

Jan Iluk

Empirische Befunde zu Auswirkungen systematischer Schreibhandlungen im fortgeschrittenen FSU auf den Spracherwerb

Studia Germanica Gedanensia 23, 23-37

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.

Jan Iluk

Empirische Befunde zu Auswirkungen systematischer Schreibhandlungen im fortgeschrittenen FSU auf den Spracherwerb

1. Gängige Auffassungen zur Rolle des Schreibens im kommunikativen Fremdsprachenunterricht

Bekanntlich hat der kommunikative Fremdsprachenunterricht das Schreiben lange Zeit vernachlässigt. Einer der Gründe dafür liegt in der Überzeugung, dass man in der Alltagskommunikation nur eine sehr limitierte Schreibfertigkeit brauche, mit der ganz wenige Schreibanlässe zu bewältigen wären (Baldegger u.a. 1980, 28). Eine andere gängige Annahme ist, dass man das Schreiben lehrerunabhängig als Nebenprodukt der intensiven Entwicklung der Sprechfertigkeit erwerben könne, so dass alles Schriftliche in die Hausaufgabe abdelegiert werden könne (Heyd 1990, 71). Nach einer weiteren Auffassung gilt die Entwicklung der Schreibfertigkeit als besonders übungsintensiv. Deshalb könne man ihr wegen des beschränkten Stundenlimits im schulischen FSU nicht die benötigte Zeit widmen. Anderenfalls könnte die systematische Beschäftigung mit dem Schreiben die schnelle Entwicklung der Gesprächsfähigkeit gefährden. Diese Meinungen werden auch durch Überlegungen zur Gewichtung der Fertigkeiten unterstützt, wonach das Verhältnis vom Hörverstehen über das Leseverstehen zum Sprechen und Schreiben wie 8:7:4:2 sein solle (Krüger 1981, 18). Die Beschränkung des Schreibens auf dessen Hilfsfunktion bei der Einübung anderer Fertigungsbereiche verursachte jedoch, dass Schreibaufgaben zu einem wenig beliebten Element des Fremdsprachenunterrichts degradiert wurden (Wysocka 1989, 106; Lipińska 2002, 63).

Die genannten Auffassungen zur Schreibfertigkeit blieben nicht ohne Einfluss auf die kommunikativ orientierten Lehrwerke für den Unterricht Deutsch als Fremdsprache der siebziger und achtziger Jahre. Aus Krumms (1989a, 19) Untersuchungen geht hervor, dass in ihnen eine zielgerichtete Schreibentwicklung durchgängig fehlt. Die Analysen modernerer Lehrwerke bestätigen, dass die zahlreichen Publikationen zur innovativen Schreibdidaktik in den letzten drei Jahrzehnten wenig bewirkt haben, auch wenn die

Rolle des Schreibens als wichtiges Mittel zum Fixieren von gelesenen oder gehörten Informationen, als Erinnerungsstütze oder bei der Entfaltung des Denkens und der Kreativität (Krumm 1989b), der Binnendifferenzierung (Tönshoff 2004 und 2005), als Voraussetzung für die Teilhabe am öffentlichen Leben (Ballweg 2008) u.a. nicht bestritten wird. Dies bestätigen die eingehenden Analysen deutscher Lehrwerke für den Deutschunterricht als Fremdsprache von Thonhauser-Jurnick (2000, 197) und Fischer-Kania (2008, 492). Beide haben Folgendes festgestellt:

- Die Beherrschung des fremdsprachigen Schriftsystems sowie die Vertrautheit mit schriftlichen Übungsformen werden in der Regel vorausgesetzt.
- Die Schreibfertigkeit wird nicht systematisch entwickelt.
- Es gibt kein ausgewogenes Übungsangebot zur aufbereiteten, reproduktiven und produktiven Schreibaktivitäten.
- Es wird auf die Vermittlung metakognitiver Schreibstrategien weitgehend verzichtet.
- Das textlinguistische Basiswissen zu Aspekten der grammatischen und semantischen Textkohärenz und der Textsorte wird nicht gezielt aufgebaut.
- Die Lerner werden nicht angehalten, durch Reflexion das Schreiben als Prozess zu verstehen.
- Das kommunikativ-funktionale Schreiben wird anhand einer stark beschränkten Anzahl von Textmodellen vermittelt.

Diskutiert man erneut die Rolle des Schreibens im Fremdsprachenunterricht, so ist in erster Linie folgende Frage zu stellen:

Welchen Beitrag kann das Schreiben im Prozess des Spracherwerbs leisten, wenn im Fremdsprachenunterricht mehr als üblich und vor allem gezielt geschrieben wird?

Nach dem heutigen Stand der Diskussion ist es offensichtlich, dass man diese Frage nicht allein mit dem Argument der künftigen kommunikativen Bedürfnisse der Lerner in Alltagssituationen beantworten kann. Sichtet man die Fachliteratur zu diesem Problem, so wird immer wieder darauf hingewiesen, dass die stützende Rolle des Schreibens in der Wechselwirkung der unterschiedlichen Wahrnehmungskanäle liegt (Iluk 1994). Bekanntlich dominieren beim Schreiben die optischen und motorischen Sinneskanäle, die am stärksten bei visuell und graphomotorisch angelegtem Gedächtnistyp ausgeprägt sind, der wohl auch am häufigsten vorkommt. Aus diesem Grund haben geschriebene Texte einen höheren Einpräge- und Behaltenseffekt als gesprochene. Nicht ohne Belang sind die Schreibbedingungen. Man nimmt an, dass sie generell günstiger für die Lernprozesse sind als bei der mündlichen Produktion, denn bei der Lösung einer schriftlichen Aufgabe können die beteiligten kognitiven Prozesse nach individuellem Tempo und vom Lerner kontrolliert verlaufen. Dabei entstehen oder verfestigen sich Ablaufstrukturen, auf die man beim späteren Sprachgebrauch zurückgreifen kann, während das Sprechen eine rasche,

