

110. Vermittlung der Schreibfertigkeit

1. Was ist Schreibfertigkeit?
2. Anforderungen beim Schreiben in DaF/DaZ
3. Schreiblernziele
4. Schreibdidaktische Ansätze
5. Impulse für die Vermittlung der Schreibfertigkeit
6. Literatur in Auswahl

1. Was ist Schreibfertigkeit?

Die Fertigkeit Schreiben wird als eine der vier „klassischen“ Fertigkeiten (vgl. Art. 106) im Sprachunterricht ausgebildet. Durch den Erwerb einer weiteren Sprache kann sich die soziale Praxis, die die Schreibfertigkeit als Teilkompetenz sprachlichen Handelns darstellt, für die Lernenden erweitern. Das Schreiben ist jedoch nicht für jeden in allen Domänen (im Privaten, auf Reisen, in Beruf/Ausbildung usw.) gleichermaßen wichtig.

Schreiben ist eine komplexe kognitive Aktivität. Seit den 1980er Jahren erforscht die Psycholinguistik die mentalen Operationen, die Schreibprozesse steuern. Durch regelmäßiges Üben automatisieren Lernende bestimmte Momente des Schreibens (z. B. die Morphik der schreibenden Hand oder auch Schreibstrategien) und sie erweitern ihr Wissen um Schreibkonventionen (z. B. um Merkmale von Schriftsprache), was es ihnen möglich macht, sich auf andere Aspekte des komplexen Schreibprozesses zu konzentrieren.

Schreibfertigkeit wird über einen langen Zeitraum und in verschiedenen Entwicklungspassagen erworben (vgl. z. B. Bereiter 1980); diesen schenken die muttersprachliche und die fremdsprachliche Schreibdidaktik in den letzten Jahren besondere Aufmerksamkeit. Diese Phasen sind bestimmt durch die Anforderungen, die die jeweiligen Schreibaufgaben stellen; so müssen z. B. Textsortenmerkmale realisiert oder komplexere Texte geplant werden. Schreibkompetenz baut sich im Zuge solcher Problemlösungen in Schreibprozessen auf. Der Erwerb der Schreibfertigkeit ist aber auch bestimmt durch individuelle Lesegewohnheiten und durch den Umgang mit Texten in verschiedenen Lernkontexten (vgl. Art. 124).

Schreiben im Alltag wie im Unterricht umfasst meistens auch Hör-, Lese- und Sprechaktivitäten und fördert damit ebenfalls die Entwicklung der anderen Fertigkeiten; es gibt zahlreiche sprachproduktive Aktivitäten wie z. B. das Lesen einer Nachricht, auf die wir schreibend reagieren, die eine integrierte Vermittlung der verschiedenen Fertigkeiten nahe legen (vgl. Art. 106). Außerdem weiß man, dass das menschliche Gehirn nicht über fest lokalisierte „Sprachzentren“ verfügt, die jeweils für die Ausübung einer einzelnen Sprachfähigkeit zuständig sind. Dem Sprachgebrauch liegen polyensorische Prozesse zugrunde, die ständige, wenn auch unterschiedlich intensive Wechselwirkungen zwischen den Sprachfähigkeiten darstellen (Bohn 2001: 923).

Wer schreibt, tut dies in einem kulturellen Kontext. Lernende erwerben die Normen für den Gebrauch der Schriftsprache im Kontext einer Schriftkultur (Freilike 2005). Seit den frühen 1990er Jahren beschreibt eine kulturwissenschaftlich orientierte Textlinguistik Texte und ihre Muster als kulturell geprägt. Als Folge wurde die Auseinandersetzung mit kulturell geprägten Schreibformen und Textmustern auch zu einem Teil der Schreibvermittlung (Eber 1997; Hufeisen 2007).

