

Thema: Förderung der Schriftlichkeit
Baustein: Materialien zur Vorbereitung der Lehre
Autoren: Baliuk, Natallia; Buda, Filippa; Rösler, Dietmar; Würffel, Nicola

Grundlagen: Methoden zur Förderung der Schriftlichkeit

Inhalt

1. Die Fertigkeit Schreiben und ihr Stellenwert im DaF-Unterricht	2
2. Was meint Schreiben?	2
3. Geschriebene Sprache vs. Gesprochene Sprache	3
4. Schreiben im DaF-Unterricht	4
5. Das Schreiben fördern	5
6. Schreiben als Mittler- oder als Zielfertigkeit	6
7. Textsorten als Schreibübungen	7
8. Schreiben lehren anhand von Phasen	9
8.1. Phase 1: Planen und Sammeln	10
8.2. Phase 2: Formulieren	11
8.3. Phase 3: Evaluieren, Überarbeiten	13
9. Literatur zum Thema Evaluieren und Überarbeiten	17
10. Literatur	18

1. Die Fertigkeit Schreiben und ihr Stellenwert im DaF-Unterricht

Folien 2-3

Für die LernerInnen ist oft nicht erkennbar, warum und in welcher Weise Schreiben für das Sprachenlernen nützlich sein soll. Viele LernerInnen verknüpfen Lernerfolg mit ganz bestimmten Unterrichtsaktivitäten: Neben Grammatikübungen wird deshalb oft vor allem das „Sprechen“ eingefordert. [...] Durch Schreibaufgaben sehen viele die für das „Sprechen“ reservierte, wertvolle Unterrichtszeit schwinden (Ferling 2008, 133).

Macht an manchen Orten das Schreiben einen Großteil des Unterrichts aus, wird an anderen beklagt, nicht nur das Schreiben zu vernachlässigen, sondern sogar den Sinn des Schreibens nicht zu verstehen. Wie kann das sein? Während in den regulären Schulen niemand das Schreiben als unnützlich anzweifeln würde, wird es in der Geschichte der Fremdsprachendidaktik unterschiedlich gewichtet. Hatte es im 19. Jahrhundert, mit der Grammatik-Übersetzungs-Methode noch deutlich dominiert (vgl. Rösler 2012, 68), legt man mit den darauffolgenden Konzepten, wie bspw. der audiolingualen Methode oder dem kommunikativen Ansatz, den Schwerpunkt auf das Hören und Sprechen und sieht das Schreiben gewissermaßen als Hindernis beim Erlernen der gesprochenen Sprache an (vgl. Faistauer 2001, 866). Auch in der direkten Methode wird das „Schreiben [...] bewusst als die letzte der vier Fertigkeiten angesehen und dient immer nur als Hilfsmittel“ (Faistauer 2001, 866). Schreibkompetenzen werden dabei eher nicht erworben.

Heutzutage wird in der Fremdsprachendidaktik den vier Fertigkeiten der gleiche Rang zugewiesen, das Schreiben rückt nicht mehr in den Hintergrund. Doch was heißt eigentlich Schreiben?

2. Was meint Schreiben?

Folie 5

Schreiben zählt in den meisten Ländern zur elementaren Kulturtechnik. Es werden Einkaufszettel, Notizzettel, Nachrichten, Liebesbriefe, Kalendereinträge etc. geschrieben. Wie das Sprechen erfüllt das Schreiben verschiedene Funktionen. Portmann unterteilt diese in Prozessfunktion und in Produktionsfunktion. Beim „Schreiben als Prozessfunktion“ steht nicht das Produkt im Vordergrund, sondern der Moment, in dem das Schreiben nützlich oder hilfreich sein kann (z. B. Tagebucheinträge, Mitschriften etc.) (vgl. Portmann 1991, 188). „Schreiben als Produktionsfunktion“ bedeutet, „[m]an schreibt, um nachher etwas in der Hand zu haben. Das Ziel ist eine Schriftäußerung, die gebraucht werden kann, das heißt, einen Zweck erfüllt“ (Portmann 1991, 189 f.). Hierzu zählen z. B. Einkaufszettel,

Korrespondenzen etc. Das heißt, man schreibt, um sich „etwas von der Seele zu schreiben“, um jemandem etwas mitzuteilen, um sich etwas zu merken oder um in Erinnerung zu bleiben etc. In jedem Fall aber sollen – anders als beim Sprechen – Gedanken, Äußerungen, Empfehlungen etc. für einen Moment oder eine längere Zeit festgehalten werden.

Das Bedürfnis der Menschen, ein Medium zu entwickeln, das die Irreversibilität der Zeit umgeht und die Rezeption wiederholbar macht, hat zur Entstehung der Schrift geführt, d. h., diese ist entstanden, um ein dauerhaftes Pendant zur flüchtigen Rede zu schaffen. Dadurch kann der Mensch in anderer Weise mit Sprache umgehen [...] (Hennig 2006, 17).

Folie 6

3. Geschriebene Sprache vs. Gesprochene Sprache

Folie 7

Auch wenn sowohl das Sprechen als auch das Schreiben der Kommunikation dienen, unterscheiden sich beide Fertigkeiten deutlich voneinander. Während beim Sprechen GesprächspartnerInnen unmittelbar auf das Gesagte reagieren können (z. B. durch Kopfnicken oder Kopfschütteln, Unterbrechungen, Nachfragen etc.), findet beim Schreiben die Kommunikation lediglich indirekt statt. Schreibende befinden sich nicht im direkten Austausch mit ihren LeserInnen und müssen sich ihnen anders mitteilen – andere „Redemittel“ und „Strategien“ verwenden. Geschriebene Texte weisen, im Gegensatz zu gesprochenen Äußerungen, andere Merkmale auf und benutzen zum Beispiel teilweise ein unterschiedliches Vokabular (gesprächssteuernde Wörter wie ‚ne?‘, ‚gell?‘, ‚oder?‘ wird man in geschriebener Sprache allenfalls finden, wenn Mündlichkeit simuliert wird, Wörter wie ‚folglich‘ und ‚ungeachtet dessen‘ dürften in gesprochener Sprache kaum vorkommen) [...] (Huneke/Steinig 2010, 131).

Geschriebene Texte enthalten weniger oder auch keine auflockernde Modalpartikel wie in dem Satz: „Das steht dir aber gut!“ Hingegen wird z. B. durch Partizipialattribute (eine schreibende Dame), Nominalisierungen (das Essen fällt mir schwer) oder Präpositionaladverbiale (durch Schockgefrieren der Früchte schmackhaftes Eis herstellen) verdichtete Sprache benutzt.

Während in der gesprochenen Sprache weniger bzw. nicht explizit Nebensätze gebraucht werden, finden sich, je nach Textsorte, in der geschriebenen Sprache viel mehr Verschachtelungen von Sätzen. Einige Schriftsteller, wie bspw. Heinrich von Kleist, nutzen hypotaktische Sätze sogar als Stilmittel und auch in der Fachsprache werden sie häufig verwendet.

