

Konzept eines Schreib- und Textsortentrainings
für Schreibnovizen in der Fremdsprache
Deutsch an japanischen Hochschulen

Axel Harting, M. A.

松 山 大 学
言語文化研究 第24巻第1号（抜刷）
2004年9月

Matsuyama University
Studies in Language and Literature
Vol. 24 No. 1 September 2004

Konzept eines Schreib- und Textsortentrainings für Schreibnovizen in der Fremdsprache Deutsch an japanischen Hochschulen

Axel Harting, M. A.

1. Einleitung

Ausgangspunkt für die Konzipierung eines Schreib- und Textsortentrainings boten die häufig von japanischen Deutschlernenden geäußerten Schwierigkeiten beim Schreiben in der Fremdsprache Deutsch. Schreibdidaktiker weisen auf die Notwendigkeit hin, der Fertigkeit Schreiben und der Vermittlung zielsprachlicher Textsorten bereits im Grund- und Mittelstufenunterricht einen angemessenen Stellenwert zu geben und die Lernenden für die kulturelle Geprägtheit von Textmustern zu sensibilisieren bzw. ihnen die Textmuster der für sie relevanten Textsorten explizit zu vermitteln (Eßer 1997, Hufeisen 2000). Eine Umsetzung dieser Forderung in die Unterrichtspraxis Deutsch als Fremdsprache (DaF) steht jedoch häufig noch aus.

Auch in Japan wird die Entwicklung fremdsprachlicher Schreibkompetenz vielfach zugunsten der Förderung der mündlichen Ausdrucksfähigkeit vernachlässigt. Schreiben wird im japanischen DaF-Unterricht zumeist für unterrichtspraktische Bedürfnisse eingesetzt, insbesondere bei Tests, Hausaufgaben und Übungen; es dient häufig lediglich der Abfrage grammatischer Strukturen oder lexikalischen Wissens. Im Grundstufenbereich beschränkt sich der Deutschunterricht meist auf formulierendes Schreiben. Neben mechanischen Übersetzungen kleinerer Texte,

werden den Lernenden bestimmte Formulierungsmuster vermittelt, die sie in einem engen Rahmen exemplarisch anwenden und mit Hilfe vorgegebener Sprachmittel umformen. Selten erhalten die Lernenden die Aufgabe, einen ganzen Text frei zu schreiben (vgl. Yamaki 2003).

Dem Schreiben als Zielfertigkeit – das heißt der Fertigkeit kulturell angemessene zielsprachliche Texte wie Briefe, Aufsätze etc. anfertigen zu können – ist bisher nicht die gebührende Aufmerksamkeit geschenkt geworden. Trotz fortgeschrittener Kenntnisse im grammatischen und lexikalischen Bereich sind die Deutschlernenden häufig nicht in der Lage, einen angemessenen Text in der Zielsprache zu produzieren, da ihnen in der Regel nur vermittelt wird, wie ein zielsprachliches Textprodukt aussieht, nicht aber, wie sie selbst ein solches anfertigen können (Ohta 2004).

Die mangelnde Berücksichtigung des Schreibens als Zielfertigkeit im japanischen DaF-Unterricht wird häufig mit dessen Komplexität begründet; Schreiben gilt, nicht ganz unberechtigt, als ein Geduld erforderndes und hohe kognitive Ansprüche stellendes, einsames Verfahren, denn es verlangt grammatische Richtigkeit, eine einwandfreie Textualität sowie eine der zu erstellenden Textsorte entsprechende Formalität (vgl. Yamaki 2003). Leider wird häufig übersehen, dass ein angemessenes Training der Fertigkeit Schreiben das Potential birgt, die anderen sprachlichen Fertigkeiten (Sprechen, Lesen, Hören) zu optimieren und die Lernenden zu einer umfassenden Handlungskompetenz in der Zielsprache zu befähigen.

Die mangelnde Berücksichtigung des Schreibens im japanischen DaF-Unterricht einerseits sowie die Vorzüge einer Schreibförderung andererseits haben mich zu der Konzipierung¹⁾ eines Schreib- und Textsortentrainings veranlasst, welches ich im Folgenden kurz skizzieren möchte.

1) 2004 年度松山大学特別研究助成金による研究成果の一部。

2. Institutionelle Rahmenbedingungen und sprachliche Voraussetzungen

Das hier beschriebene Schreib- und Textsortentraining wurde erstmals von mir im akademischen Jahr 2004/2005 als Pilotprojekt an der Matsuyama Universität durchgeführt. Die Matsuyama Universität bietet Deutsch nur im Rahmen anderer Studiengänge, wie Anglistik, Betriebswirtschaft, Jura, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften, als eine von zwei Wahlpflichtfremdsprachen an. Mit Ausnahme des Studiengangs Anglistik besteht die Obligation, eine zweite Fremdsprache zu belegen, nur für das erste Studienjahr.

