

DIE ALLMÄHLICHE VERFERTIGUNG DER TEXTE BEIM SCHREIBEN

Vorschläge zur Strukturierung von Schreibsituationen

Klaus Schenk

Ausgehend von Erkenntnissen der Schreibprozeßforschung sollen in folgendem Beitrag didaktische Möglichkeiten zur Konzeption von Schreibsituationen in DaF besprochen werden. Anders als in lernzielorientierten Unterrichtsstunden müssen Schreibsituationen stärker vom Prozeß des Schreibens her organisiert werden. Deshalb wird ein Phasenmodell zur Strukturierung von Schreibsituationen vorgeschlagen, dem sich unterschiedliche Methoden, Medien und Sozialformen des Unterrichtens zuordnen lassen. Abschließend werden bei der Analyse von Unterrichtsbeispielen Möglichkeiten des didaktischen Vorgehens diskutiert.

Inhalt:

1. Schreibprozesse
 - 1.1. Das Schreiben in der alten Rhetorik
 - 1.2. Die neue "Rhetorik des Schreibens"
2. Didaktische Voraussetzungen
3. Schreibphasen
 - 3.1. Planen
 - 3.2. Formulieren
 - 3.3. Überarbeiten
4. Stundenmodelle und Analyse von Textbeispielen
 - 4.1. Das *abstract*
 - 4.2. Schreibblockaden
 - 4.3. Clustering
5. Kritik und Zusammenfassung
Literaturverzeichnis

1. Schreibprozesse

1.1. Das Schreiben in der alten Rhetorik

Ein Hinweis wie: "Man soll daher möglichst sorgfältig und möglichst viel schreiben"¹, stammt nicht etwa aus einer der unzähligen Schreibfibeln für schriftliche Alltagskommunikation. Vielmehr formuliert hier Quintilian die didaktische Konsequenz aus Cice-

¹ Quintilian (1985: 83): "scribendum ergo quam diligentissime et quam plurimum".

ros Diktum, daß die Schreibübung der beste Erzeuger und Lehrer der Beredsamkeit sei. Will man die rhetorische Tradition nicht als Redetraining für Manager oder gar als Arsenal von Stilfiguren für Schulaufsätze mißverstehen, sondern nimmt man ihren Anspruch ernst und versteht Rhetorik als Archiv und Praxis kultureller Diskursivität, so läßt sich aus diesem Blickwinkel auch eine historische Perspektivierung moderner Schreibforschung gewinnen. Bereits in der alten Rhetorik wird das Schreiben als Textproduktionsprozess wahrgenommen. So kann Roland Barthes zeigen, daß in Quintilians *Lehrbuch der Redekunst* bereits eine "Theorie des »Schreibens«" angelegt ist. Vor allem die Schreibpraxis gerät dabei ins Blickfeld. Quintilian entwerfe, so Barthes, eine "Propädeutik des Schriftstellers": "Man muß viel lesen und schreiben, Vorbilder nachahmen (Pastiches verfassen) ungeheuer viel korrigieren, nachdem man eine Weile »ruhen« ließ, und abschließen können"² (Barthes 1988: 30). In nuce spricht Barthes Probleme an, die auch die moderne Schreibprozeßforschung und Schreibdidaktik beschäftigen. Mit an der aktuellen Schriftdiskussion geschultem Blick weist Barthes darauf hin, daß Schreiben im Unterschied zum Reden von einer Technik abhängig ist, die die Geschwindigkeit und den Ablauf des Schreibprozesses mitbestimmt. Das heißt Schreiben in seiner Prozeßhaftigkeit zu verstehen, die eine eigenständige Entwicklung von Fertigkeiten voraussetzt und auch den medienbezogenen Aspekt der Schreibtätigkeit zu betonen. Tatsächlich bemerkt Quintilian (1985: 89), daß das Schreiben langsamer vor sich gehe, als das Denken, keinesfalls aber mit ihm gleichgesetzt werden könne. Zusammenfassend läßt sich festhalten, daß das Schreiben in der alten Rhetorik bereits als vielschichtiger Prozeß wahrgenommen wird, der Fertigkeiten voraussetzt, die beim Schreiben selbst erworben werden müssen. Schreiben ist schon in der alten Rhetorik eine medienspezifische Tätigkeit, die heute, im Zeitalter elektronischer Medien, eine breite Palette von technischen Realisierungsmöglichkeiten nutzen kann. Gleichwohl können die ersten drei Disziplinen der antiken Rhetorik auch zur Analyse von Schreibprozessen herangezogen werden. Die Disziplinen *inventio*, *dispositio*, *elocutio* (Erfindung bzw. Entdeckung, Anordnung und sprachlicher Ausdruck) geben dabei Teilschritte an, die nicht nur für die Rede, sondern auch für die Schreibtätigkeit maßgebend sind. Besonders deutlich wird dies bei der Adaption der rhetorischen Tradition durch die Poetiken des Barocks. So widmet Opitz (1962: 17) das V. Kapitel in seinem *Buch von der deutschen Poeterei* dem Thema "Von der zugehör der Deutschen Poesie, und erstlich von der invention oder erfindung, und disposition oder abtheilung der dinge von denen wir schreiben wollen".

Selbstverständlich kann das rhetorische Schema nur bedingt auf Schreibprozesse übertragen werden. Die Disziplinen der *memoria* und der *actio* wurden in diesem Zusammenhang sogar vernachlässigt, obwohl Roland Barthes (1992: 98) versucht, auch die Disziplin der *actio* für den Prozeß des "rauen" Schreibens zu reklamieren. Ein weiterführender Vorschlag, die Arbeitstechniken der rhetorischen Tradition auch

2 Barthes (1970: 182): "Quintilien esquisse une propédeutique de l'écrivain: il faut lire et écrire beaucoup, imiter des modèles (faire des pastiches), corriger énormément, mais après avoir laissé «reposer», et savoir terminer."

für moderne Schreibsituationen fruchtbar zu machen, wurde z.B. von Gert Ueding (1996) erarbeitet, wobei er davon ausgeht, daß rhetorische Schulung eine Hilfestellung zur Textproduktion bietet. Was aber kann mit diesem Rückgriff auf die rhetorische Tradition für die Strukturierung von Schreibsituationen gewonnen werden? Zunächst eines, nämlich zu zeigen, wie stark die Vorstellung von der Tätigkeit des Schreibens einem kulturellen Wahrnehmungsmuster verhaftet ist, das aus der rhetorischen Tradition hervorging. Dilthey z.B. erklärt die poetische Produktivität Goethes wie folgt: "Bevor er seinen ersten Vers schrieb, umgab ihn schon eine poetische Welt. Sie wuchs heran, als der Knabe unendliche Papiermassen mit seinen Versen beschrieb" (Dilthey 1985: 172). Offensichtlich dringt hier noch Quintilians Anweisung zum Viel-Schreiben durch. Die Eigendynamik und Produktivität des Schreibprozesses werden auch von Lichtenberg betont:

"Zur Aufweckung des in jedem Menschen schlafenden Systems ist das Schreiben vortrefflich, und jeder der je geschrieben hat, wird gefunden haben, daß Schreiben immer etwas erweckt, was man vorher nicht deutlich erkannte, ob es gleich in uns lag." (Lichtenberg 1968: 653).

