

ANTJE KRUEGER

“Wenn ich nur dreist damit den Anfang mache”

Aspekte zur Theorie und Praxis des Schreibens im deutschen Sprachunterricht  
(Under direction of BRIGITTE ROSSBACHER)

This thesis reflects the paradigm shift from product to process writing and its implications for beginning foreign language instruction. In contrast to the “traditional” foreign language curriculum, which introduces writing mostly in the third and fourth year of language instruction as a tool for academic writing, process writing emphasizes all stages of writing including brainstorming, outlining and the final product. This theoretical approach facilitates early writing and shows how it can be used as a communicative and motivating tool for foreign language instruction.

The presentation of certain techniques (i. e. usage of brainstorming, assoziograms and free writing) and mediums (i. e. usage of diary, dialogue journal, e-mail, chat and webpages) should demonstrate how writing can be used in early language instruction and how it might improve second language acquisition. Furthermore I want to show that computer-mediated writing is suited for process writing.

INDEX WORDS: Second language acquisition, Writing, Schreiben

Deutschunterricht

*“WENN ICH NUR DREIST DAMIT DEN ANFANG MACHE“:*

ASPEKTE ZUR THEORIE UND PRAXIS DES SCHREIBENS IM DEUTSCHEN  
SPRACHUNTERRICHT UNTER BESONDERER BERÜCKSICHTIGUNG VON  
ONLINE-MEDIEN

by

ANTJE KRUEGER

M.A., Universität Bamberg, Germany 1999

A Thesis Submitted to the Graduate Faculty  
of The University of Georgia in Partial Fulfillment  
of the  
Requirements of the Degree

MASTER OF ARTS

ATHENS, GEORGIA

2001

© 2001

Antje Krueger

All Rights Reserved

*„WENN ICH NUR DREIST DAMIT DEN ANFANG MACHE“:*  
ASPEKTE ZUR THEORIE UND PRAXIS IM DEUTSCHEN SPRACHUNTERRICHT  
UNTER BESONDERER BERÜCKSICHTIGUNG VON ONLINE MEDIEN

by

ANTJE KRUEGER

Approved:

Major Professor: Brigitte Rossbacher

Committee: Marjanne Goozé  
Martin Kagel

Electronic Version Approved:

Gordhan L. Patel  
Dean of the Graduate School  
The University of Georgia  
August 2001

## **DANKSAGUNG**

Ich bedanke mich ganz herzlich bei den Mitgliedern meines Prüfungskomitees, Dr. Brigitte Rossbacher, Dr. Martin Kagel und Dr. Marjanne Goozé, wie auch bei Dr. Gerd Bräuer für die vielen Ideen und Anregungen in den verschiedenen „Schreibphasen“ dieser Arbeit. Insbesondere danke ich aber meinen Eltern, die mich nicht nur im Hinblick auf das Schreiben unterstützt haben.

## INHALTSVERZEICHNIS

	Page
DANKSAGUNG.....	v
KAPITEL	
1 SCHREIBEN ALS KOMMUNIKATIONS- UND LERNMEDIUM.....	1
Schreiben als Erkenntnisprozeß .....	1
Schreiben in der Fremdsprache .....	3
Schreiben im kommunikativ orientierten Unterricht.....	6
Schreiben als Kommunikations- und Lernmedium.....	8
Bedeutung von Feedback und Korrekturen.....	11
2 SCHREIBSPUREN: ZUR VISUALITÄT DES SCHREIBENS.....	14
Bedeutung der Wahrnehmung: Vom Sehen zum Schreiben.....	14
Visualität des Schreibens: Hintertür zur Sprache.....	15
Schreiben als Denkspur: zur Beziehung von Wort und Bild.....	16
Schreiben und Sprechen: Schrift als Spur der Mündlichkeit .....	17
Unterschiede der Schreib- und Sprechkompetenz.....	19
Transfer zwischen Sprechen und Schreiben.....	21
Lesen als Input für das Schreiben.....	22
Kreativität als Form der Wissensaneignung .....	25

3	“LERNENDES” SCHREIBEN IM FREMDSPRACHENUNTERRICHT .....	29
	Schreiben im Kontext eines Werkstattbegriffes.....	29
	Techniken: Brainstorming, Assoziogramm und Freewriting.....	30
	Printmedien: Tagebuch und Dialog-Journal .....	34
	Online-Medien: E-mail, Chat, Bulletin Board und Webpages.....	38
4	FAZIT.....	52
	LITERATURVERZEICHNIS .....	54

## KAPITEL 1

### SCHREIBEN ALS KOMMUNIKATIONS- UND LERNMEDIUM

#### Schreiben als Erkenntnisprozeß

1759 schreibt Heinrich von Kleist einen kurzen Essay, der in seinem literarhistorischen Kontext als Ansatz einer "Reform-Pädagogik" gelesen werden könnte und überraschend moderne Bezüge aufweist. Heinrich von Kleist beklagt in diesem Text die Form und den Ablauf öffentlicher Prüfungen, die sich in seiner Zeit noch stärker als heute als bloße Reproduktion von Wissen erwiesen. "Nur ganz gemeine Geister, Leute, die, was der Staat sei, gestern auswendig gelernt, und morgen schon wieder vergessen haben, werden hier mit der Antwort bei der Hand sein", urteilt der Autor vom Standpunkt des Hochgebildeten und fährt fort: "Vielleicht gibt es überhaupt keine schlechtere Gelegenheit, sich von einer vorteilhafteren Seite zu zeigen, als gerade ein öffentliches Examen" (373). Der Essay, aus dem dieses Zitat stammt, ist Kleists berühmter Aufsatz "Über die allmähliche Verfertigung der Gedanken beim Reden".

Weitaus interessanter als Kleists Bemerkung zu den öffentlichen Prüfungsverfahren ist, daß der Autor in diesem Aufsatz zwischen unterschiedlichen Wissens- und Lernformen unterscheidet. So erfaßt er auf der einen Seite statisches, reproduziertes Wissen als Form eines Zustandes, "denn nicht wir wissen, es ist allererst ein *Zustand* unsrer, welcher weiß" (373), während sich die Hauptargumentation des Textes mit der Entstehung von Gedanken und Ideen beschäftigt. Deutlich nimmt Kleist die Produktion von Inhalten in den Blick, die ihm wesentlich mehr Vergnügen bereitet, als die bloße Wiedergabe des Gelernten. Ausgehend von einer Parodie des französischen Sprichworts "l'appétit vient en mangeant" ('Der Appetit entsteht beim Essen'), zieht er eine Parallele zur Rede, indem er auf die Entwicklung der Gedanken beim Sprechen verweist. "L'idée vient en parlant" schreibt Kleist und schildert dabei sehr plastisch den Prozeß des Denkens, der mit dem Erkenntnisgewinn endet:

Aber weil ich doch irgendeine dunkle Vorstellung habe, die dem, was ich suche, von fern her in einiger Verbindung steht, so prägt, wenn ich nur dreist damit den Anfang mache, das Gemüt, während die Rede fortschreitet, in der Notwendigkeit, dem Anfang nun auch ein Ende zu finden, jene verworrene Vorstellung dergestalt, daß die Erkenntnis zu meinem Erstaunen, mit der Periode fertig ist. (369)

Kleist gibt mit dieser Beschreibung ein frühes Beispiel "lauten Denkens," das Schreibforscher in den 70er Jahren des 20. Jahrhunderts genutzt haben, um Prozesse des Schreibens besser erfassen zu können. Beispielsweise haben Flower und Hayes "thinking-aloud"-Protokolle benutzt, um kognitive Aspekte des Schreibens sichtbar werden zu lassen (368). Kleist verfährt innerhalb dieses Zitats ähnlich und macht dabei auf grundlegende Elemente bei der Kreation von Ideen aufmerksam, die sich auch auf das Schreiben anwenden lassen.

Ausgangspunkt seiner Beobachtung ist nicht etwa der "fertige Gedanke", als Produkt, sondern eher eine vage Idee, die mit dem bereits bestehenden Wissen zu Anfang der Rede in einem ungewissen Zusammenhang steht. Als wichtige Größe erscheint hier die Redemotivation, als "Dreistigkeit" des Sprechens und des Willens, Gedanken einen verbalen Ausdruck zu geben, die die Kommunikationsabsicht impliziert. Unter diesen Vorzeichen versucht der Sprecher den Kontext seiner Ideen näher zu entwickeln und unter dem Druck, ein sinnvolles Ende zu finden, seinem Kommunikationswunsch gerecht zu werden. Mit Erstaunen bemerkt Kleist, daß unter diesen Bedingungen, die weniger auf lineare als mehr auf "chaotische" Strukturen verweisen, dennoch ein Erkenntnisgewinn bzw. eine Kreation von Ideen möglich ist. Wenn auch Kleists Beispiel auf die Rede bezogen bleibt, so scheint der Autor hier auf Prozesse zu verweisen, die auch zwischen dem Denken und Schreiben zu bestehen scheinen.

## Schreiben in der Fremdsprache

Texte von Kleist werden als hochliterarische Produkte bewertet, die Schreiben in einen künstlerischen Kontext setzen. Diese Form der Textproduktion scheint auf den ersten Blick wenig mit dem Schreiben in der Fremdsprache für Anfänger und Fortgeschrittene gemeinsam zu haben. Sehr deutlich beschreibt Kleist jedoch, daß die Rede und in der Übertragung das Schreiben als Medium der Reflexion und Kommunikation dienen kann, womit er auf allgemeine Aspekte der Textproduktion hinweist. Wenn auch eine Spannung zwischen literarisch-ästhetischem und dem Schreiben im Alltag wie auch in der Fremdsprache zu bestehen scheint, die sich auf den Grad der formalen und inhaltlichen Gestaltung bezieht, so scheinen dennoch allgemeine Schreibstrategien zu bestehen, die für das professionelle und alltägliche Schreiben gelten. Modelle dafür liefern Autoren mit der Beobachtung des eigenen Schreibens, wie Kleist veranschaulicht. Mit Bezug auf das Vorgehen von professionellen Schreibern, textlinguistischen und schreibpädagogischen Ansätzen sollen allgemeine Schreibverfahren untersucht und auf die Fragestellung nach dem Schreiben in der Fremdsprache angewendet werden. Schreiben soll dabei nicht als literaturästhetische Tätigkeit, sondern Aspekte in den Vordergrund stellen, die Schreiben als Lern- und Kommunikationsmittel verstehen.

„Warum schreiben?“ mit einem Paradigmenwechsel des Fremdsprachenunterrichts in den 70er Jahren, der sich von textlinguistischen zu kommunikative Aspekten der Sprachkompetenz verschob, stellten sich auch Fragen nach den Zielen, Formen und Funktionen des Schreibens in der Fremdsprache unter neuen Vorzeichen. Als Schlüsselkonzepte erwiesen sich Annahmen von Chomsky, Vygotsky und Krashen, die Schreiben, ähnlich wie in Kleists Essay beschrieben wird, als Denkprozeß verstanden. Daraus ergab sich als Konsequenz für den Sprachenunterricht, daß sich das Interesse von dem Endprodukt des Schreibens als „fertigen“ Text auf die Faktoren des Schreibens im Sinne der Produktionsbedingungen richtete. Gemeint sind damit alle Phasen des Schreibens, die von der Ideenfindung über den Erstentwurf bis zu

Überarbeitungen und Schlußkorrekturen reichen. Schreiben kann in diesem Sinne als Lern- und Arbeitsform verstanden und bereits mit Beginn des Sprachunterrichts eingesetzt werden (Scott).

Mit der Frage "Warum schreiben?" stellt sich auch die Frage nach dem "Wie" des Schreibens. Ausgangspunkt und Ergebnisse der Forschung beziehen sich hier vor allem auf die Erstsprache (L1), die Rückschlüsse auf die Fremdsprache (L2) erlauben. Es muß in diesem Kontext jedoch berücksichtigt werden, daß Schreiben in L2 teilweise unter anderen Bedingungen stattfindet (Omaggio Hadley 311). Dabei sollte bemerkt werden, daß sich die Schreibforschung in den USA zunächst auf die Erstsprache konzentrierte, dann wichtige Studien für ESL ('English as a Second Language') vorgenommen wurden, und erst seit Beginn der 90er Jahre ein gestiegenes Interesse für das Schreiben in der Fremdsprache besteht. Gründe für dieses Vorgehen können in der Anzahl der Fremdsprachenlernenden in den USA liegen, wie auch in der Annahme, daß zunächst von einem Transfer von der Erst- zur Zweit- und Fremdsprache ausgegangen wurde, dieser aber für die besonderen Bedingungen des Fremdspracherwerbs nicht immer als ausreichend erschien und weitere Forschung notwendig wurde (Omaggio Hadley 311)

Wichtige Ergebnisse aus der L1-Forschung berufen sich vor allem darauf, daß Schreiben seit den 70er Jahren kaum mehr als linearer Prozeß verstanden wird, der sich sukzessiv von der Planung bis zum Endprodukt entwickelt, sondern als eine Kette vielfältiger Abläufe, die rekursiv miteinander verknüpft sind, aufgefaßt wird. Ein bemerkenswertes Merkmal des Schreibens scheint dabei seine Dynamik zu sein, die in einer permanenten Überarbeitung und Weiterführung des Schreibens liegt. Wichtige Studien dazu liefern Emig, Krashen und Flower und Hayes.

Emig beschreibt in einer Studie das Schreibverfahren von 12 High School-Schülern, die als "gute" Schreiber von ihren Lehrern bezeichnet wurden. Deutlich wurde bei diesen Schülern, daß sie weniger von einem festen Plan oder Organisation des Schreibens ausgingen, sondern das Schreiben durch Schreibentwürfe, Planungen und Überarbeitungen entwickelten. Gleiche Techniken beschreiben professionelle Schreiber,

wie beispielsweise der Autor O'Connor in einem Interview resümierte: "Wenn ich schreibe, wenn ich einen Entwurf der Story anfertige, dann lege ich keinen Wert auf schöne Sätze [ . . . ]. Ich schreibe ohne jeden Skrupel hin, was geschah, damit ich erst mal sehen kann, ob das Rohmaterial etwas taugt" (Cowley 193). Diese Vorgehensweisen scheinen den "guten" von einem weniger "guten" Schreiber zu unterscheiden, was sowohl für L1 wie auch für L2 gilt, worauf Friedlander und Zamel hinweisen "Gute" Schreiber verwenden Zeit für die Planung, die nicht immer in schriftlicher Form stattfinden muß, wie sie auch vielfältige Überarbeitungen vornehmen. Ähnliche Unterschiede beschreibt Krashen:

Good writers seem to plan more than poor writers do [ . . . ] . Good writers tend to revise more than poor writers do, and they revise somewhat differently. Whereas poor writers tend to pay attention more often to surface form in their revisions, good writers make more changes in content and try to ascertain the logic of their argument in the finished draft in order to see if revisions are necessary. (15)

Für die Beurteilung des "guten" Schreibens scheint auch die Definition des Ziels bzw. der Schreibaufgabe wichtig zu sein: erst die Berücksichtigung des Publikums und dessen Erwartungen an das Schreiben, die sich teilweise auf Schreibkonventionen beziehen, macht einen Text zu einem "guten" Text.

Unter dem Begriff des "rhetorical problem" beschreiben Flower und Hayes diese Orientierung am Ziel des Schreibens, die sich in den Schreibaufgaben des Fremdsprachenunterrichts wiederfindet. Sie fassen unter dieser Formulierung die Anforderungen an das Schreiben zusammen, die sich sowohl aus der Schreibsituation, der Form des Textes, dem Sprachstil und dem Verlauf der Textproduktion zusammensetzen. "The rhetorical problem is a complex notion comprising concepts such as situation, audience, and a writer's own goals in writing. Good writers take all these into consideration, weighing one against the other" (216), schreibt VanPatten über diesen Ansatz. Schreiben wird in diesem Kontext als problemlösend wie auch zielgerichtet verstanden, wobei spezifische Ziele das Schreiben bestimmen. Auch Flower und Hayes

verstehen Schreiben als Prozeß, der aus Planung, Ideensammlung, Transfer des Gedachten in Sprache und Überarbeitung des Geschriebenen besteht. Durch die Lösung von linearen Vorstellungen zeigt sich, daß Schreiben ein sehr individueller, flexibler Prozeß ist, der von kreativen wie reflexiven Prozessen gesteuert wird: “Writing processes may be viewed as the writer’s tool kit. In using the tools, the writer is not constrained to use them in a fixed order or in stages. And using any tool may create the need to use another. Generating ideas may require evaluation, as may writing sentences. And evaluation may force the writer to think up new ideas” (Flower und Hayes 376).

