

Agnieszka Pawłowska

Instytut Filologii Germańskiej

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

ZUM FREMDSPRACHLICHEN SCHREIBEN VOR DEM HINTERGRUND DER EINZELNEN SPRACHFERTIGKEITEN AM BEISPIEL DES DEUTSCHUNTERRICHTS AUF DER FORTGESCHRITTENENSTUFE

Key words: creative writing, listening skills, reading skills, speaking skills, writing skills

Vorbemerkung

Die Einstellung zum fremdsprachlichen Schreiben hat genauso wie der Stellenwert der Grammatik oder der Muttersprache einige wichtige Wendungen erfahren, die bei der Analyse der einzelnen Methoden des Fremdsprachenunterrichts besonders deutlich werden [siehe Pfeiffer 2001] und von der Überbetonung des Schreibens in der Grammatik-Übersetzungs-Methode bis zu seiner Vernachlässigung u.a. in der audiolingualen Methode reichen. Heutzutage wird jedoch betont, dass, wie Sabine Fischer-Kania [2008: 481] bemerkt, sich Schreiben inzwischen – nicht zuletzt durch den Europäischen Referenzrahmen – als gleichberechtigte Fertigkeit etabliert hat, obwohl es bis weit in die 1980er Jahre in der DaF-Didaktik meist stiefmütterlich behandelt wurde. Jene Aufwertung des Schreibens haben u.a. aktuelle Forschungsergebnisse der Sprachwissenschaft zu Unterschieden zwischen gesprochener und geschriebener Sprache, Forschungsbeiträge der interkulturell ausgerichteten Textlinguistik sowie neue, aus Erkenntnissen der Lernpsychologie und Sprachlehrforschung entwickelte, muttersprachliche und fremdsprachliche Schreibmodelle mit initiiert. Dies hat bereits Hans-Jürgen Krumm [1989: 5] thematisiert, wobei er noch einen anderen relevanten Aspekt zur Sprache gebracht hat: die Veränderung von Kommunikationsbedürfnissen, die aus dem durch Telefon und Fernsehen verdrängten Schreiben wieder ein modernes Kommunikationsmedium gemacht hat.

Die Bedeutung des fremdsprachlichen Schreibens scheint inzwischen nicht mehr verkannt zu werden, zumal das Internet immer mehr Anhänger gewinnt und auch Fremdsprachenlernern verlockende Möglichkeiten eröffnet, mit Zielsprachensprechern Kontakt aufzunehmen, um dadurch Sprachkenntnisse zu vertiefen und vor allem andere Menschen und ihre Kultur kennen zu lernen. Daher wäre es sicherlich berechtigt und nicht uninteressant, die Schreibfertigkeit vor dem Hintergrund der anderen Sprachfertigkeiten zu charakterisieren, um der Frage nachgehen zu können, ob das Schreiben eine echte Herausforderung, eine nützliche Hilfe im (Schul-)Alltag oder bloß eine separate zweitrangige Aktivität ist. Zu diesem Zwecke wurde im theoretischen Teil des Beitrags auf Zusammenhänge zwischen dem Schreiben und den anderen Fertigkeiten eingegangen, während im empirischen Teil der Versuch unternommen wurde, herauszufinden, welche der Fertigkeiten Lerner tatsächlich für besonders wichtig bzw. schwierig halten.

1. Fremdsprachliches Schreiben vor dem Hintergrund der anderen Sprachfertigkeiten

Art und Grad der inneren Beziehungen zwischen den vier Hauptsprachfertigkeiten sind unterschiedlich und werden vor allem vom Charakter der sprachlichen Fertigkeit (produktiv vs. rezeptiv), vom Medium (akustisch vs. graphisch) und vom Zeitpunkt des Erwerbs (gleichzeitig vs. versetzt) bestimmt [Bohn 1996: 112]. Daher unterscheidet man in der Fremdsprachendidaktik bekanntlich prinzipiell zwischen primären (Hörverstehen, Sprechen) und sekundären Fertigkeiten (Leseverstehen, Schreiben) bzw. rezeptiven (Hörverstehen, Leseverstehen) und produktiven Fertigkeiten (Sprechen, Schreiben).

1.1. Schreiben und Sprechen – zwei durchaus ähnliche oder unterschiedliche Prozesse?

Das Interesse vieler Forscher, Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen dem Schreiben und Sprechen aufzudecken und zu beleuchten, scheint mit der Zeit nicht nachzulassen, wovon die entsprechende, recht umfangreiche und vor allem aktuelle, Fachliteratur zeugt. Im Vergleich dazu sieht die Zahl der Publikationen zu den Zusammenhängen zwischen dem Schreiben und Hörverstehen bzw. Leseverstehen eher bescheiden aus.

Obgleich, wie Martin Fix [2008: 64] bemerkt, Schreiben nicht etwa bedeute, Gesprochenes einfach in ein anderes Medium umzusetzen und die Sichtweise von Schrift als einem sekundären, von der Lautsprache abgeleiteten Zeichensystem zu kurz greife, wurde jene Sprachfertigkeit des Öfteren als Abkömmling des Gesprochenen abgetan. Daher sprach man noch vor wenigen Jahrzehnten in der Schreib-

forschung von der sog. *Mündlichkeit im Gewande der Schriftlichkeit*, weil im und für den Unterricht viel geschrieben wurde, jedoch in erster Linie mit dem Ziel, bestimmte Strukturmuster und (umgangs)sprachliche Wendungen für den mündlichen Sprachgebrauch zu automatisieren [Zuchewicz 2001: 14]. Man vertrat auch den nicht unbestrittenen Standpunkt, dass sich Schreiben im Gefolge von Sprechen von allein entwickle und somit keiner besonderen Aufmerksamkeit im didaktischen Prozess bedürfe.

