

УДК 81.2-316

**ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКОВ ПИСЬМА НА НАЧАЛЬНОМ  
ЭТАПЕ ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА**

*Н.А. Фролова, И.В. Алещанова*

Рассматриваются основные способы формирования навыков письма у студентов на начальном этапе изучения иностранного языка. Даются практические рекомендации по формированию навыков письма на начальном этапе изучения иностранного языка.

*Ключевые слова:* компетенция "письмо"; навыки письма; элементарное письмо; активное письмо; затруднения в письме.

---

**WRITING SKILLS FORMATION ON THE ELEMENTARY STAGE  
OF FOREIGN LANGUAGE LEARNING**

*N.A. Frolova, I.V. Aleshchanova*

This article examines the main methods of students' writing skills formation on the elementary stage of foreign language learning. Practical guidelines for writing skills formation on the elementary stage of foreign language learning are given.

*Key words:* competence "writing"; writing skills; elementary writing; active writing; writing learning difficulties.

Die Deutschlehrenden diskutieren oft darüber, ob man bereits im Anfängerunterricht Schreibaufgaben einsetzen kann. Manche Lehrpersonen halten dies nicht für möglich und geben einige Gründe an. Mit diesem Aufsatz empfehlen wir unseren Kolleginnen und Kollegen für die oft von ihnen genannten Hindernissen einen Lösungsansatz und erläutern, wie sie unsere Vorschläge im Unterricht umsetzen könnten [1–9].

„Beim Schreiben muss man auf zu viele Einzelaspekte achten“. Die Lehrperson muss in erster Linie berücksichtigen, dass „Schreiben“ mit anderen Aktivitäten (Hören, Sprechen, Lesen) eng verbunden ist, die sich gegenseitig unterstützen. Darum muss man von Anfang an alle Aktivitäten im engeren Zusammenhang üben. Zum Beispiel bei Sprechen und Schreiben wird ein Inhalt konzipiert, werden sprachliche Mittel ausgewählt und Wörter zu Sätzen verknüpft. Beim Schreiben wird dem Schreibenden auch die Lautform bewusst, da das Schreiben, vor allem im Anfangsstadium, von einem inneren Sprechen begleitet ist. Durch das Schreiben eingeübte Schriftbilder werden beim Lesen schneller erfasst und Schriftbilder prägen sich beim Lesen ein. Beim Schreiben werden gleichzeitig mehrere Sinneskanäle aktiviert: optische, akustische, sprechmotorische und motorische. Um mögliche

Hindernisse zu überwinden, muss der Lehrende das Schreiben im Anfängerunterricht als Schreibprozess schrittweise gestalten und sich damit an den Schreibenden orientieren. Die Lehrperson muss zuerst überlegen, welche realen Schreibsituationen es gibt, in denen Anfänger zum gegenwärtigen oder zu einem späteren Zeitpunkt auf Deutsch schreiben können. Schreiben als Zielfertigkeit zu verwenden bedeutet, dass man z. B. bestimmte Formblätter korrekt ausfüllen und zusammenhängende Texte (Briefe, kleine Mitteilungen, Textformen wie Geschichten/Märchen usw.) verfassen kann.

In zweiter Linie muss der Lehrer auch reale Schreibsituationen vorstellen, in denen für seine Deutschlernenden Schreiben nur Mittel zum Zweck ist [6], z. B. Stichwörter beim Hörverstehen, Notizen aller Art, Erinnerungshilfen, Hausaufgaben machen usw. Dann muss man einen passenden Übungsverlauf für das angemessene Sprachmaterial wählen. Alle fünf Bereiche (vorbereitende, aufbauende, strukturierende Übungen, freies, kreatives Schreiben) sind in allen Lernstufen immer auf einander bezogen und ergänzen sich gegenseitig. Auch produktive und kreative Schreibaufgaben sind bereits auf Anfängerniveau wichtig, weil sie motivationsfördernd sind und Schreibhemmungen abbauen können. Grundprinzip dabei: „vom

Einfachen zum Komplizierten", das heißt, vom einfachen Schreiben zum aktiven Schreiben.

