



## **Potenziale des Schreibens für das Fremdsprachenlernen und Sprachreflexion im akademischen Kontext – am Beispiel Internationaler Schreibpartnerschaften**

*Ulrike Bohle-Jurok und Ana Iglesias*

**Abstract:** Aufgrund seiner medialen, materiellen und konzeptionellen Eigenschaften eignet sich das Schreiben in besonderer Weise, um literale Kompetenzen in der Fremdsprache aufzubauen. Dies gilt insbesondere für die Arbeit an Textsorten in einem handlungsentlasteten Kontext. Am Beispiel der Internationalen Schreibpartnerschaften, die an der Universität Hildesheim seit 2011 organisiert werden, soll gezeigt werden, wie das fremdsprachendidaktische Potenzial in einem Arrangement genutzt werden kann, bei dem die Schreibpartner\_innen Schreibaufgaben aus unterschiedlichen Domänen bearbeiten und sich darüber austauschen. Evaluiert wird, wie die Vielfalt an Schreibfunktionen und Textsorten sowie der mündliche wie schriftliche Austausch darüber dem Erwerb konzeptioneller Schriftlichkeit dienen.

Due to its medial, material and conceptual properties, writing is particularly suitable for building literary skills in the foreign language. This applies in particular to working on types of text in a context that is relieved of action. Using the international writing groups that have been organized at the University of Hildesheim since 2011 as an example, this paper aims to demonstrate how the potential for foreign language learning can be used in an arrangement in which the writing partners process writing tasks from different domains and exchange orally and in writing about them. It evaluates how the variety of writing functions and types of text as well as the oral and written exchange about them serve to acquire literal competencies in the target language.

**Schlagwörter:** Schreibpartnerschaften, Schreiben im akademischen Kontext, Fremdsprachendidaktik im akademischen Kontext, Sprachreflexion, konzeptionelle Schriftlichkeit; writing groups, writing in higher education, foreign language learning in higher education, reflection on language, literal competencies.

## Einleitung<sup>1</sup>

Schreibprozesse in der Erst-, Zweit- und Fremdsprache lassen sich in verschiedenen Dimensionen beschreiben. Die meisten Modelle (u.a. Flower/Hayes 1981<sup>2</sup>; Börner 1989: 355; Fix 2006: 26–31; Kruse/Chitez 2014: 111–117) unterscheiden zwischen Inhalt, Prozess, Produkt und Kontext. Die inhaltliche Dimension umfasst thematisches Wissen sowie Wissen über und Nutzung von Recherchestrategien und geeigneten Informationsquellen. Die Prozessdimension erfordert die Koordination von Schreiben und Denken und umfasst Wissen über und Nutzung von Schreibstrategien. Die Produktdimension beinhaltet Anforderungen an Texte und Textsorten, d.h. Wissen über und Nutzung von Textsortenkonventionen. Die Kontextdimension umfasst die Schreibaufgabe, die soziale und kommunikative Einbettung des Textes bzw. des Schreibens. Aufgrund dieser Komplexität ist Schreiben in Bildungsinstitutionen – ob in Schulen oder an Hochschulen – zugleich Gegenstand wie Medium des Lernens. Im schulischen Kontext unterscheidet Bräuer (2006: 22–23) zwischen schreiben lernen als Beherrschung sprachlich-formaler Regeln und schreibend lernen als Verfügen über ein Grundrepertoire an Schreibtechniken und -strategien. Ähnlich definiert die Gesellschaft für Schreibforschung und Schreibdidaktik (2018: 1) Schreibkompetenz im Studium als „Fähigkeit, Texte zum Lernen und als Anknüpfungspunkt für eigene Textproduktionen zu nutzen und sich schriftsprachlich angemessen auszudrücken.“

Beide Definitionen des Schreibens als Lernmedium zielen auf das fachbezogene Lernen. Im Fall des Fremdsprachenlernens umfasst das fachliche Lernen neben landeskundlichen auch schriftsprachliche (Syntax, Orthographie, Stil u.a.) Themen der Zielsprache. In allen Modellen von Schreibkompetenz geht es nicht nur um das Beherrschen, d.h. den Aufbau prozeduralen Könnens, sondern auch um die Reflexion, den Aufbau deklarativen Wissens.

In der Didaktik des Deutschen als Erst- und Zweitsprache werden oftmals zwei Dimensionen von (schriftlicher) Sprachkompetenz unterschieden: konzeptionelle Mündlichkeit – konzeptionelle Schriftlichkeit (Koch/Oesterreicher 1985 und 1994), informelles Register – formelles Register (Maas 2010 und 2016), grundlegende interpersonelle Kommunikationsfähigkeit – kognitiv-akademische Sprachfähigkeit

---

<sup>1</sup> Wir danken den Reviewer\_innen für ihre kritischen Kommentare, die unser Verständnis und unsere unterschiedlichen Perspektiven auf die Internationalen Schreibpartnerschaften geklärt haben.

<sup>2</sup> Dieses Modell wurde mehrfach revidiert. Zur Entwicklung s. Hayes (2012).

(Cummins 1979 und 2008).<sup>3</sup> Bei allen Unterschieden im Detail sind sich die Autoren<sup>4</sup> darin einig, dass der Erwerb der jeweils an zweiter Stellen genannten Dimension eines schriftsprachlichen Kontextes bzw. eines didaktischen Settings bedarf, in dem Schreiben gefordert und gefördert wird. Eine umfassende Schreibförderung an Hochschulen beschränkt sich damit nicht allein auf die Vermittlung von (fremdsprachlichen) Schreibfertigkeiten als einer der vier Fertigkeiten. Vielmehr gilt es, die spezifischen Potenziale des Schreibens für die Entwicklung einer umfassenden Sprach- und Reflexionskompetenz zu nutzen.

In Abschnitt 1 stellen wir mediale, materielle und konzeptionelle Aspekte des Schreibens vor und arbeiten in den Abschnitten 2–4 die sich daraus ergebenden Potenziale des Schreibens für das Fremdsprachenlernen heraus. In Abschnitt 5 stellen wir mit den Internationalen Schreibpartnerschaften [ISP] ein Konzept vor, das den Aufbau konzeptionell schriftlicher Fähigkeiten in der Fremdsprache ebenso wie eine wissenschaftliche Reflexion über die Textsorten und die Textproduktion anstrebt. Die ISP bieten wir an der Universität Hildesheim seit 2011 regelmäßig als Übung für Studierende aller Studiengänge an. Ob bzw. inwieweit die Teilnehmer\_innen die Potenziale ausnutzen, erheben wir mit verschiedenen Instrumenten: anhand informeller Berichte während der Beratungsgespräche und bei der Abschlussveranstaltung, anhand eines Feedbacks zur Evaluation der Lehrveranstaltung insgesamt, anhand der Portfoliounterlagen sowie einer Fragebogenerhebung. Die Ergebnisse stellen wir im sechsten Abschnitt vor. Der Artikel schließt mit Überlegungen zu einer systematischen Erforschung der Potenziale des Schreibens für das Fremdsprachenlernen.

## **1 Mündlichkeit und Schriftlichkeit – mediale, materielle und konzeptionelle Aspekte**

Um die Potenziale des Schreibens für das Fremdsprachenlernen erfassen zu können, soll zunächst ein Modell zur Unterscheidung zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit vorgestellt werden, das in der germanistischen Sprachdidaktik und der Schreibdidaktik im deutschsprachigen Raum prominent, in der Fremdsprachendidaktik jedoch kaum rezipiert wurde<sup>5</sup>. Grund dafür ist nach Feilke (2016: 128), dass in der Fremdsprachendidaktik der variationslinguistische Aspekt und die innere

---

<sup>3</sup> U.W. gibt es kein spezifisch fremdsprachendidaktisches Pendant zu diesen Modellen.

<sup>4</sup> Bei den hier genannten Quellen handelt es sich um Texte von Männern. Wenn wir auf Personen aller Geschlechter bzw. ungeachtet ihres Geschlechts referieren, nutzen wir den Unterstrich.

<sup>5</sup> Zur Rezeption des Modells in der Erst-, Zweit- und Fremdsprachendidaktik vgl. Feilke (2016) sowie Selig (2017).

Mehrsprachigkeit von Sprachgemeinschaften sowie die konzeptionelle Schriftlichkeit deutlich weniger relevante Themen als das „standardsprachliche Sprechenkönnen“ darstellen; dies können wir bestätigen<sup>6</sup>.

Ab Mitte der 1980er Jahre entwickelten die beiden Romanisten Koch und Oesterreicher (1985 und 1994) ein Modell zur Varietätenunterscheidung, das die Beschreibung des Varietätenraums nach Coseriu ergänzt. Sprachen variieren diatopisch (Dialekte), diastratisch (Soziolekte) und diaphasisch (Sprachstile) (Coseriu 1988: 280–285). Quer zu dieser Variation liegt die Unterscheidung zwischen ihrer jeweils mündlichen und schriftlichen Realisierung. Dabei geht es zum einen um das jeweilige Übertragungsmedium: Äußerungen können entweder phonisch oder graphisch<sup>7</sup> übertragen werden (mediale Mündlichkeit vs. mediale Schriftlichkeit). Dieser mediale Unterschied ist folgenreich für die Materialität: Schriftlich Fixiertes steht dauerhaft zur Verfügung, kann als Gesamtes erfasst und wiederholt rezipiert werden. Zum anderen unterscheidet sich ungeachtet des Mediums die Versprachlichungsstrategie in Abhängigkeit von kommunikativen Bedingungen wie Vertrautheit/Fremdheit der Kommunikationspartner\_innen, Privatheit/Öffentlichkeit der Situation, alltäglicher oder institutioneller Rahmen der Interaktion u.a. (konzeptionelle Mündlichkeit/Schriftlichkeit).