Bereits Josef Vachek [1973] machte jedoch deutlich, dass man das Schreibsystem nicht sekundär zum System der gesprochenen Sprache sehen dürfe, denn Geschriebenes stelle nicht einfach nur einen „Abklatsch“ des Gesprochenen in einer anderen Modalität dar. Vielmehr handele es sich beim Schreiben und Sprechen um zwei Sprachnormen, die sich komplementär zueinander verhalten, weil sie im Hinblick auf ihren gesellschaftlichen Gebrauch unterschiedliche Funktionen haben. Auch nach Carl Bereiter [1980] und Bereiter und Marlene Scardamalia [1987] bedeutet Schreibenlernen nicht einfach die Anbindung neuer Fertigkeiten an ein vorhandenes (mündliches) Kommunikationsmodell, sondern die Entwicklung einer völlig neuen Fähigkeit, die neben der bereits vorhandenen Sprachfähigkeit aufgebaut werden muss [Wolff 1997: 55].

In der Fachliteratur wird vorwiegend auf Unterschiede zwischen dem Schreiben und Sprechen hingewiesen, indem mannigfache Aspekte unter verschiedenen Gesichtspunkten thematisiert werden. Für Rainer Bohn [1987: 235] sind beispielsweise die unterschiedlichen räumlichen und zeitlichen Verhältnisse der Sprachausübung ausschlaggebend, die deutlich werden, wenn man einen Vergleich zwischen Bedingungen zieht, denen Schreiber/Leser bzw. Hörer/Sprecher unterliegen. Für die ersten Sprachbenutzer sind mittelbarer Partnerbezug, versetzte Rückkopplung, der zeitliche Abstand zwischen gedanklichem Konzept und schreibmotorischer Ausführung, die Notwendigkeit, alles für die Verständigung Relevante sprachlich zu explizieren, graphisch-visuelle Verständigungshilfen, kein adäquater Ersatz, die Möglichkeit einer nachträglichen Kontrolle und verdeckter Korrekturvorgang charakteristisch. Die andere Gruppe kennzeichnet sich durch unmittelbaren Partnerbezug, permanente Rückkopplung, die Verschmelzung von gedanklichem Konzept und sprechmotorischer Ausführung, die Möglichkeit sprachlicher Entlastung der Darstellung durch einen gemeinsamen Situationsbezug, phonetisch-akustische Verständigungshilfen als universelle Gestaltungshilfen, eine eingeschränkte Kontrolle der sprachlichen Form und einen offenen Korrekturvorgang. Die oben angesprochenen Unterschiede finden in Strukturbesonderheiten gesprochener und geschriebener Sprache ihren Ausdruck und lassen sich entsprechend für das Schreiben und Sprechen nach folgenden Kriterien ordnen: Ausdrucksweise (Verdichtung – Auflockerung), Redundanz (geringerer Anteil – höherer Anteil), Ökonomie (im Umfang gestraffte Fügungsweise – im Aufwand lockere Fügungsweise), Syntax (hypotaktisch – parataktisch, Thema-Rhema-Folge – Rhema-Thema-Folge), Morphologie (Korrektheit in der Anwendung der Norm – Abweichung

von der (schriftsprachlichen) Norm), Lexik (stärkerer Zwang zur adäquaten Bezeichnung – häufiger ungenaue Wortwahl, Stereotype, Füllwörter, Wortwiederholungen etc.). Aufgrund der oben aufgelisteten Merkmale von Schreiben und Sprechen scheint bereits auf den ersten Blick sichtbar zu sein, dass beim Sprechen der Zeitdruck einerseits und die Möglichkeit einer Interaktion andererseits von hoher Relevanz sind, wobei sich der erste Faktor auf die Sprachproduktion oft negativ auswirken kann. Für Barbara Krischer [2002: 386, nach Ehlich 1983: 24–43] kommt es gerade beim Schreiben zu einer Zerdehnung des Kommunikationsprozesses zwischen der Textproduktion und -rezeption. Jene Überwindung von Zeit und Raum durch die geschriebene Sprache bedingt, dass geschriebene Texte expliziter sind und eine hohe Kohärenz und Kohäsion sowie semantische und syntaktische Geschlossenheit aufweisen müssen. Jeder Ausdruck muss somit durch das, was er sprachlich bedeutet, das Gemeinte ausdrücken, weshalb der Leser nicht ein beliebiges Textverständnis für sich konstruieren sollte, was gerade die Eindeutigkeit und Organisation in der Darstellung erforderlich macht. Anhand des oben Präsentierten zwingt sich an dieser Stelle die Behauptung auf, dass Schreiben ein durchaus komplexer Vorgang ist, der Sprachproduzenten recht hohe Präzision abverlangt, weil solche für das Mündliche selbstverständlichen Aktivitäten wie Sichvergewissern, Rückfragen stellen, um Ergänzung/Paraphrasierung bitten usw. in jenem Fall entfallen.

