

Iwona Machowicz

Schreiberfahrungen aus dem schulischen DaFUnterricht - Ergebnisse einer empirischen Untersuchung

Lublin Studies in Modern Languages and Literature 35, 101-118

2011

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

Schreiberfahrungen aus dem schulischen DaF- Unterricht - Ergebnisse einer empirischen Untersuchung

1. Einführung

Dem Schreiben im Fremdsprachenunterricht wird schon seit einiger Zeit eine große Rolle beigemessen. Ohne Zweifel gehört die Entwicklung von Schreibkompetenz aufgrund der Komplexität des Schreibens zu den schwierigsten Aufgaben für Fremdsprachenlerner. Aus diesem Grund werden immer wieder Versuche unternommen, die sich zum Ziel setzen, das Schreibenlernen angenehmer zu machen und den Schreibprozess so zu gestalten, dass er für die Lernenden weniger belastend verläuft. Seit den 90er Jahren halten in den fremdsprachlichen (Schreib)Unterricht zwei oft ineinandergreifend schreibdidaktische Positionen Einzug: textlinguistische und prozessorientierte. Während bei den textlinguistischen Ansätzen die Vermittlung von Textsortenkenntnissen unter Berücksichtigung der kulturgeprägten Besonderheiten im Fokus der Behandlung steht, plädieren die prozessorientierten Ansätze, in denen das Schreiben als Problemlösungsprozess aufgefasst wird, dafür, den Lernenden den

Schreibprozess bewusst zu machen, da dadurch das Schreiben erfolgreicher verlaufen kann (vgl. Fischer-Kania 2008: 482). Demnach sollte jede Schreibaufgabe so in den Unterricht integriert werden, dass die didaktischen Postulate, den Schreibprozess dem Lernenden bewusst und transparent zu machen, realisiert werden. Das heißt, dass Teilprozesse sowie Übergangs- oder Teilprodukte in den Mittelpunkt gestellt, dabei konkrete Planungs- oder Überarbeitungsschritte eingeübt und prozessuale Hilfen vermittelt werden sollten (vgl. Kast 1999: 54-98). In dem didaktisch aufbereiteten Schreibprozess sind nach Portmann folgende Phasen zu unterscheiden: Repräsentation der Schreibaufgabe, Planen, Formulieren, Überarbeiten und Weiterarbeit am Text (vgl. Portmann 1991: 291). Dem Überarbeiten, das bisher im Unterricht nicht berücksichtigt wurde, kommt dabei ein hoher Stellenwert zu (vgl. Augst 1988: 53). Die Schreibaufgaben sollten immer eine Herausforderung für die Lerner darstellen, die sie in Zusammenarbeit mit anderen Lernern und mit Unterstützung seitens der Lehrer bewältigen. Nicht zuletzt aus diesem Grund wird im Rahmen der Schreibvermittlung immer häufiger auch gefordert, das kooperative Schreiben einzuführen, weil Schreibaufgaben besser bewältigt werden, wenn sie im Prozess der Kooperation erfolgen (vgl. Faistauer 1997). Im Kontext der in den letzten Jahren immer wieder betonten Lernerautonomie ist auch die Reflexion in den verschiedenen Phasen des Schreibprozesses unbedingt zu berücksichtigen. Bräuer (2010) fasst in seinem Schreibprozessmodell bestimmte methodische Schritte für die Arbeit am Text in den jeweiligen Phasen vor, wobei er acht Phasen in dem Schreibprozess unterscheidet: Vier Produktionsphasen: 1. Themenfindung, Materialsammlung und Strukturierung, 2. Textentwurf, 3. Überarbeitung des Entwurfs, 4. Kontrolle der überarbeiteten Version und Endredaktion. Jede Produktionsphase schließt mit einer Reflexionsphase ab. Drei erste Reflexionsphasen finden im Austausch mit den anderen Schreibern und die vierte Phase nach dem Erstellen der Endfassung statt und die wird von dem Schreiber bzw. dem Autor selbst durchgeführt.

2. Zielsetzung

Im Hinblick auf das oben Gesagte ist äußerst interessant zu untersuchen, inwieweit im schulischen Deutschunterricht den Lernenden bei der Vermittlung des Schreibens neben den textlinguistischen Besonderheiten die Besonderheiten des Schreibprozesses transparent gemacht werden und inwieweit die Erkenntnisse der Wissenschaft und der Didaktik in Bezug auf die Vermittlung des Schreibens im schulischen Unterricht berücksichtigt werden. Es wird im vorliegenden Beitrag der Versuch unternommen, diese Frage zu erörtern. Der Schwerpunkt liegt darauf, zu untersuchen, inwieweit bei der Vermittlung des Schreibens sein prozesshafter Charakter und die Teilphasen des Schreibprozesses, die Notwendigkeit des Reflektierens des eigenen Schreibenlernens, die Potenziale und Möglichkeiten des kooperativen Schreibens sowie des Internets berücksichtigt bzw. genutzt werden. Das Interesse gilt vor allem den Erfahrungen auf dem Gebiet des Schreibens im Rahmen des Deutschunterrichts an der Oberschule.