vom Lernenden wenig kontrollierbare Sprachhandlung darstellt.¹ Wie jedoch die oben dargestellten Ergebnisse der Lehrwerkanalysen zeigen, haben die bereits zu Binsenweisheiten gewordenen Erkenntnisse zur Rolle des Schreibens im FSU die methodische Unterrichtspraxis kaum beeinflusst. Dem Schreiben wird nach wie vor der letzte Platz in der Fertigungsordnung eingeräumt. Demgegenüber bedarf die Beantwortung der oben gestellten Frage empirischer Daten, die ein neues Licht auf den kausalen Zusammenhang zwischen Schreiben und den anderen kommunikativen Fertigungsbereichen werfen und somit zur Aufwertung des Schreibens im FSU beitragen.

2. Beschreibung eines Schreibexperiments und die Darstellung der ermittelten Daten

Um die oben gestellte Frage objektiv zu beantworten, bedarf es empirischer Daten. Zu diesem Zweck wurde an der Technisch-Humanistischen Akademie Bielsko-Biala ein Experiment durchgeführt, an dem Studenten des Studiengangs Internationale Beziehungen mit unterschiedlich fortgeschrittenen Englischkenntnissen teilnahmen. Das Ziel des Experiments war zu ermitteln, wie sich das systematische Schreiben von inhaltlich relevanten und längeren Texten auf den Spracherwerb fortgeschrittener Lerner auswirkt. Gegenstand der Untersuchung waren die lexikalische und grammatische Kompetenz, die Verstehens- und Schreibfertigkeit. In den Kontrollgruppen wurde dagegen die Priorität des Mündlichen bewahrt. Der Einfluss der jeweiligen Lernhandlung auf den Spracherwerb konnte empirisch ermittelt werden, indem die Studenten vor und nach dem Experiment denselben Kompetenztest geschrieben haben und deren Leistungsergebnisse miteinander verglichen wurden.

In dem von mir betreuten Experiment, das 2006/07 von B. Loranc-Paszyk durchgeführt wurde, nahmen 76 Studenten teil. Im Sprachseminaren der 1. Experimentalgruppe wurden Texte zur europäischen Neugeschichte² und in der zweiten Texte zur britischen Landeskunde (Civilisation)³ mit dem Ziel durchgenommen, den thematischen Wortschatz zu erwerben, die Lese-, Sprech-, Schreib- und kritische Denkfähigkeit zu entwickeln. Das Schreiben wurde anhand expositorischer Essays vom Typ comparison/contrast systematisch geübt.⁴

¹ Ein völliger Verzicht auf das Schreiben, so wie das z.B. bei natural approach in den USA praktiziert wurde, führt dazu, dass sich Lernende auf der Mittelstufe zwar viel leichter verständigen können, dafür aber wesentlich mehr Sprachfehler begehen. Darüber hinaus sind sie stärker der Fehlerfossilisierung ausgesetzt (Lalande 1989, 104).

² Buszello/Misztal (2003) *European Integration. From the Idea to Practice*. Tempus.

³ *British Civilisation. An Introduction* (2002).

⁴ Mehr zum expositorischen Essay und dessen Einsatz im FSU siehe Hammann (2002) und Loranc-Paszyk (2009, 136 ff.). Im Prinzip entspricht er der deutschen Erörterung.

Die Textsorte expositorischer Essays vom Typ comparison/contrast wurde nicht zufällig gewählt. Ihr Einsatz im FSU hat folgende Vorteile (Molitor-Lübbert (1989, 284 ff.); Loranc-Paszyk 2009, 122 ff.):

1. Das Verfassen von expositorischen Essays besteht darin, dass zwei Texte zum ähnlichen Thema gelesen, deren Hauptgedanken identifiziert sowie die Detailinformationen gefunden werden müssen, die die Hauptthesen unterstützen. Dabei ist auf Ähnlichkeiten und Unterschiede sowie auf die typische Textstruktur zu achten.
2. Das Verfassen von Texten, in denen Ähnlichkeiten und Unterschiede ausgearbeitet werden sollen, ist eine häufig im Studium geschriebene Textform, in der eine vorgegebene Themenstellung im Hinblick auf kongruente und differente Aspekte dargestellt werden soll. Dies verlangt von dem Autor das entsprechende Wissen, eine tiefere Textverarbeitung und die Fähigkeit des Vergleichens, Kontrastierens, Erklärens, Gewichtens, Ordnen sowie Konstruierens neuen Wissens.
3. Das Schreiben von expositorischen Essays stimuliert die Auseinandersetzung mit dem Lernstoff und regt zu einem kritischen Umgang mit ihm an, indem fortlaufende Elaborationen vollzogen werden, die sich einerseits aus dem Thema der Schreibaufgabe und andererseits aus der Textsorte ergeben.
4. Das Wissen der schreibenden Person und der bearbeitete Text wirken durch Lese- und Produktionsprozesse aufeinander ein. In dem Sinne integriert Schreiben Verstehens- und Textproduktionsprozesse. Ihr Ergebnis ist der laufende Aufbau und die Modifikation kognitiver Repräsentationen des intendierten Textes, die durch Schreiben exteriorisiert werden.
5. Schreiben wird somit zum integralen Bestandteil des Denkens.
6. Beim Verfassen von expositorischen Essays haben textgeleitete Verarbeitungsprozesse einen hohen Anteil am Leseprozess und somit bekommen sie stärkeres Gewicht.
7. Schreiben entlastet das Arbeitsgedächtnis und somit erleichtert es das Auffinden neuer gedanklicher Zusammenhänge.

