

Lehrerforschung – Lehrer-Denken und Lehrer-Wissen

Cathedra Magistrorum

2021/2022

Kompetenzen und Standards



Herausgegeben von Ilona Feld-Knapp

Eötvös-József-Collegium

Budapest

2022

LEHRER-DENKEN UND LEHRER-WISSEN

CATHEDRA MAGISTRORUM –
LEHRERFORSCHUNG
2021/2022

Kompetenzen und Standards



HERAUSGEGEBEN
VON
ILONA FELD-KNAPP

EÖTVÖS-JÓZSEF-COLLEGIUM
BUDAPEST
2022

CM-BEITRÄGE ZUR LEHRERFORSCHUNG

BEGRÜNDET VON DER LEHRERAKADEMIE CATHEDRA MAGISTRORUM
DES EÖTVÖS-JÓZSEF-COLLEGIUMS

BAND VI KOMPETENZEN UND STANDARDS

Herausgeber der Reihe

László HORVÁTH und Ilona FELD-KNAPP C.M.

Herausgeber des Bandes: Ilona FELD-KNAPP

Schriftleiter: Balázs SÁRA

Wissenschaftlicher Beirat

Sabine DENGSCHERZ	Dóra FAIX	Krisztina KÁROLY
Ínci DIRIM	Ilona FELD-KNAPP	Hans-Jürgen KRUMM
Marion DÖLL	Gabriele GRAEFEN	Erwin P. TSCHIRNER
Erzsébet DRAHOTA-SZABÓ	László HORVÁTH	~

Die CATHEDRA MAGISTRORUM wird durch das
Österreichische Kulturforum Budapest gefördert.

osztrák kulturális fórum^{bud}

Die Reihe unterliegt dem Peer-Review-Verfahren.

Verantwortlicher Herausgeber

László Horváth, Direktor des Eötvös-József-Collegiums
ELTE Eötvös-József-Collegium, H-1118 Budapest, Ménesi út 11-13

© Eötvös-József-Collegium und die einzelnen Verfasser:innen

ISBN 978-615-5897-58-0

ISSN 2063-837X

DOI: <https://doi.org/10.59813/CM6>

Herausgegeben im Rahmen des vom Ministerium für Nationale Ressourcen
geförderten Projekts für ungarische Fachkollegien (NTP-SZKOLL-22-0018).


EMBERI ERŐFORRÁSOK
MINISZTERIUMA

 EMBERI ERŐFORRÁS
TÁMOGATÁSKEZELŐ
 Nemzeti
Tehetség Program

Inhaltsverzeichnis

Vorwort der Herausgeberin	18
--	----

Ilona Feld-Knapp

Lernen und Lehren von Fremdsprachen im Spannungsfeld der Kompetenzorientierung und Standardisierung	20
--	----

Der vorliegende Beitrag befasst sich mit dem Begriff der Kompetenzorientierung im Fremdsprachenunterricht und setzt sich mit der widersprüchlichen gegenwärtigen Situation, die durch das Spannungsfeld von Kompetenzorientierung und Standardisierung geprägt wird, auseinander. Zuerst wird der Prozess der Etablierung der kommunikativen Kompetenz im Fremdsprachenunterricht diskutiert, dann wird der Wandel der curricularen Grundlagen des Fremdsprachenunterrichts von den Anfängen bis zur Entstehung der Bildungsstandards in einem Überblick reflektiert. Im Fazit wird auf die besondere Verantwortung der Lehrenden bei der Wahrnehmung unterschiedlicher Dimensionen des Fremdsprachenunterrichts im Kontext der Standardisierung sowie auf die spezifischen Aufgaben der universitären Fremdsprachenlehrausbildung eingegangen.

Wolfgang Hallet

Kompetenzentwicklung im Fremdsprachenunterricht. Welche Kompetenzen?	66
---	----

Die Zielbestimmungen für das Kompetenzlernen im Fremdsprachenunterricht gehen immer noch, jedenfalls weitgehend und in den meisten Curricula, auf Sprachlernkonzepte und Deskriptoren zurück, die im Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GER) aus dem Jahr 2001 niedergelegt sind. Diese wiederum gehen auf Theoretisierungen zurück, die weit ins

20. Jahrhundert zurückreichen. Mittlerweile ist eigentlich klar, dass die Skills-Orientierung, die den Kern des GER bildet und die einen globalen Siegeszug in den Fremdsprachencurricula und im Testwesen begründet hat, reduktiv ist und der Komplexität sprachlich-diskursiver Interaktion nicht Rechnung trägt. An diese kritische Wahrnehmung schließt sich die Frage an, wie man zu einer neuen, komplexeren Zielbestimmung der Kompetenzen des Sprachenlernens gelangen kann. Der vorliegende Beitrag versucht eine solche Zielbestimmung auf drei verschiedenen Wegen. Der erste betrifft die Modi der Kommunikation und ihr multimodales Zusammenspiel, sodass auch kulturell bedeutsame Modi wie die visuelle Kommunikation ins Blickfeld rücken. Zum zweiten soll die Zielebene diskutiert werden, auf die sich die Operatoren in den Könnensbeschreibungen richten; und drittens sollen Zielfelder jenseits des sprachlichen Lernens bestimmt werden, damit auch das kulturelle und das literarisch-ästhetische Lernen als ein integraler Bestandteil des kompetenzorientierten Sprachenlernens verstanden werden.

Thomas Fritz

**Kompetenzen: woher kommen sie, was können sie –
und was wir mit ihnen tun können und was nicht?**

Ein kritischer Essay 83

In diesem Beitrag soll das Konzept der „Kompetenzen“ – seine Ursprünge und seine Wirkungsweisen sowie die möglicherweise vorhandenen Schwächen – kritisch hinterfragt werden. Ausgehend vom Kompetenzbegriff bei Noam Chomsky bis hin zu soziologischer Kritik am „Catch-All-Term“ und neueren Kompetenzmodellen, die die Handlungsfähigkeit in den Mittelpunkt stellen, soll der Begriff der Kompetenzen in seiner Bedeutung für einen demokratischen und „modernen“ Sprachunterricht untersucht werden. Es soll auch der Frage nachgegangen werden, inwieweit die „Kann-Beschreibungen“ des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprachen auch eine spracherwerbsfundierte Bedeutung haben können. Nicht zuletzt bedeutet ja „kompetent sein“ bzw. über „Kompetenzen verfügen“ etwas sehr Positives und sind handlungsbezogene Beschreibungen des „Könnens“ nachvollziehbarer und damit auch einfacher zu evaluieren als streng linguistische, grammatikorientierte Beschreibungen.

Tolcsvai Nagy Gábor

A szövegértés művelleti tényezőiről 96

Az emberi kommunikáció legáltalánosabb megvalósulási formája a beszéd-esemény. A kommunikáció alapegysége a beszélgetés. Minden emberi megszólalás szöveg. A nyelvi kommunikációs tevékenység ismeretei sémákba rendeződnek. Általánosságban nézve a beszélő a szövegben fogalmilag megkonstruál valamely dolgot, eseményt egy adott nézőpontból, amelyet a hallgató feldolgoz. A szöveg nyelvi összetevői különböző funkciókat töltenek be, amelyek párhuzamosan, együtt és egymásra hatva járulnak hozzá a szöveghez. A szöveggel mind alkotója, mind befogadója három fő formában találkozhat, ezek a szöveg fizikai megvalósulása, a szöveg művelleti feldolgozása és a szöveg értelemszerkezete. A szövegértést a művelleti szerkezet, vagyis a művelleti feldolgozás nyelvi művelettípusainak elkülönítésével és jellemzésével lehet megközelíteni. A szövegértés mentális koherenciaépítés, a szövegről való ismeret időben történő fokozatos felépítése – olyan műveletsor, amelynek során a szöveg befogadója a szöveg egyes nyelvi elemei között az értelmi összefüggéseket felismeri (vagy jórészt felismeri, vagy nem ismeri fel), és azokat folyamatosan összegezve, tehát a fő szereplőkre, jellemzőikre, folyamataikra és körülményeikre vonatkoztatva mentálisan elrendezi. A szövegértés sémákon alapuló alapvető megértő műveleteit a befogadó a szöveg alábbi koherenciátényezőin végzi el: dologfolytonosság (koreferencia), esemény-egymásrakövetkezés, a mondat mint kontextualizált jelenet, a dialógus fordulószerkezete, a monológ bekezdése, az összegző értelemszerkezet.

Raátz Judit

A szövegértés fogalma, fejlesztési területei, lehetőségei és gyakorlati megvalósítása az oktatásban 121

Az elmúlt évtizedekben megváltozott az olvasás, a szövegértés definíciója, valamint számos nemzetközi és hazai mérés igyekezett föltérképezni az egyes korosztályok szövegértési képességeit. A felmérések eredményei, az egyre szaporodó kutatások alapján mind kidolgozottabbá, összetettebbé, tágabbá vált a szövegértés fogalma és bővültek annak tartalmi keretei. Bővültek az ide sorolható tanulói készségek és azok fejlesztési feladatai is, valamint gazdagodott a gyakorlatban használható módszerek tárháza. Az iskolai oktatás egyik, tantárgyi kereteken is átívelő célja és feladata lett a különböző típusú szövegek értésének fejlesztése. Jelen tanulmány a meglévő kutatásokat, ered-

ményeket figyelembe véve azt igyekeznek meghatározni és áttekinteni, mit is értünk ma a szövegértés fogalmán, a szövegértés mely fejlesztési területeit tartja számon a szakirodalom, milyen módszertani alapelvei, gyakorlatitípusai léteznek a gyakorlati szövegértés fejlesztésének, hogyan jelennek meg ezek az iskolai oktatásban, vagyis a tantervekben, a tankönyvekben, a tanítási gyakorlatban, illetve milyen lehetőségek, módszertani eszközök és kiadványok állnak ma a tanárok rendelkezésére a szövegértés fejlesztésére.

Károly Krisztina

**A tudományos szakfordítási makrokompetencia:
elméleti kérdések és modellalkotás 150**

A tudományos szakfordítás a történelem során mindig meghatározó tényező volt a tudomány és az emberiség gondolkodásának fejlődésében, ma pedig – a globalizációnak és a technika gyors fejlődésének köszönhetően – minden eddiginél nagyobb méreteket ölt. Tudományos területen fordítást vagy szakemberek/tudósok végeznek, vagy fordítók, akik bár jártasak a fordítói szakmában, a diszciplínában elmarad a felkészültségük a szakmabeliektől. E területen ezért a fordítási tevékenységet végzők kompetenciái és a fordítások minősége eltérő. Nem véletlen így, hogy a fordítások minőségét gyakran kritika éri. Tanulmányom a tudományos szakfordítási kompetencia egyedi sajátosságait járja körül és kísérletet tesz annak elméleti alapú modellezésére, mint összetett, nyelvi és nem nyelvi, fordítási és egyes diszciplináris kompetenciákat egyaránt magába foglaló makrokompetencia. E komplex, de a fordítás egy konkrét fajtájára (a szakfordításon belül a tudományos szakszövegek célnyelvi átültetésére) kidolgozott elméleti megközelítés megoldást kínál a fordítási kompetenciamodellekkel kapcsolatosan általánosságban megfogalmazott egyes problémákra. Bár a legtöbb kísérlet számos kompetencia vagy alkompetencia kombinációjaként határozza meg a fordítási kompetenciát, megválaszolatlan maradt az a lényeges kérdés, hogy a modellekben azonosított tudás, képességek és attitűdök a fordítások mely körére terjeszthetők ki: csak a „profli” fordításokra, vagy bármely fordítási tevékenységre? A különféle megközelítések arra sem adnak egyértelmű választ, hogy vajon minden fordítási helyzetben és minden műfajú szöveg fordítására alkalmazható-e a modell, illetve hogy ezek esetében szükség van-e a kompetenciák mindegyikére. A tudományos szakfordítási kompetencia modellezésével e kérdésekre is választ keresek a tudomány fordítása vonatkozásában. A modell alapjául szolgálhat a szakterület kutatási eredményei rendszerezésének, a tudományos szak-

fordításra vonatkozó elméletek finomításának, hipotézisek alkotásának és tesztelésének, majd a kutatási eredmények fordítóképzésbe és a fordítási gyakorlatba történő hatékonyabb visszavezetésének, s ezáltal – hosszú távon – a fordítások minősége javulásának.

Sabine Dengscherz

**Schreibfunktionen und Schreibkompetenz(en)
im Kontext DaF/DaZ. Reflexive Perspektiven 178**

Schreiben ist Mittel oder Zweck, Tätigkeit oder Fertigkeit und erfüllt vielfältige Funktionen im Kontext DaF/DaZ. Dementsprechend hat auch Schreibkompetenz viele Facetten, die in engem Zusammenhang mit diesen Funktionen zu sehen sind. Der Beitrag versucht, Muster in diesen Zusammenhängen systematisch zu fassen. Ausgehend von einigen Besonderheiten des Schreibens, die für unterschiedliche Ziele fruchtbar gemacht werden können, werden drei Funktionen des Schreibens genauer betrachtet: Schreiben als Sprachlernaktivität, Schreiben als Erkenntnisgewinnung und Schreiben als Textproduktion. Auf dieser Basis werden Reflexionen über Schreibkompetenzen aus unterschiedlichen Blickwinkeln angestellt. Dabei werden insbesondere das Verhältnis von Sprachkompetenz und Textkompetenz, prozessorientierte Kompetenzen und Schreibstrategien sowie das Zusammenspiel von Kompetenzen beim wissenschaftlichen Schreiben im Kontext DaF/DaZ behandelt. Betrachtungen zur Entwicklung von Schreibkompetenzen sowie Überlegungen zu schreibdidaktischen Implikationen schließen den Beitrag ab.

Ursula Hirschfeld

**Zur Entwicklung von Aussprachekompetenzen
bei ungarischen Deutschlernenden 210**

Hören und Lesen, Sprechen und Schreiben in der Fremdsprache Deutsch sind eng mit phonetischen Kenntnissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten verbunden, die jede/r Deutschlernende beherrschen muss, um mündlich oder schriftlich erfolgreich kommunizieren zu können. Im Beitrag werden inhaltliche, fachliche und methodische Aspekte des Lehrens und Lernens der deutschen Aussprache im schulischen Deutschunterricht in Ungarn erörtert und Schlussfolgerungen für die Aus- und Weiterbildung angehender und praktizierender Lehrpersonen gezogen.