Nahezu zeitgleich entwickelte Maas ein ähnliches, jedoch mehrdimensionales Modell: Wie Koch und Oesterreicher unterscheidet Maas (2010) zwischen der medialen (oral/skribal) und der strukturellen bzw. konzeptionellen Dimension (orat/literat). Weiterhin unterscheidet Maas (2016: 95–96) zwischen drei Registern: intim (Familie, enge Freunde), informell („Markt“, Arbeitsplatz) und formell (institutionell reguliert, Schriftsprache). Diese können jeweils ausgebaut werden. Maas (2010: 31 und 2016: 98) zufolge dient das informelle Register der Verständigung mit einem konkreten Gegenüber. Das formelle Register ist institutioneller Kommunikation mit einem generalisierten Anderen vorbehalten. In Abgrenzung zu Koch und Oesterreichers Annahme eines Kontinuums zwischen konzeptioneller Mündlichkeit und Schriftlichkeit hebt Maas (2016: 99) hervor, dass das formelle Register gerade kein ausgebautes informelles Register ist, sondern dass zwischen beiden

---

<sup>6</sup> Der Maßstab für die Fremdsprachendidaktik ist in der Regel der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen. Die einzige uns bekannte fremdsprachendidaktische Quelle, die sich explizit auf Koch und Oesterreicher (1990) bezieht und empfiehlt „eine gewisse Kenntnis der diatopischen, diastratischen und diaphasischen“ Varietäten der Fremdsprache rezeptiv zu erlernen, ist das Handbuch von Grünewald und Küster (2009: 23) zur Fachdidaktik Spanisch. In der neuen Ausgabe von 2017 ist das entsprechende Kapitel zur „Frage der kommunikativen Funktion von Sprachvarietäten“ (ebda.: 22–24) allerdings nicht mehr vorhanden.

<sup>7</sup> Zwar können Äußerungen auch gebärdet übertragen werden, doch geht es hier um Varietäten einer Sprache und Gebärdensprachen bilden Sprachen sui generis.

eine Schwelle besteht. Feilke (2016: 135–136) verdeutlicht dies am Beispiel komplexer Nominalphrasen und der Verwendung von Fußnoten in wissenschaftlichen Texten oder inneren Monologen in Romanen, die keine „Überformungen konzeptueller Mündlichkeit [sind], sondern [...] sich den spezifischen Bedingungen der Schrift [verdanken]“. Aus didaktischer Sicht folgt nach Feilke daraus, dass nicht auf eine Transformation konzeptionell mündlicher Spracherfahrung gebaut werden kann, sondern dass Kontrasterfahrung in genuin literal bestimmten Handlungskontexten ermöglicht werden müssen. Dies gilt für den erstsprachlichen Unterricht ebenso wie für den zweit- und fremdsprachlichen (vgl. Kniffka/Siebert-Ott 2007: 21–22).

Eine Parallele zur Unterscheidung zwischen konzeptioneller Mündlichkeit und Schriftlichkeit findet sich in der Zweitsprachendidaktik mit Cummins' (1979 und 2008) Differenzierung zwischen *basic interpersonal communicative skills* (BICS) und *cognitive academic language proficiency* (CALP). Hierbei spielt das Medium keine zentrale Rolle, sondern im Vordergrund steht die kommunikative Funktion: „BICS refers to conversational fluency in a language while CALP refers to students' ability to understand and express, in both oral and written modes, concepts and ideas that are relevant to success in school“ (Cummins 2008: 71). BICS umfassen alltagssprachliche kommunikative Fähigkeiten, die im Zielsprachlichen Kontext relativ problemlos innerhalb von zwei Jahren erworben werden (vgl. Cummins 2008: 73). Unter CALP wird demgegenüber Sprache als Voraussetzung und Medium des fachlichen Lernens gefasst.<sup>8</sup> CALP beinhaltet eine zunehmend dekontextualisierte und kognitiv zunehmend anspruchsvolle Sprachfähigkeit, deren Erwerb fünf bis sieben Jahre in Anspruch nimmt (Cummins 2008: 73). Die Achsen zwischen kontextgebunden und dekontextualisiert sowie zwischen kognitiv wenig und kognitiv sehr anspruchsvoll werden als zwei sich kreuzende Kontinua aufgefasst (vgl. Cummins 2008: 75).

Ungeachtet ihrer Differenzen liegt diesen drei Konzeptionen die Auffassung zugrunde, dass nicht allein anhand des Mediums zwischen mündlichen und schriftlichen Sprachfertigkeiten zu unterscheiden ist, sondern dass mündliche wie schriftliche Sprachfertigkeiten durch die Anforderungen einer Kommunikation auf Distanz ausgebaut werden. Mit Hilfe dieser Modelle werden wir in Abschnitt 6 die Anforderungen an den Zielsprachlichen Sprachgebrauch im Rahmen der ISP differenzieren. Zuvor soll die grundlegende Unterscheidung zwischen medialer und konzeptioneller Mündlichkeit und Schriftlichkeit genutzt werden, um die spezifischen Potenziale des Schreibens für das Fremdsprachenlernen zu erfassen.

---

<sup>8</sup> Der Begriff ist eng verbunden mit dem, was heute unter Bildungssprache diskutiert wird (vgl. Wildemann/Fornol 2016: 104–107).

## 2 **Potenziale der Sprachproduktion für das Fremdsprachenlernen**

Die Beschreibung von sprachrezeptiven Prozessen beim Fremdsprachenlernen finden wir z.B. in der Darstellung der Lernerinteraktion als Inputquelle für neues sprachliches, kulturelles und methodisches Wissen (Holec 1979; Wolff 1994; Konrad 1998 etc.) oder in der Input-Hypothese von Krashen (1982). Unsere Aufmerksamkeit wird in diesem Beitrag auf die Sprachproduktion gerichtet.

Mit den Auswirkungen der Sprachproduktion im Fremdsprachenlernprozess hat sich Swain lange beschäftigt, seitdem sie 1985 ihre *comprehensible output hypothesis* formulierte<sup>9</sup>. Diese Hypothese ist mehrmals von ihr revidiert worden. Wir beziehen uns hier auf die letzte Aktualisierung von 2005 (474–479), in der sie vier Funktionen bzw. Auswirkungen unterscheidet:

1. Die Sprachproduktion in der Fremdsprache fördert die Flüssigkeit (*fluency*) (ebda.: 474). Für de Bot (1996: 552) ist dies ein Index für die wichtigsten kognitiven Aktivitäten beim Lernen (*automaticity of processing*). Flüssigkeit auf einer bestimmten Sprachebene erlaubt, die Aufmerksamkeit auf andere, komplexere Sprachebenen zu richten.
2. Während der Sprachproduktion können Lerner\_innen auf ihre Defizite in der Fremdsprache aufmerksam (*notice*) und sich darüber bewusst werden, was bestimmte kognitive Prozesse in Gang setzen kann (*trigger*), sodass neues Wissen entstehen oder altes Wissen konsolidiert werden kann (vgl. Swain 2005: 474). Wichtiger als die Quantität ist die Qualität der Aufmerksamkeit („deeper and elaborate processing“, ebda.: 475). Dieser Ansicht sind auch Schmidt (1990 und 1994), für den die fokussierte Aufmerksamkeit (*focal awareness*) eine unabdingbare Voraussetzung für das Fremdsprachenlernen ist, und van Lier (1996: 11).
3. Direkt mit der vorherigen Funktion verbunden ist, dass die Sprachproduktion für die Lerner\_innen zur Überprüfung der eigenen Hypothesen dienen kann (vgl. Swain 2005: 476), besonders als Reaktion auf Feedback in mündlichen Interaktionssituationen oder bei der Schreibproduktion (siehe hierzu nächstes Kap.).

---

<sup>9</sup> Siehe Entstehungskontext bei Swain (2005: 471–473). Der Artikel enthält reichliche empirische Belege, besonders bez. des Fremdsprachenlernens. Die Output-Hypothese ist Ausgangspunkt für andere Hypothesen bzw. Theorien, wie z.B. die Interaktionshypothese von Long (1996). Später ersetzt Swain (2006: 96) das Konzept des Outputs durch *languageing*, verstanden als dynamischer Prozess: „producing language in an attempt to understand – to problem-solve – to make meaning“. Die zwei weiteren von Skehan (1998: 18) genannten Funktionen bleiben unberücksichtigt, nämlich „to develop discourse skills“ bzw. „discourse management“ sowie „to develop a personal voice“.

4. Die Sprachproduktion ermöglicht das Sprechen über Sprache und das Reflektieren über die Sprachproduktion (ebda.: 478). Hier sieht Swain die mediale Funktion von Sprache nach Vygotsky realisiert. Diese metalinguistische Funktion dient dazu, linguistisches Wissen zu kontrollieren und zu verinnerlichen (vgl. u.a. Neuland 1992<sup>10</sup>; de Bot 1996; Masny 1997).

