deutsch am Beispiel*

- von *Abschlussarbeiten französischer Studierender*. Saarbrücken.
- Bausch, Karl-Richard/Burwitz-Melzer, Eva/Königs, Frank G./Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.) (2007): *Textkompetenzen*. Tübingen.
- Bräuer, Gerd (ed.) (2000): *Writing Across Languages*. Stamford.
- Doughty, Catherine/Williams, Jessica (eds.) (1998): *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition*. Cambridge.
- Hornung, Antonie (2002): *Zur eigenen Sprache finden. Modell einer plurilingualen Schreibdidaktik*. Tübingen.
- Hüttner, Julia Isabel (2007): *Academic Writing in a Foreign Language. An Extended Genre Analysis of Student Texts*. Frankfurt a. M.
- Kern, Richard (2000): *Literacy and Language Teaching*. Oxford.
- Koch, Peter/Oesterreicher, Wulf (1994): Funktionale Aspekte der Schriftkultur. In: Hartmuth Günther/Otto Ludwig (Hrsg.): *Schrift und Schriftlichkeit*. Berlin/New York, 587 – 604.
- Krings, Hans Peter (1992): Empirische Untersuchungen zu fremdsprachlichen Schreibprozessen – Ein Forschungsüberblick. In: Wolfgang Börner/Klaus Vogel (Hrsg.): *Schreiben in der Fremdsprache. Prozess und Text, Lehren und Lernen*. Bochum, 47 – 77.
- Nunan, David (2004): *Task-based Language Teaching*. Cambridge.
- Portmann, Paul R. (1991): *Schreiben und Lernen. Grundlagen der fremdsprachlichen Schreibdidaktik*. Tübingen.
- Portmann-Tselikas, Paul R./Schmölzer-Eibinger, Sabine (2008): Textkompetenz. In: *Fremdsprache Deutsch* 39, 5 – 16
- Pospiech, Ulrike (2005): *Schreibend schreiben lernen*. Frankfurt a. M.
- Schmölzer-Eibinger, Sabine (2008): *Lernen in der Zweitsprache. Grundlagen und Verfahren der Förderung von Textkompetenz in mehrsprachigen Klassen*. Tübingen.
- Swain, Merrill (1995): Three Functions of Output in Second Language Learning. In: Guy Cook/Barbara Seidlhofer (eds.): *Principle and Practice in Applied Linguistics*. Oxford, 125 – 144.
- Williams, Jessica (2004): *Teaching Writing in Second and Foreign Language Classrooms*. Boston.
- Zhu, Yunxia (2005): *Written Communication across Cultures. A Sociocognitive Perspective on Business Genres*. Amsterdam.

Paul R. Portmann-Tselikas

19 Sprachmittlung

Zum Begriff

Der Begriff ‚Sprachmittlung‘ stammt ursprünglich aus der Übersetzungswissenschaft. Dort wird mit ihm das Übersetzen und Dolmetschen begrifflich zusammengefasst. Dabei geht die Übersetzungswissenschaft von jeweils spezifischen und komplexen Tätigkeiten aus, die bei der Überführung eines Textes von einer Sprache in eine andere auszuführen sind, wobei in aller Regel auf Vorlagengebundenheit und Funktionsäquivalenz zu achten ist. Die Komplexität sprachmittlerischer Aktivitäten hat die Übersetzungswissenschaft zu der nachvollziehbaren Auffassung geführt, dass diese Form der Sprachproduktion im Fremdsprachenunterricht nicht erreichbar ist.