

GLOTTO
DIDACTICA

VOL. XXXV (2009)

WYDAWNICTWO NAUKOWE UAM

GLOTTODIDACTICA
An International Journal of Applied Linguistics
Founding Editor: Prof. Dr. Ludwik Zabrocki

Ausgabe / Issue 35

Herausgeber / Publisher
Institut für Angewandte Linguistik der Adam Mickiewicz Universität Poznań

V.i.S.d.P. Responsible person in accordance with Polish press law
Prof. Dr. Waldemar Pfeiffer (Honorary Editorship)

Redaktion (Leitung) / Editorial Head
Prof. Dr. Barbara Skowronek

Redaktionelle Mitarbeit / Editorial support
Dr. Luiza Ciepiewska-Kaczmarek, Dr. Monika Kowalonek-Janczarek

Redaktionsbeirat Editorial / Advisory Board
Prof. Dr. Jerzy Bańcerowski, Prof. Dr. Anna Cieślicka, Prof. Dr. Józef Darski,
Prof. Dr. Jacek Fisiak, Prof. Dr. Antoni Markunas, Prof. Dr. Kazimiera Myczko,
Prof. Dr. Stanisław Puppel, Prof. Dr. Christoph Schatte, Prof. Dr. Teresa Tomaszewicz,
Prof. Dr. Weronika Wilczyńska, Prof. Dr. Stephan Wolting, Prof. Dr. Władysław Woźniewicz

Wissenschaftlicher Beirat / Academic Advisory Board
Prof. Dr. Rupprecht S. Baur (Duisburg/Essen), Prof. Dr. Dmitrij Dobrovolskij (Moskau/Wien),
Prof. Dr. Franciszek Grucza (Warszawa), Prof. Dr. Wolfgang Herrlitz (Utrecht),
Prof. Dr. Hanna Komorowska (Warszawa), Prof. Dr. Bogdan Kovtyk (Halle),
Prof. Dr. Frank Königs (Marburg/L.), Prof. Dr. Roman Lewicki (Wrocław),
Prof. Dr. Clare Mar-Molinero (Southampton), Prof. Dr. Paweł Mecner (Szczecin),
Prof. Dr. Bernd Müller-Jacquier (Bayreuth), Prof. Dr. David S. Singleton (Dublin),
Prof. Dr. Marian Szczodrowski (Gdańsk), Prof. Dr. Iwar Werlen (Bern),
Prof. Dr. Jerzy Żmudzki (Lublin)

UNIwersytet IM. Adama Mickiewicza w Poznaniu

GLOTTO DIDACTICA

GLOTTODIDACTICA

VOLUME XXXV



POZNAŃ 2009

UNIVERSITÄT IM ADAMA MICKIEWICZA W POZNAŃU

Adres redakcji

Instytut Lingwistyki Stosowanej UAM
ul. 28 Czerwca 1956 r. nr 198
61-485 Poznań, Poland
tel. +48 61 829 29 25, tel./fax +48 61 829 29 26

Editor: Prof. Barbara Skowronek barbaras@amu.edu.pl
Assistants to the Editor: Dr Luiza Ciepielewska-Kaczmarek luizac@poczta.fm
Dr Monika Kowalonek-Janczarek monika.kowalonek@wp.pl

Weryfikacja językowa tekstów
prof. dr hab. Anna Cieślicka
dr Britta Stöckmann

Publikacja dofinansowana przez
Instytut Lingwistyki Stosowanej UAM



© Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2009

Wydano na podstawie maszynopisu gwarantowanego

425821 II / Vol 35:
2009

Projekt okładki i stron tytułowych: Ewa Wąsowska
Redaktor prowadzący: Anna Rąbalska
Formatowanie: Eugeniusz Strykowski

ISBN 978-83-232-2083-1
ISSN 0072-4769

WYDAWNICTWO NAUKOWE UNIWERSYTETU IM. ADAMA MICKIEWICZA
61-734 Poznań, ul. F. Nowowiejskiego 55, tel. 061 829 39 85, fax 061 829 39 80

e-mail: press@amu.edu.pl www.press.amu.edu.pl
Ark. wyd. 17,00. Ark. druk. 15,50

ZAKŁAD GRAFICZNY UAM, POZNAŃ, UL. H. WIENIAWSKIEGO 1

BIBL. UAM
2009 EO/868

CONTENTS

I. ARTICLES

Basic and Referential Disciplines

Grundlagen- und Referenzwissenschaften

MARIAN SZCZODROWSKI, <i>Wesen, Arten und Wirkungen der fremdsprachlichen Steuerung</i> . . .	9
GRAŻYNA LEWICKA, <i>Zu einigen Problemen des Verstehens in der konstruktivistisch orientierten Fremdsprachendidaktik</i>	25
REINHOLD UTRI, <i>Bilinguale Erziehung – neue Herausforderungen und Lösungen aus linguistischer Sicht</i>	35
ANNA URBAN, <i>Phraseologismen als Textualisierungsmittel</i>	49
NATASCHA JOURDY, <i>Нарративная структура художественного текста: свободно-косвенный дискурс как категория лингвистики и нарратологии</i>	59

Methodology in Glottodidactics

Fremdsprachenmethodik

ZOFIA CHŁOPEK, <i>The relationship between language learning experience, motivation and some other individual variables of mature foreign language learners</i>	69
MAŁGORZATA CZARNECKA, <i>Die Entwicklung interner grammatischer Regeln im gesteuerten Fremdsprachenunterricht</i>	81
BRIGITA KOSEVSKI PULJIĆ, <i>Der Erwerb der Schreibkompetenz im Deutsch als Fremdsprache – zwischen Konzepten und Modellen</i>	91
AGNIESZKA MAC, <i>Einige Überlegungen zur Wortbildungslehre im fremdsprachlichen Deutschunterricht</i>	103
SYLWIA ADAMCZAK-KRYSZTOFOWICZ, ANTIJE STORK, <i>Podcasts im glottodidaktischen Medienverbund. Versuch einer vergleichenden Analyse</i>	117
MARIUSZ WALORCZYK, <i>Optimierung der ZD-Prüfungsvorbereitung in Bezug auf die Aufgabenformen</i>	129

