

Iwona Machowicz

Zum Stellenwert des Schreibens in der Geschichte des Fremdsprachenunterrichts

Lublin Studies in Modern Languages and Literature 34, 112-129

2010

Artykuł został opracowany do udostępnienia w internecie przez Muzeum Historii Polski w ramach prac podejmowanych na rzecz zapewnienia otwartego, powszechnego i trwałego dostępu do polskiego dorobku naukowego i kulturalnego. Artykuł jest umieszczony w kolekcji cyfrowej bazhum.muzhp.pl, gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach dozwolonego użytku.

Iwona Machowicz
Maria Curie-Skłodowska University
Lublin, Poland

Zum Stellenwert des Schreibens in der Geschichte des Fremdsprachenunterrichts

Das Ziel des vorliegenden Aufsatzes besteht darin, die sich im Laufe der Geschichte verändernde Rolle der Fertigkeit Schreiben in den verschiedenen Methoden des Fremdsprachenunterrichts zu analysieren und die neueren Tendenzen auf dem Gebiet der fremdsprachlichen Schreibdidaktik aufzuzeichnen. Unter Berücksichtigung des Konzepts der Autonomie wird im Weiteren der Versuch unternommen, die Qualifikationen und Eigenschaften eines selbständigen fremdsprachlichen Schreibenlernenden herauszuarbeiten. Abschließend werden kurz die möglichen Forschungsrichtungen, die auf dem Gebiet des fremdsprachlichen Schreibens eingeschlagen werden könnten, angedeutet.

Schreiben für Leader, kreatives Schreiben, wissenschaftliches Schreiben, Romanwerkstatt - das sind nur einige von zahlreichen Kursangeboten, die man im Internet zum Thema Schreiben finden kann. Ihre große Anzahl zeugt davon, dass ein enormer Bedarf besteht, die eigene Schreibkompetenz in unterschiedlichen Dimensionen zu entwickeln. Dies wird verständlich, wenn man bedenkt, dass Schreiben Karrierefaktor ist und als eine

Schlüsselqualifikation angesehen wird, die Eignung für eine größere Zahl von Positionen und Funktionen vergrößert (vgl. Seibert/Serve 1994, S. 39). Auch wenn eine Zeitlang die Bilder und die neuen Medien die Schrift zur veralteten Kulturtechnik zu degradieren schienen, ist das Schreiben heute die Kulturtechnik unserer Wissensgesellschaft und aus dem Alltags- und Berufsleben nicht mehr wegzudenken. An der Dominanz der Schriftkultur kann heute nicht gezweifelt werden (vgl. Mattenklott 2007: 11). Die Schrift hat sich – worauf Mattenklott (vgl. ebd.) zurecht hinweist – in dem Medium Internet geradezu triumphal behauptet und das geschriebene Wort in Chatrooms und auf Blogs wird als Bestandteil einer neuen Schreibkultur angesehen. Die Wiederbelebung des Schreibens im alltäglichen wie im beruflichen Kontext lässt sich nicht leugnen. Auch im Fremdsprachenunterricht wird das Schreiben nicht zuletzt aus den bereits genannten Gründen nicht mehr vernachlässigt und es wird immer mehr Wert auf die Förderung der „vierten“ Fertigkeit gelegt. Im Kontext der Autonomiekonzeption, die in der letzten Zeit eines der wichtigsten Themen in der didaktischen Diskussion um den Fremdsprachenunterricht ist, gewinnt Schreiben aufgrund seines lernfördernden und reflexiven Potentials ein neues Gesicht. In der Geschichte des DaF-Unterrichts hatte das Schreiben jedoch eine sehr unbeständige Position. Sein Stellenwert wandelte sich von einer markanten Dominanz über eine totale Vernachlässigung und Verbannung bis hin zu einer mäßigen Duldung. Die Gründe dafür sind, wie Bohn (2001: 921) zurecht feststellt, nicht ausschließlich auf die Prinzipien der jeweiligen Methodenkonzepte zurückzuführen, sondern auch auf die Entwicklungen im Bereich der Allgemeinpädagogik, wobei auch die Erkenntnisse der verschiedenen Bezugswissenschaften zu berücksichtigen sind.

In der Grammatik-Übersetzungs-Methode (GÜM) (Ende 17. bis Anfang 19. Jahrhundert) wurden die Fremdsprachen nach der altsprachlichen Tradition unterrichtet, in der das formulierende Schreiben und solche Übungsformen wie Umformungsübungen, Schreiben von Paralleltexten anhand literarischer Vorlagen, Briefeschreiben nach Mustern, freie Aufsätze und Hinübersetzung ein

wichtiges Ziel des Unterrichts waren. Die Schreibfertigkeit war ein Muss, eine Selbstverständlichkeit und gehörte zu den Elementen der guten Erziehung. Als die klassischen Sprachen ihre bis dahin unangefochtene Position gegenüber dem Unterricht der modernen Sprachen verloren, änderte sich auch der Stellenwert der Schreibfertigkeit im Fremdsprachenunterricht. Ihren Platz nahm die Übersetzung ein, deren Nebenprodukt die Entwicklung der Fertigkeiten Sprechen und Schreiben sein sollte. Es wurde in dem nach der GÜM gestalteten Unterricht zwar viel geschrieben, jedoch nicht das adressatenorientierte oder formulierende Schreiben war wichtig, sondern vielmehr diente das Schreiben als Instrument zur Ausbildung anderer Fertigkeiten (vgl. Bohn 2001: 923). Die Lehrer bedienten sich bei dieser Methode des Schreibens als Kontrollinstruments, um das Sprachwissen und seinen Zuwachs zu überprüfen, was auch noch heute nicht selten der Fall ist (vgl. Komorowska 2002: 22).