Von dieser mit der *inventio*, der Finde- und Erfindekunst, verbundenen Praxis des Schreibens führt ein langer, aber keineswegs unüberschaubarer Weg zu Schreibformen, wie sie z.B. in Kursen zum kreativen Schreiben bis hin zu therapeutischen Schreibgruppen genutzt werden (vgl. vom Scheidt 1989). Denn auch die psychographische Funktion, die dem Schreiben in den Nachwehen der Romantik zugemessen wurde, läßt sich bewerten als Ausläufer einer schreibenden Hebammenkunst, die in der rhetorischen Tradition bereits angelegt ist. Schreiben ist eine Technik, die die Diskurspraxis westlicher Kulturen im privaten, wie im öffentlichen Bereich prägte. Die Produktion von Texten, ihr Geltungsanspruch, ihre Funktion im Diskursgeschehen werden mitbestimmt von Vorgaben der rhetorischen Tradition.

1.2. Die neue "Rhetorik des Schreibens"

In den vergangenen Jahren ist der Erwerb von Kompetenzen für das Verfassen von schriftlichen Texten zunehmend ins Blickfeld gerückt. Wurde in der schuldidaktischen Diskussion der 70er Jahren die Thematik des Schreibens noch von der traditionellen Aufsatzdidaktik dominiert, so zeichnete sich bereits in den 80er Jahren eine Wende vom Aufsatzunterricht zum Schreibunterricht ab (vgl. Baurmann / Ludwig 1990). Diese Wende führt den Blick weg von vorgegebenen Textsorten und betont den Prozeßcharakter des Schreibunterrichts. Der Schreibunterricht habe sich im Verlauf seiner Geschichte, so Baurmann (Baurmann / Ludwig 1990: 5), in zunehmenden Maße darauf beschränkt, eine Handvoll Aufsatzformen einzuüben. Nicht mehr die additive Verknüpfung von Grundformen des Aufsatzunterrichts wie *Erzählung*, *Bericht*, *Beschreibung*, *Schilderung* und *Erörterung* sollen fokussiert werden, sondern die Tätigkeit des Schreibens selbst. Schreibunterricht wird dabei verstanden als sprachliche Tätigkeit, die einen sukzessiven Lernprozeß voraussetzt, der sich nicht an dem jeweils erreichten Produktstandard der angezielten Textsorten messen läßt. Vielmehr steht in

Anlehnung an die moderne Schreibforschung (Flower / Hayes 1980) die Vielschichtigkeit eines Prozesses mit sowohl kognitiven wie auch emotionalen Komponenten bei der Anfertigung von schriftlichen Texten im Mittelpunkt des didaktischen Interesses (vgl. Baurmann 1995). Stärker als zuvor werden deshalb Überarbeitungs- und Planungsprozesse in die didaktische Reflexion einbezogen. So stellt sich die Frage, wie die Schreibenden das für ihre Ausführungen notwendige Wissen finden und wie sie es gedanklich aufbereiten. Zum anderen ergibt sich das Problem, wie dieses Wissen in sprachliche Formulierungen überführt werden kann.

Maßgebend für die Schreibprozeßforschung wurde daher das von Flower und Hayes auf der Grundlage von Versuchen mit lautem Denken entwickelte Schreibmodell. Die Versuchsteilnehmer kommentierten "laut denkend" während des Schreibens ihr Vorgehen, wobei ein Protokollant diesen Gedankenstrom notierte. Dabei konnte beobachtet werden, wie die Schreibenden ihre Texte planen, formulieren und überarbeiten. Ihre Ergebnisse hielten Flower und Hayes (1980: 11) in folgendem Schema fest:

Dieses inzwischen als "knowledge-transforming-model" (vgl. Heyd 1997: 184) in der Forschung eingehend besprochene Schema versucht die kognitiven Aspekte des Schreibprozesses zu erfassen. Deutlich wird dabei, daß es sich beim Schreiben um einen rekursiven Prozeß handelt, folglich alle Teilschritte auch in vertauschter Reihenfolge und mit unterschiedlichen Rangfolgen auftreten können. Die Komponenten, um die sich das Modell von Flower / Hayes zentriert, sind die Teilschritte: *Planung*, *Formulierung* und *Überarbeitung* von Texten (Übersetzung der Begriffe: vgl. Heyd 1997: 184). Dabei wird innerhalb der Planungsphase weiter unterschieden zwischen *Generieren*, *Gliedern* und *Schreibziele setzen*; ebenso wird die Überarbeitungsphase aufgeteilt in *Lesen* und *Korrigieren*. Ein sogenannter *Monitor* steuert und koordiniert die unterschiedlichen Abläufe im Schreibprozeß. Als Resource dient dem Schrei-

benden sein *Langzeitgedächtnis*, mit dem er auf eine ihm gestellte *Schreibanweisung* reagiert. Daß dieses Modell die kognitiven Prozesse beim Schreiben stark betont liegt auf der Hand. So können surrealistische Schreibverfahren, die wie z.B. die *écriture automatique* (vgl. Breton 1977) versuchen kognitive Steuerungen zu unterlaufen, sowie stark emotional gefärbte Schreibprozesse mit dieser Anordnung nur schwer erfaßt werden. Neben dieser Problematik einer schriftlichen Aufbereitung kognitiver Gehalte sind deshalb auch die emotionalen Komponenten des Schreibprozesses, die bis hin zu psychischen Schreibblockaden reichen können, als Aufgabenfeld erkannt worden (vgl. Ruhmann 1995 / Kruse 1993).

Andererseits läßt sich aber auch erkennen, daß Flower und Hayes das kulturell verwurzelte Textproduktionsmodell der literarischen Rhetorik in Termini der kognitiven Psychologie reformulieren. Die Anordnung der Schreibphasen korreliert mit den Disziplinen der literarischen Rhetorik. Damit werden der Erforschung von Schreibprozessen sowohl kulturelle wie auch diskursive Grenzen gesetzt.

Obwohl das Schreibmodell von Flower und Hayes nur eingeschränkt die Spannbreite der Schreibtätigkeit erfassen kann und entsprechend kritisiert wurde (vgl. Eigler 1993: 5), lassen sich diese Schreibphasen auch didaktisch zur Strukturierung von Schreibsituationen nutzen. Dabei müssen bei der Schreibarbeit von fremdsprachlichen Lernern die bereits in der Muttersprache geläufigen Fertigkeiten mit unterschiedlichen Anforderungen der Textproduktion in der Fremdsprache berücksichtigt werden (vgl. Heyd 1997: 186). Bei der Reflexion einzelner Schritte des Schreibprozesses kann sogar ein Rückgriff auf eine Interimssprache bzw. auf die Muttersprache angenommen werden. Deshalb hat Börner (1987) das von Flower / Hayes entworfene Modell dahingehend revidiert, daß vor allem in der Planungsphase und bei der Koordination der Schreibtätigkeit durch den Monitor auch Übergänge von der Muttersprache in die Zielsprache berücksichtigt werden müssen. Dennoch hält auch Börner an den Grundkategorien des Modells fest. Deshalb soll im folgenden davon ausgegangen werden, daß die Komponenten *Planung - Formulierung - Überarbeitung* nicht nur den Schreibprozess selbst charakterisieren, sondern auch Strukturierungshilfen bei der Konzeption von Schreibsituationen leisten können. Nicht zuletzt, weil diese Prozessualität bereits in den Disziplinen der rhetorischen Textproduktion (*inventio - dispositio - elocutio*) vorgeprägt war und als kulturelles Muster in die literarische sowie in die alltägliche Textproduktion einging.

