



universität
wien

MASTERARBEIT

Titel der Masterarbeit

„Die Vermittlung und Überprüfung der
Schreibfertigkeit in Deutsch als Fremdsprache auf
Niveau B2“

Verfasserin

Mag. Sabine Schönfellner, BA

angestrebter akademischer Grad

Master of Arts (MA)

Wien, 2013

Studienkennzahl lt. Studienblatt:
Studienrichtung lt. Studienblatt:
Betreuerin:

A 066 814
Deutsch als Fremd- und Zweitsprache
Mag. Dr. Renate Faistauer

Inhaltsverzeichnis

Einleitung	5
1. Grundlagen zu Textsorten und Textkompetenz.....	8
1.1 Die Begriffe „Text“ und „Textsorte“	8
1.1.1 Zur Bestimmung des Begriffs „Text“	8
1.1.2 Der Begriff „Textsorte“ und Ansätze zur Textsortenklassifikation	10
1.1.3 Zur Kulturspezifität von Textsorten.....	13
1.2 Die Entwicklung und Vermittlung der Textkompetenz.....	14
1.2.1 Grundlagen zur Entwicklung der Textkompetenz.....	14
1.2.1.1 Die Textkompetenz und ihre Komponenten.....	15
1.2.1.2 Das Vier-Quadranten-Modell	15
1.2.1.3 Die Entwicklung der Textkompetenz im Erstsprachenerwerb	17
1.2.2 Textkompetenz im Deutsch als Fremdsprache-Unterricht.....	18
1.2.2.1 Die Funktionen von Texten im Unterricht	18
1.2.2.2 Die Entwicklung der Textkompetenz im DaF-Unterricht	19
2. Grundlagen zur Schreibfertigkeit	22
2.1 Die Entwicklung der Schreibfertigkeit in der Erstsprache	22
2.1.1 Die Funktionen des Schreibens	22
2.1.2 Das Schreiben als Prozess nach dem Modell von Hayes und Flower.....	23
2.1.3 Die Entwicklung der Schreibfertigkeit.....	26
2.1.3.1 Die Entwicklung der Schreibfertigkeit in fünf Phasen.....	27
2.1.3.2 Die Entwicklung der Schreibfertigkeit nach Bereiter und Scardamalia	28
2.2 Schreibfertigkeit im DaF-Unterricht.....	30
2.2.1 Modelle zur Schreibfertigkeit in der Fremdsprache.....	31
2.2.2 Schreibdidaktische Ansätze in DaF	35
2.2.3 Funktionen des Schreibens im DaF-Unterricht.....	36
2.2.3.1 Prämissen zu den Funktionen des Schreibens	37
2.2.3.2 Schreiben als Üben	37
2.2.3.3 Freies und Kreatives Schreiben	38
2.2.3.4 Korrigieren und Überarbeiten.....	39
2.2.4 Probleme beim Schreiben in DaF	39
2.2.5 Beschreibungen und Anforderungen zur Schreibfertigkeit auf Niveau B2 im Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen	40
3. Das Konzept „akademische Sprachkompetenz“	43

3.1 Problembereiche für DaF-Lernende in Hinblick auf die akademische Sprachkompetenz.....	43
3.1.1 Zur kulturellen Geprägtheit wissenschaftlicher Textproduktion und Textsorten.....	44
3.1.2 Überlegungen zu einem verbesserten textsortenspezifischen Unterricht in DaF an der Universität	45
3.2 Ansätze zur Vermittlung.....	46
4. Vermittlung der Schreibfertigkeit in DaF-Lehrwerken auf Niveau B2.....	49
4.1 Fragenkatalog für die Analyse der Lehrwerke	53
4.2 Analyse der Lehrwerke im Hinblick auf die Schreibfertigkeit.....	56
4.2.1 Analyse in Bezug auf Texte und Textsorten	56
4.2.2. Analyse in Bezug auf die Funktionen des Schreibens und Planungs- und Gliederungsaufgaben.....	63
4.2.3 Analyse zur Berücksichtigung der akademischen Sprachkompetenz	69
4.1.4 Zusammenfassung der Ergebnisse der Lehrwerksanalyse	70
5. Die Überprüfung der Schreibfertigkeit in DaF-Tests auf Niveau B2.....	74
5.1 Erläuterung der Analysekriterien für die DaF-Tests	75
5.2 Analyse der Tests im Hinblick auf die Schreibfertigkeit	76
6. Die Analyseergebnisse und die theoretischen Grundlagen im Vergleich	83
Conclusio	87
Literaturverzeichnis	91
Anhang	97
Fragenkatalog zur Analyse der Lehrwerke im Hinblick auf die Schreibfertigkeit.....	97
Abstract	99
Curriculum Vitae	100

Einleitung

„Schreiben ist die integrativste der vier Fertigkeiten und zugleich die am häufigsten im Unterricht vernachlässigte“ – diese Aussagen (vgl. auch Bohn 2001, S. 921) habe ich im Verlauf meines Studiums immer wieder gehört. Schreiben wird gerne in den Bereich der Hausübungen ausgelagert und findet nicht im Unterricht selbst statt, obwohl vieles dafür spräche, etwa die Tatsache, dass damit auch motorische Fertigkeiten, Lesen, Planungskompetenzen, etc. verbunden sind. Ebenso könnte man Lernenden, die Probleme mit dem Schreiben haben, besser helfen, wenn sie im Unterrichtskontext auch schreiben würden.

Für die wissenschaftliche Beschäftigung mit dem Schreiben auf dem Niveau B2 habe ich während meiner Praktika im Bereich Deutsch als Fremdsprache Anregungen gewonnen. Bei meinem Unterrichtspraktikum am Fachbereich Wissenschaftsdeutsch an der Universität Wien im Sommersemester 2011 und durch mein Auslandspraktikum an der Masaryk Universität Brno im Wintersemester 2011/2012 habe ich selbst einen Einblick bekommen, welche Faktoren, Textsorten, Kompetenzen, etc. für das Schreiben auf den Niveaus B1 und B2 nach dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GERS) wichtig sind und auch Erfahrungen gesammelt, welche Schwierigkeiten und Probleme v.a. bei Studierenden dabei auftreten können. Weitere Einblicke in das Thema erhielt ich durch Gespräche mit KollegInnen, die mir auch zahlreiche Anregungen für die Integration des Schreibens in den Unterricht geben konnten und von ihren eigenen Erfahrungen berichteten.

Bei der Festlegung des Themas der Arbeit entschied ich mich daher dafür, mich insbesondere mit dem Niveau B2 nach dem GERS zu beschäftigen. Das Niveau B2 nach dem GERS ist das Einstiegsniveau für Studierende nichtdeutscher Erstsprache an Universitäten im deutschsprachigen Raum, d.h. sie müssen zur Studienzulassung dieses Sprachniveau nachweisen. Neben einer allgemeinen Untersuchung, wie die Schreibfertigkeit auf Niveau B2 in den Lehrwerken für Deutsch als Fremdsprache vermittelt und in den DaF-Tests überprüft wird, soll der Fokus der Untersuchung daher insbesondere auf der Vermittlung von Textsorten und Kompetenzen für ein zukünftiges Studium in D-A-CH liegen.

Es gibt in diesem Bereich einige vorangehende Arbeiten: Im Bereich der Vermittlung und Überprüfung der Schreibfertigkeit, insbesondere im universitären Bereich, gibt es v.a. aus den 1990ern mehrere umfangreiche Arbeiten aus unterschiedlichen Sprachkontexten, auf die im Verlauf der Arbeit eingegangen wird.

Auch zum Bereich der Lehrwerksanalyse und zur Untersuchung von Tests gibt es schon Grundlagen, allerdings liegt hier keine umfangreichere Arbeit mit diesem speziellen Fokus vor. Auch gibt es keine umfassende Untersuchung mehrerer Lehrwerke und DaF-Tests, in der diese nicht nur hinsichtlich der Verwendung im Unterricht untersucht, sondern auch mit dem aktuellen Stand der Theorie verglichen werden.

Die vorliegende Arbeit möchte daher diese Lücke schließen. Da in den bisherigen Arbeiten im Bezug auf die akademische Sprachkompetenz v.a. Lehrwerke aus den 1990ern analysiert wurden, sollen hier aktuelle Lehrwerke herangezogen werden, die seit dem Jahr 2000 erschienen sind. Sie sollen ebenso wie die aktuellen DaF-Tests allgemein auf die Vermittlung und Überprüfung der Schreibfertigkeit untersucht werden, aber speziell auch in Bezug auf das Schreiben im Universitätskontext.

Die zentralen Fragen dafür lauten:

- Welche Textsorten werden in den Lehrwerken und Tests behandelt?
- Werden dabei die Kulturspezifik der Textsorten und das Vorwissen der Lernenden beachtet?
- Wird Schreiben als Prozess vermittelt und welche Teilprozesse werden dabei behandelt?
- Auf welche Weise wird die akademische Sprachkompetenz in den Lehrwerken und Tests berücksichtigt?

Es wird dabei von der Hypothese ausgegangen, dass in den Lehrwerken nur ein eingeschränktes Spektrum an Textsorten vorkommt und diese Textsorten nur selten mehrmals und eingehend behandelt werden. Diese Hypothese basiert auf der Tatsache, dass in den DaF-Tests nur wenige Textsorten verlangt werden, was rückwirkend auch auf die Lehrwerke zutreffen könnte. Zudem wird davon ausgegangen, dass das Vorwissen der Lernenden in Bezug auf Textsorten und die damit verbundene Kulturspezifik von Textsorten wenig bis gar nicht beachtet wird. Zuletzt wird angenommen, dass die in der Theorie ausführlich untersuchten Teilprozesse des Schreibens etwa in den Bereichen Planen, Gliedern, Korrigieren und Überarbeiten in den Lehrwerken und Tests nicht ausreichend berücksichtigt werden.

Am Beginn der Untersuchung steht eine Aufarbeitung der theoretischen Grundlagen zum Thema: Im 1. Kapitel wird dabei auf die Bereiche Textsorten und Textkompetenz

eingegangen und erläutert, wie die Entwicklung der Textkompetenz im muttersprachlichen und im fremd- und zweitsprachlichen Spracherwerb stattfindet. Im 2. Kapitel werden die Grundlagen zu Schreibfertigkeit behandelt, hierbei werden Modelle zur Entwicklung dieser vorgestellt sowie theoretische Ansätze zur Vermittlung der Schreibfertigkeit im DaF-Unterricht. Im 3. Kapitel geht es um die akademische Sprachkompetenz, hier werden Problembereiche von DaF-Lernenden mit diesem speziellen Aspekt der Sprachkompetenz und Ansätze zur Vermittlung dieser aufgezeigt.

Auf Basis dieser theoretischen Konzepte erfolgt anschließend die Analyse: Im 4. Kapitel werden mit Hilfe eines Fragenkatalogs ausgewählte Lehrwerke in Hinblick auf die Vermittlung der Schreibfertigkeit analysiert, Teilbereiche sind dabei „Texte und Textsorten“, „Schreiben und Planungs- und Gliederungsaufgaben“ sowie „akademische Sprachkompetenz“. Im Anschluss daran werden im 5. Kapitel die DaF-Tests anhand ähnlicher Kriterien analysiert. Die Ergebnisse beider Analysen werden dann im 6. Kapitel miteinander und auch mit den theoretischen Grundlagen verglichen. In der Conclusio wird zum Abschluss ein umfassender Überblick über die Vermittlung und Überprüfung der Schreibfertigkeit auf Niveau B2 gegeben. Dabei werden Defizite und Probleme aufgezeigt, etwa, dass die Kulturspezifik von Textsorten und Planungs- und Gliederungsaufgaben stark unterrepräsentiert sind, und es wird darauf hingewiesen, welche Verbesserungen in zukünftigen Lehrmaterialien wünschenswert wären.

1. Grundlagen zu Textsorten und Textkompetenz

Texte bilden zugleich den Ausgangs- und den Endpunkt des Schreibens – Texte entstehen aus anderen Texten. Daher ist als Grundlage für eine Untersuchung zur Schreibfertigkeit zuerst einmal festzustellen, was unter „Text“ und „Textsorte“ zu verstehen ist. Die Bestimmung dieser beiden Begriffe in der wissenschaftlichen Diskussion in Deutsch als Fremdsprache wird im Folgenden kurz zusammengefasst, dabei wird auch auf die Kulturspezifika von Textsorten eingegangen. Im Anschluss daran wird der Begriff der „Textkompetenz“ erläutert, der den Umgang mit Texten (im Unterricht) bezeichnet. Dabei wird die Entwicklung dieser Kompetenz im muttersprachlichen wie im fremdsprachlichen Unterricht beschrieben, da diese mit der Schreibfertigkeit zusammenhängt, die in Kapitel 2 behandelt wird.

1.1 Die Begriffe „Text“ und „Textsorte“

Zu Beginn wird in diesem Kapitel auf die Frage eingegangen: Was ist ein Text? Nach einem Vergleich ausgewählter Definitionen aus der Sekundärliteratur werden die sieben Textualitätskriterien nach de Beaugrande und Dressler erläutert und abschließend kurz die Bestimmung des Textbegriffs in der Linguistik. Im Anschluss daran wird der Frage nachgegangen, wie sich Texte in Kategorien zusammenfassen lassen: Was ist eine „Textsorte“ und wie unterscheidet sie sich von einem „Textmuster“? Auch sollen dabei kurz Ansätze zur Klassifizierung von Textsorten vorgestellt werden, da diese die Grundlage für die Behandlung von Textsorten im Unterricht bilden. Nicht zu vergessen ist dabei, dass Textsorten kulturspezifisch sind, was im letzten Kapitel kurz erklärt wird, quasi als Vorausblick auf ein mögliches Problem in der Vermittlung der (akademischen) Schreibfertigkeit im DaF-Unterricht.

1.1.1 Zur Bestimmung des Begriffs „Text“

In der Alltagssprache wird ein „Text“ üblicherweise definiert als „eine (schriftlich) fixierte sprachliche Einheit, die in der Regel mehr als einen Satz umfasst.“ (Brinker 2010, S. 12) Eine ähnlich kurz gehaltene Definition versucht auch Börner, nach ihm ist ein Text „[...] eine in sich inhaltlich und sprachlich kohärente begrenzte Abfolge sprachlicher Zeichen mit kommunikativer Funktion.“ (Börner und Vogel 1996, S. 1) Beide Definitionen gehen darauf ein, dass ein Text in irgendeiner Weise beschränkt ist („eine Einheit“ oder eine „sprachlich begrenzte Abfolge“), Börners Definition geht über die alltagssprachliche jedoch hinaus, indem er auch die Kriterien der Kohärenz und der

kommunikativen Funktion anführt. Anhand dieser Zitate zeigt sich also, wie komplex der Begriff des „Textes“ ist. Daher wird im Folgenden zuerst von der Begriffsbestimmung in der Textlinguistik ausgegangen und anschließend wird auf die sieben Textualitätskriterien von de Beaugrande und Dressler eingegangen.

In der Textlinguistik gibt es zwei Hauptrichtungen, die den Textbegriff unterschiedlich definieren: Die sprachsystematisch ausgerichtete Textlinguistik geht vom Satz aus und definiert einen Text als kohärente Folge von Sätzen, Textkohärenz wird in dieser Richtung als rein grammatisch aufgefasst (vgl. Brinker 2010, S. 13f.). In der kommunikationsorientierten Textlinguistik dagegen wird der Text „als (komplexe) sprachliche Handlung“ (Brinker 2010, S. 15) verstanden, da sie sich mit der kommunikativen Funktion von Texten beschäftigt (vgl. Brinker 2010, S. 15). Diese beiden unterschiedlichen Ansätze werden im integrativen Textbegriff vereint, da sie als komplementär zu betrachten sind (vgl. Brinker 2010, S. 16). Dieser Textbegriff wird folgendermaßen definiert: „Der Terminus ‚Text‘ bezeichnet eine begrenzte Folge von sprachlichen Zeichen, die in sich kohärent ist und die als Ganzes eine erkennbare kommunikative Funktion signalisiert.“ (Brinker 2010, S. 17) Diese Definition steht der von Börner und Vogel sehr nahe, wobei hier im Gegensatz zu deren Definition die inhaltliche Dimension nicht angesprochen wird.

Während diese textlinguistischen Zugänge als Ausgangsdefinition dienen können, kann man aus ihnen aber keine möglichen Kriterien zur Bestimmung dessen, was einen Text ausmacht, ablesen. Diese Kriterien wurden von de Beaugrande und Dressler 1981 definiert: Es handelt sich dabei um Kohäsion, Kohärenz, Intentionalität, Akzeptabilität, Informativität, Situationalität und Intertextualität (vgl. de Beaugrande und Dressler 1981, S. 3–13). „Kohäsion“ beruht dabei auf den grammatischen Abhängigkeiten innerhalb von Texten (vgl. de Beaugrande und Dressler 1981, S. 3f.), „Kohärenz“ bezeichnet den inhaltlichen Zusammenhang von Texten (vgl. de Beaugrande und Dressler 1981, S. 5), „Intentionalität“ bezieht sich auf die Einstellung des Textproduzenten (vgl. de Beaugrande und Dressler 1981, S. 8f.), „Akzeptabilität“ dagegen die Einstellung des Rezipienten (vgl. de Beaugrande und Dressler 1981, S. 9), „Informativität“ bezeichnet „das Ausmaß der Erwartetheit bzw. Unerwartetheit oder Bekanntheit bzw. Unbekanntheit/Ungewißheit der dargebotenen Textelemente“ (de Beaugrande und Dressler 1981, S. 10f.), „Situationalität“ bezieht sich auf Faktoren, die einen Text in einer Kommunikationssituation relevant machen (vgl. de Beaugrande und Dressler 1981, S. 12) und „Intertextualität“ schließlich „betrifft die Faktoren, welche die

Verwendung eines Textes von der Kenntnis eines oder mehrerer vorher aufgenommener Texte abhängig macht.“ (vgl. de Beaugrande und Dressler 1981, S. 12f.) Diese Kriterien lassen sich in zwei Kategorien einteilen, einerseits in textzentrierte (Kohäsion und Kohärenz) sowie andererseits verwen­der­zen­trierte (Intentionalität, Akzeptabilität, Informativität, Situationalität und Intertextualität), die sich auf die Aktivitäten der Textproduzenten und –rezipienten beziehen (vgl. de Beaugrande und Dressler 1981, S. 8). Mit Hilfe dieser Kriterien lässt sich die Einheit des Textes auf drei Ebenen feststellen, nämlich „auf pragmatischer, semantischer und syntaktischer Ebene“ (Feld-Knapp 2005, S. 40). Schon de Beaugrande und Dressler selbst genügen diese jedoch zur Textbestimmung nicht, sie schlagen zusätzlich zu diesen auch noch drei regulative Prinzipien vor – Effizienz (bezieht sich auf „Aufwand und Anstrengung der Kommunikationsteilnehmer beim Gebrauch des Textes“ (de Beaugrande und Dressler 1981, S. 14)), Effektivität (bezieht sich auf darauf, „ob er einen starken Eindruck hinterläßt und günstige Bedingungen zur Erreichung eines Ziels erzeugt“ (de Beaugrande und Dressler 1981, S. 14)) und Angemessenheit (bestimmt „die Übereinstimmung eines Textes zwischen seinem Kontext und der Art und Weise, wie die Kriterien der Textualität aufrecht erhalten werden“ (de Beaugrande und Dressler 1981, S. 14)).

Mit Hilfe dieser Kriterien und Prinzipien lassen sich Texte also umfassend beschreiben. Diese Kriterien sind jedoch nicht unumstritten, z.B. wird eine Erweiterung um das Kriterium der Kulturalität von Textsorten vorgeschlagen (vgl. Fix 2008, S. 75). Während sich mit den sieben Kriterien eine textlinguistische Bestimmung leisten lässt, sind diese für die konkrete Verwendung von Texten im Unterricht nicht so relevant, sondern vielmehr der Begriff der Textsorte, auf die im folgenden Kapitel eingegangen wird.

1.1.2 Der Begriff „Textsorte“ und Ansätze zur Textsortenklassifikation

Texte werden auf Grund gewisser textexterner und –interner Merkmale zu Textsorten gebündelt (vgl. Thurmair 2001, S. 37); Textsorten sind „als komplexe sprachliche Muster“ zu verstehen, „die innerhalb der Sprachgemeinschaft im Laufe der historisch-gesellschaftlichen Entwicklung aufgrund kommunikativer Bedürfnisse entstanden sind.“ (Brinker 2010, S. 120)¹ Die Ränder der Textsorten sind aber unscharf, unter anderem

¹ Vgl. die Definition Thurmairs, die die Komplexität der Muster nicht betont, dafür den historisch-gesellschaftlichen Kontext ausführlicher erläutert: „Textsorten sind musterhafte Ausprägungen zur

auch deshalb, da neben obligatorischen auch fakultative Textsortenmerkmale auftreten können (vgl. Thurmair 2001, S. 37).

In der Diskussion herrscht bisher Uneinigkeit darüber, wie die Begriffe „Textmuster“ und „Textsorte“ voneinander abgrenzbar sind (vgl. Venohr 2007, S. 28). Venohr schlägt vor, dass die Begriffe im Bereich der Rezeption zusammenhängen: Der Rezipient aktiviert bei der Rezeption ein Textmuster, das mit einer gewissen Textmustererwartung verbunden ist, und vergleicht den aktuellen Text mit dieser Erwartung, anschließend ordnet er den Text einer bestimmten Textsorte zu (vgl. Venohr 2007, S. 28f.).

Es gibt zwei verschiedene Zugangsweisen in der Beschreibung von Textsorten: das bottom-up- und das top-down-Verfahren. Im bottom-up-Verfahren wird erfasst, „wie Sprachteilnehmer einzelne Texte (tokens) aufgrund jeweils dominierender Merkmale bestimmten Textsorten mit ihren Mustern (types) zuordnen“ (Fix 2008, S. 69), die Kriterien werden dabei aus den Textexemplaren selbst gewonnen (vgl. Fix 2008, S. 69). Beim top-down-Verfahren dagegen wird die Textmenge von vorneherein festgelegt, die Kriterien werden daher „nicht aus den einzelnen Textexemplaren abgeleitet“, sondern „aus theoretischen Verallgemeinerungen gewonnen und der Untersuchung vorangestellt“ (Fix 2008, S. 70).

In der wissenschaftlichen Textsortenklassifikation zeigt sich historisch eine Entwicklung „von Ansätzen, die vorwiegend textinterne Merkmale berücksichtigen, zu stärker kommunikations- und handlungsbezogenen Ansätzen [hin].“ (Thurmair 2010, S. 284) Die am weitesten verbreitete Klassifikation (vgl. Thurmair 2010, S. 288) ist die von Brinker, der fünf verschiedene Textklassen vorschlägt:

- Informationstexte (Nachricht, Bericht, Sachbuch, Rezension,...)
- Appelltexte (Werbeanzeige, Kommentar, Gesetz, Antrag,...)
- Obligationstexte (Vertrag, Garantieschein, Gelöbnis,...)
- Kontakttexte (Danksagung, Kondolenzschreiben, Ansichtskarte,...)
- Deklarationstexte (Testament, Ernennungsurkunde,...) (Brinker 2010, S. 126)

Weitere Kategorien zur Bestimmung von Textsorten sind die Themenentfaltung, die mediale Spezifizierung und die Spezifizierung der Kommunikationssituation. Bei der Untersuchung der Themenentfaltung wird zwischen deskriptiver, narrativer, explikativer und argumentativer unterschieden (vgl. Thurmair 2010, S. 289).²

Lösung wiederkehrender kommunikativer Aufgaben und haben sich in der Sprachgemeinschaft historisch entwickelt zur Bewältigung gesellschaftlich kommunikativer Aufgaben.“ (Thurmair 2010, S. 284)

² Venohr nennt darüber hinaus noch andere Beispiele zur Klassifizierung der thematischen Progression, z.B. einfache lineare thematische Progression, thematische Progression mit durchlaufendem Thema,

Im Hinblick auf die mediale Spezifizierung ist vor allem die Frage nach dem Unterschied zwischen mündlichem und schriftlichem Sprachgebrauch wichtig, da in vielen Ansätzen Textsorten nur als schriftliche verstanden werden, mündliche dagegen als Gesprächs- oder Diskurstypen oder als kommunikative Gattungen (vgl. Thurmair 2010, S. 287). Auch stellt sich hier die Frage, ob z.B. Briefe, Telefongespräche, Zeitungsartikel und E-Mails als Textsorten zu klassifizieren sind oder nicht eher als Kommunikationsformen, da sie nur durch textexterne Merkmale bestimmt sind (vgl. Thurmair 2010, S. 285).

In Bezug auf die Kommunikationssituation sind drei Bereiche wichtig: Texproduzent und –rezipient, Raum und Zeit sowie die kulturellräumliche Gebundenheit. Beim Textproduzenten und –rezipienten ist wichtig, ob Texte einen konkreten oder unbestimmten Adressaten haben (vgl. Thurmair 2010, S. 287). Bei Raum und Zeit stellt sich die Frage nach der raumzeitlichen Kopräsenz von Produzent und Rezipient, da sie sich auf die Gestaltung von Textsorten auswirkt (vgl. Thurmair 2010, S. 287). Ebenso hat die kulturellräumliche Gebundenheit Auswirkungen auf die Gestaltung und dient daher als Klassifikationskriterium hinsichtlich der Kommunikationssituation (Thurmair 2010, S. 288).

Probleme in der Klassifizierung zeigen sich bei der Frage nach Grenzen und Umfang: „Ist der Lexikonartikel (wie vielfach in der Literatur) eine Textsorte oder eher das Lexikon als Ganzes? Ist der Tagebucheintrag eine Textsorte oder das Tagebuch selbst?“ (Thurmair 2010, S. 286) Auch kann die Detailliertheit von Textsortenbeschreibungen vor Probleme stellen, da sich hier dann die Frage stellt, wie Textsorten und Textsortenvarianten trennscharf zu unterscheiden wären (vgl. Krause 2009, S. 15).

In der Theorie ist Brinkers Klassifizierung nach Textfunktionen umstritten (vgl. Thurmair 2010, S. 289), sie bietet jedoch einen guten Ansatz zur Klassifizierung von Textsorten nach ihren Aufgaben in der sozialen Interaktion, daher ist sie auch als Grundlage für den DaF-Unterricht geeignet (vgl. Feld-Knapp 2005, S. 64f.). Dass Klassifikationen und Untersuchungen von Textsorten eine wichtige Basis für den Unterricht darstellen könne, zeigt beispielsweise auch die Untersuchung von Fandrych und Thurmair (2001), in der 20 Textsorten in linguistischer und sprachdidaktischer Hinsicht analysiert werden. Im DaF-Unterricht spielen die genaue linguistische Einteilung von Textsorten und die dabei auftretenden Probleme jedoch nur eine geringe

Rolle. Viel wichtiger ist die Frage nach der kulturell-räumlichen Gebundenheit, anders gesagt der Kulturspezifität von Text(sort)en, auf die im folgenden Kapitel eingegangen wird.

1.1.3 Zur Kulturspezifität von Textsorten

In den 1970ern wurden erste Untersuchungen zur Kulturspezifität von Kommunikationsverhalten unternommen, „bedingt durch eine zunehmende Internationalisierung und die dabei zu beobachtenden Kommunikationsprobleme“ (Eßer 1997, S. 16). Seit dem Beginn der 1980er Jahre sind Themen wie „interkulturelle Kommunikation“, „Kulturspezifität von Wissensstrukturen und sprachlichem Handeln“ und „Kulturspezifität von Lehren und Lernen“ in der linguistischen, fremdsprachendidaktischen und pädagogischen Diskussion weit verbreitet (vgl. Eßer 1997, S. 16), „wobei das jeweilige Forschungsinteresse sowohl die angewandten Methoden als auch die Fragestellungen bestimmt.“ (Eßer 1997, S. 16)

Die erste Untersuchung zur kulturspezifischen Geprägtheit von Texten wurde aber schon 1966 von R. Kaplan durchgeführt, der laut Eßer „von einer reziproken Kausalitätsbeziehung zwischen Sprache und Kultur aus[ging]“ (Eßer 1997, S. 24). Problematisch an seiner Untersuchung ist jedoch, dass er von der Propositionsstruktur des sprachlichen Produkts auf zu Grunde liegende Denkmuster schloss und damit nicht nur Kultur und Sprache, sondern auch Sprachspezifität und Kulturspezifität gleichsetzte (Eßer 1997, S. 26). Im Anschluss an Kaplans Arbeit wurden „einige wenige kontrastive und stark sprachsystematisch ausgerichtete Untersuchungen schriftlicher Texte“ (Eßer 1997, S. 26) unternommen.³

In diesen Untersuchungen ist für die Beschreibung der kulturellen Geprägtheit von Textsorten vor allem die Einbeziehung von sozialen und historischen Einflussfaktoren wichtig (vgl. Eßer 1997, S. 81). Ebenso ist der Bezug auf die Umwelt des Textes zu beachten, was Venohr in der Formel „Text-in-Funktion-in-Lebenswelt“ (Venohr 2007, S. 58) zum Ausdruck bringt. Textsortendifferenzierung tritt v.a. in speziellen Bereichen auf (z.B. Politik, Sport, Kunstbetrieb), d.h. es handelt sich dabei um Textsorten, die auch nur für einen Teil der Muttersprachler relevant sind (vgl. Adamzik 2009, S. 209). Das zeigt sich auch dahingehend, dass sich Untersuchungen zur

³ Zentrale Beispiele sind hier etwa ein Vergleich der Strukturen wissenschaftlicher Texte im deutschen und englischsprachigen Raum von Clyne, 1984 (vgl. Eßer 1997, S. 28–30) und die Essays von Galtung aus 1979 und 1985, in denen er vier wissenschaftliche Stile („sachsonische, teutonische, gallische und nipponische Wissenschaft“) annimmt, nach Gewichtung der vier intellektuellen Aktivitäten, die Wissenschaft ausmachen (vgl. Eßer 1997, S. 30–34).

Kulturspezifität in den letzten Jahren v.a. mit dem Bereich der Fachtextlinguistik beschäftigen und sich auf den internationalen Wissenschaftsaustausch beziehen (vgl. Venohr 2007, S. 57).

In didaktischer Hinsicht spielen vor allem die kulturspezifischen Unterschiede in der semantischen Reichhaltigkeit von Textsortenbezeichnungen eine wichtige Rolle, da scheinbar gleichartige Bezeichnungen in unterschiedlichen Sprachen nicht unbedingt den gleichen semantischen Gehalt aufweisen (vgl. Venohr 2007, S. 210).⁴ Ebenso ist in dieser Hinsicht wichtig, dass die rezeptive Behandlung von Textsorten nicht ausreicht, um sie produktiv anwenden zu können (vgl. Portmann-Tselikas 2002, S. 29). Diese Thematik, die Textsortenvermittlung, wird im nächsten Kapitel noch genauer erläutert.

Interessant ist, dass trotz der jahrzehntelangen Forschungen auch im Jahr 2007 noch kritisiert wird, dass die kulturellen Zusammenhänge von Textsorten im Fremdsprachenunterricht kaum berücksichtigt und einzelsprachliche Textmuster in Lehrwerken undifferenziert behandelt würden (vgl. Venohr 2007, S. 17). Damit ist schon auf Probleme in der Vermittlung der Kulturspezifität verwiesen, die vor allem im Kapitel zur Wissenschaftssprache sowie im empirischen Teil dieser Arbeit noch eine zentrale Rolle spielt.

1.2 Die Entwicklung und Vermittlung der Textkompetenz

„Textkompetenz“ ist die Kompetenz von Sprachbenutzern im Umgang mit Texten. Diese entwickeln Sprachlernende im Laufe des Spracherwerbs – auf welche Weise und welche Komponenten dabei eine wichtige Rolle spielen, wird im ersten Unterkapitel „Grundlagen zur Entwicklung der Textkompetenz“ erklärt. Danach soll noch speziell die Entwicklung der Textkompetenz im DaF-Unterricht beschrieben werden.

1.2.1 Grundlagen zur Entwicklung der Textkompetenz

Zunächst ist zu klären, was der Begriff „Textkompetenz“ bedeutet und woraus sich diese Kompetenz zusammensetzt. Im Anschluss daran wird auf die Sondereigenschaften der schriftlichen Kommunikation und die Funktion der Schrift eingegangen, da diese im Zusammenhang mit der Textkompetenz stehen. Darauf folgt ein Überblick über das 4-Quadranten-Modell der Textkompetenz, das den Erwerb dieser erläutert, sowie über die Entwicklung der Textkompetenz im Erstspracherwerb.

⁴ Untersuchungen zu speziellen Aspekten dieser Problematik finden sich etwa in dem Sammelband von Fix/Habscheid/Klein (2001) und in einigen Beiträgen in Skiba (2010).

1.2.1.1 Die Textkompetenz und ihre Komponenten

Portmann-Tselikas definiert Textkompetenz wie folgt:

Unter ‚Textkompetenz‘ verstehe ich zunächst die Fähigkeit, mit Texten rezeptiv und produktiv umzugehen. Wer über Textkompetenz verfügt, kann Texte eigenständig lesen und die damit erworbenen Informationen für sein weiteres Denken, Sprechen oder Schreiben nutzen. Textkompetenz schließt auch die Fähigkeit ein, selber Texte für andere herzustellen und damit seine Intentionen verständlich und adäquat mitzuteilen. (Portmann-Tselikas 2002, S. 14)⁵

Der Begriff bezieht sich auf die von Cummins definierte „cognitive-academic language proficiency“, Portmann-Tselikas und Schmölzer-Eibinger haben dabei bewusst eine weiter gefasste Bezeichnung gewählt (vgl. Portmann-Tselikas und Schmölzer-Eibinger 2008, S. 8f.).

Die Textkompetenz setzt sich zusammen aus „Schemata, Strategien und Techniken, die nötig sind, um den mit textueller Kommunikation verbundenen Anforderungen gerecht zu werden“ (Portmann-Tselikas 2002, S. 15), diese Anforderungen sind je nach Textsorte unterschiedlich (vgl. Portmann-Tselikas 2002, S. 15). Die Zusammensetzung der Kompetenz kann noch genauer in Teilkompetenzen untergliedert werden, die sich auf den situativen Kontext des Textes (z.B. soziale Kompetenz, Erfahrungswerte, kommunikative Kompetenz), und solchen, die sich auf den Text selbst beziehen (z.B. sprachliche und fachliche Kompetenz, inhaltliches Wissen über den Gegenstand) (vgl. Feld-Knapp 2005, S. 18).