Swains *comprehensible output hypothesis* betont den Übungseffekt der Sprachproduktion unabhängig von der Medialität. Das Schreiben hat allerdings spezifische lernförderliche Effekte, die im Folgenden beschrieben werden.

### 3 Potenziale der schriftlichen Sprachproduktion für das Fremdsprachenlernen

Das Schreiben eignet sich aufgrund seiner medialen, materiellen und konzeptionellen Bedingungen in besonderer Weise als Medium des (fremdsprachlichen) Lernens (vgl. auch Pohl/Steinhoff 2010: 9–11). Geschrieben wird typischerweise in einer „zerdehnten Sprechsituation“ (Ehlich 1989), in der die Kommunikationspartner\_innen nicht ko-präsent sind<sup>11</sup>. Dadurch ist die schriftliche Äußerungsproduktion zunächst handlungsentlastet, so dass die von Swain (2005) beschriebenen Funktionen der Sprachproduktion ausgeprägter sind.

Beim Schreiben können Äußerungen bzw. Texte „offline“ geplant werden und die Teilprozesse des Formulierens und Überarbeitens können mehrfach durchlaufen werden (*recursive tasks*, Swaffar 1991: 253–255). Zugleich ermöglicht die Fixierung und Verdinglichung der Gedanken im Medium der Schrift die Reflexion auf unterschiedlichen Ebenen:

Die *Objektivation* von Sprache beim Schreiben als materiell permanente, nicht-flüchtige Zeichen begünstigt in besonderem Maße eine Auseinandersetzung des Schreibenden mit dem selbst Entäußerten. Schrift verschiebt die Wahrnehmung von der Akustik auf die Optik, sie macht Sprache auf diese

---

<sup>10</sup> Neuland (1992: 12) bezieht sich auf eine didaktische Funktion („um die Erarbeitung eines kritisch-aufklärenden Verständigungswissens durch Reflexion auch auf die gesellschaftliche Subjekte der Objektbestimmung“) und eine emanzipatorische Funktion („sich mittels des Sprachbewußtseins als einer theoretisch-reflexiven Einstellung zur eigenen wie fremden Sprachlichkeit ins Verhältnis zu setzen [...] und durch bewußte Sprachwahl und Sprachkritik handlungsautonom zu werden“) von Reflexion über Sprache.

<sup>11</sup> In dieser Hinsicht existieren allerdings Zwischenformen: Bei einem Telefongespräch wie bei einem Chat sind die Partner\_innen nur räumlich, nicht aber zeitlich getrennt, d.h. die Kommunikation findet „online“ statt. Erst bei zeitlicher Trennung zwischen Produktion und Rezeption – wie bspw. bei einem Vortrag/einer Rede oder einem Brief oder Fachtext – kann handlungsentlastet formuliert werden. Und erst diese Handlungsentlastung ermöglicht Planung und Überarbeitung.

Weise dinghaft und mithin erfahrbar und reflektier- und analysierbar. Text und Schrift eröffnen ein spezifisches *Reflexionspotenzial* (Pohl/Steinhoff 2010: 10; Hervorhebung i.O.).

Dieses Reflexionspotenzial kann sich auf die Sprachstruktur richten:

L2-Schreiben fördert eine intensive Auseinandersetzung mit fremdsprachlichen Strukturen und veranlasst L2-Schreibende durch Übersetzungsleistungen dazu, Strukturen der Erst- und Fremdsprache zu vergleichen. Durch das Nachschlagen und Aneignen von Lexemen und Ausdrücken beim Schreiben sowie durch das Lernen aus Fehlern erweitern L2-Schreibende ihre Sprachkompetenz (Grieshammer/Peters/Theuerkauf 2010: 3).

Des Weiteren kann sich die Reflexion auf die eigene Ausdrucksfähigkeit sowie auf den Inhalt des Geschriebenen und den eigenen Schreibprozess richten. Das bedeutet, dass das Medium der Schrift eine Entzerrung des Sprachproduktionsprozesses und dadurch eine Entlastung des Arbeitsgedächtnisses ermöglicht. Die Aufmerksamkeit der Schreiber\_innen kann sich nacheinander auf unterschiedliche Aspekte wie Wortwahl, Grammatik, Textstruktur und Inhalt richten (vgl. de Bot 1996: 534).

Die bisher genannten Potenziale sind durch die Medialität des Schreibens und die Materialität des Geschriebenen bedingt. Im Folgenden werden die Potenziale des Schreibens für das Fremdsprachenlernen beleuchtet, die sich aus den Bedingungen einer Kommunikation auf Distanz ergeben. Sind Schreiber\_in und Leser\_in nicht kopräsent, kann nicht auf körperliche Ausdrucksmittel wie Mimik und Gestik zurückgegriffen werden, sondern Schreiber\_innen müssen alles verbalisieren. Da Schreiber\_in und Leser\_in keinen gemeinsamen Wahrnehmungsraum teilen, müssen Schreiber\_innen den Kontext für die Leser\_innen explizit machen. Nicht zuletzt müssen Lesererwartungen antizipiert werden. Aus all dem ergeben sich Versprachlichungsstrategien, die nur in einem schriftsprachlichen Kontext erworben werden können. Nur so können das informelle wie das formelle Register ausgebaut bzw. kognitiv-akademische Sprachfähigkeiten erworben werden.

Nach Fix (2006: 66) zeichnet sich konzeptuelle Mündlichkeit auf lexikalischer Ebene durch eine einfachere Lexik aus, auf syntaktischer Ebene zeigen sich eine einfache, variationsarme Syntax, eine reihende Struktur (Parataxe), weniger Zeitformen (v.a. Präsens und Perfekt), höhere Redundanz, eine freie Wortstellung und ein geringerer Informationsgehalt im Verhältnis zur Textlänge. Auf textueller Ebene findet sich eine offene, dialogische Struktur, die Kohärenzbrüche zulässt. Im Vergleich dazu zeichnet sich konzeptionelle Schriftlichkeit auf lexikalischer Ebene durch eine größere Wortschatzvarianz sowie eine schwierigere Lexik aus, auf grammatischer Ebene durch einen hohen Explizitheitsgrad, eine komplexere, elaborier-

tere Struktur, längere Sätze und hypotaktische Strukturen, vollständige Sätze, Vermeidung von Redundanz und eine feste Wortstellung sowie eine verdichtete Information. Auf textueller Ebene wird durch Kohärenz und einen konsequenten Gebrauch von Kohäsionsmitteln eine stärkere Strukturiertheit erzeugt.

Für den Erwerb konzeptioneller Schriftlichkeit/kognitiv-akademischer Sprachfähigkeiten/den Ausbau des informellen wie des formellen Registers ist somit neben der Versprachlichung einzelner Propositionen ihre Vertextung relevant. Hier kommen Diskursgattungen und Textsorten als Routinelösungen für wiederkehrende kommunikative Probleme ins Spiel.

## **4 Potenziale der schriftlichen Textproduktion für das Fremdsprachenlernen**

Textsorten sind Teil der kommunikativen Praxis einer Gesellschaft/Kultur; das Beherrschen der Textsortenkonventionen sollte damit ein zentrales Ziel der Fremdsprachendidaktik sein:

Die Kenntnis von Textsorten bzw. der mehr oder weniger stark vorgeprägten Muster stellt [...] ein wesentliches Element für kommunikativ erfolgreiches Handeln dar und ist ein wichtiger Baustein im Erwerb einer umfassenden Sprachkompetenz – für Muttersprachler wie für Fremdsprachler [...]. (Fandrych/Thurmair 2010: 16)

Die Arbeit an Textsorten ist umso wichtiger, als vielen Fremdsprachenlerner\_innen die Kulturspezifität von Textsorten nicht bewusst ist und sie Muster aus der Erstsprache in die Zielsprache übertragen (vgl. Hufeisen 2008: 52–3; Stork/Adamczak-Kryzstofowicz 2016: 84–86). Darüber hinaus hat die Arbeit mit Textsorten zwei spezifische Potenziale für den Fremdsprachenunterricht: Zum einen können textsortenspezifische/-konstitutive sprachliche Mittel erarbeitet und geübt werden, denn unterschiedlich anspruchsvolle Aufgaben fordern unterschiedliche sprachliche Strukturen (vgl. Pica/Holliday/Lewis/Morgenthaler 1989; Swaffar 1991 etc.); zum anderen bilden sie einen reichhaltigen Anlass für Kulturvergleich.

Fandrych/Thurmair (2010: 354) plädieren für eine textsortenbezogene Grammatik, in der systematisch ausgenutzt wird, dass bestimmte sprachliche Mittel/grammatische Strukturen in bestimmten Textsorten hochfrequent sind. Z.B. wird die Adjektivdeklination typischerweise anhand von (Personen-)Beschreibungen geübt, Passiv anhand von Vorgangsbeschreibung oder Bedienungsanleitungen u.a. (vgl. Fandrych/Thurmair 2010: 354).

Da die sprachliche Ausgestaltung von konkreten Textsorten überwiegend aus ihren kommunikationssituativen und funktionalen Charakteristika heraus erklärt werden kann und – umgekehrt betrachtet – die Auswahl bestimmter sprachlicher Möglichkeiten (etwa grammatischer Strukturen) den spezifischen Zwecken und Charakteristika der Textsorte geschuldet sind, eignen sich Textsorten auf besondere Weise dazu, sprachliche Mittel in Funktion für die Lerner sichtbar zu machen und zu vermitteln (Fandrych/Thurmair 2010: 354).