2. Didaktische Voraussetzungen

Innerhalb der Didaktik des Deutschen als Fremdsprache wird das Schreiben gemeinhin als eine der vier sprachlichen Grundfertigkeiten angesehen, wobei die Bereiche *Lesen/Schreiben* wie selbstverständlich der geschriebenen, die Bereiche *Hören/Sprechen* der gesprochenen Sprache zugeordnet werden (vgl. Huneke / Steinig 1997: 90ff.). Die meisten Lehrbücher heben zunächst auf den Erwerb von Fertigkeiten in der gesprochenen Sprache ab, ohne zu berücksichtigen, wie wichtig Schriftformen in der Alltagskommunikation tatsächlich sind. Immer wieder wird deshalb zu

Recht eine Vernachlässigung der Schreibdidaktik eingeklagt (vgl. Heid 1989: 8). Schreiben läßt sich eben nicht als Nebenprodukt des mündlichen Fremdsprachenerwerbs betrachten und in beliebige Zusammenhänge integrieren. Der integrative Aspekt, das heißt z.B. der Versuch, lernzielorientierte Einheiten wie z.B. Grammatikübungen mit Schreibübungen zu koppeln, vernachlässigt zu stark, daß das Schreiben eine spezifische Lernsituation und eine entsprechende Unterrichtsstruktur erfordert. Die didaktische Konzeption von eigenständigen Schreibsitzen, die die Möglichkeit bieten, spezielle und nur mit dieser Tätigkeit verbundene Fertigkeiten zu erwerben, ist hinter eine lernzielorientierte Didaktik zurückgetreten. Dies scheint vor allem daher zu rühren, daß sich weite Bereiche der Fremdsprachendidaktik auf den Schulbereich ausrichten. Daß die Fremdsprachendidaktik stark von Entwicklungen im Bereich der Schuldidaktik geprägt ist, einige ihrer Wendungen mitgemacht hat und sich in letzter Zeit unter dem Einfluß der Sprachlehr- bzw. lernforschung von ihr emanzipiert, wird kaum jemand bestreiten wollen. Wie sinnvoll die Anlehnungen an schuldidaktische Modelle für die Unterrichtsplanung in DaF auch sein mag (vgl. Schmidt 1994), in der Schreibdidaktik wirken diese Muster eher hinderlich. Bei der Strukturierung von Schreibsitzen muß deshalb weniger von Stundenverläufen her gedacht werden, die auf bestimmte Lernziele ausgerichtet sind, sondern vielmehr muß die Vielschichtigkeit des Schreibens selbst in den Mittelpunkt gestellt werden. Die Ausrichtung von Unterrichtsstunden nach *Intentionalität, Thematik, Methodik, Medienwahl*, wie es z.B. das Berliner Modell (vgl. Jank / Meyer 1991: 199) vorgab, sollten dem Prozeßcharakter des Schreibens untergeordnet werden. Dabei dürfen natürlich die Inhalts- und Strukturanalysen nicht entfallen. Besonders anthropogene und sozialkulturelle Voraussetzungen der Schreibenden müssen bei Schreibprozessen besonders stark berücksichtigt werden. Allerdings kann ein lerntheoretischer Ansatz die Strukturelemente einer Schreibsitze nicht ausreichend erfassen, weil primär nicht Wissensvermittlung, sondern die Einübung einer Fertigkeit, für die in der Muttersprache bereits erlerntes Wissen bereitsteht, fokussiert werden soll. Anknüpfungsmöglichkeiten für die Schreibdidaktik an schuldidaktische Entwicklungen bietet z.B. die handlungsorientierte Didaktik. Allerdings bleibt auch dort der Unterrichtsverlauf den Phasen *Vorbereitung, Einstieg, Erarbeitung, Auswertung* verhaftet, die stark an das vereinbarte Arbeitsthema angebunden sind (Jank / Meyer 1991: 363). Bei einer Schreibsitze dagegen kann das Thema beim Schreiben erst entstehen oder es rangieren verschiedene Themen gleichwertig nebeneinander. Jedoch zeigt die handlungsorientierte Vorgehensweise die größte Flexibilität im Umgang mit dem Wissens- und Erfahrungsschatz der Lernenden. Dabei wird letztlich allerdings zu sehr das ausstellungsreife Endprodukt angezielt und die einzelnen Arbeitsschritte bleiben dieser Stromlinie verpflichtet, als daß tatsächlich ein prozessuales Vorgehen in seiner Eigenwertigkeit zugelassen würde. Es scheint deshalb geboten, die Strukturierung von Schreibsitzen aus dem Prozeßcharakter der Schreibtätigkeit selbst zu entwickeln. Eine Skizze, wie sich einzelne Schreibphasen möglicherweise anordnen und methodisch ausgestalten lassen, soll deshalb im folgenden gegeben werden.

3. Schreibphasen

In den folgenden Vorschlägen zur Strukturierung von Schreibsitzungen sollen die Phasen des Schreibprozesses, wie sie Flower und Hayes entwickelt haben, zum Ausgangspunkt genommen werden. Dieses Vorgehen hat seine Berechtigung darin, daß das psycholinguistische Schreibmodell auf tatsächlichen Schreiberfahrungen beruht. Deshalb organisieren die Arbeitsschritte *Planen - Formulieren - Überarbeiten* Prozesse, die die Schreibenden ohnehin vollziehen, auf der Strukturebene, ohne die interne Rekursivität des Modells zu ersetzen. Selbstverständlich wird der Schreibende weiterhin bei der Arbeit an seinem Text zwischen den einzelnen Komponenten springen. Mit dieser Makrostruktur einer Schreibsitzung erhält er lediglich Organisationshilfen, um diesen internen Prozeß zu steuern. Die Rekursivität des Schreibprozesses soll auf diese Weise keineswegs in lineare Abfolgen transformiert werden. Deshalb wird bei der Strukturierung von Schreibsitzungen darauf zu achten sein, wo die Dynamik des Schreibprozesses eine flexible Anordnung der Unterrichtsschritte erfordert. Die einzelnen Schreibphasen können dabei durchaus gemäß dem herkömmlichen Unterrichtsschema nach Medienwahl, Sozialformen und Methodik abgestimmt werden. Wichtig ist lediglich, daß das lerntheoretische bzw. lernzielorientierte Vorgehen nicht Oberhand über die Teilschritte, die mit dem Schreibprozess verbunden sind, gewinnt. Inhaltliche sowie thematische Vorgaben werden bei Schreibprojekten in den Hintergrund treten - sollten keineswegs dominant gesetzt werden und spielen lediglich bei wissensorientiertem oder wissenschaftlichem Schreiben eine übergeordnete Rolle.

3.1. Planen

Der Arbeitsschritt *Planen* soll in diesem Zusammenhang verstanden werden als sowohl kognitive wie auch emotionale Vorbereitung des Schreibenden auf die Phase des Formulierens, wobei bereits erste Skizzen, Entwürfe, Assoziationen entstehen und schriftlich festgehalten werden. In dieser Planungsphase des Schreibprozesses können die unterschiedlichsten Methoden und Medien herangezogen werden. In der Vorphase des Schreibens, von Pogner (1993: 77) als *prewriting* bezeichnet, wird üblicherweise durch assoziative Verfahren wie *brainstorming* oder Diskussion das Material für den Schreibprozess gesammelt. Anders als Pogner vorschlägt, muß dabei allerdings nicht unbedingt eine bestimmte Textsorte vorgegeben sein bzw. ein Thema oder gar ein Adressat festgelegt werden. So können die Schreibenden bei der sogenannten Clustermethode um einen selbstgewählten Kernbegriff Wortnetze gruppieren, die später in verschiedenen Textsorten aufgenommen werden können. Oder sie schreiben eine Liste mit Begriffen bzw. Wörtern aus der Fremdsprache, die ihnen in der vergangenen Woche aufgefallen sind. Dieses Sammeln von Schreibmaterial kann natürlich auch in den Alltag der Studierenden hineinreichen. So könnte man ihnen z.B. den Auftrag geben: "Schreibt in dieser Woche 15 Wörter auf, die Euch aufgefallen sind." Die Studierenden können z.B. auf Fragen antworten, die ihren Alltag

betreffen oder sich auch gegenseitig interviewen. Wichtig allerdings ist in dieser Vorphase des Schreibens, daß bereits geschrieben wird. Die Schreibenden sollten bereits einen Nukleus für ihre spätere Textproduktion anfertigen. Auch wenn Gesprächsphasen dem Schreibprozeß vorweggeschaltet werden, ist darauf zu achten, daß sie mit einem schriftlich skizzierten Resultat enden, sei es in der Form eines Clusters, einer Wortliste, eines Kurzprotokolls, einer Stellungnahme oder einfach dadurch, daß die Meinung eines anderen Gesprächsteilnehmers wiedergegeben wird. Gründe für den Abschluß der Vorphase mit einem schriftlich fixierten Prätext sollen im folgenden kurz angeführt werden.