Language Policy and Intercultural Studies

Sprachenpolitik und Interkulturelle Studien

MONIKA KOWALONEK-JANCZAREK, <i>Die Nachbarsprache Polnisch aus einer sprachpolitischen und soziolinguistischen Perspektive im Kontext der Mehrsprachigkeit in Europa</i>	139
NINO LOLADZE, <i>Interkulturelles Lernen als Schlüsselqualifikation im Zeitalter der Globalisierung im Kontext des Deutschunterrichts in Georgien</i>	151

II. RESEARCH REPORTS

DANUTA WIŚNIEWSKA, <i>EFL Teachers' Perception and Practice of Action Research</i>	163
KATARZYNA PAPAJA, <i>Insights from a CLIL classroom</i>	179
MAGDALENA KOPER, MAGDALENA DUDZIŃSKA, <i>Europäisierung der Sprachenpolitik im Bereich des Kulturtourismus nach dem EU-Beitritt Polens am Beispiel der Stadt Gdańsk</i>	189

III. BOOK REVIEWS

BARBARA SKOWRONEK, Marian Szczodrowski: <i>Fremdsprachliche Lehr-Lern-Vorgänge im kodematischen Blickfeld</i> . Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk – Sopot 2009, 225 S.	195
JOANNA KIC-DRGAS, Sambor Grucza: <i>Lingwistyka języków specjalistycznych</i> . Wydawnictwo Euro-Edukacja, Warszawa 2008, 256 S.	197
ANNA PIECZYŃSKA-SULIK, Hans-Jörg Schwenk: <i>Präfigierung im Polnischen und ihre Entsprechung im Deutschen. Zu Theorie von und lexikographischem Umgang mit Aspekt und Aktionsart</i> . Reihe: Języki – Kultury – Teksty – Wiedza. Band 8, Wydawnictwo Euro-Edukacja, Warszawa 2007, 301 S.	199
BARBARA SKOWRONEK, Magdalena Olpińska: <i>Nauczanie dwujęzyczne w świetle badań i koncepcji glottodydaktycznych</i> . Seria: Języki – kultury – teksty – wiedza. Franciszek Grucza, Jerzy Lukszyn (Hg.). Wydawnictwo Euro-Edukacja, Warszawa 2008, 247 S.	203
REINHOLD UTRI, Marc Bielefeld: <i>We spe@k Deutsch... aber verstehen nur Bahnhof. Unterwegs im Dschungel unserer Sprache</i> . Wilhelm Heyne Verlag, München, 2008, 286 S.	206
GABRIELA GORAÇA, Sambor Grucza: <i>Od lingwistyki tekstu do lingwistyki tekstu specjalistycznego</i> . Seria: Języki – kultury – teksty – wiedza. Franciszek Grucza, Jerzy Lukszyn (Hg.). Wydawnictwo Euro-Edukacja, Warszawa 2007, 218 S.	207
KATARZYNA KONSEK, Jörg Roche: <i>Handbuch Mediendidaktik</i> . Hueber Verlag, Ismaning 2008, 176 S.	210
ANNA URBAN, Christiane Hümmel: <i>Synonyme bei phraseologischen Einheiten. Eine korpusbasierte Untersuchung</i> . Peter Lang, Frankfurt am Main 2009, 357 S.	213
SYLWIA ADAMCZAK-KRYSZTOFOWICZ, Kazimiera Myczko, Barbara Skowronek, Władysław Zabrocki (red.): <i>Perspektywy glottodydaktyki i językoznawstwa. Tom jubileuszowy z okazji 70. urodzin Profesora Waldemara Pfeiffera</i> . Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2008, 499 S.	215
MONIKA KOWALONEK-JANCZAREK, Boris Blahak, Clemens Piber (Hg.): <i>Deutsch als fachbezogene Fremdsprache in Grenzregionen</i> . Ekonóm, Bratislava 2008, 322 S.	219
LUIZA CIEPIELEWSKA-KACZMAREK, Sambor Grucza (Hg.): <i>W kręgu teorii i praktyki lingwistycznej. Księga jubileuszowa poświęcona Profesorowi Jerzemu Lukszynowi z okazji 70. rocznicy urodzin</i> . Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2007, 367 S.	221
AGNIESZKA PAWŁOWSKA, <i>Kultury i języki poznawać – uczyć się – nauczać / Kulturen und Sprachen verstehen – lernen – lehren</i> . Pod redakcją / Herausgegeben von Anna Jarszewska, Marta Torenc. Uniwersytet Warszawski, Instytut Germanistyki, Warszawa 2008, 433 S.	223
BEATA MIKOŁAJCZYK, Konrad Ehlich, Dorothee Heller (Hg.): <i>Die Wissenschaft und ihre Sprachen</i> . 2006. Peter Lang Verlag, Bern / Berlin / Bruxelles / Frankfurt a.M. / New York / Oxford / Wien. (= Linguistic Insights. Studies in Language and Communication, Volume 52), 323 S.	226

IV. REPORTS

LUIZA CIEPIELEWSKA-KACZMAREK, Lesen und Leseverstehen in der DaF-Didaktik	233
MAGDALENA JUREWICZ, PAWEŁ RYBSZLEGER, Bericht über die Internationale wissenschaftliche Konferenz des Verbandes Polnischer Germanisten (VPG)	235
AGNIESZKA PAWŁOWSKA, Bericht über die internationale Konferenz <i>Reflexion als Schlüsselphänomen der gegenwärtigen Fremdsprachendidaktik</i>	237
GRAŻYNA ZENDEROWSKA-KORPUS, Das linguistisch-hochschuldidaktische Kolloquium „Fachsprachenpropädeutik im Germanistikstudium“	239
List of authors	243

Wesen, Arten und Wirkungen der fremdsprachlichen Steuerung

The Essence, Types and Effects of Foreign Language Control Systems

Abstract. Every foreign activity involving linguistic and then linguistic communication involves people. It always connects with a type of control system to that activity. In an international communication, when there happens a parallel control system, which ensures the optimal transfer of information to the receiver or receiver. The following article deals with the essence of the process of control, its course on the inter-individual and intra-individual level of communication between cultures, and types of control and their possible effects.