Bernhard Offenhauser

**Deutungsmuster in der Landeskunde und Sinus-Milieus®:
Förderung der interkulturellen Kompetenz – Identitäts-
konstruktionen sichtbar machen und hinterfragen 231**

Unter Sinus-Milieus® versteht man die Bezeichnung für Gruppen gleichgesinnter Personen, deren Lebensführung ähnliche Grundwerte und Prinzipien gemein sind. Dementsprechend zeichnen sich diese Milieus durch erhöhte Binnenkommunikation gegenüber jener mit anderen Gruppen aus. Mit Sinus-Milieus® wird somit die individuelle subjektive (Alltags-)Wirklichkeit abgebildet. Objektiv lassen sich diese Lebenswelten nicht messen, sie können vielmehr nur über das Alltagsbewusstsein eines Individuums erfasst werden. In einem jüngeren Ansatz der Landeskundevertretung wird die kritisch-reflexive Herausarbeitung von Deutungsmustern, die nicht zuletzt sozialen Mustern entspringen, angestrebt. Selbst- bzw. Fremdzuschreibungen zu verschiedenen Sinus-Milieus® ermöglichen somit ein Reflektieren der Lebenswelten und der Lebensstile auf Basis der selbst- bzw. fremddefinierten Werteorientierung und AlltagsEinstellung. Ziel ist daher, etablierte Denk- und Deutungsmuster zunächst kennenzulernen, diese zu reflektieren und sie schließlich aufzubrechen. Ferner soll ein Beitrag zum theoretischen Hintergrund für zuschreibungsreflexive Ansätze der Landeskunde geleistet werden. Es sollten Möglichkeiten aufgezeigt werden, wie das breite Spektrum der eigenen, ähnlichen und anderen Lebenswelten respektive Kulturen sein kann, und somit ein Versuch unternommen werden, der Erfüllung der Deskriptoren C-1 bis C-3 aus dem REPA entgegenzukommen. Konkret findet das Deutungslernen mittels Sinus-Milieus® Anwendung in Gebieten, welche die Gesellschaft und das Individuum im Wandel zum Thema haben. Somit wird gemäß dem REPA die Deutung und das Verstehen eigener und anderer kultureller Phänomene angestrebt und zum Ziel gesetzt, Kontaktsituationen, an denen Individuen mit unterschiedlichen Kulturen beteiligt sind, vorzuentlasten, kennenzulernen und zu reflektieren.

Ildikó Lázár

**Intercultural competence in language teaching:
Changes in beliefs and practice? 250**

A review of the role and status of intercultural competence development in the curriculum and practice of English language teacher education programs

is followed by a presentation of the results of a survey administered after a cooperative learning (CL) workshop for teachers (Lázár 2020) as well as the insights gained from a follow-up interview-based study concerning language teachers' professional development experiences and the impact these had on their self-reported views on changes in their thinking about teaching intercultural competence in foreign language classes. The results of these two studies enrich our understanding of what makes teachers' beliefs change, which underscores the need for reforms in language teacher education with special attention to the development of the attitude, skill and knowledge components of intercultural competence in foreign language teaching.

Perge Gabriella

**A magyarországi intézményes idegennyelv-
oktatás tartalmi szabályozása 277**

A tanulmány a magyarországi intézményes idegennyelv-oktatás tartalmi szabályozásának kérdésével foglalkozik. Az oktatás tartalmi szabályozásában kulcsfontosságú szerepet töltenek be a különböző szinteken megjelenő tantervek. Hazánkban 1995 óta a legfontosabb curriculum a Nemzeti alaptanterv, mely makroszinten az intézményes keretek közötti idegennyelv-oktatás alapelveit és célkitűzéseit is meghatározza. A Nemzeti alaptanterv a magyarországi köznevelés tartalmi szabályozásának legfőbb eszköze, mely oktatáspolitikai szempontból is rendkívül nagy jelentőséggel bír. A tanulmány célja a Nemzeti alaptanterv fejlődése és alakulása állomásainak áttekintését követően a 2020-ban életbe lépett dokumentum és a hozzá kapcsolódó kerettantervek elemzése és reflektálása különös tekintettel az élő idegen nyelvek tanítására és tanulására vonatkozóan.

Tünde Sárvári

Evaluation im frühen Fremdsprachenunterricht 312

Evaluation ist ein wichtiger und unerlässlicher Bestandteil des Lehr- und Lernprozesses und dementsprechend des Spracherwerbs. Unter Evaluation verstehe ich in Anlehnung an Grotjahn und Kleppin einen Oberbegriff zu Testen und Prüfen, der sich auch auf unterrichtliche Bewertungsformen wie Beobachtungen, Korrekturen, Lob und Tadel bezieht. Im Fremdsprachenunterricht liegt eine Evaluation vor, wenn eine Bewertung der Sprachkompeten-

zen vorgenommen wird. Die kommunikative Sprachkompetenz von Lernenden wird in verschiedenen kommunikativen Sprachaktivitäten aktiviert. Im Frühbeginn, den ich als ein Spezialgebiet des Fremdsprachenlernens betrachte, das eigenständige Ziele und Methoden hat, haben die mündlichen Sprachaktivitäten das Primat. Aus dieser Überlegung heraus wird im vorliegenden Beitrag nach einem kurzen theoretischen Einstieg anhand von repräsentativen Beispielen aus der Unterrichtspraxis erörtert, wie Lernstand und Lernfortschritt im frühen Fremdsprachenunterricht kindgemäß eingeschätzt und evaluiert werden können.

Dóra Pantó-Naszályi

Sprachmittlung im Spiegel der Unterrichtspraxis 331

Sprachmittlung ist ein etablierter eigener Kompetenzbereich im europäischen Fremdsprachenunterricht. Ihre Bedeutung wird auch dadurch untermauert, dass im 2020 erschienenen Begleitband zum Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen neu entwickelte Beispielskalen für Sprachmittlung eingeführt worden sind. Selbst im ungarischen Nationalen Grundlehrplan (Nat 2020) enthalten die Richtlinien für den Unterricht der lebenden Fremdsprachen einen erweiterten Kompetenzbegriff in Anlehnung an den GER. Um den didaktisch-methodischen Handlungsraum von DaF-Lehrenden in Ungarn in dieser Hinsicht zu erweitern, wird im Beitrag zunächst ein kurzer definitorischer Exkurs geboten, wo Sprachmittlung im Kontext allgemeiner Zielsetzungen des institutionellen DaF-Unterrichts beschrieben und positioniert wird. Für die Überlegungen ist in erster Linie das fremdsprachendidaktische Verständnis der Sprachmittlung relevant. Im Kontext der Förderung der verschiedenen Kompetenzbereiche der Fremdsprachenlernenden sollen Möglichkeiten und konkrete praktische Beispiele von Sprachmittlung im DaF-Unterricht gezeigt werden. Im Beitrag steht die Fragestellung im Fokus, wie Fremdsprachenlehrende ihre Praxis im Sekundärbereich durch eine bewusste Förderung der Sprachmittlungskompetenz bereichern können. Dazu werden Anregungen zur aufgabenorientierten Kompetenzförderung gegeben, die aus fachdidaktischer Perspektive reflektiert werden. Die Beispiele zur Unterrichtsplanung und -durchführung, sowie zur Aufgaben- und Übungsgestaltung werden je nach Sprachniveau – unter Berücksichtigung des Online-Unterrichts – aus der eigenen Unterrichtspraxis angeführt.

Krisztina Kórosi

Immer wieder Lieder? Überlegungen zur Förderung der Hörverstehenskompetenz mittels deutschsprachiger Popsongs 354

Der vorliegende Beitrag setzt sich zum Ziel, das Potenzial der deutschsprachigen Lieder zur Förderung des Hörverstehens der Lernenden aufzuzeigen und ihre Potenziale den DaF-Lehrenden bewusst zu machen. Am Anfang der Arbeit wird kurz darauf hingewiesen, was sich die Lernenden in Bezug auf Hörverstehen im DaF-Unterricht aneignen sollten, dann der Frage nachgegangen, wie dies erreicht werden kann. Die Grundhypothese der Studie ist, dass mithilfe von deutschsprachigen Popsongs (die als authentische Hörtexte betrachtet werden) die Hörverstehenskompetenz aller DaF-Lernenden besonders gut gefördert werden kann. Danach wird gründlich untersucht, welche Lieder sich für den DaF-Unterricht eignen und wie sie in den Stunden eingesetzt werden können. Ausgehend von dem Schülerwissen wird auch das Lehrerwissen unter die Lupe genommen. Mit dem Ziel, dass diejenigen, die diesen Beitrag lesen, in der Zukunft im Unterricht selbstsicherer und bewusster mit Songs umgehen werden, wird auch ein konkreter deutscher Popsong ausgewählt, nach textgrammatischen und didaktischen Aspekten analysiert und anhand der Ergebnisse dieser Analysen auch eine Hörverstehensaufgabe zum Lied erstellt.

Herta Márki

Die Konzeptualisierung von Menge. Zur Entwicklung der Sprachkompetenzen von Lernenden mit unterschiedlichen L1 an ungarischen Schulen 370

Der Beitrag stellt ein fremdsprachendidaktisch angelegtes Dissertationsprojekt vor, das sich zum Ziel setzte, die Besonderheiten der individuellen Mehrsprachigkeit von Lernenden mit unterschiedlichen L1 am Beispiel der Konzeptualisierung von Menge zu beschreiben und zu untersuchen. In der hier vorgelegten Studie sollen die Ergebnisse der Dissertation im Allgemeinen sowie – um auch in die empirische Untersuchung einen Einblick zu gewähren – exemplarisch am Beispiel der Reflexionen einer Probandin referiert werden.

Anna Daróczy

**Textkompetenz angehender ungarischer DaF-Lehrender.
Ein Dissertationsprojekt** 400

Der Beitrag stellt ein Dissertationsprojekt zum Thema Textkompetenz von ungarischen DaF-Lehramtsstudierenden vor, das die Autorin seit 2017 an der ELTE Budapest durchführt. Der Schwerpunkt des Dissertationsprojekts liegt auf den Besonderheiten der Kompetenz bezüglich Rezeption von Fachtexten, die angehende ungarische DaF-Lehrende benötigen, um ein philologisches Studium in deutscher Sprache in nicht zielsprachiger Umgebung erfolgreich zu absolvieren. Der Bericht zielt darauf ab, nach der ersten Phase des Doktorandenstudiums und der Forschung eine Zwischenbilanz zu ziehen und über die bisher geleistete Arbeit zu reflektieren.

Vivien Ropoli-Szabó

**Lexikalische Kompetenz: Eine Studie zur Untersuchung
der Besonderheiten der Sprachentwicklung von DaF-
Lernenden mit Muttersprache Ungarisch** 429

Der Beitrag stellt das Forschungskonzept eines Dissertationsprojektes vor, das sich zum Ziel setzt, die Besonderheiten der Sprachentwicklung von DaF-Lernenden mit Muttersprache Ungarisch zu untersuchen, und dabei die Besonderheiten der Entwicklung der lexikalischen Kompetenz in den Mittelpunkt stellt. In der Arbeit wird in erster Linie eine durchgeführte Pilotstudie, in der die verwendeten Instrumente getestet wurden, behandelt; darüber hinaus gewährt der Beitrag eine Übersicht über den aktuellen Stand der Forschung sowie einen Einblick in die ersten Ergebnisse der empirischen Datenerhebung.

Autorinnen und Autoren des Bandes 455

Sabine Dengerscherz (Wien)

Schreibfunktionen und Schreibkompetenz(en) im Kontext DaF/DaZ. Reflexive Perspektiven

Einleitung

Schreiben spielt eine wichtige Rolle im Fremdsprachenunterricht, als Tätigkeit oder Fertigkeit, als Mittel oder Zweck. Je nachdem, aus welcher Perspektive wir Schreiben betrachten, rücken wir unterschiedliche Aspekte in den Vordergrund: Wir können uns dafür interessieren, wie Schreiber:innen linguistische Muster und Regeln oder genrebezogene Konventionen anwenden, wie sie das Schreiben als Ausdruck ihrer Kreativität nutzen oder dafür, welche kognitiven Prozesse dabei ablaufen oder wie das Schreiben als soziale Praxis in unterschiedlichen Kontexten vollzogen wird (vgl. Philipp 2013: 18). Jede dieser Perspektiven fokussiert spezifische Kompetenzen, die mit dem Schreiben in Zusammenhang stehen: etwa Schrift- und Sprachkompetenz, Fähigkeiten der (kreativ-ästhetischen) Textgestaltung, Repertoires an Schreibstrategien oder diskursiv-kommunikative bzw. soziale Kompetenzen. Wenn wir von Schreibkompetenz sprechen, meinen wir genau genommen ein ganzes Bündel von Kompetenzen, die – je nach Situation und Funktion – unterschiedlich zusammengesetzt werden und verschiedene Rollen spielen beim Schreiben.

Die unterschiedlichen Perspektiven auf das Schreiben spiegeln sich auch in der Schreibforschung. Knorr (2019) identifiziert etwa drei wichtige Traditionen: erstens kognitionspsychologische Ansätze, die Schreiben vor allem als Problemlösen betrachten (z.B. Beaugrande 1982; Hayes 2012; Hayes/Flower 1980), zweitens Ansätze, die auf soziale und situative Aspekte des Schreibens eingehen (Beaufort 2005; Beaufort/Iñesta 2014; Jakobs 1997) und drittens Ansätze, die sich vor allem für Schreibentwicklung und Kompetenzen interessieren (wie etwa Becker-Mrotzek/Schindler 2007; Bereiter 1980; Knappik 2013; Pohl 2007; Steinhoff 2007). Diese Perspektiven können auch kombiniert oder weiter ausdifferenziert werden. In meinem Beitrag beschäftige ich mich mit Schreibkompetenz im Kontext Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ich stelle kognitionspsychologische Überlegungen an und betrachte das Schrei-

ben zudem in seiner sozialen Situiertheit und vor allem in seiner Funktionalität.

Wenn wir etwa Kompetenzen im Kontext DaF/DaZ betrachten, macht es einen Unterschied, ob wir uns für Kompetenzen interessieren, die *für das Schreiben* in der L2 Deutsch *notwendig* sind oder für Kompetenzen, die *durch das Schreiben trainiert* werden, ob das Schreiben also Ziel und Zweck ist oder Mittel, um etwaige andere Ziele zu erreichen, z. B. eine bessere Sprachbeherrschung oder einen Erkenntnisgewinn über den Gegenstand, über den geschrieben wird. Einmal steht die Textproduktion im Vordergrund, dann wiederum das Lernpotential durch das Schreiben. Wenn wir uns mit Schreibkompetenz(en) beschäftigen, ist es also sinnvoll, dabei auch unterschiedliche Funktionen des Schreibens zu berücksichtigen.

In meinem Beitrag werde ich diese Zusammenhänge etwas näher beleuchten. Dabei gehe ich zunächst auf einige Besonderheiten des Schreibens ein (Abschnitt 1), bevor ich, darauf aufbauend, drei im Kontext DaF/DaZ wesentliche Funktionen des Schreibens behandle, nämlich Schreiben als Sprachlernaktivität, Schreiben als Erkenntnisgenerierung und Schreiben als Textproduktion (Abschnitt 2). Diese drei Funktionen geben dann die Perspektiven auf das Zusammenspiel von Kompetenzen beim Schreiben vor (Abschnitt 3). In weiterer Folge skizziere ich einige Perspektiven auf Schreibentwicklung (Abschnitt 4) und abschließend einige Implikationen, die sich aus den Ausführungen in diesem Beitrag ergeben (Abschnitt 5).

1 Besonderheiten des Schreibens

Schreiben ist nicht gleich Schreiben: Es kann vieles sein und viele unterschiedliche Ziele und Arten von Tätigkeiten umfassen. Unser Schreiballtag kann vom Einkaufszettel bis zur wissenschaftlichen Arbeit reichen, von der notierten Idee bis zum literarischen Text, von der Vokabelliste und der Grammatikübung bis zur Prüfungsarbeit usw. Wir schreiben E-Mails, WhatsApp-Nachrichten, Stundenbilder oder ToDo-Listen. So unterschiedlich all diese Tätigkeiten sind, haben sie dennoch einige Aspekte gemeinsam, die die Besonderheiten des Schreibens *an sich* ausmachen.