Die Direkte Methode (Ende des 19. Jahrhunderts bis in die 50er Jahre), die infolge der gegen Ende des 19. Jahrhunderts einsetzenden allgemeinen Unzufriedenheit mit dem Zustand des Fremdsprachenunterrichts entwickelt wurde, forderte – im Sinne von Ablehnung der Prinzipien der Grammatik-Übersetzungs-Methode – den absoluten Vorrang des Mündlichen vor dem Schriftlichen und den Ausschluss der Muttersprache. Das Schreiben, das als graphische Wiedergabe von Gesprochenem verstanden und sogar als Hemmnis beim Erlernen der gesprochenen Sprache angesehen wird, wenn damit zu früh angefangen wird, rückt in den Rang der vierten Fertigkeit. (vgl. Neuner/Hunfeld 1993: 45f).

Auch in den nächsten Methoden, der audiolingualen und dann der audiovisuellen, die generell auf den gleichen Annahmen fußen wie die direkte Methode, bewegte sich nicht viel in dem Bereich des Schreibens. Da die wissenschaftliche Basis für die Entwicklung dieser Methoden der Strukturalismus als linguistische und der Behaviorismus als lernpsychologisch-lerntheoretische Grundlage lieferten, bedeutet Sprachenlernen nach diesen Methoden die Aneignung von sprachlichen Strukturen durch Imitation von Mustern.

Das vorrangige Ziel des Sprachunterrichts ist der mündliche Sprachgebrauch und die bevorzugte Textsorte der Dialog, der die zu erlernenden grammatischen Strukturen enthielt. Bei diesen Methoden gibt es kaum Raum für den kreativen Umgang mit der Sprache und schriftliche Übungen werden erst dann eingeführt, wenn die Schrift nicht mehr die Aussprache beeinträchtigen kann. So lesen wir z.B. bei Guberina (1971: 2 hier zitiert nach Lópes Barrios: 74):

Lesen und Schreiben lernt man am schnellsten durch gesprochene Sprache (...). Es gibt keine geschriebene Sprache. Es gibt nur die Sprache an sich, die gesprochen oder geschrieben werden kann. (...) Das Wesen der Sprache wird zerstört, wenn schriftliche Aufgaben einsetzen bevor man die Akustik der Sprache beherrscht (...).

Die gesprochene Sprache wird eindeutig favorisiert, die geschriebene gilt weiterhin als eine einfache Repräsentation des Gesprochenen und nicht als eine komplementäre sprachliche Tätigkeit (vgl. Bohn 2001: 96).

Portmann fasst die schreibdidaktische Position der direkten Methode und des Audiolingualismus als direktiven Ansatz auf. Schreibenlernen wird in diesen Ansätzen sehr stark didaktisch kontrolliert, was den Lernerfolg sicherstellen soll. Dabei werden die Schreibformen *Kopieren*, *Reproduzieren*, *Notieren* und *Formulieren* als Entwicklungsformen des Schreibens aufgefasst (vgl. Portmann 1991: 182). Charakteristisch ist für diese Ansätze, dass das produktive Schreiben erst in einer späten Phase des Unterrichts eingesetzt wird, und zwar aufgrund der Überzeugung, dass alle schriftsprachlichen Aktivitäten von der Ausbildung der Fertigkeiten auf unteren Niveaus abhängig sind. Produktives Schreiben ist nämlich für Lerner vorbehalten, die eine gewisse Perfektionsstufe im idiomatischen Sprachgebrauch erreicht haben und sich der Regularitäten der Schriftsprache und des Vertextens bewusst geworden sind und diese, was daraus folgt, auch kontrollieren können (vgl. Portmann 1991: 375). Nur dann kann freies Schreiben im Sinne von Äußerung der Gedanken entwickelt werden, „auf allen vorhergehenden Stufen bedeutet Schreiben primär *Transformation* bzw. *Komplettierung* vorgegebener Strukturen“ (Portmann 1991: 376, Hervorhebung im

Original). Das Schreiben fungiert demnach über weite Strecken als Fertigkeit, die von der Entwicklung der anderen Fertigkeiten abhängig ist, auf der anderen Seite aber auch zu ihren Diensten stehen soll. Wird das Sprechen auf einem bestimmten Niveau erreicht, bereitet das Schreiben keinerlei Schwierigkeiten. So wird das Schreiben dem Mündlichen untergeordnet und von dessen Entwicklung abhängig. Eigenschaften von Texten und die Frage, wie Texte entstehen sind in diesem Ansatz nicht von Belang.