Textsorten wie bspw. Todesanzeigen und Wetterberichte eignen sich damit nicht nur gut, um die Kulturspezifik von Textsorten bewusst zu machen (vgl. Hufeisen 2008: 53), sondern auch als Ausgangspunkt für landeskundliche Betrachtungen (vgl. Fandrych/Thurmair 2010: 355).

## **Zwischenfazit**

Trotz der spezifischen Potenziale des Schreibens für das Fremdsprachenlernen sollen beide Produktionsformen, mündlich und schriftlich, nicht gegen einander ausgespielt, sondern miteinander synergetisch kombiniert werden (vgl. Antos 2000; Storch 2011; Haas 2012 etc.). Für ein effektives Fremdsprachenlernen ist es wichtig, ein Setting zu schaffen, in dem die mündliche mit der schriftlichen Sprachproduktion kombiniert wird. Wie durch eine Kombination mündlicher und schriftlicher Kommunikation und der Arbeit an Textsorten sowohl die Schreibfähigkeiten als auch die Sprach- und Textreflexion gefördert werden können, soll am Beispiel der Textsorte Rezept illustriert werden: In einer informellen face-to-face-Interaktion bleibt die Verständigung über Zutaten, Gerätschaften und darüber, was mit ihnen geschehen soll, typischerweise empraktisch. Das gemeinsame Kochen und Essen dient dem kommunikativen Austausch, gesprochen wird über alles, was die Partner\_innen gerade bewegt. In einem schriftlichen Austausch können die beiden Tandempartner\_innen Rezepte ihrer Sprach- und Esskultur übersetzen und austauschen. Hier kommt die Textsorte Rezept in den Blick, allerdings immer noch in ihrer pragmatischen Funktion. Inwieweit die Übersetzung gelungen ist, kann der\_die Partner\_in dann rückmelden. In Rezepten finden sich jedoch mit den Passiv- und Infinitivkonstruktionen, Imperativen und (im Deutschen) dem adhortativen Konjunktiv Sprachstrukturen, die erst fortgeschritteneren Sprachlerner\_innen zugänglich sind. Um die Textsorte als solche in den Blick zu nehmen und das sprachlernförderliche Potenzial unabhängig vom Sprachstand auszuschöpfen, muss das Rezept aus dem pragmatischen Kontext gelöst werden. Dann können der Aufbau von, evtl. auch der Unterschied zwischen anleitenden und beschreibenden Rezepten, das Vokabular sowie die (proto)typischen Sprachstrukturen (vgl. Donalies

2012) analytisch und kontrastiv betrachtet werden. Außerdem kann es als Anlass für einen Austausch über die Feste oder Gelegenheiten, bei denen die Rezepte zum Einsatz kommen, genutzt werden – dies kann selbstverständlich beim gemeinsamen Kochen und Essen geschehen.

Im Folgenden wollen wir die Internationalen Schreibpartnerschaften als ein solches Setting vorstellen und evaluieren. Dabei interessieren uns die folgenden Aspekte:

- a. Welchen Stellenwert messen die Teilnehmer\_innen dem Schreiben als Teil einer umfassenden Sprachkompetenz bei?
- b. Inwieweit fördert die mündliche und schriftliche Sprachproduktion Flüssigkeit, Bewusstseinsbildung über Defizite, Testen von Hypothesen sowie Sprechen über Sprache und Reflexion der Teilnehmer\_innen?
- c. Inwieweit nutzen die Teilnehmer\_innen das Planungs- und Überarbeitungspotenzial des Schreibens?
- d. Inwieweit wird durch das Setting die konzeptionelle Schriftlichkeit gefördert?
- e. Inwieweit wird das Bewusstsein über die Kulturgebundenheit von Textsorten gefördert?
- f. Inwieweit sind den Teilnehmer\_innen kulturelle Unterschiede auf der Textoberfläche wie in der Textstruktur zugänglich?

## **6 Die Internationalen Schreibpartnerschaften**

### **6.1 Konzept**

Die Internationalen Schreibpartnerschaften sind 2011 an der Universität Hildesheim aus dem Bedürfnis nach mehr Sprachpraxis entstanden. Insbesondere sollten mehr Gelegenheiten zur schriftlichen Sprachnutzung außerhalb der regulären Sprachkurse geschaffen werden. Die Teilnehmer\_innen sind internationale Austausch- und Vollzeitstudierende und ein- oder mehrsprachige deutsche Studierende aller Fächer. Im Idealfall besteht eine Schreibpartnerschaft aus je zwei Fremdsprachenlerner\_innen, die voneinander die Erstsprache des\_der Partner\_in lernen, und einem\_einer Student\_in aus dem Lehramt Deutsch/Englisch oder aus dem Master DaF/DaZ, der\_die die Schreibpartner\_innen durch Sprachlern- und/oder Schreibberatung unterstützt.<sup>12</sup> Sie beraten sowohl prozessbezogen (Sprachlernstrategien, Schreibstrategien) als auch produktbezogen (Textsortenkonventionen, Grammatik). Zweimal im Semester kommen die Gruppen zur Beratung in unsere Sprechstunde (s. Anhang 1 und 2).

---

<sup>12</sup> Daher sprechen wir von Schreibpartnerschaften, nicht Schreibbandems. Zum kooperativen Schreiben in diesem Setting s. Bohle/Iglesias (2019).

Eine Besonderheit der Schreibpartnerschaften gegenüber Distanz tandems oder e-Tandems liegt darin, dass die beiden Fremdsprachenlerner\_innen nicht nur (mündlich wie schriftlich) miteinander kommunizieren, sondern auch Texte verfassen, die sich nicht an die Schreibpartner\_innen, sondern an andere Adressat\_innen richten, und sich gegenseitig Feedback darauf geben. Zur Wahl stehen Textsorten aus unterschiedlichen Domänen: interkulturelle Erfahrungen, studienbezogene Texte, berufs-/praktikumsbezogene Texte, kreative Texte (s. Anhang 2). Soweit die Fremdsprachenkenntnisse bereits ausreichen, kann auch die obligatorische Anfangs- und Abschlussreflexion in der Fremdsprache verfasst werden. Die Texte decken das Spektrum von Gebrauchstexten (z.B. Rezept) über Sachtexte (z.B. Bericht über Auslandsaufenthalt) zu literarischen Texten (z.B. Kurzgeschichte) ab. Die Wahlpflichttexte sind teils dem informellen, teils dem formellen Register zuzurechnen. Einige richten sich an ein konkretes Gegenüber (z.B. Mail an Dozent\_in), andere an generalisierte Andere (z.B. Film- oder Buchrezension). In dem Fall stellt sich der\_die Schreibpartner\_in als „ideeller Gesamtleser“ (Ehlich 2003: 26–27) zur Verfügung.

Die Auswahl der Wahlpflichtaufgaben dient dem selbstgesteckten Lernziel. Auch die Schwerpunkte des Feedbacks – Verständlichkeit, Angemessenheit, Sprachrichtigkeit o.a. – werden individuell verabredet. Die Schreibpartnerschaften treffen sich in regelmäßigen Abständen (im Idealfall wöchentlich), um ihre Texte, Schreib- und Sprachlernprozesse zu besprechen. Dabei können u.a. Sprachstrukturen und Textsortenmerkmale verglichen und textsortenspezifische Formulierungen erarbeitet werden. Der Beitrag der Schreib-/Sprachlernberater\_in liegt darin, implizites Sprach- und Textwissen explizit zu machen. Die Treffen dienen aber auch dem persönlichen Austausch und werden oft mit gemeinsamen Unternehmungen wie Kinobesuchen oder Kochen und Essen verbunden. Zwischen den Treffen kommunizieren die Gruppen teilweise schriftlich über Mail, SMS oder WhatsApp, um Verabredungen zu treffen. So ist das Ziel der ISP zwar die schriftliche Textproduktion, aber die Fremdsprachenlerner\_innen sollen darüber die mündliche Kommunikation nicht vernachlässigen.

In diesem Setting wird somit medial mündlich (bei den Treffen) und schriftlich (zwischen den Treffen) sowie konzeptionell mündlich (Gespräche über Alltägliches, Verabredungen) und konzeptionell schriftlich (Erklärungen zu den Texten, Wahlpflichttexte) kommuniziert. Mit Hilfe der beiden Kontinua nach Cummins (2008: 75) lässt sich präzisieren: Der mündliche Austausch über „Gott und die Welt“ während der Treffen ist den Polen kontextgebunden und kognitiv wenig anspruchsvoll zuzuordnen; der ebenfalls mündliche Austausch über die Texte sowie die sich daraus ergebenden sprachreflexiven Sprachhandlungen den Polen kontextgebunden und kognitiv anspruchsvoll. Die schriftlichen Absprachen zwischen den

Treffen lassen sich den Polen dekontextualisiert und kognitiv wenig anspruchsvoll zuordnen, die eigentlichen Pflicht- und Wahlpflichtaufgaben wiederum den Polen dekontextualisiert und kognitiv – je nach Sprachniveau und Aufgabe – mehr oder weniger anspruchsvoll. Daraus ergeben sich Potenziale für den Ausbau des informellen wie des formellen Registers.

