
Reitbrecht, Sandra (Hrsg.): **Schreiben in Kontexten**. Berlin: Erich Schmidt, 2021 (Studien Deutsch als Fremd- und Zweitsprache). – ISBN 978-3-503-19910-5. 279 Seiten, € 69,95.

Besprochen von **Uwe Fricke**: Hannover

<https://doi.org/10.1515/infodaf-2023-0048>

Der von Reitbrecht herausgegebene Band *Schreiben in Kontexten* stellt ausgewählte Beiträge einer gleichnamigen Konferenz in Wien aus dem Jahre 2019 dar. Während der erste Teil *Schreibkontexte modellieren* mit zwei Beiträgen etwa 40 Seiten ausmacht, umfassen der zweite Teil *Schreibkontexte erforschen* und der dritte Teil *Schreibkontexte gestalten* mit jeweils sechs Beiträgen je etwas mehr als 100 Seiten. In dieser Rezension werden die ersten beiden Teile betrachtet, aus Platzgründen wird der dritte Teil, welcher einer „schreibdidaktischen Entwicklungsarbeit“ (9) gewidmet ist, hier vernachlässigt.

Die eher theoretischen Beiträge im ersten Teil widmen sich der Bedeutung des Kontextes für die Modellierung von Schreibprozessen. Den Auftakt macht Heine aus einer „allgemein-fremdsprachendidaktischen“ (15) und übersetzungswissenschaftlichen Perspektive, indem sie zunächst theoretisch Modelle der Textproduktion und dann methodisch die Erhebung und Auswertung von Daten im Forschungsprozess zum Thema macht. Für die Forschung im deutschsprachigen Raum referiert sie, dass „eher auf qualitative als auf quantitative Methoden“ (26) gesetzt werde und „eher in klein(er) angelegten, vertieften Studien Einzelphänomene und wenige/einzelne Schreibende in ihren Kontexten“ (ebd.) erforscht würden, was sich dann auch in den Beiträgen des zweiten Teils des Bandes bestätigt. Heine plädiert zurecht dafür, dass man trotz in der Literatur angemeldeter Zweifel an der Wissenschaftlichkeit eines solchen Vorgehens diese den „sorgfältig geplanten und durchgeführten qualitativ-explorativen Untersuchungen [...] nicht pauschal ab[zu]sprechen“ (27) sei. Daher sollen in dieser Rezension

die Beiträge des zweiten Teils des Bandes aus einer solchen Perspektive auf dem Prüfstand stehen, auch wenn im dritten Teil ebenfalls über den gestalterischen Aspekt hinaus Aussagen zu Wirkungen von Interventionen zu finden sind. Trotz einer „Vielfalt der Betrachtungsweisen“ (30), unklarer Definitionen, einem Trend zu zusätzlichen Variablen ist für Heine „Kontext als Komponente, Faktor und Einflussgröße [...] vielversprechender Kandidat vertiefter methodischer Untersuchungen und theoretischer Reflexion“ (ebd.), was bisher allerdings noch nicht „gezielt reflektiert“ (26) worden sei.

Dengscherz stellt dann mit PROSIMS ihr eigenes konkretes Schreibprozessmodell vor. Die Abkürzung steht für *Professionelles Schreiben in mehreren Sprachen*, zurückgehend auf ein Forschungsprojekt aus den Jahren 2014–2019. Für eine Untersuchung und Modellierung von Schreibprozessen wie auch für deren didaktische Begleitung sei „das Verstehen von Wechselwirkungen zwischen Kontextbedingungen und Teilaktivitäten, Routinen und Strategien in konkreten Schreibsituationen“ (35–36) zentral. Zu unterscheiden sei zwischen verschiedenen zu integrierenden Ebenen bzw. Perspektiven: den Kontexten des Produktes, des Prozesses, der Gesellschaft sowie individuellen Biografien. Nach diesen nachvollziehbaren grundlegenden Bemerkungen und einem interessanten Exkurs zum Konzept der Viabilität (41) bleibt die Darstellung des Modells etwas diffus. Es fokussiere auf „situative Bedingungen und Einflussfaktoren“ und im Unterschied zu anderen Modellierungen „nicht auf Teilaktivitäten“ (42), wohl aber auf „Wechselwirkungen mit Teilaktivitäten“ (ebd.) bzw. etwas später abweichend formuliert, darauf, „welche Faktoren dazu führen, dass die entsprechenden Teilaktivitäten vollzogen werden“ (43). Das Modell setze sich zusammen aus drei Teilen, einem „Situationen-Abfolgemodell“ (43–48), einem „Situationen-Zoom-Modell“ (45) und einem „Situationen-Wechselwirkungen-Modell“ (46). Die Modelle bleiben jedoch weitgehend abstrakt. Der Versuch, sie in Abbildungen mit vielen Pfeilen zu verdeutlichen, die eindeutige Wirkrichtungen suggerieren, trägt nicht wirklich zum Verständnis bei.