110. Vermittlung der Schreibfertigkeit

2. Anforderungen beim Schreiben in DaF/DaZ

Schreiben in einer weiteren Sprache gilt gemeinhin als besonders schwierig und erfordert besondere Aufmerksamkeit. Die zugrunde liegenden Prozesse verlaufen interaktiv und rekursiv, d. h. sich ständig wiederholend und aufeinander beziehend. Der Schreibprozess ist bestimmt durch die Schreibaufgabe, die die Bearbeitung des Themas (z. T. unter Rückgriff auf differenziertes Wissen), die Adressaten und die Textsorte festlegt. Das Langzeitgedächtnis der Schreibenden, in dem Sach-, Sprach- und Textmusterwissen zusammenwirken, bildet die interne Grundlage für das Schreiben. Der Prozess des Schreibens selbst besteht aus dem Planen (z. B. der konkreten Anordnung der Inhalte in einem Text), aus dem Formulieren und aus dem Prüfen des Geschriebenen bspw. hinsichtlich sprachlicher und inhaltlich-logischer Angemessenheit. Modellierungen des Formulierungsprozesses zeigen die Komplexität des Formulierens in einer fremden Sprache: Börner unterscheidet hier Ausdruck (Umsetzung von Gedanken in propositionale Einheiten in der fremden Sprache), fremdsprachliche Grammatik (Verknüpfung der propositionalen Einheiten zu Sätzen und zu Texten) und graphische Kodierung, die Lernende aus anderen als der lateinischen Schriftkultur zusätzlich herausfordert (vgl. Börner 1987).

Probleme beim Schreiben in einer anderen als der Erstsprache haben darüber hinaus zumeist drei Ursachen:

1. Das deklarative Sprach- und Weltwissen der Schreibenden ist nicht ausreichend ausgebildet; das hat zur Folge, dass sie Planungs- und Formulierungsprozesse immer wieder unterbrechen, um dieses Wissen zu aktivieren. Auch wenn in der Erstsprache bereits Schreibroutine erworben wurde, ist der Schreibprozess aufgrund des fehlenden schriftsprachlich geprägten lexikalischen und grammatischen Wissens schwierig.
2. Lernende können prozedurale, also problemlösende Strategien beim fremdsprachigen Schreiben im Unterricht oft nicht abrufen oder wirkungsvoll einsetzen, auch wenn sie für das Schreiben in ihrer Erstsprache über gut entwickelte Strategien verfügen (Wolff 1990). Grund dafür sind z. B. sprachliche Formulierungen, die beim Schreiben getüht werden sollen, die die Schreibsituation jedoch „künstlich“ erscheinen lassen und kognitive Kapazität binden.
3. Zusätzliche Probleme ergeben sich aus der kulturellen Geprägtheit des Schreibens als Praxis und damit auch der Textmuster. So entwickeln manche Lernende erst im DaF/Unterricht Einsicht in die Bedeutung des geschriebenen Wortes in den Schriftsprachenländern im Unterschied zu der des gesprochenen Wortes in ihrer Herkunftskultur. Daneben müssen sie explizites Wissen über Textmuster entwickeln: Funktionen, Struktur- und Stilmerkmale von Texten müssen Lernende zunächst erkennen lernen (Eber 1997). Auf dieser Basis bilden sie dann mit Zeit und Übung die produktive Kompetenz aus, die nötig ist, um den Gütekriterien entsprechende Texte schreiben zu können.

3. Schreiblernziele

Das Schreiben hatte in der Fremdsprachenvermittlung lange Zeit einen eher geringen Stellenwert, was sich aber mit den 1980er Jahren änderte: eine Trendwende setzte in Forschung, Didaktik und Unterricht zugunsten des Schreibens ein (Bohn 2001: 924).

Art. 106) und die Vorschläge zur Förderung des Schreibens aus der Muttersprachen-, Zweisprachen- und Fremdsprachendidaktik befruchteten einander.

Die Ziele der Schreibvermittlung unterscheiden sich je nach Zielgruppe zum Teil erheblich; sie sind verknüpft mit der Funktion, die das Schreiben für die Lernenden hat, und mit der Bedeutung, die dem Schreiben in ihren konkreten Bildungszusammenhängen, in ihrem sozialen und gesellschaftlichen Kontext zukommt. Für die meisten Lernenden ist schriftsprachliche Kommunikationsfähigkeit ein unmittelbares Lernziel. Im Unterricht dominiert jedoch besonders auf den unteren Sprachniveaus häufig das Schreiben mit dem Ziel, Sprache zu lernen: Dieses instrumentale Schreiben ist Lernhilfe, es macht Lerninhalte und Lernergebnisse sichtbar; es erhöht bei den meisten Lernenden – vor allem bei den visuell und graphomotorisch angelegten Lerntypen – die Behaltensleistung (Portmann 1991: 10).