Folie 8

Kommt es beim Sprechen aus den verschiedensten Gründen oft zu Wiederholungen, wird beim Verfassen eines Texts deutlich: „Fast nie wird ohne Unterbrechung geschrieben, sondern der Schreibprozess enthält viele Pausen, in denen der Schreiber seinen Text plant. Außerdem wird schon Geschriebenes immer wieder neu gelesen, teilweise ergänzt oder gestrichen“ (Eßer 2007, 292). Redundanzen oder Satzabbrüche werden dadurch bewusst minimiert bzw. vermieden. Geschriebene Texte folgen (zumeist) einem kontrollierten logischen Aufbau. Für den Fremdsprachenunterricht birgt dies großes Potenzial, da man sich, anders als beim Sprechen, intensiver und bewusster mit der Zielsprache auseinandersetzen kann. „Das, was zu Papier (oder auf dem Computer) gebracht wird, sieht man vor sich, man spürt Nähe (das genau wollte ich ausdrücken) und Distanz (es ist noch nicht genau das, was ich sagen wollte)“ (Kast 1999, 23). Um die richtigen Worte zu finden oder um passende Konstruktionen zu wählen, bleibt beim Sprechen oftmals wenig Zeit. „Gedanken sind schnell, man spricht auch von Gedankenblitzen, sie wollen festgehalten werden; Sprechen in der Fremdsprache bereitet da unter inhaltlichen und sprachlichen Gesichtspunkten immer Probleme. Beim Schreiben gewinnt man Zeit, man kann nachdenken, ordnen, Gedankenblitze fixieren“ (Kast 1999, 23). Beim Sprechen ist das einmal Gesagte ausgesprochen und nicht immer sind Korrekturen möglich.

4. Schreiben im DaF-Unterricht

Folie 9

Im DaF-Unterricht gehört das Schreiben, wie auch das Sprechen, zu den produktiven Fertigkeiten. Das heißt, im Gegensatz zum Lesen und Hören stehen Lernende vor der Herausforderung, selbst Sätze oder Texte produzieren zu müssen (vgl. Huneke/Steinig 2010, 131). Dabei geht es weniger um die motorische Fähigkeit, sondern unter anderem darum, die Unterschiede zwischen der mündlichen und der schriftlichen Sprache zu kennen oder „Texte nach den Konventionen zu schreiben, die in [...] [einem] neuen Kontext gelten“ (Rösler 2012, 138). Ein neuer Kontext ist bspw. der Besuch einer deutschen Universität und damit verbunden das Verfassen der dazu gehörenden Textsorten. Hierzu zählt die E-Mail an den/die Dozenten/in ebenso wie die Mitschrift während einer Veranstaltung, Protokolle während eines Seminars oder die wissenschaftliche Hausarbeit am Ende eines Semesters. In den meisten Fällen hat man diese Textsorten während seines Deutschkurses nicht kennengelernt. Zwar sind einige dieser Textsorten auch für MuttersprachlerInnen, die mit einem Studium beginnen, neu, doch weisen diese gegenüber Nicht-MuttersprachlerInnen gewisse Vorteile auf. So können sie bspw. eher zwischen typisch sprechsprachlicher und typisch schriftsprachlicher Lexik unterscheiden (vgl. Portmann 1991, 322) und sind

geübt darin, schriftsprachliche Lexik bestimmten Textsorten, wie z. B. einem argumentativen Text oder einem Brief, zuzuordnen. Fremdsprachenlernenden kann dies mitunter schwerfallen und sie müssen neben den sprachlichen Herausforderungen verstehen, dass bestimmte Sprach- oder Textmuster, die sie sich im Laufe des Sprachenlernens angeeignet haben, nicht in jedem Fall auf andere schriftliche Texte übertragbar sind. So ist bspw. die gerne verwendete Floskel: „Vielen Dank für Ihre Aufmerksamkeit“ am Ende eines Vortrags als Schlussformel in einer schriftlichen Anfrage deplatziert.

Folien 11-13

Nicht zu unterschätzen ist auch die Tatsache, dass das

Schreiben in der Fremdsprache [...] weitgehend vor dem Hintergrund muttersprachlich erworbener Kompetenzen [erfolgt]. Eine eigenständige Entwicklung der Schreibfähigkeit in der Fremdsprache dürfte sich nur dann ergeben, wenn dort entweder schreiben gelernt wird, oder wenn die Ansprüche an die zu schreibenden Texte das in der Muttersprache erreichte Niveau übersteigen (Portmann 1991, 325).

Insbesondere für Lernende, die zukünftig in einem deutschsprachigen Land leben, studieren oder arbeiten möchten und wenig Schreiberfahrungen mitbringen, muss der Fremdsprachenunterricht nicht nur zur Entwicklung der Schreibkompetenzen in der Fremdsprache beitragen, sondern z. B. auch einen Beitrag beim Erwerb von study skills leisten. Dabei sollte er sich aber nicht nur auf einzelne „einfache“ Textsorten beschränken. An unterschiedlichen und komplexen Textsorten das Schreiben zu trainieren, bietet nicht nur mehr Raum, um auf die Besonderheiten verschiedener Textsorten einzugehen, sondern auch um Arbeitstechniken wie bspw. Schreibdenken oder Mindmapping zu integrieren oder um den Schreibprozess selbst zu vertiefen.

5. Das Schreiben fördern

Im Fremdsprachenunterricht gilt es unter anderem vier Fertigkeiten – Lesen, Hören, Sprechen und Schreiben – zu erwerben. Lesen sollte dazu führen Texte zu verstehen, Hören Mitteilungen Informationen etc. zu vernehmen, Sprechen sich verständigen zu können und Schreiben – einen freien zusammenhängenden Text zu produzieren. Dazu bedarf es allerdings einer kleinschrittigen Vorgehensweise. So sollten Lernende bspw. zunächst an einfachen Sätzen die deutsche Satzstellung üben, um dann komplexere Sätze bilden zu können. Sie sollten lernen, Konnektoren so zu nutzen, dass sie sie z. B. in einem argumentativen Text verwenden können. Sie sollten wissen, dass es im Schriftlichen den Unterschied zwischen „ss“ und „ß“ gibt etc. Viel „Vorarbeit“ ist insofern nötig, bevor ein freier Text produziert werden kann. Doch nicht jedes Lehrwerk

konzipiert seine Schreibübungen dahingehend, Lernende darauf vorzubereiten. Die Lehrkraft sollte deshalb genauer analysieren, was von Lernenden tatsächlich gefordert wird, wenn im Lehrbuch steht: „Schreiben Sie ...“.