Neben der zielgerichteten Form des Schreibens erweist sich noch eine weitere Richtung des prozeßorientierten Schreibens von Bedeutung. So bemühen sich Vertreter eines expressiven Schreibens wie Elbow stärker um den Ausdruck von individuellen Ideen und Vorstellungen, die durch eine Reduktion von schreibhemmenden Faktoren und Zugängen zum Unbewußten geschaffen werden, worauf im dritten Teil dieser Arbeit im Hinblick auf “Freewriting“ hingewiesen wird. Im Zentrum des Schreibens stehen auch hier die unterschiedlichen Phasen, bei denen Aspekte wie Ideenfindung und Endkorrektur gleich gewichtet werden. Als Leistung des prozeßorientierten Schreibens tritt die Konzentration auf “pre-writing” Aktivitäten und Überarbeitungen hervor, die für das Schreiben in der Fremdsprache eine herausragende Rolle spielen, da sie Schreibprozesse durch vielfältige Herangehensweisen erleichtern und verbessern.

### **Schreiben im kommunikativ orientierten Unterricht**

Die oben beschriebenen Bedingungen reflektieren Konsequenzen der sogenannten “kommunikativen Wende,” die der Audiolingual Method (ALM) nachfolgte. Das Verständnis von Schreiben als Prozeß bestimmt heute weitgehend die theoretischen Vorstellungen der Fremdsprachenpädagogik und deren unterrichtspraktische Umsetzungen. Um die Perspektive auf das Schreiben im Unterricht zu erweitern, erscheint es sinnvoll, kurz auf das Verhältnis von ALM und kommunikativen

Unterrichtsansätzen einzugehen, um wesentliche Schwerpunkte dieser Unterrichtsformen zu verdeutlichen.

Wenn auch Methoden der ALM in den USA bereits während des 2. Weltkrieges in der Praxis angewendet wurden, so kann eine theoretische Anbindung erst in der Mitte der 50er Jahre beobachtet werden. Eine strukturalistisch geprägte Linguistik vermittelte die Vorstellung, daß Sprache als lineares System aufzufassen sei, wie bei Richards und Rodgers nachzulesen ist: "Language was viewed as a system of structurally related elements for the encoding of meaning, the elements being phonemes, morphemes, words, structures, and sentence types" (Richards and Rodgers 49). Hinzu kam, daß Sprache vor allem als gesprochene Sprache verstanden wurde, da der kindliche Spracherwerb durch Sprechen erfolgt. Aufgrund dieser linguistischen Annahmen über Sprache und Skinners behavioristischer Lerntheorie entstanden Modelle für den Sprachunterricht, die den Erwerb der Sprache als mechanischen Prozeß im Sinne einer "habit formation" verstanden. Lernen erfolgte innerhalb der ALM vor allem durch das Prinzip der Nachahmung, wobei die Wiedergabe von Dialogen und festen Sprachmustern den Unterricht bestimmte. Im Mittelpunkt wird der Lehrende gesehen, da dieser die Aktivitäten und das Lerntempo vorgibt, der Lernende übernimmt dagegen eine reaktive Rolle (Richards and Rodgers 56).

Diese Unterrichtsmethode erwies sich für die schnelle Aneignung einfacher alltäglicher Phrasen wie auch für die richtige Aussprache und Spracherkennung als erfolgreich, scheiterte jedoch im Hinblick auf komplexere kommunikative Anforderungen. Zwar wurde auch hier die Idee der Kommunikation verfolgt, die sich jedoch auf die Reproduktion beschränkte. Als Defizit der ALM erkannte eine kommunikativ orientierte Sprachforschung, daß es innerhalb der ALM zwar um Formen des Sprechens, nicht jedoch um einen freien und kreativen Umgang mit der Sprache ging. Vertreter dieses Ansatzes, der weniger eine Theorie als mehr eine Sammlung von Unterrichtspraktiken darstellt, griffen auf Erkenntnisse von Chomsky zurück,

berücksichtigten das kommunikative und funktionelle Potential der Sprache und sahen den Lerner im Mittelpunkt des Ansatzes.

Im Gegensatz zur ALM stellt ein kommunikativ orientierter Unterricht den Erwerb einer produktiven Sprachkompetenz in den Vordergrund, der eine enge Verbindung von Sprechen, Schreiben, Hören und Lesen sieht und diese gleichwertig behandelt: “Both American and British proponents now see it as an approach that aims to (a) make communicative competence the goal of language teaching and (b) develop procedures for teaching of the four language skills that acknowledge the interdependence of language and communication” (Richards and Rodgers 66).

Sprachkompetenz wird in diesem Zusammenhang nicht als perfekte Beherrschung der Grammatik wie bei der ALM, sondern als “kommunikative Kompetenz“ (Hymes) verstanden. Dementsprechend steht die Vermittlung von Bedeutungen und Inhalten im Zentrum eines kommunikativ orientierten Unterrichts. Dieser Paradigmenwechsel im Fremdsprachenunterricht erlaubte auch einen neuen Blick auf das Verständnis des Schreibens. Der Wunsch mit Schreiben nicht nur “richtig“ geschriebene Texte zu produzieren, sondern Inhalte und Ideen zu kommunizieren, ermöglichte die Lösung vom Produkt – zugunsten des Prozeßbegriffes. Verbunden damit war ein geändertes Verständnis des “richtigen“ und “guten“ Schreibens, das auch durch neue Korrektur – bzw. Feedbackformen zum Ausdruck kam.

### **Schreiben als Kommunikations- und Lernmedium**

Wie bereits erwähnt steht innerhalb des Prozeßbegriffes nicht das Produkt, sondern die Produktion des Textes im Mittelpunkt, die unterschiedliche Phasen der Textentstehung transparent macht und von der Ideen- und Themenfindung, über Planungen und Entwürfe bis zur Endkorrektur des Textes reicht. Mit der Konzentration auf die Entwicklung des Textes wird zunehmend der Produzent des Schreibens in den Blick genommen, da dieser durch individuelle Entscheidungen und Kommunikationsabsichten die Textgestaltung prägt. Die Texte werden somit bewußt im Zusammenhang

mit der Persönlichkeit des Schreibenden gesehen, wie Hedge formuliert: “The traditional focus has been much more on the end result of the composition process, that is, the product of writing. Research now seems to suggest that we could be as much concerned with responding to the student writer as to the student’s writing” (19).

Neben der personalen Sichtweise eröffnet dieser Ansatz auf den zweiten Blick noch weitere Perspektiven, die sich auf kommunikative und reflexive Aspekte des Schreibens beziehen. Schreiben transportiert Mitteilungen, d.h. daß es nicht nur auf den Produzenten, sondern ebenso auf einen Rezipienten bezogen ist. Auch wenn das Bild vom Schreiben traditionell mit einer isolierten Situation am Schreibtisch verbunden wird, so findet dennoch ein Austausch statt, der sowohl auf die Außenwelt als auch auf den Schreiber selbst bezogen ist. Schreiben schlägt ähnlich wie das Sprechen eine Brücke zwischen der Schreiberpersönlichkeit und seiner Umwelt, die im Schreibprozeß transparent wird. So beinhalten die meisten Schreibformen eine Kommunikationsabsicht, bei der es um gezielte Mitteilungswünsche geht. Für den Fremdsprachenunterricht ist dabei zu fragen, inwiefern sich unter diesen Vorzeichen das Verständnis von einem “guten“ Text und die Anforderungen an den Schreiber ändern.

Im Hinblick auf die Ergebnisse der Schreibforschung scheint es sinnvoll zu sein, Wissen des Lernenden aus der Erstsprache zu aktivieren und mit neuen Aspekten des Schreibens für die Zweitsprache zu verknüpfen. Auf diese Weise wird es möglich, das Bewußtsein für rekursive Prozesse bei Lernenden zu wecken und diese für die Fremdsprache zu nutzen. Ein Mittel dafür könnte ein Tagebuch sein, mit Hilfe dessen Lernende ihre Fortschritte, Einstellungen und Lernstrategien reflektieren können. Wie genau ein Tagebuch verwendet werden kann, wird im dritten Teil dieser Arbeit beschrieben. Als wichtig erscheint es jedoch auch, auf Unterschiede zwischen L1 und L2 im Unterricht hinzuweisen, da ein Transfer nicht immer möglich ist. So scheinen generelle Schreibstrategien oft ähnlich zu sein, Differenzen in der Erst- und Zweitsprache können jedoch bei einer versuchten Übertragung der morphologischen, syntaktischen oder lexikalischen Systeme auftreten, wie Studien von Bland et al., Gay und Scott zeigen.

Als grundsätzlich unterschiedlich eröffnet sich auch oft der Kontext, innerhalb dessen Schreiben in L1 und L2 stattfindet. So wird das Schreiben in der Zweitsprache häufig durch die Unterrichtssituation bestimmt und durch Schreibaufgaben gesteuert, während L1 häufiger in Alltagssituationen auftritt.

Diese Bedingungen machen die Verantwortung des Lehrenden sehr deutlich. Der Unterricht setzt den Rahmen für die Aneignung von Lernprozessen im Sinne der günstigsten Bedingungen. Konzentriert sich der Lehrende dabei auf Aspekte des Schreibprozesses, so kann der Fokus auf reflexive Elemente wie auch auf schreibfördernde Elemente gerichtet werden. Shrum und Glisan zeigen dabei sehr gut, wie das Prozeßmodell von Flower und Hayes bei VanPatten auf den Unterricht und Lerneraktivitäten übertragen werden kann. In den Vordergrund treten zunächst “pre-writing” Aktivitäten, die Ideen- und Themenfindung durch Brainstorming, Assoziogramme oder freies Schreiben unter einer spezifischen oder freien Themenstellung umfassen können. Ebenso sollte hier auf die Bedeutung und Auswahl der Adressaten hingewiesen sowie mögliche Strategien zur Planung und Organisation eines Textes vermittelt werden. Auf dieser Basis können Lernende erste Entwürfe und Texte schreiben und diese innerhalb von Kleingruppen oder mit dem Lehrenden diskutieren und überarbeiten (236). Wichtig ist in diesem Zusammenhang, daß das Schreiben hier sowohl von kommunikativen wie auch reflexiven Aspekten gesteuert wird, da Textproduzenten sich sowohl mit Form und Inhalt auseinandersetzen müssen und diese eng miteinander verbunden sind.

Kommunikative Implikationen des Schreibens drücken sich im Verb “constrain” bei Flower und Hayes aus. “The importance of the written text is that it constrains what the writer does next. For example, a title can constrain the content of a paper” (Vanpatten 216). Eine deutsche Übersetzung des Verbes “constrain” wäre “zwingen”, wobei mir in diesem Kontext jedoch “erzeugen” als angemessener erscheint. Reflexion setzt dann ein, wenn die auf dem Papier entstandenen Ideen im Hinblick auf Gehalt oder den angemessenen sprachlichen Ausdruck überprüft werden. Als bemerkenswert erscheint

mir, daß während der Entstehung von Ideen und Texten eine komplexe Interaktion aus der Verbindung des Kommunikationswunsches und der angemessenen Ausdrucksform stattfinden muß, die nicht nur von der Disposition des Produzenten, sondern auch von der des Textes bestimmt zu sein scheint, wie beispielsweise bereits die gewählte Überschrift oder Textsorte das Schreiben lenken kann.

Als auffällig erscheinen aber auch rekursive Aspekte des Schreibens als Möglichkeit der Reaktion und Aktion. Texte erweisen sich nicht als statische Gebilde, sondern zeichnen sich durch hohe Flexibilität aus, die Reaktion und Feedback erlaubt. Unter dieser Perspektive kann Schreiben im Fremdsprachenunterricht eine Öffnung erfahren, die kooperative Arbeitsformen zuläßt und durch reflexive Mittel Einsichten in Lernprozesse gewährt. Innerhalb dieses Kontextes zeichnet sich damit die Möglichkeit ab, gemeinsam an Texten zu arbeiten, Lernprozesse zu initiieren und sowohl Schreiben in der Fremdsprache als auch die Sprachkompetenz zu verbessern. Damit verbunden ist ein geändertes Verständnis der Korrektur, das "gutes" Schreiben nicht nur als grammatisch "korrektes" Schreiben definiert.

### **Bedeutung von Feedback und Korrekturen**

Ein Text entwickelt sich dann weiter, wenn der Schreiber in der Introspektive auf das Geschriebene als unmittelbare Wahrnehmung des Gedachten reagiert und/oder den Austausch mit anderen zur Verbesserung des Textes sucht. So können sich die Erstentwürfe im Fremdsprachenunterricht nach einer Diskussion mit Lehrenden oder Lernenden in erste Textformen verwandeln. Hier eröffnen sich vielfältige Möglichkeiten für den Fremdsprachenerwerb, da Feedback als Korrekturmöglichkeit sowohl Inhalt als auch Form in den Blick nimmt. Ich möchte an dieser Stelle die Anwendung und Effizienz von Korrekturen nicht in einem breiten Ansatz diskutieren, da dieser den Rahmen dieser Arbeit übersteigen würde, sondern nur auf einige grundlegende Ergebnisse hinweisen. So konnten Studien belegen, daß sich Schreiben durch Feedback verbessert und Lernende dieses als wünschenswert empfinden, jedoch Kommentare der Lehrenden oft als wenig

informativ beurteilen (Shrum and Glisan 243). Semke, Zamel, Cohen und Kepner weisen nach, daß “traditionelle” Fehlerkorrektur als Markierung kaum Verbesserungen produziert. Studien von Lalande, Fathman und Whalley, Rieken oder Frantzen unterstützen dagegen unterschiedliche Formen des Feedbacks, die Lernende durch Selbstkorrekturen stärker in den Überarbeitungsprozeß einbeziehen.

Wenn auch Fragen zur Form der Korrekturen nicht endgültig beantwortet werden können, so scheint doch für den Schreibprozeß das gemeinschaftliche, unterstützende Arbeiten am Text von Bedeutung zu sein. Ebenso kann bei Hedgcock und Lefkowitz nachgelesen werden, daß ESL und FL (‘Foreign Language’) Lerner sich mehr Schreibpraxis, individuelles und spezifisches Feedback im Hinblick auf Grammatik und Inhalt und einen häufigeren Austausch mit Lernenden und Lehrenden wünschen. Interessant ist in diesem Kontext die hohe Bedeutung von “peer”-Korrekturen, die eine gemeinsame Diskussion von Texten erlauben und sich als recht effizient erwiesen haben, wie Gaudiani oder Birckbichler beschreiben. Dieser Aspekt kann vor allem durch Online-Medien auf neue und vielfältige Weise genutzt werden, worauf der letzte Teil dieser Arbeit verweist.

Es zeigt sich, daß Elemente des Schreibprozesses eine besondere Dynamik für den Erwerb der Fremdsprache entwickeln, die im Unterricht produktiv genutzt werden können. Auffällig ist eine enge Verbindung von personalen, reflexiven und kommunikativen und Elementen, die zur Entstehung der Texte und Aneignung der Sprache beitragen. Hilfsmittel einer erweiterten Schreibpraxis im Fremdsprachenunterricht können beispielsweise Tagebuch, Arbeitsjournal und Portfolio sein. Sie fördern Schreibprozesse, indem sie vom Schreibenden keinen “fertigen” Text fordern, sondern Einsichten und Hilfestellungen in Abläufe und mögliche Probleme eröffnen, so daß Schreibprozesse effektiver gestaltet werden können. Wichtig ist dabei, daß das Schreiben im Fremdsprachenunterricht nicht als literaturästhetisch ausgeprägte Tätigkeit verstanden wird, sondern als Lern- und Kommunikationsform, bei dem durch Feedback eine gemeinschaftliche Arbeit an Texten zur Verbesserung des Schreibens erfolgt.

Unter der Berücksichtigung der verschiedenen Ansätze zum Sprachunterricht wie den damit gewonnenen Einsichten in den Schreibprozeß, läßt sich die Ausgangsfrage "Warum schreiben?" wesentlich konkreter beantworten. Schreiben führt nicht nur zur Produktion eines Textes, der bestimmte Inhalte mitteilt, sondern ist auch Teil des Entstehungs- und Reflexionsprozesses von Ideen und Erkenntnissen durch Sprache zu sein. Schreiben erscheint daher als sinnvolles Lern- und Kommunikationsmedium auf den verschiedenen Sprachniveaus, da es Möglichkeiten für die Beschreibung eigener Erfahrungen eröffnet, ein weiteres Ausdrucksmedium neben dem Sprechen bietet und Einsichten in Lernprozesse ermöglicht.