Im Weiteren wird zwischen Zielen der Schreibförderung im DaZ- und im DaF-Unterricht unterschieden.

Die Zielbeschreibungen im Rahmen der Integrationsvereinbarungen (vgl. Art. 121) fokussieren primär alltagsprachliche und mündliche Kompetenzen für *DaZ-Lernende* (z. B. Rahmencurriculum 2007); trotzdem sollen sich Migranten entsprechend ihrem Alter und Bildungsstand auch schriftlich ausdrücken können. Als kommunikativ relevant beschriebene Handlungsfelder gelten hier z. B. das Schreiben „auf Ämtern und Behörden“ oder das „Bitten um Unterstützung“ (Textsorte: Behördenformular, Brief). Schreiben müsse daneben aber auch den Prozess der Identitätsbildung im Kontext der Migration unterstützen, so Ballé und Damm (2008: 66); es ermöglicht individuelle Zugänge Wortes und gesellschaftliche Teilhabe an schriftsprachlicher Kommunikation. Freies Schreiben, auch kreativ-biografische Zugänge, Dialog-Journale zwischen Kiratleuten und Lernenden, schreibbegleitendes Feedback und die Stützung erster Schreibprozesse durch die Vorgabe von *clinks* werden deshalb für den DaZ-Unterricht im Integrationskontext befürwortet (Ballé und Damm 2008: 67–69).

In der deutschsprachigen Schule gelten für Lernende mit anderen Erstsprachen als Deutsch dieselben Lernziele wie für diejenigen mit Deutsch als Muttersprache, sobald sie keinen außerordentlichen Schillerstatus mehr haben. Schreiben ist hier im Muttersprachenkontext funktional facettenreicher; es macht Ideen verfügbar und entwickelt diese, es ist sprachgestaltend, dient der Argumentation und Überzeugung u. v. m. Der Sprach- und der Fachunterricht fördern wissensentwickelndes Schreiben (vgl. Art. 124). Schreibförderung ist hier geprägt von dem Bemühen, die Entwicklung der Schriftsprache und den Aufbau von Wissen über Texte und ihre Konventionen zu stiften und gleichzeitig die Motivierung zum Schreiben (Interesse wecken am Schreiben als Weg des Denkens und des Erkennens von Bedeutung) zu fördern. Die Richtlinien zur Leistungsbeurteilung mehrsprachiger Schillerinnen und Schüler in Österreich raten z. B. dazu, ihnen ausreichend Zeit für die Entwicklung ihrer schriftsprachlichen Fähigkeiten in der Zweitsprache einzuräumen; entsprechende Maßnahmen wären, das Sprechen zunächst in größerem Umfang als das Schreiben zu bewerten, den Sprachstand der Schillerinnen angemessene schriftliche Schularbeiten zu entwickeln, individuellen Lernfortschritt und sprachliche Experimentierfreude bei der Bewertung zu berücksichtigen und bei Fehlerhäufungen Fehler Kategorien zuzuordnen und diese nur einmal zu zählen (vgl. Lehrplan Pflichtgegenstand Deutsch).

Im *DaF-Unterricht* werden die geschriebene und gesprochene Sprache, das Schreiben und das Sprechen, zumeist parallel zueinander gelehrt. Neben der Funktion des Schreibens als Medium des Sprachlernens kommt dem funktional-kommunikativen Schreiben im Fremdsprachenunterricht immer noch besondere Bedeutung zu. Lernende lernen im Unterricht, wie schriftliche Sprache (in Texten) verfasst ist und wie sie schriftsprachlich in konkreten kommunikativen Zusammenhängen handeln können. Textformen des Fremdsprachenunterrichts sind Notizen, Mitteilungen, Briefe als Mischformen freier und stark konventionalisierter Textformen, Berichte, Erzählungen, Zusammenfassungen, Kommentare und argumentative Texte. Auch narrativ-fiktionale Texte finden sich als Produktive kreativer Schreibprozesse. Im beruflichen und im universitären Kontext wird das Schreiben als kulturell geprägte sprachliche Handlung z. B. am Beispiel von Textsortenkonventionen thematisiert.

