



Université d'Oran 2- Mohamed ben Ahmed
Faculté des Langues Etrangères
Département d'Allemand

THESE POUR L'OBTENSION DU DOCTORAT EN SCIENCES EN
ALLEMAND
OPTION: DIDACTIQUE

Zur Verbesserung der Schreibfertigkeit bei den algerischen
Germanistikstudenten

Présentée par:
SEDDI NACERA

Membres du Jury

Présidente :

BELBACHIR Rafiaa

Professeur

Univ Oran2

Rapporteur :

BEGHDADI Fatima

Professeur

Univ Oran2

Examineurs :

MEGHDAR Abdelkrim

Professeur

Univ Sidi Bel Abbes

MEZOUAR Amina

MCA

Univ Sidi Bel Abbes

BOUHALOUANE Karima

MCA

Univ Oran2

NOUAH Mohammed

MCA

Univ Alger2

ANNEE UNIVERSITAIRE 2025-2026

INHALTSVERZEICHNIS

Danksagung

Theoretischer Teil

0. Einleitung.....	1
1.Zur theoretischen Grundlagen der Schreibfertigkeit.....	12
1.1. Zur Definition des Schreibens.....	12
1.1.1 Schreiben im Daf –Unterricht	13
1.1.2 Schreiben als Fertigkeit	16
1.1.3 Schreiben als Kompetenz	20.0
1.1.4. Teilkomponenten der Schreibkompetenz	26
1.1.4.1 Motivation	26
1.1.4.2 Wortschatz.....	28
1.1.4.3 Arbeitsgedächtnis	29
1.1.4.4. Vorwissen.....	29
1.1.4.4.1 Methodisches Wissen	30
1.1.4.4.2 Selbstkonzept.....	31
1.1.4.4.3 Metakognitives Wissen.....	31
1.1.5. Arten des Schreibens	33
1.1.5.1 Rezeptiv-produktiven Formen des Schreibens	34
1.1.5.2 Produktive Formen des Schreibens	34
1.1.5.3 Teilweise gesteuertes Schreiben.....	36
1.1.5.4 Selbstständiges Schreiben	36
1.1.5.5 Generatives Schreiben	37
1.1.5.6 Freies Schreiben	38
1.1.5.7 Direktives Schreiben	39
1.1.5.8 Produktorientiertes Schreiben	40
1.1.5.9 Prozessorientiertes Schreiben.....	41
1.1.6. Schreiben mit anderen Fertigkeiten.....	42
1.1.6.1 Schreiben mit Hören.....	42
1.1.6.2 Schreiben mit Sprechen.....	43
1.1.6.3 Schreiben mit Lesen	48
1.1.7 Schreiben mit Printmedien	48

1.1.8 Einsatz der Medien	49
1.1.9 Einsatz landeskundlicher Texte	52
1.1.10. Zur Vorbereitung der Schreibfertigkeit	54
1.1.10.1 Schreibübungen	54
1.1.10.2 Vorbereitende Übungen:	55
1.1.10.3 Aufbauende Übungen	57
1.1.10.4 Strukturierende Übungen.....	59
1.1.10.5 Übungen zum kreativen und freien Schreiben	61
1.1.10.6 Auf reale Kommunikationssituationen bezogenes Schreiben	61
1.1.11 Schreibstrategien	63
1.1.12 Schreibschwierigkeiten und Hinweise aus dem Schreibunterricht.....	72
1.1.12.1 Mangelnde inhaltliche Schreibvorbereitung.....	72
1.1.12.2 Stockender Anfang	74
1.1.12.3 Schnelles Ende.....	75
1.1.12.4 Bloß sporadische /oder unorganisierte Schreibideen.....	76
1.1.12.5 Vage und/oder diverse Mitteilungskonzepte ohne Zentrum.....	78
1.1.12.6 Stocken in (komplexen) Formulierungen	79
1.1.12.7 Zählflüssiges Formulieren	80
1.1.12.8 ratloses Redigieren	81
1.1.12.9 Andere Schreibschwierigkeiten.....	82

1.2. Zum Einsatz des Lesen der literarischen Texte bei Verbesserung der Schreibfertigkeit beidandalgerischen Germanistikstudenten

1.2.1 Zur Definitin des Lesens	88
1.2.2 Lesens im DaF-Unterricht	89
1.2.3 Lesen als Fertigkeit.....	90
1.2.4 Lesestrategien	91
1.2.5 zum Textbegriff	94
1.2.6. Arten der Texte im Fremspachenunterricht.....	97
1.2.6.1 Schreiber bezogene Texte: e.....	98
1.2.6.2 Sachbezogene oder Sachverhalte Texte:	98
1.2.6.3 Leserbezogene Texte:..	98
1.2.7 Schreibabsicht	98
1.2.8. Zur Funktion der Texte im fremdsprachlichen Unterricht	99
1.2.8.1 Neuere Auffassungen zum Texterschießungsprozess	102
1.2.8.2 Probleme der Texterschießung in der Fremdsprache	108
1.2.9. Zum Stellenwert der Literatur im Fremdsprachenunterricht.....	110

1.2.9.1 Phase 1: 1880 bis zum ersten Weltkrieg.....	111
1.2.9.2 Phase 2 : vom ersten Weltkrieg bis zum Jahr 1940	113
1.2.9.3 Phase: vom zweiten Weltkrieg bis zum Jahr 1970	113
1.2.9.4 Phase 4: von Anfang der 70er Jahre bis zum Anfang der 80er	114
1.2.10 Stellenwert der Literatur im Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen.....	117
1.2.11. Funktionen von literarischen Texten im Fremdsprachenunterricht.....	120
1.2.11.1 Kommunikative Funktion:.....	120
1.2.11.2 Formative Funktion:	121
1.2.11.3 Kognitive Funktion.....	121
1.2.11.4 Ästhetische Funktion:	121
1.2.11.5 Stilistische Funktion	121
1.2.11.6 Humanistische und kulturelle Funktion.....	121
1.2.11.7 Entspannungsfunktion	121
1.2.11.8 Argumente inhaltlicher Art.....	122
1.2.11.9. Argumente sprachlicher Art	122
1.2.11.9.1 Hören	122
1.2.11.9.2 Sprechen	123
1.2.11.9.3 Leseverstehen	123
1.2.11.9.4 Schreiben	124
1.2.11.10 Argumente methodisch-didaktischer Art.....	128
1.2.12. Kriterien Auswahl von literarischen Texte.....	128
1.2.12.1 Adressaten/ Lernerbezug	129
1.2.12.2 Lernzielorientierung	129
1.2.12.3 Schwierigkeitsgrad	130
1.2.13. Schritte bei der Textarbeit	131
1.2.13.1 Einstieg.....	132
1.2.13.2 Semantisierung	132
1.2.13.3. Präsentation des Textes	133
1.2.13.3.1 Globalverständnis	133
1.2.13.3.2 Textpräsentation und Fragen zum Textverständnis	134
1.2.13.3.3 Vorlesen des Textes durch die Lerner	134
1.2.13.4 Textreproduktion als Lernerfolgskontrolle.....	135
1.2.13.5 Transfer und Rollenspiel	135
1.2.14 Fazit.....	135

2. Die Wirkung der literarischen Texte bei der verbesserung der schreibfertigkeit bei den algerischen Germanistikstudenten

2.1.Schreiben bei den algerischen Germanistikstudenten.....	140
2.1.1 Probleme beim Schreiben bei den algerischen Germanistikstudenten	140
2.1.2 methodisches Vorgehen.....	144
2.1.3. Zielgruppe / Probe/	146
2.1.3.1 Zielgruppe	147
2.1.3.2 Probe.....	147
2.1.4 Verfahren.....	147
2.1.5 Instrumente.....	147
2.1.6 Beschreibung des Fragebogens der Studenten	148
2.1.7. Verfahren der Datenanalyse	148
2.1.7 1 Excel schließende Fragen / Qualitative Fragen	149
2.1.7 2 Offene Fragen/ Quantitative Fragen.....	149
2.1.8 Abgrenzungen der Studie	150
2.1.9. Datenanalyse ,Interpretation und Diskussion der Ergebnisse.....	150
2.1.9.1 Analyse desFragebogens der Studenten: ich werde in diesem	150
praktischen Teil den Fragebogen der Lernenden analysieren und interpretieren.	150
2.1.9.2 Diskussion der Egebnisse der Studenten	186
2.2. Unterrichtsvorschläge : Arbeit mit Beispielen an Märchen	188
2.2.1 Kurzprosatexte als geeignete Textsorte im FSU.....	189
2.2.2 Das Märchen- eine literarische Gattung	194
2.2.3. Arbeit mit dem Märchen “ die Sterntaler”.....	196
2.2.3.1 Einstieg.....	196
2.2.3.2 Übungen zum Textverständnis	198
2.2.3.3 Übungen zur Festigung der Grammatik	199
2.2.3.4 Ergänzen Sie die Endungen.....	199
2.2.3.5 Zusammenfassung:	200
2.2.4. Die Arbeit mit dem Märchen ,Rotkäppchen‘	201
2.2.4.1 Eintieg:	201
2.2.4.2 Übungen zum Textkohärenz.....	205
2.2.5. Arbeit mit dem Text „ der Wolf und die sieben jungen Geißlein.....	207
2.2.5.1 Einstieg.....	207
2.2.5.2 Übungenzum zum Textverständnis:	211
2.2.5.3 Märchensteckbrief	214

2.2.5. 4 Übungen zum Textkohärenz.....	215
2.2.5.5 Zusammenfassung	215
2.2.6. Arbeit mit dem Text , der Fröschkönig	216
2.2.6.1 Einstieg.....	216
2.2.6.2 Übungen zum Textverständnis	217
2.2.6.3 Zusammenfassung	219
2.2.7. Arbeit mit dem Text ,Rapunzel.....	219
2.2.7.1 Einstieg.....	219
2.2.7.2 Übungen zum Textverständnis.....	221
2.2.7.3 Übung zum Textkohärenz	224
Zusammenfassung und Ausblick	227
Literaturverzeichnis.....	229

Anhang

Abb. 1 Fragebogen an Studenten

Abb.2 Eidesstliche Erfassung

Danksagung

Ich möchte mich recht herzlich bei Frau Prof. Beghdadi Fatima für die Fachbetreuung der Arbeit bedanken und meinen aufrichtigen, großen Dank auch für wertvolle Bemerkungen und Ratschläge und für ihre, Hilfsbereitschaft, Humanität und Geduld bei der Betreuung meiner Dissertration

Ich bedanke mich ebenfalls bei Frau Dr. Sennouci madiha, Dozentin an der Universität Mohamed Lamine Debaghine- Setif für interessanten Ideen und ihre wissenschaftliche Hilfe.

Ein besonderer Dank gilt allen Teilnehmerinnen und Teilnehmer meiner Befragung für ihre Informationsbereitschaft

Außerdem danke ich herzlich bei meinem Mann und meinen Töchtern Sarah, Maria und Amira Douaa für ihre Unterstützung und Geduld.

Einleitung

Einleitung

Einleitung

Unsere Welt basiert auf Schrift, sie ist also die Voraussetzung einer heutigen Kultur. Es wurde als „Kulturtechnik“ bezeichnet, weil es keine angeborene Fertigkeit ist sondern erlernt werden muss. Die Kinder erwerben ihre Muttersprache intuitiv in ihrer natürlichen sozialen Umgebung. Der schriftliche Sprachgebrauch wird systematisch, meistens in der Schule, gelehrt und angeleitet. Dieses erste Schreiben steht in enger Verbindung mit dem Lesen, beides zusammen werden als Schriftspracherwerb“ bezeichnet.¹ Nach Utz Mass ist Schreiben das interkulturelle Produktionsmittel des Menschen, es gehört zu den Grundfertigkeiten, die jeder beherrschen sollte. Besonders Lesen und Schreiben sind und bleiben die zentralen Bausteine einer modernen Allgemeinbildung.² „Schreiben und Lesen spielen eine bedeutende Rolle in der Bewältigung des persönlichen Alltags und bei der Unterhaltung von sozialen Kontakten durch schriftliche Kommunikationsformen ob in traditioneller Brief(Brief schreiben) oder moderner (SMS schreiben oder E- Mails schreiben) Form beim Ausfüllen von Formularen und beim Schreiben von Erinnerungszetteln, Tagebüchern oder Bewerbungen usw.“³

Das Schreiben gehört wie das Sprechen zu den produktiven Fertigkeiten. Es ist außerdem ein sprachlicher Handel mit einem graphischen System. Das Schreiben ist von den Buchstaben erlernt und zu den Wörten, Sätzen und Texte verbunden werden. Schreiben ist ein wesentlicher Teil der Kommunikation sowohl im privaten als auch in beruflichen Bereich .d.h „ es ist ein Mittel zur inhaltlichen, sprachlichen und formal eigenbestimmten kreativen Verwendung der Sprache in kürzere oder längere schriftlichen Aufzeichnungen/ Mitteilungen

¹Girgensohn,Katrin, Sennewald, Nadja : SchreibenLehrenschriftlernen : eine Einführung.2012.S.7

² Stock, Isabell: die Textproduktion bei Grundschulern. Schreibprozesse und ihr Einfluss auf die Gestaltung des Deutschunterrichts. GRIN Verlag 2013.S1

³Süssmuth, Kerstin: Lese-und Schreibschwierigkeiten: ein individuelles Förderkonzept für rein Viertklässer mit Förderbedarf. S 17

Einleitung

in privaten und beruflichen Bereichen.“⁴ Schreiben, im Sinne der Textproduktion, ist in den letzten 35 Jahren zu einem der zentralen Untersuchungsobjekte der interdisziplinären und internationalen Schreibforschung geworden. An den unterschiedlichen Disziplinen beteiligt sind, wie Psychologie, Sprachdidaktik, Linguistik und Pädagogik. Ein wesentliches Merkmal der Schreibforschung ist ihre zugleich empirische wie Anwendungsorientierte Ausrichtung. Empirische Grundlagen der Schreibforschung sind Schreib-Prozesse und die daraus resultierenden Texte. Daher ist bis heute eine Reihe von theoretischen Modellen zur Beschreibung des Schreibprozesses, der Schreibentwicklung sowie von Kompetenzniveaus entstanden, die einen großen Einfluss auf die Forschung, Didaktik und Unterrichtspraxis genommen haben.

Außerdem unterscheidet sich die fremdsprachliche Textproduktion in vielen Punkten von dem Schreiben in der Muttersprache. Zu allgemeinen Problemen, die der Schreiber lösen muss, wie Planungs-, Gliederung- und Inhaltsfragen kommen noch spezifisch fremdsprachlich bedingte Schwierigkeiten hinzu. Vor allem geht es um orthographische Probleme, grammatische Probleme, Wortschatzprobleme und textpragmatische Probleme, die den inhaltlichen Planungsprozess unterbrechen. Demgemäß verläuft die Textproduktion mühsamer und nicht so automatisiert wie in der Muttersprache.⁵

Man versteht das Schreiben hier als eine spezifische sprachliche Handlung. Es zielt auf die selbständige Produktion von kommunikativ angemessenen und inhaltlich bedeutungsvollen Texten ab.⁶

⁴Lado, Robert: Texten im Fremdsprachenunterricht für die Erstellung von Leistungstests in FU. Max Hueber Verlag. München- 1971. S.17

⁵Davidova, Zdenka: Texte und Textverstehen im Fremdsprachenunterricht, Zabreh 2015. S.46-47

⁶Mrotzek-Micheal Becker, Grabowski, Joachim, Steinhoff, Torsten: Forschungshandbuch: empirisch Schreibdidaktik, Waxmann Verlag GmbH. Münster 2017. S.25

Einleitung

Ehlich(1983) versteht Schreiben als eine sprachliche Fähigkeit, die sich mit Hilfe der geschriebenen Texte in einer „ über Raum und Zeit hinweg zerdehnten Kommunikation mit anderen zu verständigen.“⁷ Vor einigen Jahren war die Schreibfertigkeit als vernachlässigte Fertigkeit, nach Bohn (2001) ist die Schreibfertigkeit eine der Fertigkeiten, die im Unterricht vernachlässigt Wird. Sie ist auch in den Lehrwerken für Deutsch als Fremdsprache nicht genug behandelt. Diese Lehrwerke enthalten viele Übungen, aber sie dienen nicht dem gezielten Schreiben, Man hatte die Annahme, dass komplexe Sätze ein Zeichen für eine hohe Schreibkompetenz ist.

Die neue Literatur hat heutzutage die Relevanz der Schreibfertigkeit für den Fremdsprachenunterricht betont. Nach Molitor- Lübbert (1989), Jechle (1992) Merz- Grötsch (2000) hatte die Untersuchung desmuttersprachlichen Schreibprozesses in den USA in den 60er Jahren des 20. Jahrhundertihren Ursprung. Die writingcrisis hatte in den US amerikanischen Schreibforschung das steigendeInteresse am Schreibprozess zur Folge.⁸Zuvor stand das fertige Produkt, also der geschriebene Text, im Mittelpunkt der Forschungsinteresse. Die Entstehung der Kognitionswissenschaften ermöglichte die Modifikationder Forschungsmethoden. (Jechle 1992:5ff, Merz- Grötsch 2000: 77ff. nach Völz 2015. S. 79).

In diesem Sinn wurden mentale Prozesse während der Textproduktion zum Gegenstand der Forschung. (vgl. Krings 1992a:47, Eßer 1997: 98,Bücker 1998:10. nach Völz 2015. S .79)⁹.Durch „ Think-aloud¹⁰-Protokolle“ wurde deutlich, dass es sich beim Schreiben um einen Prozess handelt. Krings (1992 a: 47)definiert den Schreibprozess wie folgt:

⁷Mrotzek-Micheal Becker, Grabowski, Joachim, Steinhoff, Torsten: Forschungshandbuch: empirisch Schreibdidaktik, Waxmann Verlag GmbH. Münster 2017.25.

⁸Völz, Irina: lexikalischeTextgliederung beim wissenschaftlichen Schreiben in der Fremdsprache Deutsch: eine empirische Untersuchung zum Erwerb und Gebrauch textorganisierender Ausdrücke durch, International, DaF-Studierende. Kassel,Univ. Diss.2015. S. 79 unter <upres<www.uni.Kassel-de . Zugriff 20.07.2019 Um10h00

⁹Ebd.S.79.

Einleitung

„ (...) alle mentalen Prozesse und alle zugeordneten materiellen Handlungen(...), die ein Schreibprodukt, also einen wie auch immer gearteten Text, überhaupt erst entstehen lassen. Der Schreibprozess beginnt somit mit der Wahrnehmung einer vorgegebenen oder dem Bewusstwerden einer selbstgestellten Schreibaufgabe und endet mit der „Verabschiedung des Textproduktes in einer aus der subjektiven Sicht des Textproduzenten endgültigen Form. Der Schreibprozess ist die „ Ontogenese“ eines Textproduktes.“¹⁰ (Krings 1992. Zit. nach . Völz 2015. S. 79, 80.).

Nach Fischer-Kania (2008) hat sich die Sprachdidaktik des Faches Deutsch als Fremdsprache ab Mitte der 1980er weiterentwickelt und wurde der Schreibfertigkeit größere Aufmerksamkeit geschenkt. Die Schreibdidaktik konzentrierte sich in den 1990er Jahren nicht mehr auf das Schreibprodukt sondern auf den Prozess des Schreibens und auf die textlinguistischen Ansätze. Der Fokus erweitert vom Schreibprodukt, dem Text, hin zum Schreibprozess und zum Textproduzenten. Das Schreiben wurde also als Problemlösungsprozess neu definiert.

In diesem Zusammenhang hat Feilke (1996) die Schreibfertigkeit wie folgt definiert:

„ in den Mittelpunkt der Aufmerksamkeit rückte zunehmend die Schreibfertigkeit als eine kognitive und kommunikative Handlung (...), in der nunmehr kognitiven Problemlösen im

¹⁰ « Thinking aloud » : mit dieser Vorgehensweise können die Lernenden mit Hilfe Schreibpyramide Sachtexte leichter zu verstehen, sie unterliegt folgender Struktur : Schritt :1 : modellieren durch lautes Lesen : die Lehrperson füllt nach dem Gemeinsamen Lesen des Sachtextes laut denkend die vorbereitete Pyramide durch Schreibpyramide zum Text (mit Hilfe eines Overheadprojektors, Plakats oder einer Power-Punkt Präsentation) Zeile für Zeile aus. Dabei liest sie den Sachtext laut vor und stoppt das Vorlesen in dem Moment, in dem sie eine der in der Schreibpyramide geforderten Information im Text gefunden hat.

2. gemeinsame Konstruktion : die Lernenden lesen in Partner oder Gruppenarbeit weitere Sachtexte und füllen die Schreibpyramiden selbständig aus. Dieser Schritt dient der Sicherung eines Umgangs mit diesen Werkzeug

3. individuelle Konstruktion : durch das Lesen eines dritten Sachtextes in Einzelarbeit und das selbständige Arbeiten mit der Schreibpyramide verfestigt sich die Sicherheit der Lernenden

4. Reflexion und Feedback : im Plenum reflektieren die Lernenden z. B. was die Schreibpyramide von ihm fördert, wie/wo, bei sie hilfreich ist, welche Schwierigkeiten dadurch geschlossen, nach, Garbe, Christine : Themenheft für den Kompetenzbereich » Lesen, Umgang mit Texten und Medien », Deutsch, Lesen, Schreiben : Volksschule Grundschule 1+2 , Bifie(hrsg), Graz : Leykam, 2016 , ISBN :978-3-7011-8037. S144-145

¹¹Ebd., S. 79.

Einleitung

Kontext des Schreibens als einer sozial-kommunikativen Handlung begriffen und studiert wurde.“¹²

Aus diesem Zitat ist man zum Ergebnis gekommen, dass das Schreiben ein kognitiver Problemlösungsprozess im Rahmen einer sozial- kommunikativen Handlung in einem spezifischen diskursiven Kontext begriffen ist.¹³

In meiner Magisterarbeit habe ich durch die Analyse der Arbeitsbücher „Optimal“ und „Themen“ Bestätigt, dass die neuen Arbeitsbücher, die nach den Kriterien des GERS konzipiert sind, im Gegensatz zu den herkömmlichen Arbeitsbüchern das kommunikative Schreiben fördern. In meiner Doktorarbeit werde ich mich auf die Verbesserung der Schreibfertigkeit beschränken. Dazu möchte ich auch darauf hinweisen, dass das Lesen von literarischen Texten im FSU zur Förderung der Schreibfertigkeit beiträgt.

Die Themen Schreibfertigkeit und der Stellenwert der Literatur im Fremdsprachenunterricht wurden schon in Algerien behandelt. Beispiel dafür ist Behilil, Abdelkader, (2013) in seiner Doktorarbeit behandelt das Thema literarische Texte als Basiswissen zur Aneignung interkultureller Kompetenz. In seiner Arbeit geht es um den Wert der literarischen Texte, interkulturelle Kompetenz anzueignen.¹⁴

In der Dissertation von chaabani, Mohamed behandelt das Thema“ zur Förderung von Schreibkompetenz bei algerischen Germanistikstudenten, er ist davon ausgegangen, dass die neuen Lehrwerke, den kommunikativen Ansatz verpflichtet sind, fördern kaum den Schreibkompetenz.¹⁵

¹²Girgensohn, Katrin; Sennewald, Nadja : Schreiben Lehren schreiben lernen : eine Einführung. 2012. S.16

¹³ Ebd., S.15

¹⁴Behilil, Abdelkader: literarische Texte als Basiswissen zur Aneignung interkultureller Kompetenz, Oran 2013. S.9

¹⁵ Chaabani, Mohamed: zur Förderung von Schreibkompetenz bei algerischen Germanistikstudenten. Oran 2007. S.6

Einleitung

Die Befassung mit dem Aspekt literarische Texte im FSU ist auf ein persönliches Interesse zurückzuführen. Meine Erfahrungen beim Lehren der Literatur haben mich motiviert und sogar den Eindruck hinterlassen, dass das Lesen von literarischen Texten eine erhebliche Rolle zur Verbesserung des Schreibens spielt. Literarische Texte dienen im Unterricht als Übung zum verstehenden Lesen. Sie sind also ein Mittel zur Erweiterung des Wortschatzes, Motivation, Entwicklung der kommunikativen Kompetenz. Dazu sie regen zur sprachlichen und schriftlichen Äußerungen an. Ein literarischer Text dient sowohl den grammatischen und lexikalischen Übungen als auch als Material für Landeskunde des Landes.¹⁶ Literarische Texte sollen neben anderen Textsorten schon ab der Anfangsstufe fester Bestandteil des Fremdsprachenunterrichts sein. Laut Kast (1995) der literarische Text ist ein spezielles Phänomen, weil er als Basis und Lesetext ist. Der literarische Text dient nicht nur als Sprech Anlass oder Schreib Anlass sondern ermöglicht den Lernenden, sich auszudrücken, was sie selbst, durch seine Offenheit, betrifft.¹⁷ Der literarische Text hat ein besonders Potenzial, denn bietet durch die unterschiedlichen Interpretationsmöglichkeiten Lücken, die für Sprech- und Schreib Anlässe bedeutend sind. Aufgaben zum Schreiben haben verschiedene Ziele:

- Therapeutischen Zielen wie Selbstfindung, Lebenshilfen
- Pädagogischen Zielen wie Selbsterkenntnis und Persönlichkeitsfindung
- Die Entwicklung verschiedener Schreibarten wie poetischen oder literarischen Schreiben , personal- Kreatives Schreiben.¹⁸

In diesem Gedankengang schreibt auch Gustav Wackwitz in seinem Artikel“ Texte im Fremdsprachenunterricht darüber:

¹⁶Kozlowski, Aleksander: literarischer Text im Fremdsprachenunterricht für Fortgeschrittene, Lodz, 1986. S. 47

¹⁷Feld- Knapp Ilona-: Deutsch als Fremdsprachen unterrichten lernen, Budapest, 2015. S.30

¹⁸Ebd.S.35/36.

Einleitung

„Die Textarbeit als Feld neben anderen ist bekannt. Sie dient üblicherweise der Erweiterung von lexikalischen und syntaktischen Kenntnissen, der Text ist Exerzierplatz für Wortschatz und Konstruktionsübungen, er wird ausgeschlachtet, kein Wort bleibt auf den anderen“.¹⁹

Mit diesem Zitat ist für uns klar und eindeutig, dass man die Texte und insbesondere literarische Texte im Fremdsprachenunterricht verwendet, um folgende Ziele zu erfüllen:

1. als Kontextualisierendes Instrument zur Vermittlung lexikalischer oder grammatischer Kenntnisse, die Lernenden vertiefen den Wortschatz, um das sprachliche Niveau zu erhöhen
2. als Basis für die systematische Entwicklung des verstehenden Hörens und Lesens. Es ist darunter das stille oder das Laute Lesen zu nennen,
3. als Model(bzw. Ausgangspunkt) für die Entwicklung des Sprechens eventuell des Schreibens.²⁰

Aus dem oben gesagten geht der moderne FU von einem Text aus und zielt auf einen Text. Der Text ist also Subjekt und Objekt des Unterrichts, die Textarbeit ist die Grundlage für die Entwicklung der angestrebten sprachlich-situativen Kommuniaktion.“ Fremdsprachliches Sprachverstehen schließt notwendigerweise Textverstehen ein.“²¹

Außerdem erlauben die literarischen Texte, die Kultur, das gesellschaftliche Leben, Geschichte und Geographie des jeweiligen Landes besser kennenzulernen. In diesem Sinn zitiert Riehme J. (1975):

„Mit der Literatur wird ein Ausschnitt der gesellschaftlichen Wirklichkeit erfasst, und zwar in der Einmaligkeit und mit den spezifischen Mitteln der Kunst. Damit wird ein Einblick in die

¹⁹Kozlowski, Aleksander: literarischer Text im Fremdsprachenunterricht für Fortgeschrittene, Lodz, 1986. S. 49

²⁰Ebd., S.50-52

²¹ Szmiel, Jolanta: die Zeitung- ein vernachlässigtes Medium im Fremdsprachenunterricht: über den Einsatz authentische Presstexte des Berichtens im FU, 2002. S.264 unter <files<bazhum.muzhp.pl/media/fil zugriff 15.3.2021 um 18h00

Einleitung

Kultur des betreffenden Landes und der mit den Mitteln der Kunst abgebildeten Wirklichkeit gewährt“ (Riehme1975, .Zit. nach.Kozlowski1986. S.50)

Spinner (2006) nennt auch elf Aspekte literarischen Lernens:²²

1. „Beim Lesen und Hören Vorstellungen entwickeln
2. Subjektive Involviertheit und genaue Wahrnehmung miteinander ins Spiel bringen
3. Sprachliche Gestaltung aufmerksam wahrnehmen
4. Perspektiven literarischen Figuren nachvollziehen: Fähigkeit zur Einführung(Empathie) in Bezug auf literarische Figuren und ihre innere/äußere Konflikte(Kognitiv-affektive Rollen- übernahme) ausbauen.
5. Narrative und Handlungslogik verstehen
6. Mit Fiktionalität bewusst umgehen: Wirklichkeit und Fiktion unterscheiden lernen
7. Metaphorische und symbolische Ausdrucksweise verstehen
8. Sich auf die Unabschließbarkeit des Sinnbildungsprozesses einlassen
9. Mit dem literarischen Gespräch vertraut werden
10. Prototypische Vorstellungen von Gattungen/ Genres gewinnen
11. Literarhistorisches Bewusstsein entwickeln.“

Laut Hoffmann, Helmut ist ein wichtiges Kennzeichen literarischer Texte ist ihre Offenheit, ihre Polyvalenz, ihre Interpretationsfähigkeit, die Offenheit regt den Leser an, selbst Zusammenhänge herzustellen, seine subjektive Sehweise und seine persönliche Erfahrungswelt einzubringen , um „ Sinn herzustellen“, also den Text zu deuten, d. h diese

²² Abraham, Ulf.Beisbart, Ortwin. Koss, Gerhard. Marenbach, Dieter: Praxis des Deutschunterrichts: mit Beiträgen zum Schriftspracherwerb von Andreas Härtinger und zur Unterrichtsplanung von Kristina Bismarck: Auer Verlag 2012. S.43

Einleitung

Offenheit , „ diese Lücken“ sollen im literarischen Text genutzt werden, um Sprech- und Schreibnüsse zu schaffen²³

Zur Behandlung meines Themas „ Zur Verbesserung der Schreibfertigkeit bei den algerischen Germanistikstudenten.“ Unsere Überlegungen über dieses Thema kreisen um die folgenden Nebenfragen

- Wie könnte man die Schreibfertigkeit bei den algerischen Germanistikstudenten verbessern?
- Inwiefern trägt das Lesen literarischer Texte zur Förderung des Schreibens bei?

Meine Kernfrage zu diesen Nebenfragen lautet wie folgendes: inwiefern verbessert das Lesen von literarischen Texten die Schreibfertigkeit bei den algerischen Germanistikstudenten?

Mit folgenden Haupthypothesen versuche ich diese Kernfrage eine Antwort zu geben:

- Viele Studenten lesen kaum literarische Texte, um das Schreiben zu verbessern
- Literarische Texte werden kaum, als Mittel zur Entwicklung der Schreibfertigkeit, außer Modul Literatur, eingesetzt.

Methoden und Aufbau der Arbeit

Um diese Hypothesen auf ihre Richtigkeit zu überprüfen bin ich methodisch folgendermaßen Vorgegangen. Es sollte zuerst zur Bildung eines konzeptuellen Rahmens zum Begriff der Schreibfertigkeit und der Einsatz literarischer Texte im fremdsprachlichen Unterricht theoretische Grundpositionen untermauert werden, die dann empirischen Anforderungen

²³ Stoyana, Hajna; Vincze, Emocke: Children's Literatur in language Teaching: Kinderliteratur im Fremdsprachenunterricht, Budapest 2004. S.117-118

Einleitung

zugrunde gelegt werden. Daher habe ich Fragebogen an Studenten angewendet, um ihre Ansicht nach der Wichtigkeit der literarischen Texte im DaF-Unterricht heraufzubringen.

Das gesamte methodologische Instrumentarium besteht aus der Verkettung von:

- Theoretischen Grundpositionen zur Bildung eines konzeptuellen Rahmens
- Fragebogen an Studenten
- Unterrichtsvorschlag, die ich aus gewählten literarischen Texten (Märchen) entworfen habe, um Schreibaktivitäten zu empfehlen, die das Schreiben verbessern können.

Aus der oben beschreibenden Methodologie lassen sich folgende Schrittweise für die Bearbeitung meines Themas durchsetzen. Der erste Teil ist theoretisch orientiert und widmet sich der Grundlagen zur Schreibfertigkeit sowie der Beitrag des Lesens zur Verbesserung des Schreibens.

Der zweite Teil der vorliegenden Arbeit ist empirisch-analytisch orientiert. Dabei versuche ich Fragebogen zu analysieren, um genau zu wissen, wie das Lesen von literarischen Texten zur Verbesserung der Schreibfertigkeit beiträgt. Dazu werde ich auch Unterrichtsvorschlag aus gewählten literarischen Texten anbieten.

Zur theoretischen Grundlagen der Schreibfertigkeit

1.Zur theoretischen Grundlagen der Schreibfertigkeit

Nach Pfeiffer(2001) unterlag in der Geschichte des FSUs nicht nur der Stellenwert der Muttersprache sowie der fremdsprachlichen Grammatik Veränderungen verschiedener Art.²⁴ Die Schreibfertigkeit wurde auch im Laufe der Jahrhunderte unterschiedlich aufgefasst. Zuerst werde ich den Begriff Schreiben definieren dann werde ich den Stellewert des Schreibens am Beispiel der ausgewählten Methoden des FSUs deutlich erklären.

1.1 Zur Definition des Schreibens

Schreiben kann verschiedenes bedeuten: graphische Fixierung, Schriftkenntnis, Gebrauch und schließlich das Verfassen zusammenhängender Texte. Sie ist als vierte und zugleich schwierigste Zieltätigkeit neben und nach dem Sprechen zu den produktiven Sprachfähigkeiten.DasSchreiben setzt parallele mentale Erzeugungsmechanismen voraus. Es wird meist von inneren (und zum Teil auch äußeren Artikulationsbewegungen begleitet. Im Fremdsprachenunterricht hat das Schreiben in Schreibübungen durchaus verschiedene Zwecke, es unterstützt in Lernprozess die möglichst korrekte Aneignung , Festigung und Wiederholung bestimmte Teilbereiche(Orthographie, Lexik, Grammatik) in meist isolierte Übungen, bei dem die Kommunikation weder beabsichtigt noch verwirklicht wird. Es hilft bei der Entwicklung schrittsprachlicher Kompetenz durch vorgegebene Inhalte, bestimmte Sprachmittel/ Bausteine und vorbildhafte Texte und Textsortenmuster(als anregende Rückkoppelung zwischen Lesen und Schreiben.²⁵Im Folgenden wird das Schreiben Im Fremdspracheunterricht, als Fertigkeit und als Kompetenz dargestellt.

²⁴ Machowicz,Iwona : zum Stellenwert des Schreibens in der Geschichte des FSUs. S.70 unter <cejsh.icm.edu.pl zugriff 10.5.2018. um 14h00

²⁵ Bausch, Karl-Richard, Christ, Herbert, Krumm, Hans, Jürgen : Handbuch Fremdsprachenunterricht, Francke Verlag, Tübingen und Basel, S.292

1.1.1 Schreiben im DaF – Unterricht

Das Schreiben wird in den Lehrmethoden verschieden betrachtet, es gestaltet neben dem Sprechen eine produktive Fertigkeit, es ist sogar ein wesentlicher Teil der kommunikativen Kompetenz, die die Lernenden in der Sprachschulung erworben werden. trotz der Verbreitung von Handy und Telefon spielt das Schreiben von Briefen und E-E-mails eine erhebliche Rolle in unserer Zeit, viele Leute neigen heutzutage nach der schriftlichen Kommunikation.²⁶

In der Geschichte des fremdsprachlichen Unterrichts wurde die Schreibfertigkeit unterschiedlich aufgefasst. Dies wird deutlich am Beispiel der Methoden des Fremdsprachenunterrichts. In klassischen Sprachen wie Griechisch oder Latein herrschte die Grammatik- Übersetzung-Methode (GÜM), (Ende 17. bis Anfang 19. Jahrhundert) wurden die Fremdsprachen nach der altsprachlichen Tradition unterrichtet. Sie richtete sich auf die Vermittlung von Sprachwissen. Übungsformen der GÜM sind: vorgegebene grammatische korrekte Sätze verstehen, bilden und übersetzen zu lernen.²⁷

Die GÜM beschäftigte sich nicht mit dem kommunikativen, freien Schreiben, wichtig war „die Rekonstruktion der fremden Sprache und Reproduktion korrekter Sätze durch Anwendung der Regel“.²⁸ Es wurde in dem gestalteten Unterricht nicht viel geschrieben, das formulierende Schreiben war nicht wichtig, denn es war nicht adressatenorientiert. Nach Bohn (2001) diente das Schreiben als Instrument zur Ausbildung anderer Fertigkeiten. Die Lehrer bedienten sich

²⁶ Abraham, Ulf. Beisbart, Ortwin. Koss, Gerhard. Marenbach, Dieter: Praxis des Deutschunterrichts : mit Beiträgen zum Schriftspracherwerb von Andreas Härtner und zur Unterrichtsplanung von Kristina Bismark. Auer Verlag 2012. S.27

²⁷ Pawlowska, Agnieszka «: Zur Bedeutung des fremdsprachlichen Schreibens: einige Überlegungen aus der Theorie und Praxis des DaF-Unterrichts auf der Fortgeschrittenenstufe. S. 20 unter www.researchgate.net. Net. Zugriff: 1.10.2020 um 18h00

²⁸ Neuner, Gerhard. Hunfeld, Hans : Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts. 1993. S.31

Zurtheoretischen Grundlagen der Schreibfertigkeit

nach Komorowska(2002) bei dieser Methode des Schreibens als Kontrollinstruments, um das Sprachwissen und seinen Zuwachs zu überprüfen²⁹.

Die Blütezeit der Grammatik-Übersetzung-Methode endet mit der Erscheinung der Anti – Grammatik Methode d. h. die direkte Methode. Diese letzte rückt die Schreibfertigkeit ganz in den Hintergrund. Die Gesprochene Sprache wurde anstatt der geschriebenen Sprache ersetzt. Auch mit der audiolingualen Methode ändert sich nicht die Position der Schreibfertigkeit. In den Vordergrund wurde die Kommunikationsfähigkeit gestellt, die sich auf die gesprochene beschränkt. Die Reihenfolge der Fertigkeiten waren wie folgt: Hörverstehen, Sprechen, Leseverstehen Schreiben, erst Hören, dann mündlich einüben, dann lesen und erst zu einem späteren Zeitpunkt Schreiben(z.B.Schriftgestützte Reproduktion oder schriftliche Übungen).

Der Unterricht verläuft hier ohne kreativen Beitrag des Lernalters und zielt auf Fehlerfreies, auswendig gelerntes Nachsprechen der vom Lehrer vorgegebenen Beispiele. Hingegen die spontane natürliche Sprache war vernachlässigt.³⁰

Mit der 70er Jahr tritt kommunikativ-pragmatische Wende. In dieser Methode versucht man die vier Sprachfertigkeiten gleichwertig einzusetzen, aber in der Praxis kommt der Fertigkeit Schreiben eine untergeordnete Fertigkeit zu. Die Konzentration auf die Kommunikationsfähigkeit behindert die Beschäftigung mit dem zeitaufwendigen Prozess des Schreibens.³¹

Nach Roche(2005.) wurde das Schreiben im Rahmen der kommunikativen Didaktik lange nicht kommunikativ abgetan, bis man endlich zur Einsicht kam, wie viele Schreibproduktionsprozesse beim Schreiben verlaufen. Daher wird hingewiesen, dass unser

²⁹ Machowicz, Iwona : zum Stellenwert des Schreibens in der Geschichte des FSUs. S.

³⁰ Pawlowska, Agnieszka « : Zur Bedeutung des fremdsprachlichen Schreibens : einige Überlegungen aus der Theorie und Praxis des DaF-Unterrichts auf der Fortgeschrittenenstufe. S.

³¹ Ebd., S. 71

Zurtheoretischen Grundlagen der Schreibfertigkeit

Sprechen der eigentlichen Verschriftlichung vorangeht und es daher mehr sprachlich Aktivitäten verlangt.³²

Kast (1999, 22) weist darauf hin, dass im kommunikativen Ansatz Sprache und auch Schreiben als soziales Handeln aufgefasst wird. E wird geschrieben, um Produkte (d. h. Informationen) zu erhalten. Man schreibt, um sich zu beschweren (Geschäftsbriefe), um nichts zu vergessen (Einkaufszettel) um einen Leistungsnachweis zu erhalten (Tests).³³

Die oben dargestellte Analyse zum Stellenwert der Schreibfertigkeit in den einzelnen Methoden den fremdsprachlichen Unterricht behauptet auf keinen Fall die vernachlässigte Rolle der Schreibfertigkeit. Krumm übereinstimmt, dass die Lehrbücher und vor allem die Arbeitsbücher zu den Lehrwerken zahlreiche Schreibaufgaben enthalten. Im Unterricht wurde immer geschrieben; Vom Abschreiben an der Wandtafel über Diktate, Nacherzählungen bis zu Grammatikübungen verschiedener Art. Allerdings findet man kaum Anzeichen einer systematischen Schreibentwicklung. Erst an den letzten Jahrzehnten hat ein Wandel eingesetzt. Dieser Wandel begründet in verschiedenen Entwicklungen. Zu erwähnen sind an dieser Stelle:

„Eine stärkere Auseinandersetzung der Sprachwissenschaft mit Unterschieden zwischen Gesprochener und geschriebener Sprache (so liefert Duden z.B. die Duden-Grammatik erstmals in der Neuauflage von 1984 ein eigenes Kapitel zu diesen Unterschieden). Untersuchungen der Kultur- und Literaturwissenschaft, wie weit bestimmte Textformen kulturgeprägt sind, so dass Schreiben lernen in der Fremdsprache auch das Erlernen neuer kultureller Ausdrucksmöglichkeiten erfordert. Eine genauere Beschäftigung der Lernpsychologie mit dem Prozess des Schreibens und die Entwicklung von

³² 70 Pawlowska, Agnieszka « : Zur Bedeutung des fremdsprachlichen Schreibens : einige Überlegungen aus der Theorie und Praxis des DaF-Unterrichts auf der Fortgeschrittenenstufe. S.72

³³ Pawlowska, Agnieszka « : Zur Bedeutung des fremdsprachlichen Schreibens : einige Überlegungen aus der Theorie und Praxis des DaF-Unterrichts auf der Fortgeschrittenenstufe. S. 72

Zurtheoretischen Grundlagen der Schreibfertigkeit

Schreibmodellen, die Grundlage für eine gezielte Schreibförderung sein können. Veränderungen von Kommunikationsbedürfnissen: das durch Telefon und Fernsehen verdrängte Schreiben wird durch Computer und Telefax wieder zu einem modernen Kommunikationsmedium“.³⁴ Im Folgenden wird die Definition des Schreibens als Fertigkeit dargestellt.

1.1.2 Schreiben als Fertigkeit

In der Forschungsliteratur sind verschiedene Definitionen von Schreiben zu lesen. Portmann (1991) vertritt die Meinung, dass das Schreiben als Problemlösen aufgefasst werden kann. Das Schreiben bedeutet eine Aufgabe zu formulieren, d.h. einen Text zuschreiben, die mithilfe Vorhandener Kompetenzen gelöst werden kann.³⁵ Nach Portmann hat das Schreiben eine Prozessfunktion und Produktionsfunktion.

„Beim Schreiben als Prozessfunktion steht nicht das Produkt im Vordergrund, sondern der Moment, in dem das Schreiben nützlich oder Hilfreich sein kann, z.B. Tagebucheinträge, Mitschriften ect“.³⁶

„Schreiben als Produktionsfunktion bedeutet“, (m)an schreibt, um nachher etwas in der Hand zu haben. Das Ziel ist eine Schriftäußerung, die gebraucht werden kann, das heißt, einen Zweck erfüllt.“³⁷

In diesen Sinn schließt man heraus, dass das Schreiben einerseits als „mitteilungsbezogene und „produktorientierte Tätigkeit und andererseits als „Entstehen von Texten“ (Schreiben als Prozess) bezeichnet wird.³⁸

³⁴ Pawlowska, Agnieszka « : Zur Bedeutung des fremdsprachlichen Schreibens : einige Überlegungen aus der Theorie und Praxis des DaF-Unterrichts auf der Fortgeschrittenenstufe S. 73

³⁵ Dimitrova, Marijka (2018) : Zeitschrift des bulgarischen Deutschlehrerverbandes, Schreiben im DaF-Unterricht, von der Idee zum eigenen Beitrag, ISSN : 1310-6228, S. 1

³⁶ Baliuk, Natalia / Buda, Filippa, Rösler, Dietmar / Wurfel, Nicola 2018: Einführung Methoden zur Förderung der Schriftlichkeit DAAD (hrsg). dhoch 3. Studienmodule Deutsch als Fremdsprache. online: moodele.daad.de. S 2-3

³⁷ Ebd. S. 2-3

Zurtheoretischen Grundlagen der Schreibfertigkeit

Husen(2008) stimmte Portmann zu, in dem er das Schreiben „ als ein(en) Problemlöseprozess und gibt ihr vertretende Sichtweise als eine:

“ auf ein Ziel hin ausgerichtete Handlung, bei der einzelne Teilprozesse in Wechselbeziehung zueinander stehen, immer wieder unterbrochen und überprüft werden und sich wiederholen können.“³⁹

Nach Bering(2011) ist das Schreiben eine bewusste sprachliche Handlung, ein ständiges Suchen nach einer Idee und dem passenden Plan zur Realisierung der Idee, nach demTreffenden Wort, nach der korrekten grammatischen Form und Struktur, Bemühen um einen kohärenten Text.⁴⁰Voraussetzung für ein gelungenes Schreiben ist einerseits die Bereitschaft des Schreibers/ Lerner, über den zu produzierenden Text andauernd nachzudenken und mit dem mentalen Entwurf in Kopf zu vergleichen, andererseits die Fähigkeit des Schreibers das Produkt- aus der Perspektive des Adressaten zu beurteilen.⁴¹

Die angeführten Meinungen verweisen darauf, wie komplex und vielfältig die Tätigkeit „ Schreibensein kann. Das Schreiben ist für den Fremdsprachenunterricht von besonderer Wichtigkeit, in Schreibprozess wird gespeichertes, lexikalisches, grammatisches, textspezifisches Wissen sowie Weltwissen aktiviert und in neuen Zusammenhang angewendet.⁴²Nach Portmann(1991) trägt das Schreiben als eine“ selbstgesteuerte, Gedanken sowohlproduzierende wie Veränderte Tätigkeit“ zur weiteren Entwicklung der Persönlichkeit der Lerner.⁴³

³⁸ Kast, Bernd: Fertigkeit Schreiben, Fernstudieneinheit zur Fort-und Weiterbildung im Bereich Germanistik und Deutsch als Fremdsprache 1993. S 21 /23

³⁹ Sandra, Pelger :Förderung eines Realschülers der siebten Klasse mit Lese- Schreibschwierigkeiten 2014 unter: Pelger_sandra_2014<files< phbl-opus.phlb.de Zugriff 10.9.2020 um 10H00

⁴⁰Dimitrova,Marijika (2018): Zeitschrift des bulgarischen Deutschlehrerverbandes, Schreiben im DaF-Unterricht, von der Idee zu meigenen Beitrag, ISSN : 1310-6228, S. 1

⁴¹ Ebd., S 1

⁴²Ebd. S. 1

⁴³ Ebd., S.1

Zurtheoretischen Grundlagen der Schreibfertigkeit

In diesem Gedankengang lässt sich der Begriff Schreiben in Anlehnung an Füssenich in einen engeren und weiteren Sinn definieren, es geht beim ersten um die graphomotorischen Prozesse, sie beziehen sich auf die Erzeugung von sprachlichen und schriftlichen Äußerungen, in engeren Sinn beschränkte sich das Schreiben auf die handschriftliche Verschriftungen von Buchstaben. Das Schreiben sammelt im weiteren Sinn alle Ebenen der Planung und Schreiben von Text. Hier versteht sich das Schreiben als seine mentale und sprachliche Tätigkeit, d.h. es geht hier um die Produktion von Texten.⁴⁴

Ludwig befasste sich auch mit dem Begriff Schreiben, er unterscheidet bei Schreiben vier Dimensionen: die technologische Dimension, die semiotische Dimension, die linguistische und operative Dimensionen. Bei der ersten Dimension versteht sich das Schreiben als Handwerk, d.h. es hat mit zu tun mit motorischen Fähigkeiten wie Gelenk, Finger und Schreibarm. Diese Fähigkeiten unterscheiden sich beim Einsatz von Schreibmedien wie der Computer, die zweite betrachtet das Schreiben als Zeichenproduktion, d.h. die Fixierung der sprachlichen Zeichen in graphische Form, damit man lesen kann. Die dritte Dimension betrachtet das Schreiben als eine sprachliche Handlung, die letzte nämlich die operative Dimension bezieht sich auf die Integration des Schreibens in einem Handlungszusammenhang, hier unterscheidet man zwei Kategorien, ein integriertes und nicht integriertes. Ein integriertes Schreiben betrifft die Integration des Schreibens in einen Handlungsprozess der Textproduktion. Ein nicht integriertes Schreiben betrifft die isolierten geschriebenen Wörter.⁴⁵

Man stellt hier fest, dass das Schreiben das Verfassen zusammenhängender Texte ist. Text ist hier zu verstehen "als in sich abgeschlossene, syntaktisch-semantisch zusammenhängende

⁴⁴ Chaabani, Mohamed: Schreibdidaktik im Fremdsprachenunterricht. Grin Verlag 2012. S. 3

⁴⁵ Ebd., S. 3

Zurtheoretischen Grundlagen der Schreibfertigkeit

Abfolge sprachlicher Zeichen mit erkennbarer kommunikativer Funktion Fremdsprachendidaktik gilt”.⁴⁶

Im selben Gedankengang definiert Bliesener das Schreiben wie folgt:

”Das Erstellen von Texte(schriftlich fixierte Sprachäußerungen), ein überaus komplexer Vorgang (ist)für den sowohl inhaltliche Kriterien(Stringenz, Schlüssigkeit der gedanklichen Entwicklung) als auch die Beachtung von Formal-grammatischen Regeln des Sprachebrauchs (.....) und Anforderungen an die äußere Form(graphische Gliederung) Bestimmens sind.”⁴⁷

Diese Definition scheint “aufschlußreich”, sie betrifft sowohl den Inhalt, es geht hier um die logische ,Schlüssigkeit der Gedanken, als auch die Form, d. h .die formalen grammatischen Regeln und Regeln des Sprachgebrauchs und die äußere Gliederung des Textes werden hier berücksichtigt. In diesem Sinn können wir auch Pohls Definition zitieren, indem das Schreiben als eine produktive kommunikative Tätigkeit ist “ die Befähigung Bewusstseinsinhalte durch graphische Zeichen zu fixieren.”⁴⁸

Man kommt zur Schlußfolgerung, dass das Schreiben ein Interaktionsprozess, in dem der Produzent mit den eigenen Ideen befasst und das schon geschriebene kritisch begutachten. Dazu können auch Anregungen, Vorschläge zur Erstellung von Texten beistehen.Sieber (2003,210)definiert das Schreiben:

” die Fähigkeit, anderen mitzuteilen und seine Gedanken schriftlich zu artikulieren und dabei weiterzuentwickeln”. Diese Definition zeigt uns drei Elemente: das Mitteilen mit anderen, die eigenen Gedanken schriftlich auszudrücken und diese Gedanken weiterzuentwickeln. Diese Definition findet sich auch bei Neuhaus, der diesen Begriff wie folgt definiert; “

⁴⁶Bausch, Karl Richard, Herbert, Chris, Krumm, Hans, Jürgen: Handbuch Fremdsprachenunterricht. S.17

⁴⁷ Biesener, Zit. nach.Chabbani 2010. S. 4

⁴⁸Ebd., S.4

Zurtheoretischen Grundlagen der Schreibfertigkeit

Schreibkompetenz ist die zielgerichtete Fähigkeit, Texte herzustellen, indem das Schreiben fortlaufend und bewusst durch folgende Elemente gesteuert wird:

- „Die thematischen und kommunikativen Ziele ,
- Die gesammelten und geordneten Sachverhalte,
- Das Wissen um die Prozess-Schritte des Schreibens,
- Die Kenntnis geeigneter Textmuster,
- Die Beherrschung spezieller Prozeduren und kooperativer Arbeitsweisen.“⁴⁹

Die zitierten Definitionen weisen darauf hin, dass das Schreiben ein sprachlicher Handel mit einem graphischen System ist, es ist von dem Buchstaben erlernt und zu Wörtern, Sätzen und Texten verbunden werden. Das Schreiben ist also ein Mittel zur inhaltlichen, sprachlichen und formal eigenbestimmten kreativen Verwendung der Sprache in kürzere oder längere schriftlichen Aufzeichnungen, Mitteilungen in privaten und beruflichen Bereichen. Im Weiteren wird die Schreibkompetenz wie folgendes definiert.

1.1.3 Schreiben als Kompetenz

„competence“ steht in Lateinischen für „zu etwas fähig sein“. Kompetenzen sind also Fähigkeiten, die Personen benötigen, um bestimmte Anforderungen erfüllen zu können. In Anlehnung an den amerikanischen Sprachwissenschaftler Chomsky versteht man unter Sprachkompetenz:⁵⁰

„Ein grundlegendes im Kopf des Sprachbenutzers vorhandenes Regelsystem verstanden, das die konkrete Sprachverwendung, Performanz genannt, erzeugen kann. Diese Transformation hängt von den Situationen ab, in der sich die Kommunikation abspielt“.

⁴⁹Ebd., S. 5

⁵⁰Fix, Martin: Texte Schreiben, Schreibprozesse im Deutschunterricht, 2. Aufl. Schöningh Verlag, Paderborn 2008, S. 20

Zurtheoretischen Grundlagen der Schreibfertigkeit

Ein erweiter Begriff von „kommunikativer Kompetenz“⁵¹ schließt somit die Fähigkeiten, sich Intentions- und Partnerangemessen zu verständigen, auch im Fall der schriftlichen Kommunikation. Dazu umfasst die Sprachkompetenz Systembezogene wie Grammatikregeln und auch Handlungsbezogene Aspekte. B wie überzeuge ich jemanden. Die beiden Aspekte entsprechen Zweige der Linguistik, die sich auf zwei übergeordnete Kompetenzbereiche übertragen lassen.

Die traditionelle Rhetorik hat für diese beiden Aspekte die Bezeichnungen „ars recte dicendi“ (die Kunst, es richtig zu sagen) und „ars benedicendi“ (die Kunst, es gut=passend zu sagen) gefunden. Müller (1991) bemerkt bei dieser Zweiteilung in Sprachwissen und Handlungswissen, dass die inhaltliche Komponente, die als Weltwissen oder enzyklopädisches Wissen fehlt.⁵²

Nach Klieme (2004) ist das Konzept der Kompetenz in den letzten Jahren insbesondere im Bildungsbereich in Mode gekommen. Zusätzlich zu den unterschiedlichsten Definitionen wird es auf unterschiedliche Weise verwendet (Begriffe wie Sachliche-, methodische, soziale und persönliche Kompetenz werden insbesondere in der beruflichen Bildung verwendet. Ausgelöst durch die Arbeitsmarktanforderungen der Wissens- und Informationsgesellschaft, in denen die bloße Spezifikation von Inhalten nicht mehr ausreicht, ist im Bildungssektor eine Debatte über deren Verankerung im Bildungskonzept. Insbesondere die Nachfrage nach höheren Fähigkeiten und Kompetenzen wie „Problemlösung, kritisches Denken und soziale Kompetenzen.“⁵³

⁵¹ Der einflussreichste Forscher für die gesamte Kompetenz ist Franz Weinert, er wies im Jahr 2001 daraufhin, dass es sieben verschiedene Verständnisse davon gibt, was der Kompetenzbegriff zu tragen hat. Darunter fallen kognitive Kompetenzen, Handlungskompetenzen, Schlüsselkompetenzen, Metakompetenzen

⁵² Ebd., S.20

⁵³ Zimmermann, Lena Christin (Nachwuchsforum Fachdidaktik): Der Bildungsstandard, Schreiben der 8. Schulstufe. S. 15 unter: [da_Zimmermann_2-f<projekte< static-uni-graz-at](https://www.static-uni-graz.at/) : Zugriff 02.02.2020 um 14h00

Zurtheoretischen Grundlagen der Schreibfertigkeit

Nach Feindt(2012) hatten umfangreiche Vergleichsstudien Ende der neunziger Jahre einen großen Einfluss auf die Kompetenzdebatte sowie PISA. Hier wird klar, dass die Schule ihre Schüler und Studenten fachliche Kenntnisse auf der Grundlage der Lehrpläne vermittelt. Aber diese können nicht für Probleme der Interdisziplinäre Anforderungen umgesetzt werden. so steht im Bildungsstandard:⁵⁴

„ Bildungsstandard legen fest, welche Kompetenzen Schülerinnen und Schüler bis zu einer bestimmten Schulstufe nachhaltig erworben haben sollen“ (Bildungsstandard bifie stand 1.2.11).⁵⁵Nach Klieme (2007) werden dementsprechend Bildungsstandards durch Kompetenzen definiert- sie konkretisieren ihre Lernziele in Form von Kompetenzen. Diese Anforderungen sind systematisch in Kompetenzmodelle, Abstufungen und Entwicklungsverläufe von Kompetenzen dargestellt. Man findet das Konzept der Kompetenz endlich in der Österreichischen Bildungslandschaft.⁵⁶ Im Bereich der Bildungsforschung werden mit Kompetenzen zuvorderst kognitive Problemlösepotenziale im Sinne von Leistungsdispositionen bezeichnet, die sich in Prozessen und Produkten niederschlagen. Das Schreiben wie das Lesen benötigen kognitive Prozesse, hier stützt man auf Franz Weinerts Definition:⁵⁷

„spezifische kognitive Kompetenzen beziehen sich auf die Verknüpfungen von kognitiven Voraussetzungen, die für ein Individuum verfügbar sein müssen, um gute Leistungen in einem bestimmten, inhaltlichen Bereich(z.B. Schauspielen, Klavierspielen, Autofahren, mathematisches Problemlösen, Problembeseitigung in komplexen Systemen, etc. zu erbringen“.

⁵⁵Zimmermann, Lena Christin(NachwuchsforumFachdidaktik) : Der Bildungsstandard, Schreiben der 8. Schulstufe. S. 15 unter : da_Zimmermann_2-f<projekte< static-uni-graz-at : Zugriff02.02.2020 um 14h00

⁵⁶Ebd., S. 16

⁵⁷Philipp, Maik: Schreibkompetenz Komponenten, Sozialisation und Förderung . Francke Verlag Tübingen 2015. S. 8

Zurtheoretischen Grundlagen der Schreibfertigkeit

Ausgehend von dieser allgemeinen aktuellen Kompetenzdefinition schließt man heraus, dass der Schreibkompetenz als eine Art“ Problemlösekompetenz⁵⁸ verstanden werden, welche sich die Lernenden in die Lage versetzt, Texte nach geforderten Aufgabestellungen verfassen zu können. Es wird deutlich durch Weinerts (2001) folgendes Zitat:

„Unter Kompetenzen versteht man die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernten Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damitverbundenen motivationalen, volitionalen‘ und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll lösen zu können.“. In diesem Gedankengang versteht Fix(2006) die Schreibkompetenz als:

„Die Fähigkeit, pragmatisches Wissen, inhaltliches Welt- und Fachwissen, Textstrukturwissen und Sprachwissen in einen Schreibprozess so anzuwenden, dass das Produkt den Anforderungen einer(...) Schreibfunktion gerecht wird.“⁵⁹

Die Schreibkompetenz ist heutzutage von großer Bedeutung, sie stellt eine unentbehrliche „Schlüsselkompetenz dar. Sie ermöglicht den Weg in allen Bereichen des Lebens. Sie trägt zur Persönlichkeitsentwicklung bei und dient außerdem als Lerninstrument bei der Wissensaneignung und bei den Denkstrategien. Die Schreibkompetenz ermöglicht die reflexive Auseinandersetzung mit verschriftlichenden Inhalten, weil die Gedanken beim Schreiben neu durchdacht und abstrakt sind, um sie Adressatengerecht ausformulieren zu können.⁶⁰

⁵⁸Problemlöseprozess beschreibt den genauen Vorgang bei der Lösung eines Problems. Zuerst erfolgt die Präsentation des Problems, dann die Formulierung der Zielstellung(was mit der Lösung des Problems erreicht werden soll, im Anschluss finden die Planung, Überwachung und Kontrolle der Lösung des Problems statt und zum Schluss erfolgt die Reflexion darüber, ob die Zielstellung hinsichtlich der Lösung des Problems tatsächlich erreicht werden

⁵⁹ Bering, Johannes: Textwissen und Schreibbewusstsein, Beiträge aus Forschung und Praxis, LIT Verlag Berlin 2011. S.9

⁶⁰Dissertation, Amrein, Anna: Förderung der Schreibkompetenz in der gymnasialen Oberstufe mit kreativen Schreibmethoden. S.4 unter: <https://d-nb.info/1162273224/34> . Zugriff.20.10.2020 um 15h00

Zurtheoretischen Grundlagen der Schreibfertigkeit

In diesem Zusammenhang wird der Ausformulierung der Gedanken der Schreiber für die Sprache und die sprachlichen Phänomene sensibilisiert. im schulischen Bereich stellt das Verfassen von Texten harte Anforderungen an die Lernenden. man berücksichtigt viele Gesichtspunkte, um sie in die Tat umsetzen müssen wie: Rechtschreibung, Wortwahl, Syntax, Aufbau des Textes und Adressatenorientierung.

