

Thonhauser, Ingo (Hrsg.): **Schreiben**. Berlin: Erich Schmidt, 2019 (Fremdsprache Deutsch, 60). – ISBN 978-3-503-18703-4. 56 Seiten, € 12,50.

Besprochen von **Uwe Fricke**: Shanghai / VR China

<https://doi.org/10.1515/infodaf-2021-0057>

In Ausgabe Nr. 60 von *Fremdsprache Deutsch* soll es – so der erste Eindruck nach dem Lesen des Editorials und des Einführungsbeitrages von Ingo Thonhauser – besonders auch um „neue Formen des Schreibens“ (2) gehen, die sich in den letzten Jahrzehnten mit den neuen sozialen Medien entwickelt haben und „nicht immer den Normen der schriftsprachlichen Standardsprache“ (7) entsprechen. Drei der sieben Beiträge weisen einen Bezug zu den sozialen Medien auf. Genau besehen ist es lediglich einer, in dem dieser Bezug teilweise deutlich ausgeprägt ist, während es in den beiden anderen eher um herkömmliche Formen des Schreibens unter Nutzung spezieller Medien-Software (zum Bloggen und zum Online-Publizieren) geht. In der Sprachecke am Ende des Heftes plädiert Hans-Werner Eroms dann kontrapunktisch dafür, dass nach wie vor neben der grammatischen Korrektheit auch auf stilistische Prinzipien wie Klarheit und Einfachheit „beim Schreiben besonders geachtet werden“ müsse (52).

Insgesamt stellt sich der Eindruck ein, dass weniger die neuen Medien als vielmehr ein Trend zu kooperativen Prozessen die Beiträge zur Didaktik des Schreibens in der Fremdsprache Deutsch bestimmt. Hinweise auf in didaktischer Absicht genutzte Abweichungen von Sprachnormen sind in den Beiträgen kaum zu finden. Bemerkenswert ist, dass es in immerhin drei Beiträgen um Lernende auf Anfängerniveau geht.

Im ersten Beitrag „Monolinguale Schreibförderung mit bilingualem Lernpotenzial“ von Nicole Marx und Torsten Steinhoff geht es um Schreibförderung, die zu einem sprachübergreifenden Lernen in einer curricularen Verbindung von Deutsch- und Türkischunterricht beitragen soll, da sich sprachliche Handlungsschemata in verschiedenen Sprachen ähnelten, was den Autoren zufolge in den Didaktiken oft „unterbelichtet“ (11) bleibe. Erste Ideen zu einer praktischen Umsetzung werden hier an einem konkreten Beispiel, nämlich der Figurenbeschreibung bei Sechstklässlern, darunter solche mit der Herkunftssprache Türkisch, entwickelt. An dem Projekt *Schreibförderung in der multilingualen Orientierungsstufe* (vgl. Wenk et al. 2016) waren die Autoren des Beitrages selbst beteiligt.

Die SchülerInnen, denen jeweils unterschiedlich profilierte Hilfen gegeben wurden, hatten eine schwache Figurenbeschreibung in einem Ausgangstext zu optimieren. In der Interventionsstudie habe es unterschiedliche Hilfen im Sinne

einer Ausdrucksprofilierung (zu Handlungsausdrücken wie z.B. „[...] sieht aus wie [...]“), einer Schemaprofilierung (z.B. „Vergleiche die Figur mit anderen Dingen und Personen“) sowie einer Prozedurprofilierung als Kombination der beiden erstgenannten gegeben.

Mit dem Begriff Textprozeduren verbinden die Autoren etwa Kategorisieren, Visualisieren, Kontextuieren, Vergleichen, Agentivieren, Verorten, Deuten und Strukturieren. Hinsichtlich der Textprodukte kommen sie zum Ergebnis, dass „Schemahilfen allein oder in Kombination mit Ausdruckshilfen [...] am effektivsten“ (13) seien. Und die Schülerinnen mit türkischer Herkunftssprache hätten allein von der Schemaprofilierung profitiert.