Im Bereich Deutsch können die Studierenden zwischen kommunikativen und nicht-kommunikativen Klassen wählen. Während die kommunikativen Klassen in der Regel in Kooperation von einer deutschen und einer japanischen Lehrkraft geleitet werden und das Ziel verfolgen, die Studierenden zur mündlichen Produktionsfähigkeit anzuregen, widmen sich die nicht-kommunikativen Klassen vorwiegend der Vermittlung rezeptiver Fähigkeiten. Ab dem zweiten Studienjahr können Studierende aus einem fakultativen Studienangebot verschiedene Deutschkurse auswählen. Zur Auswahl stehen Kurse mit Fertigkeitsschwerpunkten wie Lesen, Schreiben, Deutsch Aktiv (Sprechen) sowie ein Kurs zur Vorbereitung auf die Diplomprüfung Deutsch (Stufe 3 und 4). Alle Deutschkurse sind auf ein Studienjahr (2 Semester) angelegt und haben einen zeitlichen Umfang von einer Sitzung à 90 Minuten pro Woche; d. h. es stehen etwa 40 Zeitstunden pro Kurs zur Verfügung.

Die Vorkenntnisse, die die Studierenden mit in den unten geschilderten Schreibkurs bringen sind sehr heterogen: Es sind zum einen Studierende, die nur den oben genannten Wahlpflichtkurs im ersten Studienjahr besucht haben und deren grammatische und lexikalische Kenntnisse sich noch im unteren Drittel des Grundstufenniveaus bewegen. Andere sind bereits im dritten oder vierten

Studienjahr und haben andere Kurse aus dem fakultativen Studienangebot belegt. Wiederum andere haben am alljährlichen Interuni-Seminar oder am von der Matsuyama Universität organisierten Sprachaufenthalt in Prien (Deutschland), der einen Intensivkurs am Goethe-Institut beinhaltet, teilgenommen oder auf andere Weise (Radio- oder Fernsehkurs, selbst organisierter Sprachaufenthalt in Deutschland) ihre Deutschkenntnisse optimiert. Die Heterogenität bezüglich der Sprachkenntnisse erfordert eine zusätzliche Behandlung elementarer grammatischer Strukturen, eine Schulung im Gebrauch von Hilfsmitteln, wie Wörterbücher und Grammatiken, und häufig auch eine Binnendifferenzierung.

3. Entwicklung eines Schreib- und Textsortentrainings

3.1. Theoretischer Bezugsrahmen

Den theoretischen Bezugsrahmen für das hier beschriebene Schreib- und Textsortentraining bilden, neben der fremdsprachlichen Schreibdidaktik (Portmann 1991, Heid 1989), die Lernpsychologie, insbesondere die Schreibprozessforschung, vgl. Hayes/Flower (1980), Krings (1992), Börner (1987, 1992), Rico (1984), Wolff (1992), Bereiter/Scardamalia (1987), die Kulturwissenschaft und die Text (sorten) linguistik, insbesondere zu nennen sind hier Baurmann/Weingarten (1995), Gnutzmann (1990), Kaplan (1966, 1987) und Clyne (1984, 1987), Brinker (2001) sowie die Arbeiten von Eßer (1997), Hufeisen (2000) und Kaiser (2002).

Wie der Titel „Schreib- und Textsortentraining“ suggeriert, stehen hier zwei verschiedene, wenngleich auch eng aufeinander bezogene, Aspekte im Vordergrund. Es geht zum einen um die Vermittlung zielsprachlicher Textsorten, was eine produktorientierte didaktische Vorgehensweise nahelegt und zum anderen um die Förderung der Schreibaktivität selbst, was das Augenmerk auf den Anfertigungsprozess eines Textproduktes lenkt.

Im Mittelpunkt produktorientierter Verfahren steht die Erstellung zielsprachlich angemessener Textsorten, wie Briefe, Lebensläufe, Anzeigen etc., welche die Lernenden zu einer erfolgreichen schriftsprachlichen Kommunikation innerhalb der Zielsprachenkultur befähigen soll. Die häufig auf textlinguistischen Grundlagen beruhenden Verfahren bedienen sich Methoden wie Textanalyse, Vermittlung von Redemitteln sowie kulturkontrastiver Vergleiche von Mustertexten in der Mutter- und Zielsprache. Aufgrund der Betonung formaler Ansprüche sind die Resultate häufig, oberflächlich zwar angemessene, aber oft hölzern wirkende Texte, mit denen sich die Lernenden nur selten identifizieren und in denen sie ihr wahres Ausdrucksbedürfnis nicht realisieren können.

Dagegen stellen prozessorientierte Verfahren nicht das Resultat, sondern den Schreibenden selbst sowie den Anfertigungsprozess von Textprodukten in den Mittelpunkt. Ziele prozessorientierter Verfahren sind Techniken, um Schreibhemmungen abzubauen, die erkenntnisgenerierende Funktion des Schreibens zu nutzen (vgl. Eigler 1990) und die Lernenden in ihrer Kreativität zu fördern (Werder 1995, Pommerin 1996, Schreiter 2002). Dabei wird der oft als komplex empfundene Schreibprozess in Teilschritte zergliedert, womit den Lernenden erleichtert werden soll, diese kognitiv sehr anspruchsvolle Aufgabe zu bewältigen. Häufig verlieren sich die Schreibenden dabei allerdings in den einzelnen Teilschritten und das Ergebnis sind zumeist Texte, die aufgrund formaler Mängel befremdlich wirken oder gar unverständlich sind.