Nach Harsch, Neumann, Lehmann§ Schröder 2007 lautet eine Definitionsversuch, dass man unter der Schreibkompetenz darunter die Fähigkeit versteht:⁶¹

„ Texte adressatengerecht zu formulieren und je nach Zielsetzung, präzise zu informieren, überzeugend zu argumentieren oder Sprache ästhetisch ansprechend und kreativ einzusetzen“.

Nach Gottert, Karl-Heinz (2008) schließt der Kompetenzbegriff dank der PISA-Debatte die Entwicklungsdimension eines Individuums ein, sie berücksichtigt auch die individuellen Unterschiede der Lernenden, um bestimmte Probleme in konkreten Anforderungssituationen erfolgreich bewältigen zu können, diese Fähigkeit setzt sich aus einzelnen kleineren Fertigkeiten und Fähigkeiten zusammen, die sowohl aus dem kognitiven , als auch aus dem motorischen Entwicklungsbereich eines Individuums stammen,, erlernbar und bei Bedarf variabel abrufbar sind. Becker- Mrotzek fügt hinzu, dass diese Fähigkeit mit der motivationalen Bereitschaft verbunden ist, diese Fertigkeiten und Fähigkeiten in den entsprechenden Anforderungssituationen verantwortungsbewusst einzusetzen.⁶²

Nach Baurman, Jürgen(2006) setzt sich die Schreibkompetenz aus einzelnen Teilkompetenzen zusammen. Die Lernenden müssen über ein eine“ inhaltlich – fachliche „Kompetenz verfügen, wenn eine Aufgabe verschriftlicht werden soll.

⁶¹ Philipp, Maik: Schreibkompetenz Komponenten, Sozialisation und Förderung. Francke Verlag Tübingen 2015.S.8

⁶² Dissertation, Amrein, Anna: Förderung der Schreibkompetenz in der gymnasialen Oberstufe mit kreativen Schreibmethoden. S.10

Zurtheoretischen Grundlagen der Schreibfertigkeit

Die Schreibkompetenz basiert nicht nur auf eigenen Erfahrungswerten sondern auch auf bestimmte Wissensbestände. Die Lernenden müssen deshalb über formales fachliches Wissen verfügen. d.h. welche Merkmale bestimmte Textsorten aufweisen und wie ein Brief geschrieben werden. Dazu müssen die Lernenden auch über „ methodisch-strategische „ Kompetenz verfügen, um ihr eigenes Schreibvorhaben umzusetzen. Weil die Organisation, die Planung und die Strukturierung des Schreibprozesses unerlässliche Bestandteile sind. Darüber hinaus müssen die Lernenden auch über die personale Kompetenz verfügen, die spielt eine wichtige Rolle beim Verfassen eines Textes. Diese Kompetenz beinhaltet die realistische Einschätzung der eigenen Stärke und Schwächen.

Laut Flower§ Hayes (1980) hat das Schreiben drei wesentliche Dimensionen⁶³. Die erste ist Wissen, die zweite Sprache und die dritte Kommunikation. Jede dieser Dimensionen repräsentiert unterschiedliche Fähigkeiten und kann mit besonderen Problemen verbunden sein.

Wissen: Schreiben erfordert eine flexible Wissensbasis, die intern, d.h. kognitiv repräsentiert oder in externen Speichern vorhanden sein kann. „ Flexibel „, heißt dabei, dass die einzelnen Wissensseinheiten separat abrufbar und frei miteinander verknüpfbar sind. wenn das flexibel ist, fällt die Aufgabe einfach, in dem der Schreiber adressatengerecht in einen Text transformiert. Hayes und Flower betrachten das Wissen als „ resource“, sie ist nur eine Einschränkung („ constraint“), wenn sie in unangemessenerer Form repräsentiert oder limitiert.

Sprache

die Sprache ist ein Medium, sie dient der Herstellung den Sinn und logische Strukturen

⁶³Kruse, Otto; Jakobs Maria, Eva; Ruhmann, Gabriela: Schlüsselkompetenz Schreiben: Konzepte, Methoden, Projekte für Schreibberatung und Schreibdidaktik an der Hochschule. Darmstadt 1999. S. 22-23

Kommunikation

Die Texte sind immer kommunikative Ereignisse und enthalten Informationen über Sender und Adressaten. Texte müssen sich den Kommunikationsgewohnheiten und Erwartungen der Adressaten anpassen, wenn sie wirkungsvoll sein und ihre Zwecke erfüllen.

Man schließt heraus, dass die Schreibkompetenz also mehr als die Fähigkeit zum Verfassen von Texten mit korrekter Grammatik und Rechtschreibung. Schreibkompetenz ist die textgenrespezifische Fähigkeit, den komplexen Prozess der kognitiven Strukturierung und Sprachverarbeitung zu steuern, der zur Herstellung eines Sach-, genre und adressatenagemessenen Textes führt.⁶⁴ im Folgenden Abschnitt werden die Teilkomponenten der Schreibkompetenz dargestellt.

1.1.4 Teilkomponenten der Schreibkompetenz

Die Schreibkompetenz ist eine komplexe Fähigkeit, sie stellt hohe Anforderungen an die Textproduzenten, sie setzt viele unterschiedliche Fähigkeiten voraus. Diese Fähigkeiten ergeben sich nicht nur aus persönlichen und individuellen Merkmalen und Besonderheiten (z. B. der Schichtzugehörigkeit, der kulturellen Identität) sondern ⁶⁵ auch allgemeine Prädispositionen zum Lernen darstellen (z.B. Motivation, Gedächtnisbildung). Wir werden die Teilkomponenten der Schreibkompetenz wie folgendes darstellen

1.1.4.1 Motivation

Motivation ist ein wichtiger Einflussfaktor auf das Schreiben. die Texte, die uns interessieren und uns herausfordern oder uns am Herzen liegen, schreiben wir anders, als Texte, die Pflichtaufgaben sind.

⁶⁴ Kruse, Otto; Jakobs Maria, Eva; Ruhmann, Gabriela: Schlüsselkompetenz Schreiben: Konzepte, Methoden, Projekte für Schreibberatung und Schreibdidaktik an der Hochschule. Darmstadt 1999.S22

⁶⁵ Ebd., S.13

Zurtheoretischen Grundlagen der Schreibfertigkeit

„ Motivation ist eng verbunden mit äußeren Faktoren, wie z.B. den Adressaten eines Textes. Texte, die keinen ‚echten‘ Adressaten haben, gelingen oft weniger gut und können sogar zu Schreibstörungen führen. Die eigene Einstellung und die mit dem Text verfolgten Ziele spielen eine große Rolle. So motiviert beim Schreiben einer Hausarbeit nicht nur das eigene Lernziel, das man mit dem Schreiben verfolgt (die sogenannte, intrinsische Motivation, sondern auch die äußere ‚Belohnung‘, z.B. der angestrebte Studienabschluss (die ‚extrinsische Motivation‘). Genauso können bestimmte Lebenssituationen, z.B. der nahende Studienabschluss, Schreibprozesse behindern. Wenn die Zukunft nach dem Studienabschluss unklar ist und man ihn deshalb lieber noch ein bisschen hinauszögert, können sogar Blockaden entstehen“.⁶⁶

Nach dieser Aussage schließt man heraus, dass die Motivation ein entscheidender Faktor bei der Förderung der Schreibkompetenz ist. Intrinsisch motivierte Schreiber haben Interesse an dem Thema, zu dem sie etwas aufschreiben, sie erfüllen ihre Schreibziele aufgrund ihres inneren Antriebs. Bei den Extrinsisch motivierten Schreibern liegen die Gründe für ihren Handel außerhalb der Tätigkeit des Schreibens.

In diesem Gedankengang schließt man heraus, dass sich Motivation aus der positiven Erwartung (z.B. Lob) oder durch die Vermeidung negativer Konsequenzen (schlechter Noten) ergibt. Die Schreibmotivation ist also die Bereitschaft der Lernenden zum Verfassen eines Textes.⁶⁷

In diesem Sinn spielen die Arbeitsbedingungen eine erhebliche Rolle. Man versteht sich unter Arbeitsbedingungen die Aufgabenumgebung (TaskEnvironment). Die Schreiber gehen davon aus, dass das Schreiben ein sozialer Handel ist, d.h. das schreiben eines Textes geschieht in

⁶⁶ Girgensohn, Katrin; Sennewald, Nadja: Schreiben lehren, schreiben lernen: eine Einführung, Darmstadt 2012. S. 20

⁶⁷ Rheinberg, Falko: Motivation, Verlag W.Kohlhammer, Stuttgart 15. S 25

einem sozialen Umfeld. Es ist von den kulturellen und sozialen Besonderheiten beeinflusst. Das Schreiben zielt auf die Kommunikation. Die soziale Umgebung wurde in der Schreibprozessforschung weniger berücksichtigt, obwohl ihr Einfluss wichtig ist. Ein anderer Faktor der sozialen Aufgabenumgebung ist die Adressatin eines Textes. Darüber hinaus beeinflussen auch den Schreibprozess. Die Lernenden, die eine negative Schreibererfahrung in der Schule gehabt haben, weil sie schlecht benotet oder hart kritisiert wurden, fühlen sich an der Hochschule beim Schreiben ungesichert.⁶⁸

1.1.4.2 Wortschatz

Die Entwicklung der Schreibkompetenz hängt mit der Beherrschung des Wortschatzes. Die Lernenden, die sich über einen umfangreichen Wortschatz verfügen, können ihre Texte abwechslungsreicher gestalten. Sowie sie formulieren ihre Gedanken präziser. Infolgedessen ermöglicht ein umfassender Wortschatz eine genaue semantische Kenntnis ausgewählter Lexeme, die Lerner erhalten durch einen breiten Wortschatz eine leichte Einsicht in die Prozesse der ‚Bedeutungs-Erweiterung und Metapherbildung‘.⁶⁹ Auf diese Weise können die Lernenden diese Kenntnisse für eigene Textgestaltung überarbeiten. Darüber hinaus können die Lerner ihren Wortschatz, durch Lesen, erweitern. d . h. Der Erwerb des Wortschatzes ist eng mit dem häufigen Lesenverbunden, in dem die Lerner viele Ausdrücke und Strukturen beim Lesen verankern und diese wieder beim Verfassen der Texte transferieren und übertragen.

In diesem Gedankengang zitieren wir die folgende Aussage: „, zudem kann eine gezielte Wortschatzarbeit im Unterricht beitragen, dass über die Bedeutung der in den eigenen Texten

⁶⁸ Girgensohn, Katrin; Sennewald, Nadja: Schreiben lehren, schreiben lernen : eine Einführung, Darmstadt 2012. S. 18 / 20

⁶⁹Dissertation, Amrein, Anna: Förderung der Schreibkompetenz in der gymnasialen Oberstufe mit kreativen Schreibmethoden. S. 17

verwendeten Wörter reflektiert wird. Dies trägt zu qualitativen Verbesserung der semantischen Präzision der ausgewählten Wörter in den eigenen Texten bei.“⁷⁰

1.1.4.3 Arbeitsgedächtnis

Sie gehört auch zu den individuellen Einflussfaktoren. Im Langzeitgedächtnis speichern wir wichtige Informationen und Wissen bevor den Schreibprozess, z.B. grammatikalische Regeln, Information zum Genre, das Wissen zum Thema oder Wissen über unsere Adressatin.

Hayes berücksichtigt insbesondere das Wissen zu Aufgabenschemata und zu Adressaten und auch die gespeicherten Schreiberfahrungen im Langzeitgedächtnis durch Übung. Unter Aufgabenschemata versteht Hayes Routinen, in denen unsere Schreibprozesse ablaufen, es geht also um gespeicherte Informationen im Langzeitgedächtnis. Diese dient der Bewältigung der Aufgaben. Man bezeichnet diese Schemata auch als „Prozeduren“ des Schreibens. In anderen Forschungsarbeiten verwendet man den Begriff Schreibstrategien.⁷¹

Beim Verfassen eines Textes werden entsprechende Prozesse im Arbeitsgedächtnis aktiviert. Man unterscheidet zwischen den Prozessen zwei Arten: „fundierender“ (Speicherbezogener) Funktion und „einschränkender“ (Verarbeitungsbezogener) Funktion. Die fundierte Funktion hat mit der Erinnerungsoperation zu tun, d.h. die Informationen, die wir gespeichert haben und wir beim Verfassen wieder abrufen. Die einschränkende Funktion schafft intern überschaubare Strukturen. Diese werden nur für notwendige Informationen abgerufen und bearbeitet werden.

1.1.4.4 Vorwissen

⁷⁰Dissertation, Amrein, Anna: Förderung der Schreibkompetenz in der gymnasialen Oberstufe mit kreativen Schreibmethoden. S. 17

⁷¹Girgensohn, Katrin ; Sennewald, Nadja : Schreiben lehren, schreiben lernen : eine Einführung, Darmstadt 2012. S. 20

Zurtheoretischen Grundlagen der Schreibfertigkeit

Das Vorwissen schließt sowohl enzyklopädisches Wissen zu verschiedenen Themen, Faktenwissen, Sachwissen, Erfahrungs- und Allgemeinwissen ein als auch Kenntnisse über formale Merkmale und stilistische Gestaltungsvorgaben verschiedener Textsorten ⁷²(Die Aufgabe verlangt Vorkenntnisse zum Thema, wenn im Unterricht also ein Text, z.B. „die Schuluniform“ in Form einer dialektischen Erörterung geschrieben werden soll, so verlangt diese Sachverhalte, Fakte und Inhalte. Diese Aufgabe verlangt, dass die Schreiber die Merkmale einer dialektischen Erörterung kennen und diese zusammen mit der inhaltlichen Komponente umsetzen können.

1.1.4.4.1 Methodisches Wissen

Nach Merz- Grötsch-, Jasmin(2000) könnte die erfolgreiche Textproduktion nicht ohne das methodische Wissen gelingen. Zum methodischen Wissen gehören prozedurales Wissen und Problemlösungswissen. Prozedurales Wissen versteht als die vorhandenen Wissensbestände, die die Lerner im kurz-oder Langzeitgedächtnis memorisiert, um später sie mit den gespeicherten Wissen neues Wissen konstruiert wird. Unter dem Problemlösungswissen wird das Wissen nach Fix, Martin (2008) über bestimmte Schreibstrategien, die zur Bewältigung des Schreibprozesses mit den daraus resultierenden Problemsituationen eingesetzt werden. Die Schreibstrategien können auch nach Becker- Mrotzek, Micheal als Vorhabenspläne beim Gestalten und Durchführen eines Schreibvorhabens verstanden werden. Dieses Wissen wirkt sich positiv auf die Textproduktion, da es die Komplexität des Schreibprozesses reduziert und die Schreibanforderungen beherrschbar macht. ⁷³

⁷² Girgensohn, Katrin ; Sennewald, Nadja : Schreiben lehren, schreiben lernen : eine Einführung, Darmstadt 2012. Fix, Martin, S.20

⁷³ Girgensohn, Katrin ; Sennewald, Nadja : Schreiben lehren, schreiben lernen : eine Einführung, Darmstadt 2012. Ebd., S. 20

1.1.4.4.2 Selbstkonzept

Das Wort „Selbstkonzept“ nach Streblow, Lilian (2004) bezieht sich nicht auf bestimmte Kenntnisse oder Fähigkeiten des Schreibers. Es bezeichnet hingegen seine Bewertung oder Einstellung zu den eigenen Kenntnissen. Die Einschätzung des Schreibers für seine Aufgaben, durch die Lehrkraft gegeben werden, basieren auf der Verarbeitung von Leistungsrückmeldungen. Dies geschieht, in dem die eigenen Anstrengungen bei der Bewältigung z.B. einer Schreibaufgabe zu den „Erfolg“-Rückmeldungen zu dieser Aufgabe in Beziehung gesetzt werden. Auf diese Weise entwickeln die Lerner eine Art „Kosten-Nutzen Vergleich“, auf dessen Grundlage die eigenen Fähigkeiten bewertet⁷⁴. Das Selbstkonzept wirkt sich nach Fix, Martin (2005) positiv auf die schulische Leistungen und Schreibkompetenz des Lernalers, in dem es zur Entwicklung sein Selbstvertrauen, Kritikfähigkeit und Frustrationstoleranz führt.

1.1.4.4.3 Metakognitives Wissen

Zu den metakognitiven Fähigkeiten des Schreibens können alle Prozesse gezählt werden, die den Schreibprozess sowie den Text in seinen unterschiedlichen Aspekten zum Gegenstand der eigenen Kognition machen. Dazu gehören zum einen Steuerung- und Überwachungsprozesse beim Schreiben(Monitoring,Selbsregulation). Es bedeutet aber auch die Fähigkeit, die Art und Weise, wie die Anforderungen in den einzelnen Bereichen bewältigt werden, zu reflektieren. Dabei geht es alsoweniger um das Resultat als vielmehr um die Verfahren der Anforderungsbewältigung. Solche Reflexionen sind wahrscheinlich erforderlich, in jedem Fall aber hilfreich für das Entwickeln eigener Schreibstrategien. Metakognitives Wissen besteht aus den folgenden Elementen

Zurtheoretischen Grundlagen der Schreibfertigkeit

Medium

welches Verfahren der Textproduktion eignet sich für welche Schreibaufgabe? Konkret: welche Texte werden besser handschriftlich, welche elektronisch oder auf andere Weise hergestellt(gespeichert)?

Orthographie

Auf welche Weise wird gewährleistet, dass die Orthographie den Anforderungen der Schreibaufgabe entspricht? Das bedeutet beispielsweise auch zu wissen, dass zu veröffentlichende Texte anderen orthographischen Anforderungen als Textentwürfe und Notizen unterliegen

Lexik und Syntax

Hierzu gehören Verfahren, die einem Text angemessenen Lexik und Syntax zu Vermitteln, etwa durch das Rezipieren und Vergleichen einschlägiger Texte.

Textstruktur und Leserorientierung

welches Produktionsverfahren(= Schreibstrategie) ist für welche Schreibstrategie passend? Wie kann im Schreibprozess fortlaufend sichergestellt werden, dass das fertige Textprodukt die Anforderungen an Leserorientierung, angemessener Sachverhaltsdarstellung und eigenen Zielen in einem ausgewogenen Verhältnis stehen?

Am Beispiel der Orthographie soll nun das Verhältnis zweier Kompetenzen illustriert werden. Textproduktion ist auch ohne (eigene) orthographische Kompetenz möglich, etwa indem Texte diktiert werden. Orthographische Kompetenz ist wiederum nicht an die Textproduktion gebunden, d. h. es ist möglich, orthographisch korrekte Äußerungen niederzuschreiben, ohne einen Text zu produzieren. Das gilt auch unabhängig von den realen Verhältnissen, also auch

Zurtheoretischen Grundlagen der Schreibfertigkeit

dann, wenn im Alltag praktisch beide Kompetenzen zugleich in Anspruch genommen werden. theoretisch bedeutet das, dass die Textproduktionskompetenz(= Schreibkompetenz) die orthographische Kompetenz in Anspruch nimmt, sie kann rekursiv auf diese Kompetenz zugreifen.⁷⁵

Auf diese Weise versteht man unter dem metakognitiven Wissen nach Chi, Michelene solche Wissensbestände. Diese ermöglichen den Lerner das Reflektieren und das Steuer des eigenen Wissens. Man bezeichnet dieses Wissen in der Metakognitionspsychologie als das „Wissen zweiter Ordnung“. Mit Hilfe der Metakognition können die Lerner Mertz, Grötschden Zugang zu den eigenen Denkprozessen reflektieren. Auf dieser Art setzen die Lerner die kognitiven Strategien ein, die sie zur Lösung des Problems nutzen. Die Lerner mit Erfahrung haben weniger Probleme beim Schreiben, weil sie unbewusst auf die metakognitiven Fähigkeiten zurückgreifen.⁷⁶ Im Folgenden Schritt werden die Arten des Schreibens dargestellt, um den Schreibkompetenz zu erleichtern.

1.1.5 Arten des Schreibens

Laut H. Glück(1988) ist das Schreiben in der Fremdsprache eine Tätigkeit; die sowohl komplizierter als auch einfacher in der Erstsprache. Die Schreibfertigkeit ist schwierig, weil die schon erworbene Fähigkeit des Schreibens modifiziert, erweitert und angepasst werden muss. Dies ergibt sich aus dem Grund, dass die Beherrschung der Fremdsprache oft lückenhaft und entwicklungsbedürftig ist. Dazu die kognitiven Automatismen in der Fremdsprache funktionieren anders als in der Erstsprache. Das Schriftsystem unterscheidet sich von Erst- Und Fremdsprache, deshalb werden andere motorische Routinen entwickelt.

⁷⁵ Becker- Mrotzek, Michael ; Bredel, Ursula, Günther, Hartmut (hrsg) : Kölner Beiträge zur Sprachdidaktik, Gilles§Francke Verlag, Duisburg 2007. S .15-16

⁷⁶Dissertation, Amrein, Anna: Förderung der Schreibkompetenz in der gymnasialen Oberstufe mit kreativen Schreibmethoden. S. 22

Zurtheoretischen Grundlagen der Schreibfertigkeit

Darüber hinaus die pragmatischen, sozialen und stilistischen Konventionen des Schreibens unterscheiden sich von Sprache zu Sprache. Das Schreiben in der Fremdsprache ist einfacher, wenn die Lerner das Grundprinzip des Schreibens, d.h die Fixierung sprachlicher Formen und sprachlicher Bedingungen in der geschriebenen Sprachform bereits beherrschen.⁷⁷

Beim Schreiben werden nach R.Gröschl (1986) werden folgende Arten unterschieden.

1.1.5.1 Rezeptiv-produktiven Formen des Schreibens

Abschreiben, Nachschreiben, Mitschreiben oder Exzerpieren zählen zu den rezeptiv-reproduktiven Übungen des Schreibens. Die Lerner haben die Aufgabe, Die Aussagen vollständig oder im Wesentlichen zu erfassen. Die Schriftsprachliche Gestaltung erfolgt entweder in Form eines reinen Reproduzierens des vorgegebenen Sprachmaterials oder kann ein Verändern mit Konzentration auf das wesentliche sein. Die schriftliche Darstellung erfolgt entweder in ganzen Sätzen oder in Einzelwörtern. Beim Mitschreiben werden auch Abkürzungen verwendet.⁷⁸

1.1.5.2 Produktive Formen des Schreibens

Zu den reproduktiven Übungen des Schreibens gehört das freie Schreiben. Hier wird der Inhalt von den Lernern konzipiert, dann werden sie die sprachlichen Mittel auswählen und diese schließlich schriftlich fixieren. Bei dieser Art des Schreibens ist der Inhalts-und Ausdrucksplan von der Kommunikationssituation und den Kommunikationsabsichten abhängig. Die Lerner sind beim freien Schreiben mit der festen äußeren Form bestimmter schriftlicher Gebrauchsformen vertraut sind. Es ist zu betonen, dass die Anfertigung von Aufsätzen und Artikel ein hohes sprachliches Niveau in der Fremdsprache voraussetzt. In

⁷⁷ Jedrzejowski, Marek: Die Relevanz der fremdsprachlichen Schreibkompetenz- zu den Arten des Schreibens im Fremdsprachenunterricht. S. 3-4 unter: www.publikacje.edu.pl Zugriff 10.09.2020 um 14h00

⁷⁸Ebd, S. 6

Zurtheoretischen Grundlagen der Schreibfertigkeit

diesem Sinn sind relevantes Sachwissen und Kenntnisse der Fachtermini und deren Verwendung von großer Bedeutung.⁷⁹

Ewa und Micheal Sharwood- Smith unterscheiden zwischen gesteuertem, teilweise gesteuertem und selbständigen Schreiben. Das Gesteuerte Schreiben im Fremdsprachenunterricht steht unter höchster Kontrolle des Lehrers. Das Selbständige Schreiben wird dagegen nur minimal kontrolliert.

1.1.5.3 Gesteuertes Schreiben

Man setzt das gesteuerte Schreiben in den Anfangsphasen des Schreibprozesses. Die Schreibübungen stehen meist in der schriftlichen Umformung des angegebenen Textmodells nach einem bestimmten Muster. Die Übungen sind an das Niveau der Lerner angepasst, deshalb können sie die Schreibaufgabe bewältigen. Infolgedessen werden das Selbstbewusstsein und Selbstvertrauen der Lerner gestärkt. Die Übungen der gesteuerten Schreiben führen zur Automatisierung, weil sie leicht und einfach. Die Übungen in dieser Phase haben sowohl Vorteile als auch Nachteile. Einerseits erhöht die Motivation, andererseits eignen sich zur Beherrschung bestimmter Aspekte der Sprache, die keine lexikalische Bedeutung haben. Wie z.B. Vergangenheitsform, Interpunktion, Pluralform oder Wortfolge.

Man kann das gesteuerte Schreiben auch bei den Fortgeschrittenen einsetzen. Die Texte enthalten aber schwierigeren Wortschatz und komplizierte grammatische Fragen sind auch zu berücksichtigen. Die Grammatikkenntnisse sind bei den Übungen zum gesteuerten Schreiben kein Ziel an sich selbst, sie dienen vor allem der Entwicklung des korrekten Schreibens der Texte in der Fremdsprache.

⁷⁹ Jedrzejowski, Marek: Die Relevanz der fremdsprachlichen Schreibkompetenz- zu den Arten des Schreibens im Fremdsprachenunterricht. S. 3-4 unter: www.publikacje.edu.pl Zugriff 10.09.2020 um 14h00
S. 6

1.1.5.3 Teilweise gesteuertes Schreiben

Das Teilweise gesteuerte Schreiben bildet eine Übergangsphase vom gesteuerten zum selbstständigen Schreiben. Die Schreibübungen zum teilweise gesteuerten Schreiben basieren auf einem Text – Modell. Die Lerner werden in dieser Phase größere Herausforderungen gestellt. Zu diesen Übungen gehören u.a. Diktate, Zusammenfassungen, Briefe, kurze Beschreibungen der angegebenen Situation, Umformung eines Textes mit der Änderung des Stils oder einfache Übersetzungen. Die Lerner berücksichtigen beim gesteuerten Schreiben nur einen einzigen Aspekt nämlich der Grammatik. Beim teilweise gesteuerten Schreiben hingegen haben die Lerner mit mehreren Aspekten auf einmal zu tun. Hier ist die genaue Erklärung der Übungen in der Anfangsphase von großer Bedeutung. Die Lerner müssen wissen, was sie mit der Übung machen sollen, auf diese Weise wird die Kontrolle abnehmen und die Erklärung in Form von Stichwörtern angegeben werden. Die Lerner machen beim teilweisen gesteuerten Schreiben viele Fehler, diese Art des Schreibens führt zur Möglichkeit zur freieren Äußerung. Man kann die Übungen des teilweisen gesteuerten Schreibens nicht nur bei den Anfängern sondern auch bei den Fortgeschrittenen einsetzen. Die Auswahl und die Schwierigkeitsgrad des Text- Modells sollen an das Niveau der Lerner angepasst werden.

1.1.5.4 Selbstständiges Schreiben

Das selbstständige Schreiben, auch freies Schreiben genannt versteht sich nach Busmann, H, (2002) als Schreiben ohne Vorlage von Texten, d.h. Es ist nicht reproduktiv orientiert. Die Lernenden sollen ihre Gedanken und Ideen zu einem Text verwandeln. Die Lerner sollen verschiedene Phasen des Schreibprozesses durchlaufen wie z.B. planen, formulieren und überarbeiten. Man zählt hier einige Textsorten wie Erlebniserzählungen, Rezepte,

Zurtheoretischen Grundlagen der Schreibfertigkeit

Zeitungsartikel, formelle Briefe usw.⁸⁰ Die Auswahl des Themas spielt beim selbstständigen Schreiben eine große Rolle, die Lerner haben vor allem einen großen Einfluss auf die Auswahl. Das Thema sollte sowohl das Niveau der Lerner und das Alter angepasst werden als auch sollte für die Lerner interessant sein.⁸¹

Gerlind Belke unterscheidet zwischen generativem und freiem Schreiben

1.1.5.5 Generatives Schreiben

Unter generativem Schreiben versteht man die Bildung eigene Texte anhand vorgegebener Texte. Die Satzvariation ist die Basis für diese Art des Schreibens. In diesem Fall werden die Lerner bestimmte Elemente im Satz eines Textes, z.B. Adjektive durch andere Adjektive ersetzen. Zu den Arten von Texten, die auf solche Art und Weise generiert werden können, gehören u.a. Kinderverse, Gedichte, Lieder, Märchentexte oder Bilderbuchtexte. Schreiben wird dabei zu einer Form des Produktiven Umgangs mit elementarer Literatur. Die entstandenen Texte im Prozess des generativen Schreibens haben auch einen ästhetischen Gebrauchswert, deshalb fungieren sie nicht nur als eine sprachliche Übungsform. Das generative Schreiben kann sowohl als grammatische Übung betrachtet als auch kreativ, wenn der Basistext ästhetische Merkmale aufweist.⁸²

⁸⁰ Chaabani, Mohamed: Schreibdidaktik im Fremdsprachenunterricht: Grin Verlag 2012. S. 11

⁸¹ Jedrzejowski, Marek: Die Relevanz der fremdsprachlichen Schreibkompetenz- zu den Arten des Schreibens im Fremdsprachenunterricht. S. 5

⁸²Ebd., S. 7

1.1.5.6 Freies Schreiben

Bezeichnung, Wie auch beim kreativen⁸³ und personalen Schreiben, einer Schreibhaltung, die unbeeinflusst von äußeren oder kognitivkontrollierten Regeln abläuft“ und für das Schreiben die Fähigkeit der Zeit“, und „ des Ortes“, „ des Inhalts“ und „ der Form“ meint.⁸⁴

Das kommunikations- und Mitteilungsbedürfnis der Lerner bildet beim freien Schreiben den Ausgangspunkt der Textproduktion. Bei dieser Art des Schreibens verfügen die Lerner oft über verschiedene Erfahrungen, Erlebnisse und Kenntnisse. Die freien Formen der Textproduktion dienen nach Belke erst der Förderung der schriftsprachlichen Kompetenz, wenn sie in irgendeiner Form veröffentlicht werden, weil die Veröffentlichung eine Abschrift der korrigierten Fassung des spontan niedergeschriebenen Textes erfordert. Dazu betont sie auch, dass viele Kinder die Fähigkeit zur Produktion freier Texte von selber erwerben. Schulische Hilfen brauchen sie nur, um schriftsprachliche Normen, d.h. Die Rechtschreibung und die Grammatik , zu erwerben. Belke betont, dass sich beide Arten des Schreibens keineswegs ausschließen. Man kann aus dem generativen Schreiben Formen des freien Schreibens entwickeln, auch wenn es als grammatische Übung konzipiert ist. Beim freien Schreiben wird von sprachlichen Formen und Textmustern Gebrauch gemacht, die im Rahmen des generativen Schreibens erworben worden sind.⁸⁵

⁸³Nach Spinner (1993) » unter Kreativität wird nun in erster Linie Selbstausdruck, Entäußerung der verborgenen inneren Welt, entwurf einer neuer neuen, subjektbestimmten Wirklichkeit verstanden « . Faistauer, Renate: wir müssen zusammen schreiben: kooperatives Schreiben im fremdsprachlichen Deutschunterricht. Innsbruck; Wien: Studien-Verl., 1997. S.16

⁸⁴Knoche, Susanne. »Freies Schreiben «. Lexikon Deutschdidaktik. Hgg., Heinz- Jürgen Kliewer, Inge Pohl : Zugriff: .ruhr-uni-bochum.de um 16-2-2021 um 11 : 36

⁸⁵.Jedrzejewski, Marek: Die Relevanz der fremdsprachlichen Schreibkompetenz- zu den Arten des Schreibens im Fremdsprachenunterricht. S. 7

Zurtheoretischen Grundlagen der Schreibfertigkeit

Nach Bussmann, H, hängt diese Art von Schreiben von angegebenen Angaben ab. Der Schreiber orientiert sich an diesen Modellen wie z. B. das Schreiben von einem Paralleltext oder das Verfassen von einem Brief nach vorgegebenen Sätzen.⁸⁶

Paul Portmann unterscheidet drei große Schreibdidaktische Positionen: die Direktive, die textlinguistische und die Prozessorientierte, wobei unter der direktiven Position direktives Schreiben, unter der textlinguistischen Position orientiertes Schreiben und unter der Prozessorientierten Position Prozessorientiertes Schreiben verstanden wird. Nach Kast(1999) ist die Vermittlung der Schreibfertigkeit erfolgt im Allgemeinen“ vom Wort zum Satz zum Text“. Die Schreibfertigkeit bedarf gewisser Vorerfahrungen und Übungen, um diese zu vermitteln.⁸⁷

1.1.5.7 Direktives Schreiben

Direktives Schreiben, anders gesteuertes Schreiben genannt, ist durch steuernde und lenkende Übungen charakterisiert. Die Übungen dieses Ansatzes schränken sich nur auf die Transformation oder Ergänzung von vorgegebenen Strukturen, die Entstehung von Texten kommt nicht in den Blick.⁸⁸ Hier das gelenkte Schreiben wird nach Kast (1999) durch geschlossene Aufgabenformen mit einer Vorgabe geübt. Es geht also hier nicht um freie Produktion, es geht hier vielmehr um eine Vorstufe des produktiven Schreibens, um das „Schriftliche Üben von sprachlichen Elementen und Strukturen“.⁸⁹

Wilga Rivers(1968) ist eine der einflussreichste dieses Ansatzes, sie unterscheidet vier Lernbereiche, die zur Schreibkompetenz führen.

⁸⁶Chaabani, Mohamed: Schreibdidaktik im Fremdsprachenunterricht. GRIN Verlag 2012. S.12

⁸⁷Klieme, Eckhard (Hrsg); Beck, Bartel(Hrsg): sprachliche Kompetenzen, Konzepte und Messung. DESI.Studie(Deutsch Englisch Schülerleistungen international). Weinheim u.a.Beltz 2007,S. 42- 62
urn:nbn:de:0111-opus-32322. S.50

⁸⁸Bernd, Kast: die Fertigkeit Schreiben. S.29

⁸⁹Klieme, Eckhard (Hrsg); Beck, Bartel (Hrsg): sprachliche Kompetenzen, Konzepte und Messung. DESI. Studie (Deutsch Englisch Schülerleistungen international). Weinheim u.a.Beltz 2007, S. 42- 62. S.50

Zurtheoretischen Grundlagen der Schreibfertigkeit

„Notition, das heißt laut Buchstaben Korrespondenzen“

„Spelling, das heißt Orthographie“

„Writing practice, das heißt reproduktives Schreiben(Reproduktion von vorgegebenem) und reproduktiv- produktives Schreiben(Reproduktion mit freier Wahlmöglichkeit), dieser Bereich wird als wichtigsten und umfangreichsten Übungsbereich.

„Composition , das heißt freies Schreiben über etwas das man vorher wenig mitgeteilt hat“.⁹⁰

1.1.5.8 Produktorientiertes Schreiben

In diesem Ansatz spielen die Arbeiten von AntaPincas eine erhebliche Rolle, im Mittelpunkt ihrer Überlegungen steht die folgende Frage, was einen Text zu einem Text macht? Und an wen wendet sich der Text? Was will der Text bewirken? Zusammenfassend kann man sagen, dass dieser Ansatz dem kommunikativ-didaktischen Ansatz verpflichtet (wer schreibt wie für wen). Im Produktorientiertes Schreiben werden die Textkonstituierenden Elemente herausgearbeitet und im Hinblick auf die Textproduktion gezielt geübt, diese sind, z.B, Satz übergreifende, pronominale, nominale Verknüpfungen, Textmuster Textbaupläne, logische Verknüpfungen Konnektoren⁹¹. Dieser Ansatz stellt textkonstituierende Merkmale in dem Mittelpunkt. Dementsprechend konzentriert sich der Unterricht auf die Erarbeitung dieser Merkmale und auf“ Gegebenheiten, die fürs Herstellen von Texten relevant sind“. Dieses Herangehen ist aber nicht als Vorstufe des produktiven Schreibens zu sehen, sondern als

⁹⁰ Abraham, Ulf; Beisbart, Ortwin; Koss, Gerhard; Marenbach, Dieter: Praxis des Deutschunterrichts: Arbeitsfelder – Tätigkeiten- Methoden: Mit Beiträgen zum Schriftspracherwerb von Andreas Härtinger zur Unterrichtsplanung von Kristina Bismarck. Auer Verlag 2012. S.

⁹¹ Bernd, Kast: die Fertigkeit Schreiben: Fernstudienangebot Germanistik: Deutsch als Fremdsprache, Langenscheidt, 1999. S.31

„Zyklus“ des Kennenlernens, der Erarbeitung und Anwendung spezifischer Mittel und Verfahren“.⁹²

1.1.5.9 Prozessorientiertes Schreiben

Prozessorientierte Ansätze wurden sowohl für die Muttersprachler als auch für die Fremdsprachler vorgeschlagen. Hier stützen wir auf Portmanns (1991) Überlegungen, er zitiert beim Prozessorientierten Schreiben wie folgendes:

„... das Schreiben eines Text nicht mehr notwendig am Ende einer sorgfältig geplanten Folge von Übungen, in welchen einzelne Teilfertigkeiten und Teilstrukturen isoliert geübt werden. Vielmehr wird das Schreiben eines Textes zum Anlass und Zentrum des ganzen Bestrebens.“⁹³

Wir verstehen, dass das Schreiben nicht aus der Summe von Teilfertigkeiten besteht, er fördert die Organisation verschiedener Arbeitsprozesse, in dem die Lernenden auf Wissensbestände verfügt inhaltlicher und linguistischer Art. Beim Prozessorientierten Schreiben steht das Schreiben von Texten ganz am Anfang an im Mittelunkt der Schreibübungen und nicht an Ende eines langen Übungsweges. Dieser Ansatz ermutigt die Lerner zu einer allmählichen Verfertigung der Texte, die Lehrer verzichten sich auf die Sanktionierung , sie bringen den Lerner bei, sich selbst mit den Fehlern umzugehen...In diesem Ansatz bedeutet nicht, dass die Lernenden die Teilfertigkeiten nicht üben , die dienen der Erweiterung des Wissensbestandes der Lerner, damit der Schreibprozess sichtbar wird. Der prozessorientierte Ansatz konzentriert sich nicht auf die einzelnen Teilfertigkeiten,

⁹²Klieme, Eckhard (Hrsg); Beck, Bartel (Hrsg): sprachliche Kompetenzen, Konzepte und Messung. DESI-Studie (Deutsch Englisch Schülerleistungen international). Weinheim u.a.Beltz 2007,S. 42- 62
urn:nbn:de:0111-opus-32322.S.50

⁹³:Bernd, Kast: die Fertigkeit Schreiben: Fernstudienangebot Germanistik: Deutsch als Fremdsprache, Langenscheidt, 1999. S.33

Zurtheoretischen Grundlagen der Schreibfertigkeit

sondern betrachtet Schreiben als Organisation verschiedener Arbeitsprozesse, die die Erstellung angemessener Texte zum Ziel haben.

Aus den dargestellten Arten des Schreibens schließt man heraus, dass das Schreiben nicht nur immer am Ende des Schreibprozesses, es kann auch ganz am Anfang an, ohne die Einübung der Teilfertigkeiten zu vernachlässigen. Die Schreibfertigkeit ist sowohl als Mittlerfertigkeit als auch als Zielfertigkeit bezeichnet und die beiden unterstützen sich einander im Fremdsprachenunterricht. Schreiben als Mittlerfertigkeit bedient sich dem Schreiben als Zielfertigkeit, in dem die erworbenen Strukturen und Wortschatz bei der Textproduktion wieder benutzen. Und umgekehrt können die Lerner bei der Zielfertigkeit Strukturen erlernen und Wortschatz erwerben.

1.1.6 Schreiben mit anderen Fertigkeiten

Im Folgenden werde ich das Verhältnis des Schreibens mit anderen Fertigkeiten darstellen:

1.1.6.1 Schreiben mit Hören

Das Schreiben und Hören stehen eng mit einander verbunden. Nach Hellmich (1981) die Lerner sind aufgefordert, den Inhalt des Textes zu wiedergeben wie: Notizen machen über eine Zusammenfassung über das Gehörte zu schreiben. in diesem Zusammenhang stellt man fest, dass die Wiedergabe von akustischen Sachverhalten in schriftlicher Form erfolgte.

Nach Schmidt (1981) die Diktatübungen tragen sogar zur Entwicklung des verstehenden Hörens. Man fällt auf, dass das Verhältnis zwischen Hören und Schreiben an der Beziehung zwischen Graphem und Laut erkennen.

In diesem Gedankengang macht Gröschel (1981) darauf aufmerksam; dass sich die Wiedergabe des Inhalts eines Textes bei der Entwicklung des Hörens durch schriftliche

Notizen realisieren lässt. Außerdem werden beim Schreiben Phoneme parallel mit dem Graphemen verknüpft.⁹⁴

1.1.6.2 Schreiben mit Sprechen

Nach Pohl (1986) hat das Sprechen die engste Beziehung zum Schreiben, die beiden zählen als Produktive Sprachfähigkeiten. Die Lerner werden geboten, die mündlich vorgetragene Kommunikation, in schriftlicher Form wiederzugeben. Das Schreiben unterscheidet sich vom Sprechen durch die folgende Merkmale:

Die Lerner hat beim Schreiben genug Zeit, um seine Gedanken schriftlich zu formulieren.

Nach Wrobel (1986) das Schreiben unterscheidet sich vom Sprechen durch die Phase der Überarbeitung, in dem der Schreiber systematisch und durch spezifische Überarbeitungstechniken vorgehen könnte.

Nach Bereiter(1980) unterscheidet sich die geschriebene Sprache von der gesprochenen Sprache durch ihre Kompaktheit, ihre spezifischen Inhalte und ihre geringe Anzahl von Variationen, d.h. die Ideen sind in der geschriebener Sprache miteinander verbunden und zusammengefügt. Hingegen weist die gesprochene Sprache keine feste Verbindung

in Bezug auf die Kompaktheit von Ideen auf. Außerdem die Inhalte der geschriebenen Sprache sind dadurch gekennzeichnet, dass sie typisch für die geschriebene Sprache sind, der Schreiber verwendet hier Wörter und Formulierungen, die man kaum in der gesprochenen Sprache findet, z. B. bewerkstelligen, bekanntermaßen und wie zustande bringen, zuwege bringen.

Nach Kast (1999) Sprachliche Mittel, d.h die Auswahl der Wörter ist gemeinsam zwischen Sprechen und Schreiben.

⁹⁴ Chaabani, Mohamed: Schreibdidaktik im Fremdsprachenunterricht. Grin Verlag 2012. S 18

Zurtheoretischen Grundlagen der Schreibfertigkeit

Bereiter weist darauf hin, dass die geschriebene Sprache gewisse Sprachkonventionen hat. Diese Sprachkonventionen sind die Interpunktion oder richtige Schreibweise, bei der gesprochener Sprache sind nicht beachtet.

Die Geschriebene Sprache benötigt eine gewisse Denkweise, denn die Adressaten beim Schreiben sind unbekannt, diese Adressaten haben auch ein unbekanntes Vorwissen. Auf diese Weise gibt es keine Rückmeldung der Adressaten bei der Erstellung der Texte.

Nach Eggerts Auffassung (1998) orientieren die beiden Fertigkeiten Schreiben und Sprechen an der Produktion von fremdsprachigen Texten, dazu sie stellen an den Lernenden hohe Anforderungen.

Bereiter weist auch darauf hin, dass die geschriebene Sprache umfassender und von größer Dauer ist als die gesprochene Sprache, d.h. man findet bei Schriftlichen Formulierungen detaillierte Erklärungen, die viel Zeit in Anspruch nimmt. Darüber hinaus werden spezifische Stile beim Schreiben entwickelt wie literarische Formen.

Krischer, Barbara(2000) unterscheidet sich das Schreiben vom Sprechen, dass beim Schreiben Hohe Anforderungen gestellt. Dazu das Schreiben verlangt Kohärenz und Kohäsion im Gegensatz zum Sprechen, die durch Flexibilität und Toleranz charakterisiert.⁹⁵

Fix (2006, S. 65) stellt die Unterschiede zwischen „ Mündlichkeit“ und Schriftlichkeit“ auf verschiedenen linguistischen Ebenen gegenüber.⁹⁶

Pragmatische Ebene

⁹⁵ Chaabani, Mohamed: Schreibdidaktik im Fremdsprachenunterricht. Grin Verlag 2012. S. 19-20

⁹⁶ Wissenschaftliche Hausarbeit, Hochschule Bibliothek Reutlingen. Süßmuth, Kerstin: Lese- und Schreibschwierigkeiten: Ein Individuelles Förderkonzept für ein Viertklässer mit Förderbedarf 2008. <http://opus.bsz-bw.de/hsrt>. S. 17

Zurtheoretischen Grundlagen der Schreibfertigkeit

Auf der pragmatischen Ebene gibt es keinen Kommunikationspartner, er ist nicht anwesend. Der Sprecherwechsel ist in diesem Fall unmöglich. Das Reagieren auf das Geschriebene ist nur zeitlich versetzt möglich. Dazu fehlen die Kontaktsignale. Man verfasst die schriftlichen Texte meist in der Standardsprache. In diesem Fall kommen die Emotionen nicht zur Geltung wie in der Mündlichkeit. In Geschriebenen können Gedanken dauerhaft festgehalten werden und es ist auch durch Überarbeitung veränderbar.

Grammatische Ebene

Auf der grammatischen Ebene weist die Schriftlichkeit einen höheren Explizitheitsgrad und eine komplexere, elaboriertere grammatische Struktur auf. Die Sätze sind meist länger und vollständiger als in der Mündlichkeit. Redundanz und freiere Wortstellungen werden in der Schriftlichkeit vermieden. Außerdem besitzt die Schriftlichkeit meist mehr Informationsgehalt als die Mündlichkeit.

Lexikalische Ebene

Auf der lexikalischen Ebene zeichnet sich die Schriftlichkeit durch eine größere Wortschatzvarianz und durch schwierigere Lexik aus als die Mündlichkeit.

Textuelle Ebene

Auf der textuellen Ebene sind schriftliche Texte durch stärkere Strukturiertheit charakterisiert. Im Gegensatz dazu lässt die Mündlichkeit eine offene, meist dialogische Textstruktur charakterisiert.

Nach Gert Solmeck können wir beim Sprechen Betonung, Intonation, Pausen und Lautstärke, aber auch Mimik und Gestik einsetzen, um unsere Mitteilungen zu präzisieren und ihren emotionalen Gehalt zu verdeutlichen. Beim Schreiben bleiben uns für all das nur die Wörter auf dem Papier (Bildschirm), die Interpunktion und vielleicht das Layout. Beider direkten

Zurtheoretischen Grundlagen der Schreibfertigkeit

Interaktion sprechen wir zu einem Gegenüber, können die Wirkung unserer Worte beobachten, uns gegebenenfalls korrigieren oder Unklarheiten durch weitere Erläuterungen beseitigen. Das Geschriebene, wenn es z. B. als Brief abgeschickt wurde, ist unveränderbar, muss sozusagen für sich selbst sprechen. Man könnte diese Gegenüberstellung beim Schreiben eine sehr viel wichtige Rolle spielen als zumindest beim Spontanen Sprechen.

Fix(2008) beschreibt den“ grundsätzlich(en) Unterschied (als folgenden): Schriftlichkeit erfordert einen höheren Grad an Abstraktion und an analytischen Fähigkeiten“. im Gegensatz zur mündlichen Sprache existiert beim Schreiben keine“ gemeinsame Gesprächssituation, die Schriftlichkeit ist situationsentbunden. Infolgedessen „ sind Verkürzungen“ und „ Auslassungen“ nicht möglich.“ Satzabbrüche, Ellipsen und Wiederholungen, die in der gesprochenen Sprache üblich sind, sind beim Schreiben unzulässig“. Kohärenz muss im schriftlichen verstärkt existieren. durch das Fehlen eines direkten Gesprächspartners und damit zeitlich versetzter Produktion und Rezeption muss mögliche Verständnisprobleme vom Verfasser selbst erkannt und der Text somit überarbeitet werden. man findet in der Schriftlichen Kommunikation weder Mimik noch Gestik.⁹⁷

Nach Guenther/ Ludwig(Hg) 1995/6) erfordert die Schriftsprache von Ihrem Benutzer als Leser und als Schreiber mehr an sprachlicher Bewusstheit, an kognitiver Kompetenz. Schreiben fördert nicht nur Distanz zur Sprache, sondern auch gewissermaßen metakognitiv Distanz zu sich selbst, zu eigenen Gefühlen, Gedanken, Elementen von Wissen, Absichten usw. solche Distanz fördert aber auch Formen kreativer Fähigkeiten. Durch Schreiben kommt zugleich die differenzierte Struktur der Sprache selbst in den Blick wie ihre Differenz zur Sprechsprache: Schriftzeichen in Korrespondenz und Differenz zur LautstrukturWörter, Propositionen oder Satzmuster als Einheiten im Fluss der Rede

⁹⁷Wissenschaftliche Hausarbeit. Pelger, Sandra: Förderung eines Realschülers der siebten Klasse lit Leseschwierigkeiten2014. // <http://opus.bsz-bw.de/hsrt>. S.21

Zurtheoretischen Grundlagen der Schreibfertigkeit

Orthographie mit eigenen Regeln in Kontakt und in Differenz zur Lautlichkeit.⁹⁸

Laut Husen(2008) die mündliche und die schriftliche Sprache sind beide „ autonome Sprachsysteme(...) zwischen denen wechselseitige Beziehungen stehen, die sich jedoch in zahlreichen Aspekten unterscheiden“. Die Mündlichkeit und Schriftlichkeit unterscheiden sich in ihrer medialen Form; nach Husen steht die phonische Realisation der graphisch realisierten Schriftsprache gegenüber. Das Erlernen der Schriftsprache findet zeitlich nachfolgend zur und im Gegensatz zum Erwerb des mündlichen Sprachsystems in der Schule statt.⁹⁹

VYGTSKY(2002) spricht, bezogen auf die schriftliche Sprache von einer“ doppelten Abstraktion“, was zum einen den Inhalt und zum anderen den Gesprächspartner betrifft.¹⁰⁰

Baurmann und Ludwig visualisieren die Anforderungen der schriftlichen Sprache mit einem“ Jongleurakt“: verschiedene Teilprozesse und Anforderungen wechseln sich ständig ab und müssen koordiniert werden, denn das Schreiben findet immer gleichzeitig auf verschiedenen Ebenen statt“.¹⁰¹

Laut Werner Hunecke und Steinig(2010) bevorzugen die beiden Sprachformen andere Satzbaumuster, man findet parataktische in gesprochener Sprache und hypotaktische in geschriebener Sprache, die Satzfiguren (Anakoluthe und Ellipsen sind in geschriebener Sprache viel seltener als in gesprochener). Außerdem gehören zu den beiden Sprachformen unterschiedliche Normen und Konventionen.¹⁰²

⁹⁸Abraham, Ulf; Beisbart, Ortwin; Koss, Gerhard; Marenbach, Dieter: Praxis des Deutschunterrichts: Arbeitsfelder. Tätigkeiten. Methoden: Mit Beiträgen zum Schriftspracherwerb von Andreas Härtinger zur Unterrichtsplanung von Kristina Bismarck.Auer Verlag., Bobingen 2012. S. 25-26

⁹⁹Wissenschaftliche Hausarbeit. Pelger, Sandra: Förderung eines Realschülers der siebten Klasse lit Leseschwierigkeiten2014. // <http://opus.bsz-bw.de/hsrt>. S.21

¹⁰⁰ Ebd., S. 21

¹⁰¹ Ebd., S. 21

¹⁰²Werner Hunecke, Hans, Steinig, Wolfgang: Deutsch als Fremdsprache: eine Einführung: Grundlagen der Germanistik. Erich Schmidt Verlag. S131

1.1.6.3 Schreiben mit Lesen

Nach Hellmich(1981) betrachtet das Lesen als eine Voraussetzung für das Schreiben. Er nimmt die Rolle einer Art Kontrollinstanz. Die beiden Fertigkeiten stehen eng miteinander Zusammen und beeinflussen. Das Lesen dient dem Schreiben, denn er trägt zur Förderung des Schreibens bei. Die Lerner können durch das Lesen die Schreibfehler herausfinden und Korrigieren. Kast (1999) betrachtet auch, dass die beiden Fertigkeiten untrennbar sind.¹⁰³

Pommerin, G (1996) weist auch darauf hin, dass die Lerner im Leseunterricht viele Aufgaben Schriftlich lösen. Man schließt aus, dass das das Lernen vom Schreiben zusammen mit dem Lernen von Lesen erfolgt. Das Lesen ist außerdem eine wesentliche Tätigkeit im Verlauf der Arbeit in den Schreibwerkstätten, wo die geschriebenen Texte gelesen und diskutiert werden. Dies wird ersichtlich in den nächsten Abschnitt der Printmedien, wo Lesen und Schreiben zusammenwirken.

1.1.7 Schreiben mit Printmedien

Die Erarbeitung der Printmedien fördert in erster Linie die Lesefertigkeit, dann bietet Sachinformationen dar und übt in der nachfolgenden Arbeit die Schreib-, die Sprech- und Hörverstehensfertigkeiten. Printmedien stammen direkt aus den Zielländern, sie sind wie bearbeitete Texte, sie sind entweder sachorientiert oder literarisch.¹⁰⁴

Zu den Printmedien gehört die Zeitung, sie ist ein authentischer Text, sie ist aktuell, als es ein Lehrbuch jemals sein kann. Ein bedeutender Anreiz zum gegenseitigen sprachlichem

¹⁰³ Chaabani, Mohamed: Schreibdidaktik im Fremdsprachenunterricht. Grin Verlag. S. 20

¹⁰⁴ Erdmenger, Manfred: Medien im Fremdsprachenunterricht: Hardware, Software und Methodik, Band 13, Braunschweig 1997. S.69

Zurtheoretischen Grundlagen der Schreibfertigkeit

Austausch liegt im Sprechen über Tagesereignisse, über gegenwärtige Fragen und Probleme, über Meinungen und Analysen.¹⁰⁵

Literatur

Geschichten, Erzählungen, Stories sind Formen der mündlichen literarischen Mitteilung und gleichzeitig Kerngattungen, aus denen Literatur sprießen kann. Literatur im eigentlichen Sinn hat etwas mit Buchstaben, mit Aufschreiben zu tun, sie ist eine Form der Mitteilung der Kommunikation. Literatur ist motivierend, bietet authentisches Material, hat allgemeinbildenden Wert, hilft beim Verstehen anderer Kulturen, entwickelt Fertigkeiten beim Lernenden, macht Spaß und ermutigt den Lernenden, über ihre Gefühle und Meinungen zu äußern.¹⁰⁶

Der Kontakt mit gedruckten Informationen erleichtert auch den Zugang zu anderen Medien, vor allem zum Fernsehen und Radio, denn nach Bielefeld, H, “ Leser behalten besser als Nichtleser die Fersehnachrichten“. Die Lehrer sollen das Wissen über die jeweilige Textsorte vermitteln und entsprechende Erschließungsmöglichkeiten präsentiert werden, Wolff(1985)“ das Erkennen der Textsorte (ist)für den Verstehensprozess unerlässlich“. Das Textsortenwissen ermöglicht besseres Verständniss, besseren Eingriff in den Inhalt und dadurch eine bessere Arbeit mit einer bestimmten Textsorte.¹⁰⁷

1.1.8 Einsatz der Medien

Laut Dohmen, Günther(1973) bezeichnet Medium als Träger oder Vermittler von Information in Zusammenhang mit Unterricht und Lernen, es gibt Medien, die der Lehrperson beim Unterrichte helfen, und solche, die die Lernenden bei ihrer Arbeit in der Schule oder zu

¹⁰⁵ Ebd., S.70

¹⁰⁶ Ebd., S.71

¹⁰⁷ Scmiel, Jolanta : die Zeitung- ein vernachlässigtes Medium im Fremdsprachenunterricht ?/ über den Einsatz authentischer Texte des Berichtens im FU (2002), S.268

Zurtheoretischen Grundlagen der Schreibfertigkeit

Hause unterstützen. Erstere können als Unterrichtsmittel, letztere als Lernmittel bezeichnet werden.

In der Erziehungswissenschaft kennzeichnet man die Medien nach dem Sinnesorgan, durch welches sie vom Schüler wahrgenommen werden. Auf diese Weise unterscheidet man auditive, visuelle, audiovisuelle und neue Medien.

Auditive, visuelle und audiovisuelle Medien tragen zur Verbesserung der Sprachfähigkeiten. Medien vermitteln Informationen, sie geben Sachverhalte der objektiven Realität wieder, sie vermitteln auch Sprach- und Sachstoffe in der originalen Situation.¹⁰⁸

Der Lerner hört bei Tonaufnahmen die Texte in der Aussprache, Intonationen im Rhythmus von Muttersprachlern. Dank dem Bildmaterial verbindet der Lerner fremdsprachige Begriffe in adäquater inhaltlicher Vorstellung. Filme vermitteln landeskundliche Informationen und Erlebnisse. Der Computer liefert in verzweigten Programmen Informationen zu Wortschatz, Grammatik, Landeskunde. Im folgenden werde ich die oben zitierten Medien darstellen

1. auditive Medien

Man versteht unter den auditiven Medien nach Frederking U. (2012) alle technisch- bzw. elektronisch erzeugten Übertragungen bzw. Speicherungen von Tönen oder Schallwellen. Als auditive Medien gelten Tonbänder, Kassetten, Schallplatten, CDs, das Radio oder andere Geräte zur Aufnahme oder Wiedergabe gesprochener Sprache. Nach Stroh G. (1999) können die auditiven Medien: „als Objektmedien in Form Hörspielen, Nachricht, Werbung (...) ein Stück authentischer fremdsprachlicher Realität ins Klassenzimmer bringen; als didaktische Instrumentalmedien sind sie bei der Präsentation auditiver Übungstexte sehr wichtig“.¹⁰⁹

¹⁰⁸ Hamdi, Khadidja: Medieneinsatz im DaF-Unterricht in Algerien: ein effizientes Mittel zur Förderung der Außsprachschulung, Oran 2019-2020. S.10

¹⁰⁹ Stroh, G, nach Hamdi, Khadidja (2019-2020), S.10

Visuelle Medien

Sie sind diejenigen Medienangebote, die man sehen kann wie Bilder und Schrifttexte wie Heyd(1999) zitiert:“ als visuelle Medien finden in der Fachliteratur sowohl die Tafelzeichnung und die Buchillustration als auch die Diaprojection oder der Stummfilm Erwähnung“. ¹¹⁰ Ähnlich wie Heyd treten visuelle Medien nach Stroch(1999) im FSU in verschiedener Form als Tafelzeichnung, Bild im Lehrwerk, Dias...usw.

In diesem Zusammenhang betrachtet Frederking V.et.al(2012) die Bilder als Steuerungselemente für den FSU. Die Lehrenden können die Bilder (optische Medien) nicht nur zu didaktischen Zwecken, die situative Einbettung eines Textes leisten sondern auch zur Sementisierung von Wörtern bzw. Äußerungen dienen. Die Bilder können auch motivierend wirken, in dem sie die Aufmerksamkeit der Lernenden auf sich ziehen. Die Lernenden können auch das Unterrichtsgeschehen veranschaulichen.