3. Methode

Zwecks Ermittlung der schulischen Erfahrungen im Bereich des Schreibens im DaF-Unterricht wurde ein Fragebogen mit offenen, teiloffenen und geschlossenen Fragen erstellt. Die Probanden sollten insgesamt 36 Fragen beantworten bzw. zu den Aussagen Stellung nehmen, indem sie feststellten, ob es bei ihnen im Deutschunterricht *immer*, *oft*, *manchmal*, *selten* oder *nie* der Fall war.

Beispielfrage Nr.1:

Nehmen Sie Stellung zu der folgenden Aussage:

- In dem Unterricht wurde vor dem Schreiben darüber gesprochen

a) wozu der Text geschrieben wird

immer	oft	manchmal	selten	nie
-------	-----	----------	--------	-----

b) an wen der Text geschrieben wird.

immer	oft	manchmal	selten	nie
-------	-----	----------	--------	-----

Beispielfrage Nr.2:

- Wurden Sie von Ihrem Lehrer mit den Internetseiten bekannt gemacht, auf denen man

a) eigene Texte veröffentlichen kann.	ja	nein
b) Texte der anderen kommentieren kann.	ja	nein
c) kooperatives Schreiben üben kann	ja	nein

Beispielfrage Nr.3

- Wie sind Sie vorgegangen, wenn Sie nicht wussten, wie der Text zu verbessern ist?

Aus Platzgründen werden in diesem Beitrag nur ausgewählte Fragen analysiert, die es jedoch ermöglichen, erste Schlussfolgerungen bezüglich der Hauptfrage zu formulieren. Die Untersuchung ist Teil einer größer angelegten Studie und schafft eine Basis für weitere Analysen auf dem Gebiet des fremdsprachlichen Schreibens in den germanistischen Studiengängen dar.

4. Probanden

An der in der ersten Oktoberwoche 2010 durchgeführten Untersuchung nahm eine Gruppe von 40 Studierenden des ersten Semesters der Angewandten Linguistik an der UMCS in Lublin teil. Die meisten Befragten der untersuchten Gruppe lernen Deutsch bereits seit dem Gymnasium und im Lyzeum lernten sie auf dem erweiterten Niveau. Da die Probanden in unterschiedlichen Städten die Oberschulen absolviert haben, war es erschwert, die entsprechende Lehrergruppe zu befragen, sodass die weiter oben genannten Aspekte ausschließlich aus der Schülerperspektive erläutert werden können.

5. Ergebnisse

Im Folgenden werden die Ergebnisse der Untersuchung dargestellt und es wird der Versuch ihrer Interpretation unternommen.

Bei der Repräsentation der Schreibaufgabe sind nach Portmann (vgl. Portmann 1991) das Ziel, das Schreibthema und die Antizipation des potenziellen Lesers wesentlich. Der Verfasser eines Textes sollte sich der Schreibziele bewusst sein, denn sie sind einerseits als Wegweiser beim Schreiben anzusehen, andererseits kann ihre explizite Formulierung auch die Rezeption erleichtern. Gerade bei Schülern, die noch am Anfang ihres Weges als Schreibende stehen, ist das Sich-Bewusst-Werden des eigenen Ziels beim Schreiben von besonderer Wichtigkeit. Es wurde in der Umfrage unter anderem folgende Frage gestellt, die sich auf die genannten Aspekte bezieht:

- *In dem Unterricht wurde vor dem Schreiben darüber gesprochen, a) warum, mit welchem Ziel und b) an wen der Text geschrieben wird.*

Anhand der Ergebnisse der Umfrage kann festgestellt werden, dass das Schreibziel den Lernern nicht immer bewusst gemacht wird. Nur 22% der Befragten haben festgestellt, dass bei ihnen im Unterricht das WARUM? und WAS WILL ICH ERREICHEN?, also das Schreibziel immer bzw. oft vor dem Schreibbeginn thematisiert wurde, während es im Falle von über der Hälfte selten oder nie passierte. Was das Sich-Bewusstmachen des potenziellen Lesers anbelangt, so haben nur 10% der Befragten gemeint, dass dieser Aspekt vor dem Schreiben immer bzw. oft in Betracht gezogen wurde und über 60% von ihnen haben das selten oder nie im Unterricht gemacht. Es wurde also im Falle von den meisten Befragten selten darüber vor dem Schreiben gesprochen, an wen der Text gerichtet wird und was mit dem Text erreicht werden soll.