Erst die 60er Jahre brachten gesellschaftlich-politische Veränderungen mit sich, die die Situation des Fremdsprachenunterrichts veränderten. Infolge einer Reihe von Bildungsreformen wurde mehr Aufmerksamkeit auf die Lernenden, und auf ihre speziellen Bedürfnisse gelenkt (vgl. Krischer 2002: 19). Es wurde mehr Wert auf Entwicklung der Kenntnisse und Fertigkeiten in ganz bestimmten Bereichen und Aufgabefeldern gelegt. Die neue, kommunikative Methode orientiert sich an der Funktion von Sprache als Verständigungsmittel, dementsprechend besteht das übergeordnete Ziel darin, sprachliches Können (kommunikative Kompetenz) durch aktiven Sprachgebrauch zu erreichen, in erster Linie in der Alltagskommunikation. Durch den Einfluss von Pragmalinguistik wurde die Kommunikation als ein Phänomen erkannt, das über die Satzgrenze hinaus untersucht werden kann. Die Beschäftigung mit dem Text ist für die Entwicklung des Schreibens und für den Stellenwert der Schreibfertigkeit im Fremdsprachenunterricht im Rahmen des kommunikativen Ansatzes von besonderer Bedeutung. Nach der kommunikativ-pragmatischen Wende gewann das Schreiben mehr Aufmerksamkeit. Es wird kommunikativ als soziales Handeln aufgefasst und pragmatisch gilt es als ein Verfahren zur Informationsvermittlung. Im Mittelpunkt steht also als Produkt des Schreibens, die Information (vgl. Kast 1999: 22). Durch die Einflüsse der Textlinguistik werden die auf die Textproduktion vorbereitenden Übungen eingesetzt, die einerseits die Lerner durch Lesen und Analyse für die textuellen Eigenschaften der Sprache sensibilisieren, andererseits aber auch bei der Textproduktion unterstützen sollen. Es wird zu dieser Zeit zunehmend auf die Elemente, die für Textualität

sorgen d.h. auf die Mittel der Textkohärenz und –kohäsion geachtet, wobei betont werden muss, dass im Unterricht überwiegend Textsorten behandelt werden, die einen pragmatischen Zweck und Wert haben. Das Schreiben selbst wird zwar nicht mehr als bloße Verschriftlichung der gesprochenen Sprache angesehen, im Vordergrund steht aber weiterhin die Mittlerfunktion der Fertigkeit Schreiben. In den Lehrwerken aus dieser Zeit gibt es zahlreiche Schreibaufgaben, es sind jedoch kaum Anzeichen einer systematischen Schreibentwicklung zu erkennen (vgl. Krumm 1989: 5f). Die angebotenen Übungen richten sich nämlich größtenteils danach aus, das Schreiben als Hilfsmittel bei der Ausbildung anderer Fertigkeiten einzusetzen. Laut Bohn (2001: 924) liegt der Grund dafür womöglich darin, dass die linguistischen Urteile zu direkt auf den Unterricht übertragen wurden.

Die kommunikative Kompetenz umfasste zwar alle vier Fertigkeiten, es lässt sich jedoch nicht leugnen, dass das Schreiben im Fremdsprachenunterricht bis Mitte der 80er Jahre eher unterrepräsentiert war. Allerdings konnte sich aufgrund der kommunikationstheoretischen und textlinguistischen Grundlagen des kommunikativen Ansatzes die Basis für eine fremdsprachliche Schreibdidaktik mit neuen Schwerpunkten entwickeln.

Dem kommunikativ-didaktischen Ansatz ist in der Schreibdidaktik der textlinguistische Ansatz verpflichtet (vgl. Kast 1999: 31). Ausgangspunkt sind hier, wie schon angedeutet, Fragen der Textualität und Textkonstitution. Es wird nach dem Leser, nach dem Zweck des Textes, nach den Argumentationsmustern, nach logischen und pronominalen Verknüpfungen, nach den zugrunde liegenden Textmustern und der Perspektive, aus der geschrieben wird gefragt und die Eigenschaften von Texten werden explizit im Unterricht behandelt (vgl. Portmann 1991: 380). Das Erstellen von Texten ist viel mehr als nur eine Übung. Die didaktischen Phasen des Übens und des Gebrauchens, in denen die Lernenden mit dem für das Herstellen von Texten Relevanten bekannt gemacht werden, beziehen sich in diesem Ansatz auf textuell wichtige Aspekte und weisen damit einen neuen Stellenwert auf dem Weg zum produktiven Schreiben auf. Es fehlt

jedoch in dem Ansatz jeder Hinweis auf die Arbeit des Schreibens und auf den Schreibenden. Diese Aspekte werden erst später berücksichtigt, nachdem in der Unterrichtspraxis und in den verschiedenen Bezugswissenschaften, dessen Erkenntnisse auf die Praxis des Fremdsprachenunterrichts einen Einfluss ausüben, neue Entwicklungen vonstatten gegangen sind.

Nach einer Euphorie, die die kommunikative Methode auslöste, kam die Zeit der Bedenken. Es wurde deutlich, dass „kommunikative Kompetenz“ nicht auf der ganzen Welt gleich verstanden wird und dass sich die bisher entwickelten didaktisch-methodischen Verfahren nicht für die Lernergruppen in kulturell andersartigen und weit von deutschsprachigen Ländern entfernten Regionen eigneten (vgl. Neuner/Hunfeld 1993: 106). Die Erkenntnis, dass Lehren und Lernen sehr kulturspezifisch verlaufen, führte zu neuen, interkulturellen Zielsetzungen, bei denen es galt, die Lernerperspektive sehr genau zu analysieren. Die Notwendigkeit der Realisierung von neuen Anforderungen brachte eine veränderte Konstellation der Fertigkeiten im Unterricht mit sich. Die dominante Stellung der Fertigkeit Sprechen im kommunikativen Ansatz wird zugunsten der Fertigkeiten Lesen und Hören und zunehmend Schreiben aufgegeben, da in zielsprachenfernen Ländern das Sprechen nicht als die einzige produktive Fertigkeit gilt, die erworben werden soll (vgl. Krischer 2002:23). Infolgedessen gewinnt die Textarbeit in dem interkulturellen Konzept ein neues Gewicht, die Bandbreite der im Unterricht eingesetzten Textsorten wird größer und beschränkt sich nicht mehr auf Gebrauchs- und Sachtexte; argumentative und literarische bzw. fiktionale Texte werden zum Gegenstand des Unterrichts. Dem Verfahren des Vergleichs von Elementen, Einheiten und Strukturen der eigenen Kultur mit denen der Zielkultur wird im Unterricht eine grundlegende Rolle zugeschrieben, wodurch die Fertigkeit Schreiben eine Aufwertung erlebt, weil sie sich gut zum Reflektieren über die Unterschiede zwischen der eigenen und der fremden Kultur eignet. Die Verbreitung des Internets trug zur veränderten Sicht auf das Schreiben bei, denn durch internationale E-Mail-Projekte im Unterricht kann Schreiben besonders authentisch