Hieraus wird ersichtlich, dass beide Herangehensweisen ihre Stärken und Schwächen haben. Ich bin der Auffassung, dass eine Schreibausbildung, die das Ziel verfolgt, Studierende zu einer authentischen schriftsprachlichen Handlungsfähigkeit in der Zielsprache zu befähigen, beiden Aspekten gebührende Aufmerksamkeit schenken sollte. Insofern bietet sich eine Integration beider Verfahren an, was bei der Konzipierung des hier beschriebenen Schreib- und

Textsortentrainings berücksichtigt wurde.

3.2. Inhalte

Den inhaltlichen Rahmen des Schreib- und Textsortentrainings bildeten zehn verschiedene Gebrauchstextsorten, deren Auswahl nach ihrer Länge, Komplexität und ihrer Relevanz für Lernende im Lehr-/Lernkontext Japan erfolgte. Für ein Semester wurden jeweils fünf Textsorten ausgewählt, für deren Bearbeitung—in Abhängigkeit von der Komplexität der jeweiligen Textsorte—im Durchschnitt zwei bis drei 90-minütige Unterrichtsstunden zur Verfügung standen. Die ausgewählten Textsorten waren :

- | | |
|----------------------------------|---------------------------|
| 1. schriftliche Kurzmitteilungen | 6. Postkarten |
| 2. Einladungen | 7. Tagebuch |
| 3. Glückwunschkarten | 8. private Briefe |
| 4. Kochrezepte | 9. Lebenslauf |
| 5. Anzeigen | 10. halboffizielle Briefe |

Ein Aufzählung und Beschreibung weiterer Gebrauchstextsorten findet sich in Engel (1988). Literarisierende und literarische Textsorten, wie Reportagen, Inhaltsangaben, Zusammenfassungen, Kurzgeschichten, Rezensionen etc., wurden aufgrund ihrer Komplexität nicht berücksichtigt. Alle behandelten Textsorten sind an die Erfüllung bestimmter Funktionen geknüpft, beispielsweise schreibt man

- einen halboffiziellen Brief, um sich zu beschweren oder um Informationen zu bekommen,
- schriftliche Kurzmitteilungen, um den Leser zu informieren bzw. ihn um etwas zu bitten,
- ein Tagebuch, um seine Gedanken oder Gefühle zum Ausdruck zu bringen und
- Postkarten und private Briefe, um soziale Kontakte zu pflegen.

Darüber hinaus haben alle hier genannten Gebrauchstextsorten eine für sie

charakteristische äußere Form bzw. Struktur und bedienen sich bestimmter sprachlicher und stilistischer Mittel, die mehr oder weniger standardisiert sind. Es sind zum einen formal relativ festgelegte Textsorten, wie der Lebenslauf und halboffizielle Briefe, die formalen und sprachlichen Konventionen genügen müssen. Auch private Briefe, Postkarten, Anzeigen, Einladungen, Kochrezepte und Glückwunschkarten haben einen für sie charakteristischen Aufbau und bedienen sich bestimmter Wendungen, die für sie kennzeichnend sind. Tagebucheinträge und schriftliche Kurzmitteilungen sind dagegen, hinsichtlich ihrer inhaltlichen und stilistischen Ausgestaltung, sehr viel freier, was von den Schreibenden mehr Kreativität verlangt.

Die Reihenfolge der Behandlung der einzelnen Textsorten richtete sich nach deren Länge und Komplexität. Denn erfahrungsgemäß motiviert es die Studierenden, wenn sie bereits nach der ersten Sitzung in der Lage sind, ein eigenes Textprodukt anzufertigen, was bei schriftlichen Kurzmitteilungen auch für Schreibnovizen im Grundstufenbereich durchaus möglich ist. Neben der Länge, wurde auch berücksichtigt, ob die behandelte Textsorte Kenntnisse bestimmter grammatischer Strukturen voraussetzt. Beispielsweise erfordern Postkarten und Briefe den Gebrauch von Vergangenheitsformen, die noch nicht alle Studierenden beherrschen.

Die in den einzelnen Textsorten behandelten Inhalte sollten—soweit dies möglich ist—an die gegenwärtige Erfahrungs- und Erlebniswelt der Studierenden anknüpfen. Zum einen erhöht die Authentizität des Schreibenanlasses die Motivation der Schreibenden, und zum anderen erlaubt dies einen Transfer zur tatsächlichen Anwendung im Lebensalltag. Unter Einbeziehung der Lebenswelt der Studierenden lassen sich mit etwas Phantasie leicht authentische und aktuelle Schreibenanlässe finden, wie beispielsweise eine Bewerbung um einen Sprachaufenthalt in Deutschland, eine Postkarte aus dem Urlaub, eine Einladung zur Klassenparty,

Kurzmitteilungen an die Klasse. Wichtig dabei ist, dass die behandelten Inhalte die Studierenden ansprechen und sie zum Schreiben anregen. Die Reproduktion ‚verstaubter‘ Mustertexte, wie sie häufig in Lehrwerken zu finden sind, wirkt in der Regel nicht sehr motivierend.

