

Die Schreibaufgabe

In der Schule gibt die Schreibaufgabe meist das **Thema** vor.

- Schreibe eine Zusammenfassung.
- Beschreibe das folgende Bild.
- Schreibe einen Dialog zum Thema *Im Restaurant*.
- Schreibe deinem Freund/deiner Freundin einen Brief zum Geburtstag.

usw.

Mit der vorgegebenen Schreibaufgabe liegt die **Textsorte** in der Regel auch fest. Bei den oben genannten Aufgaben also

- eine Zusammenfassung,
- eine Bildbeschreibung,
- ein Dialog,
- ein Brief.

Wenn wir außerhalb der Schule in unserer Muttersprache etwas schreiben, dann schreiben wir immer im Hinblick auf einen ganz bestimmten Adressaten, einen Leser, den wir mit unseren Worten erreichen, bei dem wir eventuell etwas bewirken wollen, z. B. dass er sich freut (über unseren Geburtstagsbrief) oder etwas tut (einkaufen mit der Einkaufsliste, die wir geschrieben haben; auf unseren Brief antworten ...). Manchmal schreiben wir auch nur für uns selbst, z. B. ins Tagebuch. Dass das so ist, wissen die Deutschlernenden aus ihrer eigenen muttersprachlichen Schreiberfahrung. An dieses Wissen brauchen Sie im Fremdsprachenunterricht nur anzuknüpfen, denn auch im Fremdsprachenunterricht sollten die Schülerinnen und Schüler „leserorientiert“ schreiben. Das bedeutet, dass sie sich einen potenziellen Leser möglichst konkret und lebendig vorstellen und für ihn (oder sie) schreiben. Auch wenn der reale Leser in den meisten Fällen nur der Lehrer oder die Lehrerin, ein Mitschüler oder eine Mitschülerin ist, so hilft es beim Schreiben, sich einen fiktiven Leser zu denken, z. B. als Adressaten für die Bildbeschreibung „eine Freundin, die man für das Bild begeistern möchte“, als Adressaten für die Zusammenfassung einer Geschichte „den Käufer eines Buches“ usw. Dieser fiktive Adressat muss allerdings explizit genannt werden, damit es beim Leser/Lehrer nicht zu Missverständnissen (z. B. bei benoteten Arbeiten) kommt.

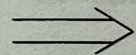
muttersprachliche
Schreiberfahrungen

leserorientiert
schreiben:
schreiben für jemanden

Natürlich können Sie als Lehrer oder Lehrerin auch Schreibanlässe schaffen, bei denen sich die Deutschlernenden an reale Leserinnen und Leser wenden können, z. B.:

- Brieffpartner im Rahmen einer Klassenkorrespondenz, sei es per Briefpost oder per E-Mail (siehe dazu die Ausführungen in der Fernstudieneinheit *Computer im Deutschunterricht*),
- Leserbriefe an oder fiktionale Texte für (Jugend-)Zeitschriften, für die Schülerzeitschrift, für Korrespondenzpartner, für einen Schreibwettbewerb zwischen Parallelklassen (über das Schreiben von Gedichten und Geschichten siehe Mummert 1989a).

reale Schreibpartner



Wer „leserorientiert“ schreibt, muss sich zunächst folgende Fragen stellen:

- Wie erwecke ich überhaupt das Interesse des Lesers (damit er Lust hat, meinen Text zu lesen)?
- Was weiß der Leser vom Thema? Was kann ich als Schreiber als bekannt voraussetzen?
- Wie sehr interessiert den Leser mein Thema?
- Wie ausführlich muss ich mein Thema darstellen?
- Wie kann ich das Thema anschaulich, interessant und vielleicht sogar spannend darstellen?
- Wie sind die Sprachkenntnisse des Lesers?
- Erwarte ich eine (schriftliche) Reaktion? Wenn ja: Wie sehen meine direkten oder indirekten Appelle aus, um diese Reaktion zu bewirken (stelle ich Fragen?)?

usw.

leserorientierte Fragen

Die Antworten auf diese Fragen beeinflussen nicht nur das Was, sondern auch das Wie des Schreibens.

Erste Planungsschritte

In dieser Phase sammeln die Schülerinnen und Schüler ihr inhaltliches und sprachliches Wissen zu den folgenden Punkten noch weitgehend unstrukturiert.

Stichpunkte für die ersten Planungsschritte:

- **Thema:** Was fällt mir zum Thema ein?
- **Leserbezug:** Was muss ich mit Blick auf den (realen, simulierten, fiktiven) Leser berücksichtigen/beachten?
- **Textsorte:** Welche formalen, textsortenspezifischen Aspekte muss ich wie beachten?
- **Mitteilungsperspektive:** Was möchte ich mitteilen/darstellen? Was davon weiß ich?
- **Informationen:** Welche (weiteren) Informationen benötige ich und wie komme ich an diese Informationen?
- **Redemittel:** Welche Wörter, Strukturen, Redemittel stehen mir zur Verfügung, um das alles in der fremden Sprache zu realisieren?