Im Unterricht soll Schreiben möglichst in Kontexten geübt werden, die natürlichen schriftsprachlichen Aktivitäten und damit den kommunikativen Bedürfnissen der Lernenden entsprechen. Tatsächlich wird Schreiben in vielen DaF-Lehrwerken nach wie vor separat von den anderen Fertigkeiten geübt. Die Folge ist, dass Schreiben und auch Lesen im Sprachunterricht oft „Lernaufgabe“ sind und dass sich immer noch zu selten authentische kommunikative Aufgaben finden, deren Bearbeitung das Lesen und das Schreiben erforderlich machen und damit Lernenden intensive sprachliche Verarbeitungsprozesse in schriftlichen Handlungssituationen ermöglichen (vgl. Thomhauser 2008: 93).

4. Schreibdidaktische Ansätze

Hier können im Folgenden lediglich zwei grundlegende Orientierungen der fremdsprachigen Schreibdidaktik skizziert und anhand einiger aktueller Vermittlungsansätze im Unterricht verdeutlicht werden (für einen Überblick über schreibdidaktische Positionen vgl. Portmann 1991: 373–387; für eine Typologie von Schreibübungen Kaat 1999: 34–167). Man kann im Großen und Ganzen *produktorientierte* und *prozessorientierte* Ansätze unterscheiden:

In der produktorientierten Schreibvermittlung stehen der Text als Ergebnis des Schreibprozesses und seine Form im Mittelpunkt. Reproduktiv-produktive und produktive Schreibübungen bzw. -aufgaben, wie sie z. B. Bohn unterscheidet (2001: 928 f.), unterstützen Lernende dabei, Texten inhaltliche, textstrukturbewusste und sprachliche Informationen zu entnehmen und diese beim Schreiben eigener Texte zu verwenden. Reproduktiv-produktive Schreibübungen sind Ergänzungsübungen (fehlende Wörter, Sätze, Absätze in Texten ergänzen), Umformungsübungen (einen Text in eine andere Textsorte umschreiben), Verdichtungsübungen (eine Inhaltsangabe schreiben) oder Aufgaben zur kriteriengeleiteten Textüberarbeitung. Produktive Aufgabentypen nehmen reale kommunikativ-pragmatische Schreibsituationen und ihnen entsprechende Textsorten in den Blick, ermöglichen aber auch freies Schreiben (Wahrnehmungen wiedergeben, erzählen u. a.).

Die Prozessorientierung der Schreibforschung führte in den 1990er Jahren zu didaktischen Überlegungen, die die Anforderungen, die der komplexe Schreibprozess an die Lernenden stellt, in den Mittelpunkt rücken. Entsprechend werden im Unterricht ein-

zeline Prozesse des Schreibens (wie z. B. das Überarbeiten von Textteilen) isoliert fokussiert, es entstehen auch nicht immer ganze Texte als Ergebnis prozessorientierter Schreibaufgaben, sondern bspw. nur Prätexte, die das Formulieren unmittelbar vorbereiten. Prozessorientierte Aufgaben machen Schreibenden Prozeduren bewusster, ermutigen sie dazu, sie zu bewerten und alternative Schreibstrategien auszuprobieren. Auf diese Weise kann deutlich werden, dass Schreiben ein komplexer Problemlöseprozess ist, für den aber Hilfen zur Verfügung stehen (z. B. *mind mapping* für das Zusammentragen von themarelevanten Ideen, Checklisten zu Textkriterien für den Überarbeitungsprozess).

In aktuellen Vermittlungskonzepten wird die Differenzierung zwischen Produkt- und Prozessorientierung nicht mehr aufrechterhalten. Besonders in der schulischen Schreibförderung nimmt man auch in prozessorientierten Vermittlungsansätzen auf Textmuster und -normen Bezug und nutzt damit die Chancen, die klare Vorgaben zum Textprodukt in Bezug auf Textmuster und Schreibnormen im Schreibprozess selbst bieten (Freilke 2005: 45f.).