Im Zusammenhang mit dem bereits Thematisierten wäre es sicherlich angebracht, noch auf eine wichtige Tatsache einzugehen. Peter Auer [2002: 131] betont nämlich, in der Forschung zur gesprochenen Sprache gelte der Gemeinplatz, dass man beim Sprechen gezwungen sei, weniger komplexe Sätze als beim Schreiben zu bilden, weil das Kurzzeitgedächtnis für Schall nicht wie ein Tonbandgerät funktioniere, die gesprochene Sprache vielmehr flüchtig sei und schon nach wenigen Worten vergehe. Im Schallereignis kann man nicht „zurückspringen“, die vor wenigen Sekunden gesprochenen Äußerungsteile sind für immer verloren und strukturell nicht mehr zurückzugewinnen, auch wenn man sich vielleicht noch an ihren Inhalt erinnern kann. Syntaktische Einheiten erfordern ab einer gewissen Einbettungstiefe, dass ihre Prozessierung auf in der Zeit zurückliegende Strukturbestandteile zugreift und so kommt die syntaktische Komplexität schnell an die Grenzen der Aufmerksamkeitsspanne des Textrezipienten. Darum sind die im Mündlichen verwendeten syntaktischen Strukturen nicht nur kurz, sondern auch „flach“, d.h. wenig hierarchisch miteinander verknüpft.

Der Unterschied zwischen geschriebener und gesprochener Sprache ist jedoch nicht nur an der Komplexität verwendeter Strukturen sichtbar, denn, wie Karl-Dieter Bunting, Axel Bitterlich und Ulrike Pospiech [2009: 9–10] hervorheben, bedient man sich im alltäglichen Leben oft der Umgangssprache, die mehr oder weniger dialektale Anklänge enthalten mag, wobei entscheidend ist, dass das Mündliche sich unmittelbar an der Gesprächssituation orientiert: Gesprächspartner werden wahrgenommen, man reagiert auf deren Verhalten, man bemerkt, dass sie

etwas nicht verstanden haben und bricht ab. Die Sprache wird durch Kontakt-, Bestätigungs- und Kommentarwörter angereichert, die man *Abtönungspartikel* nennt, z.B. *na, also, hm, hmhm, eben, eigentlich, ja doch!, ach nein, wirklich?* usw. Da beim Sprechen die Gedanken in Worte gefasst und ausgesprochen werden, zeitgleich weitergedacht wird, bleibt keine Zeit, wie im Beitrag bereits auch betont wurde, um jedes Wort auf die Goldwaage zu legen, weshalb sich die Sprechplanung deutlich an Pausen, die häufig durch *Ähs* oder *Hms* oder andere Füllsel ohne Bedeutung wie *ich würde sagen, sagen wir mal...* überbrückt werden, an unvollständigen oder falschen Sätzen (Satzabbrüchen), Wortwiederholungen, kommentierenden Füllwörtern zeigt, die dazu noch dialektal geprägt sind. Betonungen, Gestik, Mimik, Körpersprache unterstützen das Gesagte und helfen Missverständnisse auszuschließen. Nach Heinrich Stalb [1983: 7] lässt die Schriftsprache somit keine nonverbalen und paralinguistischen Ausdrucksmittel zu, die gesamte Situation muss explizit versprachlicht werden, was gerade der Blick auf die Muttersprache zu verdeutlichen vermag. Ein eingeschultes Kind kann (fast) alles sagen, was es möchte. Es dauert jedoch Jahre, bis es komplexere Zusammenhänge schriftlich darstellen kann. Selbst Erwachsene können sich nur im Ausnahmefall schriftlich und mündlich mit gleicher Sicherheit ausdrücken.

Für Walter Ong [1999: 104] ist Schreiben Bewusstseinerweiterung, weil man sich in gewisser Weise schon vorher im Bewusstsein des anderen befinden muss, um die eigene Botschaft unterzubringen. Auch Angelika Speck-Hamdan [2000: 6] weist darauf hin, dass die eher monologisch ausgerichtete, eine höhere Informationsdichte aufweisende schriftliche Sprache mit mehr Bewusstheit als die mündliche Sprache produziert wird.

Eine umfangreiche Tabelle zu den bereits oben thematisierten Unterschieden zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit schlägt Fix [2008: 65–66] vor, der sie jedoch aus der pragmatischen, sprachsystematischen, grammatischen, lexikalischen und textuellen Perspektive betrachtet und betont, die Übergänge zwischen den beiden Ebenen der Sprache seien fließend, wobei der grundsätzliche Unterschied darin bestehe, dass Schriftlichkeit einen höheren Grad an Abstraktion und an analytischen Fähigkeiten erfordere.

Fix' Feststellung [2008: 65], die Grenzen zwischen gesprochener und geschriebener Sprache seien nicht genau definierbar, vermag nach dem, was oben präsentiert wurde, sicherlich zu verwundern, aber in der Tat lässt sich jener Standpunkt mit den nicht wenigen, in der Fachliteratur angeführten Beispielen belegen. Doris Moser [2004: 118, nach Wachtel 1997] weist beispielsweise darauf hin, dass die meisten Radiotexte auf schriftlichen Vorlagen (Agenturmeldungen, Rechercheunterlagen etc.) basieren, die nach dem Muster gesprochener Sprache montiert, umgeschrieben oder gänzlich neu verfasst werden. Nach der Maxime von Sprechbarkeit und Hörtauglichkeit vereinfacht man komplexe Texte – nicht selten zu Gunsten der Phrase der sprachlichen Manipulation und zu Lasten inhaltlicher Präzision oder eines transparenten journalistischen Standpunkts. Auer [2002: 132]