Ein weiterer Aspekt in dieser Phase ist das Schreibthema. Die Feststellung, dass die Schüler zum Schreiben am leichtesten durch ein entsprechend gewähltes d.h. ihren Interessen, ihrem Alter und ihren intellektuellen Möglichkeiten angepasstes Thema anzuregen sind, und dass Lehrer dafür sorgen sollten, dass Themen entsprechend gewählt werden, ist eine Binsenweisheit. Es ist jedoch auf der anderen Seite auch schwierig, ein Thema anzubieten, das jeden Schüler in der Klasse dazu bewegt, mit Elan an die Schreibaufgabe heranzugehen

und seine Mitteilungsbedürfnisse zu realisieren. Eine völlig freie Themenwahl eignet sich auch nicht ganz oder nicht immer, denn erstens ist der Lehrer dazu verpflichtet, bestimmte, in der Programmgrundlage festgelegte Themenbereiche durchzunehmen, zweitens können einige Schüler dann den nötigen Schreibimpuls vermissen, und drittens kann es für den Lehrer schwierig sein, eine Vergleichsbasis zu schaffen, wenn die Texte in keinem Bezug zueinander stehen (vgl. Hermanns 1984: 225). Ob diese Vergleichsbasis im Kontext der in den letzten Jahren immer öfter betonten und angestrebten individuellen Betrachtung der Lernenden unbedingt nötig ist, wage ich – insbesondere bei einer so komplexen Fertigkeit wie der des Schreibens – zu bezweifeln, dennoch ist dieser Aspekt im traditionellen schulischen Unterricht weiterhin sehr wesentlich. Es gäbe aber auch hier eine – wie sie Hermanns (vgl. ebd.) nennt – Kompromisslösung und zwar das Schreiben nach „Rahmenthemen“: Ein Rahmenthema wird vorgegeben, was die Vergleichsbasis schafft und den Bezug der Texte sichert. Innerhalb des angebotenen Rahmens kann sich jeder Schüler sein eigenes Thema aussuchen und auf diese Weise eigene Mitteilungsbedürfnisse befriedigen. Eine der Fragen, die sich auf diesen Aspekt bezogen, lautet wie folgt:

- *Wie oft konnten Sie in dem Unterricht im Rahmen der durchgenommenen thematischen Blocks selbständig bestimmen, zu welchem Thema Sie einen Text schreiben oder welche Textsorte Sie wählen?*

22 Befragte haben bei der ersten Frage die Antwort *nie* und 13 *selten* angekreuzt. Insgesamt hatten 87,5% der Befragten so gut wie keinen Einfluss auf die Bestimmung des Themas bei den Schreibaufgaben gehabt. Dieses Ergebnis bezieht sich sowohl auf die Schreibaufgaben direkt im Unterricht, als auch auf die Hausaufgaben. Den wichtigen Aspekten in der Phase der Repräsentation der Schreibaufgabe wird im schulischen Unterricht meines Erachtens zu wenig Beachtung geschenkt.

Die Phase des Planens umfasst einerseits das Aktivieren des Wissens über die jeweilige Textsorte, andererseits werden in dieser Phase Ideen und Anstöße zum Inhalt des angestrebten Textes gesammelt. Dieser Schritt ist in dem ganzen Schreibprozess sehr wichtig, denn der Schreibende muss auf dieser Etappe sein Wissen über die zu schreibende Textsorte aktivieren, damit das mit dem Text verfolgte Ziel voll realisiert werden kann. Sind die Textsortenkenntnisse vorhanden, kann dadurch der Schreibprozess entlastet werden. In dieser Phase sollten deshalb mit den Lernern die Besonderheiten der Struktur, der Lexik und der Grammatik in den zu verfassenden Textsorten aktiviert bzw. abgerufen werden. Aus den Angaben der Befragten bei der Aussage:

- *Im Unterricht wurden am Beispiel von Mustern die Besonderheiten der grammatischen, lexikalischen und formellen Struktur unterschiedlicher Textsorten gemeinsam erarbeitet oder besprochen.*

kann geschlussfolgert werden, dass dies im schulischen Unterricht im Falle von etwa 35% der Befragten *immer* oder *meistens* realisiert wurde, 22,5% der Befragten haben mit dem Lehrer *manchmal* die Eigenschaften bestimmter Textsorten am Beispiel von Mustern besprochen. Allerdings behauptet die größte Gruppe d.h. 42,5% der Befragten, dass das bei ihnen *selten* oder *nie* der Fall war. Es wurde von den Befragten dieser Gruppe auch bemerkt, dass die Schüler oft „auf eigene Faust“ herausfinden mussten, wie eine bestimmte Textsorte realisiert wird und dass Muster, anhand derer die Texte geschrieben werden sollten, oft ohne zusätzliche Kommentare herausgegeben wurden. Eine solche Vorgehensweise setzt wahrscheinlich zu optimistisch voraus, dass Schüler problemlos mit solchen Vorlagen umgehen und diese als Hilfe einsetzen können.

