



**You have downloaded a document from  
RE-BUŚ  
repository of the University of Silesia in Katowice**

**Title:** Zur Aufwertung der Schreibfertigkeit im FSU

**Author:** Jan Iluk

**Citation style:** Iluk Jan. (1994). Zur Aufwertung der Schreibfertigkeit im FSU. W: Z. Mielczarek (red.), "Studien zur deutschen Sprache und Literatur" (S. 7-17). Katowice : Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego



Uznanie autorstwa - Na tych samych warunkach - Licencja ta pozwala na kopiowanie, zmienianie, rozprowadzanie, przedstawianie i wykonywanie utworu tak długo, jak tylko na utwory zależne będzie udzielana taka sama licencja.



UNIwersYTET ŚLĄSKI  
W KATOWICACH



Biblioteka  
Uniwersytetu Śląskiego



Ministerstwo Nauki  
i Szkolnictwa Wyższego

## ***Zur Aufwertung der Schreibfertigkeit im FSU\****

### ***Curriculare Entscheidungen zur Schreibfähigkeit***

Die Schreibfähigkeit rangiert in polnischen Schulprogrammen unter den Zieltätigkeiten und letzter Stelle, worauf die *curricula* explizit, vor allem aber implizit hinweisen. So sind z.B. die Lernziele in der Phonetik detailliert aufgelistet, während die Schreibfähigkeit mit ganz wenigen Bemerkungen abgetan wird (vgl. *Program*, 1984: 69). Es wird lediglich vermerkt, daß die Schüler einfache Textsorten wie etwa persönliche Briefe, kurze Notizen verfassen und fremdsprachliche Formulare ausfüllen lernen sollen. Dies hat zur Folge, daß für die Entwicklung dieser Fähigkeit die geringste Aufmerksamkeit und folglich der geringste Übungsaufwand vorgesehen wird.

Eine solche Gewichtung der Lernziele im FSU steht jedoch nicht nur zur gesellschaftlichen Bedeutsamkeit des Schreibens, besonders im professionellen Bereich, sondern auch zu der Tatsache im Widerspruch, daß zwar 70% der Unterrichtszeit für die Ausbildung von Fähigkeiten im mündlichen Sprachgebrauch verwendet werden, die laufenden Kontrollformen und Abschlußprüfungen aber zumeist schriftlicher Art sind. Im Falle einer schriftlichen Abiturprüfung überschreiten sogar die Aufgabenstellungen die Lernziele, die in den *curricula* für diese Fertigkeit festgesetzt sind (vgl. Komorowska, 1989: 306).

So eine reduzierte Lernzielfestlegung führt in curricularen Entscheidungen und im Unterricht zur Verabsolutierung der orthographischen Komponente.

---

\* FSU — Fremdsprachenunterricht

Davon zeugt z.B. die relativ verbreitete Überbewertung der orthographischen Korrektheit im Vergleich zu den anderen Beurteilungsbereichen Inhalt und Ausdruck, obwohl die Rechtschreibung bei den von Schülern zu produzierenden Textsorten nicht immer gleich kommunikationsrelevant ist. In den Richtlinien fehlen übrigens jegliche Hinweise für die Bewertung schriftlicher Leistungen im FSU.

Eine solche Lernzielbestimmung in den Schulcurricula wird durch mehrere Faktoren determiniert, von denen hier nur einige diskutiert werden können (vgl. auch B o h n, 1987: 233).

