

WINFRIED ADAM, ALEXANDRA ANDREASOVÁ

SCHREIBFERTIGKEIT IM FREMDSPRACHENSTUDIUM ANFORDERUNGEN UND MÖGLICHKEITEN IHRER ENTWICKLUNG

1. Vorbemerkung

Dieser Beitrag versteht sich als Plädoyer für eine angemessenere und methodisch-didaktisch besser fundierte Rolle des Schreibunterrichts im philologischen Studium. Wir haben dabei sowohl die philologischen Fächer mit einem fortgeschrittenen Sprachniveau der Studienanfänger im Blick (d.h. die „größeren“ Sprachen wie Deutsch oder Englisch, bei denen sich die Studenten am Anfang des Studiums durchschnittlich auf dem Niveau B2 bis C1 des Europäischen Referenzrahmens¹ befinden), als auch Fächer, in denen in den ersten Jahren des Studiums die Sprache von Grund auf erlernt werden muss (z. B. Niederländisch und Norwegisch).

Einer einführenden Beschreibung von Schreibfertigkeit und ihrer Stellung im philologischen Studium folgt eine kurze Bestandsaufnahme der Probleme, die mit dem Schreiben im Studium oft verbunden werden. Im Anschluss daran sollen Möglichkeiten und Methoden zur Entwicklung der Schreibfertigkeit vorgestellt werden und auch kurz diskutiert werden, auf welche Weise dem Schreiben in den Curricula der Studienprogramme ein größerer Stellenwert eingeräumt werden kann.

2. Schreibfertigkeit und ihre Bedeutung im philologischen Studium

Wie kann nun der Begriff „Schreiben“ und synonym dazu „Schreibfertigkeit“ für das Anliegen dieses Artikels hinreichend klassifiziert werden? In unserem Beitrag verstehen wir Schreiben als ein Ensemble von kognitiven wie sprachlichen

¹ mehr zum Europäischen Referenzrahmen auf den Internetseiten des Goethe Instituts unter: <http://www.goethe.de/z/50/commeuro/deindex.htm> (Stand: 15. 3. 2007), bzw. bei Daniel Coste u.a. (Hgg.): *Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen. Lernen – Lehren – Beurteilen*. München: Langenscheidt 2001.

Fähigkeiten, das zum Verfassen eines „guten Textes“² notwendig ist: Zunächst die Fähigkeit, einen Text so zu verfassen, dass er seinem Ziel, seiner Funktion und seinem Leserpublikum gerecht wird. Weiter die Kompetenz, die Inhalte eines Textes so zu strukturieren bzw. zu hierarchisieren, dass die Gedankenführung auf eine transparente und nachvollziehbare Art und Weise entfaltet wird. Die Fähigkeit – oder besser gesagt den Willen – die eigenen Defizite in der Fremdsprache durch eine sorgfältige Arbeit mit Wörterbüchern, Lehrbüchern oder Grammatiken möglichst zu minimieren und in gleicher Weise die Fähigkeit, für den Text ein passendes Stilregister zu verwenden. Schließlich die Bereitschaft zur – auch mehrfachen – Revidierung des eigenen Textes, um sowohl sprachliche als auch funktionelle Angemessenheit herzustellen.

Einen spezifischen Aspekt der Schreibfertigkeit stellt die kreative Komponente dar. Obwohl Kreativität – als „die komplexe, strukturierte Fähigkeit eines Menschen neue materielle und geistige Werte zu schaffen“ (Fišer 2001: 10) – bis zu einem gewissen Maß beim Verfassen eines jeden Textes eine Rolle spielt, wollen wir sie in unserem Beitrag jedoch außerhalb der Betrachtung lassen. Beim kreativen Schreiben liegt der Schwerpunkt sehr stark auf der Entwicklung künstlerisch-kreativer Kompetenzen, wo Konzepte wie Intuition, Phantasie, Bildlichkeit und Persönlichkeitsentwicklung eine wichtige Rolle spielen. Auf die Notwendigkeit der Entwicklung dieser Kompetenzen für das Fremdsprachenstudium wurde schon von etlichen Autoren hingewiesen³ und die Aktivitäten auf diesem Feld sollen hier ausdrücklich anerkannt und gewürdigt werden. Hier sei nochmals betont, dass dieser Aspekt in unserem Beitrag außen vor bleibt zugunsten der oben angedeuteten Konzeption der Fertigkeit Schreiben.

In gleicher Weise soll das sog. „institutionelle Schreiben“ (Hulstijn 1995: 153) – damit sind stark konventionalisierte Textmuster wie z. B. Bewerbungsschreiben, Geschäftskorrespondenz, u. ä. gemeint – nicht im Mittelpunkt unserer Überlegungen stehen.

Grundsätzlich kann die oben umrissene Fertigkeit Schreiben als Schlüsselkompetenz für das (philologische) Studium bezeichnet werden: Von Mitschriften und Exzerpten, über Hausarbeiten und Seminararbeiten bis hin zur Diplomarbeit müssen die Studierenden im Laufe des Studiums eine Reihe von relativ standardisierten Textarten bewältigen.⁴ Anders gewendet hingegen befördert das Schreiben an

² Wir möchten uns nicht auf das unsichere Terrain der Definition eines „guten Textes“ – ein Terminus, der in zahlreichen Schreibratgebern sehr häufig auftaucht – begeben und belassen es daher zunächst bei der folgenden einfachen Beschreibung: ein Aufsatz mit einem übersichtlichen Aufbau, Überzeugungskraft, mit einer deutlichen Struktur und mit möglichst wenig Fehlern. (Lalleman 1998: 15)

³ Eine kurze Einführung dazu bietet Bernd Kast (Kast 1999: 125–138), eine breite Sammlung von möglichen Themen und Aufgabenstellungen enthält der Band *Schreibversuche. Kreatives Schreiben bei Lernern des Deutschen als Fremdsprache* von Ina Schreier (München 2002). Für den tschechischen Kontext erwähnen wir die beiden Bände von Zbyněk Fišer: *Tvůrčí Psaní* (Brno 2001), *Tvůrčí psaní – klíčová kompetence na vysoké škole* (Brno 2005). In dem zweiten Band finden sich mehrere Beiträge zur Rolle des Schreibens im Fremdsprachenunterricht.

