

Universität Oran, Es-Sénia



Fakultät für Literatur, Sprachen und Künste
Abteilung der angelsächsischen Sprachen
Germanistikabteilung

Fachbereich: DaF-Didaktik

Magisterarbeit

Thema:

Zur Förderung von Schreibkompetenz bei algerischen Germanistikstudenten

*Dem wissenschaftlichen Rat der Fakultät für Literatur, Sprachen und Künste
vorgelegt von:*

CHAABANI Mohamed,
geb. am 03.03.1977 in Mohammadia

Jurymitglieder (*Membres du Jury*)

Vorsitzender: (<i>Président</i>) Dr. NEBIA Rafik Slimane	MC	(Universität Oran)
Betreuer: (<i>Encadreur/ Rapporteur</i>) Dr. YETTOU Boualem	MC	(Universität Oran)
Gutachter: (<i>Examineur</i>) Dr. AOUADI Saddek	PROF	(Universität Annaba)
Gutachter: (<i>Examineur</i>) Dr. EL CORSO Kamal	PROF	(Universität Oran)

Oran, 2007

Tabellenverzeichnis

Einleitung	05
1. Theoretische Grundlagen des Schreibens	09
Einführung	09
1.1 Zur Schreibkompetenz	10
1.1.1 Begriffliches	10
1.1.2 Die Entwicklung der Schreibkompetenz	13
1.1.3 Stellenwert des Schreibens im DaF-Unterricht	14
1.1.4 Verhältnis vom Schreiben zu den anderen Fertigkeiten	14
1.1.4.1 Hören und Schreiben	15
1.1.4.2 Sprechen und Schreiben	15
1.1.4.3 Lesen und Schreiben	17
1.1.5 Verhältnis vom Schreiben zur Landeskunde	17
1.1.6 Zu den Schreibformen	18
1.2 Einige Schreibprozessmodelle und Schreibprobleme	24
1.2.1 Zum Schreibprozess	24
1.2.1.1 Das Modell von Rohmann und Wlecke	24
1.2.1.2 Das Modell von John Hayes und Lenda Flower	25
1.2.1.3 Das Modell von Otto Ludwig	28
1.2.2 Schreibprobleme bei den Lernenden	32
1.2.2.1 Schreibprobleme nach Axel Harting	32
1.2.2.2 Schreibprobleme nach Rudolf Steffen	33
1.2.2.3 Schreibprobleme nach Baer	37

	nd Lehrwerk unter dem Aspekt Schreiben	40
		40
1.3.2	Das Lehrwerk	41
1.3.2.1	Merkmale und Aufgaben von Lehrwerken	42
1.3.2.2	Gestaltung von Lehrwerken	43
1.3.2.3	Lehrwerkkritik	44
1.3.2.4	Rolle des Lehrwerks zur Förderung von Schreibkompetenz	45
1.3.2.5	Der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen	47
1.3.3	Kompetenzen der Lernenden bei der Textproduktion	49
1.3.3.1	Textbegriff	49
1.3.3.2	Die Ebenen der Textordnung/ Textstruktur	50
1.3.3.3	Die Ebene der Syntax	51
1.3.3.4	Die Ebene der Lexik und Orthographie	51
1.3.4	Schreibstrategien zur Förderung der Schreibkompetenz	52
1.3.4.1	Die Standard-Strategie	53
1.3.4.2	Schreibkonferenzen	53
1.3.4.3	Das 10-Schritte óModell	53
1.3.4.4	Systematisierung nach Dimensionen der Schreibkompetenz	54
1.3.4.5	Autonomes Lernen als Strategie zur Schreibförderung	55
	Zusammenfassung	56
2.	Zur Analyse von Lehrwerk und Schreibaktivitäten	57
	Einführung	57
2.1	Analyse von Lehrplan, Lehrwerk und schriftlichen Arbeiten	57
2.1.1	Lehrplananalyse	57
2.1.1.1	Zum Wechselverhältnis zwischen Lehrwerk und Lehrplan	57
2.1.1.2	Analyse der aktuellen algerischen geltenden Hochschullehrpläne	58
2.1.2	Analyse des Lehrwerks šDelfinš Band 2	58
2.1.2.1	Das Lehrwerk šDelfinš Band 2	59
2.1.2.2	Ergebnisse und Auswertung	71

	nal A1“	74
		74
2.2.2	Ergebnisse und Auswertung	78
2.2.3	Ergebnisse und Auswertung der Lernerbefragung zu den Lehrwerken	83
2.3	Analyse schriftlicher Arbeiten	84
2.3.1	Ziel und Begründung des Kapitels	84
2.3.2	Korpusbeschreibung	84
2.3.2.1	Analyse des ersten Themas §Beschreibung eines Tagesablaufs	85
2.3.2.2	Analyse des zweiten Themas §Beschreibung einer Wohnung	91
2.3.3	Ergebnisse und Auswertung der Lernerbefragung zu den Schreibaktivitäten	96
	Zusammenfassung	100
	Zusammenfassung und Ausblick	101
	Literaturverzeichnis	I - V
	Anhang	A-I
	Eidesstattliche Erklärung	

<i>Tabelle 1</i>	Angaben über das Vorkommen der Schreibübungen im Lehrwerk šDelfinö Band 2	72
<i>Tabelle 2</i>	Angaben über das Vorkommen der Schreibübungen im Lehrwerk šOptimal A1ö	79
<i>Tabelle 3</i>	Gegenüberstellung der geschriebenen Texte über das Thema šBeschreibung eines Tagesablaufsö	87
<i>Tabelle 4</i>	Gegenüberstellung von Beispielen hinsichtlich des Vorkommens von Hypotaxen	87
<i>Tabelle 5</i>	Das Vorkommen der Verben in den sechs Beispielen	89
<i>Tabelle 6</i>	Vorkommen der Adverbien in den sechs Beispielen	90
<i>Tabelle 7</i>	Vorkommen von Orthographiefehlern in den sechs Beispielen	91
<i>Tabelle 8</i>	Gegenüberstellung der geschriebenen Texte über das Thema šBeschreibung einer Wohnungö	92
<i>Tabelle 9</i>	Vergleich von untersuchten Beispielen im Hinblick auf das Auftreten von Hypotaxen	93
<i>Tabelle 10</i>	Das Auftreten der Verben in den untersuchten Beispielen	95
<i>Tabelle 11</i>	Das Auftreten der Adverbien in den untersuchten Beispielen	95
<i>Tabelle 12</i>	Das Auftreten von Orthographiefehlern in den untersuchten Beispielen	96

Ziel- und Aufgabenstellung

Zum Fremdsprachenunterricht gehören die Fertigkeiten *Hören, Sprechen, Lesen* und *Schreiben*. Darunter sind zwei rezeptive Fertigkeiten, nämlich *Hören und Lesen* und zwei produktive, nämlich *Sprechen und Schreiben*. In der vorliegenden Magisterarbeit werde ich mich mit der Fertigkeit Schreiben unter dem Aspekt *Förderung von Schreibkompetenz* bei den algerischen Germanistikstudenten beschäftigen. Das Schreiben spielt neben den anderen Fertigkeiten im Fremdsprachenunterricht (FU) eine zentrale Rolle. Außerdem können sowohl die Lehrer als auch die Studenten im DaF-Unterricht ohne das Schreiben nicht durchkommen. Aus diesem Grund sollte man dieser Fertigkeit besondere Bedeutung beimessen. Demgegenüber ist das Schreiben ein komplizierter Prozess und bereitet somit eine Menge Schwierigkeiten für den Lerner. In diesem Zusammenhang versuche ich, mich mit der Problematik der Schreibkompetenz auseinander zu setzen. Dabei werde ich die Schreibkompetenz bei Studenten und Studentinnen des ersten Studienjahrs an der Universität Oran fokussieren. Obwohl das Schreiben beim Erwerb von Fremdsprachen eine übergeordnete Rolle spielen sollte, bleibt es in dieser Hinsicht nicht genug gefördert.

Fragestellung und Arbeitshypothesen

Nach einer Analyse einiger Studentenaufsätze des ersten Studienjahrs (s. dazu Kap. 2.3) hat sich herausgestellt, dass die Schreibkompetenz weitgehend nicht genug gefördert ist. Eine weitere empirische Beobachtung (s. dazu Anhang, Anlagen E bis I) hat ebenfalls gezeigt, dass verschiedene Faktoren dazu geführt haben, dass die Schreibkompetenz der Studenten des ersten Studienjahrs viele Defizite aufweist.

Dabei sollte gefragt werden:

- Inwiefern können die Lehrwerke, die heute dem kommunikativen Ansatz verpflichtet sind, die Schreibkompetenz des Lernalters fördern?
- Welche Rolle kann dem Lehrplan in dieser Hinsicht zukommen?
- Welchen Beitrag leisten selber die Lerner zur Förderung ihrer Schreibkompetenz?

folgenden **Hauptfrage** zusammenfassen:

Wodurch kann die Schreibkompetenz bei den algerischen Germanistikstudenten des ersten Studienjahres gefördert werden kann?

Um diese Frage zu beantworten, gehe ich von der folgenden Arbeitshypothese aus:
Die Schreibkompetenz bei den algerischen Germanistikstudenten des ersten Studienjahrs kann durch die Berücksichtigung bestimmter Parameter wie Lehrplan, Lehrwerk und Lerner gefördert werden.

Diese Hypothese, die meiner Arbeit zugrunde liegt, könnte in den folgenden Teilthesen unterteilt werden:

- *Der Lehrplan fördert nicht die Schreibkompetenz genug.*
- *Die meisten Lehrwerke sind heute dem kommunikativen Ansatz verpflichtet und damit steht das Schreiben nicht im Vordergrund.*
- *Die Lerner leisten selber keinen Beitrag zur Förderung ihrer eigenen Schreibkompetenz.*

Untersuchungsmethode und Verfahren

Um meine Arbeitshypothesen zu verifizieren, gehe ich bei der Ausarbeitung meines Themas zunächst einmal theoretisch vor. Ich versuche dabei einen konzeptuellen Rahmen abzustecken. Hierbei gehe ich auf die theoretischen Grundlagen ein, die mit der Förderung von Schreibkompetenz zu tun haben. Anschließend versuche ich die Theorie mit der Praxis zu verbinden, wobei ich sowohl analytisch als auch empirisch vorgehe. Dabei versuche ich einige Parameter, die mit der Schreibförderung zusammenhängen, zu analysieren. Der Analyse von DaF-Lehrwerken anhand ausgewählter Analyse Kriterien und Schreibproduktionen von Lernern aufgrund spontaner Aufsätze runden das methodologische Instrumentarium ab.

ile: einen theoretisch orientierten Teil und einen praxisorientierten Teil.

Der theoretisch orientierte Teil gliedert sich wiederum in drei Kapitel. Darin werden die theoretischen Grundlagen des Schreibens beschrieben. Im ersten Kapitel werden Begriffe wie Schreiben und Schreibkompetenz definiert. Der Stellenwert des Schreibens im DaF-Unterricht wird hervorgehoben. Auf das Verhältnis des Schreibens zu den anderen Fertigkeiten *Hören, Sprechen und Lesen* und zur Landeskunde wird auch eingegangen. Abschließend werden verschiedene Schreibformen im Blick auf ihre Bedeutung für die Förderung von Schreibkompetenz dargestellt. Das zweite Kapitel ist zunächst einmal dem Aspekt des Schreibprozesses und der Schreibmodelle gewidmet. Die Notwendigkeit der Behandlung einiger Schreibprobleme, die beim Schreiben von Texten vorkommen, scheint fundiert zu sein. Das dritte Kapitel befasst sich zuerst mit dem Lehrplan und seiner Rolle in dieser Hinsicht und mit einigen theoretischen Grundlagen im Hinblick auf das Lehrwerk und den *Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen*. Darüber hinaus wird auf die Kompetenzen der Lernenden bei der Textproduktion eingegangen werden.

Der zweite praxisorientierte Teil baut auf drei Kapiteln auf. Im ersten Kapitel wird zuerst auf die Analyse des algerischen aktuell geltenden Hochschullehrplans eingegangen werden. Im Anschluss daran wird das Lehrwerk *šDelfin Band 2ö*¹ von Hartmut Aufderstraße u.a. (2002) der Analyse unterzogen. Diese Analyse sollte unter dem Gesichtspunkt *šSchreibenö* unternommen werden. Ferner schließt dieses Kapitel eine Auswertung der Lehrwerkanalyse ein.

¹ Hartmut Aufderstraße, u.a., *Delfin Band 2*, Hueber, Ismaning, 2002. Vgl. dazu auch die Analyse vom Lehrwerk *Optimal A1*.



PDF
Complete

*Your complimentary
use period has ended.
Thank you for using
PDF Complete.*

[Click Here to upgrade to
Unlimited Pages and Expanded Features](#)

nen Teils ist der Analyse des Lehrwerks šOptimal (Müller, München, 2004) gewidmet. Abschließend werden die Ergebnisse einer Lernerbefragung, die in diesem Zusammenhang durchgeführt wurde, offengelegt. Das letzte Kapitel dieses empirischen Teils fokussiert die Problematik der Schreibkompetenz und zwar aus der Perspektive des Lerners. Dabei setze ich mich mit der Analyse schriftlicher Arbeiten der Lernenden auseinander.