1. Im Anfangs- und Mittelstufenunterricht, der in polnischen Schulen bislang dominierte, wird dem Schreiben die Funktion einer Hilfstätigkeit für das Einprägen von Wörtern und grammatischen Phänomenen zugeschrieben. Schreiben ist in diesem Sinne nur technisch erforderlich, wenn z.B. grammatische Übungen nach einer mündlichen Erarbeitungsphase zusätzlich schriftlich gemacht werden, oder sprachliche Mittel, Regeln, bzw. Arbeitsergebnisse an der Tafel festgehalten werden sollen. Ansonsten beschränkt sich die Schreibtätigkeit der Schüler auf mechanisches Kopieren oder Reproduzieren.
2. Die meiste Unterrichtszeit wird für die Entwicklung der Grundlagen für ein korrektes Sprechen reserviert, weil sie stark lehrerabhängig und nur aufgrund eines großen Übungsaufwandes möglich ist. Schreiben kann dagegen zum Teil lehrerunabhängig erlernt werden, so daß alles Schriftliche häufig in die Hausaufgabe „delegiert“ wird. Diesen Auffassungen zufolge, die den audiolingualen Konzeptionen verpflichtet sind, soll sich die Schreibfertigkeit als Nebenprodukt der intensiven Entwicklung der Sprechfertigkeit ergeben. Daß aber solch ein direkter Transfer von Fertigkeiten nicht möglich ist, davon zeugen nicht nur die von den Linguisten festgestellten Unterschiede zwischen der gesprochenen und geschriebenen Sprache, sondern auch die Beobachtungen, daß viele Menschen Schwierigkeiten haben, sich in ihrer Muttersprache schriftlich auszudrücken. Wenn also die Lerner die Schreibfähigkeit in ihrer Muttersprache nicht genügend beherrscht haben, kann sie sich erst recht nicht automatisch als Nebenprodukt der Sprechübungen im FSU ergeben. Darüber hinaus läßt sich feststellen, daß das Schreibvermögen der Kinder noch sehr entwicklungsbedürftig ist, wenn es mit dem Erwerb der zweiten Sprache beginnt (vgl. W o l f f, 1992: 120).

3. Das geringe Stundenpensum, das für den FSU vorgesehen ist (3 Wochenstunden in allgemeinbildenden Schulen, 2 Wochenstunden in berufsbildenden Schulen, 5 Wochenstunden in Klassen mit sog. erweitertem Unterrichtsprogramm) limitiert weitgehend den Zeitaufwand, der der jeweiligen Fertigkeit gewidmet werden kann. Aus diesem Grunde werden die meisten Abstriche gerade im Bereich der Schreibfertigkeit gemacht, weil dem erforderlichen Zeit- und Übungsaufwand, der für die Entwicklung dieser Zieltätigkeit notwendig wäre, von vornherein nicht Rechnung getragen werden kann.
  
4. Die Schreibfertigkeit wurde auch von den Methodikern und vor allem von den Lehrbuchautoren vernachlässigt, sie haben bislang kaum geeignete Übungsmaterialien und methodisch-didaktische Hinweise zur Ausbildung dieser Zieltätigkeit geliefert. In der Regel beschränken sich die methodischen Angebote zur Entwicklung der Schreibtätigkeit auf Abschreiben, Formulieren von Einzelsätzen, schriftliches Erarbeiten grammatischer Übungen und schriftliche Erstellung von Dialogvarianten. Alle diese Schreibformen führen jedoch keineswegs automatisch zu der Fähigkeit, schriftlich Inhalte mitzuteilen. Die nehmen nämlich keinen Einfluß auf die Prozesse und Strategien, die dem mitteilungsbezogenen Schreiben zugrundeliegen. Infolgedessen ist die Schreibfertigkeit in allen Lehr- und Lernmaterialien in auffälliger Weise unterrepräsentiert und grundsätzlich produkt- statt prozeßorientiert. Man kann sogar anhand der vorhandenen Lehrerhandreichungen und der einschlägigen Fachliteratur den Eindruck gewinnen, daß Schreiben keiner besonderen Didaktik bedarf. Dies hat zur Folge, daß die Lehrer auf eigene Erfahrungen, Initiativen, Experimente angewiesen sind.