6. Schreiben als Mittler- oder als Zielfertigkeit

Folie 14

Analysiert man in Lehrwerken die Arbeitsanweisung „Schreiben Sie ...“ lassen sich zwei Unterschiede feststellen, die aber nicht immer als solche markiert sind – Schreiben als Mittel zum Zweck und Schreiben als Ziel. In der fachdidaktischen Literatur spricht man in diesem Zusammenhang von Schreiben als Mittlerfertigkeit und Schreiben als Zielfertigkeit (vgl. z. B. Kast 1999, 8). Beim Schreiben als Mittlerfertigkeit dient das Schreiben andere Ziele zu realisieren, wie z. B. das Zuordnen von Dialogteilen, das chronologische Sortieren von Sätzen oder als reine Grammatikübung (vgl. Kast 1999, 184). Unter Schreiben als Zielfertigkeit ist z. B. das Verfassen eines Briefs, das Schreiben einer Bewerbung oder das Formulieren einer Mitteilung zu verstehen. Es werden nicht mehr nur Wörter, Satzteile oder Sätze abgeschrieben oder reproduziert. Die Aufgabe des/der Schreibers/in ist hier aus dem bisher Gelernten einen freien Text zu verfassen. Ein „Zusammenspiel“ von Schreiben als Mittler- und Schreiben als Zielfertigkeit ist nötig, um eine solche Aufgabe bewältigen zu können. Anhand der Kann-Beschreibungen des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens in Bezug auf die Fertigkeit Schreiben (Niveau A2) soll das verdeutlicht werden. Dort heißt es: „Ich kann kurze, einfache Notizen und Mitteilungen schreiben. Ich kann einen ganz einfachen persönlichen Brief schreiben, z. B. um mich für etwas zu bedanken¹.“ So einfach diese Kann-Beschreibung auch erscheinen mag, wird hierbei von Lernenden schon viel gefordert. Sich Notizen zu machen, setzt voraus, dass Lernende über einen gewissen Wortschatz verfügen, den sie für ihre Aufzeichnungen nutzen können. Diesen müssen sie sich zunächst einmal aneignen. Das kann bspw. durch Zuordnungsübungen, durch ein Assoziogramm oder das Clustering nach Rico (1984) geschehen – also durch das Schreiben als Mittlerfertigkeit. Eine Mitteilung oder einen persönlichen Dankesbrief zu verfassen, ist eine größere Herausforderung. Es handelt sich hierbei um eine komplexe Aufgabe, da Lernende neben der Beherrschung von Syntax, Orthografie etc. auch noch ihre Kommunikationsabsicht deutlich machen müssen. Hilfreich ist, wenn sie z. B. im Vorfeld Textmuster erhalten, an denen sie Redemittel markieren und herausschreiben können, die auf Danksagungen hinweisen, damit sie später eigene Dankesbriefe verfassen können.

1 <http://www.europaeischer-referenzrahmen.de/einstufungstest.php>

Auch hierbei übernimmt das Schreiben als Mittlerfertigkeit die wichtige Funktion, den Übergang zum Schreiben als Zielfertigkeit zu realisieren. Jede Form des Schreibens kann, wenn sie überlegt eingesetzt wird, Schreibkompetenzen fördern. Selbst

[d]ie älteste Form des Sprachenlernens, das Abschreiben, ist [dabei] kein Unfug. Klar, keiner wird heute noch erwarten, daß Schülerinnen und Schüler schlicht einen Text abschreiben. Aber es gibt ja Tricks. [...] Übungsformen, wie Lückentexte, Kombinationsübungen, Umformungen usw., werden verschenkt, wenn man sie nur flüchtig-mündlich löst. Sie entfalten ihre Wirkung erst, wenn man sie in Ruhe komplett niederschreibt [...] (Häussermann/Piepho 1996, 325).

Während das Wissen über die verschiedenen Schreibmodi (als Mittler- und als Zielfertigkeit) für die Lernenden keine oder eine untergeordnete Rolle spielt, birgt es für die Lehrenden einen enormen Vorteil bei der Vorbereitung oder beim Verfassen von Schreibaufgaben. So kann die Wahl des Aufgabenformats wesentlich dazu beitragen, auf nachfolgende offene Schreibaufgaben, sowohl auf Mikro- als auch auf Makroebene, vorzubereiten. Wird mithilfe des Lückentexts etwa orthografisch korrektes Schreiben eingeübt (vgl. Grotjahn/Kleppin 2015, 93), kann das Ausfüllen eines Bewerbungsformulars als Vorübung für einen persönlichen Brief dienen (vgl. Kast 1999, 30 f.). Gleichzeitig können solche Übungen auf die Arbeit mit Textsorten einstimmen.

Folie 22

7. Textsorten als Schreibübungen

Da ein Sprachkurs Folgen über den Kurs hinaus haben, der Unterricht auf das autonome Weiterlernen nach dem Kurs abzielen sollte, sind während des Kurses Kenntnisse aufzubauen, die z. T. erst nach dem Kurs entfaltet, differenziert und voll eingesetzt werden können. Diese spätere Verwirklichung kann - das sollte die Kursperspektive sein - durchaus darin bestehen, daß Deutsch-Neulinge auf deutsch einen Auftrag, eine Weisung, Anweisung, Anleitung, Regel, Analyse, Beschreibung, Spielregel, Reportage, Mitteilung, ein Memo, einen Bericht zu schreiben haben (Häussermann/Piepho 1996, 320).

Nicht nur kommunikative mündliche Aktivitäten wie bspw. das Grüßen, das Erzählen, das Fragen etc. sollten Teile des DaF-Unterrichts sein, sondern auch kommunikative schriftliche Aktivitäten, wie bspw. einen Beitrag in einem Forum oder ein Protokoll zu einem Projekt zu verfassen, gehören dazu. Dabei kann und sollte Lernenden der kommunikative Zweck bzw. die Funktion des Texts deutlich gemacht werden. Eine Zeitungsnachricht hat eine Informationsfunktion und vermittelt dem/der Rezipienten/in neues Wissen, ein Kommentar hat eine Appellfunktion mit dem kommunikativen Zweck,

dass der/die RezipientIn die Meinungen des/der Kommentators/in übernimmt etc. (vgl. Busch/Stenschke 2008, 237). Werden Texte auch in Bezug auf ihre Funktion und ihren kommunikativen Zweck erfasst, fällt es Schreibenden leichter die „richtigen Worte“ zu finden. Dafür müssen sie zunächst das Textthema an den spezifischen Merkmalen, die diesem innewohnen, erkennen. In einem Kommentar zeigt sich das z. B. an der subjektiven Meinungsäußerung des/der Verfassers/in. Je mehr Instrumente (Strategien zur Textanalyse, Redemittel etc.) Lernenden an die Hand gegeben werden, um Textsorten zu erkennen, desto eher werden sie auch imstande sein, die unterschiedlichsten Texte zu schreiben. Werden dabei Texte als Werkzeuge der Kommunikation begriffen, mit denen sprachliches Handeln vollzogen werden kann, lassen sich mit Blick auf deren Regularitäten Muster erkennen, auf die Lernende zurückgreifen können. So ist ein Unfallbericht auf die traditionellen W-Fragen: Wer? Wo? Was? Wie? Wann? ... aufgebaut. Und

[a]rgumentiert wird da, wo etwas zwischen mehreren Beteiligten umstritten ist oder aber die eigene Sichtweise von anderen bestritten wird. Die Äußerungen und Aussagen, mit denen sich Andere zu einem gemeinsamen Thema bereits positioniert haben, bilden daher einen „natürlichen“ Bezugspunkt für die eigene Argumentation. Umgekehrt besteht diese Affinität nicht in gleicher Weise. Es gibt viele Situationen, in denen Äußerungen und Aussagen wiedergegeben werden, ohne dass dabei argumentiert würde. Die Grundfunktion der Redewiedergabe ist zunächst einmal eher das Berichten als das Argumentieren (Steinseifer 2014, 199).

Derartige Regularitäten oder Merkmale müssen aufgespürt werden, um Lernende dazu zu verhelfen, ihr Schreiben besser zu organisieren. Wenn auch nicht bis in die Tiefe, so sollten Lehrende sich trotzdem mit Texttheorie oder -linguistik auseinandersetzen, um eine „Idee“ davon zu erlangen, wie Texte organisiert sind und was sich dabei für den eigenen Unterricht übernehmen lässt (siehe dazu z. B. Fritz 2008, Schröder 2003, Gloning 2008). Übungen in Lehrwerken kann man, mit dem entsprechenden Hintergrundwissen, ergänzend gestalten und den Lernenden dabei helfen, sich weitere Kompetenzen anzueignen, die für ihr Schreiben nützlich sind. Das kann von der Textsortenbestimmung hin zur Textsortenänderung geschehen. Übungen zur Textsortenänderung sind darauf ausgerichtet, einen Text in einen anderen Text zu transformieren wie bspw. ein Buch in eine Rezension, einen Artikel in eine Zusammenfassung oder ein Telegramm in einen Brief (vgl. Busch/Stenschke 2008, 241 oder Häussermann/Piepho 1996, 331). Auch hierbei können den Lernenden Merkmale und Unterschiede der verschiedenen Textsorten verdeutlicht werden.