Ansätze wie das kooperative Schreiben zeigen hier positive Wirkung: Lernende verschriftlichen gemeinsam einen Text und profitieren dabei von dem gemeinsamen Wissen des Teams zu Sprache, zu Texten und zu Schreibprozeduren (vgl. Faistauer 1997). Auch der intensiven „Arbeit am Text“ kommt eine wichtige Rolle beim Schreiben lernen zu (Portmann-Tselikas 2005: 179). Ein weiteres didaktisches Grundverfahren ist die Schreibberatung mit dem Ziel, Schreibaufgaben für die Lernenden „überblickbar“ zu machen, Wissen über Texte bzw. deren Teiltexte aufzubauen und den Schreibprozess bewusst moderieren zu lernen. Die Arbeit mit Portfolios zum Schreiblernen und die Schreibberatung durch *peers* geben sprachlichen und textbezogenen Problemen beim Schreiben Raum, daneben gelangen die Lernenden über die (fragengeleitete) Reflexion des eigenen Textes auch zu anderen Qualitätskriterien und lernen aus den Erkenntnissen zum eigenen Text Konsequenzen für spätere Schreibprozesse zu ziehen (vgl. Bräuer 1998).

Personale und kreative Schreibformen haben in der fremd- wie in der zweisprachlichen Schreibdidaktik ihren festen Platz. Ziel ist das Schreiben persönlich bedeutsamer und damit identitätsbildender Texte, die oft mit besonderer Motivation und dem Bemühen um sprachliche Klarheit entstehen (vgl. z. B. Schreier 2002; in DaZ: Finke und Thums-Sentf 2005). Es wären noch Vorschläge dazu wünschenswert, wie das Potenzial kreativer Schreibformen auch in stark analytisch-argumentativen Schreibaufgaben genutzt werden kann, die immer noch die Prüfungskontexte dominieren.

5. Impulse für die Vermittlung der Schreibfertigkeit

Das Schreiben in elektronischen Umgebungen erweitert die Möglichkeiten, Schreiben durch Lernprogramme sowie durch das Internet als Kommunikations- und Publikationsmedium (Email, Weblogs, Wikis u. a.) (vgl. Art. 138) zu üben. Elektronische Lernprogramme (z. B. deutsch-uni-online ab der Mittelstufe) geben Schreibmaterial und didaktisch-spezifische Inhalte vor. Ihr Potenzial liegt in der Möglichkeit, selbstgeagte auf freundschaftliche Materialien und Kommunikationsangebote zuzugreifen, wie auch darin, mit anderen schreibend zu interagieren. Auf diese Weise haben Lernende an einer sich ständig verändernden medialen Schriftkultur teil (*electronic literacy approach*); das

110. Vermittlung der Schreibfertigkeit

gewichtigere Argument für die Nutzung elektronischer Medien für das Schreiben lernen ist jedoch, dass diese die schriftsprachliche Alltagspraxis vieler Lernender maßgeblich prägen.

Impulse für das Schreiben lernen bewirken auch der fach- und sprachintegrierte Unterricht (vgl. Art. 116) und das Prinzip der Aufgabenorientierung beim Sprachenlernen. Schreib- und Sprechaufgaben zielen in diesen Kontexten neben der Erweiterung des sprach- und textbezogenen Wissens auch auf die rezeptive und produktive Erarbeitung von Sachwissen ab; letzteres intensiviert die Schreibprozesse und erhöht dadurch die Textqualität (vgl. auch Schmöler-Eibinger 2008).

Überlegungen zu einem sprach- und fachtherbergreifenden Schreibcurriculum mit dem Ziel, das Schreiben lernen zu koordinieren, die verschiedenen (Fremd-)Sprachen übergreifend sowie eingebettet in die thematischen Kontexte der Sprach- und Sachfelder zu fördern, existieren schon lange und sollten dringend vorangetrieben werden (vgl. Antos 1996). Für eine effektive Vermittlung der Schreibfertigkeit ist die Gesamtheit der Schreiblernziele und der Textfunktionen in der Erstsprache, Zweitsprache, Fremdsprache entscheidend (Portmann 1991: 486f.).