Diese Tendenz ist allerdings nicht nur typisch für Polen. Auch die internationale Forschung und die wissenschaftliche Auseinandersetzung auf dem Gebiet der Fremdsprachendidaktik haben das Schreiben als Zieltätigkeit aus dem Gesichtskreis verloren. In Fachzeitschriften sind nämlich Beiträge zum fremdsprachlichen Schreiben eine Seltenheit und meistens sind sie auch älteren Datums. Diesen Sachverhalt bestätigt R. Bohn (1987: 238), der darauf hinweist, daß sich von 320 Dissertationen, die in 30 zurückliegenden Jahren auf dem Gebiet der Methodik DaF in der ehemaligen DDR vorgelegt wurden, lediglich 7 mit Aspekten des schriftlichen Sprachgebrauchs befassen.

Der Mangel an entsprechenden Publikationen führte offensichtlich dazu, daß die Fremdsprachenlehrer zu wenig für Probleme der Schreibfertigkeit sensibilisiert worden sind, so daß sie eine geringe bis sehr geringe Bedeutung

der Entwicklung des Schreibens beimessen, wovon z.B. die Ergebnisse einer im Rahmen der Internationalen Hochschulferienkurse für Germanistik 1982 und 1983 in Weimar durchgeführten Umfrage zeugen (Bohn, 1987: 233). Diese Einstellung kann sich auch aus der Tatsache ergeben, daß die kommunikative Bedeutung des Schreibens im Falle eines Schülers auf der Anfangs- oder Mittelstufe relativ gering eingeschätzt wird, zumal nur folgende Realsituationen für die schriftliche Informationsvermittlung gesehen werden:

- formelle Briefe zur Informationsbeschaffung,
- informelle Briefe (privater Briefwechsel),
- Formulare
- Kurzmitteilungen für Dritte.

Darüber hinaus ist Schreiben eine Fertigkeit, die von Fremdsprachenlehrern kaum aktiv ausgeübt wird. Ist das der Fall, so fehlen ihnen Geläufigkeit und vor allem eigene Erfahrungen im freien Schreiben, mit denen sie die schriftliche Arbeit an fremdsprachlichen Texten effizienter gestalten könnten. Hinzu kommt noch der lästige Aufwand mit der Korrektur und Emendation von Fehlern, womit selbst Lehrer Probleme haben (vgl. Kühn, 1988: 44). Dies zeugt davon, daß der Korrekturfähigkeit in der beruflichen Ausbildung der Lehrer sowie in den verschiedenen Weiterbildungskursen trotz ihrer methodischen Relevanz eine zu geringe Aufmerksamkeit geschenkt wird.

### *Schreiben aus neurophysiologischer und lernpsychologischer Sicht*

Die Frage, ob man das Schreiben intensiver und zielbewußter im FSU lehren soll, kann jedoch nicht allein mit dem Argument der Lebensbedürfnisse oder der möglichen Kommunikationssituation der Lernenden bejaht oder verneint werden. Die Notwendigkeit der Entwicklung der Schreibfertigkeit ergibt sich nach dem heutigen Forschungsstand eher aus neurophysiologischen und lernpsychologischen Erkenntnissen sowie aus didaktischen Funktionen des Schreibens.

Neurophysiologische Forschungen bestätigen, daß es in unserer Hirnrinde kein isoliert funktionierendes Hör-, Sprech-, Lese-, oder Schreibzentrum gibt. Vielmehr funktionieren die jeweiligen Fertigkeitenszentren beim Sprachgebrauch mit unterschiedlicher Intensität und Breite gleichzeitig und beeinflussen einander, unabhängig davon, welche Fertigkeit gerade dominiert (A p e l t, 1976: 39). Davon zeugt z.B. die einfache Erkenntnis, daß wir in der Lage sind,

dasselbe Sprachmaterial gleichzeitig auf verschiedene Weise, d.h. durch mehrere Sinneskanäle zu verarbeiten. Beim Schreiben z.B. spielen folgende Sinneskanäle (Analysatoren) eine Rolle: der optische (weil man sieht, was man schreibt), der akustische (Phoneme und Buchstaben oder Buchstabenkombinationen werden miteinander assoziiert), der sprechmotorische (denn der Schreibende artikuliert innerlich, was er schreibt), und der motorische (die Schreibbewegungen mit der Hand).