Keywords: Linguistic and extra-linguistic devices within control and self-control systems, coding/decoding signals and controlling using information, sending or transmission and decoding of information signals, the course of verbal communicative processes, the elements of communicative systems, interculture and interculturalism of communication.

„Für jede (zwischen-kulturelle) Handlung, fast immer ein bestimmtes Ziel zu erreichen hat, müssen dementsprechend zwei grundlegende Faktoren erfüllt werden: es ist einerseits das Wesen der Handlung selbst, d.h. das Besondere, das der Sender-Tätigkeit zugrunde liegt und in einer konkreten Form dem Empfänger mitgeteilt oder überliefert wird. Die Übertragungsform des Handlungswesens kann entweder sprachlich oder außersprachlich realisiert werden. Beide Übertragungsarten bedürfen genauer und effektiver Steuerungsmaßnahmen, die es ermöglichen – und noch besser es garantieren –, das Besondere der Handlung an den Empfänger so zu adressieren, damit er es erfolgreich aufnehmen, verstehen und sich nach erforderlicher lexikalisch-grammatischer und syntagmatisch-syntaktischer Verarbeitung

BRIGITA KOSEVSKI PULJIĆ

Philosophische Fakultät der Universität von Ljubljana

Der Erwerb der Schreibkompetenz im Deutsch als Fremdsprache – zwischen Konzepten und Modellen

The acquiring of writing competence in German
as a foreign language – concepts and models

ABSTRACT. The common issue of writing concepts is modelling of the processes which can increase the ability of acquiring the writing competence. It is necessary to consider different aspects included in the process of acquiring the writing ability: cognitive, communicative, language productive, language receptive, language reflexive, rational and emotional aspects.

Keywords: writing competence, writing concepts, writing as a process, writing as learning, creative writing, rational and emotional aspects, modelling.

1. EINFÜHRUNG

Für einen erfolgreichen Fremdsprachenerwerb ist von großer Wichtigkeit die Entwicklung aller vier Sprachfertigkeiten: des Hör- und Leseverstehens sowie der Sprech- und Schreibfertigkeit.

Mit Bezug auf die empirischen Untersuchungen der deutschen und anderer Fremdsprachen ist festzustellen, dass das Schreiben beim fremdsprachlichen Unterricht gegenüber dem Sprechen sehr vernachlässigt wurde (Schwanitz 1999: 419). Ob die Schreibkultur durch die multimediale Informationskultur in Gefahr geraten ist (Rauch 2000), ist jedoch fraglich, da das Schreiben per Internet wieder zur Geltung kommt.

In der Geschichte des Fremdsprachenunterrichts hatte das Schreiben in Hinsicht auf die Unterrichtsmethoden unterschiedliche Rollen und Positio-

nen. Im Gegensatz zu der Grammatik-Übersetzungsmethode, wo das Schreiben als direktes Medium eingesetzt wurde, hatte der kommunikative Ansatz das Schreiben fast völlig abgelehnt. Das Schreiben gilt sogar bei einigen Autoren gegenüber dem Sprechen als kontraproduktiv (Krashen 1981).

Tatsächlich hat das Fremdsprachenlernen in den letzten zwanzig Jahren große Veränderungen erlebt. Die Erkenntnis darüber, dass man für ein erfolgreiches Fremdsprachenerlernen alle Sprachfertigkeiten gleichwertig entwickeln soll, rückte in den Vordergrund, wobei man auch berücksichtigen muss, dass der Schreibfertigkeitserwerb der komplexeste und deswegen auch der anspruchsvollste ist. Jedoch bieten sich auch beim Schreiben Möglichkeiten an, mit denen man ihre Aneignung entwickeln kann. Wichtig ist, dass man den Fremdsprachenlernenden ermöglicht, beim Schreiben ihre Kreativität zum Ausdruck bringen zu können. Damit wird ihre Bereitschaft angeregt, auch in der Fremdsprache bewusst das Schreiben als ein Kommunikationsmedium anzuwenden, das auf der Sprachnormenbeherrschung und dem Verhältnis zu sich selbst wie auch zur Umwelt, in der es entsteht, beruht.

Das Schreiben beim Fremdsprachenunterricht ist nicht nur ein Mittel, mit dem wir ein Ziel erreichen, sondern vor allem ein Prozess, der beim Fremdsprachenlernen durchlebt und allmählich bewusst gemacht wird. Dabei sind linguistische, psychologische und didaktische Theorien des Schreibens auch von großer Bedeutung für die Schreibdidaktik und für den Schreibprozess in einer Fremdsprache.

2. THEORETISCHE HINTERGRÜNDE FÜR DAS FREMDSPRACHLICHE SCHREIBEN

Innerhalb verschiedener Schreibkonzepte für die Schreibförderung beim muttersprachlichen Unterricht, die man auch beim fremdsprachlichen Schreiberwerb einsetzen kann, gibt es verschiedene Modelle, jedoch kann man keine klare Linie zwischen den einzelnen ziehen, da sich die Konzepte sowie auch die Modelle in vielen Aspekten überschneiden.

Das **kognitiv-kommunikative Konzept** stammt aus den Erkenntnissen der Kognitionspsychologie und der Textlinguistik. Damit wurden Verbindungen zwischen der Wahrnehmung, dem Denken, dem Wissen und zwischen dem Lernen und der Verständigung geschaffen. Bald fing man auch in Europa an, den Prozess der Aneignung der Schreibfähigkeit zu erforschen. Anfang der neunziger Jahre begann z.B. in Deutschland eine intensive Forschung des Schreibfertigkeit, wobei man die Modelle der Textproduktion von Hays, Flower, de Beaugrand und Bereiter analysiert hatte. Man kam zu

einer gemeinsamen Feststellung, dass die Produktion der Texte eine „komplexe Lösung von Problemen“ sei (Jechle 1992: 81), bei der kognitive und Kommunikationsprozesse miteinander verflochten sind. Die innerhalb des kognitiv-kommunikativen Konzeptes entstandenen Modelle gelten noch immer als der Ausgangspunkt für das Modellieren der Teilprozesse (z.B. Vorbereitung, Entwurf, Ordnung, Revidieren), die man beim Schreiben beobachten kann.