entwickelt und genutzt werden (vgl. Massler 2004). Der interkulturelle Ansatz bringt wieder stärker die Grundfertigkeit Schreiben in den Fremdsprachenunterricht zurück und lässt ihre lernfördernde Wirkung erkennen und nutzen.

Ab Mitte der 80er Jahre zeichnet sich deutlich eine Wende ab: Schreiben gewinnt in der Forschung, in der Fremdsprachendidaktik und im Unterricht immer mehr an Bedeutung (vgl. Bohn 2001: 924). Im Kontext der in den 80er Jahren eingetroffenen Veränderungen im Bereich des Fremdsprachenunterrichts ist das Konzept der Lernerautonomie zu nennen, das spätestens seit 1980 diskutiert wird und in dem das Schreiben noch mal neu entdeckt wird. In der Wissensgesellschaft, in der ständige Weiterbildung einfach ein Muss ist, gilt Lernerautonomie als ein wichtiges Ziel und ist eine unabdingbare Voraussetzung für erfolgreiches Funktionieren in der Gesellschaft. Der Begriff selbst wird sehr unterschiedlich definiert. Die Anführung einer Vielzahl von Autonomiedefinitionen würde den Rahmen des vorliegenden Aufsatzes sprengen, deshalb werde ich mich im Weiteren auf einige ausgewählte, meines Erachtens sehr aussagekräftige Definitionen, beschränken.

Holec, der die Idee des autonomen Fremdsprachenlernens schon 1981 für den Europarat propagiert, definiert die Lernerautonomie als die Fähigkeit des Lernenden, das eigene Lernen selbständig zu gestalten. Dabei spricht er von einem Lerner, der in der Lage sein sollte, Lernziele, Lerninhalte und seine Progression zu definieren. Er sollte im Stande sein, seine Lerntechniken auszuwählen und sich selbst seinen Lernprozess und seine Ergebnisse zu bewerten (vgl. Holec 1981; hier zitiert nach Wolff 2002: 8f). Die Autonomie ist nach Wißner-Kurzawa ein natürlicher Faktor und eine ungezwungene Komponente jeder individuellen und sozialen Entwicklung, denn „die dynamische Wissensexpansion unserer Zeit, die vorhandene Wissensbestände schnell veralten lässt, postuliert gerade ein *Lernen des Lernens*, das den Menschen in seiner Eigenschaft als *homo discens* befähigt, sich seinen zukünftigen gesellschaftlichen, fachgebundenen und psycho-sozialen Aufgaben ständig anzupassen“ (Wißner-Kurzawa 1995: 308f).

Einen theoretischen Halt geben dem Konzept der Lernerautonomie die kognitive Psychologie und der Konstruktivismus. Die Idee der Autonomie ist aber nicht neu, denn vom Üblichen und Konventionellen abweichende Formen hat es schon immer gegeben (vgl. Altmeyer 2003: 88). Wolff weist in diesem Kontext auf die Tradition der Reformpädagogik, der Waldorf- und Montessoripädagogik und vor allem auf die Tradition der Freinet-Pädagogik hin, wo das Konzept der Lernerautonomie eine besonders wichtige Rolle spielt. Den Begriff der Lernerautonomie verbindet man aber – so Wolff – heute vor allem mit dem Fremdsprachenunterricht, weil er in diesem Bereich wieder aufgegriffen und in der Praxis sehr weit entwickelt wurde (vgl. Wolff 2002: 8f).

Dank der bereits erwähnten und - wie Mattenklott unterstreicht - lebhaften Rezeption der Freinet-Pädagogik wurde unter anderem der freie Ausdruck in den Unterricht integriert (vgl. Mattenklott 2007: 13), was im Bereich des Schreibens durch personales und kreatives Schreiben realisiert wurde, das im Einklang mit der Forderung nach einem lernerzentrierten Unterricht und nach mehr Autonomie steht (vgl. Bohn: 925). Das Schreiben wird nicht mehr ausschließlich als eine Technik zur Realisierung pragmatisch-funktionaler Ziele angesehen, sondern es eröffnet neue Chancen für die Persönlichkeitsentfaltung, denn durch dieses Schreiben kann sich der Schreibende über sich selbst klarer werden, besser eigene (Schreib)bedürfnisse erkennen, sich selbst darauf hin besser Ziele setzen und erfolgreicher seinen eigenen Lernprozess bzw. Schreibprozess organisieren. Das im Autonomiekonzept oft angebotene expressiv-kreative Schreiben „setzt sich explizit vom zweckrationalen Schreiben ab, bei dem die Schreiber/Schreiberinnen in erster Linie als Rollenträger, weniger als Persönlichkeiten handeln. Schreiben wird zum Gedanken- und Gefühlsexperiment“ (Pogner 1993: 65). Seit in der Debatte um den Fremdsprachenunterricht das Konzept der Autonomie diskutiert wird, kommt auch der Reflexion über eigenen Schreibprozess eine wichtige Rolle zu. Lernende sollen sich mit ihrem Schreibprozess und Schreibverhalten intensiv auseinander setzen, um zu besseren Produkten zu gelangen. Dies