² Martin Müller, u.a, Optimal A1, Langenscheidt, Berlin und München, 2004. Vgl. auch dazu die Analyse des Lehrwerks šDelfin Band 2ö.

Einführung

Der vorliegende erste Teil widmet dich den theoretischen Grundlagen des Schreibens, die für meine Forschungsarbeit von Bedeutung sind. Die gewonnenen Erkenntnisse werden wiederum für die empirischen Untersuchungen im praxisorientierten Teil benötigt. Der theoretische Teil, wie einleitend offengelegt wurde, gliedert sich in drei Kapitel. Dabei liegt der Akzent auf bestimmten Aspekten wie Schreibkompetenz, Schreibprozess, Schreibproblemen, Lehrplan und Lehrwerk

Zunächst einmal versuche ich, den Begriff der Schreibkompetenz zu definieren. Dabei gehe ich zuerst auf den Begriff Schreiben ein, wobei ich die verschiedenen theoretischen Grundlagen darüber offen legen werde. Des Weiteren werde ich den Kompetenzbegriff aufgreifen, worüber ich einige Ausführungen anbringen werde. Im Weiteren beschäftige ich mich mit der Entwicklung der Schreibkompetenz, um mir einen Überblick über die von den Lernern zu durchlaufenden Phasen. Überdies werde ich auf das Verhältnis vom Schreiben zu anderen Fertigkeiten eingehen. Es geht hier nämlich um Hören, Schreiben, Sprechen und Schreiben, und Lesen-Schreiben, d.h. in welcher Beziehung stehen die Fertigkeiten Hören, Sprechen und Lesen zum Schreiben. Anschließend versuche ich, das Verhältnis vom Schreiben zur Lesekompetenz zu klären, denn sie spielt im DaF-Unterricht eine übergeordnete Rolle. Abschließend versuche ich die verschiedenen Schreibformen darzustellen, denen für den Belang meiner Masterarbeit große Bedeutung zukommt. Es geht hier nämlich um; das Protokoll, Zusammenfassung, den Sachbericht, die Mitschrift, das Exzerpt. Diese Formen werden ausgewählt, denn sie beziehen in erster Linie auf die Förderung von Schreibkompetenz der Lerner, wobei sie aufgefordert sind, ihre Schreibfähigkeit einzusetzen.

Zur Definition der Schreibkompetenz im Rahmen des FU haben viele Forscher versucht, eine Definition von diesem Begriff zu geben. Doch ist es ihnen nicht gelungen, über eine einzige und klare Definition zu kommen.

In diesem Sinne schließe ich mich der Auffassung von Bliesener (1995)³ an, für den das Schreiben šd.h. das Erstellen von Texten (schriftlich fixierte Sprachäußerungen), ein überaus komplexer Vorgang (ist) (und, M.C.) für den sowohl inhaltliche Kriterien (Stringenz, Schlüssigkeit der gedanklichen Entwicklung) als auch die Beachtung von formal-grammatischen Regeln des Sprachgebrauchs [í] und Anforderungen an die äußere Form (graphische Gliederung) bestimmend sind⁴.

Diese Definition zeigt, dass das Schreiben kein einmaliger Vorgang ist, sondern ein komplizierter Prozess. Diese Kompliziertheit betrifft nicht nur den Inhalt, wobei eine logische Schlüssigkeit der Gedanken zustande kommen sollte, sondern auch die Form, wobei die formalen grammatischen Regeln und Regeln des Sprachgebrauchs, sowie die Anforderungen an die äußere Gliederung eines Textes berücksichtigt werden sollten. Darüber hinaus finde ich selber diese Definition aufschlussreich, denn sie zeigt uns die verschiedenen Aspekte, die sich auf die Komplexität dieser Fertigkeit beziehen. Im selben Gedankengang findet sich auch bei Pohl (1986) die Meinung, dass das Schreiben als eine produktive kommunikative Tätigkeit sei.⁵ Als Voraussetzung für das Schreiben sei für Pohl šdie Befähigung Bewusstseinhalte durch graphische Zeichen zu fixieren⁵. In dieser Hinsicht stelle ich fest, dass das Schreiben ein Interaktionprozess sei, während dem sich der Produzent ständig mit den eigenen Ideen auseinandersetzt und das bereits Geschriebene kritisch begutachtet. Zusätzlich können andere Beteiligte durch Anregungen, Vorschläge etc. zur Erstellung von Texten mitmachen, worauf auch Kochan (2006) hinweist, indem er meint, dass der Schreibende mit Hilfe seiner eigenen Ideen interagiert, indem er sich kritisch mit seinem schriftlichen

³ Ulrich Bliesener, in Bausch/ Christ/ Krumm (Hrsg.), Handbuch Fremdsprachenunterricht, A. Francke Verlag, Tübingen und Basel, 1995.

⁴ Vgl. hierzu auch die Definition vom Schreiben nach Pohl, L.

⁵ Pohl, L., Grundlagen der Methodik der Fremdsprachenunterricht, Enzyklopädie Leipzig, Leipzig, 1986

seiner Begutachtung unterzieht.⁶ Dazu können an-
genen schriftlichen Arbeit ihre Vorschläge und An-
regungen machen, um den eigenen Text zu überarbeiten. In diesem Sinne stellt Fritz-
sche (1998, 201) fest, dass *die unterschiedlichen Berufe sowie gesellschaftlichen
Positionen und Funktionen sehr unterschiedliche Ansprüche an die Schreibkompetenz
des einzelnen Individuums stellen*⁷.

Dennoch lassen sich die erzielten Forschungsergebnisse in diesem Bereich schwer in
die Praxis umsetzen, denn *die Schreibkompetenz ist offensichtlich eine höchst komp-
lexe Fähigkeit, die nur mit sorgfältiger, intensiver und langfristiger Förderung weite-
rentwickelt werden kann*⁸.

Den Kompetenzbegriff definiert Kolb u.a (2002, S.42). als *die Fähigkeit komplexe
Situationen anhand von Kenntnissen, Fertigkeiten und Haltungen zu meistern*⁹. Nach
ihm sei die Kompetenz mit bestimmten Situationen verbunden und diese Kenntnisse
und Fertigkeiten sind nur Hilfsmittel, um diese Situationen zu bewältigen. Allerdings
hat Ortner (2003) an dieser Definition von Kompetenzbegriff folgende Kritik vorgebr-
acht:

*Jeder postuliert die Existenz von Kompetenzen, die er gerade braucht freihändig und
ohne jede Angabe darüber, welche Bedingungen erfüllt sein müssen, damit man von
einer Kompetenz sprechen kann*¹⁰. Ortner führt aus, dass jeder Mensch die Kompe-
tenz nach seiner Ansicht interpretieren könnte. Zudem werde sie in dieser Hinsicht
willkürlich verwendet. Außerdem fehle es auch die Angabe von Bedingungen, die eine

⁶ Kochan, Barbara. Aus: www.ddi.upd.de/didaktik/lehre/sose2000/tide/kooperation_schreibprozess.html. Zugriff
am 12.10.2006

⁷ Fritzsche, J, Schriftsteller Sprachgebrauch. In: Lange, G., u .a , (Hg.): Taschenbuch des Deutschunterrichts.
Grundfragen und Praxis der Sprach-und Literaturdidaktik, Band 1, Schneider-Verlag, Hohengehren, Baitmann-
weiler 1998, S. 201.

⁸ Neuhaus, G. , ua., Förderung der Schreibkompetenz, Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hrsg.),
Lehrerfortbildung in NRW, Verlag für Schule, Bönen, 2001. Er geht davon aus, dass die Schreibkompetenz kein
einmaliger Vorgang ist.

⁹ Kolb, w, u a., kompetenzorientierter Sprachunterricht als Antwort auf die Anforderungen der Wissensgesell-
schaft: der neue Rahmenlehrplan (RLP) der schweizerischen Berufsmaturitätsschulen. In Hilmar Grundmann
(Hrsg.): Zum Bildungs- -und Erziehungsauftrag des Deutsch und Fremdsprachenunterricht an berufsbildenden
Schulen, Bertelsmann Verlag, Bielefeld, 2002, S. 42.

¹⁰ Ortner, Hanspeter nach Sieger, Peter: Modelle des Schreibprozesses. In: Bredel, Ursula et al. (Hrsg.): Didaktik
der deutschen Sprache. Ein Handbuch. Band 1. Schöningh (UTB), Paderborn 2003.

sollten diese Bedingungen in diesem Zusammen-

Über den Kompetenzbegriff sei auch auf diese Definition verwiesen: *„Kompetenzen sind weniger eng auf Anforderungen von Berufen oder Tätigkeiten bezogen, sondern sind allgemeine Dispositionen von Menschen zur Bewältigung bestimmter lebensweltlicher Anforderung bzw. die menschliche Fähigkeit zur Teilhabe an gesellschaftlicher Kommunikation.“*¹¹ Laut dieser Definition beschränken sich die Kompetenzen nicht auf das berufliche Gebiet, sondern sie gehen darüber hinaus und umfassen die menschlichen Dispositionen, um den alltäglichen und gesellschaftlichen Anforderungen gerecht zu werden. Nach der Internet-Enzyklopädie Wikipédia wurde dem Kompetenzbegriff großer Bedeutung beigemessen. Insofern nimmt er eine übergeordnete Rolle in der Pädagogik seit Ende des 20. Jahrhunderts ein.

Was die Schreibkompetenz anbelangt, schließe ich mich der Meinung von Sieger (2003, 210) an, der die Schreibkompetenz so definiert: *„die Fähigkeit, anderen mitzuteilen und seine Gedanken schriftlich zu artikulieren und dabei weiterzuentwickeln.“*¹²

Diese Definition weist auf drei Elemente hin, nämlich das Mitteilen mit anderen, die eigenen Gedanken schriftlich auszudrücken und diese Gedanken weiterzuentwickeln. Auch findet sich die Definition von Schreibkompetenz bei Neuhaus, der diesen Begriff so definiert; *„Schreibkompetenz ist die zielgerichtete Fähigkeit, Texte herzustellen, indem das Schreiben fortlaufend und bewusst durch folgende Elemente gesteuert wird.“*¹³

- Die thematischen und kommunikativen Ziele,
- Die gesammelten und geordneten Sachverhalte,
- Das Wissen um die Prozess-Schritte des Schreibens,
- Die Kenntnis geeigneter Textmuster,

¹¹ Aus [http://: www. Wikipedia.de](http://www.Wikipedia.de) . Zugriff am 10.01.2007

¹² Sieber, P.,: Modelle des Schreibprozess. In; Bredel, Ursula et al . (Hg.): Didaktik der deutschen Sprache. Ein Handbuch Band 1, Schöngh (UTB), Paderborn ,2003, S. 210.

¹³ Neuhaus, G. , ua., Förderung der Schreibkompetenz, Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hrsg.), Lehrerfortbildung in NRW, Verlag für Schule, Bönen, 2001.

1.1.2 Die Entwicklung der Schreibkompetenz

Die Schreibkompetenz ist, wie vorab ausgeführt, die ausgereifte Phase des Schreibens. Dies bedeutet wiederum, dass die Lernenden verschiedene Phasen durchlaufen müssen, um die Schreibkompetenz zu erreichen bzw. zu erwerben. Aus diesem Grund gehe ich im Folgenden auf die Entwicklung der Schreibkompetenz ein. In diesem Zusammenhang sei auf die Ausführungen von Bereiter (2007), der die Schreibkompetenz insgesamt in fünf Phasen teilt, verwiesen:¹⁵

- das assoziativ-expressive,
- das normorientierte,
- das kommunikative,
- das authentische
- das epistemische Schreiben.

In der Stufe des *assoziativ-expressiven Schreibens* versucht das Kind alles zu schreiben, was ihm einfällt. Hier orientiert es sich mehr an der gesprochenen Sprache.

Die Phase *des normorientierten Schreibens* setzt die vorige Phase voraus, nämlich das assoziative Schreiben, d.h. das normorientierte Schreiben erfolgt, nur wenn das Kind das assoziativ-expressive Schreiben beherrscht. Hier orientiert sich das Kind an den Konventionen der geschriebenen Sprache, d.h. es geht um die Orientierung des Kindes an den Grammatikregeln, Orthographie, Stilistik etc. In diesem Sinne versucht das Kind ohne grammatische oder orthographische Fehler zu schreiben. Diese Phase erfolgt mit der Einbeziehung der ersten Phase.

Die Phase des *kommunikativen Schreibens* beginnt im Alter von acht bis neun Jahren und setzt die vorhin erwähnten Phasen voraus. In dieser Phase erfolgt das Schreiben mit der Einbeziehung des Lesers, d.h. das Kind sollte zum Beispiel beim Erfassen eines Textes die Erwartungen des Lesers berücksichtigen. Dabei versucht das Kind mit dem Leser durch Schreiben zu kommunizieren.

¹⁴Diese Arbeitsdefinition beinhaltet die verschiedenen Schritte des Schreibprozesses. Siehe dazu auch die 10-Schritte-Modell.