Es zeigt sich, dass die Textkompetenz eine komplex zusammengesetzte Kompetenz ist, in der einige Faktoren unter anderem mit dem Textproduzenten und dem Umfeld des Textes zusammenhängen. Wie sich diese Kompetenz entwickelt, erläutert das Modell von Portmann-Tselikas und Schmölzer-Eibinger.

1.2.1.2 Das Vier-Quadranten-Modell

Um den Aufbau und die Entwicklung der Textkompetenz zu beschreiben, entwickelten Portmann-Tselikas und Schmölzer-Eibinger das Vier-Quadranten-Modell. Dieses stützt sich auf die zwei Dimensionen des Sprachgebrauchs, nach denen das zweitsprachige Lernen analysiert werden kann, der „Dimension der Textualität“ und der „Dimension der thematischen Orientierung“ (Portmann-Tselikas und Schmölzer-Eibinger 2008, S. 6). Die Dimension der Textualität erfasst die Informationsmenge, die eine Person

⁵ Vgl. dazu auch Portmann-Tselikas und Schmölzer-Eibinger: „Es ist eine Kompetenz, die wir vor allem in der Auseinandersetzung mit Texten und Themen erwerben. Sie besteht in der Fähigkeit, sprachbasiert zu denken und dabei Wissen zu strukturieren – auch unabhängig von unmittelbaren Erfahrungen und Erlebnissen.“ (Portmann-Tselikas und Schmölzer-Eibinger 2008, S. 9)

vermitteln will, denn „je mehr Information eine Person in einem Zuge vermitteln will, desto texthafter wird ihre Äußerung sein müssen, desto höhere Anforderungen an inhaltliche und sprachliche Kohärenz muss sie erfüllen.“ (Portmann-Tselikas und Schmölzer-Eibinger 2008, S. 6) Die Dimension der thematischen Orientierung dagegen beschreibt, dass mit stärkerer Orientierung an strukturierten Wissensbeständen auch der Einfluss von vorgeprägten Sichtweisen und Begriffen steigt. Diese zwei Dimensionen werden als Achsen eines Diagramms verstanden, dass dann die vier Quadranten aufweist:

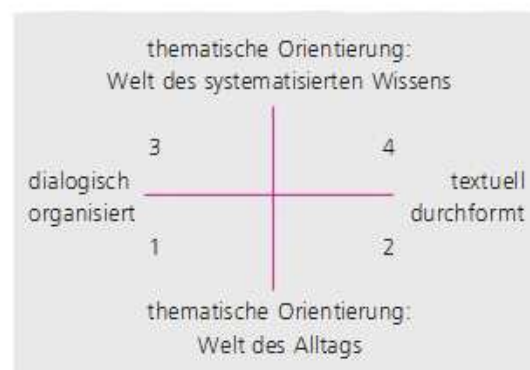


Abb. 1: Die vier Quadranten

Der erste Quadrant umfasst v.a. die mündliche Alltagskommunikation, also den Bereich, den Kinder zuerst erlernen und den alle Menschen einer Gesellschaft bis zu einem gewissen Grad teilen. Es ist auch der Bereich, der im Fremdsprachenunterricht fast immer den Anfängerunterricht dominiert (vgl. Portmann-Tselikas und Schmölzer-Eibinger 2008, S. 6f.). Der zweite Quadrant erfasst ebenso Sprachgebrauch des Alltags, allerdings textuell geformten, z.B. „(mündliche und schriftliche) Alltagserzählungen, Gute-Nacht-Geschichten, Trivialliteratur, Zeitungstexte mit Alltags- und Personenbezug, wie sie etwa in Gratiszeitungen und Boulevardmedien erscheinen“ (Portmann-Tselikas und Schmölzer-Eibinger 2008, S. 7). Der dritte Quadrant umfasst Sprachgebrauch, der nicht textuell durchformt ist und sich auf strukturierendes, übergreifendes Wissen bezieht (vgl. Portmann-Tselikas und Schmölzer-Eibinger 2008, S. 7). Beispiele dafür wären etwa „Politiker in Diskussionsrunden im Fernsehen, Experten im Interview, Freunde, die miteinander fachsimpeln, Lehrkräfte, die mit ihren Klassen zusammen ein Thema erkunden“ (Portmann-Tselikas und Schmölzer-Eibinger 2008, S. 7). Im vierten Quadranten findet sich Sprachgebrauch, der durch Textualität und auch Orientierung an systematischem Wissen geprägt ist, prototypisch dafür sind Sachtexte, neben schriftliche Texten gehören aber auch Vorlesungen und Vorträge dazu (vgl. Portmann-Tselikas und Schmölzer-Eibinger 2008, S. 7f.).

Das Vier-Quadranten-Modell dient zur möglichst vollständigen Erfassung aller Formen des Sprachgebrauchs. Seine vier Stufen zeigen zugleich eine Steigerung der Komplexität des Sprachgebrauchs, was für die Entwicklung der Textkompetenz im Erstspracherwerb relevant ist, wie im nächsten Kapitel gezeigt wird.

1.2.1.3 Die Entwicklung der Textkompetenz im Erstspracherwerb

Die Textkompetenz von Erstsprachenlernenden bildet sich vor allem im schulischen Kontext aus, diese ist dabei sprachenspezifisch (vgl. Hufeisen 2002, S. 44). Allerdings kommen Kinder schon im vorschulischen Bereich durch Rezeption mit Textsorten des zweiten und dritten Quadranten in Kontakt und lernen dadurch gewisse Denkweisen und Kommunikationsschemata kennen (vgl. Portmann-Tselikas und Schmölzer-Eibinger 2008, S. 9).

Im schulischen Kontext erfolgt dann vor allem auch in produktiver Hinsicht der Zugang zu den höheren Quadranten, wo nicht nur sprachliche, sondern auch textuelle Anforderungen vermittelt werden (vgl. Portmann-Tselikas und Schmölzer-Eibinger 2008, S. 8). Die Schrift bildet dabei im Unterricht die Grundlage des Lernens, denn „Schrift analysiert Sprache“ – „nur in der Schrift (und nicht im Sprechen) erscheinen die Wörter als erkennbare, abgetrennte Ganzheiten“ (Portmann-Tselikas und Schmölzer-Eibinger 2008, S. 11f.). Erst dadurch ist grammatikalisches Verständnis möglich (vgl. Portmann-Tselikas und Schmölzer-Eibinger 2008, S. 12). Auch lernen Kinder durch den Schrifterwerb, Wörter sicher von dem, was sie bezeichnen, zu unterscheiden, denn Schrift isoliert Sprache. Zudem erlaubt Schrift, „Sprachelemente beliebig zu manipulieren“, etwa „in den geläufigen schematischen Darstellungen grammatischer Strukturen, in Konjugationstabellen, Übungen und Wortlisten jeder Art“ (Portmann-Tselikas und Schmölzer-Eibinger 2008, S. 12).

Die Entwicklung der Textkompetenz ist im Unterricht streng vorgegeben, denn die „Themen werden auch in immer komplexeren und differenzierteren Texten dargeboten, die zunehmend fachsprachlichen Standards und Textsortenspezifikationen gehorchen.“ (Portmann-Tselikas 2002, S. 15f.) Wichtig ist dabei, dass die Entwicklung der Textkompetenz auch Auswirkungen auf die Entwicklung der mündlichen Kommunikation hat:

Die Fähigkeit, eine Vorlesung zu verstehen, Fachprobleme zu erörtern, in einem Gespräch kohärent und genau zu formulieren, nachvollziehbar zu diskutieren, genaue Erklärungen zu geben - all diese Aktivitäten im mündlichen Bereich sind geprägt und beeinflusst von der Erfahrung, wie wir mit Texten gemacht haben [...]. (Portmann-Tselikas 2002, S. 16)

Zu beachten ist aber, dass der Zugang zu den höheren Quadranten schon in der Erstsprache nicht allen Menschen gegeben ist (vgl. Portmann-Tselikas und Schmölzer-Eibinger 2008, S. 8). Dieser Umstand kann zu Problemen im Erwerb von Zweit- und Fremdsprachen führen, was im nächsten Kapitel näher behandelt wird.

1.2.2 Textkompetenz im Deutsch als Fremdsprache-Unterricht

Vorweg soll die Funktion von Texten im DaF-Unterricht erläutert werden, beispielsweise im Hinblick darauf, für welche Zwecke Texte eingesetzt werden und wie deren Auswahl und Einbettung in Lehrkontexte erfolgt. Anschließend wird auf die Entwicklung der Textkompetenz in der Fremdsprache eingegangen, dabei wird auch die Beschreibung und den Stellenwert von Textsorten und –kompetenz im Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen berücksichtigt.

1.2.2.1 Die Funktionen von Texten im Unterricht

Texte bilden die Grundlage des Sprachunterrichts, denn „sprachliche Kommunikation vollzieht sich in Texten, deshalb ist der Unterricht durch Textorientiertheit geprägt.“ (Feld-Knapp 2005, S. 16) Texte sind „zugleich Mitteilung und Ansammlung von Sprachformen“, Lernende entnehmen ihnen „Informationen, Meinungen, Sachverhalte oder Argumente und realisieren dabei gleichzeitig deren sprachlich-situative Eingebundenheit in die fremde Sprache.“ (Meier 2006, S. 193) Neben der Mitteilungs- und Informationsfunktion von Texten sind diese vor allem als Muster wichtig (vgl. Venohr 2007, S. 18).

Texte, die im Unterricht verwendet werden, sollen vor allem prototypisch für die Textsorte sein, „sie sollten verschiedene Textsorten repräsentieren und im Unterricht schrittweise nach entsprechenden didaktischen Überlegungen eingesetzt werden.“ (Feld-Knapp 2005, S. 17) Für die Auswahl von Texten steht daher vor allem das Textmusterwissen der Lernenden im Vordergrund, da wichtig ist, dass sie im Rückgriff auf dieses Wissen die Texte in den diskursiven Kontext einbetten können (vgl. Venohr 2007, S. 205f.).

Bei der Einbettung in Lehrwerke werden Texte mit bestimmten Aufgabenstellungen verbunden, die meist thematisch orientiert sind; die Textsorte spielt dabei auch für die Folgehandlungen eine Rolle, d.h. etwa mögliche Folgetexte (vgl. Venohr 2007, S. 204). In „prüfungsvorbereitenden Lehrwerken“ werden

immer häufiger die zuvor analysierten Textmustermerkmale zur aktiven Anwendung gebracht, z.B. durch das Erarbeiten von textsortenspezifischem Textaufbau wie Formulierungsmustern zum Verfassen eines *Briefes*. Es entsteht somit ein „Ergebnistext“, der mit dem „Zieltext“ verglichen wird. (Venohr 2007, S. 214)

Für den Einsatz von Texten im Unterricht ergeben sich daher folgende textdidaktischen Konsequenzen:

- Sichtbarmachen von intra- und interkulturell differierenden Textsorten,
- Berücksichtigung diskursiver Zusammenhänge innerhalb eines Realitätsbereichs („Lebenswelt“).
- Benennung von Leerstellen in Texten und Textverbünden als distinktives Textsortenmerkmal,
- Zuordnung von Leerstellen als Speicher von Schema- und Diskurswissen in der Zielsprache sowie
- die Vermittlung textlinguistischer Kategorien zur Beschreibung sowie funktionalen Einordnung von Textsorten unter Nutzung der multimodalen Dimension (Textdesign als ‚bildhaftes Präsignal‘). (Venohr 2007, S. 357)

Texte haben also im Unterricht neben anderen Funktionen auch eine sehr wichtige Musterfunktion. Ihr Einsatz muss daher von der Rezeption zur Produktion anleiten und sowohl die Progression der Sprachkenntnisse als auch des Textsortenwissens berücksichtigen.

1.2.2.2 Die Entwicklung der Textkompetenz im DaF-Unterricht

Jede Person bildet ihre Textkompetenz den Anforderungen ihrer Umwelt entsprechend aus, üblicherweise ist diese für unterschiedliche Domänen der Textwelt unterschiedlich gut ausgebaut. Lebenslanges Lernen im Bereich der Textkompetenz tritt auf, wenn etwa neue Ausbildungen oder ein Berufswechsel neue Anforderungen mit sich bringen (vgl. Portmann-Tselikas 2002, S. 15).

Im Fremd- und Zweitsprachenunterricht wird auf die Schreib- und Textkompetenz aus dem muttersprachlichen Bereich aufgebaut, was bei mangelnden Bildungserfahrungen problematisch sein kann (vgl. Portmann-Tselikas und Schmölzer-Eibinger 2008, S. 12f.), wie sich etwa „im Unterricht mit Kindern, Schul-Ungewohnten oder Analphabeten“ (Portmann-Tselikas und Schmölzer-Eibinger 2008, S. 11) zeigt.

Im Unterricht findet dabei die Textsorten- und die Sprachvermittlung als Zusammenspiel statt (vgl. Thurmair 2010, S. 290), die Rezeptions- und Produktionssituation ist auf Grund des „Als-ob des Fremdsprachenunterrichts, in dem Hörer/Leser und Sprecher/Schreiber auch Lerner und Lehrer sind und das Medium

Sprache zum Lerngegenstand wird“ (Börner und Vogel 1996, S. 3) außerordentlich komplex. Die Textkompetenz wird in diesem Kontext durch den Vergleich von Texten mit Erwartungsmustern und die dadurch erfolgende Neudefinition von Musterwissen stetig erweitert (vgl. Venohr 2007, S. 33).

Zu Beginn ist es wichtig, dass Lernende verstehen, „dass sie auf lange Zeit hinaus (vielleicht für immer) in der Fremdsprache mit beschränkten sprachlichen Mitteln auskommen müssen“ (Portmann-Tselikas 2002, S. 27), was zur Folge hat, dass auch ihre Textkompetenz stark eingeschränkt ist. Die Textkompetenz ist unterschiedlich je nach Lernergruppe, am geringsten ist sie bei Kindern und Jugendlichen, daher wird in deren Unterricht v.a. auf alltägliche Situation eingegangen und es werden nur sehr einfache Sachtexte ergänzend verwendet (vgl. Adamzik 2009, S. 207). Fortschritte in der Textkompetenz werden erzielt durch eine Reduzierung von Defiziten, „der *sprachlichen* (d.h. lexikalischen, grammatischen und Textsorten-bezogenen) Defizite und der *strategischen* (d.h. Schreibprozeß-bezogenen) Defizite“ (Eßer 1997, S. 121). Hufeisen kritisiert jedoch, dass Textkompetenz auf der Grund- und Mittelstufe kein vorrangiges Lernziel darstelle, da die Priorität etwa auf dem Erlernen der Grammatik und der Konstruktion von Sätzen liege, sodass z.B. das Schreiben von Fachtexten zurückgestellt werde (vgl. Hufeisen 2002, S. 71f.). Sie fordert jedoch, dass auf jeder sprachlichen Ebene schon der Text als Ganzes in die Betrachtung miteinbezogen werde (Hufeisen 2002, S. 71f.). In Ergänzung dazu kritisiert Venohr, dass die übliche mediale Repräsentation von Texten in Lehrwerken oft nicht berücksichtigt werde, daher „wird selten das Typisierungswissen über den Textträger und die visuelle Textgestalt aktiviert, obwohl eine Gesellschaft Texte sowohl in ihrer materiellen Gebundenheit als auch ihrer Multimodalität produziert und rezipiert.“ (Venohr 2007, S. 19)

In *Profile deutsch*, das die sechs Niveaus des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen ausführlich beschreibt und sich u.a. an Lehrende, Lehrbuchautoren und Prüfungsspezialisten wendet, wird auch auf Textsorten und Textsortenkompetenz eingegangen. Kritisiert wird die Auflistung der Textsorten, die alphabetisch geordnet 150 Textsorten von Absage bis Zusammenfassung enthält (vgl. Glaboniat. u.a. 2005, S. 231f.), da die große Bandbreite offenbar nur verdeutlichen solle, dass man unter „Textsorte“ vieles subsumieren könne: „Das lässt sich am besten daran erkennen, dass die Auflistung ganz offenbar keinen Anspruch auf Systematik erhebt.“ (Adamzik 2009, S. 219) Die Textsorten sind in *Profile deutsch* nach sechs

Kriterien eingeteilt.⁶ Kritisch betrachtet wird dabei auch die Zuordnung von Textsorten, etwa die Zuordnung der Textsorte „Witz“ zu allen Unterbereichen des Kriteriums „Domäne“ (vgl. Adamzik 2009, S. 222). Ebenso wird kritisch angemerkt, dass auf die Kulturspezifität von „Textmustern“ nur verwiesen, allerdings nicht auf die spezielle Realisierung im deutschen Sprachraum eingegangen wird und keine Beispieltex-te vorhanden sind (vgl. Adamzik 2009, S. 232). Die Liste sei nur Orientierungshilfe für Lehrende gedacht, diese sollen auf Anregung selbst Textbeispiele finden und didaktisieren, was auf Grund der unspezifischen Listen schwierig sei. Daher sei der Sinn und Zweck der Listen zu bezweifeln (vgl. Adamzik 2009, S. 222).

Profile deutsch bietet daher keinen geeigneten Überblick über mögliche Textsorten im DaF-Unterricht. Auch lässt sich keine Progression der Textsortenkompetenz ablesen, was für den Unterricht aber eine sehr wichtige Rolle spielt.

▪

⁶ 1. Kanal (mündlich/schriftlich); 2. Interaktion (zeitversetzt/gleichzeitig); 3. Medium (ungebundene Blätter; andere Schriftträger; Fernsehen, Kino und Bühne,...); 4. Zweck (amtlich/juristische Verbindlichkeit; Allgemeine Information; Fachliche Information,...); 5. Darstellungsform (Grafik oder Tabelle; mit Bildern; mit Musik; in Versen); 6. Bereich/Domäne (privat, öffentlich, Beruf, Bildung) (vgl. Adamzik 2009, S. 221)

2. Grundlagen zur Schreibfertigkeit

Die Komplexität der Schreibfertigkeit steht außer Zweifel: In der Psycholinguistik werden z.B. seit den 1980ern die mentalen Operationen von Schreibprozessen untersucht (vgl. Mohr 2010, S. 992). Diese Untersuchungen resultierten in Schreibprozessmodellen für den erst- und auch fremdsprachlichen Schreibprozess, die in den folgenden Kapiteln dargestellt werden. Zuerst wird die erstsprachliche Entwicklung und Vermittlung dargestellt, um dann zu zeigen, inwiefern sich der fremdsprachliche von diesem unterscheidet.

Bei der Entwicklung und Vermittlung der erstsprachlichen Schreibfertigkeit wird dabei vorweg auf die Funktion des Schreibens eingegangen, im Anschluss daran wird das Schreibprozessmodell von Hayes und Flower präsentiert um abschließend zur Entwicklung des Schreibens zu gelangen. Im DaF-Bereich werden dann die Prozesse im fremdsprachlichen Schreiben im Vergleich zu denen im erstsprachlichen Schreiben erläutert sowie spezielle Probleme, die das fremdsprachliche Schreiben mit sich bringen kann.

2.1 Die Entwicklung der Schreibfertigkeit in der Erstsprache

Um feststellen zu können, wie sich die Schreibfertigkeit entwickelt, ist zuerst festzustellen, welche Funktionen das Schreiben, insbesondere im Kontext des Unterrichts, hat. Im Anschluss daran wird auf das Schreibprozessmodell von Hayes und Flower eingegangen, das dieses das bekannteste und einflussreichste ist – auch wird es in den Überlegungen zu fremdsprachlichen Schreibprozessmodellen im Kapitel 2.2 wieder aufgegriffen. Zur Entwicklung der Schreibfertigkeit werden weiters die Untersuchungen von Bereiter und Scardamalia vorgestellt; diese bilden eine wichtige Grundlage für die spätere Analyse von Lehrwerken und Tests.

2.1.1 Die Funktionen des Schreibens

Die Grundfunktion des Schreibens ist das Fixieren (vgl. Portmann 1991, S. 184). Wichtig ist, das Schreiben nicht einfach die Übertragung von Gesprochenem in Graphisches darstellt, da viele mentale Faktoren beim Schreiben eine Rolle spielen: „Im Vergleich zum Sprechen erklärt sich die Komplexität der Schreibtätigkeit insbesondere aus der Koppelung von akustischen, visuellen und motorischen Komponenten.“ (Bohn 1989, S. 52) Schreiben ist daher eine komplexe psychologische Tätigkeit. Vom Sprechen unterscheidet es sich auch im Grad der Bewusstheit (vgl. Bohn 1989, S. 52f.),

Schreiben und Lesen können dagegen als ergänzende Tätigkeiten verstanden werden, gemeinsam bildet sich aus ihnen die Fähigkeit zur „Beherrschung der schriftsprachlichen Kommunikation“ (Bohn 1989, S. 54). Das Erlernen des Schreibens beschleunigt zudem „durch die Verbreiterung der Assoziationsbasis für die Beherrschung einer Fremdsprache“ (Bohn 1989, S. 55) die Entwicklung der anderen drei Fertigkeiten.

Im Unterricht dagegen hat das Schreiben nach Portmann vier unterschiedliche Funktionen - Kopieren, Reproduzieren, Notieren und Formulieren (vgl. Portmann 1991, S. 182):

1. Kopieren bedeutet „Vorfindliches niederschreiben oder nochmals schreiben“, wesentlich ist, „dass der Schreibprozess und die ihn begleitenden kognitiven Vorgänge das zu Schreibende nicht beeinflussen oder sich nur in Form von Fehlern bemerkbar machen“ (Portmann 1991, S. 184).
2. Reproduzieren tritt vor allem in „schulische[n] Formen des Übens“ auf, der Schreibende muss „den Lösungsweg [...] erkennen und die zur richtigen Antwort nötigen Schritte korrekt aus[...]führen“ (Portmann 1991, S. 185).
3. Notieren „bringt Listen, Ideensammlungen, Exzerpte, Textpläne hervor“, es mischen sich „Standards der Schriftsprache mit idiosynkratischen Eigenheiten, prätextuelle Strukturen mit ungeordnet hingeschriebenen Erinnerungstützen usw.“ (Portmann 1991, S. 186).
4. Formulieren dagegen ist „der sprachliche Ausdruck von konzeptuellen Zusammenhängen“ (Portmann 1991, S. 187), es wird nach einer adäquaten Formulierung gesucht, die „einen Sachverhalt adäquat sprachlich fasst.“ (Portmann 1991, S. 187)

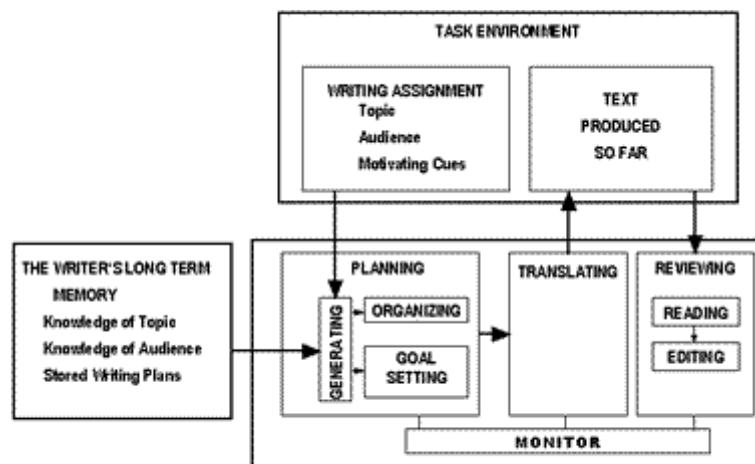
Schreiben kann also im Unterricht je nach konkreter Aufgabenstellung eine von vier Funktionen übernehmen. Im Vergleich mit den Fertigkeiten Lesen und Sprechen zeigt sich die Komplexität des Schreibens und die positiven Auswirkungen der Entwicklung dieser Fertigkeit auf die anderen.

2.1.2 Das Schreiben als Prozess nach dem Modell von Hayes und Flower

Der prozessorientierte Ansatz der Schreibforschung geht von der textlinguistischen Erkenntnis aus, „dass Texte auf verschiedenen Ebenen strukturiert sind“, diese Strukturiertheit „wird gesehen als Resultat eines Akts der Strukturierung, als Produkt des Schreibens.“ (Portmann 1991, S. 389) Der prozessorientierte Ansatz wirkt sich auf

den Unterricht dahingehend aus, dass Probleme im Schreibprozess und Strategien, um sich ausdrücken zu können, wichtiger werden und daher metakognitive Aktivitäten im Unterricht zunehmen. Damit findet auch eine stärkere Fokussierung auf die Lernerverantwortung statt (vgl. Portmann 1991, S. 417ff.).

Das einflussreichste Modell zur Beschreibung des Schreibprozesses stammt von Hayes und Flower. Es wird hier kurz beschrieben, um anschließend auf die Kritikpunkte an ihm einzugehen.



Hayes & Flower 1980, 11 Fig. 1.5. Structure of the writing model

Abb. 2 – Schreibprozessmodell von Hayes und Flower⁷

Für Hayes und Flower ist der Textproduktionsprozess dreiteilig, er besteht aus Langzeitgedächtnis, Aufgabenstellung und dem Schreibprozess an sich.

Der Schreibprozess teilt sich noch einmal in drei Unterkategorien - Planen, Übersetzen, Überarbeiten -, die vom „Monitor“ überwacht werden. Der Planungsprozess besteht wiederum aus drei Komponenten, dem Generieren, Organisieren und dem Ziele setzen. Der Planungsprozess funktioniert wie folgt: „The function of the planning process is to take information from the task environment and from long-term memory and to use it to set goals and to establish a writing plan to guide the production of a text that will meet those goals.“ (Hayes und Flower 1980, S. 12) Der Plan kann dabei zum Teil aus dem Langzeitgedächtnis übernommen werden oder innerhalb des Planungsprozesses neu formuliert werden. Der Übersetzungsprozess ist vom Schreibplan beeinflusst: „The TRANSLATING process acts under the guidance of

⁷ übernommen von: Grieshaber, Wilhelm (2005): *L2-Schreibprozessmodell*, <http://spzwww.unimuenster.de/~griesha/eps/wrt/prozess/griesshaber05.html>. (zuletzt eingesehen am 11. 10. 2012)

the writing plan to produce language corresponding to information in the writer's memory.“ (Hayes und Flower 1980, S. 12) Der anschließende Überarbeitungsprozess besteht aus Lesen und Editieren und dient dazu, die Qualität des entstandenen Textes zu erhöhen. Hayes und Flower legen Wert auf die Unterscheidung zwischen „Reviewing“ und „Editing“: „Editing“ wird automatisch ausgelöst und kann in kurzen Unterbrechungen anderer Prozesse passieren, „Reviewing“ dagegen findet statt, wenn der Schreiber sich entscheidet, sich eine Zeit lang mit der systematischen Untersuchung und Verbesserung des Textes zu beschäftigen (vgl. Hayes und Flower 1980, S. 18). In dieser Phase wird also der bisherige Text mit Ziel- und Inhaltsplänen abgeglichen (vgl. Portmann 1991, S. 314). Über diesen Teilprozessen steht auch noch eine Kontrollstruktur, „Monitor“ genannt, „welche deren Abfolge, den Beginn und den Abschluss der einzelnen Prozessschritte, aber auch die inhaltlichen, textbezogenen Entscheidungen überwacht.“ (Portmann 1991, S. 300)

Die beiden anderen Teilkomponenten setzen sich auch aus unterschiedlichen Bereichen zusammen, so ist im Langzeitgedächtnis „das komplette Wissen des Schreibers gespeichert“, z.B. „sein Weltwissen, sein bereichsspezifisches Wissen über das Thema, sein Wissen über die möglichen Leser von Texten, sein Wissen über Textsorten und deren textuelle Charakteristika und schließlich sein Sprachwissen“ (Eßer 1997, S. 99). Die Aufgabenstellung wiederum „schließt alle Informationen ein, die der Schreiber von Absicht, Zielsetzung und Leser des konkret zu produzierenden Textes hat.“ (Eßer 1997, S. 99) Während des Schreibprozesses wirken also diese drei Komponenten zusammen, der Schreiber greift nicht nur immer wieder auf sein Wissen zurück, sondern gleicht auch seine Textproduktion laufend mit der Aufgabenstellung ab.

Die Aussagekraft und Gültigkeit des Modells von Hayes/Flower wird immer wieder in Zweifel gezogen: So wird etwa bezweifelt, ob es eine gültige Beschreibung des Schreibprozesses darstellt und kritisiert, dass es nicht auf Unterschiede zwischen Schreibenden und Textsorten eingehe.

Portmann kritisiert, dass durch die Phaseneinteilung noch kein Einblick in die Entscheidungen des Schreibenden gewonnen werden kann, „wann und warum er nämlich welchen Aspekt des intendierten Textes plant, das Planen abbricht und zu schreiben beginnt usw.“ (Portmann 1991, S. 295) Zudem gebe es chaotisch verlaufende Schreibprozesse, sodass es schwer sein dürfte, in diesen klar abgegrenzte Phasen

auszumachen. Auch sollten Phasenfolgen „nicht als Hinweise auf feste Ordnungen des Schreibprozesses verstanden“ werden, sondern nur „als Resultate der jeweiligen Versuche von Schreibenden, die kognitive Last ihrer Aufgabe bewältigbar zu machen.“ (Portmann 1991, S. 296)

Umfassendere Mängel stellt Eigler am Modell fest: Der größte Mangel liegt für ihn darin, dass im Vergleich zum Planen und Überarbeiten der Übersetzungsprozess kaum beschrieben ist und er kritisiert ebenso, dass das Modell auch nicht auf Unterschiede zwischen Textsorten eingehe (vgl. Eigler 1993, S. 5). Auch werde der Entwicklungsstand des Schreibenden nicht berücksichtigt, d.h. ob es sich bei dem Schreiber etwa um einen Anfänger oder um einen Experten handelt (vgl. Eigler 1993, S. 5).

Das Modell leistet dennoch eine grundlegende Erläuterung des Schreibprozesses, was sich darin zeigt, dass es immer wieder als Basis für die Entwicklung von Modellen für den Fremd- und Zweitsprachenerwerb herangezogen wurde. Auf diese Modelle wird in den folgenden Kapiteln eingegangen.

2.1.3 Die Entwicklung der Schreibfertigkeit

Die Schreibfertigkeit entwickelt sich üblicherweise in der Erstsprache von der Kindheit an bis zum Erwachsenen. Dabei haben Kinder noch zahlreiche Probleme beim Schreiben, so fallen ihnen etwa globale Planungsprozesse schwer, sie können ihr Textsortenwissen noch nicht produktiv einsetzen, sie haben Schwierigkeiten, sich auf mögliche Leser einzustellen und sind kaum in der Lage, ihre Texte zu überarbeiten (vgl. Wolff 1992, S. 118f.). Erwachsene bzw. erfahrene Schreiber dagegen verfügen über viele Schreibstrategien, z.B. „zum Ordnen und Gliedern der bereitgestellten Inhalte“, „um die Inhalte des Textes angemessen zu perspektivieren“, sie „können auf Strategien der Einbeziehung des Lesers und der Leserlenkung zurückgreifen“ und „setzen bei der Bewertung und Korrektur von Texten unterschiedliche Strategien ein“ (Wolff 1992, S. 115f.).

Die Entwicklung vom Anfänger zum erfahrenen Schreiber erfordert daher zahlreiche Lernprozesse. Üblicherweise wird dafür eine Entwicklung in mehreren Phasen angenommen, wie im ersten Unterkapitel gezeigt wird. Bereiter/Scardamalia (1987) haben jedoch ein Modell entwickelt, dass von nur zwei unterschiedlichen Schreibmodi für unerfahrene und erfahrene Schreibende ausgeht – auf dieses wird im zweiten Unterkapitel eingegangen. Anschließend daran wird auf grundlegende

schreibdidaktische Überlegungen verwiesen, die eine Überleitung zur fremdsprachlichen Schreibentwicklung bilden, die im nächsten Kapitel behandelt wird.

2.1.3.1 Die Entwicklung der Schreibfertigkeit in fünf Phasen

Die Entwicklung der Schreibfertigkeit wird bei Bereiter in fünf Phasen beschrieben: assoziatives, performatives, kommunikatives, vereinheitlichtes und epistemisches Schreiben.⁸ Das assoziative Schreiben stellt die einfachste Stufe dar: „The [...] skill of associative writing consists essentially of writing down whatever comes to mind, in the order in which it comes to mind.“ (Bereiter 1980, S. 83) In der folgenden Stufe, dem performativen Schreiben, werden die Fertigkeiten aus dem assoziativen Schreiben verbunden mit Wissen über stilistische Konventionen („the spelling of particular words, the punctuation of particular constructions, the use or avoidance of particular expressions, etc.“ (Bereiter 1980, S. 85f.)). Das kommunikative Schreiben bezieht erstmals ein mögliches Publikum ein: „When performative writing is integrated with social cognition, the result is communicative writing - that is, writing that is calculated to have a desired effect on an audience.“ (Bereiter 1980, S. 86) In der vierten Stufe, dem vereinheitlichten Schreiben, wird auch die Perspektive des Schreibers als Leser miteinbezogen: „Once one is able to integrate one's own evaluative reading skills with one's writing skills, however, an important feedback loop is established.“ (Bereiter 1980, S. 87) Der Schreiber beginnt, seine eigenen Schreibstandards festzulegen und entwickelt dadurch einen persönlichen Stil und Standpunkt (vgl. Bereiter 1980, S. 87). Die abschließende Stufe schließlich, das epistemische Schreiben, bezieht auch die Fähigkeit zur Reflexion ein: „Epistemic writing represents the culmination of writing development, in that writing comes to be no longer merely a product of thought but becomes an integral part of thought.“ (Bereiter 1980, S. 88)

Das Fortschreiten der Schreibentwicklung zeigt sich also hauptsächlich an der fortschreitenden Berücksichtigung von weiteren Faktoren im Schreibprozess: stilistischen Konventionen, dem Leser, dem Schreiber als Leser, der Reflexion. Damit wird auch deutlich, dass der Schreibprozess immer komplexer gestaltet wird. In einer Studie gemeinsam mit Scardamalia beschreibt Bereiter diese Entwicklung jedoch nur

⁸ Eßer zitiert ein solches Fünf-Phasen-Modell von Eigler (Eigler 1985, zit. nach Eßer 1997, S. 102); da dieses jedoch fünf Jahre nach Bereiters Modell erschien und die Phasenbezeichnungen im Wesentlichen gleich sind (assoziativ, „regel-gemäß“, kommunikativ, gestaltend, epistemisch), ist davon auszugehen, dass Eglers Einteilung auf Bereiter zurückgeht.

als den Übergang von einem Schreibmodell zu einem anderen; diese beiden Modelle und ihre Zusammenhänge werden im Folgenden beschrieben.