Weitere lernförderliche Potenziale dieses Settings liegen in der Entlastung des Schreibprozesses durch die Erarbeitung von Wortschatz, Grammatik, Textstrukturen, Inhalten etc. im Vorhinein, das Peerfeedback durch den\_die Schreibpartner\_in und ggf. die Überarbeitung der Texte. Der Austausch kann darüber hinaus zu einem Sprachvergleich und/oder Kulturvergleich anregen. Ob bzw. inwieweit die Teilnehmer\_innen diese Potenziale ausschöpfen, wird im nächsten Abschnitt beschrieben.

## **6.2 Datengrundlage**

Für die Evaluation nutzen wir eine Kombination aus vier unterschiedlichen subjektiven bzw. introspektiven Daten, die wir überwiegend qualitativ, teilweise auch quantitativ auswerten – mündlich und schriftlich, allgemeine Rückmeldungen sowie explizite Fragen zu den Potenzialen von Schreibpartnerschaften: informelle Berichte der Teilnehmer\_innen bei den Beratungsgesprächen und Abschlusstreffen, bei denen Fragen der Arbeitsorganisation und des Lernprozesses im Vordergrund stehen; die Portfolios, in denen die Teilnehmer\_innen ihren Arbeits- und Schreibprozess dokumentieren und reflektieren; regelmäßige anonyme, allgemeine Evaluationen der Lehrveranstaltung mithilfe des Fünf-Finger-Feedbacks (s. Anhang 3) sowie eine anonyme Befragung zweier Kohorten (WiSe 2018/19 und SoSe 2019)<sup>13</sup> zu Vor- und Nachteilen von Schreibpartnerschaften (s. Anhang 4).

## **6.3 Ergebnisse**

### a. Schreiben als Teil einer umfassenden Sprachkompetenz

Die Fragebogenerhebung zeigt, dass Schreiben als Teil einer umfassenden Sprachkompetenz gesehen wird. Dazu schreiben verschiedene Teilnehmer\_innen:

„Wenn man in der Fremdsprache in Zukunft Texte schreiben muss (bspw. im Studium), ist das ein großer Gewinn & eine gute, fehlerfreundliche Übungsatmosphäre.“

„Manchmal können wir eine Sprache gut sprechen, aber nicht schreiben, und das ist nützlich.“

---

<sup>13</sup> Im Folgenden wird nur die Befragung aus dem SoSe 2019 ausgewertet, da nur hierfür Einverständniserklärungen aller 33 Teilnehmer\_innen vorliegen. Die Ergebnisse decken sich jedoch weitgehend mit denen aus einer ersten Befragung im WiSe 2018/19.

Die Konzentration auf das Schreiben wird jedoch auch negativ gesehen, weil bzw. wenn es zulasten mündlicher Kompetenzen geht:

„Trotzdem muss man nicht vergessen, dass wenn man nur schreibt, verliert man die Fähigkeit, spontan reden zu können.“

„Dass sich eine Diskrepanz zwischen dem Schreiben und dem Reden entwickelt.“

Zwei Teilnehmer\_innen bedauern, dass sie keine Umgangssprache lernen. Mündliche Kompetenzen werden gelegentlich als wichtiger für den Alltag eingeschätzt.

Schriftliche und mündliche Kompetenzen werden eher als sich gegenseitig behindernd, selten als sich ergänzend angesehen. Vereinzelt werden aber positive Transfereffekte genannt:

„weil wir diesen [Dialog] dann auch mehrfach benutzt haben (im Alltag)“,

„Schriftsprache wird mit Aussprache direkt verknüpft“,

„Mehr Übung der einzelnen Buchstaben + Wörter, (Aus-)sprechen fällt nach dem Verschriftlichen leichter.“,

„Man lernt, das gesprochene [sic!] zu verschriftlichen, kann dadurch besser lesen, es verinnerlicht viel mehr“.

#### b. Förderung von Flüssigkeit, Bewusstseinsbildung über Defizite, Hypothesen-Testen sowie Sprechen über Sprache und Reflexion

Alle vier Funktionen der Sprachproduktion nach Swain (siehe Abschnitt 2) finden sich in der Befragung wie in der Abschlussreflexion im Portfolio wieder. In der Befragung nennen 14 der 33 Teilnehmer\_innen Schreibflüssigkeit bzw. Schreibgeschwindigkeit als einen Bereich, in dem sie mehr Sicherheit gewonnen haben; dieser Aspekt wird auch in fast allen Abschlussreflexionen genannt.

Auch finden wir oft ein Bewusstsein über Defizite wieder (z.B. „[Ich nehme mit] Kenntnis über meine größte Schwachstelle beim Schreiben“) und das Testen von Hypothesen, z.B. in folgender Aussage eines\_einer Deutsch-Lerner\_in:

„[...] während der Arbeit musste ich mehrmals das Wörterbuch benutzen und überlegen, was am besten passen würde. [...] Hauptsächlich unsere Tendenz war immer so, dass wir einen Text erstmal von alleine schreiben [...]. Wir haben diese Methode gewählt, um selbst zu erfahren, woran das Problem liegt, wie man das auflösen kann.“

Die Möglichkeit zur Reflexion und das Sprechen über Sprache werden ebenfalls mehrfach als Vorteil einer Schreibpartnerschaft genannt:

„intensive Auseinandersetzung mit der Sprache, Erkennen von Gemeinsamkeiten“,

„Verschriftlichte Unterlagen zum späteren einsehen [sic!], das Tandem-Schreiben setzt Kommunikation voraus, intensive Analysemöglichkeiten durch Verschriftlichung.“

### c. Planungs- und Überarbeitungspotenzial des Schreibens

In den Beratungsgesprächen wird vereinzelt berichtet, dass Texte gemeinsam geplant, teilweise auch gemeinsam geschrieben werden (letzteres geschieht unserem Eindruck nach vor allem bei den Anfänger\_innen). Die Portfolios lassen teilweise Wortschatzarbeit erkennen, auch dies eher bei den Anfänger\_innen. Den Schwerpunkt der Zusammenarbeit scheint aber das Feedback auf die Texte zu bilden, oftmals in Form einer Fremdkorrektur mit erläuternden Kommentaren. In gewisser Weise bleiben die Partner\_innen damit an der Textoberfläche stehen, ohne die Textstruktur in den Blick zu nehmen – ähnlich wie ungeübte Schreiber\_innen beim Schreiben in der Erstsprache (vgl. Baurmann 2006: 88–99). Eine Überarbeitung findet selten statt. Dies mag dem Umstand geschuldet sein, dass die Texte in der Regel nur von den Schreibpartner\_innen, keinen weiteren externen Leser\_innen, gelesen werden.

Bei der Fragebogenerhebung werden vereinzelt die Verlangsamung des Sprachproduktionsprozesses und die Möglichkeit, den Schreibprozess durch vorbereitende Wortschatzarbeit zu entlasten, als Vorteil genannt bzw. als Grund dafür, dass ein bestimmter Text leichter zu schreiben war:

„Man kann sich beim Schreiben mehr Zeit nehmen und hat dann einen genauen Bezugspunkt im Gespräch.“

„[...] weil wir bereits im Voraus die dafür notwendigen Vokabeln besprochen haben.“

Umgekehrt werden die Verlangsamung und bzw. durch die Möglichkeit, Wörter nachzuschlagen, jedoch auch als negativ wahrgenommen:

„Man läuft vielleicht Gefahr, zu viele Hilfsmittel wie Wörterbücher zu benutzen, beim Sprechen muss man die sprachlichen Kenntnisse nutzen, die man im Moment hat“

„zeitaufwändig, Nachschlagen von Wörtern, sprechen ist zügiger“.

#### d. Förderung konzeptioneller Schriftlichkeit.

Konzeptionelle Mündlichkeit und Schriftlichkeit wird von den Teilnehmer\_innen nicht (explizit) thematisiert. Einen Hinweis geben aber die Antworten auf die Frage, warum ein bestimmter Text besonders leicht bzw. besonders schwer zu verfassen war. Als ausschlaggebend erweisen sich Vertrautheit mit dem notwendigen Wortschatz, der notwendigen Grammatik und der Textsorte.

Einfache oder bekannte Lexik und Grammatik (insbes. Tempus) werden am häufigsten als Grund genannt, warum eine bestimmte Textsorte leichter zu schreiben war. Doch auch die Vertrautheit mit der Textsorte wird als Erleichterung empfunden:

„[weil] Ich die meisten Vokabeln konnte & Präsens“,

„[weil] ich weniger Grammatik nutzen musste“,

„weil ich oft nach Rezepten in englischer Sprache koche“,

„[weil] Ich diese Texte in der Schulzeit bereits geübt habe“.

Umgekehrt erschweren unbekannte Lexik, komplexe Grammatik und fehlende Vertrautheit mit der Textsorte die Textproduktion. Als häufigstes Problem wird fehlender Wortschatz genannt: „weil ich dabei die Zubereitung beschreiben musste, was mehr Kenntnis vorausgesetzt hat, als ich hatte. Ich habe dafür dann feste Fragmente aus dem Wörterbuch übernommen“.

Wortschatz und Redemittel werden insgesamt deutlich häufiger als problematisch genannt als Grammatik – hierbei vor allem Satzstellung und Tempus. Stilistische und textuelle Anforderungen werden zwar genannt, aber kaum konkretisiert: „Man auf Anreden/Grußformeln für Bekannte oder formelle Mails achten musste“, „Keine Umgangssprache“. Auch eine fehlende Vertrautheit mit der Textsorte wirkt sich erschwerend aus: „weil ich die Form [eines Anschreibens] nicht kenne“, „Ich nicht einen Lebenslauf zu schreiben wusste“.