Die Wechselwirkungen zwischen den Fertigkeitszentren sind möglich, weil ihnen wahrscheinlich aufeinander beziehbare Mechanismen zugrunde liegen, die teils autonom teils integrativ arbeiten. Wie sie im einzelnen funktionieren, ist nach dem heutigen Forschungsstand noch nicht genau bekannt.

Zwischen Sprechen und Schreiben z.B. besteht die funktionale Verknüpfung darin, daß beiden Sprachtätigkeiten gleiche Produktionsmechanismen einer Äußerung zugrunde liegen: Es wird nämlich ein Inhalt konzipiert, lexikalische und grammatische Mittel werden gewählt (enkodiert) und zu Sätzen verknüpft (vgl. Krück, 1982: 391).

Das Lesen wird dagegen durch unterschwellige Artikulation begleitet, wodurch möglich wird, das Gelesene prosodisch zu strukturieren, dadurch im Gedächtnis so lange zu behalten, bis ein Satz oder ein komplizierter Satzteil im Kurzzeitgedächtnis verarbeitet wird (vgl. Portmann, 1991: 63).

Schreiben ist mit dem Lesen insofern eng verbunden, als beide Sprachtätigkeiten auf die schriftliche Repräsentation von Sprache bezogen sind. Sie bilden sozusagen zwei Seiten einer übergeordneten Fähigkeit: der Beherrschung der schriftlichen Kommunikation (vgl. Boh n, 1989: 54). Das Lesen begleitet stets das Schreiben und fungiert zugleich als optische Kontrolle des Geschriebenen. Die enge Beziehung zwischen beiden Fertigkeiten ergibt sich daraus, daß man Schreiben nur mit dem Lesen erwerben kann, denn Schreiben ohne Lesekönnen ist nicht möglich. Beim Lesen werden die Schriftbilder schneller und müheloser erfaßt, wenn sie vorher durch Schreiben eingeübt wurden. Eine Wechselbeeinflussung ist auch umgekehrt möglich. Die durch Lesen eingprägten Schriftbilder erlauben ein sicheres Niederschreiben (vgl. Müller, 1989: 34).

Die zu beobachtenden Wechselwirkungen zwischen den einzelnen Fertigkeitenzentren bleiben nicht ohne Einfluß auf den Sprachgebrauch und Lernprozeß,

denn es läßt sich feststellen, daß sie sich lern- und behaltensfördernd auswirken, weil durch die gleichzeitige Beteiligung mehrerer Analysatoren (Sinneskanäle) der Kontakt mit dem sprachlichen Input intensiver wird, d.h. es vergrößert sich die Dauer und die Zahl der Kontakte, die eine lernpsychologische Voraussetzung für dauerhaftes Einprägen sind. Wie erfolgreich das Erfassen und Behalten neuer Informationen ist, hängt jedoch nicht allein von der Anzahl der angesprochenen Analysatoren, sondern auch davon ab, welche Analysatoren beansprucht werden, denn ihre Leistungsfähigkeit ist — wie bekannt — nicht gleich. Die Spitzenstellung nehmen optische und motorische Sinneskanäle ein, die gerade im Schreibprozeß dominieren. Dies ist eine Erklärung dafür, warum Schreibhandlungen den Einprägungs- und Behaltenseffekt positiv beeinflussen. Darüber hinaus entsprechen Schreibhandlungen dem optisch-graphomotorischen Gedächtnistyp, der bekanntlich stark verbreitet und im Lernen und Behalten besonders dann erfolgreich ist, wenn er die Möglichkeit hat, die neuen Informationen aufzuschreiben. Wie wichtig Schreibhandlung für erfolgreiches Lernen und Behalten bei diesem Lernertyp sind, davon zeugen eigene Verschriftungsversuche zahlreicher Lerner, wenn ihnen aus methodischen Überlegungen die Schrift vorerst vorenthalten wird.