⁴ Einen guten Überblick über die universitären Textarten und deren Spezifika gibt Konrad

sich erst den im Studium angestrebten Zuwachs an Erkenntnis und Reflexion. Mit Verweis auf Heinrich von Kleist (*Über die allmähliche Verfertigung der Gedanken beim Reden*) betont Kast den Erkenntnisgewinn, der sich während des Schreibprozesses einstellt (Kast 1999:23). Barbara Krischer gibt eine ähnliche Deutung des Schreibprozesses:

Schreiben ermöglicht eine neue Art der Selbstreflexion. Schreiben ermöglicht verlangsamtes Denken; es wird damit selbst zu einer Denkschulung, denn während des Schreibprozesses sucht der Textproduzent nicht nur nach den treffenden Formulierungen für die Inhalte, die er ausdrücken will, sondern er ordnet seine bereits vorhandenen Schemata und Wissensbestände neu und strukturiert diese dabei teilweise um, so dass sich eine neue Wissensbasis ergibt, auf der weitere, neue Überlegungen möglich werden. (Krischer 2002: 386f)

Insofern wäre Schreiben sowohl als Mittel wie auch als Ziel der philologischen Ausbildung zu begreifen, und es sollte daher überlegt werden, inwieweit nicht eine bessere Verknüpfung von Lehrinhalten des philologischen Studiums mit der Entwicklung der Schreibkompetenz der Studierenden zu realisieren ist.⁵ Dies würde zunächst bedeuten die im Studium vermittelte Fähigkeit zur Analyse von Texten stärker mit dem Erlernen der Schreibfertigkeit zu verzahnen.

Schließlich ist die Bedeutung der Schreibkompetenz auch durch die immer häufiger eingeforderte „Berufsrelevanz“ der Studieninhalte zu legitimieren: Die Fähigkeit Texte zu strukturieren, bzw. mit Hilfe des eigenen Schreibens Gedanken zu sortieren, erleichtert es mit Sicherheit, Korrespondenzen im Beruf, Presstexte, oder Texte für die elektronischen Medien zu formulieren; die oft angestrebte Übersetzertätigkeit verlangt auch nach einer angemessenen Ausdrucksfähigkeit in der Fremdsprache (Fišer 2001:22); und ferner darf nicht vergessen werden, dass zum Teil auch zukünftige Lehrer ausgebildet werden, die die methodisch-didaktischen Prinzipien ihrer Ausbildung weitergeben werden.

3. Problemfelder

Das Bild vom Schreiben in der Fremdsprache ist in erster Linie von den Schwierigkeiten geprägt, die die Schreibenden in ihrer Muttersprache nicht haben. Bevor wir uns auf die Unterschiede zwischen dem Schreiben in der Fremdsprache (L2) und Schreiben in der Muttersprache (L1) konzentrieren, ist es allerdings äußerst nützlich, sich die Problembereiche vor Augen zu führen, die alle Schreibenden in gleicher Weise betreffen. Dabei sind im Wesentlichen drei Punkte zu betrachten:

(1) Bei vielen Lehrenden und Lernenden ist die Vorstellung weit verbreitet, dass es sich beim Schreiben um eine Art von Begabung handelt, die einem „entweder in

Ehlich (Ehlich 2003: 13–27).

⁵ Was den Fremdsprachunterricht betrifft, plädiert Bernd Kast für eine genaue Unterscheidung zwischen Schreiben als Ziel und Mittel (1999: 8).

die Wiege gelegt ist, oder eben nicht“. Oft wird auch stillschweigend vorausgesetzt, dass sich bei den entsprechend begabten Studenten durch die überwiegend rezeptive Vermittlung von Sprachwissen oder die Beschäftigung mit literarischen und linguistischen Lerninhalten die Schreibfähigkeit quasi von alleine einstellt. Dabei wird das Schreiben einerseits für eine Fertigkeit gehalten, die sich bei Hochschulstudenten aufgrund ihrer Intelligenz ergibt, andererseits für eine Fertigkeit, von der man annimmt, dass sie die Studenten aus der Schule mitbringen. (Fišer 2001:29) Daher ist es unser Anliegen, das Schreiben an der Hochschule ein Stück weit zu „entmythisieren“ und der Auffassung von der Erlernbarkeit (bzw. der Notwendigkeit dieser Erlernbarkeit) schriftlicher Ausdrucksformen größeres Gewicht zu verleihen.

(2) Die Voraussetzungen, die die Studenten von ihrer schulischen Ausbildung mitbringen, geht selten über ein theoretisches Wissen hinaus, wie bestimmte funktionale Textsorten (z.B. Beschreibung, Erörterung, Bericht usw.) geschrieben werden sollten.⁶ Oft beinhaltet der Aufsatzunterricht nur theoretische Anweisungen gefolgt von „offenen“ Aufgaben, bei denen ein Thema gestellt wird, zu dem die Schüler drei Seiten „füllen“ sollen; eine grammatische, lexikalische und stilistische Angemessenheit dieser Aufsätze wird dann irgendwie automatisch erwartet. Nicht zuletzt tragen bzw. trugen verschiedene, „innovative“ Wellen oder didaktische „turns“ der Unterrichtskonzepte⁷ dazu bei, die Ausbildung der Schreibfertigkeit im Mutterwie Fremdsprachenunterricht in den Hintergrund zu drängen (Ehlich 2000: 4).

(3) Auch die Erkenntnis, dass es sich beim Schreiben um einen kognitiven Prozess handelt, den zu untersuchen und gezielt zu fördern mindestens genauso wichtig ist wie das Schreibprodukt selbst, trifft gleichermaßen für die L1- und L2-Schreibenden zu. Seit den frühen 80er Jahren begann sich in den USA das Interesse der Schreibforschung von den Merkmalen des Schreibproduktes auf den Schreibprozess zu verschieben. Man sah das Schreiben nicht mehr als eine Reproduktion der erlernten syntaktischen und textuellen Strukturen, sondern als einen „process of developing organisation as well as meaning“ (Matsuda 2003:21). Die Forschung interessierten vor allem zwei Fragen: Welche Vorgänge spielen sich beim Schreiben im Kopf des Schreibenden ab, und wie entwickelt sich die Schreibfähigkeit? In dieser Zeit entstand das inzwischen exemplarische Modell von Flower und Hayes, das beim Schreibprozess drei Ebenen unterscheidet: das Langzeitgedächtnis, die Aufgabenstellung und den eigentlichen Schreibprozess. Während des Schreibprozesses laufen beliebig oft Interaktionen zwischen den einzelnen Komponenten und Ebenen ab (nach Krischer 2002:385). Auf dieses Modell kommen wir im Kapitel vier zurück. Infolge der Erkenntnisse der kognitiven Schreibforschung wurden Strategien

⁶ Derartige Defizite werden in ähnlicher Weise für Deutschland (Ehlich 2000: 3–6; Ludwig 2003: 235–250) und die Tschechische Republik (Fišer 2001: 29) festgestellt.