Die textlinguistischen Besonderheiten alleine reichen jedoch nicht aus, um erfolgreich im Schreibprozess voranzukommen. Auch das Wissen über das jeweilige Thema und die nötigen Informationen, die zur Realisierung der jeweiligen Schreibaufgaben notwendig sind,

sollten mit den Lernenden in der Phase des Planens aktiviert und gegebenenfalls erweitert werden. Im Folgenden werden deshalb folgende Fragen analysiert:

- *Wie oft wurden als Hausaufgabe zum Schreiben Themen aufgegeben, die im Unterricht nicht besprochen wurden?*
- *Wurde im Unterricht das Wissen zu der konkreten jeweiligen Aufgabe, bestimmte wichtige Aspekte des Themas zu dem geschrieben werden soll, z.B. in Form von einem Plan mit Punkten oder in Form von einer Mind-Map geordnet oder anders gemeinsam ausgewählt?*

Aus den Antworten der Probanden geht hervor, dass im Unterricht darauf Wert gelegt wurde, dass die Schüler zu vertrauten Themen Texte verfassen. Meistens wurde den Angaben zufolge nämlich erst dann geschrieben, nachdem bestimmte Themen im Unterricht besprochen wurden. Im Falle von 60% der Probanden wurden *nie* oder *selten* andere Themen für das Schreiben aufgegeben als die, die vorher im Unterricht behandelt wurden, was dafür spricht, dass es den Lehrern wichtig war, dass sich die Schüler beim Schreiben nicht in ein inhaltliches Neuland begeben, doch das Wissen entsprechend der jeweiligen Schreibaufgabe und der zu schreibenden Textsorte wurde selten gemeinsam ausgewählt oder geordnet. Die Phase der gemeinsamen Wissensselektion fehlte. Dieser Schritt wäre gerade wichtig, denn bei unterschiedlichen Textsorten kann man auch unterschiedliche Aspekte desselben Themas hervorheben und der Schreiber muss entscheiden können, welche für die jeweilige Schreibaufgabe relevant sind, gegebenenfalls sollte das fehlende Wissen ergänzt werden. 45% der Befragten geben jedoch bei der diesbezüglichen Frage an, dass sie das Wissen zu dem Thema der konkreten Schreibaufgabe, Punkte oder Aspekte gemeinsam im Unterricht *nie* oder *selten* aufbereitet haben, 35% der Probanden kreuzen bei dieser Frage die Antwort *manchmal* an, und nur 20% von ihnen stellen fest, dass sie es *immer* oder *oft* im Unterricht gemeinsam gemacht haben. Dies ist um so überraschender und beunruhigender,

als die Mehrheit der Befragten festgestellt hat, dass komplexe Textsorten wie z.B. Erörterung, Erzählung oder Aufsatz, bei denen das Wissen entsprechend aufbereitet, sortiert und das Schreiben geplant werden sollte, sehr oft oder oft geschrieben wurden. Daraus ist zu folgen, dass die Lerner in einem wichtigen Moment des Schreibprozesses auf sich alleine gestellt waren.

Der nächste Schritt beim Schreiben wäre die Ausformulierung der im Plan notierten Gedanken, die sprachliche Ausfeilung der Argumente bzw. der Ideen, das Ausprobieren von verschiedenen lexikalischen Möglichkeiten oder die Auswahl von geeigneten Redemitteln für die Gliederung des Textes und für die präzise Ausdrucksweise. Bei der diesbezüglichen Frage:

- *Wurden die geplanten Ideen im Unterricht gemeinsam ausformuliert d.h. wurden verschiedene lexikalische Möglichkeiten z.B. in Form von Synonymen oder unterschiedliche Redemittel für das Strukturieren des konkreten Textes ausprobiert?*

meinen 32,5% der Befragten, dass sie solche Übungen *selten* oder *nie* im Unterricht gemeinsam gemacht haben, 40% von ihnen gaben an, dass sie *manchmal* die geplanten Ideen im Unterricht ausformuliert haben, und nur etwa 27% der Befragten stellten fest, dass das *immer* oder *oft* der Fall war. Dieses Ergebnis hängt wahrscheinlich auch damit zusammen, dass – wie es sich aus der Befragung ergibt – am häufigsten zu Hause in Eigenregie geschrieben und dass selten Gruppenarbeit realisiert wurde. Dies bestätigen die Ergebnisse bei der folgenden Frage:

- *Nehmen Sie bitte zu folgenden Aussagen Stellung: Ich habe Texte a) als Hausaufgabe in Einzelarbeit b) als Hausaufgabe in Gruppenarbeit c) im Unterricht in Einzelarbeit d) im Unterricht in Gruppenarbeit sehr oft, oft, manchmal, selten oder nie*

Die meisten Befragten (75%) haben nämlich festgestellt, dass bei ihnen das Schreiben von Texten in Einzelarbeit *sehr oft* bzw. *oft* als

Hausaufgabe aufgegeben wurde. Des Weiteren ist den Ergebnissen zu entnehmen, dass den Probanden im Deutschunterricht kooperative Schreibaufgaben mit Partner oder in Gruppenarbeit kaum angeboten werden. Über 50% gaben nämlich an, nur *selten* oder *nie* die Möglichkeit gehabt zu haben, diese Form des Schreibens im Unterricht auszuprobieren.