kommt im Unterricht z.B. dadurch zum Ausdruck, dass den Lernenden die Möglichkeit geboten wird, über den eigenen Schreibprozess mit den Mitschülern zu diskutieren (vgl. Karagiannakis 2009: 26f). Darüber hinaus werden Schüler immer öfter mit Selbst- und Fremdbewertungsinstrumenten für den Einsatz bei der Bewältigung der Schreibaufgaben vertraut gemacht, indem ihnen unterschiedliche Feedbackverfahren z.B. beim kooperativen Schreiben vermittelt werden (vgl. ebd. 28f). Der zuletzt genannten Schreibform kommt zu dieser Zeit ebenfalls eine neue wichtige Rolle zu, denn durch die bei dieser Form der Arbeit am Textschreiben initiierten Diskussionen wird den Schreibenden ihr eigener Schreibprozess bewusst(er) (vgl. Bohn 2001: 925; Faistauer 1997). Wenn der Unterricht die unterschiedlichen Voraussetzungen, Bedürfnisse und Lernwege der einzelnen Lernenden würdigen soll und wenn Lernen lebenslang und selbst gesteuert geschehen soll (vgl. Legutke 2002: 106), dann müssen Lernende die Möglichkeit bekommen, über ihren Lernweg zu reflektieren. Für die Förderung der Reflexionsfähigkeit wird insbesondere von Vertretern des Konstruktivismus sehr häufig Portfolioarbeit vorgeschlagen (vgl. Häcker 2006: 27), die als eine Antwort auf veränderte Lernumstände und Unterrichtsansätze anzusehen ist (vgl. Ballweg 2009: 11). Portfolios ermöglichen den Einblick in das eigene Lernen und eignen sich sehr gut für die reflexive Auseinandersetzung mit und Präsentation von eigenen Leistungen. Das wohl bekannteste Portfolio - das ESP (Europäische Sprachenportfolio) - ermöglicht den Lernenden über den Zustand der eigenen Kenntnisse und Fähigkeiten bei allen Fertigkeiten zu reflektieren. Im Falle von Schreiben würde es sich jedoch meines Erachtens anbieten, ein spezielles Schreibportfolio einzuführen, denn mit Reflexionen in einem Schreibportfolio kann zweierlei erreicht werden: erstens, das reflexive Potential des Schreibens wird genutzt, denn Reflexionen und Selbstbewertungen von eigenen Texten erfolgen schriftlich und zweitens, die eigenen Schreibprozesse können besser beobachtet und die eigenen Strategien besser eingeschätzt werden, denn im Rahmen der Arbeit mit einem Schreibportfolio werden verschiedene Versionen von Texten in

Zeitabständen analysiert, reflexiv kommentiert und aufbewahrt. Zwar wurde die Idee der Arbeit mit Portfolio in letzter Zeit durch die Forderung nach mehr Autonomie verbreitet, aber speziell für die Schreibentwicklung im Rahmen des fremdsprachlichen Unterrichts wurde noch kein Portfoliomodell im Sinne von dem bereits erwähnten ESP entwickelt. Da wird der eine oder andere sicherlich fragen, ob so ein Instrument speziell für die Schreibentwicklung überhaupt notwendig ist, wo doch das ESP alle Fertigkeiten berücksichtigt. Ich stehe auf dem Standpunkt, dass es im Falle von Germanistik- oder Linguistikstudierenden ohne Zweifel nötig ist, da die Kriterien in dem ESP meines Erachtens zu allgemein sind, um diese für die Reflexion eigener Schreibentwicklung unter Berücksichtigung unterschiedlicher Textsorten (die in den genannten Studiengängen ein fester Bestandteil des Curriculums sind) erfolgreich nutzen zu können.

Mit dem Konzept der Autonomie hängt auch die neue Rolle der Lernenden zusammen, die für die diese Lernumgebung redefiniert werden muss. Man wird in der Literatur schnell fündig, wenn man nach den Eigenschaften eines autonomen Fremdsprachenlernalers sucht. Im Kontext der Schreibfertigkeitenentwicklung in einem nach Autonomieförderung ausgerichteten Unterricht stellt sich jedoch die Frage nach den besonderen Qualifikationen eines autonomen, sein fremdsprachliches Schreiben entwickelnden Lernenden. Im Kontext des Fremdsprachenunterrichts für Fortgeschrittene, des universitären Fremdsprachenunterrichts und um so mehr im Falle von Germanistik- oder Linguistikstudenten, bei denen das Gelangen auf der Stufe des epistemischen Schreibens, also des Wissen entwickelnden Schreibens als das oberste Ziel verstanden wird (vgl. Zuchewicz 2002: 187), scheint die Beantwortung dieser Frage besonders wichtig zu sein. Es scheint um so mehr von Bedeutung zu sein, als die Entwicklung des Schreibens sehr individuell verläuft und die Lernenden in unterschiedlichen Bereichen unterstützt werden müssen. In Anlehnung an die in der Literatur des Faches genannten Eigenschaften eines autonomen Lernalers (vgl. Bimmel/Rampillon 2000; Komorowska 2000; Michońska-Stadnik 1996) und unter Berücksichtigung der Spezifik des Schreibprozesses könnten die Erwartungen an das