#### e. Förderung des Bewusstseins über die Kulturgebundenheit von Textsorten

In den Beratungsgesprächen und bei den Abschlusstreffen wird deutlich, dass einige Textsorten besonderes Potenzial haben, einen Kulturvergleich anzuregen. Die Berichte über interkulturelle Erfahrungen, z.B. ein Austauschsemester, Work & Travel oder Au Pair, motivieren Vergleiche. Auch Lebenslauf und Bewerbung werden oftmals genutzt, um ein tatsächlich geplantes Praktikum bzw. eine Berufstätigkeit oder ein Studium im Ausland vorzubereiten. In dem Zusammenhang wird auch über Bewerbungsverfahren an sich gesprochen. Und vor allem das Rezept scheint

nicht nur eine der beliebtesten Textsorten zu sein, sondern zugleich auch zu einem kulinarischen Abend einzuladen.

Als Lern-/Übungsgelegenheit für sprachliche Mittel werden die Textsorten dagegen nur bedingt wahrgenommen. Die Auswahl der Textsorte erfolgt vor allem nach thematischem Interesse (23), deutlich seltener nach sprachlichen Herausforderungen (10) oder den Lernzielen (1). Der aktuelle Nutzen stand bei 7 Teilnehmer\_innen im Vordergrund. Die Bewusstmachung von Textsortenmerkmalen wird nur einmal als Vorteil genannt: „Textmerkmale werden recherchiert und gelernt, Schreiben verinnerlicht noch mal“.

#### f. Zugänglichkeit kultureller Unterschiede hinsichtlich Textgestaltung und Textstruktur

Bei den Fragen danach, auf welche Aspekte Feedback gegeben wurde und in welchem Bereich die Teilnehmer\_innen am meisten Sicherheit gewonnen haben, stehen bei den insgesamt 33 Befragten im SoSe 2019 die sprachlichen gegenüber den textuellen Aspekten im Vordergrund:

Feedback wird in etwa gleich oft auf Formulierungen und Vokabular (27) und auf Grammatik und Rechtschreibung (23) gegeben, deutlich seltener auf den Textaufbau (12) und die Angemessenheit für Adressat\_innen und Situation (5). Sicherheit wurde vor allem im Bereich Grammatik und Vokabular gewonnen (25), gefolgt von der Schreibflüssigkeit (13) bzw. Schreibgeschwindigkeit (1). Nur je fünfmal wurden Textsortenmerkmale und Register/Stil genannt. Dies deckt sich mit den Eindrücken aus den Portfolios: Die Korrekturen beziehen sich zumeist auf die Wortwahl und Sprachrichtigkeit (Rechtschreibung, Grammatik), selten auf die Textstruktur.

## **7 Zusammenfassung und Ausblick**

Mit den Internationalen Schreibpartnerschaften verfolgen wir eine doppelte Zielsetzung: Zum einen sollen die Teilnehmer\_innen ihre schriftsprachlichen Kompetenzen erweitern, zum anderen sollen sie aus analytisch-reflexiver Perspektive Sprach- und Textstrukturen, Schreib- und Sprachlernprozesse reflektieren. Die Evaluation ergibt, dass die in den ISP angelegten Potenziale nicht voll ausgeschöpft werden. Genutzt wird die Entzerrung und Entlastung der Sprachproduktion beim Schreiben; dies zeigt sich u.a. an der Planung von Texten und der begleitenden Wörterbucharbeit. Insbesondere die Reflexion über Sprachstrukturen scheint durch den oftmals naheliegenden Sprachvergleich angeregt zu werden. Einige der Textsorten werden als Anlass für interkulturellen Austausch und Kulturvergleiche ge-

nutzt. Kaum genutzt wird hingegen das lernförderliche Potenzial der Textüberarbeitung. Nicht zuletzt scheint die Textstruktur weder beim Feedback noch beim kontrastiven Arbeiten in den Blick zu geraten. Zu klären ist, inwieweit dies dem Setting geschuldet ist, in dem die an externe Adressat\_innen gerichteten Texte letztlich nicht autonom, d.h. aus sich selbst heraus in einer authentischen Kommunikationssituation, funktionieren müssen und inwieweit die Auseinandersetzung mit Textsorten und Textstrukturen durch Aufgabenstellungen gezielt angeregt werden könnte.

Die Instrumente, die wir bisher zur Evaluation der Internationalen Schreibpartnerschaften eingesetzt haben, erfassen Selbstaussagen der Teilnehmer\_innen über ihre Arbeit. Sinnvoll erscheint uns, diese Auskünfte um zwei Facetten zu ergänzen: zum einen um die Beobachtung der Arbeit in den einzelnen Gruppen mittels Audio-/Videographie oder teilnehmender Beobachtung<sup>14</sup>; zum anderen um eine Analyse der entstandenen Lernertexte.

Des Weiteren wurde bei der Befragung lediglich die Perspektive der Sprachlerner\_innen erfasst, nicht die der Schreib-/Sprachlernberater\_innen innerhalb der Triaden. Hier beschäftigen uns vor allem zwei Aspekte: Inwiefern sehen sie sich in der Rolle als Lehrer\_innen oder als Begleiter\_innen (vgl. Bohle/Iglesias 2019: 93) und inwiefern können sie – je nach Lernzielen der Schreiber\_innen – dazu beitragen, dass die Potenziale der Arbeit mit Textsorten ausgeschöpft werden?

---

<sup>14</sup> Z.B. zur Analyse des mündlich- und schriftlichbezogenen Feedbacks (vgl. Troschke 2007: 243–246), der Reformulierungsarbeit (welche Sprachebenen werden jeweils thematisiert? vgl. Dausendschön-Gay/Gülich/Krafft 1992: 220–221) oder der Aushandlungsprozesse (vgl. Long 1996).

## Literatur

- Antos, Gerd (2000): Ansätze zur Erforschung der Textproduktion. In: Brinker, Klaus; Antos, Gerd; Heinemann, Wolfgang & Sager, Sven F. (Hrsg.): *Text- und Gesprächslinguistik. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung*. Berlin: de Gruyter, 105–112.
- Baurmann, Jürgen (2006): *Schreiben, Überarbeiten, Beurteilen. Ein Arbeitsbuch zur Schreibdidaktik* (2. Auflage). Seelze: Kallmeyer/Klett.
- Bohle, Ulrike & Iglesias, Ana (2019): Internationale Schreibpartnerschaften an der Hochschule. Autonomes und kooperatives Fremdsprachenlernen zwischen Tandem und Schreibberatung In: Spänkuch, Enke et al. (Hrsg.): *Lernprozesse im Tandem — ermöglichen, begleiten, erforschen. Beiträge zur internationalen wissenschaftlichen Tandem-Tagung in Greifswald 2017*. Giessen: Giessen University Library Publications, 73–100.
- Börner, Wolfgang (1989): Didaktik schriftlicher Textproduktion in der Fremdsprache. In: Antos, Gerd & Krings, Hans P. (Hrsg.): *Textproduktion: ein interdisziplinärer Forschungsüberblick*. Tübingen: Walter de Gruyter, 348–376.
- Bräuer, Gerd (2006): *Schreiben(d) lernen. Ideen und Projekte für die Schule* (2. Auflage). Hamburg: Ed. Körber-Stiftung.
- Coseriu, Eugenio (1988): Einführung in die allgemeine Sprachwissenschaft. Tübingen: Francke Verlag.
- Cummins, Jim (1979): Cognitive academic language proficiency, linguistic interdependence, the optimum age question and some other matters. *Working Papers on Bilingualism* 19, 121–129.
- Cummins, Jim (2008): BICS and CALP: Empirical and Theoretical Status of the Distinction. In: Street, Brian & Hornberger, Nancy H. (Eds.): *Encyclopedia of Language and Education*. 2. ed. Vol. 2: Literacy. Heidelberg: Springer, 71–83.
- Dausendschön-Gay, Ulrich; Gülich, Elisabeth & Krafft, Ulrich (1992): Gemeinsam schreiben. Konversationelle Schreibinteraktionen zwischen deutschen und französischen Gesprächspartnern. In: Krings, Hans P. & Antos, Gerd (Hrsg.): *Textproduktion. Neue Wege der Forschung*. Trier: WVT Wissenschaftl. Verl., 219–255.
- de Bot, Kees (1996): The psycholinguistics of the output hypothesis. *Language Learning* 46: 3, 529–555.
- Donalies, Elke (2012): *Man nehme ... Verbformen in Rezepten oder Warum das Prototypische nicht immer das Typische ist*. [https://ids-pub.bsz-bw.de/frontdoor/deliver/index/docId/3506/file/Donalies\\_Man\\_nehme\\_2012\\_2.pdf](https://ids-pub.bsz-bw.de/frontdoor/deliver/index/docId/3506/file/Donalies_Man_nehme_2012_2.pdf) (20.1.2020).
- Ehlich, Konrad (1989): Zur Genese von Textformen. Prolegomena zu einer Texttypologie. In: Antos, Gerd & Krings, Hans P. (Hrsg.): *Textproduktion. Ein interdisziplinärer Überblick*. Tübingen: Max Niemeyer Verlag, 84–99.