Bevor die Studenten ihre eigenen Texte zu schreiben begonnen haben, wurden ihnen die strukturellen und funktionalen Merkmale des academic writing mit dem besonderen Augenmerk auf die geübte Textsorte erläutert. Im Laufe des Experiments haben sie zu Hause 10 expositorische Texte im Umfang von 300–400 Wörtern geschrieben. Die grammatischen Aspekte waren im Sprachunterricht kein Gegenstand expliziter Instruktionen bzw. Übungen.

In den zwei Kontrollgruppen (insgesamt 35 Personen) hat man dagegen mit Lehrwerken für fortgeschrittene Englischlerner gearbeitet.⁵ Das Ziel war, die Lehrwerke möglichst genau durchzunehmen, in denen das Augenmerk auf Lexik, grammatische Strukturen und die Entwicklung der Verstehensfertigkeiten gerichtet war. Es dominieren darin folgende Übungstypen:

⁵ Nauton (1996) Think FCE und S. Stanton (2001) Fast Track to FCE.

Erläuterung des Wortschatzes im Kontext, Mehrfachwahlaufgaben, Richtig/falsch-Aufgaben, Ergänzungsaufgaben u.ä.

Der qualitative Unterschied bestand darin, dass der Inhalt der eingesetzten Texte in der Experimentalgruppe kompatibel mit den Studienlernzielen und nach der Einschätzung der Studenten interessanter und auch motivierender war, während in der Kontrollgruppe ein Lehrwerk für Fortgeschrittene sehr genau durchgenommen worden ist. Ein weiterer Unterschied bestand in der Art und Weise, wie die Lehrtexte bearbeitet wurden sowie darin, dass sich Studenten der Experimentalgruppen mit dem Inhalt der eingesetzten Texte schriftlich auseinandergesetzt haben, während die Arbeit mit dem Lehrwerk die Studenten der Kontrollgruppe auf den FCE-Test vorbereiten sollte.

2.1. Leistungen im Leseverstehen

Das Sprachniveau der Studenten in beiden Gruppen wurde am Anfang des Experiments und zu dessen Abschluss mit demselben Test gemessen.⁶ Die Leistungsunterschiede zwischen beiden Gruppen veranschaulicht folgende Grafik (Loranc-Paszyk 2009, 190):

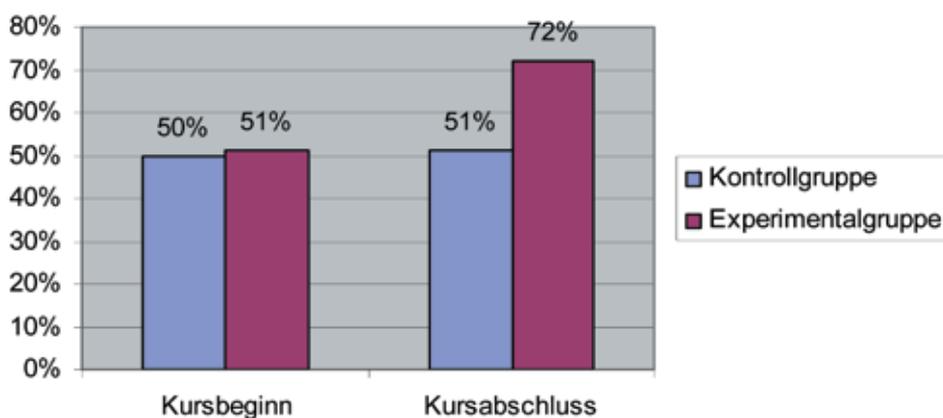


Abb. 1. Anzahl korrekter Antworten im Leseverstehentest

Dieser Grafik ist zu entnehmen, dass die Studenten der Experimentalgruppe einen Leistungszugewinn von 21% erreichten, während die Studenten der Kontrollgruppe ihre Leistungen lediglich um 1% verbessern konnten, obwohl sie gezielt auf den Sprachtest vorbereitet wurden. Außerdem weisen die ermittelten Standardabweichungswerte auf die steigende Homogenität der Experimentalgruppe hin. In der Kontrollgruppe war eine entgegengesetzte Tendenz zu beobachten.

⁶ International English Language Testing System, Academic Reading, 2005, 42–53, www.ielts.org.

Interessant sind die Streuung der Verstehensleistungen und ihr individueller Zuwachs. Die entsprechenden Daten sind folgender Tabelle zu entnehmen (Loranc-Paszylk 2009, 191):