Rückverweis
sprachliche und
inhaltliche Defizite
abbauen

Der letzte Punkt, „Redemittel in der fremden Sprache“, weist darauf hin, dass die Überlegungen zu den anderen Punkten – zumindest im Grundstufenunterricht, häufig aber auch noch im Fortgeschrittenenunterricht – zunächst in der Muttersprache stattfinden. Dabei wird natürlich auch wieder auf die muttersprachlichen Schreib-erfahrungen und das bereits zur Verfügung stehende Wissen zurückgegriffen.

Wenn Sie diese Planungsschritte in der Klasse durchführen und dabei mit Assoziogrammen, Wortigel und Mind-map (siehe Kapitel 2.1.2) arbeiten, werden die sprachlichen und inhaltlichen (sachlichen) Defizite deutlich und können systematisch abgebaut werden:

- Lassen Sie die Schülerinnen und Schüler beim freien Assoziieren mit der ganzen Klasse auch in der Muttersprache reagieren, wenn ihnen bestimmte Wörter und Redemittel in der Fremdsprache fehlen. Schreiben Sie die Redemittel dann auf Deutsch ins Assoziogramm.
- Unbekannte lexikalische Einheiten werden im Wörterbuch nachgeschlagen.
- Fehlende Informationen zum Thema werden in Nachschlagewerken und sonstigen Informationsmaterialien aufgesucht und dann stichwortartig mit eigenen Worten festgehalten.

In dieser Phase geht es also darum,

- a) das Vorwissen der Schülerinnen und Schüler zu aktivieren und
- b) weitere Informationen aus entsprechenden Nachschlagewerken bereit zu stellen.

advance organizer

Diese organisatorischen Schritte vorab, die so genannten „advance organizer“, sollen den Schreibvorgang erleichtern und effektiver gestalten.

Arbeit mit
Nachschlagewerken

Mit dem Wörterbuch arbeiten und einen fremdsprachigen Text aus Nachschlagewerken für die eigene Textproduktion verwenden sind „instrumentelle“ Fertigkeiten, die bei den Deutschlernenden nicht vorausgesetzt werden können, sondern geübt werden müssen. Besonders der Umgang mit Texten aus Nachschlagewerken bereitet häufig Schwierigkeiten, weil die Deutschlernenden zu sehr an der Textvorlage kleben. Es empfiehlt sich deshalb, diese „Fertigkeit“ in drei Schritten zu üben:

1. Ausgangstext lesen und verstehen,
2. der Textvorlage nur diejenigen Informationen entnehmen, die für den eigenen Text benötigt werden,
3. diese Informationen mit den in der Fremdsprache zur Verfügung stehenden sprachlichen Mitteln ausdrücken.

planen vs.
drauflosschreiben

In dieser Phase haben die meisten Schülerinnen und Schüler noch keinen Text („keine Geschichte“) im Kopf. „Bevor man schreibt, weiß man nichts von dem, was man schreiben wird“, heißt es bei Marguerite Duras (1994, 57). Es gibt aber auch Deutschlernende, denen bei einem Thema, das sie interessiert, sofort eine ganze „Geschichte“ einfällt und die am liebsten sofort „losschreiben“ wollen. Häufig sind diese Schüler

auch gut im Aufsatzschreiben in der Muttersprache und so, wie es verschiedene Lerntypen gibt, gibt es auch verschiedene Schreibtypen. Hier liegt es an Ihnen, aufgrund entsprechender Beobachtungen diese Schülerinnen und Schüler nicht durch zu viel Planung in ihrem Elan, ihrer unmittelbaren Schreiblust, zu bremsen.

Erste Formulierungen in der Fremdsprache

In dieser Phase des Schreibprozesses befinden wir uns im Übergang vom Planen zur Umsetzung des Geplanten: Ausgehend von den Vorarbeiten werden erste Gedanken zusammenhängend aufgeschrieben; es entstehen Satzteile und/oder kurze Hauptsätze. Unter Umständen werden sie bereits in dieser Phase so geordnet, dass eine inhaltliche Gliederung erkennbar wird. Folgende „stille“ Fragen können den Deutschlernenden dabei behilflich sein:

- Womit fange ich an? Wie geht es weiter?
- Ist eine Grobgliederung in Einleitung, Hauptteil und Schluss sinnvoll?
- Welche Informationen/Beschreibungen/Aussagen usw. müssen welchen anderen vorausgehen?
- Wie können die bereits gesammelten Punkte so geordnet werden, dass ein logischer und für den Leser nachvollziehbarer Verlauf erkennbar wird?
- Welche Punkte fehlen und müssen ergänzt werden?
- Kann ich die fehlenden Punkte mit meinem eigenen Wissen ergänzen oder benötige ich Hilfe „von außen“?
- Welche sprachlichen Formulierungen fehlen mir, um die Inhalte angemessen darzustellen?
- Wie sieht die Verlaufskurve meines Textes aus? Zeigt sie eine Spannungskurve, die den Leser anspricht?