2.1.3.2 Die Entwicklung der Schreibfertigkeit nach Bereiter und Scardamalia

Bereiter und Scardamalia gehen davon aus, dass es zwei unterschiedliche Schreibmodelle gibt: das „knowledge-telling“-Modell und das „knowledge-transforming“-Modell (Bereiter/Scardamalia 1987, S. 8).

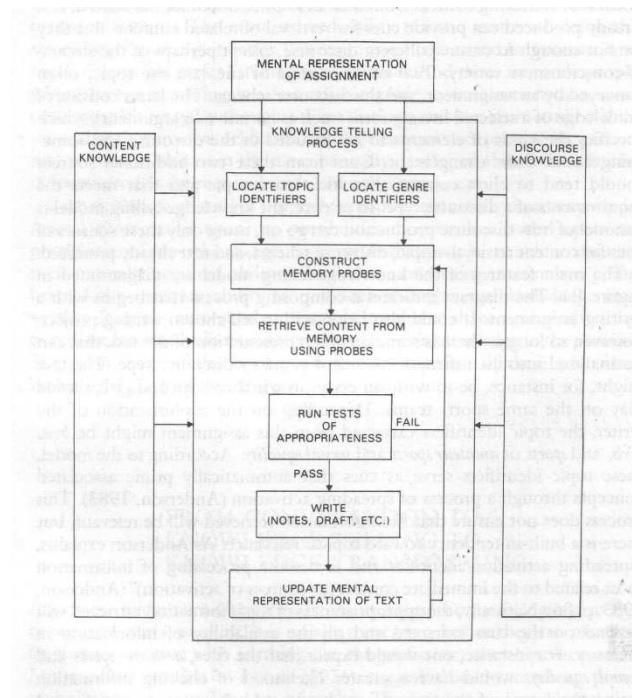


Abb. 3: „knowledge-telling“-Modell

Das „knowledge-telling“-Modell stellt das einfachere Schreibmodell dar, in ihm nutzt der Schreibende nur das Thema, das Diskursschema und den bisher produzierten Text für die Beschaffung von Inhalt (vgl. Bereiter und Scardamalia 1987, S. 7). Ein „Inhaltsitem“ wird in diesem Modell aufgerufen, auf seine Angemessenheit überprüft, und, wenn es dieser Überprüfung standhält, in die Notizen oder den Text aufgenommen. Anschließend beginnt dieser Zyklus von Neuem (vgl. Bereiter und Scardamalia 1987, S. 9). Unerfahrene Schreiber gehen nach diesem Modell vor, weil man in wenigen Sekunden beginnen kann, einen Text zu produzieren, und weil sich die Textproduktion aus dem aktuell abrufbaren Wissen speist (Bereiter und Scardamalia 1987, S. 9). Zudem steht es der mündlichen Sprachproduktion sehr nahe: „It preserves the straight-ahead form of oral language production and requires no significantly greater amount of planning or goal-setting than does ordinary conversation.“ (Bereiter und Scardamalia 1987, S. 9f.) Dieser Schreibzugang findet sich vor allem bei Kindern und Jugendlichen,

aber auch bei Erwachsenen, „da nicht anzunehmen ist, dass alle Erwachsenen immer durchgängig die aufwendige, ausgereifte Schreibstrategie des ‘knowledge-transforming model’ praktizieren.“ (Eigler 1993, S. 8)

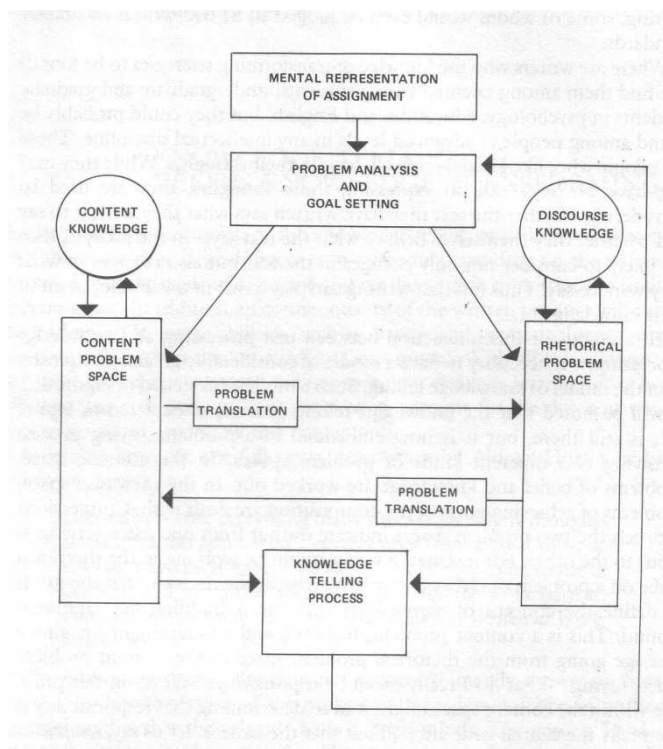


Abb. 4: „knowledge-transforming“-Modell

Im „knowledge-transforming“-Modell kommt es zu einer wechselseitigen Beeinflussung zwischen kontinuierlich ansteigendem Wissen und kontinuierlich fortschreitender Textentwicklung (vgl. Bereiter und Scardamalia 1987, S. 12). Eigler nennt das den „Wechsel zwischen einem inhaltlich-gedanklichen Problemraum und einem sprachlich-rhetorischen Problemraum“ (Eigler 1993, S. 6).

Im Vergleich der Modelle zeigt sich, dass der „knowledge-transforming“-Schreiber den schon produzierten Text als Ausgangsbasis für weitere Textproduktion nutzt und durch Überarbeitung die Ziele klarer herausstellt, der „knowledge-telling“-Schreiber dagegen den existierenden Text hauptsächlich als Quelle für Hinweise verwendet, um weitere Inhalte zu generieren, und Überarbeitung hauptsächlich als Hinzufügung von neuen Inhalten vornimmt (vgl. Bereiter und Scardamalia 1987, S. 346). Die Texte, die nach dem „knowledge-telling“-Modell hergestellt wurden, können jedoch ebenso qualitativ hochwertig sein wie solche, die nach dem „knowledge-transforming“-Modell hergestellt wurden, sodass am Produkt nicht zu erkennen ist, wie der Schreiber vorgeht (vgl. Bereiter und Scardamalia 1987, S. 348). Allerdings ist anzunehmen, dass für „knowledge-telling“-Schreiber zusätzliche Einschränkungen in

der Schreibaufgabe, die über das schon bekannte Genre-Schema hinausgehen, ein Problem darstellen: diese könnten ihren Schreibprozess wesentlich verlangsamen, weil die Bereitstellung von Material schwieriger wäre und der Text in einer weniger organisierten Form entstehen könnte (vgl. Bereiter und Scardamalia 1987, S. 350f.).

Das „knowledge-transforming“-Modell stellt also das fortgeschrittene dar, da hier ein bewusster und komplexerer Zugang zum Planen und Überarbeiten gegeben ist. Jedoch können auch Schreiber nach dem „knowledge-telling“-Modell durch Übung komplexe Texte herstellen, die von den Produkten anderer Schreiber nicht zu unterscheiden sind. Es wird aber angenommen, dass avanciertere Schreiber üblicherweise zum zweiten Modell übergehen, weil sich komplexere Texte dadurch zielgerichteter produzieren lassen.

In der Analyse v.a. der Lehrwerke wird sich die Frage stellen, inwieweit diese Erkenntnisse von Bereiter und Scardamalia in diesen eine Rolle spielen. Es wird dabei vor allem zu untersuchen sein, inwieweit die Lehrwerke von unterschiedlichen Stufen in der Schreibentwicklung oder unterschiedlichen Schreibmodellen für unerfahrene und erfahrene Schreiber ausgehen. Noch wichtiger ist jedoch die Frage, inwieweit die theoretischen Grundlagen zur Schreibfertigkeit im DaF-Unterricht berücksichtigt werden, die auf diesem Kapitel aufbauend im nächsten Kapitel präsentiert werden.

2.2 Schreibfertigkeit im DaF-Unterricht

Eßer stellte fest, dass es bisher wenige Untersuchungen dazu gebe, „wie das Schreiben in der Fremdsprache erworben wird, wie es im einzelnen abläuft, welche Unterschiede zwischen einzelnen Lernertypen bestehen, welche Bedeutung der Muttersprache dabei zukommt, etc.“ (Eßer 1997, S. 104). Dieser Befund mag darauf zurückzuführen sein, dass, wie oben festgestellt, schon ersprachliche Prozesse schwierig zu beschreiben sind - in der Fremdsprache kommt es zu einer zusätzlichen Faktorenkomplexion. Jedoch gibt es Theorien zur Schreibfertigkeit in der Fremdsprache und zur Entwicklung dieser; diese beiden Bereiche werden daher im Folgenden kurz erläutert. Ebenso wird ein Überblick über mögliche Probleme beim Schreiben in der Fremdsprache sowie über die Formen und Funktionen des Schreibens in der Fremdsprache gegeben, sodass sich ein umfassendes Bild über das Schreiben in der Fremdsprache ergibt.

2.2.1 Modelle zur Schreibfertigkeit in der Fremdsprache

In den Forschungen der letzten Jahre wurden u.a. die mentalen Prozesse beim fremdsprachlichen Schreiben, der Erwerb und die Förderung der Schreibfertigkeit sowie interkulturelle Unterschiede im Schreiben untersucht (vgl. Eßer 1997, S. 135); in diesem Kapitel soll es um die Modelle zur Beschreibung der mentalen Prozesse im fremdsprachlichen Schreiben von Börner (1987) und Krings (1992) gehen. Die theoretischen Diskussionen zum Erwerb und zur Förderung sowie zu interkulturellen Unterschieden (v.a. im Bezug auf die Wissenschaftssprache) werden in den nächsten Kapiteln behandelt.

Da das zuvor ausführlich behandelte Modell von Bereiter/Scardamalia (1987) im Gegensatz zu Hayes/Flower in Bezug auf die weiteren Überlegungen zu fremdsprachlichen Schreibmodellen nicht weiter relevant ist, ist in Bezug auf dieses Modell zu konstatieren, dass davon auszugehen ist, dass Schreiber „beim Erlernen der Zweitsprache wieder auf das entwicklungsmäßig frühere Niveau eines ‘knowledge-telling’ zurückfallen.“ (Eigler 1993, S. 9) Anzunehmen ist, dass dies in der Fremdsprache analog geschehen könnte; dass also auch Schreibende, die schon zum avancierteren „knowledge-transferring“ übergegangen sind, sich dieses beim Erlernen einer neuen Sprache neu erarbeiten müssen.

Da über lange Zeit kein umfassendes Modell zu Schreibprozessen in der Fremdsprache existierte, wurde vor allem auf Hayes/Flower zurückgegriffen (vgl. Wadl 2011, S. 18). Börner aber erweiterte das Modell von Hayes/Flower, um fremdsprachliches Schreiben erfassen zu können:

Schreiben in der Fremdsprache [nach Börner (1989, 353)]; Blau: FS-Addita zum Schreibmodell von Hayes & Flower 1980

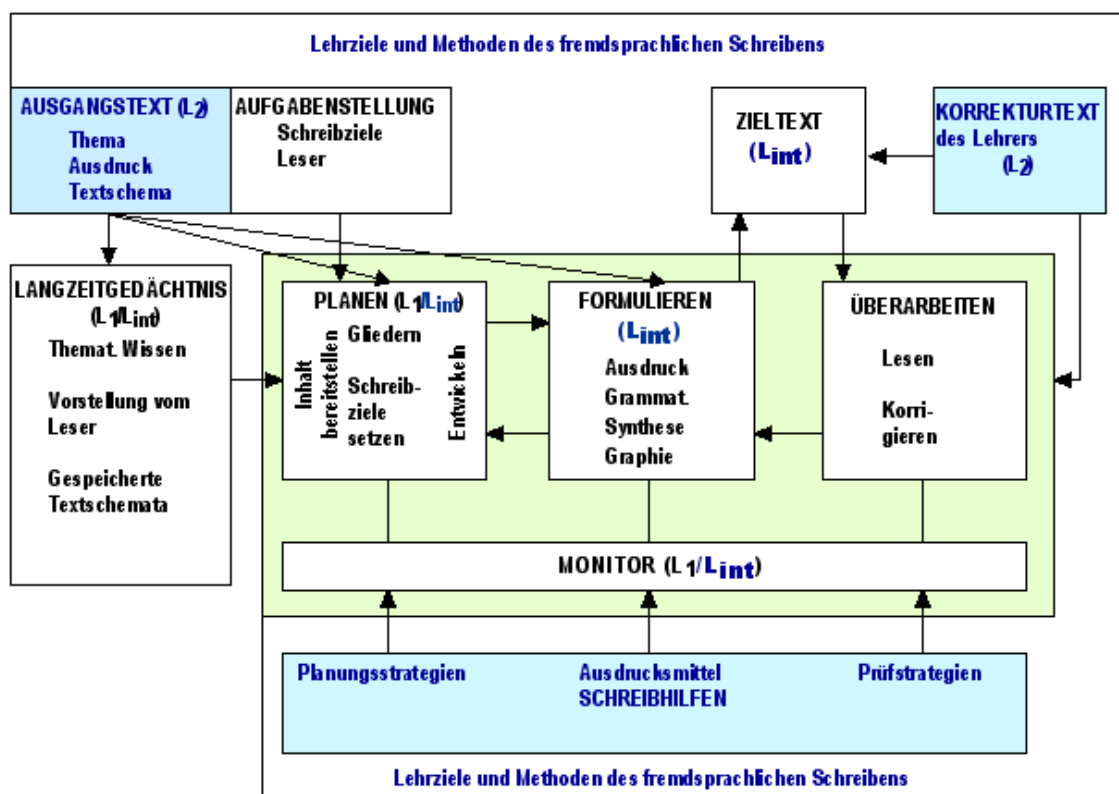


Abb. 5 – Fremdsprachliches Schreibmodell von Börner⁹

Börner merkte 1987 an, dass er zur Beschreibung des fremdsprachlichen Schreibens in vier Bereichen Ergänzungsbedarf am Modell von Hayes und Flower sehe:

[...] (1) im Bereich der Textlinguistik, für das (2) Nebeneinander von Erst- und Fremdsprache(n), für die (3) Erwerbsperspektive und schließlich für (4) den Umstand, daß das Schreiben im Fremdsprachenunterricht nach didaktischen Zielen gesteuert wird. (Börner 1987, S. 1342)

Die Koexistenz mehrerer Sprachen muss vor allem im Hinblick auf das Langzeitgedächtnis sowie auf den Monitor berücksichtigt werden; dabei stellen sich etwa die Fragen, in welcher Sprache das thematische Wissen im Langzeitgedächtnis gespeichert ist - in der Erst-, der Fremd- oder einer Interimssprache – oder für welche Sprache(n) die gespeicherten Schreibschemata gelten (vgl. Börner 1987, S. 1342f.).

Als grundsätzlichen Nachteil des Modells hält Börner darüber hinaus fest, dass es einen kompetenten Schreiber beschreibt, im Bezug auf den „noch ungeübten muttersprachlichen Schreibanfänger erlaubt es allenfalls die Kennzeichnung von Defiziten, nicht jedoch eine Markierung des Weges, der ihn zum kompetenten Schreiben führt“ (Börner 1987, S. 1343). Aus diesem Grund ist das Modell für die

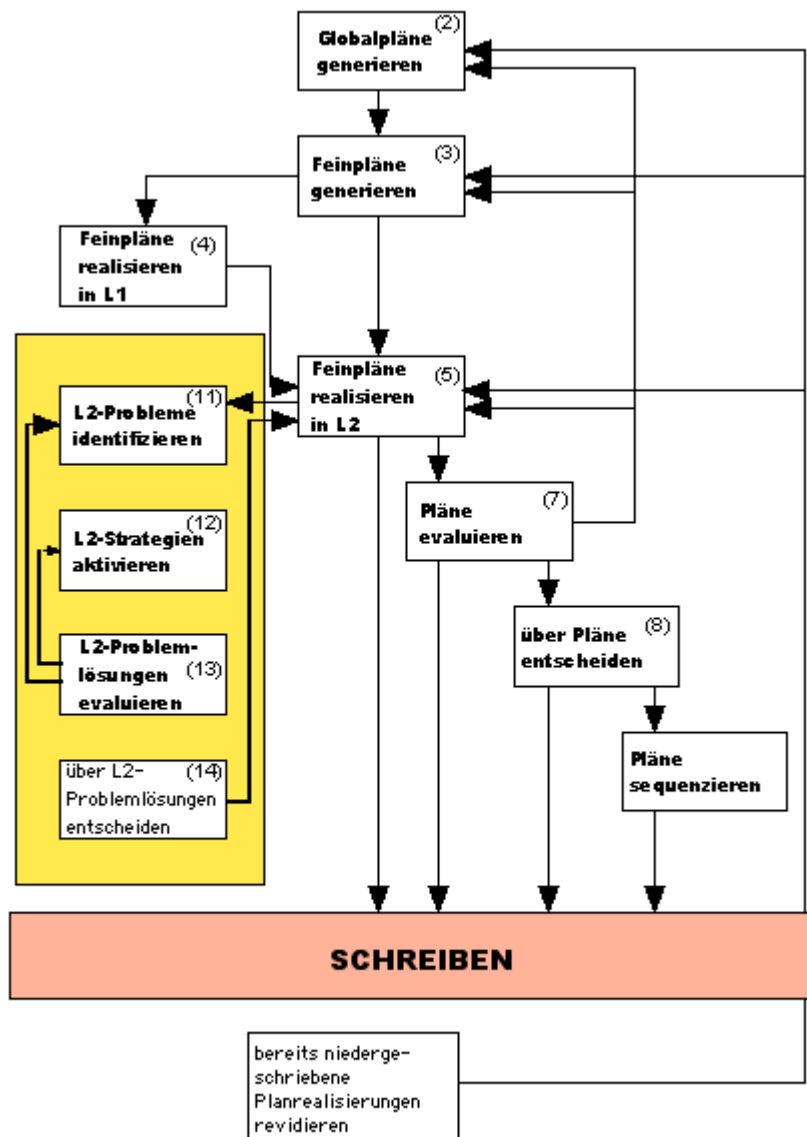
⁹ übernommen von: Grieshaber, Wilhelm (2005): *L2-Schreibprozessmodell*, <http://spzwww.uni-muenster.de/griesha/eps/wrt/prozess/boerner89.html> (zuletzt eingesehen am 11. 10. 2012)

Abbildung des fremdsprachlichen Schreibenlernens untauglich, „da der Fremdsprachenlerner *per definitionem* über eine unvollständige, aber (im Regelfall) sich erweiternde Sprachkompetenz verfügt.“ (Börner 1987, S. 1343) Ebenso ist als Grundschwäche des Modells festzuhalten, dass es ausschließlich kommunikatives Schreiben umfasst, d.h. ein Schreiben „AN jemanden, ÜBER etwas, ZU einem bestimmten ZWECK.“ (Börner 1987, S. 1345)

In seiner Erweiterung des Modells fügt Börner zu den bei Hayes und Flower beschriebenen Abläufen noch weitere äußere Einflussfaktoren hinzu: den Ausgangstext, den Korrekturtext, die Methoden und Lehrziele des fremdsprachlichen Schreibens sowie in mehreren Bereichen als Ergänzung zur L1 die „LInt“, die Interimssprache (siehe Abb. 5). Das Modell muss zudem

[...] in einen Entwicklungszusammenhang des Lehr- und Lernfortschritts gestellt werden, wobei sich die Anteile von Grund- und Interimsprache, von Planungs-, Übertragungs- und Prüfproblemen oder der anteilige Einsatz des Monitors genauso ändern können wie die Komplexität von Schreibaufgaben oder der Umfang von schwierigkeitsreduzierenden Schreibhilfen usw. (Börner 1987, S. 1346).

Auch Krings beschäftigt sich mit der Problematik, ein Modell für das fremdsprachliche Schreiben zu entwerfen. Er stellt dafür die grundsätzlich zu beachtenden Faktoren fest: So ist der Einfluss der Muttersprache auf das fremdsprachliche Schreiben nicht eindeutig geklärt und Planungsprozesse laufen bei Individuen sehr unterschiedlich ab, allerdings ist daraus die Qualität der Texte nicht ablesbar (vgl. Krings 1992, S. 60ff.). Generell kann von einem Textprodukt nicht auf die zuvor abgelaufenen Prozesse geschlossen werden, das bedeutet „Texte von Fremdsprachenlernern sind zwar möglicherweise ein brauchbares Mittel zur Identifikation von Fehlern, aber mit Sicherheit kein sehr gutes Mittel zur Identifikation von Fehlerursachen.“ (Krings 1992, S. 71) Auf Grund der hohen individuellen Variation in allen Subprozessen des Schreibens stellt sich die Frage, wie eine allgemeine Didaktik des fremdsprachlichen Schreibens zu gestalten ist – wichtig ist dabei, dass eine Didaktik, die von einem generalisierten Lerner ausgeht, von vornherein zum Scheitern verurteilt sein könnte (vgl. Krings 1992, S. 72).



Modell des Schreibens in der Fremdsprache (nach Krings 1990)

Abb. 6¹⁰

In Krings' Modell (siehe Abb. 6) stehen die Planungsprozesse im Vordergrund, die Aufgabe und das Langzeitgedächtnis, die bei Hayes/Flower und Börner berücksichtigt sind, kommen bei ihm nicht vor. Es gibt bei ihm mehrere Möglichkeiten, in welchem Planungsstadium bzw. mit welcher Detailgenauigkeit in der Planung zu schreiben begonnen wird. Im Bereich der Feinplanung unterscheidet er zwischen der Möglichkeit, in der L1 und in der L2 zu planen; zudem ist v.a. in den Bereichen der Strategien, der sprachspezifischen Probleme und der Problemlösungen explizit auf die Rolle der L2 verwiesen.

Während also Börner an der grundsätzlichen Struktur des Modells von Hayes und Flower festhält und erläutert, wie letztendlich das Produkt entsteht, konzentriert

¹⁰ übernommen von: Grieshaber, Wilhelm (2005): *L2-Schreibprozessmodell*, <http://spzwww.uni-muenster.de/griesha/eps/wrt/prozess/krings90.html> (zuletzt eingesehen am 11. 10. 2012)

sich Krings' Modell auf den Prozess des fremdsprachlichen Schreibens. Beide machen dabei Faktoren, Probleme und Strategien aus, die spezifisch für die Fremdsprache bzw. für die L2 sind und den Prozess im Vergleich zum erstsprachlichen verändern. Welche Auswirkungen diese theoretischen Grundlagen auf die schreibdidaktischen Ansätze in Deutsch als Fremdsprache haben, zeigt das nächste Kapitel.

2.2.2 Schreibdidaktische Ansätze in DaF

Es gibt drei unterschiedliche Positionen zur Schreibdidaktik: die direktive - sie geht von einem weitgefassten Begriff von Schreibunterricht aus (vgl. Portmann 1991, S. 374); die textlinguistische - sie geht von Fragen der Textualität und Textkonstitution aus und konzentriert sich auf einzelne Aspekte von Texten oder sprachliche Vertextungsmittel unterschiedlicher Spezifik und Tiefe (vgl. Portmann 1991, S. 380); und die prozessorientierte - die auf die Einsicht in das Ziel des Schreibens und das erfolgreiche Management der Arbeitsprozesse fokussiert, um die kognitiven Ressourcen auszuschöpfen (vgl. Portmann 1991, S. 384).

Der neueste Ansatz, der prozessorientierte, führt seit den 1990ern „zu didaktischen Überlegungen, die die Anforderungen, die der komplexe Schreibprozess an die Lernenden stellt, in den Mittelpunkt rücken.“ (Mohr 2010, S. 995) Er reduziert die Schwierigkeit von Schreibaufgaben, indem der Prozess der Texterstellung einsichtig gemacht wird (vgl. Portmann 1991, S. 390): „Auf diese Weise kann deutlich werden, dass Schreiben ein komplexer Problemlöseprozess ist, für den aber Hilfen zur Verfügung stehen [...].“ (Mohr 2010, S. 996) Der prozessorientierte Ansatz macht also die von Hayes und Flower beschriebenen Teilaspekte des Schreibprozesses für die Lernenden einsichtig und unterstützt sie beim Durchschreiten der von Bereiter beschriebenen Phasenentwicklung.

Im Bereich der Prozesse werden dabei verschiedene „prozessuale Momente“ wie etwa Situationsanalyse, Ideensammeln, Planen und Vertexten gezielt entwickelt (vgl. Portmann 1991, S. 390). In Verlauf des Lernprozesses wird dabei „ein geordnetes prozedurales *Metawissen zum Schreibprozess* aufgebaut“, das in „relativ stabilen Verfahrensweisen, die als *Schreibroutinen* gefasst werden können“ (Feilke 2012, S. 9), resultiert.

Strategien werden den Lernenden vermittelt, damit sie „als ein ‚Programm‘ zur Bewältigung einzelner Aktivitäten der Textherstellung zur Verfügung stehen“ (Mohr 2000, S. 118). Wichtig sind dabei beispielweise Strategien zur Lesereinbeziehung (vgl. Wolff 1992, S. 130) oder zur Überarbeitung des bereits Geschriebenen durch „das

beständige Wiederlesen bereits geschriebener Textpassagen (*writing-reading-loops*)“ (Wolff 1992, S. 131).

Im Bereich des Wissens stehen an erster Stelle Techniken zur Aktivierung des Weltwissens im Bezug auf die Themenstellung (vgl. Wolff 1992, S. 125f.). Weiters muss das zielsprachliche Sprach- und Weltwissen systematisch erweitert werden (vgl. Mohr 2000, S. 117f.), das sprachliche Wissen besteht dabei v.a. aus lexikalischem, syntaktischem und textuellem Wissen (vgl. Wolff 1992, S. 110). Nicht vergessen werden darf natürlich auf die kulturelle Prägung des Textwissens, das ebenfalls Einfluss auf die Textproduktion hat (vgl. Eßer 1997, S. 129). Für die Vermittlung dieses expliziten Wissens ist laut Portmann v.a. wichtig, dass textbezogene Kenntnisse

[...] um so leichter zu formulieren und anzuwenden [sind], je *höhere Textebenen* sie betreffen, je globaler sie also den Text bestimmen und je direkter sie mit den mit hoher Wahrscheinlichkeit bewusst ablaufenden Planungsaktivitäten in Verbindung gebracht werden können. (Portmann 1991, S. 510)

Explizite Kenntnisse können auch umso eher eine Hilfe bieten, je mehr sie von den Lernenden selbst erarbeitet werden und sich auf aktuelle Fragen beziehen (vgl. Portmann 1991, S. 510f.).

Abgesehen von den schon genannten Wissensbeständen sollte auch die genaue Schreibzielformulierung vermittelt werden. Auch sollen die Lernenden dazu angehalten werden, bei der Veränderung von Detailzielen während der Texterstellung zu beachten, welche Auswirkungen das auf den Gesamttext hat (vgl. Wolff 1992, S. 126).

Im Zuge einer prozessorientierten Didaktik sollen also v. a. Prozesse, Strategien und gewisse Wissensbestände im Zentrum stehen. Nicht zu vergessen sind dabei die individuellen Unterschiede in der fremdsprachlichen Textproduktion, insbesondere im Bereich der Vorplanung von Texten, die sich in vielen vorliegenden Untersuchungen zeigen (vgl. Eßer 1997, S. 115).

2.2.3 Funktionen des Schreibens im DaF-Unterricht

Im Anschluss an die Grundlagen der fremdsprachlichen Schreibdidaktik wird nun behandelt, welche Funktionen das Schreiben im DaF-Unterricht annimmt. Dieser Überblick bietet eine wichtige Basis für die Analyse der Lehrwerke und Tests, um zu untersuchen, in welchen Funktionen das Schreiben dort angewendet wird. Dabei werden zuerst Prämissen zum Schreiben im DaF-Unterricht angesprochen und ein Überblick über die Funktionen gegeben, um anschließend auf Schreiben als Üben, freies und kreatives Schreiben sowie auf das Korrigieren und Überarbeiten einzugehen.

2.2.3.1 Prämissen zu den Funktionen des Schreibens

Portmann plädiert dafür, das Schreiben im Unterricht als alltägliche Praxis zu verankern und etwa Aktionsräume zur Verfügung zu stellen „in denen das schon Gelernte für die Lernenden selbst als Ausgangspunkt für Neues erfahrbar wird.“ (Portmann 1991, S. 436) Ebenso plädiert er für Schreiben als eigenverantwortliches Tun, da er Selbstorganisation und Selbstlernen als wichtigen Motor für die Entwicklung der Schreibfertigkeit ansieht. Die Texte müssen im Unterricht in reale Funktionszusammenhänge eingebunden werden, da das für die Lernenden motivierender ist (vgl. Portmann 1991, S. 435ff.). Auch darf man die Ziele der Schreibvermittlung nicht aus den Augen verlieren, die sich je nach Zielgruppe unterscheiden (vgl. Mohr 2010, S. 994); während „für die meisten Lernenden [...] schriftsprachliche Kommunikationsfähigkeit ein unmittelbares Lernziel“ (Mohr 2010, S. 994) ist, dominiert jedoch auf den unteren Niveaustufen instrumentales Schreiben, dass dem Ziel dienen soll, die Sprache zu lernen (vgl. Mohr 2010, S. 994).

Schreiben hat also einerseits, wie Mohr feststellt, die Funktion „als Medium des Sprachenlernens“ (Mohr 2010, S. 995) und andererseits eine kommunikative Funktion: „Lernende lernen im Unterricht, wie schriftliche Sprache (in Texten) verfasst ist und wie sie schriftsprachlich in konkreten kommunikativen Zusammenhängen handeln können.“ (Mohr 2010, S. 995) Darüber hinaus kann Schreiben als Externalisierung von Wissen (vgl. Feld-Knapp 2005, S. 31) oder als Motor der Reflexion verstanden werden (vgl. Portmann 1991, S. 446). Wie nun diese Funktionen mit den Prämissen der Einbindung in Funktionszusammenhänge und der Förderung der Selbstständigkeit verbunden werden (können), zeigen die nächsten Kapitel.

2.2.3.2 Schreiben als Üben

Während Schreiben im Sprachunterricht grundsätzlich als übendes Schreiben verstanden werden kann, grenzt Portmann es vom produktiven Schreiben ab und sieht es nur als Üben an, „wenn willkürlich und angeleitet definierte Sprachmittel fokussiert werden.“ (Portmann 1991, S. 514) Es gibt drei verschiedene Typen von Übungen: schriftliche Übungen, Textübungen und Schreibübungen.

„Schriftliche Übungen“ sind solche „welche die Vermittlung und Erarbeitung von Sprachmitteln zum Zweck haben, die dem *Aufbau der Grundlagenkompetenz* dienen und in keiner Weise für den schriftlichen Sprachgebrauch typisch sind.“ (Portmann 1991, S. 516) Das sind etwa Übungen, die sich auf den Wortschatz,

syntaktische Strukturen oder morphologische Paradigmen beziehen (vgl. Portmann 1991, S. 516).

„Textübungen“ dagegen gehen von Texten aus. Diese müssen „in ihrer Bedeutung und Struktur genau verstanden werden [...], damit offengelassene Lücken gefüllt oder geforderte Veränderungen ausgeführt werden können.“ (Portmann 1991, S. 517)

„Schreibübungen“ sind im Gegensatz zu den beiden anderen Übungsformen schreibspezifisch, ihre Vorgaben erleichtern und beschleunigen durch die Einschränkung auf gewisse Teilprozesse jedoch das Schreiben in verschiedener Hinsicht. Sie stellen einen Zwischentyp dar, da sie einerseits noch schulischen Charakter haben, sich andererseits aber schon alltäglichen Schreibformen nähern, etwa dem Schreiben in Mitautorschaft oder Formen von geschäftlichem Schreiben, das auf der Auswahl aus weitgehend definierten Textelementen beruht (vgl. Portmann 1991, S. 518).

2.2.3.3 Freies und Kreatives Schreiben

Das freie Schreiben ermöglicht den Lernenden, Erfahrungen auszudrücken und das Zutrauen in ihre eigene Schreibfähigkeit zu entwickeln (vgl. Eßer 1997, S. 136). Krumm plädiert für den Einsatz dieser Schreibform aus ähnlichen Gründen, er sieht sie als wichtig an „für die Entwicklung von Motivation und Sprachgefühl“ und „für die Überwindung von Schreibhemmungen“ (Krumm 2000, S. 8). Er betont, dass dadurch eine Schreibsicherheit entwickelt werden kann, „die dann auch für die Produktion wissenschaftlicher Texte eine notwendige Voraussetzung ist.“ (Krumm 2000, S. 8)

Da freie und kreative Schreibformen die genaue Auswahl des zu Schreibenden und die Darstellungsperspektive den Schreibenden überlassen, bergen sie die Gefahr, „dass schwierig erscheinende Sachverhalte nicht versprachlicht und gegen andere ausgetauscht werden“ (Portmann 1991, S. 475). Gleichzeitig bietet sich durch diese die Chance, dass Ausdrucksbedürfnisse hervorgebracht und damit neue Sprachlernprozesse in Gang gebracht werden. Die genannte Befürchtung, dass Schwieriges vermieden wird, führt dazu, dass oft angenommen wird, dass freies Schreiben einfacher ist als vorlagengebundenes – dem widerspricht Portmann, indem er anführt, dass etwa eine Rekapitulation nur das Verständnis der sprachlichen Oberfläche erfordert, während für eine Zusammenfassung das Verständnis auch inhaltlicher Zusammenhänge wichtig ist (vgl. Portmann 1991, S. 475).