Individuelle Verstehensleistungen und ihr Zuwachs

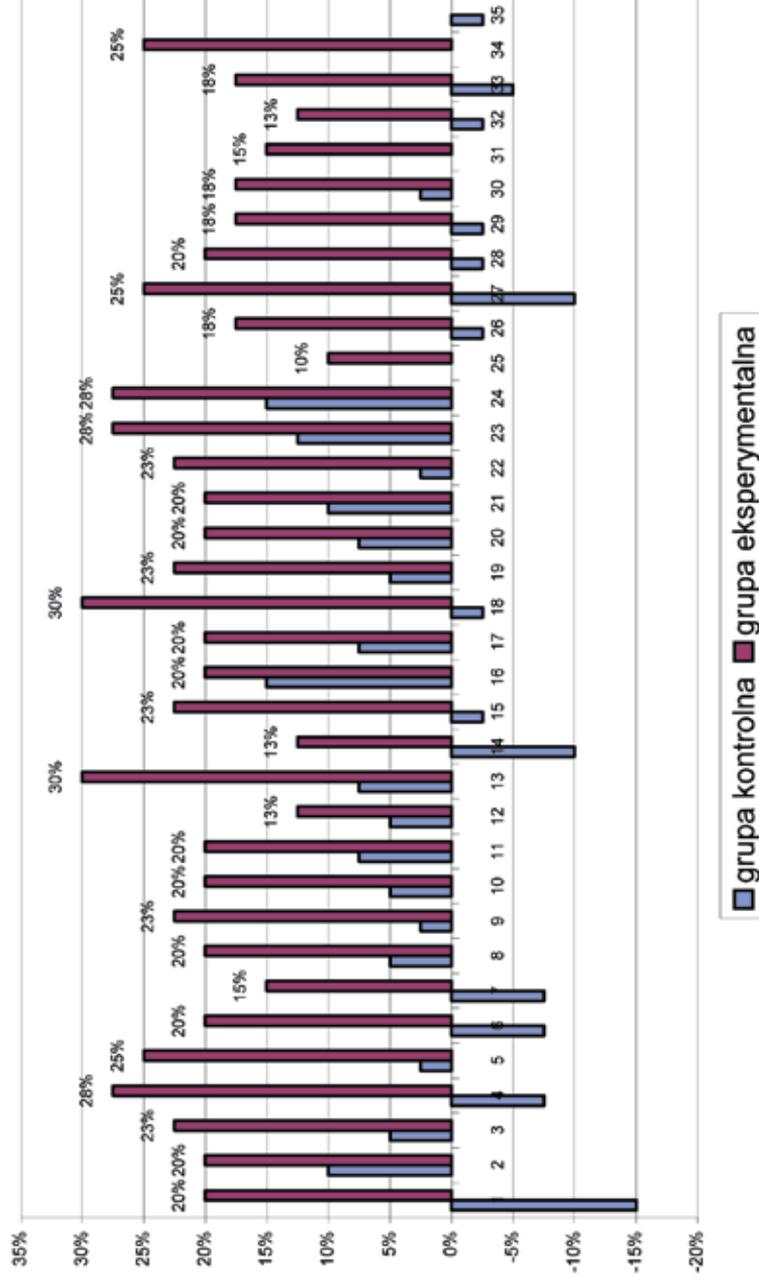


Abb. 2. Individuálny przyrost w sprawności rozumienia tekstu mierzony testem IELTS

Es fällt zunächst auf, dass bei 14 Versuchspersonen der Kontrollgruppe ein sichtbarer Rückgang der Verstehensleistungen eingetreten ist und bei weiteren 3 Probanden gab es weder einen Rückgang noch einen Fortschritt; d.h. 49% der am Versuch teilnehmenden Studenten konnten im Laufe der sprachpraktischen Seminare ihre Verstehensleistung nicht verbessern. In der Experimentalgruppe betrug der geringste Fertigkeitserwachs 10% und der höchste 30%.

2.2. Grammatische Kompetenz

Die grammatische Kompetenz der Probanden wurde mit dem Test Use of English (Stanton /Morris 1999: 111–116) ebenfalls zu Beginn und zum Abschluss des Experiments gemessen. Die erzielten Testergebnisse illustriert folgendes Balkendiagramm (Loranc-Paszyk 2009, 200):

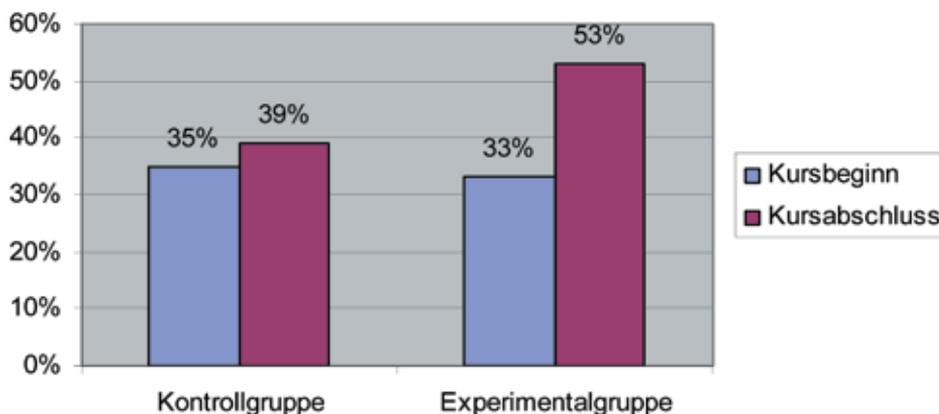


Abb. 3. Anzahl korrekter Antworten im grammatischen Test

Dieses Diagramm zeigt, dass die Studenten der Kontrollgruppe lediglich einen geringfügigen Lernfortschritt (4%) gemacht haben, während die Experimentalgruppe ihre Leistungen im Schnitt um 20% verbessern konnte und signifikant homogener war.

2.3. Lexikalische Kompetenz

Die lexikalische Kompetenz, insbesondere der Wortschatzreichtum, lässt sich nicht testen. Deshalb wurde er anhand der geschriebenen Texte nach Kriterien abgeschätzt, so wie das in standardisierten Tests üblich ist. Die Analyse der geschriebenen Texte bestätigte, dass Studenten der

Experimentalgruppe nach Abschluss des Experiments über eine viel höhere lexikalische Kompetenz verfügten. Sie war gekennzeichnet durch die sichere und korrektere Verwendung des Fachwortschatzes (*academic vocabulary*) und die differenziertere Lexik der Allgemesprache, die Kenntnis von Routineformeln, die Beherrschung metatextueller Ausdrücke und idiomatischer Wendungen. Dies erklärt auch, warum Probanden dieser Gruppe im Verstehenstest signifikant besser abgeschnitten haben.