Vielleicht werden in dieser Phase aber auch erste Formulierungen ganz ungegliedert, unstrukturiert zu Papier gebracht. Dann schließen sich Überlegungen an, wie man eine Ordnung in das assoziative Chaos bringt.

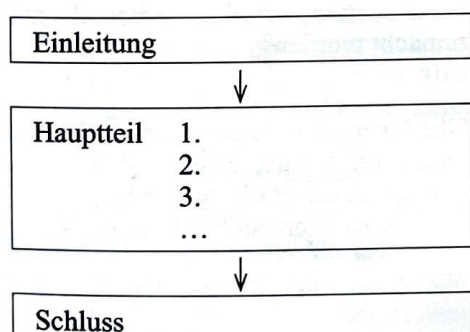
Die Organisation des Textes und der Gedanken (!) könnte mit Hilfe einer Strukturskizze, eines Flussdiagramms (siehe z. B. die Ergebnisse der Aufgaben 85 und 95 im Lösungsschlüssel), einer Kombination von Wörtern, Linien und Gliederungssymbolen (Pfeile, nummerieren, einkreisen usw.) veranschaulicht werden.

Die einfachsten Formen einer solchen **Strukturskizze** könnten z. B.

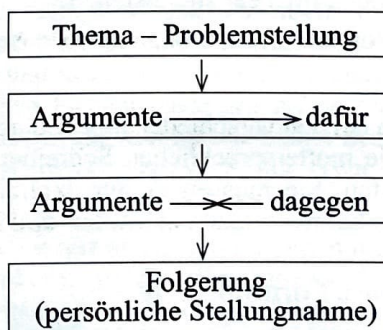
Umsetzung
des Geplanten

Strukturskizzen

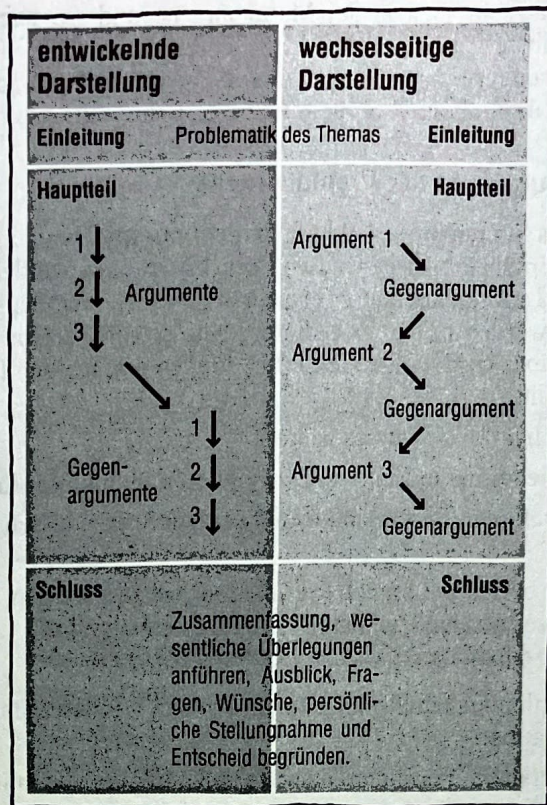
so aussehen:



oder so:



In dem Buch *Lernen ist lernbar* von R. Frick und W. Mosimann (1996), das im Übrigen zahlreiche sehr nützliche Lern- und Arbeitstechniken enthält, haben wir zwei weitere Strukturskizzen für argumentative Texte gefunden:



Frick/Mosimann (1996), 52

Rückverweis

Strukturskizzen, Flussdiagramme usw. sollten Sie zunächst gemeinsam in der Klasse aus vorgegebenen Texten entwickeln (siehe unsere Beispiele in Kapitel 2.3.5, S. 96f., und 2.3.8, S. 110ff.). Besprechen Sie eine exemplarische Strukturskizze in der Klasse und vermitteln Sie den Lernenden die wichtigsten Operatoren:

- Was kommt zuerst, was zuletzt? Und warum?
- Was sind übergeordnete Punkte?
- Was sind untergeordnete Punkte?
- Was gehört zusammen?
- Welche Informationen müssen beim Leser vorhanden sein, um bestimmte Informationen im Text zu verstehen?
- Welche Informationen müssen explizit gemacht werden?

usw.

muttersprachliche Schreiberfahrungen

Auch bei den verschiedenen Verfahren zur Gliederung von Texten können Sie häufig an die muttersprachlichen Schreiberfahrungen Ihrer Schülerinnen und Schüler anknüpfen, Sie müssen es nur explizit tun und gegebenenfalls auf unterschiedliche Schreibkonventionen in Mutter- und Zielsprache hinweisen (siehe „Exkurs“ S. 108f.).