2.2.3.4 Korrigieren und Überarbeiten

Schon für Planungsprozesse und z.T. für das Formulieren werden kooperative Arbeitsformen vorgeschlagen,¹¹ umso mehr auch für das Überarbeiten, denn dabei „findet ein ständiger Wechsel statt zwischen dem Lesen von Geschriebenem und dem Sprechen darüber sowie zwischen dem planenden und evaluierenden Sprechen und der Umsetzung der Ergebnisse in schriftliche Form.“ (Portmann 1991, S. 498) Überarbeiten muss dabei plausibel und in seiner Wirksamkeit sichtbar sein, dafür muss es auch im Unterricht als Unterstützung und Anregungen kontextualisiert werden. Ein vorhergehender Schritt zur Überarbeitung kann die Beratung durch Lehrende oder auch durch andere Lernende sein, da dadurch schon im Vorhinein auf Probleme einzelner oder mehrerer Lernender eingegangen werden kann, die diese selbst vorbringen (vgl. Portmann 1991, S. 493ff.). Der Korrekturaufwand kann im Unterricht entscheidend verringert werden, wenn die Konzentration nicht auf Schreibprodukte, sondern „auf die wichtigen Phasen der Schreibvorbereitung und Revisionen“ (Hufeisen 2002, S. 73) erfolgt. Dadurch wird den Lernenden die Verantwortung übertragen und auch die Prozesshaftigkeit des Schreibens wieder hervorgehoben (vgl. Hufeisen 2002, S. 73).

2.2.4 Probleme beim Schreiben in DaF

Beim fremdsprachlichen Schreiben treten Probleme unterschiedlicher Art auf, denn Schreiben ist ein Prozess, „der den Schreibenden große kognitive Anstrengungen abverlangt“ (Krings 1992, S. 58). Einerseits gibt es universelle Probleme, die auch beim erstsprachlichen Schreiben auftreten, nämlich Probleme bei der Planung, der Gliederung und inhaltliche Probleme, hinzu kommen noch spezifisch fremdsprachliche Schwierigkeiten (vgl. Eßer 1997, S. 108). Daher ist die Frage nach der Rolle der Erstsprache wichtig, d.h., ob aus dieser übertragen wird und in welcher Weise das geschieht (vgl. Eßer 1997, S. 113f.).

Die Probleme, die beim Schreiben auftreten, sind „ein hervorragendes Instrument zur Identifikation von Kompetenzdefiziten in der Fremdsprache“ (Krings 1992, S. 72). Da der Großteil dieser Probleme nur während des Schreibens bewusst ist, kann deren lernmethodisches Potenzial genutzt werden, um sie den Lernern beim Auftreten vor Augen zu führen (vgl. Krings 1992, S. 72). Eines dieser Probleme wäre etwa die mangelnde Ausdruckskraft beim fremdsprachlichen Schreiben im Vergleich zur Erstsprache (vgl. Börner 1989, S. 352); die Benennung dieser und anderer

¹¹ Zum kooperativen Schreiben vgl. Faistauer (1997).

Unsicherheiten und Probleme sind Voraussetzung dafür, dass Strategien für deren Lösung gefunden werden können (vgl. Mohr 2000, S. 148).

Insgesamt lassen sich vier zentrale Probleme des Schreibunterrichts ausmachen:

1. „der Bereich der allgemeinen Sprachkenntnisse“, der jedoch nicht schreibspezifisch ist (Portmann 1991, S. 466).
2. „der Bereich der textspezifischen Kenntnisse und Sprachmittel“ (Portmann 1991, S. 466) - Auch dieser Bereich wird ebenso in anderen Bereichen des Sprachunterrichts wichtig;
3. „der Bereich der textsortenspezifischen Kenntnisse und Sprachmittel“ (Portmann 1991, S. 466);
4. „der Bereich des Schreibens selbst, die Kenntnisse über Regularitäten und Möglichkeiten des Schreibens, die eigenen Gepflogenheiten, ihre Vorteile und Schwächen.“ (Portmann 1991, S. 466);

Ähnliche Bereiche nennt Mohr als Ursachen für Probleme beim Schreiben in der Fremdsprache, allerdings unterteilt sie in drei Ursachenbereiche: Erstens nennt sie das mangelnde deklarative Sprach- und Weltwissen der Schreibenden, auf Grund dessen Planungs- und Formulierungsprozesse immer wieder zur Wissensaktivierung unterbrochen werden. Zweitens führt sie an, dass Lernende beim Schreiben problemlösende Strategien oft nicht abrufen oder zielgerecht einsetzen können, auch wenn sie in der Erstsprache über eine hohe Problemlösungskompetenz verfügen. Drittens nennt sie als mögliche Ursache die Unterschiede in der kulturellen Geprägtheit des Schreibens als Praxis und auch der Textmuster (vgl. Mohr 2010, S. 993).

Im Vergleich zu Portmann hebt Mohr also die Strategien gesondert hervor, während er allgemein auf den „Bereich des Schreibens“ als Problembereich eingeht. Portmann dagegen unterscheidet zwischen textspezifischen und textsortenspezifischen Problemen, die Mohr in einem Punkt zusammenfasst. Grundsätzlich sind sich die beiden jedoch über die Problembereiche einig – in der Analyse wird daher zu fragen sein, inwiefern die Probleme bezüglich des Wissens, der Texte und Textsorten in kulturspezifischer Hinsicht und der Strategien in den Lehrwerken behandelt werden.

2.2.5 Beschreibungen und Anforderungen zur Schreibfertigkeit auf Niveau B2 im Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen

Im Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen gibt es drei Skalen für die Beschreibung der schriftlichen Produktion: „die Skala schriftliche Produktion

allgemein“, und die beiden Subskalen „kreatives Schreiben“ und „Berichte und Aufsätze schreiben“. Für „schriftliche Produktion allgemein“ lautet die Kann-Beschreibung auf B2: „Kann klare, detaillierte Texte zu verschiedenen Themen aus ihrem/seinem Interessengebiet verfassen und dabei Informationen und Argumente aus verschiedenen Quellen zusammenführen und gegeneinander abwägen.“¹² Für das „kreative Schreiben“ gibt es auf B2 folgende Kann-Beschreibung: „Kann klare, detaillierte Beschreibungen zu verschiedenen Themen aus ihrem/seinem Interessensgebiet verfassen. Kann eine Rezension eines Films, Buchs oder Theaterstücks schreiben.“¹³ Und für „Berichte und Aufsätze schreiben“:

Kann in einem Aufsatz oder Bericht etwas erörtern, dabei Gründe für oder gegen einen bestimmten Standpunkt angeben und die Vor- und Nachteile verschiedener Optionen erläutern. Kann Informationen und Argumente aus verschiedenen Quellen zusammenführen.¹⁴

Die Beschreibung „klar und detailliert“ findet sich im allgemeinen Bereich und beim kreativen Schreiben, und im allgemeinen Bereich und beim Schreiben von Berichten und Aufsätzen ist das Zusammenführen von Informationen und Argumenten aus verschiedenen Quellen angegeben (wobei bei der allgemeinen Produktion noch angegeben ist, dass diese gegeneinander abgewägt werden) – jede der beiden Beschreibungen auf der Subskala teilt also ein Merkmal mit der übergeordneten Skala. Bemerkenswert ist, dass unter kreativem Schreiben nicht literarisches Schreiben oder Schreiben mit ästhetischem Anspruch verstanden wird, sondern Schreiben nach eigener Planung („Beschreibungen zu verschiedenen Themen aus ihrem/seinem Interessensgebiet“) und Schreiben *über* Filme, Bücher, etc. Interessant an diesen Skalen ist auch, dass angemerkt wird, dass sie nicht empirisch kalibriert wurden, sondern die Deskriptoren „durch eine Kombination von Elementen aus anderen Skalen erstellt“¹⁵ wurden.

In der Sekundärliteratur wird immer wieder Kritik am Referenzrahmen geübt.¹⁶ Thonhauser stellt fest, dass auf der Beispielskala für allgemeines Schreiben „mit zunehmendem Niveau immer deutlicher informierende und argumentierende Texte als prototypische Texte“ (Thonhauser 2008, S. 97) angegeben werden. Global urteilt er, dass die schriftliche Interaktion im Referenzrahmen hauptsächlich als berufsbezogene Kommunikation verstanden werde und das Ineinandergreifen von Lesen und Schreiben,

¹² Quelle: <http://www.goethe.de/z/50/commeuro/4040102.htm#a> (zuletzt eingesehen am 17. 10. 2012)

¹³ Quelle: <http://www.goethe.de/z/50/commeuro/4040102.htm#a> (zuletzt eingesehen am 17. 10. 2012)

¹⁴ Quelle: <http://www.goethe.de/z/50/commeuro/4040102.htm#a> (zuletzt eingesehen am 17. 10. 2012)

¹⁵ Quelle: <http://www.goethe.de/z/50/commeuro/4040102.htm#a> (zuletzt eingesehen am 17. 10. 2012)

¹⁶ Eine Vielzahl kritischer Artikel findet sich beispielweise in Bausch et.al. (2003)

das die schriftliche Interaktion darstellt, nicht bedacht wird (vgl. Thonhauser 2008, S. 99).

Die starke Gewichtung auf sachorientierte Kommunikation zeigt den stark funktionalen Zugang des GeR. Das ist insofern bedeutsam, „da in der Rezeption des GeR zu erwarten ist, dass eben die vorhandenen Deskriptoren und jene Bereiche kommunikativer Sprachaktivitäten, die explizit benannt werden, eine dominante Rolle spielen werden.“ (Thonhauser 2008, S. 101)

Diesen Fokus auf berufsbezogene, funktionale Kommunikation stellt auch Krumm fest, der zudem kritisiert, dass die ästhetische Sprachverwendung kaum berücksichtigt wird (vgl. Krumm 2003, S. 122f.).

Inwiefern sich diese Kritik an der funktionalen Ausrichtung der Beschreibungen, die in den oben angeführten Kann-Beschreibungen schon deutlich wurde, auf die Gestaltung von Lehrwerken und Sprachprüfungen auswirkt, wird die Analyse zeigen. Ein weiterer Punkt, der dabei ebenso zu berücksichtigen ist, ist die Kritik, dass der Referenzrahmen „bei der Beschreibung der kommunikativen Sprachprozesse meist an der Oberfläche“ bleibt, „wodurch der Eindruck entsteht, dass selbst in Passagen, die dezidiert Prozesse als Thema veranschlagen, zu wenig auf prozedurale Fragen eingegangen wird.“ (Lettner 2005, S. 61) Es wird also auch zu beachten sein, inwiefern Lehrwerke und Tests, die sich am Referenzrahmen orientieren, auf Schreibprozesse eingehen.

3. Das Konzept „akademische Sprachkompetenz“

Da der Fokus in dieser Arbeit auf der Vermittlung und Überprüfung der Schreibfertigkeit auf B2 hinsichtlich eines Studiums im deutschsprachigen Raums liegt, soll hier ein kurzer Überblick darüber gegeben werden, welche Probleme mit der akademischen Sprachkompetenz und welche Lösungsansätze diesbezüglich in der bisherigen Fachliteratur festgestellt wurden. Dafür werden zuerst die zwei Studien von Eßer (1997) und Hufeisen (2002) zusammengefasst und anschließend wird auf die Ansätze zur Vermittlung eingegangen werden.

Zuvor soll hier noch ein kurzer allgemeiner Überblick darüber gegeben werden, worin die Problematik im fremdsprachlichen Studium besteht: Zunächst einmal sehen sich die Studierenden in Bezug auf die Textsorten mit anderen Anforderungen als in ihrem Heimatland bzw. in ihrer Erstsprache konfrontiert (vgl. Wadl 2011, S. 20). Hinzu kommt, dass die sprachlichen Anforderungen in einem Studium an deutschsprachigen Universitäten „meist deutlich über das in den sprachlichen Zulassungsprüfungen verlangte Niveau hinaus[gehen]“, jedoch führt das nur „bedingt [zu] einem umfangreichen und differenzierten Angebot der deutschen Hochschulen zum studienbegleitenden Unterricht“ (Mehlhorn 2005, S. 7). Auch in den Lehrwerken und Tests findet nur eine mangelhafte Vorbereitung nichtdeutschsprachiger Studierender auf die Studienanforderungen statt (vgl. Krumm 2000, S. 12f.).

Während des Studiums ist auch noch die große Vielfalt universitärer Textsorten für Studierende verwirrend, daher wäre es wichtig, dass Institute oder Fachbereiche Musterbeispiele der geforderten Textsorten zur Verfügung stellen (vgl. Wadl 2011, S. 17). Von der großen Aufgabe, eine wissenschaftliche Arbeit zu schreiben, fühlen sich nichtmuttersprachliche Studierende überfordert, was v.a. auf Ressourcenprobleme zurückzuführen ist, d.h. „Wissens-, Zugriffs- und Wissens-Konstitutionsprobleme, hervorgerufen durch Defizite im Bereich der Wissenschafts-, der Fach- und der Bildungssprache(n).“ (Ortner 2002, S. 236) Daher müssen in der Vorbereitung auf ein Studium neben formaler Sprachbeherrschung auch wissenschafts- und kulturspezifische Merkmale vermittelt werden (vgl. Mehlhorn 2005, S. 7).

3.1 Problembereiche für DaF-Lernende in Hinblick auf die akademische Sprachkompetenz

In diesem Kapitel werden nun zwei wichtige Untersuchungen zu sprachlichen Problemen von Studierenden mit anderer Erstsprache als Deutsch im deutschsprachigen

Studium vorgestellt.¹⁷ In ihrer Untersuchung vergleicht Eßer deutschsprachige studentische Arbeiten von deutschen Erstsprachlern und Mexikanern. Sie deckt dabei u.a. Unterschiede in den Textsorten und dadurch entstehende Probleme auf und gibt auch Anregungen für eine bessere Vermittlung. Hufeisen dagegen untersucht deutschsprachige studentische Arbeiten von Kanadiern und Deutschen und analysiert dabei auch das vorhandene Angebot an Schreibratgebern. Im Anschluss an Kurzdarstellungen beider Werke wird noch genauer auf die Ansätze zur Problemlösung eingegangen.

3.1.1 Zur kulturellen Geprägtheit wissenschaftlicher Textproduktion und Textsorten

Das Thema der Studie von Eßer ist „die bisher noch nicht erfolgte systematische Beschreibung der *kulturellen Geprägtheit wissenschaftlicher Textproduktion und Textsorten*, welche wiederum die fremdsprachliche Textproduktion und die fremdsprachlichen Texte beeinflusst.“ (Eßer 1997, S. 9) Sie konzentriert sich dabei auf die Textsorte „studentische wissenschaftliche Arbeit“ und macht Didaktisierungsvorschläge für den universitären DaF-Unterricht (vgl. Eßer 1997, S. 9).

Als Grundlage der Problematik macht sie das Textwissen („d.h. Wissen über Funktion, Inhalt, Aufbau, Form und Stil eines bestimmten Texttyps“ (Eßer 1997, S. 11)) aus, das sich in Texten in sehr komplexen Geweben realisiert, weshalb das Wissen nicht einfach beschreibbar und vermittelbar ist (vgl. Eßer 1997, S. 11f.). Die Unterschiede in den Texten machen sich zunächst in sprachlichen Darstellung und der Textstruktur bemerkbar, Eßer besteht jedoch darauf, dass auch der kulturelle Bezugsrahmen mitzubedenken ist. Diesen Bezugsrahmen beschreibt sie für akademische Texte wie folgt:

Prägend sind als *sozialer* Faktor die *Textsituation* (unter welchen sozialen und institutionellen Bedingungen wird geschrieben, welches Leser-Schreiber-Verhältnis besteht?); als *kognitiver* Faktor der intellektuelle Stil (welches Konzept von Wissenschaft, welche Auffassung von Realität, welches gedankliche Vorgehen?) und schließlich die *Textintention* (zu welchem Zweck wird der Text geschrieben? Z.B. um einen Seminarschein dafür zu bekommen? Aus Prüfungsgründen?). (Eßer 1997, S. 35)

„Studentische wissenschaftliche Texte“ sind darüber hinaus speziell, weil sie für eine fiktive Rezeptionssituation (d.h. für den Dozenten) und von „Noch-Nicht-

¹⁷ Eine Übersicht über Studien aus den 1980ern mit unterschiedlichen Sprachenkombinationen findet sich in Eßer 1997, S. 123f..

SpezialistInnen“ zu Studien- und Prüfungszwecken für „SpezialistInnen“ verfaßt werden.“ (Eßer 1997, S. 41)

Als Ergebnis ihrer Untersuchung der studentischen Texte spanischsprachiger Studenten im Vergleich mit den Arbeiten von Erstsprachlern des Deutschen stellt sie erstens fest, dass bei den Mexikanern „das eigenkulturelle mexikanische Textmusterwissen die fremdsprachliche Textproduktion massiv beeinflusst“ und zweitens deren deutschsprachige Arbeiten „vor allem auf der Ebene der Textfunktion und des Textinhalts einige typische Elemente des eigenkulturellen mexikanischen Musters enthalten, die mit dem deutschen Textmuster ‘kollidieren’.“ (Eßer 1997, S. 128) In den Arbeiten zeigt sich also ein Textmustertransfer, was in diesem Fall eine „inadäquate Übertragung eines oder mehrerer Textmusterelemente in die Fremdsprache“ (Eßer 1997, S. 128) bedeutet. Diese Übertragung kann zu fehlender Akzeptanz beim zielsprachlichen Leser führen.

Im Anschluss an ihre Analyse untersucht Eßer auch drei Lehrwerke für Studenten (*Deutsch für Studenten, Stufen, Wege*) und zwei spezielle Lehrbücher zum wissenschaftlichen Schreiben (*Einführung in die deutsche Sprache der Wissenschaften, Studienreihe DaF: Auswerten und Schreiben*) im Hinblick auf die Vermittlung der Schreibfertigkeit. Dabei stellt sie fest, dass alle fünf nicht auf die Kulturspezifik von Textsorten eingehen (vgl. Eßer 1997, S. 146ff.) Sie ortet also Handlungsbedarf bezüglich der Erstellung adäquater Materialien für die Wissenschaftssprache Deutsch.

3.1.2 Überlegungen zu einem verbesserten textsortenspezifischen Unterricht in DaF an der Universität

Wie Eßer konstatiert auch Hufeisen, dass die bisherige Feststellung von Problemen von Studierenden mit anderer Erstsprache als Deutsch noch nicht zu umfassenden Hilfestellungen geführt hat, bisher sieht sie in der Fachliteratur nur „punktuelle und unsystematische Erste-Hilfe-Hinweise“ (Hufeisen 2002, S. 11). Sie kritisiert, dass vom Sprachunterricht in den Heimatländern der fremdsprachigen Studierenden zu viel verlangt werde, d.h., dass man nicht davon ausgehen sollte, dass dieser den Studierenden die nötigen Vorkenntnisse für die universitäre Textproduktion mitgeben könnte (vgl. Hufeisen 2002, S. 12).

Vor ihrer Analyse studentischer wissenschaftlicher Texte untersucht sie deutsch- und englischsprachige Schreibführer für das Verfassen wissenschaftlicher Arbeiten und kommt zu dem Schluss, dass die deutschsprachigen Schreibführer nicht universal

einsetzbar sind und für Lernende aus anderen Schreibtraditionen bearbeitet oder neu konzipiert werden müssten. Vorbilder dafür seien im Englischen zu suchen, wo es schon Schreibführer für „English as a Second Language“ und „English as a Foreign Language“ gebe, z.T. auch für domänenspezifische oder textsortenspezifische Kriterien (vgl. Hufeisen 2002, S. 26). Anschließend listet sie auch das Angebot an DaF-Schreibkursen an deutschsprachigen Universitäten auf (für das Wintersemester 1997/1998, da sie für dieses Semester flächendeckend auf Daten zugreifen konnte) (vgl. Hufeisen 2002, S. 28–33). Bei der Bewertung der Schreibangebote kommt sie zu dem Schluss, dass das Angebot sehr heterogen ist, da etwa nicht alle Universitäten zwischen studienvorbereitenden und studienbegleitenden Kursen unterscheiden (vgl. Hufeisen 2002, S. 36).

Im Anschluss unternimmt sie eine interlinguale Textanalyse von studentischen wissenschaftlichen Arbeiten kanadischer und deutscher Studierender auf Deutsch. Diese Analyse soll die Unterschiede zwischen englischsprachigen Essays und deutschsprachigen Hausarbeiten aufzeigen, die zu „interlanguage-Varianten“ bei den Studierenden führen, d.h. zu Texten „die L1-Muster aufweisen oder eine Mischung als Ausgangs- und Zielsprache [...]“. (Hufeisen 2002, S. 61)

Auch Hufeisen sieht wie Eßer die Problematik im Bereich der kulturspezifischen Unterschiede in Textsorten und die dadurch entstehenden, nicht dem L2-Muster entsprechenden Texte. Ebenso ortet sie Bedarf im Bereich der Unterrichtsmaterialien und darüber hinaus auch bei den Unterrichtsangeboten. Ob die genannten Kritikpunkte auch auf Lehrwerke zutreffen, die in den letzten Jahren entstanden sind, wird die Analyse in dieser Arbeit zeigen.

3.2 Ansätze zur Vermittlung

In diesem Kapitel wird kurz auf mögliche Ansätze zur Vermittlung der wissenschaftlichen Schreibfertigkeit in DaF eingegangen. So gibt Eßer 13 schreibdidaktische Handlungsrichtlinien für den universitären DaF-Unterricht (vgl. Eßer 1997, S. 167). Dabei soll z.B. zuerst von den bisherigen Schreiberfahrungen der Studierenden ausgegangen werden (Handlungsrichtlinie 1 (vgl. Eßer 1997, S. 168)) und die Charakteristika der deutschen Wissenschaftssprache und nach Möglichkeit die von Fachsprachen sollen vermittelt werden (Handlungsrichtlinie 4 (vgl. Eßer 1997, S. 172)). Ausgehend von Modelltexten, die analysiert werden (Handlungsrichtlinie 5 (vgl. Eßer 1997, S. 173)), sollen die Lernenden für die kulturelle Geprägtheit von Texten

sensibilisiert werden (Handlungsrichtlinie 7 (vgl. Eßer 1997, S. 176f.)). Aufbauend darauf sollen auch noch Wissenschaftstechniken wie Bibliographieren und Zitieren vermittelt (Handlungsrichtlinie 8 (vgl. Eßer 1997, S. 179–182)) und nach der Vermittlung von prozessualen Schreibhilfen (Handlungsrichtlinie 9 (vgl. Eßer 1997, S. 182–186)) soll auch noch auf adäquate, d.h. schreibfördernde Weise korrigiert werden (Handlungsrichtlinie 11 (vgl. Eßer 1997, S. 189–192)).

Hufeisen dagegen gibt allgemeinere Empfehlungen für den studienbegleitenden Unterricht in DaF. So stellt sie zunächst fest, dass dieser zwei Bereiche abdecken soll: „[...] 1. Prüfungsvorbereitung und Schreibübungen zu universitären Textsorten und 2. Schreibübungen für berufsrelevante Textsorten“ (Hufeisen 2002, S. 134). Der Unterricht soll sprachlich in drei Stufen aufgebaut sein: 1. die „intrasprachliche Stufe“, auf der sich die Studierenden der eigensprachlichen Textmuster bewusst werden sollen, etwa indem auch Texte in der Erstsprache geschrieben werden (vgl. Hufeisen 2002, S. 149). Auf der zweiten Stufe, der „intersprachlichen“, sollen anhand von zielsprachlichen Textexemplaren Hypothesen zu deren Strukturen aufgestellt und mit den Strukturen der erstsprachlichen Texte verglichen werden (vgl. Hufeisen 2002, S. 149f.). Die dritte Stufe dient dann dem Übergang zur zielsprachlichen Produktion, die Lernenden „näher sich schreibend und über Revisionen einer der Zielsprache nahen Variante an“ (Hufeisen 2002, S. 150f.). Ergänzend dazu plädiert Hufeisen für regionalisierte oder kulturspezifische Anleitungen für das wissenschaftliche Schreiben (vgl. Hufeisen 2002, S. 136).

Ebenso wie bei den neuesten (allgemeinen) schreibdidaktischen Ansätzen stehen bei diesen Empfehlungen zur Erarbeitung des wissenschaftlichen Schreibens in DaF die Prozesshaftigkeit des Schreibens (worauf z.B. auch Büker hinweist (vgl. Büker 1998, S. 134)) und die Vermittlung von Strategien im Vordergrund.¹⁸ Ebenso wird auf die Relevanz des Wissens über Textsortenmuster und deren Kulturspezifik hingewiesen. Im Unterricht von „Deutsch als fremde Wissenschaftssprache“ ist, wie vor allem Hufeisen durch ihre Auflistung der Stufen der Sprachentwicklung hervorstreicht, eine Entwicklung über einen längeren Zeitraum hinweg wichtig. Als zusätzliche Hilfestellung bietet sich zudem während des Studiums kontinuierliche Beratung von fremdsprachlichen Studierenden an (vgl. Mehlhorn 2005, S. 7).

¹⁸ Eine Auflistung dieser Strategien findet sich bei Fandrych, seine Liste umfasst z.B. Lese- und Verstehensstrategien (populär)wissenschaftlicher Texte, Hör- und Aufzeichnungsstrategien, aber auch Sprechstundenstrategien und Arbeitsgruppen-Strategien (vgl. Fandrych 2007, S. 286f.).

Der Fokus des Schreibunterrichts sollte also im Allgemeinen wie im speziellen Bereich der Wissenschaftssprache auf den Schreibprozess sowie die Vermittlung bestimmter Wissensbestände und Strategien fokussieren. Inwieweit diese Komponenten in den Lehrwerken und Texten berücksichtigt werden, wird die folgende Analyse zeigen.

4. Vermittlung der Schreibfertigkeit in DaF-Lehrwerken auf Niveau B2

Bei der Untersuchung von Lehrwerken ist zu beachten, dass diese in der Theorie in „fünf Generationen“ eingeteilt werden: Die erste Generation bilden die grammatikorientierten Lehrwerke, die zweite die audio-lingualen bzw. audio-visuellen, die dritte Generation bilden die kommunikativen Lehrwerke, zur vierten gehören die interkulturellen und die fünfte Generation umfasst die kognitiven Lehrwerke (vgl. Götz 1994, zit. nach Krumm/ Ohms-Duszenko, 1031f.). Mittlerweile wird in der Forschung jedoch angenommen, dass die Benennung der „kognitiven Lehrwerke“ nicht korrekt ist, da nicht von einem einheitlichen Wandel im Bereich der Methodik gesprochen werden kann. Die neueste Generation der Lehrwerke sei vielmehr nicht mehr einem bestimmten methodischen Konzept verpflichtet, sondern unterschiedliche Methoden werden in diesen kombiniert (Krumm/Ohms-Duszenko, 2001, S. 1032).

Dieser fünften Generation der Lehrwerke gehören alle sechs hier untersuchten Lehrwerke an. Alle diese Werke sind nach dem Jahr 2000 erschienen und für den DaF-Unterricht auf Niveau B2 konzipiert. Sie wurden von den wichtigsten Lehrbuchverlagen im deutschsprachigen Raum (Hueber, Langenscheidt, Klett und Cornelsen) herausgegeben und ihre Zielgruppe sind Erwachsene.¹⁹ Es handelt sich dabei um die Lehrwerke *Auf neuen Wegen*, *Aspekte*, *Mittelpunkt*, *em neu*, *Ziel* und *studio d*. Von diesen hat nur *Auf neuen Wegen* explizit zukünftige Studierende in D-A-CH zur Zielgruppe, die übrigen wenden sich an ein allgemeineres DaF-Zielpublikum. Um einen Überblick über die Lehrwerke zu geben, werden sie hier kurz vorgestellt.

¹⁹ Nach Fertigstellung der Analyse wurde ich auf ein weiteres Lehrwerk hingewiesen, das erwachsene DaF-Lernende als Zielgruppe hat und von einem kleineren Leipziger Verlag herausgegeben wird: Das Lehrwerk *Erkundungen* aus dem Jahr 2009 (erschieden im Schubert Verlag). Ebenso hätte in die Analyse noch das Lehrwerk *Berliner Platz 4* von Langenscheidt (erschienen 2012) aufgenommen werden können, dieses bereitet aber auf Deutsch „In Alltag und Beruf“ vor, hat also einen stärker berufsorientierten Fokus.

Tabelle 1: Überblick über die Lehrwerke

Lehrwerk	Jahr	Niveaustufe	Anzahl der Lektionen	Schreiben im Inhaltsverzeichnis
<i>Auf neuen Wegen</i>	2003	Mittelstufe	8	ja, Aufgaben aufgelistet
<i>Aspekte</i>	2008	B2	10	ja, Aufgaben aufgelistet
<i>Mittelpunkt</i>	2007	B2	12	ja, Aufgaben aufgelistet
<i>em neu</i>	2008	B2	10 +10	ja, Aufgaben aufgelistet
<i>Ziel</i>	2008, 2009	B2	8+8	ja, Aufgaben aufgelistet
<i>studio d</i>	2010, 2011	B2	8+8	nein, „Sprachhandlungen“ aufgelistet

Das Lehrwerk *Auf neuen Wegen* stammt aus dem Jahr 2003 und „richtet sich an Lernende im In- und Ausland, die sich intensiv mit deutscher Sprache und Kultur beschäftigen oder an einer deutschsprachigen Universität studieren wollen.“ (*Auf neuen Wegen*, S. 3) Es vermittelt Sprachkenntnisse auf der Mittelstufe (d.h. Niveau B1-B2) und besteht aus acht Lektionen, die jeweils aus drei thematisch zusammenhängenden Teilen A, B und C sowie einem mehrseitigen Vertiefungs- und einem Grammatikteil bestehen. Im Vertiefungsteil finden sich noch weitere, optionale Aufgaben und Texte und im Grammatikteil werden sämtliche in der Lektion behandelten Grammatikpunkte übersichtlich dargestellt und es finden sich Übungen dazu. Die Fertigkeit „Schreiben“ wird in *Auf neuen Wegen* direkt im Inhaltsverzeichnis erwähnt, bei jeder Lektion ist aufgelistet, welche Aufgaben es zum Schreiben gibt.

Das Lehrwerk *Aspekte* wurde im Jahr 2008 veröffentlicht und sieht als zentrale Aufgaben „die Lernerorientierung, das Miteinbeziehen der Lebensbereiche und der Situationen, in denen Lernende der deutschen Sprache begegnen [sic!] sowie die Förderung autonomen Lernens.“²⁰ Das Lehrbuch 2 vermittelt Sprachkenntnisse auf Niveau B2. Seine zehn Lektionen bestehen jeweils aus einem „Auftakt“, d.h. einer Doppelseite, die in das Thema mit Hilfe von ersten Bild- und Textimpulsen einführt, und anschließend aus vier Modulen. Abgeschlossen wird jede Lektion mit einem Porträt über eine Person passend zum Lektionsthema (in der ersten Lektion zum Thema

²⁰ siehe: http://www.langenscheidt-unterrichtsportal.de/Deutsch_als_Fremdsprache/Fuer_Erwachsene_Aspekte_uebersicht/Komponenten/9255 (zuletzt eingesehen am 10. 12. 2012)

„Heimat“ wird beispielweise Fatih Akin vorgestellt). Auch in diesem Lehrwerk ist die Fertigkeit „Schreiben“ im Inhaltsverzeichnis aufgeführt und die einzelnen Aufgaben sind für jede Lektion aufgelistet.

Das Lehrwerk *Mittelpunkt* für die Stufe B2 wurde 2007 veröffentlicht, die Lernerorientierung ist sehr allgemein gehalten: „Der Kurs präsentiert und übt die deutsche Sprache in praxisorientierten Szenarien für Alltag, Beruf, Studium und Freizeit.“²¹ Jeder der zwölf Lektionen enthält 6 Lerneinheiten zu je einer Doppelseite. Im Inhaltsverzeichnis von *Mittelpunkt* wird zu jeder Lektion unter dem Punkt „Sprachhandlungen/Grammatik“ angeführt, welche Schreibaufgaben es in dieser Lektion gibt.

Das Lehrwerk *em neu* stammt aus dem Jahr 2008, auch hier ist keine spezifische Zielgruppe angegeben. Die Niveaustufe B2 wird in zwei Bänden zu je zehn Lektionen vermittelt. Auch hier gibt es eine Einstiegsseite zum Thema, dann werden abwechselnd die unterschiedlichen Fertigkeiten behandelt. Abgeschlossen wird jede Lektion mit einer Grammatikseite, die noch einmal einen Überblick über die behandelten Grammatikthemen bietet. Auch hier wird das Schreiben im Inhaltsverzeichnis erwähnt, die Aufgaben zu jeder Fertigkeit werden zudem durchnummeriert, d.h. die Aufgaben werden mit „Schreiben 1“, Schreiben 2“, etc. benannt, sodass auf den ersten Blick ersichtlich ist, wie viele Aufgaben zum Schreiben die jeweilige Lektion enthält.

Die Niveaustufe B2 ist im Lehrwerk *Ziel* in zwei Bände aufgeteilt, der erste Band ist 2008 erschienen, der zweite 2009. Das Lehrwerk richtet sich an Lernende mit unterschiedlichen Lernzielen im Deutschen und verspricht, dass man mit diesem unterschiedliche Zielgruppen im Kurs ansprechen könne: „Im Alltag zurechtkommen, eine Prüfung bestehen, sprachlich fit werden für die Arbeitswelt oder das Studium: Lernziele gibt es so viele wie Lernende im Kurs.“²² Jeder Band besteht aus acht Lektionen, am Beginn jeder Lektion informiert eine Übersicht über die Ziele der Lektion. Die Lektionen sind in bis zu sieben Abschnitte unterteilt, die fortlaufend mit den Buchstaben des Alphabets bezeichnet werden. Auch im Inhaltsverzeichnis von *Ziel* sind die Aufgaben zum Schreiben bei jeder Lektion aufgelistet.