⁷ Stellvertretend sei an dieser Stelle die zeitweise starke Betonung von kommunikativen, vor allem mündlichen Fähigkeiten genannt.

zur Entwicklung von Ideen, Konzeptgestaltung und Revision, sowie Rückmeldung seitens des Lehrenden als auch der Lernergruppe zu wichtigen Bestandteilen des Schreibunterrichts. Neben dem thematischen Wissen – oft auch als „Weltwissen“ bezeichnet – bildet die Kenntnis der Adressaten, für die der Text bestimmt ist, das Wissen um Stil, Konvention und Strukturen/Schemata der jeweiligen Textsorte und – sicherlich nicht zuletzt – das Sprachwissen eine Art „magisches Viereck“, das dem Schreibenden während des Schreibprozesses zur Verfügung steht. Es handelt sich daher beim Schreibprozess keinesfalls um einen linearen Handlungsablauf zwischen den Polen „Schreibanlass“ und „Endprodukt“ (Bräuer 1998: 20).

Nach dieser Auflistung der Gemeinsamkeiten seien nun die Unterschiede zwischen dem Schreiben in der Muttersprache und Schreiben in der Fremdsprache diskutiert. In erster Linie handelt es sich um die greifbaren Unterschiede in der linguistischen Kompetenz zwischen L1 und L2; vor allem bei Anfängern und in der Mittelstufe spielt eine mangelnde Kenntnis des Vokabulars eine deutlich erschwerende Rolle. Manche Didaktiker sind sogar der Meinung, dass man das Schreiben von längeren Texten auch bei fortgeschrittenen Gruppen möglichst lang hinauszögern soll und statt dessen viel Aufmerksamkeit dem Formulieren auf dem Satzniveau schenken soll (Lalleman 1998:15). Hauptsächlich aus dem Grund, da „die Kluft zwischen rezeptivem und produktivem Wortschatz“ weitaus größer ist als angenommen, und daher sollte versucht werden sie vor dem Schreiben längerer Texte möglichst zu minimieren. Um ein Wort richtig verwenden zu können, muss der/die Schreibende nicht nur die Bedeutung des Wortes kennen, er/sie muss auch seine Konnotationen, sein Stilregister und seine grammatischen Eigenschaften beherrschen. (Lalleman 1998:17). An der zweiten Stelle steht das Fehlen einer „intuitiven Kenntnis der Grammatik“ der Fremdsprache (Lalleman 1998:23). Den Studierenden fehlt es oft nicht an der bewussten Kenntnis der Grammatikregeln, sondern es mangelt ihnen an der notwendigen Intuition, die es ihnen ermöglicht, eine fehlerhafte Wort- oder Satzform selbständig zu erkennen. Oft reicht eine Andeutung vom Unterrichtenden und die Studierenden entdecken den Fehler und sind imstande ihn zu korrigieren. Daraus ergibt sich, dass beim Schreibprozess in L2 wesentlich mehr Aufmerksamkeit des Schreibenden auf die grammatische Richtigkeit und die Genauigkeit des Wortgebrauchs gelenkt wird, was häufig zur Folge hat, dass strukturellen und inhaltlichen Kriterien des Textes weniger Aufmerksamkeit geschenkt wird. Im fremdsprachlichen Schreibunterricht wären deshalb folgende Fragen angebracht: Welchen Stellenwert hat lexikale und grammatische Korrektheit beim Schreibprozess?⁸ Welche Fertigkeiten müssen die Studierenden einüben, um mit den eigenen sprachlichen Defiziten erfolgreich umgehen zu können?

Für die Vollständigkeit dieser „Liste der Problembereiche“ wollen wir hier noch die konkreten sprachlichen Funktionen auflisten, die für das erfolgreiche Erstellen der Texte im Hochschulstudium gebraucht werden. Aus ihnen ergibt sich ein ge-

⁸ Eine ausführliche Zusammenfassung der Forschung auf dem Gebiet der Grammatik bieten Jan Frodesen und Christine Holten in *Grammar and the ESL writing class* (2003, 141-161).

wisses lexikalisches und grammatisches Minimum, das die Studierenden produktiv beherrschen müssen, um die entsprechenden Textsorten bewältigen zu können:

- eine statische Beschreibung machen (einen Ort, eine Situation, ein System, eine grafische Darstellung beschreiben),
- eine dynamische Beschreibung geben (verschiedene Phasen eines Prozesses beschreiben, Änderungen beschreiben),
- eine chronologische Beschreibung geben (ein Ereignis oder die Entwicklung eines Phänomens in der Zeit beschreiben),
- kausale Beziehungen beschreiben (Zusammenhänge zwischen Fakten und ihren Folgen beschreiben),
- einen Standpunkt bzw. eigene Meinung formulieren,
- eine Hypothese formulieren,
- Meinungen und Hypothesen mit Argumenten und Beispielen stützen, Argumente und Hypothesen anderer (zusammenfassend) wiedergeben,
- Vergleiche vornehmen (zwei oder mehrere Sachen nebeneinander stellen aufgrund bestimmter Eigenschaften oder Merkmale),
- etwas definieren (Eigenschaften und Merkmale eines Sachinhaltes beschreiben),
- eine Klassifikation vornehmen (Sachinhalte einteilen aufgrund gewisser Eigenschaften und Merkmale),
- eine Schlussfolgerung ziehen.

(weitgehend nach Hulstijn 1995:153f)

Sehr wichtig ist auch in diesem Zusammenhang, sich als Lehrender bewusst zu werden, dass der Übergang von rezeptiven Kenntnissen und Fähigkeiten, als auch der Übergang von direktiven, stark steuernden, durch Vorgaben gelenkten Ansätzen, zum produktiven Einsatz der Sprachkenntnis und zur freien Produktion der Texte der schwierigste und vielleicht auch der am meisten unterschätzte Schritt ist. Das Schreiben in den direktiven Übungen bleibt nämlich auf die Transformation oder Ergänzung von vorgegebenen Strukturen reduziert.