3.3. Methodisches Vorgehen

Da Schreiben als ein einsames, große Geduld und geistige Anstrengung erforderndes Verfahren gilt, wurde im hier beschriebenen Schreib- und Textsortentraining darauf geachtet, dass den Lernenden diese Fertigkeit durch verschiedene methodische Vorgehensweisen erleichtert wird, u. a. durch

- eine Abwechslung der Sozialformen,
- den Einsatz verschiedener Medien,
- eine zusätzliche Einbeziehung der Fertigkeiten Lesen, Hören und Sprechen,
- eine Vorentlastung der Schreibprozesses,
- eine Zergliederung des Schreibprozesses in Teilschritte,
- eine Schulung im Gebrauch von Hilfsmitteln wie Wörterbuch und Grammatik sowie
- die Anwendung verschiedener Schreibtechniken.

Was die Sozialform betrifft, so wird die Rezeptionsphase zunächst in Einzelarbeit mit einer abschließenden Besprechung im Plenum durchgeführt, um angesichts der Heterogenität der Lernergruppe das Textverständnis aller Teilnehmenden zu sichern. In der darauf folgenden Bewusstmachungsphase, in der kulturelle Unterschiede thematisiert werden, wechseln sich Plenums- und Gruppenarbeit ab (vgl. 3.3.2.). Übungen zur Grammatik und zum Wortschatz werden in Partner- oder Gruppenarbeit gelöst, während die Produktion eigener Texte entweder in Einzel- oder in Partnerarbeit stattfindet (vgl. 3.3.3.).

Die Vermittlung fremdsprachlicher Textsorten wird aufgrund der medialen

Einseitigkeit, die dem Training der Fertigkeit Schreiben innewohnt, mit dem Einsatz verschiedener visueller und akustischer Medien, wie Fotos, Landkarten, Hörtexten, Videos etc., unterstützt. Auf diese Weise erfahren die Lernenden Abwechslung im Lernprozess, und sie können mehrere Kanäle für die Verarbeitung neuer Informationen aktivieren. Beispielsweise wird zur Schaffung eines Schreibanlasses ein kurzes Video gezeigt oder ein Hörtext vorgespielt; oder wenn es darum geht, das Verständnis des Mustertextes zu erleichtern, werden Fotos, Landkarten o. ä. gezeigt. Es wird außerdem darauf geachtet, dass auch die anderen Fertigkeiten (Lesen, Sprechen und Hören) geschult und trainiert werden. Zum einen ergänzt sich ein Training produktiver und rezeptiver Fähigkeiten, und zum anderen werden die Studierenden dabei für die Unterschiede zwischen gesprochener und geschriebener Sprache sensibilisiert. Bei der Einheit ‚Einladungen‘ und ‚Glückwunschkarten‘ trainieren sie zum Beispiel die verschiedenen mündlichen und schriftlichen Ausdrucksmöglichkeiten sprachlicher Handlungen, wie *Einladen*, *Gratulieren*, *Beileid aussprechen*, *Gesundheit wünschen* etc.

In Anlehnung an die Ausführungen aus 3.1. wurden für die Konzipierung des Schreib- und Textsortentrainings sowohl produktorientierte als auch der prozessorientierte Ansätze der Schreibdidaktik einbezogen. Die Progression bei der Vermittlung der einzelnen in 3.2. genannten Textsorten erfolgte stets in drei Schritten: *Rezeption* – *Bewusstmachung* – *Produktion*, die im Folgenden genauer beschrieben werden sollen.

3.3.1. Rezeption

Ausgangspunkt der Behandlung einer Textsorte bildet zunächst die *Rezeption* eines oder mehrerer Mustertexte in der Zielsprache. Hierdurch erhalten die Lernenden eine Orientierungshilfe über das Ziel der jeweiligen Unterrichtseinheit – nämlich selbst ein solches Produkt anfertigen zu können. Sie werden außerdem mit

dem zielsprachlichen Textsortenmuster vertraut gemacht, was ihnen vielleicht anfangs befremdlich erscheinen mag, aber genau aus diesem Grund einen guten Einstieg bietet. Der Mustertext wird zunächst gemeinsam gelesen und das Verständnis wird durch das Hinzuziehen verschiedener Medien gesichert. Aufgrund der sprachlichen Heterogenität der Lernergruppe werden ausreichend Übersetzungshilfen geboten und komplexere grammatische Strukturen mit muttersprachlichen Anmerkungen versehen.

Nach der Sicherung des Textverständnisses erfolgt eine Phase in der grundlegende, für die jeweilige Textsorte erforderliche grammatische Strukturen aus den Mustertexten herausgearbeitet und im Plenum besprochen werden, wie beispielsweise der Perfekt- und Präteritumsgebrauch bei den Textsorten ‚Postkarte‘ und ‚Tagebuch‘. Die Studierenden müssen die jeweiligen grammatischen Strukturen selbst entdecken und ihre Funktion erkennen. Anschließend werden diese durch kleine Anwendungsübungen, die bereits auf eine Anwendung der jeweiligen grammatischen Struktur in der später zu produzierenden Textsorte zugeschnitten sind, eingeübt. Dies stellt eine Vorentlastung der später erfolgenden Textproduktion dar.