²¹ siehe: <http://www.klett.de/lehrwerk/mittelpunkt/konzeption> (zuletzt eingesehen am 10. 12. 2012)

²² http://www.hueber.de/seite/pg_info_willkommen_zl (zuletzt eingesehen am 10. 12. 2012)

Ebenso wie bei *Ziel* und *em neu* ist bei *studio d* die Niveaustufe B2 in zwei Bände aufgeteilt, der erste erschien 2010, der zweite 2011. Das Lehrwerk wird damit beworben, dass es „neurowissenschaftlich begründete Verfahren“ und „motivierende Themen“ einsetzt.²³ Der erste Band besteht aus einer Einstiegseinheit, die in das Lehrbuch und den Kurs einführen soll, und acht Einheiten. Nach vier Einheiten kommt die Zwischeneinheit „Station 1“, nach der achten Einheit folgt „Station 2“. Der zweite Band besteht ebenfalls aus acht Einheiten und zwei Stationen. Jede Lektion beginnt mit einer Doppelseite zum Einstieg und endet mit einer Seite zur Selbstevaluation, auf der die Lernenden feststellen können, ob sie die Ziele der Lektion erreicht haben. Da das Lehrwerk den Ansatz verfolgt, Fertigkeit integriert zu lehren, gibt es im Inhaltsverzeichnis keine Auflistung der Schreibaufgaben, aber eine Auflistung zu den Textsorten und Sprachhandlungen, die in der Lektion vorkommen. Erst der Blick in die Lektion direkt verrät daher, ob eine Textsorte rezeptiv oder produktiv behandelt wird bzw. ob Sprachhandlungen mündlich oder schriftlich gelehrt werden.

Nur das Lehrwerk *Auf neuen Wegen* richtet sich explizit an zukünftige Studierende, alle anderen haben ein allgemeineres Publikum. In den Beschreibungen der Lehrwerke auf den Verlagshomepages wird z.B. hervorgestrichen, dass die Lehrwerke für unterschiedliche Zielgruppen sehr gut geeignet sind (etwa *Ziel* und *Mittelpunkt*) oder auf neuesten wissenschaftlichen Erkenntnissen beruhen wie *studio d*. Drei der Lehrwerke sind in zwei Bände aufgeteilt – *Ziel*, *em neu* und *studio d* – die übrigen drei bestehen nur aus einem Band. In den meisten Lehrwerken gibt es am Beginn einer Lektion eine Einstiegsseite und die Lektionen sind in mehrere Abschnitte unterteilt. Das einzige Lehrwerk, bei dem die Schreibaufgaben im Inhaltsverzeichnis nicht direkt aufgelistet sind, ist *studio d*, da es die Integration der Fertigkeit anstrebt.

Bei allen Lehrwerken gibt es neben den Lehrbüchern auch weitere Materialien wie z.B. Übungsbücher, CDs, DVDs oder Online-Übungen. Da hier aber die Vermittlung der Schreibfertigkeit im Zentrum steht, werden nur die Lehrbücher analysiert. Natürlich ist nicht davon auszugehen, dass die Lehrbücher den Unterricht 1:1 vorgeben, da Lehrende üblicherweise weitere Materialien hinzuziehen und es auch unterschiedliche Zugänge zur Verwendung von Lehrbüchern gibt. Dennoch bilden die kurstragenden Lehrbücher eine wichtige Basis für den Unterricht.

²³ siehe: http://www.cornelsen.de/studio_d/1.c.2597753.de (zuletzt eingesehen am 10. 12. 2012)

Im folgenden Kapitel wird zunächst erläutert, wie der Fragenkatalog für die Lehrwerksanalyse erstellt wurde. Dabei wird auf Kataloge zur Lehrwerksanalyse und auf die theoretischen Grundlagen aus den vorhergehenden Kapiteln eingegangen. Anschließend erfolgt im Kapitel 4.2 die Präsentation der Ergebnisse der Lehrwerksanalyse.

4.1 Fragenkatalog für die Analyse der Lehrwerke

Die Lehrwerksanalyse in Deutsch als Fremdsprache begann mit den „Mannheimer Gutachten“ von 1977 und 1979. In diesen wurden Lehrwerke u.a. nach didaktischen Konzeptionen, linguistischen Grundlagen und der Themenplanung bewertet (Krumm und Ohms-Duszenko, 2001, S. 1034). In den 1980ern und 1990ern entstanden weitere Kataloge zur Lehrwerksanalyse, hier soll kurz auf den Stockholmer und den Brünner Kriterienkatalog eingegangen werden, um zu zeigen, welche Bereiche sich aus diesen für den vorliegenden Fragenkatalog übernehmen ließen. Anschließend wird auch noch kurz auf die Lehrwerksanalyse in Eßer (1997) eingegangen, in der Lehrwerke und -materialien hinsichtlich der Vermittlung der akademischen Sprachkompetenz untersucht wurden. Zum Abschluss wird der hier verwendete Fragenkatalog erläutert, der im Anhang zu finden ist.

Der Stockholmer Kriterienkatalog aus 1985 ist ein allgemein gehaltener Katalog zur Lehrwerksanalyse. Von seinen Bereichen ist für die vorliegende Analyse vor allem der Bereich „Übungen“ interessant. In diesem werden u.a. die Fragen gestellt, welche Übungstypen in den Lehrwerken vorkommen und ob ein schrittweises Einüben vom Verstehen über das Reproduzieren und das Schreiben in vorgegebenen Rollen und Situationen zur freien Äußerung führt (Krumm, 1996, S. 104). Diese Punkte lassen sich für den hier vorliegenden Fragenkatalog adaptieren, wo Fragen dazu gestellt werden, welche Funktionen das Schreiben in den Lehrwerken einnimmt und ob ein schrittweiser Aufbau der Schreibkompetenz – durch Muster, heranzuführendes Üben, eigenständige Anwendung und Überarbeitung - unternommen wird.

Der Brünner Kriterienkatalog aus 1997 dient zur Beurteilung von Lehrwerken für den Deutschunterricht in tschechischen Grundschulen und Gymnasien. Er ist in 11 Teilbereichen aufgebaut. Im Teilbereich „Inhaltskonzeption“ gibt es den Unterpunkt „Texte und Textsorten“, wo u.a. die Fragen gestellt werden, ob die Texte authentisch wirken, wie das Verhältnis von Dialogen, informierenden und erzählenden Texten ist und ob auch Alltagstexte wie etwa Notizen oder Werbung vorhanden sind (Jenkins

1997, 186). Diese Fragen dienten als Anregung für den Bereich „Texte und Textsorten“ im vorliegenden Fragenkatalog. Im Teilbereich „Übungen“ wird u.a. gefragt, ob ein Unterschied gemacht wird zwischen dem „Schreiben als Mittel“ und „Schreiben als Ziel“, ob es Übungen zum freien/kreativen Schreiben gibt, ob der Textaufbau und verschiedene Textsorten geübt werden (Jenkins 1997, S. 189f.). All diese Fragen sind in den Fragenkatalog in den Bereich „Schreibfertigkeit“ übernommen worden.

In Eßer (1997) werden Lehrwerke an Hand von folgenden Fragen analysiert:

1. Wird eine Entwicklung der Schreibfähigkeit explizit intendiert und für notwendig erachtet?
2. Wird das Produzieren *ganzer* Texte geübt?
3. Wird der *Prozeß*charakter der Textproduktion bewußtgemacht und entsprechend trainiert?
4. Wird auf das wissenschaftliche Schreiben – insbesondere auf die für das deutsche Studium so wichtige Textsorte ‚Referat‘ – vorbereitet und wie wird dies geübt?
5. Werden die textkonstituierenden Merkmale der gängigen studienrelevanten Textsorten, insbesondere des Referats, vermittelt?
6. Werden interkulturelle Differenzen in Textmustern und Schreibstilen thematisiert, und wird dafür sensibilisiert? (Eßer 1997, S. 146)

Diese Fragen wurden alle in dem Fragenkatalog berücksichtigt, insbesondere die Fragen zum Prozesscharakter der Textproduktion, den studienrelevanten Textsorten und Kulturspezifika von Textsorten.

Der für die hier unternommene Analyse erstellte Fragenkatalog besteht auf fünf Bereichen: 1. Allgemeine Fragen zum Lehrwerk, 2. Fragen zum Inhaltsverzeichnis, 3. zu Texten und Textsorten, 4. zur Schreibfertigkeit, 5. zur akademischen Sprachkompetenz. Die Bereiche ergeben sich aus den in den vorhergehenden Kapiteln erläuterten theoretischen Grundlagen.

Im ersten Bereich werden einleitende Fragen gestellt, um das Lehrwerk zu beschreiben, der zweite Bereich erfragt die Präsentation der Fertigkeit „Schreiben“ im Inhaltsverzeichnis. Die Antworten auf die Fragen dieser beiden Bereiche wurden für die Lehrwerksbeschreibung am Beginn von Kapitel vier herangezogen.

Der dritte Bereich behandelt die Texte und Textsorten, dabei werden folgende Fragen gestellt:

- 1) Welche Texte/Textsorten müssen die Lernenden selbst verfassen?
- 2) Wie oft kommt die jeweilige Textsorte vor?
- 3) Sind Texte zu schreiben, bei denen die Textsorte nicht genannt wird?
- 4) Gibt es Texte als Vorlagen für die schriftliche Produktion der Lernenden?
- 5) Wird explizit auf das Vorwissen der Lernenden eingegangen? (wenn ja, wie)

- 6) Gibt es Informationen zu den Merkmalen und zum Aufbau von Texten?
(wenn ja, welche)
- 7) Wird der Begriff „Textkompetenz“ genannt?
- 8) Wird auf die Kulturspezifik von Textsorten eingegangen?

Der vierte Bereich erfragt die Behandlung der Schreibfertigkeit in den Lehrwerken. Die Fragen dazu sind folgende:

- 1) Wie viele Aufgaben zum Schreiben gibt es in jeder Lektion?
- 2) Welche Funktionen hat das Schreiben im Lehrwerk?
 - a) Gibt es Aufgaben zum Kopieren? (wenn ja, welche)
 - b) Zum Reproduzieren? (wenn ja, welche)
 - c) Zum Notieren? (wenn ja, welche)
 - d) Zum Formulieren? (wenn ja, welche)
- 3) Gibt es Aufgaben zum freien und kreativen Schreiben?
- 4) Gibt es Aufgaben zum Planen von Texten?
 - a) Gibt es Aufgaben zum Setzen von Schreibzielen?
 - b) Gibt es Aufgaben zum Gliedern von Texten?
 - c) Wird zwischen Globalplänen und Feinplänen unterschieden?
 - d) Sollen die Planungsaufgaben in der Fremd- oder der Erstsprache stattfinden?
- 5) Werden den Lernenden Ausdrucksmittel zur Verfügung gestellt bzw. Formulierungshilfen gegeben? (wenn ja, welche?)
- 6) Gibt es Aufgaben zum Korrigieren und Überarbeiten von Texten? (wenn ja, welche)
- 7) Werden die Aufgaben alleine, zu zweit oder in der Gruppe gemacht?

Der fünfte und letzte Bereich schließlich befasst sich anhand folgender Fragen mit der akademischen Sprachkompetenz:

- 1) Werden Textsorten behandelt, die für das wissenschaftliche Schreiben relevant sind? (z.B. Referate, Hausarbeiten; Vorlesungen, wissenschaftliche Texte)
- 2) Wird auf das wissenschaftliche Schreiben vorbereitet?
 - a) Gibt es vorbereitende Übungen zum wissenschaftlichen Schreiben? (wenn ja, welche)
 - b) Werden textkonstituierende Merkmale von studienrelevanten Texten vermittelt? (wenn ja, welche)
 - c) Werden sprachliche Ausdrucksmittel für das wissenschaftliche Schreiben vermittelt? (wenn ja, welche)

Insgesamt wird mit dem Fragebogen analysiert, inwiefern die Erkenntnisse der Theorie in den Lehrwerken umgesetzt werden. Die Fragen der ersten beiden Bereiche zielen vor allem darauf ab, einen allgemeinen Überblick über die Lehrwerke zu bekommen. Die folgenden Bereiche sind in viele detaillierte Unterfragen unterteilt, um einen Gesamtüberblick zu gewinnen und eine objektive Untersuchung zu gewährleisten.

4.2 Analyse der Lehrwerke im Hinblick auf die Schreibfertigkeit

In den folgenden Unterkapiteln werden die Ergebnisse der Analyse in drei Bereichen präsentiert, die dem dritten, vierten und fünften Bereich des Fragenkatalogs entsprechen: 1. die Ergebnisse in Bezug auf Texte und Textsorten, 2. spezieller in Bezug auf die Schreibfertigkeit anhand der Bereiche Funktionen des Schreibens und Planungs- und Gliederungsaufgaben und 3. in Bezug auf die akademische Sprachkompetenz. Abschließend werden die Analyseergebnisse noch zusammengefasst.

4.2.1 Analyse in Bezug auf Texte und Textsorten

Die Analyse konzentriert sich zuerst auf die Frage, welche Textsorten in den Lehrwerken vorkommen, eine Übersicht darüber wird in der folgenden Tabelle gegeben. Anschließend wird auf die Fragen eingegangen, wie viele Textaufgaben in den Lehrwerken zu verfassen sind, bei denen die Textsorte aus der Beschreibung nicht eindeutig hervorgeht. Dann wird auf die Ergebnisse im Bezug auf das Vorwissen der Lernenden sowie zu Vorlagen und zu den Informationen zu Merkmalen und zum Aufbau von Texten eingegangen. Abschließend beschäftigt sich das Kapitel mit der Frage, ob auf die Kulturspezifik der Textsorten eingegangen wird.

Tabelle 2: Übersicht zu den Textsorten, die verfasst werden

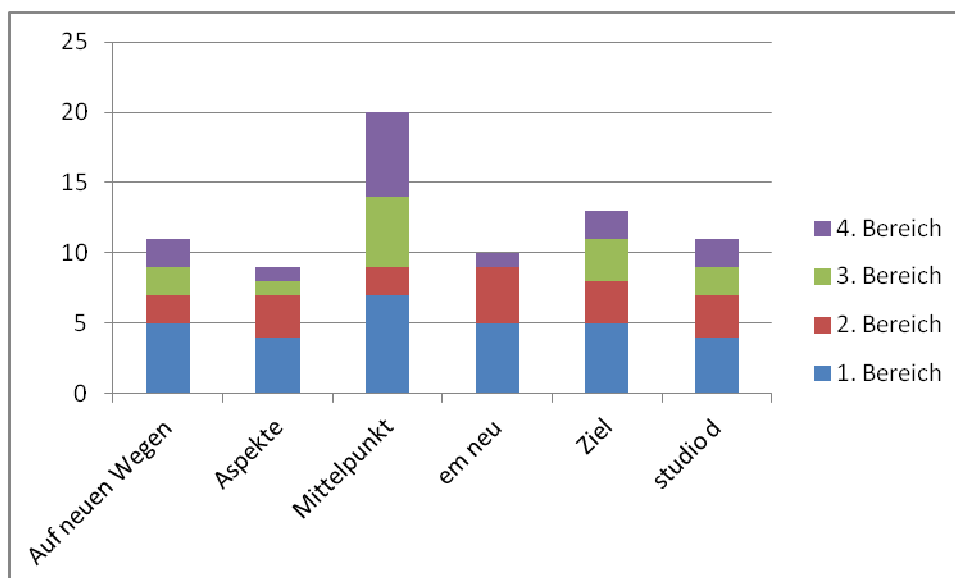
	Auf neuen Wegen	Aspekte	Mittelpunkt	em neu	Ziel	studio d
Zusammenfassung	x	x	x		x	x
Kurzvortrag/ Referat			x	x		
Kommentar/ Stellungnahme	x	x	x	x	x	x
Aufsatz/ Erörterung			x			x
Rezension/Kritik			x	x	x	x
persönlicher/s Brief/Mail	x	x	x	x		
SMS					x	
Leserbrief	x	x	x	x	x	
offizieller Brief			x	x	x	
Beschwerdebrief/- mail		x	x	x	x	x
Lebenslauf	x	x		x		x
Bewerbungsschreiben	x	x		x		x
Geschichte	x	x	x			x
Erlebnisbericht	x		x		x	
Gedicht/Lied			x		x	
innerer Monolog			x			
Dialog			x		x	x
Personenbeschreibung				x		
Kurzbiographie		x			x	x
Rede			x			
Beschreibung einer Statistik	x					
Kurznachricht			x			
Werbeanzeige	x		x			x
Ratgeber text			x			
Produktpräsentation			x			
Leitfaden			x			
Hinweisschild					x	

In den theoretischen Grundlagen zu den Textsorten in Kapitel 1.1.2 wurde schon erläutert, dass die Beschreibung und Abgrenzung sowie die Einteilung von Textsorten in verschiedene Domänen oder Bereiche sehr schwierig ist, weshalb in dieser Tabelle nur eine grobe Unterteilung vorgenommen wurde: Zuoberst stehen die Texte, die unterrichtsspezifisch sind und/oder der Meinungsäußerung dienen, der zweite Bereich umfasst die offizielle Kommunikation, der dritte freies und kreatives Schreiben und der vierte schließlich alle übrigen (hier sind verschiedene Domänen versammelt, eine weitere Differenzierung wurde auf Grund der insgesamt geringen Anzahl an Textsorten nicht unternommen).

In den sechs Lehrwerken werden insgesamt 27 unterschiedliche Textsorten behandelt, wie aus der Tabelle ersichtlich ist. In fünf der Lehrwerke kommen Zusammenfassung, Beschwerdebrief bzw. –mail, Leserbrief und Kommentar bzw. Stellungnahme vor, in vier von sechs Lebenslauf, Bewerbungsschreiben, Geschichte und Rezension bzw. Kritik. Am häufigsten werden also Texte zur offiziellen Kommunikation und zur Meinungsäußerung vermittelt. Eine Ausnahme bildet hier die Zusammenfassung, die eine unterrichtsspezifische Textsorte ist. Die Zusammenfassung wird möglicherweise so häufig behandelt, da mit dieser das Textverständnis bzw. die Fertigkeit, wichtige Informationen herausfiltern und wiedergeben zu können, überprüft werden kann. Zehn der behandelten Textsorten, also mehr als ein Drittel, kommen nur in einem der Lehrwerke vor, die übrigen 17 in mindestens zwei Lehrwerken.

Bei der offiziellen Kommunikation finden sich die größten Ähnlichkeiten zwischen den Lehrwerken, d.h. in allen Lehrwerken sind Textsorten aus diesem Bereich vertreten und mehrere der am häufigsten genannten stammen aus dieser Kategorie. Bei den unterrichtsspezifischen Texten bzw. den Texten zur Meinungsäußerung gibt es größere Unterschiede zwischen den Lehrwerken, doch es werden in allen mindestens vier der neun Textsorten behandelt. In den beiden übrigen Bereichen gibt es größere Diskrepanzen zwischen den Lehrwerken, so kommt z.B. in *em neu* gar keine freie bzw. kreative Textsorte vor.

Tabelle 3: Anzahl der Textsorten pro Lehrwerk

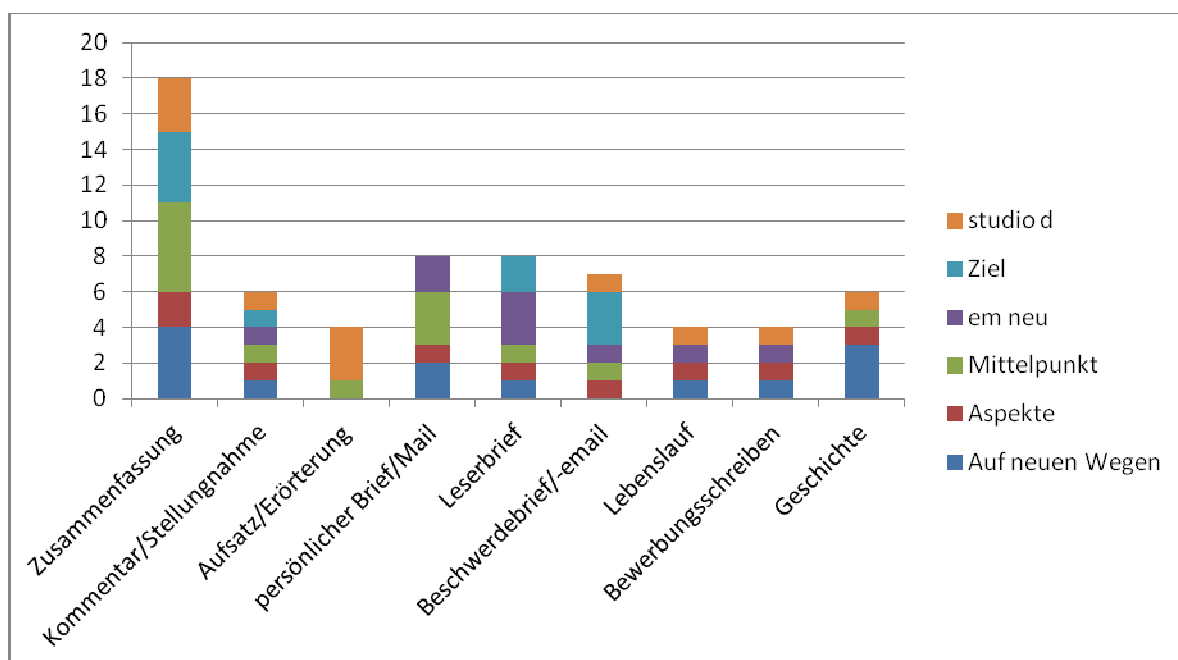


Wie das Diagramm „Anzahl der Textsorten pro Lehrwerk“ zeigt, kommen in Mittelpunkt mit Abstand die meisten Textsorten vor, hier werden 20 unterschiedliche

vermittelt. An zweiter Stelle liegt *Ziel* mit 13 unterschiedlichen Textsorten, die geringste Anzahl an Textsorten ist in *Aspekte* zu finden, wo nur neun Textsorten produktiv eingesetzt werden.

Der Schwerpunkt liegt in *Auf neuen Wegen* auf dem Bereich unterrichtsspezifische Textsorten bzw. Textsorten zur Meinungsäußerung, da vier der zehn Textsorten aus diesem Bereich stammen. Ebenso werden in *Aspekte* schwerpunktmäßig Textsorten aus diesem behandelt, hier sind es vier von neun, drei weitere stammen aus der dritten Kategorie. In *Mittelpunkt* sind es sieben Textsorten aus dem ersten Bereich und sechs aus dem vierten sowie fünf aus dem dritten der freien bzw. kreativen Textsorten bei insgesamt 20 Textsorten. In *em neu* gehören ebenfalls die meisten Textsorten zu den unterrichtsspezifischen bzw. denen zur Meinungsäußerung, es handelt sich um fünf von zehn Textsorten. Ebenso stammen in *Ziel* die meisten aus diesem Bereich, in diesem Lehrwerk sind es fünf, allerdings kommen hier insgesamt mehr Textsorten als in *em neu* vor, nämlich 13. In *studio d* sind mit vier von elf auch die meisten Textsorten aus der Kategorie der unterrichtsspezifischen bzw. Textsorten zur Meinungsäußerung.

Tabelle 4: Häufigkeit der Textsorten



Die Tabelle zur „Häufigkeit der Textsorten“ verzeichnet die Textsorten, die insgesamt in den Lehrwerken am häufigsten vorkommen und stellt zudem dar, in

welchen Lehrwerken sie vorkommen. Dabei zeigt sich, dass die „Zusammenfassung“ in den sechs Lehrwerken am häufigsten vorkommt, insgesamt 18 Mal. In *Mittelpunkt* kommt sie fünf Mal vor, in *Auf neuen Wegen* und *Ziel* je vier Mal, in *studio d* drei Mal und in *Aspekte* zwei Mal. Die zweithäufigsten Textsorten sind der „persönliche Brief“ bzw. das „persönliche Mail“ und der „Leserbrief“, diese kommen insgesamt je acht Mal vor. In einigen Lehrwerken werden Textsorten mehrmals behandelt, so kommt in *Auf neuen Wegen* die Textsorte „Geschichte“ drei Mal vor (davon einmal im sogenannten „Vertiefungsteil“ einer Lektion, d.h. nicht im Hauptteil des Lehrwerks), ebenso die Textsorte „Beschreibung einer Statistik“. In *Mittelpunkt* kommt die Textsorte „persönlicher Brief“ drei Mal vor, in *em neu* „Leserbrief“ drei Mal, in *Ziel* „Beschwerdebrieft“ drei Mal, in *studio d* „Erörterung“ ebenfalls drei Mal. Die mehrfache Behandlung der Textsorten deutet darauf hin, dass diese als sehr komplex verstanden werden bzw. im Verlauf des Lehrwerks aufgebaut oder weiterentwickelt werden. Auch werden diese durch die mehrfache Behandlung besser eingeübt und gefestigt.

Vorlagen zur Textproduktion gibt es insgesamt nur wenige, sie kommen v.a. bei formalisierten und standardisierten Textsorten wie Lebenslauf, Bewerbungsschreiben und Leserbrief vor. Zu diesen drei Textsorten z.B. gibt in allen Lehrwerken, in denen sie behandelt werden, Vorlagen.

Zur Zusammenfassung gibt es nur in *Auf neuen Wegen* eine Vorlage: in Lektion 2 werden zu einem Text zwei Musterzusammenfassungen gegeben, bei denen die Lernenden entscheiden müssen, welche der beiden besser ist. Bei einer der beiden Zusammenfassungen fehlt die Einleitung und der Schlussteil und es werden anstatt von Hauptpunkten viele unnötige Details genannt – den Lernenden wird somit anhand eines Positiv- und eines Negativbeispiels vermittelt, was bei einer Zusammenfassung zu beachten ist.

Weiters gibt es in *Aspekte* noch Vorlagen zum Forumsbeitrag (gemeint ist eine Stellungnahme in einem Internetforum) und für ein Porträt über eine Persönlichkeit aus Kunst/Kultur, in *Mittelpunkt* noch zum Ratgebertext, zum Gedicht, zum Rollenmonolog, zur Liedrezension sowie zum formellen Brief und zum Beschwerdebrieft. In *em neu* gibt es zum Reklamationsbrieft, zum Leserbrief und zur Personenbeschreibung Vorlagen. In *Ziel* gibt es Vorlagen zur persönlichen Beobachtung, zur Rezension und zum SMS, in *studio d* zum Werbetext, zum

Beschwerdebrief und zur Filmkritik. Zu freien und kreativen Texten sowie Texten zur Meinungsäußerung bzw. zu unterrichtsspezifischen Texten gibt es also sehr wenige Vorlagen, was vor allem bei komplexeren und längeren Texten zu Problemen beim Verfassen führen kann.

Informationen zu den Merkmalen und zum Aufbau von Texten gibt es meist nur bei formalisierten Texten, z.B. in *Aspekte* zum Lebenslauf, zum Bewerbungsschreiben und zum Leserbrief, in *Mittelpunkt* zur Struktur der Erörterung und des persönlichen Briefs. Dabei wird entweder angegeben, welche Punkte die Textsorte in welcher Reihenfolge enthalten soll, wie etwa beim Bewerbungsschreiben in *Aspekte*, oder die „Rahmenbedingungen“ wie Datum und Grußformel werden vorgegeben, wie beim persönlichen Brief in *Mittelpunkt*. In *em neu* wird beim Leserbrief zusätzlich noch der Hinweis gegeben: „Machen Sie z.B. nach der Einleitung, nach jedem Leitpunkt und vor dem Schlusssatz je einen Absatz.“ (*em neu B2/2*, S. 34) In *studio d* werden zwei verschiedene Formen erläutert, eine Erörterung aufzubauen, die lineare und die dialektische, sodass die Lernenden beide Formen ausprobieren können (*studio d B2/2*, S. 81). In *Auf neuen Wegen* gibt es im hinteren Teil des Lehrwerks einen sogenannten „Strategienanhang“. Hier wird u.a. vermittelt, wie man eine Zusammenfassung schreibt:

Wenn Sie einen Text (Vortrag oder Lesetext) zusammenfassen, wird er in der Regel bedeutend kürzer als der Ausgangstext. Sie sollten sich auf die Hauptinformationen in chronologischer Reihenfolge beschränken. Dabei sollte der Aufbau des Textes erkennbar bleiben. (*Auf neuen Wegen*, S. 254)

Zudem werden auch noch Hinweise gegeben, wie eine Einleitung zu schreiben ist, und dass es wichtig ist, Aussagen zu verknüpfen. Abgesehen von diesen zwei ausführlicheren Erläuterungen zu Erörterung und Zusammenfassung gibt es jedoch nur die oben genannte Form der Nennung der wichtigsten Punkte, sodass keine tiefergehende Reflexion zu den Merkmalen und dem Aufbau von Textsorten unternommen wird. Diese könnte den Lernenden eine Möglichkeit geben, unterschiedliche Formen des Aufbaus kennenzulernen und ein umfassenderes Verständnis zu Textmerkmalen zu gewinnen, was eine wichtige theoretische Grundlage für das Schreiben bieten könnte.

Auf das Vorwissen der Studierenden wird nur wenig eingegangen, in *Auf neuen Wegen* findet sich nur ein einziger konkreter Hinweis („Denken Sie an die formale Struktur des Briefes.“ (*Auf neuen Wegen*, S. 170)), ebenso in *Mittelpunkt* und in *Ziel* („Überlegen Sie

im Kurs, welche sprachlichen Merkmale typisch für Anzeigen sind.“ (*Mittelpunkt*, S. 73), „Denken Sie an den Absender, die Adresse, die Anrede, das Datum und den Abschluss.“ (*Ziel B2/2*, S. 59)). In *studio d* gibt es bei der Stellungnahme und beim Kommentar kurze Hinweise an die Lernenden, auf ihr Vorwissen zurückzugreifen. In ähnlicher Weise geschieht das in *em neu*, wo Lernende über eigene Erfahrungen reflektieren sollen (beim Reklamationsbrief) oder etwa ihr Wissen über Kosenamen in der eigenen Sprache aktivieren sollen (beim Leserbrief). In *Aspekte* dagegen gibt es keine Verweise auf das Vorwissen. Generell wird also in den Lehrwerken kaum auf das Vorwissen im Bezug auf Textsorten eingegangen, es finden sich eher noch Hinweise zur Aktivierung des thematischen Wissens wie in *studio d* oder *em neu*. Es wird offenbar nicht davon ausgegangen, dass die Lernenden die Textsorten oder ähnliche schon einmal verfasst haben, was bei erwachsenen Lernenden im DaF-Bereich jedoch anzunehmen ist. Einleitende Fragen oder Übungen, bei denen die Struktur zu skizzieren wäre, wären also angebracht. Der Begriff „Textkompetenz“ wird in keinem der Lehrwerke erwähnt.

Ebenso sieht es mit der Kulturspezifik von Textsorten aus, weder gibt es Fragen dazu, ob die Lernenden die Textsorten schon einmal verfasst haben, noch gibt es Vergleichstexte in anderen Sprachen. Auch andere Möglichkeiten zur Einbeziehung der Kulturspezifik werden nicht genutzt, wie z.B. Aufgaben, bei denen die Lernenden selbst im Internet oder in Büchern nach Vergleichstexten in ihrer Erstsprache oder früher erlernten Sprachen suchen könnten. Mögliche Interferenzen durch Vorkenntnisse aus anderen Sprachen oder Kulturen werden also nicht thematisiert und Chancen zum Transfer von Wissen bleiben ungenützt.

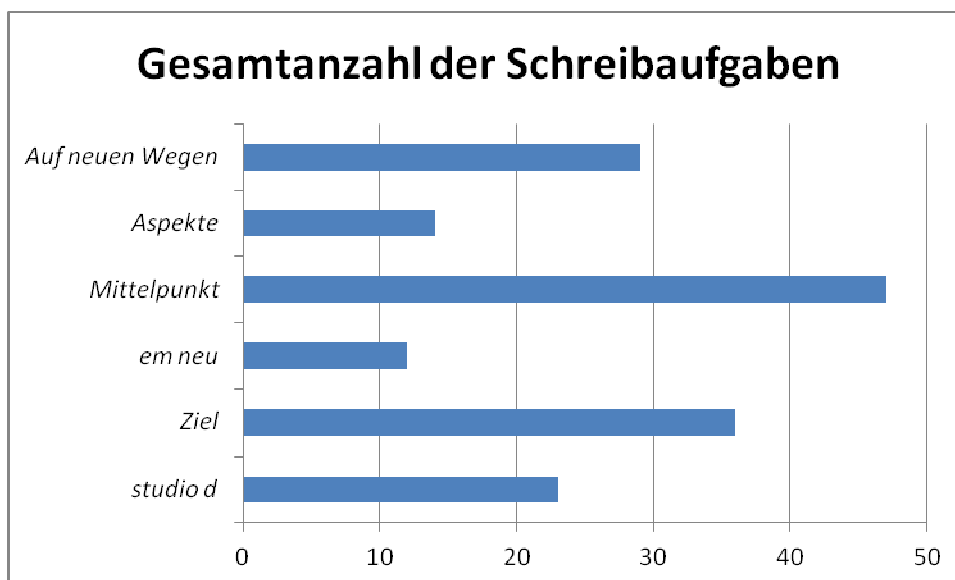
Zusammenfassend ist festzuhalten, dass sich in den verglichenen Lehrwerken vor allem im Bereich der formalisierten Textsorten Ähnlichkeiten zeigen und dass für diese auch Vorlagen vorhanden sind. Auf mögliches Vorwissen wird kaum eingegangen und auf Kulturspezifika gar nicht. Das Wissen über den Aufbau und die Merkmale von Textsorten werden meist nur bei formalisierten Textsorten wie Beschwerdebriefen und Lebensläufen vermittelt und üblicherweise wird nur stichpunktartig über den Aufbau informiert. Textsorten, die insbesondere für die Universität relevant sind, wie etwa Referate, Hausarbeiten oder Mitschriften, werden nur am Rande behandelt, worauf in der Analyse in 4.2.3 noch näher eingegangen wird.

Es stellt sich insgesamt auch die Frage, inwiefern Textsorten wie Zusammenfassung oder Leserbrief für Lernende allgemein relevant sind, es ist anzunehmen, dass im Alltag häufiger Textsorten zur Meinungsäußerung oder etwa Beschwerdebriefe benötigt werden. Dass der Schwerpunkt auf diesen und ähnlichen Textsorten liegt, liegt vermutlich eher an ihrer einfachen Vermittelbarkeit als an ihrer Alltagsrelevanz.