Folie 23

Ausgestattet mit Textsortenwissen, passenden Redemitteln, Textbausteinen (siehe dazu z. B. *Eichler/Wurm: Auf den Punkt gebracht. Deutscher Lernwortschatz zur Textarbeit 2013*) etc. kann es dann an ein Schreibprojekt gehen.

8. Schreiben lehren anhand von Phasen

Folie 25

Nicht das Wissen über das Schreiben befähigt zu schreiben, sondern erst die praktische Auseinandersetzung damit. Dazu gehört auch die Auseinandersetzung mit dem Schreibprozess, denn das Verfassen eines Texts ist ein Prozess (vgl. Merz-Grötsch 2005, 81). Den Fokus auf den Schreibprozess auszurichten, war in der Schreibforschung nicht immer eine Selbstverständlichkeit. Lange Zeit wurde angenommen, „dass komplexe Sätze ein Zeichen für eine hohe Schreibkompetenz seien. Der Forschungsschwerpunkt lag darauf, herauszufinden, ob bestimmte Faktoren Auswirkungen auf die Komplexität der Syntax und damit auf die Schreibkompetenz haben“ (Girgensohn/Sennewald 2012, 11). Dafür wurden Faktoren, wie bspw. Intelligenzquotienten, Geschlecht oder die soziale Schicht, herangezogen (vgl. Girgensohn/Sennewald 2012, 11). Der Text war demnach das Produkt verschiedener Faktoren. Erst ein Paradigmenwechsel in den 1970er-Jahren verlagerte den Fokus „vom Schreibprodukt – dem Text – hin zum Schreibprozess und zum Textproduzenten“ (Girgensohn/Sennewald 2012, 11). Innerhalb dieses Prozesses durchläuft der/die SchreiberIn verschiedene Phasen der Textproduktion.

In einem Unterricht, in dem der Prozess des Schreibens im Vordergrund steht, ist es wichtig, dass sich die Lerner über die wichtigsten Phasen bei der Texterstellung im Klaren sein müssen, also über die Phase der Ideensammlung, und -strukturierung sowie die Phasen der Formulierungs-, Überarbeitungs- und Evaluierungsarbeit am Textprodukt. Wird der Prozess der Textentstehung selbst zum Gegenstand des Unterrichts gemacht, dann werden alle Phasen der Textproduktion und dabei auftretende Probleme diskutiert und bewusst gemacht. Genau diese Reflexionsphasen sollen die Lernenden befähigen, besser zu schreiben [...] (Krischer 2000, 16).

Vornehmlich für Personen, die regelmäßig schreiben müssen, sind die Textproduktion und der Prozess beim Schreiben wichtige Aspekte. Besonders für Studierende oder angehende Studierende lassen sich hierbei „Probleme“ aufgreifen, mit denen sie beim Verfassen von Texten konfrontiert sind oder werden. In der Schreibforschung finden sich hierzu Schreibprozessmodelle. Das wohl bekannteste ist das von Hayes/Flower (1980). Viele weitere Schreibprozessmodelle bauen auf diesem auf. Gemeinsam sind ihnen meist, wenn auch unterschiedlich benannt, die Phasen der Texterstellung als mentale Prozesse, die während einer Textproduktion zum Tragen kommen. Dabei

spricht man, je nach Modell, von Ideensammlung, Strukturierung, Formulierungs-, Überarbeitungs- und Evaluierungsarbeit (vgl. Kirscher 2006, 16) oder auch vom Planen, Formulieren, Überarbeiten (Bräuer 2010, 10). Diese Phasen, mit ihren Teilprozessen (Brainstorming, Clustering etc.), tragen wesentlich zur Bewältigung der Schreibaufgabe bei. Sie können darüber hinaus aber auch den Schreibprozess beeinflussen, indem sie neue Impulse geben. So kann man bspw. durch ein Clustering in der Planungsphase zu anderen, neuen Assoziationen gelangen. Die dadurch entstehende Assoziationskette wiederum kann dem/der SchreiberIn helfen Verknüpfungen herzustellen, die vorher nicht bedacht worden sind. Dieses Prozedere beim Planen ist ein wichtiger Vorgang für den Schreibprozess (vgl. Girgensohn/Sennewald 2012, 20 f.). Dass beim Schreiben bestimmte Prozesse stattfinden und der/die SchreiberIn gewisse Phasen durchläuft, ist für Lehrende nicht nur eine wichtige Information, sondern auch hilfreich bei der Vorgehensweise im Unterricht.

8.1. Phase 1: Planen und Sammeln

Sobald Lernende eine Schreibaufgabe zu bewältigen haben, werden sie, wenn auch unbewusst und nicht explizit ausformuliert, mit Fragen konfrontiert, denen sie sich stellen müssen:

Was fällt mir zum Thema ein?

Welche formalen, textsortenspezifischen Aspekte muss ich wie beachten?

Was möchte ich mitteilen/darstellen? Was davon weiß ich?

Welche Wörter, Strukturen, Redemittel stehen mir zur Verfügung, um das alles in der fremden Sprache zu realisieren? (Kast 1999, 118).²

Was nur im stillen Dialog mit sich selbst verläuft, sollte von Lehrenden als sehr wichtige Phase eines Schreibprozesses hervorgehoben werden. Damit machen sie nicht nur die Relevanz, sich zu Beginn eines Schreibprozesses mit Fragen auseinanderzusetzen, deutlich. Sie sollten ebenfalls vermitteln, dass durch strategisches Vorgehen Schreibhemmungen oder gar Angst vor dem leeren Blatt Papier entgegengewirkt werden kann. Hilfreich sind dabei Methoden wie z. B. Brainstorming, Clustering, Mind-Mapping oder auch das Freewriting (vgl. z. B. Bräuer 2010, 10 oder Brinitzer/Hantschel/Kroemer et al. 2016, 37-46). Diese Methoden eignen sich besonders zur Vorentlastung. „Bevor die TN mit dem Schreiben beginnen, müssen Sie [als Lehrende/r] sie mit dem Thema vertraut machen. Das bedeutet zum einen, sie inhaltlich einzustimmen und dabei ihr Weltwissen einzubeziehen, und zum anderen ganz konkret die Sammlung von Wortschatz“ (Brinitzer/Hantschel/Kroemer et al. 2016, 37). Speziell für ungeübte SchreiberInnen ist diese Phase sehr wichtig.

2 Hierbei handelt es sich um einen Auszug aus Kast 1999, 118.

Nicht selten hören Lehrende von ihren Schülern Sätze wie z. B.: „Ich weiß nicht, wie ich anfangen soll“ oder „Ich weiß nicht, was ich schreiben soll.“ „In dieser Phase haben die meisten Schülerinnen und Schüler noch keinen Text („keine Geschichte im Kopf““ (Kast 1999, 118). Umso hilfreicher ist es, wenn sie dann auf Instrumentarien zurückgreifen können, die „den Schreibvorgang erleichtern und effektiver gestalten“ (Kast 1999, 118).