Aus diesen Gründen kann es heute keine Berechtigung mehr für eine schriftlose Phase im Anfangsunterricht geben, so wie sie von den Anhängern der audiolingualen Methode gefordert wurde. Neurophysiologische und lernpsychologische Forschungen bestätigen die ständigen Wechselbeziehungen zwischen den Fertigkeitenzentren sowie die gegenseitige Förderung in ihrer Entwicklung. Dem Schreiben kommt dabei eine besondere Rolle zu, weil es positiv alle anderen Fertigungsbereiche beeinflußt und zu deren beschleunigten Entwicklung beiträgt (vgl. Gö s s m a n n, 1979: 24). Daraus folgt der Schluß, daß beim Herausbilden von Sprachkönnen alle Sprachtätigkeiten, auch das Schreiben, mit eingeschlossen werden sollen. Eine einseitige Beschränkung auf das Hören und Sprechen über längere Zeit findet somit keine Begründung mehr. Die Vernachlässigung der Schreibfertigkeit im FSU wirkt sich hemmend auf die Entwicklung des allgemeinen Sprachkönnen aus, wovon ganz besonders erwachsene Lerner betroffen sind, die Schreiben als Lernhilfe intensiv verwenden.

### *Schreiben aus didaktischer Sicht*

Die Bedeutung der Schreibfertigkeit für den Lernprozeß ergibt sich in erster Linie aus ihrer Hilfsfunktion, die auf jeder Sprachstufe eine Berechtigung hat.

Auf dem präkommunikativen Niveau begleiten Schreibtätigkeiten andere unterrichtliche Aktivitäten mit dem Ziel, die Sprachkontakte zu intensivieren und einen alternativen (zusätzlichen) Zugang zum sprachlichen Input zu schaffen. Die graphomotorische Aktivität, die ihrer Natur nach langsam verläuft, bietet die Gelegenheit zur bewußten Analyse des sprachlichen Inputs und trägt dadurch zum besseren Behalten bzw. zur Korrektur eingefahrener Fehler bei.

Schreiben wird somit als autonome Lernform eingesetzt. Ihr Vorteil besteht darin, daß die an der Lösung einer Aufgabe beteiligten kognitiven Prozesse nach individuellem Tempo und vom Lerner kontrolliert verlaufen können. Dabei entstehen oder verfestigen sich Ablaufstrukturen, auf die beim späteren Sprachgebrauch zurückgegriffen werden kann. Deshalb liegt der Zweck dieser Schreibform nicht so sehr im Produkt als im Beweis dafür, daß die geforderte Arbeit stattgefunden hat (vgl. P o r t m a n n, 1991: 191). Deshalb sind schriftliche Arbeiten auf dem präkommunikativen Niveau in erster Linie interessant unter dem Aspekt des Einprägens und Einübens korrekter Sprachformen sowie der Kontrolle, der Leistungsmessung und -beurteilung. Ein voller Verzicht auf das Schreiben, so wie das z.B. bei natural approach in den USA praktiziert wird, führt dazu, daß sich Lernende auf der Mittelstufe zwar viel leichter verständigen können, dafür aber wesentlich mehr Fehler machen. Darüber hinaus sind sie stärker der Fehlerfossilisierung ausgesetzt (vgl. L a l a n d e, 1989: 104). Schließlich dient Schreiben dazu, die Unterrichtsergebnisse zu dokumentieren, damit sie in Form von Vokabellisten, Paradigmen, Regelformulierungen, Texten usw. weiter verwendet werden können. Diese Schreibformen sind in den einzelnen Phasen der Sprachvermittlung zwar nötig, aber sie schaffen kaum die Bedingungen dafür, daß die Schüler zu eigenem Formulieren angeleitet werden können.