Doch zeigt der wissenschaftliche Artikel zum Projekt, dass die Bewertung der Textqualität nicht in Bezug auf die Ausdrucksebene, sondern mittels eines Ratingverfahrens eben genau auf die Anwendung von Schemata zielte: „Bewertet wurde die Realisierung der Schemata von sieben der acht [...] genannten Prozeduren“ (Wenk et al. 2016: 166). Unter diesen Umständen kann die ausgemachte besondere Effektivität von Schemahilfen kaum überraschen.

Schließlich wird der „Nutzen des Konzeptes für den Unterricht“ (13) thematisiert. Die plausiblen theoretischen Vorannahmen gelten hier als bestätigt, ohne dass der empirische Teil des Beitrages hierzu überzeugend beigetragen hat.

Wie Kinder im Schriftspracherwerb, insbesondere der Systematik der Schrift und der Rechtschreibung unterstützt werden können, ist Thema des Beitrages von Barbara Geist unter dem Titel „Räuber kommt von rauben, weil der Räuber rauben“. Kinder mit Deutsch als Erst-, Zweit- und Fremdsprache tauschen sich über Schreibungen aus“. Untersucht wird das Rechtschreibgespräch als eine Strategie, die über das phonographische Prinzip hinausweisend zur richtigen Schreibung führen soll. Lernende sollen ihr „individuelles schriftstrukturelles Wissen“ (16) verbalisieren und diskutieren.

Transkribierte „Schlüsselszenen“ (16) aus Gesprächen in einer dritten und vierten Klasse an einer deutschen Schule im spanischsprachigen Ausland zeigten eine Reihe sprachlicher Kompetenzen der SchülerInnen auf. Dazu gehörten etwa eine „hohe Fehlersensibilität“, „kooperative Gesprächsweise“ oder die Markierung von Allgemeingültigkeit durch das generische „man“ (16).

Rechtschreibgespräche – so die Autorin – könnten auch in diagnostischer Weise eingesetzt werden. Ein weiterer Vorteil sei, dass – angesichts der unterschiedlichen Anforderungen zuerst beim Benennen von schwierigen Stellen und dann beim Erklären – sich auch in heterogenen Lernergruppen alle Schüler einbringen könnten. Alles in allem wird mit dem Beitrag ein plausibles Plädoyer für die Nutzung von Rechtschreibgesprächen vorgelegt.

Im Beitrag „Wissenschaftliches Schreiben als Kommunikationsanlass – interdisziplinär, kooperativ und handlungsorientiert“ geht Beatrice Mall-Grob der

Frage nach, wie sich wissenschaftliches Schreiben in einem allgemeinen Sprachkurs auf dem Niveau C1 so integrieren lasse, dass auch jene Lernenden profitieren, die keine wissenschaftliche Arbeit auf Deutsch anzufertigen haben. In nur drei von zwölf Sitzungen (darunter eine zur Vorbereitung auf die besondere Gesprächssituation) eines fachheterogen zusammengesetzten Kurses ging es dieser Zielstellung entsprechend um textkohäsive Mittel, das Spinnen eines roten Fadens und die sprachliche Führung. Die Teilnehmenden stellen dabei ihre entstehenden Texte den Peers zum Lesen zur Verfügung, um die Texte kooperativ optimieren zu können. Texte der ersten Sitzung sind wissenschaftliche Abstracts, in einer zweiten Sitzung erfolgt die Diskussion wissenschaftlicher Einleitungen.