Rückverweis

Lineare Formulierung

Bisher ist der Text lediglich **geplant**: Auf dem Papier steht ein Konzept, wie der Text gestaltet werden könnte; außerdem liegen Bausteine vor, die zu einem Text zusammengefügt werden müssen.

Textelemente verbinden

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 (lat. *textus* = Gewebe, Geflecht; siehe auch das Wort *Textilien*). Hier kommen nun die Konnektoren und Verweismittel (Referenzbeziehungen) zum Einsatz, die wir in den Kapiteln 2.2.2 und 2.2.5 ausführlich behandelt haben. Die Deutschlernenden müssen also diejenigen Strategien und sprachlichen Mittel erwerben, die Sätze zu einem Text verweben, die Zusammenhangsloses zusammenzufügen.

Rückverweis

Entwurf

In den seltensten Fällen gelingt der erste lineare Formulierungsversuch in der Fremdsprache so gut, dass ein für Schreiber und Leser zufrieden stellender Text entstanden ist: Man liest den Text noch einmal durch, verbessert orthographische und grammatikalische Fehler, formuliert um, findet treffendere Ausdrücke, entdeckt stilistische Unebenheiten, verschiebt Textstellen von hinten nach vorn, vom Anfang in die Mitte usw.

Dieser Prozess setzt bei den Deutschlernenden meist sogar sehr früh ein: Die Schüler halten im Schreiben inne, denken nach, verwerfen die niedergeschriebene Version, streichen durch, formulieren neu. Dieser Prozess des wiederholten „Überlesens und Überarbeitens“ ist konstitutiv für das Schreiben. Hierin äußert sich zum einen die Kleistsche Vorstellung von den Gedanken, die beim Schreiben entstehen und sich beim Schreiben verändern (siehe S. 23), zum andern aber auch das Ringen um den bestmöglichen Ausdruck. Das gilt besonders für das Schreiben in der Fremdsprache: Die Deutschlernenden aktivieren beim Überlesen und Überprüfen ihres Textes auch noch die verborgensten Sprach- und Wortschatzkenntnisse, sie entdecken Fehler und korrigieren sich selbst. Das „Umschreiben“ und „Drüberschreiben“ ist ein gutes Zeichen, auch wenn die Ästhetik darunter leidet. Die Deutschlernenden müssen also ermutigt werden, durchzustreichen, neu anzufangen, umzuformulieren, auszuprobieren, zu verändern. Zum einen, weil sich das, was man aufschreiben möchte, während des Schreibens verändert und präzisiert, zum andern, weil sie auf diesem Weg ihre sämtlichen fremdsprachlichen Ressourcen mobilisieren. „Lineare Formulierung“ heißt deshalb, einen ersten Entwurf vorlegen, der noch mehr oder weniger stark überarbeitet werden kann oder muss, unter Umständen aber auch schon in Reinschrift gebracht werden kann.

Texte „überlesen“ und überarbeiten

Revision

Oft folgen dem ersten Entwurf weitere: Jede Änderung im Entwurf führt zu einem neuen Entwurf. Das ist nicht so zu verstehen, dass der Text immer neu geschrieben wird, sondern dass in dem Entwurf selbst geändert wird. Der Schreibprozess läuft also nicht kontinuierlich und linear von der

Schreibaufgabe

- zu → ersten Planungsschritten,
- zu → ersten Formulierungen,
- zu → einer linearen Formulierung und von da
- zum → fertigen Text,

sondern: Wenn der Schreiber den Text aufgrund vorhandener Maßstäbe und Kriterien (Thema, Leserbezug, Form, grammatische Korrektheit, Ausdruck) als unbefriedigend und defizitär bewertet, bewegt er sich zurück und steigt an einem bestimmten Punkt (bei einem Wort, einem Satz, einem Abschnitt) neu in den Prozess ein, sei es in den Planungsphasen, sei es in den Formulierungsphasen. Es kann sogar geschehen, dass es in den ersten Planungsschritten zu einer Neuformulierung kommt und bisher Erarbeitetes und Geschriebenes ganz verworfen wird und in den Papierkorb wandert (wie nicht selten auch bei dieser Fernstudieneinheit).