- Ehlich, Konrad (2003): Universitäre Textarten, universitäre Struktur. In: Ehlich, Konrad & Steets, Angelika (Hrsg.): *Wissenschaftlich schreiben – lehren und lernen*. Berlin/New York: de Gruyter, 13–28.
- Fandrych, Christian & Thurmair, Maria (2010): *Textsorten im Deutschen: Linguistische Analysen aus sprachdidaktischer Sicht*. Tübingen: Stauffenburg Linguistik.
- Feilke, Helmuth (2016): Nähe, Distanz und literale Kompetenz – Versuch einer erklärenden Rezeptionsgeschichte. In: Feilke, Helmuth & Henning, Mathilde (Hrsg.): *Zur Karriere von Nähe und Distanz. Rezeption und Diskussion des Koch-Oesterreicher-Modells*. Berlin/Boston: de Gruyter, 113–153.
- Fix, Martin (2006): *Texte verfassen. Schreibprozesse im Deutschunterricht*. Paderborn: Schöningh.
- Flower, Linda & Hayes, John R. (1981): A Cognitive Process Model of Writing. *College Composition and communication* 32: 4, 365–387. (Übersetzung: Schreiben als kognitiver Prozess. Eine Theorie. In: Dreyfürst, Stephanie & Sennewald, Nadja (Hrsg.) (2014): *Schreiben. Grundlagentexte zur Theorie, Didaktik und Beratung*. Toronto: Budrich, 35–56).
- Gesellschaft für Schreibforschung und Schreibdidaktik (gefsus) (2018): *Positionspapier Schreibkompetenz im Studium*. Verabschiedet am 29.9.2018 in Nürnberg. [https://gefsus.de/positionspapier\\_2018.pdf/gefsus\\_2018\\_Positionspapier.pdf](https://gefsus.de/positionspapier_2018.pdf/gefsus_2018_Positionspapier.pdf) (31.1.2020).
- Grieshammer, Ella; Peters, Nora & Theuerkauf, Judith (2010): *MasterYourThesis – Integrierte Schreib- und Sprachlernberatung für ausländische Masterstudierende an der TU Berlin*. [https://zeitschrift-schreiben.eu/globalassets/zeitschrift-schreiben.eu/2009/grieshammer\\_masteryourthesis.pdf](https://zeitschrift-schreiben.eu/globalassets/zeitschrift-schreiben.eu/2009/grieshammer_masteryourthesis.pdf) (5.8.2019).
- Grünewald, Andreas & Küster, Lutz (Hrsg.) (2009): *Fachdidaktik Spanisch: Tradition, Innovation, Praxis*. Stuttgart: Ernst Klett Sprachen.
- Haas, Sarah (2012): Writing Groups. In: Kristin Draheim, Franziska Liebetanz und Stefanie Vogler-Lipp (Hrsg.): *Schreiben(d) lernen im Team. Ein Seminarkonzept für innovative Hochschullehre*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, 43–54.
- Hayes, John R. (2012): Modeling and Remodeling Writing. *Written Communication* 29: 3, 369–388.
- Holec, Henri (1979): *Autonomie et apprentissage des langues étrangères*. Strasbourg: Hatier.
- Hufeisen, Britta (2008): Textsortenwissen – Textmusterwissen – Kulturspezifika von Textsorten. *Fremdsprache Deutsch* 39, 50–53.
- Kniffka, Gabriele & Siebert-Ott, Gesa (2007): *Deutsch als Zweitsprache. Lehren und Lernen*. Paderborn u.a.: Schöningh.
- Koch, Peter & Oesterreicher, Wulf (1985): Sprache der Nähe – Sprache der Distanz. Mündlichkeit und Schriftlichkeit im Spannungsfeld von Sprachtheorie und Sprachgeschichte. *Romanistisches Jahrbuch* 36, 15–43.

- Koch, Peter & Oesterreicher, Wulf (1990): *Gesprochene Sprache in der Romania. Französisch, Italienisch, Spanisch*. Tübingen: Niemeyer.
- Koch, Peter & Oesterreicher, Wulf (1994): Schriftlichkeit und Sprache. In: Günther, Hartmut & Ludwig, Otto (Hrsg.): *Schrift und Schriftlichkeit. Writing and Its Use. Ein interdisziplinäres Handbuch internationaler Forschung. An Interdisciplinary Handbook of International Research*. Berlin/New York: de Gruyter, 587–604.
- Konrad, Klaus (1998): Kooperatives Lernen bei Studierenden. Förderung metakognitiver Selbstäußerungen und (meta)kognitive Profile. *Unterrichtswissenschaft* 26: 1, 67–87.
- Krashen, Stephen D. (1982): *Child-Adult Differences in Second Language Acquisition*. Series on Issues in Second Language Research. Rowley: Newbury House Publishers.
- Kruse, Otto & Chitez, Madalina (2014): Schreibkompetenz im Studium. In: Dreyfürst, Stephanie & Sennewald, Nadja (Hrsg.): *Schreiben. Grundlagentexte zur Theorie, Didaktik und Beratung*. Toronto: Budrich, 107–126.
- Long, Michel (1996): The role of the linguistic environment in second language acquisition. In: Ritchie, William & Bathia, Tej K. (Eds.): *Handbook of second language acquisition*. London: Academic Press, 413–468.
- Maas, Utz (2010): Literat und orat. Grundbegriffe der Analyse geschriebener und gesprochener Sprache. *Grazer Linguistische Studien* 73, 21–150.
- Maas, Utz (2016): Was wird bei der Modellierung mit Nähe und Distanz sichtbar und was wird von ihr verstellt? In: Feilke, Helmuth & Henning, Mathilde (Hrsg.): *Zur Karriere von Nähe und Distanz. Rezeption und Diskussion des Koch-Oesterreicher-Modells*. Berlin/Boston: de Gruyter, 89–111.
- Masny, Diana (1997): Linguistic awareness and writing: exploring the relationship with language awareness. *Language Awareness* 6: 2–3, 105–118.
- Neuland, Eva (1992): Sprachbewußtsein und Sprachreflexion. *Der Deutschunterricht* 4, 3–15
- Pica, Teresa; Holliday, Lloyd; Lewis, Nora & Morgenthaler, Lynelle (1989): Comprehensible output as an outcome of linguistic demands on the learner. *Studies in Second Language Acquisition* 11, 63–90.
- Pohl, Thorsten & Steinhoff, Torsten (2010): Textformen als Lernformen. In: Pohl, Thorsten & Steinhoff, Torsten (Hrsg.): *Textformen als Lernformen. Kölner Beiträge zur Sprachdidaktik* 7. Duisburg: Gilles & Francke Verlag, 5–26.
- Schmidt, Richard W. (1990): The role of consciousness in second language learning. *Applied Linguistics* 11: 2, 129–158.
- Schmidt, Richard W. (1994): Deconstructing consciousness in search of useful definitions for applied linguistics. In: Hulstijn, Jan & Schmidt, Richard (Eds.): *Consciousness in second language learning*. Chicago, AILA, 11–26.

- Selig, Maria (2017): Plädoyer für einen einheitlichen, aber nicht einförmigen Sprachbegriff: Zur aktuellen Rezeption des Nähe-Distanz-Modells. *Romanistisches Jahrbuch* 69: 1, 114–145.
- Skehan, Peter (1998): *A cognitive approach to language learning*. Oxford: OUP.
- Storch, Neomy (2011): Collaborative writing in L2 Contexts: Processes, Outcomes, and Future Directions. *Annual Review of Applied Linguistics* 31, 275–288.
- Stork, Antje & Adamczak-Krysztofowicz, Sylwia (2016): Kulturspezifik von Textsorten. In: Ballweg, Sandra (Hrsg.): *Schreibberatung und Schreibförderung. Impulse aus Theorie, Empirie und Praxis*. Frankfurt/Main: Peter Lang, 83–95.
- Swaffar, Janet K. (1991): Language Learning is more than learning language: Rethinking Reading and Writing Tasks in Textbooks for Beginning Language Study. In: Freed, Barbara F. (Ed.): *Foreign language acquisition research and the classroom*. Lexington, 252–279.
- Swain, Merrill (2005): The output hypothesis: Theory and research. In: Hinkel, Eli (Ed.): *Handbook of research in second language teaching and learning*. Mahwah, NJ: Erlbaum, 471–483.
- Swain, Merrill (2006): Languaging, agency and collaboration in advanced second language proficiency. In: Byrnes, Heidi (Ed.): *Advanced language learning: the contributions of Halliday and Vygotsky*. London, 95–108.
- Troschke, Randi C. (2007): Analyse interaktiver Gesprächskontrolle: Inhaltliche, sprachliche und soziale Aushandlungsprozesse beim kollaborativen Problemlösen. In: Vollmer, Helmut J. & Zydariß, Wolfgang (Hrsg.): *Synergieeffekte in der Fremdsprachenforschung. Empirische Zugänge, Probleme, Ergebnisse*. Frankfurt/Main: Peter Lang, 237–258.
- van Lier, Leo (1996): *Interaction in the language curriculum. Awareness, autonomy, and authenticity*. London: Longman.
- Wildemann, Anja & Fornol, Sarah (2016): *Sprachsensibel unterrichten in der Grundschule. Anregungen für den Deutsch-, Mathematik- und Sachunterricht*. Seelze: Kallmeyer.
- Wolff, Dieter (1994): Der Konstruktivismus: Ein neues Paradigma in der Fremdsprachendidaktik? In: *Die Neueren Sprachen* 93 (5), 407–429.