¹⁵Bereiter, C.: Texte verfassen im verbundenen Sprachunterricht: In www.dw.learnline-online.de. Zugriff am 03.01.2007

en die verschiedenen Faktoren des Schreibens zu-
sammen sollen beherrscht werden. Dadurch entwickelt
das Kind seinen eigenen Stil. Diese Phase dient als eine Vorbereitung für die nächste
Entwicklungsphase, nämlich das *epistemische Schreiben*. In dieser Phase ermöglicht
das Schreiben eine Weiterentwicklung der Erkenntnisse beim Schreibenden, d.h. der
Lernende schreibt, um neue Erkenntnisse zu erwerben, dies bedeutet auch, dass das
Schreiben in diesem Fall als Mittel betrachtet wird.

1.1.3 Stellenwert des Schreibens im DaF-Unterricht

Nach Auffassung von Krumm (1993, 22 f) steht das Schreiben in dem kommunikativ
orientierten DaF-Unterricht nicht im Vordergrund und dabei wird der Förderung der
Schreibfertigkeit wenig Bedeutung beigemessen, denn der kommunikative Ansatz
orientiert sich in erster Linie an der gesprochenen Sprache, d.h. das Schreiben wird im
DaF-Unterricht meistens zugunsten der Förderung des Sprechens vernachlässigt.¹⁶ Al-
lerdings weist Kast (1999) darauf hin, dass das Schreiben den Fremdsprachenerwerb
fördert. Diese Fertigkeit verhilft dazu, die geistigen Handlungen, schriftlich zu fixieren
und zu strukturieren. Darüber hinaus kann das Schreiben zur Problemlösung und
Aneignung von neuen Erkenntnissen beitragen. In diesem Zusammenhang führt Kast
weiterhin aus, dass ein angemessenes Training dieser Fertigkeit dazu beitragen könnte,
die anderen Fertigkeiten zu fördern und die Studierenden in die Lage zu versetzen, ihre
kommunikative Kompetenz zu entwickeln.¹⁷

1.1.4 Verhältnis vom Schreiben zu den anderen Fertigkeiten

Neben den anderen Fertigkeiten ›Hören, Sprechen und Lesen‹ gehört das Schreiben
zum FU. Das Schreiben steht also in einem Wechselverhältnis zu den anderen Fertig-
keiten, wie im Folgenden erörtert wird.

¹⁶Krumm, Hans-Jürgen: ›Kulturgeprägte Einflüsse auf das Schreiben und ihre möglichen Einflüsse für den
Schreibunterricht Deutsch als Fremdsprache‹. In: Tütken, Gisela; Neuf-Münkel, Gabriela (Hrsg.): Schreiben im
DaF-Unterricht an Hochschulen und Studienkollegs 1: Forschungsergebnisse- Didaktische Konzeption- Übungs-
formen. Regensburg: FaDaf, 1993, 22f

¹⁷ Kast, Bernd: Fertigkeit Schreiben, Fernstudienprojekt zur Fort- und Weiterbildung im Bereich Germanistik
und Deutsch als Fremdsprache. Berlin: Langenscheidt, 1999.

n in enger Beziehung zueinander. Laut Hellmich (1981) seien die Lerner bei der Entwicklung des Hörens aufgefordert, den Inhalt eines Textes, schriftlich zu wiedergeben, z.B. sie sollten Notizen machen oder eine Zusammenfassung über das Gehörte machen. Es ist daraus zu folgern, dass Hören und Schreiben eng miteinander verbunden sind.¹⁸ In diesem Sinne stelle ich fest, dass die Wiedergabe von akustischen Sachverhalten in schriftlicher Form erfolgte, worauf auch Schmidt (1981) hinweist, z.B. durch die Diktatübungen, wo das Schreiben zur Entwicklung des verstehenden Hörens beiträgt.¹⁹ Darüber hinaus lässt sich das Verhältnis zwischen Hören und Schreiben an der Beziehung zwischen Graphem und Laut erkennen. Überdies liegen die Lautzeichen von der Vokallänge oder Vokalkürze in schriftlicher Form vor. In dieser Hinsicht macht Gröschl (1981) darauf aufmerksam, dass sich die Wiedergabe des Inhalts eines Textes bei der Entwicklung des Hörens durch schriftliche Notizen realisieren lässt.²⁰

1.1.4.2 Sprechen und Schreiben

Nach Auffassung von Pohl (1986) habe das Sprechen als produktive Sprachtätigkeit die engste Beziehung zum Schreiben. Außerdem seien die Lerner in der Lage, alles, was sie mündlich vortragen können, in schriftliche Form umzusetzen bzw. wiederzugeben.²¹ Überdies zeichnet sich das Schreiben vom Sprechen dadurch aus, dass man beim Schreiben genügend Zeit hat, um seine Gedanken schriftlich zu formulieren. Nach Auffassung von Eggert (1998) seien die beiden Fertigkeiten Schreiben und Sprechen an der Produktion von fremdsprachigen Texten orientiert und dabei stellen sie an den Lernenden hohe Anforderungen, wobei die Produktion von gesprochenen oder geschriebenen Texten in verschiedenen Schritten erfolgen sollten.²²

¹⁸ Harald Hellmich, In: Gürther Desselmann (Hrsg.). Didaktik des Fremdsprachenunterrichts, VEB Verlag Enzyklopädie, Leipzig, 1981

¹⁹ Lothar Schmidt, In: Gürther Desselmann (Hrsg.). Didaktik des Fremdsprachenunterrichts, VEB Verlag Enzyklopädie, Leipzig, 1981

²⁰ Gröschl, Rosemarie, In: Gürther Desselmann (Hrsg.). Didaktik des Fremdsprachenunterrichts, VEB Verlag Enzyklopädie, Leipzig, 1981

²¹ Pohl, L., Grundlagen der Methodik der Fremdsprachenunterricht, Enzyklopädie Leipzig, Leipzig, 1986

²² Eggert, S.: Das Wörterbuch beim Produzieren fremdsprachiger Texte-Potenzen und Grenzen in Lexikographiker 14/1998(Hrsg.) H.E., Wiegand/P. Kultur

auf die Ausführungen von Bereiter (1980), der die Schreibens im Kontrast zum Sprechen beleuchtet hat verwiesen.²³ Bereiter führte aus, dass die geschriebene Sprache sich von der gesprochenen Sprache durch ihre Kompaktheit, ihre spezifischen Inhalte und ihre geringe Anzahl von Variationen unterscheidet, d.h. die Ideen in der geschriebenen Sprache seien miteinander verbunden und fest zusammengefügt. Allerdings weist die gesprochene Sprache keine feste Verbindung in Bezug auf die Kompaktheit von Ideen auf. Darüber hinaus weisen die Inhalte der geschriebenen Sprache charakteristische Merkmale auf. Es geht hier beispielsweise um die Anwendung von Wörtern und Formulierungen, die typisch für die geschriebene Sprache seien und die selten in der gesprochenen Sprache vorkommen, z.B. Wörter wie *bewerkstelligen*, *bekanntermaßen* und Formulierungen wie *zustande bringen*, *zuwege bringen*.

Zudem macht Bereiter darauf aufmerksam, dass der geschriebenen Sprache gewisse Sprachkonventionen zugrunde liegen. Diese Sprachkonventionen wie Interpunktion oder richtige Schreibweise seien bei der gesprochenen Sprache weitgehend nicht beachtet. Darüber hinaus benötigt die geschriebene Sprache eine gewisse Denkweise, denn die Adressaten seien beim Schreiben meist unbekannt. Außerdem haben diese Adressaten unbekanntes Vorwissen. Somit gibt es keine direkte Rückmeldung von ihren Seiten. Das erfordert eine gewisse Denkweise im Hinblick auf die Rückmeldung der Adressaten bei der Erstellung von Texten. Bereiter erklärt weiterhin, dass die geschriebene Sprache meist umfassender und von größerer Dauer als die gesprochene Sprache sei, d.h. bei schriftlichen Äußerungen findet man meist detaillierte Erklärungen, die viel Zeit in Anspruch nehmen. Zudem werden spezifische Stile beim Schreiben entwickelt und dazu gehören zum Beispiel die literarischen Formen.

²³ Bereiter, Carl, *Development in Writing*. In: Gregg, Lee W./ Steinberg, Erwin R.: *Cognitive processes in writing*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates, 1980.

Das Lesen ist eine Voraussetzung für das Schreiben, wo es die Rolle einer Art Kontrollinstanz einnimmt.²⁴ Hellmich weist darauf hin, dass die beiden Fertigkeiten sich gegenseitig fördern und beeinflussen. Das Lesen steht im Dienste des Schreibens, indem es zur Förderung des Schreibens beiträgt, z.B. durch das Lesen können die Lerner die verschiedenen vorkommenden Schreibfehler herausfinden und korrigieren. Das Lesen sei für das Schreiben erforderlich und setzt es voraus, wobei das Lesen zur Kontrolle der Schreibfehler dient. Dieses Wechselverhältnis zwischen Schreiben und Lesen deutet darauf hin, dass diese beiden Fertigkeiten untrennbar seien.

1.1.5 Verhältnis vom Schreiben zur Landeskunde

Aufgrund der Rolle, die die Landeskunde im FU spielt, erhebt sich die Notwendigkeit, dem Punkt nachzugehen, in welchem Zusammenhang die Landeskunde und das Schreiben zueinander stehen, d.h. ich werde versuchen, dem Verhältnis vom Schreiben zur Landeskunde auf den Grund zu gehen.²⁵

Zunächst einmal versuche ich eine Definition der Landeskunde vorzulegen. In diesem Zusammenhang sei auf die Ausführungen von Padros und Biechele (2003) verwiesen. Sie beide machen darauf aufmerksam, dass die Inhalte der Landeskunde sich an den Situationen der fremden Alltagskultur orientieren.²⁶ Das bedeutet, die Landeskunde zielt darauf ab, den Lerner in die Lage zu versetzen, sich in fremden Alltagssituationen zurechtzufinden. Auf der anderen Seite umfasst sie alle Bereiche des Wissens und es geht nämlich um Wirtschaft, Geschichte, Politik, Kultur usw. Diese landeskundlichen Komponenten sollten im DaF-Unterricht mit einbezogen bzw. vermittelt werden. Die Vermittlung von landeskundlichen Informationen erfolgt im FU mündlich und schriftlich, d.h. das Schreiben fungiert in diesem Sinne als Mittel zur Verwirklichung dieses Lernziel und es steht somit im Dienste der Landeskunde. Dieser Zusammenhang lässt sich deutlich in den kommunikativ orientierten DaF-Lehrwerken

²⁴ Harald Hellmich, In: Gürther Desselmann (Hrsg.). Didaktik des Fremdsprachenunterrichts, VEB Verlag Enzyklopädie, Leipzig, 1981.

²⁵ Zur Definition vom Schreiben siehe dazu 1.1.1. Vgl. auch das Verhältnis vom Schreiben zur anderen Fertigkeiten (1.1.4).

²⁶ Padros, A.; Biechele, M., Didaktik der Landeskunde, Langenscheidt, Berlin, 2003

eskundlichen Erkenntnisse darin schriftlich vorlie-
eskundlichen Informationen den Inhalt eines Tex-
tes ausmachen, worüber die Lernenden schreiben sollen. Daraus lässt sich den Schluss
ziehen, dass die Landeskunde und das Schreiben aufeinander bezogen sind.

1.1.6 Zu den Schreibformen

Das Schreiben lässt sich in verschiedenen Formen unterscheiden, die sowohl im FU
als auch im alltäglichen und beruflichen Leben auftreten und verwendet werden kön-
nen. Die Förderung von Schreibkompetenz bei den Lernenden lässt sich in diesen
Schreibformen manifestieren. Sie tauchen im Prinzip in Form von Aufsätzen, die in
erster Linie für die Entwicklung der Schreibfertigkeit bei den Schreibenden gedacht
sind. Im Folgenden werde ich die verschiedenen Schreibformen, die in und außerhalb
des Unterrichts vorkommen, anführen.

Das Protokoll

In Anlehnung an Weber-Wulff (2007) lässt sich das Protokoll wie folgt beschreiben²⁷:
šDas Protokoll sollte einen Protokollkopf haben, wo die Rahmenangaben über Anlass,
Ort, Teilnehmer, Leitung, Beginn und Ende der Sitzung gemacht werden. Das Schrei-
ben von Protokoll erfolgt meistens nach Stichwörtern. Darüber hinaus lässt sich das
Protokoll in drei Arten unterscheiden: das Verlaufprotokoll, das Ergebnisprotokoll und
das Seminarprotokoll. Das Verlaufprotokoll ist dafür gedacht, den Ablauf einer Sit-
zung chronologisch zu schildern. Diese Art von Protokoll wird besonders in den ge-
nauen Beschreibungen von wissenschaftlichen Experimenten verwendet. Hingegen ist
das Ergebnisprotokoll dafür gedacht, die Ergebnisse einer Sitzung oder einer Diskus-
sion unabhängig vom Verlauf [...] festzuhalten. Diese Art von Protokollen wird häufig
in den geisteswissenschaftlichen Fächern verwendet. Die Struktur eines Ergebnispro-
tokolls sieht folgendermaßen aus:

- Kopf mit Datum,
- Thema der Besprechung oder Sitzung und die Tagesordnung (falls vorhanden),
- Beschlüsse im Wortlaut mit Abstimmungsergebnissen,
- Unterschriften des Protokollführers und des Sitzungsleiters sowie,

²⁷ Weber-Wulff, aus www.f4.fhtw-berlin.de/weberwu/lib/protokoll-schreiben.html. Zugriff am 02.02.2007

en der Anträge, gegebenenfalls mit längeren Be-
owie Bemerkungen zum Protokoll u. Ä.