Zu den außerlinguistischen Faktoren wären dann die Unterschiede in den Schreibkonventionen und damit verbunden teilweise auch in den Textkonventionen⁹ zwischen L1 und L2 zu zählen. Diese kann folgende Punkte betreffen: Konventionen über den Textaufbau und strukturelle Merkmale, über die Verteilung der Informationen im Text, Konventionen über den Texttitel, das Vorwissen über das Thema, das beim Leser erwartet wird, Konventionen über den Grad der passenden (In)Formalität des Textes und damit verbunden des passenden Stilregisters, Konventionen über die Beziehung von Hauptthema und anderen Textkomponenten, usw. (Hulstijn 1995:151). An dieser Stelle sei auf den Beitrag von Chamonikolasová verwiesen, der die Schreibkonventionen der englischsprachigen und tsche-

⁹ Als ein in der universitären Schreibpraxis vorkommendes Beispiel sei an dieser Stelle die Textgattung Essay genannt, bei dem sich in verschiedenen Sprachgemeinschaften oft erhebliche Unterschiede in Stil und Struktur, mitunter sogar in der Wertschätzung als akademische Textgattung zeigen (Stadter 2003: 68 - 70).

chischen Kultur vergleicht. Mehrfach betont sie die Ähnlichkeiten der tschechischen und deutschen Schreibkultur, die sicherlich aus den engen kulturhistorischen Kontakten resultieren: „Český text se v mnoha ohledech podobá textu německému, protože díky velmi úzkému kontaktu německé a české kultury čeština v minulosti přebírala německé vzory.“ (2005:158)¹⁰ Trotz dieser großen Ähnlichkeiten – oder vielleicht gerade deswegen? – wären auch die feineren Unterschiede zwischen den tschechischen und den deutschen Schreibkonventionen es wert genauer untersucht zu werden. Die niederländische Schreibtradition demgegenüber unterscheidet sich von der tschechischen ziemlich deutlich, was möglicherweise mit ihrer Anlehnung an angelsächsische Vorbilder zusammenhängt. Sicherlich gibt es auf diesem Gebiet noch viel Spannendes zu entdecken. Außer dem erwähnten Vergleich der tschechischen und deutschen Schreibtradition wären auch genaue komparative Untersuchungen vom Tschechischen und Niederländischen, eventuell ihre Einbettung in einen größeren europäischen Kontext, sehr nützlich.

Zusammenfassend lässt sich folgende Frage stellen: Was sollte beim fremdsprachlichen Schreibunterricht an der Hochschule Priorität haben: Sich auf eine hervorragende produktive Beherrschung des lexikalischen und grammatischen Systems der Fremdsprache zu konzentrieren, oder lieber mehr Aufmerksamkeit den inhaltlich-strukturellen und den stilistischen Merkmalen des Textes zu schenken? Die Meinungen gehen in diesem Punkt stark auseinander. Lalleman (1998:15-19), wie bereits oben erwähnt, argumentiert ausgehend von ihren Erfahrungen für eine lange und gründliche Beschäftigung mit Wortschatz und Grammatik auf dem Satzniveau, bevor man zur Vermittlung des Textaufbaus übergeht. Demgegenüber würden viele Unterrichtende wahrscheinlich der Ansicht von Chamonikolasová/ Stašková (2005:59) zustimmen, dass es für diese Art von Kompetenzen im akademischen Schreibunterricht nicht genügend Zeit und Raum gibt. Wie man beide Ansätze gleichermaßen im Studium unterbringen kann, versuchen wir in Teil fünf zu skizzieren.

4. Methodisch-didaktische Konsequenzen

Unter Punkt drei haben wir festgestellt, dass die moderne Schreibdidaktik von einer Auffassung des Schreibens als Prozess ausgeht und auf das einflussreiche Modell von Hayes/Flower verwiesen. Die einzelnen Ebenen dieses Modells sollen nun anhand der unterrichtspraktischen Erfordernisse im Fremdsprachenstudium konkretisiert werden. Es soll dabei weiter gezeigt werden, dass alle drei Phasen des Schreibprozesses – planen, formulieren, revidieren – auf jeder Ebene des Modells ihren Platz haben.

¹⁰ Der tschechische Text ist in vieler Hinsicht dem Deutschen ähnlich, weil das Tschechische aufgrund des sehr engen Kontaktes der deutschen und tschechischen Kultur in der Vergangenheit die deutschen Vorbilder übernommen hat.

4.1. Die Ebene des Langzeitgedächtnisses

Diese Ebene vereint nach Hayes/Flower vier verschiedene Wissensarten: thematisches Wissen, Adressatenwissen, textuelles Wissen und Sprachwissen (nach Krischer 2002:385). Wenn wir die Kenntnisse unserer Studenten in den drei erstgenannten Bereichen verbessern wollen, schöpfen wir aus den verschiedenen Möglichkeiten der sog. Kenntnis- (oder Wissens-) Übertragung. Didaktische Möglichkeiten dazu (wie etwa Brainstorming, Clustering, Recherche usw.) wurden in etlichen Handbüchern und Artikeln (Hulstijn 1995, Kast 1999) beschrieben und sollen an dieser Stelle nicht eingehend thematisiert werden. Vielmehr interessiert uns hier zunächst die Frage, wie man die drei ersten Bereiche mit dem Sprachwissen verbindet. Bei dem letzteren handelt es sich nicht um Wissen, sondern um eine Fertigkeit. Gute Erfahrungen haben wir auf diesem Gebiet mit Übungsformen gemacht, die die sprachliche Ebene (Lexika, lexikalisch-grammatischer Bereich, Grammatik) in die erste Phase der Textproduktion miteinbeziehen. Schon bei den ersten, vorentlastenden Gesprächen über ein Thema und über den zu schreibenden Text werden die sprachlichen Mittel, die man zum Schreiben benötigt, behandelt und aufgelistet. So erhalten die Studenten eine Bandbreite von sprachlichen Möglichkeiten (Wortschatz, Ausdrucksmittel, Beispieltex-te), aus denen sie bereits während des Entwurfs ihres Textes schöpfen können. Übungen zur Erweiterung des produktiven Wortschatzes gehören auch auf diese Stufe. Dabei sollten die Ausdrucksmittel in möglichst variierenden Satzkonstruktionen verwendet werden, die dann auch in der angestrebten Textsorte verwendet werden können. Des Weiteren kann man den produktiven Wortschatz der Studierenden anhand einer Liste der meist frequenten Wörter der Fremdsprache¹¹ systematisch testen und ausbauen, indem man in jeder Unterrichtseinheit einige Wörter der Liste behandelt. Meistens handelt es sich dabei um Wörter, die den Studierenden wohl bekannt sind. Werden sie allerdings aufgefordert, die Wörter in einem Satz zu verwenden, können Defizite auf dem Gebiet der produktiven Anwendung – also ob die Studierenden den passenden Kontext und die passenden Kollokationen, die grammatischen Eigenschaften des Wortes und das dazugehörige Stilregister kennen – dieser Ausdrücke enthüllt werden.