2.4. Schreibkompetenz

Der Fortschritt in Schreibkompetenz wurde ebenfalls zu Beginn und zum Abschluss des Kurses in beiden Gruppen gemessen (Loranc-Paszyk 2008, 151f.). Die Datenerhebungen erfolgten anhand des Tests Cambridge IELTS 4 (2005, 31–32). Die erste Schreibaufgabe beruhte auf Interpretation einer Tabelle mit Angaben zur Armut in Australien. **In der zweiten Aufgabe hatten die Probanden einen Essay zum Thema: „Compare the advantages and disadvantages of three of the following as media for communicating information. State which do you consider to be the most effective: comics, books, radio, television, film or theatre. Give reasons for you answer and include any relevant examples from your own knowledge or experience“** zu schreiben. Die Bewertung der geschriebenen Texte entsprach den Bewertungskriterien, die im standardisierten IELTS-Test angewandt werden.⁷ Maximal konnte man für jede Schreibaufgabe 36 Punkte bekommen. Die Schreibleistungen sind folgender Tabelle zu entnehmen (Loranc-Paszyk 2009, 148 ff.):

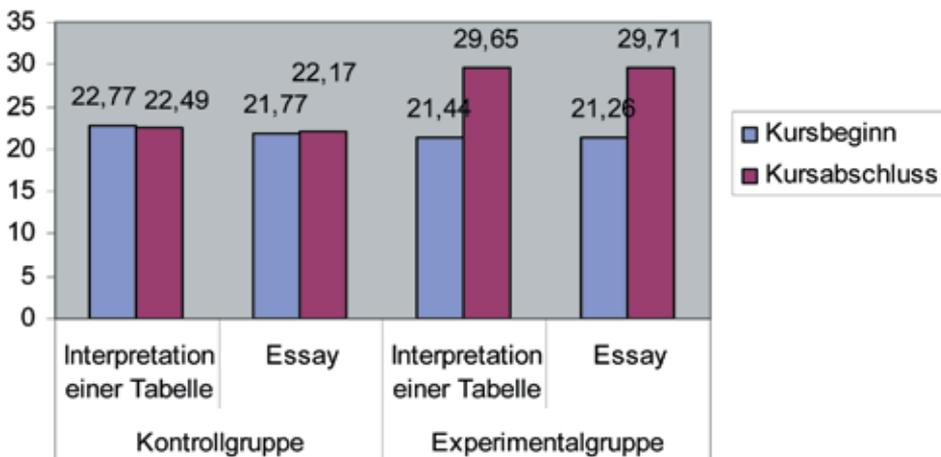


Abb. 4. Durchschnittliche Punktzahl im Schreiben.

⁷ Siehe www.ielts.org

Wie das folgende Balkendiagramm zeigt, war das Kompetenzniveau im Schreiben zu Beginn des Kurses in beiden Gruppen ähnlich. Nach Kursabschluss haben nur Versuchspersonen in der Experimentalgruppe in beiden Schreibaufgaben einen signifikanten Kompetenzzuwachs erreicht. Die nächste Grafik stellt diesen Kompetenzzuwachs in Prozentzahlen dar.

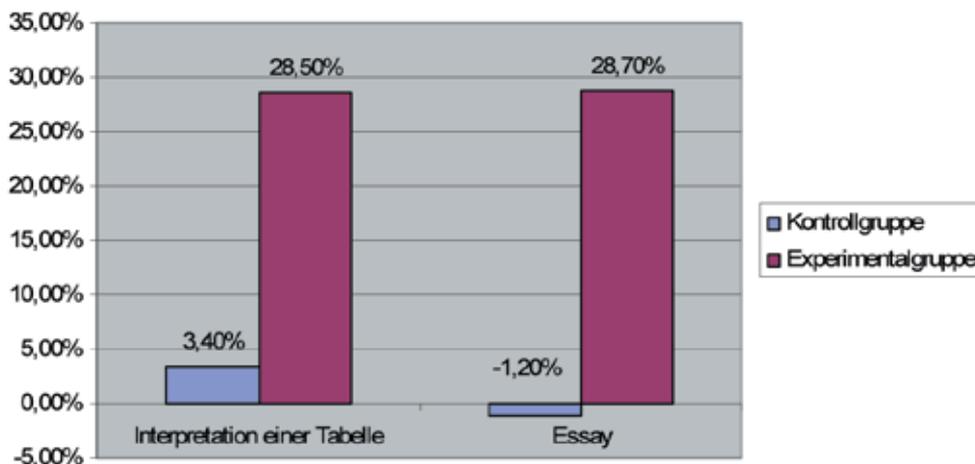


Abb. 5.

Dieser Grafik ist zu entnehmen, dass der durchschnittliche Fertigungsfortschritt in der Experimentalgruppe in der 1. Schreibaufgabe bei 28,5% lag, während in der Vergleichsgruppe ein Fertigerückgang um einen -1,2% festgestellt wurde. In der 2. Schreibaufgabe wurde in der Experimentalgruppe ein Kompetenzzuwachs von 28,7% und der Kontrollgruppe von nur 3,4% gemessen. Die Ergebnisse bestätigen, dass das regelmäßige Schreiben von Essays einen deutlichen Fortschritt in der fremdsprachigen Schreibfertigkeit bewirkt hat, während im Sprachkurs, in dem die Priorität des Mündlichen galt und die Lernweise durch ein Lehrwerk vorgegeben wurde, kein Kompetenzzuwachs im Schreiben erreicht wurde. Darüber hinaus kennzeichnen die Texte der Experimentalgruppe (Loranc-Paszyk 2009, 182 f.)