Zudem sollten alle Punkte, die in der Tagesordnung aufgeführt sind, in Reihenfolge behandelt werden. Auf der anderen Seite sieht der Aufbau des Verlaufsprotokolls wie folgt aus:

- Kopf mit Datum,
- Thema der Besprechung oder Sitzung und die Tagesordnung(falls vorhanden),
- Stichwörter zum Ablauf der Sitzung, Vorschläge, Einwände, Begründungen(bei wichtigen Wortmeldungen mit Namenshinweis),
- Beschlüsse im Wortlaut mit Abstimmungsergebnissen,
- Unterschriften des Protokollführers und des Sitzungsleiters,
- Anlagen.

Als dritte Art gibt es das Seminarprotokoll. Diese Art ist für die Seminarsitzungen gedacht. Das Seminarprotokoll beinhaltet Folgendes: den Titel des Themas der Sitzung, Arbeitsschritte und behandelte Fragestellungen, Teilergebnisse und das Gesamtergebnis. Das Seminarprotokoll ist eine Art Mischung von Ergebnis- und Verlaufsprotokoll, denn es beinhaltet die Merkmale dieser beiden Protokollarten. In Hinblick auf die Sprache in Protokollen sollte man die aufgeführten Informationen in der Präsensform schreiben. Zudem sollte man auf schmückende Adjektive sowie kausale Konjunktionen verzichten. Was darin zitiert wird, sollte im Konjunktiv wiedergegeben werden. Außerdem sollten alle zusätzlichen Informationen zwischen Klammern geschrieben werden und alle aufgeführten Informationen auf knappe und sachliche Weise dargestellt werden.

Die Zusammenfassung

Die Studenten und Schüler sind meistens mit der Aufgabe konfrontiert, Artikel oder Texte schriftlich zusammenzufassen. Deswegen kommt dem Schreiben von Zusammenfassungen im FU eine besondere Bedeutung zu. In Anlehnung an Weber-Wulff (2007) lässt sich der Vorgang der Zusammenfassung in vier Schritte erfolgen:²⁸

Zuerst sollte sich der Schreibende einen Überblick über den Text verschaffen. Dies lässt sich mithilfe der Textüberschrift und des Untertitels realisieren, d.h. der Titel und

²⁸ Weber-Wulff, aus www.f4.fhtw-berlin.de/weberwu/lib/protokoll-schreiben.html. Zugriff am 02.02.2007

er den Inhalt des Textes geben. Darüber hinaus
licks anhand der Einleitung oder der ersten Sätze
erfolgen, die einen Überblick über den Textinhalt geben. Ansonsten könnte auch ein
Text durch seinen Schluss verstanden werden, denn im Schluss stellt man die Resulta-
te der Textsinhalte vor.

Als zweiten Schritt stellt man Fragen über den Text, z.B. was ist das Problem? Was
sind die Hintergründe, Anlässe und Ursachen? Wie ist das Problem zu bewerten?

Als dritten Schritt kommt die Phase des genauen Lesens und Gliederns. Hier sollte
man den Text genauer lesen und dabei sollten folgende Hilfsmittel mit einbezogen
werden: Das Unterstreichen von wichtigen Textstellen. Zudem können Notizen ge-
macht werden, d.h. man notiert die wichtigen Informationen im Text in Stichpunkten.
Beim Lesen sollte man die inhaltliche Struktur des Textes berücksichtigen, z.B. Einlei-
tung, Hauptteil, Schluss oder den Argumentationsverlauf des Textes. Überdies sollte
man ebenfalls versuchen, einen Überblick über die Denkschritte des Verfassers und
seine Absichten zu bekommen. Als vierten Schritt versucht man, die wesentlichen Ge-
danken mit eigenen Worten schriftlich wiederzugeben und dabei sollte die inhaltliche
und formale Gliederung des Textes beachtet werden. Zudem sollte eine Zusammenfas-
sung mit einem sachlichen Stil geschrieben werden, d.h. persönliche Urteile oder eige-
ne Meinungen finden hier keinen Platz. Darüber hinaus werden Fragen und Ausrufe
sowie indirekte Rede durch Aussagesätze oder direkte Rede ersetzt. Es wird auf
schmückende Einzelheiten verzichtet und meistens sind die Zusammenfassungen in
der Präsensform geschrieben.

In diesem Zusammenhang findet sich bei Ehlich (2003) auch die Auffassung, dass die
schriftliche Zusammenfassung die häufig praktizierte Schreibaufgabe in der Schule
sei.²⁹ Diese Schreibform bezieht sich sowohl auf sachliche als auch auf literarische
Texte, wobei sie das Lesen von Texten unterstützt, indem sie zum besseren Textver-
ständnis verhilft. Ehlich führt weiterhin aus, dass die Zusammenfassung als nützliche
Schreibübung betrachtet ist, denn sie versetzt die Schreibenden in die Lage, das We-
sentliche aus einem Text herauszunehmen, d.h. dabei werden die Schreiber trainiert,

²⁹ Konrad Ehlich, Schulische Textarten, universitäre Textarten und das Problem ihrer Passung, Mitteilungen des Deutschen Germanistikverbandes, 50 Jahrgang, Heft 2-3 /2003.

erscheiden. Auch sollen die Schreibenden das We-
Vörtern wiedergeben.

Der Sachbericht

Bei Brenner und Dostal (1961) findet sich die Auffassung, dass der Sachbericht eine wahrheitsgetreue (unpersönliche) Darstellung tatsächlicher Vorgänge oder Ereignisse für einen bestimmten Zweck sei.³⁰ Der Schreiber eines Berichtes ist in diesem Sinne verpflichtet, Geschehnisse oder Vorgänge, die der Wahrheit entsprechen, zu schildern. Dabei soll der Schreiber auf überflüssige Details verzichten und nur das Wesentliche niederzuschreiben. Außerdem müssen die Schreibenden eines Berichtes die Reihenfolge des Geschehens beachten und müssen sie vor der Erstellung eines Berichtes eine kurze Berichtsskizze anfertigen, wo die tatsächliche Reihenfolge der Geschehnisse oder Vorgänge dargestellt werden. Zudem sollte das Schreiben eines Berichtes knapp und klar erfolgen. Es ist auch dabei zu empfehlen, die direkte Rede zu vermeiden, d.h. man verwendet dabei die indirekte Rede, um die Vorgänge oder Geschehnisse auf sachliche Weise wiederzugeben. Bei sachlichen Berichten über Vorfälle (Zeitungsbericht, Zeugenbericht, Meldung) sollte der Schreiber folgende Fragen stellen: Wann ist der Vorfall geschehen? Was ist geschehen? Wo hat sich der Vorfall ereignet? Wie (in welcher Reihenfolge) ist die Sache verlaufen? Die Antworten auf diese Fragen machen den Sachbericht aus.

Die Mitschrift

Die Mitschrift gehört zu den reproduktiven Textarten, wo sie sich auf mündliche Äußerungen bezieht. In diesem Zusammenhang ist auf die Ausführungen von Steets (2003), die die Mitschrift als reproduktive Schreibform beschreibt, zu verweisen.³¹ Der Ausgangspunkt bei der Anfertigung von Mitschriften sind die mündlichen Äußerungen wie in einer Vorlesung oder in einem Seminar. Die Mitschrift ist dafür gedacht, die mündlichen Äußerungen schriftlich zu fixieren, sodass sie nicht verloren gehen,

³⁰ Emil Brenner/Karl. A. Dostal: Der deutsche Aufsatz 2, München, 1961

Vgl. hierzu das Schreiben vom Protokoll(1.1.6.1).

³¹ Angelika Steets. In: Konrad Ehlich, Schulische Textarten, universitäre Textarten und das Problem ihrer Passung, Mitteilungen des Deutschen Germanistikverbandes, 50 Jahrgang, Heft 2-3 /2003.

dem ziemlich schnellen Tempo im Vergleich zu der über hinaus sollte man bei der Ausarbeitung einer Mitschrift nicht die ganzen Sätze mitschreiben, sondern die Inhalte der mündlichen Äußerungen reduzieren und komprimieren, indem man die Hauptgedanken in Stichworten zusammenfasst. Dem Schreiber einer Mitschrift werden hohe Schreibanforderungen gestellt und zwar aufgrund der Schnelligkeit dieses Prozesses, denn er soll zuhören und gleichzeitig mitschreiben.

Das Exzerpt

Nach Auffassung von Ehlich (2003) bezieht sich das Exzerpt nur auf den schriftlichen Text, worin es sich von anderen Schreibformen wie Mitschrift und Protokoll unterscheidet.³² Beim Exzerpieren steht dem Schreiber genügend Zeit zur Verfügung. Allerdings sind die geschriebenen Texte im Gegensatz zu mündlichen Äußerungen kompakter und damit stellen sie höhere Anforderungen an die Schreibenden wie die gute Beherrschung der Grammatik und Stilistik. Dementsprechend weist Ehlich darauf hin, dass die Funktion eines Exzerptes darin bestehe, die Inhalte von Texten in komprimierter Form wiederzugeben. Dabei sollen die wichtigen Aussagen, die einem Text entnommen werden, im Hinblick auf ihre Bedeutung und ihre Argumentation wiedergegeben werden. Diesbezüglich sei auch auf die Ausführungen von Einecke (2006) der meint, dass das Exzerpt dazu dienen soll, dem Schreiber bei den wissenschaftlichen Arbeiten zu helfen, verwiesen³³

Beim Exzerpieren werden wichtige Argumente, Gedankengänge und Literaturhinweise aus dem gelesenen Text geschrieben. Zudem können auch die eigenen Ideen des Schreibers und Querweise im Exzerpt erwähnt werden. Das Ziel des Schreibens von Exzerpt besteht darin, die gelesenen Texte einzuordnen, zu archivieren und sie zu verarbeiten. Darüber hinaus soll der Schreibende beim Exzerpieren die wichtigen wörtlichen Zitate anführen. Diese Zitate können durch Stellungnahmen unterstützt werden. In diesem Sinne kann das Exzerpt das Schreiben des eigenen Textes leichter machen. Der Schreiber eines Exzerptes sollte sonst beachten, dass er die angeführten Zitate und

³²Konrad Ehlich, Schulische Textarten, universitäre Textarten und das Problem ihrer Passung, Mitteilungen des Deutschen Germanistikverbandes, 50 Jahrgang, Heft 2-3 /2003.

³³ Einecke, G. , In : www.fachdidaktik-einecke.de. Zugriff am 11.10.2006

... soll. Die Gestaltung eines Exzerpt sieht wie folgt
... an Angaben über: Das Lese-/ Exzerptierdatum, die
genaue bibliographische Angabe des Textes, den Standort des Textes und eine knappe
Zusammenfassung des Textes. Der Hauptteil des Exzerptes sollte die Fragestellung,
unter der ein Text bearbeitet wurde, die gedanklichen und wörtlichen Entlehnungen
wie Paraphrasen und Zitate, die Literaturhinweise und die eigene Ideen, Stellungs-
nahmen, Kommentare sowie Querweise enthalten. Im Fußteil des Exzerptes können
einige Informationen über die Wichtigkeit des Gelesenen, den Ort und Art der Weiter-
verarbeitung gegeben werden. Darüber hinaus ist auch zu beachten, dass die Schreiber
eines Exzerptes bei eng entlehnten Paraphrasierungen die Seitenzahl angeben sollen.
Dazu müssen die wörtlichen Zitate kenntlich gemacht werden. Beim Schreiben von
Paraphrasierungen sollte der Schreibende in der Regel den Konjunktiv verwenden.

Aus den soweit berichteten Erkenntnissen im vorgelegten Kapitel lässt sich zusam-
menfassend festhalten, dass das Schreiben ein komplexer Vorgang ist, worauf Bliese-
ner hingewiesen hat. Über die Erkenntnis hinaus, dass die Schreibkompetenz eine
komplexe Fähigkeit ist, sollte die Schreibkompetenz durch eine intensive und langfris-
tige Förderung weiterentwickelt werden.

Des Weiteren unterläuft diese Schreibkompetenz verschiedene Entwicklungsphasen.
Auf der anderen Seite spielt das Schreiben im FU eine zentrale Rolle. Allerdings steht
es neben den anderen Fertigkeiten Hören, Sprechen und Lesen in einem Wechselver-
hältnis zueinander, d.h. sie hängen in verschiedener Hinsicht miteinander zusammen.
Im Weiteren kann das Schreiben in verschiedenen Formen sowohl im FU, als auch im
alltäglichen und beruflichen Leben vorkommen. Diese Schreibformen wie das Proto-
koll, die Zusammenfassung, der Sachbericht, die Mitschrift und das Exzerpt sind wich-
tig für die Förderung der Schreibkompetenz bei den Lernenden.

und Schreibprobleme

ich weiterhin den theoretischen Grundlagen im Hinblick auf die Schreibkompetenz. Im Mittelpunkt der Reflexion und der Diskussion steht der Schreibprozess. Dabei werden einige Schreibprozessmodelle vorgestellt. Es handelt es sich dabei um die Schreibmodelle von Rohmann und Wlecke; Hayes und Flower; Ludwig Otto. Des Weiteren wende ich mich den Schreibproblemen zu, mit denen die Lernenden bei der Erstellung von Texten konfrontiert werden können.