Im Bereich des textuellen Wissens werden die strukturellen Merkmale von Textarten thematisiert, allerdings sollten beim Textaufbau einer Problemerkörterung (Schreibanforderung im 1. Studienjahr Germanistik) nicht nur Einleitung, Argumente pro und contra und Schluss erwähnt werden, sondern die vielfältigen Möglichkeiten zur Gestaltung dieser Textbausteine müssen produktiv angewendet und geübt werden. Das bedeutet in diesem Fall mit den Studierenden bspw. verschiedene Arten des Einstieges (Begriffsdefinition, Szene, aktueller Anlass, Zitat/Slogan, usw.) zu erproben und in ihrer spezifischen Wirkung zu diskutieren. Weiter wären auch überleitende Phrasen zwischen den einzelnen Textteilen zu vermitteln. Generell bedürfen Textkohärenz und Textkohäsion besonderer Aufmerksamkeit¹² – der

¹¹ Eine solche Liste für das Niederländische hat Hartveldt (1990:45-53) erstellt.

¹² Ausführlicher dazu, einschließlich praktischer Beispiele bei Krischer (2002:393–398).

falsche und ungenaue Gebrauch von Konnektoren, Signalwörtern und pronominalen Verweisungen führt oft zu mangelhaften und nur schwer verständlichen Texten. Ein Schreibunterricht, der an diesen Punkten ansetzt, kann daher einen großen Dienst leisten für die Verbesserung der Textstruktur insgesamt (Hulstijn 1995:151).

4.2. Die Ebene der Aufgabenstellung

Schreiben vollzieht sich nicht in einem Vakuum, sondern ist eng mit anderen Wissensbeständen verknüpft. Während dies im Bereich von Diplomarbeiten, Haus- und Seminararbeiten unstrittig ist, sollten auch bei den auf Spracherwerb oder die Verbesserung von Sprachfertigkeiten zielenden Veranstaltungen Schreibaufgaben stets mit relevanten Inhalten verbunden werden. Daher orientieren sich Schreibaufträge in den sprachpraktischen Kursen der ersten beiden Jahre des Germanistikstudiums immer an den landeskundlichen Themen der entsprechenden Seminare – das Schreiben gerät somit zur Reflexion über die im Seminar verhandelten Themen. Wird beispielsweise der Bereich „Ausländer in Deutschland“ behandelt, könnte eine mögliche Themenstellung der geforderten Erörterung lauten: „Ist Deutschland heute ein Einwanderungsland?“

Dem Prozesscharakter des Schreibens kann gleichfalls auf der Ebene der Aufgabenstellung Rechnung getragen werden: Über das Erstellen von Gliederungen, das Ausformulieren von einzelnen Argumenten oder das Verfassen von neuen Textteilen (Einleitung, Schluss) zu schon bestehenden Essays oder Erörterungen gibt es eine große Bandbreite von Aufgabenstellungen, die auf das Revidieren und die Weiterentwicklung von Schreibprodukten abzielen. Besonders wichtig erscheint uns, dass für solche Aufgaben die selbst verfassten Texte der Lerner verwendet werden.

4.3. Der Schreibprozess

Schreiben besteht aus den Komponenten Planen, Formulieren und Revidieren – dies sollte den Studierenden immer wieder verdeutlicht werden. Daraus ergibt sich grundsätzlich, dass Texte, die offensichtlich im letzten Moment geschrieben und von den Studenten in keiner Weise revidiert wurden (viele Fehler, schlampiger Aufbau usw.), nicht zur Korrektur durch den Lehrenden angenommen werden dürfen.

Zur Planung eines Textes ist eine intensive Interaktion mit der Ebene des Langzeitgedächtnisses, vor allem auf dem Gebiet des Sprachwissens, notwendig (siehe oben). Die Arbeit mit Beispieltexten stimuliert ebenfalls die Planung des eigenen Textes. Durch die Analyse der inhaltlichen, kommunikativen, stilistischen und pragmatischen Merkmale des Beispieltextes sollen diese den Studenten bewusst gemacht werden, damit sie auch bei der eigenen Textproduktion zur Anwendung kommen können. Eine tiefer gehende und gleichzeitig kritische Arbeit mit Texten bereitet jedoch unseren Studenten oft Schwierigkeiten. Es ist allerdings für die Entwicklung der Schreibkompetenz unentbehrlich diese – eigentlich der Lesefertigkeit

angehörnde – Fertigkeit zielgerichtet zu üben und zu entwickeln. Das bedeutet also, dass die Studierenden erst eine Reihe von Erörterungen oder Essays analysieren, ehe sie selbst entsprechende Texte schreiben.

Aus eigener Erfahrung können wir sagen, dass dies am besten dann gelingt, wenn man den Studierenden anonyme Textausschnitte vorlegt, die – vor allem am Anfang – möglichst große Unterschiede aufweisen, und diese aufgrund konkreter Fragen analysieren lässt. Dabei kann man beispielsweise folgende Fragen stellen:

Welchen Textanfang finden Sie am besten und warum? Welcher Textanfang bietet zu wenig bzw. zu viele Informationen über den Text? (Ebene der Strukturierung der Inhalte)

Welcher Text ist für den Leser „am bequemsten“ bzw. in welchem Text werden die sprachlichen Mittel der Textkohäsion optimal genutzt? (Ebene des Textzusammenhangs)

Welcher Text kommt Ihnen am witzigsten/lebendigsten vor? Welcher Text spricht den Leser am besten an? Weshalb? (stilistische Ebene)

Die Phase der Revision¹³ vom Lehrenden bzw. der Rückmeldung (Feedback) wird von vielen Lehrern und Forschern als wesentlicher und der am meisten zeit- und aufwendiger Bestandteil des Schreibprozesses empfunden. (Hulstijn 1995:159, Ferris 2003:119) Es versteht sich allerdings von selbst, dass nicht jede Form der Revision den gewünschten Erfolg bringt. Manche Lehrer klagen über den erwähnten Zeitaufwand und über unzureichende Fortschritte der Studierenden trotz eines aufwendigen Feedbacks.