Als das älteste und in der Literatur am häufigsten erwähnte **Modell** gilt das von **Flower und Hayes** (Flower, Hayes 1980: 25), das in zwei Phasen geteilt wird, und zwar *die Phase der Planung und die Phase der Überprüfung* (Evaluation). Der Prozess des Schreibens ist hier nur eine von den Komponenten, die der kognitiven Dimension entsprechen. Dazu gehören noch die Komponenten der Umwelt, in der die Aufgabe entsteht (einschließlich des potenziellen Lesers und des Textes, der bis dahin entstanden ist) und das Langzeitgedächtnis, wobei es sich vor allem um thematisches Wissen und die Kenntnis von Textsorten handelt. Der Prozess ist dargestellt als eine Fortsetzung der inneren Planungsprozesse, des „Übersetzens“ in eine Sprachform und der Überprüfung, die sich in untergeordnete Teilprozesse erweitert. Das Schreiben erscheint als ein Prozess der Problemlösung, dessen Teilprozesse nicht immer hintereinander folgen. Man könnte sie sogar als mehr rekursiv verstehen. So entstehen im Kontext der Überprüfung neue Ideen, die wir wieder „übersetzen“ müssen, was aber zur erneuten Revision des Textes führt. Es besteht auch die Möglichkeit, dass das Ziel des Schreibens revidiert wird. Das Modell hat einige Mängel vorzuweisen, denn es vernachlässigt die Verbindung zwischen dem Denken und der Sprache. Das Schreiben dient also nicht nur der Problemlösung, denn es ist in vielen Situationen Routine. Das Modell rührt auch die Motivations- und Emotionsseite des Schreibens nicht an, genauso ist die Beobachtung des Schreibprozesses selbst fragwürdig, vor allem bei den Anfängern.

Das Modell nach **Ludwig** (Ludwig 1988) beinhaltet schon drei Phasen (**Planungsprozesse, innere Rede, Ordnungsprozesse**), jedoch ist nicht klar, ob die einzelnen Prozesse auch miteinander verflochten sind (in Wahrheit sind sie es), sie sind sehr generalisiert, der Autor ist aber auf jeden Fall auch auf die Prozesse der Innensprache aufmerksam, die beim Schreiben sehr oft vorkommt.

Das dritte Modell (nach **Bereiter** 1980) erforscht die Entwicklung des Schreibprozesses vom Anfänger bis zum professionellen Schreiber. Sein Modell ist ein Referenzmodell, das hierarchisch rekursiv ist und man kann es in fünf Phasen einteilen. In der **ersten Phase** liegt die Betonung nur auf dem Inhalt des Textes mit vorangehenden Assoziationen. Es handelt sich hierbei um rein **assoziativ-lineares Schreiben**. (Wenn es um sehr junge

Schreiber geht, berücksichtigt das Schreiben wahrscheinlich auch keine Kohäsion oder Kohärenz.) In der **zweiten Phase** werden außer dem Inhalt des Textes auch die Schreibnormen berücksichtigt. **Kommunikatives Schreiben** kommt zur Geltung in der **dritten Phase**, wo man alle Faktoren des Schreibprozesses beherrschen muss; man sollte also auch den potenziellen Leser berücksichtigen. Die **vierte Phase** ist die Phase der Textgestaltung. Der Schreiber muss hierbei in der Lage sein, seine Arbeit formell und inhaltlich logisch kritisch zu bewerten. Der Text kann korrigiert, umgestaltet oder neu gestaltet werden. Hier ist das **Schreiben als Produkt** anzusehen. Die letzte, **fünfte Phase** ist das **epistemische Schreiben**, wo das bereits vorhandene Wissen erweitert wird und sich das Verständnis und Denken entwickeln. Durch das Schreiben kommen wir zu neuen Erkenntnissen.

Eine programmmäßige Natur hat **Jechles Modell des kommunikativen Schreibens** (Jechle 1992), in dem die Schreibfertigkeiten in einzelne Schritte zu isoliert werden.

Modelle des Schreibprozesses spiegeln das Periodische (Anfangs-, Zwischen- und Endprodukt) und das in Segmente Gegliederte wieder (Teilprozesse), die Produkte des Schreibens stellen aber die materiellen Spuren des Prozesses dar. In den Phasen des Schreibens spiegelt sich also „das Programm“ für den Schreibprozess wider (Baurmann, Weingarten 1995). Die Bestimmung der Phasen bzw. der Verfahren verläuft aus dem kognitiven Aspekt im Rahmen des Problemlösungsparadigmas, wobei das Erkennen des Schreibproblems zur Wahl der spezifisch schriftlichen Tätigkeiten führt. In einer wirkungsvollen Verbindung vom Wissen über das Schreiben und der Beherrschung des Schreibens können wir den Beweis für die Verbesserung der Schreibfähigkeiten sehen. Jedoch weckt das Modellieren des Schreibens das Gefühl, dass es sich um ein schematisch geleitetes Verhalten handelt, wobei einige Teile des Prozesses außerhalb der beschriebenen Schreibtätigkeit bleiben. Das Schreibmodell berücksichtigt nämlich nicht die Entwicklungsstufe des Schreibers und die Textsorte (Eigler 1998). Jenes ist aber dringend bei dem Fremdspracherwerb, wo man über eine längere Zeit die Lernenden als Novizen betrachten sollte. *Das Verstehen der Textproduktion als Mittel zur Problemlösung lässt auch beim muttersprachlichen Erwerb die Frage offen, wo eigentlich das Problem liegt* (Eigler et al. 1990: 49). Schwierigkeiten der Problemlösung treten aber nicht nur im Text selbst auf, sondern schon bei der Textplanung bestimmter Textsorten (Starc 2004).