"Die grammatikalische Korrektheit ist bei Anfängern noch nicht vorauszusetzen". Das Schreibergebnis kann nicht fehlerlos sein, es ermutigt aber zu weiterer Textproduktion, die die Anfänger nicht überfordert. Sie schreiben zunächst was sie wollen und können, sie benutzen die Redemittel und die grammatikalischen Strukturen, die sie kennen. Die so entstandenen Texte werden dann später grammatikalisch redigiert und weiterbearbeitet. In den ersten produktiven wenig gesteuerten und offenen Schreibaufgaben, für die es keine eindeutigen Lösungen gibt und die eigene Formulierungsarbeit erfordern, konzentrieren sich die Lernenden beim Schreiben nicht ausschließlich auf grammatikalische Korrektheit, sondern das Kriterium der inhaltlichen Verständlichkeit rückt in den Vordergrund. Alle grammatikalischen Fehler werden im Anfängerunterricht dennoch markiert, korrigiert, wenn es nötig ist kommentiert und gemeinsam in einem angstfreien Raum bearbeitet, ohne dass diese benotet werden. Damit erreichen die Lernenden von Anfang an die grammatikalische Korrektheit und erhalten Lust am Schreiben.

"Schriftliche Texte befriedigen in ihrer inhaltlichen Qualität weder Lehrende noch Lernende". Schon im Anfängerunterricht entsteht beim Schreiben etwas Neues. Die Lernenden bauen sich in der fremden Sprache ein Gedankengebäude und statten es Schritt für Schritt aus. Das heißt: das Schreiben hat die Funktion, dem Schreibenden zu ermöglichen, sich auszudrücken, sich und anderen etwas über sich selbst mitzuteilen. Die Anfänger werden nicht mit inhaltlicher Qualität konfrontiert, sondern schaffen diese selbst im Prozess des Schreibens. Schreibend werden die Lernenden mit ihrer eigenen Identität konfrontiert. Dabei zwingen sie die begrenzten sprachlichen Möglichkeiten dazu, einfach zu formulieren und die Komplexität auf das Wesentliche zu reduzieren. In erster Linie muss man den Anfänger lehren, individuelle Lösungswege zu finden und erst dann mit Hilfe des Lehrers die inhaltliche Qualität des schriftlichen Textes verbessern.

Durch produktive, vor allem kreative Schreibaufgaben erhalten die Lernenden schon im Anfängerunterricht ferner die Gelegenheit, eigene Ideen und Formulierungen in die Schreibaktivität einzubringen, ihr eigenes Wissen mit neu Erlerntem zu vernetzen bzw. Hypothesen zu bilden und auszuprobieren. All diese Aspekte fördern die Schreibmotivation [4]. In den ersten Stunden Deutschunterricht lernen die Kursteilnehmer in der Regel schon, sich selbst und ihre Familie in der Gruppe auf Deutsch vorzustellen. Auch am Anfang einer Briefpartnerschaft stellt man sich erst einmal vor. Das Briefeschreiben ist also gar nicht so schwer und man kann schon sehr früh damit anfangen.

Die Kommunikation mit einem persönlichen Briefpartner ist für Deutschlernende sowohl während der Schulzeit als auch im Hinblick auf Prüfungen und auf die Zeit danach ein wichtiger Schreibanlass. Das Briefeschreiben ist eine der wenigen realen Kommunikationssituationen, in der nach der Schulzeit etwas in der Fremdsprache schriftlich mitgeteilt/fixiert wird; dabei überwiegend das Schreiben formeller Briefe. Mit Briefen per Post oder per E-Mail können die Deutschlernenden im Rahmen einer so genannten Klassenkorrespondenz noch während ihrer Schulzeit ohne großen Aufwand in eine reale Kommunikation mit Jugendlichen aus anderen Ländern treten. In persönlichen Briefen weist die geschriebene Sprache eine gewisse Übereinstimmung mit der gesprochenen Sprache auf. Man könnte von "gesprochener Sprache unter vereinfachten Bedingungen sprechen": der "Redefluss" kann gestoppt werden, man kann nachdenken, sich korrigieren usw. Das gilt natürlich nicht für formelle und halbformelle Briefe, wo die Sprache häufig formellhaft ist und deutlich von der gesprochenen Sprache abweicht.

Bei der Klassenkorrespondenz (in unserem Fall bei der Lehrgruppenkorrespondenz) im Fremdsprachenunterricht ist die Zielsprache wesentliches Medium. Deswegen wird sich der Austausch in der Regel über verschiedene Länder erstrecken. Der Brief ist die traditionelle Form, aber E-Mail-Austausch, das Gestalten von Webseiten oder Blogs sind heute besonders populär. Es handelt sich vielmehr um eine komplexe Übungsform, die sowohl Aspekte der Schreibfertigkeit als auch des Interkulturellen Lernens gleichermaßen berücksichtigt. Klassenkorrespondenz kann im weitesten Sinne didaktischen Bemühungen im Fremdsprachenunterricht zugeordnet werden. Die Lernenden schreiben nicht für den Unterricht, sie haben ein "echtes" Anliegen: den inhaltlichen Austausch mit anderen Deutschlernenden. Somit wird die Grenze zwischen Sprachkurs und Leben tendenziell aufgehoben.