Die Texte werden jeweils von einer Gruppe – ohne Beteiligung des Verfassenden – entlang vorgegebener Leitfragen untersucht und anschließend im Plenum diskutiert. Unklar gebliebene Textstellen und Formulierungen werden anschließend im Gespräch mit den Verfassenden geklärt, wodurch diesen die Möglichkeiten zu sprachlicher Optimierung bewusst werden. Die Autorin betont, dass die Heterogenität einer Gruppe von Lernenden für alle zum Gewinn werde: „Wissenschaftlich erfahrene Teilnehmende liefern Modelltexte für die anderen“ (23), wobei die Erfahrenen zumeist noch sprachlich auf der Ebene der Textkohäsion lernen könnten, während die weniger Erfahrenen die textsortenspezifischen Muster kennenlernten.

Da sich die Gesprächssituation als „heikel“ darstelle, sei „besonders sorgfältige Vorbereitung und Sensibilisierung aller“ (24) notwendig, um wohlwollende, aber konstruktive Rückmeldungen zu gewährleisten. Dabei orientiert sich Mall-Grob an einem bei Elisabeth Rankin (2001) beschriebenen Ablauf, der dankenswerterweise in drei den Text begleitenden Abbildungen (24f.) auflistend zusammengefasst ist. Als Erfahrungsbericht ermutigt der Beitrag zu einer Nachahmung und gibt wichtige Hinweise für die schwierige Kommunikationssituation.

In „Kooperatives Bloggen. Möglichkeiten und Herausforderungen eines Online-Schülerzeitungsprojekts in Mittelosteuropa“ beschreibt Eva Pritscher ein Projekt, an dem 16 PASCH-Schulen in acht Ländern Mittelosteuropas in der Fremdsprache Deutsch auf einer Online-Plattform bloggen. Unterstützt durch das Goethe-Institut Budapest und Workshops, die zweimal im Jahr in Berlin stattfinden, geht es u. a. um Redaktionsabläufe, journalistische Textsorten, Recherche und Interviewtechniken.

Der Frage, was das kooperative Bloggen in der Fremdsprache besonders attraktiv macht, geht die Autorin lediglich vermittelt nach. Es fällt auf, dass die im Projekt anvisierten Ziele schon weitgehend eine Voraussetzung zur Teilnahme darstellen: „Hauptkriterien [...] sind in erster Linie [sic!] Neugier, Freude am Schreiben und/oder Fotografieren sowie Lust, sich im Team intensiv mit einem Thema – auf Deutsch und in Berlin – auseinanderzusetzen“ (31).

Das Projekt wird von der Projektleiterin konsequent als Vorbild dargestellt, doch ist das Absehen davon, dass es im Projekt um eine „quasi privilegierte Umgebung“ (31) geht, eben nicht ohne Weiteres nachvollziehbar. So bleibt es bei den „Möglichkeiten“, wohingegen die im Titel angekündigten „Herausforderungen“ nicht Thema sind. Und damit verliert die Botschaft, „für ein Blog-Projekt braucht es aber weder einen Berlin-Aufenthalt noch externe Referentinnen“ (31), an Überzeugungskraft.

Ausgangsthese des Beitrages „Mitten in der Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler. Authentische Schreibansätze in sozialen Medien“ von Ute Friederich, Shirin Kasraeian und André Moeller ist, dass den sozialen Medien ein hohes Maß an Emotionalität in der direkten Ansprache der Nutzenden „eigen“ [sic!] sei und dass deren „typische Art, Nutzerreaktionen zu provozieren, [...] als authentischer (Schreib-)Anlass nutzbar gemacht werden“ könne (35).

Was im Bereich des Politischen mittlerweile eher als Problem diskutiert wird, gilt den Autoren hier als Lernanregung, „Emotionen in Worte zu fassen und damit gleichzeitig den eigenen Lernprozess zu reflektieren“ (35). Als Beispiele werden zunächst Zitate von Goethe und Mark Twain präsentiert und ein landeskundliches Foto, allesamt Beispiele, die auch unter Nutzung klassischer Medien ebenso Wirkung entfalten könnten, eine besondere Wirkung vermittels neuer sozialer Medien wirkt wenig plausibel.