Die Schreibforschung der letzten Jahrzehnte hat verschiedenste Techniken der Rückmeldung entwickelt,¹⁴ von denen hier nur zwei angesprochen werden sollen. In erster Linie einigten sich die meisten Forscher darüber, dass ein Feedback am effektivsten ist, wenn es in einem mittleren Stadium des Schreibprozesses geboten wird. (Ferris 2003:123) Das bedeutet, dass ein Kommentar bzw. eine Korrektur vom Lehrer noch vor der endgültigen Vollendung eines Textes kommen sollte. Da die Schreibenden meistens außerhalb des Unterrichts ihre Texte erstellen, bietet sich die Lösung, die erste eingereichte Fassung des Textes als eine Art Entwurf zu betrachten und dementsprechend zu behandeln. Zweitens wurde festgestellt, dass die Schreibenden eine Rückmeldung sowohl auf der Satz-Ebene (Grammatik- und Wortschatzfehler) als auch auf der Ebene der Ideen, der Organisation, des Stils und der Funktion des Textes schätzen und brauchen (Ferris 2003:123). Feedback bzw. Korrektur bedeuten daher nicht ein „Meer von mit rot markierten Fehlern“, sondern deutliche und überschaubare Instruktionen zur Verbesserung des Textes auf den oben erwähnten Ebenen, je nach den individuellen Bedürfnissen bzw. nach den Bedürfnissen der Textsorte. Dabei kann man sich – in der Lernergruppe oder individuell – z.B. zu den folgenden Punkten äußern: Entspricht der Text seinem

¹³ Die Phase des eigentlichen Formulierens können wir in unserem Beitrag nicht miteinbeziehen, da dies im Hochschulstudium in der Regel außerhalb des Unterrichts geschieht. Manche Autoren wiesen jedoch darauf hin, dass Schreiben manchmal auch in die Unterrichtssituation selbst integriert werden sollte.

¹⁴ Eine genauere Übersicht dazu bietet Ferris (2003:119–139).

Ziel? Ist der Text z.B. deskriptiv, argumentativ oder narrativ? Entspricht der Stil und der Ton des Textes den Lesern, für die er bestimmt ist? Ist der Text inhaltlich in Ordnung? Kann der Leser dem Gedankenfluss des Schreibers folgen und ist die Problematik deutlich formuliert? Ist der Text logisch strukturiert? Wie ist der Wortgebrauch? Variiert der Schreiber das Vokabular oder verwendet er nur Basiswortschatz? Ferner muss man zwischen zwei Typen von Fehlern unterscheiden: Globale Fehler, die z.B. einen unlogischen Textaufbau betreffen, beziehen sich auf den Text als Ganzes. Lokale Fehler, z.B. grammatische, lexikalische Fehler, beziehen sich nur auf einen Teil des Textes oder auf einen Satzteil. (Hulstijn 1995:157) Aufgrund der Empfehlungen einiger Autoren (Hulstijn 1995, Lalleman 1998) und ausgehend von eigenen Erfahrungen möchten wir ferner beim Korrigieren der Texte auf die lohnende Arbeit mit einer Liste von Korrektursymbolen hinweisen. Die Liste beinhaltet Zeichen, die verschiedene oft vorkommende Fehler symbolisieren und ist den Studenten bekannt.¹⁵ Ein Text wird – falls nötig – Zeile pro Zeile mit den entsprechenden Zeichen versehen und die Studierenden erhalten die Aufgabe, die Fehler selbst aufzuschlüsseln und zu verbessern. Die Korrektur von (Grammatik- und Wortschatz-) Fehlern hat immer und ausschließlich dann Sinn, wenn die Studierenden sich ihrer Fehler bewusst werden und diese selbst korrigieren. Eine solche Vorgehensweise ist mit Sicherheit sehr zeitaufwendig, sie bringt allerdings auf lange Sicht die besten Ergebnisse. „Eine klassifizierte Symbolenliste, kombiniert mit Erklärungen der Fehler, hilft den Studenten, Einsicht in die eigenen grammatischen Fehler zu bekommen, sie bringt sie dazu, analytisch über die Grammatik der Fremdsprache nachzudenken und sie trainiert sie in der Versprachlichung der grammatischen Regeln.“ (Lalleman 1998:22) Dieses Verfahren setzt jedoch voraus, dass eine Schreibaufgabe erst dann als erfüllt gilt, wenn der Unterrichtende eine vom Studenten selbst korrigierte Fassung des Textes erhält.

4.4. Die Schreibenden

Abschließend zu diesem Teil raten wir im Unterschied zur schulischen Praxis die Studierenden selbst mit den Grundzügen der Schreibforschung bekannt zu machen. Ein besseres – auch theoretisches – Verständnis des Schreibprozesses kann den Studenten helfen effektiver mit den eigenen Defiziten und Problemen bei der Textproduktion umzugehen. Im Idealfall sollte ihnen eine kleine autodidaktische „Anleitung“ zur Verfügung gestellt werden, die typische Probleme von Schreibenden aufgreift und Hilfen zur Planung, Gestaltung und Überarbeitung von Texten enthält.¹⁶

¹⁵ Beispiel eines solchen Korrektursystems findet man in Meijboom/Norbart (1999:58-59).