Yamaki (2003) betont, dass gerade japanische Lernende das Bedürfnis nach einer starken syntaktischen Orientierungshilfe haben. Demzufolge ist eine explizite Vermittlung grundlegender (text-) grammatischer Kenntnisse unverzichtbar. Die Vermittlung von Grammatik kann im Rahmen des hier beschriebenen Schreib- und Textsortentrainings aufgrund zeitlicher Beschränkungen allerdings nur pragmatisch und zielorientiert – d. h. zugeschnitten auf die Anwendung in der jeweils besprochenen Textsorte – erfolgen. Viele Lehrwerke im Bereich DaF belassen es häufig bei der Präsentation eines Mustertextes und gehen dann direkt zu einer Aufgabenstellung – „Nun schreiben Sie einen Brief!“ – über. Damit sind Fremdsprachenlernende zweifellos überfordert (vgl. Ohta 2004). Ergebnis sind

zumeist befremdlich und hölzern wirkende Texte, die in der Regel eine Kopie des Mustertextes mit geringfügigen Änderungen sind. Mit den Produkten können sich die Lernenden nur selten identifizieren. Auch experimentierfreudigen Studierenden, die den Mut aufbringen, ihren eigenen Gedanken Ausdruck zu verleihen, bietet dieses Verfahren keine Unterstützung, denn sie wissen nicht, wie sie ihr Ausdrucksbedürfnis mit dem vorgegebenen Mustertext in Verbindung bringen können. Sie schreiben dann zumeist recht willkürlich wirkende oder gar unverständliche Texte, die dann nicht mehr als ein Vertreter der intendierten Textsorte zu identifizieren sind. Daher halte ich eine Bewusstmachungsphase zielsprachlicher textueller Kompositionskriterien zwischen der Textrezeption und der eigenen Textproduktion für erforderlich.

3.3.2. Bewusstmachung

Es wurde bereits in 3.2. darauf hingewiesen, dass alle hier genannten Textsorten hinsichtlich ihrer äußeren Form, ihres Aufbaus sowie ihrer sprachlichen und stilistischen Gestaltung bestimmte Charakteristika aufweisen, d. h. ihnen liegt ein bestimmtes Textmuster zu Grunde. In der Muttersprache verfügt man über ein so genanntes Textmusterwissen (vgl. Eßer 1997), welches einem erlaubt, Texte als Vertreter einer bestimmten Textsorte zu identifizieren und selbst ein Produkt einer solchen Textsorte anzufertigen. Man ist sich implizit der Kompositionskriterien bewusst, auch wenn man diese nicht explizit benennen kann. Beispielsweise ist deutschen Muttersprachlern bekannt, dass ‚Man nehme ...‘ eine typische Einleitung für ein Kochrezept ist, während eine Anzeige häufig mit ‚Zu verkaufen‘ beginnt und ein Märchen mit ‚Es war einmal...‘. Fremdsprachenlernende neigen dazu, ihr muttersprachlich geprägtes Textmusterwissen bei der Anfertigung fremdsprachlicher Texte zu übertragen (vgl. Eßer 1997).

Der Transfer von kulturell geprägtem Textmusterwissen erstreckt sich auf

formale, sprachliche und stilistische Aspekte. Er reicht von Abweichungen auf formaler Ebene, wie die Datumsangabe nach japanischer Art—16/11/29—, über das Übersetzen gebräuchlicher Wendungen aus der Muttersprache, wie beispielsweise die in der japanischen Textsorte Brief gebräuchliche Schlussformel „Ich warte mit langem Hals auf deine Antwort“, bis hin zu inhaltlichen Abweichungen; zum Beispiel ist es im deutschsprachigen Raum nicht üblich, einen Freund in einem privaten Brief, neben seinen Hobbys, auch nach seiner Blutgruppe zu fragen.

Um diese kulturell bedingten Fehlerquellen auszuschließen, erfolgt nach der Rezeption eine *Bewusstmachungsphase*, in der zunächst die zielsprachliche Textsorte der muttersprachlichen gegenübergestellt wird. Dazu erhalten die Studierenden die Aufgabe, eigene (bzw. von Freunden geschriebene) muttersprachliche Textprodukte mit in den Unterricht zu bringen. Diese werden in Kleingruppen anhand eines Analyserasters auf einzelne textkonstituierende formale, sprachliche und stilistische Charakteristika hin analysiert. Zunächst wird graphisch eine Textmusterschablone der mutter- und der zielsprachlichen Textsorte erstellt, welche später bei der eigenen Textproduktion als Orientierungshilfe dient, und den Transfer des muttersprachlichen Textmusterwissens vorbeugen soll. Abweichungen auf sprachlicher Ebene werden in einer Tabelle fixiert, die später bei der Produktion der eigenen Texte als Formulierungshilfe dient. Auch auf der inhaltlichen Ebene wird genauer betrachtet, welche Informationen erforderlich, fakultativ oder gar unüblich in der mutter- und in der zielsprachlichen Textsorte sind. Da die Kleingruppen mit jeweils verschiedenen authentischen Texten arbeiten, gibt es bei den im Plenum präsentierten Ergebnissen Überschneidungen, aber auch Gemeinsamkeiten. Auf diese Weise bekommen die Lernenden ein Gefühl dafür, welche der ermittelten Charakteristika allgemeingültig bzw. gebräuchlich sind und welche individuell variieren. Durch diese kulturkontrastive Textanalyse werden die Studierenden bereits vor der eigenen

Textproduktion für kulturell bedingte Fehlerquellen sensibilisiert, indem sie erkennen, dass eine aus der Muttersprache bekannte Textsorte in der Zielkultur andere Normen und Charakteristika aufweist.