## KAPITEL 2

### SCHREIBSPUREN: ZUR VISUALITÄT DES SCHREIBENS

#### **Bedeutung der Wahrnehmung: Vom Sehen zum Schreiben**

“Literatur ist Hinschauen. Hinhören. Hindenken. Sich Hininteressieren. Zu beobachten ist schön“ (Wegner 25). Wird Schreiben innerhalb eines kommunikativen, expressiven und reflexiven Zusammenhangs untersucht, so muß die Frage nach den Gründen des Schreibens mit der nach den Inhalten ergänzt werden. Schreiben ist selten ein Selbstzweck, sondern transportiert Gedanken, Ideen und Beobachtungen aus dem Alltag und den persönlichen Erfahrungen des Schreibers. So beschreibt die Autorin Zsuzsanna Gahse ihren eigenen Schreibprozeß in dem oben genannten Zitat im Spannungsbogen des Wahrnehmens, Denkens und Schreibens, bei der die Visualität als Beobachtung zum Ausgangspunkt des Schreibens wird.

Aufschlußreich ist, daß Zsuzsanna Gahse den Ausdruck des sich “hininteressieren” wählt, um die Verbindung zwischen den sinnlichen Wahrnehmungen, Kurationsprozessen und Kognitionen zu schaffen. Interesse, das sich aus der lateinischen Präposition “inter“ (‘zwischen’, ‘mitten’, ‘unter’) und dem Infinitiv “esse“ (‘sein’) ableitet, läßt auf Wortgruppen wie “dabeisein, dazwischensein, daruntersein“ schließen, das persönliche Teilnahme impliziert. Erst eine bewußte Zielsetzung, ein gewisses persönliches Interesse führt zur Schreibmotivation, worauf auch Gerd Bräuer mit dem Blick zum personalen Schreiben im Fremdsprachenunterricht verweist:

Die allzu einseitige Verankerung im Bereich des Übens scheint Schreiben in DAF [Deutsch als Fremdsprache] als Tätigkeit zu prägen [. . .]. Eine andere Möglichkeit des Schreibens, das spielerisch- experimentelle Ergründen rückt damit schnell außer Reichweite [. . .]. Dabei ist allgemein bekannt, wieviel

Lernmotivation verlorengelht, wenn eine Unterrichtstätigkeit zum Medium für Wissenspräsentation verkommt (*Schreiben im Fremdsprachenunterricht 1*).

Inhalte des Schreibens, die ein kommunikatives Ziel verfolgen, beruhen auf der sinnlichen wie auch persönlichen Erfahrung der Umwelt. Schreibend werden Erkenntnisse abgebildet und dokumentiert, die dadurch für den Produzenten und/oder seine Umwelt zugänglich werden.

### **Visualität des Schreibens: Hintertür zur Sprache**

Der Prozeß des Schreibens wird eindeutig durch visuelle Kriterien gesteuert. “Schwarz- auf-Weiß” nehmen die Gedanken auf dem Papier eine Gestalt an, wobei die Fläche und die Zweidimensionalität des Schreibens keine unerhebliche Rolle bei der Textkonstitution spielen. Als Vorteile des Schreibens im Hinblick auf den Fremdspracherwerb erscheint es, daß die Schrift Gedanken sichtbar macht und ein “Sehen” der Sprache erfolgen kann. In Zusammenhang mit Portfolios, die sich als Mittel zur Abbildung des Schreibprozesses eignen, wählt Bräuer den bildlichen Vergleich des Gebäudes für die Entstehung und Entwicklung von Texten, das die Visualität des Schreibens “sichtbar” macht:

Für jedes Thema, das wir bearbeiten, sammeln wir im Journal Material, entwerfen Pläne und formen Bausteine, die wir letztlich zu Gebäuden (Texten) zusammenfügen. [. . .] Wenn unsere Gebäude fertig sind und nach einer gewissen Zeit des Nutzens ihren Zweck erfüllt haben, überlassen wir sie nicht dem Zerfall, sondern recyceln ihre Bestandteile für die Arbeit an neuen Gebäuden (Texten).  
(*Schreiben als reflexive Praxis 27*)

Wird der Aspekt der Visualität des Schreibens mit Bezug auf den Fremdsprachenunterricht bewertet, so wird deutlich, daß das Schreiben nicht nur Medium des personalen Ausdrucks ist, sondern auch eine Dokumentationsfunktion übernimmt. Der Blick auf die Schrift verdeutlicht die eigene Leistung in der Fremdsprache, indem der Schreiber die “fremde” als die “eigene” Sprache auf dem Papier oder am Computerbildschirm

wahrnimmt und zur Aneignung als “Inbesitznahme” oder “Entdeckung” der Sprache führen kann. Deutlich wird in diesem Kontext, daß die unterschiedlichen Formen des Schreibens, die von Notizen (z.B. Einkaufszettel, Mitschriften), über das Schreiben von kurzen Nachrichten, bis zur eigenen, fiktiven Erzählung oder dem analytischen Essay reichen und die in unterschiedlichen Unterrichtsszenarien eine Rolle spielen können, hier auf eine gemeinsame Funktion für den Fremdsprachenunterricht verweisen. Nach Portmann schafft die “Sprachspur“ in der Fremdsprache eine Orientierungsmöglichkeit für den Lerner, da sie neben dem Gesprochenen einen zweiten Zugang erlaubt:

Die Fixierung entspricht einer Wiederholung. Sie gewinnt ein anderes Gewicht und andere Qualitäten als eine einfache Repetition aber dadurch, daß sie im anderen Medium erfolgt und daß eine bleibende Spur geschaffen wird, die beliebig erneute Inspektionen erlaubt. Die Schrift übernimmt hier eine wichtige Orientierungsfunktion auch in der Aufgabe des Sprachenlernens selbst [. . .] und eröffnet einen zweiten Zugang, unabhängig von den aktuellen diskursiven Zusammenhängen. (Portmann 135)

Neben der Bedeutung der schriftlichen Fixierung als zweite Zugangsmöglichkeit der Sprache erscheint das Verständnis des Schreibens als “Spur” von Bedeutung. Diese Beschreibung verweist auf den engen Zusammenhang von Wort und Bild und stellt die Frage danach, inwieweit sich diese Beziehung auf den Spracherwerb auswirkt.

### **Schreiben als Denkspur: zur Beziehung von Wort und Bild**

Die Beziehung von Wort und Bild bestimmt den literarischen Diskurs seit seinen Anfängen. “Ut pictura poesis” (‘Wie das Bild sei das Wort’) schreibt Horaz in Anlehnung an die Poetik des Aristoteles, der auf Vergleiche der Malerei als “stumme Dichtkunst” bzw. der Dichtung als “sprechende Malerei” für die Bestimmung der Künste zurückgreift. Diese Diskussion, die sicherlich nicht alle Bereiche des Schreibens erfaßt, verweist jedoch auf eine grundsätzliche Qualität des Schreibens, die in der Bildhaftigkeit und im metaphorischen Sprechen zum Ausdruck kommt. Ludwig verweist im Rückblick

auf die Anfänge der Schrift (z.B. bei den Sumerern) darauf, daß zunächst die mnemotechnische Funktion der Schrift als Aufzeichnungsmöglichkeit von Symbolen und Zeichen genutzt wurde (Ludwig 286). Erst später wurden die Symbole durch ein sprachliches Zeichensystem abgelöst, das auf die gesprochene Sprache als schriftliche Form reflektiert (Ludwig 287). Dennoch bleibt die Bildhaftigkeit der Sprache auch dem Zeichensystem immanent, wie die Vielfältigkeit metaphorischen Sprechens zeigt. Wie bereits erwähnt, scheint die Wechselwirkung zwischen Erfahrung und sprachlichem Ausdruck komplex zu sein, so daß beispielsweise die Beobachtung von Flüssen und Wassern zu Begriffen wie "Zeit fließt" geführt haben kann (Pérennec 96). Von Bedeutung ist aber auch, daß andere sinnliche Eindrücke, wie Schmecken, Hören, Riechen oder Fühlen in das Spektrum des sprachlichen Ausdrucks aufgenommen werden, so daß sich alle Möglichkeiten der menschlichen Wahrnehmung in der sprachlichen Gestalt manifestieren.

Die Beziehungen zwischen Wort und Bild scheinen damit sehr vielfältig zu sein und lassen den Schluß zu, daß sich Denken nicht nur verbal, sondern auch visuell ereignet. Auf dieses Phänomen verweist Spinner, der Formen eines kreativen Schreibens als Versuch sieht, die rechte und linke Gehirnhälfte zu verbinden und logisches und bildliches Denken zu aktivieren (21). Die bewußte Verwendung eines produktiven Schreibens in der Fremdsprache erscheint daher als Mittel, verbale und visuelle Potentiale für sprachliche Prozesse zugänglich zu machen. Wird Schreiben im Fremdsprachenunterricht genutzt, so kann es als Spur unseres verbalen und visuellen Denkens verfolgt werden. Zu fragen ist, inwiefern diese Zusammenhänge kommunikative, reflexive und expressive Prozesse im Spracherwerb reflektieren.

### **Schreiben und Sprechen: Schrift als Spur der Mündlichkeit**

Um den Begriff der "Spur" zu veranschaulichen, möchte ich zunächst auf Erfahrungen zurückgreifen, die ich bei einem Seminar für kreatives Schreiben im Fremdsprachenunterricht gemacht habe. So wurde mir bei einem assoziativen Schreiben

zum Begriff “Spur“ bewußt, daß eine Spur zwar auf Zusammenhänge verweist, deren Ursprünge aber nicht immer offensichtlich sind: “Spuren sind etwas faszinierendes. Es gibt sie überall: einzelne Vogelfüße im Winter, Kratzer an Autos, nasse Spuren auf der Straße, halb ausgetrunkene Gläser. Das Besondere an einer Spur ist: sie erzählt eine Geschichte, aber sie verdeckt sie auch. Nicht immer läßt sie sich erschließen.“

Bei einer Betrachtung der Beziehung von Sprechen und Schreiben zeigt sich, daß auch in vielen wissenschaftlichen Ausführungen auf den Begriff der Spur zurückgegriffen wird, um das Verhältnis der unterschiedlichen Kommunikationsformen zu beschreiben. Sjölin spricht beispielsweise vom Schreiben als “Spur eines sprachlichen und graphischen Ausdrucks”(70), wie auch der Schreibforscher Portmann Schreiben als “bleibende Spur” der Mündlichkeit versteht. Portmann, der sich hier auf Ludwig zu beziehen scheint (*Writing Systems and Written Language*) erfaßt Schreiben als sichtbare Darstellung der Sprache, die jedoch nicht als bloße Repräsentation der Rede, sondern als Kommunikationsmedium mit eigenen sprachlichen Mittel aufgefaßt wird:

Ich möchte das, was Schrift und Sprache leistet, als *Darstellung von Sprache* bezeichnen. Viel deutlicher als in mündlicher Verwendung scheint in der schriftlichen Fixierung die Eigenständigkeit der Sprachmittel auf, wird ihr Charakter als Instrumente des Ausdrucks und der Kommunikation deutlich, wird Sprache sichtbar. (Portmann 137)

Portmann erfaßt mit dieser Beobachtung deutlich den inneren Zusammenhang, aber auch die Unterschiede des Schreibens und Sprechens, die für den Fremdsprachenunterricht grundlegend von Bedeutung sind. So liegt in der Unterscheidung beider Sprachkompetenzen eine besondere Möglichkeit aber auch Herausforderung für den Sprachunterricht. Im Hinblick auf den Fremdsprachenerwerb übernimmt das Schreiben eine erweiterte Orientierungsfunktion, wie Portmann im gleichen Zusammenhang schreibt. Anders als die mündliche Kommunikation eröffnet das Schreiben einen “zweiten Zugang” zum Text, indem durch die “zeitliche Permanenz” und “strukturelle Transparenz” das zu Lernende dauerhaft zu Verfügung steht (Portmann 135). Deutlich

wird in diesem Kontext, daß Schreiben hier einerseits als Repräsentation oder “Spur” des Sprechens verstanden werden kann, andererseits aber Aufgaben für den Textproduzenten übernimmt, die sich grundsätzlich von der mündlichen Kommunikation unterscheiden. Das Schreiben erweist sich in diesem Zusammenhang als das, was der Definition von einer Spur zugeschrieben werden kann, da diese immer nur eine hinweisende Funktion hat. Schreiben verweist zwar auf die mündliche Sprache, bildet diese aber nicht vollständig ab, sondern spiegelt neue Funktionen der Sprache im schriftlichen Gebrauch wider.

### **Unterschiede der Schreib- und Sprechkompetenz**

In einem Artikel von 1986 bemerkt Dvorak die Problematik in der Differenzierung von Sprechen und Schreiben. Sie verweist darauf, daß im traditionellen Unterrichtscurriculum häufig davon ausgegangen wird, daß sich das Schreiben automatisch mit der Zunahme und Dauer der allgemeinen Fremdsprachenaneignung einstellt. Diese Implikation für den Sprachunterricht scheint auf der Annahme zu beruhen, daß Schreiben und Sprechen gleichgesetzt werden können, wie innerhalb der ALM angenommen wurde. Besonderheiten des Schreibens liegen jedoch gerade im Unterschied zum Sprechen, den Dvorak zunächst auf einer formalen Ebene festhält und bei Portmann funktionell weiter ausgeführt wird.

Dvoraks Unterscheidung des Schreibens und Sprechens geht von den unterschiedlichen Wahrnehmungskanälen aus, da Sprechen auditiv, Schreiben dagegen visuell aufgenommen wird. Ebenso ist der sprachliche Modus von Bedeutung, da die direkte mündliche Kommunikation nonverbale Mittel als Feedback-Strategie einbindet, diese bei Texten jedoch ausfallen. In diesem Kontext zeigen sich auch Unterschiede in der sprachlichen Struktur, da gesprochene Sprache häufig eine einfache Struktur aufweist, die Schriftsprache dagegen komplex ist (Dvorak 149). Sprachmodi des Sprechens und Schreibens lassen sich demzufolge nicht einfach gleichsetzen, sondern

unterliegen sehr unterschiedlichen Produktions- und Rezeptionsbedingungen, die sich auch auf ihre Verwendungszwecke auswirken.

Portmann erweitert diese Unterscheidung des Sprechens und Schreibens, indem er die kommunikativen Anforderungen in den Blick nimmt. So unterscheidet sich das Gegensatzpaar schriftlich/mündlich sowohl in der Produktionssituation als auch durch die Kommunikationsanforderungen. Mündliche Kommunikation ist bis auf wenige Ausnahmen synchron, d.h. sie findet an einem Ort und "face-to-face" statt. Die geteilte Situation, die für das wechselseitige Sprechen charakteristisch ist und eine direkte Rückkopplung bei Unklarheiten ermöglicht, wird im Schreiben aufgehoben. Durch die Fixierung der Kommunikation im Schreiben geht die unmittelbare Anbindung an einen Ort, Zeit und den Kommunikationspartner verloren, so daß der Transport von "Wissensbeständen" asynchron erfolgen kann. Die Ungleichzeitigkeit der Produktion und Rezeption wird somit zur wichtigsten Unterscheidung von Sprechen und Schreiben. Damit werden besondere Anforderungen an das Schreiben gestellt, da die direkte Reaktion des Adressaten ausfällt: "In writing, the surface features convey the meaning, so text has to be legible, grammatical, explicit and unambiguous in a more rigorous way than its required in speech" (Martlew 300).

Diese Bedingungen des Schreibens beinhalten für das Schreiben in der Fremdsprache vielfältige Implikationen. Die Fixierung in der Schrift stellt Fragen nach der Korrektur sowie der Verständlichkeit des Textes, da der Leser ausschließlich auf die verbale Information angewiesen ist. In diesem Kontext können sich jedoch wesentliche Lernprozesse ereignen, da die Erkenntnis von Fehlern durch eine geeignete Korrekturform zur Verbesserung der Sprache und des Schreibens führen kann. Zusätzlich kann hier der Faktor Zeit wirken: der Lernenden gewinnt durch die Verlangsamung der Verarbeitungs- und Produktionszeit die Möglichkeit, sprachliche Formen zu überdenken und neu zu integrieren. Die höhere Komplexität der geschriebenen sprachlichen Struktur erweist sich eindeutig als Herausforderung, aber erweitert auch Formen des Fremdsprachenunterrichts. Zu untersuchen ist, wie die Unterschiede und der wechselseitige

Einfluß der mündlichen und schriftlichen Sprachkompetenz zu bestimmen ist und welche unterrichtspraktischen Konsequenzen sich dadurch ergeben.