¹⁶ Im deutschsprachigen Raum gibt es inzwischen eine recht umfangreiche Ratgeberliteratur zu diesem Thema. Fast schon ein Klassiker auf diesem Gebiet ist der Band von Otto Kruse: *Keine Angst vor dem leeren Blatt. Ohne Schreibblockaden durchs Studium* (Frankfurt/Main: Campus 2002, 9. Aufl.) Obgleich für den muttersprachlichen Schreiber konzipiert, lassen sich die wesentlichen Ideen auch auf das Verfassen von wissenschaftlichen Texten in einer Fremdsprache anwenden. Als ähnlich weitverbreiteter Ratgeber im Internet wäre die

5. Curriculare Perspektiven

In welcher Form können nun die oben entworfenen Vorstellungen vom Schreibunterricht in den Curricula der fremdsprachigen Studiengänge verankert werden? Sicherlich sollte die Schreibfertigkeit ein integraler Bestandteil aller sprachpraktischen Kurse sein, und zwar bei Lehr- wie Prüfungsinhalten. Die Studenten lernen im Laufe ihrer sprachpraktischen Ausbildung eine bestimmte Zahl von Textsorten kennen, deren stilistische wie strukturelle Eigenheiten sie analytisch erfassen, und die sie vor allem selbst herstellen. Die Vorteile eines solch verbindlichen „Textkanons“¹⁷ liegen auf der Hand: Zunächst gibt er klare (methodische) Lernziele und Prüfungsanforderungen vor, da sonst oft in den sprachpraktischen Kursen eher unklare Anforderungen bestehen. Das gilt besonders für Studierende auf mittlerem und gehobenem Sprachniveau, die über mangelnde Effizienz bzw. ihren geringen Fortschritt in den sprachpraktischen Lehrveranstaltungen klagen. Überdies soll und kann ein mit Umsicht zusammengestellter „Textkanon“ eine sinnvolle Anbindung an die philologischen Inhalte des Studiums gewährleisten, indem die Studierenden sich durch konkrete Schreibaufträge mit den Lehrinhalten auseinandersetzen müssen. Andrea Stadter versucht z.B. die Textgattung Essay für das Schreiben im geisteswissenschaftlichen Studium zu rehabilitieren und bringt essayistische (Gedicht)Interpretationen, Essays zur eigenen Lernerbiographie und zur Reflexion von Lernprozessen, sowie Essays zur seminarübergreifenden Verknüpfung von Lehrinhalten in die Diskussion (2003:81–85).¹⁸

Im Vorfeld der BA¹⁹ oder MA Arbeit könnten im Rahmen eines kombinierten Methoden- und Diplomseminars Probleme des wissenschaftlichen Schreibens vertieft und anhand der entstehenden Arbeiten konkret behandelt werden.

Weiter bieten sich im Bereich der Wahlveranstaltungen vielfältige Möglichkeiten Schreibfertigkeit zum Gegenstand der Lehre zu machen. So kann man auf den niedrigeren Sprachstufen (zweites Studienjahr Niederländisch) Seminare zum grundsätzlichen Schreiben anbieten, in denen der Schwerpunkt auf der Wortschatzerweiterung liegt und nur „kleinere“ Textsorten erarbeitet werden, wie z.B. ein informeller Brief, ein kurzer Text über sich selbst, Beschreibung eines Bildes oder einer Grafik, Formulierung eigener Meinung zu einem Thema, usw. Nahe liegend erscheint auf den fortgeschrittenen Sprachstufen ein Seminar zu journalistischen Textformen. Dabei würden einerseits journalistische Stilformen analysiert und an-

Schreibwerkstatt der Universität Essen zu nennen: <http://www.uni-essen.de/schreibwerkstatt/trainer/index.html> (Stand: 10. 4. 2007).

17 In den ersten beiden Jahren des Germanistikstudium an der FFMU sind die verpflichtenden Textarten, die in der Sprachpraxis behandelt werden: Inhaltsangabe, Problemerkörterung, Essay und Literaturkritik (in dieser Reihenfolge).

18 Stadter plädiert bei der stets recht unscharf definierten Textsorte Essay für die „Reaktivierung und Vermittlung von Textstrukturwissen“ und hebt außerdem die Bedeutung des Feedbacks für das essayistische Schreiben hervor (2003:86).

19 Besonders die in der Fremdsprache zu verfassende Bakkalaureatsarbeit wird von vielen Studierenden nicht zuletzt aus der Sicht des Schreibens als große Hürde empfunden.

dererseits diese von den Studenten selbst erprobt. Das Seminar lässt sich auf einfache Weise so organisieren, dass ein „authentischer“ Schreibanlass entsteht: Die Studenten verfassen journalistische Texte für die Seminargruppe, die diese wiederum als Leser einer kritischen Lektüre unterziehen. In Kurse zur Gegenwartsliteratur könnte das Verfassen von (Literatur)Kritiken integriert werden. Die Studierenden schreiben Rezensionen zu den Texten des Seminars; diese studentischen Rezensionen können sowohl als produktiv-provokanter Anstoß zur Seminardiskussion genutzt werden als auch selbst wiederum zum Gegenstand der Revision gemacht werden.²⁰ Die Evaluationen zeigen, dass solche Kurse von den Studierenden gerne besucht und als besonders notwendig für das Studium eingeschätzt werden. Daher wäre es angebracht, wenn seitens der philologischen Institute auch dafür Sorge getragen wird, dass derartige Wahlveranstaltungen kontinuierlich angeboten werden.

Diese kleine Beispielreihe hat gezeigt, dass es nicht nur darum gehen kann die Schwierigkeiten des Schreibens mittels eigener „Schreibkurse“²¹ zu lösen, sondern die Schreibfertigkeit sollte als ständige Herausforderung quer durch das Curriculum ihren Platz haben. Gerade von der neueren Schreibforschung wird ausgehend von der inhaltlichen Komponente des Schreibens unter dem Stichwort „Writing Across the Curriculum“ (WAC) gefordert, das Schreiben wieder stärker in die fachspezifische Lehre zu integrieren (Kruse 2003:108).