Dass das ein ganz normaler Vorgang ist, wissen wir alle aus unserer eigenen muttersprachlichen Schreiberfahrung, bei Schülerprodukten wird das allerdings häufig vergessen. Die Normalität des Überarbeitens belegen auch unzählige Zeugnisse von Schriftstellern. So berichtet z. B. Hermann Burger, ein zeitgenössischer Schweizer Schriftsteller, über die Arbeit an seinem Roman *Schilten*: „Den 300 Seiten im Buch entsprechen rund 2000 Blatt an Entwürfen, Recherchen, Studien“ (1986, 30). Vorarbeiten und Entwürfe sind legitime Stadien des Schreibprozesses.

von der Normalität des Überarbeitens

Schreiben ist ein zielorientierter Prozess des Problemlösens, das ist an unserem Modell deutlich geworden. Der Prozess vollzieht sich nicht linear, sondern „rekursiv“, d. h. zurückgehend, zurückgreifend auf bereits durchlaufene Phasen. In dieser Rekursivität und Diskontinuität des Prozesses liegt paradoxerweise die Annäherung an die Zielvorstellungen, wie sie die Schreibaufgabe enthält: Rück-Schritte sind Fort-Schritte, sind Schritte hin zum Ziel. Schüler sollten diese Arbeitstechniken im Prinzip schon im Muttersprachenunterricht gelernt haben, im Fremdsprachenunterricht müssen sie auf jeden Fall noch einmal bewusst gemacht oder gegebenenfalls bewusst geübt werden,

Schreiben als Prozess des Problemlösens

Rekursivität und Diskontinuität des Schreibprozesses*

da das Überlesen in der Fremdsprache die Chance bietet, Fehlerhaftes zu erkennen, den Ausdruck zu verbessern usw. Beim fremdsprachlichen Schreiben müssen Schülerinnen und Schüler aber auch schrittweise ihre individuellen Lösungswege entwickeln:

„Der eine Schreiber denkt erst lange nach, macht sich Notizen, entwirft eine Gliederung und schreibt dann ohne größere Revisionen den Text, der der Reinschrift sehr nahe kommt; ein anderer beginnt sofort mit dem Entwurf, er schreibt sich erst einmal alles aus dem Kopf, dann folgt eine gründliche Überarbeitung.“ (Augst 1988, 53).

Schreiber als Leser

Die individuellen Revisionsarbeiten können dadurch stimuliert werden, dass der/die Schreibende sich in die Leserrolle versetzt (jeder Schreiber ist sein erster kritischer Leser) und sich fragt: Wollte ich das sagen? Wollte ich es so sagen? Bin ich mit den Stellen, wo es Schwierigkeiten gab, zufrieden? Womit bin ich zufrieden, womit weniger? Gerade für erfahrene Schreiber/Schreiberinnen ist der ständige Wechsel von Schreib- und Lesephasen bei der Textproduktion typisch. Der Text sollte also nicht erst dann (noch einmal) gelesen werden, wenn er abgeschlossen ist, sondern Lesephasen müssen fester Bestandteil des Schreibprozesses werden.

„Probeleser“

Die Revision kann aber auch durch einen „Probeleser“ angeregt werden, der zu der ersten Textfassung Kommentare liefert, Fragen stellt, Vorschläge unterbreitet usw. und auf diese Weise zum „Mitautor“ wird. „Überarbeiten muß nicht in Einzelarbeit erfolgen“, betont Portmann (1991, 504). „Viele ... Texte eignen sich ausgezeichnet für eine Überarbeitung in Kleingruppen“ (siehe auch Kapitel 2.5.3).

Hinweis

Zeitplanung für Schreibaufgaben

Empirische Untersuchungen zum Schreiben in der Fremdsprache haben gezeigt, dass die bei Planungs- und Revisionsprozessen notwendigen Schreibpausen im Durchschnitt bei etwa der Hälfte der Textproduktionszeit liegen; d. h., beim Schreiben wird rund 50% der Zeit geplant (nachgedacht) und 50% der Zeit geschrieben. Dabei werden pro Minute zwischen rund zwei und fünf Wörtern produziert. Besonders auffallend sind dabei starke individuelle Unterschiede in allen Untersuchungen. So variiert die Länge der produzierten Texte zwischen 18 und 41 Zeilen, die Gesamtdauer der Textproduktion zwischen 72 und 90 Minuten, die mittlere Pausenlänge zwischen 18 und 28 Sekunden, die Anzahl der Revisionen zwischen 9 und 19 (vgl. Krings 1992, 56 und 67).