Audiovisuellen Medien

Die audiovisuellen Medien sind laut Bausch Unterrichtsmittel, bei denen Bild und Ton als integrierte Bestandteile einer Informationsvermittlung auftreten, z. B. bei Fernsehendung oder einer Filmvorführung¹¹¹

Beim Einsatz audiovisueller Medien werden Informationen über Auge und Ohr übertragen. Die wichtigsten sind: Fernseher, Video und Filme.

Neue Medien

Zu den neuen Medien gehören alle computerbasierten Lernprogramme und die Nutzung des Internets. Laut Umseld G.u.a (2007) wurde eine Reihe von Softwarprogrammen entwickelt,

¹¹⁰ Ebd., S.10

¹¹¹ Hamdi, Khadidja : Medieneinsatz im DaF-Unterricht in Algerien : ein effizientes Mittel zur Forderung der Ausspracheschulung, Oran 2019-2020, S. 13

mit denen der Computer als Werkzeug genutzt werden kann. Der Zugang zu Computern ist eine Voraussetzung für die Arbeit mit Lernprogrammen, verschieden Arten von Lernprogrammen entstehen zur Verfügung wie Programme zum Üben und Wiederholen, Lernumgebung, Experimentumgebung und Datensammlung.¹¹²

1.1.9 Einsatz landeskundlicher Texte

Landeskunde ist eine Disziplin, die überwiegend in Verbindung mit Sprache, Sprachstudium und Sprachunterricht auftritt. Sie ist die Kunde über diejenigen Länder, in denen zu lernende Sprache gesprochen wird.¹¹³

Gertrud Walter bezeichnet Landeskunde als den Sachunterricht in den Fremdsprachen. Ihre Inhalte fördern Textverständnis und mündliche Kommunikationsfähigkeit und dienen als Einsatz für Erfahrung mit den Ländern und Sprechern der Zielsprache, sie betreffen sowohl Sozial- als auch Sachwissen.

Landeskunde in einem fremdsprachlichen Fach musste ihre Ziele und Inhalte aus der Einordnung in den Sprachunterricht beziehen. Der wesentliche Bezugspunkt für die Auswahl landeskundlicher Inhalte sollte der Sprachunterricht mit dem Ziel Kommunikationsfähigkeit sein. In diesem Zusammenhang zitierte Raasch, Albert (1990): „Landeskunde erscheint innerhalb der sprachlichen Konzept als Weltwissen, das zu erwerben, auswählen und einsetzen die Voraussetzung für sprachliches Handeln ist..... Nur dann, wenn der Lernende über den Umgang mit der phonetisch-phonologischen, morphosyntaktischen und semantischen Regelmäßigkeit einer Sprache hinaus auch mit den kulturspezifischen Verwendungsbedingungen vertraut..... ist, wird er sprachlich erfolgreich sein. Dies gilt für den pragmatischen Bereich der Sprache, die über die Grundbedeutung der Sprachelemente

¹¹²Hamdi, Khadidja : Medieneinsatz im DaF-Unterricht in Algerien : ein effizientes Mittel zur Förderung der Ausspracheschulung, Oran 2019-2020 . S.15

¹¹³ Erdmenger, Manfred: Landeskunde im FSU, Max Hueber Verlag, Heidelberg 1996. S.16

Zurtheoretischen Grundlagen der Schreibfertigkeit

hinausgehenden und sie ergänzenden Mitteilungen, also Illokutiven und perlokutinen Teilakte.“

Landeskunde hat dabei eine wichtige folgende Funktion. Ihre Begründung liegt in der Sprache selbst und in dem, wozu sie dienen soll: menschlicher Verständigung, landeskundliche Information treten in allen Bereichen der Semantik auf, sie ist nach Lado die Kenntnis der „elementaren Bedeutungseinheiten eines kulturellen Bereichs und die Kenntnis des außersprachlichen Verhaltensraumes, in dem sich Kommunikation ereignet.

Landeskundliche Inhalte haben mannigfaltige Erscheinungsformen, weil Landeskunde zur Erreichung verschiedener Ziele eingesetzt werden kann. Im Rahmen des Fremdsprachenunterrichts dient Landeskunde vielen Zielen:

1. „unter dem Kommunikationsaspekt sollen die Kenntnisse derjenigen Gebiete der Zielkultur vermitteln, mit denen der Lernende zukünftig wahrscheinlich in Berührung kommt.
2. der kognitive Bereich erstreckt sich vom Wissen über die Gegebenheiten des alltäglichen Lebens im jeweiligen Land bis hin zu einer Kenntnis vielschichtiger Erscheinungen in Staat, Gesellschaft, Kultur und Wirtschaft.
3. die Kenntnisvermittlung berührt auch das Sozialwissen, das die Grundlage ist für korrektes oder zumindest angemessenes sprachliches Verhalten in korrekten Sprech- und Handlungssituationen und Wissen über Verhaltensnormen in Alltagssituationen erfordert
4. Unter dem Aspekt der Volkerverständigung und interkulturelles Zusammenleben kann landeskundliches Wissen dazu beitragen, eine aufgeschlossene, Unvoreingenommene

Zurtheoretischen Grundlagen der Schreibfertigkeit

Haltung und eine Bereitschaft zur Revision von Vorurteilen dem Fremden gegenüber zu erreichen“.

Aus dem oben gesagten schließt man heraus, dass landeskundliche Texte drei grundsätzliche Ziele haben ähnlich im Fremdsprachenunterricht:

- ❖ Die Vermittlung von sprachlichen Fertigkeiten (Hörverstehen, Sprechen, Lesen und Verstehen)
- ❖ Die Vermittlung von Kenntnissen (über die Sprache und ihre Verwendung): über die Kultur des Volkes , das die Sprache spricht, über die gesprochenen Sachthemen
- ❖ Das Anstreben bestimmter Haltungen der Lernbereitschaft , der Verständigungsbereitschaft, der Bereitschaft zur Revision von Stereotypen und Vorurteilen, der Unvoreingenommenheit, der Aufgeschlossenheit , der Toleranz fremden Völkern und deren Sprache gegenüber.

Diese grundsätzliche Ziele des Sprachunterrichts sind die Basis für die didaktische-Diskussionen des landeskundlichen Aspekts des Sprachunterrichts. Beim Schreiben und Lesen ist wichtig, die Schreibgewohnheiten und struktureller Art zu wissen, denn das Ziel des Sprachunterrichts ist die Befähigung zum Kommunizieren mit Angehörigen des fremden Landes. Im Folgenden Abschnitt werde ich die Rolle der Übungen bei der Verbesserung der Schreibfertigkeit darstellen.

1.1.10 Zur Vorbereitung der Schreibfertigkeit

1.1.10.1 Schreibübungen

Wir unterscheiden drei Arten von Übungen, die die Lernenden helfen, die Schreibfertigkeit zu trainieren und ihre systematische Entwicklung ermöglichen. Kast Bernd gliedert die Schreibübungen wie folgt:

- Vorbereitende Übungen
- Aufbauende Übungen
- Strukturierende Übungen

1.1.10.2Vorbereitende Übungen:

In dieser Phase schreiben die Lernenden keine Texte, sie bereiten auf die Textproduktion vor, sie basieren auf die Erweiterung des Wortschatzes, Erarbeitung und Aktivierung des bereits vorhandenen Wissens. Die Aktivierung des Wortschatzes findet vor allem Vor dem eigentlichen Schreiben. Die vorbereitenden Übungen werden also in der Planungsphase des Schreibprozesses durchgeführt und Wortschatzerarbeitung, Wissensaktivierung und Rechtschreibung trainieren lassen. Das wichtigste an der Sprache ist der Wortschatz, ohne Wörter gibt es keine Sprache und kein Schreiben, mangelnde Wortschatzkenntnisse können den Schreibprozess erheblich behindern, die vorbereitenden Übungen sind in allen Studien erforderlich, sie helfen Schreibhemmungen abzubauen. Es gibt verschiedene Möglichkeiten Wortschatz zu üben, wir werden aber uns nur auf einige Schreibübungen beschränken, die besonders geeignet ist, das Schreiben vorzubereiten.¹¹⁴

A: Wortkette

Ein Wort wird gegeben, der letzte Buchstabe bildet den ersten Buchstaben des neuen Wortes, Z. B. Haus, Sonne, Insel, Liebe....., die Arbeit bei dieser Übung verläuft in Paaren oder zu dritt. Jeder hat einen Zettel vor sich und schreibt das erste vorgegebene Wort darauf. Dann schafft er ein neues Wort, das mit dem letzten Buchstaben des ersten Wortes beginnt und gibt dem Zettel der Nachbar weiter.¹¹⁵

Satzschlange

¹¹⁴Bernd, Kast: Fertigkeit Schreiben, Fernstudieneinheit, Langenscheidt, 1999. S. 34

¹¹⁵Ebd, S. 36

Zurtheoretischen Grundlagen der Schreibfertigkeit

bei der zweiten Variation der Wortkette, nämlich bei der Satzschlange arbeitendie Lernenden in kleinen Gruppen. Ein Wort wird auf einem Papierblatt vorgegeben, z.B. Eine..... , nun soll das Blatt an einer Person wandern, die ein weiteres Wort, das den ersten passt, Schreibt ,z.B. eine Ärztin, dann geht das Blatt zum nächsten Gruppenmitglied, das eine neues dazuPassendes Wort Schreibt, z.B. eine Ärztin macht...usw. Auf diese Weise entsteht eine Satzschlange, die an eine korrekte Wortfolge des deutschen Satzes erinnert.¹¹⁶

Wortsätze

Ein Wort ist gegeben, z.B. Mond aus dem Buchstaben dieses Wortes sollein Satz gebildet werden. In dem jedes Wort in einem Buchstaben dieses Wortes beginnt. Thematisch gebundene Wortschatzübungen zur Vorbereitung von Textproduktion. Nächster Typ der Übungen sind die thematisch gebundenen Wortschatzübungen zurVorbereitung von Textproduktion. Hier entstehen die ersten Gedanken über den Inhaltund Struktur des Textes, sie sollen immer in Partner oder Gruppenarbeit durchgeführt werden. Diese Übung ermöglicht die Entstehung von Ideennetze. Zu dem Ideennetze gehören Assoziagramme, man nennt ihn auch , Satzigel, Satzspinne‘, bei denen spontane Gedanken und Einfälle, Wörterund Sätze von den Lernenden zu einem Reizwort, Reizsatz, Geräusch zu einem Gegenstandgesammelt werden.¹¹⁷

Brainstorming und MindMap

Diese beiden Arbeitstechniken sind auch mit dem Assoziagramm verwandt, sie sind kompliziert. Die Lehrenden setzen sie lieber mit Fortgeschrittenen Brainstorming. es geht um Gedankensturm, Man schreibt die gesammelten Gedanken, in dem nächsten Schritt versucht man die Gedanken Inhaltlich zu strukturieren und nach Oberbegriffen zu ordnen. Die

¹¹⁶S Bernd, Kast: Fertigkeit Schreiben, Fernstudienangebot. Germanistik: Deutsch als Fremdsprache , Langenscheidt, 1999..36

¹¹⁷Bernd, Kast: Fertigkeit Schreiben, Fernstudienangebot; Germanistik: Deutsch als Fremdsprache, Langenscheidt, 1999.S.37

Zurtheoretischen Grundlagen der Schreibfertigkeit

gefundenen Gliederungspaketekönnen dann in unterschiedlicher Weise für die Textproduktion genutzt werden.¹¹⁸

MindMapverstand Geisa Map Landkarte auf Deutsch Gedächtnis Kart.

Die Gedanken und Schlüsselbegriffe werden zu einem Thema hierarchisch gegliedert, der Themenschwerpunkt steht im Zentrum, davon ausgehenden Äste bilden die Hauptaspekte, untergeordnete Gesichtspunkte stellen hier Zweige dar. Zu den vorbereitenden Übungen gehören auch die Rechtschreibung und Zeichensetzung. Rechtschreibung und Zeichensetzung können in den Diktaten verschiedener Art geübt werden, z. B. die Zeichensetzung soll auch im Unterricht geübt. Als Beispielfür solche Übung kann ein Text ohne Komma oder mehrere Satzzeichen dienen, bei der die Lernenden zu zweit oder in Gruppen die fehlenden Satzzeichen ergänzt werden.¹¹⁹

Man schließt heraus, dass die vorbereitenden Übungen eine wichtige Rolle für den Schreibprozess spielen, sie aktivieren und erweitern den schon erworbenen Wortschatz der Lernenden.

1.1.10.3 Aufbauende Übungen

Sie helfen die Hierarchie der Informationen in einem Text zu verdeutlichen. Zu den aufbauenden Übungen gehören also bekannte und neue Information, in der Linguistik spricht man von Thema und Rhema. Als Beispielübung im DaF-Unterricht für Thema und Rhema kann man die Suche nach einem Hauptthema und Subthema in einem Text sein. Den Lernenden sollen darauf hingewiesen werden, dass in einem deutschsprachigen Text Thema und Rhema eine bestimmte Reihenfolge besitzen. Das Unterscheiden zwischen bekannten und

¹¹⁸Bernd, Kast: Fertigkeit Schreiben, Fernstudienangebot; Germanistik: Deutsch als Fremdsprache, Langenscheidt, 1999. S.45

¹¹⁹Bernd, Kast: Fertigkeit Schreiben, Fernstudienangebot; Germanistik: Deutsch als Fremdsprache, Langenscheidt, 1999. S.45

Zurtheoretischen Grundlagen der Schreibfertigkeit

neuen Informationen reicht aber nicht aus, um einen Text zu verstehen. Die Konnektoren spielen dabei eine erhebliche Rolle beim Verstehen des Textes. Die Einübung der Konnektorenverwendung gehört den aufbauenden Übungen. Sie zeigen den Lernenden, wie die einzelnen Sätzen zu einem Text geschaffen werden. Sie spielen eine große Rolle sowohl für die Textproduktion als auch für das Textverständnis, sie verbinden Sätze miteinander und geben dabei die inhaltliche Beziehung zwischen den Aussagen an. Sie tragen dazu bei, dass aus einzelnen Sätzen ein Text entsteht. Herringer sagte: „die Konnektoren sind Brücken zwischen Sätzen“. Zu den charakteristischen Aufgaben, die die Konnektorenverwendung üben, gehören Lückentexte. Die Lernenden sollen die fehlenden Konnektoren in die leeren Stellen ergänzen.¹²⁰

In dieser Phase werden Schwierigkeiten isoliert geübt und komplexe schriftliche Aktivitäten in Teiltätigkeiten aufgeteilt. Hier produzieren die Schüler noch keine eigenständigen Texte, sondern bearbeiten und variieren Material aus vorhandenen Texten. Es steht ein enger Zusammenhang zwischen Lesen und Schreiben z.

B. Satzkonstruktionsübungen, Satzkombinationsübungen, Übungen zum Gebrauch von Konjunktionen, Adverbien und Partikeln; Texterstellungsübungen (Paralleltexte).

Ein Steckbrief

Die folgende Übung stammt aus der Aufgabensammlung „Schreiben macht Spaß“ von Gerhard Neuner (1990)

- a) gliedert die Beschreibung und gibt einige Redemittel vor. Dieser Teil ist gleichzeitig ein Vorbild für b) und für freie Formen der Texterstellung; so ähnlich können die Schüler Stichpunkte sammeln, bevor sie ihren Text schreiben.

¹²⁰Bernd, Kast: Fertigkeit Schreiben, Fernstudienangebot; Germanistik: Deutsch als Fremdsprache, Langenscheidt, 1999, S.6

Zurtheoretischen Grundlagen der Schreibfertigkeit

- b) Ist ein freierer produktiver Auftrag, der auf die Welt der Schüler bezieht. Man kann diese Aufgabe auch variieren: eine Person(die allen bekannt sein muss) wird nach dem Vorbild von a) beschrieben, ohne der Name zu nennen, die Schüler raten, um welche Person, es sich handelt.¹²¹



1.1.10.4 Strukturierende Übungen

In dieser Phase geht es nicht um die Einübung der Einzelphänomene, sondern die Produktionb Zusammenhängender Texte. Diese Phase zeigt uns Wege, wie der Schreibprozess gesteuert werden Kann. Der produktive Anteil tritt immer in den Hintergrund zugunsten des produktiven Schreibens.d.h. ¹²²es geht hier um gesteuerte Textarbeit im eigentlichen Sinne mit einem Stärkeren produktiven Anteil von Seiten der Lernenden. Der gesprochene oder geschriebene Text bildet hier den Ausgangspunkt z.B.: Umwandeln von Dialogen oder Kurznachrichten in Erzähltexte ; Textergänzungen; Schreiben von Zusammenfassungen; Perspektivenwechsel; versprachlichen von Bildesgeschichten, freies Schreiben mit

¹²¹ Bierzova, Kristyna :Fertigkeit Schreiben(pdf) unter :podzim2008<is.muni.cz zugriff:12-12-1018 um 15 :00

¹²² Ebd., S.7

Zurtheoretischen Grundlagen der Schreibfertigkeit

Strukturierungshilfen(Leitfragen); Füllenvon Textbauplanen oder Textschablonen mit neuen Inhalten.

Das Schreiben von einem Paralleltext gehört dieser Phase, die Lernenden bekommen einen Beispielttext und sollen eine parallelen Text produzieren, als Stütze beim Schreiben dient ihnen das vorgegebene Beispiel .Anderes Beispiel für strukturierende Übungen sind Textsortenwechsel,diese Übung setzt die Lese phase und Verständnissicherung voraus. Die Lernenden sollen Vorkenntnisse besitzen, wie ein Zeitungsbericht aussieht. Falls nicht der Fall ist, soll der Lehrer diese neue Form im Unterricht besprechen. Zu den strukturierenden Übungen gehören auch Perspektivenwechsel. Die Texte können auch je nach den Perspektiven der Lernenden anders geschrieben werden. In diesem Fall eignen die Märchen am besten, man kann, z.B. Rotkäppchen.

Von der Bildesgeschichte

Ein Comic(von Papan), wo alle Sprechblasen leer sind, der Begleittext verdeutlicht den Situationsrahmen und enthält einen Großteil des benötigten Idioms. Der Schuler die Prosafassung in einen Dialog um, wobei im Anfangsunterricht zusätzlich Redemittel vorgegeben wurden könnten.

Peter schaut sich einen spannenden Krimi an. Sein Vater kommt und möchte die Sportschau sehen- ein Krimi sei Schlecht für Kinder. Peter protestiert, beschimpft den Vater und wirft ihm ein autoritäres, egoistisches Verhalten vor, Daraufhin wird der Vater böse und schickt Peter ins Bett. Die Mutter tröstet ihn: Morgen kommt wieder ein Krimi. Peter ist zufrieden.¹²³

¹²³ Bierzova, Kristyna :Fertigkeit Schreiben(pdf) unter :podzim2008<is.muni.cz zugriff:12-12-1018 um 15 :00. S.7

1.1.10.5 Übungen zum kreativen und freien Schreiben

„freies Schreiben“= Verfassen eigener Texte ohne Textvorlage. Darunter fällt auch das sog. „Personale Schreiben“, in dem der Verfasser auch individuelle, persönliche, emotionale Impulse verarbeitet.“ Kreatives Schreiben“ wird in der Fachliteratur oft als Gegenbegriff zum „sachorientierten“ und zweckgebundenen Schreiben verstanden. B.: Assoziogramm/Wortigel ; Clustering, Hypothesenbildung anhand auditiven, visuellen oder verbalen Stimulus. Kast verweist auf die Möglichkeit des kooperativen Schreibens. Der Text muss also nicht Produkt einer Person, sondern auch ein kollektives Produkt sein. Diese Arbeitsform kann zur Motivation, zur Ermutigung schwächerer Schüler und Abbau von Angst beitragen und dazu den Schülern die Kooperation beibringen.

Bildgeschichte

Die Schüler sollen interessante Fotos und Illustrationen von Personen, Landschaften, Gegenständen usw. aus Zeitungen und Zeitschriften ausschneiden und mitbringen. Das Bildmaterial wird mit ihrem eigenen gemischt und verteilt, so dass jeder Schüler vier Bilder bekommt, die so miteinander verbunden werden, dass eine Zusammenhängende Geschichte entsteht.¹²⁴

1.1.10.6 Auf reale Kommunikationssituationen bezogenes Schreiben

Diese Übungen umfassen Schreibaktivitäten, die gezielt zur Kommunikation in Realsituationen hinführen, von einfachen Postkarten und Briefen und Ausfüllen von Formularen bis hin zu Berichten und Protokollen. Zu den wesentlichen Komponenten

¹²⁴ Bierzova, Kristyna :Fertigkeit Schreiben(pdf) unter :podzim2008<is.muni.cz zugriff:12-12-1018 um 15 :00. S 7-8

Zurtheoretischen Grundlagen der Schreibfertigkeit

schriftlicher Kommunikation gehören Adressat, Schreibabsicht, formale und sprachliche Konventionen der Textsorte. Z. B.: Brief-oder Postkartenpuzzele zur Verdeutlichung des Aufbaus; Ergänzungsübungen; Umschreiben von erzählerischen Texten in Berichtsform; verbalisieren von Schaubildern¹²⁵

Der erste Briefauf dem Mond

Auf der Illustration ist Henry, ein amerikanischer Astronaut, er liest einen Brief.....

Aufgabe für die Schüler

Wer hat den Brief geschrieben

Warum wurde den Brief geschrieben? Umwas für einen Brief handelt es sich (Abschiedsbrief, Dankesbrief, Beschwerdebrief,)

Was steht in dem Brief

1. Sammeln Sie erst Ideen, die sie stichwortartig aufschreiben
2. Schreiben Sie dann zu den Stichwörtern alles, was ihnen noch dazu einfallt
3. Ordnen Sie dann alles nach dem folgenden Schema

Stichwörter

Ort/ Datum

Anrede

Inhalt

Schlussatz

¹²⁵ Bierzova, Kristyna :Fertigkeit Schreiben(pdf) unter :podzim2008<is.muni.cz zugriff:12-12-1018 um 15 :00. S.8

Gruß

4. Schreiben Sie den Briefganz

Man schließt heraus, dass die Aufgabenstellung und Übungsformen abhängig sind, welche Phase des Schreibprozesses gestärkt werden soll, werden aber auch von der Art zu erstellenden Textsorte beeinflusst. Im Folgenden Abschnitt werde ich einige Schreibstrategien darstellen, die auch zur Verbesserung der Schreibfertigkeit beitragen

1.1.11 Schreibstrategien

Schreibstrategien können als Vorgehensweise nach Baurmann(2003) gesehen werden, die zur Realisierung von Schreibfunktionen taugen.“ Sie sind für erfahrene Schreiber unverzichtbar, um den Schreibprozess zu kontrollieren. Der Schreibende wendet unterschiedliche Strategien an, um ihren Text zu produzieren, Ortner hat viele Schreibstrategien bzw. Verhaltensstrategien oder Schreibtechniken identifiziert. Sie werden wie folgt dargestellt.

Nicht- zerlegtes Schreiben

viele Didaktiker und sogar Ortner bezeichnet diese Form des Schreibens als „ Liebster Kind“.Das Sofort oder spontan anschreiben ist die erste Form des Schreibens, das erst im Alter von 9 bis 13 durch planende Formen abgelöst wird. Diese Textproduktion ist dem Sprechen ähnlich und bildet die Basis für andere Schreibstrategien.¹²⁶

In diesem Gedankengang definiert Ortner diese Schreibstrategie wie folgt:

„ das spontane , unzerlegte Arbeiten auf der Spur der sozialen Sprache, wie es für das Schreiben im Stil der Pensée Parlée üblich ist, kann als weitere , oft unverzichtbare

¹²⁶ Vgl. Ortner 2000, S.379 nach, Pospiech, Ulrike: Schreibend schreiben lernen- über die Schreibhandlung zum Text als Sprachwerk, zur Begründung und Umsetzung eines feedbackorientierten Lehrgangs zur Einführung in das wissenschaftliche Schreiben, Elise, Beihaft 1, 2004. S.44

Zurtheoretischen Grundlagen der Schreibfertigkeit

Ressource auch in anderen Strategien eingesetzt werden, vor allem in der Bearbeitung begrenzter , lokaler Formulierungsprobleme; wenn das Schreiben nur noch Wissen wiedergebend ist. es gibt auch ein spontanes Aus. dem. Bauch-heraus-Schreiben auf eine bestimmte Strecke hin, wenn Worte und Gedanken nur so dahin fließen, und jeder Schreiber, ganz gleich welche Strategie er praktiziert, sich dem Flow überlassen.¹²⁷“ Man stellt fest, dass hier kein einheitliches Thema und sogar keine einleitende Idee geben. Die Lernenden schreiben hier assoziativ und ohne Nachdenken.

Einen Text zu einer Idee schreiben.

Der Schreiber lässt sich hier sowohl vom Thema als auch vom Wissen über die Sache vom Wissen über die Textsorte leiten. Im Gegensatz zum Schreiben im Stil der *Pensee Parlée* gibt es eine steuernde Instanz in der Textproduktion nämlich die Text Idee. Merkmal für diese Strategien des Einen- Texts-zu – einer Idee ist die „ Fernsteuerung vom Thema, von der Anfangsidee“). Diese Strategie kann wie folgt aufgefasst werden:

„der Grund Typ des Wissens wiedergebenden Schreibers schlechthin, wie ihn Scardamala/Bereiter Charakterisieren. (.....) die Schreibaufgabe wird aufgefasst als Aufgabe , zu sagen, was zu sagen ist, d.h.was der Schreiber zum Thema weiß und was die Textsorte/- Struktur von ihm verlangt.“¹²⁸

Diese Schreibstrategie ist in der Schule der Normalfall überall dort, wo die Texte zu zwar lebensnah gestellten, aber nicht weiter vorbereitenden Themen verfasst werden. Wer unter solchen Bedingungen Texte verfasst, muss der Text und Idee in eins setzen.¹²⁹

¹²⁷Ortner 2000, zit. nach, Pospiech, Ulrike (2004), S. 44

¹²⁸ Ortner 2000 , zit. nach, Pospiech, Ulrike 2004, S.45

¹²⁹ Pospiech, Ulrike: Schreibend schreiben lernen- über die Schreibhandlung zum Text als Sprachwerk, zur Begründung und Umsetzung eines feedbackorientierten Lehrgangs zur Einführung in das wissenschaftliche Schreiben, Elise, Beiheft 1, 2004. S.45

Zurtheoretischen Grundlagen der Schreibfertigkeit

Man schließt dann heraus, dass sich die Schreiber sich an eine Idee oder an ein Motiv orientieren, der Text entwickelt sich während des Schreibens.

Schreiben von Textversionen zu einer Idee.

Diese Schreibstrategie ist auf das Medium Sprache ausgerichtet. Sie sucht die adäquate Darstellung des Gemeinten im Geschriebenen und nimmt mehreren Anläufen. Diese Schreibstrategie ist ganzheitlich ausgerichtet. Ihr Schreiben greift auf das der Pensee Parlee zurück. Es kommt der Aspekt der Orientierung an Thema und Textsorte und das Element der Reflexion hinzu.¹³⁰

„damit erhält das Schreiben eine zweite wichtige Steuerungsinstanz: nicht nur das schon Geschriebene steuert die Fortsetzung- Gestaltherstellung im Rahmen von Satznachbarschaften-, Sondern auch die Übergeordnete Perspektive: was geschrieben wird, muss (zumindest) auch Figur Sein, die hier Perspektive, Idee usw. genannt wird(...).“,¹³¹

Man stellt hier fest, dass die Lernenden ähnlich wie bei der zweiten Strategie schreiben. Sie schreiben mehrere Textversionen zu einer Idee. Die Leitidee entwickelt sich während des Schreibens auf diese Weise entstehen mehrere Versionen. Die Schreiber verfassen Texte von der ersten Version, sie brauchen nicht eine neue Version des Textes zu schreiben. Wichtig ist, dass sie den Text korrigieren und überarbeiten, so entsteht der Text.

Planendes Schreiben.

Der Planer macht einen Plan, eine Gliederung, eine Struktur, eine Idee, ein Schema, eine Konzeption, bevor oder während des Schreibens. Zwei Bedingungen müssen erfüllt sein, damit eine Schreibstrategie als planend gilt:

¹³⁰Ebd., S.46

¹³¹Ortner 2000, zit, nach Pospiech, Ulrike 2004. S.46

Zurtheoretischen Grundlagen der Schreibfertigkeit

„ so wie für die Schreibstrategien Nr.2.3 und 4 ist für die planende Schreibstrategie die akzentuierte Mitwirkung der Idee, der Konzeption usw. typisch. das ist die erste Bedingung. Die zweite: Die Idee auf der Konzeptionellen Ebene bleibt nicht ganzheitlich- holistisch. bleibt nicht eine Figur mit undifferenzierter Binnenstruktur (wie in Strategie Nr.2.3 und 4, sondern sie wird diskursiv organisiert- eben: als Plan entfaltet“¹³²

Der Plan steht vor bzw. neben dem Text, aber er entspricht ihm nicht. Der Plan hat verschiedene Funktionen für den Text: Er leistet eine Vorwegnehmende Textstrukturierung und – Ordnung. Er entwickelt Perspektiven für den Text, in dem er Einzelelemente ausmacht und aufeinanderbezieht.

„ im Fokus der Aktivität PLANEN steht die Makrostruktur. diese Fokussierung ist eine Antwort auf eine Schwierigkeit oder- schon habitualisiert- eine Antwort auf eine möglichst Schwierigkeit. Und eine Technik der Ertragssteigerung.(.....) wie immer wenn ein Schritt stark ausgeprägt ist, hat das Folgen: es gibt nachgeordnete Schritte, z. B. PLANEN-FORMULIERTEN, UBERARBEITEN.“

Diese Strategie besteht darin, dass Schreiber einen Plan für den Text entwerfen. Der geplante Text orientiert sich an den schon geplanten Texten.

Einfälle außerhalb eines Textes entwickeln

Der Niederschreiber trennt das Denken vom Schreiben konsequent, er hält das Denken nicht Schriftlich fest. Das Schreiben findet in dieser Strategie spät. „ nach einer verlängerten Aktionspause“ statt.

„ es handelt sich um eine Transposition der (fast) zu Ende entwickelten Gestalt ins Geschriebene-deswegen der Eindruck einer bloßen Niederschrift. (....) beim zweiten Schritt

¹³²Ortner 2000, zit,nach, Pospiech, Ulrike 2004, S.47

Zurtheoretischen Grundlagen der Schreibfertigkeit

geht es vorwiegend um Assimilation- deshalb der Eindruck der Translation eines Repräsentandums.“¹³³

Die Niederschrift benötigt Zeit, an Feinabstimmungen. Die Niederschrift wird in der Mikrostruktur formuliert, denn diese Technik erfordert keine Schreibarbeit im Makrobereich. Diese Strategie hat eine Form der Bearbeitung des Problems, der Strukturgewinnung und Verarbeitung durch eine Skizze der Handlung entwickeln die Schreiber den Text im Kopf.

Schrittweise Vorgehen- -der Produktionslogik folgend.

Der Schreibprozess folgt linear und zerlegt viele Schritte. Dieses Verfahren wird in zahlreichen Schreibstrategien empfohlen: erst orientieren, dann gliedern, dann recherchieren, dann strukturieren, dann gliedern dann edieren und schließlich redigieren.

„Die allgemeinsten Funktionen des Schrittweisen Vorgehens sind: Ermöglichung oder Erleichterung des Vollzugs, der unterbrochen wird. Ausstieg aus der Linearität, um rascher voranzunehmen.“¹³⁴

Ein solches Vorgehen ist arbeitsseitig, es bietet sich bei umfangreichen Schreibvorhaben (Wissenschaftlicher Aufsatz, Hausarbeit) an, dass unterschiedliche Tätigkeiten zu vollziehen sind, etwa recherchieren, exzerpieren (ein Schreiben für das Schreiben), formulieren und überarbeiten. Das Schrittweise Vorgehen ermöglicht ein Vorankommen. Nach Ortner die Zerlegung des Prozesses bei längeren Texten die Gefahr besteht, die Gesamttext aus den Augen zu verlieren.

Synkretisch-schrittweises Schreiben-

¹³³ Ortner 2000, zit. nach, Pospiech, Ulrike 2004. S.48

¹³⁴ Ebd. S.48

Zurtheoretischen Grundlagen der Schreibfertigkeit

Ortner bezeichnet diese Form des Schreibens als“ Working bei Chaos“. Hier die Lernenden Schreiben nicht nieder, beim Schreiben findet das Denken statt. Hier wird der Schreibprozess zerlegt und folgt keine Logik. Ortner wählt für diese erkennbare Logik den Begriff „Synkretismus“:

„ ich verwende den Begriff synkritisch als Gegenbegriff zu linear geordnet- diskursiv. In der Literatur wird dagegen als Gegenbegriff zu logisch verwendet. Wygotski z. B glaubte, dass Kinder solange synkritisch,(.....) denken, als sie unfähig sind, ‚zusammenhangend und logisch zu denken‘ (.....) Doch ist es nicht so, dass das Kind in einem Chaos ungeordneter Erscheinungen, in einer blühenden, summenden Konfusion(W. James) lebt. Es lebt nur in einer anders, nach anderen Prinzipien geordneten Welt- ebenso wie der Schreiber, der synkritisch zu arbeiten.¹³⁵“

Man schließt aus diesem Zitat heraus, dass die Schreiber an irgendeiner Stelle des Textes beginnen und schreiben mal nach diesem und mal nach jenem Verfahren. Sie integrieren alle genannten Strategien, die es ihnen passt. Es herrscht zwischen den produzierten Ideen und Textteilen ein , Working by Chaos“, weil die endgültigen Texte aus Fragmenten bestehen.

Moderat produktzerlegend-das Schreiben von Produktsegmenten. Typ des Textteilschreibers

Dieser Schreibtyp zerlegt das zu verfertige Produkt in Teile, die er (linear) fortschreibt.man verwendet diese Strategie bei den wissenschaftlichen Arbeiten,

die Schreiber verfassen hier keine zusammenhängende Texte, das Verfassen von Texten geht Schrittweise vor, d.h. es werden einzelne, nicht zusammenhängende Textteile geschrieben.

Der Autor entwickelt erst im Laufe des Schreibprozesses die Handlung, die diese einzelnen‘ Textinseln‘ zusammenhält. Vertreter sind z. B. Joyce Cary oder Franz Kafka.

¹³⁵Ortner 2000, zit.nach,Girgensohn, Katrin ; Sennwald, Nadj : Schreibenlehrenschreibenlernen , eineEinführung, Darmstadt, S.41

Zurtheoretischen Grundlagen der Schreibfertigkeit

Schreiben nach dem Puzzele-Prinzip

Die Schreiber verfassen keine zusammenhängenden Texte, weil sie ohne Plan und Gliederung schreiben.

Herstellen von Texten über redaktionelle Arbeit an Texten (Vorfassungen)

Der redigierend vorgehende Textproduzent verfährt bei Störungen der Textgestalt rekursiv. Er verbessert Lücken, Unklarheiten, Inkohärenz und Sprünge, überarbeitet Formulierungen- „(d)ie Endfigur muss aus dem Text herausgerubbelt werden“. Diese Strategie wird durch dieses Zitat erklärt:

„der vorliegende Text wird dadurch zur Vorgestalt, dass er als noch nicht gute Gestalt bewertet wird- das, was dem Leser dann (und nur dann) als die ‚kognitive Repräsentation des Gemeinten‘ (MOLLITOR 1984, 38) gegenübertritt, wenn er die Textinformation in sein Wissen übernommen hat“.¹³⁶

Bereiter / Scardamalia (1987) nennen zwei unterschiedliche Schreibstrategien, ausgehend von der Entwicklung individueller Schreibkompetenz:¹³⁷

‚Knowledge Telling‘ und Knowledge Transforming

‚Knowledge Telling: einfache“ (...) Wiedergabe von Wissen in einem narrativen oder berichteten Modus“. Diese Strategie dominiert insbesondere bei den unerfahrenen Schreibern. Der Schreibprozess wird hier von den Informationen geleitet, die zum

¹³⁶Pospiech, Ulrike: Schreibend schreiben lernen- über die Schreibhandlung zum Text als Sprachwerk, zur Begründung und Umsetzung eines feedbackorientierten Lehrgangs zur Einführung in das wissenschaftliche Schreiben, Elise, Beiheft 1, 2004. S.46

¹³⁷ Poespel, Jovana: Schreibkompetenz von Schülern einer Schule für Sprachbehinderte und Möglichkeiten der Förderung 2018, „<http://opus.bsz-bw.de/hrst/>. S.35

Zurtheoretischen Grundlagen der Schreibfertigkeit

schreibenden Inhalt abgerufen werden, und von Textsorten Wissen, d.h. dem Wissen, in welchem Diskurs man sich bewegt.(vgl. Scardamalia, Bereiter 1987.S.142-144.).¹³⁸

„Knowledge transforming:“(…) methodisch bewussteres Schreiben, das die Vorteile des verlangsamten Sprachgestaltungsprozesses beim Schreiben nutzt, um über das vorhandene Denken und Wissen hinausgelangen.“ Erfahrene Schreiber bedienen sich diese Strategie, sie verstehe Schreiben als Problemlösungsprozess: sie spielen nicht nur Inhalt und Textsorte eine Rolle sondern auch die rhetorische Vermittlung des Inhalts, sie berücksichtige die Frage, wie das eigene Wissen so umgestaltet werden kann, dass es einen bestimmten kommunikativen Zweck erfüllt und einen bzw. mehrere Adressaten erreicht(vgl.Scardamalia/Bereiter 1987, S.145f)¹³⁹

Der Schreibmodus des „knowledge telling“¹⁴⁰ wird von ungeübten Schreibern genutzt, während dieser nicht das entstehende Ganze, sondern nur einzelne Schritte im Blick hat, es wird sich mit dem Problem von spezifischen Strategien in einem interaktiven Problemlöseprozess auseinandergesetzt. Es ist möglich vom „knowledge telling“ zum „knowledge transforming“ zu gelangen. Eine Förderung des knowledge transforming ist schnell, da diese Strategien den gesamten Schreibprozess in Betracht zieht und die Reflexion über den eigenen Schreibprozess fordert.

Molitor – Lübbert differenziert zwischen den zwei gegensätzlichen Verarbeitungsstrategien des „Top down processing“ und des „Bottom up processing“: bei „Top down“ Strategie haben die Schreibende bereits ein Textschema für ihren Text und verfassen anhand des

¹³⁸ Grieshammer, Ella : der Schreibprozess beim wissenschaftlichen Schreiben in der Fremdsprache Deutsch und Möglichkeiten seiner Unterstützung : Reihe Beiträge zur Schreibzentrumsforschung,, Frankfurt 2011. S.12

¹³⁹ Ebd. S.12

Poespel, Jovana: Schreibkompetenz von Schülern einer Schule für Sprachbehinderte und Möglichkeiten der Förderung 2018, <http://opus.bsz-bw.de/hrst/>. S.12

Zurtheoretischen Grundlagen der Schreibfertigkeit

Schemas; bei „Bottom up“ Strategie entwickeln die Schreiber den Inhalt und die Struktur des Schreibens. (vgl.Molitor-Lübbert 1989, S.290.)¹⁴¹

Perrin(2001-2002) unterscheidet zwischen produktionsorientierten und prozessorientierten Strategien: die Experten richten ihren Schreibprozess auf Planen und überwachen, im Gegensatz zu den Anfängern, sie richten ihre Aufmerksamkeit auf das Schreibprodukt.

Nach Dahmen(2007) sind folgende Verfahren von besonderer Bedeutung:

- „ Ideen und Themenfindung: Clustering, Mindmapping, Brainstorming; ABC-Methode
- Klärung des Schreibvorhabens bzw. der genauen Schreibaufgabe : Arbeit mit Schreibplanen, Denkplanen, 5- Satz- Methode.
- Gliederungskonzepte , Schaubilder, Stichwortgerüste, (...) , Erläuterung des Textvorhabens gegenüber anderen Verfassern des Textes bzw. einzelner Fassungen: Auseinandersetzung mit vorliegenden Textmuster, schreiben kleiner, Textportionen, Textüberarbeitungen: prüfen mit vorher erstellter Checkliste , lautes Vorlesen, Arbeit mit Textverarbeitungsprogrammen z. B. bei der Überprüfung der Sprachrichtigkeit
- Auswertung des Schreibprozesses: Kennzeichnung und Reflexion der eingesetzten Methoden bzw. Schreibinstrumente im Hinblick auf ihre Effektivität für das Schreibvorhaben, Arbeit mit entsprechenden Beobachtungsbogen“.¹⁴²

Man schließt heraus, dass jede Schreibende beim Schreiben auf eine bestimmte Art vor (Schreibstrategien) geht und setzt dafür entsprechendes Handwerkzeug (Schreibtechniken) ein. Es gibt nicht eine beste Schreibstrategie, das ist immer von der Schreibsituation und der

¹⁴¹ Grieshammer, Ella : der Schreibprozess beim wissenschaftlichen Schreiben in der Fremdsprache Deutsch und Möglichkeiten seiner Unterstützung : Reihe Beiträge zur Schreibforschung, Schreibzentrum der Europauniversität Viadrina Band3, Frankfurt 2011. S.12

¹⁴²Poespel, Jovana: Schreibkompetenz von Schülern einer Schule für Sprachbehinderte und Möglichkeiten der Förderung 2018, <http://opus.bsz-bw.de/hrst/>. S.37

Textsorte abhängig. Der Schreibende soll seine eigenen Schreibstrategien wissen, die der Schreibtyp entspricht.¹⁴³ Im Folgenden werde ich die Schwierigkeiten des Schreibens wie folgt darstellen.

1.1.12 Schreibschwierigkeiten und Hinweise aus dem Schreibunterricht

Nach Krings (1992) hat das fremdsprachliche Schreiben viele Schwierigkeiten, denn das Schreiben ist ein Prozess, „der den Schreibenden große kognitive Anstrengungen abverlangt“.¹⁴⁴ Es gibt Probleme bei der Planung, Gliederung und inhaltliche Probleme, und auch gibt es spezifisch fremdsprachliche Schwierigkeiten. Ich werde die häufigsten Probleme darstellen:

1.1.12.1 Mangelnde inhaltliche Schreibvorbereitung

Kennzeichnung

„Mir fällt nichts ein. Ich weiß nicht, was/worüber ich schreiben soll“¹⁴⁵

Kommentierung

Man versteht unter mangelnder inhaltlicher Vorbereitung die Unfähigkeit der Lernenden, den Stoff abzurufen/zurück zu erinnern/vorzustellen/aufzuarbeiten ect. oder es fehlt an Klarheit über die Aspekte des Themas, über mögliche Interessen, Erwartungen der Adressaten. Dazu der Schreiber könnte nicht ein eigenes Mitteilungskonzept bzw. formulierbare Schreibaufgabe entwickeln.

¹⁴³ www.researchgate.net : Lesekompetenz: Forschung und Didaktik, Wissenschaftlichen Schreibens, Themenschwerpunkt Bildung und Schule, S.489. Zugriff : 28.09.2020 um 17h00

¹⁴⁴ Krings, Hans P. » empirische Untersuchungen zum fremdsprachlichen Schreibprozesse- ein Forschungsüberblick. » In : Wolfgang Börner und Klaus Vogel(hg) : Schreiben in der Fremdsprache . Prozess und Text, Lehrern und Lernen. Bochum : AKS-Verlag, S.58

¹⁴⁵ Busse, August ; Neuhaus, Gregor ; Steffens, Rudolf : Lehrerfortbildung Schreibstrategien und Schreibprozesse : Förderung der Schreibkompetenz : Materialien für Unterricht und Lehrerbildung, Bönen 2001. S.53

Hinweise

- Die nötigen Schreibvorbereitung- besonders ganz zu Anfang-unterstützen: die Schülerin und Schuler in Gespräche über den Gegenstandsbereich des Schreibens verwickeln, Notizen machen, die Notizen aushändigen; das freie Sprechen/Erzählen zum Sachverhalt anregen, Notizen machen und aushändigen
- experimental schreiben(assoziativ/automatisch/free-writing), um
- Gedanken zu klären, zu finden
- Clustern(individuell, mit Partnern, in kleingruppen); skizzieren
- Gespräche mit Lernpartnern führen
- Sachkundige befragen
- nachlesen und alle bei der Lektüre sinnvollen schriftlichen Verfahren anwenden
- das gesammelte /aufgearbeitete Wissen verfügbar machen, (ko-) Präsent halten
- beim Sammeln, Aufbereiten verfügbar –Machen ggf. kooperieren
- eine Schreibaufgabe/ ein Mitteilungskonzept formulieren
- inhaltlich(auf der Ebene einzelner Gedanken/Propositionen an der Planung des Textes arbeiten bzw. den Textplan vorbereiten; dazu“ Plotten“/den Plot des Textes ausarbeiten: Stichpunkte zu Elementen des Sachverhalts notieren, die Beziehungen zwischen den Elementen bestimmen, die Reihenfolge für die Darstellung festlegen
- „Plotten“ in der Form eines Begriffsnetzes(Mindmap/conceptmap): Stichpunkte zu den Elementen des Sachverhalts notieren, die Stichpunkte netzartig und übersichtlich anordnen
- über die Beziehungen zwischen den Stichpunkten nachdenken, die Beziehung durch Pfeile/Linien zwischen den Elementen verdeutlichen, die Beziehungen in Stichpunkten ausdrucken und die Pfeile schreiben(ein Bedeutungsnetz/Begriffsnetz/Map entsteht)

Zurtheoretischen Grundlagen der Schreibfertigkeit

- einemögliche Reihenfolgen für den Gedankengang im Text erproben und dazu das Netz mehrmals auf verschiedene Weise sprachlich-gedanklich durchlaufen; die Reihenfolge im Netz notieren, z. B. durch Nummerierung der Stichpunkte oder auf andere Weise zeichenhaft- (solche Art der Arbeit muss“klein“anfangen; Arbeiten inkleinen Gruppen empfehlen sich sehr; dazu sind kleine Kärtchenfür die Stichpunkte und großformatigePapierbögen erforderlich)
- ein Stichpunkte – Gerüst anlegen
- eine Gliederung in Sätzen formulieren, die den Zusammenhang der Punkte verständlich machen¹⁴⁶

1.1.12.2Stockender Anfang

Kennzeichnung

„ich weiß nicht, wie ich anfangen soll, ich komm‘ nicht richtig in Gang“¹⁴⁷

Kommentierung

Der Schreiber fehlt ihm eine Schreibidee, er findet nicht das Knäuel von Gedanken und Vorstellungen der „ Abwicklungspunkt“. Der Schreiber kommt nach einer Zeit des Probierens/ Suchens zu der Unsicherheit und sogar zu Angst.

Hinweise

- Starttechniken verwenden: assoziativ/automatisch schreiben, freewriting,ggf. seriell schreiben.

¹⁴⁶Busse ,August ;Neuhaus,Gregor ;Steffens,Rudolf : Lehrerfortbildung Schreibstrategien und Schreibprozesse : Förderung der Schreibkompetenz : Materialien für Unterricht und Lehrerbildung, Bönen 2001 . Busse ,August ;Neuhaus,Gregor ;Steffens,Rudolf : Lehrerfortbildung Schreibstrategien und Schreibprozesse : Förderung der Schreibkompetenz : Materialien für Unterricht und Lehrerbildung, Bönen 2001 S.53-54

¹⁴⁷ Ebd, S. 54

Zurtheoretischen Grundlagen der Schreibfertigkeit

- Startsatz- Findung z. B.“ ich könnte so anfangen“(.....)“ oder so „(....) „, oder so“(....): jeweils mögliche Sätze für einen Beginn ohne „ großesBedenken“probieren , bis die Formulierung gefunden ist, von der aus das Schreiben in Gang kommt, weil sich weitere Formulierungen ergeben/einstelle, seriell schreiben
- Textmuster studieren
- Stichpunkte notieren, über die Beziehungen zwischen den Stichpunkten nachdenken, die Beziehung skizzenhaft verdeutlichen(„ Plotten“/ Bedeutungsnetz/Begriffsnetz/ Map)
- eine (mögliche) Reihenfolge für den Gedankengang im Text erproben/ das Netz sprachlich- gedanklich mehrmals durchlaufen, die Reihenfolge markieren
- u.U. nicht mit dem Anfang/dem ersten Teil/ersten Absatz des Textes beginnen, sondern eine bestimmte Textpassage – das mögliche Ende/ein Stuck aus der Mitte....- und damit beginnen¹⁴⁸

1.1.12.3 Schnelles Ende

Kennzeichnung

„ ich bin immer gleich fertig. Mit ein paar Sätzen bin ich schon am Ende, ich weiß nicht, ob das genug ist/ ob das reicht/ob das nicht was fehlt“. ¹⁴⁹

Kommentierung

Der mögliche Aspektreichtum des Sachverhalts ist dem Schreiber/der Schreiberin nicht klar.

Es kann sein, dass die möglichen Leserinteressen oder auch die eigenen Ansprüche an den

¹⁴⁸ Busse ,August ;Neuhaus,Gregor ;Steffens,Rudolf : Lehrerfortbildung Schreibstrategien und Schreibprozesse : Förderung der Schreibkompetenz : Materialien für Unterricht und Lehrerbildung, Bönen 2001.S.55

¹⁴⁹ Ebd., S.55

Zurtheoretischen Grundlagen der Schreibfertigkeit

Text nicht bedacht sind. Es stellt sich das Gefühl ein, die Formulierungen seien „dünn“, „magerflach“

Hinweise

- einen Ideenkern wählen, Clustern und auftauchende Ideen bündeln
- Stichwortschizzen oder Netze/ Maps ausbauen/anreichern
- nachmöglichen Binnengliederungen suchen: zum thematischen Sachverhalt einen Fünfsatz- schreiben, in dem der Grundgedanke / das Mitteilungskonzept in Kurze vorhanden ist; jeden der Sätze zu einem Abschnitt erweitern, dabei z. B. so vorgehen: die Sätze je als Überschrift auf(verschiedenfarbige) Blätter schreiben, Notizen dazu machen, paraphrasieren, Erweiterungen suchen; dabei ins Schreiben kommen
- in der Rolle neugieriger/unkundiger Leser(ggf. mit Lernpartner- Hilfe) viele W- Fragen zur Überschrift oder zu Stichpunkten für einzelne Teile des Sachverhalts stellen und die Antworten darauf entweder zügig niederschreiben oder schreibend-probierend erarbeiten
- Beispiele / Anschaulichkeit suchen
- Textmuster studieren
- eine eigenes Mitteilungskonzept/eine Schreibaufgabe formulieren/einen Textplan aufstellen¹⁵⁰

1.1.12.4 Bloß sporadische /oder unorganisierte Schreibideen

Kennzeichnung

„zu Anfang geht es ganz gut/flüssig, aber dann komm ich nicht weiter.“ Ich komme so leicht durcheinander. Mir fällt beim Schreiben so viel ein und ich weiß nicht, wie ich das alles zusammenbringen soll. Ich krieg in meine Ideen/Notizen keine rechte Ordnung“¹⁵¹

¹⁵⁰Busse, August; Neuhaus, Gregor; Steffens, Rudolf: Lehrerfortbildung Schreibstrategien und Schreibprozesse: Förderung der Schreibkompetenz: Materialien für Unterricht und Lehrerbildung, Bönen 2001. S.55

Zurtheoretischen Grundlagen der Schreibfertigkeit

Kommentierung:

Hier die Schreibideen sind vereinzelt“ brockenhaft“, unvollständig, ohne Zusammenhang. Die Schreibvorbereitung war nichthinreichend. Es fehlen die organisierende Ideen und eine plausible gedankliche Reihenfolge. Der Sachverhalt des Textes scheint nicht durchgearbeitet. Mangelnde Erfahrung mit Bauformen und gedanklichen Ordnungen von Texten spielen meist auch eine Rolle.

Hinweise

- den Sachverhalt recherchieren, aufarbeiten(Lektüren, Befragungen Gespräche) und dabei schreiben
- eine Textordnung überlegen: alle Ideen, Begriffe, Teile/ Elemente des Sachverhalts übersichtlich(z. B.aufKärtchen) notieren; zusammenstellen, was als Zusammengehörig empfunden wird, was zu einem Textabschnittausgearbeitet werden könnte
- eine Gliederung/ einen Textplanausarbeiten: z.B.einStichpunktgerüst mit Haupt- und Unterpunkten aufbauen und großzügig/übersichtlich aufschreiben(Hauptpunkte linksbündig schreiben, Unterpunktejeweils darunter schreiben, aber nach rechts versetzt); aus den geordneten Haupt-und Unterpunkten eine Gliederung in Sätzen formulieren
- Fragen zusammenstellen, auf die Textabschnitte als Antwort passen können, dann, alle Ideen fürmögliche Antworten notieren, anschließend eine Reihenfolge suchen und bestimmen
- zum Sachverhalt einen Fünfsatz- Text schreiben, in dem der Grundgedanke / DAS Mitteilungskonzept in Kurze „ zu Ende «gebracht ist, jeden der Sätze zu einem Abschnitt erweitern, z. B.die einzelnen Sätze als Überschrift auf (andersfarbige) Blätter

¹⁵¹ Busse „August ;Neuhaus,Gregor ;Steffens,Rudolf : Lehrerfortbildung Schreibstrategien und Schreibprozesse : Förderung der Schreibkompetenz : Materialien für Unterricht und Lehrerbildung, Bönen 2001.S.56

Zurtheoretischen Grundlagen der Schreibfertigkeit

schreiben, Notizen dazu machen, paraphrasieren; Erweiterungen/ Beispiele / Anschaulichkeit suchen und dabei ins Schreiben kommen

- das Schreibziel / das eigene Mitteilungskonzept/ die Schreibaufgabe und einen Leitfaden für den Aufbau des Textes formulieren(z.B.:“ ich will meine Leserinnen und Leser davon überzeugen, dass dazu, will ich erstens:.....usw.; das Hauptargument ist,.....
- textmuster studieren
- clustern
- Maps/ Begriffsnetze/ Bedeutungsskizzen anlegen bzw. aufzeichnen, u.U. durch Bilder, Zeichnungen, Anmerkungen ergänzen.¹⁵²

1.1.12.5Vage und/oder diverse Mitteilungskonzepte ohne Zentrum

Kennzeichnung

„ ich schreibe und schreibe, komme aber nicht richtig auf dem Punkt.“Ich schreibe und schreiben und weiß nicht, wie ih zu Ende kommen kann/ wie ich meinen Text abrunden kann“. ¹⁵³

Kommentierung

Die zentrale Idee des Mitteilungskonzepts fehlt oder ist nicht klar genug. In diesem Fall gelingt nicht die Konzentration. Es mangelt an Klarheit über die Schreibaufgabe. Der Sachverhalt des Textes ist oft nicht genug geklärt. Das Problem besteht darin, dass in den Vorstellungen der Schreiber und Schreiber zu viel Abstraktes oder Allgemeines oder noch nicht Geklartes gibt und zu wenig Details, Kaum Beispiele/ Falla, kaum Anschaulichkeit

¹⁵² Busse ,August ;Neuhaus,Gregor ;Steffens,Rudolf : Lehrerfortbildung Schreibstrategien und Schreibprozesse : Förderung der Schreibkompetenz : Materialien für Unterricht und Lehrerbildung, Bönen 2001.,S. 56-57

¹⁵³ Ebd., S.57

Hinweise

- das eigene Mitteilungskonzept bedenken/ die eigene Schreibaufgabe formulieren, ggf. auch einen Leitfaden für den Aufbau des Textes ausformulieren
- eine Kurzform/Skizze des Textes entwerfen, z. B. einen Fünfsatz –Text, der die wichtigen Bestandteile des Sachverhalts /Gedankengang erfassen soll
- Erweiterungen, Beispiele/ Anschaulichkeit suchen
- das zentrale Stück des Textes zuerst entwerfen/ formulieren, ggf. auch den möglichen Schlussteil des Textes oder eine Zusammenfassung , einen Rückblick
- zu den schon geschriebenen Text Leseraktionen und Hinweise suchen(„Spontanbeurteilungen“).¹⁵⁴

1.1.12.6 Stocken in (komplexen) Formulierungen

Kennzeichnung

„ kann ich das so sagen? Ist das so richtig formuliert? Wie kann ich das richtig formulieren? „ ich bleib‘ so oft hängen, ich fange einen Satz irgendwie an und kann ihn dann nicht zu Ende bringen“¹⁵⁵

Kommentierung

Die Unsicherheit ergibt sich vielfach aus der gedanklich- sprachlichen Komplexität, die mit den inhaltlich-thematischen Schreibanforderungen und den individuellen Entwicklungen der Schreibkompetenz steigen. Die auftretenden Schwierigkeiten sind besonders typisch für Umbrüche in der Weiterentwicklung. Gedankliche und sprachliche Prozeduren sind nicht im

¹⁵⁴ Busse ,August ;Neuhaus,Gregor ;Steffens,Rudolf : Lehrerfortbildung Schreibstrategien und Schreibprozesse : Förderung der Schreibkompetenz : Materialien für Unterricht und Lehrerbildung, Bönen 2001. S.57

¹⁵⁵ Ebd., S.57

Zurtheoretischen Grundlagen der Schreibfertigkeit

Gleichgewicht. Beim langsamenschriftlichen Formulieren, beim Mitlesen und wiederlesen fallen Unstimmigkeiten und Brechungen in Sätzen auf.

Hinweise

- An jeder Stelle einer Formulierung, bei der das Schreiben stockt oder bei der man beim Wiederlesen stutzt, Proben anwenden: Wörter/ Wortgruppen einsetzen; Satzglieder umstellen; Wörter/ Wortgruppen weglassen bzw. streichen; den Satz um Wörter/ Wortgruppen Sätze erweitern/ ausbauen; den ganzen Satz umformulieren/ neu formulieren
- Formulierungsvarianten erzeugen und kontextbezogen abwägen, prüfen, bewusst lesen
- Zu jedem komplexen Satz/ komplexen Ausdruck, bei dem das schreiben stockt oder das Wiederlesen nicht ohne Stocken gelingt, mehrere (Teil-) Sätze formulieren: kürzere übersichtliche, nicht so komplexe („komplizierte“),
- prüfen, in wie großen bzw. kleinen Formulierungsschritten der Text vorangehen soll
- die entstehenden Textabschnitte (immer wieder) laut lesen
- Leserreaktionen und Hinweise suchen(„Spontanbeurteilungen“).¹⁵⁶

1.1.12.7 Zählflüssiges Formulieren

Kennzeichnung

„ ich komme so langsam voran. Das nervt mich vollig. Ich weiss nicht, wie ich das schaffen soll“.¹⁵⁷

Kommentierung

¹⁵⁶ Busse ,August ;Neuhaus,Gregor ;Steffens,Rudolf : Lehrerfortbildung Schreibstrategien und Schreibprozesse : Förderung der Schreibkompetenz : Materialien für Unterricht und Lehrerbildung, Bönen 2001,. S.58

¹⁵⁷Ebd., S.58

Zurtheoretischen Grundlagen der Schreibfertigkeit

Schreiben verlangsamt das Denken und Formulieren. Es wird stark herausfordernd und braucht Zeit. Die empfundene Schwierigkeit kann sich auf Anstrengung beziehen, die mit der Langsamkeit und Dauer verbunden ist. Das Schreiben wird nach kurzer Zeit körperlich schmerzhaft. Das hängt mit Motorik, Haltung, Verkrampfung zusammen und kann sich zeigen, wenn Schuler lange Texte schreiben. Wenn dann die Schreibhand schmerzt, handelt es sich (in der Regel) um eine leicht zu behebende Rand- Schwierigkeit

Hinweise:

- den gedankliche(, roten) Faden auf eine überschaubare Anzahl von Textabschnitten, Teilkonzepten bzw. gedanklichen Schritten begrenzen
- Eine begrenzte Anzahl von Fragen formulieren, denen eine begrenzte Anzahl von Textabschnitten als Antwort entsprechen kann
- Abschnitte durch Kurztext-Übungen vorbereiten: zu jedem der begrenzten Teil-Konzepte des Gedankengangsvorbereitend schreiben: assoziativ, automatisch, experimentierend
- Das so gewonnene sprachliche Material bearbeiten: zusammenstreichen, ausarbeiten¹⁵⁸

1.1.12.8 ratloses Redigieren

„ich weiss nicht, was ich an meinem Textnoch tun soll.“ „ich finde nichts, was ich verbessern/anders schreiben koennte.“ „ich verstehe nicht, wie ich anders schreiben sollte.“
Ich weiss nicht, was da falsch sein soll.“¹⁵⁹

Kommentierung

¹⁵⁸, Busse, August; Neuhaus, Gregor; Steffens, Rudolf: Lehrerfortbildung Schreibstrategien und Schreibprozesse: Förderung der Schreibkompetenz: Materialien für Unterricht und Lehrerbildung, Bönen 2001. S.58-59

¹⁵⁹ Ebd., S.59

Zurtheoretischen Grundlagen der Schreibfertigkeit

Aus dieser Beschreibung versteht man, dass die lerner hilflos angesichts des Auftrags, einen Text zu überarbeiten, oder sie als „fertig“ betrachten.