Die Textproduktion als eine Form der Problemlösung aus kognitiv kommunikativer Sicht bezieht sich auch auf die Metaebene der Selbstreflexion des kognitiven Verfahrens, die die eigene Schreibproduktion leitet. So gelangt man zu dem **metakognitiven Konzept des Schreibens**. Die Metakognition ist hier die Fähigkeit selbstreflexiven Verhältnisses bei der Text-

produktion, die während des Schreibprozesses erzeugt wird und damit die entsprechenden Tätigkeiten in einer Problemsituation entwickelt. Die grundlegende Bedingung für die Verwirklichung dieser Prozesse sind das metakognitive Wissen (über Prozesse, Probleme und Möglichkeiten der Tätigkeit), die metakognitiven Erfahrungen (aus vorherigen Tätigkeiten) und die metakognitiven Strategien (für das Lenken und die Kontrolle der Ansätze der Problemlösung). Bei der Bestimmung metakognitiver Strategien müssen wir von den Erkenntnissen der Kognitionsforschung Gebrauch machen (Winter 1992) und aus dem Lernen (Schiefele 1996) hervorgehen. Schiefele betont u. a. die Wichtigkeit kognitiver und metakognitiver Prozesse im Rahmen des Konzepts des selbstregulierenden Lernens.

Es besteht also der Konsens, dass Lernende, die ihr Lernen lenken, zu höheren Leistungen in ihrem Wissen kommen. Da sich die Kompetenzen des Schreibens über die Lernprozesse entwickeln, können wir diese These auch für das Ausbilden der Fertigkeiten, die die Produktion schriftlicher Texte begleiten, verwenden.

Die wichtigsten kognitiven Strategien beim Schreiben sind: die Planung, die Kontrolle und die Leitung. Man plant, sodass man die Problemsituation überprüft und bewertet. Dabei berücksichtigt man das metakognitive Wissen und Erfahrungen, bewertet den Verlauf und die eigenen Möglichkeiten der Wirkung (Nachteile, Vorteile) und entscheidet über die Anstrengungintensität, die man in die Arbeit investieren muss, damit man wenigstens teilweise die Handlung leitet. Man überprüft, wenn man beobachtet, man kontrolliert und bewertet die geplante Art und Weise der Tätigkeit und man erkennt mögliche Störungen. Man analysiert das Erreichen des Ziels, die eigene Motivation, überprüft Empfindungen bei der Problemlösung, entscheidet sich für Korrekturen und konzentriert sich auf das Schreibziel. Man leitet und lenkt, wenn man die Tätigkeit durch die Auswahl der bestmöglichen Bedingungen verändert (Konzentration, Motivation, Gefühle usw.).

Wenn man diese Strategien in Beziehung zu den bis jetzt beschriebenen Ebenen der Textproduktion stellt, zeigt sich dadurch die grundlegende Kompetenz der Lenkung der Textproduktion auf allen Ebenen. Selbstreflexion und Selbsteinschätzung des eigenen Denkens kann den Schreibprozess beschleunigen und den Text qualifizieren.

Jedoch haben empirische Forschungen über die Verhaltensprozesse während des Schreibens Mängel in der metakognitiven Ausbildung der Lernenden aber auch der erwachsenen Schreiber bestätigt. Bei empirischen Ergebnissen über die Verhaltensforschung beim Schreiben von Studierenden der Auslandsgermanistik im Rahmen des Seminars zum Kreativen Schreiben, haben sich nämlich deutliche Mängel in der metakognitiven Ausbildung gezeigt: mangelhaft entwickelte Fähigkeit der Selbstbeobachtung, Er-

kenntnisfähigkeiten und Selbstkontrolle beim Schreiben (Kosevski 2003). Die Ausbildungsstufe der metakognitiven Fähigkeiten stimmt nämlich mit der Entwicklungsstufe der Schreibfähigkeit überein. Man darf nicht vergessen, dass es sich hierbei um das Schreiben in einer Fremdsprache handelt, die öfters eine Hürde bei der Formulierung und Versprachlichung der eigenen Gedanken ist. Zwar hat man schon Erfahrungen mit dem Schreiben, dennoch ist die Erfahrung der eigenen kognitiven Fähigkeiten bei der Verwirklichung des Schreibens mangelhaft vorhanden bzw. nicht entwickelt. Daraus folgt, dass es möglich ist über das Lehren metakognitiver Strategien die Schreibkompetenz durch eigenes Lenken zu verbessern. Folglich kann man den Lernenden und Studierenden auch bei anderen Fächern ermöglichen, fremdsprachliche (deutsche) Texte unter verschiedenen Bedingungen zu schreiben damit sie auf diese Art und Weise ihre (metakognitiven) Erfahrungen erwerben. Aufgrund dieser Erfahrungen und bei einer vergrößerten Beteiligung eigener Aktivität und der Kompetenz des Selbstlernens ermöglicht man den „Schreibern“, dass sie zu einer neuen Qualität in ihrem kognitiven, kommunikativen und metakognitiv gelenkten Schreiben kommen.