Neuere Unterrichtsformen, die sich aus dem kommunikativen und interaktiven Ansatz ergaben, bewirkten, daß die Hilfsfunktion des Schreibens erweitert wurde. Mit der Einbeziehung des Schreibens in das Unterrichtsgeschehen erweitert sich vor allem der Raum für Binnendifferenzierung in einer Lerngruppe sowie für Einzel- und Gruppenarbeit. Die Binnendifferenzierung ermöglicht es dem Lehrer, die Stoffmenge, den Komplexitätsgrad und den Grad der vom Lerner zu erwartenden Selbständigkeit je nach den Lernermöglichkeiten individuell zu dosieren (vgl. W i e g a n d, 1989: 39). Eine ähnliche Möglichkeit bietet sich bei der Niveaudifferenzierung von schriftlichen Hausaufgaben.



Die Resultate der Einzel- oder Gruppenarbeit werden für alle Teilnehmer des Unterrichtsgeschehens zugänglich und miteinander vergleichbar und eventuell bei einer Mitteilungsabsicht verwendbar, wenn geschrieben wird, sonst ist ihre Effizienz eher gering.

Im fortschreitenden FSU begegnen uns immer häufiger Schreibanlässe, die über die reine Hilfsfunktion hinausgehen, obwohl sich die Lehrer dessen nicht immer ganz bewußt sind. Das ist z.B. der Fall, wenn Lernende vor einer Sprech-, Lese- oder Hörübung Begriffe, Assoziationen in Form von Listen oder Assoziogrammen, Erwartungen, Hypothesen über den Textinhalt schriftlich festhalten, wenn Stichwörter, Redemittel zu einem Thema, Meinungen, Argumente, Ideen und Ansichten in Gruppenarbeit als Vorbereitung für eine Diskussion aufgeschrieben werden. Hierher können auch alle Formen des gelenkten Schreibens anhand von vorgegebenen Textskeletten oder Leitfragen gezählt werden. Alle diese Schreibformen haben noch wenig mit dem produktiven Schreiben zu tun. Trotzdem erfüllen sie auch andere Funktionen als nur das Festigen von korrektem Sprachgebrauch, so wie das durch grammatische Übungen angestrebt wird. Ihre Funktion besteht darin, den Spracherwerb in der Weise zu unterstützen, daß das Geschriebene als Erinnerungshilfe und Gedächtnisstütze für sprachliche Mittel dient, die in einem neuen Zusammenhang gebraucht werden oder sonstwie problematisch erscheinen. Schreiben fungiert hier als Technik der Material- und Ideensammlung. Es erlaubt, eine kommunikative Absicht vorzubereiten und vorzustrukturieren und somit den Kommunikationsablauf zu individualisieren. Dementsprechend besteht die Erweiterung der Hilfsfunktion des Schreibens darin, daß es den Kommunikationsprozeß vorzubereiten und die nachfolgende Produktion zu entlasten hilft (vgl. E i s m a n n, 1985: 182).

Schreiben kann auch zur Entwicklung einer komplexen mündlichen Äußerung erfolgreich beitragen, wenn die konzeptuelle und sprachliche Vorbereitung erst im schriftlichen Bereich vollzogen wird. Dieser auszunutzende Kontaktbereich von Mündlichem und Geschriebenem ergibt sich aus der Feststellung, daß die Produktionsanforderungen einer Mitteilung ähnlich sind. Unterschiedlich sind die Produktionsbedingungen, die für schriftliche Äußerungen sogar günstiger sind als für mündliche, denn Schreiben verläuft langsam und unterstützt die Aufmerksamkeit auf die Form, Genauigkeit und Korrektheit, während das Sprechen eine rasche, vom Lernenden wenig kontrollierbare Sprachproduktion ist. Der Schreibende hat darüber hinaus mehr Raum für Planung und Wahl von passenden Sprachmitteln. Bei kooperativen Schreibaufgaben gibt es zusätzlich Anlässe, sich authentisch mit Formulierungsproblemen auseinanderzusetzen.