4.2.2. Analyse in Bezug auf die Funktionen des Schreibens und Planungs- und Gliederungsaufgaben

Das folgende Diagramm zeigt, wie viele Aufgaben es zum Schreiben in den unterschiedlichen Lehrwerken gibt (dafür wurden die Antworten auf die Fragen III.1 und III.3 addiert, also auch die Aufgaben mitgezählt, bei denen die Textsorte nicht direkt genannt wird). In diesem Vergleich zeigt sich, dass in *Mittelpunkt* die meisten Schreibaufgaben vorkommen, nämlich 47, in *Ziel* 36 und in *Auf neuen Wegen* 29 (in diesem Lehrwerk kommen in den „Vertiefungsteilen“ im Anschluss an die einzelnen Lektionen noch sieben weitere Schreibaufgaben vor, da diese Teile aber optional sind, wurden diese Aufgaben nicht mitgezählt).

Tabelle 5: Gesamtzahl der Schreibaufgaben

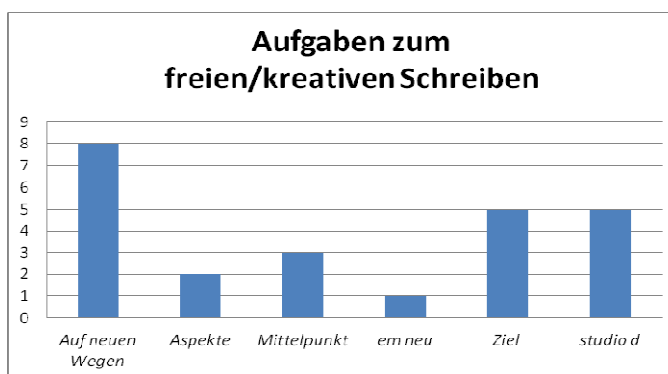


Die Lehrwerke sind nicht direkt vergleichbar, da manche für die Stufe B2 aus einem, manche aus zwei Bänden bestehen und *Auf neuen Wegen* die gesamte Mittelstufe umfasst. Zudem sind die Anzahl der Lektionen, die Seitenanzahl und die

Seitengröße nicht bei allen Lehrwerken gleich. Dennoch lässt sich mit Hilfe dieses Diagramms ein Eindruck von den Verhältnissen vermitteln: es veranschaulicht, dass in *Mittelpunkt*, das aus zwölf Lektionen in einem Band besteht, mehr als drei Mal so viele Schreibaufgaben wie in *Aspekte* vorkommen, das aus zehn Lektionen in einem Band besteht. Auch mit *em neu* ist *Mittelpunkt* vergleichbar, da in den zwei Bänden von *em neu* Lehr- und Arbeitsbuch für zehn Lektionen kombiniert sind – im Vergleich zu diesem Lehrwerk kommen in *Mittelpunkt* fast vier Mal so viele Aufgaben vor (47 zu 12 Aufgaben).

Tabelle 6: Aufgaben zum freien/kreativen Schreiben

In jedem Lehrwerk findet sich zumindest eine Aufgabe zum freien oder kreativen Schreiben. Die meisten finden sich in *Auf neuen Wegen*, wo in den Vertiefungsteilen auch noch



vier weitere Aufgaben vorkommen. Um welche Textsorten es sich bei diesen Aufgaben handelt, ist aus der Tabelle „Übersicht zu den Textsorten, die verfasst werden“ in Kapitel 4.2.1 ersichtlich.

Es gibt laut Portmann vier Funktionen des Schreibens: Kopieren, Reproduzieren, Notieren und Formulieren (vg. Kap. 2.2.3). Von diesen kommt Kopieren im Sinne des Abschreibens oder erneuten Schreibens in den Lehrwerken nicht vor. In vier der Lehrwerken, *Auf neuen Wegen*, *Aspekte*, *Mittelpunkt* und *em neu*, gibt es Reproduktionsaufgaben bei Grammatikübungen, Notizen werden zur Vorbereitung auf Diskussionen, zu Hörtexten und als Stichworte zu Texten gemacht. Diese Aufgaben zum Reproduzieren und Notieren werden jedoch in den Inhaltsverzeichnissen meist nicht als Schreibaufgaben aufgezählt. In *Ziel* werden manche Aufgaben zum Notieren im Inhaltsverzeichnis genannt, so umfasst z.B. der Hinweis „Inhalte wiedergeben“ für Lektion 1 die gesamte Aufgabe, die aus Notieren und anschließend Formulieren besteht, und die Aufgabe „Notizen ausarbeiten“ für Lektion 2 bezeichnet eine Aufgabe, in der Notizen zu einem bestimmten Thema gemacht werden. Da *studio d* den Ansatz verfolgt, Fertigkeiten integriert zu lehren, werden im Inhaltsverzeichnis keine Schreibaufgaben erwähnt, sondern „Textsorten“ und „Sprachhandlungen“ genannt. Aus

den kurzen Angaben im Inhaltsverzeichnis wie z.B. „über Märchen sprechen, Märchen nacherzählen“ oder „Bilder vergleichen“ geht nicht immer eindeutig hervor, ob Schreiben Teil der Aufgabe ist, bei anderen wie z.B. „eine Biografie lesen und Notizen machen“ dagegen schon. Auch in *studio d* gibt es Aufgaben zum Reproduzieren, zum Notieren und zum Formulieren mit vergleichbaren Aufgabenstellungen wie in den anderen Lehrwerken. Insgesamt ist also festzuhalten, dass Reproduzieren und Notieren meist in den Lehrwerken nicht als Schreiben im eigentlichen Sinne verstanden wird. Gerade auf das Notieren sollte aber genauer eingegangen werden, da es eine wichtige Vorstufe für die Erarbeitung ausformulierter Texte und bei Hörübungen und vor Diskussionen eine wichtige Gedächtnisstütze darstellt. Das Lehrwerk *Auf neuen Wegen* bietet als einziges eine dahingehende Hilfestellung, im Strategienanhang gibt es eine Erläuterung zum „Stichpunkte notieren“, wo Tipps zum Notieren gegeben werden. Die Lernenden werden darauf hingewiesen, dass Notizen aus Nominalphrasen, Infinitivkonstruktionen oder Adjektivkonstruktionen bestehen sollten, dass sie eine Hierarchie in den Notizen herstellen und dass sie Abkürzungen verwenden sollten (*Auf neuen Wegen*, S. 250f.).

Ähnliche Ergebnisse finden sich bei der Frage, welche Planungs- und Gliederungsaufgaben es in den Lehrwerken gibt. Auch hier gibt es im Strategienanhang von *Auf neuen Wegen* Tipps wie die Erwähnung von Schreibstrategien. Beim kommunikativen Schreiben soll sich der Schreibende etwa folgende Frage stellen: „Ziel: Welche Reaktionen (Meinungen, Emotionen, Handlungen, etc.) wollen Sie erreichen?“ (*Auf neuen Wegen*, S. 253) Auch zum Gliedern werden Tipps gegeben wie z.B. „Bringen Sie die gesammelten Ideen in eine sinnvolle Reihenfolge. Achten Sie auf die logische Abfolge, die typische Struktur der jeweiligen Textsorte sowie gegebenenfalls auf Spannung und einen interessanten Textaufbau.“ (*Auf neuen Wegen*, S. 253) Auf diese Erläuterungen im Strategienanhang wird bei den entsprechenden Aufgaben hingewiesen, indem auf die Seitenzahl im Anhang verwiesen wird.

In den übrigen Lehrwerken werden meist nur Leitfragen vorgegeben oder die Struktur des zu schreibenden Textes in Stichpunkten oder an einem Vorlagentext veranschaulicht. In *Aspekte* findet sich eine Aufgabe, in der die Zusammenfassung eines Textes schrittweise erarbeitet wird: Zuerst müssen die Lernenden im Ausgangstext die Abschnitte finden, sich dann Stichpunkte notieren und dann die Hauptinformationen ordnen. Anschließend müssen sie mit Hilfe der angegebenen Redemittel die

Zusammenfassung schreiben (*Aspekte*, S. 141). In *em neu* gibt es zwei Aufgaben, die die Planungs- und Gliederungskompetenz der Lernenden fördern, so soll der Aufbau einer Kurszeitung anhand von Vorschlägen in der Kursgruppe geplant werden (*em neu*, S. 128) und für einen Leserbrief sammeln die Lernenden erst in Einzelarbeit Ideen, können dann aus den Redemitteln auswählen und den Aufbau anhand von vorgeschlagenen Punkten planen (*em neu*, S. 156f.). In *Ziel* müssen sich die Lernenden für die Dialogszene „Schaffner und Schwarzfahrer“ erst zu zweit eine Situation ausdenken und Argumente sammeln, bevor sie zu schreiben beginnen (*Ziel B2/2*, S. 12) und für einen kurzen Referatstext in der Gruppe wichtige Punkte sammeln, notieren und eine Gliederung vornehmen (*Ziel B2/2*, S. 88). Auch in *studio d* gibt es zwei Planungs- und Gliederungsaufgaben: so müssen die Lernenden für eine schriftliche Stellungnahme erst eine Mindmap erstellen, dann ihre Argumente ordnen und anschließend den Text mit Hilfe von Textbausteinen ausformulieren (*studio B2/2*, S. 35). Bei der Erörterung müssen die Lernenden auswählen, welche Informationen in einer Einleitung erwähnt werden und welche von vorgegebenen Textbausteinen für die Einleitung und den Schluss geeignet sind (*studio B2/2*, S. 81). Diese wenigen Aufgaben stellen aber die Ausnahme dar, bei allen anderen wird den Lernenden der Aufbau vorgegeben und sie lernen daher in den Lehrwerken nicht, eigenständige Planungs- und Gliederungskompetenzen zu entwickeln. Auch wird beim Planen und Gliedern nicht wie in der Theorie bei Krings (vgl. Kap. 2.2.1) zwischen Grob- und Feinplänen unterschieden, außerdem wird davon ausgegangen, dass diese Schritte in der Fremdsprache erfolgen; die Möglichkeit, dass erste Planungs- oder Gliederungsschritte in der Erstsprache stattfinden könnten, ist in den Lehrwerken nicht berücksichtigt.

Formulierungshilfen für das Schreiben finden sich in jedem der Lehrwerke, allerdings unterscheiden sich die Lehrwerke darin, für welche Textsorten sie diese geben. Generell gibt es diese für standardisierte Textsorten wie Lebenslauf und offizieller Brief, in *Auf neuen Wegen* gibt es z.B. auch Kommunikationsmittel zum Wiedergeben von Beobachtungen, in *Ziel* für Rezensionen und für ein Online-Posting (d.h., Formulierungshilfen zur Meinungsäußerung). In *studio d* gibt es vor allem auch für Kommentare oder persönliche Stellungnahmen Satzanfänge oder Phrasen, z.B. im Einstieg zum Thema „Einladungen bei uns“ oder in der ersten Einheit zum Thema „Meine Erinnerungen an Märchen“. Am ausführlichsten werden die Formulierungshilfen in *Aspekte* behandelt, hier gibt es auf den Seiten 168 bis 177

Redemittel etwa um seine Meinung, Zustimmung oder Widerspruch auszudrücken oder um einen Vortrag zu halten. Mit Hilfe dieses Anhangs können Lernende sich schnell einen Überblick zu unterschiedlichen Formulierungen und Phrasen verschaffen und zugleich auf diesen zurückgreifen, wenn sie einen Text verfassen. Diese sprachlichen Ausdrucksmittel sind für das routinierte Schreiben von Texten sehr wichtig, v.a. bei Texten zur Meinungsäußerung oder bei argumentativen Texten. Insofern wäre es für die Lernenden hilfreicher, wenn sie in jedem Lehrwerk noch einmal gesammelt im Anhang aufscheinen würden.

Dem Korrigieren und Überarbeiten (vgl. Kap. 2.2.3.4) wird in den Lehrwerken ein unterschiedlicher Stellenwert beigemessen. In *Auf neuen Wegen* gibt es keine expliziten Aufgaben zum Korrigieren oder Überarbeiten, es wird aber im Strategienanhang darauf hingewiesen, dass das Überarbeiten sehr wichtig ist: „Bitte nehmen Sie sich viel Zeit für die Revision des Entwurfs. Diese Phase ist mindestens genau so wichtig wie das Schreiben selbst.“ (*Auf neuen Wegen*, S. 253) In *Aspekte* wird nur beim Leserbrief in Lektion 5 erwähnt, dass die Lernenden diesen selbst auf sprachliche Fehler kontrollieren und überprüfen sollen, ob sie alle inhaltlichen Punkte behandelt und die Sätze durch Konnektoren verbunden haben (*Aspekte*, S. 83). Auch in *studio d* gibt es nur eine Aufgabe zum Korrigieren, so soll der Lebenslauf in Partnerkorrektur verbessert werden. In *Mittelpunkt* gibt es drei Aufgaben zur Korrektur, das Märchen in Lektion 5 sollen die Lernenden selbst korrigieren, die Zusammenfassung (Lektion 3) und das persönliche Mail (Lektion 6) soll in Partnerkorrektur auf sprachliche und inhaltliche Fehler überprüft werden. In *em neu* gibt es schon wesentlich mehr Aufgaben zur Korrektur, nämlich sieben, von denen jedoch sechs alleine durchgeführt werden sollen (u.a. bei Lebenslauf, Leserbrief, und Bewerbungsschreiben) und einmal, beim formellen Brief, korrigiert der Sitznachbar. Auch in *Ziel* gibt es sieben Aufgaben zur Korrektur, hier werden alle Korrekturaufgaben zu zweit oder in der Gruppe durchgeführt: bei fünf der Aufgaben wird der Text mit einem Partner ausgetauscht und es wird gegenseitig korrigiert, hierbei soll allerdings auch angestrichen werden, was besonders gut gefällt. Bei einer Aufgabe wird zu zweit der Text eines anderen Paares korrigiert (beim Beschwerdebrief in Lektion 9) und bei der letzten Aufgabe in Lektion 14 wird in der Gruppe der von einer anderen Gruppe erstellte Text eines Kurzreferats verbessert. Nicht bei allen Textaufgaben ist somit eine Korrektur vorgesehen, offenbar wird implizit davon ausgegangen, dass die Lernenden ihre Texte selbst korrigieren und überarbeiten

bzw. dass das die Lehrperson übernimmt. Das gegenseitige Korrigieren, bei dem die Fehleraufmerksamkeit und damit auch die Korrektur-Kompetenz geschult wird, kommt nur in *Ziel* mehrere Male vor, sodass nur mit diesem die Lernenden diese Kompetenz über das Lehrwerk hinweg entwickeln können.

Das Schreiben zu zweit oder in der Gruppe kann ebenso zur Fehlervermeidung und zur Verbesserung im Formulieren, im Wortschatz sowie im Planen und Gliedern von Texten beitragen (vgl. Kap. 2.2.3.4), doch auch dieses wird in den Lehrwerken nur wenig eingesetzt: In *Auf neuen Wegen* gibt es dazu nur eine Aufgabe bei der Lernenden in Paaren schreiben, aber nicht gemeinsam formulieren – in Lektion 2 muss jeder seine „Zeitfresser“-Probleme auflisten und diese Liste seinem Partner geben, dieser schreibt Tipps zu den aufgelisteten Problemen auf. In *Aspekte* wird immerhin ein Kurzkrimi zu zweit geschrieben, in *em neu* eine Kurszeitung gemeinsam geplant und geschrieben (wobei hier nicht festgelegt ist, ob die Lernenden die einzelnen Texte dann alleine oder in Gruppen verfassen). In *Mittelpunkt* und *studio d* wird je ein Dialog zu zweit verfasst, in *studio d* wird außerdem eine Geschichte in der Gruppe gemeinsam weitergeschrieben. In *Mittelpunkt* gibt es noch drei weitere Aufgaben zum gemeinsamen Schreiben, so wird eine Produktpräsentation in einer Arbeitsgruppe verfasst, ein Leitfaden für den Alltag zu zweit oder dritt geschrieben und ein innerer Monolog zu zweit oder in der Gruppe. In *Ziel* finden sich die meisten Aufgaben zum gemeinsamen Schreiben, auch hier ist ein Dialog zu zweit zu schreiben, außerdem ein Text zu Schönheitsoperationen, ein Beschwerdebrief, in Gruppenarbeit gemeinsam ein Text zu einem selbst gewählten Thema und zu viert sollen die Infos aus vier Texten zusammengefasst werden. Auch in diesem Punkt unterscheiden sich die Lehrwerke also in der Anzahl der Aufgaben stark. Am häufigsten sind freie oder kreative Textsorten gemeinsam zu schreiben.

Insgesamt zeigt sich, dass in den Lehrwerken der Planungs- und Gliederungskompetenz sowie dem Überarbeiten und Korrigieren kein so großer Stellenwert wie in der Theorie eingeräumt wird. Während in der Theorie vom Schreiben als Prozess ausgegangen wird (vgl. Kap. 2.1.2) und die Teilprozesse und deren Zusammenspiel betont wird, sind in den Lehrwerken meist die Planungs- und Gliederungsaufgaben sehr genau vorgegeben und erfordern von den Lernenden nur, vorgegebene Leitfragen oder Stichpunkte abzuarbeiten. Eine eigenständige Planungs- und Gliederungskompetenz können sie auf

diese Weise nicht erlernen. Auch beim Korrigieren und Überarbeiten, sofern es in den Lehrwerken vorgesehen ist, ist keine grundlegende Revision des Textaufbaus oder ein Überdenken der Reihenfolge, der Relevanz von Punkten o.ä. vorgesehen – Korrigieren und Überarbeiten bezieht sich rein auf grammatikalische und sprachliche Fehler sowie unverständliche Stellen. Damit ist zu befürchten, dass die Lernenden auf der Stufe des assoziativen Schreibens, des „knowledge-telling“, verharren und die fortgeschrittene Stufe des Schreibens, das „knowledge-transferring“, nicht erreichen (vgl. Kap. 2.1.3.2). Grundsätzliche Probleme mit dem Finden von Themen, Argumenten, mit dem Aufbau von Texten, etc. werden somit in den Lehrwerken nicht angesprochen bzw. es werden keine Strategien vermittelt, diese zu umgehen oder zu verhindern.

4.2.3 Analyse zur Berücksichtigung der akademischen Sprachkompetenz

In den Lehrwerken werden die für die akademische Sprachkompetenz notwendigen grammatischen Mittel wie indirekte Rede, Konjunktivformen, Passiv und Konnektoren behandelt. Im Bezug auf die Textsorten ist jedoch festzuhalten, dass nur wenige universitätsbezogene Textsorten vorkommen. Die Zusammenfassung wird in fünf von sechs Lehrwerken behandelt und kann eine wichtige Grundlage für das Textverständnis und anschließende Diskussionen darstellen. Die damit verbundenen Aufgaben zum Notieren von Stichwörtern, Hauptthemen, etc., die insbesondere in *Auf neuen Wegen* oft vorkommen, dienen ebenso als Basis für Seminardiskussionen, wissenschaftliche Arbeiten und als Lernunterlagen. Ebenso ist das Notieren bei Hörübungen –das in keinem der Lehrwerke als „Schreiben“ klassifiziert wird – die Grundlage für das Mitschreiben im universitären Unterricht. „Richtiges“ Notieren von Stichpunkten, d.h., worauf dabei Acht gegeben werden muss, welche Informationen dabei herausgefiltert und wie sie formuliert werden können, behandelt aber nur das Lehrwerk *Auf neuen Wegen* in seinem Strategienanhang unter „Stichpunkte notieren“ ausführlicher. Die anderen Lehrwerke gehen darauf nicht ein, was die Frage aufwirft, wie Lernende vorgehen, die beim Erkennen und Notieren der wichtigsten Informationen Probleme haben.

In allen Lehrwerken sind Texte zur Meinungsäußerung bzw. Kommentare und Stellungnahmen vertreten, es sind jedoch keine längeren argumentativen Textsorten zu schreiben, die in Richtung wissenschaftliches Arbeiten führen. Wie im vorhergehenden Kapitel angesprochen, wird auch keine selbstständige Planungs- und Gliederungskompetenz entwickelt, auch das systematische Überarbeiten des

Textaufbaus wird in den Lehrwerken nicht erlernt. Gerade diese Kompetenzen sind aber für das Verfassen von längeren wissenschaftlichen Texten wie Essays und Seminararbeiten wichtig.

Wie schon in der Analyse in Kapitel 4.2.1 erläutert wurde, wird auch auf die Kulturspezifik von Textsorten und das mögliche Vorwissen von Lernenden in den Lehrwerken nicht eingegangen. Gerade diese Bereiche sind aber für die akademische Sprachkompetenz äußerst relevant, da es zu Interferenzen zwischen unterschiedlichen Textsortenmustern kommen kann, wie im Theorieteil schon aufgezeigt wurde (vgl. Kap. 3.1.1). Hinzu kommt, dass die Bewusstmachung der Kulturspezifik von Textsorten und das Zurückgreifen auf das Vorwissen der Lernenden im Bezug auf Textmuster auch den Lernprozess unterstützen bzw. beschleunigen könnte – ein Potential, das ebenfalls nicht beachtet wird.

In den Untersuchungen von Eßer und Hufeisen wurde darauf eingegangen, wie zentral die Prozessorientierung im Unterricht der akademischen Sprachkompetenz im Deutschen sei und wie wichtig es auch sei, selbstständige Strategien zum schrittweisen Planen, Aufbauen und Überarbeiten zu entwickeln (vgl. Kap. 3.2). Dies alles wird in den Lehrwerken nicht behandelt, dazu kommt noch, dass weitere wichtige Kompetenzen nicht behandelt werden, die im Studium unerlässlich sind: Das kritische Hinterfragen von Informationen und der reflektierte Umgang mit Zitaten und Verweisen wird in den Lehrwerken gar nicht angesprochen. Im Gegenteil, die Aufgaben zum Zusammenfassen und die Stellungnahmen und Kommentare beziehen sich immer unkritisch auf Vorlagen- bzw. Grundlagentexte und somit wird das kritische Hinterfragen und eine mögliche Skepsis nicht thematisiert.

4.1.4 Zusammenfassung der Ergebnisse der Lehrwerksanalyse

Bei der Analyse im Bezug auf die Textsorten wurde festgestellt, dass in den Lehrwerken insgesamt eine große Anzahl, nämlich 27 unterschiedliche Textsorten, behandelt wird. Von diesen kommen allerdings 10 nur in einem Lehrwerk vor. Mit Hilfe von Tabellen und Diagrammen wurde ein Überblick darüber gegeben, welche Textsorten in welchem Lehrwerk behandelt werden, wie häufige diese vorkommen und wie stark die unterschiedlichen Domänen bzw. Textsorten-Bereiche in den einzelnen Lehrwerken und insgesamt repräsentiert sind. Damit wurde ein umfassendes Bild über die Textsorten in den sechs hier untersuchten Lehrwerken gezeichnet, allerdings lassen sich auf Grund

des geringen Samples jedoch keine allgemeinen Aussagen über die Vermittlung von Textsorten etwa auf anderen Sprachniveaus oder in anderen Lehrmaterialien treffen.

Zu den Vorlagen für die Textproduktion wurde festgestellt, dass meist nur für standardisierte Textsorten wie Lebenslauf oder Beschwerdebrief Vorlagen vorhanden sind, nur vereinzelt werden auch für andere Textsorten Beispiele gegeben. Bei Lernenden könnten Probleme bei der Textproduktion auftreten, weil sie etwa mit bestimmten Textsorten noch nie konfrontiert wurden oder aus Beispielen keine allgemeine Merkmale und Konstruktionsprinzipien abgeleitet werden. Denn der Aufbau von Texten wird in den vorliegenden Lehrwerken meist nur bei denselben Textsorten vermittelt, für die auch Beispieltex te vorhanden sind, darüber hinaus werden meist nur anhand von Leitfragen oder Stichpunkten Hinweise auf den Aufbau und Merkmale gegeben.

Das Vorwissen der Lernenden in Bezug auf Textsorten wird bis auf wenige Hinweise nicht berücksichtigt, eine systematische Erarbeitung des Vorwissens findet nicht statt, wie sie etwa durch vorbereitende Aufgaben zur Textproduktion unternommen werden könnte, wo in Gruppen diskutiert werden könnte, welche Merkmale und welche sprachlichen Mittel zu einer bestimmten Textsorte gehören.

Ebenso wird die Kulturspezif ik von Textsorten in den Lehrwerken nicht berücksichtigt. Es gibt keine Vergleiche mit Kenntnissen der Lernenden aus anderen Sprachen und auch keine Anregungen, Vergleichstexte heranzuziehen. Damit wird ein möglicher Wissenstransfer nicht genutzt, da bei erwachsenen Lernenden anzunehmen ist, dass sie mit einigen der Textsorten schon aus anderen Sprachen vertraut sind. Ebenso kann es zu Interferenzen führen, wenn nicht angesprochen wird, dass Textsorten in verschiedenen Sprachen unterschiedlich gestaltet werden.

Im Bereich der Schreibfertigkeit zeigte sich, dass sich die Lehrwerke in der Anzahl der Schreibaufgaben sehr stark unterscheiden. So kommen in *Mittelpunkt* mit Abstand die meisten Aufgaben vor, nämlich 47, an zweiter Stelle steht *Ziel* mit 36 Aufgaben. Auf Grund der unterschiedlichen Formate und den Unterschieden in Seitenzahl, Lektionsaufbau etc. ist eine direkte Vergleichbarkeit der Lehrwerke nicht gegeben. Dennoch lässt sich festhalten, dass in den meisten anderen Lehrwerken nur halb so viele oder noch weniger Aufgaben vorkommen wie in *Mittelpunkt*.

Bei der Untersuchung zu den Funktionen des Schreibens wurde festgestellt, dass Aufgaben zum Reproduzieren und Notieren in den meisten Lehrwerken nicht als

Schreibaufgaben gewertet werden. Meist wird nur formulierendes Schreiben als Schreiben verstanden. Einzig in *studio d* fällt diese Unterscheidung weg, da hier die Fertigkeiten integriert gelehrt werden und so im Inhaltsverzeichnis diese nicht genannt werden. Da in der Theorie mehrere Funktionen des Schreibens angenommen werden und zudem Reproduzieren und Notieren wichtige Vorstufen für das formulierende Schreiben darstellen, ist die Verständnis von „Schreiben“, das die Lehrwerke prägt, nur unzureichend.

Planungs- und Gliederungsaufgaben haben in den Lehrwerken meist sehr formalisierte Vorgaben, etwa durch Leitpunkte oder Leitfragen. Nur sehr vereinzelt gibt es Aufgaben zum eigenständigen Planen und Gliedern. Das ist problematisch, da Lernende Kompetenzen in diesem Bereich entwickeln sollten, um einen eigenen Zugang zu einem Thema finden und selbstständig die Struktur des zu schreibenden Textes erarbeiten zu können.

Beim Korrigieren und Überarbeiten reicht die Anzahl der Aufgaben von keiner Aufgabe in *Auf neuen Wegen* bis zu sieben in *em neu* und *Ziel*. In *Ziel* sind zudem alle Korrekturaufgaben gemeinsam zu machen, als gegenseitige Korrektur des Textes eines Partners oder als Korrektur zu zweit oder in der Gruppe. Diese Zusammenarbeit, die in den anderen Lehrwerken kaum vorkommt, ist wichtig für die kontinuierliche Entwicklung der Fehleraufmerksamkeit und einer selbstständigen Korrekturkompetenz. Das ermöglichen die vorgestellten Lehrwerke nur sehr eingeschränkt.

Zum gemeinsamen Schreiben werden meist freie oder kreative Textsorten verwendet, formalisierte Textsorten werden üblicherweise alleine verfasst. Das gemeinsame Verfassen von formalisierten Textsorten könnte jedoch zur Erweiterung der Planungs-, Gliederungs- und Formulierungsfertigkeiten der Lernenden beitragen.

Im Bereich der akademischen Sprachkompetenz zeigen sich ähnliche Ergebnisse wie in den vorhergehenden Bereichen: Für die akademische Sprachkompetenz relevante Textsorten werden nur sehr wenige behandelt und wichtige Planungs- und Gliederungskompetenzen sowie das Korrigieren und Überarbeiten wird nicht erlernt. Ebenso wird der kritische Umgang mit Quellen nicht eingeübt, in den Lehrwerken müssen sich die Lernenden lediglich im Sinne einer pro und kontra-Argumentation auf andere Texte beziehen.

Insgesamt ist damit festzuhalten, dass in den Lehrwerken zahlreiche Erkenntnisse der Theorie nicht berücksichtigt werden. Dies ist vor allem darauf zurückzuführen, dass Schreiben nicht wie in der Theorie angenommen als Prozess verstanden wird und damit nicht die Teilprozesse des Schreibens vermittelt werden, sondern dass in den Lehrwerken eine Produktorientierung vorhanden ist, d.h., Schreiben muss zu abgeschlossenen Texten führen. Eine Orientierung an den Schreibprozessen und eine Fokussierung auf die unterschiedlichen Schritte wie Planen und Gliedern sowie unterschiedliche Korrektur- und Überarbeitungsaufgaben könnten dagegen einen vielfältigeren Schreibunterricht hervorbringen, der die vielen Teilaspekte des Schreibens besser berücksichtigt.

5. Die Überprüfung der Schreibfertigkeit in DaF-Tests auf Niveau B2

Die Sprachprüfung „Zertifikat Deutsch“ wurde in trinationaler Zusammenarbeit vom Goethe-Institut, der telc GmbH, dem „Österreichischen Sprachdiplom Deutsch“ (ÖSD) und dem Lern- und Forschungszentrum der Universität Freiburg/Schweiz erstellt. Dieser Sprachprüfung liegt die plurizentrische Sprachauffassung des Deutschen zu Grunde, die Sprachvarietäten der drei Länder stehen in ihr gleichberechtigt nebeneinander (Glaboniat, 2001, S. 1292). Das „Zertifikat Deutsch“ wird jedoch vom Goethe Institut, der telc GmbH und dem „Österreichische Sprachdiplom Deutsch“ jeweils als eigene Prüfung mit eigener Bezeichnung (Goethe-Zertifikat, telc-Zertifikat und ÖSD-Prüfung) angeboten. Diese Prüfungen unterscheiden sich in einigen Punkten, etwa der genauen Zusammensetzung der Teile und der Dauer dieser. In der folgenden Analyse werden daher alle drei Sprachprüfungen untersucht.

Im Hochschulbereich gibt es in den drei Ländern unterschiedliche Zulassungsbestimmungen für Studierende mit nichtdeutscher Muttersprache: Während in Deutschland und Österreich für die Zulassung ein anerkanntes Sprachenzertifikat auf Niveau B2 vorgelegt werden muss, obliegt es in der Schweiz den einzelnen Universitäten, welche Sprachnachweise auf welchem Niveau sie bei der Studienzulassung verlangen.²⁴ Der TestDaF ist die einzige weltweit angebotene Sprachprüfung, die speziell für Studienbewerber konzipiert wurde, dieser wird an allen Universitäten in Deutschland akzeptiert. In Deutschland gibt es zudem u.a. auch noch die „Deutsche Prüfung für den Hochschulzugang“, diese wird nur direkt in Deutschland angeboten, jeweils vor Beginn eines Studiensemesters (Glaboniat 2001, S. 1296). In Österreich gilt das Zeugnis der Ergänzungsprüfung Deutsch vom „Vorstudienlehrgang der Wiener Universitäten“ und Zeugnisse über das Ablegen der Kursstufe B2/2 der „Wiener internationalen Hochschulkurse“ des „Innovationszentrum Universität Wien“ als ausreichender Sprachnachweis. Ebenso wird an österreichischen Universitäten das Goethe-Zertifikat B2 und die ÖSD-Prüfung B2 als Sprachnachweis akzeptiert so wie der TestDaF – beim TestDaF wird jedoch mindestens Stufe 4 der Einstufungen 3-5 verlangt, was nicht dem Niveau B2, sondern C1 entspricht.²⁵

²⁴ siehe die Informationsseite der Rektorenkonferenz der Schweizer Universitäten: www.crus.ch/information-programme/anererkennung-swiss-enic/zulassung/zulassung-in-der-schweiz/auslaendische-ausweise.html (zuletzt eingesehen am 11. 12. 2012)

²⁵ siehe etwa die Informationsseite zum Nachweis der Deutschkenntnisse vom „Studentpoint“ der Universität Wien (<http://studentpoint.univie.ac.at/zum-studium/voraussetzungen/deutschkenntnisse/>) (zuletzt eingesehen am 13. 12. 2012).

Da somit der TestDaF der einzige internationale und auch im Ausland absolvierbare Sprachtest für Studienbewerber ist, wird dieser neben den drei allgemeinen Sprachtests untersucht, um insbesondere zu überprüfen, wie die akademische Sprachkompetenz in diesem getestet wird. Die Kriterien sind für die Untersuchung aller vier Tests gleich und werden im folgenden Kapitel erläutert.

5.1 Erläuterung der Analysekriterien für die DaF-Tests

Bei Sprachtests unterscheidet man grundsätzlich zwischen diagnostischen Verfahren wie Einstufungstests („placement tests“) oder unterrichts- bzw. kurzbezogenen Leistungs- bzw. Lernfortschrittstests („achievement tests“) und Feststellungsprüfungen („proficiency tests“), die sich an vorgegebenen Kompetenz- bzw. Niveaubeschreibungen orientieren:

Letztgenannte Prüfungen erfassen den Ausprägungsgrad von vorab definierten Anforderungen sprachlicher Handlungsfähigkeit in Bezug auf abschätzbare bzw. mögliche zukünftige Verwendungssituationen. Sie sind als solche [...] meist performanz- bzw. sprachhandlungsorientiert und überprüfen unabhängig von Kursen oder Lehrwerken den momentanen Sprachstand eines Kandidaten, indem sie sich an vorher festgelegten Spezifikationen, Niveau- und Kompetenzbeschreibungen orientieren. (Glaboniat, 2001, S. 1289)

Die vier zu untersuchenden Sprachtests fallen dabei alle in die letztgenannte Kategorie der Feststellungsprüfungen, da sie alle von den Niveaubeschreibungen des GERS ausgehen und kursunabhängig von Prüfungsinstitutionen angeboten werden.