Die offensichtlichste Besonderheit beim Schreiben, das, was das Schreiben überhaupt erst zum Schreiben macht, ist, dass wir *schriftliche Zeichen* produzieren. Die Bedeutung von Schriftzeichen folgt sozialen Übereinkünften, sie ist *konventionalisiert*. Diese Zeichen zu produzieren ist auch eine *motorische* Tätigkeit, wir bewegen unsere Hände über eine Tastatur oder führen einen

Stift über das Papier. Das erfordert eine gewisse motorische Fertigkeit. Wir haben gelernt, Schriftzeichen zu formen oder schnell auf einer Tastatur zu finden. Bei geübten Schreiber:innen ist diese basale motorische Tätigkeit in der Regel automatisiert und steht nur selten im Aufmerksamkeitsfokus, z. B. dann, wenn wir eine neue Schrift lernen, auf einer ungewohnten Tastatur schreiben oder mit ungewohnten Schreibgeräten, etwa mit einem Stock im Sand, einer Spraydose auf einer Betonwand oder dem Mauszeiger auf dem Whiteboard während einer Online-Konferenz. In diesen Fällen wird uns oft erst richtig bewusst, wie selbstverständlich wir mit der basalen Fertigkeit des Produzierens von Schriftzeichen ‚normalerweise‘ umgehen.

Eine weitere Besonderheit des Schreibens ist, dass wir etwas *niederschreiben*, also schriftlich *festhalten* und für später verfügbar machen. Ehlich (2018: 19) spricht in diesem Zusammenhang von einer „Verdauerung“ als Merkmal von „Textualität im Modus der Schriftlichkeit“. Ideen und Gedanken können dadurch fixiert, der Flüchtigkeit des Augenblicks entrissen und vor dem Vergessen bewahrt werden. Manchmal werden solche flüchtigen Gedanken durch das Aufschreiben überhaupt erst modelliert und ausgeformt. Denn beim schriftlichen Festhalten müssen wir *Entscheidungen* treffen, etwa welche Aspekte wir festhalten möchten und mit welchen sprachlichen Mitteln (vgl. Schmörlzer-Eibinger 2002).

Das Festhalten muss nicht gleich auf die Nachwelt ausgerichtet sein: Manchmal wird das Geschriebene nur sehr kurz fixiert (etwa bei einer digitalen Notiz, die wieder gelöscht wird, oder einem Schriftzug im Sand, den wir schnell wieder verwischen), manchmal hinterlässt es bleibendere Spuren (wie der Kugelschreiber auf dem Papier oder das Graffiti auf der Betonwand). Dass wir beim Schreiben etwas festhalten – egal ob für kurz oder länger – hat einige wichtige Konsequenzen:

- (1) Was schriftlich zur Verfügung steht, kann von uns selbst und/oder anderen betrachtet werden. Dies erleichtert ebenso die Formfokussierung, indem etwa „(morpho)syntaktische Information optisch wahrnehmbar“ (Esslinger 2021: 11) gemacht wird (z. B. Kasusendungen, die mündlich oft ‚verschluckt‘ werden), wie auch die – schrittweise – Auseinandersetzung mit inhaltsorientierten Aspekten.
- (2) Das Niederschreiben gibt uns die Möglichkeit, eine Idee, ein Wort, einen Gedanken zu *archivieren* und zu einem späteren Zeitpunkt darauf zurückzugreifen. Dies bedeutet, dass wir – oder andere – auf früheren Gedanken und Ideen aufbauen können, sie erweitern, präzisieren, verändern, ohne dass wir dabei jedes Mal wieder von vorne anfangen müssen. Das hilft

beim Denken, aber auch bei der Textproduktion. Es ergibt sich daraus die Möglichkeit des *Überarbeitens* und *Weiterentwickelns* von Ideen – und von Texten und ihrer Gestaltung.

- (3) Auf überindividueller Ebene schafft dies spezifische Möglichkeiten, mit anderen in Interaktion zu treten, auch über komplexe Thematiken, wie etwa in wissenschaftlichen Diskursen (vgl. Jakobs 1997; Schmölzer-Eibinger 2018).

Im Vergleich zum Sprechen haben wir beim Schreiben in der Regel auch mehr *Zeit* zur Verfügung. *Zeit* zum Nachdenken, bevor wir etwas notieren, aber auch *Zeit*, um vielleicht etwas nachzuschlagen, wenn wir das wollen, oder *Zeit*, um eine neue Version des Geschriebenen zu produzieren. Dies ermöglicht eine genauere Betrachtung von Formulierungen, Zusammenhängen oder Textteilen, ein Nachdenken darüber und ein sukzessives Arbeiten daran – ‚in Ruhe‘.

Wenn wir etwas notieren, entlasten wir außerdem unser Arbeitsgedächtnis – wir müssen uns das Notierte nicht mehr merken, es steht *externalisiert* zur Verfügung, auch später noch, wenn wir längst weitergedacht haben und bei neuen, anderen Ideen angelangt sind. Durch das Schreiben können wir Denkprozesse also in mehrere, kleinere Schritte aufteilen. Das ist bei vielen Aktivitäten nützlich: bei Kreuzworträtseln oder Sudoku – und beim Schreiben einer wissenschaftlichen Arbeit, eines literarischen Texts oder ganz allgemein beim Schreiben in mehrsprachigen Kontexten (vgl. Dengerscher 2019).

Die Besonderheiten des Schreibens eröffnen eine Reihe von Möglichkeiten für unterschiedliche Zwecke und Funktionen. Je nach Funktion des Schreibens werden unterschiedliche Kompetenzen benötigt, aktiviert und trainiert. Demnach lohnt sich ein genauerer Blick auf die Funktionen des Schreibens.

2 Funktionen des Schreibens

Je nachdem, welcher Zweck, welche Funktion des Schreibens im Vordergrund steht, sind spezifische Eigenschaften des Schreibens besonders wichtig und werden gezielt genutzt. Mal geht es mehr darum, etwas aufzuschreiben und damit festzuhalten, mal mehr darum, unsere Gedanken dabei zu ordnen oder anderen etwas mitzuteilen. Je nachdem, an was für eine Art Schreiben wir denken, nehmen wir eine andere Perspektive auf das Schreiben ein und auf seine jeweilige Funktion, wie Hoffmann (2020) ausführt:

Das Verb 'schreiben' kann eine Reihe unterschiedlicher Tätigkeiten bezeichnen. Ich kann ein Formular ausfüllen, etwas notieren, einen Eintrag im Kalender machen, ein Tagebuch führen, ein Diplom unterschreiben, eine Sitzung protokollieren, eine Einkaufsliste aufstellen, eine Nachricht verschicken, ich kann einen Brief schreiben, einen Vortrag und zur Not auch ein Gedicht. Jedes Mal verbinden sich dabei mit 'schreiben' etwas andere Bedeutungen: Mal geht es darum, etwas mitzuteilen, mal mit Stil und Eleganz, mal rasch und ohne Aufwand, mal muss man nur einfüllen, was verlangt ist, mal müht man sich damit ab, die richtigen Worte zu finden, mal geht es bloß darum, schnell etwas festzuhalten, bevor man es wieder vergisst. (Hoffmann 2020: 19)

Was wir jeweils unter ‚Schreiben‘ verstehen, folgt also unterschiedlichen Funktionen – und richtet sich an unterschiedliche Adressat:innen. Oft verstehen wir Schreiben als einen kommunikativen Akt, in dem Sinne, dass unser Schreiben sich an andere richtet: Wir verfassen Texte, die von anderen gelesen werden. Das muss aber nicht immer so sein. Nicht selten schreiben wir auch ‚nur‘ für uns selbst, etwa wenn wir etwas notieren, um es nicht zu vergessen (wie auf einem Einkaufszettel oder einer ToDo-Liste) oder wenn wir schreibend über etwas nachdenken (wie in einem Memo oder einem Tagebuch-Eintrag). Auch beim Lernen von Fremdsprachen spielt das Schreiben für uns selbst eine wichtige Rolle. Wir notieren Vokabeln, machen Notizen zu grammatischen Strukturen und wenden Sprache an, indem wir schreiben.

Je nachdem, welche Funktionen des Schreibens im Vordergrund stehen (Kommunikation, Nachdenken, Notizfunktion etc.), aktivieren wir spezifische Kompetenzen. Für Grieshammer et al. (2012: 14) gehört es grundlegend zur Schreibkompetenz, verschiedene Funktionen des Schreibens zu kennen und entsprechend aktueller Bedürfnisse zu nutzen. Um dieses Zusammenspiel verschiedener Kompetenzen und Kompetenzbereiche zu verstehen, ist es deshalb sinnvoll, sich systematisch mit verschiedenen Funktionen des Schreibens zu befassen, also der Frage nachzugehen, welche Zwecke beim Schreiben verfolgt werden. Im Folgenden möchte ich drei Funktionen diskutieren, die mir im Kontext des Lernens und Lehrens von Deutsch als Fremd- und Zweitsprache als besonders wichtig erscheinen, nämlich: *Schreiben als Sprachlernaktivität* (das Anwenden von sprachlichen Strukturen, mit dem Ziel, die Sprachkompetenz zu verbessern), *Schreiben für die Erkenntnisgewinnung* (Ideen schreibend ausgestalten, reflektieren und weiterentwickeln) und *Schreiben als Textproduktion* (funktionierende Texte verfassen und gestalten).

In vielen Aufgaben und Schreibsettings kommen die drei Funktionen integriert vor. So werden etwa beim kreativen Schreiben Ideen generiert und weiterentwickelt, es wird das ästhetische Potential der Sprache ausgelotet – und dadurch die Sprachkompetenz verbessert –, und es werden Texte produ-

ziert, die es ermöglichen, mit anderen in Interaktion zu treten. Auch beim wissenschaftlichen Schreiben verfassen und gestalten wir Texte, knüpfen mit unseren Überlegungen an einen Diskurs an und wenden sprachliche Strukturen an. Schreiber:innen wenden Kompetenzen demnach sehr häufig verschränkt und integriert an, tun mehrere Dinge gleichzeitig, wie Grieshammer et al. anhand eines Beispiels beschreiben:

Ein Schreibender überlegt, was er als nächstes sagen möchte, um seine Argumentation stringent zu bekommen, dabei sucht er in Gedanken nach einem passenden Ausdruck, der ihm spontan nicht einfällt, und denkt außerdem darüber nach, an welche Stelle in dem Satz, den er gerade schreibt, eigentlich ein Komma hingehört. (Grieshammer et al. 2012: 23)

Das gleichzeitige Berücksichtigen verschiedener Aspekte kann sehr komplex werden, nicht zuletzt dann, wenn es (in einer Fremd- oder Zweitsprache) um die Produktion von anspruchsvollen, längeren Texten geht. Während des Schreibens verändert sich der Text laufend, sowohl auf der Mikro-Ebene als (möglicherweise) auch im Aufbau, und die Schreiber:innen müssen den Überblick über den jeweiligen Letztstand behalten und darauf aufbauen.

Vieles gleichzeitig zu berücksichtigen, kann sehr fordernd sein – und zuweilen überfordernd. In solchen Fällen ist es oft sinnvoll, den Schreibprozess analytisch zu betrachten und die Funktionen des Schreibens einzeln zu adressieren und zu reflektieren. Je nach aktuellen Bedürfnissen und Zielen können dann einzelne Funktionen des Schreibens in den Vordergrund gerückt, andere vorübergehend ausgeblendet oder in den Hintergrund gerückt werden. Der Fokus kann sich etwa innerhalb eines Schreibprozesses verschieben: so können Schreiber:innen in manchen Schreibsessions vor allem sprachliche Mittel ausprobieren und sich dadurch ‚erschreiben‘, in anderen Schreibsessions wiederum hauptsächlich am Erkenntnisgewinn über einen Gegenstand arbeiten, und in wieder anderen an der makro- und mikrostrukturellen Gestaltung des Zieltexts feilen. Solcherart unterschiedliche Foki können auch in Schreibaufgaben gezielt genutzt werden, etwa indem sprachliche Mittel vorgegeben werden, die in einem Text vorkommen sollen, indem Fragestellungen die Reflexion anregen (vgl. Feld-Knapp in Vorb.) oder indem Texte für bestimmte Adressat:innen oder in bestimmten Textsorten gestaltet werden.

Im Folgenden soll nun auf die Funktionen des Schreibens als Sprachlernaktivität, des Schreibens zur Erkenntnisgewinnung und des Schreibens als Textproduktion noch etwas genauer eingegangen werden.

2.1 Schreiben als Sprachlernaktivität

Schreiben im Kontext Deutsch als Fremd- und Zweitsprache ist nicht nur Medium freien Ausdrucks, sondern auch Lernhilfe und Gedächtnisstütze, Mittel zur Selbstüberprüfung – oder Prüfungsaktivität. In Bezug auf Deutsch als Fremdsprache spricht Faistauer (2010: 966) von einer „Doppelfunktion“ des Schreibens: es ist gleichzeitig „Mittel des Sprachlernens“ und „Mittel der Verständigung“ und des Sprachgebrauchs. Bis zu einem gewissen Grad gilt diese Doppelfunktion für alle Fertigkeiten, beim Schreiben ist sie allerdings besonders offensichtlich und ausgeprägt. Für Faistauer (2011: 38) ist Schreiben „die integrativste aller Fertigkeiten“, denn „wer schreibt, der spricht innerlich und hört zugleich, er liest, was er geschrieben hat“.

Einige Besonderheiten des Schreibens tragen dazu bei, dass es sich ganz besonders gut als Sprachlernaktivität eignet. Ein wichtiger Aspekt ist der Faktor Zeit (vgl. Abschnitt 1): Dass Schreiben langsamer abläuft als etwa Sprechen, wirkt sich positiv auf die Verarbeitungstiefe aus. Dies macht es möglich, die Aufmerksamkeit gezielt auf Details zu lenken und bewusst über die Sprachproduktion nachzudenken. Ein weiterer wichtiger Aspekt ist die Visualisierung durch das Niederschreiben: Sprache kann im wahrsten Sinne des Wortes *betrachtet* werden:

Die visuelle Präsenz von Sprache, die durch die Schrift gegeben ist, erlaubt es, sprachliche Gebilde, die im Mündlichen als Lautstrom auftreten und vergänglich sind, zu analysieren und dadurch [...] Sprache kognitiv-operational zugänglich zu machen. Beim Schreiben wird das eigene sprachliche Handeln und Denken auf diese Weise zum Gegenstand von Reflexion. (Rotter/Schmölzer-Eibinger 2015: 79)

Das Medium der Schriftlichkeit unterstützt somit ein „kumulatives und kritisches Lernen“ (Feilke 2015: 48) und trägt dazu bei, die „Musterhaftigkeit und Funktionalität“ von Texthandlungen (Bushati et al. 2018: 111) erfahrbar und der Reflexion besser zugänglich zu machen (vgl. Gantefort/Roth 2014: 66).