6. Schluss

„Wer schreibt, engagiert sich in einem Thema“, stellt Kruse unmissverständlich fest (2003:106). Das darf selbstredend auch für den vorliegenden Beitrag gelten: Unser Anliegen war das Schreiben im Studium nicht nur als Last zu betrachten sondern die vielstrapazierte Wendung „Lust am Text“ (Roland Barthes) auch ein wenig für die Schreibenden geltend zu machen. Wir haben versucht, eigene Erfahrungen und den aktuellen Stand der Schreibforschung zusammenzubringen um Wege aufzuzeigen für eine zeitgemäße Entwicklung des Schreibunterrichts im Studium. Kompetentes Arbeiten mit Texten jeglicher Art – sowohl rezeptiv als auch produktiv – scheint uns ein Anforderungsrahmen zu sein, den man an die Absolventen eines philologischen Studiums stellen sollte. Es kann nicht unser Ziel sein, alle Studierenden „brillante“ Texte schreiben zu lassen, aber es sollte in jedem Fall unser Ziel sein, jedem Studenten bewusst zu machen, was den eingangs erwähn-

²⁰ Eine hervorragende, praktisch orientierte Einführung dazu mit vielen Übungsvorschlägen bietet Stephan Porombka: *Kritiken schreiben. Ein Trainingsbuch*. (Konstanz: UKV 2006). Bemerkenswert ist, dass hier anhand literarischer Vorbilder (z. B. E.T.A. Hoffmann: *Vetters Eckfenster*) Schreibtechniken von Kritiken erläutert werden. In diesem Band werden auf vorbildliche Weise philologische Inhalte mit der Entwicklung von Schreibkompetenz verbunden.

²¹ Vor allem bei vielen Lehramtsstudiengängen in Tschechien gibt es die Tendenz, im fünften Studienjahr einen eigenen Schreibkurs einzurichten, um damit die Studierenden über die Hürde Diplomarbeit bzw. Aufsatz im Staatsexamen in der Fremdsprache zu heiven.

ten „guten Text“ in einer Fremdsprache ausmacht, und wie man ihm am nächsten kommt. Weiter plädieren wir dafür, dass besonders die kleinen Philologien, bei denen die Studierenden erst während des Hochschulstudiums die Sprache erlernen, mehr Wert auf die Entwicklung dieser Fertigkeit legen. Schließlich sollten sich unsere Absolventen nicht nur in ihrem theoretischen Fachwissen, sondern auch in Qualität und Quantität der Beherrschung der praktischen Sprachfertigkeiten von den Absolventen diverser Sprachschulen unterscheiden.

LITERATUR

- Bräuer, Gerd: *Schreibend lernen. Grundlagen einer theoretischen und praktischen Schreibpädagogik*. Innsbruck: Studienverlag 1998.
- Chamonikolasová, Jana: „Věcný text v české a anglosaské kultuře“. in: Fišer, Zbyněk (Hg.) *Tvůrčí psaní – klíčová kompetence na vysoké škole*. Brno: Doplněk 2005, 157–165.
- Chamonikolasová, Jana / Stašková, Jaroslava: „Some difficulties facing native speakers of Czech and Slovak in writing in English.“, in: *Theory and Practice in English Studies 3* (2005) Brno : Masarykova univerzita, 53-59.
- Ehlich, Konrad/Steets, Angelika/Traunspurger Inka: *Schreiben für die Hochschule. Eine annotierte Bibliographie*. Frankfurt/Main: Lang 2000.
- Ehlich, Konrad/Steets, Angelika (Hgg.): *Wissenschaftlich Schreiben – lernen und lehren*. Berlin: De Gruyter 2003.
- Ehlich, Konrad: „Universitäre Textarten, universitäre Struktur“, in: K. Ehlich/A. Steets (Hgg.) *Wissenschaftlich schreiben – lehren und lernen*. Berlin: De Gruyter 2003, 13–27.
- Esselborn-Krumbiegel, Helga: *Von der Idee zum Text. Eine Anleitung zum wissenschaftlichen Schreiben*. Paderborn: Schöningh 2002.
- Ferris, Dana: “Responding to writing”, in: Kroll, Barbara, *Exploring the Dynamics of Second Language Writing*. Cambridge: Applied Linguistics 2003, 119–139.
- Fišer, Zbyněk: *Tvůrčí psaní. Malá učebnice technik tvůrčího psaní*. Brno: Paido 2001.
- Fišer, Zbyněk (Hg.): *Tvůrčí psaní – klíčová kompetence na vysoké škole*. Brno: Doplněk 2005.
- Frodesen, Jan/Holten, Christine: „Grammar and the ESL writing class“, in: Kroll, Barbara (Hg.) *Exploring the Dynamics of Second Language Writing*. Cambridge: Applied Linguistics 2003, 141–161.
- Hartveldt, Dolf: *Kleine didactiek voor het Nederlands als tweede taal*. Muidenberg: Coutinho 1990.
- Hulstijn, Jan (Hg.): *in de volwasseneneducatie: handboek voor docenten*. Amsterdam: Meulenhoff Educatief 1995.
- Kast, Bernd: *Fertigkeit Schreiben*. München: Langenscheidt 1999.
- Krischer, Barbara: „Schreiben – aber wie? Ein Planungsmodell“, in: *Info DaF 29,5* (2002), 383–408.
- Kroll, Barbara (Hg.): *Exploring the Dynamics of Second Language Writing*. Cambridge: Applied Linguistics 2003.
- Kruse, Otto: „Schreiben lernen an der Hochschule: Aufgaben, Konzepte, Perspektiven“, in: Ehlich, K./Steets, A. (Hgg.) *Wissenschaftlich schreiben – lernen und lehren*. Berlin: De Gruyter 2003, 95–111.
- Lalleman, Josine: „De ene pen is de andere niet: Schrijfvaardigheidsonderwijs Nederlands aan gevorderde anderstaligen“, in: *Neerlandica extra muros 36,1* (1998), 15–29.
- Ludwig, Otto: „Entwicklungen schulischer Schreibdidaktik in Deutschland und ihr Bezug zum akademischen Schreiben“, in: Ehlich K./Steets, A. (Hgg.) *Wissenschaftlich Schreiben – lernen und lehren*, Berlin: De Gruyter 2003, 235–250.
- Matsuda, Paul Kei: “Second language writing in the twentieth century: A situated historical perspective.”, in: Kroll, Barbara (Hg.) *Exploring the Dynamics of Second Language Writing*. Cambridge: Applied Linguistics 2003, 15–34.

- Meijboom, Marjan/Norbart, Adriaan: *Schrijven schreef geschreven. Schrijfcursus Nederlands voor anderstaligen*. Amsterdam: Amsterdam University Press 1999.
- Stadter, Andrea: „Der Essay als Ziel und Instrument geisteswissenschaftlicher Schreibdidaktik. Überlegungen zur Erweiterung des universitären Textkanons“, in: K. Ehlich/A. Steets (Hgg.) *Wissenschaftlich schreiben – lernen und lehren*, Berlin: De Gruyter 2003, 65–92.