Verhalten eines autonomen Schreibenlernenden wie folgt formuliert werden:

Der autonome Schreibenlernende

- plant seine Zeit vor dem Schreiben um nicht im Stress schreiben zu müssen;
- bereitet vor dem Schreiben sein Wissen über die zu schreibende Textsorte und über das jeweilige Thema auf und ergänzt es, wenn nötig;
- ist in der Lage, seine Schwächen bei schon bekannten Textsorten zu identifizieren und zu nennen und versucht diese zu bewältigen;
- kann ihm bekannte Strategien und Techniken entsprechend den zu realisierenden Textsorten einsetzen und versucht neue zu erproben;
- bittet den Lehrer oder die Kameraden bzw. Mitstudenten um Hilfe, wenn Probleme auftreten und er selbst keinen Ausweg findet;
- bittet um das Gelesen und um Tipps zur Verbesserung seines Textes;
- vergleicht die eigene Korrektur mit der des Lehrers;
- empfindet Stolz auf seine Texte und veröffentlicht manche;
- betrachtet weniger gelungene Texte nicht als Misserfolge, sondern als Übergangsprodukten, an denen noch gearbeitet werden kann;
- reflektiert den eigenen Schreibprozess regelmäßig, um Entscheidungen für das weitere Lernen zu ziehen;
- setzt sich kurzfristige und langfristige Ziele, die er auf dem Gebiet des Schreibens erreichen möchte und überprüft ihre Realisierung;
- nutzt die Möglichkeiten, die das Internet bietet, um Texte an authentische Adressaten zu schreiben und um das kooperative Schreiben zu üben.

Mit dieser Liste wird kein Anspruch auf Vollständigkeit erhoben. Was ich mit dieser Zusammenstellung jedoch deutlich zu machen beabsichtige, ist, dass in Bezug auf die Fertigkeit Schreiben mehr eindeutige, sehr konkrete Anforderungen an den autonomen Lernenden gestellt werden müssen als dies in den zugänglichen Auflistungen von Eigenschaften eines autonomen Lernalters der Fall ist.

In den zwei schon erläuterten schreibdidaktischen Ansätzen (dem direktiven und dem textlinguistischen) lag der Schwerpunkt auf dem Produkt, wobei der Prozess seiner Entstehung und die Person des

Schreibers unberücksichtigt blieben. Der Blickwinkel der Betrachtung änderte sich aufgrund der Entwicklungen, infolge deren es in den 80er und 90er Jahren - ausgehend vom muttersprachlichen Unterricht, dann zunehmend auch im Fremdsprachenunterricht - zu einer Wiederentdeckung des Schreibens kam. Zu den erwähnten Entwicklungen werden unter anderem folgende gezählt:

- Die Sprachwissenschaft hat sich stärker mit den Unterschieden zwischen gesprochener und geschriebener Sprache beschäftigt.
- Die Kultur- und Literaturwissenschaft hat begonnen zu untersuchen, wie weit bestimmte Textsorten kulturgeprägt sind, so dass Schreibenlernen in der Fremdsprache auch das Erlernen neuer kultureller Ausdrucksmöglichkeiten erfordert.
- Die Lernpsychologie hat begonnen, den Prozess des Schreibens genauer zu untersuchen und Schreibmodelle zu entwickeln, die die Grundlage für eine gezielte Schreibförderung sein können.
- Das Schreiben wird durch Computer aufgewertet und zu einem modernen Kommunikationsmedium (Krumm 1989, 1993)

Das Interesse der Sprachdidaktik an der Erforschung fremdsprachlicher Schreibprozesse wurde größer, was Veränderungen für die Unterrichtspraxis implizierte. Die Erkenntnisse der sich aus der Entwicklung der kognitiven Wissenschaft ableitenden empirischen Schreibforschung, die sich zunehmend der Frage zuwandte, was Schreiber tun, wenn sie schreiben, hatten einen Einfluss auf die Erweiterung des Interessengebietes der Sprachdidaktik und somit auf die Neusetzung der Schwerpunkte in der fremdsprachlichen Schreibpraxis. Infolge dieser Entwicklungen wurde der Fokus im Bereich des Schreibens im Fremdsprachenunterricht nicht mehr so stark auf das Produkt und die vorgegebenen Textsorten gelegt, sondern auf den Prozesscharakter des Schreibens. Es sollen seitdem nicht die Formen fokussiert werden, sondern vielmehr das, was beim Schreiben selbst passiert (vgl. Schenk 1998: 100). Das didaktische Interesse gilt – inspiriert durch die moderne Schreibforschung – vor allem der Komplexität des Prozesses, unter Berücksichtigung kognitiver und emotionaler Komponente (vgl. Baurmann 1995).

Die fundamentale Einsicht, die dem prozessorientierten Schreibunterricht zugrunde liegt, charakterisiert Portmann (1991: 384) wie folgt:

Die Fähigkeit, (gute) Texte herzustellen, ist nicht einfach eine Folge davon, dass genügend linguistische Teilfertigkeiten beherrscht werden. Vielmehr sind es a) die Einsicht in das Ziel des Schreibens und b) das erfolgreiche Management der Arbeitsprozesse, durch welche dieses Ziel realisiert wird, welche letztlich den Ausschlag dafür geben, wie gut c) die (linguistischen und anderen kognitiven) Ressourcen ausgeschöpft werden können. Dies bedeutet eine entscheidende Wendung der Perspektive vom Produkt auf den Prozess, vom Text auf den Schreibenden und von der Fixierung aufs Lernen von Neuem auf die Frage nach der Anwendung des bereits Gewussten.