Natürlich muss auch das Erlernen der Sprachnormen und Standards der Textsorten betont werden. Brown (Brown 1984) fragt sich z.B., ob man einen bewussten Zugang zu den eigenen kognitiven Prozessen hat, ob man bei diesen Prozessen über Korrektheit sprechen kann, welche die Beziehungen sind, zwischen dem, was eine Person weiß und dem, was sie macht, und wie sich das Denken über das eigene Denken auf das eigene Wirken auswirkt. Trotz allem erweitert der metakognitive Prozess unsere Sicht auf die operationellen Aspekte hyperkomplexer Schreibtätigkeiten und bietet eine didaktische Variante der Schreibfertigkeit an. Auf jeden Fall sollte man mehr *die Vielfalt der Schreibsituationen, der Prozesse und Produkte des Schreibens (Texte) berücksichtigen* (Gressillon 1995: 11). Dass auch die Textreflexion Einfluss auf den Schreibprozess und die Schreibfähigkeit hat, zeigen textlinguistische Forschungen (Eigler et al. 1997). Das Verstehen und die Bearbeitung der Texte kommt hier als konstitutives Element der Textschöpfung vor, so dass man durch die mehrseitige Verknüpfung zwischen dem Textschaffen und dem Textverarbeiten von Textkommunikation sprechen kann. Dies kann auf die Wissenserweiterung Einfluss haben, was auch eine Motivation zum Schaffen neuer Texte ist. Genauso kann ein Text als Schreibprodukt einen produktiven Einfluss auf den Schreibprozess haben und ohne Zweifel sind dafür kognitive und metakognitive Fähigkeiten erforderlich.

Für den Schreibprozess *spielen aber nicht nur die kognitiven und sprachlichen Faktoren eine wichtige Rolle, sondern auch die sozial-kommunikativen* (Wrobel 1995: 21). Wrobel klärte den Inhalt des Schreibens und ergänzte die Natur des Schreibprozesses. Am Beispiel der Textproduktion nicht-literarischer Texte

zeigt er die Verbindung zwischen dem Verlauf des Schreibaktes und den Schreibprodukten, die hier verschiedene Textsorten darstellen. Dabei differenziert er einzelne Phasen des Prozesses. Einzelne Ebenen des Schreibprozesses versteht Wrobel als *Ebenen der Adaptation, auf denen spezifische Integrationen mentaler und sprachlicher Wirkungen verlaufen* (Wrobel 1995). Eine wichtige Rolle beim Schreiben spielt das Formulieren. Intern soll das die Ebene der zielorientierten Planung sein, extern aber eine Struktur eines schon existenten Textes. Nach Wrobel sei der erste Text eine *mentale Vorstufe des Textausdrucks, den der Schreiber je nach der Endstruktur des Textes umformen muss* (Wrobel 1995).

Während der kognitive Ansatz die Ebene der Planung der Textproduktion favorisiert, sieht man im Wrobels Konzept als allerwichtigste das Formulieren, welchem die Textplanung und -verarbeitung untergeordnet sind. Auch Ingendahl spricht über das Schreiben als *schriftliche linguistische Wirkung im Rahmen praktischer Interaktionen* (Ingendahl 1996: 118). Er strukturiert den Schreibprozess auf folgende Ebenen: Orientierung, Planung, Bildung und Verarbeitung. Die Lernenden verinnerlichen einzelne Ebenen in einer methodisch vorbereiteten Form und bilden sie über Teilaktivitäten.

Das **Schreiben-Als-Wirkungsform-Konzept** versucht weiter die produktive, rezeptive und reflexive Sicht des Wirkens zu verbinden. Wenn man das Lernen als einen lebenslangen Prozess ansieht und vom eigenen Handeln im Sinne vom Entwickeln sprachlicher und mentaler Kompetenzen spricht, begegnet man der text-sprachlichen und kommunikationstheoretischen Sicht des Schreibens. Man spricht von dem **Ganzheitskonzept des Schreibens als Lernen**. Das Konzept versteht das Schreiben als einen lebenslangen Schaffungsprozess. Dieses Konzept wird als kommunikativer Prozess beim Schaffen, zwischen Text und Welt, zwischen individuellem und sozialem Lernen bezeichnet (Bräuer 1998). Ausgehend aus dieser Erkenntnis ist es ein didaktisches Mittel des kreativen Lernens und Lehrens und bezieht sich auf den Lernenden. Zum Schreiberwerb innerhalb des Ganzheitskonzepts sind der Konstruktivismus und die Kreativität des Schreibers typisch. Der Schreibprozess zeigt auf die Vielfalt individueller Ansätze beim Schreiben. Es ist ein Wirken, das man selbst bestimmt und es umfasst die konstruktive Verarbeitung und Produktion schon bestehender Muster, Strategien und Fähigkeiten und knüpft an das Vorwissen an. Als Ganzheitsprozess verbindet es kognitive und emotionale Ansätze des Schreibens, eine individuelle Sicht auf die Welt und sich selbst. Damit erweitert das Konzept den kognitiven Ansatz und betont imaginierte Momente der Schreib- und Lesetätigkeit. Die Textproduktion ist folglich als ein gezielter Prozess des konstruktiven sprachlichen Handelns anzusehen (Schoenke 2005).

Aus theoretischer Sicht der Textproduktion ist es für die Verwirklichung dieser Verbindungspunkte nötig zu betonen, dass das Schreiben kein lineares

rer sondern ein kontinuierlicher Wirkungsprozess auf allen Ebenen und Niveaus des Denkens, Fühlens und Empfindens. Außer Textproduktion geht es hier auch um das Reflektieren der Arbeitsprozesse und das Formulieren neuer Erkenntnisse über den Inhalt und sich selbst.

Schreiben als Lernen umfasst auch Teilkompetenzen wie z.B. kreatives Schreiben (Brenner 1990, Spinner 1993). Das sind automatisches, assoziatives, persönliches, freies Schreiben und Schreiben in Gruppen. Für das **kreative Schreiben** ist typisch, dass es alle Teilkonzepte, die nur als methodische Variante vorkommen, abdeckt. Im Grunde zeigt das Ganzheitskonzept Vorteile gegenüber anderen Konzepten. Es umfasst das Schreiben und die Ausbildung im Schreiben auf einer komplexen Ebene. Dabei muss man die Textproduktions- und Lernprozesse wirksam miteinander verknüpfen. Die Kraft dieses Konzepts liegt in der großen Motivation, die aus vielfältigen und an die Bedürfnisse orientierten Schreibsituationen hervorgeht.