Schreiben fördert also die Reflexion, sowohl im Sinne der Erkenntnisgewinnung als auch im Hinblick auf die verwendeten sprachlichen Mittel. Diese Möglichkeiten werden etwa beim materialgestützten Schreiben (in schulischen Kontexten) genutzt, bei dem Ausgangsmaterialien eine wichtige Basis für die Textproduktion von Schüler:innen bilden, sowohl hinsichtlich inhaltlicher Informationen, die aus den Texten entnommen werden können und sollen, als auch hinsichtlich sprachlicher Strukturen. Im Kontext DaF/DaZ spielen diese Materialien insbesondere auch als Paralleltexte eine wichtige Rolle, indem sie sprachliche Mittel zur Verfügung stellen. Es werden dabei et-

liche Kompetenzen trainiert, die später auch im wissenschaftlichen Schreiben (in einer L2) eine Rolle spielen (Schindler 2015).

Das Schreiben bietet somit vielfältige Gelegenheiten für persönliche Weiterentwicklung und Professionalisierung (vgl. Feld-Knapp in Vorb.) und für die Arbeit an Kenntnissen in der Zielsprache. Viele Schreiber:innen nützen diese Gelegenheiten sehr bewusst. Das äußert sich etwa darin, dass sie gezielt zu sprachlichen Mitteln recherchieren (teilweise auch über das für die aktuelle Textproduktion Benötigte hinaus), Paralleltexte analysieren oder gezielt Ausdrucksvarianten sammeln, bevor sie sich für eine entscheiden (vgl. Dengscherz 2019: 360).

Im Prinzip kann *jede* Schreibaufgabe *auch* als Sprachlernaktivität aufgefasst werden. Es werden sprachliche Mittel selbstständig angewendet, kombiniert und kommen in spezifischen Kommunikationssituationen zum Einsatz. Durch gezielte Gestaltung von Schreibaufgaben lässt sich allerdings der Fokus auf bestimmte Kompetenzen lenken. Dies birgt auch wichtige Potentiale für das Schreiben im Fremdsprachenunterricht. In Focus-on-Form-Ansätzen wird etwa gezielt die Aufmerksamkeit der Schreiber:innen auf spezifische Aspekte in Ausgangsmaterialien gelenkt, z. B. auf bestimmte Textprozeduren (vgl. Rotter/Schmölzer-Eibinger 2018).

Schreibanlässe im Fremdsprachenunterricht sind vielfältig. Sie sind unterschiedlich umfangreich – und unterschiedlich stark gelenkt. In quantitativer Hinsicht reichen sie vom „Ausfüllen“ von Formularen oder Lückentexten über Umformungsübungen und die Produktion von kurzen Textbausteinen bis hin zur Produktion von längeren, vollständigen Texten. Hinsichtlich ihres ‚Freiheitsgrades‘ wiederum reichen sie von stark gelenkten Übungen (mit vorgegebenem sprachlichem Material) über durch Scaffolding geleitete Schreibaufgaben bis hin zur freien Textproduktion. Vorgaben wirken dabei auf zweierlei Weise: einschränkend und unterstützend. Wenn das Schreiben stark gelenkt ist, u. a. durch vorgegebene sprachliche Mittel, ist das Schreiben in der Zielsprache ‚leichter‘, aber u. U. auch weniger kreativ und dadurch möglicherweise weniger motivierend. Je freier die Textproduktion, desto mehr müssen die Schreiber:innen selbst entscheiden und selbst einbringen, und desto mehr unterschiedliche Kompetenzen setzen sie gleichzeitig ein. Dadurch wird es kreativer – und ‚anstrengender‘. Sind sprachliche Mittel vorgegeben, wird gesteuert, welche Ausdrucksmittel von den Schreiber:innen angewendet und geübt werden. Je freier das Schreiben, desto weniger lässt sich von außen steuern, welche Strukturen verwendet werden. Allerdings sind bestimmte Strukturen („Textprozeduren“ bzw. „Prozedurausdrücke“, Feilke 2015) in bestimm-

ten Textsorten und bei bestimmten Schreibhandlungen besonders häufig vertreten.

Erfahrene Schreiber:innen inszenieren Lerngelegenheiten für die Weiterentwicklung ihrer Sprachkompetenz häufig selbst, wenn sie Texte in einer Fremdsprache produzieren, oft auch dann, wenn bei der Schreibaufgabe selbst eigentlich die Textproduktion im Vordergrund steht und nicht unbedingt das Sprachenlernen. Manche Schreiber:innen erstellen Wortschatzsammlungen für die sprachliche und inhaltliche Inspiration, andere setzen Phrasenbanken ein oder erarbeiten sich Sprachbausteine induktiv aus Ausgangstexten. Viele nützen bewusst die Möglichkeit, dass Formulierungen in mehreren Schritten entstehen können und dass das Geschriebene immer wieder überarbeitet werden kann (vgl. Dengscherz 2019).

Die Motivation, das Schreiben (auch) als Lernsituation zu nützen, schafft eine spezifische Perspektive auf die Textproduktion beim freien Schreiben: Effizienz meint dann nicht unbedingt, einen Text möglichst reibungslos in kurzer Zeit zu verfassen, sondern kann sich stattdessen auf den maximalen Lerneffekt beziehen. Schreibkompetenz bedeutet in diesem Sinne dann, dass Lernende sich dessen bewusst sind oder werden, dass sie Schreiben als (Sprach-)Lernaktivität einsetzen und „Umwege“ in der Textproduktion deshalb wichtige Lerngelegenheiten bedeuten. Ein wichtiger Aspekt von Schreibkompetenz ist es, verschiedene Funktionen des Schreibens zu kennen und gezielt einzusetzen (vgl. Grieshammer et al. 2012: 14).

Der Aufbau von Sprachkompetenz ist niemals abgeschlossen, sondern „Sprachwissen entwickelt sich im Zuge der Partizipation an immer neuen Praxen permanent fort“ (Steinhoff 2007: 101). Blommaert (2010: 103) spricht im Zusammenhang damit von „truncated repertoires“, also sprachlichen Repertoires, die einen Grundstock bilden, auf dem ein Leben lang in immer wieder neuen Kontexten aufgebaut wird. Erfolgreiches Arbeiten an den eigenen Repertoires bedeutet aus dieser Perspektive, deren Weiterentwicklung mitzugestalten und sich bewusst mit der Verwendung von Sprache als Bildungssprache oder auch im lebensweltlichen Alltag auseinanderzusetzen (Dengscherz/Cooke 2020: 234). Schreibanlässe stoßen solche Entwicklungsprozesse an und festigen ihr Ergebnis. Neben der (auf Verarbeitungstiefe fokussierten) Verlangsamung soll sich die motorische Tätigkeit auf besseres Behalten der verwendeten sprachlichen Mittel auswirken.

2.2 Schreiben für die Erkenntnisgewinnung

Eine wichtige Funktion des Schreibens ist die sogenannte epistemisch-heuristische (vgl. Ortner 2000; Molitor-Lübbert 2003), die sich ebenfalls auf das reflexive Potential des Schreibens bezieht, allerdings weniger hinsichtlich der verwendeten sprachlichen Strukturen, sondern vor allem hinsichtlich des Gegenstands, über den geschrieben wird. Schreiben und Denken unterstützen und beeinflussen sich hier gegenseitig, Schreiben ist Mittel der Erkenntnisgewinnung, eine Tätigkeit, die eine „allmähliche Verfertigung der Gedanken“ (Liessmann 2015) ganz besonders unterstützt.¹

Wichtige Aspekte dabei sind auch hier die „Verdauung“ (Ehlich 2018: 19) des schriftlich Fixierten und die Notwendigkeit von Entscheidungen (vgl. Schmolzer-Eibinger 2002): Schreiben zwingt dazu, genau festzulegen und darzustellen, was man meint und wie man es ausdrücken möchte (siehe Abschnitt 1). Hier zeigt sich schon der enge Zusammenhang zwischen der Verwendung von sprachlichen Mitteln und der Präzisierung von Gedanken (vgl. dazu auch Feld-Knapp in Vorb.).

Die Funktion des Schreibens als Mittel zur Erkenntnisgewinnung wird im therapeutischen Schreiben ebenso genützt wie im wissenschaftlichen Schreiben, beim Verfassen einer Reflexion im beruflichen Kontext ebenso wie beim Sich-etwas-von-der-Seele-Schreiben in einem Tagebucheintrag oder einem privaten Brief – wenn auch jeweils auf unterschiedliche Weise. Ziel bei all diesen Schreibaktivitäten ist, dass das Schreiben Erkenntnisse bringt: Erkenntnisse über Emotionen oder versteckte Traumata, über komplexe (wissenschaftliche) Zusammenhänge oder über die eigene berufliche Entwicklung. Ausgangspunkt für die Reflexion kann das eigene Erleben sein (wie etwa im therapeutischen Schreiben oder in Tagebüchern) oder die Auseinandersetzung mit (wissenschaftlichen) Diskursen – oder auch eine Kombination aus beidem, wie etwa bei Reflexionen zum beruflichen Handeln und Selbstverständnis (vgl. Feld-Knapp in Vorb.).

Typischerweise ist das epistemisch-heuristische Schreiben begleitet von einer lesenden Auseinandersetzung mit anderen Texten. Dabei wird teils reproduziert und zusammengefasst, teils kommentiert und auf die Texte anderer geantwortet. Diese Texte bieten Ausgangspunkte für das eigene Schreiben – und das Schreiben in Auseinandersetzung mit diesen Texten und Ideen

1 Liessmann bezieht sich hier, ähnlich wie Ortner (2000) in ähnlichem Zusammenhang, auf einen Text von Heinrich von Kleist (1805/2006), der sich allerdings ursprünglich auf die heuristische Funktion des Redens bezieht. Ortner wie Liessmann transferieren diese Überlegungen in den Kontext des Schreibens.

ist in vielen Fällen darauf ausgerichtet, die eigene Wissensbasis weiterzuentwickeln und zu transformieren. Die Auseinandersetzung mit dem schriftlichen Wort ist eine Auseinandersetzung mit der Welt (Gee 2015: 47).

Dabei wird eine bestehende Wissensbasis sukzessive erweitert und verändert. Bereiter / Scardamalia (1987: 10–12) sprechen in diesem Zusammenhang deshalb von *Knowledge Transforming*, also einer Transformation des Wissens beim Schreiben. Sie bezeichnen dabei Schreibaktivitäten, durch die Schreiber:innen sich neue Gedanken erarbeiten oder Ideen weiterentwickeln. Dieses *Knowledge Transforming* unterscheiden sie vom *Knowledge Telling*, bei dem es darum geht, bereits vorhandenes Wissen *wiedertzugeben*.

Bereiter / Scardamalia beziehen sich dabei auf das Verhältnis zwischen dem Vorwissen und im Text verarbeiteten Wissen – und nicht auf die Qualität der Texte oder die Komplexität der verarbeiteten Informationen. Wenn arrivierte Wissenschaftler:innen zum wiederholten Male über ihnen wohlbekannte Ideen für ein neues Zielpublikum schreiben, kann es sein, dass sie in ihren Texten zwar Ideen behandeln, die für ihre Leser:innen neu sind, für sie selbst aber eigentlich nicht (mehr). In einem solchen Fall kann ein Text, der hochkomplex wirkt, großteils auf *Knowledge Telling* beruhen (vgl. Dengscherz 2019: 421).²

Die Unterscheidung zwischen *Knowledge Telling* und *Knowledge Transforming* bezieht sich also auf das Verhältnis der Informationen im Text zum Vorwissen der Schreiber:innen und damit auf Lernprozesse, die beim Schreiben ablaufen, und auf die Komplexität des Schreibprozesses hinsichtlich der Verarbeitung von Wissen. *Knowledge Transforming* ist also eine Größe, die sich auf den Schreibprozess, auf die Aktivität des Schreibens bezieht – und nicht unbedingt auf das Ergebnis. Der Text, der dabei entsteht, richtet sich auch nicht immer (von vornherein) an andere. Die epistemisch-heuristische Funktion des Schreibens kann zunächst den Schreiber:innen selbst dienen, sich über etwas klar zu werden. Geht es um den Austausch mit anderen, kommt die kommunikative Funktion des Schreibens ins Spiel: das Schreiben als Textproduktion.

2 Umgekehrt ist es aber auch möglich, dass das Verfassen eines Texts für eine:n Schreiber:in wichtige Erkenntnisse gebracht und somit beim Schreiben *Knowledge Transforming* stattgefunden hat, dieser Text für Leser:innen aber dennoch nicht viel Neues zu bieten hat. Das Verhältnis hängt vom jeweiligen Wissenstand (vor dem Schreiben oder vor dem Lesen) ab.

2.3 Schreiben als Textproduktion

Die individuelle Erkenntnis ist eine Sache, die Darstellung für Leser:innen noch einmal eine andere. Beim Schreiben als Textproduktion steht die Gestaltung der Texte im Mittelpunkt, auch in Auseinandersetzung mit Konventionen, Domänen, Textsorten und Sprachen. Damit das Schreiben seine kommunikative Funktion erfüllen kann, müssen die entstehenden Texte gewissen Qualitätskriterien genügen und in ihrer Art des Kommunizierens für die Leser:innen akzeptabel sein (Beaugrande/Dressler 1981: 135).

Die Frage danach, was ein Text überhaupt ist, wird in ‚Alltagsdefinitionen‘ in der Regel anders – und enger – angegangen als in wissenschaftlichen Definitionen. Während im Alltag zumeist längere, zusammenhängende Gebilde verstanden werden, die aus Wörtern und Sätzen bestehen und schriftlich fixiert sein sollten, fokussieren wissenschaftliche Definitionen stärker auf die kommunikative Funktion von Texten (vgl. Dengscherz/Cooke 2020: 139). Eine einheitliche Definition von ‚Text‘ gibt es aber nicht – und kann es wohl auch gar nicht geben, weil Texte – auch wissenschaftlich – aus unterschiedlichen Perspektiven unterschiedlich betrachtet werden können.

Aus der Perspektive der *Textproduktion* geht es darum, dass ein Text die Merkmale erfüllt, die er in einer bestimmten Kommunikationssituation erfüllen soll. Textsorten sind in diesem Zusammenhang als Formen der Textgestaltung zu sehen, die sich in sozialen Kontexten bewährt haben (vgl. Dengscherz 2019: 81). So sind etwa Nachrichten so gestaltet, dass die wichtigsten Informationen schnell und einfach zu entnehmen sind, Glossen eher so, dass es überraschende und witzige Momente gibt, und wissenschaftliche Fachartikel so, dass offensichtlich wird, wie sich die Schreiber:innen im Diskurs positionieren und auf welche anderen Texte und Argumente sie sich dabei beziehen. Die Kenntnis von konventionalisierten Textmustern ist für die Gestaltung von Texten eine wichtige Stütze, weil Schreiber:innen dann nicht für jede Kommunikationsabsicht ‚das Rad neu erfinden‘ müssen.