Dabei handelt es sich bei dem Prozessansatz nicht um einen einfachen Gegensatz zu den textlinguistischen Positionen. Diese werden hier vielmehr erweitert aufgenommen und weitergeführt (vgl. Portmann 1991: 385). Allerdings wird ein Text nicht notwendigerweise erst am Ende einer Reihe von Teilfertigkeiten oder Teilstrukturen trainierenden Übungen geschrieben, denn – so interpretiert Kast (1999: 33) die Überlegungen von Portmann:

Schreiben besteht nicht aus der Summe von verschiedenen Teilfertigkeiten, sondern erfordert die (erfolgreiche) Organisation verschiedener Arbeitsprozesse, bei denen bereits vorhandene Wissensbestände (inhaltlicher und linguistischer Art) optimal genutzt werden, mit dem Ziel einen (guten) Text zu schreiben.

Die vom textlinguistischen Ansatz aufgenommene Erkenntnis der Strukturiertheit von Texten auf verschiedenen Ebenen wird in dem prozessorientierten Ansatz als Ergebnis des Schreibens angesehen. Die Überzeugung, dass Schreiben erfolgreicher verläuft, wenn den Lernenden der Textproduktionsprozess bewusst ist, ist für diesen Ansatz grundlegend. Damit hängt auch zusammen, dass die Phasen der Vorbereitung und Planung von Texten, der Evaluation und Verbesserung oder, nach Kast (1999), des „Redigierens“ d.h. Überprüfens und Überarbeitens von Texten zu wesentlichen Gesichtspunkten in diesem Ansatz werden. Die reflexiven Prozesse spielen ebenfalls eine wichtige Rolle. Die Schreibenden sollen über ihre Tätigkeit nachdenken und mit anderen darüber sprechen, um dadurch ihr Wissen im Hinblick auf das Ziel zu aktivieren und den

Textherstellungsprozess sowie die Revisionen am Text optimal zu gestalten (vgl. Portmann 1991: 385). Es werden auch neue Modelle mit konkreten methodischen Tipps für die Arbeit in den jeweiligen Phasen entwickelt, wie z.B. das Modell von Bräuer (2009) (vgl. Karagiannakis 2009: 26).

Die Prozessorientierung in der Schreibforschung, die damit verbundenen Konsequenzen für den Schreibunterricht und die Reflexion, die im Kontext der Autonomieförderung eine besondere Qualität darstellt, sind zwei Begriffe, die in letzter Zeit in der wissenschaftlichen Debatte um das (fremdsprachliche) Schreiben besonders oft diskutiert werden. Auch wenn zugegeben werden muss, dass die Prozessorientierung stark rezipiert wurde, ist nicht zu übersehen, dass in der fremdsprachlichen Unterrichtspraxis der Fokus weiterhin sehr oft auf das Schreibprodukt gelegt wird (vgl. Massler 2004:25) und das Schreiben in seiner reflexiven Funktion als eine Voraussetzung bei der Gestaltung autonomer Verhaltensweisen sich an den Bildungsinstitutionen (z.B. in den philologischen Studiengängen) kaum etabliert hat (vgl. Bräuer 2000: 11). Nach Merz-Grötsch (vgl. 2000: 237) scheinen die Lehrkräfte selbst nicht darüber aufgeklärt zu sein, welche Bedeutung dem Prozesscharakter und dem reflexiven Potential des Schreibens zukommt und welche Möglichkeiten der Vermittlung von notwendigen Inhalten, Strategien und Prozeduren insbesondere im fremdsprachlichen Unterricht zur Verfügung stehen. Zurückzuführen mag der Zustand darauf sein, dass es selbst bei den Lehrkräften an dem Wissen darüber mangelt, wie einerseits die Prozesshaftigkeit und die reflexiven Potentiale des Schreibens dem Lernenden transparent gemacht, wie die einzelnen Teilprozesse geübt und andererseits welche zur Reflexion über eigene Schreibprozesse anleitende und ermunternde Instrumente und unter welchen Bedingungen für die Autonomieförderung bei der Entwicklung der Schreibfertigkeit eingesetzt werden können. Nach meinem Wissen gibt es zur Zeit weder im polnisch- noch im deutschsprachigen Raum Publikationen, die sich auf Ergebnisse empirischer Studien zu den Einsatzmöglichkeiten von Portfolios für die Förderung der fremdsprachlichen Schreibfertigkeit berufen oder

diese darstellen würden. Dies ist ein noch zu erforschendes Gebiet, dem zukünftig mehr Interesse gewidmet werden sollte. Es würde sich in diesem Kontext auch anbieten, Forschungen einzuleiten, die einerseits den Zustand der fremdsprachlichen Schreibförderungspraxis an den polnischen Schulen und Universitäten ermitteln würden und die sich andererseits zum Ziel setzen würden, das Potential solcher Instrumente wie z.B. Schreibportfolio für den Einsatz im fremdsprachlichen Schreibunterricht und in den germanistische Studiengängen empirisch zu überprüfen.