berichtet dagegen von sprachhistorischen Untersuchungen, die überwiegend vermuten lassen, dass sich das schriftliche Deutsch seit dem frühen 20. Jahrhundert dem mündlichen annähert, was wiederum als Entwicklungstendenz der Gegenwartssprache die Zunahme parataktischer und die Abnahme hypotaktischer Syntax im Schriftdeutschen implizieren würde. Ein solcher Befund würde auch einen anderen stützen – seit 150 Jahren geht die schriftliche Fachprosa immer mehr zu einem nominal verdichteten aber Nebensatzarmen Schreibstil über. Drei durchaus interessante Beispiele führt auch Angelika Feine [1997: 32–33] an, der von der Gradualität der konzeptionellen Dimension spricht. Für den Verfasser existieren sowohl konzeptionelle Schriftlichkeit als auch konzeptionelle Mündlichkeit in unterschiedlichen Gradierungen, denn ein wissenschaftlicher Vortrag kann einen sehr hohen Grad an konzeptioneller Schriftlichkeit aufweisen, während ein Privatbrief oder ein in einer Zeitung gedrucktes Interview einen hohen Grad an konzeptioneller Mündlichkeit zeigt. Der wissenschaftliche Vortrag wird zwar gesprochen aber eigentlich ist das geschriebene Sprache, der Privatbrief wird geschrieben, ist aber eher mündliche Sprache. Dies bedeutet, dass die der Mündlichkeit bzw. Schriftlichkeit zugeschriebenen Merkmale hinsichtlich der Kommunikationsbedingungen nicht notwendig alle auch für die entsprechenden mündlichen oder schriftlichen Texte realisiert werden müssen. Während einem wissenschaftlichen Vortrag ohne weiteres Merkmale der Schriftlichkeit (z.B. Themenfixierung, monologisch, öffentlich, reflektiert, objektiv, hypotaktisch, kompakt, geplant) zugeordnet werden können, ist ein gedrucktes Interview durch Merkmale wie dialogisch, spontan, affektiv, parataktisch sowie durch einen geringen Grad an Kompaktheit und Planung gekennzeichnet. Nach Peter Sieber [1995, 1998] spricht Fix [2008: 70] sogar von *Parlando* als Schreibstil zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit, was sich mit Veränderungen in Abituraufsätzen der letzten hundert Jahre belegen lässt, denn die traditionelle Schriftkultur hat sich zwar in ihrer sozialen Funktion von einer subjekt- und situationsbezogenen Sprache entfernt, aber beim *Parlando* scheint der schriftliche Ausdruck wieder an Authentizität zu gewinnen, die gemäß herkömmlicher Normen der Schriftlichkeit nicht möglich ist.

Anhand der oben präsentierten Überlegungen wird deutlich, dass zwischen Schreiben und Sprechen eher mehr Unterschiede als Gemeinsamkeiten bestehen, was jedoch nicht dazu führen sollte, die beiden Sprachproduktionsprozesse ausschließlich eindimensional zu betrachten, denn gerade jene Vorgehensweise würde eine enorme Vereinfachung bedeuten und den facettenreichen Charakter beider sprachlicher Aktivitäten unberücksichtigt lassen, zumal, wie bereits gezeigt wurde, auch zahlreiche Überlappungen zwischen der Mündlichkeit und Schriftlichkeit nachgewiesen werden können. Ontogenetisch gesehen stellt die Sprache primär ein akustisches Kommunikationsmittel dar, was jedoch noch lange nicht bedeutet, dass man das Schreiben degradieren sollte. Es ermöglicht einen reflexiven, experimentierenden, nicht unter Zeitdruck stehenden und somit weitgehend kreativen Umgang mit der Sprache und darf daher auf keinen Fall als eine bloße Verschrift-

lichung des Gesprochenen fungieren. Mit Recht betont auch Ingrid Böttcher [2008: 10, nach Spinner u.a. 1993: 21], dass gerade kreatives Schreiben einen neuen Zugang zum Schreiben eröffne, indem es neue Perspektiven, Ziele, Konzepte und vor allem andere Motivations-, Förderungs- und Verfahrensstrukturen biete.¹

1.2. Schreiben vs. rezeptive Sprachfertigkeiten

Wie eingangs bemerkt wurde, gestaltet sich die in der Fachliteratur präsente Diskussion über das Schreiben und Hörverstehen bzw. Leseverstehen recht bescheiden, was vielleicht daran liegen mag, dass Schreiben produktiv und Hörverstehen bzw. Leseverstehen rezeptiv ausgerichtet sind.

Die Zusammenhänge zwischen Schreiben und Hörverstehen sind weitgehend eher von Unterschieden als von Gemeinsamkeiten geprägt. Aufgrund der funktionalen Polyvalenz im Kortex gilt aber, dass Hören und Schreiben sich nicht isoliert voneinander entwickeln, wobei sich eine Verbindung zwischen den beiden aus dem Zusammenwirken von verboakustischen und graphomotorischen Komponenten ergibt: Der Höreindruck hat sowohl positiven als auch negativen Einfluss auf die Schreibleistung. Mit dem Erwerb der Schreibfähigkeit entwickelt sich das phonematische und strukturelle Gehör, d.h. die Fähigkeit, sprachliche Einheiten mit bedeutungsunterscheidender Funktion zu differenzieren und sie entsprechend graphisch zu fixieren sowie die der Analyse und Synthese des Lautstroms und seiner schriftsprachlichen Gliederung [Bohn 1996: 112].