Weitere Beispiele sind eine Telenovela und ein Musikvideo. Für die Telenovela wird argumentiert, dass der „Kontakt zu scheinbar realen Personen [...] ein hohes Maß an Authentizität“ und damit Identifikationspotential biete (36). In der Telenovela lässt die junge Brasilianerin Jojo die Lernenden auch „auf Facebook an ihrem Alltag [in Deutschland, U.F.] teilnehmen“ (36). Zwar mögen Lernende in Teilen „mit dem Format der Telenovela/Seifenoper vertraut“ (36) sein, doch mit dem Wort „scheinbar“ werfen die Autoren – ohne dem weiter nachzugehen – selbst die Frage auf, inwiefern der für ihre Argumentation so wichtige Begriff der Authentizität hier angebracht ist. Im anschließend vorgestellten Beispiel eines Musikvideos geht es um einen Liedtext und weniger darum, authentisch in dem Medium als über das Medium zu schreiben.

Bei genauer Betrachtung wird nicht deutlich, warum die akzentuierten Faktoren Emotionalität und Authentizität in der Nutzung neuer Medien bedeutsamer sein sollten als in den alten Medien. Nichtsdestotrotz bleibt der Ausgangspunkt bedeutsam, dass die Lebenswelten gerade auch jugendlicher Lerner zunehmend durch die Nutzung sozialer Medien mitbestimmt wird.

In ihrem Beitrag „Kreatives Schreiben im Primarunterricht mit Lernenden ohne Vorkenntnisse“ widmet sich Angelika Lundquist-Mog dem Thema Wortschatzerwerb durch grafisch-visuelle Darstellung von Wortbedeutungen. Dass Wörter „über die äußere Form“ eine Aussage vermittelten, habe durch die Visuel-

le Poesie Bekanntheit erlangt, sei bisher allerdings kaum im Frühen Deutschunterricht genutzt worden, obwohl die kreative Arbeit mit dem Wortmaterial den Lernprozess fördere (41f.). Die Visualisierung von Wortbedeutungen durch Lernende erlaube ein sonst im Anfangsunterricht (A1-Niveau) kaum mögliches freies Schreiben. Erweise sich der Zeitaufwand bei der Erweiterung von Wortbildern zu Wortlandschaften als nachteilig, empfiehlt die Autorin, diese „in Kleingruppen kooperativ zu planen“ (43). Gelegentlich könnten Wortlandschaften auch zu einem kulturvergleichenden Gespräch Anlass geben (44). Zu sieben Themenbereichen stellt Lundquist-Mog je einige konkrete Arbeitsaufträge vor.

In einem weitgehend parataktisch formulierten Text „Bücher schreiben und dabei Deutsch lernen?“ beschreibt Antje Hübner ein Projekt kooperativen, kreativen Schreibens von jugendlichen Deutschlernern. In dem Projekt *Federsammler* seien die Helden der Geschichte vorgegeben, der Handlungsort dagegen sei jeweils die Heimat der jugendlichen Autoren. Das Projekt biete eine Methodensammlung sowie Software zur digitalen Gestaltung eines eigenen Buches und habe eine Comic- und Roman-Reihe zum Ergebnis. In drei Abschnitten geht es zuerst um einen Blick auf die Lernenden, dann auf den Unterricht und schließlich auf die Lehrkraft. Leider wird das Projekt ohne kritische Distanz weitgehend im Werbejargon vorgestellt.

## Literatur

Rankin, Elisabeth (2001): *The Work of Writing. Insights and Strategies for Academics and Professionals*. San Francisco: Jossey-Bass.

Wenk, Anne Kathrin; Marx, Nicole; Rübmann, Lars; Steinhoff, Torsten (2016): „Förderung bilingualer Schreibfähigkeiten am Beispiel Deutsch-Türkisch“. In: *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 27, 2, 151–179.