- ein größerer Wortschatzreichtum,
- akademische Diskursformen,
- eine hohe Kohärenz,
- differenzierte und komplexere grammatische Strukturen und ihre korrekte Anwendung,
- eine größere Anzahl von Sprachhandlungen,
- eine präzise Erfüllung der Schreibaufgabe.

3. Interpretation der empirischen Befunde

Die zu Beginn der Experimente durchgeführten Kompetenztests bestätigen, dass das Sprachniveau der Studenten der Kontrollgruppe geringfügig höher war als das der Experimentalgruppe. Der Abschlusstest zeigte dagegen, dass nur Studenten der Experimentalgruppe im Schnitt ein signifikant großes Fremdsprachenwachstum in getesteten Bereichen erzielt haben als die Probanden der Kontrollgruppe.

Die ermittelten Leistungsunterschiede in den Sprachkursen lassen sich theoretisch folgenderweise erklären:

1. Das Schreiben von expositorischen Essays setzt eine tiefere Analyse des Ausgangstextes voraus: Man muss nämlich die Hauptthesen und die unterstützenden Details erkennen, ihre Beziehungen zueinander erschließen, Vergleichen und/oder Kontrastieren, Informationen gewichten und sie nach einem Prinzip neu ordnen, schlussfolgern, eine gewählte These begründen usw. Dies sind mentale Operationen, von denen die Bedeutung der Informationsitems tiefer erfasst wird. Nach der Theorie von Craik und Lockhart (1972) ist die Tiefe der Verarbeitung eines Informationsitems die grundlegende Voraussetzung für umfassendere, länger andauernde und stärkere Gedächtnisspuren und folglich für das bessere Behalten und Abrufen der bearbeiteten Informationen. Dies gilt nicht nur für den Textinhalt, sondern auch für den Wortschatz, der dadurch im mentalen Lexikon besser verankert und sichtlich erweitert wird.

2. Das Verfassen expositorischer Essays verlangt eine Re- oder Neustrukturierung der Inhalte. Dabei werden mentale Operationen wie etwa Verallgemeinern, Gruppieren von Teilthemen, Vermeiden von Redundanzen sowie Konstruktionsprozesse in Gang gesetzt. Nach der Adaptive Control of Thought Theorie von Anderson (1983 und 1988) bewirkt das Anordnen bzw. die Neuordnung von Inhalten ihr besseres Behalten und schnelleres Abrufen. In Übereinstimmung mit dieser Theorie sowie angesichts der ermittelten Daten kann man festhalten, dass das Verfassen von neu strukturierten Texten eine Lerntätigkeit ist, die zu einer beträchtlichen Erweiterung sowie Stabilisierung des rezeptiven und produktiven Wortschatzes, der grammatischen Strukturen und signifikanten Steigerung der Verstehensleistungen in der Fremdsprache beiträgt.

3. Nicht ohne Belang ist die Tatsache, dass die in den Experimenten eingesetzten Schreibaufgaben einerseits auf Ausgangstexten basierten, die die benötigten Informationen zum Schreibthema lieferten, und andererseits auf präzisiertem Textsortenwissen, das den Studenten der Experimentalgruppe in Form einer detaillierten, praxisbezogenen Instruktion vermittelt und die entsprechend eingeübt wurde. Diese didaktischen Maßnahmen sowie die Möglichkeit, auf Ausgangstexte unbehindert zurückzugreifen, bewirken eine

beträchtliche Entlastung des Arbeitsgedächtnisses, so dass dessen freigesetzte Ressourcen effizienter für die Aktivierung und Synchronisierung der simultan ablaufenden Konstruktions- und Lernprozesse ausgenutzt werden konnten. Damit ließ sich Krings (1992, 83) Annahme bestätigen, wonach das Planen und Schreiben eines Textes schneller und leichter fällt, wenn sich die Textsorte durch klare und charakteristische Form- und Strukturnormen auszeichnet und die Schreibenden sich gut daran orientieren können. Auch Wolff (2002, 319) kommt auf der Grundlage der von ihm gesichteten amerikanischen Schreibforschung zu dem Schluss, dass schreibstrategische (prozedurale) Defizite sowie mangelnde Textsortenkompetenz die Ursache dafür sind, dass Lerner ihr Sprachwissen nicht angemessen einsetzen können.

4. Mit der output hypothesis von Ellis (1994) kann man annehmen, dass das Verfassen von expositorischen Essays gute Voraussetzungen für den produktiven Gebrauch lexikalischer Mittel und grammatischer Strukturen im klar umrissenen Kontext schafft. Die Möglichkeit der ständigen Bezugnahme auf den Ausgangstext reduziert Formulierungsprobleme auf niedrigen Verarbeitungsstufen, die sich normalerweise am häufigsten aus sprachlichen Defiziten ergeben⁸. Die dadurch freigesetzten Kapazitäten des Arbeitsgedächtnisses können für Planungsstrategien auf höheren Ebenen erfolgreicher genutzt werden. Möglicherweise lässt sich auch dadurch die oft bei Fremdsprachlern beobachtete Tendenz zur Anwendung von Vermeidungsstrategien oder Vereinfachungsstrategien reduzieren. Der produktive Charakter der Schreibaufgaben, die Entlastung des Gedächtnisses und die dabei geleistete kognitive Aktivität der Lerner trugen zu dem festgestellten Kompetenzzugewinn in der Experimentalgruppe bei.