Hinweise

- Kriterienbildung durchkozipierende Tätigkeiten: Zielbildungen- Antizipationen- Planungen- Textorganisation
- Kriterienbildung durch revidierende Tätigkeiten beim Aus-und Umformulieren.¹⁶⁰

1.1.12.9 Andere Schreibschwierigkeiten

Schreibschwierigkeiten sind ganz normal und gehören zu jedem Schreibprozess“ Schreibkompetenz besteht darin, keinerlei Schwierigkeiten zu haben, sondern mit ihnen umgehen zu können“. Rose definiert die Schreibblockade wie folgt:¹⁶¹

... „die Unfähigkeit mit dem Schreiben zu beginnen oder es fortzuführen. Die Stärke der Blockade bemisst sich dabei nicht nach der Dauer des Nicht-Schreibens sondern nach der Dauer der eingeschränkten Produktivität beim Schreiben¹⁶²

Man versteht aus dieser Aussage dass man voqa-rty :mgf 2n einer Blockade spricht, wenn die Lerner nicht fähig sind, mit dem Schreiben zu beginnen und weiterzuschreiben. Rose fasst folgende Schreibblockaden zusammen:

Schreibregeln werden zu starr, unangemessen oder falsch verwendet.

Falsche Vorannahmen über das Schreiben, z.B. die Schreiber verfassen nur, wenn sie ein Gefühl der Inspiration verspüren. Es ergibt sich eine frühe Überarbeitung, weil sie an Planungen fehlt.

¹⁶⁰ Ebd „S.61

¹⁶¹ Girgensohn, Katrin ; Sennewald, Nadj : Schreibenlehrenschreibenlernen , eineEinführung, Darmstadt, S.19

¹⁶² Rose, zit, nach, Girgensohn ; Sennewald ,2012. S.42

Zurtheoretischen Grundlagen der Schreibfertigkeit

Widersprüchliche Regeln, Vorannahmen und Planungsstrategien zu verfolgen (z.B. vermeide das „ich“ und vermeide das Passiv“).

Eigenes Schreiben wird mit unangemessenen oder falsch verstandenen Kriterien bewertet.

Rose unterscheidet sich zwischen blockierten Schreibern und nicht blockierte

Schreiber, die ersten Schreiber haben viele starre Regeln und Annahmen im Kopf, wie beim Schreiben vorgehen. Die zweiten Schreiber hingegen reagieren flexibel auf die Schreibsituation, ihre Priorität ist der Verlauf des Schreibprozesses.

Keseling arbeitet mit Roses Ansatz weiter und definiert Schreibblockaden auch als Unfähigkeit, den Schreibprozess zu beginnen, oder fortzusetzen. Der Ausmaß der Schreibblockade zeigt sich in der Dauer der unproduktiv verbrachten Zeit, in der nicht geschrieben wird. Schreibstörungen versteht Keseling als kognitive Störung, die aus mindestens vier voneinander unterscheidbaren Elementen besteht:

„den beobachtbaren Symptomen, einem häufig schwerdefinierbaren Gefühl von Unbehagen, Unzufriedenheit, Ärger oder Frust und den damit meistens verbundenen negativen Gedanken (.....), einem neurologischen Punkt, oder einer Schwierigkeit, beider der Abbruch ect. Erfolgt und dem Fehlverhalten, mit Unterlassungen, auf der einen Seite und ineffektiven Aktivitäten auf der anderen Seite.“¹⁶³

Keselings These lautet: Schreibstörungen sind meistens auf ineffektive Schreibstrategien zurückzuführen und lassen sich beheben, wenn es der Schreibenden gelingt, ineffektive Strategien durch effektive zu ersetzen. Keseling benutzt, anstatt des Begriffs Schreibblockade,

¹⁶³Keseling 2004, zit. nach Girgensohn, Katrin; Sennewald, Nadja: schreiben lernen, schreiben lernen: eine Einführung, Darmstadt 2012. S.46

Zurtheoretischen Grundlagen der Schreibfertigkeit

den Begriff Störungstypen. Die häufigsten Schreibstörungsphänomene sind noch nach Keseling:¹⁶⁴

- Konzeptbildungsprobleme beim frühzeitigen Starten, Probleme mit dem Adressaten und der nicht verfügbare Adressat.
- Probleme beim Zusammenfassen, bei Schreibstörung sind innere und äußere Störungen zu unterscheiden. Innere Störungen können kognitiv oder emotional bedingt sein. Kognitive Störungen sind durch Symptome gekennzeichnet wie keine Ideen oder Ideenflut, endlose Recherche oder Wenig Recherche. emotionale Störungen äußern sich, wenn man unter nur unter der Zeitdruck Arbeitet.

Um die oben zitierten Probleme zu überwinden sollen die Lernenden, Texte lesen, um das Schreiben zu verbessern, sie sollen auch insbesondere literarische Texten lesen, um die Sprachfähigkeiten im Fremdsprachenunterricht zu verbessern. Im Folgenden werde ich die Funktion der Texte im Fremdsprachenunterricht und auch Funktion der literarischen Texte zur Verbesserung der Schreibfertigkeit darsetzen.

¹⁶⁴Girgensohn, Katrin ;Sennewald, Nadja : Schreiben lehren, schreiben lernen, eine Einführung, Darmstadt2012. S.45

**Zum Einsatz des Lesens der
literarischen Texte bei Verbesserung
der Schreibfertigkeit bei den
algerischen Germanistikstudenten**

Zum Einsatz des Lesen der literarischen Texte bei Verbesserung der Schreibfertigkeit bei den algerischen Germanistikstudenten

Zum Einsatz des Lesen der literarischen Texte bei Verbesserung der Schreibfertigkeit bei algerischen Germanistikstudenten

1.2.1 Zur Definitin des Lesens

Zu den rezeptiven Fertigkeiten gehört das Lesen neben dem Hören, diese beiden rezeptive Fertigkeiten, Hören und Lesen, stehen die produktiven Fertigkeiten des Sprechens und Schreibens gegenüber¹⁶⁵. Schwerdtfeger definiert das Lesen wie folgt:“ Lesen ist eine Funktion des Zusammenwirkens von Aufmerksamkeit, dem Erkennen von Merkmalen der Textstruktur und deren Beziehung ,deren Speicherung im Gedächtnis,der Leser nimmt nicht nur geschriebenen Symbole wahr, er verbindet sie mit seinen Konzepten, seiner pragmatische Vorerfahrung , seinem Wissen von der Welt.“¹⁶⁶

Man schließt aus diesem Zitat, dass das Lesen von erworbene Erkennungsstruktur, Vorwissen, Weltwissen, Kenntnis geschriebener Sprache besteht.

Lesen ist mehr als nur Buchstaben zu identifizieren, es ist ein komplizierter Prozess, eine interaktive, konstruktive Tätigkeit, bei der aus visuellen Daten und Eigenwissen geschöpft wird. Der Prozess des Lesens stellt an Leser hohe Anforderungen. Bertschi- Kaufmann definiert diese Anforderungen:

- „Sie (die Leser) müssen Schriftzeichen, Wörter und Sätze verknüpfen
- Sie müssen den Textteilen Sinn zuordnen
- Sie müssen Textteile in einer sach-und textlogischen Folge erkennen
- Siemüssen Informationen aus dem Text mit eigenen Erfahrungen zusammenbringen

¹⁶⁵ Werner Huneke, Hans; Steinig, Wolfgang: Deutsch als Fremdsprache: Einführung: Grundlagen der Germanistik, Erich Schmidt Verlag, Berlin 2010. S.132

¹⁶⁶ Schwerdtfeger, Ehlers : kooperatives Lernen und Transfer von Lesestrategien in die neuen Sprache, Berlin 1995, S.61

Zum Einsatz des Lesen der literarischen Texte bei Verbesserung der Schreibfertigkeit bei den algerischen Germanistikstudenten

- Sie müssen das für sie zunächst Verständliche in den Texten zuerst erkennen, in einen Zusammenhang bringen und von da die Lücken schließen, welche sich an den schwierigen, noch unverständlichen Textstellen oder mit einzelnen Wörtern aufgetan haben
- In Texten, die nicht linear aufgebaut sind, sondern auch Bilder, Grafiken und Tabellen enthalten, müssen diese Zahlen und Wörter sinnvoll aufeinander beziehen
- Sie müssen entscheiden, ob sie das Gelesene als falsch oder richtig beurteilen, das heißt, sie müssen reflektierend lesen
- Sie müssen das oben Gelesene in Erinnerung behalten, es vergleichen können mit anderen Texten, deren Lektüre weiter zurückliegt. Nur so verbinden sich die einzelnen Lesemomente zu einer Erfahrungskette, auf welche Leserinnen bewusst oder unbewusst zurückgreifen“¹⁶⁷(vgl. Bertschi- Kaufmann, 2006,10)

In diesem Fall erfordert das Schreiben eine Reihe von Kompetenzen, ein regelmäßiges, systematisches Lesetraining unterstützt die Lerner auf dem Weg von „buchstabieren“ zum „sinngemäßen“ Lesen.¹⁶⁸

1.2.2 Lesens im DaF-Unterricht

Wilms(Vgl.1984, S.114) betrachtet das Lesen unter verschiedenen Gesichtspunkten und stellt fest, dass die Schüler die Lesegewohnheit in ihrer Muttersprache auf die Fremdsprache übertragen, d.h, wenn sie in ihrer Muttersprache wenig Gelegenheit haben, Texte zu lesen, wird sich ihre Lesekompetenz auch in der Zweitsprache nur verspätet oder nur

¹⁶⁷ Kaufmann, Bertschi (2006), nach Maderova, Kristina : Textarbeit im Fremdsprachenunterricht : einfache Lektüren im Deutschunterricht, Brunn 2010. S. 42 -43

¹⁶⁸ Maderova, Kristina: Textarbeit im Fremdsprachenunterricht: einfache Lektüren im Deutschunterricht, Brunn 2011. S.43 unter zaverecna_prace_text_cis-muni.cz. Zugriff 20.5.2018 um 14h00

Zum Einsatz des Lesen der literarischen Texte bei Verbesserung der Schreibfertigkeit bei den algerischen Germanistikstudenten

teilweise entwickeln. Im FSU ist es meistens so, dass bei vielen Schülern das Lesen der einzige Kontakt mit der Fremdsprache ist.

Das Lesen spielt im FSU auch im Berufsleben eine wichtige Rolle, die Fragen von Wierlacher(1979) rücken das Lehren des Lesens „ warum lehren wir das Lesen nicht? „ ist das Lesen überhaupt lehr-und lenbar? In den Vordergrund.

Rompillon stimmte Wierlacher zu:“ den Schülern so früh wie möglich die ersten Lerntechniken zu vermitteln.“ Bestätigt „(...) dafür ist es notwendig, sich über die Funktionen und die Arten des Lesens in der Schule und im Alltag klar zu werden. das Ziel des Lesens liegt (...) nicht nur in der Sprachübung, sondern im Informationserwerb(Rampillon 1985, S.85).

Rampillon weist auf die drei folgenden Funktionen des Lesens hin:

- Lesen zur Information
- Lesen aus psychisch-emotionalem Anreiz
- Lesen zum Spracherwerb

1.2.3 Lesen als Fertigkeit

Ehlers(1992) definiert das Lesen als eine Verstehenstätigkeit,“ die darauf zielt, sinnvolle Zusammenhänge zu bilden.sie wird nicht von dem Text und seiner Struktur gesteuert sondern auch von dem Leser, der sein Vorwissen, seine Erfahrung, seine Neigungen und sein Interesse an einen Text heranträgt. Ähnlich wie Ehlers betont Lewandouski(vgl, 1991, S.1991, S.153), dass das Lesen ein interaktiver Prozess zwischen Leser und Text ist.¹⁶⁹

¹⁶⁹Docplayer.org /184305431- Fertigkeit-Lesen-im Fremdsprachenunterricht-Lesen-im Fr.U.fsu.html. Zugriff : 10.3.2019 um 11h00

Zum Einsatz des Lesen der literarischen Texte bei Verbesserung der Schreibfertigkeit bei den algerischen Germanistikstudenten

Laut Westhoff Lesen:“ ein interaktiver Prozess, bei dem der Leser bzw. die Leserin mit den jeweils eigenen Erwartungen, Einstellungen und Vorerfahrungen auf Signale des Textes reagiert“.¹⁷⁰

Der Leser nimmt nicht nur Wortbilder auf, sondern auch mitwirkt, erkennt die Beziehungen zwischen Wörtern, Sätzen und Textabschnitten und dem einen Sinn gibt, wozu Aufmerksamkeit, Phantasie, Urteilskraft erforderlich sind. Dementsprechend, nimmt der Leser nicht nur das Gelesene wahr, sondern aktiviert dabei sein persönliches, sprachliches, kulturelles Vorwissen und seine Erfahrungen. vgl. (1991, S. 204).¹⁷¹

Stiefenhöfer (vgl. 1991, S. 204) betrachtet auch das Lesen als eine aktive Auseinandersetzung des Lesers mit dem vom Autor im Text versprochenen Wissen, das der Leser. Dieses Wissen wird vom Leser im Verlauf der Textverarbeitung in Form als Schemata organisiertes Sach- und Handlungswissen an den Text heranträgt, er verknüpft es mit den dort präsentierten Wissensstrukturen.¹⁷²

In diesem Gedankengang zitiere ich auch Portmanns Definition, „.....“ bezeichnen die grundsätzlich möglichen Weisen einen sprachlichen Ausdruck und einen Sinn, eine Intention miteinander zu verbinden.¹⁷³

1.2.4 Lesestrategien

Der Leser setzt Verstehensstrategien, die ihm bekannt sind, um den Inhalt des Textes zu entschlüsseln, es lassen sich dabei zwei verschiedene Strategien nach der Analyse von Experten.

¹⁷⁰ Hesse, Hermann: Fertigkeit Lesen im Fremdsprachenunterricht, Niksic 2019. 5

¹⁷¹ Ebd., S. 5

¹⁷² Ebd., S. 5

¹⁷³ Hesse, Hermann: Fertigkeit Lesen im Fremdsprachenunterricht, Niksic 2019. 5

Zum Einsatz des Lesen der literarischen Texte bei Verbesserung der Schreibfertigkeit bei den algerischen Germanistikstudenten

Bei der textgeleiteten Strategie lässt sich der Leser von der Textstruktur leiten. Er sucht nach dem roten Faden, der Kohärenz. dabei hilft ihm vor allem die sog. Topic- commentstruktur, auch Thema –Rhema Struktur genannt. Damit ist gemeint, dass in einem Text ein Thema(Topic) eingeführt wird, über das im Folgenden mitgeteilt wird. Man erkennt das Thema sprachlich, sie ist mit den unbestimmten Artikel eingeführt wird. Der Leser erkennt die Fortführung des Themas an der Verwendung von Pronomen oder bestimmten Artikeln. Man bezeichnet die Aussagen über Thema als Rhema oder comment. Thema- Rhema –Einheit ist typografisch oft durch einen Absatz zu erkennen.

Man betrachtet die Lesergeleitete Strategie als zielgerichtet und intentionaler Prozess des Textverstehens. Vorausgesetzt ist, dass es sich um einen bewussten, gesteuerten und aktiven Prozess des Lesers handelt, der von den Absichten des Lesers abhängig ist und bestimmte Leseverfahren eingesetzt wird. Schlechte Leser sind hier nicht in der Lage.

Nach Christmann/Groeben(1999) gehen die meisten der heute bekannten Lese Strategien auf das SQ3R-Model von Robinson(1946) zurück.

- **Survey:** Überblick verschaffen
- **Question:** Fragen an den Text stellen
- **Read:** Lesen als aktiver Prozess der Informationsentnahme
- **Recite:** Mit eigenen Formulierungen den Inhalt rekapitulieren
- **Review:** Gedankliches Wiederholen der ersten vier Schritte, um einen Gesamtüberblick zu erhalten

Die Erfolgsstrategien Lese Strategien lassen sich primär- und Stützstrategien unterscheiden:

Zum Einsatz des Lesen der literarischen Texte bei Verbesserung der Schreibfertigkeit bei den algerischen Germanistikstudenten

A) Primärstrategien

- Wiederholungsstrategien für einfache und komplexe Lernaufgaben: mehrmaliges Lesen, Abschreiben, lautes Lesen....
- Elaborationsstrategien zur Erleichterung der Verbindung von neuem und bereits gespeicherten Wissen: Mnemotechniken, Zusammenfassen, Beispiele suchen....
- Organisationsstrategien dienen zur Strukturierung des Textmaterials: Clustern, Abschnitte bilden, Zwischenüberschriften formulieren, Textsorte bestimmen,....

B/ Stützstrategien

- Metakognitive Strategien: deklarative Strategien zur Bewusstmachung der eigenen kognitiven Prozesse und exekutive Strategien zur Planung des Lesens(Aufgabe bewusst machen, Zeitplanung...)
- Affektive und vilitionale Strategien zur Schaffung und Auffrichtigung der eigenen Motivation und Anstrengung

Strukturierungs- und graphische Darstellungsstrategien haben eine zentrale Bedeutung, denn die typischen Darstellungsstrukturen explizieren einen bestimmten Themenbereich. Gemeint sind die spezifischen Textsorten, die ihrem Ziel in einer erwartbaren Struktur darlegen, d.h, Textsortenkenntnisse helfen beim Textverstehen.

Eine weitere erfolgreiche Strategien ist die Erfassung von Thema-Rhema Struktur; das gilt für Texte aus neuen Bereichen, für die der Leser noch nicht über ein entsprechendes Textmusterwissen verfügt.“ Folgende Teischritte werden unterschieden(Elshout-Mohr et al.1988, 84f.):

Zum Einsatz des Lesen der literarischen Texte bei Verbesserung der Schreibfertigkeit bei den algerischen Germanistikstudenten

1. Überblick über den Text gewinnen durch Lesen von Überschriften und Zusammenfassungen
2. Überblick über einen Abschnitt gewinnen durch Lesen der ersten und letzten Zeilen sowie der hervorgehobenen Wörter;
3. Den Abschnitt lesen und die zentralen Themen identifizieren;
4. Durcharbeiten: Identifikation des ersten Abschnittsthemas; Thema auf der linken Seite des Notizpapiers aufschreiben und einkasteln;
5. Aussagen über das Thema identifizieren präzise und klar formulieren und rechts neben dem Thema auflisten;
6. Identifikation des nächsten Themas und der dazugehörenden Aussagen; falls eine weitere zum ersten Thema gehörende Aussage identifiziert wird, wird sie dort notiert;
7. Den Text auf diese Weise bearbeiten, bis eine vollständige Thema-Rhema –Liste des Textes erstellt ist;
8. Überarbeiten der Liste; prüfen, ob die identifizierten Themen hinreichend allgemein und präzise benannt sind, ggf. umformulieren; Themen mit nur einer Aussage sowie relativ unwichtige Aussagen streichen; ggf. eine hierarchische Struktur der Themen erarbeiten;
9. Überprüfen der unterschiedlichen Themen und Subthemen; sich deren Beziehung zueinander sowie zum Texttitel verdeutlichen.“(Christmanns/Groeben 1999, S.197).

1.2.5 zum Textbegriff

Man versteht unter dem Begriff Text die sprachlichen Handlungen, bei denen Äußerungsproduktion und Äußerungsrezeption auseinanderfallen; beim Schreiben wird die Äußerung mittels Schrift fixiert, bevor sie beim Lesen rezipiert wird. Dieses

Zum Einsatz des Lesen der literarischen Texte bei Verbesserung der Schreibfertigkeit bei den algerischen Germanistikstudenten

Auseinanderfallen der Kommunikationssituation in die Textproduktion und die Textrezeption stellt bestimmte Anforderungen an den Text, damit er seine Funktion als Mittler zwischen Schreiben und Lesen erfüllen kann.¹⁷⁴

Nach Schneuwly (1995) bezeichnet Textmuster als „historisch gewachsene Gegenstände „als die „Früchte² generationslanger Erfahrung¹⁷⁵

Bourdieu (2001) bezeichnet Texte „als kulturelles Kapital, als kommunikativ- pragmatisch etablierte soziale Praxis, in sozialer Genese ausdifferenziert und fortlaufend weiterentwickelt.“¹⁷⁶

Man Versteht unter diesen Definitionen, dass die Textmuster ein kollektives Wissen der Sprachteilhaber über Texte sind. In diesem Fall haben die Texte verschiedene Funktionen: sie bieten den Schreibenden zielgrößen für ihr Schreiben und seine Produkte und dienen ihnen als Werkzeug der Interaktion und Kognition. Barton (2007) betrachtet sie als „ Verfügbare Ressource für sprachliche Tätigkeit“.¹⁷⁷

Man betrachtet die Fähigkeit, einen Text zu verfassen, als komplexe Handlungskompetenz.Sie entwickelt sich in einem eigenaktiven Prozess. Eine moderne Schreibdidaktik „entwicklungsorientiert sein und viele Schreibanlässe anbieten, um einen literalen Kompetenz zu schaffen.¹⁷⁸

¹⁷⁴Becker, Mrotzek; Boettcher, Ingrid : Schreibkompetenz entwickeln und beurteilen, Berlin 2015. S.29

¹⁷⁵ Ebd., S.30

¹⁷⁶ Ebd., S.30

¹⁷⁷ Ebd., S.30

¹⁷⁸Prcha, Ingrid: Themenfeft für den Kompetenzbereich » Verfassen vonTexten « Deutsch, Lesen, Schreiben, Volksschule/ Grundschule 1+2 Bildungsstandard für hochsteQuamitat an osterreichischenSchulern, bm: uk, Bundesministerium für Unterricht, Kunst, Kultur. S. 5

Zum Einsatz des Lesen der literarischen Texte bei Verbesserung der Schreibfertigkeit bei den algerischen Germanistikstudenten

Nach Wolf(2009) muss beim Schreiben bzw.Verfassen von Texten noch deutlicher als beim Sprechen zwischen dem Schreiben für sich und dem Schreiben für andere unterschieden.¹⁷⁹

Man ist allein beim Schreiben, hier wird die Wichtigkeit der Unterscheidung deutlich, ob man für sich oder für andere Schreibt. Ein Text hat folgende Funktionen für sie Schreibenden selbst:

- Gliederung von Sachverhalten und Vorhaben(eine Skizze, ein Entwurf, ein Mindmap u.a)
- Durch die Aufschlüsselung wird etwas besser verstanden
- Notieren von etwas wichtigem(Einkaufszettel, Kalendereintrag, Tagebuch u.a).in dieser Hinsicht hat ein Text eine Speicherfunktion
- Texten, die für andere Leser/innen geschrieben werden, liegen drei Absichten zu Grunde:
- Wissensvermittlung und Erkenntnissgewinn durch Texte(Übermittlung einer Nachricht, Lesen eines Sachtexts)
- Bearbeitung von vorhandenem Wissen durch Argumentieren u.a)
- Herstellen von sozialen Beziehungen (z.B. Erzählgemeinschaft)
- Motivation zu Handlungen(Werbetexte, Einladungen u. a) ¹⁸⁰

Nach Ritter§ Ritter(2012) ist ein Text eine sprachliche Äußerung, die von einer Schreiberin/einem Schreiber an eine Leserin/einen Leser gerichtet ist. Ein bestimmtes Merkmal für einen Text ist die Kohärenz, d.h. die Tatsache, dass seine einzelnen sprachlichen

¹⁷⁹ Prcha, Ingrid: Themenfeft für den Kompetenzbereich » Verfassen vonTexten « Deutsch, Lesen, Schreiben, Volksschule/ Grundschule 1+2 Bildungsstandard für hochsteQuamitat an osterreichischenSchulern, bm: uk, Bundesministerium für Unterricht, Kunst, Kultur. Prcha, Ingrid: Themenfeft für den Kompetenzbereich » Verfassen vonTexten « Deutsch, Lesen, Schreiben, Volksschule/ Grundschule 1+2 Bildungsstandard für hochsteQuamitat an osterreichischenSchulern, bm: uk, Bundesministerium für Unterricht, Kunst, Kultur S.5

¹⁸⁰Ebd, S.5

Zum Einsatz des Lesen der literarischen Texte bei Verbesserung der Schreibfertigkeit bei den algerischen Germanistikstudenten

Elemente, wie Wörter, Sätze und Abschnitte, miteinander verknüpft bzw aufeinander bezogen sind. Das Verfassen von Texten ermöglicht nicht nur Teilhabe an kulturellen Inhalten zur Bewältigung gesellschaftlich relevanter Herausforderungen, „ Schrift ist ein zentrales Handlungsmittel“.¹⁸¹

1.2.6 Arten der Texte im Fremdsprachenunterricht

Nach Becker- Mrotzek & Boettcher (2011) spielen die unterschiedlichen Textarten bzw. Textsorten in verschiedener Hinsicht eine zentrale Rolle in:

- Theorie und Praxis
- In Linguistik und Didaktik sowie in der Rezeption und Produktion

Das Wissen über die vielfältigen Arten von Texten unterstützt das Textverständnis sowohl beim Lesen als auch beim Schreiben. Es ist leicht im Alltag, einen Text einer bestimmten Textart zuzuordnen. Es handelt sich z.B. um einen Zeitungsbericht, einen Brief, eine Kurznachricht auf dem Mobiltelefon oder auf einen Roman. Aus wissenschaftlicher Sicht gibt es bis heute keine einheitliche Kategorisierung von Textarten. Dies zeigt sich darin, dass in der Fachliteratur verschiedene Begriffe verwendet wie: Textart, Textsorte, Texttyp, Textmuster und Textformen. In der linguistischen Fachliteratur hat sich der Begriff Textsorte durchgesetzt, hingegen in der didaktischen Fachliteratur findet man häufig den Begriff Textart).¹⁸²

Man versteht hier dass, die Textsorte als „ bewährte Verfahren zur Bewältigung unterschiedlicher Kommunikationsanlässe“.

Prcha, Ingrid: Themenheft für den Kompetenzbereich » Verfassen von Texten « Deutsch, Lesen, Schreiben, Volksschule/ Grundschule 1+2 Bildungsstandard für hochste Qualifikation an österreichischen Schülern, bm: uk, Bundesministerium für Unterricht, Kunst, Kultur¹⁸¹, S. 6-7

¹⁸²Ebd, S.8

Zum Einsatz des Lesen der literarischen Texte bei Verbesserung der Schreibfertigkeit bei den algerischen Germanistikstudenten

Man bildet je nach Sprech-oder Schreibabsicht bestimmte sprachliche Handlungsmuster.

Die Lerner verfügen in der Regel über ein aktives und passives Textmusterwissen, dass beim Lesen und Verfassen von Texten eine wichtige Rolle spielt. Hier werde ich die verschiedenen Arten von Texten wie folgt darstellen:

1.2.6.1 Schreiber bezogene Texte: das sind Texte mit vorwiegender Ausdrucksfunktion. dazu gehören erzählende und kreative Texte.

1.2.6.2 Sachbezogene oder Sachverhalte Texte: diese Texte stellen Sachverhalte und Gegenstände aus der Umwelt dar. Dazu zählen Berichte oder Beschreibungen

1.2.6.3 Leserbezogene Texte: diese Texte haben vor allem die Funktion, an die Leserin/ einen Leser zu appellieren, Beispiele dafür sind Anleitungen und Briefe.¹⁸³

1.2.7 Schreibabsicht

Man schreibt Texte mit einer bestimmten Schreibabsicht, d.h. mit einer Intention. Jedes Schreiben geht von einem Anlass aus. Die Textsorten richten sich nach den erforderlichen Schreibabsichten und haben keinen Selbstzweck. Die Vielfalt der Schreibintention kann folgendermaßen zusammengefasst werden:

Die Absicht zu erzählen(expressives, narratives fabulierendes Schreiben): die Schreiberin möchte die Leser/ einen Leser unterhalten bzw.das Erleben nachvollziehbar.

¹⁸³Prcha, Ingrid: Themenheft für den Kompetenzbereich » Verfassen vonTexten « Deutsch, Lesen, Schreiben, Volksschule/ Grundschule 1+2 Bildungsstandard für hochsteQuamitat an österreichischenSchulern, bm: uk, Bundesministerium für Unterricht, Kunst, Kultur,. S.8

Zum Einsatz des Lesen der literarischen Texte bei Verbesserung der Schreibfertigkeit bei den algerischen Germanistikstudenten

Die Absicht zu informieren(informatives Schreiben): die Verfasserin/ der Verfasser will beispielsweise über beobachtete Vorgänge, Tätigkeiten oder Sachverhalte berichten oder Menschen, Tiere, Gegenstände u.a. beschreiben.

Die Absicht zu beeinflussen(appellatives Schreiben):die Schreiberin/ der Schreiber will die Leserin/der Leser will die Adressatin/ den Adressaten beeinflussen. Das kann bedeuten, dass man Zustimmung erbietet

Die Absicht, etwas zu notieren: bei dieser Textsorte steht oftmals die Entlastung des (eigenen) Gedächtnisses im Vordergrund. in kultureller Hinsicht wird u.a. wird so u.a. kollektives Wissen bewahrt(z. B. Liedtext). Nach Wolf(2009) ist das Wissen über Textsorte für die Schreibdidaktik bedeutsam für die Produktion von Texten, denn es dient als „Orientierungshilfe“.

1.2.8 Zur Funktion der Texte im fremdsprachlichen Unterricht

Nach Karbe(1990) werden die Texte im Fremdsprachen Unterricht zur Realisierung unterschiedlicher Ziele eingesetzt. Die Texte dienen auch, neben der motivierenden Funktion, der systematischen Sprachvermittlung, d. h. zur Einführung, Wiederholung und Festigung von sprachlichen Mitteln.¹⁸⁴

Die Methodik spezifischer Formen des Umgangs mit Texten hat für die oben genannten Ziele ausgearbeitet. Die Forscher, die sich mit Textarbeit und Textverarbeitung im FSU auseinandergesetzt, machen darauf aufmerksam, dass der Textarbeit eine einseitige Ausrichtung hat. Die in unter- und Mittelschule ausgewählten Texten wurden unter sprachbezogenen Gesichtspunkten (Lexik und Grammatik) behandelt, der Inhalt hingegen

¹⁸⁴ Iluk, Jan : Entwicklung der Sprachfertigkeiten aus der Sicht der neusten Fremdsprachen 1998, S. 12

Zum Einsatz des Lesen der literarischen Texte bei Verbesserung der Schreibfertigkeit bei den algerischen Germanistikstudenten

wurde vernachlässigt. Dies führt zu negativen Einstellungen gegenüber dem Lesen und die Leser können nur mit großer Mühe abgebracht werden.

Infolgedessen plädieren die Forscher für eine intensivere inhaltsbezogene Textarbeit von Anfang an. Denn der FSU soll die Verstehensleistungen bei den Lernenden entfalten. Daher könnten auch die nicht didaktisierten Texte in der authentischen Kommunikation erschließen. In diesem Sinn ist das Textverstehen eine Voraussetzung für weitere Sprachfähigkeit ist und besonders wichtig außer der Schule.¹⁸⁵

Nach Brinker, 1988; Bühler 1982; Heinemann 2000; Searle 1971) umfassen die Muster spezifische Verhältnisse von prototypischen Inhalten, sprachlichen Mittel und Strukturen für unterschiedliche Handlungszwecke, um die Sprachteilhaber ihre individuelle Ziele zu realisieren. Die sprachlichen Mittel und Strukturen stehen nicht in einem beliebigen Verhältnis, sondern leiten sich systematisch aus den kommunikativen Zwecken her. Die unterschiedlichen Textsorten, international auch als Genres bezeichnet, verfügen über typische Strukturen und Inhalte sowie bestimmte sprachliche Mittel. Diese lassen sich unterschiedlich klassifizieren und je nach Fragestellung in größere Klassen unterscheiden, wie die vorliegenden Klassifikationssysteme zeigen.

Der Text wird in der Alltagssprache definiert als „eine (schriftlich) fixierte sprachliche Einheit, die in der Regel mehr als einen Satz umfasst“¹⁸⁶

Börner und Vogel (1996) versuchen auch den Begriff Text zu definieren, er ist „(.....) eine in sich inhaltlich und sprachlich kohärente begrenzte Abfolge sprachlicher Zeichen mit kommunikativer Funktion“¹⁸⁷

¹⁸⁵ Ebd., S. 12-13

¹⁸⁶ Brinker, Klaus: linguistische Analyse. eine Einführung in Grundbegriffe und Methoden. bearb. von Sandra Ausborn- Brinker. 7. Aufl. Berlin: Schmidt. S. 12

Zum Einsatz des Lesen der literarischen Texte bei Verbesserung der Schreibfertigkeit bei den algerischen Germanistikstudenten

Im Rahmen der Schreibforschung können Texte etwa unterschieden werden,

- welche Funktion sie für den Leser haben, z. B. eher unterhaltend oder informierend
- welche Funktion sie für den Schreiber haben, Z. B. psychisch entlastend (Tagebuch), Wissensbildend oder kommunikativ (Brief) und welche Voraussetzungen sie für das thematische Wissen oder die sprachlichen Mittel des Schreibens stellen.

Infolgedessen stellen die Textmuster für die unterschiedliche kommunikative Zwecke spezifische sprachliche Mittel. Dazu gehört zum einen die Makrostruktur zur globalen Ordnung der einzelnen Textteile oder Texthandlungen, in allgemeinsten Form als Einleitung, Hauptteil und Schluss.

Laut Steinhoff, 2007, Feilke 2004 beinhalten die Textmuster prototypische Formulierungen etwa in Form von Textprozeduren, Kollokationen oder lexikalischen Ausdrücke. Textprozeduren sind sprachliche Mittel, die auf lokaler und mittlerer sprachliche Teilhandlungen mit einem prototypischen sprachlichen Ausdruck verbinden.

Aus dem oben Gesagten schließt man heraus, dass die Textmuster komplexe Schemata des Textsprachlichen Handelns. Sie bestehen aus konstitutiven Textbausteinen, die funktionale Verknüpfungen kommunikativer Absichten mit sprachlichen Ausdrücken bilden.

Nach Nusshammer bieten diese Textbausteine für die konstitutiven Teilhandlungen der Textproduktion spezifische sprachliche Mittel und Formulierungen an, die sich in der kommunikativen Praxis als tauglich erwiesen werden.

¹⁸⁷Börner, Wolfgang; Vogel, Klaus: « 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 1996 : Narr, S. 1-7

1.2.8.1 Neuere Auffassungen zum Texterschließungsprozess

Das Ziel der Texterschließung ist das Erfassen des Sinns, des Inhalts eines Textes oder einer Äußerung. Das Textverständnis hängt nicht von der Vokabel und Grammatikkenntnisse ab, es wird nach kognitiven Texterschließungstheorien als Interpretationsversuch verstanden. Für das verstehende Hören unterscheiden Desselmann/ Helmich (1981, S. 199) in Anlehnung an Kaiz (1954) vier sich gegenseitig beeinflussende und verlaufende Teilprozesse.¹⁸⁸

- Akustisch-perzeptive
- Assimilativ-reproduktive
- Mnemisch-gnostische
- Logisch- intellektuelle Teilprozesse.

Mit akustisch –Perzeptiven Teilprozesse werden die Lautzeichen erfasst und differenziert, z.B. Phoneme, Wörter und auf der intonatorischen Ebene Satztypen wie z.B. Aussagesätze und Intonatorische Fragesätze.

Assimilativ- reproduktive Prozesse helfen, die lückenhaft erfassten Textteile zu ergänzen.

Mit mnemisch-gnostischen Prozessen werden die aufgenommenen Sprachzeichen mit den im Gedächtnis gespeicherten verglichen. Identifiziert und mit der Bedeutung verknüpft.

Die logisch-Intellektuellen Teilprozesse entscheiden über das Erfassen der im Satz und über den Satz hinaus vermittelte Informationen. Ein ähnliches Modell wird im LP NW (1993, 82) dem Hörverstehen zugrunde gelegt, in dem ebenfalls vier Komponenten unterschieden werden.¹⁸⁹

¹⁸⁸ Iluk, Jan : Entwicklung der Sprachfertigkeiten aus der Sicht der neuesten Fremdsprachencurricula 1998. S.14

¹⁸⁹ Ebd., S.14

Zum Einsatz des Lesen der literarischen Texte bei Verbesserung der Schreibfertigkeit bei den algerischen Germanistikstudenten

Die auditive Komponente

Die semantische Komponente, mit der Sinnkonstituierende Elemente wie Ort, Zeit, Person, Handlung herausgehört werden.

Die syntaktische und Textgrammatische Komponente, die für das Erkennen von Satzteil-oder Satzgrenzen, Handlungsablaufen und Signalen der Textgliederung(Beginn, UnterbrechungVerknüpfungsstellen, Abschluss u.a) zuständig ist.

Die pragmatische Komponente , mit der Sprecherintentionen wie etwas Aussage, Frage oder Bitte erfasst werden. Diese Modelle unterscheiden vier wichtige Komponenten der auditiven Texterschließung, mit denen zwar differente Aspekte der Kommunikation erfasst werden, aber die inhaltliche Verarbeitung der im Text verschlüsselten Informationen damit nicht erhellt wird. Genauere Aufschlüsse über die Texterschließung liefert die Erkenntnis, dass je nach dem Was einem Text entnommen wird, drei Arten von Textverstehen werden.¹⁹⁰

Das wörtliche Verstehen: es umfasst die Fähigkeiten, mit denen die grammatischen, lexikalischen und semantischen Bezüge in der Oberflächenstruktur von Texten erschlossen werden. Das folgernde Verstehen: es geht hier um was nicht Gesagte hinausgeht, d.h. das nicht Gesagte das aus voraussetzbarem und erschließbarem besteht. Schulz unterscheidet zwei weitere Verstehensformen und zwar:

Das kontextuelle Verstehen: hier die sprachliche Zusammenhänge sind erkannt werden.

Das situative Verstehen: er erfasst die suprasegmentale Elemente und außerlinguistische Aspekte wie Anzahl, Geschlecht, das ungefähre Alter der Gesprächspartner und der Kommunikationsort.

¹⁹⁰Rohrer 1990, nach Iluk 1998. S.14

Zum Einsatz des Lesen der literarischen Texte bei Verbesserung der Schreibfertigkeit bei den algerischen Germanistikstudenten

Die Verarbeitungsstufen von Rohrer und Schulz erlauben, die Informationsentnahme progressiv zu gestalten. Die Verarbeitungskapazität wird methodisch reduziert und entspricht dem Sprachkompetenz der Lerner .infolgedessen sagen diese Verstehensformen nicht aus, wie man die Texte verarbeitet werden müssen, um sie in den genannten Bereichen verstanden werden können. Aktuelle Konzepte der kognitiven Forschung sehen Verstehen „als einen Interaktionsprozess zwischen den eingehenden sprachlichen Stimuli(visueller oder auditiver Art) und den Verarbeitungskapazitäten des Rezipienten, worauf dessen Vorwissen, Interessen(Lese-Hörabsicht) Emotionen vor allem die von ihm mehr oder weniger bewusst eingesetzten Verarbeitungsstrategien einen besonders starken Einfluss ausüben.“¹⁹¹

Aus diesem Zitat schließt man heraus, dass die eingehenden Stimuli eine Auslösefunktion auf zwei Ebenen hat.¹⁹² Die Textgeleiteten Daten beim Textrezipienten subjektive Erwartungshaltungen auf allen Textebene, der Phonologisch/graphischen, lexikalischen, syntaktischen, semantischen rhetorischen und pragmatischen aufbauen lassen. Sie werden im Laufe der Texterschließung bestätigt, modifiziert oder verworfen werden. Die Antizipationen, die man aus seinem Weltwissen und Sprachwissen in der Textverarbeitung ableiten, erleichtern und beschleunigen die Wahrnehmung und Verarbeitung des Textes. Die textgeleiteten Stimuli aktivieren Wahrnehmungs-Identifizierungs- und Dekodierungsprozesse von sprachlichen Zeichen (Buchstaben, Lauten, Silben, Wörtern, Wortgruppen, Teilsätzen, Sätzen usw.). Die sprachlichen Zeichen der Textoberfläche werden aktiviert dank der Erwartungshaltungen und dem entsprechenden Wissensschemata, um die enthaltenen Wissensbeständen in Beziehung zu setzen und wenn es möglich zu ergänzen und bei günstigen Bedingungen in die vorhandenen Wissensstrukturen zu integrieren.

¹⁹¹ Wolf 1990, nach, Iluk, S.15

¹⁹² Wolf 1987, nach Iluk. S15

Zum Einsatz des Lesen der literarischen Texte bei Verbesserung der Schreibfertigkeit bei den algerischen Germanistikstudenten

Man setzt also diese letzte Verarbeitungsphase mit dem Verstehensakt gleich, in dem neue Wissensstrukturen aufgebaut. Die geschlossenen Informationen mit dem bereits vorhandenen Wissen in Verbindung gesetzt und ihre Relevanz eingeschätzt werden. Komplexebearbeitungsprozesse Wie inferieren, Elaborieren, Generalisieren, Abstrahieren und konstruieren¹⁹³, bis eine Textinformation diese Erschliessungsphase erreicht hat. Inferieren gehört zu den wichtigsten Strategien, die die Texterschließung steuern. Der Leser/ Hörer erschließt Informationen durch das Zurückgreifen auf sein deklaratives Sprach- und Weltwissen.¹⁹⁴ Man setzt die Inferierungsstrategien auf allen Ebenen der Texterschließung ein, z.B. Die Bedeutung unbekannter Wörter erfasst und Verstehenslückenausgeglichen. Elaborationen sind Texterschließungsstrategien, mit denen Informationen erschlossen werden, die über den Text hinaus Generalisierungsstrategien erlauben, Detailinformationen zusammenzufassen und , in die mentale Repräsentation als Globalaussage“¹⁹⁵ einzubringen (.Konstruktionsstrategien sind nach Strategien, mit denen der Textrezipient Detailaussagen durch Globalaussagen ersetzen kann, aus der die Detailaussagen wieder abgeleitet werden können. Die eingehenden Informationen werden selektiv verarbeitet, d.h. Der Hörer/ Der Leser entscheidet selbst, aufgrund seines deklaratives Wissens, welche Information für ihn wichtig ist, welche er behalten will oder muss und welche für ihn redundant ist, um bei weiterer Textbearbeitung unberücksichtigt zu bleiben. Andere Strategien der Einschränkung Informationsmenge ist die Generalisierung von Details und Bündelung der versteuerten Informationen, mit denen die Verarbeitungskapazität entlastet wird.¹⁹⁶

¹⁹³Wolf 1990, nach Iluk. S.16

¹⁹⁴Rickheit /Strohner 1990, nach Iluk. S.16

¹⁹⁵Wolff 1993, nach Iluk. S.16

¹⁹⁶Mohle 1990, nach Iluk. S.17

Zum Einsatz des Lesen der literarischen Texte bei Verbesserung der Schreibfertigkeit bei den algerischen Germanistikstudenten

Eine globale und detaillierte Verarbeitung ist nicht möglich, wenn die Informationen nicht selektiv aufgenommen und ihre Menge nicht reduziert werden, denn die Verarbeitungskapazität des KZG in der Fremdsprache geringer als in der Muttersprache ist. Die beteiligten Wissensgeleiteten Verarbeitungsprozesse am Perzeptionsakt aktivieren inhaltliche und formale Schemata. Sie steuern die Erwartung des Rezipienten und helfen die textgeleiteten Informationen zu ordnen, zu integrieren und zu korrigieren¹⁹⁷

Mit inhaltlichen Informationen über Raum- und Zeitverhältnisse. Sachverhalte, Ereignisse, Situationen, Einschätzungen und Wertungen erfasst und erarbeitet. Mit formalen Schemata werden Merkmale der Kommunikationsverfahren und textsteuernde Merkmale erschlossen.¹⁹⁸ Der komplizierte Verarbeitungsprozess verläuft auf vier Ebenen mit Anteil an Bewusstheit des Rezipienten.¹⁹⁹

Wendts Modell unterscheidet folgende Textverarbeitungsstufen, die er von Bloom anlehnt.

²⁰⁰ Stufe 1: Wiedererkennen

„Wiedererkennen umfasst das Identifizieren aller Arten von Bedeutungsunterschieden und Bedeutungstragenden sprachlichen Einheiten eines Textes durch Aufrufen des entsprechenden Vorwissens, soweit diese sprachlichen Einheiten als Signale aufgefasst werden, aktualisieren sie gleichzeitig das inhaltliche Vorwissen. Auf diese Weise wird herausgefunden, wovon die Rede ist.“²⁰¹

Es lässt sich dann sagen, dass das Wiedererkennen Verarbeitungsprozesse wie Dekodieren von Lauten/ Buchstaben, Worterkennen, Bedeutungszuordnungen, Erfassen syntaktischer Funktionen umfasst.

¹⁹⁷ Schier 1990, nach Iluk, S.17

¹⁹⁸ Eggers 1996, nach, Iluk, S.17

¹⁹⁹ Rohrer, 1990, 25 ff. ; Wendt 1988 nach Iluk 1998. S.17

²⁰⁰ Bloom, S 1976, nach Iluk. S.17

²⁰¹ Ebd., S.18

Zum Einsatz des Lesen der literarischen Texte bei Verbesserung der Schreibfertigkeit bei den algerischen Germanistikstudenten

Stufe 2: Verstehen

„ Verstehen setzt Wiedererkennen voraus. Als die eigentliche Sinnentnahme umfasst es eine ganz Reihe von Rezeptionsstrategien, insbesondere die Erzeugung von Erwartungen, die Selektion, das Ergänzen zu einem abgerundeten Sinnganzen durch das Schießen von Wiedererkanntem auf Nichtwiedererkanntes und das Hervorbringen innerer bildhafter Vorstellungen.“;

zusammenfassend können wir sagen, dass diese Stufe gezielte Informationen aus einem Text entnommen werden und auf der globale Sinn erfasst.

Stufe 3: Analyse

„ Darunter verstehen wir das Gewinnen von Erkenntnissen über einen Text, die in diesem nicht ausdrücklich versprochen sind. In der Regel ist Analyse erst möglich, wenn Verstehen erfolgt ist.“ Die im Text genannten Personen- Orts- und Zeitbezüge, die Textabsicht, Autorinnen und Sprechereinstellungen erleichtern das Textverstehen genauso wie die explizit genannten Informationen.²⁰²

Stufe 4: Evaluation

„ Evaluation ist das Gelangen zu einem begründeten Urteil über den Text oder über einen durch den Text wiedergegebenen Sachverhalt. Im Unterschied zur spontanen Wertung setzt Evaluation Arbeit auf der Stufe ‚Analyse‘ voraus.

Man schließt heraus, dass durch Textevaluation persönliche Wertende Stellungnahme zum Textinhalt und seiner sprachlichen Form ausgedrückt werden.

²⁰²Solmecke 1992, nach Iluk. S.18

Zum Einsatz des Lesen der literarischen Texte bei Verbesserung der Schreibfertigkeit bei den algerischen Germanistikstudenten

Man kommt zum Ergebnis, dass die oben genannten Strategien auf allen Verarbeitungsstufen der Texterschließung eingesetzt werden können.

1.2.8.2 Probleme der Texterschließung in der Fremdsprache

Das deklarative und prozedurale Sprachwissen des Rezipienten eines fremdsprachigen Textes weist Defizite auf. Diese Defizite hängen von der Sprachbeherrschungsstufe ab. Als Beispiel hierfür werden Probleme mit der Bedeutungserfassung auf der Wortebene genannt.“

Die Worterkennung erfolgt im textgeleiteten Prozess verlangsamt; bei hoher Informationsdichte führt dies aufgrund einer Überbeanspruchung des Kurzzeitgedächtnisses zu einer verzögerten und unvollständigen Interpretation des Sprachsignals“ (Eggers 1996, 21).

Mohle (1990, 50) weist in diesem Zusammenhang darauf hin, dass die Lerner Probleme bei der Identifikation der sprachlichen Zeichen, die oft intensiven Suchprozesse vorausgehen. Die Entschlüsselung syntaktischer Beziehungen verläuft mühsam, in dem unzureichend ausgebildeten Routinen die Sinnerfassung auf Satz- und folglich auf Textebene beeinträchtigt.

Die gerichtete Aufmerksamkeit auf textgeleitete Stimuli (Satzoberfläche)“ verhindert das Globalverstehen wie auch das Anlegen von Mikropropositionen“). Fremdsprachenlerner bauen zu selten Erwartungshaltungen auf und zeigen Defizite beim Einsatz von Sprachverarbeitungsstrategien. Es fehlt ihnen z.B. das Textsortenwissen, so dass sie die in einem Text enthaltenen kognitiven Schemata oder Textsteuernde Signale nicht hinreichend erfassen können.

„geringes deklaratives Sprachwissen bewirkt, dass auf das vorhandene prozedurale Wissen nur sehr wenig und sehr einseitig zurückgegriffen wird“²⁰³. Der Rezipient hat ein kulturspezifisches deklaratives und prozedurales Weltwissen, so dass er bei Abweichungen

²⁰³ Wolff 1990, nach Iluk, S. 20

Zum Einsatz des Lesen der literarischen Texte bei Verbesserung der Schreibfertigkeit bei den algerischen Germanistikstudenten

nicht das in der Zielsprachenkultur vorausgesetzte Weltwissen hat, das für das Verstehen eines fremdsprachigen Textes notwendig ist.

Die prozeduralen Erschließungsstrategien sind in der Fremdsprache zu wenig geläufig und automatisiert. Das gilt sowohl für die niedergeschriebenen als auch für die höherrangigen Verarbeitungsstufen. Besonders unterentwickelt sind die kompensatorischen Strategien, mit denen lückenhaft erfasste Texte oder Äußerungsteile ergänzt werden können. Fremdsprachenlerner haben Schwierigkeiten mit dem Behalten und Weiterverarbeitung der rezipierten Information. Die Leseprobleme, die auf unzureichender kognitiver Verarbeitung beruhen, sind im FSU nicht leicht zu identifizieren, denn sie werden von Schülern als Sprachproduktionsprobleme überspielt.²⁰⁴

Die gestellten Verstehensprobleme in der Fremdsprache zeigen, dass es dringlich ist, die Textarbeit neu zu konzipieren. In diesem Gedankengang hat die prozessorientierte Methodik die Pflicht, die Fähigkeit zur Inhaltsementnahme und Sinnaufbau und Aufbau neuer Wissensstrukturen zu entwickeln. Das Problem, das sich bei einer prozessorientierten Methodik stellt, ist, dass sich die automatisch ablaufenden Prozesse einer Kontrolle und folglich einer direkten Beeinflussung entziehen. In solchen Fällen kann man, der Auffassung von Zimmer (1988, 162) folgend, die Ablaufbedingungen für diese Prozesse verbessern oder zusätzliche kompensatorische Strategien einüben lassen.

„die Bedingungsverbesserung konnte darin bestehen, dass man die Strukturen verbessert, auf denen die Prozesse ablaufen. Im Fall der Top-down Prozesse konnte man z.B. das Vorwissen über bestimmte Sachverhalte verbessern. Dies würde die Top-down begünstigen“. Die kompensatorische Strategie kann eingesetzt werden, um gute Voraussetzungen für den Einsatz notwendiger Wissensstrukturen zu schaffen. Die Texterschließungsziele lassen sich

²⁰⁴ Mohle 1990, nach Iluk, S.20

Zum Einsatz des Lesen der literarischen Texte bei Verbesserung der Schreibfertigkeit bei den algerischen Germanistikstudenten

Explizieren, wenn eine genaue Textverarbeitungsprozesse und die Probleme und deren Vollzug in der Fremdsprache oder an fremdsprachigen Texten erkannt werden.²⁰⁵

Man schließt heraus, dass bei der Lernzielsetzung sowohl die einzelnen Verarbeitungskomponenten als auch die vorhandenen Behinderungen bei der Erschließung fremdsprachiger Texte systematischer berücksichtigt werden. Bei der Zielsetzung sollte besondere Aufmerksamkeit auf folgende Aspekte richten:

- Hinreichende Beherrschung der Textverarbeitungsstrategien: Antizipieren, selektieren, Generalisieren, Konstruieren, komprimieren, inferieren und elaborieren.
- Training des Kurzzeitgedächtnisses zwecks Steigerung seiner Verarbeitungskapazität und -Schnelligkeit.
- Entwicklung von Gedächtnislastungsstrategien
- Aufbau eines hinreichenden Textsortenwissens
- Entwicklung von Kompensierungsstrategien für erschwerte Wahrnehmungsbedingungen bzw. für die Bewältigung von lückenhaft erfassten Text- oder Äußerungsteilen.
- Phonematisches und sprachliches Gehör
- Innere Sprache/ innere Rede.²⁰⁶

1.2.9 Zum Stellenwert der Literatur im Fremdsprachenunterricht

In diesem Abschnitt wird ein geschichtlicher Überblick der methodologischen Entwicklung des FSUs gegeben. Das Ziel des Überblicks ist die Schaffung eines Kontextes für die gegenwärtige Diskussion zum Stellenwert der Literatur im Fremdsprachenunterricht. Die

²⁰⁵ Zimmer 1988, nach Iluk, S20-21

²⁰⁶ Vgl. dazu auch Zawadzka 1983b.172ff. nach Iluk 1998, S.21

Zum Einsatz des Lesen der literarischen Texte bei Verbesserung der Schreibfertigkeit bei den algerischen Germanistikstudenten

methodischen Änderungen jeder Phase der Entwicklung des FSUs ist sehr eng mit sozialen, politischen und ökonomischen Faktorenzusammenhängen. Der didaktische Einsatz literarischer Texte im Fremdsprachenunterricht ist in engem Zusammenhang mit den Konzepten und Methoden der Lehr- und Lernforschung und ²⁰⁷ihre jeweiligen Zielsetzungen zu sehen.

1.2.9.1 Phase 1: 1880 bis zum ersten Weltkrieg

Nach Mair (1981) benötigte die große Masse der Bevölkerung bis zum Ende des 19. Jahrhunderts zur Ausübung ihrer Arbeit keine Fremdsprachenkenntnisse, denn es bestand keine ökonomische oder politische Notwendigkeit, Fremdsprachen zu lernen. Der Fremdsprachenunterricht hatte die Aufgabe, neuhumanistische Bildungsideale zu vermitteln. Die Methodik des Neueren FSU an Gymnasien orientierte sich an der Grammatik-Übersetzung- Methode. Ziel des Sprachunterrichts war eine geistig-formale und kulturelle Bildung der Schuler. Die Schüler sollten insbesondere dazu befähigt werden, literarische Texte aus der Fremdsprache heraus zu übersetzen und sie zu interpretieren. Die GUM wurde Unterricht der klassischen Sprachen übernommen. Der Umgang mit Literatur im FSU beschränkt sich in dieser Phase auf ein Produzieren von Wissen. Texte bzw. Textteile werden memorisiert. Nach Delanog(2002) wurden die Lernenden literaturgeschichtliche Informationen und Modelinterpretationen vermittelt. Ende des 19. Jahrhunderts fand ein Paradigmenwechsel in der Methodologie des FSUs statt. Die Paradigmenwechsel führen nach Mair auf die rasche Evolution der bürgerlichen Gesellschaft zurück. Aus dem wachsenden Export von Waren und Kapital, der Ausweitung des Handelssektors und den notwendigen

²⁰⁷Beate Baumann, Catania :GEL : German als Foreign language : Literatur, Literazität und symbolische Kompetenz im universitären Daf- Unterricht. Unter gfl.journal.de 3.2018/Baumann.Zugriff 51.10.2020 um 22 h00. S.2

Zum Einsatz des Lesen der literarischen Texte bei Verbesserung der Schreibfertigkeit bei den algerischen Germanistikstudenten

Kontakten mit dem Ausland ergibt sich die Notwendigkeit, in Fremdsprachen zu verhandeln mussten. Das Fremdsprachenlernen wurde auch für nicht – privilegierter Klassen gerichtet.

Es wird deutlich, dass die gesellschaftlichen Bedürfnisse des FSUs einer weiten Verbreitung elementarer und praktisch verwertbarer Sprachkenntnisse bedurften. Die folgenden Jahre wurden von der Entwicklung neuer Methoden und heftiger Debatten zur Neuprofilierung des FSUs geprägt. Die Reform zugunsten eines , modernen Fremdsprachenunterrichts wurde zur direkten Methode und verbreitete sich sehr schnell U.u. in Frankreich, Deutschland und den USA. Nach Mair (1981) wurde die direkte Methode als „ Ausdruck der erfolgreichen Emanzipation des neusprachlichen Unterrichts und altsprachlicher Bevormundung“ betrachtet und brachte den FSU in eine neue Abhängigkeit, „ welche sich in einer zunehmenden Funktionalisierung und Unterwerfung unter Verwendungsinteressen äußerte“. Die direkte Methode reduzierte die Sprache auf ihre kommunikative Funktion. Der Anfang der Zweifel an der Literatur als selbstverständliches Ziel des FSUs begann im Rahmen eines pragmatischen FSUs. Vorher genoss die Literatur einen hohen Stellenwert, der mit dieser Methode verlor.

Die Tragik des ersten Weltkriegs hatte eine bedeutende Auswirkung auf diese Entwicklungs-Phase des FSUs. Das Interesse an Literatur nahm mit der zunehmenden Orientierung des FSUs an der pragmatischen Alltagskommunikation ab. Während dieser Phase wurden literarische Texte für die Entwicklung von Lese-und Schreibfertigkeit verwendet. Der Schwerpunkt des FSUs verlagerte sich von Studium der fremdsprachlichen Literatur hin zur mündlichen Kommunikation in der Fremdsprache.²⁰⁸

²⁰⁸ Cecilia Maree, Christine: Literatur im DaF-Unterricht: zur Didaktik der Literarität auf A1 und A2 Niveau unter Berücksichtigung des Einsatzes von Handys im Unterricht, 2013. S.7

1.2.9.2 Phase 2 : vom ersten Weltkrieg bis zum Jahr 1940

Diese Phase ist von Versuchen gekennzeichnet, die Debatte der vorigen Phase zu den Unterrichtsmethoden mit Hilfe praktischer und realistischer Lösungen aufzulösen. Vor allem hat der erste Weltkrieg bedeutende Auswirkungen auf diese Entwicklungs- Phase des Fremdsprachenunterrichts. Literarische Texte wurden während dieser Phase gelegentlich für die Entwicklung von Lese- und Schreibfertigkeiten verwendet., aber der Schwerpunkt des Unterrichts verlagerte sich vom Studium der fremdsprachlichen Literatur hin zur mündlichen Kommunikation in der Fremdsprache.²⁰⁹

1.2.9.3 Phase: vom zweiten Weltkrieg bis zum Jahr 1970

Nach Stern(19983) mussten mehr Sprachen von mehr Leuten gelernt werden, um Kommunikation auf internationale Ebene zu sichern. Reisen, Handel, wissenschaftlicher und kultureller Austausch und vor allem Migration trugen zur Bedeutung des FSUs bei. Diese Phase ist nach Mair (1981) durch die Technisierung charakterisiert. Der verstärkte Einsatz audiovisueller Medien im Unterricht sollte“ eine erhebliche Intensivierung des Lernens und Lehrens mit sich bringen“. Das Sprachlabor wurde in dieser Phase eingeführt, von dem man „eine bedeutende Intensivierung und Effizienzsteigerung des Fremdsprachenunterrichts erwartete“. Nach Dobstadt§ Riedner (2011) erlebte der Fremdsprachenunterricht mit der Einführung der audiolingualen Methode ab den 1940er Jahren einen radikalen Wechsel in der didaktischen Zielsetzung. Nach Heyd Ansicht(1992) war das Ziel dieser Methode die Entwicklung des Sprachkönnens und die mündliche Kommunikation hatte Vorrang vor der Schriftlichkeit. Außerdem wurde der natürliche Spracherwerb gefordert. Die benutzten Sprachvorbilder standen im Unterricht im Vordergrund. Es ging bei der audiolingualen

²⁰⁹ Cecilia Maree, Christine: Literatur im DaF-Unterricht: zur Didaktik der Literazität auf A1 und A2 Niveau unter Berücksichtigung des Einsatzes von Handys im Unterricht, 2013S.9

Zum Einsatz des Lesen der literarischen Texte bei Verbesserung der Schreibfertigkeit bei den algerischen Germanistikstudenten

Methode besonders um den Einsatz von Tongeräten wie z. B. Kassettenrecorder, und Medien wie Videorecorder, Audiokurs und Lehrbücher und Computer. Es stand beim Umgang mit literarischen Texten der Erwerb von praktisch verwertbarem Alltagswissen im Vordergrund.²¹⁰

1.2.9.4 Phase 4: von Anfang der 70er Jahre bis zum Anfang der 80er

Nach Richards & Rodgers (2001) wurde der kommunikative Sprachunterricht als „Aussagekräftiger und nachhaltiger Ansatz dieser Zeit. Das Konzept der kommunikativen Kompetenz wurde nach Dobstadt & Riedner (2011)“ Angesichts wachsender Mobilität und neuer beruflicher Anforderungen“ in den Fremdsprachenunterricht eingeführt. Das Lernziel kommunikativer Kompetenz wurde in einer engen Verbindung von inhaltlich- kognitiver Kompetenz, sozial- affektiver Kompetenz und sprachlicher (linguistischer) Kompetenz. Im Unterricht wurde von Kommunikationssituationen gegangen, in denen die Schüler die Sprache gebrauchen muss, die funktionale Bedeutung der Sprache wurde auch betont. Der Schwerpunkt lag nicht mehr auf den korrekt gebildeten, fehlerfreien Satz, sondern auf „d(er) Versteheleistung und d(em) Kontext- bzw. Situations- angemessen(en) Ausdruck“ Heyd (1992, Zit. nach).