Der Schreibende kann sich in dieser Vorbereitungsphase auf die spezifische Medialität des Schreibens einstellen (z. B. weißes, vom Lehrenden ausgeteiltes Papier benutzen), einen Zugang zum Schreiben gewinnen, ohne daß diese Phase schon unter einem Produktionsdruck steht. Lose zusammenhängendes, schematisch skizziertes ebenso wie lediglich assoziativ gruppiertes Material kann im folgenden Schreibprozeß weiterverarbeitet werden. Der Schreibende wird dabei in seiner internen Planungsarbeit immer wieder auf das Vorfabrikat zurückgreifen. Den Einstieg in das Schreiben leistet - so banal es klingen mag - das Schreiben. Schreibängste, die Angst vor dem leeren Blatt, können ebenso unmerklich umgangen werden. Kästner (1997: 184ff.) unterscheidet weiterhin zwischen "prewriting activities" und Textgenerierung. Da beide Bereiche unter didaktischen Gesichtspunkten aber sehr eng zusammenliegen und zum Teil ineinander übergehen wurden sie hier unter dem Überpunkt *Planung* zusammengefaßt. Bei Kästner werden darüber hinaus verschiedene Methoden zur Gestaltung dieser Schreibphase besprochen. Er nennt Schreibspiele / Schreibszenarien / die "konkrete Interpretation" nach Mummert / das Konzept der Gegentexte sowie die Methode des Clustering. Verwiesen sei auch auf die Ideensammlung in der MUSEN KUSS MISCH MASCHINE (Mosler / Herholz 1991) sowie auf die von Fritsche (1996) herausgegebene *Schreibwerkstatt*. Selbstverständlich ist der Begriff *Planung* in diesem Sinne sehr weit gefaßt. Dennoch kann mit dieser tentativen Begrifflichkeit eine erste Strukturierungshilfe für Schreibsituationen gegeben werden, wobei sich die Einzelphasen methodisch verschieden füllen und weiter ausdifferenzieren lassen.

3.2. Formulieren

Bewußt wurde in dieser Konzeption von Einzelschreibphasen ausgegangen, anders als z.B. in kooperativen Schreibprojekten (Faistauer 1997). Einen wesentlichen Grund für diese Entscheidung liegt in der Vorbereitung von ausländischen Studierenden auf Schreibsituationen, die (leider) wie z.B. bei Hausarbeiten etc. im stillen Kämmerlein stattfinden. Deshalb sollten die Studierenden mit einer Schreibsituation vertraut gemacht werden, in der sie sich alleine dem Prozeß des Schreibens aussetzen müssen. Die Phase des Formulierens selbst nimmt in der Unterrichtsplanung eine zentrale Stellung ein. Die Zeit für diese Phase darf darum auch nicht zu knapp bemessen sein. Eine Konzeption dieser Schreibphase von 15-20 Minuten ist auch

von ausländischen Studierenden gut zu bewältigen und kann zur verfeinerten Wortschatzarbeit führen. Selbstverständlich sollten den Studierenden Hilfsmittel wie Wörterbücher oder sogar Nachschlagewerke nicht untersagt werden. Wichtig ist allerdings, daß die Rahmenbedingungen für diese Phase geschaffen werden. Der Lehrende unterbricht diese Phase nicht durch Zwischenbemerkungen und nimmt, wenn möglich, selbst an den Schreibphasen teil; die Schreibenden finden im Raum eine angemessene Schreibsituation (Tische etc.) und eventuell sogar geeignete Schreibmaterialien (z.B. unliniertes Papier) vor. Ist dieses äußere *setting* geklärt, stellt sich die Frage nach den Vorgaben, die den Schreibenden gegeben werden sollen. Auch hier reicht die Palette von einem direkt gestellten Schreibauftrag, für den Adressatenbezogenheit und Textsorte geklärt werden, bis hin zu offenen Schreibformen, bei denen wie in Ricos (1984) Methode des kreativen Schreibens Textsorte und Adressat offen bleiben. Die Phase des Formulierens ist sozusagen die *blackbox* einer Schreibsituation - niemand weiß, was tatsächlich daraus hervorgehen wird. Deshalb sollte diese Phase von didaktischen Eingriffen unbehelligt bleiben - außer es wird gezielt eine Störung verursacht (vgl. 4.2.) - und es ist schon viel gewonnen, wenn der Lehrende für eine angenehme Schreibatmosphäre gesorgt hat. Während dieser Formulierungsphase werden die Schreibenden verschiedene Komponenten im Modell des Schreibprozesses realisieren, zwischen ihnen wechseln und auf Skizzen der Planungsphase zurückgreifen. In dieser zweiten Phase entsteht ein Schreibprodukt, das zum Ausgangspunkt weiterer Arbeitsschritte werden kann. Häufig wird diese Phase des Schreibens bzw. Formulierens in die Hausaufgabe der Studierenden ausgelagert (vgl. 4.1). Dafür gibt es selbstverständlich triftige Gründe - diese Phase ist sehr lang, entspricht nicht einer lernzielorientierten Unterrichtsökonomie und führt sowieso nur zu sehr vorläufigen Produkten. In primär auf den Schreibprozeß ausgerichteten Schreibsituation sollte diese Phase allerdings im Mittelpunkt der Stundenkonzeption stehen, ansonsten muß geprüft werden, ob nicht eine andere Zielsetzung diesen Freiraum überlagert.

3.3. Überarbeiten

Die Überarbeitungsphase läßt ebenso wie die Planungsphase viele Möglichkeiten zu, um mit Medien, Methodik und Sozialformen zu variieren. Bei längeren Texten ist der Vortrag in kleinen Gruppen, die sich zu Schreibsituationen (vgl. Spitta 1989) organisieren, denkbar. Auch durch Partnerkorrektur läßt sich diese Phase kommunikativ gestalten. Keinesfalls aber sollte der Lehrende die fertiggestellten Produkte wie selbstverständlich zur Korrektur mit nach Hause nehmen. Vielmehr sollte auch die Überarbeitungsphase eine eigenständige Phase in der Strukturierung von Schreibsituationen bilden, wenn eine Verbesserung der Schreibfertigkeit angezielt wird. Die Medienwahl in der Überarbeitungsphase kann ebenfalls je nach der Absicht, diese Phase möglichst öffentlich oder mehr persönlich zu halten, getroffen werden. So bietet z.B. eine Präsentation auf *overhead* oft eine Hilfe, um Texte gemeinsam durchzuarbeiten. Methodisch knüpft sich daran die Frage, ob die Texte nach der Überarbei-