Während des gesamten Schreibprozesses wird der Text auch mehrmals überarbeitet: Bereits die Pläne und Konzeptionen können überarbeitet werden, es können auch Textteile in den jeweiligen Phasen überarbeitet werden. Die Phase des Überarbeitens beim Verfassen der Texte war in der traditionellen Fremdsprachendidaktik eher unterrepräsentiert, um nicht zu sagen überhaupt nicht vorzufinden. Sie wurde im Sinne einer eigenen Phase des Prozesses, in der die soziale Dimension des Schreibens zum Tragen kommen kann, im Unterricht nicht berücksichtigt. Überarbeitet wird, wie bereits erwähnt, im Laufe des gesamten Schreibprozesses, in jedem Teilprozess, man kann aber das Überarbeiten auch als eine Tätigkeit verstehen, die am vorläufig fertigen Produkt, d.h. an der ersten Version des Textes (oder seiner Passagen) ausgeführt wird mit dem Ziel, dieses bzw. diese zu verbessern. Sowohl bei der ersten als auch bei der zweiten Art der Überarbeitung können die Schreibenlernenden profitieren, da sie einerseits als Mitgestalter des Textes gelten, indem sie Textpläne oder Textentwürfe der anderen lesen und bewerten, indem sie Vorschläge machen, die sich auf konkrete schon vorhandene Textteile beziehen oder die Konzeption des Textes betreffen und die zu schreibenden Passagen beeinflussen. Ein solches Überarbeiten kann zum Beispiel in Form von Schreibkonferenzen realisiert werden. Die Lerner können sich bei dieser Art des Überarbeitens in die Leser-Rolle hineinversetzen und die fertigen Texte z.B. unter konkreten Aspekten auswerten, wobei dadurch nicht nur der Textautor, sondern auch der Beurteiler profitiert, der eigene Kenntnisse beim Bewerten aktiviert, diese unter Beweis stellt und dadurch, weil dahinter (hinter dem Bewerten) kritisches Lesen, das das Schreiben fördert, steht, auch die eigene Schreibfähigkeit indirekt erweitert. Dieses Sich-Üben in der Leser-Rolle ist auch aus dem

Grunde wichtig, dass man beim Schreiben eigener Texte immer wieder in diese Rolle einsteigt, was jedoch aufgrund der Notwendigkeit, sich dabei vom eigenen Text zu distanzieren, schwierig ist und einer Übung bedarf. Außerdem wird in den Voraussetzungen, die in der Programmgrundlage für den Fremdspracheunterricht festgelegt sind, ausdrücklich gesagt, dass der Lerner einen schriftlichen Text unter diesen Aspekten (die Ziele des Autors erkennen; den Kontext bestimmen – den Adressaten, die Form; die Zusammenhänge zwischen den Textteilen erkennen) analysieren können sollte (vgl. Podstawa 2009: S.44-45;50). Geübt werden kann das auch anhand von Texten der Mitschüler, denn da ist die nötige Distanz gewährleistet. Die Phase des Überarbeitens und somit auch die soziale Dimension des Schreibens, die im Schreibprozess der Lerner berücksichtigt werden sollte, kam laut den Antworten der Probanden nicht deutlich zum Tragen, denn bei der Frage:

- *Wie oft haben Sie im Deutschunterricht die Möglichkeit gehabt, alleine oder in Gruppenarbeit Texte der Mitschüler zu lesen, zu beurteilen und Tipps zur Veränderung zu geben z.B. bei den Schreibkonferenzen?*

gaben 57,5% der Probanden zu, dass sie Texte der Mitschüler weder alleine noch in Gruppenarbeit gelesen und Vorschläge dazu gemacht haben. Insgesamt haben die meisten Probanden kaum Erfahrung mit dem Überarbeiten im Sinne von einerseits Kritik üben und daraufhin Impulse geben und Vorschläge machen für die Überarbeitung und andererseits sich Kritik anhören und daraufhin den eigenen Text überarbeiten.

Davon, dass der Phase des Überarbeitens wenig Raum und Bedeutung beigemessen wurde, zeugen auch andere bei der Befragung gewonnene Informationen. Insgesamt gestanden bei der Frage:

- *Haben Sie Ihre Texte nach der Korrektur seitens des Lehrers noch einmal verbessert und wieder abgegeben?*