In der Testtheorie wird bei den Aufgaben zum Schreiben in Sprachtests grundsätzlich unterschieden zwischen „Textproduktionen, die stark gelenkt sind oder sich auf Ausgangstexte beziehen und jenen, deren Vorgaben sehr frei und offen sind“ (Glaboniat, 1998, S. 129). Zur ersten Kategorie zählen z.B. Textsorten wie Zusammenfassungen, Protokolle, stark formalisierte Briefe und Texte, die anhand von Stichworten nur ausformuliert werden müssen – diese liegen an der Grenze zu reproduktiven Aufgaben (Glaboniat, 1998, S. 129). Frei und offen sind Aufgaben dagegen, „wenn die Vorgaben lediglich in die kommunikative Situation einführen und die Intention des Kandidaten schildern, mögliche Textsorten sind z.B. persönliche und halbformelle Briefe, Aufsätze, Kommentare und Geschichten.“ (Glaboniat, 1998, S. 129). Aufgaben können ebenso nach der Sprachfunktion – narrativ, argumentativ oder appellativ – unterschieden werden oder danach, ob es sich um einen statischen oder einen dynamischen Text handelt, also z.B. um die Beschreibung eines

verlorenengegangenen Objekts oder um handlungsbezogene Texte (Glaboniat, 1998, S. 129).

In der Bewertung stehen unterschiedliche Kriterien im Zentrum, je nach dem, um welche Textsorten es sich handelt und was überprüft werden soll. Generell wird bei stark formalisierten Texten nach Kriterien wie Textsortenadäquatheit, kommunikativer Angemessenheit und Register beurteilt, bei freieren und weniger gelenkten Aufgaben dagegen können Ausdruckskraft, Wortgewandtheit und Flüssigkeit beurteilt werden (Glaboniat, 1998, S. 129).

Da die Analyse der Tests v.a. im Vergleich mit der Analyse der Lehrwerke und im Vergleich mit den theoretischen Grundlagen relevant ist, soll kurz festgestellt werden, ob es sich um stark gelenkte oder um freie und offene Aufgaben handelt und welche Beurteilungskriterien angewendet werden. Weitere testtheoretisch basierte Untersuchungen werden nicht unternommen. Wichtiger ist für die Vergleichbarkeit der Ergebnisse die Frage, welche Textsorten in den Aufgaben verlangt werden und wie die Vorgaben dafür gestaltet sind. Fragen nach der Berücksichtigung der Prozesshaftigkeit des Schreibens können an DaF-Tests insofern nicht gestellt werden, als dass in diesen Produkte bewertet werden. Allerdings kann die Frage gestellt werden, ob dem Schreiben vorangehende Planungsprozesse in den Tests berücksichtigt sind. Im Bezug auf die akademische Sprachkompetenz wird v.a. der TestDAF betrachtet. Die vier Tests werden im folgenden Kapitel untersucht und miteinander verglichen.

5.2 Analyse der Tests im Hinblick auf die Schreibfertigkeit

Für das telc-Zertifikat, das Goethe-Zertifikat, die ÖSD Prüfung und den TestDaF gibt es online neben Informationen zum Ablauf und zum Format auch mindestens einen Muster- oder Modellsatz. Die Tests werden hier zuerst kurz beschrieben und einzeln analysiert, anschließend werden die Analyseergebnisse miteinander verglichen.

Der „telc Deutsch B2“-Test besteht aus zwei Teilen: einer schriftlichen und einer mündlichen Prüfung. Die schriftliche Prüfung umfasst zuerst einen Teil zu Leseverstehen und Sprachbausteinen (Wortschatz und Grammatik), der 90 Minuten dauert, der anschließende Hörverstehensteil dauert 20 Minuten und der abschließende Teil „Schriftlicher Ausdruck“ umfasst 30 Minuten. Im „Sprachbausteine“-Teil wird in gewisser Weise das Schreiben überprüft, es handelt sich dabei um reproduzierendes Schreiben, da hauptsächlich Lücken vervollständigt werden müssen. Im Prüfungsteil

zum schriftlichen Ausdruck haben die Teilnehmer 30 Minuten Zeit, um einen Brief zu verfassen, sie können dabei zwischen zwei unterschiedlichen Aufgabenstellungen wählen. In den Tipps für die Teilnehmer auf der Webseite der telc GmbH heißt es dazu: „In jedem Fall handelt es sich um einen formellen, manchmal nicht ganz so formellen Brief.“²⁶ Im Mustersatz zum „telc Deutsch B2“-Test gibt es zwei Schreibaufgaben zur Auswahl: einen Brief, in dem um Informationen gebeten wird, und einen Beschwerdebrief.²⁷ In beiden Fällen sind vier Punkte gegeben (in denen man um Information bittet bzw. über die man sich beschweren möchte), davon sollen drei behandelt werden oder zwei und ein dritter eigener. Die Lernenden sollen mindestens 150 Wörter schreiben und bekommen zusätzlich noch diesen Hinweis: „Bevor Sie den Brief schreiben, überlegen Sie sich eine passende Reihenfolge der Punkte, eine passende Einleitung und einen passenden Schluss. Vergessen Sie nicht Ihren Absender, die Anschrift, Datum, Betreffzeile, Anrede und Schlussformel.“²⁸ Die Texte werden bewertet nach den drei Punkten „Behandlung des Schreibanschlusses“, „kommunikative Gestaltung“ und „formale Richtigkeit“. Es handelt sich bei der Aufgabe im „telc Deutsch B2“-Test um eine stark gelenkte. Hinsichtlich der Textfunktion ist die Textsorte „Brief“ appellativ. Die Bewertungskriterien sind ähnliche wie die, die Glaboniat für stark formalisierte Textsorten nennt.

Das „Goethe Zertifikat B2“ besteht aus einer schriftlichen Gruppenprüfung und einer mündlichen Paar- oder Einzelprüfung. Auch im schriftlichen Teil des „Goethe Zertifikats B2“, der 190 Minuten umfasst, gibt es Lese- und Hörverstehensaufgaben, zu den Leseverstehensaufgaben gehören ebenso wie in der „telc Deutsch B2“-Prüfung Lückentextaufgaben, die dort als „Textbausteine“ bezeichnet werden. Die Lernenden müssen sich anschließend im schriftlichen Teil zu einem Zeitungsartikel äußern und einen Brief korrigieren.²⁹ Für diese beiden Aufgaben zusammen haben die Kandidaten 80 Minuten Zeit. Bei der schriftlichen Stellungnahme, für die sie sich laut Angabe auf dem Bogen 65 Minuten Zeit nehmen sollen, haben die Kandidaten zwei Themen zur

²⁶ siehe telc, Tipps für Teilnehmer: http://www.telc.net/fileadmin/data/pdf/telc_deutsch_b2_tipps-fuer-teilnehmer_02.pdf (zuletzt eingesehen am 13. 12. 2012)

²⁷ siehe „telc Deutsch B2“ Mustersatz: http://www.telc.net/fileadmin/data/pdf/angebot/telc_deutsch_b2_uebungstest_1.pdf (zuletzt eingesehen am 13. 12. 2012)

²⁸ siehe „telc Deutsch B2“ Mustersatz: http://www.telc.net/fileadmin/data/pdf/angebot/telc_deutsch_b2_uebungstest_1.pdf, S. 22 (zuletzt eingesehen am 13. 12. 2012)

²⁹ siehe Goethe Institut, Informationen zum Zertifikat B2: <http://www.goethe.de/lrn/prj/pba/bes/gb2/bes/deindex.htm> (zuletzt eingesehen am 13. 12. 2012)

Auswahl. Sie müssen sich auf Grund von Kurzanfragen zu den beiden Themen, die auf dem ersten Blatt stehen, für eines dieser entscheiden und erhalten anschließend das Aufgabenblatt für das jeweilige Thema. Bei beiden Themen werden nach einer kurzen Zeitungsmeldung vier Punkte genannt, auf die die Kandidaten in ihrem Brief an die Redaktion eingehen müssen. Sie werden auf dem Aufgabenblatt darauf hingewiesen, dass sie die Anrede und den Gruß nicht vergessen sollen und dass bei der Bewertung berücksichtigt wird, ob sie alle vier angegebenen Inhaltspunkte berücksichtigt haben, wie korrekt geschrieben wurde und wie gute Sätze und Absätze sprachlich miteinander verknüpft sind.³⁰ Sie sollen dabei mindestens 180 Wörter schreiben. Anschließend folgt die zweite Aufgabe, hier sollen die Kandidaten einen Brief korrigieren, in dem falsch geschriebene Wörter oder Fehler in der Satzstellung vorkommen – pro Zeile ein Fehler, insgesamt 10 Fehler. Sie sollen sich für diese Aufgabe 15 Minuten Zeit nehmen.

Die erste Aufgabe des „Goethe Zertifikat B2“ ist ebenso wie die Aufgabe beim „telc Deutsch B2“-Test eine stark gelenkte, allerdings handelt es sich hier um einen Leserbrief, in dem die Kandidaten ihre eigene Meinung zu Themen wie z.B. „Lottogewinn“ oder „Kindererziehung“ (im Modellsatz 2) äußern müssen. Die Textsorte ist daher sowohl appellativ als auch argumentativ. Die zweite Aufgabe dagegen ist eine Reproduktionsaufgabe, bei der korrigiert werden muss – dies ist die einzige Korrekturaufgabe dieser Art in den vier Sprachprüfungen.

Die „ÖSD-Prüfung B2 Mittelstufe Deutsch“ besteht aus den Teilen Leseverstehen, Hörverstehen, Schreiben und Sprechen. Im Teil „Schreiben“ müssen in 90 Minuten zwei Texte verfasst werden, ein formeller Brief und eine Argumentation bzw. eine Meinungsäußerung.³¹ Im Leseverstehensteil gibt es ebenfalls Aufgaben zu Textbausteinen, d.h. die Lernenden müssen Lücken füllen.

Im Modellsatz handelt es sich bei dem formellen Brief um einen Beschwerdebrief, die Lernenden bekommen eine Job-Anzeige, daneben sind vier Punkte notiert, die ihrer Erfahrung im Job nach nicht der Wahrheit entsprechen haben. Sie sollen ein Beschwerde-E-Mail an die Jobbörse verfassen, dabei auf alle Punkte eingehen, mindestens 120 Wörter schreiben und auch die Anrede und die Grußformel

³⁰ siehe Goethe Institut, Goethe Zertifikat B2, Modellsatz 2:

http://www.goethe.de/lrn/pro/gb2/B2_Modellsatz_04.pdf, S. 17 (zuletzt eingesehen am 13. 12. 2012)

³¹ siehe ÖSD-Webseite, Informationen zur „ÖSD-Prüfung Mittelstufe B2 Deutsch“:

<http://www.osd.at/default.aspx?Slid=32&LAid=1&ARid=107> (zuletzt eingesehen am 13. 12. 2012)

beachten.³² Bei der zweiten Aufgabe müssen die Kandidaten ihre eigene Meinung zu einem Thema äußern und dabei mindestens 120 Wörter schreiben. Sie können dabei zwischen drei unterschiedlichen Aufgabenstellungen wählen, bei jeder bekommen sie als Impuls entweder drei kurze Aussagen, drei Schlagzeilen oder eine Zeitungsmeldung. Zu diesem Impuls werden ihnen drei Leitfragen gestellt. Im Modellsatz sind die vorgegebenen Themen „Kind und Beruf“, „Keine Angst vor Tests“ und „Moderne Formen der Partnerschaft/Familie“.³³

Ähnlich wie bei den Prüfungen der telc GmbH und des Goethe Instituts handelt es sich bei den Aufgaben zum Schreiben um stark gelenkte Aufgaben. Interessanterweise werden die Bewertungskriterien für diese schriftlichen Aufgaben weder im Modellsatz noch auf der Webseite des ÖSD angegeben. In der (kostenpflichtigen) *Handreichung für Prüferinnen und Prüfer* werden jedoch die Bewertungskriterien aufgelistet: die Texte werden nach Textlänge, Erfüllung der Aufgabenstellung (d.h., ob alle Vorgaben beachtet wurden), kommunikativer und soziolinguistischer Angemessenheit bzw. Textsortenadäquatheit, Textkohärenz, Lexik/Ausdruck und formaler Richtigkeit beurteilt (Glaboniat et al., 2010, S. 40-43). Die Aufgaben werden also nach ähnlichen Kriterien wie bei der telc GmbH und beim Goethe Institut beurteilt, es ist daher davon auszugehen, dass auch diese Institutionen für ihre Prüfer und Prüferinnen noch detaillierte Bewertungskriterien haben als die auf den Webseiten und in den Modellsätzen angegebenen.

Der TestDaF besteht ebenso wie die drei anderen Tests aus einem Leseverstehens- und einem Hörverstehensteil, einem Teil zum Schreiben und einem zum Sprechen. Hier sind beim Leseverstehensteil keine Lückentexte bzw. Textbausteine-Aufgaben vorhanden. Beim Schreiben haben die Kandidaten 60 Minuten Zeit, um einen Text zu verfassen, in dem zwei unterschiedliche Punkte behandelt werden, einerseits das „Beschreiben von Diagrammen und Tabellen“ und andererseits die „Stellungnahme zu kontroversen Fragen mit Darstellung und Begründung verschiedener Standpunkte“.³⁴ Die Kandidaten haben dabei erst fünf Minuten Zeit, um sich die Aufgabenstellung durchzulesen, dann beginnen die 60 Minuten Prüfungszeit. Auf dem Blatt mit der Aufgabenstellung werden

³² siehe Modellsatz ÖSD-Prüfung Mittelstufe B2 Deutsch:

http://olga.pixelpoint.at/media/PPM_3DAK_osd/~M0/75.3dak.pdf (zuletzt eingesehen am 13. 12. 2012)

³³ siehe Modellsatz ÖSD-Prüfung Mittelstufe B2 Deutsch:

http://olga.pixelpoint.at/media/PPM_3DAK_osd/~M0/75.3dak.pdf (zuletzt eingesehen am 13. 12. 2012)

³⁴ siehe TestDaF, Informationen zum Aufbau: http://www.testdaf.de/teilnehmer/tn-vorbereitung_tipp.php#aufbau (zuletzt eingesehen am 13. 12. 2012)

die Lernenden u.a. darauf hingewiesen, dass sie einen zusammenhängenden, klar gegliederten Text verfassen sollen, der alle vorgegebenen Punkte behandeln muss; außerdem wird erwähnt, dass bei der Bewertung die Verständlichkeit mehr zählt als die sprachliche Korrektheit. Zudem bekommen die Kandidaten neben dem Schreibbogen auch ein Konzeptpapier, auf dem sie sich Notizen machen können. Dieses müssen sie ebenso wie den Schreibbogen abgeben, was sie darauf notiert haben, wird allerdings nicht bewertet.³⁵ Im Modellsatz 2 ist das Thema „Wahl des Hochschulortes“. Zuerst soll eine Tabelle beschrieben werden, die die Größe von unterschiedlichen Hochschulorten, die Studierenden- sowie ProfessorInnen-Zahlen angibt und anschließend zwei Meinungen zum Thema wiedergegeben und diskutiert werden, abschließend soll auch noch auf die Hochschulsituation im Heimatland eingegangen werden.³⁶ Im Modellsatz drei ist das Thema „Studium oder Berufsausbildung?“, hierzu müssen zwei Grafiken zu Einkommen und Arbeitslosigkeit bei AkademikerInnen und Nicht-AkademikerInnen beschrieben und verglichen werden, anschließend soll auf eine Meinung zum Thema Hochschulbildung eingegangen werden, die Vor- und Nachteile eines Hochschulstudiums verglichen und die Situation im Heimatland beschrieben werden.³⁷ Im TestDaF werden also im schriftlichen Prüfungsteil hochschulbezogene Themen behandelt. Die Kandidaten müssen dazu einen Aufsatz bzw. eine Erörterung verfassen, ob eine Einleitung und ein Schlussteil verlangt wird, geht aus der Aufgabenstellung nicht hervor. Es ist auch nicht angegeben, wie viele Wörter die Kandidaten schreiben müssen.

In der Bewertung gibt es drei Kategorien: „1. Wie wirkt ein Text beim Lesen auf eine Leserin oder einen Leser?“ (d.h., hier wird Verständlichkeit und Textaufbau bewertet), „2. Wie wurde die Aufgabe inhaltlich bearbeitet?“ (d.h., wurden alle vorgegebenen Punkte auf angemessene Weise behandelt), „3. Mit welchen sprachlichen Mitteln wurde der Text geschrieben?“. ³⁸ Auch bei dieser Schreibaufgabe handelt es sich wie bei den Aufgaben der anderen Tests um stark gelenkte, allerdings sind hier weniger formelle Textmerkmale zu beachten als etwa beim Beschwerdebrief oder beim Leserbrief. Auch die Bewertungskriterien ähneln denen der anderen Tests.

³⁵ siehe TestDaF, Modellsatz 2: http://www.testdaf.de/teilnehmer/pdf/modellsatz02/modellsatz_sa.pdf, S. 3 (zuletzt eingesehen am 13. 12. 2012)

³⁶ siehe TestDaF, Modellsatz 2: http://www.testdaf.de/teilnehmer/pdf/modellsatz02/modellsatz_sa.pdf, S. 5 (zuletzt eingesehen am 13. 12. 2012)

³⁷ siehe TestDaF, Modellsatz 3: http://www.testdaf.de/teilnehmer/pdf/modellsatz03/modellsatz_sa.pdf, S. 5 (zuletzt eingesehen am 13. 12. 2012)

³⁸ siehe TestDAF, Testauswertung in den Prüfungsteilen: http://www.testdaf.de/teilnehmer/tn-info_teile.php (zuletzt eingesehen am 13. 12. 2012)

Tabelle 7: Übersicht zum Schreiben in den DaF-Tests

	Aufgabenstellung	Auswahl	Zeit (in min)	Länge
telc Deutsch B2	(formeller) Brief	ja, zwischen 2	30	mind. 150 Wörter
Goethe Zertifikat B2	Stellungnahme/ Leserbrief	ja, zwischen 2	65	mind. 180 Wörter
ÖSD- Prüfung Mittelstufe B2 Deutsch	formeller Brief, Meinungsäußerung/ Argumentation	ja, bei zweiter zwischen 3	90	mind. 120 Wörter (bei beiden)
TestDaF	Tabelle/Grafik(en) beschreiben, Stellungnahme	nein	60	nicht angegeben

Im Vergleich der Tests zeigt sich, dass der Zeitrahmen für die schriftliche Prüfung unterschiedlich angesetzt ist, von 30 Minuten beim „telc Deutsch B2“ bis zu 90 Minuten bei der „ÖSD-Prüfung Mittelstufe B2 Deutsch“. In allen Tests gibt es stark gelenkte Aufgaben, was daran liegen könnte, dass freie und kreative Aufgaben schwerer objektiv zu bewerten sind. Das eingeschränkte Spektrum der Textsorten, die abgeprüft werden – Briefe und Meinungsäußerung/Stellungnahme, nur beim TestDaF kommt die Beschreibung von Tabelle(n) bzw. Grafik(en) dazu – könnte dadurch begründet sein, dass in den Tests möglichst Textsorten abgeprüft werden sollten, die in allen Lehrwerken bzw. in jedem Unterricht vorkommen dürften. Beim „Goethe Zertifikat B2“ und bei der „ÖSD-Prüfung Mittelstufe B2 Deutsch“ werden Meinungsäußerung und das Verfassen eines formellen Briefs abgeprüft, beim „telc Deutsch B2“-Test nur das Verfassen eines formellen Briefs und beim „TestDaF“ nur die Meinungsäußerung und Argumentation, allerdings in Verbindung mit der Beschreibung von Grafiken und Tabellen. Bei den meisten Tests haben die Kandidaten die Wahl zwischen mehreren Aufgabestellungen, bei der „ÖSD-Prüfung Mittelstufe B2 Deutsch“ jedoch nur bei einer Aufgabenstellung und beim „Goethe Zertifikat B2“ haben sie keine Wahlmöglichkeit. Die „ÖSD-Prüfung Mittelstufe B2 Deutsch“ ist der einzige Test, bei dem die Kandidaten zwei Aufgaben erfüllen müssen, beim „Goethe Zertifikat B2“ wird jedoch eine Korrekturaufgabe, für die 15 Minuten veranschlagt sind, zum Aufgabenteil „Schreiben“ gezählt.

Die Ausrichtung auf den universitären Kontext zeigt sich im TestDaF durch die Konzentration auf das Verstehen und Beschreiben von Grafiken und Tabellen und auf die Meinungsäußerung und Argumentation, auch wird bei diesem interessanterweise keine Mindestanzahl an Wörtern vorgegeben. Ebenso geht aus der Aufgabenstellung nicht hervor, ob eine vollständige Erörterung mit Einleitung und Schluss erwartet wird,

noch ist auf der Webseite von TestDaF ersichtlich, ob das Fehlen dieser Teile negativ bewertet wird.

Die Unterschiede in den Aufgabenstellungen bei den drei allgemeinen Tests sind überraschend, wenn man die Zusammenarbeit der drei Test-Institutionen bei der Erstellung eines gemeinsamen Tests bedenkt. Diese unterscheiden sich durch Längen- und Zeitvorgaben und durch Wahlmöglichkeiten. Der TestDaF dagegen unterscheidet sich von allen dreien nicht nur in diesen Bereichen, sondern in der grundsätzlichen Konzeption der Aufgabenstellung (durch die fehlende Angabe der Mindestwortzahl und das beigegebene Konzeptblatt) und damit auch in Bezug auf die überprüften Schreibkompetenzen.

6. Die Analyseergebnisse und die theoretischen Grundlagen im Vergleich

Vergleicht man die Tests und die Lehrwerke miteinander, sieht man, dass in den sechs Lehrwerken immerhin 27 unterschiedliche Textsorten vorkommen und in jedem Lehrwerk andere Textsorten behandelt werden (vgl. Kap. 4.2.1). In den Tests dagegen sind in den allgemeinen DaF-Tests nur Briefe (Leserbriefe und formelle Briefe) zu schreiben sowie in zwei von drei Tests Texte zur Meinungsäußerung und Argumentation, im TestDaF wird nur ein Text zur Meinungsäußerung bzw. Argumentation verlangt (vgl. Kap. 5.2). Einzig im TestDaF wird auch das Beschreiben von Grafiken und Tabellen gefordert. Diese Textsorte wird nur in *Auf neuen Wegen* schriftlich behandelt, d.h. nur dieses Lehrwerk bereitet auf diese Textsorte vor. Insgesamt zeigt sich, dass sich der gefürchtete „teaching to the test“-Effekt, dass also die Lehrwerke bzw. der Unterricht nur auf die Tests ausgerichtet werden, im Bezug auf die Textsorten nicht beobachtbar ist, da auch viele nicht testrelevante Textsorten behandelt werden und die Lernenden damit auf unterschiedlichste Sprachdomänen vorbereitet werden. Das eingeschränkte Spektrum der Textsorten in den Tests ist vermutlich darauf zurückzuführen, dass sich diese Textsorten im Vergleich etwa zu kreativen besser objektiv bewerten lassen.

Bei den Lehrwerken wurde festgestellt, dass eigenständiges Planen und Gliedern nur am Rande behandelt wird, meist müssen die Lernenden anhand von Leitfragen oder Stichpunkten Texte verfassen (vgl. Kap. 4.2.2). Das spiegelt sich auch in den Tests wider, hier wird eigenständiges Planen und Gliedern nicht gefordert, sondern das Abarbeiten gewisser Punkte (vgl. Kap. 5.2): Bei den allgemeinen DaF-Tests wird nur im „telc Deutsch B2“-Test die Möglichkeit gegeben, in der schriftlichen Stellungnahme einen eigenen Punkt zu behandeln, d.h. nur hier werden die Lernenden dazu angeregt, eigene Ideen einzubringen. Im TestDaF wird die Möglichkeit des Planens und Gliederns bedacht, auf dem Konzeptbogen können die Kandidaten Notizen, Gliederungen, Mindmaps o.ä. machen. Dieser Bogen wird nicht bewertet, bei den anderen Tests ist keine Möglichkeit vorgesehen, dass die Kandidaten während der Tests etwas schreiben, was nicht bewertet wird. Hier könnten die Tests die Konzipierung der neuesten Lehrwerke beeinflusst haben – da in den Tests das Planen und Gliedern nur anhand des Nachvollziehens von vorgegebenen Punkten verlangt wird, wird es auch in den Lehrwerken nicht tiefgehender behandelt. Probleme, die in diesen Stadien des Schreibprozesses auftreten können, etwa weil den Lernenden die Ideen oder die

Fertigkeit zum logischen Aufbau einer Argumentation fehlen, haben weitreichende Auswirkungen auf den gesamten Text. Es ist daher problematisch, dass die im realen Leben erforderlichen eigenständige Planungs- und Gliederungskompetenzen in den Lehrwerken und Tests nicht bedacht werden.

Das Korrigieren im Sinne der Grammatik- und Rechtschreibkorrektur, wie es in den Lehrwerken behandelt wird, wird nur im „Goethe Zertifikat B2“ abgeprüft durch die Korrektur eines Briefes. Weiterreichende Korrektur- und Überarbeitungsvorgänge, die ein Überdenken der Textkonzeption, das Umstellen von Textteilen, das Verwerfen von einzelnen Punkten etc. umfassen (vgl. Kap.2.2.3.4), sind weder in den Lehrwerken noch in den Tests bedacht.

Die akademische Sprachkompetenz, die in den Lehrwerken zu kurz kommt, wird auch im TestDaF wenig behandelt (vgl. Kap. 5.2). Von den möglichen akademischen Textsorten wird im TestDaF nur die Erörterung abgeprüft. Meinungsäußerung und Argumentation wird hier als reines Abarbeiten von Punkten verstanden. Die Kandidaten sollen zwar Vor- und Nachteile zu bestimmten Themen herausarbeiten, aber ein grundsätzliches kritisches Hinterfragen wird nicht bedacht. Doch dieses kritische Hinterfragen ist im akademischen Kontext v.a. im Umgang mit Quellen beim Erstellen etwa von Referaten, Essays oder wissenschaftlichen Arbeiten zentral. Auch ist es besonders im wissenschaftlichen Schreiben wichtig, seine Textkonzeption u.U. mehrmals zu überarbeiten. Insgesamt wird also die akademische Sprachkompetenz sowohl in den Lehrwerken als auch in den Tests kaum beachtet.

Im Vergleich der Analyseergebnisse der Lehrwerke und der Tests mit den theoretischen Grundlagen zeigen sich sehr große Diskrepanzen im Bezug auf die Einteilung der Textsorten, im Bereich des Planens und Gliederns, der Prozesshaftigkeit des Schreibens, im Korrigieren und Überarbeiten und in den Bereichen Vorwissen und Kulturspezifika.

In der Linguistik gibt es eine grundlegende Diskussion darüber, wie sich Textsorten abgrenzen und einteilen lassen (vgl. Kap. 1.1.2). Dabei werden die unterschiedlichen Funktionen von Texten diskutiert. Diese Frage könnte für die Lehrwerke insofern interessant sein, als dass man in diesen die Absicht, den Adressaten, das Ziel von Textsorten im Lehrwerk aufzeigen oder sogar hinterfragen könnte. Damit könnten der Zweck, die Absicht und die damit verbundenen sprachlichen Mittel den Lernenden besser einsichtig gemacht werden, doch das wird in den Lehrwerken nicht unternommen.

Zu den Teilprozessen des Schreibens, insbesondere zu den Planungs- und Gliederungsprozessen, gibt es in der Theorie eine Vielzahl von Untersuchungen und Modellen, so wird z.B. das ständige Wechseln zwischen Planen und Schreiben aufgezeigt (vgl. Kap. 2.1.2), zwischen Grob- und Feinplanung unterschieden und insbesondere noch darauf hingewiesen, dass in der Fremdsprache von erst- und fremdsprachlichen Planungsprozessen auszugehen ist (vgl. Kap.2.2.1). Die Prozesse laufen dabei zum Teil parallel ab oder mehrmals hintereinander bzw. wechseln einander ab – das Verfassen von Texten stellt sich in der Theorie also als komplexes Gewebe von Prozessen dar. Diese vielfältigen Prozesse werden aber in den Lehrwerken und Tests nicht bedacht, hier werden meist nur die Hauptpunkte von Texten durch Stichpunkte oder Leitfragen vorgegeben, nur vereinzelt gibt es Ansätze zum mehrschrittigen Planen etwa durch Mindmaps oder durch das Suchen und anschließende Ordnen von möglichen Argumenten. Von den Tests berücksichtigt nur der TestDaF durch die Bereitstellung eines Konzeptbogens mögliche Planungs- und Gliederungsschritte. In den Lehrwerken sollten daher unterschiedliche Modelle zur Einzel- und Partner- sowie Gruppenarbeit berücksichtigt werden. Mindmaps, Ideensammlungen, Notizen und ein stichwortartiger Textaufbau könnten sowohl einzeln als auch zu zweit oder in der Gruppe erarbeitet werden. Insbesondere durch das gemeinsame Diskutieren zu einem Thema, das Entwickeln von Textplänen und deren Überarbeitung hätten die Lernenden die Möglichkeit, voneinander zu lernen und unterschiedliche Zugangs- und Argumentationsweisen zu erlernen. In den Tests wäre die Berücksichtigung dieser Prozesse zumindest in Ansätzen möglich, indem etwa bei allen Tests Blätter zum Notieren und Planen zur Verfügung gestellt würden.

Dieser Fokus auf das Produkt in den Lehrwerken und Tests im Gegensatz zur Hervorhebung der Prozesshaftigkeit des Schreibens (vgl. Kap. 2.1.2) in der Theorie zeigt sich auch im Bezug auf das Korrigieren und Überarbeiten: In den Lehrwerken wird das z.T. in Einzel- oder Partnerarbeit geübt, allerdings wird dabei nur das Korrigieren von Rechtschreib- und Grammatikfehlern bedacht. Mehrfache Korrekturen oder eine Überarbeitung der Textkonzeption ist dabei nicht vorgesehen. In den Tests ist vermutlich auf Grund des engen zeitlichen Rahmens keine Korrektur und Überarbeitung vorgesehen. Einzig im „Goethe Zertifikat B2“ müssen die Kandidaten einen anderen Text korrigieren, auch hier ist aber nur eine Rechtschreib- und Grammatikkorrektur vorgesehen.

Ein ähnliches Bild zeigt sich in den Bereichen des Vorwissens der Lernenden und der Kulturspezifik von Textsorten. In den theoretischen Grundlagen wird dazu festgehalten, dass bei vielen Textsorten von einem Vorwissen der Lernenden aus der Erst- oder anderen Fremdsprachen auszugehen ist (vgl. Kap. 1.2.2.2, 3.1.1). Im allgemeinen Sprachgebrauch ist bei erwachsenen Lernenden anzunehmen, dass sie im Bereich der formalisierten Textsorten wie Lebenslauf, Bewerbungsschreiben, offizieller Brief oder Kommentar bzw. Stellungnahme schon Vorerfahrungen mitbringen. V.a. auch im Bereich der wissenschaftlichen bzw. universitären Textsorten kann dieses Vorwissen einerseits zu Interferenzen führen, andererseits könnte es aber auch für Transferprozesse genutzt werden (vgl. Kap. 3.2). Diese Wissensbereiche werden aber in den Lehrwerken nicht berücksichtigt, weshalb wichtiges Transferpotenzial ungenutzt bleibt. Zudem könnte dieses Ignorieren der Kulturspezifik von Textsorten dazu führen, dass die Lernenden bei den Tests dann auf Probleme stoßen, die durch Interferenzen und zu wenig Erfahrung mit deutschsprachigen Textsorten entstehen.

Insgesamt ist festzuhalten, dass in den Lehrwerken nicht wie in der Theorie vorgesehen die vielfältigen Teilkompetenz und –prozesse des Schreibens gelehrt werden. In weiterer Folge werden diese dann auch in den Tests nicht abgeprüft. Ebenso wird nicht auf das vorhergehende Wissen der Lernenden über Textsorten eingegangen, was durch die Kulturspezifik von Textsorten zu Problemen führen könnte. Das Planen, Gliedern, Korrigieren und Überarbeiten von Texten wird in den Lehrwerken nicht umfassend vermittelt, was in weiterer Folge auch bedeutet, dass das kritische Hinterfragen und das weitergehende Entwickeln von Ideen und Ansätzen, wie es die akademische Sprachkompetenz erfordert, in den Lehrwerken nicht thematisiert wird.

Conclusio

Zu Beginn der Arbeit wurde ein Überblick über die theoretischen Grundlagen zu den Bereichen „Textsorten“, „Textkompetenz“, „Schreibfertigkeit“ und „akademische Sprachkompetenz“ gegeben. Anhand dieser wurde der Fragenkatalog für die Untersuchung der Lehrwerke entwickelt.

Im Bereich der Textsorten und der Textkompetenz wurde aufgearbeitet, dass Textsorten in der Linguistik als schwer beschreibbar und schwer abgrenzbar gesehen werden. Ebenso wurde erläutert, dass Textsorten kulturspezifische Unterschiede aufweisen. Darüber hinaus wurde auch der schrittweise Aufbau der Textkompetenz in der Erstsprache gezeigt, der eine wichtige Grundlage für die Textkompetenz in der Fremdsprache darstellt und im Fremdsprachenunterricht zudem üblicherweise vorausgesetzt wird.

Im Bezug auf die Schreibfertigkeit wurden die theoretischen Grundlagen für die Funktionen des Schreibens und zu den Prozessen des Schreibens im Erst- und Fremdsprachenunterricht zusammengefasst. Dabei wurde anhand komplexer Modelle wie der von Hayes und Flower und von Krings gezeigt, wie viele Teilprozesse im Schreiben zusammenspielen und daher erlernt bzw. vermittelt werden müssen. Auch das Überarbeiten und Korrigieren als wichtige Phase des Schreibprozesses wurde besprochen. In allen diesen Bereichen wurden zudem thematisiert, wie sie im Sprachunterricht behandelt werden können.