Diese Zahlen sind für die Zeitplanung sehr wichtig. Viele Schülerinnen und Schüler klagen bei Schreibaufgaben, besonders natürlich bei benoteten Klassenarbeiten (Schularbeiten), dass sie zu wenig Zeit zum Überlesen und Revidieren gehabt hätten und dadurch vermeidbare Fehler unerkannt blieben. Die Zahlen zeigen auch, wie problematisch die Festlegung einer verbindlichen Zeit für alle Schüler ist. Andererseits kann man daraus auch den Schluss ziehen, dass die Deutschlernenden selbst lernen müssen, bei Schreibaufgaben die zur Verfügung stehende Zeit besser einzuteilen. Die Zeitplanung bei Schreibaufgaben sollte also auch Gegenstand der Reflexion im Unterricht sein und gegebenenfalls geübt werden.

schreiben heißt revidieren und reformulieren

Wichtig ist, dass die fremdsprachlichen Schreiber und Schreiberinnen Revisionen als etwas Selbstverständliches erfahren, dass sie zum Rück-Schritt angeleitet und ermutigt werden. Ein Schüler, der schon gleich den ersten Satz seines Textes perfekt formulieren möchte, um sodann Satz für Satz einen druckreifen Text zu schreiben, muss scheitern. Das schaffen noch nicht einmal professionelle Schreiber, wie Journalisten oder Schriftsteller. Schreiben heißt revidieren, revidieren heißt: immer wieder hinsehen und entdecken, was verbessert, verdeutlicht werden kann. In Kapitel 3 dieser Fernstudien-einheit werden wir diesen Gedanken vertiefen.

Hinweis

Lehrerverhalten

Auch die Lehrenden müssen das Revidieren und Reformulieren als wichtigen Bestandteil des Schreibprozesses anerkennen. Das bedeutet zum Beispiel, dass Schülertexte mit Streichungen und Überschreibungen akzeptiert und nicht sanktioniert werden, selbst wenn die Lesbarkeit darunter leidet. Die Lehrenden können an solchen Textbearbeitungen sehen, wie sich der Schreibprozess bei einem bestimmten Text, wie sich der Schüler bzw. die Schülerin während dieses Prozesses entwickelt hat. Gleichzeitig können sie erkennen, welche Schwierigkeiten vorhanden waren und wie sie gegebenenfalls gelöst wurden. Anstatt bei einer abschließenden Reinschrift die vorangegangenen Entwürfe als lästige „Schmierzettel“ zu betrachten und wegzuerwerfen, könnte man sie auch als integralen Bestandteil der Textarbeit ansehen. Heutzutage wird in den Schulen häufig mit so genannten „Killern“ gearbeitet: Der Fehler wird mit einem besonderen Filzstift gelöscht und das Ergebnis sieht „sauber“ aus. Dadurch können

aber auch interessante Einblicke in den Schreibprozess verloren gehen. Dies gilt zum Beispiel auch beim Schreiben am Computer.

Ein Blick in die Werkstatt der Textproduktion eines „Großen“ kann Lernende vielleicht dazu ermutigen, den eigenen Text immer wieder neu zu „modellieren“ und Lehrende davon überzeugen, dass das Revidieren und Überschreiben kein Zeichen für mangelnde Sprachbeherrschung ist, sondern ganz im Gegenteil von einem bewussten, reflektierenden Umgang mit der (Fremd-)Sprache zeugt.

Der folgende Abdruck zeigt eine Originalseite aus dem Manuskript *Fränze* von Peter Härtling.