Bibliographie

- Altmeyer, C. (2003): *Konstruktivistische Fremdsprachendidaktik? Ein Kommentar zu Dieter Wolffs Artikel Fremdsprachenlernen als Konstruktion*. In: *Babylonia 3-4*, S. 87-89.
- Baumann, J. (1995): *Schreiben in der Schule: Orientierung an Schreibprozessen*. In: Baumann, J./ Weingarten, R. (Hgg): *Schreiben. Prozesse, Prozeduren und Produkte*, Opladen: Westdeutscher Verlag, S. 51-69.
- Bohn, R. (2001): *Schriftliche Sprachproduktion*. In: Helbig G., Götze L., Henrici G., Krumm H.-J. (Hgg.) *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch (2. Halbband)*. Berlin, New York: Walter de Gruyter, S. 921-931.
- Bräuer, G. (2000): *Schreiben als reflexive Praxis. Tagebuch, Arbeitsjournal, Portfolio*. Freiburg: Fillibach.
- Häcker, T. (2006): *Wurzeln der Portfolioarbeit. Woraus der Konzept erwachsen ist*. In: Brunner, I./Häcker T./ Winter, F. (Hgg): *Das Handbuch Portfolioarbeit: Konzepte, Anregungen, Erfahrungen aus Schule und Lehrerbildung*. Velber: Erhard Friedrich Verlag, S. 27-32.
- Holec, H. (1981): *Autonomy and foreign language learning*. Oxford: Pergamon .
- Karagiannakis, E. (2009): *Schreiben in der Gruppe – Ein kooperativer Lernprozess*. In: *Fremdsprache Deutsch Heft 41 (=Kooperatives Lernen)*, S.25-29.
- Kast, B. (1999): *Fertigkeit Schreiben. Fernstudieneinheit 12*. München-Berlin: Langenscheidt.
- Komorowska H. (2002): *Metodyka nauczania języków obcych*. Warszawa: Fraszka Edukacyjna.
- Krischer (2002): *Die Rolle des Schreibens im Fremdsprachenunterricht (DaF) – geschichtliche Betrachtungen und praktische Beispiele*. In: *Materialien Deutsch als Fremdsprache 63*, S. 14-47.
- Krumm, H.-J. (1989): *Schreiben*. In: *Fremdsprache Deutsch 1*. München, S. 5-8.

- Krumm, H.-J. (1993): *Kulturgeprägte Einflüsse auf das Schreiben und ihre möglichen Konsequenzen für den Schreibunterricht Deutsch als Fremdsprache*. In: Tütken G./Neuf-Münkel G. (Hgg.) *Schreiben im DaF-Unterricht an Hochschulen und Studienkollegs. I. Forschungsergebnisse – didaktische Konzeptionen – Übungsformen*. (=Materialien Deutsch als Fremdsprache 37) Regensburg: AKDaF, S.23-33.
- Legutke, M. (2002): *Das Junior-Portfolio als didaktische Herausforderung: Anmerkungen zur Selbst- und Fremdbewertung im Fremdsprachenunterricht der Grundschule*. In: Barkowski, H./ Faistauer, R. (Hgg.),...*in Sachen Deutsch als Fremdsprache. Sprachenpolitik und Mehrsprachigkeit, Unterricht, Interkulturelle Begegnung. Festschrift für Hans-Jürgen Krumm zum 60. Geburtstag*. Hohengehren: Schneider 2002, S.104- 120.
- Lópes Barrios, M.L. (1998): *Die curriculare Grundlegung der Fertigkeit Schreiben im DaF-Unterricht*. Frankfurt/M: Peter Lang.
- Massler, U. (2004): *Computergestützte Schreibprojekte im Fremdsprachenunterricht der Sekundarstufe I. Grundlagen, Erfahrungen, Perspektiven. Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik*, Tübingen: Guenter Narr.
- Mattenkloft, G. (2007): *Kulturen des Schreibens*. In: Informationen zur Deutschdidaktik 31, S. 10-17.
- Merz-Grötsch, J. (2000): *Schreiben als System. Band 1: Schreibforschung und Schreibdidaktik: ein Überblick*. Freiburg i.Br.: Fillibach.
- Neuner, G. / Hunfeld, H. (1993): *Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts. Eine Einführung*. Berlin u.a.: Langenscheidt.
- Pogner, K.-H. (1993): *Texten. Auf dem Weg zu einer (fremdsprachlichen) Schreibdidaktik*. In: Tütken G./Neuf-Münkel G. (Hgg.) *Schreiben im DaF-Unterricht an Hochschulen und Studienkollegs. I. Forschungsergebnisse – didaktische Konzeptionen – Übungsformen*. (=Materialien Deutsch als Fremdsprache 37).Regensburg: AKDaF, S.63-86.
- Portmann (1991): *Schreiben und Lernen: Grundlagen der fremdsprachlichen Schreibdidaktik*. Tübingen: Niemeyer.
- Schenk, K. (1998): *Die allmähliche Verfertigung der Texte beim Schreiben. Vorschläge zur Strukturierung von Schreibsituationen*. In: *Beiträge zur Fremdsprachenvermittlung 34*, S. 98–117.
- Seibert/Serve (1994): *Bildung und Erziehung an der Schwelle zum dritten Jahrtausend. Multidisziplinäre Aspekte, Analysen, Positionen, Perspektiven*. Braunschweig: PimS-Verlag.
- Winter, F. (2006): *Etwas, worauf man stolz sein kann*. In: Brunner I./Häcker T. / Winter, F. (Hgg): *Das Handbuch Portfolioarbeit: Konzepte, Anregungen, Erfahrungen aus Schule und Lehrerbildung*. Velber: Erhard Friedrich Verlag, S.19-23.

- Wißner-Kurzawa, E. (1995): *Materialien zum Selbstlernen*. In: Bausch, K.-R./Christ, H./ Krumm, H.-J. (Hgg): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: A. Francke.
- Wolff, D. (2002): *Fremdsprachenlernen als Konstruktion*. In: *Babylonia 4*. S.7-14.