65% der Probanden, dass sie ihre Texte nach der Korrektur des Lehrers *nie* bzw. *selten* noch einmal verbessert und wiederholt zur Überprüfung bzw. Korrektur abgegeben haben. Die Begründung, die am häufigsten angeführt wird, lautet, dass das nicht verlangt wurde und dass der Lehrer die Fehler meistens alleine schon korrigiert hat, sodass der Schüler nichts weiter zu verbessern hatte: *Die Fehler, meistens grammatische, habe ich mit dem Lehrer besprochen, warum sollte ich dann den Text noch einmal schreiben; der Lehrer hat ja alles selbst korrigiert, also war der Text perfekt.* Allerdings handelte es sich nach Angaben der Befragten meistens um grammatische oder lexikalische Fehler, die vom Lehrer bereits korrigiert wurden. 17,5% der Befragten haben zwar *manchmal* ihre Texte zur wiederholten Überprüfung abgegeben, weil das verlangt wurde oder weil sie wissen wollten, ob sie den Text richtig verbessert haben, doch meistens gab es nur für die erste Version des Textes eine Note, die im Klassenbuch vermerkt wurde. Für die nochmals überarbeitete Version gab es in der Regel keine Noten. Die weiteren 17,5% haben angegeben, dass sie ihre Texte *oft* überarbeitet und nochmals abgegeben haben, jedoch wurden auch in dieser Gruppe für die verbesserte Version keine Noten mehr gegeben. Da drängt sich die Frage auf, warum die zweite, überarbeitete Version nicht bewertet wurde, wo doch diese als endgültig gilt und seitens des Schülers auch zusätzliche Arbeit in die Verbesserung investiert wurde. Meiner Ansicht nach sollte im Falle von Schülertexten auch das in die Überarbeitung investierte Engagement gewürdigt werden, denn Überarbeitungen und Verbesserungen gehören zum Schreibprozess (oder sollten dazu gehören) und besonders in der Lernphase wäre es wichtig, den Lernern das Gefühl zu vermitteln, dass ihr Engagement beim Überarbeiten und Verbessern des eigenen Textes wichtig ist und bewertet wird. Sonst gibt es keine oder nur geringe Motivation zum Überarbeiten bzw. Verbessern und die Arbeit am Text hört oft beim ersten Versuch auf.

Aus didaktischer Sicht ist es auch sinnvoll, den Lernertexten „ein weiteres Leben“ einzuhauchen, wodurch diese eine zusätzliche Aufwertung erfahren. Die Weiterarbeit am Text kann unterschiedliche

Formen annehmen, wobei beachtet werden sollte, dass sich nicht alle Schülertexte dazu eignen, sie weiter zu verwenden, weil sie entweder sprachlich oder – was noch wichtiger ist – inhaltlich schwach sind. Jedoch sollte der Lehrer es wenigstens versuchen, denn diese Aktivitäten können die Motivation zum Schreiben steigern und der Vorstellung entgegenwirken, dass an Schülertexten und ihren Inhalten keiner wirklich Interesse hat. Anhand der Ergebnisse aus der Befragung kann festgestellt werden, dass die Lernertexte selten wieder aufgenommen wurden. Die Antworten, die die Befragten bei der Frage:

- *Wurden die Texte der Schüler im Unterricht wieder aufgenommen z.B. von anderen in Gruppenarbeit kommentiert, im Wettbewerb die besten ausgewählt oder überarbeitet und in andere Textsorten verwandelt?*

gegeben haben, verteilen sich wie folgt: Bei weit mehr als der Hälfte (etwa 70% gaben die Antwort *selten* oder *nie*) der Befragten war die Weiterarbeit an Lernertexten im Grunde genommen kein Thema. Die einzige Aktivität, die bei etwa 25% der Probanden nach dem eigentlichen Schreibprozess wenigsten manchmal aufgenommen wurde, war das Vergleichen und das Auswählen der besten Texte. Nur jeweils 17,5% der Befragten stellen fest, in ihrem Fall seien die Lernertexte *manchmal* von anderen kommentiert oder umgeschrieben worden. Diese Ergebnisse zeigen jedoch deutlich, dass auf diesen Aspekt und die sich daraus ergebenden Möglichkeiten (zu) wenig Wert gelegt wird. Zwar ist die Weiterarbeit in diesem Sinne kein notwendiger Teilprozess, dennoch könnten auf diese Weise die Texte der Schüler eine zusätzliche Dimension erhalten, durch die ihr Bestehen gefestigt würde.

Die Phasierung der Arbeit am Text stellt nur eines, wenn auch ein sehr wichtiges Mittel der prozessorientierten Schreibdidaktik dar. Im Rahmen der zeitgemäßen prozessorientierten Schreibdidaktik sollte auch viel Wert auf die so genannte Reflexionsphase sowohl nach den Teilprozessen des Schreibens als auch nach dem gesamten