tung veröffentlicht werden sollen oder nicht. Pogner (1993: 77) unterscheidet deshalb drei verschiedene Phasen, um eine Schreibsitzung abzuschließen: *revising*, *editing*, *postwriting*. Beim Revidieren können die Lernenden z.B. Hilfen erhalten, um das Geschriebene kritisch durchzusehen und die Texte mit verschiedenen Arbeitstechniken verbessern (z.B. Umschreiben, Kürzen, Gliedern). In der Editionsphase erfolgen Korrekturen an der Oberfläche der Texte nach grammatikalischen, orthographischen bzw. gestalterischen Gesichtspunkten. In der eigentlichen Abschlußphase (*postwriting*) werden die Texte veröffentlicht und der Bewertung durch die Hörer/Leser ausgesetzt. Die ersten beiden von Pogner vorgeschlagenen Phasen werden hier unter dem Aspekt der Überarbeitung zusammengefaßt, weil bei jedem dieser Arbeitsschritte die Frage nach der Korrektur und Qualität der Texte im Mittelpunkt steht. Bevor der Lehrende die Texte erhält, werden die Texte so verschiedenen Umarbeitungsphasen unterzogen (in der antiken Rhetorik die *emendatio*). Nicht nur um den Korrekturaufwand zu erleichtern, sondern auch um den Schreibenden die Möglichkeit zu bieten, ihren Text druckreif zu präsentieren, werden sie gebeten, ihn mit Maschine oder Computer nochmals abzuschreiben.

Eine hohe Eigenständigkeit im Modell von Pogner beansprucht lediglich die Phase der abschließenden Veröffentlichung, weil der Text aus der Hand des Schreibenden gegeben wird. Deshalb soll die Phase der Veröffentlichung hier auf einer höheren Strukturebene dem Schreibprozeß zur Seite gestellt werden. Damit geht auch einher, daß Veröffentlichungsphasen selbstverständlich an verschiedenen Stellen des Schreibprozesses sinnvoll sind. So können bereits die Ergebnisse der Planungsphase dem Kurs vorgestellt werden. Es gilt dabei zu beachten, daß in gemischt fremdsprachlichen Gruppen die Lesefähigkeit und das Hörverständnis oft so weit auseinanderklaffen, daß von längerem Vorlesen im Plenum abzuraten ist. Hilfe kann dabei z.B. die von Spitta (1989) entwickelte Schreibkonferenz bieten, bei der die Texte unabhängig vom Lehrenden in kleinen Gruppen besprochen und kritisiert werden. Auch eine Partnerarbeit kann dazu dienen, die Veröffentlichung möglichst kommunikativ zu gestalten.

Als Grobziel der drei Arbeitsphasen (*Planen - Formulieren - Überarbeiten*) soll der Zugang zum Schreiben in der Fremdsprache, der unbeschwerte und kreative Freiraum zur Textproduktion im Vordergrund stehen. Entsprechende Feinziele wie z.B. das Verfassen einer bestimmten wissenschaftlichen Textsorte (vgl. Bünting 1996: 24ff.) oder die Beschäftigung mit grammatischen Problemen in wissenschaftlichen Texten dürfen dabei die prozeßorientierte Schreibsitzung nicht dominieren.

4. Stundenmodelle und Analyse von Textbeispielen

Im folgenden sollen Stundenkonzeptionen und Textbeispiele von Schreibsitzungen besprochen werden, die von TeilnehmerInnen einer Fachdidaktikveranstaltung zum

Schreiben in DaF in einem Mittelstufenkurs gehalten wurden.³ Der Mittelstufenkurs war an ausländische Studierende aller Fachrichtungen adressiert und wurde unter dem Titel *Schreiben in Alltag und Studium* im Sommersemester 1998 am Sprachlehrinstitut der Universität Konstanz durchgeführt. Der Verlauf der Sitzungen wurde von mir in Stundenprotokollen festgehalten, wovon hier nur jeweils eine Skizze gegeben werden soll. Wichtiger als eine akribische Dokumentation des tatsächlichen Stundenverlaufs scheint es mir zu sein, die Konzeptionen unter den zuvor erarbeiteten Gesichtspunkten zu beleuchten.

4.1. Das *abstract*

In der Unterrichtseinheit zum *Schreiben von abstracts* sollten grammatische Phänomene in wissenschaftlichen Texten besprochen und in eine Schreibaufgabe eingebettet werden. Die Studierenden sollten am Beispiel der Textsorte *abstract*, bzw. der Kurzzusammenfassung, grammatische Phänomene wie Nominalisierung und Nebensätze in wissenschaftlichen Texten erarbeiten. Daher war es wichtig, zunächst auf den Erfahrungsschatz der Teilnehmer zurückzugreifen. Die Sitzung begann mit der Frage an die Teilnehmer, welche Hausarbeiten bzw. wissenschaftliche Texte sie bereits in der Fremdsprache Deutsch geschrieben hätten. Bereits in dieser Unterrichtsphase wurde auf die Textsorte der Zusammenfassung abgezielt, indem die Studierenden von ihrer wissenschaftlichen Schreiberfahrung berichteten. Bei der anschließenden Analysephase, in der *abstracts* aus verschiedenen Fachrichtungen herangezogen wurden, konnte nicht nur auf Grammatikprobleme in wissenschaftlichen Texten, sondern auch auf die Textsorte des *abstracts* eingegangen werden. Als Hausaufgabe wurde den Studierenden der Auftrag gegeben, die Kurzzusammenfassung eines von ihnen in Deutsch angefertigten wissenschaftlichen Textes zu schreiben. Soweit als möglich sollte auch der Originaltext mitgebracht werden.

Diese Unterrichtseinheit zur Grammatik in wissenschaftlichen Texten am Beispiel des *abstracts* läßt sich natürlich noch nicht unmittelbar als Schreibsituation titulieren und bildet somit in gewisser Weise einen Übergang von einer lernzielorientierten zu einer prozeßorientierten Unterrichtsstunde. Dennoch wurde bereits in der ersten Unterrichtsphase auf das Abfassen einer bestimmten Textsorte hingearbeitet. So können Schreibprojekte auch Lerninhalte integrieren, wobei die Stoffvermittlung allerdings hinter die Textproduktion zurücktreten sollte. Die Studierenden reichten in der folgenden Unterrichtsstunde sehr gelungene Zusammenfassungen ihrer Hausarbeiten ein. Die Texte könnten tatsächlich als *abstracts* veröffentlicht werden - und wurden in der nächsten Sitzung im Zusammenhang mit den mitgebrachten Hausarbeiten besprochen.

3 Ich danke den StudentInnen der Fachdidaktik, die die Schreibsituationen mit viel Engagement gehalten haben.

Neben diesen Zusammenfassungen tatsächlich geschriebener Hausarbeiten wurde von einer Studentin auch folgender - hier gekürzt wiedergegebener - Text eingereicht:⁴

„Weil ich keine Hausarbeit auf Deutsch bislang geschrieben habe, werde ich über die Probleme, die ich jetzt habe, sprechen. Ich möchte eine Magisterarbeit schreiben und mein Thema lautet: ein Vergleich zwischen deutsches und rumänisches Gesetz.