Die Beiträge im zweiten Teil zur Erforschung von Schreibkontexten sind deutlich bemüht die Begrifflichkeiten zu erläutern, die dem jeweiligen Forschungsansatz zugrunde liegen und damit ihr eigenes Thema zu kontextualisieren. Insofern erhält der Leser Einblicke in diverse Aspekte des Fachdiskurses. Die AutorInnen dieses Teils sind oder waren zumeist selbst als DaF- bzw. DaZ-Lehrer und Lehrerinnen tätig und widmen sich gleichermaßen der Forschung in diesem Bereich.

Den konzeptionellen Klärungen ist in der Regel gut die Hälfte des Textumfangs gewidmet, was bei gelegentlich sich einstellender Redundanz innerhalb der Beiträge nicht immer gerechtfertigt scheint, vielleicht aber auch im Zusammenhang mit teils geringem Ertrag in den empirischen Teilen gesehen werden

kann. In diesen zeigt sich einige Male zudem, dass Geltungsansprüche nicht klar genug bzw. erst sehr spät eingegrenzt werden.

Weitgehend Einigkeit, was die Komplexität der Modellierung und Untersuchung von Schreibprozessen angeht, kennzeichnet auch diesen zweiten Teil des Bandes, beispielsweise wird bei Salzmann „auf vielschichtige Weise miteinander verwobene“ (136) „Komponenten sprachlicher Handlungsfähigkeit“ (135) und bei Depner auf eine Interdependenz von Teilkompetenzen (148) verwiesen. Dennoch ist bei einigen Autoren – sich fortsetzend auch im dritten Teil – ein im Kontrast dazu hoher Optimismus in Bezug auf Interventionsmöglichkeiten vorherrschend. Mehrmals reichen aber die Dokumentationen der Ergebnisse nicht aus, um die behaupteten positiven Wirkungen von Interventionen bzw. Ergebnisse der Untersuchung plausibel – bzw. auch wissenschaftlichen Anforderungen gemäß, erinnert sei an den Beitrag von Heine – zu belegen.

Sorrentino, die ein Unterrichtsprojekt zur Förderung mehrsprachiger Schreibstrategien an einem Fremdsprachengymnasium in Süditalien durchführte, kommt im Wesentlichen anhand eines einzigen Fallbeispiels von Eintragungen in ein Lerntagebuch zu der Schlussfolgerung, dass die Ergebnisse ihrer Studie auf „die eindeutigen Vorteile einer Förderung des mehrsprachigen Schreibens im institutionellen Kontext Schule“ (68) verweisen würden. Gleichwohl merkt sie – allerdings nur in einer Fußnote am Ende des Textes – zurecht an, dass hier eher „Momentaufnahmen“ (ebd.) vorlägen und es „eines längeren Beobachtungszeitraums und mehrerer Auswertungen in regelmäßigen längeren zeitlichen Abständen [...] bedurft“ (ebd.) hätte.

Depner plädiert mit Blick auf die argumentative Schreibkompetenz (in Anlehnung an Flower/Hayes 1980) für eine schrittweise prozessorientierte Schreibdidaktik, konkret die mehrmalige Überarbeitung und Revision von Entwurfstexten. In unterrichtlichen Kontexten fehle es häufig an der Förderung „diskursbezogener Kompetenzen“ (148) und damit an der Fähigkeit, „antagonistische [...] Positionen und Perspektiven vorweggreifen zu können“ (149). Insbesondere unter den erschwerten Bedingungen des Schreibens in der Fremdsprache bestehe so „durchgehend die Gefahr“ von „my-side-bias“ bzw. „writer-based-prose“ (151). Dies beschreibt Depner in der Folge anhand seiner eigenen Untersuchung aus dem Jahr 2019, wobei der sich wiederholende Verweis im Sinne von „in der Arbeit von Depner 2019“ (153) angesichts der zuvor beschriebenen Problematik der Ich-Bezogenheit bei den Studierenden merkwürdig anmutet, so als ob er selbst einem „my-side-bias“ (s.o.) vor allem mit sprachlich-distanzierenden Mitteln zu begegnen sucht, denn ansonsten fehlt es an einer Integration der zuvor eingeforderten argumentativ-antagonistischen Perspektive. Den Schluss, dass argumentative Kompetenzen und eine Ausrichtung an Leserperspektiven „nachhaltig begünstigt und gefördert werden“ (159) können –

wie er zu Recht sehr vorsichtig (und gestützt auf die Bewertung von Entwurfs- und Endfassungen von Texten gestützt) formuliert –, wird auch auf Aussagen von Teilnehmenden gegründet, die auf Nachfrage zustande kamen. Der Frage, ob es sich dabei um mehr als kurzfristig abrufbares deklaratives Wissen handelt, geht der Autor leider nicht nach.