Überlegungen zum Ganzheitskonzept stützt das Modell, das Ortner mit Hilfe von kreativ-theoretischen Erkenntnissen entwickelt hat (Ortner 2000) – **das Konzept des reflexiven Schreibens**, wobei Tätigkeiten verwirklicht werden, die das Schaffen phasenweise im Sinne eines nachdenklichen Schreibens konstituieren. Im Gegensatz zum Schreiber, der nur Wissen wiedergibt, handelt es sich hierbei um ein „wissenschaffendes“ Schreiben. Ein Gedanke, eine Idee, eingewachsen in die Sprache, tritt in den Text als Erkenntnis von sich selbst und der Welt ein. Natürlich geschieht das schrittweise, einige Tätigkeiten verlaufen aber parallel. Der Schreiber erforscht seine Gefühle, Vermutungen, Vorstellungen, und verbindet sie in einen bestimmten Problemraum und entdeckt dabei Ansätze von Ideen als Netz zum Schaffen von neuen Gedanken. In der Anfangsphase des Schaffens entdeckt der Schreiber das Thema und die Perspektive der Verwirklichung seiner Ideen. Das schriftliche Denken setzt sich fort, wenn der Schreiber schon erlangte Perspektiven strukturiert und umstrukturiert, das Wissen von verschiedenen Gebieten und Perspektiven verbindet, bis er zum roten Faden und zur Makrostruktur des Textes kommt. Einzelne Ausgangswörter begleiten diese Wirkung und tauchen als Ansatzpunkte auf einer Gedankenlinie auf. Diese erreicht die Ebene der groben Vorstellung des Textes als einen der Hintergründe von Wissen und Können. Der Schreiber bildet den ersten Text, bestehend aus Formulierungen, z.B. die Gliederung, das Konzept, das »cluster«, die Mind- Map usw. Dann überprüft er das Geschriebene und sucht gleichzeitig neue Formen des Textes. So entstehen verschiedene Versionen des Textes. Die Endversion des Textes ist Ausdruck neuer Erkenntnisse und somit die Änderung des eigenen Wissens. Es entsteht eine Variante des Wissens mit einer einmaligen Kennzeichnung, also eine Ganzheit mit innerer Ordnung. Die Ganzheit dieser Art und Weise der Beobachtung des Schreib-

prozesses geht aus der Prädisposition hervor, dass der Schreiber mit Punkten, Linien, Abbildungen gleichzeitig arbeitet. Das bedeutet, dass das Textschaffen diskursiv und rekursiv gleichzeitig verläuft. Sein Wissen erweitert der Schreiber mit Hilfe von Datensammlungen, Überprüfung in Wörterbüchern, dem Lesen und Zitieren. Die Tätigkeit der reflexiven Praxis, wie das Dokumentieren, Analysieren, Kommentieren, Kommunizieren, Bewerten und das Schaffen, tauchen in allen Phasen des Schreibprozesses auf. Die Reflexion während des Schreibens ermöglicht nicht nur die Aneignung neuer Schreibtechniken, sondern sie hilft auch bei der Entwicklung der Kenntnisse darüber, wie jemand arbeitet und denkt.

3. DIE TEXTPRODUKTION INNERHALB DES GANZHEITLICHEN SCHREIBKONZEPTES BEIM SEMINAR „KREATIVES SCHREIBEN“

Das Seminar »Kreatives Schreiben« wurde über lange Jahre im ersten Studienjahr der Auslandsgermanistik an der Philosophischen Fakultät von Ljubljana ausgeführt. Innerhalb des ganzheitlichen Schreibkonzeptes entstand anhand der Beobachtungen bei der Textproduktion der Germanistikstudierenden und als Folge dessen, was die Studierenden im Bezug auf ihr Schreibreflektieren niedergeschrieben haben, ein ganzheitliches Modell des Kreativen Schreibens, das zehn Phasen beinhaltet: Über einen oder mehrere Sinneskanäle kommt ein Impuls (ein Wort, gewählt von Lernenden, Lesen von verschiedenen Texten, Bild, Gegenstand, Musik, Erzählen einer Geschichte, Film, ...), das das Denken in Bildern verursacht (Visualisierung, Gefühle). Das führt zur Versprachlichung der inneren Bilder in die "innere Sprache" (der innere Monolog). Allmählich wird die "innere Sprache" zur "Außensprache". Man beginnt mit dem Schreiben, das sich zuerst in einem Cluster oder Mind Map verwirklicht. Es entsteht das erste Versuchsnetz, d.h. aus den Sätzen entsteht der erste zusammenhängende Text. Gleichzeitig erfolgt das Revidieren, Korrigieren, Ordnen (erneute Bewusstmachung, Sprachreflexion und Erarbeitung weiterer sprachlicher Alternativen). Dabei werden eigene Schreibstrategien angewendet. Nach einer zweiten Textfassung benötigt der Schreiber eine zeitliche Distanz zum Text, um mit einer erneuten redaktionellen Überarbeitung die Textendfassung zu vollbringen. Je nach Wunsch der Schreiber werden die Texte dann auch laut vorgelesen. Die Außenkorrektur und Evaluierung erfolgt später durch Gruppenarbeit oder individuell durch die Lehrperson.

Die einzelnen Sprachhandlungen können dabei nicht wahllos getrennt voneinander geübt und dann bei Bedarf zu einem guten Text verbunden werden und es ist wichtig, dass die Lernenden auf jeder Niveaustufe ihrer

Fremdsprachenkompetenz Textprozesse von Anfang bis Ende durchlaufen und dabei alle Prozeduren der (fremdsprachlichen) Texterstellung in einem Zuge und auf einander abgestimmt entwickeln. Das Endprodukt sollte dann ein guter Text sein (Kosevski 2004).