### **Transfer zwischen Sprechen und Schreiben**

Wenn auch zwischen dem Schreiben und Sprechen wesentliche Unterschiede bestehen, die sich vor allem auf den zweiten Sprachzugang als "Hintertür" Schreiben beziehen, so gibt es dennoch einen inneren Sprachzusammenhang des Sprechens und Schreibens. Aspekte für den Erwerb der Fremdsprache liegen sowohl in den Unterschieden als auch in den Gemeinsamkeiten.

Möglichkeiten eines gegenseitigen Einflusses als Aufbau einer mündlichen wie auch schriftlichen Kompetenz finden sich laut Portmann im Kontaktbereich beider Sprachkompetenzen (269). Unter Kontaktbereich versteht der Schreibwissenschaftler diejenigen Situationen, in denen im Fremdsprachenunterricht Schriftsprache mündlich gebraucht bzw. Mündliches verschriftlicht wird. So tritt die Verschriftlichung der gesprochenen Sprache beispielsweise in präkommunikativen Situationen auf; in dieser Form hat sie eine arbeits- und unterrichtsbegleitende Funktion, indem sie Wörter und Wendungen festhält, um sie zu dokumentieren und/oder erlernbar zu machen. Ein gutes Beispiel wäre in diesem Zusammenhang der Gebrauch eines Assoziogramms, das verwendet wird, um Wortfelder zu einem bestimmten Ausgangsbegriff oder Kontext aufzurufen, und in der Regel schriftlich festgehalten wird. Es spiegelt insofern den Kontaktbereich zwischen Schreiben und Sprechen wider, da die Stichwortsammlung häufig auf mündlichen Beiträgen beruht, die Fixierung aber schriftlich erfolgt. Außerdem lassen sich Assoziogramme als präkommunikative Elemente für eine weiterführende Diskussion verwenden, die sowohl schriftlich als auch mündlich geführt werden kann.

Schreiben und Sprechen berühren sich jedoch nicht nur in präkommunikativen Situationen. Daß Schreiben zum Aufbau einer mündlichen Kompetenz beitragen kann, zeigt sich zum Beispiel an der Auseinandersetzung mit dialogischen Schreib- oder Sprechformen, die auf eine enge Verbindung des Sprechens, Schreibens und Lesens

verweisen. Beispiele dafür wären Dialoge in Textbüchern, Tagebücher, Briefe, E-Mail oder Internetchat, da diese sowohl Strukturen der gesprochenen als auch geschriebenen Sprache aufweisen. Portmann sieht in diesem Zusammenhang eine Chance für die gegenseitige Stärkung der mündlichen und schriftlichen Kompetenz (208). Schreiben kann Sprechen hier insofern unterstützen, als daß die Verarbeitung und Produktion der Sprache verlangsamt wird. Sprechen kann dagegen den Ausdruck von personalen Schreibinhalten fördern, da hier oft die kommunikative Zielsetzung im Vordergrund des Unterrichts steht. Portmann erwartet davon einen Transfer der unterschiedlichen Sprachkompetenzen:

Während man im Schreiben nicht direkt Sprechen lernt (und umgekehrt), so scheinen doch die sprachlich-strukturellen Erfordernisse im Monolog und im schriftlichen Text in mancher Hinsicht gleichgerichtet zu sein. Es gibt hier allen Grund, weitgehenden Transfer vom Schriftlichen ins Mündliche (und eventuell auch umgekehrt) zu erwarten. (268)

Viele Schreibformen sind per se dialogisch , und stellen einen Kontaktbereich von Sprechen und Schreiben dar, durch die eine wechselseitige Stärkung der Kompetenzen eintreten kann. Durch die Möglichkeit des schnellen Feedbacks eröffnet das Internet hier neue Zugänge, die im Fremdsprachenunterricht produktiv eingesetzt werden können. Wichtig ist es hier auch auf die Bedeutung des Lesens zu verweisen, da erst diese Sprachkompetenz die Aufnahme und Verarbeitung geschriebener Strukturen zuläßt. Im Hinblick auf dialogische Schreibformen kann somit von einer Verknüpfung des Sprechens, Schreibens und Lesens gesprochen werden.

### **Lesen als Input für das Schreiben**

“Als eine Frau lesen lernte, trat die Frauenfrage in die Welt,” bemerkt Marie von Ebner-Eschenbach in ihren Aphorismen 1880 und verweist damit auf eine zentrale Bedeutung des Lesens in der westlichen Gesellschaft: einerseits ermöglicht es die

Entwicklung der eigenen Persönlichkeit, andererseits eröffnet es den Zugang zu jeder Art geistiger Bildung (Becker-Cantarino 170).

Diesen Zusammenhang reflektiert auch die sogenannte “Lese- und Schreibwut“ der Frauen, die Mitte des 18. Jahrhunderts in Deutschland einsetzte und auf veränderten Bildungsmöglichkeiten beruhte. Deutlich wird hier die enge Verknüpfung der unterschiedlichen Sprachkompetenzen, da sowohl die Rezeption als auch Produktion von Texten immer mit einer bestimmten Motivation verbunden ist. Ähnlich wie das Schreiben unterstützt das Lesen die Identitätsfindung, da es zur Bewußtwerdung und Reflexion relevanter Inhalte beiträgt. Lesen nimmt den “Output“ des Schreibens auf und stellt neuen “Input“ zur Verfügung. Schreiben und Lesen sind daher direkt aufeinander bezogen.

So kann Schreiben auch für den Fremdsprachenunterricht nicht isoliert vom Lesen betrachtet werden. Beispielsweise denkt Krashen mit seinem Modell von “acquisition“ und “learning“ den “Input“-Faktor des Lesens funktionell weiter (1981). “Learning“ beruht laut Krashen auf allen bewußten Prozessen des Spracherwerbs, die mit dem Wissen über Regeln verbunden sind. “Acquisition“ wird dagegen als unbewußte Form der Aneignung verstanden, die bei Krashen als “implicit learning, informal learning, and natural learning“ beschrieben wird (10). Wesentlich für Krashens Modell ist die sogenannte “Input“-Hypothese, bei der Kontext und Bedeutung zum Verständnis der Sprache führen und “acquisition“ ermöglichen: “As Hatch has pointed out, our assumption has been that we first learn structures, then practising using them in communication, and this is how fluency develops. The input hypothesis says the opposite. It says we acquire by ‘going for meaning’ first, and as a result we acquire structure” (21). Im Hinblick auf das Verständnis des Schreibens als Prozeß sind diese Bedingungen insofern interessant, da Schreiben unter einer kommunikativen Orientierung ebenfalls Bedeutungen in den Vordergrund stellt, um in Rückgriff auf diese Sprache zu erwerben.

Die Aneignung des Schreibens wird bei Krashen eindeutig der “acquisition” zugeschrieben, da Schreibprozesse zu komplex erscheinen, um sie über bewußtes Lernen vermitteln zu können. Da Krashen die Unterschiede der gesprochenen und geschriebenen Sprache realisiert, sieht er den “Input” für das Schreiben als Möglichkeit extensiven Lesens, da dieses sowohl grammatikalische, lexikalische als auch strukturelle Besonderheiten der geschriebenen Sprache zugänglich macht. Als wichtig erweist sich der Zusatz der “Extensivität,“ die unter den Bedingungen eines “verstehenden” Lesen erfolgen soll: “I am suggesting that the ‘extensive’ side of the extensive-intensive reading debate is correct, that students profit more from reading for meaning, and reading great quantities of material” (72). Quantität und Qualität sind hier eindeutig aufeinander bezogen, wobei die Quantität als Voraussetzung der Qualität sowohl auf den “Input” des Lesens als auch auf den “Output” im Schreiben wirken kann. Deutlich wird die enge Beziehung von Lesen und Schreiben, die sich wechselseitig verstärken. Sowohl Lesen als auch Schreiben werden hier als “impliziertes” Lernen in Form der “acquisition” verstanden, die dann eintritt, wenn Kontextualität besteht und die Vermittlung von Bedeutung in den Vordergrund tritt. Bemerkenswert ist, daß sich das prozeßorientierte Schreiben um diese Faktoren bemüht.

Lesen kann jedoch nicht nur eine unbewußte strukturbildenden Funktion der Sprachaneignung übernehmen, sondern auch für die konkrete Arbeit am geschriebenen Text gewonnen werden. Da Schreiben als “Output“ die erworbene Sprache sichtbar macht, können Lernprozesse “auf“ der Textoberfläche einsetzen. Diese Zusammenhänge sieht auch Krashen: “Output aids learning because it provides a domain for error correction” (61). Auf ähnliche Bedingungen verweist auch Steffen, die Lesen als integralen Bestandteil des Schreibens beurteilt, das als Erkenntnisfunktion im Hinblick auf Form und Inhalt wirkt. Erkenntnis versteht sie auf zweierlei Art: einerseits im Sinne einer notwendigen Korrektur der Sprachstrukturen andererseits in Form der Gedanken-generierung. Dieser Kontext macht die besondere Bedeutung von Fehlern bzw. deren “Korrektur” als Verbesserung durch diskursiven Autausch oder Feedback deutlich.

Interessant ist in diesem Fall, daß der Erkenntnisgewinn auf der Reflexion und Revision des Geschriebenen beruht, die sowohl für inhaltliche als auch formale Irrtümer gelten. Überarbeitungen werden zum Bestandteil der Textgenerierung, die mit der visuellen Gestalt und durch das Lesen sichtbar werden:

Das Verfahren der Gedankengenerierung *zeigt sich*– d.h. wird sichtbar – im Schriftlichen beispielsweise in Streichungen, Einfügungen, orthographischen, grammatischen und stilistischen Veränderungen, also in Korrekturen bzw. Überarbeitungen jeglicher Art. Bestandteil des Arbeitens am schriftlichen Text ist das Lesen des Geschriebenen. Schreiben und Lesen sind systematisch aufeinander bezogen. (Steffen 35)

Lesen eröffnet sich somit nicht nur als Möglichkeit eines strukturellen Inputs, sondern kann auch zur Erkenntnis im Sinne der Reflexion über inhaltliche und formale Aspekte des Textes führen. Getragen wird die Beziehung von Lesen-Schreiben als “Input” und “Output” des Spracherwerbs von ihrer visuellen Gestalt, der somit eine herausragende Rolle für kreativ-reflexive Prozesse im Schreibprozeß zukommt.

### **Kreativität als Form der Wissensaneignung**

Um die Bedeutung von kreativen Prozessen während des Schreibens zu veranschaulichen, die zu der sichtbaren und kognitiven Erfassung der Fremdsprache beitragen können, möchte ich auf noch einmal auf eigene Erfahrungen zurückgreifen, die ich während eines Workshops für kreatives Schreiben mit dem Begriff der “Spur” gemacht habe. Dabei hat mich der Begriff bei einem “mind mapping“ zu Wörtern wie “Fußspuren” “Zeitspuren, ” aber auch zu “Schatten” und “Bildern” und Termini wie “Schrift” und “Schriftlichkeit” geführt. Schreiben könnte in diesem Kontext als Spur des Unbewußten verstanden werden. So ist es möglich, daß der richtige Anfangssatz oder ein Begriff in der Menge von geschriebenen Sätzen eine Brücke zwischen Bewußtsein, Halbbewußtem oder dem Unterbewußtsein schlägt. Krashens Theorie der Sprachaneignung scheint in diesem Kontext nicht unangemessen zu sein, da der

“acquisition”-Begriff deutlich die Rolle des Unbewußten berücksichtigt. Der Begriff der “Kreativität” erscheint hier als Möglichkeit, um an “unbewußte” oder “halbbewußte” Potentiale der Sprachkompetenz anzuknüpfen. Bemerkenswert ist in diesem Zusammenhang, daß der lateinische Ursprung des Begriffes Kreativität sowohl von “creator” (‘Schöpfer’) als auch von “creatura” (‘Schöpfung’) abgeleitet wird. Diese etymologische Ableitung zeigt, daß es bei dem Aspekt der “Kreativität” nicht nur um die Entstehung von etwas “Neuem,” oder “Originellen” geht, das sich plötzlich offenbart - wenn auch das berühmte Bild vom Geistesblitz seine Berechtigung hat – sondern, daß die Verbindung von Produzent und den Produktionsprozessen ebenso wichtig ist, worauf der Begriff vom Schreibprozeß reflektiert.

Auf welche Weise Kreativität entsteht und große Leistungen wie die Bilder Picassos oder Einsteins Relativitätstheorie zustande kommen, scheint bis heute ungeklärt zu sein, wie Kreativitätsforscher konstatieren (Franke 222). Als nichts mehr als “heiße Luft” bezeichnen diese auch die Vorstellung vom kreativen Genie, die auf der Sturm-und Drang Bewegung des ausgehenden 18. Jahrhunderts beruht. In einem ähnlichen Denkkontext verweist Bräuer auf die Irrtümer in der deutschsprachigen Kultur- und Bildungsgeschichte, die vor allem das Schreiben im Alltag behindern: “Der Umgang mit Schreiben im deutschen Bildungssystem ist seit dem 18. Jahrhundert von der Vorstellung des Schreibenden als Genie befangen: Schreiben kann in seinen technischen Erscheinungsformen vermittelt und angeeignet werden, nicht jedoch in seinem kreativen Potential“ (*Schreibend lernen* 11).

Dementsprechend stellt der Psychologe Csikszentmihalyi fest, daß Kreativität weniger auf Genialität als mehr auf der Eigenschaft beruht, scheinbar weit auseinander liegende Ideen und Eindrücke miteinander verknüpfen zu können. So vermutet der Forscher, daß im Kopf eines jeden “Durchschnittsmenschen” Genialität steckt bzw. kreatives Potential aufzufinden ist. Aktiviert wird dieses, wenn “immer mal wieder von den Trampelfaden des Alltags abgewichen wird” und für “Entscheidungen möglichst viele Alternativen entwickelt werden” (Franke 224). Schreiben erscheint dabei als

geeignetes Medium, um entsprechende Prozesse wie die Aktivierung des Unbewußten oder Entwicklung von alternativen Zugängen zu Problemstellungen für alltägliche Erfahrungen des “Durchschnittsmenschen” als Lernenden zugänglich zu machen.

Werden diese Annahmen auf den Fremdsprachenunterricht bezogen, zeigt sich, daß der Kreativitätsbegriff nicht unterschätzt werden sollte. So geht es beim kreativen Schreiben nicht allein darum, daß eine Verschriftlichung von Gefühlen und Bildern des Ich wie beim personalen Schreiben eintritt, sondern um die Bewußtwerdung von Denk- und Lernprozessen. Schreiben eröffnet sich hier als reflexives Mittel, daß zur Aneignung der fremden Sprache unter Fragestellungen im Sinne von “Wie verwende ich Sprache und warum?” beitragen kann. Neben der Bewußtwerdung der Sprache erfaßt das Kreationspotential, das im Schreiben einen sichtbaren Ausdruck findet, Aspekte wie die persönliche Situation und Kommunikation, die für den Fremdsprachenunterricht eine Rolle spielen.

Kreatives oder in diesem Sinn eher reflexives Schreiben bedeutet daher nicht “geniales” Schreiben, sondern zeigt sich eher als Möglichkeit, Wissen über die Sprachaneignung bewußt zu machen und eine Aneignung zu ermöglichen. Innerhalb eines kommunikativen Sprachunterrichts kann Schreiben damit als “Trampelpfad” oder “Seitenweg” genutzt werden, um sprachliche Inhalte alternativ zu vermitteln. Es zeigt sich, daß die Perspektive auf das Schreiben als Prozeß eine wichtige Rolle bei der Aneignung der Fremdsprache übernehmen kann, die auf der Verbindung der Sprachkompetenzen beruht. Als problematisch erscheint, daß Schreiben üblicherweise auf zwei wesentliche Zwecke hin bestimmt wird, die Magnan als “support skill” und “communicative skill” unterscheidet, und die dazu geführt haben, daß ein prozeßorientiertes Schreibens erst auf dem fortgeschrittenen Sprachniveau für anwendbar gehalten wird, wie die ACTFL “Proficiency Guidelines” dokumentieren (Glisan and Shrum 231). Dadurch scheint jedoch das Potential des Schreibens für die Aneignung des Sprache weitgehend ausgeblendet zu werden. Welche Möglichkeiten sich im Unterricht für ein niedriges Sprachniveau eröffnen, die über Schreiben als “support skill”

hinausgehen und Elemente eines prozeßorientierten Schreibens in Form von Sprach- und Wissensaneignung integrieren, möchte ich im folgenden untersuchen.