3.3.3. Produktion

In Abhängigkeit von der Textsorte erfolgt die Produktion der eigenen Texte auf verschiedene Weise. Kleinere Textsorten, wie beispielsweise Einladungen, Anzeigen und schriftliche Kurzmitteilungen, werden von den Studierenden nach der im Unterricht erfolgten Rezeptions- und Bewusstmachungsphase in Einzelarbeit zu Hause angefertigt, da diese in der Regel recht kurz und formal festgelegt sind und wenig syntaktische Komplexität aufweisen. Die im Unterricht erstellten Textmusterschablonen und Redemittellisten dienen ihnen dabei als Orientierungs- und Formulierungshilfe.

Längere Textsorten, wie Briefe oder Tagebucheinträge, die Kenntnisse komplexerer grammatischer Strukturen und häufig auch mehr Kreativität von den Schreibenden verlangen, werden – sofern es die zur Verfügung stehende Zeit erlaubt – grundsätzlich im Unterricht angefertigt. Im Unterricht können die während des Schreibens häufig auftretenden Probleme durch die Unterstützung der Lehrkraft und durch den Einsatz verschiedener Schreibtechniken schnell behoben werden. Darüber hinaus motiviert das gleichzeitige Schreiben in der Gruppe. Bei manchen Textsorten wird auch die Technik des kooperativen Schreibens eingesetzt (vgl. Faistauer 1997). Diese Technik bietet sich allerdings nur bei Textsorten an, denen kein persönlicher Ausdruckswille der Schreibenden zu Grunde liegt, wie es beispielsweise bei einem privaten Brief oder beim Tagebuch der Fall ist. Die Studierenden dürfen während des Schreibens neben den im Unterricht für die jeweilige Textsorte erstellten Listen mit Redemitteln, den Mustertexten, der zielsprachlichen Textmusterschablone sowie dem Arbeitsmaterial mit grammatischen

und lexikalischen Grundlagen auch (elektronische) Wörterbücher und Grammatiken benutzen, in deren Gebrauch sie zu Beginn des Kurses geschult werden.

Das Schreiben im Unterricht erfolgt in einem Schritt-für-Schritt-Verfahren, in dem die Anfertigung des Textproduktes in kleine – für die Lernenden überschaubare – Einheiten gegliedert ist. Damit wird sicher gestellt, dass alle Teilnehmenden etwa in der gleichen Zeit ihre Texte anfertigen können. Bei der Textsorte Brief beispielsweise bestehen die Schritte aus den einzelnen Textteilen (wie Anrede, Einleitung, Hauptteil, Schluss, Gruß). Das Schritt-für-Schritt-Verfahren bietet den Schreibenden ein Modell, mit dem sie später selbst ihren eigenen Schreibprozess organisieren können.

In Abhängigkeit von der Phase im Schreibprozess werden verschiedene Schreibtechniken als methodische Unterstützung herangezogen. Beispielsweise wird, wenn es darum geht Wortschatz bzw. Inhalte bereitzustellen, zunächst ein Brainstorming gemacht. Werden bestimmte Themenschwerpunkte behandelt und geht es darum, Verknüpfungen von Gedanken schriftlich zu fixieren, bietet sich die Technik des Clusters an (Rico 1984). Geht es darum Schreibhemmungen abzubauen, bieten sich verschiedene Schreibspiele oder Verfahren des Kreativen Schreibens an (vgl. Schreier 2002). Yamaki (2003) weist darauf hin, wie wichtig es ist, dass der Einsatz von Schreibtechniken landesspezifischen Aspekten Rechnung trägt. Techniken, die für Schreibende in Europa und Amerika entwickelt wurden, müssen u. U. aufgrund kultureller Unterschiede sowie einer anderen Schreibsozialisation und eines anderen Schriftsystems für japanische Schreiber modifiziert werden. Yamaki hat 47 Schreibtechniken für japanische Lernende entwickelt. Bei der Anwendung dieser Techniken steht nicht die Produktion fehlerfreier Sätze im Vordergrund, sondern die Entwicklung einer Freude am Schreiben sowie der Abbau der häufig empfundenen ‚Schreiblast‘ (vgl. 2003).

An die Produktionsphase schließt sich eine Rückmeldung in Partnerarbeit an.