1.2.1 Zum Schreibprozess

Im Bereich der Didaktik wurden Untersuchungen über den Schreibprozess durchgeführt mit dem Ziel, den Begriff Schreibprozess zu definieren. In diesem Sinne definiert Krings (1992) den Schreibprozess wie folgt:

„Der Schreibprozess beginnt somit mit der Wahrnehmung einer vorgegebenen oder dem Bewusstwerden einer selbst gestellten 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.“³⁴

Im Sinne der Ausführungen von Krings erfolgt der Schreibprozess zunächst einmal mit einem Antrieb zum Schreiben und endet damit, das Schreibprodukt als abgeschlossen zu betrachten. Vielmehr bekräftigt Krings, dass das Textprodukt bestimmte Phasen unterlaufen sollte, bis es als fertig betrachtet wird.

1.2.1.1 Das Modell von Rohmann und Wlecke

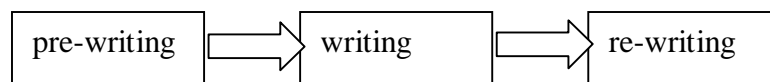
Durch die angestellten Forschungen im Hinblick auf die Förderung des Schreibens sind unterschiedliche Schreibprozessmodelle entstanden. Alle Modelle versuchen die verschiedenen Stufen des Schreibens darzustellen. In diesem Sinne haben Rahmen und Wlecke (1993) im Jahr 1964 ein Modell über den Schreibprozess angefertigt bzw. vorgelegt.³⁵

³⁴ Krings, Hans P. : Schwarze Spuren auf weißem Grund- Fragen, Methoden und Ergebnisse der empirischen Schreibprozessforschung im Überblick. In: Krings, Hans P. /Antos, Gerd (Hg.): Textproduktion. Neue Wege der Forschung. Trier: WVT, 1992.

³⁵ Rohmann und Wlecke. In: Rpmberg, Susanne: Wege Erwachsener in die Schrift. Schreibprozesse bei funktionalen Analphabeten. Opladen: Westdeutscher Verlag, 1993.

das Schreiben als eine Reihe von Stufen dar, wo

Abb. 1: Modell des Schreibprozesses nach Rohmann/ Welcke (1964)



Quelle: Rohmann und Wlecke. In: Rpmberg, Susanne: Wege Erwachsener in die Schrift. Schreibprozesse bei funktionalen Analphabeten. Opladen: Westdeutscher Verlag, 1993.

An diesem Modell ist zu bemängeln, dass sich der Schreibprozess nicht auf lineare Weise verlaufen könnte, d.h. die drei Schreibstufen dürfen nicht isoliert, sondern konzentrisch durchgeführt werden. In dieser Hinsicht sollten die Schreibprozessmodelle von Hayes und Ludwig auch diese Kritik unterstützen, nach welcher der Schreibprozess nicht auf diese Weise verläuft.

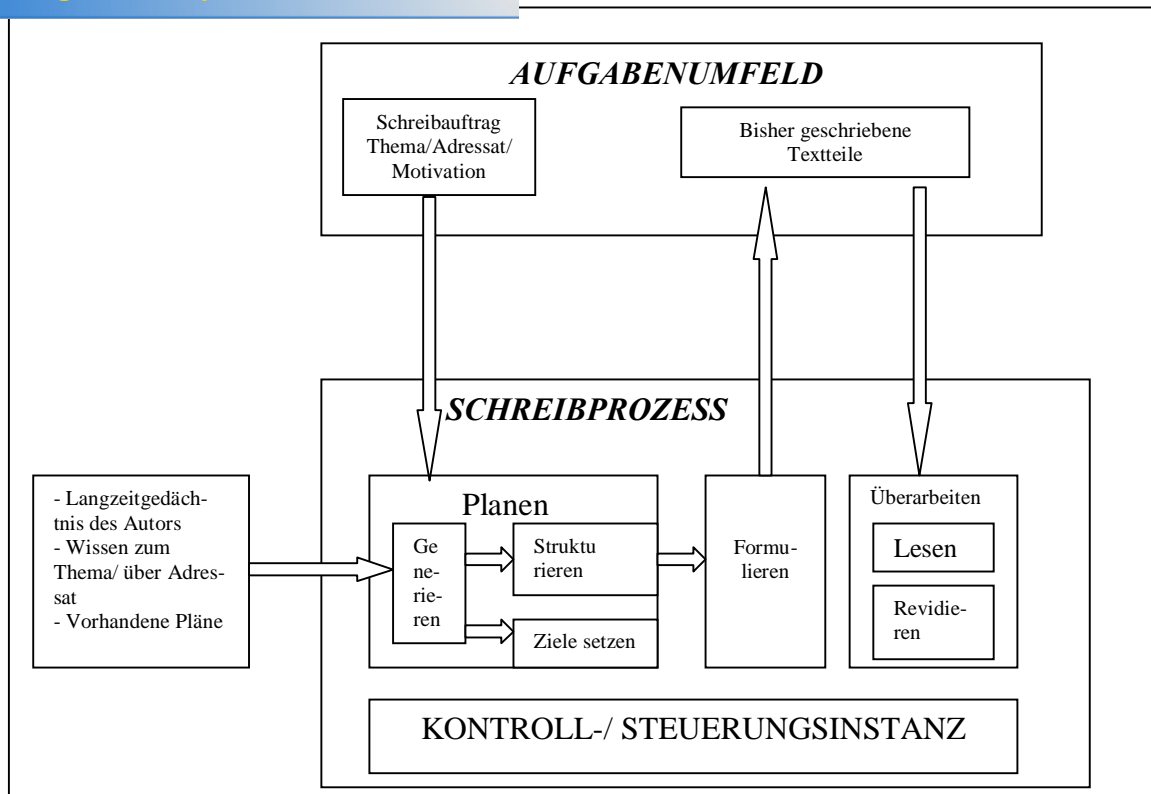
1.2.1.2 Das Modell von John Hayes und Lenda Flower

Das Modell von John Hayes und Lenda Flower (1980, 3 ff) wurde im Jahre 1980 in den USA entwickelt. Die Abbildung 2 veranschaulicht, wie dieses Modell aussieht und welche Komponenten es in sich trägt.³⁶

Dieses Modell lässt sich wie folgt beschreiben: Es beinhaltet drei Hauptteile, nämlich: das Aufgabenumfeld, das Langzeitgedächtnis des Autors und den Schreibprozess. Das Aufgabenumfeld ist in zwei Komponenten unterteilt. Es geht um den Schreibauftrag und die bisher geschriebenen Textteile.

³⁶ Hayes, John R. / Flower, Linda S.: Identifying the Organisation of Writing Processes. In: Gregg, Lee W. / Steinberg, Erwin R.: Cognitive processes in writing. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates, 1980,S.3 ff.

Flower



Quelle: Hayes, John R. / Flower, Linda S.: *Identifying the Organisation of Writing Processes*. In: Gregg, Lee W. / Steinberg, Erwin R.: *Cognitive processes in writing*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates, 1980, S.3ff.

Der Schreibauftrag beinhaltet das Thema, die Adressaten und die Informationen zur Motivation des Lerners. Das Langzeitgedächtnis besteht einerseits aus dem Wissen zum Thema sowie dem Wissen über die Adressaten.

Neben diesen zwei Arten von Wissen schließt das Langzeitgedächtnis die vorhandenen Schreibpläne ein. Auf diese drei Parameter könnte der Schreibende zurückgreifen, um einen Text zu verfassen und in dieser Hinsicht könnte sich der Schreiber an den fünf W-Fragen orientieren.³⁷

Der Schreibprozess gliedert sich in drei Teilprozesse, nämlich: das Planen, das Formulieren und das Überarbeiten. Diese Teilprozesse des Schreibens setzen die Erfüllung des Schreibauftrags voraus, damit sie durchgeführt werden können. Auf der anderen Seite gibt es die Kontroll- und Steuerungsinstanz, die den Schreibprozess kontrolliert und ordnet.

³⁷ Die W-Fragen sind im Englischen *who, what, where, when, why*.

zu bemängeln, dass der beschriebene Schreibprozess angeführten Begriffe fehle, d.h. diese wurden

nicht durch Beispiele erläutert und verdeutlicht. Hinzu lassen sich die drei Komponenten: Planen, Formulieren und Überarbeiten in weitere Teilprozesse unterteilen. Zudem sollen diese drei Komponenten erfolgreich durchgeführt werden, um der Schreibaufgabe gerecht zu werden.

Auch lässt sich das Planen als Teilprozess in weitere Subprozesse unterteilen. Es geht insbesondere um das Generieren, das Strukturieren und das Zielsetzen. Die Rolle des Generierungsprozesses besteht darin, wichtige Informationen aus dem Langzeitgedächtnis abzurufen und sorgt für die Entwicklung von Ideen. Darüber hinaus besteht die Funktion des Strukturierungsprozesses darin, die abgerufenen Informationen auszusuchen bzw. zusammenzustellen. In der Phase des Zielsetzens können Kriterien für das Verfassen von Texten aufgestellt werden. Überdies gilt der Teilprozess des Formulierens als Übersetzungsprozess, wo sich die gespeicherten Informationen, die in Form von Strukturen wie Konzepten und Bildern vorkommen, schriftlich fixieren lassen.

Darüber hinaus lässt sich der Teilprozess des Überarbeitens wie folgt beschreiben: Darin werde die Qualität des erstellten Textes einer Überprüfung unterzogen. Diese Überprüfung bezieht sich sowohl auf den Inhalt als auch auf die Form. Der Teilprozess des Überarbeitens schließt sich neben dem Lesen das Revidieren als Subprozess ein. Die Funktion des Revidierens besteht darin, die Sprachkonventionen, die Wirkungsabsicht und den aufgestellten Schreibplan zu kontrollieren. Dabei kommt es darauf an zu überprüfen, ob die vorgebrachten Argumente überzeugend sind und ob man den Schreibplan erfolgreich abgeschlossen und durchgeführt hat. In diesem Zusammenhang weisen Hayes und Flower darauf hin, dass es verschiedene Arten des Revidierens gibt. Es handelt es sich um das Revidieren in Hinblick auf standardisierte Sprachkonventionen.

Dazu gehören Schreibfehler, Grammatikfehler und Wortwiederholungen. Auf der anderen Seite gibt es das Revidieren in Bezug auf die Genauigkeit der Meinungsdarstellung. Diese Art bezieht sich auf das Ersetzen von falschen oder zweideutigen Wörtern. Überdies gibt es das Revidieren im Hinblick auf die Verständlichkeit für den Leser.

von ungewöhnlichen Wörtern durch häufig vor-
er das Ergänzen von fehlenden Informationen oder
Kontexte. Darüber hinaus machen Hayes und Flower darauf aufmerksam, dass der
Teilprozess des Überarbeitens und der Subprozess darin unterscheiden, dass das Revi-
dieren automatisch funktioniert, um in die anderen Phasen des Schreibprozesses ein-
zugreifen, wenn Überprüfungen notwendig erscheinen. Hingegen steht dem Schreiber
genügend Zeit bei der Phase des Überarbeitens zur Verfügung. Dabei unterzieht der
Schreiber dem Text eine systematische Überprüfung und Untersuchung. Diese Phase
des Überarbeitens erfolgt laut Hayes und Flower nach der Phase des Formulierens.

Die Autoren dieses Modells machen darauf aufmerksam, dass ihre Ausführungen nur
Aussagen über einen Schreibprozess sind. Sie sollten nicht als allgemeingültig verab-
solutiert werden. Aus diesem Grund wurde dieses Modell von Hayes und Flower als
Grundlage für weitere Forschungsarbeiten über die Schreibprozesse und darunter zählt
das Modell von Otto Ludwig, der an dem Modell von Hayes und Flower bemängelt,
dass es sich stark an kognitiven Prozessen orientiert sei. Dabei werden auch Aspekte
wie die Motivation und der Bereich der motorischen Umsetzung ausgeschlossen.