Wird Schreiben als Textproduktion fokussiert, ist das Ziel, dass der Text gut wird – und dass er (ggf. innerhalb einer bestimmten Deadline) auch fertig wird. Das verlangt von Schreiber:innen, dass sie kreatives und handwerkliches Potential aktivieren und im Schreibprozess einsetzen. Schreiben ist per se ein kreativer Akt (vgl. Reck 2019: 137), in dem Sinne, dass dabei ein Text geschaffen wird, der vorher noch nicht existiert hat. Schreiber:innen müssen seine Makrostruktur entwerfen, sich also mit dem roten Faden und der Textlogik für den Gesamttext beschäftigen, und sie müssen sich mit der Mikrostruktur beschäftigen und entsprechende sprachliche Mittel parat haben, um

ausdrücken zu können, was sie möchten. Gerade beim Schreiben in einer L2 kommt dabei auch der Mesostruktur, also der Absatzgestaltung eine wichtige Rolle zu, weil Schreiber:innen gerade hier Kohärenz auf der Basis von sprachlichen Mitteln kleinräumig umsetzen (Portmann 2011).

Das (professionelle) Gestalten für Adressat:innen nennt Kellogg (2008) *Knowledge Crafting* und knüpft damit an die oben skizzierte Unterscheidung zwischen *Knowledge Telling* und *Transforming* (Bereiter/Scardamalia 1987) an, verschiebt dabei allerdings die Perspektive ein wenig: Während sich Bereiter und Scardamalia mit dem Erkenntnisprozess beim Schreiben und mit der Komplexität des Schreibprozesses auseinandergesetzt haben, nimmt Kellogg nun vor allem den Leser:innen-Bezug und die dafür nötigen *Kompetenzen* ins Visier und bezieht neben sprachlichen Kompetenzen (Wortschatz, elaboriertes Grammatikverständnis) auch Wissen zu Textsorten und Domänen sowie Schreibprozess- und Wissensorganisation mit ein (Kellogg 2008: 14).

Wenn Schreiben als Textproduktion im Mittelpunkt steht, geht es in der Regel darum, dass die entstehenden Texte auch von anderen gelesen werden und damit in einen Diskurs eintreten. Dies ist besonders offensichtlich, wenn diese Texte auch veröffentlicht werden. Der Text tritt dann in den öffentlichen Diskurs mit anderen Texten, in größerem oder kleinerem Rahmen und ist als Diskursbeitrag zu einem kollektiven diskursiven Prozess zu sehen (vgl. Schmölder-Eibinger 2018: 58). Beim wissenschaftlichen Schreiben findet in der Auseinandersetzung mit der Vielstimmigkeit dieses Diskurses auch ein kollektiver Erkenntnisprozess statt.

Wenn Schreiber:innen an kollektiven diskursiven Prozessen teilhaben möchten, richten sie sich mit ihren Texten an bestimmte Diskursgemeinschaften. Schreiber:innen positionieren sich damit auch (bewusst oder unbewusst) zu den herrschenden Konventionen (indem sie sie erfüllen oder auch nicht). Hierbei kommen zudem Machtverhältnisse ins Spiel, z. B. hinsichtlich der Frage, wer ‚bestimmt‘, wie die Konventionen ausgestaltet sind, die die Texte erfüllen sollen. Konventionen können sich auf Belange von Sprachrichtigkeit und Stil beziehen oder auf andere Aspekte der Textgestaltung. Sie umfassen also *Higher Order Concerns*, etwa des Textaufbaus und der Art der Argumentation oder der Darstellung und Reihung der Informationen, ebenso wie *Lower Order Concerns* im Einsatz der sprachlichen Mittel. Schreibkompetenzen sind also im Verhältnis zu sozialen Kontexten zu sehen (vgl. dazu auch Abschnitt 4).

3 Perspektiven auf Schreibkompetenzen

Verschiedene Funktionen stellen also unterschiedliche Anforderungen an die Schreibenden – und erfordern dadurch ein jeweils unterschiedliches Zusammenwirken von Kompetenzen. Mit Fix (2006: 20) verstehe ich ‚Kompetenzen‘ als „Fähigkeiten, die Personen benötigen, um bestimmte Anforderungen erfüllen zu können“. Es geht also um „knowing how“ im Sinne von Ryle (1949). Dabei spielen verschiedene Wissensbereiche zusammen, die Schreiber:innen bei unterschiedlichen Arten des Schreibens aktivieren. Die erfolgreiche Aktivierung und die Umsetzung dieses Wissens in Handlungen macht Kompetenz aus.

Der Kompetenzbegriff wird nicht nur beschreibend verwendet, sondern auch wertend (vgl. Becker-Mrotzek/Böttcher 2006: 52). Im Kontext Deutsch als Zweitsprache sind literale Kompetenzen in der Zielsprache Deutsch unabdingbar für schulischen Erfolg in allen Fächern (vgl. Schmolzer-Eibinger 2002). Kompetenz an sich können wir allerdings nicht direkt beobachten, wir können allenfalls aus der Performanz,³ also aus dem, was Schreiber:innen tun – und aus dem, was sie uns darüber erzählen – auf ihre Kompetenz schließen. In meinen Ausführungen betrachte ich Kompetenzen als wichtige Ressourcen von Schreiber:innen, mit denen sie Anforderungen erfüllen und Herausforderungen meistern.

Schreibkompetenz ist komplex, wird schrittweise aufgebaut und steht in engem Zusammenhang mit persönlichen Dispositionen, früheren Schreibereferenzen und ihrer Wahrnehmung, Vorstellungen von Zielgruppen, Kontext, Fachgebiet, Zugehörigkeiten zu Diskursgemeinschaften und mit etlichen anderen Faktoren (vgl. Wilkinson 2021: 301). Angesichts der Überlegungen zu unterschiedlichen Funktionen des Schreibens, die durchaus unterschiedliche Anforderungsprofile an die Schreiber:innen stellen, lässt sich mit einer gewissen Berechtigung fragen, inwieweit es überhaupt sinnvoll sein kann, Schreibkompetenz(en) auf einer Meta-Ebene zu fassen. Grieshammer et al. (2012) haben das versucht und beziehen dabei die Vielfalt des Schreibens explizit mit ein. Kompetente Schreiber:innen, stellen sie fest, verfügen über folgende Fertigkeiten: Sie können gut mit den inneren und äußeren Einflussfaktoren beim Schreiben umgehen, kennen verschiedene Funktionen des Schreibens und setzen sie gezielt ein, setzen sich realistische Ziele, gehen mit Schreibstrategien flexibel um, erkennen und nutzen ihre Ressourcen, sind in der Lage, Texte zu rezipieren, Diskurse wahrzunehmen und kritisch Texte zu produ-

3 Für die Unterscheidung zwischen Kompetenz und Performanz siehe Chomsky (1965).

zieren, eignen sich Wissen über den jeweiligen Gegenstand und über Schreiben an und stellen Verknüpfungen zwischen anderen Sachverhalten und Erfahrungen her (vgl. Grieshammer et al. 2012: 14). Etliche dieser Fähigkeiten gehen offensichtlich über das Schreiben im engeren Sinne hinaus und beziehen sich auf seine Kontextualisierung: etwa die Verschränkung von Lesen und Schreiben, vernetztes, kritisches Denken sowie Wissens- und Selbstorganisation.

Eine ähnlich breite Definition von Schreibkompetenz (im Studium) bietet die deutsche Gesellschaft für Schreibdidaktik und Schreibforschung (gefsus) an:

Schreibkompetenz im Studium ist die Fähigkeit, Texte zum Lernen und als Anknüpfungspunkte für eigene Textproduktionen zu nutzen und sich schriftsprachlich angemessen auszudrücken. Diese Fähigkeit setzt sich aus fachübergreifenden und fachspezifischen Komponenten zusammen und kann in drei Dimensionen beschrieben werden: Kompetente Schreibende nutzen Schreiben zum kritischen Denken, steuern produktiv den eigenen Schreibprozess und kommunizieren entsprechend der jeweiligen Fachgemeinschaft angemessen. (gefsus 2018: 1)

Die drei bereits ausgeführten Funktionen des Schreibens finden sich hier implizit mehr oder weniger stark repräsentiert wieder: Schreiben für die Erkenntnisgewinnung und Schreiben als Textproduktion spielen in dieser Definition eine größere Rolle als Schreiben als Sprachlernaktivität. Das liegt nicht zuletzt daran, dass die gefsus sich hier sehr allgemein auf das Schreiben bezieht und nicht spezifisch auf mehrsprachige Kontexte. Schreiben als Sprachlernaktivität in dieser Explizitheit ist bis zu einem gewissen Grad ein Spezifikum des Fremdsprachenunterrichts. Es spielt aber auch in anderen Kontexten des Schreibens in einer L2 eine wichtige Rolle.

In sehr vielen Fällen tun wir beim Schreiben allerhand gleichzeitig und nützen auch verschiedene Funktionen gleichzeitig. Wenn etwa Schreiben als Textproduktion im Vordergrund steht, bedeutet das nicht zwingend, dass das Schreiben nicht *auch* dem Erkenntnisgewinn dient und/oder der Verfeinerung sprachlicher Ressourcen. Und wenn das Schreiben auf den Erkenntnisgewinn fokussiert, kann trotzdem die Darstellung für Leser:innen wichtig sein, wie etwa beim wissenschaftlichen Schreiben oder beim Verfassen von anspruchsvollen Reflexionen im Studium (vgl. Feld-Knapp in Vorb.).

Vor diesem Hintergrund sollen im Folgenden noch einige Überlegungen zu Zusammenhängen und Wechselwirkungen angestellt werden, insbesondere bezüglich des gerade beim Schreiben in einer L2 wesentlichen Verhältnisses zwischen Sprach- und Textkompetenz (3.1), bezüglich der Wechselwirkungen zwischen Kompetenzen und Schreibstrategien (3.2) und bezüglich

des Zusammenspiels von Kompetenzen am Beispiel des wissenschaftlichen Schreibens in einer L2 (3.3).

3.1 Textkompetenz und Sprachkompetenz

Beim Schreiben werden sprachliche Mittel angewendet und Texte gestaltet. Sprachkompetenz und Textkompetenz kommen also integriert zum Einsatz. Sprache ist beim Schreiben sowohl Ressource als auch Beschränkung (vgl. Knorr 2019: 166). Dies gilt nicht nur für das Schreiben in einer L2, wird in diesem Kontext aber wohl besonders offensichtlich. Formulierungsschwierigkeiten werden dann meistens auf mangelnde Sprachkompetenz in der Zielsprache zurückgeführt (vgl. Mohr 2000: 109). So haben Honegger/Sieber (2012: 39) etwa ein „Ringens um Präzision der Aussage, der Argumentation und um die Verwendung der Fachsprache“ in der L2 beobachtet, das sie als „sprachlogisches Zittern“ bezeichnen.

Das Ringen nach Worten ist aber genaugenommen keineswegs nur beim Schreiben in einer L2 ein Thema (vgl. Antos 1982: 6), und es ist oft gar nicht so sehr das Niveau in der Fremdsprache, das „bestimmt, wie viel Mühe Schreibende beim Verfassen von Texten in einer Fremdsprache haben. Vielmehr beeinflusst die Schreibkompetenz [...], wie leicht oder schwer es fällt, Texte in einer fremden Sprache zu schreiben“ (Grieshammer et al. 2012: 13).

Denn etliche Kompetenzen, die beim Schreiben gebraucht werden, sind eigentlich unabhängig von Einzelsprachen und können deshalb zwischen unterschiedlichen sprachlichen Umgebungen transferiert werden (Becker-Mrotzek et al. 2014). Dies gilt insbesondere für Teilkompetenzen der Textkompetenz, etwa für die Fähigkeit zu mentaler Kohärenzbildung, also zur Vorstellungskraft, in welcher Reihenfolge Informationen sinnvoll angeordnet werden können, und die Fähigkeit, sich in Situationen und Adressat:innen hineinzuversetzen. Textkompetenz ist zwar eingebettet in Praxen der Literalität,⁴ aber nicht unbedingt an eine Einzelsprache gebunden (vgl. Thonhauser 2002: 52).

Dies bedeutet aber nicht, dass es keine Zusammenhänge zwischen Sprachkompetenz und Textkompetenz gäbe. Esslinger (2021: 21) verortet etwa eine (sowohl rezeptiv als auch produktiv wirksame) Wechselwirkung zwischen den Teilkompetenzen Interpunktionskompetenz, orthographische Kompetenz, (morpho)syntaktische Kompetenz und Textkompetenz. Außerdem kön-

4 Hier wären etwa unterschiedliche Textsortenkonventionen in verschiedenen Sprachen und/oder Kontexten zu nennen.

nen sprachliche Schwierigkeiten dazu führen, dass Schreiber:innen von den *Higher Order Concerns (HOC)* abgelenkt werden und sich ganz auf die *Lower Order Concerns (LOC)* konzentrieren (Göpferich/Nelezen 2013: 69). Darunter leiden dann auch Textqualitäten wie Aufbau, Kohärenz oder Argumentation, die eigentlich einzelsprachenunabhängig wären. Somit wird es unter solchen Umständen schwieriger, die epistemisch-heuristische Funktion des Schreibens zu nutzen (vgl. Schoonen et al. 2003). Hier braucht es dann spezifische Strategien, um gegenzusteuern (darauf soll in Abschnitt 3.2 noch genauer eingegangen werden).

Ein weiterer Aspekt, der beim Schreiben in einer L2 wesentlich ist, ist die Erwartungshaltung gegenüber den Texten – und eine gewisse Fairness dabei: Hornung (2011: 56) spricht von einem „Jetlag der Produktion gegenüber der Rezeption“ hinsichtlich literaler Kompetenz in der Fremdsprache und betont, es solle deutlich zwischen Anforderungen bei der Rezeption und bei der Produktion von Texten unterschieden werden, denn man könne von Lernenden nicht verlangen, eine ihrem Rezeptionsniveau entsprechende Sprachproduktion zu leisten.

Hornung bezieht sich dabei auf das Bildungssystem, insbesondere auf das universitäre Schreiben. Sollen Texte auch publiziert werden, können solche Abstriche wohl eher nicht gemacht werden. Dann ist es besonders wichtig, zwischen Textkompetenz und Sprachkompetenz zu unterscheiden und Strategien einzusetzen, die trotz sprachlicher Schwierigkeiten zu guten Texten führen. Erfolgreiche mehrsprachige Schreiber:innen verfügen in der Regel über eine Reihe an solchen Strategien. Hier ist die Unterscheidung zwischen Sprachkompetenz und Textkompetenz auch im Hinblick auf Schreibprozessorganisation und Schreibstrategien wichtig. Damit rücken nun schreibstrategische Kompetenzen in den Blick, auf die im Folgenden noch genauer eingegangen werden soll.

3.2 Schreibprozesse, Schreibstrategien und Schreibkompetenz

Aus prozessorientierter Perspektive kann Schreibkompetenz als die Fähigkeit betrachtet werden, Schreibprozesse so zu steuern, dass sie zum Ziel führen. Feilke (2012: 3 f.) spricht in dem Zusammenhang von „schreibstrategischer Kompetenz“ und von „Routinenkompetenz“. Dies weist darauf hin, dass Schreiber:innen ihre Schreibprozesse entlang von Gewohnheiten gestalten. Sie haben im Laufe der Zeit gewisse Routinen entwickelt, mit denen sie die *Anforderungen* des Schreibens bewältigen können (Feilke 2012: 9). Schreib-

prozesse, für die Routinen ausreichen, werden zumeist als angenehm, effizient und glatt empfunden (vgl. Dengscherz 2019: 178).