Dabei lesen die Studierenden jeweils in Partnerarbeit gegenseitig ihre Texte Korrektur. Sie erhalten dazu für die jeweilige Textsorte eine Checkliste, auf der einzelne formale, inhaltliche, sprachliche und stilistische Kriterien, auf die sie bei der Korrektur achten sollen, aufgelistet sind. Im Anschluss daran geben sie sich gegenseitig eine kurze Textrückmeldung und überarbeiten ihre Texte als Hausaufgabe. Auf diese Weise lernen sie nicht nur, wie sie ihre eigenen Texte überarbeiten können, sondern ihnen wird auch bewusst, dass ihre Kommilitonen eine wertvolle Ressource für die Verbesserung der eigenen Schreibfähigkeit sind. Erst nach der Überarbeitung wird der Text der Lehrkraft zur Endkorrektur und zur Benotung abgegeben. Die darin ermittelten Fehler bilden dann schließlich die Grundlage für eine abschließende Plenumsbesprechung zur jeweiligen Textsorte.

4. Schlussbemerkung

Die mangelnde Beschäftigung mit der Fertigkeit Schreiben im japanischen DaF-Unterricht einerseits, sowie die oben aufgeführten Vorzüge einer Schreibausbildung andererseits, boten für mich den Ausgangspunkt, in Anlehnung an neuere Erkenntnisse aus der Fremdsprachendidaktik und der Schreibforschung im Rahmen eines einjährigen Sprachkurses an der Matsuyama Universität ein Schreib- und Textsortentraining zu entwickeln.

Das hier beschriebene Kurskonzept ist als ein Pilotprojekt anzusehen. Mit der Auswahl der vermittelten Textsorten sowie dem methodischen Vorgehen versuchte ich, mich an den Bedürfnissen der Zielgruppe *japanische Studierende mit Deutsch als Wahlpflicht-Fremdsprache* zu orientieren. Die im Rahmen des Trainings erstellten Materialien werden nach Ablauf des Kurses zu erweitern und zu modifizieren sein, dabei werden die von den Lernenden beigesteuerten Analysen der mutter- und zielsprachlichen Texte mit einfließen. Die verwendeten Methoden,

Schreibtechniken sowie die eingesetzten Medien werden hinsichtlich ihrer Effizienz für die Zielgruppe einer kritischen Evaluation zu unterziehen sein. Die Schwierigkeiten japanischer Studierender beim Schreiben in der Fremdsprache Deutsch sowie Wege, ihnen dieses zu erleichtern, werden Gegenstand meiner weiteren Forschung sein. Eine Skizzierung meines Forschungsvorhabens findet sich in Harting (2004).

Die Belebung der Schreibforschung in den 90er Jahren, insbesondere die Erforschung von Schreibprozessen und der kulturellen Geprägtheit von Textsorten haben viele neue Erkenntnisse über die Komplexität der fremdsprachlichen Textproduktion geliefert. Nun sind wir Praktiker gefordert, diese Erkenntnisse in zielgruppen-spezifische didaktische Konzepte umzusetzen. In Japan bestehen gegenwärtig von verschiedenen Seiten Bestrebungen, die Schreibdidaktik für das Fach Deutsch als Fremdsprache zu beleben. Hervorzuheben sei hier das Zeitungsprojekt der Hokkaido-Universität (vgl. Kühn 2003) und der im Rahmen des Deutschland-in-Japan Jahres stattfindende Aufsatzwettbewerb, zu dem eine Materialsammlung zum Schreiben mit didaktischer Anleitung erschienen ist (Balmus et al. 2004).

Literatur :

- Antos, G. und Krings, H. P. (Hgg.). 1989. *Textproduktion : Ein interdisziplinärer Forschungsüberblick*. Tübingen.
- Balmus, P., Harting, A., Weber, T. und Yamaki, K. 2004. *Schreib' doch mal Deutsch : Didaktische Konzepte und Materialien für den Schreibunterricht an japanischen Hochschulen*. Okinawa.
- Baumann, J. und Weingarten, R. (Hgg.). 1995. *Schreiben. Prozesse, Prozeduren und Produkte*. Opladen.
- Bereiter, C. und Scardamalia, M. 1987. *The Psychology of Written Composition*. Hillsdale.
- Börner, W. und Vogel, K. (Hgg.). 1992. *Schreiben in der Fremdsprache. Prozess und Text*.

Lehren und Lernen. Bochum.