Gründe. Vielleicht ^{stimmt} ~~ist er wirklich von der~~
~~rolle, hat irgendwas.~~ ~~Ja~~ mit seinem Job was
nicht ~~stimmt~~, kann ja ~~auch~~ sein. ^{Ja} ~~Ja~~
Das schlägt wie ein Blitz bei Fränze ein. ^{Ja}
"Ja", ruft Sie, geht in die Hocke, ~~geht in~~ ^{und}
sich, reckt sich, wirft ^{den} Ranzen über
die Schulter. "Das ist es", sagt sie. ~~Holger~~
~~weiß überhaupt nicht mehr, woran es ist.~~
"Was?" fragt er. ^{Ja} "Danke", sagt sie. ~~Wann~~ ^{und rennt los.}
~~Johannes nicht mit uns redet, müssen wir~~
~~mit ihm reden.~~
~~Ja, er hat Lust.~~ ^{Ja} ~~Ja~~ ruft er ihr nach. ^{Ja}
"Soll ich vorbeikommen, heute nachmittag?"
"Ja", erwidert wie, "du kannst mich begleiten."
"Wohin denn?"
Sie hält an, dreht sich ~~zu ihm~~ um: "Weißt
du, wie man zur Weibenastraße kommt?"
"Ich glaub', mit dem ~~Bus~~ ^{Bus}. Das ist
ziemlich in der Pampa. Was willst ~~du~~
denn da?"
"Da ist dem Johannes seine Firma." ^{Ja} ~~Schon~~
"Ich hol dich ab, Fränze."
Auf dem Nachhauseweg ~~wird sie immer lang-~~
~~samer, gerät ins Grübeln~~ fragt sich, ob
sie nicht voreilig gedacht hat. Es muß
ja nicht unbedingt um seine Arbeit gehen.
~~Bloß was könnte Johannes sonst so von hat~~ ^{hat} ~~ni~~
~~ändern? Nie hat er ein Wort verloren über~~
~~die Schwierigkeiten in seiner Firma. An~~
~~der hing er sehr. Die hatte er ein paar~~
~~Wochen nach seiner Geburt mit Freunden~~
~~gegründet. Die waren Techniker, und er~~
~~mußte dafür sorgen, daß die Buchhaltung~~
~~stimmte. Manchmal sagte er: "Ich bin~~
~~nicht das größte Licht bei uns, aber~~
~~ein nötiges Flämmchen." Auf einmal sollte~~
~~das Flämmchen nicht mehr nötig sein?~~
~~Gut, daß Holger sie begleiten wird. Fränze~~

Vadder schon Gründe. Vielleicht stimmt mit seinem Job
was nicht, kann ja sein.«

Das schlägt wie ein Blitz bei Fränze ein.

»Ja!« Sie geht in die Hocke und wirft sich den Ranzen
über die Schulter. »Das ist es«, sagt sie.

»Was?« fragt Holger.

»Danke«, sagt sie und rennt los.

»Soll ich vorbeikommen, heute nachmittag?« ruft er ihr
nach.

»Ja«, erwidert sie, »du kannst mich begleiten.«

»Wohin denn?«

Sie hält an, dreht sich um: »Weißt du, wie man zur Wei-
benastraße kommt?«

»Ich glaub, mit dem Siebener-Bus. Das ist ziemlich in
der Pampa. Was willst du denn da?«

»Da ist dem Johannes seine Firma.«

»Ich hol dich ab, Fränze.«

Auf dem Nachhauseweg fragt sie sich, ob sie nicht vor-
eilig gedacht hat. Es muß ja nicht unbedingt um seine
Arbeit gehen. Johannes hat nie ein Wort verloren über
Schwierigkeiten in seiner Firma. An der hing er sehr. Mit
Freunden hatte er sie ein paar Wochen nach Fränzes Ge-
burt gegründet. Die anderen waren Techniker, und er
sorgte dafür, daß die Buchhaltung stimmte. »Ich bin nicht
das größte Licht bei uns«, sagte er, »aber ein nötiges
Flämmchen.« Auf einmal sollte das Flämmchen nicht
mehr nötig sein?

Härtling (1989), 31/32

In diesem Kapitel wollen wir für Sie „Ein Modell zum Schreiblehrprozess“ skizzieren. Jetzt ist es Zeit zu prüfen, welche Punkte Sie dazu in Ihr Schema von Aufgabe 102 eingetragen haben.

Vergleichen Sie bitte Ihr ausgefülltes Schema mit unserem Muster im Lösungsschlüssel (Aufgabe 102, S. 210). Fehlen bei Ihnen Punkte, die Ihnen auch wichtig erscheinen? Dann ergänzen Sie bitte Ihr Schema. Haben Sie noch andere zusätzliche Punkte notiert? Überprüfen Sie auch die Pfeile im Schema.

Aufgabe 103

Wie haben Sie den Prozessverlauf in Ihrem Schema dargestellt? Wie laufen die Pfeile?

Nur von oben nach unten? Oder auch von unten nach oben? Und von wo wohin? In unserer Beschreibung der verschiedenen Phasen müsste deutlich geworden sein, dass die Prozesse in diesem hierarchischen Modell nicht nur linear von oben nach unten verlaufen, sondern an vielen Punkten auch rückwärts und dann wieder vorwärts, und sogar von unten nach oben. Das gilt nicht nur formal für die verschiedenen Hierarchieebenen, d. h. von der

Schreibaufgabe

- zu → ersten Planungsschritten,
- zu → ersten Formulierungen,
- usw.,

sondern in noch viel stärkerem Maße für die kognitiven Prozesse: Wer schreibt, bringt Gedanken aus seinem Kopf (und der ist bekanntlich oben) zu Papier (das liegt unten). Mit dem, was da auf dem Papier steht (unten), ist derjenige, der schreibt (oben), nicht immer gleich zufrieden. Er versucht seine Gefühle, Informationen, Mitteilungsabsichten usw. vom Kopf her präziser, adäquater, deutlicher, lesbarer, verständlicher usw. zu formulieren (aufs Papier zu bringen).