## KAPITEL 3

### “LERNENDES” SCHREIBEN IM FREMDSPRACHENUNTERRICHT

#### Schreiben im Kontext eines Werkstattbegriffes

In einer Werkstatt fliegen Späne. Dem Besucher eröffnet sich eine ganze Palette unterschiedlicher Tätigkeiten: manches befindet sich erst im Modellzustand, an anderen Dingen wird im Moment nicht gearbeitet, bei wieder anderen Projekten geht es vielleicht um die letzten Handgriffe. Ein Handwerk, beispielsweise die Herstellung von Möbeln, ist immer recht sinnlich: vieles kann dabei genau angesehen und betrachtet werden. Schreiben von Texten wird daher selten als Handwerk verstanden, da es mit einer “sauberen” Arbeit auf dem Papier oder am Computer assoziiert wird. Wird Schreiben jedoch als Schreibprozeß aufgefaßt, bei dem die einzelnen Arbeitsschritte von der Ideenfindung über die Organisation und Planung bis zur Korrektur und Endfassung den gleichen Stellenwert haben, so scheint sich der “Werkstattbegriff” auch für die Beschreibung des Schreibens zu eignen. Auch hier fliegen bei der Überarbeitung und Revision “Späne,” Schreiben erweist sich als motorische Tätigkeit und der Unterricht von Schreibtechniken wird manchmal sogar als Vermittlung handwerklicher Formen verstanden.

Aus dem Blick gerät diese Vorstellung vom Schreiben jedoch, wenn es im Sprachunterricht ausschließlich um die Produktion und Bewertung von letzten Fassungen geht. Dem Prozeßbegriff entsprechen dagegen unterschiedliche Phasen und Formen des Schreibens. Ich möchte in diesem Kontext auf Techniken und Publikationsformen hinweisen, die den Rahmen für das Schreiben setzen und die einzelnen Schreibphasen erleichtern. Hilfreich ist dabei auch der Verweis auf Prozeß-Portfolios, die die unterschiedlichen Arbeitsschritte dokumentieren, die zur Entstehung von bestimmten Vorhaben führen. So macht ein Prozeßportfolio einzelne Elemente des Schreibens sichtbar – im Sinne eines tatsächlichen Ansehens – die, wie Bräuer schreibt, als “Bausteine

identifiziert, und später zu (Text-) Gebäuden zusammengesetzt werden können” (*Schreiben als reflexive Praxis*, 26). Für einen kommunikativen Sprachunterricht scheinen bestimmte Formen und Schreibmedien geeignet zu sein, die Schreiben im Sinne eines “Werkstatt” bzw. -Prozeßbegriffes veranschaulichen, handwerkliche Methoden vermitteln und der oben beschriebenen kommunikativen, reflexiven und expressiven Funktion des Schreibens gerecht werden.

## **Techniken: Brainstorming, Assoziogramm und Freewriting**

### **Brainstorming und Assoziogramm**

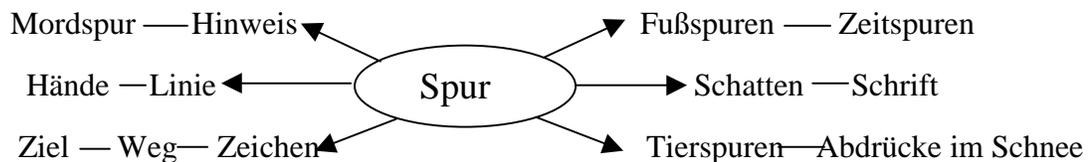
Techniken wie Brainstorming und Assoziogramm erscheinen als hilfreiche präkommunikative Methoden, um Sprachkompetenzen des Schreibens und Sprechens zu verbinden. Geeignet ist diese Form des Schreibens auch für den Anfängerunterricht, da bereits Lernanfänger in der Lage sind, einfache Wortlisten zu erstellen.

So kann ein Brainstorming dazu dienen, Ideen und Vorstellungen zu einem Begriff oder Wortfeld frei zu assoziieren. In dieser Phase ist jede Idee erlaubt; es gibt kein “richtig” oder “falsch.” Offensichtlich wird hier die Verbindung des visuellen und verbalen Denkens, die in der Gestalt des Wortes “vorgeführt” wird. Gleichmaßen dokumentiert es die Beziehung von Sprechen und Schreiben, indem die Sammlung der Begriffe mündlich erfolgt, diese aber visuell festgehalten werden. Als weiterer Aspekt eröffnet sich, daß die Assoziationen Verbindungen zu Inhalten des Unbewußten schaffen und individuelle Erfahrungen und Handlungsmotivationen hervorrufen (Bräuer, *Schreiben im Fremdsprachenunterricht* 3).

Typisch für den Anfängerunterricht wäre beispielsweise das Thema “Einkaufen”. Hier lassen sich zu Begriffen wie “Abendessen” oder “Frühstück” assoziative Wortlisten als Einkaufslisten erstellen, die die gelernten Wörter aufrufen und verbinden. Schreiben übernimmt hier zunächst eine Dokumentations- und Wiederholungsfunktion, indem neu erworbenes Vokabular in einem spezifischen Kontext fixiert und präsentiert wird. Eine Erweiterung kann diese Technik durch Formen des Assoziogramms erfahren. Ideen des

Assoziogramms finden sich bei Rico, die diese Methode als Kernstück einer kreativen Schreibdidaktik sieht.

Assoziogramme werden ebenfalls zur Ideenfindung genutzt und können zum Ausgangspunkt für die schriftliche oder mündliche Diskussion eines Themas werden, wobei sie sich im Anfangsunterricht auf recht allgemeines Vokabular oder bei Fortgeschrittenen auf spezifisches Wissen beziehen können. Im Gegensatz zum Brainstorming wird stärker mit einem visuellen Ansatz gearbeitet, indem zu einem bestimmten Begriff sternförmig Assoziationen aufgeschrieben werden. Bei meiner eigenen, bereits erwähnten Auseinandersetzung mit dem Begriff “Spur” hat das Assoziogramm die folgende Gestalt angenommen:



Im Fremdsprachenunterricht könnte mit dieser Form beispielsweise ein Assoziogramm zum Thema Märchen erstellt werden, bei dem wesentliche Elemente, Figuren und Handlungen eines Märchens aufgerufen werden. Bemerkenswert ist in diesem Kontext, daß mit dem Assoziogramm nicht so sehr die Begrifflichkeit, als der narrative Charakter der Wörter im Vordergrund steht, wie Bräuer mit dem Blick auf Rico bemerkt (*Schreibend lernen* 63). Wenn auch keine Narration in einem textlinguistischen Sinn stattfindet, erzählen diese Textgefüge dennoch bereits “kleine Geschichten” und stellen Strukturen zu Verfügung. So kann der Betrachter meines Assoziogramms zum Kontext der “Spur” durch Wörter wie “Mordspuren” zwar darauf kommen, daß ich gerne Krimis lese, “Handspuren” erinnern jedoch nur mich daran, wie ich als Kind meine Hände mit denen meiner Mutter verglichen und nach Ähnlichkeiten gesucht habe. Diese Assoziationen könnten nun in einem schriftlichen oder mündlichen Diskurs weitererzählt und mit einer bestimmten Kommunikationsabsicht für den Produzenten oder andere zugänglich gemacht werden.

Ähnliche Bedingungen gelten für das Märchen. Mit Hilfe der einzelnen Elemente könnten nun Verlauf, Struktur und handelnde Personen eines Märchens festgelegt werden und gemeinschaftlich oder individuell erzählt werden. Individuelle Assoziogramme können dabei noch zu einer stärkeren persönlichen Beteiligung führen.

Deutlich wird, daß Techniken des Brainstormings oder Assoziogramms auf der Basis des Sprechens eine Grundlage für Themen schaffen, die im Schreiben weiterausgeführt werden und eine höhere Komplexität erreichen können.

### **Technik des Schreibens: Freewriting**

Eine weitere Technik, bei der es offensichtlich um Inhalte des Unbewußten geht, findet sich mit dem Automatischen Schreiben, das bei Elbow als "Freewriting" bezeichnet wird. Ähnlich wie das Assoziogramm kann es zur Themenfindung dienen und/oder in Verbindung mit diesem benutzt werden. Diese Schreibtechnik, die von Ideen des Surrealismus ausgeht, versucht durch weitgehend "unkontrolliertes" Schreiben vor- oder unbewußte Denkprozesse sichtbar zu machen. Automatisches oder freies Schreiben findet dabei häufig in einer recht begrenzten Zeitspanne statt, die 3-5 Minuten dauern kann. Schreiben spiegelt in diesem Kontext die aktuellen Eindrücke des Schreibenden wider, und eignet sich somit zur Bewußtmachung der eigenen Situation, Bedürfnisse und Interessen (Elbow 9).

Literaturästhetische Aspekte und Bedingungen von Rechtschreibung und Grammatik spielen in diesem Kontext keine Rolle, wichtig ist dagegen der Versuch, das Gedachte spontan abzubilden. Dabei wird der "Monitor" der Sprachproduktion ausgeschaltet, eine "Entspannung" des Schreibers kann eintreten und Schreibhemmungen werden abgebaut. An dieser Stelle ist es sinnvoll noch einmal auf das Modell des Spracherwerbs von Krashen zurückzukommen, da dieser den Sprachmonitor und den affektive Filter als wichtige Bestandteile des Spracherwerbs beschreibt. Unter den Sprachmonitor fallen alle bewußten Lernprozesse, die auf der internen Überprüfung des "Outputs" mit den gelernten grammatischen Regeln beruhen. Wird der Sprachmonitor zu

häufig benutzt, kann eine Beeinträchtigung der Kommunikation eintreten: “As a result, such performers may speak hesitantly, often self-corrected in the middle of utterances, and are so concerned with correctness that they cannot speak with any real fluency“ (Krashen 19). Ideal wird der Sprachmonitor dagegen dann eingesetzt, wenn die kommunikative Situation nicht beeinträchtigt wird. Störungen können auch durch den “affektive“ Filter auftreten, die sich auf emotionale Dispositionen wie Motivation, Selbstbewußtsein und Stress beziehen. Krashen zeigt, daß ein hoher affektiver Filter im Sinne einer niedrigen Motivation und Selbstbewußtsein und große Angst bei der Sprachproduktion den Spracherwerb negativ beeinflussen (31). Indem Techniken des automatischen oder freien Schreibens wie andere Schreibformen, auf die später verwiesen wird, den Sprachmonitor wie auch den “affektiven“ Filter in gewisser Weise ausschalten oder reduzieren, kann der Fremdspracherwerb begünstigt werden.

Elbow entwickelte diese Form des Schreibens für den Englischunterricht. Die Methode des “Freewritings“ scheint jedoch für alle Schreibformen geeignet zu sein, da es um den Prozeß des Schreibens als Ausdruck von Ideen und Gedanken geht. Vorteile für den Sprachenunterricht ergeben sich dadurch, daß Norm- und Formkonventionen für einen Moment ausgeschaltet werden und Kommunizieren in der neuen Sprache geübt wird. Reduziert wird mit dieser Methode die Angst vor dem “weißen“ Blatt oder möglichen Fehlern. Interessant erscheint diese Methode für einen kommunikativen Sprachunterricht, der die Aussagen der Lernenden in den Vordergrund stellt.

Von Bedeutung erweist sich für einen Anfängerkurs, daß “Freewriting“ fragmentarisches Schreiben erlaubt, da einzelne Gedanken schon mit einfachen Satzteilen wiedergegeben werden können, und in einem gewissen Sinne eine Weiterführung des Assoziogrammes darstellt. Durch unterschiedliche Formen des “Freewritings“ können so erste Textgefüge entstehen, die keine zwingend abgeschlossene Satzstruktur aufweisen müssen, aber dennoch narrativ sind. Innerhalb der unterschiedlichen Stadien des Schreibprozesses könnten diese Texte den Status von Skizzen annehmen, die ausgeführt werden können, aber nicht müssen.

Daß sich aus diesen Gedankenabbrüchen oder –fragmenten bereits kleinere Texte entwickeln können, möchte ich an einem kurzen Textausschnitt verdeutlichen, den ich mit dieser Methode über die Stadt Bamberg geschrieben habe:

Ankommen im Mai - Überraschung über Bier auf dem Keller, blaue Zipfel und Preßsack– Sonne von Mai bis August – Bamberger Hörnchen könnte ich täglich essen – Stuckdecken in der Universität – der Domplatz ist eine Zeitmaschine ins Mittelalter – Grillgeruch über Dachterrassen und Gärten – Aufwachen im Schatten der Altenburg– wann machen die Keller wieder auf?– Sommer am Baggersee – Wortdunst im Hain und bei Kerzenschein–Radeln über Kopfsteinpflaster –wieviel paßt in zwei Koffer? –in 10 000 Meter Höhe mit Bamberg im Koffer und Athens im Kopf–

Über solche Formen des Schreibens verfügen bereits Sprachanfänger, da diese Texte aus einem begrenzten Form- und Sprachrepertoire entwickelbar sind. So können solche Texte unter dem Eindruck vorher vermittelten Vokabulars oder Satzkonstruktionen entstehen. Vorstellbar wäre beispielsweise der Versuch, einfache Satzbeziehungen, Präpositionen oder auch Adjektivendungen bei Texten zu berücksichtigen.

### **Printmedien: Tagebuch und Dialog-Journal**

Neben der Frage wie und worüber ich schreibe, stellt sich auch die Frage danach, für wen ich schreibe, d.h. nach dem Grad der Öffentlichkeit. Die Öffnung des Schreibens erweist sich für die Fremdsprache insofern als sinnvoll, da damit Schreiben von einer artifiziellen Übungssituation, die sich oft ausschließlich zwischen der Lehrer-Lerner Beziehung abspielt, in eine authentischere Schreibsituation übertragen wird. Schreiben kann für ganz verschiedene Publika stattfinden, so daß eine Vielfalt von Schreibaufgaben mit unterschiedlichen Zielen und Kommunikationsabsichten wünschenswert ist.

Die Öffnung des Schreibens erhält aber nicht nur im Hinblick auf Kommunikationsziele, sondern auch für schreibpraktische Erfahrungen wie Korrekturen und Überarbeitungen Bedeutung. Wie früher erwähnt, tragen Korrekturen als Fehler-

markierung nur wenig zur tatsächlichen Verbesserung des Schreibens bei. Gemeinschaftliches Schreiben und Korrigieren erscheint dagegen als effektiveres Mittel im Umgang mit Fehlern. Und um noch einmal auf das traditionelle Bild des Schreibens zurückzukommen: Schreiben in der Fremdsprache soll nicht als hochliterarische Tätigkeit verstanden werden, die abgeschlossen in einem "Elfenbeinturm" stattfindet, sondern als Lern- und Ausdrucksmedium benutzt werden, das für die Aneignung der "fremden" und eigenen Sprache eine wichtige Funktion übernimmt.

Eine Schreibform, die sich dafür eignet, sowie das Sprechen, Lesen und Hören unterstützt, scheint im dialogischen Schreiben zu liegen, die auch den Übergang vom privaten "für sich"-Schreiben in den öffentlichen Raum erleichtert. Der unterschiedliche Grad der Öffentlichkeit, der mit Publikationsformen wie Tagebuch, Dialogjournal, E-mail und Bulletin-Board verbunden ist, stellt eine Vielfalt von Räumen als Möglichkeit des Experimentierens und Produzierens zur Verfügung, die dabei den verschiedenen Schreibphasen und Lernniveaus des Schreibenden gerecht werden können.