Es wird ein prinzipielles Problem des Fremdsprachenunterrichts gelöst: der Lernende muss sich nicht Wortschatz und Grammatik aneignen und diese in fiktiven Situationen einüben, der Inhalt der Kommunikation und die Intention des Lernenden stehen im Mittelpunkt; die zu erlernende Sprache wird Mittel zum Zweck der Kommunikation. Der formale Aspekt der Schreibfertigkeit steht also nicht an erster Stelle. Lehrgruppenkorrespondenz ist nicht nur als Übungsform auf dem Weg zum korrekten Schreiben zu sehen, sondern der inhaltliche Austausch zwischen Lernenden oder Lehrgruppen. Die Kommunikation steht zentral. Das erfordert ein Lehrerverhalten, das den Prozess nicht inhaltlich steuert und kontrolliert. Der Lehrende soll Initiator und Animateur sein, er soll den Unterrichtsprozess in Gang setzen und den Lernenden Unterstützung gewähren. Während bei der Vorbereitung

im Unterricht noch die entscheidenden Impulse vom Lehrer ausgehen, kann der Briefaustausch später sogar völlig losgelöst vom Sprachkurs und Unterricht weitergeführt werden.

Wird Lehrgruppenkorrespondenz so definiert, ist eine Benotung der Korrektheit im Bereich der Schreibfertigkeit weitgehend ausgeschlossen. Um dieses zum großen Teil vom Einsatz des Deutschlernenden abhängigen Lernens zu ermöglichen, müssen zwei Voraussetzungen erfüllt sein: die Lehrgruppe muss das Projekt akzeptieren und es müssen Partner für die Lehrgruppenkorrespondenz gefunden werden, die geeignet erscheinen.

Zur Auswahl des Partners gehören Erfahrung und selbstredend immer ein wenig Glück. Sind die sozialen und kulturellen Unterschiede zu groß, ist ein Austausch schwierig oder unmöglich; fehlt der exotische Moment, kann die Korrespondenz schnell langweilig werden und einschlafen. Fremd und exotisch sind in der Regel immer schon das andere Land, seine Institutionen und die andersartige (Alltags-) Kultur. Deswegen sollten bei der Wahl einer Partnergruppe zumindest drei Faktoren gut abgewogen werden: 1) das jeweilige Alter der Partner; 2) der Kurstyp mit seinem sozialen Umfeld; 3) der fremdsprachliche Entwicklungsstand.

Zwei prinzipielle Möglichkeiten sind in der Vorbereitung gegeben: a) Briefpartnerschaften mit Lehrgruppen, in denen Deutsch als Muttersprache gelehrt wird; b) Briefpartnerschaften mit Lehrgruppen, in denen Deutsch als Fremdsprache erlernt wird. Im ersten Fall hat man den großen authentischen Vorteil, dass landeskundliche Erfahrungen auf dem Niveau des Alltäglichen gesammelt werden. Dies geschieht aus Sicht von Jugendlichen für Jugendliche, was eine einmalige Bereicherung des Wissens über ein Land bedeutet. Auf der anderen Seite ist der Muttersprachler sowohl inhaltlich als auch sprachlich dem Lernenden, der Deutsch als Fremdsprache erlernt, überlegen. Diese Asymmetrie kann den Briefaustausch bereichern, kann ihn aber auch belasten.

Im zweiten Fall, dem Austausch mit anderen Lernenden im Bereich Deutsch als Fremdsprache, ist diese Ungleichheit der Partner im Zielsprachlichen Niveau nicht vorhanden. Die Lernenden können aus den sprachlichen Fehlern der Partnergruppe lernen. Lernende anderer Muttersprachen produzieren vor allem Interferenzfehler, die dem Briefempfänger auffallen werden.