4. FAZIT

Auch beim Schreiben in der Fremdsprache ist es wichtig, dass die einzelnen Sprachhandlungen in einem Zuge und auf einander abgestimmt entwickelt werden. Die Lernenden sollen auf jeder Niveaustufe ihrer Fremdsprachenkompetenz Textprozesse von Anfang bis Ende durchlaufen (Textprozesskompetenz) und dabei die Erfahrung mit dem komplexen Schreibprozess, der mit einem guten Text endet, erleben. (Textprozessbewusstsein). Für so eine globale Bewusstmachung des Schreibprozesses eignet sich gerade das kreative Schreiben, das auch verschiedene Möglichkeiten und Herausforderungen zur Entfaltung der Kreativität jedes einzelnen oder einer Gruppe ermöglicht. Die Anwendung zahlreicher Impulse führt in einer angstfreien Atmosphäre zum fantasievollen Verfassen freier Texte. Auf diese Weise verliert das Schreiben seine Last, es wird eigentlich zur Lust. Das haben sowohl viele Deutschlernende (auch Anfänger) als auch Studierende mit fortgeschrittenen Sprachkenntnissen in Schreibseminaren bewiesen.

Die Untersuchungen haben auch positive Wechselwirkungen zwischen muttersprachlichen und fremdsprachlichen Schreiben aufgewiesen, wenn es sich um kompetente muttersprachliche Schreiber handelt (Kosevski 2003). Jedoch erfolgt das nur teilweise, da das fremdsprachliche Schreiben höhere kognitive Anforderungen (Altendorf 2008) an den Schreiber stellt. Dazu kommt noch ein gut entwickeltes Leseverstehen, das auch einen positiven Einfluss auf das Textverfassen verschiedener Textsorten in der Fremdsprache ausübt (Starč 2000).

LITERATURQUELLEN

- Altendorf, J., 2008. *Schreiben in der Fremdsprache – theoretische Grundlagen des Schreibprozesses und praktische Vorschläge für das Training der Fertigkeit „Schreiben“ im Englisch-Unterricht der Sekundarstufe I*. München: GRIN Verlag.
- Baurmann, J./Weingarten, R., 1995. *Prozesse, Prozeduren und Produkte des Schreibens*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Bereiter, C., 1980. Development in Writing. In: Gregg, L.W., Steinberg, E.R. (Hrsg.), *Cognitive Processes in Writing*. Hillsdale: Erlbaum.
- Bräuer, G., 1998. *Schreibend lernen*. Innsbruck: Studien-Verlag.

- Brenner, G., 1990. *Kreatives Schreiben*. Frankfurt/Main: Cornelsen.
- Brown, A., 1984. Metakognition, Handlungskontrolle, Selbststeuerung und andere, noch geheimnisvollere Mechanismen. In: Kluwe, R.H., Weinert, F.E. (Hrsg.), *Metakognition, Motivation und Lernen*, 61–103. Göttingen: Hogrefe.
- Eigler G., Jechle, T., Merzinger, G., Winter, A., 1990. *Wissen und Textproduzieren*. Tübingen: Narr.
- Eigler, G., 1998. Zum Stand der Textproduktionsforschung. In: *Unterrichtswissenschaft*, 1. Weinheim: Juventa.
- Flower, L., Hayes, J.R., 1981. A Cognitive Process Theory of Writing. In: *College Composition and Communication* 32, 365–387.
- Gressillon, A., 1995. Über die allmähliche Verfertigung von Texten beim Schreiben. In: Raible, W., (Hrsg.), *Kulturelle Perspektiven auf Schrift und Schreibprozesse*, 1–36, Tübingen: Narr.
- Ingendahl, W., 1996. Was denkt das Gehirn beim Schreiben? In: *Wirkendes Wort*, 1., Bonn: Bouvier.
- Jechle, T., 1992. *Kommunikatives Schreiben*. Tübingen: Narr.
- Kosevski, B., 1996. *Freies Schreiben. Ein Versuch zur methodischen Entwicklung der sprachlichen Kreativität bei Studenten der Germanistik. Fallstudie*. Klagenfurt, Wien, Innsbruck: Institut für interdisziplinäre Forschung und Fortbildung.
- Kosevski, B., 2004. *Sozvočje prostega in vodnega: Pisanje pri pouku (tujih) jezikov*. Ljubljana: DZS.
- Krashen, S., 1984. *Writing: Research, Theory and Applications*. Oxford: Pergamon.
- Ludwig, O., 1988. *Schrift und Schriftlichkeit*. Berlin, New York: de Gruyter.
- Ortner, H., 2000. *Schreiben und Denken*. Tübingen: Niemeyer.
- Rauch, W., 2000. Die Informationsgesellschaft und die Krise der Universität. In: Schröder, T.A., (Hrsg.), *Auf dem Wege zur Informationskultur. Wa(h)re Information?* Schriften der Universitäts- und Landesbibliothek Düsseldorf, 32: 25–30.
- Schiefele, U., 1996. Psychologische Modelle des fremd gesteuerten und selbst gesteuerten Lernens. In: Weinert, F.E., (Hrsg.), *Psychologie des Lernens und der Instruktion*. Göttingen. 249–278.
- Schoenke, E., 2005. Textdidaktische Überlegungen im Spannungsfeld zwischen Textlinguistik und Unterrichtspraxis. In: *Angewandte Textlinguistik. Perspektiven für den Deutsch- und Fremdsprachenunterricht*, 77–93.
- Schwanitz, D., 1999. *Bildung. Alles, was man wissen muss*. Frankfurt/Main: Eichborn.
- Spinner, K. H., 1993. Kreatives Schreiben. In: *Praxis Deutsch*, 119: 17–23.
- Starc, S., 2000. Bralno razumevanje. Bralna sposobnost ima neomejene možnosti razvoja. In: *Zbornik Bralnega društva Slovenije*, Ljubljana: Zavod republike Slovenije za šolstvo.
- Starc, S., 2004. Uradno besedilo pred maturo in po njej = Formal text before and after matura. In: Ivšek, M., Adamik-Jászó, A., (Hrsg.), *Poučevanje materinščine – načrtovanje pouka ter preverjanje in ocenjevanje znanja: 3rd international symposium*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo, 358–373.
- Winter, A., 1992. *Metakognition beim Textproduzieren*. Tübingen: Narr.
- Wrobel, A., 1995. *Schreiben als Handlung*. Tübingen: Niemeyer.