Kommunikative Fertigkeiten wurden aus der Situations-, Rollen- und Textsorten-Analyse abgeleitet. Orientierte Sachtexte, authentischer alltags- und lebenspraktisch, wie zum Beispiel Speisekarten und Anzeigen sowie populärwissenschaftlicher Texte wurden im Fremdsprachenunterricht bevorzugt. Die Sachtexte wurden im Rahmen der kommunikativen Methode einen hohen Wert zugeschrieben, im Gegensatz zu den literarischen Texten. Ehlers (2010) betrachtet die literarischen Texte als „zu schwierig, zu lang und zu weit weg von den

²¹⁰ Cecilia Maree, Christine: Literatur im DaF-Unterricht: zur Didaktik der Literarizität auf A1 und A2 Niveau unter Berücksichtigung des Einsatzes von Handys im Unterricht, 2013., S. 9-10

Zum Einsatz des Lesen der literarischen Texte bei Verbesserung der Schreibfertigkeit bei den algerischen Germanistikstudenten

Anforderungen alltäglicher Kommunikation geachtet“. Nach Altmayer(1997) entstanden seit etwa Mitte der 1980er Jahre mehrere Ansätze zu einer fremdsprachlichen Literaturdidaktik im Rahmen der kommunikativen Didaktik, die sich vor allem mit der Etablierung eines handlungs-orientierten Literaturunterrichts beschäftigt haben. Auf diesem Fall wurden die besonderen didaktischen Vorteile der Literatur nach Esselbors (2010) wiederentdeckt. B. Motivation, ganzheitliche Perspektive und landeskundliche Thematik. Nach Altmayer (1997) entstanden seit etwa Mitte der 1980er Jahre mehrere Ansätze zu einer fremdsprachlichen Didaktik, die sich vor allem mit der Etablierung eines handlungsorientierten Literaturunterrichts beschäftigt haben. Nach Esselborn(2010) hatte die Literaturwissenschaftliche Theorie der Rezeptionsästhetik einen großen Einfluss auf dem fremdsprachlichen Literaturunterricht der 1980er Jahre. durch diesen Ansatz wurde die Aktivierung des Schülers im Unterricht durch Berücksichtigung seiner Interessen und Bedürfnisse, seiner Phantasie und Emotionalität gelegt. Delanog(2002) erfuhr in diesem Zusammenhang des fremdsprachlichen Literaturunterrichts eine Hinwendung zu einen „erfahrungs-und leserbezogenen Literaturverständnis, der die Fremdsprachenlerner persönlich ansprechen und dadurch zur Sprachproduktion anregen. Ehlers Ansicht hat sich für den Einsatz der Literarische Texte im Fremdsprachenunterricht verändert, in dem sie betrachtet, als“ mehr Anreiz für die echte Kommunikation bieten und damit auch zur Realisierung des kommunikativen Ansatzes im Klassenraum beitragen sollen“.

Über den Ansatz der Rezeptions-Ästhetik entstand der handlungs- und produktionsorientierte Literaturunterricht. Mit der Rezeptionsästhetik als theoretischer Basis wurden in den 1980er Jahren auch die interkulturelle Germanistik (Wierlacher, 1980) und die Didaktik des Fremdverstehens, Krusche(1985), Bredella, 1995, Ehlers(1992) entwickelt. Nach Wierlacher(1980) war das Ziel des Unterrichts die Vermittlung kulturbezogener

Zum Einsatz des Lesen der literarischen Texte bei Verbesserung der Schreibfertigkeit bei den algerischen Germanistikstudenten

Kompetenzen, im Rahmen dieses Ansatzes wurde die Literatur als Träger der «Bewusstwerdungsakte einer Gesellschaft» betrachtet. Im Rahmen der Landeskundeunterricht übernahm die Literatur nach Dobstadt & Riedner die Aufgabe, „in“ subjektive Sichtweise der fremden Wirklichkeit zu vermitteln „. Literarische Texte wurden nach Kramsch & Kramsch (2000) als „culturally authentic artifacts“, sie bieten den Leser eine authentische Erfahrung zur Zielkultur. Nach Weinrich Ansicht sollte nicht der Inhalt eines literarischen Textes sondern seine ästhetische Funktion im Vordergrund des fremdsprachlichen Literaturunterrichts stehen. Seinen Beitrag „von der Langweile des Sprachunterrichts“ hatte eine große Wirkung auf den Stellenwert literarischer Texte im FSU in den 1980er Jahren. Weinrich forderte die Literalisierung oder Reliteralisierung des Sprachunterrichts:

„Ich bin also insgesamt der Ansicht, dass wir uns von der weiteren Entwicklung der Didaktik eine Literalisierung oder Reliteralisierung des Sprachunterrichts wünschen müssen, damit wir nicht nur die Sprechen, sondern auch unsere Umwelt mit Überraschungen sehen lernen“. Die Literarischen Texte sind aufgrund ihrer ästhetischen Qualität viel besser geeignet, denn sie lenkt das Interesse der Lerner auf die Sprache selbst als die Sachtexte. Der Beitrag von Weinrich hatte große Auswirkungen auf das Fach Deutsch als Fremdsprache, die literarischen Texte tauchen in den folgenden Jahren verstärkt in den Lehrbüchern für Deutsch als Fremdsprache. Neben Weinrich vertritt auch Swantje Ehlers (1992) die Ansicht, dass die Schulung einer ästhetischen Wahrnehmung bei Fremdsprachenlernen von großer Bedeutung sei. Sie argumentiert, dass die Form bzw. Darstellungsweise literarischer Texte oft entscheidender sei als die dargestellten Inhalte selbst:

„für den fremdsprachigen Leser sind alle Bedeutungen die durch die Art und Weise des Darstellens, Erzählens vermittelt sind, schwerer zugänglich als Textinhalte. Ihre Wahrnehmung und Bewertung erfordern oft ästhetische Sensibilität, ein Sprachgefühl und

Zum Einsatz des Lesen der literarischen Texte bei Verbesserung der Schreibfertigkeit bei den algerischen Germanistikstudenten

eine literarische Erfahrung, die ein fremdsprachiger Leser nur über eine längere sprachliche und kulturelle Erfahrung erwerben kann“. Nach Kramsch(2011) steht die Bedeutung literarischer Texte nicht endgültig fest. Es geht im Unterricht nicht darum, herauszufinden, was der Schriftsteller wirklich meint, sondern das Potential des Textes zu erschließen. Der Lerner könnte auf diese Weise, mehrere Bedeutungs- Möglichkeiten erschlossen werden. z.B. Ambiguitättoleranz. In der Auseinandersetzung mit literarischen Texte im Fremdsprachenunterricht sollte eine Aufmerksamkeit für die Bedeutung der Form- mit all ihren grammatischen, lexikalischen, pragmatischen, genrebezogenen , poetischen und ästhetischen Aspekten in Betracht genommen. Die Lernenden achten auf das visuelle, Akustische und den Rhythmus der Fremdsprache, denn der Sinn kann nur durch die Form konstruiert und vermittelt werden kann.²¹¹

1.2.10 Stellenwert der Literatur im Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen

Der Gemeinsame Europäische Referenzrahmens ²¹²(GERs) hatte einen großen Einfluss auf die heutige Position der Literatur. die neusten DaF- Lehrbücher orientieren sich am

²¹¹Cecilia Maree, Christine: Literatur im DaF-Unterricht: zur Didaktik der Literazität auf A1 und A2 Niveau unter Berücksichtigung des Einsatzes von Handys im Unterricht, 2013., S. 9-16

²¹² Der Gemeinsame EuropäischeReferenzrahmens für Sprachen(kurz GERS) genannt, ist ein seit 1971, von EuroparatentwickeltesGrundlagendokument mit demvorrangigenZiel, Sprachenlerneneuropaweit transparent undvergleichbarzumachen. Er dient als « gemeinsame Basis (...) für die Entwicklung von Zielsprachen, Lehrplänen, Curricularen Richtlinien, Prüfungen, Lehrwerken usw. In ganz Europa ». Dem GERs liegt ein Handlungsprozess und lernorientierter Aufsatz des Sprachenlernens zu Grunde, d.h. Sprachenlernende werden als « sozial handelnde betrachtet, die in einem bestimmten Kontext kommunikative Aufgaben ausführen. Die Lernenden sollen stets auf die unterschiedlichen Lebensbereiche (Domanen) vorbereitet werden, in denen eine Sprache verwendet wird, darunter fallen der provate Bereich(Familie, Freunde, Hobby), der berufliche Bereich und der Bildungsbereich . den Schülerinnen sollen des weitem Strategien vermittelt werden, mit deren Hilfe sie Wissen und Fertigkeiten aktivieren bzw. Erlernen können, in produktive und rezeptive Aufgaben zu bewältigen. Zu berücksichtigen gilt stets , dass der Lernende in den Prozess des Sprachenlernens mit dem Ziel eines autonomen und lebenslangen Lernens miteinbezogen wird. Zu den allgemeinen Kompetenzen zahlen das deklarative Wissen(savoir), Fertigkeiten und prozedurales Wissen(savoir-faire), Persönlichkeitsbezogene Kompetenzen(savoir-etre) wie z. B. Offenheit oder Neugier und die Lernfähigkeit (savoir- apprendre). Die kommunikativen Sprachkompetenzen werden eingeteilt in linguistischen, soziolinguistischen und pragmatische Kompetenzen. Die fünf Teilfertigkeiten , die allen Sprachenlehrenden und Lernenden mittlweile durchaus bekannt sind, sind « Hören », « Lesen », « an Gesprächen » teilnehmen, « zusammenhängend sprechen » und

Zum Einsatz des Lesen der literarischen Texte bei Verbesserung der Schreibfertigkeit bei den algerischen Germanistikstudenten

Referenzrahmen des Europarates, der sich auch über Europa hinaus als bestimmendes Instrument zur Entwicklung von Curricula, Lehrmaterial und Prüfungen etabliert.

Der explizite Umgang mit Literatur wird im GER für Sprachen erst ab der Niveaustufe 4 (B2), also nach etwa 700- 800 Unterrichtsstunden, vorgesehen.²¹³ Nach Europarat, 2001, 60-61-62) wird Literatur „als wesentlichen Bestandteil des Kulturerbes“ bezeichnet. Es findet eine Auflistung von Aktivitäten und Textsorten, wie etwa“ Produktion, Rezeption und Aufführung literarischer Texte, z.B. das Lesen und Schreiben von Texten(Kurzgeschichten, Romanen, Gedichten), dieAufführung und Rezeption von Liedern, Dramen, Opern usw. die Kannbeschreibungenberücksichtigen allerdings ab B2 bzw. ab einem fortgeschrittene B1-Niveau literarische Texte. Im Raster zur Selbsteinschätzung für die Niveaustufe B2 heißt es:“ ich kann zeitgenössische literarische Prosatexte verstehen „ und C2:“ ich kann praktisch jede Art von geschriebene Texten mühelos lesen,(....) Fachartikel und literarische Texte“(Europarat,2001. S. 36).²¹⁴

Die ausgeführtenKannbeschreibungen in „ profile Deutsch“ (Glaboniat Muller, Rush, Schmitz § Wertenschlag , 2002) beziehen Literatur dann bereits auf B1 Niveau mit ein:“(....) kann literarische Texte lesen, die im wesentlichen auf dem Grundwortschatz und einer einfachen konkreten Handlung basieren“ ebd 106. Wie Fabeln, vereinfachte Krimis, Kurzgeschichten. B2 Lerner können „ literarische Texte lesen, dabei den Gang der Gedanken

schreiben . sie werden in ansteigenden Referenzniveau (A1, A2, B2,B3 , C1, C2) in Form von positiven « Kannbeschreibungen » auch Deskriptoren genannt, kategorisiert. Europarat 2001, nach, (eine Diplomarbeit),Müller, Sarah : « der Stelwert von Literatur im aktuellen Italienischunterricht unterdem Primat von Kompetenzorientierung und Zentralmatura », Wien 2015. S.36-37

²¹³ Cecilia Maree, Christine : Literatur im DaF-Unterricht : zur Didaktik der Literazitat auf A1 und A2 Niveau unter Berücksichtigung des Einsatzes von Handys im Unterricht, 2013. S.27

²¹⁴ Europarat 2001 nach, Dobstadt, Michael ; Dvorecky, Michal ;Mandl, Eva ;Graben Navas de Pereire ; Riedner, Renate (hrsg) : Kultur, Literatur, Landeskunde : IDT 2013 : Konferenzbeiträge 2015. S.13

Zum Einsatz des Lesen der literarischen Texte bei Verbesserung der Schreibfertigkeit bei den algerischen Germanistikstudenten

und Geschehnisse folgen und so die Gesamtaussage und viele Details verstehen wie die Beziehung von Personen, handlungsmotive, wichtige Ereignisse und ihre Folgen.²¹⁵

Es ist zu bemerken, dass Literatur immer am Ende der Listen steht. Sie hat also eine geringe Bedeutung gegenüber anderen alltagsbezogenen Textsorten. Die Arbeit mit Literatur wird aus Anfängerunterricht ausgeklammert und wird in höheren Sprachniveau eingesetzt werden, denn die Sprache wird schon beherrscht.

Man schließt hier heraus, dass die Lernenden einen hohen Sprachniveau schon erreicht haben, damit sie mit literarischen Texten auseinandersetzen. Halle (2015) betrachtet den späteren Einsatz von Literatur, nur die Lernenden mit hohem Sprachniveau, als falsche Annahme. Die Auseinandersetzung mit literarischen Texten nach ihm ist nicht ausschließlich für Lernende mit hohem Sprachniveau beschränkt ist sondern soll die Arbeit mit literarischen Texten Schrittweise und schon vom Anfängerniveau angefordert werden.

Herald Weinrich stimmt Halle bei der früheren Einbeziehung der literarischen Texte im FSU zu. Er lehnte sogar die Trennung zwischen FSU und Literaturwissenschaft, seit den 1982er Jahren, ab.

In diesem Gedankengang knüpfen auch Dobstadt und Riedner(2011: 12) an Weinrich und plädieren sogar für den Einsatz von Literatur auf allen Niveaustufen des FSUs. Sie sind davon ausgegangen, dass sich auf den Niveaustufen A1 und A2 vor allem Texte und Herangehensweisen anbieten, die einen spielerischen Umgang mit der Fremdsprache fördern.

Lautmalerische Gedichte, Unsinn- und konkrete Poesie sowie einfache Lieder für FSU sind geeignet für Anfängerniveau(vgl. Dobstadt 2009: 25).

²¹⁵ Europarat 2001 nach, Dobstadt, Michael ; Dvorecky, Michal ; Mandl, Eva ; Graben Navas de Pereire ; Riedner, Renate (hrsg) : Kultur, Literatur, Landeskunde : IDT 2013 : Konferenzbeiträge 2015.S. 13

Zum Einsatz des Lesen der literarischen Texte bei Verbesserung der Schreibfertigkeit bei den algerischen Germanistikstudenten

Auch Kramsch ist für den früheren Einsatz der Literatur im Fremdsprachenunterricht. Nach ihm sollte die Entwicklung der symbolischen Kompetenz beim Umgang mit Literatur auf allen Sprachlernniveau geschehen“ symboliccompetence hast a benourishedbuy a literaryimaginationat all levelsofthelanguagecurriculum“Kramsch 2006, 251

1.2.11 Funktionen von literarischen Texten im Fremdsprachenunterricht

Die Wissenschaft der Literaturdidaktik beschäftigt sich mit dem Einsatz der Literatur im Fremdsprachenunterricht. Sie hat den Einsatz der Literatur erforscht und begründet. Literarische Texte haben sowohl ästhetische als auch emotionale Funktion, sie bereichern die Kommunikative Kompetenz der Lerner. Literatur bringt ihnen breite Auswahl an Themen, die ihr Interesse zum Lesen anregen sowie ihre verbale und schriftliche Äußerung wirdaktiviert. Literatur hat nicht nur sprachliche sondern auch soziolinguistische, soziokulturelleund interkulturelle Funktion des Lesens hat.Es gibt zahlreiche Gründe für deren Einsatz im Fremdsprachenunterricht. Folgende Funktionen werden von Kyslouskova (2007)wie folgendes erwähnt:²¹⁶

1.2.11.1 Kommunikative Funktion:

Die Literatur entwickelt die kommunikative Funktion der Lerner, sie hilft ihnen zur besserenlinguistischen, soziolinguistischen, pragmatischen und kulturellen Kompetenz. Sie führt alsozur Interpretationen und Reaktionen. Die Lerner können die unterschiedlichen Meinungen unter andern Studenten mitteilen. Literatur bringt auch Interaktion unter Studenten, sie Steigert das Sprachbewusstsein.

²¹⁶ Jasova, Marcela: Arbeit mit literarischen Texten im DaF-Unterricht am Beispiel eines Textes von Christine Nöstlinger, Brunn 2009. S.12-13

1.2.11.2 Formative Funktion:

Die Literatur prägt Persönlichkeit, Wertorientierung, Phantasie, Imagination und Harmonie des Menschen. Sie stimuliert Kreativität und entwickelt Lesegewohnheit und Literaturschätzung.

1.2.11.3 Kognitive Funktion

Die Literatur ist eine Quelle und Vermittler der Erkenntnis. Sie teilt Informationen mit, erzählt über das Lesen und erhöht Bildung und kulturelles Niveau der Völker

1.2.11.4 Ästhetische Funktion:

Man lernt den Reichtum und die Schönheit der Fremdsprache kennen.

1.2.11.5 Stilistische Funktion

Die Literatur stellt eine stilistische Ebene der Nationalsprache, die oft in der Alltagskommunikation zukommt. Literatur bietet authentische Texte mit verschiedenen Stilen, Texttypen und Niveaus der Schwierigkeit an. Sie bereichert und konsolidiert Wortschatz und Grammatik.

1.2.11.6 Humanistische und kulturelle Funktion

Die Sprache und Literatur sind ein Mittel der Humanisierung der Gesellschaft, sie umfasst auch interkulturelles Wissen und Verhältnisse zwischen fremden kulturellen, entwickelt ein Gefühl der kulturellen Verschiedenheit.

1.2.11.7 Entspannungsfunktion

Zum Einsatz des Lesen der literarischen Texte bei Verbesserung der Schreibfertigkeit bei den algerischen Germanistikstudenten

Die Literatur dient zur Entspannung und Erholung. Koppensteiner bietet gerechtfertigte Argumente für den Einsatz der Literatur, er gliedert Argumente in mehrere Gruppen.

1.2.11.8 Argumente inhaltlicher Art

Literarische Texte bringen den Lernern Identifikationsangebote im Unterschied zu Lehrbuchtexten, die eine „simulierte Welt darstellen. Sie sind spannender als Lehrbuchtexte, sie motivieren das Lesen und bringen Gesprächsangebote. Literarische Texte fördern die Phantasie der Lerner und tragen zur besseren psychologischen Wahrnehmungsfähigkeit bei. Langweile beim Lesen der literarischen Texten erscheint nur mit falschen Texten. Der Lehrer soll einen richtigen Text aussuchen, der dem Sprachniveau und Interessen der Lerner entspricht. Infolgedessen werden die Lerner persönlich engagiert und gespannt bei dem Lesen.

1.2.11.9 Argumente sprachlicher Art

Literarische Texte haben ein besseres Sprachniveau und sind besser gebaut als, z.B. Zeitungstexte oder populärwissenschaftliche Texte. Literarische Texte enthalten abstrakte Begriffe und andere wichtige Wortschatzbereiche, die in Sprachlehrbüchern nicht vorkommen, Lerner sind mit der wirklichen Welt und wirklichen Sprache konfrontiert. Außerdem ist die Beschäftigung mit Literatur Sprachtraining und kann somit zur Entwicklung der rezeptiven Verstehensfähigkeiten und produktiven Fähigkeiten beitragen. Eine Erweiterung und Vertiefung des fremdsprachlichen Ausdrucksvermögens wird ermöglicht:

1.2.11.9.1 Hören

laut Koppensteiner (2001) kann Hören fördern, wenn Texte mit dem Ziel des Verstehens eingesetzt werden“ hierzu bieten sich an: Hörspiele, Hör szenen und Lieder und alle über Band

Zum Einsatz des Lesen der literarischen Texte bei Verbesserung der Schreibfertigkeit bei den algerischen Germanistikstudenten

bzw. Kassette und CD präsentierbaren Text wie Gedichte, Kurzgeschichten, Roman auszugsweise usw. besonders auch solche mit regionalen und Dialekten Ausdrücken“ (Koppstein 2001)²¹⁷

1.2.11.9. Sprechen

Löschmann & Schröder 1988 betrachtet literarische Texte als Sprech Anlass, sie werden zum einen:

„als auswendig gelernte Texte im Sinne des Variationslosen Sprechens (z.B. beim Vortrag von Gedichten, bei der Wiedergabe von Aphorismen, Anekdoten usw.) genutzt. Zum anderen dienen sie als Grundlage für gelenkt variierendes Sprechen im Sinne der Wiedergabe bzw. Weitergabe von künstlerisch vermittelten Informationen, vor allem für das produktive Sprechen (...) und des freien Sprechens, das durch den Text ausgelöst werden kann“ (Löschmann & Schröder 1988). Wenn Lernende über literarische Texte in der Fremdsprache sprechen, kommen kommunikative Aktivitäten zum Tragen: sie teilen mit, wie ihnen ein Text gefallen hat bzw. nicht gefallen hat, sie äußern sich zu bestimmten Aspekten des Textes, stellen Fragen oder stellen in einem Kurzreferat allein oder als Gruppe ein gelesenes Buch vor. Verschiedene Meinungen über Texte werden versprochen und Lernererfahrungen mündlich geäußert.²¹⁸

1.2.11.9.3 Leseverstehen

Nach Nunnig & Surkamp (2006) kommt der Vermittlung der Lesefertigkeit eine zentrale Bedeutung zu. Mit der Lesefertigkeit ist die Fähigkeit gemeint, selbstständig Texte zu lesen und zu erfassen. Literarische Texte dienen in Bezug auf den Erwerb fremdsprachiger Kenntnisse in erster Linie als „Rezeptionsvorgabe der Entwicklung des stillen Lesens, des

²¹⁷ Cigdem, Ünal : Kompetenzförderung durch literarisches Lernen im DaF-Unterricht. S.109-112

²¹⁸ Ebd., S.112

Zum Einsatz des Lesen der literarischen Texte bei Verbesserung der Schreibfertigkeit bei den algerischen Germanistikstudenten

unmittelbar verstehenden(synthetischen) wie des mittelbar verstehenden(analytischen) Lesens loschmann. Über die Lesefertigkeit hinaus kann durch die Beschäftigung mit fremdsprachiger Literatur die Fähigkeit des Textverstehens bzw.Lesekompetenz aufgebaut werden: „ die einzelnen Operationen, die (...) Schuler für das Verstehen von fremdsprachlichen Texten erlernen müssen, reichen von der Identifizierung von Sprachzeichen über die Erfassung des Sinns einzelner Wörter und Satze sowie der Erschließung komplexer Sinnzusammenhänge bis hin zur Herstellung von Bezügen zu anderen Texten und zur Textkritik. Die Lernenden müssen nicht nur deklaratives Wissen, d.h. lexikalische, grammatische und landeskundliche Kenntnisse erwerben, sondern auch“ in Texterschließungsstrategien und – Techniken (...) geschult werden, um diese Ziele zu erreichen.

Somit ist klar, dass der Fremdsprachenunterricht nicht bloß feste Wissensbestände vermittelt, sondern auch durch texterschließende Methoden unterschiedliche Fähigkeiten im Bereich des Textverstehens fördert und entwickelt.

1.2.11.9.4 Schreiben

„ beim Schreiben wird Sprache in graphische Zeichen ausgedrückt. Das Schreiben dient dazu, Sachverhalte, Meinungen, Gedanken, Gefühlen usw. schriftlich festzustellen“ Heyd 1997. Die Entwicklung des Schreibens gilt als eine Zielfähigkeit, wobei die Festigung von Lexik und Grammatik unterstützt wird und der Lerner dazu wissenswerte Informationen an den Leser als Kommunikationspartner weitergeben“ loschmann. In diesem Zusammenhang können literarische Texte als Schreib Anlass fungieren, denn sie bieten eine Fülle von möglichen Schreibaktivitäten. Der Schreibfertigkeit kommt bei der Beschäftigung mit fremdsprachlicher Literatur ein hoher Stellenwert zu, denn literarische Texte bieten

Zum Einsatz des Lesen der literarischen Texte bei Verbesserung der Schreibfertigkeit bei den algerischen Germanistikstudenten

insbesondere aus der Perspektive des freien Schreibens reale Schreibanlässe:“ (das) freie Schreiben motiviert den Lerner sehr stark dazu, sich selbst beim Schreiben einzubeziehen. Besonders geeignet zu freien Schreiben Vor allem auch im Anfängerunterricht- sind (.....) Gedichte, die man in ihnen eigene wichtige Anliegen spielerisch formend in Sprache fassen kann und weniger Hemmungen hat, Persönliches auszudrücken“ loschmann. Ingrid Mummert tritt besonders stark für die Fertigkeit Schreiben ein und bringt viele Überzeugende Argumente für das freie Schreiben wie z. B. Erfolgserlebnisse, Motivation, Spaß und Selbstständigkeit . es geht ihr dabei um eine Tätigkeit, bei der die Lernende mit der Fremdsprache tatsächlich das ausdrücken, was sie wollen und können Koppensteiner 2001. Kaspar Spinner erwähnt Anregungen, die die Fremdsprachendidaktik von kreativen Schreiben übernimmt:“ es ist wichtig, dass sich die Lerner auch mal nicht um grammatische Korrektheit zu kümmern brauchen, dass sie mit der neuen Sprache experimentieren dürfen, weil sonst das Diktat der Norm lähmend wirken kann (.....) wenn die neue Sprache nur als etwas fremdes erfahren wird, das keinen persönlichen Bezug gestattet, erlahmt ebenfalls die geistige Aktivität. Deshalb sollen immer wieder Situationen geschaffen werden, in denen in der fremden Sprache auch etwas Eigenes zum Ausdruck gebracht werden kann“ Spinner 1994. Infolgedessen kann durch Einsatz von Literatur im FSU die Entwicklung textueller und literarischer Kompetenzen gefördert werden.²¹⁹

In diesem Gedankengang definiert Petra Bückler literarisches Lernen folgendermaßen: „literarisches Lernen meint schulische Lehr-und Lernprozesse zum Erwerb von Einstellungen, Fähigkeiten, Kenntnissen und Fertigkeiten, die nötig sind, um literarisch-ästhetische Texte in

²¹⁹ Cigdem, Ünal : Kompetenzförderung durch literarisches Lernen im DaF-Unterricht,. S.113

Zum Einsatz des Lesen der literarischen Texte bei Verbesserung der Schreibfertigkeit bei den algerischen Germanistikstudenten

ihren verschiedene Ausdrucksformen zu erschließen, zu genießen und mit Hilfe eines produktiven und kommunikativen Auseinandersetzungsprozess zu verstehen“.²²⁰

Die Kompetenzbereiche des literarischen Lernens werden durch folgende grafische Übersicht verdeutlicht(vgl, Stuck, 2008:40)

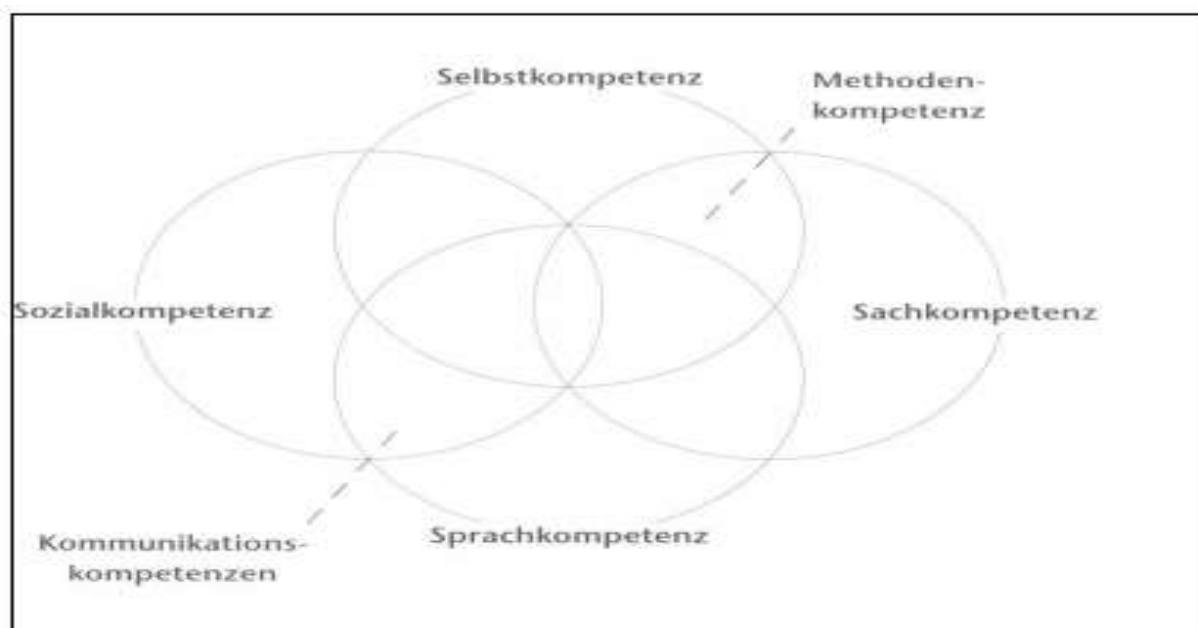


Abb. 3: Kompetenzbereiche des literarischen Lernens

Inhalte von Kompetenzbereichen erläutert Elisabeth Stuck wie folgt:

Sachkompetenz

differenzierter Umgang mit Texten(dazugehörenFormelmente und Inhaltselemente wie Themen, Handlungsmuster) und mit mit Kontexten(dazu gehören kulturelle, soziale, mediale Aspekte des literarischen Felds)

Methoden Kompetenz

²²⁰ Unal,Cigdem : Kompetenzförderungdurch literarisches Lernen im DaF-Unterricht. S.109-110

Zum Einsatz des Lesen der literarischen Texte bei Verbesserung der Schreibfertigkeit bei den algerischen Germanistikstudenten

Arbeitstechniken, wie Lektüreindrücke notieren, strukturieren, zur Diskussion stellen ect. Informations- und Recherchiertechniken(Benutzung von Bibliotheken, Mediotheken und Internet; Auswählen und verarbeiten des Materials. Problemlosetechniken

Sozialkompetenz

literarische Miteinander, Anschlusskommunikation von Empathie und Konflikt- Fähigkeit

Sprachkompetenz

rezeptiv(Hören, Lesen), produktiv (Sprechen, Schreiben) Fähigkeit, sich in verschiedenen Textsorten ausdrücken bzw. Diese zu rezipieren (..)

Kommunikationskompetenzen: und Verhandlungstechniken(argumentieren, übersetzen, Kompromisse eingehen ect) sowie Darbietungstechniken, die bei einem Publikum ankommen.

Selbstkompetenz: Imagination,Perspektivenwechsel, Urteils- und Entscheidungsfähigkeit , Werthaltungen, Kreativität, Persönlichkeitsentwicklung(Selbstbewusstsein, Identität).²²¹

Das Ziel des Fremdsprachenunterricht , die Förderung der kommunikativen Kompetenz, ähnelt auch den Zielen der Literaturwissenschaft, es geht hier nicht um die Vermittlung literaturwissenschaftlicher Erkenntnisse und Methoden sondern sie regt auch zur intensiven Interaktion mit literarischen Texten an, dies ist das Hauptziel im Fremdsprachenunterricht. Die Lernenden sollen dabei zum Sprechen und Schreiben über literarische Texte und ihre individuellen Leser Erfahrungen motiviert werden, auf diese Weise wird die kommunikative Kompetenz entwickelt. Die sprachlichen bzw. linguistischen Fertigkeiten kommen mit in

²²¹ Cigdem, Unal : Kompetenzförderung durch literarisches Lernen im DaF-Unterricht. S.109-110

Zum Einsatz des Lesen der literarischen Texte bei Verbesserung der Schreibfertigkeit bei den algerischen Germanistikstudenten

Spiel, fremdsprachliches Hören, Sprechen, Lesen und Schreiben werden gefordert, denn der Umgang mit fremdsprachiger Literatur bedeutet auch die Beschäftigung mit der fremden Sprache.

1.2.11.10 Argumente methodisch-didaktischer Art

Literarische Texte sind nach Nünning Surkamp (2006) im Vergleich zu Lehrbüchertexten nicht künstlich und bieten einen Weg zur Alltagskommunikation. Literarische Texte dienen als Begegnung mit der wirklichen Sprache für diejenigen, die keine Möglichkeit nach Deutschland zu fahren haben und auf Deutsch zu sprechen haben. Sie stellen einen wichtigen Teil der Landeskunde der Zielsprache dar. Sie sind eine gute Motivation in die Zukunft, um die Lerner nach dem Schulabschluss ein Buch in der Fremdsprache zu lesen. Die Vermittlung textueller Kompetenzen kann vor allem durch Schreibaufgaben erfolgen.²²²

1.2.12 Kriterien Auswahl von literarischen Texten

Man kann literarische Texte auf jeder Lernstufe einsetzen, der Lehrer soll aber sorgfältig auswählen, weil nicht alle Texte in allen Situationen geeignet sind. Die Texte müssen Interesse der Lerner entsprechen, dem didaktischen Ziel des Unterrichts sowie die Möglichkeiten des Unterrichtsthemas thematisch geeignet sein, z.B. Themen aus dem Alltag der Lerner, persönliche Erlebnisse, Gefühle, Erfahrungen, aktuelle Probleme in der Gesellschaft und menschliche Themen, mit denen die Lernenden etwas zu tun haben. Die Lehrer müssen im Unterricht mit einfachen Texten beginnen. Reime, Abzählverse und Lieder. Einfache Gedichte und Erzähltexte sind sehr nützlich, weil sie die Möglichkeit bieten, die Interpretationsstrategien in der Fremdsprache aufzunehmen. Geeignet sind einfache Originaltexte, wie Märchen und Erzählungen.

²²²Cigdem, Unal : Kompetenzförderung durch literarisches Lernen im DaF-Unterricht. S.11-12

Zum Einsatz des Lesen der literarischen Texte bei Verbesserung der Schreibfertigkeit bei den algerischen Germanistikstudenten

Die Lehrer sollten auch die gemeinsame Sprachkultur berücksichtigen. Ein Literaturunterricht ist eigentlich ein unterkultureller Unterricht, denn die Lerner lernen die Kultur der Zielsprache kennen und vergleichen sie mit Normen der eigenen Kultur. In diesem Sinn äußerte sich Kast (1985) wie Folgt:²²³

„ diejenigen Texte gelesen werden, die den Jugendlichen Lesern etwas zu sagen haben, dieIhren Wünschen und Bedürfnissen entgegenkommen, die Identifikation und Projekten zu lassen.“

Es gibt mehrere Kriterien, wie man einen richtigen Text auswählt. Im Skriptum von Janikaova(2004,66-67) sind diese Kriterienvermerkt:

1.2.12.1 Adressaten/ Lernerbezug

Der Text muss an die persönlichen, alters- und Kulturspezifischen Interessen, Bedürfnissen, Erfahrungen und Weltwissen der Lerner anknüpfen.Man muss die vorhandenen Vorkenntnisse wie Sprache und Erfahrungen im Umgang mit literarischen Texten berücksichtigen.Der Text soll altersgemäß, intellektuell, emotional sein, er soll auch Möglichkeiten für Identifikationund Projekten anbieten. Der Text bringt in diesem Sinn die Persönlichkeitsentwicklung in Form vonLern-und Erfahrungszuwachs.²²⁴

1.2.12.2Lernzielorientierung

Manche Texte aktivieren Lernende zum Prozess der Hypothesenbildung und Sinnkonstruktion.Manche haben ästhetische und sprachliche Funktion und regen zur eigenen

²²³ Jasova, Maecela : Arbeit mit literarische Texten im DaF-Unterricht am Beispiel es Testes von Christine Nostliger, Brunn 2009, S. 17-18

²²⁴ Ebd., S.17

Zum Einsatz des Lesen der literarischen Texte bei Verbesserung der Schreibfertigkeit bei den algerischen Germanistikstudenten

kreativen Sprachwendung an. Andere haben landeskundliche Funktion und regen auch die Begegnungen und bewusste Auseinandersetzung mit Fremden.²²⁵

1.2.12.3 Schwierigkeitsgrad

Man unterscheidet zwischen subjektiven und objektiven Schwierigkeitsgrade. Der subjektive Schwierigkeitsgrad schließt das Weltwissen, thematische Interessen der Lernenden, ihre Vorkenntnisse im Umgang mit literarischen Texten und ihre sprachliche Kompetenz ein. Der objektive, Textinhärente Schwierigkeitsgrad wird durch sprachliche Merkmale (Nähe oder Abweichung von der Standardsprache, Satzlänge, Konventionalität oder Originalität des Stils.)

Strukturelle Merkmale (Komplexität des Aufbaus, Anzahl der Handlungsstränge) und inhaltliche Merkmale (Wirklichkeitsnahe oder Wirklichkeitsferne, kulturelle Nähe oder Distanz, Konkretheit oder Abstraktheit, Flachheit oder Komplexität der Figuren) bestimmt. Schwierigkeit kann durch Vorentlastungsmaßnahmen gemindert werden, z.B. man kann visuelle Hilfsmittel oder Video benutzen, sich mit Schlüsselwörtern und inhaltlichen Fragen beschäftigen oder Dramatisierung und Vergleichung anwenden. In diesem Fall überschätzen die Lehrer das Niveau der Lernenden, die Lerner bekommen das Gefühl, dass das Lesen fremdsprachiger Textes schwierig ist. Daher haben kaum die Neigung zum Lesen von fremdsprachigen Texten in der Zukunft

Die Lerner sollen durch Literatur nicht überfordert, sie dürfen aber auch nicht intellektuell und emotional unterfordert. Man muss die richtige Balance finden.

²²⁵ Jasova, Maecela : Arbeit mit literarische Texten im DaF-Unterricht am Beispiel es Testes von Christine Nostliger, Brunn 2009. S.17

Zum Einsatz des Lesen der literarischen Texte bei Verbesserung der Schreibfertigkeit bei den algerischen Germanistikstudenten

Man schließt heraus, dass die Lehrer Schwierigkeiten beim Bewerten haben. Sie können nicht wissen, welche Texte für Lerner anspruchsvoll und welche im Gegenteil einfach sind. Jeder Lerner hat andere Kenntnisse und die variieren viel. Es hängt mit Sprachniveau und Lesekompetenz in der Muttersprache zusammen. Die Lerner lesen heute immer weniger und ihre Fähigkeit, mit Texten umzugehen ist immer schlimmer. Die Lerner haben oft Probleme mit dem Lesen von muttersprachigen Texten, es ist auch schwierig für die Lerner mit Fremdsprachigen Texten, deshalb muss der Lehrer alles berücksichtigen. Ellis und Brewster bringen andere Kriterien für Auswahl von literarischen Texten:

Hier berücksichtigt man besonders Grammatik, grammatische Strukturen und Funktionen.) Man achtet auch auf die literarischen Merkmale wie Humor, Spannung, Repetition, Überraschung Metapher, der Kontrast und Thema. Illustrationen sind auch wichtig, weil sie attraktiv, groß und farbig sind.²²⁶

1.2.13 Schritte bei der Textarbeit

Die beiden Hauptlernziele bei der Textarbeit sind:

- Ein möglichst detailgetreues Verständnis des neuen Textes
- Die Anwendung des neuen sprachlichen Materials durch die Schüler zur Reproduktion des Inhalts. Die Unterrichtsschritte müssen daher zeitlich und methodisch diese beiden Ziele als Messlatte nehmen. Zu den einzelnen Schritten gehören:²²⁷

²²⁶ Jasova, Maecela : Arbeit mit literarischen Texten im DaF-Unterricht am Beispiel des Textes von Christine Nostlinger, Brunn 2009 . S.17-18

²²⁷ Marc. A. Bauch : Textarbeit mit kommunikativen Übungen im Englisch Unterricht, 2007. S. 10-14

1.2.13.1 Einstieg

Gewählte Einstiege sind häufig Präsentation eines Dias, einer Folie, eines Films zum Stundenthema oder verbale Herstellung einer Situation, die auf den Text vorbereitet. Bei den literarischen Texten eignet sich die Präsentation eines Trailers, falls der literarische Text verfilmt wurde, und die Frage nach Leseerwartungen, es bietet sich ein Unterrichts-Gespräch mit den Lernern an.

1.2.13.2 Semantisierung

Das Erfassen des Sinns stellt für die Lernenden eine besondere Herausforderung dar. folgende Schritte sind:

Vorsprechen, Nachsprechen, Anschreiben des Wortes. Die Erklärung folgt vor oder nach dem Anschreiben in Zusammenarbeit mit den Lernern, meistens gibt der Lehrer die Bedeutung vor. Der Lehrer hat andere Semantisierungsmethoden wie:

- Visuelle Verfahren
- Einsprachig verbale Verfahren
- Ganzheitliche Verfahren
- Implizites Einbeziehen der Muttersprache
- In Ausnahmefällen, zwecks Ökonomie explizites Einbeziehen der Muttersprache.

Der Unterricht sollte einsprachig verlaufen, um Fremdsprachenvermittlung stattzufinden. Es gibt andere Methoden der Semantisierung, die konkret sind:

- Bild, Wortikonen, Gestik und Mimik
- Herleiten aus bereits bekannten Wörtern (wordformation)

Zum Einsatz des Lesen der literarischen Texte bei Verbesserung der Schreibfertigkeit bei den algerischen Germanistikstudenten

- Synonyme und Antonyme
- Beispiele
- Verweis auf bekannte Wörter aus anderen Sprachen

Eine entsprechende Frage kann auch das Verständnis sichern, z.B. „Smell“: what do wesmellwitch?. Auf diese Weise können die Lernenden in das Unterrichtsgespräch mit einbezogen werden. Die Sementisierung wird innerhalb des Kontextes geleistet, er braucht nicht jeden Wort eine Rückfrage zu stellen, um das Verständnis zu sichern. Infolgedessen wird der Kontext nicht gestört. Das Sichern des Verständnisses durch eine gestellte Frage wird nicht erweitert werden, denn es handelt sich nur um eine Lernzielkontrolle und über das Verstehen und korrekte Aussprechen des neuen Wortes. Das neue Wortmaterial kann durch Nachsprechen des Lernenden oder die ganze Klasse im Chor gesichert werden.

Vorlesen der Vokabeln in spalten nach der Einführung aller Vokabeln.

Bildung von Sätzen, der Lehrer gibt ihnen die Freiheit über das Wort, das sie bearbeiten sollen.

1.2.13.3 Präsentation des Textes

Der Text wird durch folgende Aufgaben dargestellt:

1.2.13.3.1 Globalverständnis

Diese Fragen sollen nicht das Detailverständnis antizipieren, man fragt nach dem Ort, der Zeit, der Anzahl der Sprechen oder ähnlichem.

1.2.13.3.2 Textpräsentation und Fragen zum Textverständnis

Die Vokabeln sind eine Hilfe zum Aufbau und Strukturieren des Gesamttextes, deshalb bleiben an der Tafel. Man kann die Vokabel bei der Einführung in Blocken anschreiben und gegen andere Blöcke von Vokabeln optisch absetzen. Und zwar so wie sie im Text in einem Sinnzusammenhang vorkommen. Diese Vokabelblöcke sind bei der Rekonstruktion des Textes durch die Lernenden hilfreich. Wandbilder und Folien sind auch sehr nützlich. Der Lehrer kann durch sein Vorlesen des Textes zum besseren Textverständnis beitragen. Denn 93 der Kommunikation geschieht durch Paraverbale wie Tonlage und Tempo und nonverbale wie Gestik und Mimik Elemente und nur 7 durch rein verbale Elemente.

Man schließt heraus, dass ein überzeugender Vortrag zum ganzheitlichen Lernen beiträgt. Der Lehrer soll den Text in Abschnitte gliedern, diese letzten enthalten sinnvolle Fragen, um das Gedächtnis des Lerner nicht zu überfordern. Die Gestellten Fragen haben sogar zwei Funktionen:

- Die Wiedergabe des Inhalts des Textes
- Die Wieder Verwendung des neuen Sprachmaterials

1.2.13.3.3 Vorlesen des Textes durch die Lerner

Die Lernenden können den vorbereitenden Text ohne Schwierigkeiten lesen. Leistungsstärkere Lerner sollen beim ersten Vorlesen dann lesen weniger leistungsschwächere Lerner vor. Die Fehler müssen konsequent korrigiert werden, insbesondere bei falscher Betonung. Die Lerner sollen in verteilten Rollen lesen, wenn es um dramatischen Texten oder stark dialogischen Texten geht.

1.2.13.4. Textreproduktion als Lernerfolgskontrolle

Man bezeichnet die Produktion des Textes als Nachweis für des Lernerfolges. Dies kann durch abgestimmte Fragen geschehen, die die Lerner zur Wiedergaben des Textes ermöglichen. Die Lerner können, in einer zweiten Phase, den Text zusammenhangend reproduzieren, ohne Hilfe des Lehrers z.B. mit Hilfe der Vokabelpakete an der Tafel, durch Fixierung des Handlungsganges auf Folie oder an der Tafel, durch Stichworte auf Folie oder an der Tafel. Die Folie könnte später, in einer Folgestunde, als Kontrollvorlage verwendet werden.

Man schließt heraus, dass diese Phase von höchster Bedeutung ist, hier wird das Erreichen der Lernziele bewiesen. Ohne die erfolgreiche Durchführung dieses Schrittes kann eine Stunde eigentlich nicht abgeschlossen werden.

1.2.13.5 Transfer und Rollenspiel

Der Lehrer sollte auf diese Phase nicht verzichten, besonders wenn die Lerner die Bereitschaft dazu zeigen. Das Rollenspiel muss jedoch vorbereitet werden. Die Bühnenanweisungen müssen gegeben werden. Transferaufgaben waren z.B. in Partnerarbeit Dialoge zu einer der Lehrbuchsituationen ähnlicher Situation produzieren zu lassen. Hilfestellungen sind dabei auch auf einem Arbeitsblatt möglich. Es empfiehlt sich auch eine Textproduktion im Sinne des creativewritings.

1.2.14 Fazit

Man stellt fest, dass die Schreibfertigkeit eine komplexe, Kognitive Handlung, der Lerner soll Strategien anwenden, um das Schreiben zu erleichtern. Man ist auch zum Ergebnis gekommen, dass das Lesen von literarischen Texten zur Verbesserung der Schreibfertigkeit

Zum Einsatz des Lesen der literarischen Texte bei Verbesserung der Schreibfertigkeit bei den algerischen Germanistikstudenten

führt. Die Lernenden sollen dabei zum Sprechen und Schreiben über literarische Texte und ihre individuellen Lesererfahrungen motiviert werden, so dass die kommunikative Kompetenz entwickelt wird.

Die sprachlichen bzw. linguistischen Fertigkeiten kommen mit ins Spiel: fremdsprachliches Hören, Lesen und Schreiben wird gefordert, denn der Umgang mit fremdsprachiger Literatur ist die Beschäftigung mit der fremden Sprache. Der Beitrag der Literatur zum Erwerb fremdsprachlicher Kompetenzen im Unterricht ist heute nicht mehr zu leugnen.²²⁸

Literarische Texte sollten im Unterricht als eine Übung zum Lesen als verstehen dienen, ein Mittel zum Nachdenken, Erweiterung des Wortschatzes, Motivation und auch Entwicklung der kommunikativen Kompetenz. Literarische Texte regen zur sprachlichen und schriftlichen Äußerung an, sie zeigt sowohl lexikalische als auch syntaktische Verbindungen, die man sich in einem Text besser merkt. Literarische Texte bieten auch verschiedene Interpretationsmöglichkeiten an.

In diesem Sinn versteht man, dass ein literarischer Text ein Mittel zu den grammatischen und lexikalischen Übungen dient, es bildet auch das Material und Histoire des Landes.

Westhof zitierte in diesem Gedankengang wie folgt: „Ziel des fremdsprachlichen Leseunterrichts ist, Bedürfnisse nach Informationen, die in einem fremdsprachlichen Text enthalten sind, selbständig zu befriedigen“ (Westhof 1997, S.7). Ehlers erzielt im Literaturunterricht folgende Punkte:

- Verstehen des Inhalts (Global wie im Detail)
- Wahrnehmen und Bewerten der sprachlichen Ausdrucksmittel

²²⁸ Bationo, Jean Claude : Literatur- und Fremdsprachendidaktik : zur Rolle des Theaters im Deutschunterricht in Burkinafaso

Zum Einsatz des Lesen der literarischen Texte bei Verbesserung der Schreibfertigkeit bei den algerischen Germanistikstudenten

- Interpretieren der Textinhalte
- Erfassen der Perspektive des Autors/ Erzählers.
- Wahrnehmen des Gesamtaufbaus, Identifizierung von Gattungsmerkmalen, erfassen von Einheiten
- Funktionsbestimmung
- Erfassen von Gesamtintention eines Textes
- Einbringen, Artikulieren und reflektieren der Lese Perspektive, Unterscheidung
- Der Lese Perspektive innerhalb eines Textes(„ implizierter Leser“) und der Perspektive des realen Lesers.
- Einordnen des Textes in übergeordnete gesellschaftlich- historische Zusammenhänge
- Anwenden des Textes auf die eigene Gegenwart des Lesers

Praktischer teil

**Die Wirkung der literarischen Texte bei der
verbesserung der schreibfertigkeit bei den
algerischen Germanistikstudenten .**

2. Die Wirkung der literarischen Texte bei der verbesserung der schreibfertigkeit bei den algerischen Germanistikstudenten .

2.1 Schreiben bei den algerischen Germanistikstudenten

Die Schreibfertigkeit zählt im Fremdsprachenunterricht zu den schwierigsten Probleme im DaF-Unterricht in Algerien, viele Studenten begehen beim Verfassen der Texte Fehler, die das Verstehen hemmt. Aus meiner Erfahrung beim Lehren das Modul schriftlich und auch das Modul Literatur an der Universität Algier 2 habe ich festgestellt, dass unsere Studenten mit Fehlern Schreiben, obwohl sie die Regel aussagen können. In diesem Teil werde ich die Probleme der Studierenden im Fremdsprachenunterricht beleuchten

2.1.1 Probleme beim Schreiben bei den algerischen Germanistikstudenten

Nach Krings (1992) treten unterschiedlicher Art von Probleme beim fremdsprachlichen Schreiben auf, denn das Schreiben „grosse kognitive Anstrengungen abverlangt.

Es gibt universalle Probleme, diese treten auch beim erssprachlichen Schreiben auf. Außerdem kommen auch spezifisch fremdsprachliche Schwierigkeiten (vgl. Eßer 1997, S.108). 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).

Eines dieser Probleme ware etwa Mangelnde Ausdruckskraft beim fremdsprachlichen Schreiben ist Eines der Probleme im Vergleich zur Erstsprache(vgl, Börner 1989, S.352)

Nach Portmann (1991) lassen sich vier zentrale Probleme des Schreibunterrichts ausmachen:

1. „ der Bereich der allgemeinen Sprachkenntnisse“, der jedoch nicht schreibspezifisch ist

Die Wirkung der literarischen Texte bei der verbesserung der schreibfertigkeit beiden algerischen Germanistikstudenten

2. „der Bereich der textspezifischen Kenntnisse und Sprachmittel“, dieser Bereich wird auch in anderen Bereichen des Sprachunterrichts wichtig;
3. „der Bereich der textspezifischen Kenntnisse und Sprachmittel“
4. „der Bereich des Schreibens selbst, die Kenntnisse über Regularitäten und Möglichkeiten des Schreibens, die eigenen Gepflogenheiten, ihre Vorteile und Schwächen.“²²⁹

Mohr unterteilt drei Ursachenbereiche als Ursachen für Probleme beim Schreiben in der Fremdsprache:

Erstens

Das mangelnde deklarative Sprach-und Weltwissen der Schreibenden, auf grund dessen Planungs-und Formulierungsprozesse immer wieder zur Wissenaktivierung unterbrochen wird

Zweites

Der Lernende ruft nicht beim Schreiben problemlösende Strategien ab oder zielgerecht einsetzen können. Auch wenn der Schreiber in der Erstsprache über höhe Problemlösungsstrategien verfügt.

Drittens

Die Unterschiede der kulturellen Geprägtheit nennt sie als mögliche Ursache des Schreibens als Praxis und auch der Textmuster.

²²⁹ Schönfellner, Sabine: die Vermittlung und Überprüfung der Schreibfertigkeit in Deutsch als Fremdsprache auf Niveau B2, Wien2013. S.39-40 .unter : <http://othes-univie.ac.at/25971/1/2013.02.03060> Zugriff: 10.05.2019 um 14h00

Die Wirkung der literarischen Texte bei der verbesserung der schreibfertigkeit beiden algerischen Germanistikstudenten

Man ist zum Ergebnis gekommen, dass Portmann zwischen textspezifischen und textsortenspezifischen Problemen unterscheidet, Mohr hingegen fasst sie in einem Punkt zusammen. Grundsätzlich sind sich die beiden jedoch über die Problembereiche einig.

In diesem Gedankengang meint auch Harting(2006) im Rahmen einer Umfrage über die hemmenden Schwierigkeiten bei der Schreibförderung im japanischen DaF-Unterricht, dass man die Schreibprobleme auf verschiedene hemmende Faktoren zurückzuführen sind. Nach Harting beziehen sich diese Schwierigkeiten auf den zeitlichen Aufwand für das Schreiben im Unterricht, d.h. es wurde wenig Zeit für die Vermittlung von der Schreibfertigkeit im Unterricht gegeben. Dazu erschwerendie curricularen Einschränkungen die Schreibförderung, das Schreiben liegt hier nicht im Vordergrund. Die aktuellen geltenden Curricula orientieren sich an dem kommunikativen Ansatz. Dieser Ansatz zielt auf die Entwicklung der gesprochenen Sprache ab. Andere Ursache für die Schreibprobleme bei Harting findet bei den Klassengrößen, der Lehrer kann seine Klasse nicht meistern, wenn die Klassen größere Anzahl von Studenten aufweisen. Infolgedessen wirkt der zeitliche Aufwand negativ auf die Korrektur von Lernertexten auf die Schreibförderung aus.²³⁰

Harting fügt hinzu, dass die Schreibprobleme auch auf den Mangel an geeigneten Schreiblehrmethoden ²³¹zurückzuführen könnten.Die Schreiblehrmaterialien, Lehrbüchern, weisen bestimmte Mängel auf, denn sie richten sich an der gesprochenen Sprache aus. Außerdem könnte die geringere Motivation der Studierenden laut Harting bei der Förderung des Schreibens hemmend sein. In dieser Hinsicht stimmt auch Hoppe, A(2003) zu, in dem er der Mangel an der Motivarion als Ursache für das Versagen der schriftlichen Arbeit betrachtet .Die Studierenden zeigen gegenüber den Schreibaufgaben kaum Interesse, die Ursache für dieses Deinteresse liegt entweder in der Unterförderung oder Überförderung, wenn die

²³⁰ Mohamed, Chaabani: Schreibprobleme bei den algerischen Germanistikstudenten GRIN Verlag 2012. S.1

²³¹ Ebd., S.2

Die Wirkung der literarischen Texte bei der verbesserung der schreibfertigkeit beiden algerischen Germanistikstudenten

Schreibübungen leicht oder schwer sind. Dazu könnten auch die fehlenden Schreibanlässe als Ursache für Schreibprobleme sein, indem sich die Lernenden nicht betroffen fühlen. In diesem Fall sollten die Lerner anhand von Schreibanlässen angeregt werden, sich schriftlich auszudrücken.²³²

Baer (1996) hat die Schreibprobleme in vier Komplexe klassifiziert, er schlägt auch Maßnahmen für jedes Schreibproblem vor, damit die Studierenden diese Schwierigkeiten überwinden könnten.²³³

„Der erste Komplex besteht in der Schwierigkeit, inhaltliche Elemente aus dem Gedächtnis abzurufen, d.h. diese Schwierigkeiten entstehen, wenn die Schreibenden entweder sich überfordert oder unterfordert angesichts eines Themas fühlen. Als Lösung dafür schlägt er beispielsweise vor, dass man den Lerner Schreibaufgaben stellt, die auf die emotionale Seite des Lernalers wirken.

Der zweite Komplex besteht in der Schwierigkeit, Wissensselemente zu ordnen und auf eine übergeordnete Aussage auszurichten. Hier geht es um eine Anordnung der Teile eines Textes in eine Reihenfolge. Dafür schlägt er z. B. vor, bestimmte Strategien für das Ordnen von Ideen

Der dritte Komplex bezieht sich auf die Schwierigkeit, die Ansprüche künftiger Leser zu antizipieren, hier geht es darum, dass die Lerner die Ansprüche der Leser zu berücksichtigen versuchen

Der vierte Komplex bezieht sich auf die Schwierigkeit, die kommunikative Qualität des eigenen Textes zu beurteilen und den Text ansprechend zu überarbeiten. Hier geht es

²³² Mohamed, Chaabani: Schreibprobleme bei den algerischen Germanistikstudenten GRIN Verlag 2012. S. S.2

²³³ Ebd., S.2

Die Wirkung der literarischen Texte bei der verbesserung der schreibfertigkeit beiden algerischen Germanistikstudenten

darum, wenn die Lerner aufgefordert sind, einen Text zu überarbeiten oder zu beurteilen. Die Lerner fühlen sich nicht in der Lage, Texte inhaltlich oder förmlich zu ändern. Dafür schlägt er vor, problematische Themen zu überarbeiten, Strategien der Überwachung des Textverständnisses zu fördern, Fragen zu stellen, die dazu verhelfen, Inkonsistenzen zu entdecken²³⁴.“

Es ist zu bemerken, dass an den vorgeschlagenen Maßnahmen Aspekte wie Teilkompetenzen und die Rolle des Lehrwerks zur Förderung von Schreibkompetenz fehlen. Teilkompetenzen wie Sachkompetenz, Fachkompetenz, Selbstkompetenz tragen dazu bei, solche Schwierigkeiten zu überwinden. In dem praktischen Teil versuche ich zu zeigen, inwiefern trägt das Lesen der literarischen Texte zur Verbesserung der Schreibfertigkeit bei den algerischen Germanistikstudenten an der Universität von Oran 2, um die oben genannten Probleme beim Schreiben einigermaßen zu reduzieren und die Studenten seine Sprachfähigkeiten, d.h. das Schreiben zu verbessern.

2.1.2 methodisches Vorgehen

Einleitung

Nach der Behandlung der theoretischen Grundlagen der Schreibfertigkeit sowie der Stellenwert der literarischen Texte im Fremdsprachenunterricht zur Verbesserung der Schreibfertigkeit werde ich mich jetzt mit dem Praktischen Teil dieser Studie befassen. Dieser Teil zielt darauf ab, die Meinungen und Ansicht der Lerner über die Verwendung der Literarischen Texte im FSU zur Verbesserung der Schreibfertigkeit zu untersuchen.

Das Forschungsdesign wie bereits erwähnt wurde, besteht darin, die Meinungen der Studenten über die Wirkung der Literarischen Texte zur Entwicklung der Schreibfertigkeit zu

²³⁴Mohamed, Chaabani: Schreibprobleme bei den algerischen Germanistikstudenten GRIN Verlag 2012, S. 3

Die Wirkung der literarischen Texte bei der verbesserung der schreibfertigkeit beiden algerischen Germanistikstudenten

untersuchen. Daher wird ein gemischtes Forschungsdesign (Qualitative und Quantitative Methoden) angewendet. An dieser Studie waren Studenten beteiligt, um ein klares Bild und ein tieferes Verständnis für das Thema der Forschung zu erhalten.