### **Tagebuch**

Den meisten "Schutz" bietet im Kontext dieser verschiedenen Räume und Publikationsformen zunächst einmal das Tagebuch als unterrichtsbegleitende Tätigkeit. Auf dem Papier vollzieht sich hier ein Dialog und Auseinandersetzung mit Gefühlen, Gedanken und Ideen, die durch das Schreiben zum Ausdruck kommen. So kann es dazu verwendet werden, Erlebnisse und Vorhaben wahrzunehmen, zu dokumentieren und zu reflektieren. Schreibprozesse können im Tagebuch auf verschiedenen Ebenen stattfinden. Möglichkeiten liegen beispielsweise auf einer "Meta"-Ebene des Schreibens, die die Einstellungen gegenüber dem Schreiben, Lernen und/oder der Fremdsprache reflektieren. So könnten entsprechende Aufgabenstellungen zu Beginn des ersten Jahres Deutsch lauten:

Schreiben Sie in Ihrer Muttersprache, warum sie sich entschieden haben, eine Fremdsprache zu lernen. Notieren Sie Ängste, Zweifel und Zurückhaltung [ . . . ] .  
Schreiben Sie nicht nur heute, sondern mehrere Male während des Semesters über

ihre Empfindungen gegenüber dem Deutschlernen (Bräuer, *Schreiben in der Fremdsprache* 4).

Auf der anderen Seite kann ein Tagebuch aber auch als Experimentierfeld für Schreibversuche genutzt werden, das sich zunächst im privaten Raum ereignet. Für den Fremdsprachenunterricht bedeutet das, daß sowohl Gedanken und Ideen mit Hilfe von Assoziogrammen oder des "Freewritings" für mögliche Texte gesammelt und ausprobiert werden können, ohne die Texte zugänglich zu machen. Das Tagebuch kann somit als "Materialkiste" wichtige Aufgaben für das Schreiben übernehmen, aber es bietet sich auch als Ausdrucksform an, mit Hilfe dessen Schwierigkeiten oder Verbesserungen des Spracherwerbs wahrgenommen und Motivationen und Vorhaben für den weiteren Umgang mit der Sprache entwickelt werden können.

### **Dialogjournal**

Auf der Basis von Studien über ESL hat sich das Dialogjournal als erfolgreiches Mittel herausgestellt, um das Schreiben in der Fremdsprache zu verbessern. Wie bei Sanders nachzulesen ist, kann der erste Gebrauch von Journalen im ESL-Kontext in den späten 70er Jahren nachgewiesen werden, woran in den 80er Jahren eine kontinuierliche Forschung und Anwendung von Journalen in vielfältigsten pädagogischen Formen angeschlossen wurde (43). Das Besondere am Dialogjournal ist dabei, daß sich der Kontakt von der Gruppensituation im Unterricht zur personalisierten Zweierkommunikation verändert, die eine Wahrnehmung individueller Bedürfnisse begünstigt. Hinzu kommt, daß dieses "Gespräch" nicht mündlich sondern schriftlich erfolgt, was zu einer größeren Verbindlichkeit und Reflexion der Situation führen kann.

Unter diesen Vorzeichen verläßt der Lernende den Raum des privaten Schreibens und begibt sich auf die Bühne der Halböffentlichkeit, indem er seine Äußerungen einer zweiten Person mitteilt und zum Austausch zur Verfügung stellt. Schreiben wird in diesem Kontext zu einer "interaktiven" Erfahrung (Sanders 42), da es auf die Verständigung mit einem Leser abzielt und in diesem Sinn authentische Kommunikation erzeugt. Stärker als

innerhalb des Tagebuchs wird hier die Kommunikationsfunktion des Schreibens deutlich, die sich in einer Nähe zum informellen Sprechen abzeichnet: “This interactive component distinguishes dialogue journals from diaries or monologue journals. Because errors are allowed and communication is the ultimate goal of this form of writing, dialogue journals closely resemble informal conversation” (Sanders 43).

Die Nähe des Schreibens und Sprechens kommt auch dadurch zum Ausdruck, daß von einer Fehlerkorrektur abgesehen wird. Erste Schreibversuche finden in einem relativ geschützten Raum statt, der durch den Verzicht auf die Monitorfunktion der Korrektur weitgehend angstfrei ist. Schreibhemmungen können verhindert werden, zugleich kann das Schreiben bereits in einem frühen Stadium des Spracherwerbs einsetzen. Korrektur der Sätze erscheint nur als Form des Feedbacks sinnvoll, dagegen liefern Antworten auf die Journaleinträge mögliche Modellsätze für die Lernenden, die eine Orientierung für das eigene Schreiben bieten können. Wichtig ist auch, daß das Schreiben mit einer gewissen Kontinuität in adäquater Quantität erfolgt. Was Krashen theoretisch als Erhöhung des Inputs beschreibt, kann auf der Unterrichtsebene mit dem Dialogjournal in einer praktischen Form umgesetzt werden. Quantität soll mit Hilfe des Journalschreibens dazu führen, Qualität zu erzeugen, was Sanders als Schlüsselkonzept des Dialogschreibens versteht (Sanders 43).

Weissbergs Einschätzung, “journal writing appears to have served as an accelerator of the students’ general proficiency English” (87), scheint im Hinblick auf die unterschiedlichen Aspekte des Journalschreibens nicht falsch zu sein. In einer qualitativen Studie, die sich auf einen ESL-Kurse bezieht, belegte er, daß mit Hilfe der Journaleinträge eine zunehmende Experimentierfreude mit neuen Sprachstrukturen festgestellt werden kann, die durch die Nähe des Journalschreibens zur gesprochenen Sprache hervorgerufen zu sein scheint. Ebenfalls bemerkt er die Reflexionsfunktion des Journals, die die Wahrnehmung von Sprachschwierigkeiten unterstützt und durch die direkten Reaktionen des Lehrenden verringert werden können (Weissberg 87). Anhand dieser Form des Schreibens und der damit verbundenen besonderen Kommunikations-situation zeigt sich,

welche vielfältigen Implikationen Schreiben für den Fremd-sprachenunterricht haben kann, die weit über das Verständnis des Schreibens als “support skill” auf den niedrigeren Sprachniveaus hinausgehen.

### **Online-Medien: E-mail, Chat, Bulletin Board und Webpages**

Das Dialogjournal spiegelt eine besondere Funktion des Schreibens wider, die sich besonders auf die dialogische Form des Schreibens als Austausch von Ideen, Meinungen und Sprache bezieht. Wenn auch das Schreiben als “einsame” Tätigkeit erscheint, so impliziert es dennoch einen Dialog, der unter Bedingungen einer örtlichen und zeitlichen Trennung stattfindet. Schreiben kann ein schriftliches Gespräch sein, das aus Reaktion und Aktion auf andere Texte besteht. Mit der Veröffentlichung macht der Schreibende seine eigenen Gedanken in ihrer inhaltlichen und formalen Form transparent und erlaubt den Zugang und Zugriff durch das Lesen. Schreiben erhält in diesem Zusammenhang einen hohen öffentlichen Grad, der zum Weiterführen oder Weiterdenken der ursprünglichen Texte dienen kann. Brecht verteidigte seine häufigen Zitate in einem ähnlichen Sinn mit einer “grundsätzlichen Laxheit in Fragen geistigen Eigentums,” die auf den intertextuellen Ansatz des Schreibens verweist (Brecht 316).

Diese Funktion des Schreibens scheint mit dem erleichterten Zugang des Internets seit Beginn der 90er Jahre eine Renaissance zu erleben. E-mail, Webpages, Bulletin Boards oder Chat ermöglichen Rezeptions- und Produktionsformen, die stärker als Zeitschriften oder Bücher den gegenseitigen Austausch und Feedback über das Medium Schreiben erlauben. Schreibprozesse können sich in diesem Kontext ändern, indem sie Kooperation und Intertextualität ermöglichen. Texte können unter ganz neuen Bedingungen entstehen, die sich wesentlich von denen der Printmedien unterscheiden.

Für den Fremdsprachenunterricht eröffnen sich unter diesen Vorzeichen neue Perspektiven. Das Medium Internet bietet einen hohen “Input” im Sinne Krashens durch eine Vielzahl authentischer Texte. Gleichermäßen kann Schreiben unter reduzierten Streßbedingungen stattfinden, indem der eigene Sprachmonitor durch die Verwendung des

Computers vermindert werden kann, worauf Beauvois hinweist: “[...] writers and computers have a natural connection. This connection creates an atmosphere in which students seem to have less anxiety about writing and tend to write more fully because of the ease of revision” (164). Wie oben in Hinblick auf Krashen erwähnt wurde, bedeutet der Abbau von Ängsten, daß der Erwerb der Sprache verbessert werden kann.

Weiterhin kann durch E-Mail oder Chat eine Nähe zur gesprochenen Sprache erzeugt werden, und Veröffentlichungsformen wie das Bulletin Board oder eigene Webpages erlauben eine Reflexion auf Texte in jedem Produktionsstadium. Für den Fremdsprachenunterricht ergeben sich hiermit neue Arbeits- und Lernformen, die sich durch Transparenz und Kooperation auszeichnen. Durch höhere Flexibilität, Feedback-Möglichkeit und Nähe zum Sprechen kann Schreiben mit Hilfe von Online-Medien den im ersten und zweiten Teil dieser Arbeit geschilderten Annahmen vom Schreiben als Prozeß in einem kommunikativ orientierten Unterricht gerecht werden und Sprachkompetenzen verbessern. Bemerkenswert ist, daß innerhalb des Internets der gemeinschaftliche Austausch ausschließlich auf der Oberfläche der Schrift stattfindet, wobei die expressiven, kommunikativen und reflexiven Aspekte des Schreibens und der Sprache ein Ausdrucksmedium finden.

### **Asynchrone Formen der Kommunikation: E-mail im Fremdsprachenunterricht**

E-mail findet in einer Halböffentlichkeit statt: in der Mehrzahl der Kontakte sind zwei Personen an einem Austausch per E-Mail beteiligt, durch die Möglichkeit der Öffnung des Schreibens oder einen begrenzten Computerzugang können aber auch Kleingruppen als Autoren von E-mails auftreten. In vielen Fällen kann dies zu kooperativen Arbeitsformen führen, die sich gerade für die Fremdsprache als vorteilhaft erweisen: “In the case of reporting online, the whole class can benefit from the input and can refer to the recorded information in a later time“ (Beauvois 178).

E-Mails können auf sehr unterschiedliche Weise im Fremdsprachenunterricht benutzt werden. So kann E-mail als Ergänzung zum Journalschreiben, als internes

Kommunikationsmittel einer Klasse oder für E-mail-Partnerschaften eingesetzt werden. Generell gilt für das E-Mailen, daß es unter asynchronen Bedingungen stattfindet, die eine Verlangsamung der Verarbeitungs- und Produktionszeit bedingen. Durch die Halböffentlichkeit wird weiterhin ein gewisser Schutz geboten, der zum Abbau von Streßfaktoren beiträgt. Norm- und Formkonventionen spielen innerhalb des E-mailens oft eine untergeordnete Rolle, was auf die Nähe zum Sprechen verweist. Wie das "normale" Sprechen kann Schreiben per E-mail fragmentarische Formen annehmen und so auch für Sprachbeginner eine Rolle spielen. Im Gegensatz zu Printmedien findet Schreiben in diesem Kontext wesentliche Erweiterungen, die vor allem auf technischen Möglichkeiten beruhen.

### **E-mail Partnerschaften: interkulturelle Kommunikation und Kooperation**

Wird zunächst eine E-Mail-Partnerschaft mit Schreibenden in der Zielsprache in Betracht gezogen, gibt Hedderich Beispiele für vier unterschiedliche Aspekte eines kooperativen Arbeitens und Lernens per E-Mail. Der Austausch orientiert sich am europäischen Modell des "Tandem"-Lernens (Brammerts), der für die Teilnehmer auf beiden Seiten einen größtmöglichen Lerneffekt basierend auf "mutual benefit" und "autonomy" erzielen soll (Hedderich 142). Als vier Typen von gemeinsamen Schreibaktivitäten unterscheidet Hedderich zwischen "basic writing assignments," "basic writings assignments with partner involvement," "genuine written communication" und "joint production of a bilingual text" (143). Die zuerst genannten Aufgabenstellungen erweisen sich dabei als stark zielgerichtete Aktivitäten, die jedoch auf persönliches Schreiben abzielen, indem über Interessen, Meinungen oder Aspekte der eigenen und der Fremdkultur geschrieben werden kann. "Motor" des Schreibens ist das gegenseitige Kennenlernen, das die ungesteuerte und authentische Kommunikation beabsichtigt: "Once the two partners have gotten to know one another and know what the E-mail partner is interested in and where mutual interest lies, the writing activity transcends the instructional level, becomes less an assignment and a more genuine communication" (Hedderich 143).

Auch Blatt, die ein E-mail Projekt mit einer Klasse beschreibt, bemerkt in diesem Zusammenhang, daß das Interesse an der fremden Person und das Bedürfnis sich besser kennenzulernen schreibmotivierend wirkt. Verstärkend kann dabei das Schreiben unter Pseudonymen sein: “It has been proved to be especially motivating if the students correspond under nicknames, and do not even disclose their gender. Over the weeks the teams play a game, trying to hypothesize as to whether their correspondence partners are male or female” (Blatt 95).

Es zeigt sich, daß bei vorhandenem Interesse der Mangel an Informationen und der gegenseitige Austausch darüber ein Faktor der Schreibmotivation sein kann. Technik bedeutet hier, daß auf relativ einfache Weise räumliche Grenzen überschritten werden können, und eine persönliche wie auch authentische Kommunikation hergestellt wird. Im Zentrum von Hedderichs Beschreibungen steht der Aufbau des individuellen Kontakts, der über die zu lösende Schreibaktivitäten hinausgeht und eine interkulturelle Verständigung ermöglicht. Sein Modell unterstützt diskursive Elemente, wie es auch um die gegenseitigen Vermittlung der Kulturen geht.

Bei einem Vergleich verschiedener Projekte tritt hervor, daß sich E-mail Partnerschaften stark unterscheiden können. Im Gegensatz zu Hedderich schlägt Blatt eine Gemeinschaftsarbeit zweier Klassen bzw. Gruppen vor, bei der die Teilnehmer Aufgaben zu kulturellen, politischen oder sozialen Fragestellungen bearbeiten. Blatts Ansatz erweist sich als stark zielgerichtet und entspricht weitgehend den Vorstellungen von Flower und Hayes, die Schreiben als problemlösenden Prozeß auffassen. Dabei geht es auch hier um interkulturelle und kooperative Formen des Lernens, die auf dem gegenseitigen E-Mail Austausch beruhen: “They are supported by the native speakers’ authentic feedback. Reading the E-mails and planning the answers carefully will promote language awareness as well as appreciation of the foreign language and culture” (Blatt 93). Durch den Verzicht auf die Entwicklung eines persönlichen Schreibens bleibt der Kontakt jedoch auf die Aufgabenstellung beschränkt und die Kommunikation bricht oft mit dem Ende des Projekts ab (Blatt 96).

Für beide Fällen gilt, daß "peer tutoring" sowohl zu einer Motivierung des Schreibens als auch zu einer Verbesserung der Texte geführt hat, die auf dem gegenseitigen Feedback beruht. Der Schreibpartner kann dabei auf beiden Seiten als "Ressource" für inhaltliche und formelle Fragen dienen. Wichtiger scheint aber zu sein, daß das Schreiben eine stark kommunikative Funktion übernimmt, die durch gegenseitiges Interesse und Bedeutungszuschreibung gesteuert wird: "Writing in peer tutoring situations takes on a more communicative focus than writing assignments in class, because the audience of the text-to-be produced is clearly established and the situation is less contrived" (Hedderich 144). Bemerkenswert ist, daß aufgrund der "peer-tutoring" Beziehung Schreiben motiviert, aber auch Lernprozesse verstärkt werden. Schreiben kann in diesem Kontext als Kooperation erfahren werden, die vielfältige Implikationen aufweist und positiv auf den Erwerb der Fremdsprache wirkt:

Der Austausch mit anderen Schreibenden vervielfacht nicht nur das Sprachmaterial [. . .] sondern auch die Reflexion über seine Verarbeitung. Ohne autoritäre Eingriffe von Lehrenden entwickeln sich vielfältige Motivationen für sprachliche Imitation, Adaption und Improvisation. Geübt wird das Sich-Einstellen auf unterschiedliche Leserschaften und dementsprechend die Auseinandersetzung mit Fremd- und Eigenerwartungen (Bräuer, *Schreiben als reflexive Praxis* 35).

### **Journal Schreiben per E-Mail**

Eine andere Form kann E-mail Schreiben als Möglichkeit des Journalschreibens annehmen. Die örtliche Trennung des Gesprächs schafft einen Sicherheitsabstand und führt zum Abbau von Angst- und Hemmschwellen. Ebenso kann die fachliche Kommunikation über die Seminarzeit hinaus ausgedehnt werden und diese eine Verbindung zwischen Unterrichts- und Privatgespräch schaffen (Bräuer, *Schreiben im Fremdsprachenunterricht* 5). Die Technik erlaubt den Lernenden darüber hinaus, geschriebene und erhaltene Texte zu speichern und direkter damit umzugehen.