Bereits Wolfgang Eichler [1997: 26] hat darauf hingewiesen, dass Neuropsychologen, Psychologen und Linguisten Schreiben und Lesen als *zwei Schenkel desselben Prozesses* sehen, was etwas erstaunlich klingen mag, weil sich die beiden Prozesse im Erwerb nur in einem Niveau direkt berühren: dem buchstabenlautierenden Schreiben, sich dann aber, sowohl was das Tempo anbelangt, als auch, was die Art der Wahrnehmung und Reproduktion betrifft, voneinander entfernen. Das Lesen geht sehr viel flüssiger voran und orientiert sich über die Stufen des Wort-, Satzteil- und Satzlesens bald an visuellen Signalgruppen (d.h. auffälligen Buchstaben- und Wortelementen), bald an phonomorphischen und syntaktischen Erwartungen sowie an Erwartungen über den Sinn. Die motorische Komponente verleiht dem Schreiben einen ganz anderen Charakterzug als dem Lesen. Bohn [1996: 112] betont, dem Schreiben und Lesen liegen gemeinsam hochkomplizierte Wechselwirkungen von Analysatoren unter Einbeziehung optomotorischer und graphomotorischer Vorstellungen zugrunde. Insofern bilden beide Aktivitäten zwei Seiten einer übergeordneten Fähigkeit: der Beherrschung der schriftsprachlichen

¹ Auf die Kreativität als eine wichtige psycholinguistische Eigenschaft des sog. *maximalen Studenten* geht beispielsweise Marta Bogusławska-Tafelska (*Edukacja studenta minimalnego: praktyczna aplikacja trychotomicznego modelu maksymalno-minimalno- optymalnego*, in: *Acta Neophilologica* 2007, 9, S. 86) ein.

Kommunikation. Lesen ist dabei eine permanent vorhandene Begleitkomponente des Schreibens, es fungiert als optische Kontrollinstanz, wobei die Besonderheit der Beziehung darin besteht, dass die Schreibfähigkeit nur zusammen mit der Lesefähigkeit erworben werden kann, d.h. Schreiben ohne Leseverständnis nicht möglich ist. Auch ein Rückgang der Lesefähigkeit zieht einen Rückgang der Schreibfähigkeit nach sich. Schreiber und Leser verfügen auch nicht über Kommunikationshilfen, die bei mündlicher Kommunikation durch Klangform und Gestik gegeben sind. Andererseits bietet die Schrift den großen Vorteil, den Schreib- und Leseprozess beliebig unterbrechen zu können. Der Schreiber hat die Möglichkeit, jederzeit innezuhalten, um das bereits Geschriebene zu kontrollieren und zu korrigieren, sowie das noch zu Schreibende sorgfältig zu planen. Der Leser kann die Zeit anhalten, indem er denselben Text so oft liest, wie es zum Verständnis nötig ist [Bünting, Kochan 1973: 185–186].

An dieser Stelle soll noch auf einen wichtigen Zusammenhang hingewiesen werden, auf den Fix [2008: 48] eingeht. Schreiben ist grundsätzlich in Lebenskontexte situiert, der Schreiber bringt seine individuell, sozial und historisch bedingte Schreibkompetenz ein. Dementsprechend verfügt auch der Leser über eine von Zeitumständen, sozialen Bedingungen und Rezeptionserfahrungen abhängende Lesekompetenz. Der Schreiber verfolgt eine Schreibintention und der Leser eine Leseintention, die sich decken können, aber nicht müssen, was gerade am Beispiel der Interpretation literarischer Texte im Literaturunterricht sichtbar wird.²

Wie oben bereits veranschaulicht wurde, gilt Schreiben als eine durchaus nützliche sprachliche Aktivität, obschon mit Nachdruck zu betonen ist, dass auch die anderen Sprachfertigkeiten dem Sprachbenutzer viel prozedurales und deklaratives Wissen abverlangen. Dabei soll jedoch gleichzeitig darauf verwiesen werden, dass im Alltag äußerst selten die jeweilige Fertigkeit separat vorkommt, woraus auch resultiert, dass alle vier Sprachfertigkeiten gleichrangig zu behandeln und somit auch in gleichem Maße zu fördern sind.

2. Relevanz und Schwierigkeitsgrad fremdsprachlichen Schreibens – Analyse der Untersuchungsergebnisse auf der Fortgeschrittenenstufe des Deutschunterrichts

Nicht ohne Grund wurden die Erwägungen über fremdsprachliches Schreiben und seinen Zusammenhang mit anderen Fertigkeiten zunächst seinem Verhältnis zum Sprechen gewidmet, denn gerade die Sprechfertigkeit wird offensichtlich von vielen Lernern für besonders wichtig gehalten. Dies scheinen auch die Ergebnisse

²Die Worte von Fix ergänzend könnte man noch auf die Annahmen der konstruktivistischen Lerntheorien hinweisen, nach denen Lernprozessen und Lernergebnissen Individualität als Merkmal zugeschrieben wird. Als angeeignetes Wissen kann somit nur jenes gelten, das vom Lernenden selbst konstruiert wurde, also nicht eine objektiv existierende Wirklichkeit möglichst treu widerspiegelt.

einer Umfrage im Rahmen der Pilotstudie zum Kreativen Schreiben (auch in deutsch-polnischen Tandems)³ zu bestätigen, die im Wintersemester 2011/2012 unter den Germanistikstudenten im Bachelor-Studium an der Adam-Mickiewicz-Universität in Poznań durchgeführt wurde.⁴ Die qualitativ ausgerichtete Untersuchung wurde von Fragebögen, teilnehmender Beobachtung sowie Dokumentenanalyse begleitet, wobei das Hauptanliegen des Forschungsvorhabens darin lag, zu beweisen, dass es durchaus sinnvoll und berechtigt ist, kreatives Schreiben auf der Fortgeschrittenenstufe des Fremdsprachenunterrichts zu fördern. Daraus ergaben sich die Fragen, ob kreatives Schreiben einen Beitrag dazu leisten kann, Schreibblockaden bei Lernern zu überwinden, ob sich die Vorstellung von Schreiben als einem schwierigen, monotonen, zeit- und arbeitsaufwendigen Prozess durch kreatives Schreiben ändern lässt, ob kreatives Schreiben die Entwicklung der Schreibkompetenz und somit der interkulturellen kommunikativen Kompetenz positiv beeinflusst, auf welche Art und Weise kreatives Schreiben auf der Fortgeschrittenenstufe des Fremdsprachenunterrichts (u.a. in mit Zielsprachesprechern gebildeten Tandems) zu gestalten ist, damit Lerner davon möglichst viel profitieren können und ob die Möglichkeit besteht, gelungene Texte auf kreative Weise schreiben zu lernen.