8.2.Phase 2: Formulieren

In dieser Phase ist die Schreibaufgabe maßgeblich.

Es ist das Aufgabenschema und dessen Wahrnehmung durch die Schreibenden, das den gesamten Schreibprozess steuert. [...] Von ihm hängt der Schreibprozess mit den Komponenten des Planens [...], Formulierens [...], Überarbeitens [...], aber auch die Art und Weise der Einbeziehung und Nutzung externer Ressourcen (z.B. zu lesende Texte) im Schreibprozess ab (Feilke 2014, 17).

Die Schreibaufgabe gibt (meist) sowohl das Thema als auch die Textsorte vor. Um einen Text verfassen zu können, müssen die Lernenden eine Ahnung von der Welt, über die sie schreiben haben, über einen thematischen Wortschatz verfügen und auch wissen, wie sie strukturell vorgehen sollen. Eine Zusammenfassung folgt einer anderen Struktur als ein Brief, ein Rezept muss Handlungsanweisungen geben und logisch aufeinander aufbauen, damit man es nachkochen kann. Textbausteine oder Textmuster sind eine wichtige Hilfe für SchreiberInnen, wenn sie derlei Texte in einer Fremdsprache verfassen müssen. Zu allen erdenklichen Anlässen und Themen finden sich in Lehr- und Nachschlagewerken Wendungen, Ausdrücke oder Formulierungen zu den verschiedensten Textsorten. „[N]ach zentralen Kompetenzen [Hervorhebung im Original] geordnet“ (Eichler/Wurm 2013, 7) zeigen sie auf, welche Redemittel nötig sind, um z. B. „[e]ine Reservierung [zu] machen“ oder „[e]ine Beschwerde [zu] schreiben“ (Eichler/Wurm 2013, 39/43). Lernende und auch Lehrende greifen gerne darauf zurück, was durchaus förderlich ist. Schwieriger wird es aber, wenn die Schreibaufgabe lautet: „Schreiben Sie einen Essay zum Thema ...“

Der Essay ist keine fest umrissene Textsorte. Er bietet einen großen Spielraum für Ausdrucks- und Gestaltungsmöglichkeiten. Kein gelungener Essay gleicht einem anderen. Insofern ist ein Essay frei von Strukturvorschriften und vorgefertigten Mustern. [...] Essay-

Schreiber/innen zeigen sich interessiert am offenen Nachdenken, am Gedankenexperiment, von dem noch gar nicht feststeht, wohin es führen wird. Der Essay bietet zugleich Spielraum für die Lust am Formulieren, für das Spiel mit Sprache und die ganz persönliche Note des Stils (Schurf/Biermann 1999, 504).

Für Fremdsprachenlernende ist dies eine Herausforderung, aber auch eine Möglichkeit sich „auszuprobieren“. Kann nicht mehr auf Textmuster zurückgegriffen werden und sind Textbausteine für das, was man sagen möchte, nicht verfügbar, ist es gut, wenn man ein/e „geübte/r Leser/in“ ist. Geübte LeserInnen wissen, wie ein Text gegliedert ist (z. B. durch Einleitung, Hauptteil und Schluss). Sie wissen: „Ein Text, der für dieselben Dinge und Personen immer auch dieselben Ausdrücke verwendet, kann langweilig und unbeholfen wirken [...]“ (Kast 1999, 77). Synonyme können hier Abhilfe schaffen. Auch erkennt ein/e geübte/r Leser/in wie wichtig es ist, auf pronominale Verknüpfungen oder Referenzen zu achten, damit es zu keinem Missverständnis kommt, wie im folgenden Beispiel. Hierbei handelt es sich um einen Satz aus einem Märchen, das eine Schülerin geschrieben hat: „Plötzlich kam eine Hexe, hängte Ivan einen Stein um den Hals und warf ihn ins Wasser.“ Wer genau wurde hier ins Wasser geworfen? Der Stein oder Ivan? Natürlich sollte Ivan ins Wasser geworfen werden, doch auch wenn das Personalpronomen korrekt benutzt wurde, verweist „ihn“ nicht eindeutig auf diesen. Für das Schreiben ist es hilfreich, wenn bereits beim Lesen Referenzübungen gemacht worden sind und Lernende dafür sensibilisiert sind. Eine weitere, für das Schreiben sinnvolle Übung ist, einen Text nach seinem Argumentationsstrang zu analysieren. Welche Wörter werden verwendet, um eine These aufzustellen? Wie kann sprachlich ein Gegenargument realisiert werden? Wie gelangt man zu einer Schlussfolgerung? etc. (vgl. Schurf/Biermann 1999, 495). Bausteine alleine reichen nicht aus, um einen Text zu verfassen.

Die konzeptionellen Überlegungen und die sprachlichen Bausteine werden erst dadurch zu einem Text, dass sie miteinander verbunden und die einzelnen Satzteile und Sätze aufeinander bezogen werden. Erst die logischen Beziehungen zwischen den Sätzen stellen Zusammenhänge her, vernetzen die einzelnen Bausteine thematisch und konstituieren einen Text [...] (Kast 1999, 120).

Ausgerüstet mit dem nötigen Wissen und der nötigen Übung fällt es leichter, sich auch an Textsorten wie einen Essay zu wagen. Dafür muss in der Sammelphase das Rohmaterial geliefert werden (vgl. Brinitzer/Hantschel/Kroemer et al. 2016, 37), „das beim Schreiben später verwendet werden kann [...]“ (Brinitzer/Hantschel/Kroemer et al. 2016, 37).

8.3. Phase 3: Evaluieren, Überarbeiten

Dass das Schreiben mit dem Lesen eng verbunden ist, macht sich auch in dieser Phase bemerkbar. Beim Schreiben wechseln sich Schreib- und Lesephasen ständig ab (vgl. Kast 1999, 122), wobei das Lesen dazu führen kann, das bereits Geschriebene zu überdenken und gegebenenfalls neu zu schreiben. Doch nicht alle SchreiberInnen erkennen darin einen wichtigen Prozess. Viele sind verunsichert, wenn sie immer wieder Streichungen vornehmen oder „lange“ an einer Formulierung sitzen. Ist der Text dann endlich abgegeben und bekommen Lernende diesen dann mit vielen, von der Lehrkraft rot markierten Anmerkungen zurück, kann die Frustration groß sein. Ob und was die Lernenden aus den Korrekturen der Lehrenden tatsächlich „mitnehmen“, ist dabei schwer zu sagen. Portmann-Tselikas drückt das so aus: „Es ist magisches Denken zu glauben, dass sich irgendetwas verändert, weil ich als Lehrkraft einen Text korrigiert habe“ (Portmann-Tselikas 1998, 107). Aber sollte nicht nach einer Überarbeitung oder einer Korrektur eine Veränderung stattfinden? In der Schreibdidaktik wird auch dieser Aspekt in den Blick genommen, dabei wird die Verantwortung einer Korrektur nicht mehr nur den Lehrenden zugesprochen, sondern auch den Lernenden selbst und sogar seinen MitschülerInnen. Das zeigt sich z. B. im Schreibprozessmodell von Gerd Bräuer (2010). Den Schreibprozess illustriert er in seinem Modell im Stile eines Brettspiels, bei dem es ein Start- und ein Zielfeld gibt. Vom Startfeld aus untergliedert er die Schreibprozessphasen (Thema finden, Text entwerfen, Entwurf überarbeiten, Überarbeitung kontrollieren) im Uhrzeigersinn in mehrere Schritte. An den Eckpunkten, im Übergang von einer Phase zur nächsten Phase, platziert er, ähnlich einem Monopolspiel, Eckfelder. Diese verlangen als Abschluss der vorangegangenen Phasen ein Partner-Feedback. Schreibende erhalten also von ihren MitschülerInnen sowohl in den verschiedenen Phasen ihres Schreibprozesses eine Rückmeldung auf ihre Vorgehensweise als auch eine Rückmeldung auf ihren fertigen Text. Auf weiteren Feldern und besonders in Phase vier begeben sich Schreibende auf die Zielgerade. Sie überarbeiten darin ihren Text bis zur endgültigen Fassung.