Beispielsweise beschreibt Trenchs, die E-mail Journale in einer Klasse mit 12-jährigen Spanischlernern benutzte, daß die Schüler während der Antwort die empfangenen E-Mails teilweise als Modelle oder Bezugspunkte verwendeten. So schreibt sie über eine Schülerin: “Layota used scrolling features that allowed her to move back and forth from her message to mine. Having put together my message and her still blank one, she repeated the process of typing one sentence on the black screen, scrolling her text up to read mine, and moving back to hers to type in more words“ (Trenchs 469).

Als herausragend für das Medium E-Mail scheint auch zu sein, daß durch die Möglichkeit der “delete”-Funktion, Texte einfacher überarbeitet werden können und der Schreibprozeß eine andere Qualität als auf dem Papier gewinnt. E-Mailen unterstützt die Entwicklung allgemeiner Schreibstrategien, die sich auf Planungen, Strukturierung und Ausführung beziehen, und sowohl das Schreiben auf dem Papier als auch am Computer integrieren können. Trenchs beschreibt eine Schülerin, die handschriftliche Schreibe-entwürfe mit der Arbeit am Computer kombinierte, ohne sich über diese positiven Effekte der Planung bewußt zu sein:

Shanaya was using two difererent writing tools, the computer and the paper, to perform two separate activities within her writing process: drafting a text and composing the final product [ . . . ] . Curiously, Shanaya displayed reticence in showing her draft. This reticence tells us that maybe Shanaya was not aware that such an approach to writing was a positive strategy and indicates the need for teachers to tell learners about potential strength (Trenchs 480).

Deutlich wird an diesem Beispiel die Aufgabe der Lehrenden, da sie das Bewußtsein für Strategien wecken und diese durch gemeinsame Arbeit am Text positiv unterstützen können.

Der Wunsch zu kommunizieren, der sowohl bei E-mail Partnerschaften als auch beim E-mail Journal im Vordergrund steht, ist jedoch nicht immer unproblematisch, wie eine Inkongruenz von kommunikativer Absicht und sprachlichen Möglichkeiten zeigt. Trenchs beobachtete, daß Einschränkungen auftreten können, “when students strongly want

to communicate while being aware of their linguistic limitations” (Trenchs 474). Für diese Situationen bemerkt sie, daß Lernende Informationen aus Wörterbüchern in einem falschen Kontext benutzen oder auf die Muttersprache zurückgreifen. Steht eine kommunikative Funktion und nicht der “richtige Satz” im Mittelpunkt des Schreibens, scheint dieses Verhalten jedoch weit weniger negativ zu sein; zu Konflikten kann es erst dann kommen, wenn in einem E-mail Austausch Mißkommunikation zur Beendigung der Partnerschaft führen kann.

E-Mailen kann in diesem Kontext unterschiedliche Funktionen übernehmen. So steht zunächst einmal eine inhaltliche Mitteilung im Vordergrund, da E-Mailen grundsätzlich als Mittel der Verständigung dient. Andererseits kann es auch einen reflexiven Charakter gewinnen, wenn bei Lernenden das Bewußtsein für Prozesse und Sprach-formen verstärkt wird. Beispielsweise können erhaltene Texte als Orientierung für das eigene Schreiben genutzt werden oder für eine grundlegende Entwicklung von Schreibstrategien eine Bedeutung erhalten.

### **E-mail als Mittel eines expressiven Schreibens**

Neben der dialogischen Funktion kann E-mailen auch als Mittel eines expressiven oder freien Schreibens verwendet werden. So kann E-mail beispielsweise als Möglichkeit der gemeinsamen Narration genutzt werden, die kooperative Arbeitsformen integriert. Mateghi zeigt im Hinblick auf ein gemeinsam geschriebenes Märchen, wie kreativ-kooperative Texte entwickelt werden können, indem alle Kursteilnehmer für Form und Inhalt des Textes verantwortlich sind: “Each student was required to add at least one sentence to the fairy tale and then to forward the story on to the next person on the list. Each successive recipient was responsible for any mistakes she or he found in the text received” (Mateghi 20). Es zeigt sich, daß in diesem Kontext nicht nur der Inhalt, sondern auch formale Aspekte gemeinschaftlich erarbeitet werden. Positiv erscheint, daß die Lernenden ihr Wissen teilen und voneinander profitieren.

Auch Portmann verweist auf die wichtige Rolle einer kooperativen Autorschaft, die dazu dienen kann, “die Aufmerksamkeit für die Normen des Schreibens zu schärfen und ihre Konsequenzen für Struktur und Formulierung des Textes besser zu durchschauen. In dieser Funktion fungieren die Lernenden als Mitautoren” (Portmann 431). Interessant ist, daß Schreiben und Lesen hier eng verbunden sind, da jeder Textproduzent auch gleichzeitig als Leser und Publikum auftritt. Diese Bedingung scheint die Motivation des Schreibens beträchtlich zu erhöhen: “The creation of a collective fairy tale stimulated a high level of enthusiasm and motivation among students. Pre-class chatter often focussed on the class fairy tale, and often I heard the question: ‘Who has the fairy tale?’” (Mateghi 20). Möglichkeiten eines kreativen E-mail Gebrauchs scheinen zahlreich zu sein. Gute Beispiele liefern dafür Thiagarajan and Jasinski, die Rollenspiele und andere spielerische Verwendungsformen der E-mail entwickelt haben (<http://www.coe.usouthal.edu/faculty/dsurry/paper41/paper41.html>).

Ähnlich wie bei der E-mail Partnerschaft lassen sich so die positiven Effekte eines “peer-tutoring” nutzen, wie auch die Schreibmotivation durch das gemeinsame Schreibprojekt per E-mail unterstützt wird. Bei der Betrachtung unterschiedlicher Möglichkeiten des E-mail Schreibens wird deutlich, daß die Vorteile vor allem in einer kommunikativen Funktion wie in den Erfahrungen eines kooperativen Schreibens liegt. Schreiben findet dabei oft außerhalb oder als ergänzende Funktion des Fremdsprachenunterrichts statt, wobei eine private Form des Schreibens erhalten bleibt. E-Mail kann dabei für eine Lernergruppe auch gemeinschaftsfördernd sein, worauf Beauvois hinweist: “Students often comment in exit interviews that they get to know their classmates and their instructor better in the lab setting than in the classroom” (Beauvois 176). Als Ursache dafür gibt sie die Tatsache an, daß per E-Mail eher private Themen diskutiert werden; diese Strukturen können daher auch über den Unterricht andauern. Merkmal der E-Mail Kommunikation ist somit halböffentliches wie asynchrones Schreiben, das eine Verlangsamung der Sprachproduktion zur Folge hat. Der Schreibende gewinnt hier Zeit, um Texte zu lesen und über das Geschriebene nachzudenken. Durch dialogische

Schreibformen des E-Mailens kann die mündliche Sprachkompetenz unterstützt werden. Verstärkt werden können diese Effekte durch eine synchrone Kommunikation in Form eines Chats, der jedoch höhere Anforderungen an den Schreiber stellt, da eine unmittelbare Reaktion gefordert wird, die der Sprechsituation stark ähnelt.

### **Wirkung von synchroner und asynchroner Kommunikation auf den Spracherwerb**

Synchrone Kommunikation zeichnet sich durch Unmittelbarkeit aus. Ähnlich wie das Telefon die mündliche Kommunikation technisch vermittelt und auffordert, so geht es auch beim Chatten per Internet um direkte Kommunikation, wobei lange Wartepausen die Kommunikation stören. Diese besondere Schreibsituation, die sich durch eine große Nähe zu Strukturen der gesprochenen Sprache auszeichnet, beschäftigt die Forschung seit Beginn der 90er Jahre, wobei bereits mehrere Forschungsprojekte auf die Verbesserung der Sprachkompetenz durch synchrone Computerkommunikation hingewiesen haben, wie Beauvois und Kern belegen. Diese Studien scheinen zu bestätigen, daß die einzelnen Sprachkompetenzen nicht isoliert voneinander zu betrachten sind, und wie im zweiten Teil dieser Arbeit beschrieben wurde, ein Transfer der schriftlichen und mündlichen Kompetenz zu erwarten ist. Als Vorteil der synchronen Computer-kommunikation für den Spracherwerb erweist es sich, daß zwar eine direkte Reaktion erwartet, diese durch den Akt des Schreibens jedoch verlangsamt wird. Wenn auch eine Nähe zwischen Schreiben und Sprechen vorhanden ist, so bietet die schriftliche Fixierung und Wahrnehmung eine Reflexion der sprachlichen Strukturen. Somit kann eine Verbindung zwischen Schreiben und Sprechen geschaffen werden, die auch Sprachbeginnern Kommunikationsformen eröffnet:

The process can be described as effectively bridging the gap between written and oral expression for the linguistically limited student whose oral skills are not adequate to allow for full expression of ideas in the target language. By slowing down the process of communication and allowing students to reflect and compose a

message, electronic interaction in the classroom encourages student use of the target language (Beauvois, *Computer Mediated Communication* 167).

Deutlich wird, daß schriftliche synchrone Kommunikation einen Zusammenhang von Schreiben und Sprechen schafft und eine Verbesserung der Sprechkompetenz erzielen kann, wie Beauvois mit einer Vergleichsstudie belegt: “The oral scores of students who ‘discussed’ the chapters *only* electronically [ . . . ] were superior to the scores of the students who discussed the text orally in the traditional classroom setting“ (181).

Bemerkenswert ist, daß diese Formen des medialen Austausches, die eine ähnliche Anwendung in der asynchrone Kommunikation finden, erst durch das Internet ermöglicht wurden. Mit Hilfe der unterschiedlichen Online-Medien und im Hinblick auf den Prozeßbegriff des Schreibens, können Faktoren eintreten, die den Fremdsprachen-erwerb und Kommunikationsformen verbessern. Zu diesen Bedingungen gehört, daß sowohl bei der asynchronen als auch synchronen Kommunikation die Verarbeitungszeit für Sprachaufnahme und Produktion verlangsamt wird, so daß reflexive Prozesse unterstützt werden. Als wichtig erscheint auch, daß bei der Nutzung von Online-Medien Feedback wie auch “peer-tutoring” Effekte eintreten und Schreiben unter streßreduzierten Bedingungen stattfindet, die laut Krashen Lernprozesse begünstigen. Es scheint, daß durch die Nutzung der computervermittelten Kommunikation eine Verbesserung der Sprachkompetenz eintritt, “if *better* means using longer, more complete utterances, expressing less superficial ideas, and communicating more openly about any given subject” (Beauvois, *Computer Mediated Communication* 180).

### **Bulletin Board**

Höhere Transparenz und größere Öffentlichkeit kann dem Schreiben verliehen werden, wenn das “Bulletin Board” oder Webpages verwendet werden. Auf dieser Ebene können unterschiedliche Formen des Schreibens integriert werden, die synchrone und asynchrone Kommunikation einschließen. Mit der Öffentlichkeit des “Bulletin Boards“

oder von Webpages wird bewußt der Schritt aus der Privatsphäre des Schreibens zu einem größeren Publikum hin gesucht. Vergleichbar mit E-mail Kontakten können hier auch "peer-tutoring" Effekte und Kommunikation in Form von Diskussionen motiviert aber auch eigene Texte präsentiert werden. Der Umgang mit verschiedenen Publikationsformen und Adressaten kann auf diese Weise geübt wie auch authentisches Schreiben ermöglicht werden.

In vielen Fällen wird das "Bulletin Board" als Diskussionsforum genutzt, bei dem zu Themen Beiträge gepostet werden können. Sinnvoll erscheint es dabei, persönlich Relevantes auszuwählen und/oder Vorschläge von Lernenden miteinzubeziehen. So beschreibt Kroonenberg, daß der Lehrende die Diskussion zwar initiieren kann, die Weiterführung jedoch von der Gruppe abhängt: "I confront students with thought-provoking questions which I want them to respond to on the local bulletin board. I am quite explicit in telling my students that they should be much more aware of their peers than of me" (27). Im Gegensatz zur E-mail wird gezielt öffentliches Schreiben eingeübt, da alle Beiträge von jedem Teilnehmenden gelesen werden können. Die Möglichkeiten dieses Potentials, das in den Formen und Inhalten der unterschiedlichen Beiträge liegt, kann durch bestimmte Aufgaben wie gemeinschaftliche Korrekturen oder das Lesen bestimmter Einträge verstärkt in das Bewußtsein der Lernenden gerückt werden. Vorteile liegen außerdem in der Nähe zum Sprechen und der einfachen Integration des "Bulletin Boards" in den Unterricht. So können schriftlich diskutierte Themen in einer Klassendiskussion weiter ausgeführt oder auf andere Weise in den Unterricht einbezogen werden.

Andere Möglichkeiten des "Bulletin Boards" liegen in seinem Präsentationscharakter, das für unmittelbares Feedback geeignet ist. Beispielsweise kann das "Bulletin Board" dazu genutzt werden, Texte zu einem bestimmten Thema zusammenzustellen. Mit Hilfe des "Bulletin Boards" können dabei die unterschiedlichen Phasen der Textentstehung unterstützt werden, indem Entwürfe oder weitgehend fertige Texte zur Diskussion vorgestellt und produktive Kritik im Sinne von Fehlerkorrekturen oder Überarbeitungsvorschlägen erleichtert werden. Dieses Vorgehen beschreibt Scinicariello,

die das “Bulletin Board“ für die gemeinsame Herstellung eines Textbuchs für Wirtschaftsfranzösisch benutzte:

Students submit their papers electronically to a course newsgroup created to serve as the electronic textbook. [ . . . ] Suggested corrections and revisions are made electronically and sent back to the student. When all the reports are completed and posted, a student-created, business-specific cultural reader is available to all (Scinicariello 37).

Scinicariello versteht das Bulletin-Board als Präsentationsforum, auf dem nicht nur der Zugang zu den Texten sondern auch deren Diskussion und Veränderung erlaubt wird. Über das Bulletin-Board hinaus ermöglicht die eigene Herstellung von Webpages eine ähnliche Verbindung von diskursiven und repräsentativen Schreibformen.

### **Produktion und Verwendung von Webpages**

Die Herstellung von Webpages eignet sich für das Schreiben in der Fremdsprache in vielfältigen Kontexten. Sie können dazu benutzt werden, um Projekte zu sozialen, politischen oder kulturellen Themen zu erarbeiten und zu präsentieren, die beispielsweise eine Alternative zu einem “final paper“ oder “midterm“ bieten können. Gleichmaßen können sie als Basis für Referate oder als Präsentationsform für kleinere Recherche-Aufgaben genutzt werden. Beispielsweise stellt Soo Hoo eine Aktivität vor, bei der mit Hilfe von Excel und Power Point eine Werbung für Kleidung geschaffen werden soll, die als Ergänzung und Illustration eines “Verkaufsgesprächs“ in der Gruppe benutzt werden kann (<http://www.goethe.de/uk/chi/netz3113.htm>). Ähnliche Internet-Aufgaben finden sich auch unter den Seiten der “German Studies Trails“, die Lixl gesammelt hat (<http://www.uncg.edu/~lixlpurc/publications/NetzUeb.html>).

Mit dem Zugang zum Internet kann Sprachlernenden so ein eigenes Präsentations- und Diskussionsforum geboten werden, auf dem sie Schreibfähigkeiten erproben und verbessern können. Ein Beispiel ist in diesem Kontext die Möglichkeit, ein Online-Magazin zu produzieren, da dieses Raum für unterschiedliche Schreibaktivitäten und –

funktionen eröffnet. Schreiben findet dabei deutlich in der Öffentlichkeit statt: wird es als Gruppenprojekt produziert, übernimmt die Klasse die Funktion des Publikums, besteht es als permanentes Projekt auf der Homepage einer Deutsch-Abteilung, erweitert sich das Publikum auf eine größere Leserschaft. Interessant erscheint so eine Form deshalb, da es verschiedene Schreibformen und -genres integriert und synchrone und asynchrone Kommunikationsformen verbindet. Unter die Schreibgenres fallen die unterschiedlichen Sparten einer Zeitschrift, in denen Interviews, Artikel, Ratgeberseiten, Kreuzworträtsel oder Horoskope wie auch verschiedene Schreibstile zur Anwendung kommen. Ebenso könnte durch die Aufnahme eines Chatrooms ein Schreib- und Diskussionsforum etabliert werden, das den schriftlichen Austausch über aktuelle Themen ermöglicht oder kreative Schreibaufgaben zuläßt, wie beispielsweise das gemeinschaftliche Schreiben einer "chain-story." Deutlich wird hier der hohe Integrationsgrad eines Online-Magazins, das nicht nur zur Publikation, sondern auch Kommunikation genutzt werden kann und für Sprachkurse unterschiedliche Schreibaufgaben eröffnet.