Obwohl mir klar ist, was ich schreiben will, habe ich viele Probleme, wie ich das schreiben kann. Einerseits muß ich auf die Fachsprache achten, andererseits auf die Grammatik. Weitere Probleme habe ich mit den Konjunktionen und den Verben. Deshalb benutze ich immer das Wörterbuch und das bedeutet Zeit verschwenden. [...]“

Die Schreibsituation und der entsprechende Schreibauftrag haben bei der Studentin Reflexionen über ihr wissenschaftliches Schreiben ausgelöst. Sie legt dar, daß sie die inhaltlichen Aspekte ihrer Hausarbeit bereits geklärt hat, daß sie zweifelsohne in ihrer Muttersprache die Kompetenz besitzt, eine derartige Arbeit zu verfassen. Allerdings muß sie die Fachsprache übersetzen und auf vielschichtige Probleme beim fremdsprachlichen Schreibprozeß reagieren. Deshalb wird sie viel Zeit benötigen (sie nennt es "verschwenden"), um ihren Text zu formulieren und zu korrigieren. Die Hauptschwierigkeiten zeichnen sich bei der Schreiberin im Bereich des Formulierens und Überarbeitens ab. Obwohl sie den Plan für ihre Arbeit bereits gefaßt hat, ist sie weiter mit lexikalischen, grammatischen, syntagmatischen Problemen beschäftigt. Hier gilt es aber auch, die Planungsphase in der Fremdsprache sozusagen nachzuholen. Der Studentin könnte z.B. der Auftrag gegeben werden, eine Skizze ihrer Arbeit in der Zielsprache Deutsch zu schreiben. Damit könnte eine Hilfestellung für das ohnmächtige und irreführende Gefühl gegeben werden, daß im Kopf alles schon klar sei, die Übersetzung lediglich noch fehle. Gerade der Schreibprozeß in der Fremdsprache beansprucht eine Eigenständigkeit, die nicht nur eine Frage der Darstellung ist. Derartige Probleme werden von den Lehrenden der Fachwissenschaften zumeist nicht bedacht - sie sprechen auch in keiner Weise gegen die ausgezeichnete und hohe Qualifikation der Studierenden -, sondern zeigen um ein weiteres Mal, wie wichtig es ist, Studierende mit Schreibkursen in DaF zu unterstützen.

4.2. Schreibblockaden

In einer weiteren Sitzung zum Thema *Schreibblockaden* sollte die Phase des Formulierens bewußt erschwert und unterbrochen werden. Eine Fachdidaktikstudentin hatte sich vorgenommen, Schwierigkeiten und Blockaden beim Schreiben in der Fremdsprache anzusprechen. Dazu wählte sie folgende Vorgehensweise: Die Studierenden erhielten die Aufgabe, über ihren ersten Tag in Konstanz zu schreiben. Im Text sollen verschiedene grammatische Phänomene enthalten sein:

4 Die von den Lernenden geschriebenen Texte werden absichtlich ohne weitere Überarbeitung wiedergegeben, um die Resultate der Sitzungen entsprechend zu dokumentieren.

2 Genitive
2 Dative
1 Kausalsatz
1 Finalsatz
die Adverbien *manchmal* und *danach*

Dazu sollten sie sich 5 Minuten Notizen machen und dann mit dem Schreiben beginnen. Die Phase des Formulierens wurde bewußt unterbrochen, wobei die Studierenden den Auftrag erhielten, folgenden Satz einzufügen: "Paß auf! Das Messer ist scharf". Anschließend wurde im Plenum besprochen, wie sich die verschiedenen Vorgaben auf den Schreibprozeß ausgewirkt haben. Eine Teilnehmerin antwortete dabei, sie habe nicht auf die Dative geachtet, weil diese sich beim Schreiben ohnehin einstellen. Eine andere Teilnehmerin bemerkte zur Vorgabe, einen Satz einzufügen, das habe sie blockiert und sie hätte Schwierigkeiten mit dem vorgegebenen Satz gehabt. Diese Diskussion war sehr wichtig für die Beschäftigung mit Schreibproblemen, weil sich dabei herausstellte, wie unterschiedliche Schreiber auf Schreibaufgaben reagieren. Zur Hausaufgabe sollten die angefertigten Texte weiter überarbeitet werden. Eine Studentin lieferte folgenden Text in der nächsten Sitzung ab:

"Mein erster Tag ..."

Ich kam mit dem Zug nach Konstanz. Die Reise hatte Tag und Nacht gedauert. Ich war sehr müde, weil es so schwierig war, auf dem Zug schlafen zu können: manchmal stiegen neue Mitfahrer ein, und manchmal stiegen andere auf.

Zwanzig Minuten vor dem Zug in Konstanz angekommen wurde, saß ich im Bistro. Ich hatte einen Kaffee und ein Croissant gekauft, und wollte die nun genießen, während ich die schöne Landschaft anschaute. Ich hatte gerade angefangen, das Croissant zu schneiden, als mir jemand auf meiner Muttersprache anschrte: "Pass auf! Das Messer ist scharf!".

Die Person, der die Stimme gehörte, war eine junge Frau, etwa mein Alter. Sie lächelte mir zu, und sah etwa geniert aus. Vielleicht hatte sie ein Bißchen übertrieben, sagte sie, aber sie hatte immer großen Angst für Messer gehabt. Danach fragte sie mich, ob ich vielleicht Hilfe brauchte, die schwere Taschen zu tragen. Natürlich sagte ich ja. Als der Zug zum Bahnhof angekommen ist, haben wir es mit gemeinsamen Kräften geschafft, die Taschen zur anderen Seite des Bahnhofs zu schleppen, damit ich ein Taxi zu meiner neuen Wohnung nehmen könnte.

Nach der langen Reise war ich endlich zu Hause.

In ihrem Text hat die Studentin die Schreibvorgaben unterstrichen und auch das Zitat sinnvoll in den Text eingeordnet. Zudem konnten bei der Überarbeitung des Textes zuhause fast alle Rechtschreibfehler eliminiert werden; unüberarbeitete Texte zeigten eine Fehlerhäufigkeit von vier und mehr Fehlern pro Zeile, wobei die Korrekturarbeit fast keine Möglichkeit mehr ließ, auf die Texte auch inhaltlich einzugehen. Auch wenn ein Rechtschreibprogramm benutzt wurde, mußte die Studentin auf ihre Fehler aufmerksam geworden sein. Dennoch bleiben verschiedene Grammatikfehler weiter bestehen, so konnte z.B. die auch für fortgeschrittene Lernende immer noch problematische Verwendung von Adjektivendungen noch nicht befriedigend gelöst werden:

"sie hatte immer großen Angst für Messer gehabt"; "die schwere Taschen". Auch werden Präpositionen noch nicht richtig eingesetzt z.B. "auf dem Zug schlafen zu können" sowie ein Zustandspassiv falsch konstruiert. An diesen Stellen kann die Korrektur des Lehrenden einsetzen, wobei Übungen zu Adjektivendungen und zur Verwendung von Präpositionen auch für die übrigen Teilnehmer des Kurses fruchtbar sind. Darüber hinaus hat dieses Schreibexperiment auch noch einen anderen Nutzen. Die Studentin hat in einer Mischung von Fiktion und Erlebnis über ihre Ankunft geschrieben, bei der sie zuerst in ihrer "Muttersprache" angeschrien wurde, wobei von Angst und Hilfe die Rede ist. Die Studentin erinnert und erfindet eine Ankunft in einen Alltag, den sie nun bereits als "zu Hause" empfindet. Der Text ist als kleine Anekdote über den Alltag von ausländischen Studierenden strukturiert und als solche auch für andere Teilnehmer des Kurses lesens- bzw. hörens- wert, wobei natürlich immer die neugierige Vergleichsfrage im Raum stehen wird: Wie hat der/die SchreiberIn die Vorgaben und das Zitat verarbeitet. Jeder Text bietet somit zugleich Individuelles und im Kurszusammenhang Vergleichbares.