© Ellen Kast

absteigende und aufsteigende Prozesse

Dies ist ein ständiges Wechselspiel zwischen absteigenden (*top-down*) und aufsteigenden (*bottom-up*) Prozessen, ein ständiges Vergleichen zwischen dem, was da (unten) steht und was da stehen soll (oben). Genau hier liegt die Ursache für die Rekursivität des Schreibprozesses.

Diskrepanz zwischen Mitteilungsbedürfnissen und der fremdsprachlichen Realisierung

einzelne Tätigkeiten des Schreibprozesses

- Isolieren
- Üben
- Automatisieren

Fremdsprachenlernende können die in unserem Modell skizzierten Tätigkeiten auf den verschiedenen Ebenen natürlich nicht problemlos koordinieren. Insbesondere gibt es eine – im Grundstufenunterricht besonders deutliche und manchmal auch quälende – Diskrepanz zwischen den organisierenden Tätigkeiten auf der Planungsebene und den Mitteilungsbedürfnissen (oben) einerseits und den realen Möglichkeiten der Realisierung im fremdsprachlichen Ausdruck (unten) andererseits. Die Deutschlernenden müssen deshalb auf der Ebene der Sprachverarbeitung, d. h. auf der Ebene des Wortschatzes, der Orthographie, der Grammatik und der textkonstituierenden Elemente gewisse Routinen und Automatisierungen aufbauen. Dazu muss man die einzelnen Tätigkeiten isolieren, den komplexen Schreibprozess in Teilfertigkeiten zerlegen. Es ist wie beim Autofahren: Das Kuppeln, Schalten, Gas geben, das Bremsen, Blinken, Hupen wird in der Fahrschule so lange geübt, bis alle diese Tätigkeiten so weit automatisiert sind, dass der Kopf sich ganz auf das Verkehrsgeschehen konzentrieren kann. Der Prozess des Autofahrens aber ist ein ganzheitlicher Prozess, in dem in jedem Augenblick die Teilfertigkeiten und das verkehrsgerechte Fahren ineinander greifen.

Ähnliches versuchen wir mit dieser Fernstudieneinheit zu zeigen: Der komplexe Schreibprozess kann in überschaubare Teilfertigkeiten zerlegt werden und Übungen zu Wortschatz, Satzbau, Rechtschreibung, Konnektoren, Verweismittel u. a. können die Deutschlernenden auf der sprachlichen Ebene so fit machen, dass sie den

Kopf frei(er) haben für übergreifende Prozesse der Textproduktion. Im Textganzen ist dann alles untrennbar ineinander verwoben.

Für eine intensivere Beschäftigung mit den in diesem Kapitel dargestellten Textproduktionsprozessen möchten wir Ihnen den übersichtlichen Aufsatz von Gunther Eigler *Textverarbeiten und Textproduzieren* (1985, 301 – 318) empfehlen.

Literaturhinweis

Zum Abschluss dieses Kapitels stellen wir hier noch einmal 10 Punkte zusammen, die uns für das Schreiben in der Fremdsprache als besonders wichtig erscheinen.

Zehn-Punkte-Katalog zum Schreiben in der Fremdsprache

1. Schreiben in der Fremdsprache erfolgt vor dem Hintergrund der in der Muttersprache entwickelten Kompetenzen.
2. Diese Kompetenzen werden beim Schreiben in der Fremdsprache häufig durch sprachliche Defizite überwuchert. Sie müssen als Hilfe beim Schreiben in der Fremdsprache bewusst aktiviert werden.
3. Beim Schreiben in der Fremdsprache besteht eine Diskrepanz zwischen dem Mitteilungsbedürfnis und dem Ausdrucksvermögen.
4. Auch beim Schreiben in der Fremdsprache sollten die Lernenden „leserorientiert“ schreiben, d. h. sich ganz konkret einen fiktiven Leser vorstellen.
5. Jeder Schreiber ist sein erster kritischer Leser.
6. Beim Schreiben bestimmter Texte gibt es manchmal Interferenzen* mit kulturgeprägten Schreibtraditionen.
7. So wie es verschiedene Lerntypen gibt, so gibt es auch verschiedene Schreibtypen.
8. Jeder Schüler, jede Schülerin muss beim Schreiben individuelle Lösungswege finden.
9. Um den fremdsprachlichen Schreibprozess zu optimieren können im Unterricht Teilfertigkeiten isoliert und gezielt geübt werden.
10. Überprüfen, Überarbeiten, Verwerfen und neu Entwerfen sind konstituierende Merkmale des Schreibprozesses.