Daß eine solche Form der Projektarbeit bereits mit einem Anfänger-Sprachkurs möglich ist, zeigt das Beispiel eines GRMN 1002 Kurses an der University of Georgia. So habe ich mit diesem Kurs an einem Online-Magazine gearbeitet, indem Studenten Texte zum Thema "Leben in Athens" geschrieben haben, wobei ein Interview geführt, Umfragen in anderen Klassen gemacht, Vorschläge für ein Wochenende zusammengetragen, Vokabular in Kreuzworträtseln und Cartoons erarbeitet und ein Horoskop verfaßt wurden. Dabei sind sehr unterschiedliche Texte entstanden, die das Thema in ganz verschiedenen Kontexten reflektiert haben (<http://www.arches.uga.edu/~akrueger/online.htm>).

An diesem wie auch anderen Beispielen wird deutlich, daß das Medium Internet neue Formen gemeinschaftlichen Arbeitens und Publizierens ermöglicht, die sich in Bezug auf den Fremdsprachenerwerb als positiv erwiesen haben. Bemerkenswert ist, daß diese Arbeits- und Lernformen mit Hilfe des Mediums Schreiben umgesetzt werden können. So kann das Internet als Medium dienen, um Schreibformen, die ein kommunikativ orientierten Unterricht vermittelt, zu verstärken wie auch ein Präsentationsforum für Texte

zu bieten. Dabei können sowohl kommunikativ-authentische Funktionen wie beim E-mail Austausch im Vordergrund stehen, expressive Seiten des Schreibens gefördert werden, Phasen des Schreibens reflexiv durch partnerschaftliches Arbeiten wahrgenommen und die Veröffentlichung von abgeschlossenen Texte angeboten werden. Daß bedeutet aber nicht, daß sich das Medium Internet als einziges Vermittlungsforum für das Schreiben eignet, da das Schreiben auf dem Papier – eingeschlossen ist hier der Computerausdruck – seine Berechtigung und Vorteile hat. Es zeigt sich jedoch, daß das Medium Internet wichtige Funktionen des Schreibens für den Fremdsprachenunterricht erfaßt und erleichtert, so daß sich die Kombination von Schreibaufgaben mit verschiedenen Publikationsformen des Internets als sinnvolle Unterrichtsstrategie erweist.

## **KAPITEL 4**

### **FAZIT**

Die Untersuchung des Schreibens im Fremdsprachenunterricht zeigt, daß Schreiben auch für Anfängerkurse nicht als bloßes Aufschreiben im Sinne eines “support skills” verstanden werden kann, sondern als Kommunikations- und Lernmedium unterschiedlichste Funktionen übernimmt. Voraussetzung dafür ist jedoch das Verständnis des Schreibens als Prozeß, der mit einem Paradigmenwechsel im Sprachunterricht in den 70er Jahren verbunden war und die Perspektive auf einen kommunikativ orientierten Unterricht eröffnete.

Schreiben als Kommunikationsmedium verweist darauf, daß mit Hilfe der Textproduktion Inhalte und Ideen ausgetauscht werden und persönlich Bedeutsames vermittelt wird. Wie bei Krashen nachzulesen ist, wird Spracherwerb dann begünstigt, wenn Bedeutungen in einem sinnvollen Kontext aufgenommen werden (Krashen 19). Schreiben als Lernmedium bezieht sich dabei auf diejenigen Prozesse, die in Form von Reflexion zur Sprachaneignung dienen. Bemerkenswert ist die hohe Bedeutung von Feedback, das nicht als Fehlermarkierung, sondern als Möglichkeit zur Verbesserung und Überarbeitung der Texte verstanden werden kann. Verbunden damit ist ein geändertes Verständnis von Korrektur, bei dem nicht der grammatisch “perfekte” Text, sondern die Kommunikation von Bedeutungen im Vordergrund steht. Formale Aspekte werden damit aber nicht ausgeblendet, sondern können gerade innerhalb von reflexiven Momenten der Schreibphasen wahrgenommen werden. Als interessant erweist sich auch die Perspektive auf kreative Prozesse, wenn diese nicht als Ausdruck von “Genie”, sondern als Form der Wissensaneignung im Fremdsprachenunterricht genutzt werden.

Wie unterschiedliche Formen des Schreibens und insbesondere die Verwendung von Online-Medien deutlich machen, hat Schreiben im Fremdsprachenunterricht dann positive Effekte auf den Spracherwerb, wenn es vielfältige Möglichkeiten von Feedback

und gemeinschaftliches Arbeiten erlaubt, wie am Beispiel des Dialogjournals, E-Mail oder Internet-Chat gezeigt werden konnte. Als herausragender Aspekt erweist sich auch die große Nähe dieser dialogischen Schreibformen zur gesprochenen Sprache, da hier eine gegenseitige Stärkung der Sprachkompetenzen produktiv genutzt werden kann. Die enge Verbindung der einzelnen Kompetenzen wird auch daran sichtbar, daß dem Lesen eine große Rolle als "Input"- Faktor ähnlich dem Hören für die gesprochenen Sprache zugeschrieben werden kann. Schreiben kann so nicht isoliert von allen anderen Sprachkompetenzen betrachtet werden, sondern es wird deutlich, daß es innerhalb eines kommunikativ orientierten Unterrichts eine integrative Rolle übernehmen und den Fremdsprachenerwerb positiv unterstützen kann.

## LITERATURVERZEICHNIS

- Beauvois, Margaret H. "Computer-Mediated Communication (CMC): Technology for Improving Speaking and Writing." *Technology Enhanced Language Learning*. Hg. von M. Bush und R. M. Terry. Lincolnwood: National Textbook Company, 1997.166-184.
- , "E-Talk: Attitudes and Motivation in Computer-Assisted Classroom Discussion." *Computers and the Humanities* 28 (1994): 177-90.
- Becker-Cantarino, Barbara. *Der lange Weg zur Mündlichkeit: Frauen und Literatur in Deutschland von 1500-1800*. München: Deutscher Taschenbuch Verlag, 1989.
- Bland, Susan K., James Noblitt, Susan Armington und Geri Gay. "The Naive Lexical Hypothesis: Evidence from Computer-Assisted Language Learning." *The Modern Language Journal* 74 (1990): 10-14.
- Blatt, Inge. "Internet Writing and Language Learning." *Writing across Languages*. 89-99.
- Brammerts, Helmut. "Sprachenlernen im Tandem." *Fremdsprachen für die Zukunft: Nachbarsprachen und Mehrsprachigkeit. Beiträge zum Bundeskongress in Freiburg des Fachverbandes Moderne Fremdsprachen* (1993): 121-32.
- Brecht, Bertolt. "Eine Erklärung Brechts." Bd. 21. *Bertolt Brecht Werke: Große kommentierte Berliner und Frankfurter Ausgabe*. Hg. von W. Hecht, J. Knopf, W. Mittenzwei und K.-D. Müller. Berlin/Weimar/ Frankfurt am Main: Aufbau-Verlag und Suhrkamp, 1988. 315-316.
- Bräuer, Gerd. "Schreiben im Fremdsprachenunterricht?" *Unterrichtspraxis* 30. 1 (1997): 1-7.
- , *Schreibend lernen: Grundlagen einer theoretischen und praktischen Schreibpädagogik*. Innsbruck: Studienverlag, 1998.

- , *Schreiben als reflexive Praxis: Tagebuch, Arbeitsjournal, Portfolio*. Freiburg: Fillibach Verlag, 2000.
- , Hg. *Writing across Languages*. Stamford: Ablex Publishing Corporation, 2000.
- Brinker, Klaus. "Bedingungen der Textualität." *Deutschunterricht* (1988): 6-19.
- Cohen, Andrew D. "Student Processing of Feedback on Their Compositions." *Learner Strategies in Language Learning*. Hg. von A. Wenden und J. Rubin. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, 1987.
- Cowley, M. *Wie sie schreiben. Writers at work: Sechzehn Gespräche mit Autoren der Gegenwart*. Gütersloh: Mohn, 1959.
- Dvorak, Trisha. "Writing in a Foreign Language." *Listening, Reading and Writing: Analysis and Application*. Hg. von B. H. Wing. Northeast Conference Reports. Conference on the Teaching of Foreign Languages, University of Pennsylvania, 1986. 145-167.
- Elbow, Peter. *Writing without Teachers*. New York: Oxford Press, 1973.
- Emig, Janet. "Writing as a Mode of Learning." *The Web of Meaning*. Hg. von D. Goswamie and M. Butler. Portsmouth, NH: Heinemann, 1983. 122-31.
- Flower, Linda and John Hayes. "A Cognitive Process Theory of Writing." *College Composition and Communication* 32 (1981): 305-328.
- Franke, Klaus. "Balance auf schmalem Grat." *Spiegel* 51 (2000): 222-224.
- Frantzen, Diana. "The Effects of Grammar Supplementation on Written Accuracy in an Intermediate Spanish Content Course." *The Modern Language Journal* 79.3 (1995): 329-55.
- Friedlander, Alexander. "Composing in English: Effects of a First Language in Writing in English as a Second Language." *Second Language Writing: Research Insights for the Classroom*. 109-125.
- Gaudiani, Claire. *Teaching Composition in the Foreign Language Curriculum*. Language in Education: Theory and Practice Series 43. Washington, DC.: Center for Applied Linguistics, 1981.

- Hedge, Tricia. *Writing*. Oxford : Oxford University Press, 1988
- Hedderich, Norbert. "Peer Tutoring via Electronic Mail." *Unterrichtspraxis* 30.2 (1997): 141-147.
- Hedgcock, J. und N. Lefkowitz. "Some Input on Output: Two Analyses of Student Response to Expert Feedback in L2." *The Modern Language Journal* 80 (1996): 287-308.
- Jasinski, Marie and Sivasailam Thiagarajan. „Virtual Games for Real Learning: a seriously Fun Way to learn Online.“ <<http://www.coe.usouthal.edu/faculty/dsurry/paper41/paper41.html>> Posted on Itforum April 17, 2000.
- Kast, Bernd. *Fertigkeit Schreiben*. Fernstudieneinheit 12. Langenscheidt: Berlin/ Zürich, New York: 1999.
- Kern, Richard G. "Restructuring Classroom Interaction with Networked Computers: Effects on Quantity and Characteristics of Language Production." *The Modern Language Journal* 79.4 (1995): 457-76.
- Kepner, Christine Goring. "An Experiment in the Relationship of Types of Written Feedback to the Development of Second-Language Writing Skills." *The Modern Language Journal* 75.3 (1991): 305-13.
- Kleist, Heinrich von „Über die allmähliche Verfertigung der Gedanken beim Reden.“ *Aufsätze und Essays*. Hg.. von W. Müller-Seidel. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 1967. 368-374.
- Krashen, Stephen. "The Monitor Model of Adult Second Language Performance." *Viewpoints on English as a Second Language*. Hg. von H. Dulay und M. Finocchiaro. New York: Regents, 1977.
- , *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford: Pergamon Press, 1981.
- Kroonenberg, Nancy. "The French Connection: Public Journals for High School Students." *Virtual Connections: Online Activities and Projects for Networking Language Learners*. 27-29.

- Kroll, Barbara. *Second Language Writing: Research Insights for the Classroom*. New York, Sydney: Cambridge University Press, 1990.
- Lalande, John. "Reducing Composition Errors: An Experiment." *The Modern Language Journal* 66 (1982): 140-49.
- Lixl, Andreas. *German Studies Trails on the Web*. Letzte Bearbeitung der Seite: Februar 2001. <<http://www.uncg.edu/~lixlpurc/german.html>>.
- Ludwig, Otto. "Writing Systems and Written Language." *Writing in Focus*. Hg. von F. Coulmas und K. Ehlich. Berlin: Mouton, 1983. 31-43.
- ,: "Integriertes und nicht-integriertes Schreiben. Zur Theorie des Schreibens: eine Skizze." *Schreiben: Prozesse, Prozeduren und Produkte*. Hg. von J. Baurmann und R. Weingarten. Opladen: Westdeutscher Verlag, 1995. 273-287.
- Magnan, Sally. "Teaching and Testing Proficiency in Writing: Skills to transcend the Second-Language Classroom." *Proficiency, Curriculum, Articulation: The Ties that bind*. Hg. von A. Omaggio. Northeast Conference Reports. Middlebury, VT: Northeast Conference on the Teaching of Foreign Languages, 1985: 109-136.
- Mathegi, Christine. "The Collaborative Fairy Tale." *Virtual Connections: Online Activities and Projects for Networking Language Learners*. 20-21.
- Martlew, Margaret. *Problems and Difficulties: Cognitive and Communicative Aspects of the Writing Development*. 1983.
- Omaggio Hadley, Alice. *Teaching Language in Context*. Heinle & Heinle: Boston, 2000.
- Pérennec, Marie-Helene. "Stilfiguren und Bildhaftigkeit." *Bild im Text-- Text und Bild*. Hg. von U. Fix und H. Wellmann. Heidelberg: Winter 2000. 93-103.
- Pincas, Anita. *Teaching English Writing*. London: MacMillan, 1982.
- Portmann, Paul. *Schreiben und Lernen: Grundlagen der fremdsprachlichen Sprachdidaktik*. Tübingen: Niemeyer, 1991.
- Raimes, Anne. *Techniques in Teaching Writing*. Oxford: Oxford University Press, 1983.
- Richards C. and T. Rodgers. *Approaches and Methods in Language Teaching: A Description and Analysis*. Cambridge: Cambridge University Press, 1986.

- Rico, Gabriel. *Writing the Natural Way: Using Right-Brain Techniques to Release your Expressive Power*. Los Angeles: Tarcher, 1983.
- Sanders, Karen M. "The Successful Use of Dialogue Journals in the Adult ESL Classroom: A Practitioners` View." *Writing across Languages*. 41-52.
- Scinicariello, Sharon. "The Class Newsgroup as Textbook". *Online Activities and Projects for Networking Language Learners* . 36-37.
- Shrum, Judith und Eileen Glisan. *Teacher`s Handbook: Contextualized Language Instruction*. Heinle & Heinle: Boston, 2000.
- Soo Hoo, May Ping. "Learning with the Internet: 30 Activities." *Midwest Trainer Network* <<http://www.goethe.de/uk/chi/netz3113.htm#Titel>>.
- Trenchs, Mireia. "Writing Strategies in a Second Language: Three Case Studies of Learners using Electronic Mail." *The Canadian Modern Language Review* 52. 3 (1996): 464-491.
- Scott, Virginia. "Writing." *Research within Reach II*. Hg. von V. Galloway and C. Herron. Southern Conference on Language Teaching. Valdosta, GA: Valdosta State University, 1995: 115-127.
- Sjölin, Amelie. *Schrift als Geste*. Neuried: Una-Verlagsgesellschaft, 1996.
- Spinner, K. "Kreatives Schreiben." *Praxis Deutsch* 119 (1993): 17-23.
- Steffen, Karin. *Schreibkompetenz. Schreiben als intelligentes Handeln*. Hildesheim: Olms, 1995.
- VanPatten, Bill und James F. Lee. *Making Communicative Language Teaching Happen*. New York: Mc Graw-Hill, 1995.
- Warschauer, Mark. Hg.. *Virtual Connections: Online Activities and Projects for Networking Language Learners*. University of Hawaii: Second Language Teaching & Curriculum Center, 1995.
- Wegner, Bascha B. "Ein Buch bestimmt seinen Verlauf. Ein Gespräch mit der Autorin Zsuzsanna Gahse anlässlich ihres Buches 'Essig und Öl'." *Eßlinger Zeitung*, 27./28.02. (1993): 25.

Weissberg, Bob. "On the Interface of Writing and Speech: Acquiring English Syntax through Journal Writing." *Writing across Languages*. 71-88.

Zamel, Vivian. "Responding to Student Writing." *TESOL Quarterly* 19 (1985): 79-101.