6. Literatur in Auswahl

- Antos, Gerd
1996 Textproduktion. Überlegungen zu einem fachtherbergreifenden Schreibcurriculum. In: Helmuth Felke und Paul R. Portmann (Hg.), *Schreiben im Umbruch. Schreibforschung und schulisches Schreiben*, 186–197. Stuttgart: Klett.
- Balle, Ulrike und Verena Damm
2008 Wenn's nicht sein muss, schreib ich noch nicht mal 'ne Postkarte ... Schreiben als komplexe Fähigkeit und Anlass zur Reflexion. In: *Deutsch als Zweitsprache* (Sonderausgabe) 165–72.
- Berater, Carl
1980 Development in Writing. In: Lee W. Gregg, Erwin R. Steinberg (Hg.), *Cognitive Processes in Writing*, 73–93. Hillsdale N.J.: Lawrence Erlbaum.
- Bohn, Rainer
2001 Schriftliche Sprachproduktion. In: Gerhard Helbig, Lutz Götz, Gert Henrici, Hans-Jürgen Krümm (Hg.), *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch*, 921–931. Bd. 2. (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft) 19.1–2). Berlin.
- Börner, Wolfgang
1987 Schreiben im Fremdsprachenunterricht. Überlegungen zu einem Modell. In: Wolfgang Lörcher und Werner Hüllen (Hg.), *Perspectives on language in performance*, 1336–1349. Tübingen: Narr.
- Bräuer, Gerd
1998 *Schreibend lernen. Grundlagen einer theoretischen und praktischen Schreibpädagogik*. Immsbruck: Studientverlag.
- DUO. Deutsch Uni Online.
http://www.deutsch-uni.com/duo_webshopportal/index.jsp (5. 5. 2010).
- Eger, Ruth
1997 „Erwas ist mit selbster geblieben um deutschen Referrat“. Kulturelle Geprägtheit wissenschaftlicher Textproduktion und ihre Konsequenzen für den universitären Unterricht von Deutsch als Fremdsprache. München: iudicum.

- Feilke, Helmuth
2005 Entwicklungsaspekte beim Schreiben. In: Ulf Abraham, Claudia Kupfer-Schreiner und Klaus Maiwald (Hg.), *Schreibförderung und Schreibherziehung. Eine Einführung für Schule und Hochschule*, 38–47. Donauwörth: Auer.
- Finke, Eva/Thums-Scntl, Barbara
2008 *Begrenzung in Texten. Kreativ-Biographisches Schreiben in der Interkulturellen Bildung und im Unterricht Deutsch als Fremdsprache*. Stuttgart: Schönerling.
- Hufeisen, Britta
2002 *Ein deutsches Rezept ist kein englischsprachiges Essay: theoretische und praktische Überlegungen zu einem verhassten lexikonbezogenem Schreibunterricht in der Fremdsprache Deutsch an der Universität*. Innsbruck/Wien: Studienverlag.
- Kast, Bernd
1999 *Fertigkeit Schreiben (= Fernstudieneinheit 12)*. Berlin u. a.: Langenscheidt
Lehrplan Pflichtgegenstand Deutsch:
<http://www.bmukk.gv.at/medienpool/88/88hs22.pdf> (31. 10. 2009)
- Portmann-Tselikas, Paul R.
2005 Schreiben und Überarbeiten von Texten. In: Ulf Abraham, Claudia Kupfer-Schreiner, Klaus Maiwald (Hrsg.), *Schreibförderung und Schreibherziehung. Eine Einführung für Schule und Hochschule*, 174–186. Donauwörth: Auer.
- Portmann, Paul R.
1991 *Schreiben und Lernen. Grundlagen der fremdsprachlichen Schreibdidaktik*. Tübingen: Niemeyer.
- Rahmencurriculum für Integrationskurse Deutsch als Zweitsprache des Innern und des Bundesamts für Migration und Flüchtlinge. München.
Schmölzer-Eibinger, Sabine
2008 *Lernen in der Zweitsprache*. Tübingen: Gunter Narr.
- Schreier, Ina
2002 *Schreibversuche. Kreatives Schreiben bei Lernern des Deutschen als Fremdsprache*. München: Thonhäuser. Ingo
Konzeptualisierungen von Textkompetenz im Fremdsprachenunterricht mit besonderer Berücksichtigung des GeR. In: Christian Fandrych und Ingo Thonhäuser (Hg.), *Fertigkeitskriterien – integriert oder separat?* 87–106. Wien: Praesens.
- Wolff, Dieter
1990 Zur Bedeutung des prozeduralen Wissens bei Verstehens- und Lernprozessen im schulischen Fremdsprachenunterricht. In: *Die Neuen Sprachen* 89/6: 610–625.

Inke Mohr, München (Deutschland)