Bei der akademischen Sprachkompetenz wurde darauf eingegangen, dass hier insbesondere die Kulturspezifik der Textsorten eine wichtige Rolle spielt. Wie u.a. die Untersuchungen von Eßer und Hufeisen zeigen, ist das Vorwissen der Lernenden in Bezug auf Textsorten in der Vermittlung besonders zu beachten, da dieses sowohl zu Interferenzen führen, als auch für Transferleistungen genutzt werden kann. Hufeisen und Eßer stellten dabei in den 1990ern Mängel an den vorhandenen Unterrichtsmaterialien fest und forderten eine stärkere Vermittlung der Schreibprozesse und von Überarbeitungs- und Reflexionskompetenzen.

Anhand des anschließend erstellten Fragebogens wurde analysiert, inwiefern und auf welche Weise die in der Theorie genannten Punkte in den Lehrwerken behandelt werden. Dabei zeigte sich, dass in den untersuchten Lehrwerken insgesamt 27 unterschiedliche Textsorten vermittelt werden. In Bezug auf die Auswahl der Textsorten und die Anzahl der Schreibaufgaben unterscheiden sich die Lehrwerke erheblich, auch

in der Hinsicht, dass manche Lehrwerke einzelne Textsorten mehrmals behandeln und somit eine vertiefte Auseinandersetzung mit diesen ermöglichen. Auf die Kulturspezifik der Textsorten wird jedoch in den Lehrwerken nicht eingegangen und das Vorwissen der Lernenden wird lediglich in vereinzelt Hinweisen angesprochen. Ebenso gibt es in den Lehrwerken wenige Aufgaben zum Planen, Gliedern und Korrigieren bzw. Überarbeiten von Texten. Meist sind die Aufgabenstellungen dafür sehr genau vorgegeben und verlangen von den Lernenden kaum eigenständiges Arbeiten. Ihnen werden daher in diesen Bereichen keine umfassenden Kompetenzen vermittelt, die sie zur selbständigen Anwendung bräuchten. Insgesamt wird somit die Prozesshaftigkeit des Schreibens, die in der Theorie als zentral betont wird, in den Lehrwerken nicht berücksichtigt, Schreiben wird produktorientiert behandelt. Das spiegelt sich auch darin wider, dass in den Inhaltsverzeichnissen der Lehrwerke die Schreibfunktionen „Reproduzieren“ und „Notieren“ meist nicht bei den Schreibaufgaben aufgelistet werden, was bedeutet, dass in den Lehrwerken ein sehr eingeschränktes Verständnis von Schreiben als Formulieren vorherrscht. Die akademische Sprachkompetenz wird dementsprechend in den Lehrwerken nur sehr ungenügend entwickelt, da erstens wenige relevante Textsorten wie Zusammenfassung und Referat vorkommen, zweitens die genannten Kompetenzen nicht vermittelt werden und drittens eine weitere für den wissenschaftlichen Diskurs wichtige Kompetenz, der kritische Umgang mit Quellen, in den Lehrwerken gar nicht behandelt wird.

Dieses Verständnis von Schreiben zeigt sich auch in den DaF-Tests, wo nur ein sehr eingeschränktes Textsortenspektrum geprüft wird. Auch hier wird auf die Schreibprozesse wie Planen und Gliedern nur oberflächlich in einem der Tests, dem TestDaF, eingegangen und das Korrigieren und Überarbeiten wenig berücksichtigt – dazu findet sich nur im „Goethe Zertifikat B2“ eine Aufgabe zur Rechtschreib- und Grammatikkorrektur. In weiterer Folge wird auch die akademische Sprachkompetenz oder zumindest dafür zentrale Vorstufen in den Tests nicht adäquat überprüft.

Im Vergleich der beiden Analysen mit der Theorie zeigte sich dann, dass die Erkenntnisse der Theorie in Lehrwerken und Tests kaum berücksichtigt werden. Die umfangreichen Grundlagen zu den Teilprozessen des Schreibens und ihres Zusammenspiels sind nicht in die Lehrwerke implementiert, ebenso wenig die Erkenntnisse zum Vorwissen der Lernenden und zur Kulturspezifik der Textsorten. Die in den 1990ern in Studien zur akademischen Sprachkompetenz festgehaltenen

Desiderata zur Entwicklung von Unterrichtsmaterialien gelten daher auch für die aktuellen Lehrwerke immer noch.

Im Anschluss an diese Arbeit sind weitere wissenschaftliche Untersuchungen in zwei Richtungen denkbar: einerseits zur Entwicklung von neuen Unterrichtsmaterialien und andererseits zur empirischen Untersuchung des tatsächlichen Unterrichts auf Niveau B2.

So könnte man Unterrichtsmaterialien und Leitfäden erstellen, um die Erkenntnisse der Theorie stärker in die Lehrwerke und Tests zu integrieren. Dabei wären insbesondere die Bereiche des prozesshaften Schreibens (Planen und Gliedern, Korrigieren und Überarbeiten) und die unterschiedlichen Funktionen des Schreibens – Schreiben als Kopieren, Reproduzieren, Notieren und Formulieren – zu beachten. In Verbindung mit den theoretischen Grundlagen und unter Einbeziehung weiterer Erkenntnisse, etwa im Bereich der Neurowissenschaft, könnten so Unterrichtsmaterialien entwickelt werden, die diese Erkenntnisse implementieren.

Ebenso wäre es wichtig, ausgehend von diesen Grundlagen den tatsächlichen Unterricht auf der Niveaustufe B2 empirisch zu untersuchen, insbesondere in der Vorbereitung auf ein zukünftiges Studium an einer Universität im deutschsprachigen Raum. Damit könnte festgestellt werden, ob den Lehrenden die Defizite der Lehrwerke bewusst sind, wie sie mit diesen umgehen und wie etwa die akademische Sprachkompetenz vermittelt wird. Dafür könnten z.B. Experteninterviews und Unterrichtsbeobachtungen durchgeführt werden. In Wien wäre das etwa am „Vorstudienlehrgang der Wiener Universitäten“ oder am „Innovationszentrum der Universität Wien“ denkbar.

Denkt man die hier festgestellten Desiderata und die theoretischen Konzepte weiter, muss man sich auch fragen, welche Auswirkungen diese Weiterentwicklungen der Lehrwerke haben könnten. Das soll hier in aller Kürze versucht werden.

Wenn in Lehrwerken und im Unterricht die Prozesshaftigkeit des Schreibens in den Mittelpunkt gestellt würde, würde das auch bedeuten, dass dem reproduzierenden und dem notierenden Schreiben ein größerer Stellenwert eingeräumt werden müsste. Das führt zu der grundsätzlichen Frage, ob in den Lehrwerken weiterhin stark formalisierte Textsorten wie Lebenslauf und formelle Briefe die Stellung einnehmen sollten, die sie derzeit haben. Denn im Grunde ist zu hinterfragen, ob diese Textsorten in der Alltagsrealität der Lernenden eine so große Rolle spielen, wie ihnen derzeit in

den Lehrwerken zugesprochen wird. Gerade bei stark formalisierten Textsorten stellt sich die Frage, inwieweit das mehrfache Einüben notwendig ist - wäre es nicht ausreichend, ein Muster vorzulegen, auf das die Lernenden im Bedarfsfall zurückgreifen können? Denn im alltäglichen Sprachgebrauch nimmt zweifelsohne das Reproduzieren und das Notieren einen wesentlich größeren Stellenwert ein als das Produzieren von abgeschlossenen Texten. Es läge daher nahe, einerseits diese Fertigkeiten auch im Unterricht stärker zu behandeln und andererseits die Lernenden mit einer großen Auswahl an unterschiedlichen Textsorten vertraut zu machen, um ihnen die Bandbreite dieser aufzuzeigen. Das würde einen grundlegend neuen Zugang zum Schreibunterricht einbringen, der viele der derzeit evidenten Probleme lösen könnte.

Literaturverzeichnis

Lehrwerke

- Aspekte. Mittelstufe Deutsch. Lehrbuch 2.* (2008) von Ute Koithan. Wien, Berlin (u.a.): Langenscheidt.
- Auf neuen Wegen. Deutsch als Fremdsprache für die Mittelstufe und Oberstufe.* (2003) von Eva-Maria Willkop. Ismaning: Hueber.
- em neu. Hauptkurs. Deutsch als Fremdsprache für die Mittelstufe. Kursbuch + Arbeitsbuch, Lektion 1-5.* (2008) von Michaela Perlmann-Balme, Susanne Schwalb und Alexandra Schlemmer. Ismaning: Hueber.
- em neu. Hauptkurs. Deutsch als Fremdsprache für die Mittelstufe. Kursbuch + Arbeitsbuch, Lektion 6-10.* (2008) von Michaela Perlmann-Balme, Susanne Schwalb und Alexandra Schlemmer. Ismaning: Hueber.
- Mittelpunkt B2. Lehrbuch.* (2007) von Albert Daniels. Barcelona (u.a.): Klett Sprachen.
- studio d. Die Mittelstufe. B2/1 Kurs- und Übungsbuch* (2010). von Christina Kuhn. Berlin: Cornelsen.
- studio d. Die Mittelstufe. B2/2 Kurs- und Übungsbuch* (2011). von Christina Kuhn. Berlin: Cornelsen.
- Ziel. Niveau B2. Kursbuch Bd. 1, Lektion 1-8.* (2008). von Rosa-Maria Dallapiazza. Ismaning: Hueber.
- Ziel. Niveau B2. Kursbuch Bd. 2, Lektion 9-16.* (2009). von Rosa-Maria Dallapiazza. Ismaning: Hueber.

Sekundärliteratur

- Adamzik, Kirsten (2009): „Textsorten im Fremdsprachenunterricht - Theorie und Praxis.“ In: Kirsten Adamzik und Wolf-Dieter Krause (Hg.): *Text-Arbeiten. Textsorten im fremd- und muttersprachlichen Unterricht an Schule und Hochschule*. 2. erw. u. überab. Aufl. Tübingen: Narr, S. 205–237.
- Bausch, Karl-Richard; Christ, Herbert; Königs, Frank G.; Krumm, Hans-Jürgen (Hg.) (2003): *Der gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen in der Diskussion. Arbeitspapiere der 22. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen: Narr.
- Bereiter, Carl (1980): „Development in Writing“. In: Lee W. und Erwin R. Steinberg Gregg (Hg.): *Cognitive Processes in Writing*. Hillsdale, N.J.: Lawrence Earlbaum, S. 73–93.
- Bereiter, Carl; Scardamalia, Marlene (1987): *The Psychology of Written Composition*. Hillsdale, N.J.: L. Erlbaum Associates.
- Bohn, Rainer (1989): „Das Schreiben im Ensemble der sprachlichen Tätigkeiten. Anmerkungen zur lernpsychologischen Bedeutsamkeit schriftlichen Sprachgebrauchs im Fremdsprachenunterricht.“ In: Manfred Heid (Hg.): *Die Rolle des Schreibens im Unterricht Deutsch als Fremdsprache*. (Dokumentation eines Kolloquiums im Juli 1988 in Grassau (Obb.)). München: iudicium, S. 51–60.

- Bohn, Rainer (2001): Schriftliche Sprachproduktion.“ In: Helbig, Gerhard/ Götz, Lutz/ Henrici, Gerd/ Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Deutsch als Fremdsprache – ein internationales Handbuch*. Band 2. Berlin: de Gruyter, S. 921-931.
- Börner, Wolfgang (1987): „Schreiben im Fremdsprachenunterricht. Überlegungen zu einem Modell.“ In: Wolfgang und Werner Hüllen Lörscher (Hg.): *Perspectives on Language in Performance*. Tübingen: Narr, S. 1336–1349.
- Börner, Wolfgang (1989): „Didaktik schriftlicher Textproduktion in der Fremdsprache.“ In: Gerd Antos und Hans P. Krings (Hg.): *Textproduktion. Ein interdisziplinärer Forschungsüberblick*. Tübingen: Niemeyer, S. 348–376.
- Börner, Wolfgang; Vogel, Klaus (1996): „Zur Fragen der Wechselwirkung von Textrezeption und Textproduktion beim Fremdsprachenerwerb. Eine Einleitung.“ In: Wolfgang Börner und Klaus Vogel (Hg.): *Texte im Fremdsprachenerwerb. Verstehen und produzieren*. Tübingen: Narr, S. 1–17.
- Brinker, Klaus (2010): *Linguistische Textanalyse. Eine Einführung in Grundbegriffe und Methoden*. bearb. von Sandra Ausborn-Brinker. 7. Aufl. Berlin: E. Schmidt.
- Büker, Stella (1998): *Wissenschaftliches Arbeiten und Schreiben in der Fremdsprache Deutsch. Eine empirische Studie zu Problem-Lösungsstrategien ausländischer Studierender*. Baltmannsweiler: Schneider.
- de Beaugrande, Robert-Alain; Dressler, Wolfgang Ulrich (1981): *Einführung in die Textlinguistik*. Tübingen: Niemeyer.
- Eigler, Gunther (1993): „Prozesse und Produkte - zu Ansatz und Entwicklung der kognitiv orientierten Textproduktionsforschung.“ In: Gisela Tütken und Gabriele Neuf-Münkel (Hg.): *Schreiben im DaF-Unterricht an Hochschulen und Studienkollegs. I. Forschungsergebnisse - Didaktische Konzeption - Übungsformen*. Regensburg: Fachverband Deutsch als Fremdsprache, S. 1–21.
- Eßer, Ruth (1997): „Etwas ist mir geheim geblieben am deutschen Referat“. *Kulturelle Geprägtheit wissenschaftlicher Textproduktion und ihre Konsequenzen für den universitären Unterricht von Deutsch als Fremdsprache*. München: iudicium.
- Faistauer, Renate (1997): *Wir müssen zusammen schreiben! Kooperatives Schreiben im fremdsprachlichen Deutschunterricht*. Innsbruck/Wien: Studienverlag.
- Fandrych, Christian (2007): „„Aufgeklärte“ Zweisprachigkeit in der Germanistik außerhalb des deutschsprachigen Raums.“ In: Sabine Schmölder-Eibinger und Georg Weidacher (Hg.): *Textkompetenz. Eine Schlüsselkompetenz und ihre Vermittlung*. (Festschrift für Paul R. Portmann-Tselikas zum 60. Geburtstag, unter Mitarbeit von Paul R. Portmann-Tselikas) Tübingen: Narr, S. 275–298.
- Fandrych, Christian; Thurmair, Maria (2011): *Textsorten im Deutschen. Linguistische Analysen aus sprachdidaktischer Sicht*. Tübingen: Stauffenburg.
- Feilke, Helmuth (2012): „Was sind Textroutinen? Zur Theorie und Methodik des Forschungsfeldes.“ In: Helmuth Feilke und Katrin Lehnen (Hg.): *Schreib- und Textroutinen. Theorie, Erwerb und didaktisch-mediale Modellierung*. Frankfurt am Main (u.a.): Peter Lang, S. 1–31.
- Feld-Knapp, Ilona (2005): *Textsorten und Spracherwerb. Eine Untersuchung zur Relevanz textsortenspezifischer Merkmale für den "Deutsch-als-Fremdsprache Unterricht"*. (Schriftenreihe Lingua 2). Hamburg: Kovač.

- Fix, Ulla; Habscheid, Stephan; Klein, Josef (Hg.) (2001): *Zur Kulturspezifität von Textsorten*. Tübingen: Narr.
- Fix, Ulla (2008): *Texte und Textsorten - sprachliche, kommunikative und kulturelle Phänomene*. Berlin: Frank & Timme.
- Glaboniat, Manuela (1998): *Kommunikatives Testen im Bereich Deutsch als Fremdsprache. Eine Untersuchung am Beispiel des österreichischen Sprachdiploms*. Wien: Studienverlag.
- Glaboniat, Manuela (2001): „Sprachprüfungen für Deutsch als Fremdsprache.“ In: Gerhard Helbig, Gerhard, Lutz Götze, Gert Henrici, Hans-Jürgen Krumm (Hg.): *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch*. 2. Halbbd. (= HSK 19.2), Berlin: de Gruyter, S. 1288-1298.
- Glaboniat, Manuela et. al.(2005): *Profile deutsch. Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen. Lernzielbestimmungen, Kannbeschreibungen, kommunikative Mittel, Niveau A1 – A2, B1 – B2, C1, C2*. Berlin, München (u.a.): Langenscheidt.
- Glaboniat, Manuela et. al. (2010): *B2 Mittelstufe Deutsch. Handreichung für Prüferinnen und Prüfer*. 2. Aufl. Wien: Österreichisches Sprachdiplom Deutsch-Zentrale.
- Griesshaber, Wilhelm (2005): *L2-Schreibprozessmodell*. online verfügbar unter: <http://spzwww.unimuenster.de/~griesha/eps/wrt/prozess/griesshaber05.html>. (zuletzt eingesehen am 11. 10. 2012)
- Hayes, John R.; Flower, Linda S. (1980): „Identifying the Organization of Writing Processes.“ In: Lee W. und Erwin R. Steinberg Gregg (Hg.): *Cognitive Processes in Writing*. Hillsdale, N.J.: Lawrence Earlbaum, S. 3–30.
- Hufeisen, Britta (2002): *Ein deutsches Referat ist kein englischsprachiges Essay. Theoretische und praktische Überlegungen zu einem verbesserten textsortenbezogenem Schreibunterricht in der Fremdsprache Deutsch an der Universität*. Innsbruck/Wien: Studienverlag.
- Jenkins, Eva-Maria (1997): „Brünner Kriterienkatalog zur Beurteilung von Lehrwerken für den Deutschunterricht in tschechischen Grundschulen und Gymnasien“, In: Paul R. Portmann-Tselikas und Hans-Jürgen Krumm: *Theorie und Praxis. Österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache*. Band 1/1997, Innsbruck: Studienverlag, 182-193.
- Krause, Wolf-Dieter (2009): „Pragmatische Linguistik und Fremdsprachenunterricht.“ In: Kirsten Adamzik und Wolf-Dieter Krause (Hg.): *Text-Arbeiten. Textsorten im fremd- und muttersprachlichen Unterricht an Schule und Hochschule*. 2. erw. u. überarb. Aufl. Tübingen: Narr, S. 1–29.
- Krings, Hans P. (1992): „Empirische Untersuchungen zu fremdsprachlichen Schreibprozessen - Ein Forschungsüberblick.“ In: Wolfgang Börner und Klaus Vogel (Hg.): *Schreiben in der Fremdsprache. Prozess und Text, Lehren und Lernen*. Bochum: AKS-Verlag, S. 47–77.
- Krumm, Hans-Jürgen (1996): „3.1.1 Stockholmer Kriterienkatalog.“ In: Bernd Kast und Gerhard Neuner (Hg.): *Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Deutschunterricht*. 2. Aufl. Berlin et.al.: Langenscheidt, S. 100-105.
- Krumm, Hans-Jürgen (2000): „Schreibforschung und Schreibförderung im Deutsch als Fremdsprache-Unterricht.“ In: Hans-Jürgen Krumm (Hg.): *Erfahrungen beim*

Schreiben in der Fremdsprache Deutsch. Untersuchungen zum Schreibprozess und zur Schreibförderung im Unterricht mit Studierenden. Innsbruck: Studienverlag, S. 7–16.

- Krumm, Hans-Jürgen; Ohms-Duszenko, Maren (2001): „Lehrwerkproduktion, Lehrwerkanalyse, Lehrwerkkritik“, in: Gerhard Helbig, Gerhard, Lutz Götze, Gert Henrici, Hans-Jürgen Krumm (Hg.): *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch*. 2. Halbbd. (= HSK 19.2), Berlin: de Gruyter, S. 1029-1041.
- Krumm, Hans-Jürgen (2003): „Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen - ein Kuckucksei für den Fremdsprachenunterricht?“ In: Karl-Richard Bausch, Herbert Christ, Frank G. Königs und Hans-Jürgen Krumm (Hg.): *Der gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen in der Diskussion. Arbeitspapiere der 22. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen: Narr, S. 120–126.
- Lettner, Maria (2005): *Der Stellenwert von Textarbeit und Textkompetenz im Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen*. Diplomarbeit. Universität Wien, Wien.
- Mehlhorn, Grit (2005): *Studienbegleitung für ausländische Studierende an deutschen Hochschulen*. München: iudicum.
- Meier, Jörg (2006): „Angewandte Textlinguistik und DaF-Unterricht.“ In: Maximilian Scherner und Arne Ziegler (Hg.): *Angewandte Textlinguistik. Perspektiven für den Deutsch- und Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Narr, S. 193–203.
- Mohr, Imke (2000): „Lernertexte untersuchen und überarbeiten: eine Übung aus dem DaF-Unterricht.“ In: Hans-Jürgen Krumm (Hg.): *Erfahrungen beim Schreiben in der Fremdsprache Deutsch. Untersuchungen zum Schreibprozess und zur Schreibförderung im Unterricht mit Studierenden*. Innsbruck: Studienverlag, S. 109–155.
- Mohr, Imke (2010): „Vermittlung der Schreibfertigkeit.“ In: Hans-Jürgen Krumm, Christian Fandrych, Britta Hufeisen und Claudia Riemer (Hg.): *Handbuch Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. 1. Halbband*. Berlin: de Gruyter, S. 992–998.
- Ortner, Hanspeter (2002): „Schreiben für Fortgeschrittene - vom kreativen zum wissenschaftlichen Schreiben.“ In: Paul R. Portmann-Tselikas und Sabine Schmölzer-Eibinger (Hg.): *Textkompetenz. Neue Perspektiven für das Lernen und Lehren*. Innsbruck: Studienverlag, S. 233–246.
- Portmann, Paul R. (1991): *Schreiben und Lernen. Grundlagen der fremdsprachlichen Schreibdidaktik*. Tübingen: Niemeyer.
- Portmann-Tselikas, Paul R. (2002): „Textkompetenz und unterrichtlicher Spracherwerb.“ In: Paul R. Portmann-Tselikas und Sabine Schmölzer-Eibinger (Hg.): *Textkompetenz. Neue Perspektiven für das Lernen und Lehren*. Innsbruck: Studienverlag, S. 13–43.
- Portmann-Tselikas, Paul R.; Schmölzer-Eibinger, Sabine (2008): „Textkompetenz.“ In: *Fremdsprache Deutsch Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts* (39), S. 5–17.

- Skiba, Dirk (Hg.) (2010): *Textmuster: schulisch - universitär - kulturkontrastiv. Beiträge zur Theorie und Empirie lernersprachlicher Textproduktion*. Frankfurt am Main (u.a.): Peter Lang.
- Thonhauser, Ingo (2008): „Konzeptualisierungen von Textkompetenz im Fremdsprachenunterricht mit besonderer Berücksichtigung des GeR.“ In: Christian und Ingo Thonhauser Fandrych (Hg.): *Fertigkeiten - integriert oder separiert?* Wien: Präsens, S. 87–106.
- Thurmair, Maria (2001): „Textsorten im Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht.“ In: Hang et al Ferrer Mora (Hg.): *Metodología y didáctica del alemán como lengua extranjera en el contexto hispánico. Methodik und Didaktik des Deutschen als Fremdsprache im spanischen Kontext*. Valencia: Universidad de Valencia, S. 37–51.
- Thurmair, Maria (2010): „Textsorten.“ In: Hans-Jürgen Krumm, Christian Fandrych, Britta Hufeisen und Claudia Riemer (Hg.): *Handbuch Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. 1. Halbband*. Berlin: de Gruyter, S. 284–293.
- Venohr, Elisabeth (2007): *Textmuster und Textsortenwissen aus der Sicht des Deutschen als Fremdsprache. Textdidaktische Aspekte ausgewählter Textsorten im Vergleich Deutsch-Französisch-Russisch*. (Im Medium fremder Sprachen und Kulturen 11). Frankfurt am Main (u.a.): Peter Lang.
- Wadl, Martina (2011): *"... ja, wie schreib ich das jetzt?": kollegiale Beratung zum wissenschaftlichen Schreiben für internationale Studierende*. Masterarbeit, Universität Wien.
- Wolff, Dieter (1992): „Zur Förderung der zweitsprachlichen Schreibfähigkeit.“ In: Wolfgang Börner und Klaus Vogel (Hg.): *Schreiben in der Fremdsprache. Prozess und Text, Lehren und Lernen*. Bochum: AKS-Verlag, S. 110–134.

weitere Internetquellen

- Cornelsen Verlag, Webseite zum Lehrwerk studio d:
http://www.cornelsen.de/studio_d/1.c.2597753.de (zuletzt eingesehen am 10. 12. 2012)
- Hueber Verlag, Webseite zum Lehrwerk Ziel:
http://www.hueber.de/seite/pg_info_willkommen_zl (zuletzt eingesehen am 10. 12. 2012)
- Goethe Institut:
 Informationen zum Zertifikat B2:
<http://www.goethe.de/lrn/prj/pba/bes/gb2/bes/deindex.htm> (zuletzt eingesehen am 13. 12. 2012)
 Modellsatz 2 B2: http://www.goethe.de/lrn/pro/gb2/B2_Modellsatz_04.pdf, S. 17 (zuletzt eingesehen am 13. 12. 2012)
- Klett Verlag, Webseite zum Lehrwerk Mittelpunkt:
<http://www.klett.de/lehrwerk/mittelpunkt/konzeption> (zuletzt eingesehen am 10. 12. 2012)
- Langenscheidt Verlag, Webseite zum Lehrwerk Aspekte: http://www.langenscheidt-unterrichtsportal.de/Deutsch_als_Fremdsprache/Fuer_Erwachsene_Aspekte_uebersicht/Komponenten/9255 (zuletzt eingesehen am 10. 12. 2012)
- ÖSD:

Informationen zur „ÖSD-Prüfung Mittelstufe B2 Deutsch“:

<http://www.osd.at/default.aspx?Slid=32&LAid=1&ARid=107> (zuletzt eingesehen am 13. 12. 2012)

Modellsatz zur „ÖSD-Prüfung Mittelstufe B2 Deutsch“:

http://olga.pixelpoint.at/media/PPM_3DAK_osd/~M0/75.3dak.pdf (zuletzt eingesehen am 13. 12. 2012)

Rektorenkonferenz der Schweizer Universitäten: www.crus.ch/information-programme/anererkennung-swiss-enic/zulassung/zulassung-in-der-schweiz/auslaendische-ausweise.html (zuletzt eingesehen am 11. 12. 2012)

Studentpoint Universität Wien, Informationen zum Nachweis der Deutschkenntnisse:

<http://studentpoint.univie.ac.at/zum-studium/voraussetzungen/deutschkenntnisse/> (zuletzt eingesehen am 13. 12. 2012)

telc:

„telc Deutsch B2“ Mustersatz:

http://www.telc.net/fileadmin/data/pdf/angebot/telc_deutsch_b2_uebungstest_1.pdf (zuletzt eingesehen am 13. 12. 2012)

Tipps für Teilnehmer am „telc Deutsch B2“-Test:

http://www.telc.net/fileadmin/data/pdf/telc_deutsch_b2_tipps-fuer-teilnehmer_02.pdf (zuletzt eingesehen am 13. 12. 2012)

TestDaF:

Informationen zum Aufbau: http://www.testdaf.de/teilnehmer/tn-vorbereitung_tipp.php#aufbau (zuletzt eingesehen am 13. 12. 2012)

Modellsatz 2: http://www.testdaf.de/teilnehmer/pdf/modellsatz02/modellsatz_sa.pdf (zuletzt eingesehen am 13. 12. 2012)

Modellsatz 3: http://www.testdaf.de/teilnehmer/pdf/modellsatz03/modellsatz_sa.pdf (zuletzt eingesehen am 13. 12. 2012)

Testauswertung in den Prüfungsteilen: http://www.testdaf.de/teilnehmer/tn-info_teile.php (zuletzt eingesehen am 13. 12. 2012)

Anhang

Fragenkatalog zur Analyse der Lehrwerke im Hinblick auf die Schreibfertigkeit

I Allgemein zum Lehrwerk

- 1) Aus welchem Jahr?
- 2) Welche Zielgruppe?
- 3) Welche Referenzrahmenstufe?
- 4) Wie viele Lektionen?
- 5) Wie sind die Lektionen aufgebaut?

II Zum Inhaltsverzeichnis

- 1) Wird Schreiben im Inhaltsverzeichnis erwähnt?
- 2) Wenn ja, welche Hinweise finden sich hier?

III Texte und Textsorten

- 1) Welche Texte/Textsorten müssen die Lernenden selbst verfassen?
- 2) Wie oft kommt die jeweilige Textsorte vor?
- 3) Sind Texte zu schreiben, bei denen die Textsorte nicht genannt wird? (wenn ja, wie beschrieben?)
- 4) Gibt es Texte als Vorlagen für die schriftliche Produktion der Lernenden?
- 5) Wird explizit auf das Vorwissen der Lernenden eingegangen? (wenn ja, wie)
- 6) Gibt es Informationen zu den Merkmalen und zum Aufbau von Texten? (wenn ja, welche)
- 7) Wird der Begriff „Textkompetenz“ genannt?
- 8) Wird auf die Kulturspezifik von Textsorten eingegangen?
 - a) Werden Textbeispiele in anderen Sprachen als Deutsch gegeben?
 - b) Wird an das Vorwissen der Lernenden aus anderen Sprachen zurückgegriffen? (wie?)
 - c) Werden Vergleiche zu anderen Kulturen oder Sprachen unternommen? (wenn ja, wie?)

IV Schreibfertigkeit

- 1) Wie viele Aufgaben zum Schreiben gibt es in jeder Lektion?
- 2) Welche Funktionen hat das Schreiben im Lehrwerk?
 - a) Gibt es Aufgaben zum Kopieren? (wenn ja, welche)
 - b) Zum Reproduzieren? (wenn ja, welche)
 - c) Zum Notieren? (wenn ja, welche)
 - d) Zum Formulieren? (wenn ja, welche)
- 3) Gibt es Aufgaben zum freien und kreativen Schreiben?
- 4) Gibt es Aufgaben zum Planen von Texten?
 - a) Gibt es Aufgaben zum Setzen von Schreibzielen?
 - b) Gibt es Aufgaben zum Gliedern von Texten?
 - c) Wird zwischen Globalplänen und Feinplänen unterschieden?
 - d) Sollen die Planungsaufgaben in der Fremd- oder der Erstsprache stattfinden?
- 5) Werden den Lernenden Ausdrucksmittel zur Verfügung gestellt bzw. Formulierungshilfen gegeben? (wenn ja, welche?)
- 6) Gibt es Aufgaben zum Korrigieren und Überarbeiten von Texten? (wenn ja, welche)
- 7) Werden die Aufgaben alleine, zu zweit oder in der Gruppe gemacht?

V Akademische Sprachkompetenz

- 1) Werden Textsorten behandelt, die für das wissenschaftliche Schreiben relevant sind?
(z.B. Referate, Hausarbeiten; Vorlesungen, wissenschaftliche Texte)
- 2) Wird auf das wissenschaftliche Schreiben vorbereitet?
 - a) Gibt es vorbereitende Übungen zum wissenschaftlichen Schreiben? (wenn ja, welche)
 - b) Werden textkonstituierende Merkmale von studienrelevanten Texten vermittelt? (wenn ja, welche)
 - c) Werden sprachliche Ausdrucksmittel für das wissenschaftliche Schreiben vermittelt?
(wenn ja, welche)

Abstract

Die vorliegende Arbeit befasst sich mit der Vermittlung und Überprüfung der Schreibfertigkeit in DaF auf Niveau B2 nach dem GERS. Darin wird untersucht, wie die Schreibfertigkeit in DaF-Lehrwerken und -Tests behandelt wird, v.a. auch in Hinblick auf ein mögliches zukünftiges Studium im deutschsprachigen Raum. Dieser Schwerpunkt wurde gesetzt, da das Niveau B2 von Studierenden mit anderer Erstsprache als Deutsch zur Studienzulassung nachgewiesen werden muss. Auf Basis der theoretischen Grundlagen zu den Begriffen „Textsorte“, „Textkompetenz“, „Schreibfertigkeit“ und „akademische Sprachkompetenz“ wurde ein Fragenkatalog entwickelt, mit Hilfe dessen DaF-Lehrwerke untersucht werden. Die darauf folgende Analyse der DaF-Tests wird abschließend mit den Analyseergebnissen zu den Lehrwerken und den theoretischen Erkenntnissen verglichen, um ein umfassendes Bild der Probleme und Desiderata im Bereich der Schreibvermittlung und –überprüfung im DaF-Bereich zu zeichnen.

Curriculum Vitae

Persönliche Daten

Mag. Sabine Schönfellner, BA
Bräuhausgasse 59/8
1050 Wien

Tel.: 0043 664/ 97 475 37
E-Mail: sabine.schoenfellner@gmail.com

geboren am 20. 11. 1987 in Mautern an der Donau
Staatsbürgerschaft: Österreich

Ausbildung

- | | |
|------------------|--|
| 1998–2006 | Besuch des BG & BRG Piaristengasse 2 in Krems an der Donau, Matura mit ausgezeichnetem Erfolg |
| 10/2006 – 8/2010 | Studium der Skandinavistik: Diplomstudium, 2010 Umstieg auf Bachelorstudium, Abschluss: Bachelor of Arts (BA) |
| 1/2009 - 6/2009 | Auslandssemester in Aarhus, Dänemark |
| 10/2006 – 3/2012 | Diplomstudium der Vergleichenden Literaturwissenschaft, Abschluss: Magister (Abschlussnote: Sehr gut) |
| 10/2010 - 3/2013 | Masterstudium Deutsch als Fremd- und Zweitsprache |

Bisherige Tätigkeiten (Auswahl)

- | | |
|------------------|---|
| 7/2009 – 6/2011 | Studierendenvertreterin für Vergleichende Literaturwissenschaft |
| 11/2010 – 9/2011 | Wissenschaftliche Mitarbeiterin auf Werkvertragsbasis an der Abteilung für Vergleichende Literaturwissenschaft (redaktionelle und bibliographische Tätigkeiten) |
| 9/2011 – 1/2012 | Unterrichtspraktikum Deutsch als Fremdsprache an der Masaryk-Universität in Brno, Tschechien |
| seit 11/2006 | Mitarbeiterin der <i>Jugendliteraturwerkstatt Graz</i> (Textkritik, Lektorat; Organisation von und Betreuung auf Werkstattwochen) |

Fremdsprachenkenntnisse

Englisch: B2/C1
Dänisch: B1/B2
Französisch: B1/B2
Latein: 6 Jahre Schulunterricht