Die Sozialformen für die Lehrgruppenkorrespondenz können folgendermaßen aussehen: eine Lehrgruppe schreibt einer anderen Lehrgruppe. Sie stellt sich, ihre Lehranstalt, ihre Region und so weiter vor; Kleingruppen aus einer Lehrgruppe schreiben einer Kleingruppe einer anderen Lehrgruppe; individuelle

Lernende schreiben einem anderen Lernenden. Diese Formen sind natürlich keine sich ausschließenden Alternativen, sie lassen sich miteinander verknüpfen. Zum Beispiel kann zuerst eine Lehrgruppe sich kollektiv einer Anderen vorstellen, danach können sich themen- oder interessenorientierte Kleingruppen bilden, und schließlich können Lernende individuell Briefe austauschen. Alle diese Formen der Korrespondenz können auch genutzt werden, um einen gegenseitigen Besuch, eine gemeinschaftliche Lehrgruppenreise oder ein Unterrichtsprojekt vorzubereiten.

Die reale Briefpartnerschaft im Anfängerunterricht ist aber nicht die einzige Möglichkeit. Andere realitätsnahe Schreibenanlässe sind denkbar. Wenn selbst keine entsprechenden Kontakte zu Deutschen bestehen, können die Lernenden sich gegenseitig auf Deutsch zum Geburtstag gratulieren, ein E-Mail-Kurstagebuch führen usw. (die so genannte Briefwechselsimulation).

Während des Sprachkurses werden die Deutschlernenden täglich viele neue Eindrücke bekommen und viel erleben. Es wäre schön, wenn täglich jeweils zwei von den Lernenden (Partnerarbeit) die gewonnenen Erfahrungen mit den anderen teilen und zwar in Form eines online-Tagebuches. Die "Journalist/innen des Tages" schreiben ihren persönlichen Text und versenden diesen an alle per E-Mail. Dazu können die Lernenden diese E-Mail mit der Funktion "Antwort an alle" mit neuem Inhalt versenden. Als andere Schreibenanlässe können auch verschiedene Arten von Anfragen (wegen Sprachreisen, Sommerjob, Praktika, Camps usw.) dienen, bei denen die Ansprechpartner nicht persönlich bekannt sind. Die Kontaktadressen kann man im Internet mühelos finden.

Wenn die Lernenden ihre erste Berichte über den Kursalltag für ihre Briefwechsel geschrieben haben, kann die Lehrperson sie zur Überarbeitung ihrer Texte bewegen und eine "Schreibkonferenz" planen: die Lernenden besprechen die fertigen Texte in Kleingruppen und sammeln gemeinsam Verbesserungsvorschläge; danach überarbeiten die Verfasser ihre eigenen Texte. Darauf folgt die Korrektur durch die Lehrperson; als letzten Schritt schreiben die Lernenden den Text ins Reine und bereiten die Veröffentlichung vor. Für dieses Verfahren können wir einige Argumente geben und mögliche Probleme, die sich bei der Durchführung ergeben könnten, bestimmen.

Textbearbeitung (bzw. Textüberarbeitung) in Partner- oder Gruppenarbeit wird von den Lernenden weniger negativ gesehen als die Konfrontation mit den Mängeln, die die Lehrenden angestrichen haben. Die Textbearbeitung in den Gruppen kann sogar den Lernenden Spaß bringen. Bei Kleingruppen und Partnergruppen hat jeder die Chance, nicht nur seine Fehler und Mängel zu entdecken, sondern auch die Fehler

beim Anderen zu finden, seine Bearbeitungsvorschläge dem Anderen zu äußern. Sogar die schwächeren Lernenden können von der Diskussion mit den Stärkeren etwas lernen. Die Lernenden haben dabei eine gute Möglichkeit, den eigenen Text quasi "mit fremden Augen zu lesen". Es ist eine Übung, das Übersehen des eigenen Textes bei Klassenarbeiten zu lernen. Um eigene Texte zu überarbeiten, ist eine gewisse innere, an besten auch zeitliche Distanz zum eigenen Text erforderlich. "Die Schreibkonferenz" hilft diese Distanz herzustellen.

Als mögliche Probleme unterscheiden wir zwei Lehrdidaktische Probleme [2, 7]. Als erstes, Fehlerkorrektur und Textbearbeitung trennt man in der Unterrichtspraxis oft nicht. Manche der Lehrenden sehen in diesen beiden Vorgängen keinen Gegensatz. Lösung: für die Phase der bewussten Überarbeitung des schließlich niedergeschriebenen Textes muss man dennoch bei dieser Trennung bleiben: für objektiv feststellbare Fehler (falsch/richtig) können die Lernenden überwiegend selbst die Verantwortung übernehmen; bessere Formulierungen, gelungener Textrealisierungen können am ehesten im Prozess gemeinsamer kontinuierlicher Arbeit an Texten erreicht werden. Man muss verschiedene mögliche sprachliche Mittel und deren Wirkung ausprobieren. Für die Textüberarbeitung muss man den Lernenden eine "Überarbeitungshilfe" zu Verfügung stellen.