Außerdem habe ich einen Unterrichtsvorschlag, ausgewählten Märchen, entworfen, die das Schreiben verbessern.

Ein methodologisches Instrument der empirischen Forschung ist die explorative Forschung. „Exploratory data analysis is detective work“ (Turky, 1977, S.1). Der Begründer der explorativen Datenanalyse ist John. Turkey, er beschreibt sein Verständnis dieser Analysetechniken. Die Arbeit eines guten Ermittlers zeichnet sich dadurch aus, dass er weiss, wonach es sich an einem Tatort zu suchen lohnt und welche Hilfsmittel er dazu benötigt. Die explorative Datenanalyse lässt sich als Detektivarbeit auffassen, allerdings suchen Sie dabei nicht an einem Tatort, sondern in Daten. Wie bei einem guten Ermittler steht am Ende das Ziel, Muster oder Auffälligkeiten zu finden, die neue Schlussfolgerungen ermöglichen bzw. etwas unbekanntes erklären. Die explorative Datenanalyse (EDA) bezeichnet meist grafische oder semiographische Verfahren, die bestimmte Informationen zu einzelnen Variablen oder zum Zusammenhang von zwei oder mehr Variablen sichtbar machen. Das können beispielsweise Kennwerke, Verteilungen, Unterschiede, Zusammenhänge oder auffällige Werte sein. Das Ziel der EDA ist es, ihnen als „Datenanalytiker“ einen schnellen Überblick über einen bestimmten Sachverhalt (z. B. die Verteilung von Daten) zu verschaffen. Daraus können sie Schlussfolgerungen ziehen oder Hinweise darauf bekommen, welche Aspekte der Daten Sie genauer untersuchen sollten. In diesem Sinn versteht man dass, Die explorative Datenanalyse (EDA) eine Reihe meist grafischer oder semigrafischer Verfahren umfasst, diese ermöglichen, Daten und Ergebnisse besser zu verstehen. Das Ziel der EDA ist es

Die Wirkung der literarischen Texte bei der verbesserung der schreibfertigkeit beiden algerischen Germanistikstudenten

Muster, Auffälligkeiten oder Zusammenhänge in Daten zu entdecken.²³⁵ Ziel ist das Finden von Informationen(etwa wesentliche Aspekt zu einem Thema, mögliche Ursachen für eine interessante Variable.Anwendung, wenn wenig über ein Konstrukt, seine Ursachen (Antezedenten) und Auswirkungen (Konsequenzen) bekannt sind.Verschafft erst einmal Übersicht und groben Überblick in unerforschten Themenbereichen.²³⁶

In der Praxis ist dies die häufigste eingesetzte Forschungsperspektive. Die Untersuchung findet im akademisches Jahr 2019/ 2020 an der Universität Oran 2 statt, um die Meinungen der Studenten über die Wirkung der literarischen Texte im Fremdsprachenunterricht zur Verbesserung der Schreibfertigkeit zu erfahren.

2.1.2.1 Fragebogen an Lerner

2.1.3 Zielgruppe / Probe/

Die aktuelle Studie untersucht die Ansicht der Studenten über den Einsatz der literarischen Texte im Fremdsprachenunterricht und inwiefern trägt zur Verbesserung der Schreibfertigkeit bei. Diese Studie wurde an der Universitat Oran 2 durchgeführt.

In diesem Rhamen wurden die Studenten freiwilliggebeten, an dieser Studien teilzunehmen.

²³⁵ Burkhardt, Markus; Sedlmeier, Peter: explorative Datenanalyse mit R, Rainer Hampp Verlag München und Mering 2015. S.9

²³⁶ [Wppts.de/fachtexte/ Forschungsdesign/explorative-forschung-hypothesen-forschungsziel /](https://www.wppts.de/fachtexte/Forschungsdesign/explorative-forschung-hypothesen-forschungsziel/)24.11.2020 Uum10 :48

Die Wirkung der literarischen Texte bei der verbesserung der schreibfertigkeit beiden algerischen Germanistikstudenten

2.1.3.1 Zielgruppe

An dieser Studie haben insgesamt 70 Studenten(-innen) im Alter von 18 bis 20 Jahren teilgenommen haben. Davon sind 93,3% weiblich und 6,7% männlich. Die Stichprobe wurde absichtlich ausgewählt, damit alle Teilnehmer den gleichen Wissensstand hinsichtlich der gestellten Fragen haben.

2.1.3.2 Probe

Der Fragebogen wurde an der Universität Oran 2 am 2.1.2021 an ihren Klassen verteilt. Die Daten aus den Fragebogen wurden in Excel übertragen und mit Hilfe der deskriptiv Verfahren analysiert.

2.1.4 Verfahren

Wir bedienen uns der quantitativen Forschung und haben eine schriftliche Befragung der Lerner vorgesehen, für den einen Fragebogen mit 24 geschlossenen Fragen und zwei offenen Fragen sowie Fragen zu demographischen Daten (Geschlecht, Alter)

2.1.5 Instrumente

Zur Durchführung dieser Studie wird Fragebogen für Studenten eingereicht, um Ansicht und Meinungen der Studenten über die Wirkung der literarischen Texte zur Verbesserung der Schreibfertigkeit zu erhalten. Im Allgemeinen ist der Fragebogen ein Mittel, um in kurzer Zeit große Datenmengen zu sammeln.

2.1.6 Beschreibung des Fragebogens der Studenten

Der Lernerbefragung bestand aus offenen – schließende Fragen und Multiple choice Fragen, die in drei Abschnitte unterteilt sind.

In ersten Teil wurden den Lernenden einige allgemeine Fragen gestellt, einschließlich ihres Abschlusses und ihre Erfahrung im Bereich des Deutschunterrichts.

In zweiten Teil musste der Lerner einige Fragen beantworten, die über die Rolle der Schreibfertigkeit im DaF-Unterricht zu tun hat. Die Lerner werden über die Bedeutung des effektiven Schreibens nach Ihren Meinungen gefragt. Sowie sie werden auch über die Schwierigkeiten beim Schreiben gefragt. Darüber hinaus sie werden auch über die Strategien und die geeignetsten Textsorten, die ihr Lehrer im Unterricht verwenden, um die Schreibfertigkeit zu verbessern..

In dritten Teil werden die Lerner über die Wirkung der literarischen Texte zur Verbesserung der Schreibfertigkeit gefragt. Die Fragen zielen darauf ab, die Ansicht und Meinungen der Lerner über den Gebrauch der Literarischen Texte im Fremdsprachenunterricht zu wissen.

In vierten Teil werden die Lerner über die Beziehung zwischen dem Lesen der literarischen Texte und Verbesserung der Schreibfertigkeit gefragt. Die Fragen zielen hier ab, ob eine wirklich das Lesen literarischer Texte, die Schreibfertigkeit bei den Studenten verbessert.

2.1.7 Verfahren der Datenanalyse

Nach Fuchs (1988) gehört die Schreibforschung zu den ‚ empirischen Wissenschaften‘. Als empirisch bezeichnet man „ Aussagen oder Aussagensysteme, die sich direkt oder indirekt auf Erfahrungen beziehen und an überprüfen lassen“, d.h. es werden Daten erhoben und

Die Wirkung der literarischen Texte bei der verbesserung der schreibfertigkeit beiden algerischen Germanistikstudenten

ausgewertet. In diesem Gedankengang unterscheidet Diekmann 2011 in der empirischen Forschung zwischen quantitativen und qualitativen Forschungsverfahren.²³⁷

2.1.7 1 Excel schließende Fragen / Qualitative Fragen

Die qualitative Forschung geht davon aus, dass soziale Phänomene nicht durch kausale Gesetze bestimmt werden. Die Menschen handeln aufgrund von Bedeutungen, die sie bestimmten Dingen beimessen und die sie in der Interaktion mit anderen Menschengeschandelt und entwickelt werden.²³⁸

Nach Marotzki (1999) versteht man unter der qualitativen Sozialforschung die einzelnen Menschen und ihre Bezüge zur alltäglichen Lebenswelt. Sie zielt auf die Aufdeckung des Subjektiv gemeinten Sinn oder objektive Bedeutungen, die mit Handlungen einhergehen und aus der Perspektive des Subjekts nachvollziehen

In der deutschsprachigen Soziologie werden quantitative und qualitative Methoden häufig als Gegensatz betrachtet. Die Schreibforschung ist in dieser Hinsicht pragmatischer und es finden sich in vielen Forschungsdesign Mischformen, die auch als ‚mixedmethodsdesign‘ bezeichnet werden. In vielen Schreibforschungsprojekten ‚trianguliert‘, d.h. die gleiche Fragestellung wird mit unterschiedlichen Methoden untersucht.²³⁹

2.1.7 2 Offene Fragen/ Quantitative Fragen

Quantitative Forschung untersucht Phänomene, die sich in Zahlen fassen und statistisch auswerten lassen. Fragebögen mit vorgegebenen Ankreuzmöglichkeiten sind typische Instrumente der quantitativen Forschung. Generell kann alles, was erzählbar ist, quantitativ

²³⁷ Girgensohn, Katrin ; Sennewald, Nadja : Schreiben lehren, schreiben lernen : eine Einführung, Darmstadt 2012. S.51

²³⁸ Ebd., S.52

²³⁹ Ebd., S.52

Die Wirkung der literarischen Texte bei der verbesserung der schreibfertigkeit beiden algerischen Germanistikstudenten

ausgewertet werden. In der quantitativen Forschung könnte man z. B. die Noten, die Studierende auf Hausarbeiten erhalten haben, miteinander vergleichen, um zu überprüfen, ob in den Texten über mehrere Semester hinweg eine Entwicklung der Schreibkompetenz stattfindet. Oder man könnte die vorliegenden Texte quantitativ auswerten, in dem man zählt, wie oft bestimmte Wörter vorkommen.

2.1.8 Abgrenzungen der Studie

In Bezug auf diese Studie kann das Geschlecht der Stichprobe als Einschränkung angesehen werden, da Frauen im Allgemeinen mehr als Männer sind. In dieser Studie wurden die von Studenten gesammelten Daten im Excel- Programm analysiert, um die Meinungen der Studenten über die Verwendung der Literarischen Texte im FSU zur Verbesserung der Schreibfertigkeit zu untersuchen.

2.1.9 Datenanalyse ,Interpretation und Diskussion der Ergebnisse

Ich werde die gesammelten Daten aus der Lernerbefragung analysieren und interpretieren, die Fragebogen wurden an den Studenten des 1. Studienjahres an der Universität Oran 2 verteilt.

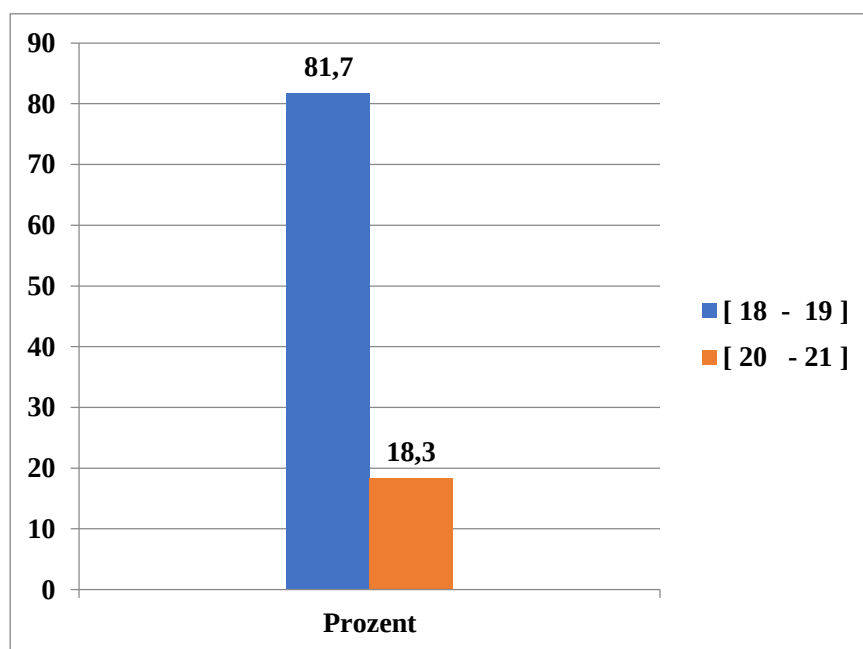
2.1.9.1 Analyse des Fragebogens der Studenten: ich werde in diesem

praktischen Teil den Fragebogen der Lernenden analysieren und interpretieren.

Die Wirkung der literarischen Texte bei der verbesserung der schreibfertigkeit beiden algerischen Germanistikstudenten

1. 1 Das Alter

	Häufigkeit	Prozent
[18 - 19]	49	81.7
[20 - 21]	11	18.3
Gesamtsumme	60	100

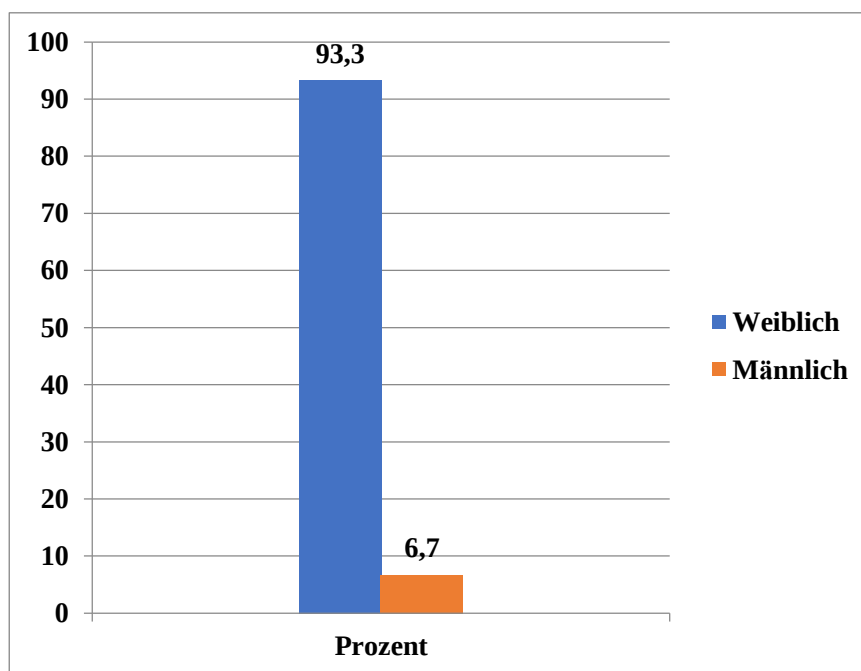


Aus der Tabelle für das Alter der Stichprobe der Studenten des 1. Studienjahres an der universität von Oran 2 geht hervor, dass das Alter zwischen den beiden Gruppen (18- 20) lag, wobei der größte Prozentsatz für die Altersgruppe (18-9) mit einem Prozentsatz von 81,7 %, gefolgt von der Altersgruppe von 18,3%

Die Wirkung der literarischen Texte bei der verbesserung der schreibfertigkeit beiden algerischen Germanistikstudenten

1.1 Geschlecht

	Häufigkeit	Prozent
Weiblich	56	93.3
Männlich	4	6.7
Gesamtsumme	60	100

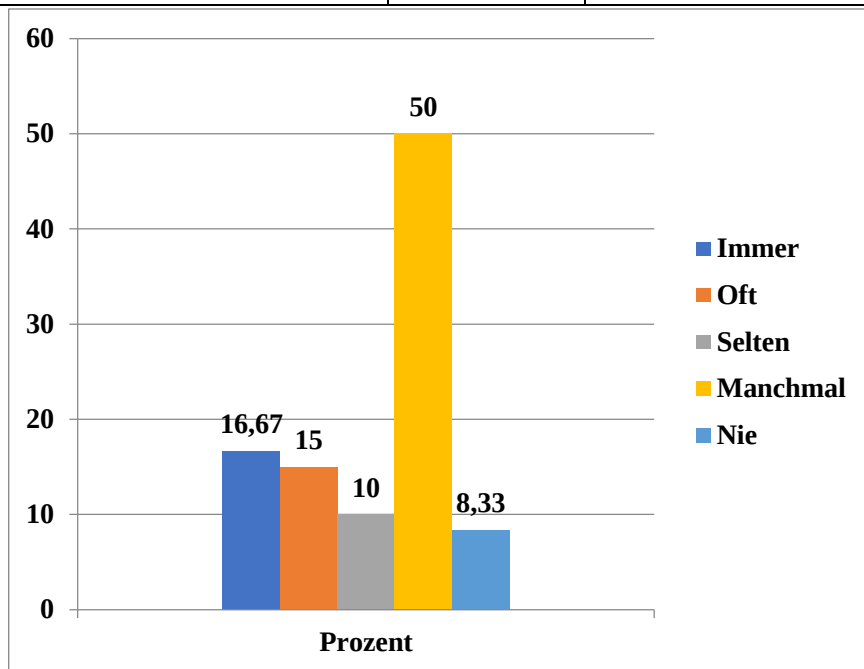


Bezüglich des Geschlechtes der Stichprobe der Befragten der Germanistikabteilung Oran 2 ist der größte Prozentsatz bei der Anteil der Frauen mit 93,3%, gefolgt von der Anteil der Männer, die mit 6,7 % geschätzt ist.

Die Wirkung der literarischen Texte bei der verbesserung der schreibfertigkeit beiden algerischen Germanistikstudenten

1.3 lesen Sie auf Deutsch

	Häufigkeit	Prozent
Immer	10	16.67
Oft	9	15
Selten	6	10
Manchmal	30	50
Nie	5	8.33
Gesamtsumme	60	100



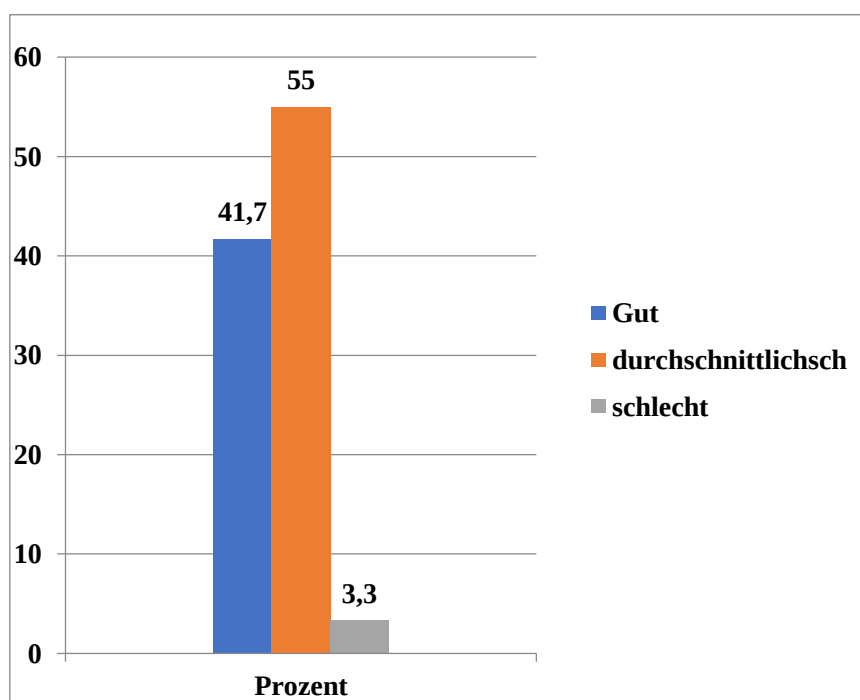
Aus dieser Tabelle, ob die die Studenten lesen, geht hervor, dass der größte Prozentsatz ist auf 50% geschätzt, gefolgt von der Option (immer) mit einer Quote von 16, 67%. Der niedrigste Prozentsatz war für die Option (nie) mit einem Prozentsatz von 8, 33%

Man stellt hier fest, dass die Resultate unserer Hypothese entsprechen, in dem wir vermutet haben; dass die Studenten kaum auf Deutsch lesen, deshalb haben Schwierigkeiten beim Schreiben. Die meisten Befragten lesen manchmal.

Die Wirkung der literarischen Texte bei der verbesserung der schreibfertigkeit beiden algerischen Germanistikstudenten

1.4 wie bewerten Sie sich selbst als Germanistikstudent?

	Häufigkeit	Prozent
Gut	25	41.7
durchschnittlichsch	33	55
Schlecht	2	3.3
Gesamtsumme	60	100

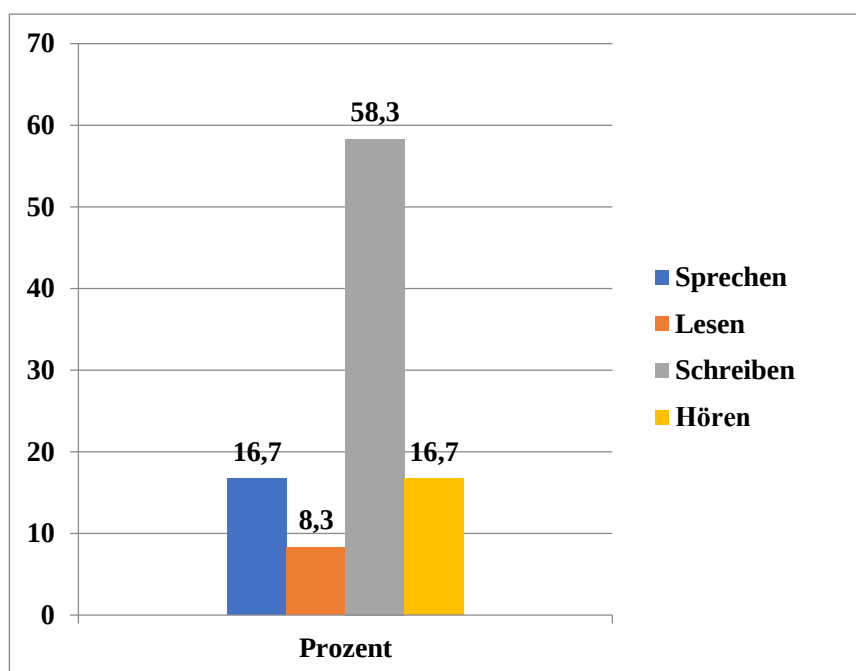


Die Mehrheit der Befragten an der Germanistikabteilung Oran 2 bewerteten sie sich durchschnittlich mit einem Prozentsatz von 55%, dann mit 41,7 %für gut und der Prozentsatz für die dritte Option schlecht war 3,3%.

Die Wirkung der literarischen Texte bei der verbesserung der schreibfertigkeit beiden algerischen Germanistikstudenten

1.5 Welche Fähigkeit ist ihrer Meinung nach am schwierigsten zu beherrschen ?

	Häufigkeit	Prozent
Sprechen	10	16.7
Lesen	5	8.3
Schreiben	35	58.3
Hören	10	16.7
Gesamtsumme	60	100



Die Mehrheit der Befragten der Germanistikabteilung oran2 betrachten das Schreiben als die Schwierigste Fertigkeit zu beherrschen mit einem Prozentsatz von 58,3%, dann kommen Sprechen und Hören mit einem Prozentsatz von 16,7%, der niedrigste Prozentsatz fand bei der Fertigkeit 'Lesen' mit einem Prozentsatz von 8,3%.

Das Ergebnis entspricht unseren Erwartungen, in dem die Befragten für die Schreibfertigkeit entschieden haben, dass sie die Schwierigste Fertigkeit neben den anderen

Die Wirkung der literarischen Texte bei der verbesserung der schreibfertigkeit beiden algerischen Germanistikstudenten

Sprachfähigkeiten wie Sprechen, lesen und Hören. Viele Didaktiker betrachten das Schreiben als ein komplexer Vorgang ist, obwohl die Fertigkeiten sich einander dienen, nach Pohl (1986) hat das Sprechen die engste Beziehung zum Schreiben und die beiden zählen als produktive Sprachfähigkeiten, nach Hellmich (1981) gestaltet das Lesen als Voraussetzung für das Schreiben, die Fertigkeiten stehen miteinander zusammen und beeinflussen, die Lerner können z. B. durch das Lesen ihre Schreibfehler herausfinden und korrigieren, aber die Schreibfertigkeit ist durch die folgenden Chatakteristika gekennzeichnet, deshalb wurde sie am schwierigsten zu betrachten :

- Die geschriebene Sprache ist umfassender und von größer Dauer ist als die gesprochene Sprache
- Man findet detaillierte Erklärungen
- Das Schreiben verlangt Kohärenz und kohäsion im Gegensatz zum Sprechen, das durch Toleranz und Flexibilität charakterisiert.
- Nach Fix(2008) erfordert das Schreiben einen höheren Grad an Abstraktionen und an analytischen Fähigkeiten
- Das Schreiben ist Kommunikationsentbunden
- Die Verkürzungen und Ausslassungen sind nicht möglich
- Satzabbrüche, Ellipsen und Wiederholungen sind beim Schreiben unzulässig im Gegensatz zum Sprechen
- Nach Guenther Ludwig(1995) erfordert das Schreiben an sprachlicher Bewusstheit Sprachkompetenz umfasst systembezogene wie grammatische Regeln und Handlungsbezogene Aspekte wie z. B. überzeuge ich jemanden
- Fix(2006) betrachtet das Schreiben als Ensemble von :

Die Wirkung der literarischen Texte bei der verbesserung der schreibfertigkeit beiden algerischen Germanistikstudenten

» ...die Fähigkeit, pragmatische Wissen, inhaltliches Welt- und Fachwissen, Textstruktuwissen und Sprachwissen in einen Schreibprozess so anzuwenden, dass das Produkt den Anforderungen einer (...) Schreibfunktion gerecht wird »

- Bereiter weist darauf hin, dass die geschriebene Sprache gewisse Sprachkonventionen hat wie Interpunktion oder richtige Schreibweise, diese werden in der gesprochenen Sprache nicht geachtet
- Die geschriebene Sprache benötigt eine gewisse Denkweise, die Adressaten sind beim Schreiben unbekannt, es gibt daher keine Rückmeldung, dies wird durch das folgende Zitat von Harsch, Neumann, Lehmann§ Schröder 2007 ersichtlich :

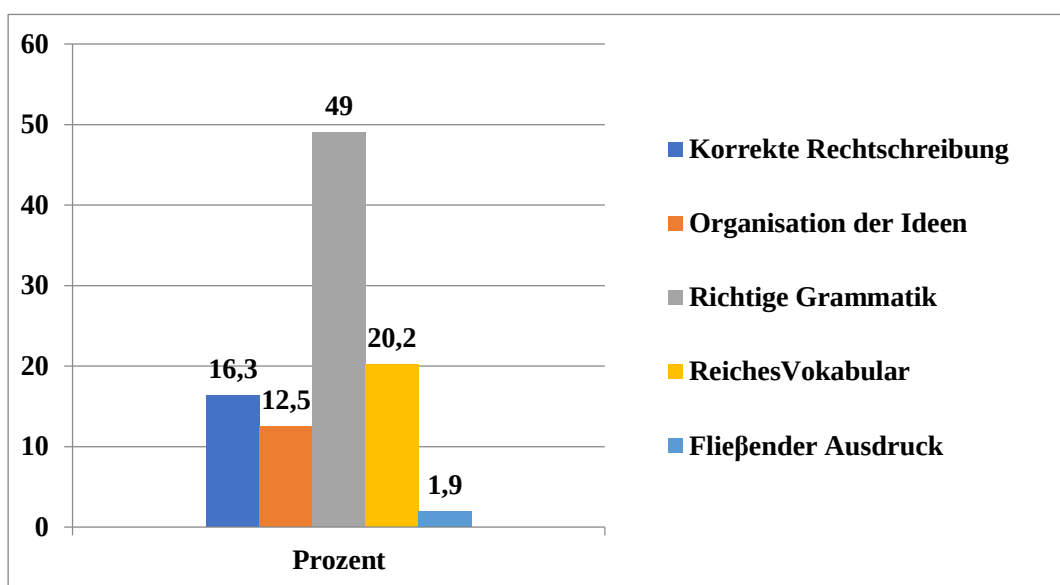
“Texte adresatengerecht zu formulieren und je nach Zielsetzung, präzise zu informieren, überzeugend zu argumentieren oder Sprache ästhetisch ansprechend und kreativ einzusetzen. “

Aus diesen oben gennaten Merkmaken des Schreibens haben die Befragten für die Schreibfertigkeit entschieden.

Die Wirkung der literarischen Texte bei der verbesserung der schreibfertigkeit beiden algerischen Germanistikstudenten

2. Nach Ihrer Meinung nach basiert ein effektives Schreiben auf:

	Häufigkeit	Prozent
Korrekte Rechtschreibung	17	16.3
Organisation der Ideen	13	12.5
Richtige Grammatik	51	49
ReichesVokabular	21	20.2
Fließender Ausdruck	2	1.9
Gesamtsumme	104	100



2.1 Die Mehrheit der Befragten (49%) vertreten die Meinung, dass ein effektives Schreiben auf 'richtige Grammatik' beruht. Dann mit 20% für die Option 'reiches Vokabular', während der Option 'korrekte Rechtschreibung' 16% betrug, der schwächste Prozentsatz lag bei 1,9% zugunsten der Option fließender Ausdruck.

Ein effektives Schreiben beschränkt sich hier nicht nur auf richtige 'Grammatische Kenntnisse', nach der Meinung der Befragten, denn sie war den höchsten Prozentsatz (49%),

Die Wirkung der literarischen Texte bei der verbesserung der schreibfertigkeit beiden algerischen Germanistikstudenten

sondern wie Bering (2001) betrachtet das Schreiben als eine bewusste sprachliche Handlung, ein ständiges Suchen nach einer Idee und dem passenden Plan zur Realisierung der Idee, nach dem treffenden Wort, nach der korrekten grammatischen Form und Struktur, bemühen um einen kohärenten Text.

In diesem Zusammenhang stimmt auch 'Bliesener' zu, in dem er das Schreiben als:

“Das Erstellen von Texte (schriftlich fixierte Sprachäußerungen), um überraschend komplexer Vorgang (ist) für den sowohl inhaltliche Kriterien (Stringenz, Schlüssigkeit der gedanklichen Entwicklung) als auch die Beachtung von formal-grammatischen Regeln des Sprachgebrauchs (.....) Und Anforderungen an die äußere Form (graphische Gliederung) Bestimmens sind.”

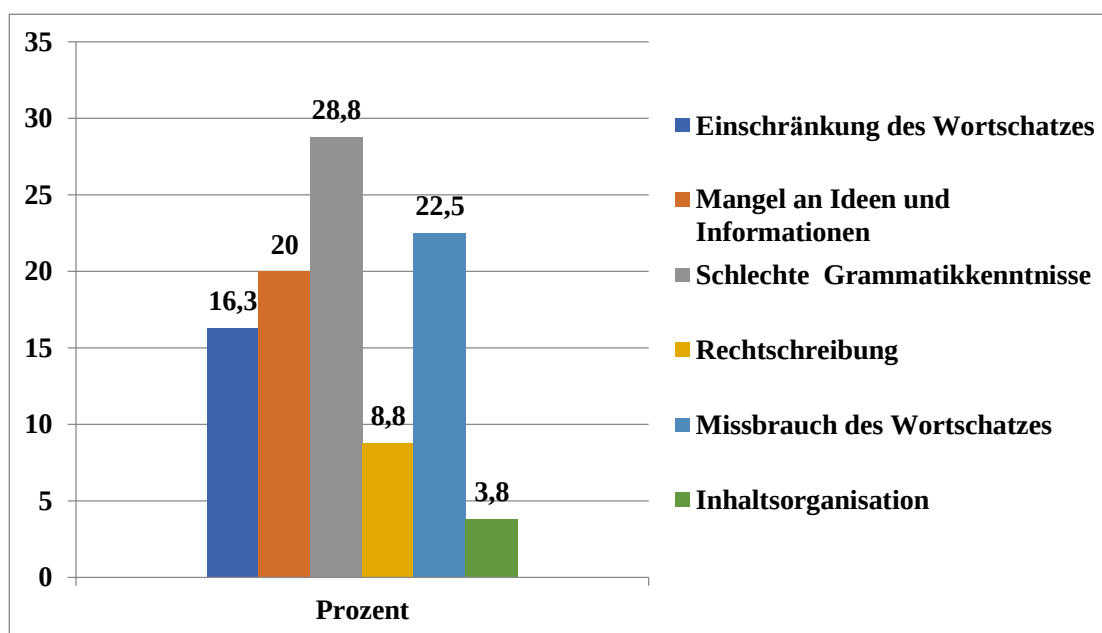
Ein effektives Schreiben betrifft sowohl den Inhalt , es geht um die logische Schlüssigkeit der Gedanken als auch die Form,d.h. die formalen grammatischen Regeln und Regeln des Sprachgebrauchs und die äußere Gliederung des Textes werden auch berücksichtigt.

Ein effektives Schreiben ist auch nach Fix, Martin (2008) umfasst Systembezogene wie Grammatikregeln und auch Handlungsbezogene Aspekte, d.h. ein Schreibziel kann nur realisiert werden, wenn eine entsprechende Mittel als Werkzeuge zur Verfügung stehen: von der Textebene (z. B.Verknüpfungsmittel) über die Satz- und Wortebene bis hin zur korrekten Orthographie, die intendierte Wirkung eines Textes kann nur erreicht werden, wenn der Sprachhandlungszusammenhang berücksichtigt wird. Dazu gehört die Bildung einer Vorstellung über das Schreibziel und über die Rezipienten des Textes (Leser, Bewusstheit oder Adressatenorientierung)

Die Wirkung der literarischen Texte bei der verbesserung der schreibfertigkeit beiden algerischen Germanistikstudenten

2.2 Was sind die Schreibschwierigkeiten, mit denen sie konfrontiert sind ?

	Häufigkeit	Prozent
Einschränkung des Wortschatzes	13	16.3
Mangel an Ideen und Informationen	16	20
Schlechte Grammatikkenntnisse	23	28.8
Rechtschreibung	7	8.8
Missbrauch des Wortschatzes	18	22.5
Inhaltsorganisation	3	3.8
Gesamtsumme	80	100



Die am häufigsten angeführte Schwierigkeit beim Schreiben ist nach Ansicht der Befragten der Germanistikabteilung Oran 2 ' schlechte Grammatikkenntnisse' mit einem Prozentsatz von 28,8% dann kommt der Wortschatz mit einem Prozentsatz 25,5% während

Die Wirkung der literarischen Texte bei der verbesserung der schreibfertigkeit beiden algerischen Germanistikstudenten

der Prozentsatz der Option 'Mangel an Ideen und Informationen' betrug 20%. Der niedrigste Prozentsatz lag bei 3, 8% zugunsten der Option 'Inhaltsorganisation'.

Die Schwierigkeiten des Schreiben beziehen sich nicht nur auf Schlechte Grammatikkenntnisse, nach der Ansicht der Befragten der Germanistikabteilung Oran 2, denn diese Option trägt den höchsten Prozentsatz mit 28, 8%, sondern auch nach den mangelnden inhaltlichen Vorbereitung, die Unfähigkeit der Lernenden, den Stoff abzurufen, hier der Schreiber fehlt ihm an Klarheit über die Aspekte des Themas, d.h. der Schreiber fehlt ihm eine Schreibidee.

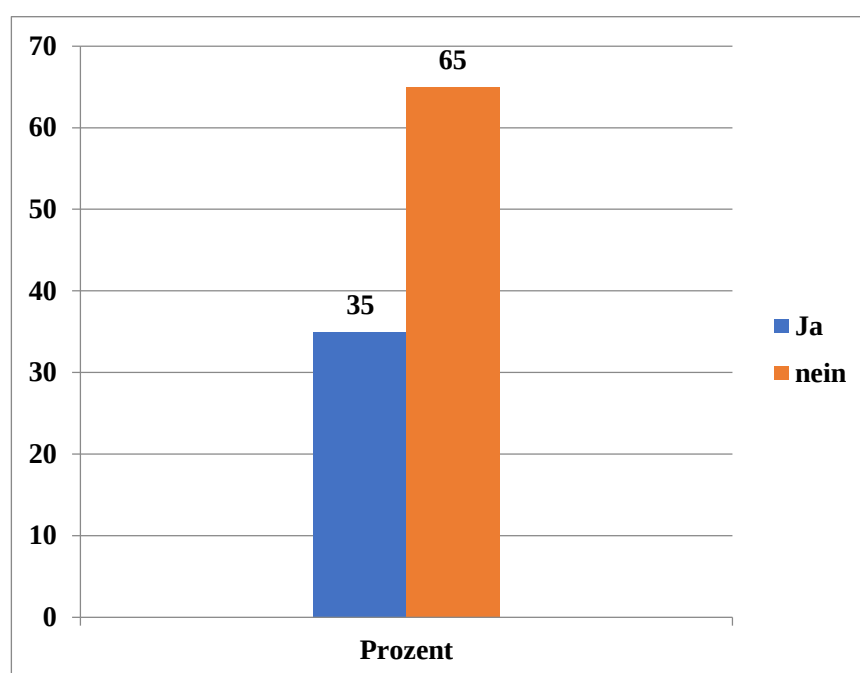
Auch Inhaltsorganisation könnte eine der Schwierigkeiten beim Schreiben, wie wir in der theoretischen Teil erwähnt haben, sein. Der Schreiber kriegt in seine Ideen keine Reichtordnung, hier die Schreibidee Sind'vereinzelt', brockenhaft', 'unvollständig ', und ohne einen 'Zusammenhang'. Die organisierenden Ideen und eine plausible gedankliche Reihenfolge und mangelnde Erfahrungen mit Bauformen und gedanklichen Ordnungen von Texten spielen eine erhebliche Rolle beim Schreiben.

In diesem Gedankengang unterscheidet 'Keseling' bei Schreibstörungen zwischen innere und äußere Störungen: innere Störungen können kognitiv oder emotional bedingt sein, kognitive Störungen sind durch Symptome gekennzeichnet wie keine Ideen oder Ideenflut

Die Wirkung der literarischen Texte bei der verbesserung der schreibfertigkeit beiden algerischen Germanistikstudenten

2.3 üben Sie das Schreiben außerhalb des Klassenzimmers ?

	Häufigkeit	Prozent
Ja	21	35
Nein	39	65
Gesamtsumme	60	100



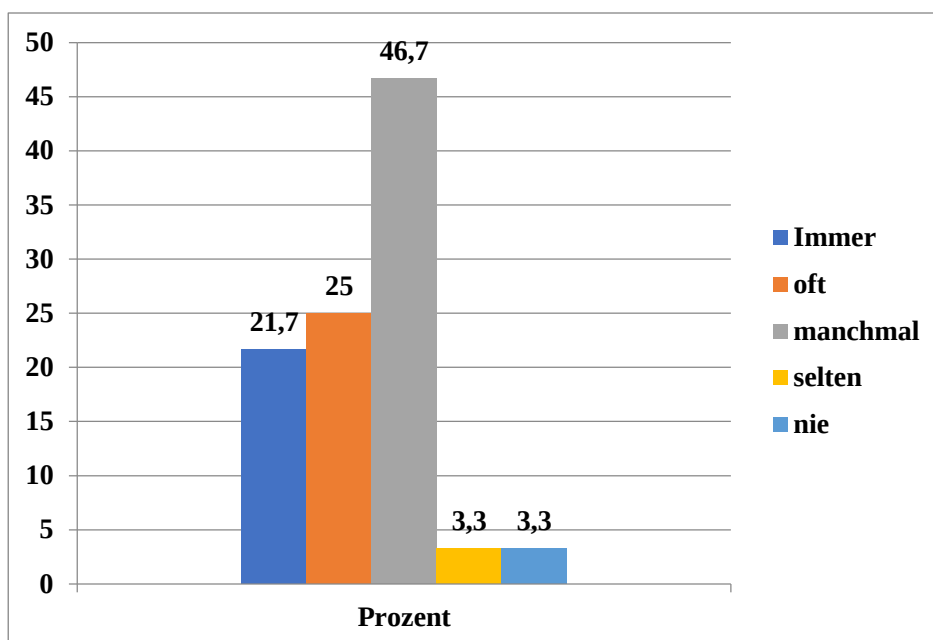
Aus der Tabelle, ob die Studenten außerhalb des Klassenzimmers schreiben, wählen die meisten Befragten die Option 'Ja' mit einem Prozentsatz von 65 %, während die Option 'nein' 35% betrug.

Das Ergebnis ist überraschend, denn die Studenten erledigen nur schriftliche Aufgaben, die von der Lehrkraft gegeben wurde, dies habe ich aus meinen eigenen Erfahrungen, beim Lehren der Literatur und Schriftlich an der Universität Algier, beobachtet und festgestellt.

Die Wirkung der literarischen Texte bei der verbesserung der schreibfertigkeit beiden algerischen Germanistikstudenten

2.4 wie oft schreiben Sie?

	Häufigkeit	Prozent
Immer	13	21.7
Oft	15	25
Manchmal	28	46.7
Selten	2	3.3
Nie	2	3.3
Gesamtsumme	60	100

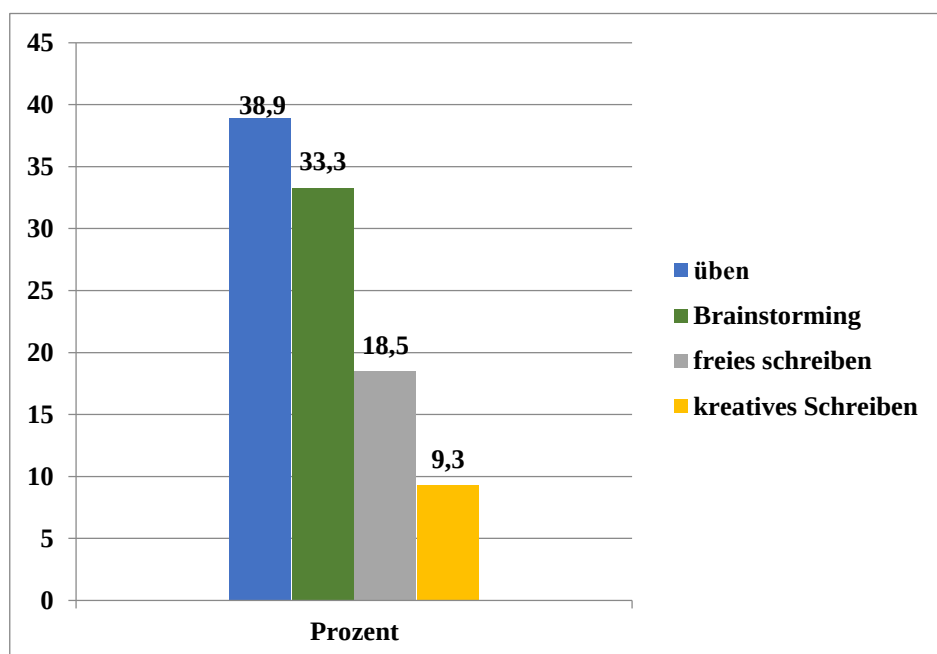


Bezüglich auf dieser Frage fällt man auf, dass die meisten Studenten der Germanistikabteilung wählen die Option « manchmal » mit einem Prozentsatz von 46,7%, die folgende Option war ' oft ' mit 25%, während der Prozentsatz der Option « immer » war 21,7% Der niedrigste Prozentsatz lag bei 3,3% zugunsten « selten und nie »

Die Wirkung der literarischen Texte bei der verbesserung der schreibfertigkeit beiden algerischen Germanistikstudenten

2.5 welche Strategien verwenden Sie, um Ihre Schreibfertigkeit zu verbessern?

	Häufigkeit	Prozent
üben	21	38.9
Brainstorming	18	33.3
freies schreiben	10	18.5
kreatives Schreiben	5	9.3
Gesamtsumme	54	100



Mit dieser Frage wollen ich die Strategie feststellen; die die Lernenden zur Förderung des Schreibens einsetzen. Am häufigsten ist dabei die Option Üben mit einem Prpzensatz von 38,3 %, gefolgt von Brainstormming, dann freies Schreiben mit einem Prozentsatz von 18,5 %, der niedrigste Prozentsaz lag bei kreatives Schreiben mit einem Prozentsatz von 9,3%

Das Ergebnis entspricht unseren Erwartungen, aus meinen eigenen Erfahrungen habe ich festgestellt, dass die Schreibfertigkeit durch Übungen im Unterricht eingesetzt wird. Die

Die Wirkung der literarischen Texte bei der verbesserung der schreibfertigkeit beiden algerischen Germanistikstudenten

Übungen bereiten klar auf die Schreibfertigkeit vor, sie dienen also der Erweiterung , Erarbeitung des bereits erworbenen Wortschatz, sie gestalten eine Vorstufe für des produktiven Schreibens, aber der geschriebe oder gesprochene Text kann den Ausgangspunkt bilden wie z. B.

- Umwandeln von Dialogen oder Kurznachrichten in Erzähltexte
- Schreiben von Zusammenfassungen
- Perspektivenwechsel
- Versprachlichen von Bildesgeschichten
- Schreiben von Paralleltext

Hier stützen wir noch einmal auf Portmanns (1991) Überlegung:

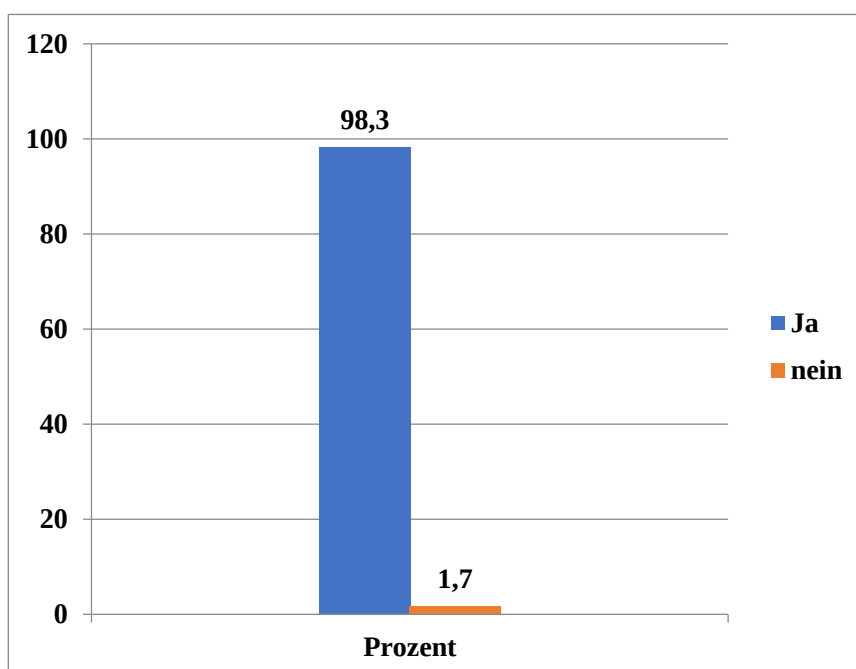
“ Das Schreiben eines Textes nicht mehr notwendig am Ende einer sorgfältig geplanten Folge von Übungen in welchen einzelne Teilfertigkeiten und Teilstrukturen isoliert geübt werden, vielmehr wird das Schreiben eines Textes zum Anlass und Zentrum des ganzen Bestrebesn “.

Das Üben der Schreibfertikeit von Einzelphänomene reicht aber nicht aus, die Schreibfertigkeit zu verbessern, die Lernenden können auch den geschriebenen Text als Inspirationsquelle und Modell für ihre eigene Texte übertragen

Die Wirkung der literarischen Texte bei der verbesserung der schreibfertigkeit beiden algerischen Germanistikstudenten

2.6 Korrigiert Ihr Lehrer Ihr Schreiben ?

	Häufigkeit	Prozent
Ja	59	98.3
Nein	1	1.7
Gesamtsumme	60	100

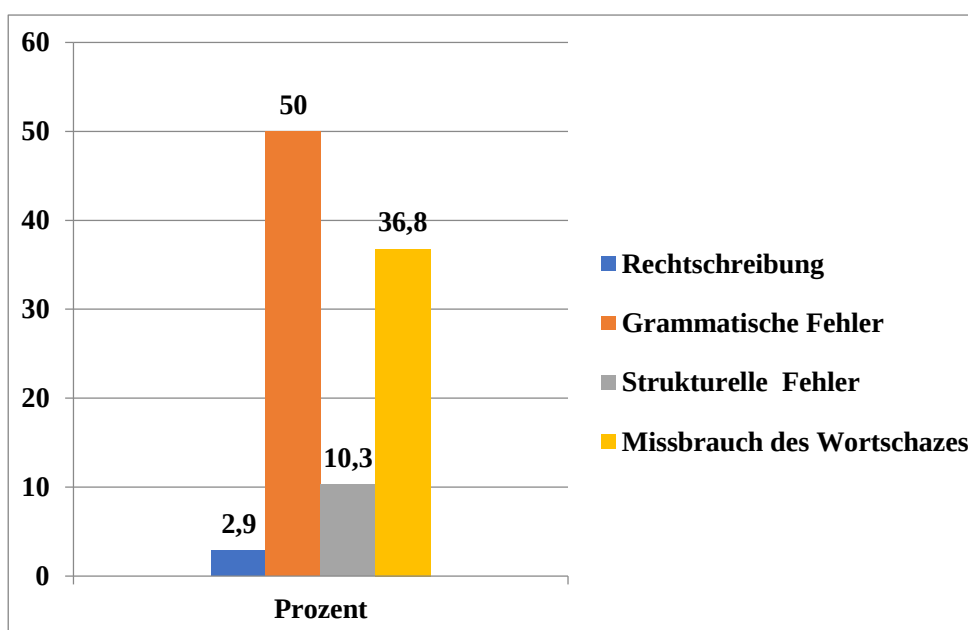


Die Stichprobe der Germanistikabteilung oran 2 antworten auf diese Frage mit « ja », der Prozentsatz war hier 98,3% während der Option « nein » ist 1,7 %geschätzt.

Die Wirkung der literarischen Texte bei der verbesserung der schreibfertigkeit beiden algerischen Germanistikstudenten

2.7 .welche Art von Fehlern begehen Sie beim Schreiben?

	Häufigkeit	Prozent
Rechtschreibung	2	2.9
Grammatische Fehler	34	50
Strukturelle Fehler	7	10.3
Missbrauch des Wortschazes	25	36.8
Gesamtsumme	68	100



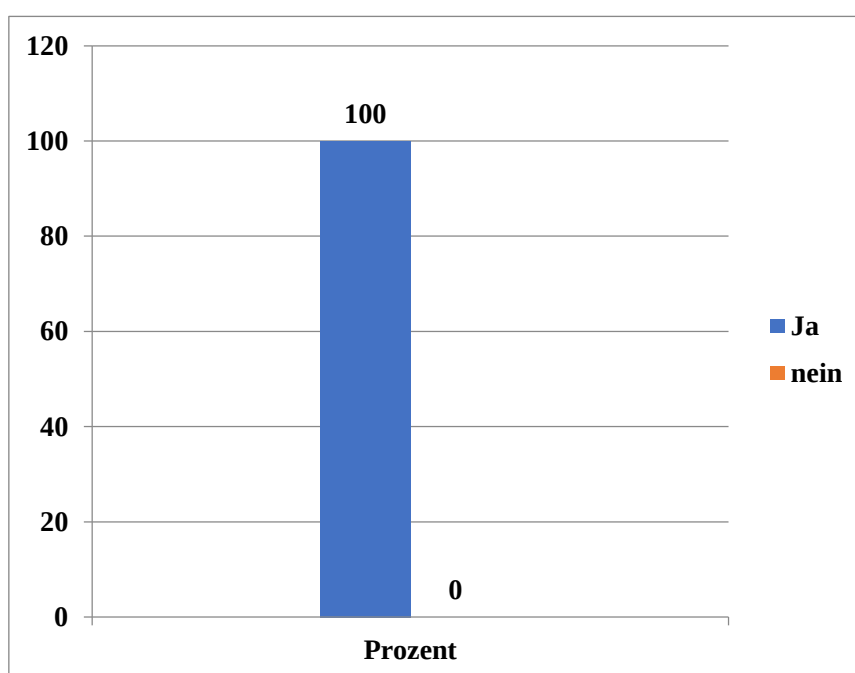
Nach Ansicht der Befragten bezüglich den Fehlern, die die Studenten beim Schreiben begehen, betrachten, « Grammatische Fehler » mit einem hohen Prozentsatz von 50%, gefolgt von der Option « Missbrauch des Wortschatzes mit einem Prozentsatz von 36,8% , dann kommt « strukturelle Fehler » mit 10,3%, der niedrigste Prozentsatz lag bei 2,9% zugunsten der Option » Rechtschreibung »

Die Wirkung der literarischen Texte bei der verbesserung der schreibfertigkeit beiden algerischen Germanistikstudenten

Das Ergebnis entspricht unseren Erwartungen, denn die Mehrheit der Lernenden begehen beim Schreiben grammatische Fehler, obwohl sie die grammatischen Regeln aussagen können, beim Übetragen den schon erworbenen Strukturen in der schriftlichen Kommunikation finden Lernenden oft Schwierigkeiten und begehen daher Fehler beim Schreiben, deshalb soll der literarische Text als Modell für ihr Schreiben sein, sie inspirieren sie sich von diesem Modell, um nach hier die gelernten Struktturen in anderen schriftlichen Kommunikationen zu transferieren . Sie sollen beim Schreiben nicht isolierte Sätze ausüben, sie sollen sie in einem Kontext ausüben

2.8 berücksichtigen Sie die Korrektur Ihrer Lehrer für ihr Schreiben ?

	Häufigkeit	Prozent
Ja	60	100
Nein	0	0
Gesamtsumme	60	100



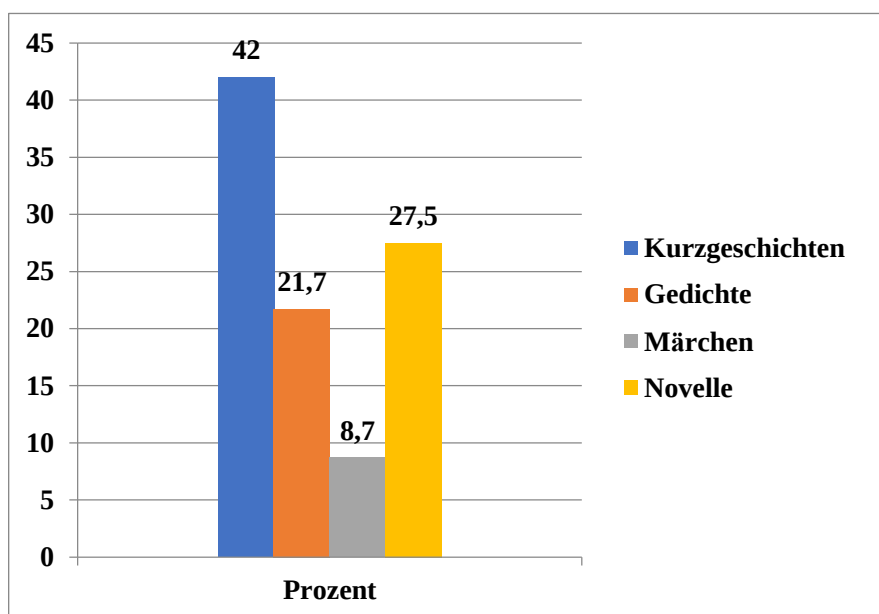
Die Wirkung der literarischen Texte bei der verbesserung der schreibfertigkeit beiden algerischen Germanistikstudenten

Für diese Frage nehmen die meisten Studenten an, dass ihr Lehrer ihr Schreiben korrigieren mit einem Prozentsatz von 100%

3: Ansicht der Studenten über den Einsatz der literarischen Texten im Fremdsprachen unterricht

3.1 welche Art von Literatur bevorzugen Sie?

	Häufigkeit	Prozent
Kurzgeschichten	29	42
Gedichte	15	21.7
Märchen	6	8.7
Novelle	19	27.5
Gesamtsumme	69	100



Aus dieser Tabelle fällt man auf, dass die meisten Befragten bevorzugen Kurzgeschichten(42%), dann mit 27,5% für die Novelle, während der Prozentsatz der Option « Gedichte » betrug 21,7%. Der niedrigste lag bei 8,7% zugunsten der Option » Märchen ».

Die Wirkung der literarischen Texte bei der verbesserung der schreibfertigkeit beiden algerischen Germanistikstudenten

Das Ergebnis entspricht einigermaßen unseren Erwartungen, in dem die Befragten für die Kurzgeschichte entschieden haben (42%). Obwohl das Märchen zu den am meisten behandelten Textsorten im Fremdsprachenunterricht zählt. Hat nach Ansicht der Befragten den niedrigsten Prozentsatz mit 8,7% Die Lehrkraft setzen häufig kurze Geschichte und Märchen im Fremdsprachenunterricht, denn die Novelle ist im Vergleich zur Kurzgeschichte und Märchen lang und braucht viele Unterrichtsstunden, um sie im Unterricht zu behandeln. Die kurzgeschichte und Märchen sind durch folgende Merkmale gekennzeichnet :

- Die Kurzgeschichte besitzt aufgrund ihrer Form und Techniken, Themen und motive eine besondere Aktualität und Motivationskraft für die Adressaten.
- In den kürzeren literarischen Texten lassen sich wesentliche grammatische Strukturen eines Textes sehr gut erfassen
- Die inhaltlichen und sprachlichen Besonderheiten könnten gut erfasst werden wie Phraseologismen und neue Lexik
- Der Lehrer kann viele Arbeitsformen anwenden z.B Schlussfolgern au seiner Überschrift, worüber im Text gesprochen wird, oder das Suchen einer Überschrift zu einem gelesenen literarischen Text
- Die Sprache ist zugänglich als die der Lyrik oder das gesprochene Wort im Drama
- Leseübungen, Ergänzungsübungen verschiedener Art u. a.können an Hand der literarischen Texte dieser Art gur durchgeführt werden.

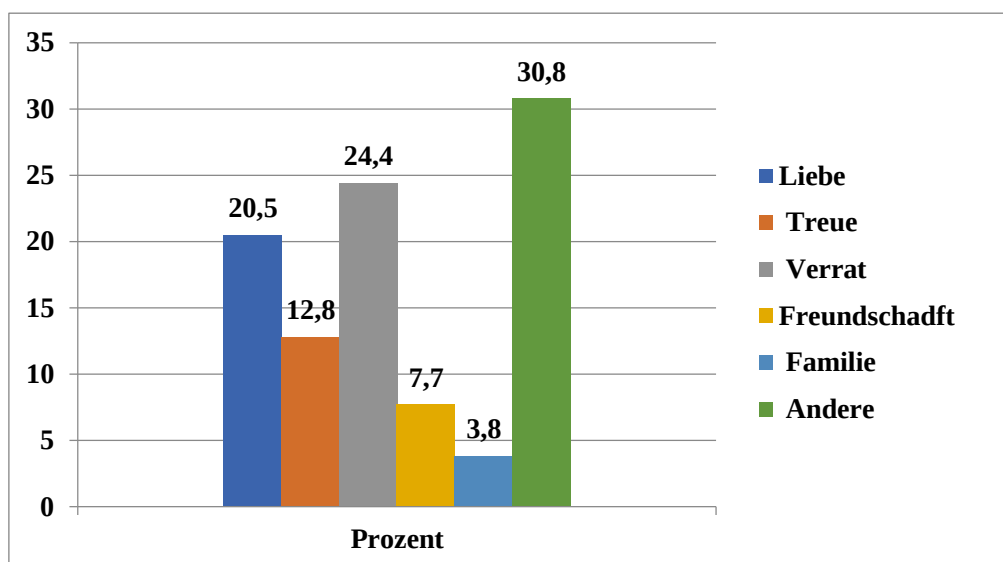
In diesem Gedankengang stützen wir noch einmal auf Wäbers G. (1991) Zitat:

Die Wirkung der literarischen Texte bei der verbesserung der schreibfertigkeit beiden algerischen Germanistikstudenten

« Eine gewisse Richtung der modernsten deutschen Prosa entspricht den genannten Anforderungen an den Lehrbuchtext. Diese Prosa (.....) unternimmt den sprachlichen Versuch, von einfachsten, sich immer wiederholenden Strukturen ausgehend ein zentrales Thema mit einfachen semantischen Mitteln zu bewältigen. Damit sind aber die wichtigsten Anforderungen des modernen Textes gegeben : allgemein verwendbarer Wortschatz, klare Strukturen und sachliche Informationen ».

3.2 welche literarischeThemen lesen Sie am liebsten?