Schreibprozess gelegt werden, denn dadurch bekommen die Lerner einerseits die Möglichkeit, auf der Meta-Ebene ihren Schreibprozess zu analysieren, andererseits lernen sie auf diese Weise sich selbst und die eigene Arbeit auszuwerten und zu schätzen. Dies hilft ihnen dabei, sich eigener Stärken und Schwächen bewusst zu werden, was wiederum im Kontext der Autonomieförderung äußerst positiv zu Buche schlägt. Ohne die bewusste Reflexionsphase scheint der Schreibprozess unvollständig zu sein. Gerade die Lerner, die ihre Schreibfähigkeit noch entwickeln, müssten über eigene Entscheidungen beim Schreiben nachdenken, um die weitere Arbeit und das weitere Lernen zu optimieren. Gibt es keine Reflexionsphase, bleiben viele Probleme, aber auch viele gelungene Entscheidungen, oft unbewusst und bei der nächsten Schreibaufgabe werden oft ähnliche Fehler (nicht nur im Sinne von grammatischen Fehlern, sondern auch solche die sich auf die Organisation der Arbeit am Text beziehen) begangen. Da Lerner zur Reflexion angeleitet werden sollten, wäre es wichtig, ihnen insbesondere am Anfang geeignete Instrumente zur Selbstevaluation anzubieten. Leider haben insgesamt über 70% der Befragten die Frage nach den Evaluationsinstrumenten:

- *Mit welchen Instrumenten der Selbst- und Fremdevaluation wurden Sie im Deutschunterricht bekannt gemacht? (z.B. Checklisten, Fragenkataloge, Tagebücher, Portfolio)*

unbeantwortet gelassen, wahrscheinlich – wie es einige am Rande begründet haben – weil „es so etwas im Unterricht nicht gegeben hat“ und die Befragten keine solchen Instrumente nennen konnten. Es liegt auch der Verdacht nahe, dass von dem Lehrer selten Kriterien zur Verfügung gestellt werden, nach denen die eigenen Texte und die Arbeit an ihnen bewertet und reflektiert werden könnten, den bei der Frage:

- *Wurden vom Lehrer Kriterien oder Hilfen in Form von Fragen oder Formulare zur Verfügung gestellt, nach denen eigene Texte in den*

jeweiligen Phasen des Schreibprozesses analysiert und reflektiert werden konnten?

haben 23 Befragte gesagt, dass sie solche Kriterien nie zur Verfügung hatten und 9 meinten, dass das selten der Fall war. Reflexion kann nur dann erfolgreich verlaufen, wenn Richtlinien dafür vorgegeben sind, sonst können die Schüler damit überfordert werden. Zusammenfassend ist festzustellen, dass das Bild, das sich bei der Analyse der Daten hinsichtlich der Anleitung zur Reflexion ergibt, wenig zufriedenstellend ist: Insgesamt haben nämlich 60% der Probanden nie und 22,5% nur selten ihre eigenen Texte und die Arbeit an ihnen analysiert, kommentiert, bewertet und Schlussfolgerungen für das weitere Schreibenlernen gezogen. Keine von den befragten Personen konnte bestätigen, dass sie ihre Fähigkeiten und Kenntnisse auf dem Gebiet des Schreibens beispielsweise mit Hilfe von dem Europäischen Sprachenportfolio, einem Instrument zum selbständigen Reflektieren und Evaluieren, beobachtet und analysiert hat.

Heutzutage kann bei der Vermittlung des Schreibens das Internet mit seinen Werkzeugen einen besonderen Beitrag leisten. Es bietet nämlich unzählige Möglichkeiten seine Schreibkenntnisse aktiv auszubauen und in authentischen Kontexten im Sinne der schriftbasierten Kommunikation mit authentischen Lesern einzusetzen. Darüber hinaus eignet sich dieses Medium zur Entwicklung des kooperativen Schreibens mit anderen Deutschlernern sowie für die Durchführung grenzüberschreitender Schreibprojekte. Aus den Ergebnissen der Umfrage geht jedoch hervor, dass die Möglichkeiten, die das Internet für das praktische Üben und Entwickeln des Schreibens in den genannten Dimensionen bietet (z.B. Leserbriefe in den Onlinezeitungen für Deutschlerner, E-Mail-Projekte, Online-Kommentare auf Foren für Deutschlerner) nur sporadisch genutzt werden, denn 65% der Befragten behaupten, dass sie von den genannten Möglichkeiten keine genutzt haben. Den Ergebnissen der Befragung zufolge wurden auch die meisten Befragten (über 70%) mit den Seiten, auf denen man die eigenen

Texte den anderen zeigen, oder kooperatives Schreiben üben kann, von ihren Lehrern nicht bekannt gemacht.