1.2.1.3 Das Modell von Otto Ludwig

1983 hat Ludwig (1983) sein Modell entwickelt. Darin stützte er sich auf das Modell
von Hayes und Flower. Das Modell von Ludwig lässt sich wie folgt beschreiben³⁸:
Diesem Modell nach enthält der Schreibprozess fünf Ebenen, und zwar die motivatio-
nale Basis, die konzeptionellen Prozesse, die innersprachlichen Prozesse, die motori-
schen Prozesse sowie die redigierenden Aktivitäten (s. dazu die Abbildung 3, S. 30)

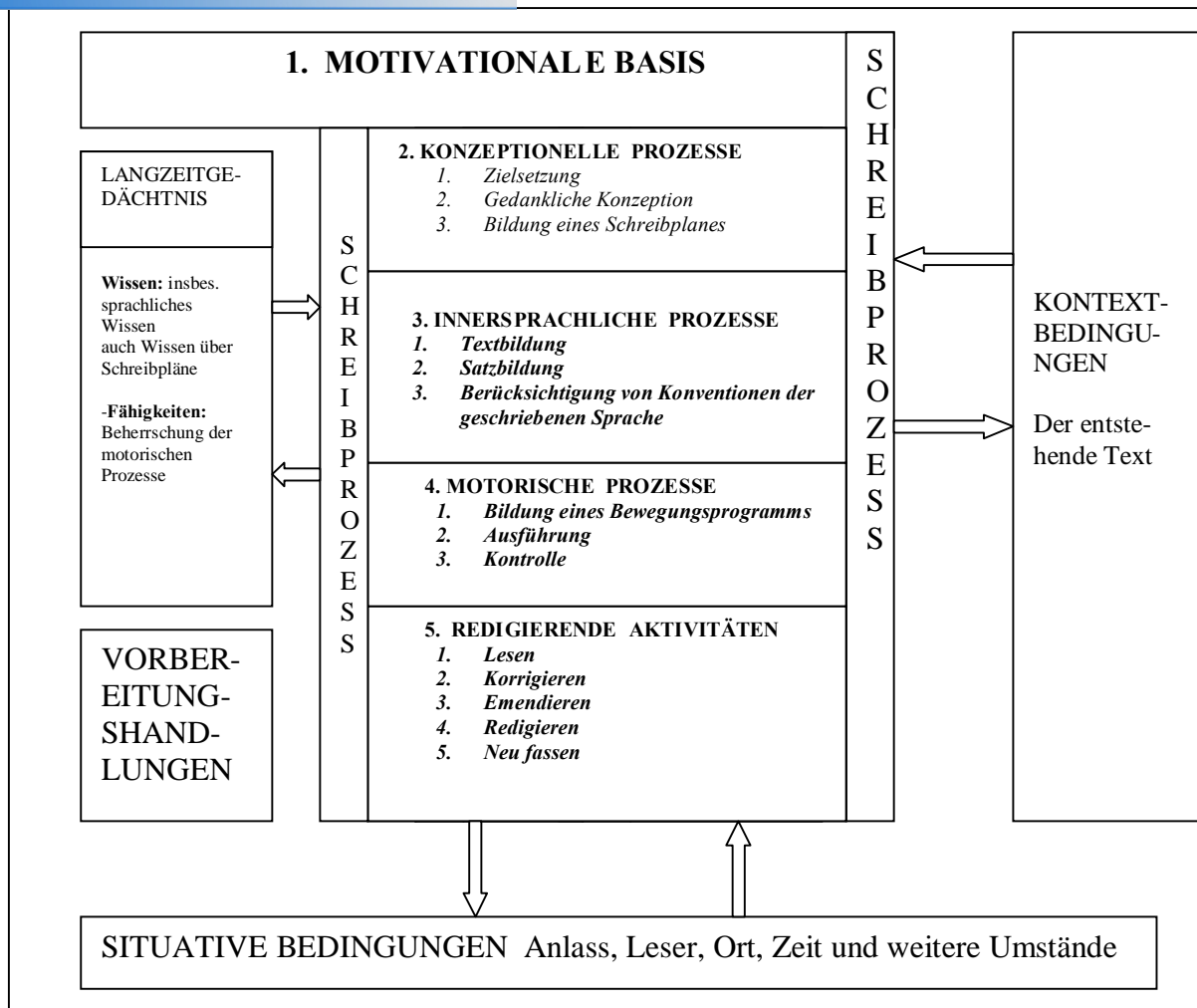
Neben diesen fünf Ebenen gibt es außerprozessuale Faktoren. Dazu gehören das Lan-
gezeitgedächtnis mit seinem gespeicherten Wissen und seinen Fähigkeiten sowie die
situativen Bedingungen. In diesem Fall wird der entstehende Text aus den situativen
Bedingungen genommen und stellt eine eigene Komponente des Modells dar.

³⁸ Ludwig, Otto; Einige Gedanken zu einer Theorie des Schreibens. In: Grosse, Siegfried: Schriftsprachlichkeit. Düsseldorf: Pädagogischer Verlag Schwan, 1983.

abläuft, sollen die Vorbereitungshandlungen durch-
tungen sollten die Schreibenden zum Beispiel die
nötigen Stifte und Papiere besorgen. Laut Ludwig geht man in diesem Modell rekursiv
vor, d.h. auf andere Komponente zurückgreifend, interaktiv, d.h. die Vorgangsweise
zeichnet sich durch häufige Wiederholungen aus. Außerdem sind die Durchführungen
dieser Arbeitsschritte interaktiv, denn sie stehen in einer Wechselbeziehung zueinander.
Weiterhin erklärt Ludwig, dass ein Arbeitsschritt nicht auf einer einzigen Ebene erfol-
gen könnte, sondern auf mehreren Ebenen. Zum Beispiel ohne einen Text können die
redigierenden Aktivitäten nicht funktionieren. Die fünf Ebenen des Schreibprozesses
lassen sich wie folgt beschreiben: Die motivationale Basis sei von großer Bedeutung,
denn sie sorgt für die Dauer, die Intensität und das Verwirklichen des Schreibprozes-
ses. Darüber hinaus hängt die motivationale Basis in erster Linie von Schreibanlässen
ab, z.B. der Einsatz von Bildimpulse steigert die Motivation bei den Schreibenden,
sodass sie versuchen, das Geschriebene zu vollenden. Hieran begründet Hoppe (2003),
dass die Motivation bei Schreibenden auf vielfältige Weise erhöht werden könnte.³⁹

Man sollte den jungen Schreibenden der Bedeutung des Schreibens für seine schuli-
sche Karriere und seine beruflichen Tätigkeiten bewusst machen. Außerdem lässt sich
die Teilnahme an Wettbewerben die Schreibmotivation deutlich wachsen. Darüber
hinaus könnten auch die Formen des kreativen Schreibens die Motivation bei den
Schreibern erhöhen. Dabei könnte die Selbstkompetenz bei den Schreibenden gestärkt
und geschult werden. Die konzeptionellen Prozesse umfassen drei Komponenten: die
Zielsetzung, die gedankliche Konzeption und die Bildung eines Schreibplanes. In der
Phase der Zielsetzung besteht die Aufgabe darin, die Schreibenden mit den Anforde-
rungen, die die Lehrer an ihre Texte stellen, vertraut zu machen. Deswegen steht am
Anfang des Schreibprozesses eine Zielvorstellung, um diesen Anforderungen gerecht
zu werden. Am Ende wird überprüft, ob die Schreibabsicht des Schreibenden realisiert
werden kann.

³⁹ Hoppe, A., wie können Schüler/innen zu effizienten Schreiben von Texten und insbesondere wissenschaftliche
Texten qualifiziert werden, Mitteilungen des Deutschen Germanistikverbandes, 50 Jahrgang, Heft 2-3 /2003.



Quelle: Ludwig, Otto; Einige Gedanken zu einer Theorie des Schreibens. In: Grosse, Siegfried: Schriftsprachlichkeit. Düsseldorf: Pädagogischer Verlag Schwan, 1983.

Anschließend kommt die gedankliche Konzeption. Laut Ludwig zählen dazu die Bereitstellung von Wissen, die gedankliche Verarbeitung des Wissens und die Zusammenfassung der Ergebnisse und ihre Fixierung. Als dritte Komponente der konzeptionellen Prozesse kommt der Schreibplan, der sich mit der Organisation von Ideen beschäftigt. Die Schreibpläne können von den Schreibenden selber angefertigt werden, oder sie können vom Lehrer vorgegeben werden. Als dritte Ebene des Schreibprozesses kommen die innersprachlichen Prozesse, die Einfluss auf die anderen Aktivitäten nehmen. In dieser Hinsicht führt Ludwig aus: „Die sprachlichen Aktivitäten setzen nicht erst ein, wenn die konzeptionellen abgeschlossen sind. Schon mit diesen sind [...]

den⁴⁰. Die innersprachlichen Vorgänge umfassen die Berücksichtigung von Konventionen der geschriebenen Sprache im Verlauf des Schreibprozesses. Dazu zählen Aspekte wie das Können von Grammatik, die Zeichensetzung, die diversen Stilübungen, das Variieren vom Satzbau usw. Zu den motorischen Prozessen gehören diese Aspekte: Die Bildung eines Bewegungsprogramms, die Ausführung und die Kontrolle. Laut Ludwig lassen sich diese Prozesse wie folgt beschreiben: Zuerst wird mithilfe des Langzeitgedächtnisses eine Art motorischen Schreibprogramms erstellt. Danach wird eine Schreibaktivität durchgeführt, die anhand des Schreibprogramms kontrolliert wird. Als Beispiel für ein Schreibprogramm ist der Computer zu erwähnen, obwohl es um die Förderung von handschriftlichen Arbeiten geht. Die Anwendung von Computer ist unerlässlich für die Erstellung von schriftlichen Produkten. In dieser Hinsicht ist auch die Kenntnis von Schriftarten und Layout von großer Bedeutung.

Als fünfte Ebene des Schreibprozesses kommen die redigierenden Aktivitäten, die als Maßnahmen zur Überarbeitung von schriftlichen Produkten gelten. Zu diesen redigierenden Aktivitäten gehören vier Stufen: Korrigieren, Emendieren, Redigieren und Neufassen. Was das Korrigieren angeht, meint Ludwig, dass es sich auf die sprachliche Ebene des Textes bezieht. Dabei werden Flüchtigkeitsfehler, Schreibfehler, Grammatikfehler, falsche Worttrennung und Interpunktionen korrigiert. Das Emendieren bezieht sich auf die Stilistik, wobei es um die Verbesserung von Wörtern und Wortgruppen geht, um die Absicht des Schreibers deutlicher auszudrücken. Bei dieser Stufe handelt es sich nur um die Verbesserung von stilistischen Fehlern. Als dritte Aktivität kommt das Redigieren, das sich auf den gesamten Text bezieht, d.h. es beschäftigt sich nicht mit einzelnen Wörtern oder mit Wortgruppen, sondern es zielt auf den Text ab, wobei Redigierungen zum Schreibziel durchgeführt werden können. Zu diesen Redigierungen zählt das Streichen von unnötigen Informationen und Wiederholungen. Auf der anderen Seite gibt es Redigierungen im Hinblick auf die Erwartungen des Adressaten. Hier wird es darauf gezielt, den Leser zu beeinflussen, wobei Aspekte

⁴⁰Ludwig, Otto; Einige Gedanken zu einer Theorie des Schreibens. In: Grosse, Siegfried: Schriftsprachlichkeit. Düsseldorf: Pädagogischer Verlag Schwan, 1983.

tes zu beachten sind. Als vierte Aktivität kommt
itete Text alle Ebenen des Schreibprozesses hinter
sich bringen soll, d.h. der neue Text muss erneut verfasst werden, indem er alle Ebe-
nen des Schreibprozesses durchläuft.

1.2.2 Schreibprobleme bei den Lernenden

Aus den vorab dargelegten Definitionen von der Schreibkompetenz stellt sich heraus, dass sie ein komplexer und langwieriger Prozess darstellt, indem sie hohe Anforderungen an die Schreibenden stellt. Dabei entsteht darüber hinaus eine Menge Schwierigkeiten bei der Vermittlung bzw. bei dem Erwerb der Schreibkompetenz.

1.2.2.1 Schreibprobleme nach Axel Harting

Im Zusammenhang mit den Schwierigkeiten, die sich auf die Schreibförderung hemmend auswirken, sei auf die Ausführungen von Harting (2006)⁴¹ verwiesen. Harting meint im Rahmen einer Umfrage über die hemmenden Schwierigkeiten bei der Schreibförderung im japanischen DaF-Unterricht, dass die Schreibprobleme auf verschiedene hemmende Faktoren zurückzuführen seien. Laut ihm liegen diese Schwierigkeiten in dem zeitlichen Aufwand für das Schreiben im Unterricht, d.h. der Vermittlung von Schreibfertigkeit im Unterricht wird nur geringe Zeit gewidmet. Darüber hinaus erschweren die curricularen Einschränkungen die Schreibförderungen, denn das Schreiben steht darin nicht im Vordergrund. Die aktuellen geltenden Curricula orientieren sich an dem kommunikativen Ansatz, wo die Lehrziele in erster Linie auf die gesprochene Sprache ausgerichtet sind. Außerdem weist Harting darauf hin, dass die Klassengrößen dafür ursächlich sein könnten, d.h. bei Klassen, die größere Anzahl von Studenten aufweisen, bekommt der Lehrer Schwierigkeiten seine Klasse zu meistern, geschweige denn, dass er den Lernenden das Schreiben effizient beibringen könnte. Darüber hinaus könnte sich der zeitliche Aufwand für die Korrektur von Lernertexten auf die Schreibförderung hemmend auswirken. Die Korrektur von Lernertexten sei notwendig, aber sie dürfte nicht viel Zeit in Anspruch nehmen und zwar auf Kosten

⁴¹Axel Harting, Schreibförderung im japanischen DaF-Unterricht: Ergebnisse einer quantitativen Umfrage, Info Daf Informationen Deutsch als Fremdsprache. 33 Jahrgang, Heft Oktober 2006.

iglich führt Harting die Schreibprobleme auf den
ethoden zurück.