Sehr wichtig ist es, dass der Prozess nach dem Erstellen der Endfassung nicht abbricht, sondern rückblickend noch einmal eine vierte Reflexion stattfindet, welche diesmal von dem Schreiber selbst durchgeführt wird und sich auf den

gesamten Prozess bezieht (Feld 23). Die übergeordnete Leitfrage hierzu lautet: *Wie habe ich gearbeitet?* Teilfragen, die beantwortet werden sollten, sind z.B.: *Welche Methoden und Techniken habe ich verwendet? Welche Ergebnisse habe ich erzielt? Was habe ich insgesamt gelernt? Was möchte ich noch wissen?* (Karagiannakis 2009, 26 f.).

Hier wird demnach der/die Schreiber/in selbst in die Pflicht genommen. Überlegt ausgearbeitet bergen viele der von Bräuer in diesem Schreibprozessmodell vorgeschlagenen Schritte erhebliches Potenzial. Beispielsweise kennen Schreibende, wenn sie sich auf dieses Schreibprozessmodell einlassen, ihre Adressaten und

[i]n der Regel fallen Schreibenden Texte leichter, die an Adressaten gerichtet sind, die ihnen persönlich bekannt sind, denn das macht es für sie einfacher, zu entscheiden, welche Informationen sie wie stark einbringen und erklären müssen. Sind die Adressaten hingegen nicht persönlich bekannt, neigen unerfahrene Schreibende laut Hayes u.a. dazu, sich selbst als Maßstab dafür zu verwenden, wie viel und wie explizit sie in ihren Texten Sachverhalte erklären (Hayes, zitiert nach Girgensohn/Sennewald 2012, 21).

Auch die Idee eines Feedbacks macht auf einen wichtigen Baustein beim Verfassen eines Texts aufmerksam. Die Konsequenz eines Feedbacks ist nicht selten eine Sache zu überdenken oder eben einen Text zu überarbeiten, dies sollte als etwas Normales verstanden werden (vgl. Kast 1999, 121). „Dass das ein ganz normaler Vorgang ist, wissen wir alle aus unserer eigenen muttersprachlichen Schreiberfahrung, bei Schülerprodukten wird das allerdings häufig vergessen“ (Kast 1999, 121). Allerdings sollte man sich darauf einigen, was genau man zurückgemeldet haben möchte. Die Aufforderung an den/die Feedbackgeber/in: „Markiere, was du nicht verstehst mit einem ?“ (Bräuer 2010, 10 (Feld 13), ist nur bedingt hilfreich. Zu verstehen zu geben, als Leser/in etwas nicht verstanden zu haben, kann Schreibenden zwar helfen, ihren Text z.B. in Bezug auf Kohärenz zu überprüfen, jedoch ist es mindestens genauso wichtig zurückzumelden, was man verstanden hat. Erst dann wissen Schreibende, ob es ihnen gelungen ist, ihre Ideen und Gedanken auf Papier zu bringen. Der Einsatz von Feedback ist sehr sinnvoll, sollte aber eindeutig definiert werden. Deutlich macht das z. B. Narciss, welche die postulierten Feedbackfunktionen verschiedener Autoren auflistet (vgl. Narciss 2006, 77). „[B]estätigende/verstärkende, informierende, lenkende/hinweisende sowie regulierende/korrigierende Funktionen als häufig genannte Kernelemente“ (Müller/Ditton 2014, 22) werden hierbei aufgeführt. Je nach Kontext und Aufgabenstellung übernimmt das Feedback demnach verschiedene Funktionen (vgl. Müller/Ditton 2014, 22). Dem/der Feedbackgeber/in muss also deutlich werden, was er/sie in den Blick nehmen soll, wenn er/sie etwas zurückmeldet. Nur so ist ein Feedback auch sinnvoll und dienlich. Im Bereich des Fremdsprachenlernens verwendet man das Feedback meist für Korrekturen, also um Fehler zurückzumelden

(vgl. Rösler/Würffel 2010, 204). Auch hierbei ist es wichtig, eine Eingrenzung vorzunehmen und damit den Begriff Fehler zu definieren. Doch wie können Fehler im Fremdsprachenunterricht überhaupt definiert werden, und was macht man mit dieser Definition? In der methodischen Fachliteratur, in Lehrerhandreichungen und Handbüchern liegen zu diesem Aspekt äußerst unterschiedliche Aussagen vor (vgl. Kleppin 1998, 48 f.), so heißt es bspw.: „Fehler sind ein hervorragendes Instrument zur Diagnose. Sie zeigen dem Lehrer, was der Lernende noch nicht verstanden hat und in welchen Bereichen noch zusätzliche Übungen zu machen sind“ (Kleppin 1998, 49).

Folien 32-33

Dies klingt zwar zuerst nach einer guten Strategie, lässt sich aber in der Praxis nicht so einfach umsetzen. Schreibt ein/e Lerner/in z. B. in einer Grammatikübung „**ich liebe die Mädchen Marie**“, können die Fehler, wenn auch nicht hundertprozentig, noch eingegrenzt werden. Der/die Lerner/in kann gedacht haben, dass Mädchen den Artikel *die* hat, oder dass der Artikel *das* im Akkusativ zu *die* wird. Schwieriger wird es bei komplexeren Lernertexten. Im Laufe des Deutschkurses erhielten Lernende die Aufgabe, einen kurzen Text zu einem Thema aus ihrem Studium zu verfassen. Eine Architekturstudentin schrieb über eine begehbbare Glasskulptur, die aus den Regenbogenfarben besteht.³ Im Folgenden findet sich ein Auszug aus diesem Text:

Was wäre unsere Erfahrung, wenn die Farbe nicht in der Architektur existiert würde? Hat die Farbe eine Verbindung mit ein genau Sache oder ein genau Moment? Gibt es eine Einfluss der Farbe in unseren persönlicher Meinung, damit das Realität versteht? Der Eindruck der Farben läuft weiter die punktlichen Gefühlen. In unsere Erinnerung haben wir die Fähigkeit daran um sich die früheren Erlebniss zu erinnern, die Situationen, die unserer täglichen Reaktionen konditionieren. Unser Lernen, das wir während unseren Leben entwickeln, bedeuten die Farben z. B. das weiß wird mit der Reinheit assoziiert, das Rot wird mit der Energie assoziiert, das Blau wird mit der Ruhe assoziiert usw.