Zuweilen treten aber besondere *Herausforderungen* auf. Dann kann es notwendig werden, vom Gewohnten abzuweichen, Umwege in Kauf zu nehmen und (neue) Strategien einzusetzen. Vor diesem Hintergrund ist es sinnvoll, zwischen Routinen und Strategien im Schreibprozess zu unterscheiden. Dabei sind Routinen als häufig unbewusste, stark habitualisierte, erfahrungsbasierte Vorgehensweisen beim Schreiben zu verstehen, die eingesetzt werden, um gewohnte Schreibaufgaben zu bewältigen, während Strategien bewusste, explizite, auf spezifische Probleme beim Schreiben gerichtete Vorgehensweisen bezeichnen (Dengscherz 2019: 183).

Dem liegt die Unterscheidung zwischen Anforderungen und Herausforderungen zugrunde. Anforderungen liegen in der Schreibaufgabe selbst, stellen sich also auch bei Routineaufgaben. Herausforderungen hingegen entstehen, wenn Schreiber:innen die Anforderungen in einer bestimmten Schreibsituation als schwierig empfinden (vgl. Dengscherz 2019: 166).⁵ Im Schreibprozess richten sich nun Routinen vor allem auf Anforderungen, Strategien vor allem auf Herausforderungen. Der Übergang dazwischen ist aber fließend (ebenso wie der Übergang zwischen Anforderungen und Herausforderungen). Aus kompetenzorientierter Perspektive stellen Schreibstrategien und Schreibroutinen ein wichtiges Kompetenzenbündel dar, das dazu dient, Schreibprozessabläufe zu steuern.

Anforderungen und/oder Herausforderungen können sich sowohl in heuristischer als auch in rhetorischer Hinsicht ergeben. Die heuristische Dimension des Schreibens ist auf den Erkenntnisprozess ausgerichtet, die rhetorische Dimension auf die Textgestaltung (vgl. Dengscherz 2019: 163 f.), die Unterscheidung hängt also auch mit unterschiedlichen Funktionen des Schreibens zusammen: So ist etwa Schreiben zur Erkenntnisgewinnung (Abschnitt 2.2) auf die heuristische Dimension ausgerichtet und Schreiben als Textproduktion (Abschnitt 2.3) auf die rhetorische Dimension. In verschiedenen Schreibsituationen können sich Schreiber:innen stärker auf die eine oder die andere Dimension konzentrieren. Dies lässt sich auch empirisch beobachten: Manche Schreiber:innen fokussieren abwechselnd auf die epistemisch-heuristische Funktion des Schreibens und auf die Textgestaltung (vgl. Dengscherz 2019: 420–423). Die Unterscheidung zwischen Anforderungen und Herausforderungen einerseits und zwischen einer heuristischen und einer

5 Vgl. dazu auch die Unterscheidung von Formulierungsproblemen und Formulierungsschwierigkeiten bei Antos (1982).

rhetorischen Dimension andererseits wird im HRAH-Konzept (vgl. Dengerscherz 2019) beschrieben. HRAH steht für *heuristische und rhetorische Anforderungen und Herausforderungen*.

Inwiefern bestimmte Schreibsituationen als herausfordernd wahrgenommen werden, hängt wiederum von bisherigen Schreiberfahrungen ab und davon, welche (produktorientierten) Kompetenzen Schreiber:innen dabei aufbauen konnten (vgl. Dengerscherz 2021: 177). Schreiben in Bildungssituationen erfordert dabei u. U. andere Kompetenzen als die alltäglichen Praktiken des Umgangs mit Text und Schrift.

Mit der Situiertheit des Schreibens beschäftigen sich u. a. die New Literacies Studies (vgl. Barton 2000). Schreiben wird dann als soziale Praxis in einem größeren Kontext verstanden (Rotter/Schmölzer-Eibinger 2015: 73). Im Folgenden soll nun beispielhaft auf eine solche situierte Praxis eingegangen werden: nämlich das wissenschaftliche Schreiben im Kontext DaF/DaZ.

3.3 Zusammenspiel von Kompetenzen beim wissenschaftlichen Schreiben im Kontext DaF/DaZ

Beim wissenschaftlichen Schreiben im Kontext DaF/DaZ kommen alle drei in Abschnitt 2 reflektierten Funktionen zusammen. Schreiber:innen erschreiben sich die sprachlichen Mittel für wissenschaftliche Texte und setzen sich mit der „alltäglichen Wissenschaftssprache“ (Ehlich 1999) auseinander. In dieser Hinsicht ist das Schreiben – zumindest implizit – auch eine Sprachlernaktivität, auch wenn diese nicht im Vordergrund steht. Eine wichtige Funktion des wissenschaftlichen Schreibens ist der Erkenntnisgewinn, die schreibende Reflexion, u. a. anhand der Auseinandersetzung mit Ausgangstexten. Zudem geht es um Schreiben als Textproduktion und die Gestaltung von Texten, die den Konventionen wissenschaftlicher Arbeiten genügen, etwa durch das Vertexten von eristischen Strukturen und den Einsatz spezifischer Textprozeduren, die das diskursive ‚Streitgespräch‘ (Schmölzer-Eibinger 2018: 65) als eine Form des „interagierenden Schreibens“ (Jakobs 1997: 27) wahrnehmbar machen. Die Anwendung dieser Strukturen führt im Idealfall wiederum zu einer Verfestigung und Automatisierung, wodurch sich der Kreis schließt und das Schreiben auch wieder – zumindest implizit – Sprachlernaktivität wird. Somit spielen, fokussiert auf verschiedene Funktionen des Schreibens, etliche unterschiedliche Kompetenzen zusammen.

Schreibkompetenz beim wissenschaftlichen Schreiben wurde vielfach diskutiert. So wurden etwa unterschiedliche Wissensbereiche identifiziert, die dabei eine Rolle spielen. Kruse (2003: 97) nennt etwa das Produkt (die ent-

stehenden Texte), den Kontent (die inhaltliche Dimension), den Kontext (die soziale Dimension) und den Prozess (die kognitive Steuerung). Spezifische Kompetenzen, wie etwa der Umgang mit Wissen oder die Fähigkeit, Texte nachvollziehbar aufzubauen, werden dann in diesen Teilbereichen verortet. Die genannten Teilbereiche sind genau genommen nicht nur für das wissenschaftliche Schreiben wesentlich, sondern auch für andere Schreibformen, selbst wenn ihre Gewichtung durchaus variieren mag.

Recht ähnliche Bereiche, nur in etwas anderer Hierarchisierung, identifiziert Beaufort (2005), nämlich *genre knowledge*, *rhetorical knowledge*, *subject matter knowledge*, *writing process knowledge* und *discourse community knowledge*. Im Vergleich zu Kruse (2003) teilt Beaufort (2005) den Bereich Produkt also in die Teilbereiche „Genre“ und „Rhetorik“, die soziale Dimension (bei Kruse Kontext) wird wiederum den anderen Bereichen übergeordnet.

Während sich Kruse recht allgemein auf Bereiche bezieht und Beaufort Wissensbereiche nennt, identifiziert Fix (2006) explizit *Kompetenzbereiche*: nämlich Sachkompetenz, Methodenkompetenz, Personalkompetenz und Sozialkompetenz. Methodenkompetenz und Personalkompetenz beziehen sich vor allem auf den Schreibprozess und Sachkompetenz auf das Produkt, also den entstehenden Text. Sozialkompetenz wird teilweise als eher allgemeine kommunikative Kompetenz gefasst und auf die Diskursgemeinschaft bezogen, teilweise stärker rhetorisch orientiert (im Sinne von Formulierungskompetenz) auf sprachliche Mittel für den Text fokussiert. Werden diese Wissens- bzw. Kompetenzbereiche hinsichtlich der Frage reflektiert, welche Rolle Sprachkenntnisse darin spielen, zeigt sich auch hier, dass die meisten von ihnen unabhängig von einer Einzelsprache sind.

Mit der Frage, wie sprachabhängige und (einzel)sprachunabhängige Kompetenzen beim wissenschaftlichen Schreiben in einer L2 zusammenwirken, hat sich Knorr (2019) eingehend auseinandergesetzt. In ihrem sprachsensiblen Modell wissenschaftlichen Schreibens beschreibt sie die „Anforderungsbereiche Schreibprozess, Autorenrolle, Textorganisation, Grammatik, Lexik, Orthographie, Interpunktion und Medium“ (Knorr 2019: 165) und geht darauf ein, inwieweit unterschiedliche Teilbereiche auf unterschiedliche Weisen mit Sprache(n) verknüpft sind. Dabei wird zwischen einer allgemeinen, übergreifenden Kategorie ‚Sprache‘ und spezifischen Einzelsprachen unterschieden. Dies ermöglicht eine differenzierte Betrachtung etwa von rhetorischen Kompetenzen. Wissen über Textwirkung kann einzelsprachen-unabhängig verfügbar sein, während etwa konkrete sprachliche Mittel an Einzelsprachen geknüpft sein können.

Knorr versteht ihr sprachsensibles Kompetenzmodell wissenschaftlichen Schreibens als „ein diagnostisches Instrument“. Es ist fein ausdifferenziert und soll dadurch Lernenden und Lehrenden dabei helfen, „vorhandene und evtl. fehlende Kompetenzen zu identifizieren, die für die Bearbeitung eines wissenschaftlichen Schreibprojekts benötigt werden“ (ebd., S. 166). Damit kommen auch Fragen der Schreibdidaktik und der Schreibentwicklung ins Spiel.

4 Kompetenzen aus der Entwicklungsperspektive

Der Aufbau von Schreibkompetenz(en) bedeutet lebenslanges Lernen, nicht zuletzt, wenn es um das Schreiben in mehrsprachigen Kontexten geht. Aus einer Entwicklungsperspektive wurden unterschiedliche Stufenmodelle für Schreibentwicklung vorgestellt, die sich mit der sukzessiven Integration von Teilkompetenzen beschäftigen. Ein relativ frühes, viel zitiertes, aber auch umstrittenes Modell stammt von Bereiter (1980) und ist auf kognitive Prozesse beim Schreiben in Bildungskontexten, vor allem in der Schule, ausgerichtet. Das epistemische Schreiben (epistemic writing) wird dabei als höchste Stufe angenommen und mit der dafür nötigen Kompetenz des „reflective thinking“ in Verbindung gesetzt (Bereiter 1980: 84). Augst et al. (2007) formulieren als einen der Kritikpunkte an Bereiters Stufenmodell, dass die epistemisch-heuristische Funktion des Schreibens und die Möglichkeit bzw. Fähigkeit, sich beim Schreiben über etwas klar zu werden, eigentlich eine Grundbedingung für schreibendes Lernen und für Schreibentwicklung überhaupt ist – und demnach nicht erst am Ende des Entwicklungsprozesses stehen kann.

An dieser Stelle zeigt sich auch, wie eng Funktionen und Kompetenzen miteinander verknüpft sein können – zuweilen so eng, dass die Perspektiven darauf ineinanderfließen. Ähnlich verhält es sich mit Schreibprozessorganisation und Kompetenzperspektive. Wie bereits erwähnt (vgl. Abschnitt 2.2), unterscheiden Bereiter/Scardamalia (1987) zwischen *Knowledge Telling* und *Knowledge Transforming* und beziehen sich dabei auf unterschiedlich komplexe Formen von Schreibprozessen. Kellogg (2008) greift diese Unterscheidung auf, erweitert sie um das leser:innen-orientierte *Knowledge Crafting* und macht ein Stufenmodell für die Schreibentwicklung daraus, bei dem das *Crafting* die höchste Stufe der Entwicklung einnimmt. Damit steht Kelloggs Ansatz in (scheinbarem?) Widerspruch zu dem von Bereiter (1980), der die Orientierung an Leser:innen früher annimmt als das epistemische Schreiben.

Möglicherweise verweist dies aber auch auf ein Problem von Stufenmodellen generell, das sich dann stellt, wenn Teilkompetenzen als Entwicklungsstufen modelliert werden. Denn: Teilkompetenzen beim Schreiben können graduell ausgebildet und durch Schreiberfahrung verfeinert werden – und sind nicht auf einer Stufe plötzlich zur Gänze da. So ist sowohl beim epistemisch-heuristischen Schreiben als auch bei der Leser:innen-Orientierung denkbar, dass sie schon früh in einer rudimentären Weise ausgebildet sein können und dass es aber lange dauert, bis sie ein professionelles Niveau erreichen, wie es im wissenschaftlichen Schreiben erforderlich ist und im *Knowledge Crafting* konzipiert wird.

Mit spezifischer Kompetenzentwicklung für das wissenschaftliche Schreiben haben sich Pohl (2007) und Steinhoff (2007) auseinandergesetzt. Pohl geht dabei schwerpunktmäßig auf die Entwicklung der Argumentationskompetenz ein und Steinhoff fokussiert auf sprachliche Realisierungen in den Texten Studierender. Beide beziehen sich hauptsächlich auf das Schreiben in L1-Kontexten.

In Bezug auf die Entwicklung von Fremdsprachenkenntnissen wird zumeist auf den *Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen* (GER) verwiesen, der Kompetenzen allgemein und bezogen auf Fertigkeiten auf sechs Niveaustufen beschreibt, die von A1 bis C2 reichen (vgl. Europarat 2001). Im Einstufungstest für die Selbsteinschätzung von Sprachkenntnissen werden Kann-Bestimmungen auch für die Fertigkeit Schreiben explizit formuliert. Dabei werden bestimmte Schreibaufgaben genannt, für die die sprachlichen Fähigkeiten auf einer bestimmten Niveaustufe ausreichen sollen: Auf dem Niveau A1 sind das etwa das Verfassen von Postkarten oder das Ausfüllen von Formularen, auf dem Niveau C2 anspruchsvolle Briefe, komplexe Berichte oder Artikel.⁶ Dies erscheint recht nachvollziehbar, allerdings kann es auch problematisch werden, wenn die Anforderungen für bestimmte Textsorten zu eng mit einem bestimmten Sprachniveau in Verbindung gebracht werden. Einerseits kann ein und dieselbe Textsorte unterschiedlich komplex und unterschiedlich professionell gestaltet werden, und andererseits spielen – wie bereits ausgeführt – bei der Textgestaltung neben der Sprachkompetenz noch eine Reihe von anderen Kompetenzen eine Rolle. Auch situative Bedingungen können das Schreiben erleichtern oder erschweren. Im Extremfall, konstatiert Wrobel (1995: 23), können selbst Urlaubspostkarten zum Problem werden oder Romane zur Routine. Ansätze, die speziell auf die Situiertheit des Schreibens Bezug nehmen, finden sich etwa in den New

6 URL: <https://www.europaischer-referenzrahmen.de/einstufungstest.php>.

Literacies Studies. Hier wird Schreiben in seinem sozialen Kontext betrachtet, allerdings nicht unbedingt aus einer Entwicklungsperspektive.