5. Der wiederholte und systematische Umgang mit einer und derselben Textsorte erhöht die Vertrautheit mit ihr, die sich wiederum in einer größeren Geläufigkeit bei der Textproduktion niederschlägt und sich somit als stark spracherwerbsfördernd und –stabilisierend auswirkt. Im traditionellen kommunikativen Unterricht wird dagegen das Schreiben sporadisch und nur an wenigen und wenig anspruchsvollen Textmustern geübt, die mehr oder weniger frei zu reproduzieren sind. Die theoretischen Explikationen zur Textverarbeitungs- und Spracherwerbsprozessen machen deutlich, dass nicht alles Schreiben eine gleichermaßen spracherwerbsfördernde Wirkung hat, sondern nur Schreibhandlungen, die die hier skizzierten Bedingungen erfüllen und denen bei der Entwicklung von Schreibaufgaben konsequent Rechnung getragen wird.⁹

⁸ Wolff (2002, 324) gibt in Anlehnung an die Untersuchungen von Krings an, dass Formulierungsprobleme in 44% der Fälle durch lexiko-semantische Probleme der Lerner verursacht werden.

⁹ Lipińska (2002) kommt auf Grund ihrer Beobachtungen in einem Schreibkurs für Studenten zu dem Schluss, dass das Aus-sich-heraus-Schreiben methodisch nicht effektiv und demotivierend sei. Effizient sind Schreibhandlungen nur dann, wenn die Lernenden auf die Schreibau-

6. Im Gegensatz zur gesprochenen Sprache werden bei Schreibhandlungen sprachliche Normen und die Notwendigkeit eines präzisen Ausdrucks sehr viel stärker erfahren und befolgt. Der Umstand, dass der Lerner bei einer kommunikativen Aufgabe genügend Zeit für das bewusste Ausformulieren seiner Gedanken hat, ermöglicht ihm, sein Sprachwissen effektiver und gezielter zu nutzen, den Schreibprozess zu überwachen, längere Schreibpläne im Arbeitsgedächtnis aufrechtzuerhalten, die einzelnen Informationen sinnvoll miteinander zu integrieren.

7. Das hochsignifikante Fremdsprachenwachstum in der Experimentalgruppe stellte sich bereits nach einem Semester ein. Diese hervorzuhebende Beobachtung zeugt davon, dass das systematische Schreiben bedeutungsvoller Texte eine signifikante Beschleunigung der Erwerbsprozesse bewirkt. Demnach sollte der Zeitfaktor in der Diskussion um die Rolle und Gewichtung des Schreibens im Fremdspracherwerb nicht mehr ignoriert werden.

8. Die Lernergebnisse der 42 Studenten in der Kontrollgruppe bekräftigen die These, dass die Einhaltung der Priorität des Mündlichen und die Vorherrschaft der gesprochenen Sprache zumindest im fortgeschrittenen Fremdsprachenunterricht keinen sichtbaren Kompetenzzuwachs garantieren und somit kontraproduktiv sind.

9. Die Befunde sowie ihre theoretische Interpretation zeigen, dass ein Umdenken hinsichtlich der Rolle und Gewichtung des Schreibens im FSU, insbesondere bei Lehrwerkautoren, dringend nötig ist.

10. Die in einem Englischseminar gemachten Erkenntnisse zum Einfluss von geschriebenen Zusammenfassungen auf die lexikalische, grammatische Kompetenz sowie auf die Fertigkeit Leseverstehen halte ich für theoretisch gut begründet und empirisch erwiesen. Deshalb müssen sie auch im Unterricht Deutsch als Fremdsprache ihre volle Geltung haben.

Bibliografie

- Anderson, John, R. (1983): Retrieval of information from long-term memory. In: *Science* 220, 25–30.
- Anderson, John, R. (1988): The place of cognitive architectures in a rational analysis. In: *Cognitive Science Meetings*, 1–10.
- Baldeger, Markus / Müller, Martin / Schneider, Günther (1980): *Kontaktschwelle Deutsch als Fremdsprache*. Berlin.

gaben entsprechend eingestimmt und ihre Texte selbständig nach Vorgaben des Seminarleiters mehrmals korrigierend verbessert werden.