4.3. Das *Clustering*

Die für die Lernenden einer Fremdsprache sicherlich hochkomplexe Anforderung, Assoziationen aufzuschreiben, sollte dennoch für die folgende Schreibsituation zum *Kreativen Schreiben* als Ausgangspunkt dienen. *Clustering* bedeutet in diesem Zusammenhang die graphische Anordnung von Wort-Einfällen um einen Kernbegriff, woraus anschließend ein Text hervorgehen soll (vgl. Rico 1984). Die Methode des *Clustering*, wie sie von Gabriele Rico entwickelt wurde, hat in der Schreibdidaktik inzwischen breite Anerkennung und Anwendung gefunden. Daß diese Methode allerdings nicht nur für assoziative Schreibsituationen angewandt werden kann, sondern sich auch zur Strukturierung von Wissensbeständen nutzen läßt, macht Lutz von Werder (1992) in seiner Arbeit zum *Kreativen Schreiben von Diplom- und Doktorarbeiten* deutlich. So ist der spielerische Einsatz dieser Methode in einem Kurs zum *Schreiben in Alltag und Studium* aus verschiedenen Gründen gerechtfertigt. Eine Studentin der von mir betreuten Fachdidaktik hielt folgende nach einem Protokoll hier skizzierte Schreibsituation:

	Min.
1. Die Methode des <i>Clustering</i> wird an einem Beispiel (Tafel) erklärt.	5
2. Blätter werden ausgeteilt und die Studierenden sollen zu einem Kernbegriff ihre Assoziationen aufschreiben. Begleitet wird diese Phase von Musik.	10
3. Einige Assoziationsketten werden im Kurs vorgestellt.	5
4. Die Studierenden sollen langsam mit der Umsetzung ihrer Cluster in einen beliebigen Text beginnen. Die Musik dauert an.	

5. Im Plenum werden einige Texte vorgelesen und besprochen.

Die Unterrichtsschritte 1 und 2 könnten im Sinne einer handlungsorientierten Didaktik als Einstiegsphase bewertet werden. Tatsächlich sind aber in der 2. Phase bereits Textvorläufer entstanden, die sich in der Schreibaufgabe weiterverarbeiten ließen. Das heißt, daß diese Phase bereits als *prewriting* bzw. Planungsphase betrachtet werden kann. Selbstverständlich werden hier noch keine Textstrukturen aufgebaut oder gar Zusammenhänge geschaffen. Allerdings kann bei den Lernenden bereits ein Prätext vorausgesetzt werden - als eine Möglichkeit, wie sich ihre Assoziationen verbinden lassen. Die als Meditationsmusik gedachte Untermalung der Clusterphase hat bei den meisten Teilnehmern ähnliche Assoziationen hervorgerufen. Eine zwischengeschaltete Veröffentlichung (3.) ihrer Assoziationen zeigte, daß sie Kernwörter wählten wie: *Wald, Dschungel, Schreie, Krankenhaus, Träume, Ruhe, Lärm*. Ein Teilnehmer hat dabei folgendes Minimal-Cluster entworfen:

Der aus diesem Cluster hervorgegangene Text lautete:

Ein Wald, ich habe meinen Weg verlassen. Ich wollte nur spazieren, aber jetzt wo bin ich? Und es ist schon dunkel - und es ist kalt. Es gibt viele Tiere hier. Ich sehe sie nicht, weil es Nacht ist, aber ich höre sie. Sind sie wilde Tiere? Haben Sie Hunger? Ich habe Angst - muß ich laufen, ein Weg hinaus finden. Aber es gibt keine - ich weiß nicht. Ich sehe nichts. Ich nur höre diese furchtbare Schreie. Ich laufe schnell und jetzt regnet es auch - und es regnet zuviel und ich bin schon ganz naß. Und die Tiere schreien und ich laufe -

Die Musik hat bei diesem Teilnehmer offenbar Angst ausgelöst. Tatsächlich war die Musik nicht für eine entspannte Clusterphase geeignet und wirkte auch auf die Phase des Formulierens (4.) eher störend. Der Gebrauch des Mediums war hier offensichtlich zu lang angesetzt. Das zitierte Schreibergebnis reicht deshalb an Angstzustände heran, wie sie nur in therapeutischen Schreibsitzungen sinnvoll besprochen werden könnten. Der Teilnehmer wollte seinen Text in der Veröffentlichungsphase (5.), wie er sagte, "wegen trauriger Vorfälle", auch nicht vorlesen - hat aber die anonyme Publikation erlaubt. An dieser Stelle auf eine weitere Überarbeitung zu drängen, wäre der Schreibsituation nicht angemessen. Dennoch sollte dieses Beispiel angeführt werden, um zu zeigen, daß assoziatives Schreiben auch immer die Gefahr mit sich bringt, daß sehr private Texte entstehen, die nicht zwanghaft in ein Unterrichtsschema eingepaßt werden können. Hier gilt es, die Privatsphäre der Schreibenden zu schützen.

5. Kritik und Zusammenfassung

Abschließend soll noch einmal die Frage nach der Konzeption von Schreibsitzungen, ausgehend von den drei angeführten Unterrichtsbeispielen, diskutiert werden. In allen drei Unterrichtsentwürfen wurde darauf geachtet, daß der Schreibauftrag nicht unvermittelt einsetzt, sondern durch eine Vorphase, in der bereits Material geplant und strukturiert wird, vorbereitet wird. Während die Unterrichtseinheit zur Grammatik in

wissenschaftlichen Texten noch stark an Lernzielen orientiert war, stellten die Stundenkonzeptionen zu Schreibblockaden und zum Clustering bereits die Schreibaufgabe ins Zentrum der Sitzung. Lediglich die Überarbeitungsphase, bzw. die Möglichkeit der Veröffentlichung der Textergebnisse wurden noch nicht befriedigend in die Unterrichtseinheiten integriert. Hier sollte der Lehrende mehr Verantwortung an die Schreibenden abgeben, ihre Texte in Partnerarbeit, in Kleingruppen oder auch einzeln weiter zu bearbeiten. Auch ein zusätzlicher Schreibauftrag, wie z.B. "verwandelt Eueren Text in einen Brief" kann zur Überarbeitungsphase gezählt werden.

Diese für die Strukturierung von Schreibsitzungen maßgeblichen Arbeitsphasen lassen sich vorläufig folgendermaßen schematisieren.

Schreibphasen		Veröffentlichung
Planen	Formulieren	Überarbeiten

Die Schreibphase umfaßt im wesentlichen drei größere Untereinheiten: *Planen* - *Formulieren* und *Überarbeiten*. Die Sozialformen der anschließenden Veröffentlichung können bereits in die Überarbeitungsphase hineinragen, wobei im Sinne des gemeinsamen Editierens sowohl Partnerkorrekturen (anonym oder in direkter Zusammenarbeit) wie auch Schreibkonferenzen nach dem *fishbowl-System* denkbar sind. Daß diese Abfolge von Unterrichtsschritten letztendlich aber auch unterbrochen, gemischt und variiert werden muß, zeigt sich z.B. darin, daß es schon während der Planungsphase sinnvoll sein kann, einige Skizzen zu veröffentlichen (4.3.). Auch eine Verteilung der Arbeitsschritte auf mehrere Sitzungen kann ratsam sein, wenn z.B. die Phase des Überarbeitens, wie schon Quintilian empfiehlt, eine Ruhepause erfordert. Weiterhin lassen sich die Phasen des Planens und der Überarbeitung strukturell genauer aufschlüsseln. Die Unterpunkte *Methodik*, *Mediengebrauch* und *Sozialform* sind dabei an Überlegungen der handlungsorientierten Didaktik angelehnt. Hinzu tritt bei Schreibsitzungen natürlich die methodische Reflexion darüber, ob eine bestimmte Textsorte (wie z.B. das *abstract*) oder ein bestimmter Adressat angezielt werden soll. Lernziele, die sich aus thematischen und inhaltlichen Vorgaben ableiten lassen, müssen jedoch dem Grobziel *Verbesserung der Schreibfertigkeit* untergeordnet werden. Eine Skizze dieser Unterrichtsstruktur könnte für die Phasen der *Planung* und der *Überarbeitung* folgendermaßen aussehen.