Als zweites Problem – übermäßige Bewertung von Fehlern durch die Lehrperson als Maßstab der allgemeinen Leistungsmessung und Benotung [7]. Lösung: Bei der Entwicklung der Schreibfertigkeit muss man den Fehler als notwendige Etappe im Lehr-/Lernprozess verstehen, als Hilfe zur steten Verbesserung des Schreibvermögens und als Hilfe zur zukünftigen Fehlervermeidung. Das bedeutet, dass viele Texte geschrieben und auch viele Fehler gemacht werden, ohne dass diese benotet werden. Es sind die Texte, bei denen Fehler markiert, kommentiert und gemeinsam bearbeitet werden in einem notenfreien bzw. angstfreien Raum. Das gilt natürlich in besserem Maße für das kreative und freie Schreiben, bei dem die Motivation am Schreiben eine wichtige Rolle spielt. Beim gemeinsamen Überarbeitungsprozess sollen Lehrer und Lernenden die Rolle von "Fremdlesern" übernehmen, bei Unklarheiten Fragen stellen und Kommentare und Impulse am Besten in der Muttersprache abgeben. Wichtig ist es, dass die Fehlerkorrektur, Bewertung, Fragen und Kommentare von der Lehrperson nicht als Kritik formuliert werden, sondern als Hilfen und Vorschläge zur Revision des Textes.

Als mögliche Lernpsychologische Probleme können wir folgende betrachten: 1) "die Fehlerkorrektur

kommt nach der Überarbeitung der eigenen Texten von den Lernenden". Wir finden es für die Lernenden unangenehm, wenn sie das Schreibprodukt noch einmal überarbeiten sollen, nachdem der Text schon einmal vom Plenum oder von der Kleingruppe verbessert wurde. Die Lehrperson soll die Lernenden während der Phase "Überarbeitung" korrekt unterstützen, damit die Gruppenverbesserungsvorschläge nicht ganz diskreditiert werden können; 2) "die Lernenden besprechen die fertigten Texte in Kleingruppen..." Nicht alle Lernenden möchten den Text vor der Lehrgruppe offen zeigen oder vorlesen, weil sie Angst vor eventuellen grammatikalischen so wie auch inhaltlichen Fehlern haben. Die Lehrperson soll den Lernenden die Möglichkeit geben, die Texte anonym zu tauschen. Danach lesen sie die anonymen Textprodukte und äußern ihre Meinungen darüber ganz anders.

Also, Schreiben heißt von Anfang an revidieren, revidieren heißt: immer wieder hinsehen und entdecken, was grammatikalisch und inhaltlich verbessert und verdeutlicht werden kann.

#### *Quellenangaben*

1. Алещанова И.В. Формирование иноязычной коммуникативной компетенции студентов технического вуза / И.В. Алещанова, Н.А. Фролова // Современные проблемы науки и образования. 2010. № 4. С. 87–90.
2. Зимняя И.А. Лингвопсихология речевой деятельности / И.А. Зимняя. М.: Московский психолого-социальный институт, Воронеж: НПО "МОДЭК", 2001. 432 с.
3. Методика преподавания немецкого языка / под ред. А.И. Домашнева. М.: МГУ, 2002. 213 с.
4. Фролова Н.А. Способы и средства формирования мотивационной основы в процессе обучения иностранному языку / Н.А. Фролова, И.В. Алещанова // Академический журнал Западной Сибири. 2007. №3. С. 7–9.
5. Фролова Н.А. К вопросу о методах инновационного обучения иностранному языку / Н.А. Фролова, И.В. Алещанова // Педагогические науки. 2009. 1 (34). С. 161–164.
6. Gerdes, Mechthild u.a. (1984): Themen 1, Lehrerhandbuch. Ismaning: Hueber.
7. Kast, Bernd: Fertigkeit Schreiben. Fernstudieneinheit 12. Berlin u.a. 1999 (gedruckt; Monographie) Berlin u.a.: Langenscheidt (1999). 232 S.
8. Schatz, Heide. Fertigkeit Sprechen – München: Langenscheidt, 2006. 208 S.
9. Macaire, Dominique: Wirtschaftsdeutsch für Anfänger: Grundstufe: Lehr- und Arbeitsbuch. Ed. Deutsch: Klett Verlag. 224 S.