Ein Stufenmodell, das die soziale Situiertheit und die Schreibentwicklung gemeinsam in den Blick nimmt und dabei auf das Schreiben in Deutsch als Zweitsprache fokussiert, ist jenes von Knappik (2018). Als Ausgangspunkt wird dafür das Konzept der Viabilität von Butler (1995) genommen, das sich auf Identitätsbildung im Kontext gesellschaftlicher Faktoren bezieht. „No subject is its own point of departure“, stellt Butler (1995: 42) fest. Bestimmte gesellschaftliche Positionen sind mit einer „authorizing power“ verbunden, und es ist eine Matrix aus Macht und Diskurs, die ein Subject als ein „viable subject“ ausweist und damit legitimiert. Um solcher Art Legitimierung geht es Knappik (2018) in ihrer Untersuchung der Schreibentwicklung von Studierenden mit Deutsch als Zweitsprache. Auf der Basis einer qualitativen Analyse von Schreibbiographien identifiziert Knappik drei Stufen der Entwicklung: Zu Beginn steht das *Schreiben vor einem Viabilitätserfordernis*, etwa wenn Kinder erste Schreibversuche machen oder auch erfahrenere Schreiber:innen abseits von Bildungskontexten für sich selbst mit neuen oder anderen Schreibformen experimentieren. Der Eintritt ins Bildungssystem bedeutet dann ein *Schreiben für Viabilität*, bei dem es darum geht, die eigenen Texte schrittweise an vorgegebenen Normen auszurichten. Gelingt dies, dann ist für den jeweiligen Kontext die Stufe des *Schreibens in Viabilität* erreicht.

Das Frappierende an Knappiks Studie ist allerdings, dass die Schreiber:innen das Erreichen dieser dritten Stufe des Schreibens in Viabilität nicht unbedingt mit einem größeren Handlungsspielraum in Verbindung bringen, sondern vor allem mit Unterwerfung. In der Anwendung von Butlers Viabilitätskonzept auf Bildungskontexte hat bereits Davies (2006: 426) von einem Spannungsfeld zwischen „submission and mastery“ gesprochen, in Knappiks Studie ist für die meisten Schreiber:innen die „submission“ nun der Preis für die „mastery“.

An dieser Stelle lässt sich natürlich argumentieren, dass das Leben nach dem Studium noch weitergeht, und dass das Sich-Einschreiben-in-Diskurse in weiterer Folge dann durchaus wieder zu Emanzipationsprozessen führen kann. Ich habe deshalb in Dengscherz (2019 und in Vorb.) vorgeschlagen, die drei Stadien von Knappiks Konzept um ein viertes zu erweitern, in dem der Handlungsspielraum wieder ausgeweitet wird und Schreibende eine individuelle Stimme entwickeln, mit der sie sich im Diskurs positionieren. Diese vierte Stufe nenne ich *Schreiben durch Viabilität*. Das „durch“ ist als doppeldeutig zu verstehen: die Schreiber:innen sind einerseits durch das Stadium des Schreibens in Viabilität (Knappik 2018) hindurchgegangen, andererseits

hat sie dies dazu ermächtigt, ihre Stimme selbstbewusst in den Diskurs einzubringen (Dengscherz 2019: 99). Dies kann auch dazu führen, dass Konventionen wieder weniger eingehalten werden als zuvor. Dazu passt, dass Steinhoff (2007: 138) bei arrivierten Wissenschaftler:innen zuweilen einen „postkonventionellen Sprachgebrauch“ beobachtet hat. Das bedeutet nun keineswegs, dass erfahrene Schreiber:innen dauernd Konventionen brechen, es bedeutet aber, dass sie es sich *leisten* können, es zu tun, wenn dies für die Textgestaltung eine nachvollziehbare Funktion hat.

Schreiben durch Viabilität hängt nicht zuletzt mit der Entwicklung von Autorschaft zusammen, die auch wieder mit einer gewissen Freiheit einhergeht. Diese Freiheit hat mit einer Ermächtigung zu tun, die durch das Umfeld erteilt wird, aber auch mit der Art und Weise, wie Schreiber:innen gelernt haben, ihre Positionen im Text zu vertreten (vgl. Bartholomae 1985), also wie sie ihre Schreibkompetenzen einsetzen bei der Gestaltung ihrer Texte.

5 Ausblick: Schreibdidaktische Implikationen

Welche Kompetenzen brauchen nun Lehrende, um Schreibentwicklung im Kontext DaF/DaZ effektiv zu fördern? Was braucht es, um reflexive Professionalisierung (Knappik 2013) anzuleiten? Wie kann Lernenden im DaF/DaZ-Unterricht vielfältige Schreiberfahrung geboten werden, sodass Schreibfertigkeiten in der Zielsprache zusammen mit anderen Kompetenzen entwickelt werden können, wie das Thonhauser (2019) fordert?

Ein wichtiger Ausgangspunkt dafür ist sicherlich, dass Lehrende ihre eigenen Schreiberfahrungen kritisch reflektieren – und dass sie sie nicht absolut setzen. Schreibstrategien, Schreibentwicklung und Schreibziele sind individuell unterschiedlich, die eigenen Erfahrungen von Lehrenden können nicht die ganze Bandbreite an *möglichen* Erfahrungen abdecken. Die Beschäftigung mit schreibwissenschaftlicher Fachliteratur, mit theoretischen Konzepten und empirischen Studien kann weitere Einblicke bringen, wichtig ist und bleibt aber auch die Offenheit den individuellen Erfahrungen und Bedürfnissen der Lernenden gegenüber. Dazu gehört Empathie: Lehrende sollten sich in Lernende hineinversetzen können. Dies bedeutet auf der Produktebene nicht zuletzt, ein Gespür dafür zu entwickeln, was an einer bestimmten Stelle vermutlich gemeint gewesen sein könnte – aber noch nicht ausgedrückt werden konnte. Dies hilft dabei, Fragen an den Text zu stellen, die die Lernenden weiterbringen – in inhaltlicher wie in sprachlicher oder auch schreibstrategischer Hinsicht. Lehrende brauchen nicht nur selbst Textkompetenz, son-

dern darüber hinaus auch „Textkommentierungskompetenz“ (Knorr 2011: 172), wenn sie ihre Lernenden optimal unterstützen möchten. Dafür braucht es in der Aus- und Fortbildung eine „kritische Analyse der eigenen Textkompetenz“, auf deren Basis die Fähigkeit ausgebildet werden kann und soll, „im Unterricht konstruktiv mit unterschiedlichen Textkompetenzen umgehen zu können“ (Thonhauser 2002: 59).

Solche unterschiedliche Textkompetenzen können etwa vor dem Hintergrund der New Literacies Studies reflektiert werden, die sich damit beschäftigen, wie Literalität in unterschiedlichen sozialen Kontexten unterschiedlich praktiziert wird (vgl. Gee 2015). Dies bietet wichtige Anhaltspunkte für den Unterricht und regt dazu an, nicht nur die ‚typischen Textsorten‘ des Bildungssystems einzubeziehen, sondern einen breiteren Blick auf literale Praxen einzunehmen. Gerade im Kontext DaF/DaZ schafft dies Anknüpfungspunkte für eine lebensnahe Auseinandersetzung mit Texten – rezeptiv wie produktiv.

Das Schreiben bezieht sich auf die produktive Dimension der Literalität, und dies geschieht, wie zu sehen war, auf unterschiedliche Weise. Die Auseinandersetzung mit den verschiedenen Funktionen des Schreibens bildet eine wichtige Basis für die Reflexion der jeweils für das Schreiben notwendigen Kompetenzen – und der Potentiale, die bestimmten Schreibsettings für den Aufbau dieser Kompetenzen innewohnen.

Steht das Schreiben für die Erkenntnisgewinnung im Vordergrund und bezieht sich diese Erkenntnisgewinnung auf den Gegenstand, über den geschrieben wird, so lädt dies insbesondere dazu ein, sprachenübergreifende oder auch mehrsprachige Ressourcen beim Schreiben zu nützen (vgl. Lange 2012). Der Unterricht kann Schreibsettings schaffen, in denen dies für Lernende explizit erfahrbar wird. Umfassende Vorschläge für mehrsprachiges Arbeiten beim Schreiben machen etwa Barczaitis et al. (2022).

Bei einem Fokus auf die Textproduktion sollten Lehrende wiederum das Verhältnis von Sprachkompetenz und Textkompetenz im Blick behalten. Auch hier können Lernende dabei unterstützt werden, die Potentiale (und Grenzen) von sprachenübergreifenden Ressourcen auszuloten und Transfermöglichkeiten aus anderen Sprachen und Kontexten für das eigene Schreiben zu nutzen.

Hinsichtlich des Schreibens als Sprachlernaktivität ist es sicherlich hilfreich, eine Vielfalt an Erfahrungsmöglichkeiten zu schaffen, die vom stark gelenkten Schreiben bis zu immer freieren Formen reichen, und dadurch Lernende auch dazu anzuregen, die schriftliche Auseinandersetzung mit Sprache auch über den unmittelbaren Unterrichtskontext hinaus weiterzuführen, auf individuelle, experimentierfreudige, entdeckende Weise.

Schreiben durch Viabilität kann vor diesem Hintergrund Unterschiedliches bedeuten. Nicht alle Lernenden werden das Ziel verfolgen, einen Text in der L2 Deutsch zu publizieren und sich dadurch offensichtlich und öffentlich eine Stimme als Autor:in erschreiben, mit wissenschaftlichen oder literarischen Texten.⁷ Ein weniger hochgestecktes Ziel wäre es, selbstbewusste schriftliche Kommunikation in der Zielsprache aufzubauen, indem die L2 Deutsch für (geschäftliche) E-Mails, für Bewerbungen, für Postings in Social Media o. Ä. genutzt wird. Oder – in Bezug auf die Erkenntnisfunktion des Schreibens – auch für Reflexionen oder argumentative Texte.

Literale Praxen sind vielfältig und individuell, Ziele und Bedürfnisse ebenfalls. Lehrende sollten Lernende dabei unterstützen (können), ihre ganz persönlichen Ziele zu erreichen. Dafür braucht es den Dialog mit den Lernenden, um mehr über ihre Ziele und Bedürfnisse zu erfahren.

Darüber hinaus wird zielgerichtete Unterstützung erleichtert, wenn Lehrende sich mit den unterschiedlichen Funktionen des Schreibens auseinandersetzen und mit dem Zusammenhang dieser Funktionen mit Kompetenzen, die für bestimmte Schreibsettings gefordert sind bzw. dadurch gefördert werden. Dafür braucht es wiederum Reflexion: von eigenen Erfahrungen mit dem Schreiben sowie Unterrichtserfahrungen mit Schreibsettings. In diesem Sinne verstehe ich meinen Beitrag als eine Reflexionsgrundlage, mit einigen Vorschlägen, anhand welcher Konzepte oder Unterscheidungslinien sich das Nachdenken über das Schreiben und über Schreibkompetenzen bewegen kann.

Literaturverzeichnis

Antos, Gerd (1982): Grundlagen einer Theorie des Formulierens. Textherstellung in geschriebener und gesprochener Sprache (=Reihe Germanistische Linguistik 39). Tübingen: Niemeyer.

DOI: <https://doi.org/10.1515/9783111371078>

Barczaitis, Irina / Brinkschulte, Melanie / Grieshammer, Ella / Stoian, Monica-Elena (2022): Mehrsprachiges Schreiben im akademischen Kontext unterstützen, anleiten, begleiten. Bielefeld: wbv/UTB.

DOI: <https://doi.org/10.36198/9783838558011>

7 In diesem Zusammenhang wären etwa der Chamisso-Preis in Deutschland oder der Edition Exil-Literaturpreis in Österreich zu nennen, die speziell auf das Schreiben in Deutsch als Zweitsprache fokussieren.

- Bartholomae, David (1985): *Inventing the University*. In: Rose, Mike (ed.): *When a Writer Can't Write*. New York: Guilford Press. S. 134–165.
- Barton, David (2000): *Researching Literacy Practices. Learning from activities with teachers and students*. In: Barton, David / Hamilton, Mary / Ivanič, Roz (eds.): *Situated Literacies. Reading and Writing in Context*. New York: Routledge. S. 167–179.
- Beaufort, Anne (2005): *Adapting to new writing situations. How writers gain new skills*. In: Jakobs, Eva-Maria / Lehnen, Katrin / Schindler, Kirsten (Hrsg.) (2005): *Schreiben am Arbeitsplatz*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 201–216.
DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-322-80777-9_11
- Beaufort, Anne / Iñesta, Anna (2014): *Author profiles: Awareness, competence, and skills*. In: Jakobs, Eva-Maria / Perrin, Daniel (eds.): *Handbook of Writing and Text Production*. Berlin/Boston: de Gruyter. S. 141–158.
DOI: <https://doi.org/10.1515/9783110220674.141>
- Beaugrande, Robert de / Dressler, Wolfgang Ulrich (1981): *Einführung in die Textlinguistik*. Tübingen: Niemeyer.
DOI: <https://doi.org/10.1515/9783111349305>
- Beaugrande, Robert de (1982): *Psychology and Composition: Past, Present and Future*. In: Nystrand, Martin (ed.): *What Writers Know. The language, Process, and Structure of Written Discourse*. New York: Academic Press. S. 211–267.
- Becker-Mrotzek, Michael / Grabowski, Joachim / Jost, Jörg / Knopp, Mathias / Linne-mann, Markus (2014): *Adressatenorientierung und Kohärenzherstellung im Text. Zum Zusammenhang kognitiver und sprachlich realisierter Teilkompetenzen von Schreibkompetenz*. In: *Didaktik Deutsch* 37, S. 20–43.
- Becker-Mrotzek, Michael / Schindler, Kirsten (2007): *Schreibkompetenz modellieren*. In: Becker-Mrotzek, Michael / Schindler, Kirsten (Hrsg.): *Texte schreiben (=Kölner Beiträge zur Sprachdidaktik 5)*. Duisburg: Gilles & Francke. S. 7–26.
- Bereiter, Carl (1980): *Development in Writing*. In: Gregg, Lee W. / Steinberg, Erwin R. (eds.): *Cognitive Processes in Writing*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers. S. 73–93.
- Bereiter, Carl / Scardamalia, Marlene (1987): *The Psychology of Written Composition*. New York/London: Routledge.
- Blommaert, Jan (2010): *The Sociolinguistics of Globalization*. Cambridge: University Press.
DOI: <https://doi.org/10.1017/CBO9780511845307>
- Bushati, Bora / Ebner, Christopher / Niederdorfer, Lisa / Schmölzer-Eibinger, Sabine (2018): *Wissenschaftlich schreiben lernen in der Schule*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Butler, Judith (1995): *Contingent foundations: Feminism and the question of 'postmo-*

- dernism'. In Benhabib, Seyla / Butler, Judith / Cornell, Drucilla / Fraser, Nancy (eds.): *Feminist contentions: A philosophical exchange*. New York: Routledge. S. 35–54.
- Chomsky, Noam (1965): *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge: MIT Press.
DOI: <https://doi.org/10.21236/AD0616323>
- Davies, Bronwyn (2006): Subjectification: The relevance of Butler's analysis for education. *British Journal of Sociology of Education* 27 (4). S. 425–438.
DOI: <https://doi.org/10.1080/01425690600802907>
- Dengscherz, Sabine (2019): *Professionelles Schreiben in mehreren Sprachen. Strategien, Routinen und Sprachen im Schreibprozess*. Berlin: P. Lang (=Textproduktion und Medium 17). URL:
<https://www.peterlang.com/document/1063242>
DOI: <https://doi.org/10.3726/b16495>
- Dengscherz, Sabine (2020): *Professionelles Schreiben in mehreren Sprachen. Das PROSIMS-Schreibprozessmodell*. In: *ZIF - Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 25/1, S. 397–422. URL:
<https://ojs.tu-journals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/article/view/1023/1020>
- Dengscherz, Sabine (2021): *Considering Individual and Situational Variation in Modeling Writing Processes*. In: Gustafsson, Magnus / Eriksson, Andreas (eds.): *Negotiating the Intersections of Writing and Writing Instruction*. Fort Collins: WAC Clearinghouse. S. 165–194. URL:
<https://wac.colostate.edu/books/international/eataw2019/>
DOI: <https://doi.org/10.37514/INT-B.2022.1466.2.06>
- Dengscherz, Sabine (in Vorb.): *Writing through Viability: Perspectives on Professional Writing Expertise, Conditionality and Agency*. In: Donahue, Christiane / Gannett, Cinthia (eds.): *International Writing Studies Research: Cultivating Collective Research Capacity through International Exchanges about Higher Education Writing Research*. CCCC International Researchers Consortium. WAC Clearinghouse.
- Dengscherz, Sabine / Cooke, Michèle (2020): *Transkulturelle Kommunikation. Verstehen – Vertiefen – Weiterdenken*. München: UVK/UTB.
DOI: <https://doi.org/10.36198/9783838553191>
- Ehlich, Konrad (1999): *Alltägliche Wissenschaftssprache*. In: *InfoDaF* 26, S. 3–24.
DOI: <https://doi.org/10.1515/infodaf-1999-0102>
- Ehlich, Konrad (2018): *Wissenschaftlich schreiben lernen – von diskursiver Mündlichkeit zu textueller Schriftlichkeit*. In: Schmölder-Eibinger, Sabine / Bushati, Bora / Ebner, Christopher / Niederdorfer, Lisa (Hrsg.): *Wissenschaftliches Schreiben lehren und lernen. Diagnose und Förderung wissenschaftlicher Textkompetenz in Schule und Universität*. Münster: Waxmann. S. 15–32.