Hier gestaltet sich das Eingrenzen der Fehler schon als etwas schwieriger, und dies liegt nicht nur an der Quantität. Im ersten Satz könnte man noch existiert zu existieren verbessern. Die nächsten Sätze allerdings lassen sich nicht mehr so einfach korrigieren bzw. die Fehler darin eingrenzen. Wie hilfreich ist es für die Schreiberin, wenn im zweiten Satz die Artikel und die Adjektivendung korrigiert werden, der Satz aber eigentlich nicht verständlich ist? Und wo soll man den „Rotstift“ ansetzen bei „Der Eindruck der Farben läuft weiter die punktlichen Gefühlen“? Eine Lehrkraft wird es hier schwer haben, zu erkennen, was die Lernende noch nicht verstanden hat und welche Übungen ihr helfen könnten, diese Schwierigkeiten zu überwinden.

3 Siehe dazu <http://en.aros.dk/visit-aros/the-collection/your-rainbow-panorama/>

Fehler als Diagnoseinstrument zu verwenden, ist also nicht immer einfach. Die Ursachen für Fehler sind nicht immer eindeutig, besonders dann, wenn (wie wahrscheinlich in diesem Fall) die Schreiberin des Texts ein Übersetzungsprogramm zuhelfe genommen hat. Auch eine nächste Aussage zeigt sich als schwierig und nicht immer sinnvoll in der praktischen Umsetzung. Dort heißt es:

Ein einmal gemachter Fehler lebt weiter. Er ist wie ein Virus, das sich auf die anderen Lernenden der Lerngruppe überträgt. Es müssen daher grundsätzlich alle Fehler korrigiert werden, damit kein Lernender in dem Glauben gelassen wird, die fehlerhafte Aussage sei richtig (Kleppin 1998, 49).

Zunächst einmal müsste auch in diesem Fall definiert werden, was ein Fehler überhaupt ist. „Sprachen wandeln sich, und nur selten, wie z. B. bei der Rechtschreibreform [Hervorhebung im Original], ist von einem Tag auf den anderen klar, dass etwas plötzlich falsch ist, was gestern richtig war, und umgekehrt [...]“ (Rösler 2012, 152). Kann man dann von einem Fehler sprechen, wenn ein/e Schreiber/in weiterhin „daß“ statt „dass“ benutzt? Immerhin hat er/sie das irgendwann einmal so gelernt. Es zeigt sich also, dass es ein schwieriges Unterfangen ist, den Begriff „Fehler“ zu definieren. Für einen Deutschlerner/in sind, darüber hinaus, Diskussionen darüber, was denn nun ein Fehler ist und inwieweit man Fehler als solche markieren sollte, wenig befriedigend. Um die deutsche Sprache sicherer zu beherrschen, benötigt er/sie konkrete Aussagen. Deshalb zählt für ihn/sie erst einmal das, was in den Lehrwerken steht, oder das, was ihm von der Lehrkraft vermittelt wird bzw. was die Lehrkraft als Fehler markiert. Dies sind für ihn/sie wichtige Instanzen, die ihn/sie während seines/ihrer Lernprozesses begleiten. Daneben können aber auch noch seine MitlernerInnen eine wichtige Rolle spielen. Sie durchlaufen gemeinsam mit ihm/ihr ebenso diesen Lernprozess und sind deshalb gute PartnerInnen, um sich auszutauschen. Gemeinsam können sie sich auf Fehlersuche begeben, wenn sie bestimmte Themen bearbeiten. Dafür müssen sie sich, ähnlich wie die AutorInnen der Forschungsliteratur, darauf verständigen, was für sie ein Fehler ist, wie sie diesen markieren und wie sie das in einem Feedback verpacken. Dafür müssen sie an ihren Texten arbeiten, wie es auch AutorInnen machen (vgl. Kast 1999, 121).

Wenn Entwürfe von Texten immer wieder überprüft und überarbeitet, Textteile umgeschrieben oder neu geschrieben werden [...], dann entstehen immer neue „Zwischentexte“, die nicht mehr (und nicht weniger) sind als Etappen auf einem Weg. In einem solchen Konzept vom Schreibenlernen spielen Fehler eine andere Rolle und sind anders zu bewerten als in der Vorstellung vom geschriebenen Text als einem abgeschlossenen Endprodukt, das zur Beurteilung (und nicht selten zur Verurteilung) freigegeben ist. Wenn es unser Ziel ist, das Schreibvermögen der Lernenden mit Hilfe bestimmter Strategien und Übungen kontinuierlich zu verbessern, dann verliert der Fehler seinen

Schrecken und wird zum Durchgangsstadium auf dem Weg zum Ziel (Kast 1999, 170).

Neben der Korrektur durch die Lehrkraft gilt es vor allem, Lernenden Arbeitstechniken und Methoden an die Hand zu geben, mit denen sie lernen, dauerhaft an ihren „Fehlern“ zu arbeiten, um diese zu beheben. Einige Ideen oder Anregungen verschiedener Autoren, Übungen sowie Literatur zum Weiterlesen werden nachfolgend aufgeführt. Das wichtigste aber ist, das Schreiben und den Schreibprozess mit all seinen Aspekten immer wieder zu thematisieren, sodass es für die Lernenden eine Selbstverständlichkeit wird, sich damit auseinanderzusetzen und sie selbst Strategien erarbeiten, ihre Schreibkompetenzen zu entwickeln.

9. Literatur zum Thema Evaluieren und Überarbeiten

Lernende evaluieren sich selbst. Mithilfe von Portfolios, Lerntagebüchern oder Selbstevaluationsbögen können sie ihre Lernfortschritte festhalten.

Siehe dazu z. B.: Grotjahn, Rüdiger/Kleppin, Karin (2015): Prüfen, Testen, Evaluieren. München: Klett-Langenscheidt. (= Deutsch Lehren Lernen 7), S. 141.

Hilfestellung zur Diagnose bei der schriftlichen Produktion.

Grotjahn, Rüdiger/Kleppin, Karin (2015): Prüfen, Testen, Evaluieren. München: Klett-Langenscheidt. (= Deutsch Lehren Lernen 7), S. 137 f.

Kast, Bernd (1999): Fertigkeit Schreiben. Berlin/München/Leipzig et al.: Langenscheidt. (= Fernstudienangebot Germanistik Deutsch als Fremdsprache. Fernstudieneinheit 12), S. 170 f.

Arbeitstechniken und Methoden zur Fehlervermeidung.

Schurf, Bernd/Biermann, Heinrich (Hg.) (1999): Texte, Themen und Strukturen. Deutschbuch für die Oberstufe. Berlin: Cornelsen Verlag, S. 128.

10. Literatur

Aros (2017): Your rainbow panorama. Online verfügbar unter <http://en.aros.dk/visit-aros/the-collection/your-rainbow-panorama/> [Stand 07.10.2017].

Bräuer, Gerd (2010): Schreibprozesse begleiten. In: Deutschunterricht, Jg. 63, H. 3, S. 4-10.

Brinitzer, Michaela/Hantschel, Hans-Jürgen/Kroemer, Sandra/Möller-Frorath, Monika/Ros, Lourdes (2016): DaF unterrichten. Basiswissen Didaktik. Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Stuttgart: Klett.

Busch, Albert/Stenschke, Oliver (2008): Germanistische Linguistik. Eine Einführung. 2. Auflage. Tübingen: Gunter Narr Verlag.

Eichler, Petra/Wurm, Christoph (2013): Auf den Punkt gebracht. Deutscher Lernwortschatz zur Textarbeit. Stuttgart: Klett.