6. Zusammenfassung

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass, auch wenn Anzeichen der Prozessorientiertheit vorzufinden sind, wichtige Phasen des Schreibprozesses nicht transparent genug gemacht werden, da den Lernern der befragten Gruppe durch Ausschließen bestimmter wichtiger Phasen des Schreibens bzw. durch ihre Verlagerung nach Hause die Charakteristik der Teilprozesse nicht bewusst wird und wesentliche Verhaltensweisen können beim Schreiben im Unterricht nicht vermittelt und dann trainiert werden. Die „bruchartige“ Prozessorientiertheit kommt unter anderem dadurch zum Ausdruck, dass im Unterricht die wichtigen Phasen des Überarbeitens, der Weiterarbeit am Text sowie die des Reflektierens größtenteils unbeachtet bleiben. Der Vorrang der Produktorientiertheit und des am Ende des Schreibprozesses stehenden Produkts wird auch dadurch sichtbar, dass nur die erste abgegebene Version des Textes benotet wird und die eventuell überarbeitete Version meistens nicht mehr beurteilt wird, was darin mündet, dass Texte äußerst selten überarbeitet werden und oft nur eine Version des Textes entsteht, der keine weitere Beachtung geschenkt wird. Da wenig Wert auf die Prozesshaftigkeit gelegt wird, kommt auch wie schon angedeutet, die Reflexion beim und nach dem Schreiben zu kurz, was unter anderem dazu führt, dass Lerner wenig autonom handeln können. Dazu trägt vermutlich auch die Tatsache bei, dass kooperatives Schreiben und Gruppenarbeit, durch die der Schreibprozess einerseits weniger belastend, andererseits den Lernern auch bewusst gemacht werden kann, zu selten bei der Realisierung der Schreibaufgaben eingesetzt wird, wodurch die Lerner die Möglichkeit der Konfrontation eigener Fähigkeiten mit denen der anderen Lernenden und damit eine wichtige Gelegenheit zur Reflexion eigener Handlungen verpassen.

Da, wie weiter oben bereits aufgezeigt wurde, die Potentiale des Internets bei der Schreibförderung im schulischen Kontext nicht ausgeschöpft werden, werden den Lernern einerseits wichtige

Möglichkeiten, ihre Schreibkenntnisse in realen Kontexten unter Beweis zu stellen und zu entwickeln, andererseits auch die Möglichkeiten ihr autonomes Verhalten zu fördern und kooperatives Schreiben zu üben, verweigert. Im Internetzeitalter, im Kontext des fremdsprachlichen Schreibens sowie im Lichte der Autonomieförderung muss das als beunruhigend interpretiert werden. Es stellt sich die Frage, warum den Schülern von ihren Lehrern die Möglichkeiten, die sich heutzutage auf diesem Gebiet anbieten, nicht bewusst gemacht werden, obwohl die Nutzung des Internets eine der Möglichkeiten darstellt, das in den letzten Jahren in der wissenschaftlichen und didaktischen Diskussion um die Qualität des Fremdsprachenunterrichts oft diskutierte selbständige Lernen zu fördern. Dieser Frage sollte meines Erachtens weiter nachgegangen werden.

7. Ausblick

Diese Erkenntnisse sollten seitens der Lehrpersonen an den Hochschulen, insbesondere in den germanistischen Studiengängen, Entscheidungen zur Folge haben, die der Notwendigkeit einer mehr individuellen Herangehensweise an die Studierenden sowie einer mehr offenen, Autonomie fördernden Gestaltung der Lernumgebung Rechnung tragen und zu einer Selbstverständlichkeit werden, denn nur so kann jeder Student entsprechend gefördert werden. Dabei sollte unbedingt der Schreibprozess transparenter gemacht werden, weil dies eine wichtige Voraussetzung und Grundlage für die selbständige Arbeit und Schreibentwicklung ist. Es sollten demnach Instrumente dargeboten werden, die die Möglichkeit geben und dabei helfen können, den eigenen Schreibprozess zu beobachten, zu reflektieren und Schlussfolgerungen für das weitere Lernen zu ziehen.

Bibliographie

- Augst, G. (1988): *Schreiben als Überarbeiten – „Writing ist rewriting“ oder „Hilfe! wie kann ich den Nippel durch die Lasche ziehen?“* In: *Der Deutschunterricht* 3, S. 51-62
- Bräuer, G. (2010): *Schreibprozesse begleiten*. In: *Deutschunterricht* 3, S.4-9

- Hermanns, F.(1984): *Schreiben in der Fremdsprache Deutsch*. In: *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache. Band 10*. München: Hueber S.222-234
- Fischer-Kania, S.(2008): *Die Förderung der Schreibfertigkeit in den DaF-Lehrwerken Delfin, ein neu-Hauptkurs und Auf neuen Wegen*. In: *Info DaF* 35, S.481-517
- Kast, B. (1999): *Fertigkeit Schreiben. Fernstudieneinheit 12*. München Berlin.
- Massler, U.(2004): *Computergestützte Schreibprojekte im Fremdsprachenunterricht der Sekundarstufe I. Grundlagen, Erfahrungen, Perspektiven. Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik*, Tübingen: Guenter Narr.
- Podstawa programowa z komentarzami. T.3, *Języki obce w szkole podstawowej, gimnazjum i liceum*. (2009): Warszawa.: Min. Eduk. Narodowej
- Portmann, Paul R. (1991): *Schreiben und Lernen: Grundlagen der fremdsprachlichen Schreibdidaktik*. Tübingen: Niemeyer.