- Börner, W. 1987. „Schreiben im Fremdsprachenunterricht. Überlegungen zu einem Modell.“ In: W. Lörcher und R. Schulze (Hgg.). *Perspectives on Language in Performance.* Tübingen, 1336-1349.
- Börner, W. 1989 a. „Planen und Problemlösen im fremdsprachlichen Schreibprozess: Einige empirische Befunde.“ In: U. Klenk und K. H. Körner u. a. (Hgg.). *Variatio Linguarum. Beiträge zu Sprachvergleich und Sprachentwicklung.* Wiesbaden, 43-62.
- Börner, W. 1989 b. „Didaktik schriftlicher Textproduktion in der Fremdsprache.“ In: G. Antos und H. P. Krings (Hgg.). *Textproduktion. Ein interdisziplinärer Forschungsüberblick.* Tübingen, 348-376.
- Brinker, K. 2001. *Linguistische Textanalyse: eine Einführung in Grundbegriffe und Methoden.* Berlin.
- Clyne, M. G. 1984. „Wissenschaftliche Texte Englisch- und Deutschsprachiger: Textstrukturelle Vergleiche.“ In: *Studium Linguistik* 15, 92-97.
- Clyne, M. G. 1987. „Discourse Structures and Discourse Expectations. Implications for Anglo-German Academic Communication in English.“ In: L. E. Smith (Hrsg.). *Discourse across Cultures. Strategies in World Englishes.* New York, 73-84.
- Clyne, M. G. 1993. Pragmatik, Textstruktur und kulturelle Werte. Eine interkulturelle Perspektive. In: Schröder, H. (Hrsg.) *Fachtextpragmatik.* Tübingen, 3-18.
- Eigler, G. 1990. *Wissen und Textproduzieren.* Tübingen.
- Engel, U. (1988): *Deutsche Grammatik.* Heidelberg.
- Eßer, R. 1997. „Etwas ist mir geheim geblieben am deutschen Referat.“ *Kulturelle Geprägtheit wissenschaftlicher Textproduktion und ihre Konsequenzen für den universitären Unterricht von Deutsch als Fremdsprache.* München.
- Gnutzmann, C. (Hg.). 1990. *Kontrastive Linguistik.* Frankfurt.
- Harting, A. (2004) „Wissenschaftliches Schreiben in der Fremdsprache Deutsch für japanische Muttersprachler: Skizzierung eines Forschungsvorhabens“ In: *Studies in Language and Literature* Vol. 23/(2), Matsuyama University Research Society.
- Hayes J. R. und Flower, L. 1980. Identifying the organization of writing processes. In: L. W. Gregg und J. Steinberg (Hgg.). *Cognitive Processes in Writing.* New Jersey, 3-20.
- Heid, M. (Hrsg.). 1989. *Die Rolle des Schreibens im Unterricht Deutsch als Fremdsprache.* Dokumentation eines Kolloquiums im Juli 1988 in Grassau. München.
- Hufeisen, B. 2002. *Ein deutsches Referat ist kein englischsprachiges Essay. Theoretische und praktische Überlegungen zu einem verbesserten textsortenbezogenen Schreibunterricht in der Fremdsprache Deutsch an der Universität.* Innsbruck, Wien.
- Kaiser, D. 2002. *Wege zum wissenschaftlichen Schreiben: eine kontrastive Untersuchung zu*

- studentischen Texten aus Venezuela und Deutschland.* Tübingen.
- Kaplan, R. B. 1966. „Cultural Thought Patterns in Intercultural Education.“ In : *Language Learning* 16, 1-20.
- Kaplan, R. B. 1987. „Cultural Thought Patterns Revisited.“ In : U. Connor und R. B. Kaplan (Hgg.). *Writing across Languages : Analyses of L 2-Text.* Reading (Massachusetts), 9-22.
- Kast, B. 2001. *Fertigkeit Schreiben. Fernstudienprojekt zur Fort- und Weiterbildung im Bereich Germanistik und Deutsch als Fremdsprache.* Berlin.
- Krings, H. P. 1992. Empirische Untersuchungen zu fremdsprachlichen Schreibprozessen – Ein Forschungsüberblick. In : W. Börner und K. Vogel (Hgg.). *Schreiben in der Fremdsprache. Prozess und Text. Lehren und Lernen.* Bochum, 47-77.
- Kühn, C. 2003. „Spurensuche : Deutschland in Japan“ *Lektorenrundbrief* Nr. 22, Dezember 2003, 14-15.
- Ohta, T. 2004. „Schreiben im DaF-Unterricht in Japan.“ Tagungsbeitrag zum 9. DaF-Seminar in Kobe am 23. 03. 2004.
- Pommerin, G. et al. 1996. *Kreatives Schreiben. Handbuch für den deutschen und interkulturellen Sprachunterricht in den Klassen 1-10.* Weinheim, Basel.
- Portmann P. R. 1991. *Schreiben und Lernen : Grundlagen der fremdsprachlichen Schreibdidaktik.* Tübingen.
- Rico, G. L. 1984. *Garantiert schreiben lernen : Sprachliche Kreativität methodisch entwickeln ein Intensivkurs auf der Grundlage der modernen Gehirnforschung.* Hamburg.
- Schreiter, I. 2002. *Schreibversuche : Kreatives Schreiben bei Lernern des Deutschen als Fremdsprache : Themenvorschläge, Arbeitsempfehlungen und viele authentische Beispiele für phantasievolle Texte.* München.
- Schröder, H. 1993. *Fachtextpragmatik.* Tübingen.
- Weinrich, Harald u. a. 1993. *Textgrammatik der deutschen Sprache.* Mannheim.
- Werder von, L. 1995. *Kreatives Schreiben in den Wissenschaften : für Schule, Hochschule und Erwachsenenbildung.* Berlin.
- Wolff, D. 1992. Zur Förderung der zweitsprachlichen Schreibfähigkeit. In : W. Börner und K. Vogel (Hgg.). *Schreiben in der Fremdsprache. Prozess und Text. Lehren und Lernen.* Bochum, 110-134.
- Yamaki, K. 2003. „Bedeutung des Schreibens, insbesondere kreativer Verfahren, im Fremdsprachenunterricht.“ In : *Neue Beiträge zur Germanistik* Band 2/Heft 2, 2003, 80-103.