Planen	Überarbeiten
Methodik: textsortenspezifisches / adressatenbezogenes Schreiben ? gelenktes oder freies Schreiben?	TextreVision Fehlerkorrektur
Medien: weißes Papier Schreibutensilien overhead	Schreibmaschine Computer Overhead (kopierte Textauszüge)
Sozialform: Einzelarbeit (Notizen / Skizzen) Partnerggespräch Plenum	Partnerkorrektur Schreibkonferenz Selbstkorrektur

Die hier gegebenen Vorschläge zur Methodik, zum Mediengebrauch und zur Sozialform lassen sich natürlich weiter auffüllen; an dieser Stelle sollte lediglich ein Strukturierungsraster entworfen werden. Auch die Phase des Formulierens kann selbstverständlich, anders als in der hier vorgetragenen Konzeption, nach diesen Gesichtspunkten variiert werden. An den angeführten Unterrichtsbeispielen ist deutlich geworden, daß sich der Dreischritt *Planen / Formulieren / Überarbeiten* nach der jeweiligen Schreibaufgabe richten muß. Auch gilt es zu beachten, daß einzelne Teilschritte in Verschachtelung auftreten können, um der Rekursivität des Schreibprozesses gerecht zu werden. Zudem lassen sich die einzelnen Schritte auf mehrere Sitzungen verteilen. Dennoch können diese Arbeitsschritte eine Hilfe zur Strukturierung von Schreibsitzungen geben. Mit diesen Strukturierungshilfen sollte in Umrissen gezeigt werden, wie der Schreibprozeß selbst den Ausgangspunkt einer didaktischen Konzeptionen von Schreibsitzungen bilden muß. Besonders die Phase der Überarbeitung sollte dabei stärker als zumeist praktiziert in den Unterrichtsverlauf integriert werden. Einerseits kann aber nicht für jede Schreibsitzung eine Überarbeitung in Partnerkorrektur oder in Gruppen gefordert werden. Andererseits darf die Überarbeitungsphase auch nicht zu gewichtig ausfallen, wie abschließend eine Warnung Quintilians (1985: 98f.) an junge Schreibende belegen möge: "*ut opus poliat lima, non ex-terat/ damit die Feile das Werk glätte, nicht zerstöre!*"

Literaturverzeichnis

- Barthes, R. (1970): L'ancienne rhétorique. In: Communications 16, 172-230.
- Barthes, R. (1988): Die alte Rhetorik. In: Das semiologische Abenteuer. Frankfurt/M., 15-101.
- Barthes, R. (1992): Die Lust am Text. Frankfurt/M.
- Baurmann, J. / Ludwig, O. (1990): Schreiben - Schreiben in der Schule. In: Germanistische Linguistik 104-105.
- Baurmann, J. / Weingarten, R. (Hrsg.) (1995): Schreiben. Prozesse, Prozeduren und Produkte. Opladen.

- Börner, W. (1987): Schreiben im Fremdsprachenunterricht. In: W. Lörcher / Schulze, R. (Hrsg.): Perspectives on Language in Performance. Studies in Linguistics, Literary Criticism, and Language Teaching and Learning. Tübingen, 1336-1349.
- Breton, A. (1977): Die Manifeste des Surrealismus. Reinbek.
- Bünting, K.-D. / Bitterlich, A. / Pospiech, U. (1996): Schreiben im Studium. Ein Trainingsprogramm. Berlin.
- Dilthey, W. (⁶1985): Goethe und die Dichterische Phantasie. In: Dilthey, W.: Das Erlebnis und die Dichtung. Lessing - Goethe - Novalis - Hölderlin. Göttingen, 124-186.
- Eigler, G. (1993): Prozesse und Produkte - zu Ansatz und Entwicklung der kognitiv orientierten Textproduktionsforschung. In: Schreiben im DaF-Unterricht an Hochschulen und Studienkollegs. In: Materialien Deutsch als Fremdsprache 37, 1-21.
- Faistauer, R. (1997): Wir müssen zusammen schreiben! Kooperatives Schreiben im fremdsprachlichen Deutschunterricht. Innsbruck - Wien.
- Flower, L. S. / Hayes, J. R. (1980): Identifying the Organization of Writing Processes. In: L. W. Gregg / Steinberg, E.R. (Hrsg.): Cognitive Processes in Writing. Hillsdale, 3-30.
- Fritsche, J. (1996): Schreibwerkstatt. Stuttgart.
- Heid, M. (Hrsg.) (1989): Die Rolle des Schreibens im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. Dokumentation eines Kolloquiums. München.
- Heyd, G. (1997): Aufbauwissen für den Fremdsprachenunterricht (DaF). Ein Arbeitsbuch. Tübingen.
- Huneke, H.-W. / Steinig, W. (1997): Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung. Berlin.
- Jank, W. / Meyer, H. (1991): Didaktische Modelle. Frankfurt/M.
- Kästner, U. (1997): Freies Schreiben in der Fremdsprache - Prozesse und ihre Didaktik. Untersuchung zur Textproduktion im fremdsprachlichen Deutschunterricht auf dem Hintergrund neuropsychologischer Theorien. Bochum.
- Kruse, O. (1993): Keine Angst vor dem leeren Blatt. Ohne Schreibblockaden durchs Studium. Frankfurt - New York.
- Lichtenberg, G. Chr. (1968): Schriften und Briefe, Bd. I, hrsg. v. Wolfgang Promies. München.
- Mosler, B. / Herholz, G. (1991): DIE MUSEN KUSS MISCH MASCHINE. Essen.
- Opitz, M. (⁷1962): Buch von der deutschen Poeterei. Abdruck der ersten Ausgabe (1624). Halle (Saale).
- Pogner, K.-H. (1993): Texten. Auf dem Weg zu einer (fremdsprachlichen) Schreibdidaktik. In: Schreiben im DaF-Unterricht an Hochschulen und Studienkollegs. In: Materialien Deutsch als Fremdsprache 37, 63-86.
- Quintilian, M. F. (1985): Institutio oratoria X / Lehrbuch der Redekunst 10. Buch. Lateinisch und Deutsch, übersetzt u. kommentiert v. F. Loretto. Stuttgart.
- Rico, L. G. (1984): Garantiert Schreiben lernen. Sprachliche Kreativität methodisch entwickeln - ein Intensivkurs auf der Grundlage der modernen Gehirnforschung. Reinbek.
- Ruhmann, G. (1995): Schreibprobleme - Schreibberatung. In: J. Baurmann / Weingarten, R. (Hrsg.): Schreiben - Prozesse, Prozeduren, Produkte. Opladen, 85-106.
- Scheidt, J. v. (1989): Kreatives Schreiben. Texte als Wege zu sich selbst und zu anderen. Frankfurt/M.
- Schmidt, R. (1994): Unterrichtsplanung. In: G. Henrici / C. Riemer (Hrsg.): Einführung in die Didaktik des Unterrichts Deutsch als Fremdsprache mit Videobeispielen, Bd. 2.. Hohengehren, 484-505.
- Spitta, G. (1989): Wenn Kinder zu Autoren werden. Erfahrungen aus der Arbeit mit Schreibkonferenzen. In: H. Balhorn / Brügelmann, H. (Hrsg.): Jeder spricht anders. Normen + Vielfalt in Sprache + Schrift. Konstanz, 268-276.

Ueding, G. (1996): Rhetorik des Schreibens. Eine Einführung. Weinheim.

Werder, L. v. (1992): Kreatives Schreiben von Diplom und Doktorarbeiten. Berlin.