## **Fazit**

Die engen Kontakte zwischen dem mündlichen und schriftlichen Sprachgebrauch schaffen eine günstige Voraussetzung, die Sprech- und Schreibfertigkeit integriert zu erwerben und den gegenseitigen Transfer auf deren Erwerb voll ausschöpfen zu lassen. Dabei entsteht ein großer Raum für Abwechslung von Lerneraktivitäten, ohne daß ihr produktiver Charakter verlorengeht. Es kann also unter zwei alternativen Realisierungsformen der Kommunikation: der mündlichen oder schriftlichen gewählt werden, die mit unterschiedlichen Anforderungen verbunden werden können. Die Schreibhandlungen im Verbund mit mündlichen Tätigkeiten erweisen sich als eine günstige Vorstufe des produktiven Schreibens, das in der herkömmlichen Schreibdidaktik nur den Fortgeschrittenen vorbehalten wurde. Der Übergang besteht hier nicht darin, daß das längst Besprochene noch aufgeschrieben wird, sondern daß ein inhaltlicher und sprachlicher Einstieg in eine kommunikative Aufgabe ermöglicht wird. Solche Schreibformen lassen sich mit dem wachsenden Sprachkönnen der Lernenden leicht zu produktiven Schreibaufgaben ausbauen. Methodisch wichtig ist jedoch dabei, daß sie dadurch lernen, aktiv mit der Sprache umzugehen, Formulierungen auszuprobieren, ihre Phantasie, ihr Wissen oder Verständnis von Texten schriftlich zu äußern. Die so konzipierten Schreibprodukte finden im Gegensatz zu übedem Schreiben Eingang in das Unterrichtsgeschehen, wenn sie vorgelesen, diskutiert, verglichen, verbessert oder erweitert werden.

Welche Funktion Schreiben im FSU hat, hängt auch von der Fehlerkorrektur ab: Beschränkt sie sich lediglich auf die Anzeige von Fehlern und ruft sie dabei negative emotionelle Reaktionen bei den Lernenden hervor, oder wird sie als relevant, lern- und schreibfördernd wahrgenommen.

Die Diskussionen um die Gewichtung der einzelnen Fertigkeiten im FSU, die in ihren Anteilen den alltäglichen Kommunikationsbedürfnissen entsprechen sollen, spiegeln zwar die Gebrauchssituationen, aber nicht — wie oben zu zeigen versucht wurde — die Eigengesetzlichkeiten des Lernens und der Lernsituationen wider, denn Schreiben kann dank seiner Funktionen zur Entwicklung anderer Fertigkeiten einen bedeutenden Beitrag leisten. Deshalb verdient es eine stärkere methodische Beachtung und einen breiteren Einsatz im FSU.

Die beste Voraussetzung dafür ist die prozeßorientierte Schreibförderung, die das Schreiben als einen sehr komplexen Prozeß auffaßt, dessen Teiloperationen durch unterschiedliche Strategien gesteuert werden (Wolff, 1922: 113). Die Entwicklung der Schreibfähigkeit hat die Komplexität dieses Prozesses

während des Schreibvorgangs zu berücksichtigen und ihr durch prozedurale Erleichterungen entgegenzuwirken. Die prozedurale Erleichterung beruht darauf, daß der komplexe Schreibprozeß, der normalerweise die Lernenden überfordert, in einfachere Operationen zerlegt und die Formulierungslasten verteilt werden (Wolff, 1992: 124). Zur Methodik der prozeßorientierten Schreibentwicklung gehören u.a. Techniken der Bereitstellung von Inhalten, der Förderung des Planungsvorhabens, der Schreibzielformulierungen, der Perspektivierung beim Schreiben, der lexikalischen syntaktischen und Textsortenangemessenheit, des Überarbeitungsverhaltens und der Aufbau eines Repertoires von Routineformulierungen. Eine methodische Fokussierung auf Teilprozesse und eine gezielte Förderung der ihnen zugrundeliegenden Strategien entspricht dem Grundsatz des schwierigkeitsisolierenden Lernens, der sich bereits bei der Entwicklung anderer Fertigkeiten bewährt hat.