**ANHANG I: „Laufzettel“**



**Internationale Schreibpartnerschaften: Leistungen**

Vorname und Name: \_\_\_\_\_

Studiengang: \_\_\_\_\_

Matrikelnummer: \_\_\_\_\_

Leistungen	Unterschrift	Semester	Punkte
Einführungsveranstaltung			1 CP
Beratung 1: _____ _____			
Beratung 2: _____ _____			
Abschlussveranstaltung			
Portfolio			2 CP

## ANHANG II: Pflicht- und Wahlpflichtaufgaben

### Fortgeschrittene

Aufgabenbereich	Schreibanlass in der Zielsprache
I Anfangsreflexion (P)	Sprachlernbiographie als Formales Bewerbungsschreiben oder Persönliches Tagebuch Welche sind meine Sprachen? Wie lange, wo, bei wem habe ich sie gelernt? Was bedeuten sie für mich?
II Interkulturelle Erfahrungen (WP)	Bericht über einen Auslandsaufenthalt/über eigene interkulturelle Erlebnisse/über Erwartungen an den zukünftigen Auslandsaufenthalt Vergleiche zwischen dem Studienalltag in ORT und im Ausland Interview mit Studierenden über Auslandserfahrungen etc.
III Studiumsbezogene Aufgaben (WP)	Glossar Zusammenfassung eines Fachtextes Rezension (Buch, Film, Fachtext) Übersetzung Essay Hausarbeit (in Teilen, z.B. Gliederung, Einleitung etc.) Projektbericht Exzerpt E-Mail an Dozent_in etc.
IV Praktikums- und berufsbezogene Aufgaben (WP)	E-Mail an Kollegen_in, Arbeitgeber_in, Chef_in Lebenslauf Bewerbung Praktikumsbericht etc.
V Kreative Aufgaben (WP)	Kurzgeschichten Gedichte Comics etc.
VI Abschlussreflexion (P)	Formaler Bericht Persönliche Reflexion Was waren meine Lernziele? Welche Ziele habe ich (nicht) erreicht? Welche waren meine Methoden, meine Hilfsmittel? Was kann ich davon weiterempfehlen? Was waren meine Lernerfolge? Was sind meine nächsten Pläne?

## **Anfänger\_innen**

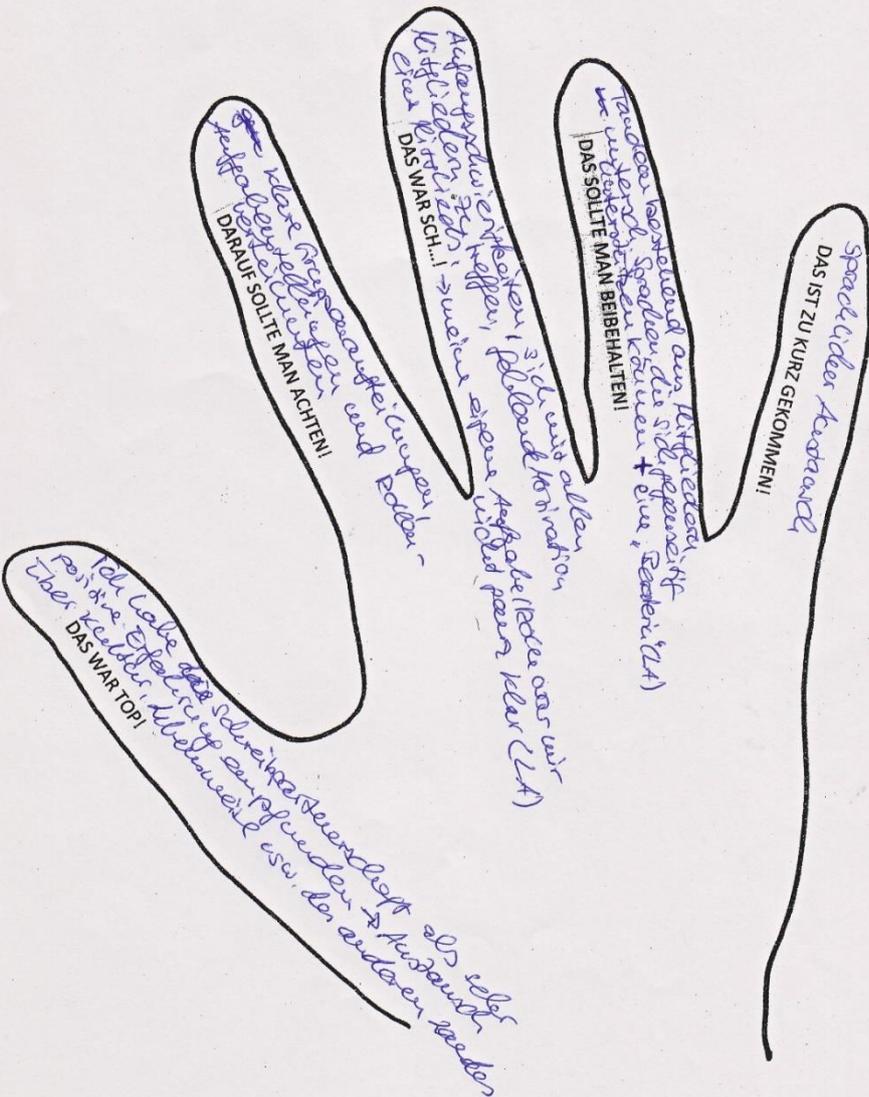
Aufgabenbereich	Aufgabe in der Zielsprache
I Strukturen	Alphabet (falls andere Schrift) Vokabeln nach Wortfeldern Routineformeln Struktur von einfachen Sätzen Einfache Verbzeiten etc.
II Einfache Texte	Kurzer Vorstellungstext Einfacher Dialog Kurze persönliche E-Mail Comic Formular etc.

### ANHANG III: Fünf-Finger-Feedback

4

  
 Fünf-Finger-Feedback

---



**Daumen:** Spackelbarer Restraum  
DAS IST ZU KURZ GEKOMMEN!

**Zeigefinger:** Trauerlos loslassen und am Tisch setzen  
weil jetzt noch Spacken da sind (genau: 1/2) + eine Restzeit (1/4)  
DAS SOLLTE MAN BEIBEHALTEN!

**Mittelfinger:** Aufgabenstellungen helfen, sich mit allen  
Kritikern zu identifizieren  
Das war sch...!

**Ringfinger:** klare Prozessaufstellungen und Rollen  
DARUF SOLLE MAN ACHTEN!

**Littlefinger:** Teil habe die Schweinepartei als sehr  
positive Erfahrung empfunden → Austausch  
über Rollen, Methoden usw. der anderen Teams  
DAS WAR TOP!

3

©Frauke Seemann (November 2009)

## ANHANG IV: Umfrage zu den Schreibaufgaben in den ISP (SoSe 2019)

Welche Texte haben Sie geschrieben?

Wonach haben Sie die Textsorten ausgewählt?

- Nach thematischem Interesse
- Nach aktuellem Nutzen
- Nach sprachlichen Herausforderungen
- \_\_\_\_\_

Welche Texte fielen Ihnen leichter, welche schwerer?

Am einfachsten war für mich \_\_\_\_\_,  
weil \_\_\_\_\_

Am schwersten war für mich \_\_\_\_\_,  
weil \_\_\_\_\_

Auf diese Schwerpunkte haben wir beim Feedback besonders geachtet (Mehrfachnennung möglich):

- auf Angemessenheit für AdressatInnen und Situation
- auf den Textaufbau
- auf Formulierungen und Vokabular
- auf Grammatik und Rechtschreibung
- \_\_\_\_\_

Am meisten Sicherheit habe ich in folgenden Bereichen gewonnen (Mehrfachnennung möglich):

- Schreibflüssigkeit
- Textsortenmerkmale
- Register/Stil
- Sprache (Grammatik Vokabular)
- \_\_\_\_\_

Was sind aus Ihrer Sicht Vor- und Nachteile des Schreibens im Tandem gegenüber dem Sprechen für das Fremdsprachenlernen?

---

**Kurzbio:** Dr. phil. Ulrike Bohle-Jurok ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für deutsche Sprache und Literatur und leitet das Lese- und Schreibzentrum der Universität Hildesheim. Einen ihrer Arbeitsschwerpunkte bildet die Schreibdidaktik im schulischen wie im akademischen Kontext unter besonderer Berücksichtigung des Schreibens in der Zweit-/Fremdsprache.

Ana Iglesias ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Interkulturelle Kommunikation an der Universität Hildesheim. Ihre Arbeitsschwerpunkte im Bereich der Fremdsprachendidaktik sind das Schreiben, die Reflexion und language (learning) awareness, sowie die Individualisierung bzw. Differenzierung im akademischen Kontext.

**Anschrift:**

Dr. phil. Ulrike Bohle-Jurok  
Universität Hildesheim  
Institut für deutsche Sprache und Literatur  
Lübecker Str. 3  
31141 Hildesheim  
[bohleu@uni-hildesheim.de](mailto:bohleu@uni-hildesheim.de)

Ana Iglesias  
Universität Hildesheim  
Institut für Interkulturelle Kommunikation  
Lübecker Str. 3  
31141 Hildesheim  
[iglesias@uni-hildesheim.de](mailto:iglesias@uni-hildesheim.de)