Den an der Pilotstudie teilnehmenden Studierenden wurde die Frage gestellt, welcher der vier Sprachfertigkeiten sie besondere Bedeutung beimessen. Es hat sich herausgestellt, dass die meisten von ihnen von der Wichtigkeit des Sprechens (elfmal genannt) und des Hörverstehens (siebenmal erwähnt) fest überzeugt waren, obwohl einige wenige auch Schreiben (zweimal genannt) und Leseverstehen (einmal erwähnt) thematisiert haben. Drei Personen haben darauf hingewiesen, dass eigentlich alle vier Fertigkeiten von hoher Relevanz sind, weil jede von ihnen in unterschiedlichen im Alltag zu bewältigenden Situationen eine entscheidende Rolle spielen kann, was auch im theoretischen Teil des Beitrags hervorgehoben wurde. Die Ergebnisse illustriert das Diagramm unten (Abb. 1).

Im Zusammenhang mit der oben gestellten Frage haben die Umfrageteilnehmer unterschiedliche Argumente angeführt. Für die Studentengruppe, die an erste Stelle Sprechen platziert hat, war jene Fertigkeit für die zwischenmenschliche Kommunikation unumgänglich und daher auch im Alltag von besonderem Nutzen, weil sie eine enorme Erleichterung im Zielsprachenland darstellt und ohne jegliche für Schreiben notwendigen Utensilien wie Schreibzeug oder Papier zustande kommen kann. Gleichzeitig wurde jedoch betont, Sprechen in der Fremdsprache sei

³ An dieser Stelle möchte sich die Verfasserin des Beitrags bei Frau Dr. Sonja Vandermeeren von der Christian-Albrechts-Universität in Kiel und ihren fünf DaF-Studierenden sowie Herrn Dr. Matthias Springer von der Ludwig-Maximilians-Universität in München und seinen neun DaF-Studierenden herzlichst bedanken, dank deren Unterstützung der das Schreiben in deutsch-polnischen Tandems betreffende Teil der Pilotstudie zu einem erfolgreichen Unternehmen hat werden können.

⁴ Insgesamt umfasste die Untersuchung 20 Personen. Am zusätzlich veranstalteten Unterricht haben fünf Personen im ersten Studienjahr teilgenommen, während die 15 Personen im dritten Studienjahr sich am obligatorischen Seminar beteiligt haben.

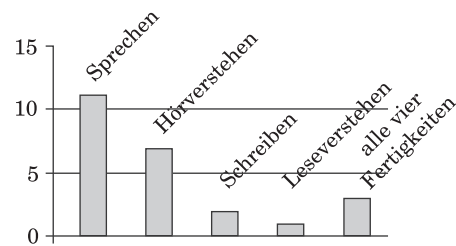


Abb. 1. Welche der vier Sprachfertigkeiten (Hörverstehen, Leseverstehen, Schreiben, Sprechen) halten Sie für besonders relevant? Warum?

schwierig, weil man ad hoc, ohne lange Überlegungspausen, also unter Zeitdruck, der Situation angemessen reagieren muss – ein relevanter Aspekt, auf den auch beim Vergleichen von Schreiben und Sprechen eingegangen wurde. Daher spielt gerade das Hörverstehen eine nicht zu unterschätzende Rolle, denn es bedingt den Realisierungsgrad der Kommunikationsabsicht und beeinflusst somit erheblich die Beziehungen der Gesprächspartner zueinander. Ohne richtiges Verstehen des Gehörten ist es unmöglich, die jeweilige Information treu wiederzugeben, was nicht selten zu schwerwiegenden Missverständnissen führen kann. Dies impliziert jedoch die Fähigkeit, Neues, Interessantes, Mitteilungswertes im Gedächtnis möglichst genau speichern zu können, um es jederzeit verfügbar zu haben und ohne Schwierigkeiten abrufen zu können, zumal das bereits Gesagte unwiederbringlich verloren geht, was auch Auer [2002: 131] durch sein treffendes, oben angeführtes Beispiel mit dem Tonbandgerät veranschaulicht hat. Offensichtlich sind sich die Studierenden der Tatsache bewusst, dass ihnen verstehendes Hören mehr Wissen und Können als Sprechen abverlangt, weil sie keinen Einfluss auf Form und Inhalt des produzierten Textes ausüben können und in jener Hinsicht dem Gesprächspartner sozusagen ausgeliefert sind.

Schreiben scheint dagegen die Voraussetzung für einen beruflichen Aufstieg zu sein und bleibt für viele zurzeit eher dem Hochschulalltag vorbehalten, weil es als eine unumgängliche Hilfe bei der Bewältigung studienrelevanter Aufgaben fungiert, während Leseverstehen es ermöglicht, sich in der fremdsprachlichen Wirklichkeit zurechtzufinden, denn gerade viele Formalitäten lassen sich ohne verstehendes Lesen überhaupt nicht erledigen. Keiner der Befragten hat jedoch auf die bereits im theoretischen Teil thematisierte Tatsache hingewiesen, dass sich Schreiben und Leseverstehen sehr stark bedingen.