- Ballweg, Sandra (2008): Schreiben lernen von Anfang an – Schreibförderung in Integrationskursen. In: *Deutsch als Zielsprache*, H.2, 9 – 21.
- Craik, F.I. / Lockhart, R. S. (1972): Levels of Processing: A framework for memory research. In: *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 11, 671–684.
- Ellis, R. (1994): *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford University Press.
- Fischer-Kania, Sabine (2008): Die Förderung der Schreibfertigkeit in den DaF-Lehrwerken *Delfin, ein neu-Hauptkurs und Auf neuen Wegen*. In: *Info DaF* 35, 5, 481–517.
- Hammann, L.A. (2002): Teaching compare-contrast writing in the 21st century. In: *Ohio Reading Teacher*. http://findarticles.com/p/articles/mi_qa4064/is_200207/ai_n9098515/pg_1 [20. 02. 08]
- Heyd, Gertraude (1990): *Deutsch lehren. Grundwissen für den Unterricht in Deutsch als Fremdsprache*. Frankfurt/M.: Diesterweg.
- Iluk, Jan (1994): Zur Aufwertung der Schreibfertigkeit im FSU. In: *Studien zur Sprache und Literatur*. [= Prace Naukowe Uniwersytetu Śląskiego, Nr. 1426]. Katowice, 7–17.
- Iluk, Jan (2005): Methodische Binsenweisheiten und der alltägliche Fremdsprachenunterricht. In: Heiner Pürschel / Thomas Tinnfeld (Hrsg.): *Moderner Fremdsprachenerwerb zwischen Interkulturalität und Multimedia. Reflexionen und Anregungen aus Wissenschaft und Praxis*. Bochum: AKS-Verlag, 164–174.
- Kast, Bernd (1999): *Fertigkeit Schreiben*. Berlin u.a. Langenscheidt.
- Kintsch, Walter / van Dijk, Teun (1978): Cognitive Psychology and Discourse: Recalling and Summarizing Stories. In: W.U. Dressler (Hrsg.): *Current Trends in Text Linguistics*. Berlin: De Gruyter, 61–80.
- Krings, Hans-Peter (1992): Schwarze Spuren auf weißem Grund. Fragen, Methoden und Ergebnisse der Schreibprozeßforschung im Überblick. In: H-P. Krings / G. Antos (Hrsg.): *Textproduktion. Neue Wege der Forschung*. Trier: Wissenschaftlicher Verlag, 45–110.
- Krüger, Michael (1981): Übungsabläufe im kommunikativen Fremdsprachenunterricht. In: G. Neuner / M. Krüger / U. Grewer (Hrsg.): *Übungstypologie zum kommunikativen Deutschunterricht*. Berlin, u.a. Langenscheidt, 7–28.
- Krumm, Hans-Jürgen (1989a): Schreiben als kulturbezogene Tätigkeit im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. In: Manfred Heid (Hrsg.): *Die Rolle des Schreibens im Unterricht Deutsch als Fremdsprache*. München: iudicium, 10–27.
- Krumm, Hans-Jürgen (1989b): Schreiben. In: *Fremdsprache Deutsch*, H. 1. 5–8.
- Lalande, John F. (1989): Die Rolle des Schreibens im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. Neue Entwicklungen in den USA. In: M. Heid (Hrsg.): *Die Rolle des Schreibens im Unterricht Deutsch als Fremdsprache*. München, 103–118.
- Lipińska, Ewa (2002): O nieprzydatności pisania “z powietrza” i kluczowej roli etapu wstępnego i końcowego w procesie pisania. In: *Języki Obce w Szkole*, Nr. 2, 58–65.
- Loranc-Paszyk, Barbara (2009): *Europejski program CLIL i możliwości zwiększenia jego efektywności*. Bielsko-Biała, Wydawnictwo ATH.

- Molitor-Lübbert, Sylvie (1989): Schreiben und Kognition. In: Gerd Antos & Hans P. Krings (Hrsg.): *Textproduktion. Ein interdisziplinärer Forschungsüberblick*. Tübingen: Niemeyer.
- Stanton, A. / Morris, S. (1999): *CAE Practice Tests Plus*. Edinburgh: Longman.
- Stanton, A. / Stephens, M. (2001): *Fast Track do FCE*. Longman.
- Storch, Günther (1999): *Deutsch als Fremdsprache – eine Didaktik*. München: Fink.
- Thonhauser-Jursnick, Ingo (2000): Wozu Schreiben im Fremdsprachenunterricht? Eine Analyse neuerer DaF-Lehrwerke. In: *Deutsch als Fremdsprache*, H. 4, 195–198.
- Tönshoff, Wolfgang (2004) Binnendifferenzierung im lernerorientierten Fremdsprachenunterricht (I). In: *DaF*, H. 4, 227–231.
- Tönshoff, Wolfgang (2004): Binnendifferenzierung im lernerorientierten Fremdsprachenunterricht (II). In: *Deutsch als Fremdsprache*, H. 1, 13–17.
- Wolff, Dieter (2002): *Fremdsprachen als Konstruktion. Grundlagen für eine konstruktivistische Fremdsprachendidaktik*. Frankfurt/M.: Lang.
- Wysocka, Maria (1989): *Rozwój umiejętności mówienia i pisania w języku angielskim* [= Prace Naukowe Uniwersytetu Śląskiego, Nr. 1000]. Katowice

Empirical data about the influence of systematic writing on the development of language competence

Abstract

As it is evident in the analyses of the textbooks for teaching German as a foreign language, writing is not the object of systematic education. Moreover in the tasks that already exist writing is not considered as a process and it is confined to small amount of text models. If one is going to discuss the influence of writing on the development of language competence, one cannot avoid empirical data.

That is why the experiment was conducted, in which the experimental group was writing the comparison/contrast essays during one semester. The level of language competence was measured at the beginning and the end of the experiment. The results confirmed that systematic writing of this type of texts has an enormous influence on the level of lexical, grammar, literary comprehension and writing competence. It is substantiated by the deep data processing theory by Craik and Lochhart (1972) and Adaptive Control of Thought Theory by Anderson (1983 and 1988).

Empiryczne dane o wpływie systematycznego pisania na rozwój kompetencji obcojęzycznej

Streszczenie

Jak wykazują analizy podręczników do nauki języka niemieckiego jako obcego sprawność pisania nie jest przedmiotem systematycznego kształcenia. Ponadto w istniejących zadaniach pisanie nie jest postrzegane jako proces i jest ograniczone do małej ilości modeli tekstowych. Podejmując dyskusję na temat wpływu pisania na rozwój

kompetencji obcojęzycznej, wbrew metodycznym trendom, nie można obejść się bez danych empirycznych. W tym celu przeprowadzono eksperyment, w którym grupa eksperymentalna w ciągu jednego semestru systematycznie pisała eseje typu comparison /contrast. Pomiar poziomu kompetencji odbył się na początku i na końcu eksperymentu. Uzyskane wyniki potwierdziły, że systematyczne pisanie tego typu tekstów ma znaczący wpływ na poziom kompetencji leksykalnej, gramatycznej, sprawności rozumienia tekstów i pisania. Wpływ ten wyjaśniają teoria głębokiego przetwarzania danych Craika i Lochharta (1972) oraz Adaptive Control of Thought Theorie Andersona (1983 i 1988).