Aufgebauer beschäftigt sich mit einem methodologischen Problem, nämlich einer von ihr referierten Hypothese von Smagorinsky (2001), wonach Kognition mittels des introspektiven Verfahrens des lauten Denkens nicht untersucht werden könne. In ihrer Analyse von Material zum lauten Denken im Umfang von fast 32 Stunden sucht sie erstaunlicherweise aber nach sozialen Phänomenen wie Interaktion, Dialogizität und Adressiertheit – und nicht nach den zur Diskussion stehenden kognitiven Prozessen. Insofern bleibt unklar, wie sie abschließend dazu kommt, „dass anhand der Methode des Lauten Denkens kognitive Prozesse abgebildet und nicht [...] ausschließlich interaktionale, dialogische oder adressatenorientierte Äußerungen erhoben werden können“ (88). Dies mag an einer fragwürdigen Zuspitzung der Position von Smagorinsky liegen. Während dieser kognitive Prozesse als „nicht unabhängig von der sozialen Rolle von Sprache“ thematisiert, referiert die Autorin ihn so, als ob „ausschließlich“ (ebd.) nicht-kognitive Prozesse beim lauten Denken stattfänden. Dies ist umso erstaunlicher, als dieser Beitrag für einen Band ausgewählt wurde, in dem es explizit um eine Kontextualisierung gehen soll, wie sie gerade bei Smagorinsky deutlich ausbuchstabiert vorliegt: „My effort to reconceive protocol analysis from a cultural perspective suggests that a protocol should be analyzed as a situated practice with antecedent cultural history“ (2001: 242).

Csaky-Pallavicini zeigt hingegen nachvollziehbar in ihrer Analyse von 96 Matura-Aufgaben (und dazugehörigen Lösungsvorschlägen) in Deutsch, dass die Sprachhandlung Vergleichen einen bedeutenden Anteil ausmacht, die Zuordnung zu Operatoren jedoch oft intransparent sei und Bewertungsprobleme darauf beruhten, dass es in der Regel an authentischen Zielen des Vergleichens fehle. Zudem fehle in der Regel eine Vorgabe von Vergleichskriterien und ein kriteriengeleiteter Vergleich werde nur selten gefordert, obwohl ein solcher unter Umständen aber dennoch gut möglich und – folge man den Lösungsvorschlägen – in 18 der 96 Aufgaben sogar erwünscht sei (100). Sie folgert, dass das Vergleichen zwar eine „essentielle Schreibhandlung für die schriftliche Reifeprüfung“ darstelle, jedoch für die Geprüften „schwer einschätzbar“ sei, „wann sie diese ausführen sollen“ (104). Gleichzeitig stellten eher „inhaltsleere“ (106) Aufgaben eine Unterforderung im Hinblick auf „reflexives oder gar epistemisches Schreiben“ (ebd.) dar, dies sei allerdings ganz im Unterschied zu standardisierten DaF-Prüfungen zu sehen, in denen es gelte, möglichst isoliert rein sprachliche Kompetenzen zu beurteilen.

Reitbrecht kommt anhand kollaborativer Schreibgespräche zum wissenschaftlichen Schreiben durchaus überzeugend zu dem Schluss, dass Schülern und Schülerinnen die Maximen der Variation und der Präzision bewusst seien, jedoch der Variation nicht selten ein Vorrang eingeräumt werde. Während beim wissenschaftlichen Schreiben der Präzision eine höhere Relevanz zukomme als dem Aspekt der Variation, verhalte es sich im schulischen Kontext so, dass tendenziell „ein vergleichbares funktional nicht näher bestimmtes Nebeneinander der beiden Maximen“ (116) auszumachen sei bzw. trotz allgemein „hoher Wortschatzkompetenz“ (121) ein „Streben nach Variation im Ausdruck“ nicht selten zu „kontraproduktiven“ (ebd.) Entscheidungen führe. Ein „Monitoring von Wortwiederholungen“ der Schüler und Schülerinnen (ebd.) orientiere sich dabei an Erwartungen von Lehrpersonen. Daher fordert Reitbrecht eine „funktional ausgerichtete Auseinandersetzung mit Variation und Präzision“ (123) in der Sekundarstufe II, um auf wissenschaftliches Schreiben an der Hochschule angemessen vorzubereiten.

Salzmann widmet sich der Realisierung der Sprachhandlungen Analysieren und Vergleichen in Probeklausuren zum Thema Textlinguistik, genauer einem Vergleich deutsch-, englisch- und italienischsprachiger Werbeanzeigen. Im Ergebnis hätten die Studierenden „im 3. Jahr des Bachelorstudiums Fremdsprachen an der Universität Pisa“ (136) gute sprachliche Kompetenzen gezeigt, wohingegen kognitiv und textuell bzw. kommunikativ Defizite auszumachen seien. So finde – wie an Textbeispielen gezeigt wird – die Operation des Vergleichens in zehn von siebzehn Texten „nicht bzw. nicht angemessen“ (139) statt, teils blieben die Vergleichsresultate implizit. Kommunikativ zeige sich, dass zwölf Studierende „ihre Arbeit großteils in vollständigen Sätzen formuliert“ (141) hätten, die anderen fünf hingegen lediglich in Stichworten und Symbolen.

Literatur

- Flower, Linda; Hayes, John (1980): „The dynamics of composing: Making plans and juggling constraints“. In: Lee, Gregg; Steinberg, Erwin (Hrsg.): *Cognitive processes in writing*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 31–50.
- Smagorinsky, Peter (2001): „Rethinking Protocol Analysis from a cultural perspective“. In: *Annual Review of Applied Linguistics* 21, 233–245.