Einen weiteren wichtigen Aspekt bildet die Frage, wie sich den Studentene Meinungen nach der Schwierigkeitsgrad der einzelnen Sprachfertigkeiten gestaltet. Die Ergebnisse illustriert das Diagramm unten (Abb. 2).

Für acht Personen galt unbestritten Schreiben als besonders schwierig, weil es hohe lexikalische und grammatische Anforderungen an den Textproduzenten stellt. An dieser Stelle ist es jedoch zu fragen, ob auch die anderen Fertigkeiten dies dem Lerner nicht auch abverlangen. Vielleicht lässt sich jener Standpunkt mit der Tatsache erklären, dass gerade Geschriebenes auf die sprachliche Korrektheit

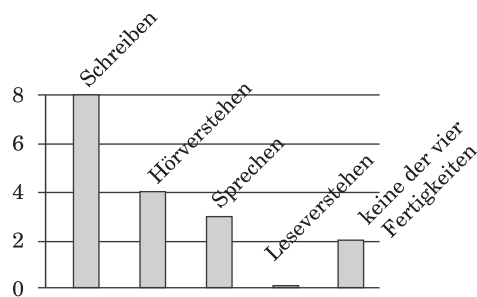


Abb. 2. Welche der vier Sprachfertigkeiten (Hörverstehen, Leseverstehen, Schreiben, Sprechen) bereitet Ihnen beim Erlernen der deutschen Sprache die meisten Schwierigkeiten? Warum?

hin besonders detailliert überprüft und meistens auch benotet wird, zumal Rechtschreibfehler erst auf Papier sichtbar werden. Beim Schreiben muss man auch konzentriert und geduldig sein, was offensichtlich nicht zu den Stärken der meisten Studenten zu gehören scheint und auf die von Bohn [1987: 235] oben thematisierten, räumlichen und zeitlichen Bedingungen zurückzuführen ist, denen Schreibende unterworfen sind. Dagegen verfügt man über Wörterbücher [siehe Pawłowska 2013], in denen man beliebig oft und lange nachschlagen kann. Es ist auch nicht möglich, alles aufzuschreiben, weil nur themenrelevante Aspekte zur Sprache gebracht werden. Dies wiederum macht eine präzise Planung des Schreibprozesses erforderlich.

An zweiter Stelle rangierte Hörverstehen (vier Personen), weil schnelles Sprechtempo, Unkenntnis von Wörtern und Wendungen, Mangel an Konzentration jenen Prozess erheblich erschweren oder sogar unmöglich machen. Dazu kommen auch dialektale Varianten der Sprache, mit denen sich die Studierenden besonders schwer tun. Auch Sprechen (drei Personen) bereitet vielen Schwierigkeiten, was u.a. auf Angst vor Fehlern (insbesondere vor Aussprachefehlern), Sprechhemmungen, mangelnde Lexik und Zeitdruck zurückgeführt wurde. Es mag sicherlich erstaunen, dass Leseverstehen kein einziges Mal genannt wurde, obgleich es keine einfache Aufgabe ist und vom jeweiligen Ziel abhängig (globales, selektives, detailliertes Leseverstehen) unterschiedlich verlaufen kann. Da es jedoch in den Antworten nicht einmal erwähnt wurde, fehlen auch dementsprechend jegliche Gründe, mit denen sich jener Stand der Dinge erklären ließe. Zwei Personen im dritten Studienjahr haben darauf hingewiesen, dass ihnen keine der Sprachfertigkeiten Probleme bereitet.

Abschließende Bemerkungen

Die Antwort auf die eingangs gestellte, in mancher Hinsicht provokativ klingende und im theoretischen Teil des Beitrags teilweise beantwortete Frage bestätigen die Ergebnisse der durchgeführten Umfrage, nach denen fremdsprachliches Schreiben für viele ein kühnes Unterfangen, ein durchaus sinnvolles Werkzeug im (Schul-)Alltag aber auf keinen Fall eine separate nutzlose Tätigkeit darstellt. Obschon die Probandenzahl in der präsentierten Untersuchung nicht allzu hoch war, ließe ihr Ergebnis vielleicht auf die allgemeine Einstellung von Lernern zum fremdsprachlichen Schreiben schließen. Daher obliegt auch dem institutionalisierten Schulwesen die Aufgabe, jenes (u.a. durch kreatives Schreiben) zu fördern, damit Lerner die Fremdsprache auf beliebiger Ebene normengerecht, der Situation angemessen und zielorientiert gebrauchen können.