## Bibliographie

- Apelt W., 1976: *Positionen und Probleme der Fremdsprachenpsychologie*. Halle.
- Bohn R., 1987: *Schreiben — eine sprachliche Haupttätigkeit im Unterricht Deutsch als Fremdsprache*. In: DaF, H. 4. S. 233—238.
- 1989: *Das Schreiben im Ensemble der sprachlichen Tätigkeiten. Anmerkungen zur lernpsychologischen Bedeutsamkeit schriftlichen Sprachgebrauchs im Fremdsprachenunterricht*. In: *Die Rolle des Schreibens im Unterricht Deutsch als Fremdsprache*. Hrsg. von M. Heid. München, S. 51—60.
- Eismann V., 1985: *Schreiben lernen um schreibend zu lernen. Schreiben im Unterricht*. In: *Textarbeit-Sachtexte*. Hrsg. von B. D. Müller. München, Bd. 2, S. 167—203.
- Gössmann W., 1979: *Wygotskis Begriff der inneren Sprache und seine Bedeutung für den Schreibprozeß*. „Wirkendes Wort“, H. 1, S. 13—28.
- Lalande J. F., 1989: *Die Rolle des Schreibens im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. Neue Entwicklungen in den USA*. In: *Die Rolle des Schreibens im Unterricht Deutsch als Fremdsprache*. Hrsg. von M. Heid. München, S. 103—118.
- Komorowska H., 1989: *Pisemny egzamin maturalny z języka obcego*. In: JOWS, H. 4, S. 306—307.
- Krück B., 1982: *Entwicklung des Schreibens als Bestandteil des kommunikativen Könnens im Englischunterricht*. In: FSU, H. 8—9, S. 390—396.
- Kühn R., 1988: *Muß man Korrigieren üben? Zu den Ergebnissen einer Erkundungsuntersuchung über das Korrekturverhalten ausländischer Deutschlehrer*. In: DaF, H. 1, S. 44—49.
- Müller D., 1989: *Einige Fragen des Schreibens im Russischunterricht*. In: FSU, H. 1—2, S. 33—37.
- Portmann P. R., 1991: *Schreiben und Lernen. Grundfragen der fremdsprachlichen Schreibdidaktik*. Tübingen.
- Program nauczania liceum ogólnokształcącego*. Warszawa 1984.

- Wiegand, S., 1989: *Schreibhandlungen im Russischunterricht auch differenziert gestalten*. In: FSU, H. 1—2, S. 37—41.
- Wolff, D. 1992: *Zur Förderung der zweitsprachlichen Schreibfähigkeit*. In: *Schreiben in der Fremdsprache: Prozeß und Text, Lehren und Lernen*. Hrsg. von W. Börner und K. Vogel. Bochum, S. 110—134.

Jan Iluk

## O REWALORYZACJI ZDOLNOŚCI PISANIA NA LEKCJACH JĘZYKA POLSKIEGO

### Streszczenie

W metodyce nauczania języków obcych sprawności pisania poświęcono do tej pory najmniej uwagi, o czym świadczą rozstrzygnięcia władz oświatowych w programie nauczania, praktyka szkolna, a przede wszystkim znikoma liczba prac naukowych na ten temat. Nowsze badania i publikacje z tego zakresu wskazują, że rola pisania może być znacznie większa, zwłaszcza że umiejętność ta wpływa korzystnie na rozwój innych sprawności językowych. Artykuł analizuje możliwości metodycznego wykorzystania pisania w nauczaniu języka obcego.

Jan Iluk

## TOWARDS A REEVALUATION OF THE WRITING SKILL IN FOREIGN LANGUAGE TEACHING

### Summary

In the methodology of foreign language teaching very little attention has so far been paid to the skill of writing, as is witnessed by the decisions of the educational authorities visible in the teaching syllabuses, not to mention the school practice and, above all, the paucity of research studies concerning this subject.

The newer research and publications in this field indicate that the role of writing can be greatly enhanced, particularly because this skill has a beneficial influence on the developments of other language skills. The article in question analyses the possibilities of a methodical application of writing in foreign language teaching.