Überdies erschwert der Mangel an geeigneten Schreiblehrmaterialien die Förderung des Schreibens, d.h. die Schreiblehrmaterialien, die den Lernenden zur Verfügung stehen, weisen bestimmte Mängel auf. Diese Mängel bestehen darin, dass dem Schreiber wenig Bedeutung in den verwendeten Lehrbüchern zukommt. Diese Lehrbücher sind dem kommunikativen Ansatz verpflichtet, wobei sie stark an der gesprochenen Sprache orientiert sind. Außerdem führt Harting aus, dass der Mangel an Relevanz des Schreibens für das spätere Berufsleben dafür ursächlich sein könnte, dass das Schreiben im DaF-Unterricht nicht genug gefördert sei, d.h. im Berufsleben sei das Schreiben nachrangig im Vergleich zum Sprechen. Für Harting wirke auch die geringere Motivation der Studierenden bei der Förderung des Schreibens hemmend. Dabei bringen sie den Schreibübungen kaum Interesse entgegen. Motiv für dieses Desinteresse mag sowohl die Unterforderung als auch die Überforderung der Studierenden sein, weil die Schreibübungen für sie entweder zu leicht oder zu schwierig sind. Hinzu könnten sich fehlende Schreibansätze erschwerend auf die Schreibförderung auswirken, wobei die Lernenden sich kaum angesprochen fühlen. In dieser Hinsicht sollten die Lerner anhand von Schreibansätzen dazu veranlasst werden, sich schriftlich darüber auszudrücken.

1.2.2.2 Schreibprobleme nach Rudolf Steffens

Im Hinblick auf die Schreibprobleme, mit denen die Schreibenden konfrontiert werden, sei hier auf die Ausführungen von Steffens (2001), der acht Schwierigkeiten hinsichtlich des Schreibens erläutert hat, verwiesen.⁴²

Steffens erklärt zudem ein paar Hinweise, um diese Schreibprobleme zu überwinden. Er glaubt, dass diese Schreibprobleme keine systematische Grundlage haben und dass sie mit Unterrichtssituationen zusammenhängen. Als erste Schreibschwierigkeit zieht Steffens die mangelnde inhaltliche Vorbereitung in Betracht. In diesem Fall fällt dem

⁴² Rudolf Steffens. In: Schreibstrategien und Schreibprozesse/ Förderung der Schreibkompetenz, Verlag für Schule und Weiterbildung, Bönen, 2001

cht, was oder worüber er schreiben soll. Das liegt
e Erstellung von schriftlichen Produkten zu kurz
oder nicht intensiv genug war. Insofern kann der Schreiber keine Schreibaufgabe erle-
digen. Der Grund dafür könnte eine mangelnde Klarheit über die Aspekte des Themas
sein oder über mögliche Erwartungen der Adressaten.

Um dieses Problem in den Griff zu bekommen, hat Steffens ein paar Lösungsvor-
schläge ausgearbeitet. Seiner Meinung nach sollte der Schreiber die nötigen Vorberei-
tungen zu den schriftlichen Arbeiten nachholen, wenn es notwendig erscheint. Zu den
Vorbereitungen soll der Schreiber Gespräche über das Thema, worüber man schreiben
möchte, mit weiteren Schreibenden führen. Dabei sollte er Notizen machen und sie
aushändigen. Darüber hinaus kann er sich über das betreffende Thema informieren,
indem er sachkundige Leute befragt. Dann soll er nachlesen, was er geschrieben hat.
Dabei soll er sinnvolle schriftliche Verfahren anwenden. Anschließend kann er eine
Schreibaufgabe formulieren und zwar im Blick auf den Inhalt des Textes, wobei er
Vorbereitungen zum Textplan treffen kann. Es geht hier darum, Stichpunkte zu Ele-
menten des Sachverhalts zu notieren bzw. anzuordnen. Zudem soll der Schreiber auch
die Beziehungen zwischen den Elementen durch Pfeile oder Linien verdeutlichen. Da-
zu soll er eine mögliche Reihenfolge für die Darstellung seiner Gedanken festlegen.
Als zweite Schreibschwierigkeit erwähnt Steffens den *stockenden Anfang*. In diesem
Fall weiß der Schreibende nicht, wie er anfangen soll. Es fehlt dem Schreiber eine
Schreibidee, mit der er sich auseinandersetzt. Dabei kommt es zu Unsicherheit wegen
einer Leere der Vorstellungen zum Thema.

Als Lösungsvorschläge für dieses Schreibproblem empfiehlt Steffens Folgendes:

Der Schreiber soll Starttechniken anwenden und dabei soll er assoziativ schreiben, d.h.
er führt Gespräche mit anderen Lernpartnern, damit er seine Unsicherheit vor dem
Schreiben überwinden kann. Dazu soll er einen Startsatz finden, d.h. er probiert mögli-
che Sätze, mit denen er anfangen kann, bis er die passende Formulierung finden kann.
Zudem kann er als Hilfe für die Erstellung seines eigenen Textes ein Textmuster stu-
dieren, wobei er die Elemente dieses Textes durch Stichpunkte notiert. Dazu soll er die
Beziehungen zwischen den Stichpunkten durch Skizzen veranschaulichen.

zeichnet Steffens das schnelle Ende. In diesem Fall und er ist mit ein paar Sätzen schon zu Ende. Zudem weiß er nicht, ob das reicht. Diese Schwierigkeit kommt vor, weil dem Schreiber die Aspekte des Themas, worüber er schreiben soll, nicht klar sind. Als Ursache dafür könnte auch sein, dass der Schreiber die Erwartungen des Lesers oder sogar die eigenen Ansprüche an den Text nicht berücksichtigt hat. Als Lösungsvorschläge führt er Folgendes an: Der Schreiber soll Stichwortskizzen und Cluster einsetzen, um seine Schreibideen zu bereichern. Darüber hinaus soll der Schreiber nach möglichen Gliederungen, die im geschriebenen Text vorkommen, suchen. Danach versucht er jeden der Sätze dieses Textes zu einem Abschnitt zu erweitern, indem er dazu Notizen macht oder er paraphrasiert. Hinzu kann er als Erweiterungen Beispiele verwenden. Als Hilfe kann er auch ein Textmuster studieren, um sich mit der Erstellung von Texten vertraut zu machen.

Als vierte Schreibschwierigkeit kommen bloß sporadische und unorganisierte Schreibideen in Betracht. In diesem Fall kann der Schreiber am Anfang gut schreiben, aber dann kommt er nicht weiter. Diese Schreibschwierigkeit taucht auf, denn die Schreibideen des Schreibenden sind vereinzelt und unvollständig. Als Ursache dafür könnte eine unzureichende Vorbereitung auf das Schreiben des Textes dahinter stecken. Einen weiteren Grund dafür kann auch ein fehlender Bauplan für das Erstellen des Textes sein. Um diese Schreibschwierigkeit zu bewältigen, sollen die Schreiber den Sachverhalt untersuchen, indem sie darüber nachlesen und Befragungen machen.

Zudem sollen die Schreiber einen Plan über die Ordnung des Textes machen, wobei sie alle Ideen und Teile des Themas anordnen. Dieser Plan enthält eine Gliederung von Haupt- und Unterpunkten. Dabei soll der Schreiber ein Schreibziel für die Erstellung des Textes formulieren. Der Schreiber legt sich ein Ziel fest, an dem er sich orientieren kann. Als Unterstützung können die Schreibenden ein Textmuster studieren. Das soll ihnen helfen, die Gliederung eines Textes zu begreifen. Als Techniken können sie auch Clusters oder Bedeutungsskizzen einsetzen, um ihre Schreibideen zu organisieren.

ihnt Steffens vage und diverse Mitteilungskonzepte
ß der Schreiber nicht, wie er seinen Text abrunden

kann, d.h. er weiß nicht, wie er zu Ende kommen kann. Dieses Schreibproblem kommt vor, weil die Hauptidee des Mitteilungskonzepts nicht vorhanden oder unklar ist. Als Grund dafür können abstrakte und allgemeine Vorstellungen des Schreibers dahinter stecken. Ferner kann es dazu kommen, weil der Schreiber über wenig Details, Beispiele oder Anschaulichkeit verfügt. Um dieses Schreibproblem zu überwinden, soll der Schreiber einen Leitfaden für den Aufbau des Textes formulieren. Zudem kann er eine Skizze des Textes entwerfen und Erweiterungen wie Beispiele oder Anschaulichkeit suchen.

Als sechste Schreibschwierigkeit kommt das Stocken in komplexen Formulierungen. In diesem Fall weiß der Schreiber nicht, wie er richtig formulieren kann. Diese Schreibschwierigkeit liegt daran, dass die gedanklichen Prozeduren beim Schreiber nicht im Gleichgewicht sind und somit entsteht eine gewisse Unsicherheit im Hinblick auf das Formulieren. Um dieses Schreibproblem zu bewältigen, sollen die Schreibenden weitere Formulierungsvarianten machen, die sich auf den Text beziehen. Darüber hinaus können die Schreiber an den Formulierungen, bei denen sie stocken, ein paar Änderungen vornehmen. Es geht hier zum Beispiel darum, andere Wörter oder Wortgruppen zu verwenden oder die Satzglieder umzustellen, d.h. sie können den ganzen Satz neu formulieren, indem sie Wörter oder Wortgruppen durch andere ersetzen.

Als siebte Schreibschwierigkeit kommt das zähflüssige Formulieren in Betracht. In diesem Fall kommen die Schreibenden bei der Erstellung von Texten so langsam voran. Steffens sagt zu diesem Problem, dass das Schreiben das Denken und Formulieren verlangsamt und viel Zeit in Anspruch nimmt. Diese Schwierigkeit taucht auf, wenn die Schreiber versuchen, diese Langsamkeit zu überwinden. Eine übertriebene Genauigkeit beim Schreiben von Texten könnte eine Ursache für dieses Problem sein. Um dieses Problem zu meistern, sollen die Schreibenden eine begrenzte Anzahl von Fragen formulieren. Diese Fragen entsprechen jeweils den Abschnitten dieses Textes, wobei diese Abschnitte als Antworten für diese Fragen gelten.

mt das ratlose Redigieren in Betracht. In diesem er an seinem Text noch tun soll. Dabei findet er nicht, was er verbessern oder anders schreiben könnte. Die Schreiber, die über wenige Erfahrungen im Hinblick auf das Redigieren von Texten verfügen, betrachten das Überarbeiten von Texten als das Verbessern von Rechtschreibfehlern. Dieses Schreibproblem taucht auf, weil den Schreibenden das Mitteilungskonzept des eigenen Textes nicht hinreichend bewusst sei. Um diese Schreibschwierigkeit zu überwinden, sollen die Schreiber ihre eigenen Texte prüfen, damit sie sich mit dem Mitteilungskonzept des eigenen Textes vertraut machen.

1.2.2.3 Schreibprobleme nach Baer

Zu den Schreibproblemen hat Baer (1996) die Schwierigkeiten, mit denen die Schreibenden konfrontiert sind, in vier Komplexe eingeordnet.⁴³ Für jeden Komplex hat er Maßnahmen vorgeschlagen, damit diese Schwierigkeiten überwunden werden können.

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 Lerners wirken. *Der zweite Komplex* besteht in der Schwierigkeit, Wissens Elemente 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 entsprechend zu überarbeiten. Hier geht es darum, wenn die Lerner aufgefordert sind, einen Text zu überarbeiten oder zu beurteilen. Die Lerner fühlen sich nicht in der Lage, Texte inhaltlich

⁴³ Baer, u.a.: Über die Schwierigkeiten von Schülerinnen und Schüler, eigenständig Texte zu verfassen. In: Beck, ua. (Hrsg.): Eigenständig lernen. St. Gallen: UVK, 1996.

ragt er vor, problematische Themen zu überarbeiten, Textverständnisses zu fördern, Fragen zu stellen, die dazu verhelfen, Inkonsistenzen zu entdecken.

Allerdings ist an den vorgeschlagenen Maßnahmen Folgendes auszusetzen: Aspekte wie Teilkompetenzen und die Rolle des Lehrwerks zur Förderung von Schreibkompetenz werden nicht angesprochen. Teilkompetenzen wie Sachkompetenz, Fachkompetenz, Selbstkompetenz, Methodenkompetenz verhelfen dazu, solche Schwierigkeiten zu bewältigen bzw. anzupacken. Die Lehrwerke, die sich an den Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen orientieren, tragen dazu bei, diese Schwierigkeiten zu überstehen. Diese Schwierigkeiten sind nämlich auf unterschiedliche Ursachen zurückzuführen. In diesem Sinne stelle ich, dass die Ursache darin liegt, dass die Schreibenden wenig Verständnis angesichts der Anforderungen erfolgreicher schriftlicher Kommunikation aufbringen, worauf Baer (1996) u. a. hinweisen.⁴⁴ An den Ausführungen von Baer ist weiterhin auszusetzen, dass er sich nur auf eine Ursache beschränkt hat, denn es gibt andere Ursachen wie Mangel an Methodenkompetenz, Selbstkompetenz u. a., die man erwähnen sollte.