	Häufigkeit	Prozent
Liebe	16	20.5
Treue	10	12.8
Verrat	19	24.4
Freundschaft	6	7.7
Familie	3	3.8
Andere	24	30.8
Gesamtsumme	78	100

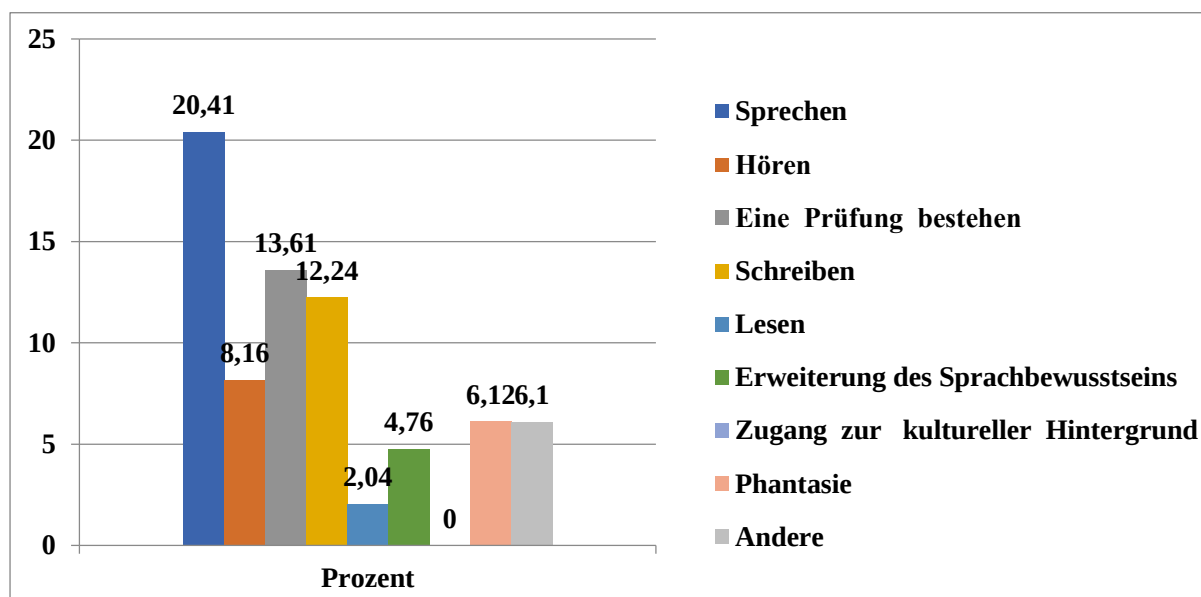


Die Wirkung der literarischen Texte bei der verbesserung der schreibfertigkeit beiden algerischen Germanistikstudenten

Bezüglich der Themen, die die Befragten lesen, war « andere » mit einem Prozentsatz von 30,8% dann « Verrat » mit 2,4% und der Prozentsatz für die Option Liebe betrug 20,5%. Der niedrigste Prozentsatz lag bei 3, 8% zugunsten der Option « Familie »

3.3 welche Kompetenz möchten Sie beim Lesen eines literarischen Textes entwickeln?

	Häufigkeit	Prozent
Sprechen	48.00	32.65
Hören	30.00	20.41
Eine Prüfung bestehen	12.00	8.16
Schreiben	20.00	13.61
Lesen	18.00	12.24
Erweiterung des Sprachbewusstseins	3.00	2.04
Zugang zur kultureller Hintergrund	7.00	4.76
Phantasie	0	0
Andere	9.00	6.12
Gesamtsumme	147	100



Die Wirkung der literarischen Texte bei der verbesserung der schreibfertigkeit beiden algerischen Germanistikstudenten

Aus der Tabelle fällt man auf, dass das Sprechen trägt den höchsten Prozentsatz mit 32,56%, gefolgt von Hören(20,41%), dann Lesen mit 12.24%, am Ende kommt Phantasie mit einem Prozentsatz von 0%

Das Ergebnis entspricht nicht unseren Erwartungen, denn der literarische Text ist sowohl eine Sprech Anlass als auch ein Schreib Anlass, der literarische Text kann alle Sprachfähigkeiten, wie Lesen, Hören, Sprechen und Schreiben entwickeln. Außerdem die Literaturist als Transporteur der Zielkultur und trägt zum Erwerb der Fremdsprache bei.

Man sollte nur zur Erkenntnis nehmen, welche Funktionen literarische Texte übernehmen, sie lassen sich in die drei folgenden Modellen gliedern.

Das Sprachmodell

Der literarische Text hilft den Lernenden, die vier sprachlichen Fähigkeiten zu trainieren. Auf welche Fertigkeit man sich konzentriert, hängt von den Aufgaben zum Text ab. Zum Beispiel kann ein Text zum Training der Lesefertigkeit genutzt werden- weitere mögliche Aufgaben sind kreatives Schreiben, grammatische Übungen, Sprech Anlässe und Hörverständnisse.

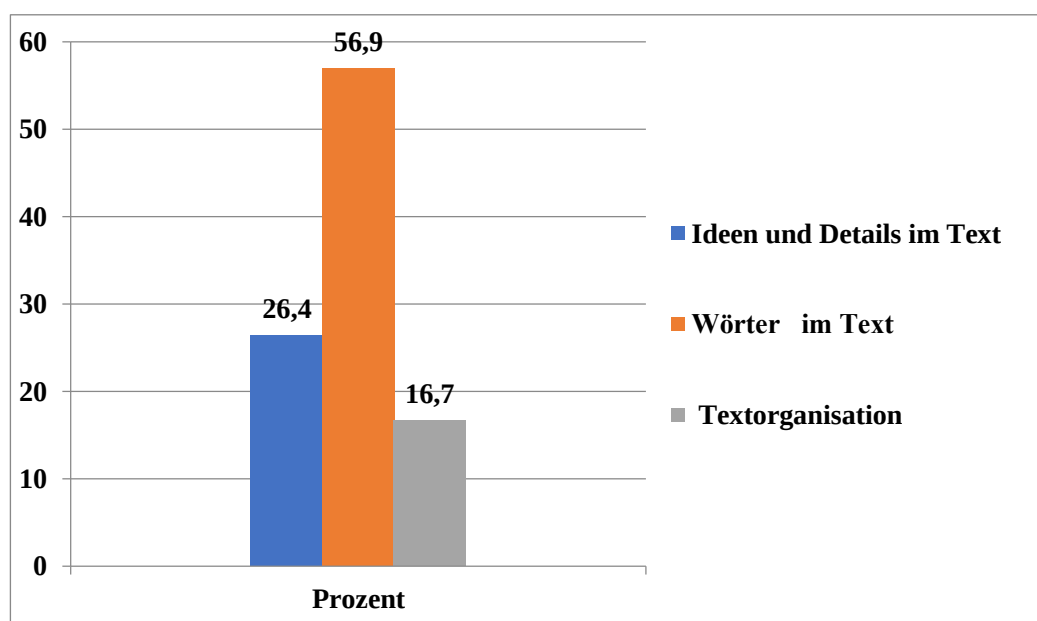
Das interkulturelle Modell : Der literarische Text bietet den Zugang zu einer fremden Kultur, die Lernenden können über die Zielsprachenkultur erfahren, daher erhalten die Lernenden einen Einblick in das Denken, Handeln und Wahrnehmung von Menschen der Zielkultur, infolgedessen können die Lernenden zwischen Eigenkultur und Fremdkultur vergleichen.

Das Selbsterfahrungsmodell : die Literatur vermittelt nicht nur neue Informationen, sondern zwingt der Leser auch, sich über sich selbst Gedanken zu machen. Der Leser kann sich beim Lesen selbst entdecken.

Die Wirkung der literarischen Texte bei der verbesserung der schreibfertigkeit beiden algerischen Germanistikstudenten

3.4 wenn sie lesen, sie basieren auf

	Häufigkeit	Prozent
Ideen und Details im Text	19	26.4
Wörter im Text	41	56.9
Textorganisation	12	16.7
Gesamtsumme	72	100



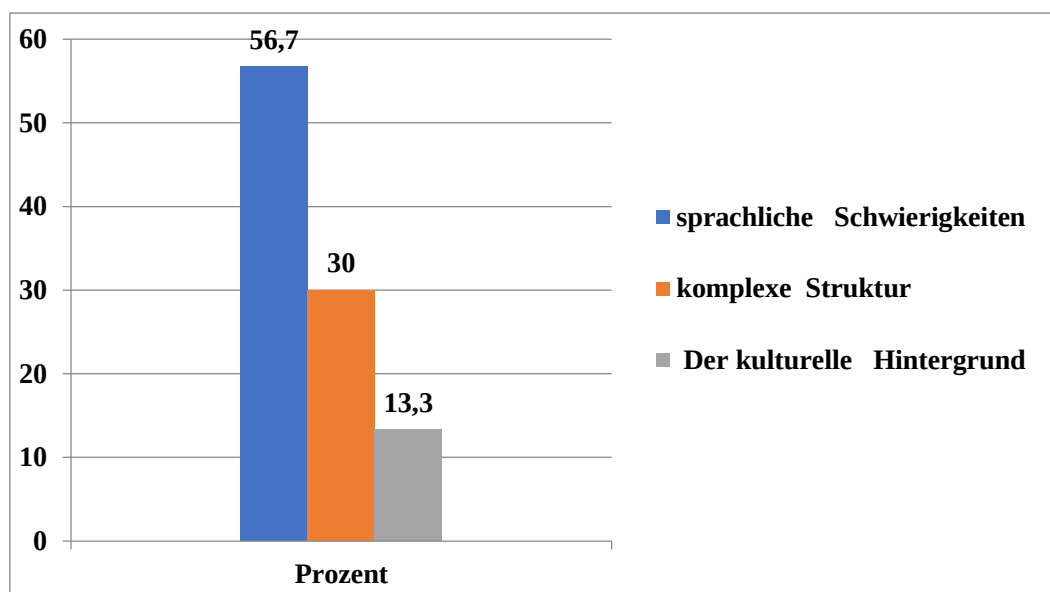
Die meisten Befragten vertreten die Meinung, dass sie beim lesen auf « Wörter im Text » basieren mit einem Prozentsatz von 56,% dann mit 26,4% für Ideen und Details im Text, während der Prozentsatz der « Textorganisation » 16,7 %betrug.

Die Wirkung der literarischen Texte bei der verbesserung der schreibfertigkeit beiden algerischen Germanistikstudenten

Das Ergebnis entspricht unseren Erwartungen, aber beim Lesen könnten die Lernenden sowohl den Wortschatz vertiefen als auch Ideen und Textkohärenz entwickeln, die Lernenden erhalten sogar neue Ideen und Informationen.

3.5 was sind Ihre Schwierigkeiten beim Lesen eines literarischen Textes ?

	Häufigkeit	Prozent
sprachliche Schwierigkeiten	34	56.7
komplexe Struktur	18	30
Der kulturelle Hintergrund	8	13.3
Gesamtsumme	60	100



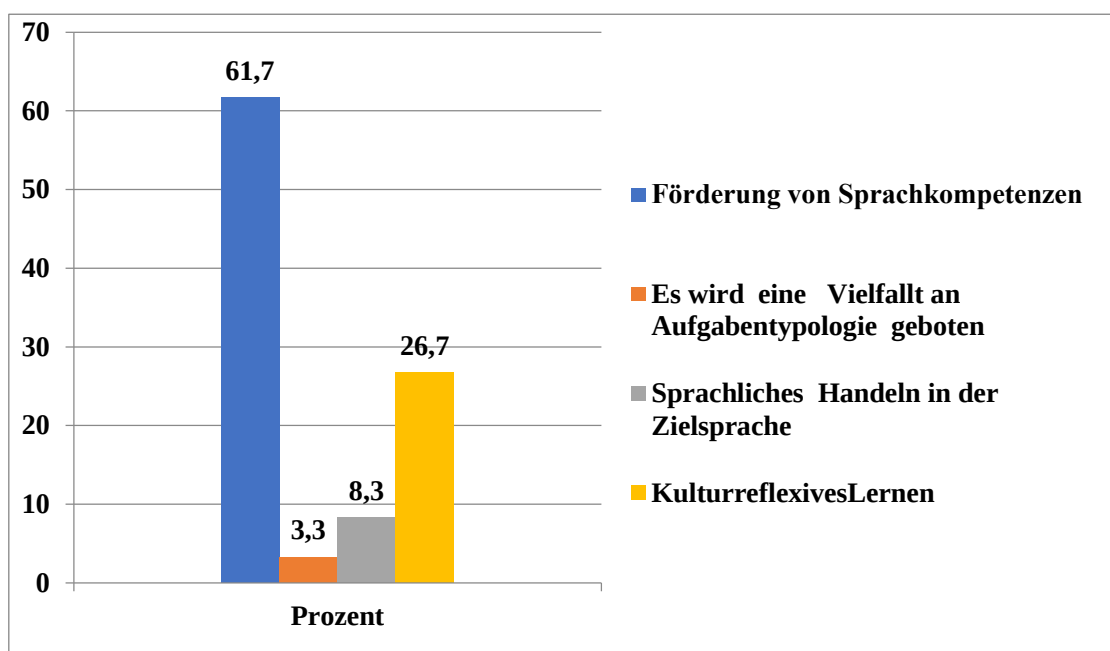
Bezüglich der Schwierigkeiten beim Lesen eines literarischen Textes antworten die meisten Studenten der Stichprobe auf « sprachliche Schwierigkeiten » mit einem Prozentsatz von 56,7%, dann mit 30% für « komplexe Struktur », während der Prozentsatz der Option « kulturelle Hintergrund » betrug 13,3%

Die Wirkung der literarischen Texte bei der verbesserung der schreibfertigkeit beiden algerischen Germanistikstudenten

Das Ergebnis entspricht unseren Erwartungen, aber der Lehrer empfiehlt den Lernenden, den Text zu Hause zu lesen, um den Text sprachlich zu bearbeiten

3.6 was könnten Sie beim Lesen eines literarischenTextes erhalten ?

	Häufigkeit	Prozent
Förderung von Sprachkompetenzen	37	61.7
Es wird eine Vielfalt an Aufgabentypologie geboten	2	3.3
Sprachliches Handeln in der Zielsprache	5	8.3
Kulturreflexives Lernen	16	26.7
Gesamtsumme	60	100



Die meisten Befragten sind der Ansicht, dass sie beim Lesen eines literarischen Textes, ihre Sprachkompetenzen gefördert wird, mit einem hohen Prozentsatz von 61,7%, dann « kulturreflexives Lernen » mit einem Prozentsatz von 26,7%, nachher kommt der Option « sprachliches Handeln in der Zielsprache » mit einem Prozentsatz von 8,3%, der niedrigste

Die Wirkung der literarischen Texte bei der verbesserung der schreibfertigkeit beiden algerischen Germanistikstudenten

Prozentsatz lag bei » es wird eine Vielfalt von Aufgabentypologie geboten » mit einem Prozentsatz von 3,3 %

Das Lesen eines literarischen Textes dient nicht nur zur Erweiterung des Wortschatzes, Entwicklung der kommunikativen Kompetenz, sie regen auch zur sprachlichen schriftlichen Äußerungen, ein literarischer Text dient sowohl den grammatischen und lexikalischen Übungen als auch als Material für Landeskunde des Landes.

Wie wir schon in der Theorie erörtert haben, dass der literarische Text nach Kast(1995) nicht nur als Sprech Anlass sondern ermöglicht auch den Lernenden, sich auszudrücken, wie sich selbst, durch seine Offenheit, betrifft.

Außerdem hat ein literarischer Text ein besonderes Potential, denn er bietet durch die unterschiedlichen Interpretationsmöglichkeiten Lücken, die für Sprech- und Schreib Anlässe bedeutend sind. In diesem Sinn schreibt Gustav Wackwitz in seinem Artikel Texte im Fremdsprachenunterricht :

« Die Textarbeit als Feld neben anderen ist bekannt, sie dient üblicherweise der Erweiterung von lexikalischen und syntaktischen Kenntnissen. Der Text als Exerzierplatz für Wortschatz und Konstruktionsübungen, er wird ausgeschlachtet, kein Wort bleibt auf den anderen »

Nach Riehme J. (1975) erlauben die literarischen Texte, die Kultur, das gesellschaftliche Leben, Geschichte und Geographie des jeweiligen Landes besser kennenzulernen :

«mit der Literatur wird ein Ausschnitt der gesellschaftlichen Wirklichkeit erfasst, und zwar in der Einmaligkeit und mit den spezifischen Mitteln der Kunst. Damit wird ein Einblick

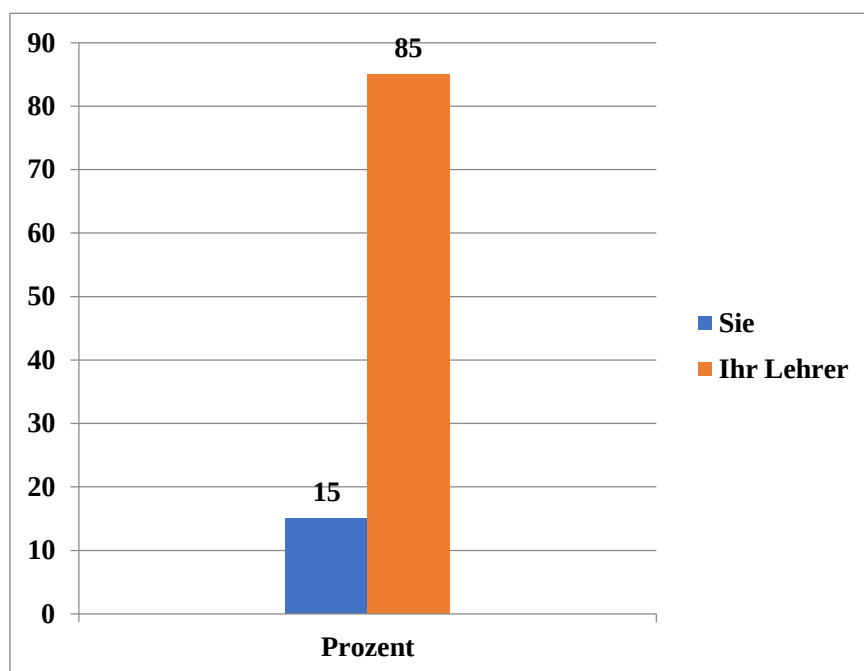
Die Wirkung der literarischen Texte bei der verbesserung der schreibfertigkeit beiden algerischen Germanistikstudenten

in die Kultur des betreffenden Landes und der mit den Mitteln der Kunst abgebildeten Wirklichkeit gewährt ».

Spinner (2006) beim Lesen der literarischen Texte werden die sprachlichen Gestaltungen aufmerksam wahrgenomme.

3.7 wer entscheidet das Material des literarischen Textes ?

	Häufigkeit	Prozent
Sie	9	15
Ihr Lehrer	51	85
Gesamtsumme	60	100

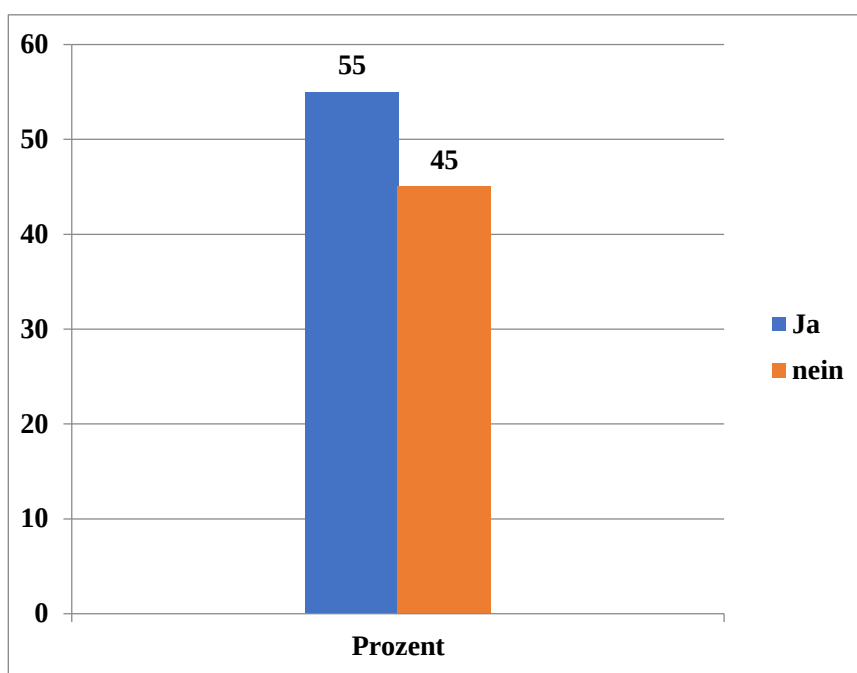


Nach der Meinung der Studenten der Stichprobe des ersten Studienjahres an der Universität Oran 2 entscheidet der Lehrer das Material des literarischen Textes mit einem Prozentsatz von 85%, während « sie » ist 15% geschätzt

Die Wirkung der literarischen Texte bei der verbesserung der schreibfertigkeit beiden algerischen Germanistikstudenten

4.1 verwenden Ihre Lehrer literarische Texte, um Schreibfähigkeiten zu verbessern ?

	Häufigkeit	Prozent
Ja	33	55
Nein	27	45
Gesamtsumme	60	100



4.1 Über die Verwendung der Lehrer der literarischen Texte, um Schreibfertigkeit zu verbessern, fast die Hälfte der Befragten antworteten mit « Ja » 55%, hingegen « nein » 45% betrug

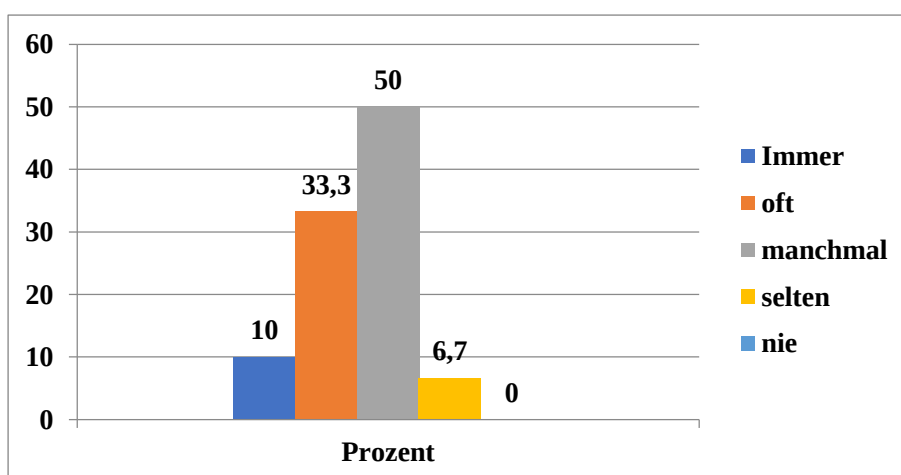
Das Ergebnis entspricht unseren Erwartungen, nach Kozlowoski , Alexander (1986) verwendet man literarische Texte im FSU, um folgende Ziele zu erfüllen :

Die Wirkung der literarischen Texte bei der verbesserung der schreibfertigkeit beiden algerischen Germanistikstudenten

- « als kontextualisierendes Instrument zur Vermittlung lexikalischer oder grammatischer Kenntnisse, die Lernenden vertiefen den Wortschatz, um das sprachliche Niveau zu erhöhen
- Als Basis für die systematische Entwicklung des verstehenden Hörens und Lesens. Es ist darunter das laute oder das stille Lesen zu nennen
- Als Model (bzw. Ausgangspunkt) für die Entwicklung des Sprechens eventuell des Schreibens.

4.2 wie oft verwendet Ihr Lehrer literarische Texte, um Ihre Schreibfähigkeiten zu verbessern ?

	Häufigkeit	Prozent
Immer	6	10
Oft	20	33.3
Manchmal	30	50
Selten	4	6.7
Nie	0	0
Gesamtsumme	60	100

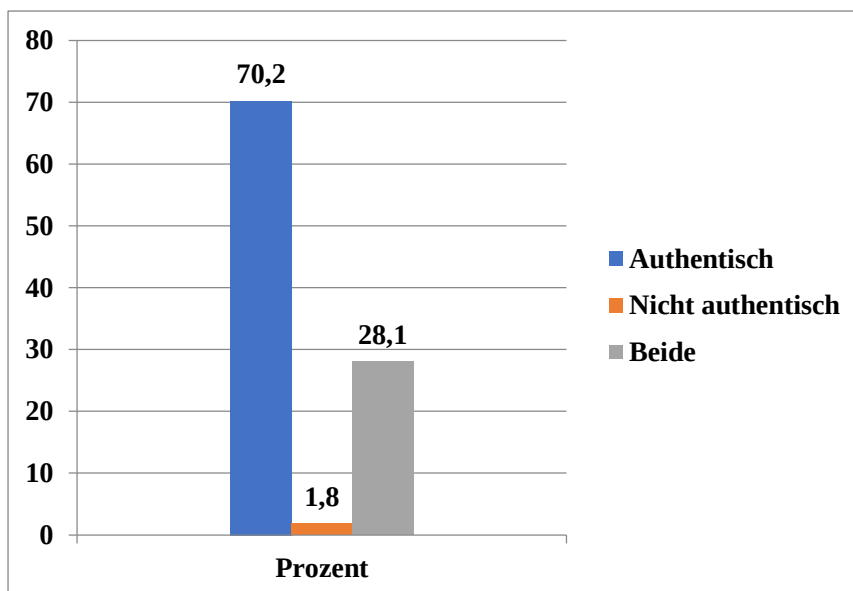


Die Wirkung der literarischen Texte bei der verbesserung der schreibfertigkeit beiden algerischen Germanistikstudenten

Aus dieser Tabelle geht hervor, dass der höchste Prozentsatz mit 50% für die Option « manchmal », dann « oft » mit 33,3% während der Prozentsatz der Option « immer 10% betrug

4.3 welche Art von literarischen Texten verwendet Ihr Lehrer, um Ihre Schreibfähigkeit zu verbessern?

	Häufigkeit	Prozent
Authentisch	40	70.2
Nicht authentisch	1	1.8
Beide	16	28.1
Gesamtsumme	57	100



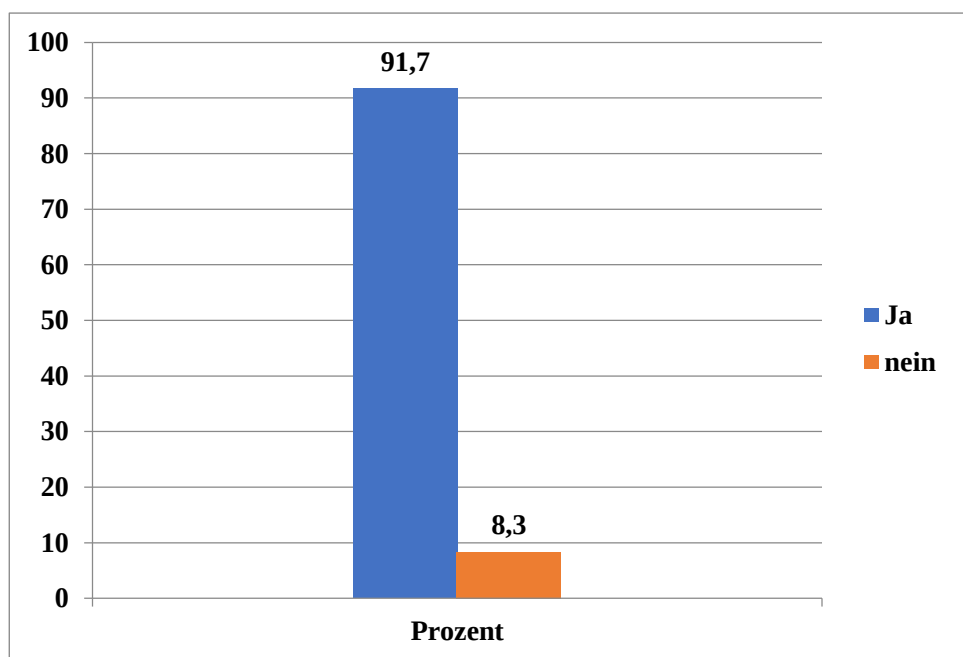
Über die Art der literarischen Texten, die die Lehrer verwendet, um Schreibfertigkeit zu verbessern, wählen die meisten Befragten der Deutschabteilung oran 2 « authentische Texte » mit einem hohen Prozentsatz 70,2%, gefolgt von « beide » mit einem Prozentsatz

Die Wirkung der literarischen Texte bei der verbesserung der schreibfertigkeit beiden algerischen Germanistikstudenten

von 28,1%, der niedrigste Prozentsatz fand bei der Option « Beide » mit einem Prozentsatz von 1,8%

4.4 denken Sie, dass das Lesen literarischen Texte Ihre Schreibfähigkeiten verbessert?

	Häufigkeit	Prozent
Ja	55	91.7
Nein	5	8.3
Gesamtsumme	60	100



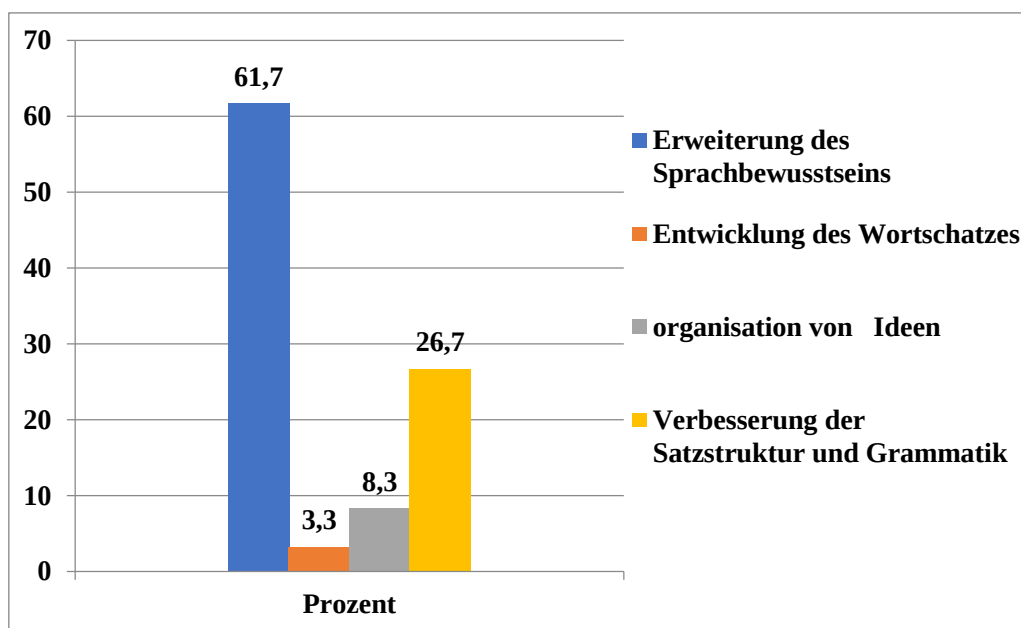
Die Befragten der Deutschabteilung oran 2 sind der Meinung, dass das Lesen von literarischen Texten, ihre Schreibfertigkeit verbessert mit einem Prozentsatz von 91%, der niedrigste Prozentsatz fand bei der Option « nein » mit einem Prozentsatz 8,3%

Die Wirkung der literarischen Texte bei der verbesserung der schreibfertigkeit beiden algerischen Germanistikstudenten

Das Ergebnis entspricht meinen Erwartungen, indem ich vermutet habe, das das Lesen von literarischen Texten, die Schreibfertigkeit entwickelt mit einem Prozentsatz von 91%,

4.6 welche Vorteile für das Schreiben können Sie durch das Lesen eines literarischenTextes erzielen ?

	Häufigkeit	Prozent
Erweiterung des Sprachbewusstseins	37	61.7
Entwicklung des Wortschatzes	2	3.3
organisation von Ideen	5	8.3
Verbesserung der Satzstruktur und Grammatik	16	26.7
Gesamtsumme	60	100



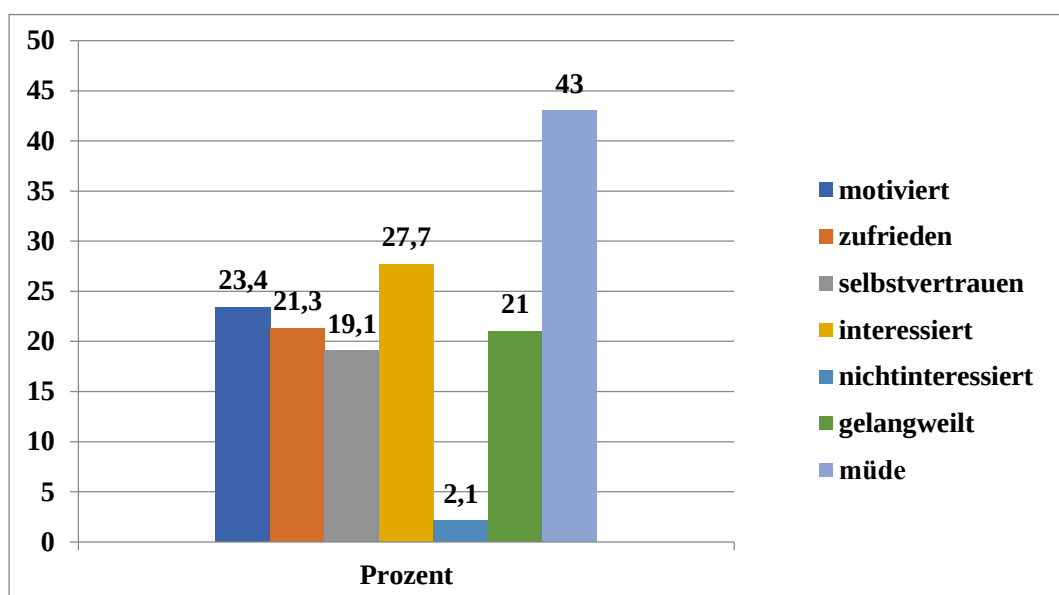
erklären sie : mit der ersten offenen Frage wollte ich erfragen, ob das Lesen literarische Texte ihre Schreibfertigkeit fördert, die Befragten der Stichprobe haben, am häufigsten, die

Die Wirkung der literarischen Texte bei der verbesserung der schreibfertigkeit beiden algerischen Germanistikstudenten

Verbesserung der Sprache,angeführt, sie haben nicht näher erklärt, sie haben nur gasagt » zur Verbesserung meiner Sprache ».

4.7 wie reagieren Sie beim Schreiben nach dem Lesen eines literarischenTextes ?

	Häufigkeit	Prozent
Motiviert	22	23.4
Zufrieden	20	21.3
Selbstvertrauen	18	19.1
Interessiert	26	27.7
Nichtinteressiert	2	2.1
Gelangweilt	2	21
Müde	4	43
Gesamtsumme	94	100



Die Wirkung der literarischen Texte bei der verbesserung der schreibfertigkeit beiden algerischen Germanistikstudenten

Die Erweiterung des Sprachbewusstseins könnte nach Ansicht der Befragten an der Deutschabteilung oran 2, als Vorteil für das Schreiben durch Lesen eines literarischen Textes erzielt mit einem hohen Prozentsatz von 61%, gefolgt von der Option « Verbesserung der Satzstruktur und Grammatik » mit einem Prozentsatz von 26,7%, dann kommt der » Organisation von Ideen » mit einem Prozentsatz von 8,3%, der niedrigste Prozentsatz lag bei « Entwicklung des Wortschatzes » mit einem Prozentsatz von 3,3%

Dies Ergebnis entspricht meinen Erwartungen, denn die Lernenden können durch Lesen von literarischen Texten das Sprachbewusstsein erweitern, aber wie ich schon erwähnt habe, dass durch das Lesen von literarischen Texten viele Kompetenzen entwickeln können, je nach dem Ziel des Fremdsprachenunterrichts.

Die Mehrheit der Befragten an der Deutschabteilung oran 2 sind nach dem Lesen eines literarischen Textes « müde » mit einem Prozentsatz von 43, gefolgt von « interessiert » mit 27,7%, dann « motiviert » mit 32,4%, der niedrigste Prozentsatz lag bei der Option » gelangweilt « mit einem Prozentsatz von 2,1%

Das Ergebnis entspricht unseren Erwartungen, dann Befragten haben für müde und motiviert entschieden, sie tragen den höchsten Prozentsatz unter den anderen Optionen, hingegen die Option gelangweilt trägt den schwächsten Prozentsatz von 2,1%

Mit der zweiten offenen Frage, wollte ich erfahren, wie die Lernenden einen literarischen Text ihnen hilft, die Schreibfertigkeit zu verbessern, die Mehrheit haben die Meinung vertreten, dass das Lesen von literarischen Texten zur Erweiterung des Wortschatzes, zum Kennenlernen der Kultur des Ziellandes, Organisation von Ideen, zum Gebrauch der Grammatik, zur Fixierung der Satzstruktur ermöglicht

2.1.9.2 Diskussion der Ergebnisse der Studenten

Die Ergebnisse der durchgeführten Studie, in der eine vielzahl an Deutschlernern der Universität Oran 2 befragt wurden, sollen nachfolgend noch einmal zusammengefasstgefasst.

Die Ergebnisse entsprechen unseren Erwartungen, in dem die Lerner manchmal auf Deutsch lesen, um ihre Schreibfertigkeit zu verbessern, auch ihre Lehrer setzen manchmal literarische Texte im Fremdsprachenunterricht ein, um das Schreiben zu verbessern.Nach Ansicht der Lerner können literarische Texte zur Verbesserung der Schreibfertigkeit beitragen, sie antworten, dass das Lesen literarischen Texten zur Verbesserung der Sprache, Vertiefung des Wortschatzes, Verankerung der deutschen Struktur und auch Einblick in die Kultur der Zielsprachen haben. Außerdem bevorzugen die Mehrheit der Befragten Kurzprosa(Kurzgeschichte).

Unterrichtsvorschläge Arbeit mit Beispielen an Märchen

2.2 Unterrichtsvorschläge : Arbeit mit Beispielen an Märchen

Die meisten DaF- Didaktikern konzipieren die Arbeit mit einem literarischen Text in drei Phasen Koppenseiner, er hat noch eine zusätzliche hinzugefügt und unterscheidet zwischen:

Vorbereitungsphase, Präsentation, Textarbeit und Erweiterung²⁴⁰.

Vorbereitungsphase

hier geht es um die Vorentlastung der Inhalte, diese Phase ist unentbehrlich. Es werden inhaltliche und sprachliche Aspekte vorentlastet. Das Ziel der inhaltlichen Vorentlastung ist das Thema näher zu bringen und ihr Interesse zu wecken. Das eingesetzte Verfahren ist die Arbeit mit Titel, Fotos

Präsentation und Textarbeit

In dieser Phase wird das Textverständnis gesichert und die Bearbeitung durch Leitfragen in eine bestimmte Richtung gelenkt. Sie müssen regelmässige Pausen vorkommen, in denen das Verständnis gesichert und die Spannung erhalten wird. Dies erfolgt durch schon erwähnte Leitfragen, richtig oder falsch, Mehrfachauswahlfragen

Erweiterungsphase

Die letzte Phase ist auch die wichtigste, denn hier folgt die wahre Creative und produktive Arbeit. In dieser Erweiterungsphase sollen die landeskundlichen Aspekte eingebaut werden

Einige Vorschläge für die Aktivitäten in dieser Phase: einen Brief an eine der Figuren schreiben, Einen Zeitungsartikel, eine Postkarte, ein neues Ende schreiben oder eine

²⁴⁰ Koppenseiner 2001 , nach , Vuk, Adam : literarische Texte im Unterricht Deutsch als Fremdsprache, Zagreb 2013. S. 8-9

Vorsetzung schreiben, Ratschläge geben (was wurdest du tun?), eine graphische Darstellung anfertigen

Im folgenden Teil werden Vorschläge der literarischen Texte im Daf-Unterricht gegeben.

2.2.1 Kurzprosatexte als geeignetste Textsorte im FSU

Laut Spinner (2012) sollen Ziele, Niveaustufe der Schüler und das Alter der Schüler von der Lehrkraft bei der Arbeit der literarischen Textesorgfältig ausgewählt werden. eine der besten literarischen Gattungen ist kurze prosa, unterdiesem Begriff kommen unterschiedliche Formen zusammen, wie z. B. Novelle, Kurzgeschichte, Fabel, Parabel, und Märchen. Alle genannten Erzählfomen zeigen gattungsspezifische Merkmale auf, die auch einen didaktisch-methodischen Wert besitzen.²⁴¹

Nach Marx (2005, S.174) sind in erster Linie kurze, Dichte und geschlossene Einheitlichkeit die günstigsten formalen Elemente von Kurzgeschichten, die es ihnen erlauben, “ zeitlich besser integriert und als Ganze behandelt werden“ zu können.²⁴²

Längere literarische Werke eignen sich zum extensiven Lesen an besten, die sind hingegen weniger im Fremdsprachenunterricht zu behandeln. Sie können aufgrund ihres Umfangs eine problematische Lektüre sein, da sie mehrere Unterrichtsstunden verlangen. Kürze Prosaformen sind in der knappen Zeit des Sprachunterrichts leichter einzusetzen.²⁴³

²⁴¹Bertocchi, Miriam: literarisches Lernen mit Kurzprosatextes- Vorschläge für den Anfängerunterricht. Nach. Dobstadt, Micheal ; Dvrecky, Michal ; Mandl Grauben Navas de Pereira- Eva ; Riedner, Renate (Hrsgs) : Kultur, Literatur , Landeskunde : Konferenzbeiträge IDT 2013 , Band 3-2- Sektion E5, E8. S. 26

²⁴² Ebd., S. 25- 26

²⁴³ Kozłowski, Aleksander: literarischer Text im Fremdsprachenunterricht, Łódź 1986. S. 92-93

Unterrichtsvorschläge Arbeit mit Beispielen an Märchen

Nach Marx(2005, S.60-61) ist der Handlungsverlauf oft linear und auf das wesentliche beschränkt, in den meisten Fällen herrscht Einheit von Ort und die Figurenkonstellation ist begrenzt.²⁴⁴

Kürzere literarische Werke sind für den FSU am bestene geeignet wegen ihrer Abgeschlossenheit. Kurze Texte sind als Ganzes überschaubar, ihre Behandlung kann konzentriert und zügig erfolgen, so dass mit Ermüdungserscheinungen und Motivationshemmungen seitens der Schüler nicht zu rechnen ist, besonders im FSU scheint die shortstory (kurze Prosa) aufgrund ihrer Form und Techniken, Themen und Motive eine besondere Aktualität und Motivationskraft für die Adressaten zu besitzen und geeignet zu sein, persönliche Auseinandersetzungen herauszufordern und den schulischen Literaturunterricht in das zeitgenössische literarische Leben zu integrieren.²⁴⁵

Außerdem haben nach Marx(2005, S.67) Kurzprosatexte, insbesondere die Kurzgeschichten, einen unvermittelten Anfang und einen offenen Schluss, dies lässt mehrere Deutungsmöglichkeiten zu. Der Lehrer kann sie im Unterricht gut nutzen, um die Interpretationsfähigkeiten und das kreative Denken der Lernenden zu fördern.²⁴⁶

Nach Esselborn(2010) ist die Sprache der literarischen Prosa leichter zugänglich als die der Lyrik oder als das gesprochene Wort im Drama und steht oft der Alltagssprache näher. Die kurze Prosa ist für den FSU noch aus einem anderen Grund zu empfehlen: für die Bearbeitung einer Novelle oder einer Erzählung braucht man zwei- höchstens vier Stunden- sie kann auch während der Unterrichtsveranstaltungen mit den Schülern gelesen werden. auch der unbekannte Wortschatz ist aus einer kurzen Erzählung oder Novelle besser

²⁴⁴Bertocchi, Miriam: literarisches Lernen mit Kurzprosatexten- Vorschläge für den Anfängerunterricht. Nach.Dobstadt, Micheal ;Dvrecky, Michal ; MandlGraubenNavas de Pereira- Eva ; Riedner, Renate(Hrsgs) : Kultur, Literatur , Landeskunde : Konferenzbeiträge IDT 2013 , Band 3-2- Sektion E5, E8.S. 26

²⁴⁵ Kozłowski, Aleksander: literarischer Text im Fremdsprachenunterricht, Lodz 1986. S.93

²⁴⁶Bertocchi, Miriam: literarisches Lernen mit Kurzprosatexten- Vorschläge für den Anfängerunterricht. Nach.Dobstadt, Micheal ;Dvrecky, Michal ; MandlGraubenNavas de Pereira- Eva ; Riedner, Renate(Hrsgs) : Kultur, Literatur , Landeskunde : Konferenzbeiträge IDT 2013 , Band 3-2- Sektion E5, E8.S. 2

einzuprägen als aus längeren literarischen Werken. Bei der Behandlung und Auswahl der literarischen Texte für den FSU ist auch diese Anforderungen zu berücksichtigen, dass die syntaktischen Strukturen in den bearbeiteten Texten nicht zu kompliziert sein sollen, damit die Texte unmittelbar erfasst und verarbeitet werden können. Diese Anforderung wird eben sehr gut durch die ‚kurze prosa‘ erfüllt.²⁴⁷

Die Interpretation von Novellen und Erzählungen verläuft auch relativ schnell und ohne besondere Schwierigkeiten: die Formen der ‚kurzen prosa‘ gewährleisten auch eine sorgfältige Reaktion der Leser auf den Inhalt und auf die dargestellte Problematik.²⁴⁸

Die Perzeption der kürzeren literarischen Werke verläuft auch schneller und besser als die von den längeren. Man kann die Arbeit am Wortschatz aus den Werken der sogenannten ‚kurzen prosa‘ leichter durchführen.²⁴⁹

In den Novellen und Erzählungen wird meistens nur ein Thema oder ein Problem dargestellt, das sich sehr gut erkennen und interpretieren lässt.²⁵⁰

Bei dem Einsatz epischer Kurzformen werden einzelne Ziele, Inhalte und die methodische Gestaltung des FSUs in verschiedenen Textarbeitungsphasen weitgehend besser und genauer erfasst.²⁵¹

Im Sprachunterricht sollte man mit den Texten arbeiten (kurze prosa), die den wichtigsten und aktuellen Wortschatz der Alltagssprache von heute widerspiegeln. In diesem Gedankengang äußert sich Wäber G. 1991 wie folgendes:²⁵²

²⁴⁷ Kozłowski, Aleksander: literarischer Text im Fremdsprachenunterricht, Lodz 1986. S. 92-93

²⁴⁸ Ebd., S.93

²⁴⁹ Ebd., S.93

²⁵⁰ Ebd., S.93

²⁵¹ Ebd., S.93

²⁵² Ebd., S.94

Unterrichtsvorschläge Arbeit mit Beispielen an Märchen

„ eine gewisse Richtung der modernsten deutschen Prosa entspricht den genannten Anforderungen an den Lehrbuchtext. Diese Prosa(.....) unternimmt den sprachlichen Versuch, von einfachsten, sich immer wiederholenden Strukturen ausgehend, ein zentrales Thema mit einfachen semantischen Mitteln zu bewältigen. Damit sind aber die wichtigsten Anforderungen des modernen Textes gegeben: allgemein verwendbarer Wortschatz, klare Strukturen und sachliche Informationen“.

Die kurze Prosa stellt ein Problem oder nur eine Handlung dar, deshalb könnten sich die Lernenden besser und gründlicher in die dargestellte Problemsituation versetzen.²⁵³

Anhand der ‚kurzen prosa‘ könnten die inhaltlichen und sprachlichen Besonderheiten gut erfasst werden. dazu Phraseologismen und neue Lexik kann auch sehr gut an Hand kürzerer literarischer Texte erfasst werden. das Gleiche gilt auch für die Bestimmung von syntaktischen Konstruktionen und Verknüpfungen, die in den verschiedenen Novellen und Erzählungen zum Ausdruck kommen können.²⁵⁴

Die gewählten literarischen Texte für den Fremdsprachenunterricht sollen relativ aktionsreich sein oder sie besitzen viele Dialoge. Dies wird durch Löschmann M. 1984 Zitat erläutert:

„ im allgemeinen sind aktionsreiche oder Texte mit vielen Konkreta leichter zu begreifen als Texte mit stark erörterndem Charakter. Deshalb empfiehlt es sich zunächst, mit aktionsreichen literarischen Texten zu beginnen und erst später Texte stark reflektierendem Charakter einzusetzen. Der Weg kann von Märchen, Sagen, Fabel, handlungsreichen

²⁵³ Kozłowski, Aleksander: literarischer Text im Fremdsprachenunterricht, Lodz 1986.. S. 94

²⁵⁴ Ebd., S.94

Unterrichtsvorschläge Arbeit mit Beispielen an Märchen

Kurzerzählungen, Balladen, Reportagen zu Texten beschreibenden, erörternden, essayistischen Charakter führen“.²⁵⁵

Aus diesem Zitat schließt man heraus, dass an Hand der literarischen Texte der sog.“ Kurzen Prosa“ kann man besonders viele Arbeitsformen anwenden, z. B. Schlussfolgern aus einer Überschrift, worüber im Text gesprochen wird, oder das Suchen einer Überschrift zu einem gelesenen literarischen Text.²⁵⁶

In den kürzeren literarischen Texten lassen sich wesentliche grammatische Strukturen eines Textes sehr gut erfassen. Auch die Leseübungen, Ergänzungsübungen verschiedener Art, Erfassungsübungen u.a. können an Hand der literarischen Texte dieser Art sehr gut durchgeführt werden.

Das Märchen eignet sich gut für die Verwendung im Unterricht Deutsch als FS. Im Unterschied zum Roman oder auch zum Drama kann das Märchen wegen seines geringen Umfangs unabhängig von häuslichen Lektüre- direkt im Unterricht gelesen und gesprochen werden. dazu lässt sich seine Sprache und Struktur für den fremdsprachigen Leser problemloser erschließen als bei anderen literarischen Formen, ein weiterer Vorteil besteht darin, dass Märchen überall auf der Welt verbreitet sind. Infolgedessen können die Lerner im Unterricht auf eigene Lesererlebnisse und Erfahrung aus der Kindheit rekurren.²⁵⁷ Ich werde die ausgewählten Märchen wie folgt bearbeiten:

²⁵⁵ Löschmann M., Schröder G., (1984) zit, nach, Kozlowski, Aleksander 1986. S.95

²⁵⁶ Kozlowski, Aleksander : literarischer Text im Fremdsprachenunterricht, Lodz 1986. S.

²⁵⁷ Seminararbeit : Röder, Michael : Literatur im FSU : das Märchen Fundevogel von Grimm und Härthing, Gesamthochschule 2002-2003. S.14

2.2.2 Das Märchen- eine literarische Gattung

Das Märchen gehört zu den kleinen Formen der Epik. In kurzen Prosatexten werden Elemente der realen und magischen Welt miteinander verworden. Der Begriff ist ein Diminutiv des mittelhochdeutschen *maere* = Erzählung, Kunde, Bericht.²⁵⁸ Unter *maere* werden ursprünglich gesprochene, vorgetragene, Erzähltexte unterschiedlicher Art verstanden. Im Spätmittelalter wurde das Wort enger gefasst und war die Bezeichnung für eine erfundene, unwahre Erzählung. Der Begriff „ Märchen „ unterlag einer Bedeutungsveränderung im Laufe der Zeit. Es gibt bisher zahlreiche Definitionsversuche. Im deutschen Sprachraum haben sich relativ feste definitionen durchgesetzt.²⁵⁹

Nach Luthl. Max(2004) versteht man unter einem Märchen, seit Herder und die Brüder Grimm, eine mit dichterischer Phantasie entworfene Erzählung besonders aus der Zauberwelt, eine nicht an die Bedingungen des wirklichen Lebens geknüpfte wunderbare Geschichte, die hoch und niedrig mit Vergnügen anhören, auch wenn sie diese unglaublich finden.²⁶⁰

Laut Röllecke, Heinz(1998) wird heute das Märchen definiert als eine Phantasievolle, frei erfundene Prosaerzählung, die keinerlei wirkliche Begebenheiten als Grundlage hat. Es wird als unglaubwürdige und unwahrscheinliche im Gegensatz zu *maere* angesprochenen. „ Zauber, Wunder, übernatürliches sind für das allgemeine Gefühl mit dem Begriff< Märchen< verbunden. Die beschriebenen Ereignisse und Gestalten sind phantastisch und wunderbar im Sinne, dass sie im widerspruch zu natürlichen Gegebenheiten stehen. Außerdem involvieren

²⁵⁸ Inhaltsangabe.de/wissen/textsorten/maerchen. Zugriff 11.04.2021 um 10 :51

²⁵⁹ Dimova, Michaela : Alles Märchen. Herkunft und Merkmale der Gattung Märchen und die Sammlung der Gebrüder Grimm, GRIN Verlag 2008. S.3

²⁶⁰ Ebd., S. 3

Unterrichtsvorschläge Arbeit mit Beispielen an Märchen

diese kinderfreundlichen Erzählungen auch bedeutungsvolle Erkenntnisse und Wahrheiten des Lebens²⁶¹. In diesem Sinn äußerte sich Mieder, Wolfgang(Hrsg, 1986) wie folgendes:

“ Obwohl Märchen eine übernatürliche Welt mit wunderbaren, magischen und mytischen Aspekten darstellen, enthalten sie in ihrer tieferen Symbolik doch auch ganz durchschnittliche und normale Menschheitswerte.²⁶²

Die Form des Märchens stellt eine eigene Gattung dar. Ich werde ihre gattungsspezifischen Merkmale darstellen:

- „Einleitungsfloskel: es war einmal.... Eines Tages.....
- Figuren aus der Dimension der Realitat: König, Königin; Prinz, Prinzessin; Hans.....
- Zaubermotive(e): Drache; Zauberer; Tischdecke;Geldbeutel etc.
- Verflechtung(en)
- Darstellung unterschiedlicher Archentypen, die in die Opposition gestellt werden: das Gute X das Böse; ReichtumX Armut; Jugend X Alter; LiebeX Hass; Neid X menschliche Nähe
- In der Anzahl einiger Figuren (3 Söhne, 3 Prinzessinnen)
- In der Wiederholung derjenigen Situation, die für Handlungsentfaltung schlüsselbedeutung haben;
- Das Gute Ende(das meistens erzielte gute Ende)
- Abschlusstextformel (und falls sie nicht verstorben sind, dann leben sie noch bis heute...).“²⁶³

²⁶¹Dimova, Michaela : Alles Märchen. Herkunft und Merkmale der Gattung Märchen und die Sammlung der Gebrüder Grimm, GRIN Verlag 2008, S. 3

²⁶² Ebd., S. 3

²⁶³ Buckova, Tamara: Märchen « in der Kurze » (von den « Kinder- und Hausmärchen » der Brüder Grimm bis heute) : Kinder –und Jugendliteratur im Rahmen der interkulturellen Germanistik : Lehrstuhl für Germanistik

Unterrichtsvorschläge Arbeit mit Beispielen an Märchen

- Das Märchen ist eine Prosaerzählung in kurzer Form, die wunderbare Begebenheiten zum Gegenstand hat und keinen direkten Bezug auf historische Ereignisse, Personen oder Orte nimmt.²⁶⁴

Im folgenden Abschnitt werde ich sie die entworfenen Übungsvorschläge darstellen, diese dienen der Verbesserung der Schreibfertigkeit bei den algerischen Germanistikstudenten.

2.2.3 Arbeit mit dem Märchen “ die Sterntaler”

Der vorliegende Text beschreibt ein armes Waisenkind, das es nur rein Stuck Brot besitzt.

Die Lernenden sollen den Text zu Hause lesen und sprachlich bearbeiten, d.h. den neuen

Wortschatz nachschlagen und alle unklaren Stellen unterstreichen.

2.2.3.1 Einstieg

Übung1

Den Lernern wird zuerst das Bild gezeigt und sie werden gebeten, sich zu ußern, was sie am Bild sehen, die erste Übung dient als Einstieg indas Thema



Es war einmal ein kleines Mädchen, dem war Vater und Mutter gestorben, und es war so arm, dass es kein Kämmerchen mehr hatte, darin zu wohnen, und kein Bettchen mehr hatte, darin zu Schlafen, und endlich gar nichts mehr als die Kleider auf dem Leib und ein Stückchen Brot in der Hand, das ihm ein mitleidiges Herz geschenkt hatte. Es war aber gut und fromm. Und weil es von aller Welt verlassen war, ging es im Vertrauen auf den lieben Gott hinaus ins Feld. Da begegnete ihm ein armer Mann, der sprach: Ach, gib mir etwas zu essen, ich bin so Hungrig! Es reichte ihm das ganze Stückchen Brot und sagte: „Gott segne dir!“ und ging weiter. Da kam ein Kind, das jammerte und sprach: „es friert mich so an meinem Kopfe, schenk mir etwas, womit ich ihn bedecken kann.“ Da tat es seine Mütze ab und gab sie ihm. Und als es noch eine Weile gegangen war, kam wieder ein Kind und hatte kein Leibchen an und fro: da gab es ihm seins; und noch weiter; da bat eins um ein Rocklein, das gab es auch von sich hin. Endlich gelangte es in einen Wald, und es war schon dunkel geworden, da kam noch eins und bat um ein Hemdlein, und das fromme Mädchen dachte: „Es ist dunkle Nacht, da sieht dich niemand, du kannst dein Hemd weggeben,“ und zog das Hemd ab und gab es auch noch hin. Und wie es so stand und gar nichts mehr, fielen auf einmal die Sterne vom Himmel, und waren lauter Blanke Taler. Und ob es gleich sein

Unterrichtsvorschläge Arbeit mit Beispielen an Märchen

Hemdlein weggegeben, so hatte es ein neues an, und das war vom allerfeinsten Linnen. Da sammelte es sich die Taler hinein und war reich für seinen Lebtage²⁶⁵

Übung 2:

2.2.3.2 Übungen zum Textverständnis

Richtig oder Falsch

Das Mädchen ist ein Waisenkind		
Es hatte kein Häuschen, Darin zu wohnen		
Es besaß nur die Kleider auf dem Leib		
Es hatte in der Hand ein Stückchen Brot		
Es war arm aber barmherzig und großzügig		
Die Sterne fallen als Silbertaler vom Nachhimmel		
Es wurde reich für sein Lebtage		

²⁶⁵die –Sterntaler<www.grimmstories.com. Zugriff.7.3.2019

Übung 3

2.2.3.3 Übungen zur Festigung der Grammatik

Die Geschichte ist reich an Präteritumformen, die Lernenden bekommen ein Arbeitsblatt, in dem sie eine Tabelle mit drei Verbformen sind/Infinitiv, Perfekt und Präteritum.. Da für jedes Verb eine von den drei Formen fehlt,, müssen sie in der Tabelle ergänzen

Schreibe die fehlenden Formen der Verben

	War	
	Sprach	
Geben		
Essen		
	Kam	
	Fror	
	Dachte	
	Zog..... ab	

Übung 4

2.2.3.4 Ergänzen Sie die Endungen

- Das Mädchen gibt d..... arm..... Mann das Brot
- Das Mädchen gibt d..... Kind sein Röcklein
- Das Mädchen sammelt d..... Taler ein

- ## Übung 5

Das Leibchen, das Brot, sein Röcklein, verschenken, Hemdlein, hinaus in die Welt, die
Bedürftige Menschenn, ein Stück Brot, arm, barmherzig und größzugig, reich, sein Lebtage

[illegible]

2.2.4 Die Arbeit mit dem Märchen ‚Rotkäppchen‘

Die Lernenden haben schon ein Vorwissen über den Inhalt des Märchens, sie werden empfohlen, den Text wieder zu Hause zu lesen

2.2.4.1 Eintieg:

Den Lernern wird das Bild gezeigt, die Lernenden besitzen schon Vorkenntnisse über dieses Märchen, sie werden empfohlen, das Märchen wieder zu erzählen mit ihren eigenen Wörtern



Es war ein mal eine kleine süße Dirne, die hatte jedermann lieb, der sie nur ansah, am allerliebsten aber ihre Mutter, die wusste gar nicht , was sie alles dem Kinde geben sollte. Einmal schenkte sie ihm ein Käppchen von rotem Sammet, und weil ihm das wohl stand und es nichts anders mehr tragen wollte , hieß es nur das Rotkäppchen, eines Tages sprach seine Mutter zu ihm „komm Rotkappchen, da hast du ein stück Kuchen und eine Flasche Wein, bring das der Großmutter hinaus; sie ist krank und schwach und wird sich daran laben. mach dich auf, bevor es heiß wird, und wenn du hinauskommst, so geh hübsch sittsam und lauf

Unterrichtsvorschläge Arbeit mit Beispielen an Märchen

nicht vom Weg ab, sonst fällst du und zerbrichst das Glas, und die Großmutter hat nichts, so vergiss nicht guten morgen zu sagen, und guck nicht erst in allen Ecken herum“

„Ich will schon n alles gut machen „sagte Rotkäppchen zur Mutter und gab ihr die Hand darauauf .Die Großmutter aber wohnte draußen in Wald, eine halbe Stunde vom Dorf wie nun Rotkäppchen in den Wald k am, begegnete ihm der Wolf, Rotkäppchen aber wusste nichts, was für ein böses Tier war, und fürchtete sich nicht vor ihm

Guten Tag Rotkäppchen, sprach er

Schönen Dank, Wolf

Wo hinaus so früh, Rotkäppchen

Zur Großmutter

Was ragst du unter der schürze

Kuchen und wein gestern haben wir gebacken, da soll ich die kranke und schwache Mutter etwas zugut tun und sich damit starken

Rotkäppchen, wo wohnt deine Großmutter

Noch eine gute Viertelstunde weiter im Wald, unter den drei großen eichenbaumen, da steht ihr Haus, unten sind die nusshecken, das wirst du ja wissen, sagte Rotkäppchen

Der Wolf dachte bei sich das junge zarte Ding, das ist ein fetter bitten, der wird noch besser schmecken als die alte du musst es listig abfangen, damit du beide erschnappst da ging er ein Weilchen neben Rotkäppchen her, dann sprach er Rotkäppchen , sieh mal die schonen Blumen, die ringsumher stehen, warum guckst du dich nicht um , ich glaube, du hörst gar nichts, wie die Vöglein so lieblich singen, du gehst ja für dich hin, als wenn du zur Schule

Unterrichtsvorschläge Arbeit mit Beispielen an Märchen

gingst , und ist so listig Haussen in dem Wald. Rotkäppchen schlug die Augen auf, und als es sah, wie die sonnenstrahlen durch die baume hin und her tanzten und uns alles voll schöner Blumen standen dachte es wenn ich der Großmutter einen frischen Strauß mitbringe, der wird ihr Freude machen, es ist so Früh am Tag, dass ich doch zu rechter zeit ankomme lief vom Wege ab in den Wald hinein und suchte Blumen und wenn es eine gebrochen hatte, meinte es , weiter hinaus stände eine schönerer, und lief dar nach und geriet immer tiefer in den Wald hinein .Der Wolf aber ging geradeswegs nach dem Haus der Großmutter und klopfte an die Türe. Wer ist draußen

Rotkäppchen, das bringt Kuchen und Wein, mach auf

Drück nur die Klinke, rief die Großmutter ich bin schwach und kann nicht aufstehen

Der Wolf drückte auf die Klinke, die Türe sprang auf, und er ging , ohne ein Wort zu sprechen, gerade zum Bett der Großmutter und verschluckte sie; dann tat er ihre Kleider an, setzte ihre Haube auf, legte sich in ihr Bett und zog die Vorhänge zurück

Rotkäppchen aber war nach den Blumen herumgelaufen, und als es sich so viel zusammen hatten dass es keine mehr tragen konnten fiel ihm die Großmutter wieder ein, und es machte sich auf den Weg zu ihr.