Eßer, Ruth (2007): Übungen zum Schreiben. In: Bausch, Karl-Richard/Christ, Herbert/Krumm, Hans-Jürgen (Hg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. 5. Auflage. Tübingen/Basel: A. Francke, S. 292-295.

Faistauer, Renate (2001): Zur Rolle der Fertigkeiten. In: Helbig, Gerhard/Götze, Lutz/Henrici, Gert/Krumm, Hans-Jürgen (Hg.): Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch. 2. Halbband. Berlin/New York: De Gruyter, S. 864-871.

Feilke, Helmuth (2014): Argumente für eine Didaktik der Textprozeduren. In: Bachmann, Thomas (Hg.): Werkzeuge des Schreibens. Beiträge zu einer Didaktik der Textprozeduren. Stuttgart: Fillibach bei Klett, S. 11-34.

Ferling, Nikola (2008): Schreiben im DaZ-Unterricht. In: Frank, Winfried/Kaufmann, Susan/Vanderheiden, Elisabeth/Zehnder, Erich (Hg.): Fortbildung für Kursleitende Deutsch als Zweitsprache. Band 2 – Didaktik – Methodik. Ismaning: Hueber, S. 110-141.

Fritz, Gerd (2008): Bessere Texte schreiben. Überlegungen zur Textqualität aus der Sicht einer dynamischen Texttheorie. In: Sprache und Literatur, Jg. 39, H. 102, S. 75-105.

Girgensohn, Katrin/Sennewald, Nadja (2012): Schreiben lehren, Schreiben lernen. Eine Einführung. Darmstadt: WBG.

Gloning, Thomas (2008): „Man schlürft Schauspielkunst ...“. Spielarten der Theaterkritik. In: Hagedstedt, Lutz (Hg.): Literatur als Lust. Begegnungen zwischen Poesie und Wissenschaft. Festschrift für Thomas Anz zum 60. Geburtstag. München: Belleville. S. 59-86.

Grotjahn, Rüdiger/Kleppin, Karin (2015): Prüfen, Testen, Evaluieren. München: Klett-Langenscheidt. (= Deutsch Lehren Lernen 7).

Häussermann, Ulrich/Piepho, Hans-Eberhard (1996): Aufgaben-Handbuch. Deutsch als Fremdsprache. Abriß einer Aufgaben- und Übungstypologie. München: iudicium Verlag.

Hayes, John R./Flower, Linda S. (1980): Identifying the organization of writing processes. In: Gregg, Lee W./Steinberg, Erwin R. (Hg.): Cognitive Processes in Writing. Hillsdale: Erlbaum. S. 3-30.

Hennig, Mathilde (2006): Grammatik der gesprochenen Sprache in Theorie und Praxis. Kassel: University Press GmbH.

Huneke, Hans-Werner/Steinig, Wolfgang (2010): Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung. 5. neu bearbeitete und erweiterte Auflage. Berlin: Erich Schmidt Verlag.

Karagiannakis, Evangelia (2009): Schreiben in der Gruppe – Ein kooperativer Lernprozess. In: Fremdsprache Deutsch. H. 41. S. 25-29.

Kast, Bernd (1999): Fertigkeit Schreiben. Berlin/München/Leipzig et al.: Langenscheidt (= Fernstudienangebot im Bereich Germanistik und Deutsch als Fremdsprache. Fernstudieneinheit 12).

Kleppin, Karin (1998): Fehler und Fehlerkorrektur. München et al.: Langenscheidt.

Krischer, Barbara (2000): Schlüsselkompetenz Schreiben. Überlegungen zum Textproduktionsprozess in Mutter- und Fremdsprache und Erläuterung von Übungsverfahren zur Förderung der Schreibfertigkeit in der L2. In: Zielsprache Deutsch, Jg. 31, H. 2-3, S. 11-19.

Merz-Grötsch, Jasmin (2000): Schreiben als System. Band 1: Schreibforschung und Schreibdidaktik. Ein Überblick. 2. Auflage. Freiburg im Breisgau: Fillibach Verlag.

Müller, Andreas/Ditton, Hartmut (2014): Feedback: Begriff, Formen und Funktionen. In: Müller, Andreas/Ditton, Hartmut (Hg.): Feedback und Rückmeldungen. Theoretische Grundlagen, empirische Befunde, praktische Anwendungsfelder. Münster/New York: Waxmann Verlag, S. 11- 28.

Narciss, Susanne (2006): Informatives tutorielles Feedback. Entwicklungs- und Evaluationsprinzipien auf der Basis instruktionspsychologischer Erkenntnisse. Münster: Waxmann. (= Reihe Pädagogische Psychologie und Entwicklungspsychologie, Band 56).

Portmann, Paul R. (1991): Schreiben und Lernen. Grundlagen der fremdsprachlichen Schreibdidaktik. Tübingen: Max Niemeyer Verlag. (= Reihe Germanistische Linguistik).

Portmann-Tselikas, Paul R. (1998): Sprachförderung im Unterricht. Handbuch für den Sach- und Sprachunterricht in mehrsprachigen Klassen Schwerpunkt Unterrichtspraxis. Zürich: Orell-Füssli.

Rico, Gabriele L. (1984): Garantiert schreiben lernen. Sprachliche Kreativität methodisch entwickeln - ein Intensivkurs auf der Grundlage der modernen Gehirnforschung. Reinbek: Rowohlt.

Rösler, Dietmar (2012): Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung. Stuttgart: Metzler.

Rösler, Dietmar/Würffel, Nicola (2010): Online-Tutoren. Kompetenzen und Ausbildung. Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik. Tübingen: Narr Verlag.

Schröder, Thomas (2003): Die Handlungsstruktur von Texten. Ein integrativer Beitrag zur Texttheorie. Tübingen: Narr Verlag.

Schurf, Bernd/Biermann, Heinrich (Hg.) (1999): Texte, Themen und Strukturen. Deutschbuch für die Oberstufe. Berlin: Cornelsen Verlag.

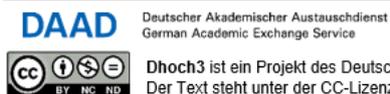
Steinseifer, Martin (2014): Vom Referieren zum Argumentieren - Didaktische Modellierung von Textprozeduren der Redewiedergabe und Reformulierung. In:

Modul 1: Methoden und Prinzipien der Fremdsprachendidaktik Deutsch

Bachmann, Thomas/Feilke, Helmuth (Hg.): Werkzeuge des Schreibens. Beiträge zu einer Didaktik der Textprozeduren. Stuttgart: Fillibach bei Klett. S. 199-221.
Von Kleist, Heinrich (2015): Die Marquise von O... und andere Erzählungen. Villingen-Schwenningen: Nexx Verlag.

Bitte zitieren als:

Baliuk, Natallia / Buda, Filippa / Rösler, Dietmar / Würffel, Nicola (2018): Einführung Methoden zur Förderung der Schriftlichkeit. In: DAAD (Hrsg.), Dhoch3-Studienmodule Deutsch als Fremdsprache. Online unter: moodle.daad.de. DOI: 10.31816/Dhoch3.2018.15



Dhoch3 ist ein Projekt des Deutschen Akademischen Austauschdienstes e.V., gefördert aus Mittel des Auswärtigen Amtes. Der Text steht unter der CC-Lizenz „Namensnennung – Nicht kommerziell – keine Veränderung“ (CC BY-NC-ND).