Bibliographie

- Auer, P. (2002). *Schreiben in der Hypotaxe – Sprechen in der Parataxe? Kritische Bemerkungen zu einem Gemeinplatz*. Deutsch als Fremdsprache 3, S. 131–138.
- Bereiter, C. (1980). *Development in Writing*. In: L.W. Gregg, E.R. Steinberg (Hg.). *Cognitive Processes in Writing*. Hillsdale, N.J., Lawrence Erlbaum, S. 73–93.
- Bereiter, C., Scardamalia, M. (1987). *The Psychology of Written Composition*. Hillsdale, N.J., Lawrence Erlbaum.
- Bogusławska-Tafelska, M. (2007). *Edukacja studenta minimalnego: praktyczna aplikacja trychotomicznego modelu maksymalno-minimalno-optimalnego*. Acta Neophilologica 9, S. 81–96.
- Bohn, R. (1987). *Schreiben – eine sprachliche Haupttätigkeit im Unterricht Deutsch als Fremdsprache*. Deutsch als Fremdsprache 4, S. 233–238.
- Bohn, R. (1996). *Schreiben*. In: G. Henrici, C. Riemer (Hg.). *Einführung in die Didaktik des Unterrichts Deutsch als Fremdsprache mit Videobeispielen*. Baltmannsweiler, Schneider Verlag Hohengehren, S. 103–127.
- Böttcher, I. (2008). *Grundlagen kreativen Schreibens*. In: I. Böttcher (Hg.). *Kreatives Schreiben*. Berlin, Cornelsen Verlag Scriptor GmbH&C. KG, S. 9–20.
- Bünting, K.-D., Bitterlich, A., Pospiech, U. (2009). *Schreiben im Studium: mit Erfolg. Ein Leitfaden*. Berlin, Cornelsen Verlag Scriptor GmbH & Co. KG.
- Bünting, K.-D., Kochan, D.C. (1973). *Linguistik und Deutschunterricht*. Regensburg, Scriptor Verlag GmbH.
- Ehlich, K. (1983). *Text und sprachliches Handeln. Die Entstehung von Texten aus dem Bedürfnis nach Überlieferung*. In: A. Assmann, J. Assmann, Ch. Hardmeier (Hg.). *Schrift und Gedächtnis*. München, Fink, S. 24–43.
- Eichler, W. (1977). *Sprach-, Schreib- und Leseleistung. Eine Diagnostik für den Deutschlehrer*. München, Wilhelm Fink Verlag.
- Feine, A. (1997). *Syntaktische Muster mit lexikalischer Varianz als polyfunktionalles Mittel konzeptueller Schriftlichkeit und Mündlichkeit*. In: J. Iluk (Hg.). *Probleme der Schreibentwicklung im Fremdsprachenunterricht*. Katowice, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, S. 32–50.

- Fischer-Kania, S. (2008). *Die Förderung der Schreibfertigkeit in den DaF-Lehrwerken „Delfin“, „em neu-Hauptkurs“ und „Auf neuen Wegen“*. Info DaF 5, S. 481–517.
- Fix, M. (2008). *Texte schreiben. Schreibprozesse im Deutschunterricht*. Paderborn, Verlag Ferdinand Schöningh GmbH & Co. KG.
- Krischer, B. (2002). *Schreiben – aber wie?* Info DaF 5, S. 383–408.
- Krumm, H.-J. (1989). *Thema „Schreiben“*. Fremdsprache Deutsch 1, S. 5–8.
- Moser, D. (2004). *Vom Hördenken und Sprechschreiben. Voraussetzungen einer Schreibdidaktik für ein schriftloses Medium*. In: E.M. Rastner, W. Wintersteiner (Hg.). *Deutsch. Didaktik. Dialog*. Wien, Edition Praesens, S. 113–122.
- Ong, W. (1999). *Oralität und Literalität. Die Technologisierung des Wortes*. In: L. Engel u.a. (Hg.). *Kursbuch Medienkultur. Die maßgeblichen Theorien von Brecht bis Baudrillard*. Stuttgart, S. 95–104.
- Pawłowska, A. (2013). *Wörterbücher im Medienzeitalter. Zum Umgang mit (elektronischen) Wörterbüchern auf der Fortgeschrittenenstufe des Fremdsprachenunterrichts*. In: S. Chudak (Hg.). *Fremdsprachenunterricht – omnimedial?* Frankfurt a. Main, Peter Lang Verlag, S. 195–209.
- Pfeiffer, W. (2001). *Nauka języków obcych. Od praktyki do praktyki*. Poznań, Wagros.
- Sieber, P. (1998). *Parlando in Texten. Zur Veränderung kommunikativer Grundmuster in der Schriftlichkeit*. Tübingen, Niemeyer.
- Speck-Hamdan, A. (2009). *Wie Kinder zur Schrift finden*. Frühes Deutsch 17, S. 4–7.
- Spinner, K.H., Böttcher, I., Kereniss, Ch., Steinbrikner, U., Thamm, A. (1993). *Abschließende Überlegungen zur Tagung „Kreatives Schreiben zwischen Literatur und Lebenshilfe“*. Projekt Kreatives Schreiben RWTH Aachen: S. 105–107.
- Stalb, H. (1983). *Praxis. Verstehen – Schreiben – Stellungnehmen*. Ismaning, Max Hueber Verlag.
- Vachek, J. (1973). *Written Language: General Problems and Problems of English*. Den Haag, Mouton.
- Wachtel, S. (1997). *Schreiben fürs Hören. Trainingstexte, Regeln und Methoden*. Konsanz, UVK Verlagsgesellschaft mbH.
- Wolff, D. (1997). *Der Computer als Hilfsmittel und Werkzeug bei der Förderung muttersprachlicher und zweitsprachlicher Schreibkompetenz*. In: J. Iluk (Hg.). *Probleme der Schreibentwicklung im Fremdsprachenunterricht*. Katowice, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, S. 51–73.
- Zuchewicz, T. (2001). *Befähigung zum wissenschaftlichen Schreiben in der Fremdsprache Deutsch*. Deutsch als Fremdsprache 1, S. 14–19.

Summary

About Writing in a Foreign Language from the Perspective of Individual Language Skills Based on the Example of Teaching German to Advanced Learners

The article is an attempt to answer a question whether writing in a foreign language is a genuine challenge, a support in (educational) everyday reality, or solely a separate activity of secondary importance. Writing in a foreign language is considered here from the perspective of other language skills, followed by an analysis of a questionnaire conducted among students of School of German examining the importance and level of difficulty attached by them to individual skills.