Es wunderte sich, dass die Türe aufstand, und wie es in die Stube trat, so kam es ihm so seltsam darin vor, dass es dachte Ei, du mein Gott, wie ängstlich wird mir's heute zumut, und nun sonst so gerne bei der Großmutter.

Es rief guten morgen, bekam aber keine Antwort, darauf ging es zum Bett und zog die Vorhänge zurück da lag die Großmutter und hatte die Haube tief ins Gesicht gesetzt und sah so wunderlich aus

Ei, Großmutter, was hast du für große Ohren

Unterrichtsvorschläge Arbeit mit Beispielen an Märchen

Dass ich dich besser hören kann

Ei Großmutter, was hast du für große Augen

Ei Großmutter, was hast du für große Hände

Dass ich dich besser packen kann

Aber Großmutter, was hast du für ein entsetzlich großes maul

Dass ich dich besser fressen kann, kaum hatte der Wolf das gesagt, so tat er einen Satz aus bette und verschlang das arme Rotkäppchen; wie der Wolf sein gelüsten gestillt hatte, legte er sich wieder ins Bett, schlief ein und fing an, überhaupt zu schnarchen

Der Jäger ging eben an dem Haus vorbei und dachte wie die alte frau schnarcht, du misst doch sehen, ob ihr etwas fehlt, da trat er in die Stube , und wie er vor das bette kam, so sah er , dass der Wolf darin lag; finde ich dich hier, du alter Sünder sagte er ich habe dich lange gesucht, nun sollte seine Büchse anlegen, da fiel ihm ein, der Wolf konnte die Großmutter gefressen haben und sie wäre noch zu retten schoss nicht, sondern nahm eine Schere und fing an, dem schlafenden Wolf den Bauch aufzuschneiden, wie er ein paar schnitte getan hatte, da sah er das rote Rotkäppchen leuchten und noch ein paar schnitte, da sprang das Mädchen heraus und rief ach wie war ich erschrocken, wie war s so dunkel in dem Wolf seinem leib und dann kann die Großmutter auch noch lebendig heraus und konnte kaum atmen Rotkäppchen aber holte geschwind große Steine, damit füllen sie dem Wolf den leib, und wie er aufwachte, wollte er fortspringen, aber die Steine waren so schwer, dass er gleich niedersank und sich totfiel; da waren alle drei vergnügt, der Jäger zog dem Wolf den Pelz ab und ging damit heim, die Großmutter aß den Kuchen und trank den Wein, den Rotkäppchen gebracht hatte, und

erholte sich wieder; Rotkäppchen aber dachte du willst die Lebtage nicht wieder allein vom Wege ab in den Wald laufen, wenn dir das die Mutter verboten hat²⁶⁶

2.2.4.2 Übungen zum Textkohärenz

Diese Übungen dienen der Förderung von Kompetenzen, die sich auf Erkenntnis von Kriterien der Verständlichkeit von Texten beziehen. Die Lerner werden sich in der inneren Logik von Texten bewusst, in dem sie z.B. Konnektoren, Absätze und Abschnitte, überschritten als Sinnstiftende und gliedernde Textelemente identifizieren

Ziel und Kompetenzbeschreibung²⁶⁷

- Die Lerner können beschreiben, dass Texte eine sachlogische propositionale Struktur besitzen.
- Sie können die Bedeutung des Gesamttextes auf der Satzebene rekonstruieren und sie erkennen diese Struktur aufgrund sprachlicher Gliederungsmittel
- Können sprachliche und graphische Gliederungsmittel beschreiben

Übung 1:

Lesen sie Text dann ordnen Sie die Sätze logisch

1. Rotkäppchen bringt der Großmutter reinen Korb(Kuchen und Wein)
2. Die Mutter warnt Rotkäppchen, es sollte nicht vom weg abgehen
3. Die Großmutter hat dem kleinen Mädchen eine rote Kappe geschenkt
4. Die Großmutter wohnt in einem Haus im Wald

²⁶⁶rot-dual<german-stories.vcu. .Zugriff.7.3.2019

²⁶⁷ Schwarzbauer, Heike ;Foltz, Holger ;Macko,Wolfgang ; Julich Berufskolleg ;Becker, Thomas,Heister, Sabine ;Schleypen, Dagmar, Berufskolleg Alsdorf der Städteregion Aachen : Schreibkompetenz fördern : Texte gestalten, überarbeiten, erstellen : Handreichungen und Materialien für den Deutschunterricht an beruflichen Schulen (Herausgeber) Helmut e. Klein E. Klein/Sigrid Schopper- Grabe, Institut der deutschen Wirtschaft, Köln 2010. S.10

Unterrichtsvorschläge Arbeit mit Beispielen an Märchen

5. Der Wolf horcht Rotkäppchen aus und macht es auf die schonen Blumen aufmerksam
6. Im Wald lässt es sich auf ein Gespräch mit einem Wolf ein
7. Großmutter und Rotkäppchen werden aber von einem Jager aus dem Bauch des Wolfes befreit
8. Der Wolf eilt geradewegs zur Großmutter und frisst sie, er legt sich in deren Nachthemd in ihr Bett
9. Der Wolf wartet auf Rotkäppchen
10. Rotkäppchen wundert sich über die Gestalt seiner Großmutter, erkennt aber nicht den Wolf, bevor es ebenfalls gefressen wird
11. Der Jager erschießt den Wolf wegen des Gewichts der Steine, der Wolf kann nicht fliehen und stirbt
12. Bald darauf erreicht Rotkäppchen das Haus, tritt ein und begibt sich ins Bett der Großmutter

Übung :Ergänzen Sie die Lücken mit den folgenden Verben (Lückentext)

Herausbringen, sich aufmachen, hinauskommen, herum gucken, aufsetzen, abziehen, aufschlagen, ablaufen, herausspringen, einschlafen, vorbeigehen, sich fürchten, anlegen, ansehen, niedersenken

1. Der Junge seine Brille
2. Die Schuler haben das Bucher.....
3. A ls ich meine Freundin auf der Straße traf, sie wortlos an mir.....
4. Rotkäppchen..... Der Großmutter den Kuchen und
wein.....
5. Das keine Kind konnte aus Angst kein Wort.....

Unterrichtsvorschläge Arbeit mit Beispielen an Märchen

6. Rotkäppchen Die Augen.... „als es sah, wie die Sonnenstrahlen durch die Baume hin und her tanzten
7. Der Jäger.....eben an dem Haus
8. Der Wolf und sich totfiel
9. Der Dieb Aus dem Fenster.....
10. Der Jäger..... dem Wolf den Pelz.....
11. Das Mädchen vor einem großen Hund
12. Er war müde. Er wusch sich, ging ins Bett undsofort.....
13. Sie..... Ich nicht lange ernst..... Und sagte dann: „ich warne dich“
14. Ich Ihn als meine besten Freund.....
15. nicht erst in allen Ecken.....
16. Das Mädchen..... sich in die Stadt.....
17. Das Mädchen das rote Kappe
18. Man das Geld in einer Bank

2.2.5 Arbeit mit dem Text „ der Wolf und die sieben jungen Geißlein

2.2.5.1 Einstieg

Der Lehrer geht auch hier davon aus, dass die Lernenden das Märchen schon kennen, er bietet ihnen es noch einmal schriftlich zu erzählen, um später mit dem Text zu vergleichen



Text

Es war einmal eine alte Geiß, die hatte sieben junge Geißlein, und hatte sie lieb, wie eine Mutter ihre Kinder lieb hat. Eines Tages wollte sie in den Wald gehen und Futter holen, da rief sie alle Sieben herbei und sprach: „Liebe Kinder, ich will hinaus in den Wald, seid auf euers Hut vordem W olf, wenn er hereinkommt, si frisst er euch mit Haut und Haar. Der Bösewicht verstellt sich oft, aber an seiner rauhen Stimme und an seinen schwarzen Füßen werdet ihr ihn gleich erkennen. „ Die Geißlein sagten: „ Liebe Mutter, wir wollen uns schon in Acht nehmen, ihr könnt ohne SorgenFortgehen.“Da meckerte die Alte und machte sich getrost auf den Weg.Es dauerte nicht lange, da klopfte jemand an die Haustür und rief:“ Macht auf, ihr lieben Kinder, euer Mutter ist da und hat jedem von euch etwas mitgebracht“ Aber die Geißlein hortenan der rauhen Stimme, dass es der Wolf war.“ Wir machen nicht auf «riefen Sie,“ du bist unsere Mutter nicht, die hat eine feine und liebliche Stimme, aber deine Stimme aber ist rau; du bist der Wolf,“ Da ging der Wolf fort zu einem Krammer und kaufte sich ein großes Stuck Kreide; er aß es aufund machte damit seine Stimme fein. Dann kam er zurück, klopfte an die Haustür und rief:“Macht auf, ihr lieben Kinder, eure Mutter ist da und hat jedem von euch etwas mitgebracht“ aber der WolfHatte seine schwarze Pfote in das

Unterrichtsvorschläge Arbeit mit Beispielen an Märchen

Fenster gelegt, das sahen die Kinder und riefen: „wir machen nicht auf, unsere Mutter hat keinen schwarzen Fuß, wie du; du bist der Wolf.“ Da lief der Wolf zu einem Backer und sprach; „ich habe mich an den Fuß gestoßen, streich mir Teig darüber.“ Als ihm der Backer die Pfote bestrichen hatte, so lief er zum Müller und sprach: „streu mir weißes Mehl auf

Pfote.“ Der Müller dachte: der Wolf will einen betrogen, und weigerte sich aber; aber der Wolf sprach: „wenn du es nicht tust, fresse ich dich.“ Da fürchtete sich der Müller und machte ihm die Pfote weiß, so sind die Menschen. Nun ging der Bösewicht zum dritten Mal zu der Haustür, klopfte an und sprach: Mach auf, Kinder, euer liebes Mutter ist heimgekommen und hat jedem von euch etwas aus dem Walde mitgebracht.“ Die Geißlein riefen: „zeig uns zuerst deine Pfote, damit wir wissen, dass du unser liebes Mütterchen bist.“ Da legte der Wolf die Pfote ins Fenster, und als sie sahen, dass sie Weiß war, so glaubten sie, es wäre alles wahr, was es sagte, und machten die Türe auf. Wer aber hereinkam, war der Wolf. Die

Geißlein erschrecken und wollten sich verstecken. Das eine sprang unter den Tisch, das zweite ins Bett, das dritte in den Ofen, das vierte in die Küche, das fünfte in den Schrank, das sechste unter die Waschlüssel, das siebente in den Kasten der Wanduhr. Aber der Wolf fand die alle und machte nicht langes Federlesen: eins nach den anderen schluckte er in seinen Rachen, nur das jüngste in den Uhrkasten fand er nicht. Als der Wolf seine Lust gebüßt hatte, trollte er sich fort, legte sich draußen auf der grünen Wiese unter einen Baum und fing an zu schlafen. Nicht lange danach kam die alte Geiß aus dem Walde wieder heim. Ach, was musste sie da erblicken! Die Haustür stand sperrweit auf, Tisch, Stühle und Bänke waren umgeworfen. Die Waschlüssel lag in Scherben, Decke und Kissen waren aus dem Bett gezogen. Sie suchte ihre Kinder, aber nirgends waren sie zu finden. Sie rief sie nacheinander bei Namen, aber niemand antwortete. Endlich, als sie das jüngste rief, da rief eine feine Stimme: „Liebe Mutter, ich stecke im Uhrkasten.“ Sie holte es heraus, und es erzählte ihr,

Unterrichtsvorschläge Arbeit mit Beispielen an Märchen

dass der Wolf gekommen wäre und die anderen alle gefressen hatte. Da könnt ihr denken, wie sie über ihre armen Kinder geweint hat. Endlich ging sie in ihrem Jammer hinaus, und das jüngste lief mit. Als sie auf die Wiese kam, so lag der Wolf an dem Baum und schnarchte, dass sie Aste zittern. Sie betrachtete ihn von allen Seiten und sah, dass in seinem angefüllten Bauch sich etwas regte und zappelte. Ach, Gott, dachte sie, sollen meine arme Kinder, die er zum Nachtmahl hinuntergewürgt hat, noch am Leben sein? Da musste das Geißlein nach Hause laufen und Schere, Nadel und Zwirn holen. Dann schnitt sie dem Ungetüm den Wanst auf, und kaum hatte sie einen Schnitt getan, so streckte schon ein Geißlein den Kopf heraus, und als sie weiter schnitt, so sprangen nacheinander alle sechs heraus, und waren noch alle am Leben, und hatten nicht einmal Schaden erlitten, denn das Ungetüm hatte sie in der Gier ganz hinuntergeschluckt. Das war eine Freude! Da herzten sie ihre liebe Mutter, und hüpfen wie Schneid er, der Hochzeit hält. Die alte Aber sagte: Jetzt geht und sucht Wackersteine, damit wollen wir dem gottlosen Tier den Bauch füllen, solange es noch im Schläfe liegt.“ Da schleppten sie die sieben Geißlerschen in aller Eile die Steine herbei und stecken sie ihm in den Bauch, so viel als sie hineinbringen konnte. Dann nahte ihn die Alte in aller Geschwindigkeit wieder zu, dass er nichts merkte und sich nicht einmal regte. Als der Wolf endlich ausgeschlafen hatte, machte sich auf die Beine, und weil ihm die Steine im Magen so großen Durst erregten, so wollte er zu einem Brunnen gehen und trinken. Als Er anfang zu gehen und sich hin und her zu bewegen, so stießen die Steine in seinem Bauch aneinander. Da rief er:“ was rumpelt und pumpest in meinem Bauch herum? Ich meinte, es waren sechs Geißlein, Doch sind's laute r Wackersteine.“ Und er an den Brunnen kaum und sich über das Wasser bückte und

trinken wollte, das zogen ihn die schweren Steiner hinein, und er musste jämmerlich ersaufen. Als die Sieben Geißlein das sahen, kamen sie eilig herbeigelaufen und riefen laut: „Der Wolf ist tot! Der Wolf ist tot!“ und tanzten mit ihrer Mutter vor Freude um den Brunnen herum.²⁶⁸



2.2.5.2 Übung zum Textverständnis:

Übung 1

1. Warum ging die alte Geiß in den Wald?

.....

2. Wovor hat die alte Geiß ihre Kinder gewarnt?

.....

²⁶⁸der Wolf un.....<www.grimmstories.com. Zugriff.7.3.2019

Unterrichtsvorschläge Arbeit mit Beispielen an Märchen

3. Wer klopfte an die Tür, als die Mutter herausgegangen ist?

.....

4. Warum haben die Geißlein die Tür zum dritten Mal die Haustür aufgemacht?

.....

.....

5. Wo versteckte sich das jüngste Geißlein?

.....

6. Wie hatte die Junge Geißlein ihre Geißlein gerettet? und waren alle am Leben?

.....

Übung 2:

welche Bedeutung passt zu welcher Aussage!

1. Seid auf euer Hut vor dem Wolf	a. Die Mutter hatte Kummer
2. Wir wollen uns schon in Acht nehmen	b. Völlig, d.h. der ganze Körper fressen
3. Endlich ging in ihrem Jammer hinaus	c. Vorsichtig sein, d.h. jemanden aus Vorsicht meiden
4. So frisst er euch mit Haut und Haar	d. aufmerksam sein

Unterrichtsvorschläge Arbeit mit Beispielen an Märchen

1	2	3	4
.....			

Übung 3: Welche Bedeutung passt zu welchem Verb!

1.Sich verstellen	a. Kleine, schnelle unkontrollierte Bewegungen machen vor Angst, Kalte
2. schnarchen	b. So lange schlafen, bis man nicht müde ist
3.zittern	c. Sich an anderes Verhalten als man eigentlich ist, um jemanden zu täuschen
4.a ausschlafen	Von einer entfernt liegenden Stelle an einen bestimmten Ort zu sprechenden rufen
5.h erbeirufen	damit einem lauten Geräusch durch den Mund atmen, während man schläft
6.h erbeilaufen	e. Nach draußen gehen, nach außerhalb gesendet
7.herbeischleppen	f. Angelaufen kommen, anlaufen, herbeieilen
8.hinausgehen	i. herbeibringen
9.he rausstrecken	G .Nach drinnen ziehen
10.hineinziehen	k. Von dort drinnen hierher nach draußen strecken

Unterrichtsvorschläge Arbeit mit Beispielen an Märchen

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
.....									

2.2.5.3 Märchensteckbrief

Ergänzen Sie die folgenden Informationen des Märchens!

Märchen Steckbrief:

Märchen Titel:

.....

Anfangssatz:.....

Hauptfigur/en/:.....

Tiere:.....

Besondere Pflanzen:.....

Besondere Orte:.....

Wiederkehrende Sätze:.....

Glückliches Ende:

2.2.5. 4 Übungen zum Textkohärenz

Ergänzen sie mit den folgenden Verben!

Herausstecken, hineinziehen, ausschaffen, herbeirufen, herbeischleppen, schnarchen,

hereinkommen, sich verstellen

1. Der Wolf Sich seine Stimme in eine feine Stimme
2. Wenn der Wolf....., so frisst er euch mit Haut und Haar
3. Der Wolf lag an dem Baum und..... dass die Aste zitterten.
4. Ein Geißlein schon den Kopf
5. Die sieben schleppten in aller Eile die Steine herbei
6. D er Wolf hatte endlich und machte sich auf die Beine.
7. Di e Geißlein..... Ihn die schweren Steine
8. Di e alte Geiß.....sie alle sieben herbei und sprach: liebe Kinder. Ich will hinaus in
den Wald

2.2.5.5 Zusammenfassung

In einigen Zeilen versuchen Sie eine Zusammenfassung zu schreiben!

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

2.2.6 Arbeit mit dem Text ,der Fröschkönig

2.2.6.1 Einstieg

Auch hier gilt das Foto als Einstieg zum Thema, die Lerner werden geboten, über das Bild zu besprechen



Es war einmal ein König, der hatte drei Töchter, die alle wunderschön waren. Die Jüngste aber war von allen die Schönste und die sanfteste. An einem besonders heißen Tag im Sommer spielte die Prinzessin mit ihrer goldenen Kugel am liebsten im Wald an einem kühlen Brunnen. Einmal aber warf sie die Kugel in die Luft und fing sie nicht wieder auf; die Kugel landete im Brunnen und versank in der Tiefe. Das Mädchen wurde traurig und weinte um die verlorene Kugel. Plötzlich streckte aber ein hässlicher Frosch den Kopf aus dem Wasser und schaute die Prinzessin an. Er sagte: „weine nicht, liebe Prinzessin. Ich kann dir deine Kugel wiederholen, wenn du willst. Was gibst du mir dafür?“ und die Prinzessin versprach ihm ihre teureren Kleider, den Schmuck und auch die Krone, die sie trug. Der Frosch aber wollte das alles nicht. Er sagte: „ich will nur dein

Unterrichtsvorschläge Arbeit mit Beispielen an Märchen

Spielkamerad sein. Neben mir am Tisch sitzen, von deinem Teller essen und in d einem Bett schlafen.Dann hole ich dir deine Kugel“.Das Mädchen versprach es ihm und der Frosch tauchte den Brunnen hinunter. Nach einer Weile kam er wieder an die Oberfläche und hatte tatsächlich die Kugel bei sich. Die Prinzessin freute sich sehr, nahm die Kugel und lief übermütig nach Hause, ohne an den Frosch zu denken.Am nächsten Tag, als sie mit ihrem Vater und ihren Schwestern bei Tische saß, klopfte es einmal an der Tür und eine Stimme rief:“ Königstochter jüngste, mach mir auf!“ als sie nachsah, wer dort saß, erkannte sie den Frosch. Ihr Vater fragte, wer beim Essen störe und so erzählte ihn die ganze

Geschichte. Der Vater erklärte ihr, dass sie ihr Versprechen schon halten musste und ließ den Frosch herein und setzte ihn neben sich an den Tisch. Sie ließ ihn von ihrem Teller essen, aber als er in ihrem Bett schlafen sollte, erkälte sie sich fruchtbar.Der König aber verstand darauf und erinnerte sie daran, dass sie schließlich ihr Wort gegeben hatte und der Frosch ihr immerhin helfen musste. Sie nahm ihn mit in ihr Zimmer, aber als die Türen geschlossen waren, wurde sie wütend, nahm den Frosch und warf ihn an die Wand. Als er herabfiel, verwandelte sich aber in einen schönen jungen Mann. Er erzählte ihr, dass er von einer bösen Hexe verwandelt worden war und nur die Prinzessin den Zauber lösen konnte.Sie heirateten und leben glücklich im Reich des Prinzen.²⁶⁹

2.2.6.2 Übungen zum Textverständnis

Übung 1: richtig oder falsch

- Die Prinzessin hat im Wald mit ihrer Kugel gespielt
- Eine Eister hat ihr die Kugel gestohlen
- Der Frosch hat ihre Kugel später geholt und sie ihnen gegeben

²⁶⁹der –frosch.....<www<wissen.dud.neus. Zugriff:7.3.2019

Unterrichtsvorschläge Arbeit mit Beispielen an Märchen

- Sie hat den Frosch dafür bezahlt
- Die Prinzessin hat den Frosch gerne ins Schloss hinein gelassen
- Der Prinz hat sich später in einen Prinzen verwandelt
- Die Prinzessin hat ihn mit einen Zaubertrank erlöst

Übung 2:

Fragen zum Textverständnis: lesen Sie den Text dann beantworten Sie die folgenden Fragen

1. Wie war die jüngste Tochter der König?

.....

2. Was hatte die Königstochter im Brunnen verloren?

.....

3. Wer strecke aus dem Wasser heraus?

.....

4. Hat der Frosch die Kugel zur Königstochter mitgebracht?

.....

5. Was hat die Königstochter dem Frosch versprochen

.....

6. Was wünschte sich der Froschkönig

.....

7. Hat die Königstochter ihr Versprechen gehalten?

.....

2.2.6.3 Zusammenfassung

Mit den folgenden Wörtern versuchen Sie eine Zusammenfassung des Märchens zu schreiben!

Eine goldene Kugel, der König, eine Hexe, die Königstöchter, in den Brunnen gefallen, wurde in einem Frosch verwandelt, zuerst wollte ihr Versprechen nicht halten, heirateten, eine wunderschöne Prinzessin, aus dem Wasser herausstrecken, holen

.....

.....

.....

.....

.....

.....

2.2.7 Arbeit mit dem Text ,Rapunzel

2.2.7.1 Einstieg

Das Vorwissen der Lerner wird sogar durch dieses Bild abgerufen, die Lerner versuchen das Märchen mit ihren eigenen Worten zu äußern



Es war einmal ein Mann und eine Frau, die erwarteten ein Kind. In ihrem Haus war ein Fenster, aus dem sie in den Garten einer Zauberin blicken konnten. Eines Tages entdeckte die Frau im Garten. Der Zauberin wunderschöne Rapunzeln, die sie unbedingt essen wollte. Ihr Mann machte sich große Sorgen, denn wenn seine Frau keine Rapunzeln zu Essen bekam, so wurde sie sterben. Also kletterte er eines Abends voller Mut in den Garten der Zauberin, die von allen gefürchtet war. Er stach eine Handvoll Rapunzeln für seine Frau, aber sie wollte immer mehr. Als er den Garten noch einmal betrat, stand plötzlich die Zauberin vor ihm. Sie erlaubte ihm zwar noch mehr mitzunehmen, verlangte aber als Entschädigung das ungeborene Kind. Vor lauter Angst um seine Frau stimmte der Mann zu. Sobald die das Kind geboren hatte, kam die Zauberin und trug es fort. Sie gab dem Mädchen den Namen Rapunzel. Als Rapunzel zwölf Jahre alt sperrte die Zauberin sie in einen Turm ohne Tür und Treppen mitten im Wald. Wenn sie Rapunzel besuchen wollte, musste sie sich unter Turmfenster stellen und nach ihrer Tochter rufen. “Rapunzel, Rapunzel, lass mir dein Haar hinunter!” Rapunzel wickelte dann ihr Langes, dichte Haar um einen Fensterhaken und ließ es hinunter. Daran konnte die Zauberin zu ihr hinauf klettern. Einige Jahre später ritt der Sohn des Königs durch den Wald. Als er an Rapunzels Turm vorbei kam, hörte er wunderschönen Gesang.

Unterrichtsvorschläge Arbeit mit Beispielen an Märchen

Fortan kam er jeden Tag wieder, um den Gesang zu hören. Eines Tages beobachtete er die Zauberin, wie sie nach Rapunzels Haaren rief. Sobald es

dunkel wurde versuchte er selber sein Glück und rief! : Rapunzel, Rapunzel, lassDie Haar herunter!“ Rapunzel tat genau das und der Prinz kletterte zu ihr in den Turm hinauf.Bald daran verlieben sich und der Prinz wollte Rapunzel zur Frau nehmen. Sie schmiedeten Einen Plan um Rapunzel aus dem Turm zu befreien, doch die Königin kam ihnen auf die Schliche. Sie war sehr zornig, schnitt Rapunzel zur Strafe die Haare ab und schickte sie in die Wüste.

Auch an diesem Abend kam der Prinz um Rapunzel zu besuchen. Als er nach ihr rief, warf die Zauberin die langen abgeschnittenen Haare nach unten und nahm den Prinzen in Empfang.

Sie Erklärte ihm, dass er Rapunzel nie wieder sehen wurde. Der Prinz hatte großen Kummer und stürzte sich den Turm herab. Er landete in Dornen, die ihm die Augen zerstachen, sodass er blind wurde.Jahrelange irrte er umher und kam schließlich in dem Wüste an. Dort lebte Rapunzel, die mittlerweileZwillinge geboren hatte. Eines Tages horte der Prinz seine Geliebte wieder. Sie fiel ihm um den Hals und begann zu weinen. Zwei ihrer Tränen trafen die Augen des Prinzen und er konnte plötzlichwieder sehen. Gemeinsam kehrten sie in sein Reich zurück und lebten dort glücklich zusammen.²⁷⁰

2.2.7.2 Übungen zum Textverständnis

Übung 1: Lesen Sie den Text dann beantworten Sie die folgenden Fragen

1. Wem gehört der Garten, in dem Rapunzels Vater Gemüse stahl?

.....

2. Was verlangte die Zauberin von Rapunzels Vater?

.....

²⁷⁰ das –maerc....<wissen<www.duda.neus. Zugriff.7.3.2019

Unterrichtsvorschläge Arbeit mit Beispielen an Märchen

3. Wo wohnt Rapunzel ab ihrem zwölften Lebensjahr?

.....

4. Wer hörte Rapunzels Gesang?

.....

5. In welche Pflanze fiel Rapunzels Mann?

.....

6. Wie viel Kinder hatten Rapunzel und der Königssohn?

.....

Übung 2: Multiple choice Aufgaben²⁷¹, Aufgaben zum Thema „Rapunzel“

Finde die Frisur, welche Frisur trug Rapunzel?

- Zwei Zöpfe
- Einen Dutt
- Einen Pferdeschwanz

Finde der Gegenstand, was brachte der Königssohn Rapunzel jeden Tag mit?

- Stuck Seide
- Stuck Seil
- Stuck Draht

Finde die Person, was verlangte die Zauberin von Rapunzels Vater?

- Sein Gold
- Sein Haus
- Sein Kind

Finde die Person, wem gehörte der Garten, indem Rapunzels Vater Gemüse stahl?

²⁷¹Grundschulatelier. De/ Maerchen-Werkstatt

Unterrichtsvorschläge Arbeit mit Beispielen an Märchen

- Zauberin
- Hexe
- Königin

Finde das Wunder, wodurch konnte der Mann von Rapunzel wiedersehen

- Augentropfen
- Einer Brille
- Ihre Tränen

Finde den Ort, wo wohnte Rapunzel ab ihrem zwölften Lebensjahr

- Burg
- Turm
- Schloss

Finde die Person, wer horte Rapunzels Gesanges

- Königssohn
- Räuber
- Bettler

Finde die Pflanze, in welche Pflanze fiel Rapunzels Mann

- Moos
- Rosenhecke
- Dornenhecke

2.2.7.3 Übung zum Textkohärenz**Setzen Sie die Wörter ein (Lückentext)**

Zornig, Mann, brachte, großen, schlich, einmal, Mädchen, Hexe, Baby, Rapunzel, holte, wuchsen, Garten, Kind

- Es war....ein Mann und eine Frau..... Die Frau erwartete..... sie hatte...Appetit auf Rapunzel. Diesein einem..... der Hexe. Da der.....
- Seine Frau sehr liebte,er in den Garten der Hexe. Diese ...ihn dabei, sie wird sich sein....holen, zürnte sie und so geschah es. Die Frau.....ein kleines Zur Welt. Es wurde...genannt. Da kam die Hexe und ...es.

Zusammenfassung und Ausblick

Zusammenfassung und Ausblick

In der vorliegenden Forschung sind wir auf die Frage eingegangen, inwieweit tragen literarische Texte zur Verbesserung der Schreibfertigkeit bei. Unsere Überlegungen über dieses Thema artikulieren sich durch folgende Kernfrage:

- Wie könnte man die Schreibfertigkeit bei den germanistischen Studenten verbessern?
- Inwiefern trägt das Lesen literarischer Texte zur Förderung des Schreibens bei?

Mit folgenden Haupthypothesen versuchen wir dieser Kernfrage Antwort zu geben:

- Viele Studenten lesen kaum literarische Texte, um das Schreiben zu verbessern
- Literarische Texte werden kaum im Sprachenunterricht (das Modul Schriftlich) als Mittel zur Entwicklung der Schreibfertigkeit, außer Modul Literatur, eingesetzt.

Die Ergebnisse bestätigen unserer ersten Hypothese, in dem das Lesen von literarischen Texten zur Verbesserung der Schreibfertigkeit beiträgt.

Unsere zweite Hypothese, die literarischen Texten werden im DaF-Unterricht nicht eingesetzt, um das Schreiben zu verbessern. Die Mehrheit der Befragten der Germanistikabteilung Oran 2 vertreten die Meinung, dass ihr Lehrer die literarischen Texten manchmal im DaF-Unterricht einsetzen.

Der Einsatz der Literatur im Fremdsprachenunterricht unterscheidet sich jenach Ziele der Lehrmethode.²⁷² In der Phase des kommunikativen Ansatzes ging es um pragmatische Ziele: die Fremdsprache sollte in Alltagssituationen verwendet werden, in diesem Ansatz spielt die Literatur eine sehr bescheidene Rolle. Der GERs hingegen plädiert für den Einsatz der Literatur im Fremdsprachenunterricht aber erst auf (B2), denn sie verlangt einen

²⁷² Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts : Literatur im Anfänger Unterricht : Goethe Institut : Heft 11 /1994. S.5

höheren Sprachniveau, aber viele Forscher waren für den früheren Einsatz der Literatur im FSU. Der fremdsprachliche Literaturunterricht vermittelt nicht nur Sprachfähigkeiten und Wissensbestände sondern auch interkulturelle Kommunikationskompetenzen wie Fremdverstehen, Empathie, Perspektivenübernahme, Fähigkeit zur Teamarbeit, Vorstellungskraft und Kreativität. Der literarische Text kann also eine Schreib- und Sprech- anlass durch seine Offenheit verwendet werden, die Lernenden können sich anhand der schon erworbenen sprachlichen Mittel und Strukturen ausdrücken.

Die Lernenden können ihre Schreibfertigkeit durch Lesen literarischen Texten verbessern, denn der Text dient als Modell, das sich die Lernenden davon inspirieren und können dadurch ihre erworbenen Strukturen, Ideen etc. in anderen schriftlichen Kommunikationen transferieren, das Verfassen eines Textes kann schon am Anfang an entstehen, d.h. es kommt nicht immer nach Übung einzelner Teilfertigkeiten.

Dieses Thema könnte im Rahmen einer weiteren Forschungsarbeit ansprechend und relevant. Ich hätte Unterrichtsvorschläge empirisch mit den Lernern durchgeführt aber wegen der mangelnden Zeit, Verbreitung der Corona Virus habe ich nur einen Vorschlag gegeben, ich möchte, dass dieser Vorschlag empirisch untersucht wird.

Es wird auch erhofft, dass diese Arbeit Fremdsprachenlehrer dazu ermutigt und motiviert, mehr mit literarischen Texten zu arbeiten, die Lehrer sollen nicht nur auf alltägliche Texte zurückgreifen, denn diese Texte tragen zum zuverlässigen Erwerb einer Sprache bei, diese Texte fordern kaum das kreative Sprechen oder das kreative Schreiben.

Literaturverzeichnis

Literaturverzeichnis

Abraham, Ulf , Beisbart, Ortwin, Koss, Gerhard, Marenbach, Dieter : Praxis des Deutschunterrichts : Mit beiträgen zum Schriftsspracherwerb von Andreas Härtinger und zur Unterrichtsplanung von Kristina Bismark. Auer Verlag 2012

Becker- Mrotzek Micheal und Ingrid Boettcher.Schreibkompetenz entwickeln und beurteilen. Berlin. Cornelsen 2015

Becker, Mrotzek, Michael ; Bredel, Ursula ; Gunther, Hartmut(hrsg) : Kölner Beiträge zur Sprachdidaktik, Gilles§Francke Verlag, Duisburg 2007

Bering, Johannes: Textwissen und Schreibbewusstsein, Beiträge aus Forschung und Praxis LIT Verlag, Berlin 2011

Boocz- Barna Katalin- Feld- Knapp Illona- Karpati Zsofia- Kertes Patricia- PalotasBerta: Deutsch als Fremdsprache unterrichten lernen, Budapest, 2015

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: linguistische Analyse: eine Einführung in Grunsbegriffe und Methoden.bearb. Von Sandra Ausborn, Berlin

Brinker, Klaus: linguistische Textanalyse. Eine Einführung in Grundbegriffe und Methoden.bearb.von Sandra Ausborn- Brinker.7. Auflg.Berlin : E. Schmidt2010

Burkhardt, Markus; Sedlmeier, Peter: explorative Datenanalyse mit R, Rainer Hampp Verlag, Munchen und Mering 2015

Literaturverzeichnis

Busse, August; Neuhaus, Gregor; Steffens, Rudolf: Lehrerfortbildung Schreibstrategien und Schreibprozesse: Förderung der Schreibkompetenz: Materialien für Unterricht und Lehrerbildung, Bönen 2001

Chaabani, Mohamed: Schreibdidaktik im Fremdsprachenunterricht. Grin Auflage 2012

Mohamed, Chaabani: Schreibprobleme bei den algerischen Germanistikstudenten, GRIN Verlag 2008

Dimova, Michaela: Alles Märchen. Herkunft und Merkmale der Gattung Märchen und die Sammlung der Gebrüder Grimm, GRIN Verlag 2008

Dittmann, Jürgen, Geneuss, A Katrin, Nenenstiehl, Christoph, Quast, Nora A: Schreibprobleme im Studium: eine empirische Untersuchung. In: wissenschaftlich schreiben-

Dobstadt, Micheal; Dvrecky, Michal; Mandl Grauben Navas de pereira –Eva, Riedner, Renate (hrsgs): Kultur, Literatur, Landeskunde: Konferenzbeiträge IDT 3

Erdmenger, Manfred: Medien im FSU: Hardware, Software und Methodik, Band 13, Braunschweig 1997

Faistauer, Renate: wir müssen zusammen schreiben: kooperatives Schreiben im

Fix, Martin: Texte schreiben, Schreibprozesse im Deutschunterricht, 2 Auflg Schöningh Verlag, Paderborn 2008

Fremdsprachlichen Deutschunterricht, :Studien-verl, Wien 1997

Girgensohn, Katrin, Sennewald Nadja: Schreiben Lehren, Schreiben lernen: eine Einführung, Darmstadt 2012

Literaturverzeichnis

Illuk, Jan: Entwicklung der Sprachfertigkeiten aus der Sicht der neuesten

Fremdsprachenunterricht 1998

Karl- Richard Baush / Ewa Burwitz – Melzer / Frank G. Königs Hans- Jürgen Krumm

(hrsg): Aufgabenorientierung als Aufgabe. Gunter Narr Verlag Tübingen 2006

Klieme, Eckhard (hrsg) ; Beck, Bartel (hrsg) : sprachliche Kompetenzen und Messung .

DESI. Studie 5 Deutsch Englisch Schulerleistungen international). Weinheim 2007.

Konzepte, Methoden, Projekte für Schreibberatung und Schreibdidaktik an der Hochschule

Kozlowski, Aleksander : literarischer Text im FSU für Fortgeschrittene, Lodz, 1986

Krings, Hans P. (1992) : empirische Untersuchungen zu fremdsprachlichen

Schreibprozessen- Ein Forschungsüberblick. » In : Wolfgang Börner und Kaus Vogel (Hg) :

Schreiben in der Fremdsprache . Prozess und Text, Lehrern und Lernen. Bochum : AKS-

Verlag, S. 47-77

Kruse, Otoo, Jakobs, Eva- Maria, Ruhmann, Gabriela : Schlüsselkompetenz Schreiben :

Krusse, Otto ; Maria Jajobs ; Ruhmann, Gabriela : Schlüsselkompetenz Schreiben :

Konzepte, Methoden, Projekte für Schreibberatung und Schreibdidaktik an der Hochschule.

Darmstadt 1999

Lado, Robert : Texten in Fremdsprachenunterricht für die Erstellung von Leistungstests in

FU. Max Hueber Verlag : München 1971

Lehren und Lernen. Hg. Konrad Ehlich, Angelika Qteets. Berlin, Neu York 2003

Luchterhand 1999

Literaturverzeichnis

Marc, A. Bauch :Textarbeit mit kommunikativen Übungen im Englisch-Unterricht, Fachbuch
2007

Mrotzek ; Becker ; Grabowski, Joachim ; Steinhoff, Orsten : Forschungshandbuch
empirische Schreibdidaktik, Waxmann Verlag GmbH , Muenster 2017

Neuner, Gerhard ; Hunfeld, Hans : Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts
1993

Philipp, Maik : Schreibkompetenz Komponenten, Sozialisation und Förderung , Francke
Verlag, Tübingen 2015

Pospiech, Ulrike : Schreibend Schreiben lernen-über die Schreibhandlung zum Text als
Sprachwerk : zur Begründung und Umsetzung eines feedbackorientierten Lehrgangs zur
Einführung in das wissenschaftliche Schreiben, Im Verlag Peter Lang, Frankfurt am Main
2004

Rheinberg, Falko: Motivation, Verlag W. Kohlhammer, Stuttgart 2015

Schwerdtfeger, Ehlers: kooperatives Lernen und Transfer von Lesestrategien in die neuen
Sprache, Berlin1995

Stock, Isabell: Die Textproduktion bei Grundschulern. Schreibprozesse des
Deutschunterrichts. GRIN Verlag 2013

Stoyan, Hajna; Vinze, Eموke:Children's Literatur in Language Teaching: Kinderliteratur
im Fremdsprachenunterricht, Budapest 2004

Werner Huneke, Hans; Steinig, Wolfgang: Deutsch alsFremdsprache: eine Einführung:
Grundlagen der Germanistik. Erich Schmidt Verlag, Berlin 2010. S. 131

Internetquellen:

Baliuk, Natalia; Buda, Filippa; Roesler, Dietmar; Wurfel, Nicola:Einführung Methoden zur Förderung der Schriftlichkeit DAAD (hrsg). Dhoch3. Studienmodelle Deutsch als Fremdsprache online: moodele.daad.de

Bertocchi, Miriam: Literarisches Lernen lit kurzprosatexte- Vorschläge für den Anfängerunterricht

Bierzova, Kristyna : Fertigkeit Schreiben (pdf) unter : podzim 2008<is-muni- cz. Am 12.12.2018 um 14h00

Buckova, Tamara: Märchen “in der Kurze” (von den Kinder und Hausmärchen der Bruder Grimm bis heute: Kinder – und Jugendliteratur im Rahmen der interkulturellen Germanistik: Lehrstuhl für Germanistik pädagogische Fakultät des Karls- Universität in Prag unter: cuni-cz/ tamara-buckova/ files/2006/02/Maerchen- Vorlesung-2016-pdf: zugriff 08.04.2021 um 14h00

Bürger, Gunter: fortgeschrittene Fremdsprachenunterricht als Volkshochschulen: deutsches Institut fuer Erwachsenenbildung, online im Internet:url: [http:// www.die-bonn.de/esprid/](http://www.die-bonn.de/esprid/Dokumente/)

Garbe, Christine: Themenheft für den Kompetenzbereich, Lesen, Umgang mit Texten und Medien, Deutsch, Lesen Schreiben : Volksschule Grundschule, BIFIE (hrsg), Graz 2016

Jasova, Marcela: Arbeit mit literarischen Texten im DaF-Unterricht am Beispiel eines Textes von Christine Nostlinger, Brunn 2009

Jedrzejowski, Marek: die Relevanz der fremdsprachlichen Schreibkompetenz zu den Arten des Schreibens im FSU. Unter www publikacje.edu.pl.Zugriff.

Literaturverzeichnis

Machowicz, Iwona: zum Stellenwert des Schreibens in der Geschichte des FSUs. Unter <cejsh-icm-edu-pl. Zugriff: 15.05.2018

Pawolowska, Agniedska: zur Bedeutung des Fremdsprachlichen Schreibens aus der Theorie und Praxis des DaF-Unterrichts auf der Fortgeschrittenenstufe. Unter <search-proquest.com.Zugriff: 1.10.2020

Röder, Micheal: Literatur im FSU: Das Märchen von Grimm und Härthing
Gesamthochschule 2002

Sandra, Pelger: Förderung eines Realschülers der Siebten Klasse mit Lese-Schreibschwierigkeiten 2014. Unter.Pelger_sandra_2014<files<phbl-opus.phlb.de.Zugriff: 10.09.2020

Schwarzbauer, Heike, Foltz, Holger ;Macko, Wolfgang ;Julich Berufskolleg, Becker, Thomas, Heister, Sabine, Schleypen, Dagmar ; Berufkolleg Alsdorf det Stadteregion Aachen : Schreibkompetenz fördern : Texte gestalten, Überarbeiten, erstellen : Handreichungen und Materialien für den Deutschunterricht an beruflichen Schulen:Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts: Literatur im Anfangerunterricht: Goethe Institut Heft 11/1994

Szmiel, Jolanta: die Zeitung- ein vernachlässigtes Medium im FSU: uber den Einsatz authentischer Pressetaxte des Berichtens im FU, 2002. Unter :<bazhum.muzhp-pl-media/FIL : Zugriff :15.03.2021

Themenheft für den Kompetenzbereich ‘Verfassen von Texten ‘: Deutsch, Lesen, Schreiben Volksschule 1+2,Graz: leykann, 2012: ISBN 978-3-7011-7846-9

Völz, Irina: lexikalische Textgliederung beim wissenschaftlichen Schreiben in der Fremdsprache Deutsch: eine empirische Untersuchung zum Erwerb und Gebrauch

Literaturverzeichnis

textorganisierender Ausdrücke durch Internationale Daf- Studierende, Kassel 2016. Unter www.uni-kassel.de. Zugriff 20.07.2019

Vuk, Adam: Literarische Texte im Unterricht Deutsch als Fremdsprache, Zagreb 2013

Zimmermann, Lena christin: der Bildungsstandard Schreiben der 8. Schulstufe: eine Analyse der Aufgabenqualität ausgewählter Text- und Beispielaufgaben unter Einbezug empirischer Schreibforschung, hrsg. Vom Forschungsnetzwerk Fachdidaktik im Rahmen Des universitären Forschungsschwerpunktes; ISBN: 978.3.902897.00.8. Zugriff: da-zimmermann-2-f<projekte<static-uni-graz-at. Zugriff: 2.2.2020.

Diplomarbeiten, Masterarbeiten, Seminararbeiten, , Dissertationen, Wissenschaftliche Hausarbeiten und Zeitschriften

Amrein, Anna: Förderung der Schreibkompetenz in der gymnasialen Oberstufe mit kreativen Schreibmethodenunter:<https://d-nb.info/1162273224/34>. Zugriff: 20.10.2020

Behilil, Abdelkader: literarische Texte als Basiswissen zur Aneignung interkultureller Kompetenz, Oran 2013

Cecilia Maree, Christine: Literatur im DaF-Unterricht: zur Didaktik der Literazität auf A1 und A2 Niveau unter Berücksichtigung des Einsatzes von Handys im Unterricht, 2013

Chaabani, Mohamed: zur Förderung von Schreibkompetenz bei algerischen Germanistikstudenten, Oran 2007

Hamdi, Khadidja: Medieneinsatz im DaF-Unterricht in Algerien: ein effizientes Mittel zur Förderung der Ausspracheschulung, Oran 2019-2020

Jasova, Marcela: Arbeit mit literarischen Texten im DaF-Unterricht am Beispiel eines Textes von Christine Nöstlinger, Brunn 2009

Literaturverzeichnis

Knoche, Susanne: freies Schreiben: Lexikon Deutschdidaktik.hrgg, Heinz- Jürgen- Kiewer, Inge Pohl: homepage.ruhr –uni-bochum.de:16.2.2021- um 11:36

Maderova, Kristina:Textarbeit: einfache Lektüren im Deutschunterricht, Bruenn 2011

Müller, Sarah: der Stellenwert von Literatur im aktuellen Italienischunterricht unter dem Primat von Kompetenzorientierten und Zentralmatura, Wien 2015

Poepsel, Jovana: Schreibkompetenz von Schülern einer Schule für Sprachbehinderte und Möglichkeiten der Förderung 2018.<http://opus.bsz-bw.de /hrst />

Prcha, Ingrid: Themenheft für den Kompetenzbereich: Verfassen von Texten: Deutsch, Lesen, Schreiben, Volksschule / Grundschule 1+2 Bildungsstandard für höchste Qualität am österreichischen Schülern, bm: Uik, Bundesministerium für Unterricht, Kunst, Kultur

Samara, Maria: Stellenwert von literarischen Texten im DaF-Unterricht aus der Sicht der Lehrenden in öffentlichen griechischen Schulen der Sekundarstufe 2016

Schönfellner, Sabine: die Vermittlung und Überprüfung der Schreibfertigkeit in Deutsch als Fremdsprache auf Niveau B2 unter: <http:// othes-univie.ac.at/ 251/1/2013-02-03060 1301pdf>. Zugriff 10.05.2019 um 14H00

Süßmuth, Kerstin: Lese- und Schreibschwierigkeiten: ein individuelles Förderkonzept für ein Viertelklassen mit Förderbedarf 2008: <http:// opus-bsz.de /hsrt>.

Vuk, Adam: Literarische Texte im Unterricht Deutsch als Fremdsprache, Zagreb 2013

Dimitrova, Marijka: Zeitschrift des bulgarischen Deutschlehrer- Unterricht- Verbandes, Schreiben im DaF-Unterricht von Idee zum eigenen Beitrag, ISSN: 1310-6228

Zdenka, Davidova: Texte und Textverstehen im Fremdsprachenunterricht, Zabreh 2015

Internetseiten

- Die- Sterntaler<www.grimmstories.com
- Rot. Dual<german-stories.vcu.edu. Zugriff 7.3.2019
- Der Wolf un.... <www.grimmstories.com
- Der- frosch.....<wissen<wissen.duda.neus
- Das-maerc.... <wissen<www.duda.neus
- Wpgs :de :chtexte /Forschungsdesign/ explorative- Forschung-hypothesen pruefende-
Forschungsziel. Zugriff 24.2020 um 10 :48.
- Docplayer.org/184305431-Fertigkeit-Lesen.in Fremdsprachenunterricht-Lesen-im
Fr.U.FSU.
- www.researchgate. Neu. Zugriff am 28.09.2020. um 17h00
- Inhaltsangabe.de/wissen/tesxtsorten/maerchen. Zugriff 11.04.2021 um 10:51

Anhanx

Liebe Studenten und Studentinnen,

Im Rahmen meiner Doktorarbeit behandle ich das Thema “Zur Verbesserung der Schreibfertigkeit bei den algerischen Germanistikstudenten”. In diesem Zusammenhang möchte ich die Ansicht der Studenten über den Einsatz der literarischen Texte und ihre Rolle bei der Verbesserung der Schreibfertigkeit erfahren und inwiefern könnte das Lesen der literarischen Texte bei der Verbesserung der Schreibfertigkeit beitragen

Ihre Angaben werden innerhalb meiner Dissertation analysiert und ausgewertet.

1 : Angaben zur Person

1.1 Das Alter:

1.2 Geschlecht: weiblich ☐ männlich ☐

1.3 lesen Sie auf Deutsch

immer ☐ häufig ☐ ☐ nie ☐

1.4 wie bewerten Sie sich selbst als Germanistikstudent ?

Gut ☐ durchschnittlich ☐ schlecht ☐

1.5 Welche Fähigkeit ist Ihrer Meinung nach am schwierigsten zu beherrschen?

Sprechen ☐

Lesen ☐

Schreiben ☐

Hören ☐

2. Ansicht der Studenten über die Schreibfertigkeit im Fremdsprachenunterricht

2.1 .Nach ihrer Meinung nach basiert ein effektives Schreiben auf:

Korrekte Rechtschreibung ☐

Organisation der Ideen ☐

Richtige Grammatik ☐

Reiches Vokabular ☐

Fließender Ausdruck ☐

2.2 Was sind die Schreibschwierigkeiten, mit denen sie konfrontiert sind?

Einschränkung des Wortschatzes ☐

Mangel an Ideen und Informationen ☐

Schlechte Grammatikkenntnisse ☐

Rechtschreibung ☐

Missbrauch des Wortschatzes ☐

Inhaltsorganisation ☐

2.3 üben Sie das Schreiben außerhalb des Klassenzimmers?

Ja ☐ nein ☐

2.4 wie oft schreiben Sie?

Immer ☐ oft ☐ manchmal ☐ selten ☐ nie ☐

2.5 welche Strategien verwenden Sie, um Ihre Schreibfertigkeit zu verbessern?

üben ☐

Brainstorming ☐

freies schreiben ☐

kreatives Schreiben ☐

2.6 korrigiert Ihr Lehrer Ihr Schreiben ?

Ja ☐ nein ☐

2.7 welche Art von Fehlern begehen Sie beim Schreiben?

Rechtschreibung ☐

Grammatische Fehler ☐

Strukturelle Fehler ☐

Missbrauch des Wortschatzes ☐

2.8 berücksichtigen Sie die Korrektur Ihrer Lehrer für ihr Schreiben?

Ja ☐ nein ☐

3: Ansicht der Studenten über den Einsatz der literarischen Texten im Fremdsprachen unterricht

3.1 welche Art von Literatur bevorzugen Sie ?

Kurzgeschichten ☐

Gedichte ☐

Märchen ☐

Novelle ☐

3.2 welche literarische Themen lesen Sie am liebsten?

Liebe ☐

Treue ☐

Verrat ☐

Freundschaft ☐

Familie ☐

andere ☐

3.3 welche Kompetenz möchten Sie beim Lesen eines literarischen Textes entwickeln?

Sprechen ☐

Hören ☐

Eine Prüfung bestehen ☐

Schreiben ☐

Lesen ☐

Erweiterung des Sprachbewusstseins ☐

Zugang zur kulturellen Hintergrund ☐

Phantasie ☐

Andere ☐

3.4 wenn sie lesen, sie basieren auf

Ideen und Details im Text ☐

Wörter im Text ☐

Textorganisation ☐

3.5 was sind Ihre Schwierigkeiten beim Lesen eines literarischen Textes?

sprachliche Schwierigkeiten ☐

komplexe Struktur ☐

Der kulturelle Hintergrund ☐

3.6 was könnten Sie beim Lesen eines literarischen Textes erhalten ?

Förderung von Sprachkompetenzen ☐

Es wird eine Vielfalt an Aufgabentypologie geboten ☐

Sprachliches Handeln in der Zielsprache ☐

Kulturreflexives Lernen ☐

3.7 wer entscheidet das Material des literarischen Textes ?

Sie ☐ Ihr Lehrer ☐

4 :Ansicht der Studenten über die Wirkung der literarischen Texte bei der Verbesserung der Schreibfertigkeit

4.1 verwenden Ihre Lehrer literarische Texte, um Schreibfähigkeiten zu verbessern ?

Ja ☐ nein ☐

4.2 wie oft verwendet Ihr Lehrer literarische Texte, um Ihre Schreibfähigkeiten zu verbessern ?

Immer ☐ oft ☐ manchmal ☐ selten ☐ nie ☐

4.3 welche Art von literarischen Texten verwendet Ihr Lehrer, um Ihre Schreibfähigkeit zu verbessern?

Authentisch ☐

Nicht authentisch ☐

Beide ☐

4.4 denken Sie, dass das Lesen literarischen Texte Ihre Schreibfähigkeiten verbessert?

Ja ☐ nein ☐

4.5 wenn ja, erklären Sie :

.....

.....

.....

4.6 welche Vorteile für das Schreiben können Sie durch das Lesen eines literarischen Textes erzielen ?

Erweiterung des Sprachbewusstseins ☐

Entwicklung des Wortschatzes ☐

organisation von Ideen ☐

Verbesserung der Satzstruktur und Grammatik

☐

4.7 wie reagieren Sie beim Schreiben nach dem Lesen eines literarischen Textes ?

motiviert

☐

zufrieden

☐

selbstvertrauen

☐

interessiert

☐

nichtinteressiert

☐

gelangweilt

☐

müde

☐

4.8 erklären Sie, wie hilft ihnen ein literarischer Text, Ihre Schreibfähigkeiten zu verbessern?

.....

.....

.....

Universität Oran2 Mohamed Ben Ahmed**Fremdsprachenfakultät****Abteilung für Deutsch und Russisch**

Eidesstaatliche Erklärung

Hiermit erkläre ich ,

Name, Vorname: SEDDI NACERA

Geboren: 10.03.1985

Matrikelnummer:

An Eides statt, gegenüber der Fremdsprachenfakultat der Universität Oran2 Mohamed Ben Ahmed, dass die vorliegende an diese Erklärung angefügte Doktorarbeit mit dem Thema

**Zur Verbesserung der Schreibfertigkeit bei den algerischen
Germanistikstudenten**

Selbständig und unter Zuhilfenahme der im Literaturverzeichnis genannten Quellen angefertigt wurde. Die Arbeit hat in gleicher oder ähnlicher Form noch keiner anderen Prüfungsbehörde vorgelegen.

Oran, den _____

Datum:

eigenständige Unterschrift

Diese Erklärung ist der eigenständig erstellten Arbeit als Anhang beizufügen. Arbeiten ohne diese Erklärung werden nicht angenommen. Auf die Strafrechtliche Relevanz einer falschen Eidesstaalichen Erklärung wird hiermit hingewiesen.

Abstract Deutsch

Die vorliegende Dissertation richtet sich nach der Thematik :zurVerbesserung der Schreibfertigkeit bei den algerischen Germanistikstudenten. Das Schreiben zählt zu den schwierigsten Fertigkeiten neben und nachdem Sprechen , Hören und Lesen. Um diese Grundkompetenz bei den algerischen Studenten zu entwickeln, wird es vorgeschlagen, literarischeTexte bzw- Textprosatexte(Märchen) im Fremdsprachenunterricht zu nutzen, um die Schreibfertigkeit zu verbessern. Die ganze Arbeit versucht zu zeigen, dass das Lesen von literarischenTexten eine wichtige Rolle beim Erwerbsprachlicher und kultureller Kompetenzen der Lernenden spielt . Literarische Texte können als Schreibenanlass fungieren, denn sie bieten eine Fülle von möglichen Schreibaktivitäten.

Schlüsselwörter : Schreibfertigkeit- Verbesserung- Lesen -Text - literarische Texte- Germanistikstudenten- Algerien

Résumé français :

"L'amélioration des compétences de la rédaction chez les étudiants germanophones en Algérie"

La présente thèse est basée sur le thème: Améliorer les compétences rédactionnelles chez les étudiants germanophones en Algérie. L'écriture est l'une des compétences les plus difficiles par rapport à l'expression orale, la compétence d'écouter et de lire. Afin de développer ces compétences de base chez les étudiants algériens, il est suggéré d'utiliser des textes littéraires ou des textes en prose (contes de fées) dans les cours afin d'améliorer leurs compétences en écriture. L'ensemble des travaux tente de montrer que la lecture de textes littéraires joue un rôle important dans l'acquisition de compétences linguistiques et culturelles chez les apprenants. Les textes littéraires peuvent être l'occasion d'écrire car ils offrent une multitude d'activités d'écriture possibles.

Mots-clés: compétences rédactionnelles - amélioration - lecture - texte - textes littéraires -les étudiants germanophones– Algérie.

"Improving writing skills of German-speaking students in Algeria"

Abstract English :

This thesis is based on the theme: Improving writing skills of German-speaking students in Algeria. Writing is one of the most difficult skills compared to speaking, the skill of listening and reading. In order to develop these basic skills for Algerian students of German, it is suggested to use literary texts or prose texts (fairy tales) in the lessons in order to improve their writing skills. All of the work attempts to show that reading literary texts plays an important role in the acquisition of linguistic and cultural skills for learners. Literary texts can be an opportunity to write because they offer a multitude of possible writing activities.

Keywords: writing skills - improvement - reading - text - literary texts -German-speaking students - Algeria.

"تحسين مهارات الكتابة بالنسبة لطلبة اللغة الألمانية في الجزائر"

ملخص بالعربية:

تتمحور هذه الأطروحة حول موضوع: تحسين مهارات الكتابة بالنسبة لطلبة اللغة الألمانية في الجزائر. حيث تعتبر الكتابة من أصعب المهارات مقارنة بالمحادثة، ومهارة الاستماع والقراءة. من أجل تطوير هذه المهارات الأساسية لدى طلبة الألمانية الجزائريين، يقترح استخداماً لنصوص أدبية أو النصوص النثرية (الحكايات الخرافية) في الدروس من أجل تحسين مهارات الكتابة لديهم. تحاول جميعاً لأعمالاً لإظهار أن قراءة النصوص الأدبية تلعب دوراً مهماً في اكتساب المهارات اللغوية والثقافية لدى المتعلمين. يمكن أن تكون النصوص الأدبية فرصة للكتابة لأنها تقدم العديد من أنشطة الكتابة الممكنة.

الكلمات المفتاحية: مهارات الكتابة تحسين القراءة النص النصوص — — — الأدبية طلبة اللغة — الألمانية الجزائر .