- Esslinger, Gesine (2021): (Morpho)syntaktische Information wahrnehmen und zur Bedeutungskonstruktion nutzen – ein leser- und musterorientiertes Konzept für DaM- und DaZ-Lernende. *ÖDaF-Mitteilungen* 2, S. 7–24.
DOI: <https://doi.org/10.14220/odaf.2021.37.2.7>
- Europarat (2001): *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Berlin: Langenscheidt.
- Faistauer, Renate (2010): Die sprachlichen Fertigkeiten. In: Krumm, Hans-Jürgen / Fandrych, Christian / Hufeisen, Britta / Riemer, Claudia (Hrsg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch (=Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft 35.1)*. Berlin/New York: de Gruyter. S. 961–969.
- Feilke, Helmuth (2012): Was sind Textroutinen? – Zur Theorie und Methodik des Forschungsfeldes. In: Feilke, Helmuth / Lehnen, Katrin (Hrsg.): *Schreib- und Text-routinen*. Frankfurt a. M.: P. Lang. S. 1–31.
DOI: <https://doi.org/10.3726/978-3-653-01844-8>
- Feilke, Helmuth (2015): Text und Lernen – Perspektivenwechsel in der Schreibforschung. In: Schmörlzer-Eibinger, Sabine / Thürmann, Eike (Hrsg.): *Schreiben als Medium des Lernens. Kompetenzentwicklung durch Schreiben im Fachunterricht*. Münster: Waxmann. S. 47–71.
- Feld-Knapp, Ilona (in Vorb.): Schreiben über das Studium. Überlegungen zur Textsorte Reflexion sowie zur Reflexionskompetenz der DaF-Lehramtsstudierenden an der Eötvös Loránd Universität Budapest. In: *IVG-Akten 2021*.
- Fix, Martin (2006): *Texte schreiben. Schreibprozess im Deutschunterricht*. Paderborn: Schöningh.
- Gantefort, Christoph / Roth, Joachim (2014): Schreiben unter den Bedingungen individueller Mehrsprachigkeit. In: Knorr, Dagmar / Neumann, Ursula (Hrsg.): *Mehrsprachige Lehramtsstudierende schreiben. Schreibwerkstätten an deutschen Hochschulen (=FörMig Edition 10)*. Münster: Waxmann. S. 54–73.
- Gesellschaft für Schreibdidaktik und Schreibforschung (gefsus) (2018): *Positionspapier Schreibkompetenz im Studium*. Verabschiedet am 29. September 2018 in Nürnberg. URL: www.gefsus.de/positionspapier_2018.pdf
- Gee, James Paul (2015): *Literacy and Education*. New York: Routledge.
DOI: <https://doi.org/10.4324/9781315739571>
- Göpferich, Susanne / Nelezen, Bridgit (2013): Die Sprach(un)abhängigkeit von Textproduktionskompetenz: Translation als Werkzeug der Schreibprozessforschung und Schreibdidaktik. *ZfAL* 58, S. 167–200.
DOI: <https://doi.org/10.1515/zfal-2013-0007>
- Grieshammer, Ella / Liebetanz, Franziska / Peters, Nora / Zegenhagen, Jana (2012): *Zukunftsmodell Schreibberatung. Eine Anleitung zur Begleitung von Schreibenden im Studium*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

- Hayes, John R. (2012): Modeling and Remodeling Writing. In: *Written Communication* 29/3, S. 369–388.
DOI: <https://doi.org/10.1177/0741088312451260>
- Hayes, John R. / Flower, Linda S. (1980): Identifying the Organization of Writing Processes. In: Gregg, Lee W. / Steinberg, Erwin R. (eds.): *Cognitive Processes in Writing*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates. S. 3–30.
- Hoffmann, Christoph (2020): Eingrenzen, verfügen, ordnen, entfalten. Schreibverfahren im Forschen. In: Knaller, Susanne / Pany-Habsa, Doris / Scholger, Martina (Hrsg.): *Schreibforschung interdisziplinär. Praxis – Prozess – Produkt*. Bielefeld: transcript. S. 19–30.
DOI: <https://doi.org/10.1515/9783839449615-002>
- Honegger, Monique / Sieber, Peter (2012): Schreibkompetenz von mehrsprachigen Lehramtsstudierenden. Die Schulsprache als Knackpunkt. In: Adamzik, Kirsten / Antos, Gerd / Jakobs, Eva-Maria (Hrsg.): *Domänen- und kulturspezifisches Schreiben (=Textproduktion und Medium 3)*. Frankfurt a. M.: P. Lang. S. 35–49.
- Hornung, Antonie (2011): Von der rezeptiven zur produktiven Sprachkompetenz. Reflexionen über einen notwendigen didaktischen Jetlag. In: Knorr, Dagmar / Nardi, Antonella (Hrsg.): *Fremdsprachliche Textkompetenz entwickeln (=Deutsche Sprachwissenschaft international, Bd. 13)*. Frankfurt a. M.: P. Lang. S. 55–66.
- Jakobs, Eva-Maria (1997): Textproduktion als domänen- und kulturspezifisches Handeln. Diskutiert am Beispiel wissenschaftlichen Schreibens. In: Adamzik, Kirsten / Antos, Gerd / Jakobs, Eva-Maria (Hrsg.): *Domänen- und kulturspezifisches Schreiben (=Textproduktion und Medium 3)*. Frankfurt a. M.: P. Lang. S. 9–30.
- Kleist, Heinrich von (1805/2006): Über die allmähliche Verfertigung der Gedanken beim Reden. In: Ders. *Kleine Schriften*. o. O.: Elibron Classics. S. 264–269.
- Knappik, Magdalena (2013): Wege zur wissenschaftlichen Textkompetenz – Schreiben für reflexive Professionalisierung. Wien: BM für Unterricht, Kunst und Kultur.
URL:
https://dafdaz.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/lehrstuhl_daf/schreibenfuer_reflexiveprofessionalisierung_web-1.pdf
- Knappik, Magdalena (2018): Schreibend werden. Subjektivierungsprozesse in der Migrationsgesellschaft (=Theorie und Praxis der Schreibwissenschaft 6). Bielefeld: wbv.
- Knorr, Dagmar (2011): Randkommentare. Italienische Lehramtsstudierende be- und überarbeiten kooperativ Texte. In: Knorr, Dagmar / Nardi, Antonella (Hrsg.): *Fremdsprachliche Textkompetenz entwickeln (=Deutsche Sprachwissenschaft international, Bd. 13)*. Frankfurt a. M.: P. Lang. S. 157–176.
- Knorr, Dagmar (2019): Sprachsensibles Kompetenzmodell wissenschaftlichen Schreibens. In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 24/1, S. 165–179. URL:
<http://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/>

- Kruse, Otto (2003): Schreiben lehren an der Hochschule: Aufgaben, Konzepte, Perspektiven. In: Ehlich, Konrad / Steets, Angelika (Hrsg.): Wissenschaftlich schreiben – lehren und lernen. Berlin: de Gruyter. S. 95–111.
DOI: <https://doi.org/10.1515/9783110907766.95>
- Lange, Ulrike (2012): Strategien für das wissenschaftliche Schreiben in mehrsprachigen Umgebungen: Eine didaktische Analyse. In: Knorr, Dagmar / Verhein-Jarren, Annette (Hrsg.): Schreiben unter Bedingungen von Mehrsprachigkeit (=Textproduktion und Medium 12). Frankfurt a. M.: P. Lang. S. 139–154.
- Liessmann, Konrad Paul (2015): Über die allmähliche Verfertigung der Gedanken beim Schreiben. In: Schmölzer-Eibinger, Sabine / Thürmann, Eike (Hrsg.): Schreiben als Medium des Lernens. Kompetenzentwicklung durch Schreiben im Fachunterricht. Münster: Waxmann. S. 345–351.
- Mohr, Imke (2000): Lernertexte untersuchen und überarbeiten: eine Übung aus dem DaF-Unterricht. In: Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Erfahrungen beim Schreiben in der Fremdsprache Deutsch. Untersuchungen zum Schreibprozess und zur Schreibförderung im Unterricht mit Studierenden (=Theorie und Praxis. Österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache. Serie B, Bd. 4). Innsbruck: StudienVerlag. S. 109–155.
- Molitor-Lübbert, Sylvie (2003): Schreiben und Denken. Kognitive Grundlagen des Schreibens. In: Perrin, Daniel / Böttcher, Ingrid / Kruse, Otto / Wrobel, Arne (Hrsg.): Schreiben. Von intuitiven zu professionellen Schreibstrategien. 2., überarb. Auflage. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag. S. 33–46.
DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-663-12358-3_3
- Ortner, Hanspeter (2000): Schreiben und Denken (=Reihe Germanistische Linguistik 214). Tübingen: Niemeyer.
DOI: <https://doi.org/10.1515/9783110943313>
- Philipp, Maik (2013): Lese- und Schreibunterricht. Tübingen: Francke/UTB.
DOI: <https://doi.org/10.36198/9783838540221>
- Pohl, Thorsten (2007): Studien zur Ontogenese wissenschaftlichen Schreibens (=Reihe Germanistische Linguistik 271). Tübingen: Niemeyer.
DOI: <https://doi.org/10.1515/9783110946116>
- Portmann, Paul R. (2011): Mesoebene – die Basisstruktur wissenschaftlicher Texte. Mit einem Ausblick auf die Didaktik. In: Knorr, Dagmar / Nardi, Antonella (Hrsg.): Fremdsprachliche Textkompetenz entwickeln (=Deutsche Sprachwissenschaft international, Bd. 13), Frankfurt a. M.: P. Lang. S. 25–54.
- Reck, Hans Ulrich (2019): Kritik der Kreativität. Köln: Herbert von Halem.
- Rotter, Daniela / Schmölzer-Eibinger, Sabine (2015): Schreiben als Medium des Lernens in der Zweitsprache. Förderung literaler Kompetenz im Fachunterricht durch eine ‚Prozedurenorientierte Didaktik und Focus-on-Form‘. In: Schmölzer-Eibinger, Sabine / Thürmann, Eike (Hrsg.): Schreiben als Medium des Lernens.

- Kompetenzentwicklung durch Schreiben im Fachunterricht. Münster: Waxmann. S. 73–97.
- Ryle, Gilbert (1949): *The Concept of Mind*. Chicago: University Press.
- Schindler, Kirsten (2015): Akademische Textkompetenz am Beispiel der Facharbeit entwickeln. Zur Kooperation zwischen einem Kölner Gymnasium und der Universität zu Köln. In: Schmölder-Eibinger, Sabine / Thürmann, Eike (Hrsg.): *Schreiben als Medium des Lernens. Kompetenzentwicklung durch Schreiben im Fachunterricht*. Münster: Waxmann. S. 249–266.
- Schmölder-Eibinger, Sabine (2002): „Sprach- und Sachlernen in mehrsprachigen Klassen. Ein Modell für den Unterricht“. In: Portmann-Tselikas, Paul R. / Schmölder-Eibinger, Sabine (Hrsg.): *Textkompetenz. Neue Perspektiven für das Lernen und Lehren*. Innsbruck: StudienVerlag. S. 91–125.
- Schmölder-Eibinger, Sabine (2018): Warum haben Zebras Streifen? Eristische Literalität von Schülerinnen und Schülern. In: Schmölder-Eibinger, Sabine / Bushati, Bora / Ebner, Christopher / Niederdorfer, Lisa (Hrsg.): *Wissenschaftliches Schreiben lehren und lernen. Diagnose und Förderung wissenschaftlicher Textkompetenz in Schule und Universität*. Münster: Waxmann. S. 57–80.
- Schoonen, Rob / van Gelderen, Amos / de Glopper, Kaes / Hulstijn, Jan / Simis, Annetgen / Snellings, Patrick / Stevenson, Marie (2003): *First Language and Second Language Writing: The Role of Linguistic Knowledge, Speed of Processing, and Metacognitive Knowledge*. *Language Learning* 53/1. S. 165–202.
DOI: <https://doi.org/10.1111/1467-9922.00213>
- Steinhoff, Torsten (2007): *Wissenschaftliche Textkompetenz. Sprachgebrauch und Schreibentwicklung in wissenschaftlichen Texten von Studenten und Experten*. Tübingen: Niemeyer.
DOI: <https://doi.org/10.1515/9783110973389>
- Thonhauser, Ingo (2002): ‚Geschriebene Sprache, aber einfach zu gebrauchen!‘ Beobachtungen zu schriftsprachlicher Kompetenz im Kontext von Mehrsprachigkeit und Diglossie. In: Portmann-Tselikas, Paul R. / Schmölder-Eibinger, Sabine (Hrsg.): *Textkompetenz. Neue Perspektiven für das Lernen und Lehren*. Innsbruck: StudienVerlag. S. 45–62.
- Thonhauser, Ingo (2019): Schreiben heute. In: *Fremdsprache Deutsch* 60, S. 3–7.
DOI: <https://doi.org/10.37307/j.2194-1823.2019.60.03>
- Wilkinson, Robert (2021): *Reflections: An Evolving Academic Writer*. In: Gustafsson, Magnus / Eriksson, Andreas (eds.): *Negotiating the Intersections of Writing and Writing Instruction*. Fort Collins: WAC Clearinghouse. S. 301–306. URL: <https://wac.colostate.edu/books/international/eataw2019/>
DOI: <https://doi.org/10.37514/INT-B.2022.1466.2.13>