Nach Auffassung von Hoppe (2003) können die Ursachen von unterschiedlicher Natur sein. Der Mangel an Motivation gilt als Ursache für das Versagen der schriftlichen Arbeit. Die Lese- und Verstehenskompetenz der Schreibenden werden außer Acht gelassen. Die unausreichende Kenntnis der Schreibenden davon, was in der Aufsatzart erwartet wird. Keine gültige allgemeine Vorstellung davon gibt, wie eine Textanalyse als Aufsatzform aufgebaut sein soll. Wenn die Schreibenden darüber nicht im Klaren sind, welche Phasen des Schreibprozesses sie durchlaufen müssen, um etwas Schriftliches zu produzieren.⁴⁵

Ich denke, dass Hoppe in ihrer Darstellung von Ursachen für den Mangel der Schreibkompetenz nicht genug ausführliche Begründungen dafür vorgebracht hat. Darüber hinaus hat sie andere Ursachen wie Vernachlässigung bestimmter Methoden zur För-

⁴⁴ Baer, u.a.: Über die Schwierigkeiten von Schülerinnen und Schüler, eigenständig Texte zu verfassen. In: Beck, u.a. (Hrsg.): *Eigenständig lernen*. St. Gallen: UVK, 1996. Siehe dazu auch Hoppe, A.

⁴⁵ Hoppe, A., wie können Schüler/innen zu effizientem Schreiben von Texten und insbesondere wissenschaftliche Texten qualifiziert werden, *Mitteilungen des Deutschen Germanistikverbandes*, 50. Jahrgang, Heft 2-3 / 2003. Sie schildert die verschiedenen Ursachen, die dazu geführt haben, dass die Schreibkompetenz der Lernenden bei den Lernern zurückgeworfen wird. Vgl. dazu Baer, u. a.

angesprochen, z.B. der Einsatz von Schreibkonfe-

Im vorgelegten Kapitel wurden zunächst einmal Schreibprozessmodelle vorgestellt. Es handelt sich hierbei um die drei Modelle von Rohmann und Wlecke; Hayes und Flower; sowie Ludwig Otto. In diesem Sinne haben Rohmann und Wlecke ein Modell vom Schreiben vorgelegt, das linear verläuft. Allerdings hat es sich herausgestellt, dass der Schreibprozess nicht linear verläuft, wie Hayes und Flower darauf hingedeutet haben. In diesem Zusammenhang haben Hayes und Flower ein Schreibprozessmodell vorgelegt, in dem der Schreibprozess als Komplex von drei Prozessen dargestellt ist: Planen, Formulieren und Überarbeiten. Neben dem Schreibprozess stehen auch in diesem Modell andere Komponenten wie Aufgabenumfeld und Langzeitgedächtnis des Autors. Hierzu hat Ludwig ein Schreibprozessmodell vorgelegt, in dem er den Schreibprozess in fünf Ebenen gliedert. Es handelt sich nämlich um die motivationale Basis, die konzeptionellen Prozesse, die innersprachlichen Prozesse, die motorischen Prozesse sowie die redigierenden Aktivitäten. All diese Komponenten sollten laut Ludwig den Schreibprozess ausmachen, wo sie sich aufeinander beziehen. Aus diesen zwei Modellen hat sich ergeben, dass der Schreibprozess ein komplexer Vorgang ist, wo verschiedene Komponenten miteinander zusammenhängen. Dies macht das Schreiben zu einer echten Herausforderung für diejenigen, die diese Fertigkeit lernen und lehren. Aus dieser Komplexität entstehen unterschiedliche Schwierigkeiten vor allem für den Lernenden. Diese Schwierigkeiten, auf die beispielsweise Harting, Stefens sowie Baer hingewiesen haben, sind unterschiedlicher Art.

Im vorliegenden Kapitel werde ich mich mit anderen theoretischen Grundlagen auseinandersetzen, die mit der Förderung von Schreibkompetenz zusammenhängen. Es handelt sich um Aspekte wie Lehrplan, Lehrwerk und Lerner. Dabei beschäftige ich mich mit den Merkmalen und Aufgaben von Lehrwerken und Lehrwerkkritik.

Im Übrigen wende ich mich dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen zu. Anschließend werde ich für den Belang meiner empirischen Untersuchungen die theoretischen Grundlagen über die Kompetenzen der Lernenden bei der Textproduktion

gen der Textordnung, Syntax sowie Lexik und
und werde ich mich mit einigen Schreibstrategien
zur Förderung von Schreibkompetenz auseinander setzen. Zu erwähnen sind hieran die
Standard-Strategie, die Schreibkonferenzen, das 10 Schritte-Modell, die Systematisie-
rung nach Dimensionen der Schreibkompetenz und as Autonome Lernen als Strategie
zur Schreibförderung.

1.3 Zum Wesen von Lehrplan und Lehrwerk unter dem Aspekt Schreiben

1.3.1 Der Lehrplan

Bei der Gestaltung des FU sprechen verschiedene Faktoren mit. Darunter kommt der
Lehrplan in Betracht. Er nimmt Einfluss auf die Vermittlung von den vier Fertigkeiten,
indem er beispielsweise methodische Hinweise darüber gibt. In diesem Sinne werde
ich zunächst einmal versuchen, den Lehrplan zu definieren. In diesem Zusammenhang
schließe ich mich der Auffassung von Zimmermann (1995) an, der den Lehrplan wie
folgt definiert:

śi unter Lehrplan in seiner traditionellen Form wird als ein Ensemble von allgemei-
nen Zielangaben, Lehrinhalten und methodischen Hinweisen verstanden.⁴⁶

Das bedeutet, dass der Lehrplan sich als eine Gesamtheit von Lehrzielen, Lehrinhalten
und methodischen Hinweisen zur Gestaltung des Unterrichts versteht. Diese Kompo-
nenten machen den Lehrplan aus und dienen als Stützpunkt sowohl für die Lernenden
als auch für die Lehrer. Erwähnenswert seien auch die Ausführungen von Meyer
(1984), für den der Lehrplan als Orientierungshilfe für Lernenden und Lehrer dient.⁴⁷

Der Lehrplan gibt an, wie der Unterricht abläuft und wie dessen Umfang aussieht, d.h.
alle Tätigkeiten, die von Seiten des Lehrers oder des Lernalters im Rahmen des Unter-
richts ausgeführt werden, sollten im Lehrplan angegeben werden.

Allerdings ist der Lehrplan offen formuliert, d.h. er ist flexibel gestaltet, sodass der
Lehrer bestimmte Methoden einsetzen darf, die nicht vom Lehrplan vorgeschrieben

⁴⁶ Günther Zimmermann. In Bausch/ Christ/ Krumm (Hrsg.), Handbuch Fremdsprachenunterricht, A. Francke
Verlag, Tübingen und Basel, 1995

⁴⁷ Meyer, Hilbert L., Trainingsprogramm zur Lernzielanalyse. Fischer Athenäum Taschenbücher, Frankfurt,
1984. Zugriff aus www.Wikipedia.de am 25.03.2007

hoden improvisieren, die für die Vermittlung von Bedeutung sind. Zum Verhältnis zwischen Lehrplan und Lehrbuch weist Meyer darauf hin, dass der Lehrplan bei dieser Beziehung eine bestimmende Auswirkung auf das Lehrbuch hat.⁴⁸ Das Lehrbuch gilt wiederum als ein Mittel zur Vermittlung und Umsetzung von Lehrzielen, die im Lehrplan beschrieben sind.

Im Zusammenhang mit der Thematik meiner Untersuchung kommt es mir darauf an, den Stellenwert des Schreibens im Lehrplan hervorzuheben. Aus dem Gesagten ergibt sich die Schlussfolgerung, dass der Lehrplan den FU bestimmt. Da er den Umfang und den Ablauf des Unterrichts bestimmt, könnte sich dies in gewisser Hinsicht auf die Vermittlung von Schreibkompetenz hinderlich auswirken. Zum Beispiel kann weniger Zeitraum für die Schreibtätigkeiten im Unterricht eine hemmende Wirkung auf die Schreibförderung haben. Das gilt auch für den Unterrichtsablauf, wobei Lern- oder Lehrmethoden oder andere Verfahren nicht angemessen oder effizient wirken könnten

1.3.2 Das Lehrwerk

Im FU unterscheidet man zwischen Lehrbuch und Lehrwerk. In diesem Sinne findet sich bei Neuner (1995) folgende Definition des Lehrbuchs: „Das Lehrbuch ist ein in sich abgeschlossenes Druckwerk mit fest umrissener didaktischer Konzeption (Zielsetzung; Lernstoffprogression; Unterrichtsverfahren), in dem alle zum Lerner benötigten Hilfsmittel (Texte; Übungen; Grammatikdarstellungen; etc) zwischen zwei Buchdeckelø enthalten sind.“⁴⁹

Das Lehrbuch ist nach bestimmten methodisch-didaktischen Prinzipien konzipiert. Unter der Berücksichtigung von Aspekte wie Zielsetzung, Lernprogression und Unterrichtsverfahren umfasst es Texte, Übungen, Grammatikdarstellung etc. Allerdings besteht das Lehrwerk laut Neuner aus verschiedenen Teilen wie dem Schülerbuch, dem Arbeitsheft, dem Glossar oder noch aus audiovisuellen Medien wie Bildkarten, Diaseerien etc. In diesem Zusammenhang weist Neuner darauf hin, dass es seit dem 21. Jahr-

⁴⁸ Vgl. dazu in diesem Zusammenhang auch 1.3.2.2

⁴⁹ Gerhard Neuner, Hrsg. (1979), Zur Analyse fremdsprachiger Lehrwerke, Frankfurt a.M. In: Bausch/ Christ/ Krumm (Hrsg.), Handbuch Fremdsprachenunterricht, A. Francke Verlag, Tübingen und Basel, 1995.

erwerken gab. Diese Generationen waren mit der en verbunden, z.B. in den 50er Jahren orientierten sich die Lehrwerke an dem Konzept der Grammatik-Übersetzungsmethode, wobei das Lesen und die Beherrschung von Grammatik und Übersetzung im Vordergrund standen. Mitte der 60er Jahre erfuhren die Lehrwerke vielfältige Veränderungen, wo sie den audiolingual- und audiovisuellen Methoden verpflichtet waren und dabei standen das Hören und Sprechen im Mittelpunkt des Lehrwerks. Mit der Entstehung des kommunikativen Ansatzes ab den 70 er Jahren änderte sich das Lehrbuchkonzept in dieser Richtung, wobei die kommunikativ orientierten Alltagsgespräche im Vordergrund stehen.

1.3.2.1 Merkmale und Aufgaben von Lehrwerken

Das heutige Lehrwerk sollte laut Gez (1985) bestimmte Voraussetzungen erfüllen. Es geht zum Beispiel darum, dass das Lehrwerk für ein Gleichgewicht zwischen Lernstoffpräsentation und Lernstoffes besonders in Bezug auf Grammatik und Wortschatz sorgen. Darüber hinaus soll das Lehrwerk das Prinzip von Lernstoffdifferenzierung berücksichtigen, d.h. die Besonderheiten der Lernenden im Hinblick auf ihr Niveau müssen beachtet werden.⁵⁰

In diesem Gedankengang findet sich bei Gerhard Neuner diese Definition vom Lehrwerk; šEin modernes Lehrwerk ist deshalb nicht nur ein Speicher von Regeln und Sprachstoffe, sondern auch ein Programm zur Entfaltung der Lehr- und Lernarbeit, in dem allgemeine didaktische Prinzipien, methodische Kategorien und pädagogische Leitvorstellungen berücksichtigt werden müssen.õ In diesem Sinne beschränkt sich die Funktion von Lehrwerken nicht nur auf die Darstellung von grammatischen Regeln oder sprachlichen Kenntnissen, sondern sie geht darüber hinaus, wo das Lehrwerk ein Programm für den Lernprozess darstellt und dabei müssen methodisch ódidaktische und pädagogische Prinzipien beachtet werden. Zu den Aufgaben eines Lehrwerkes zählt es auch, die Übungsformen auf vielfältige Weise darzustellen.

⁵⁰ Gez, N.L./ u.a. Metodika obucenija inostrannym jazykam v srednaj skole, Moskva (dt. Zusammenfassung der einschlägigen Passagen bei Reinicke (1985). In: : Bausch/ Christ/ Krumm (Hrsg.), Handbuch Fremdsprachenunterricht, A. Francke Verlag, Tübingen und Basel, 1995

eine klare Strukturierung von Übungssequenzen
Entwicklung von mündlichen und schriftlichen Äuße-

rungen sorgen. In dieser Hinsicht sollen die verschiedenen Übungen, die im Lehrwerk vorkommen, die Fertigkeiten Hören, Sprechen, Lesen und Schreiben schulen.

1.3.2.2 Gestaltung von Lehrwerken

Die Lehrwerke gelten als notwendige Unterrichtsmaterialien für das Erlernen und den Erwerb von Fremdsprachen. In diesem Sinne werden Lehrwerke von Autoren erstellt, um Lehr- und Lernziele zu erreichen. Allerdings beeinflussen verschiedene Faktoren die Gestaltung von Lehrwerken.

In diesem Zusammenhang macht Piepho (1995) auf die Einflüsse, die bei der Gestaltung eines Lehrwerks einwirken, aufmerksam. Zu diesen Faktoren zählen die legitimativen Bedingungen. Sie kommen von der Gesellschaft und zielen darauf ab, die Schule zu entwickeln. Diese legitimativen Bedingungen dienen als Leitvorstellungen und beeinflussen damit die Gestaltung von Lehrwerken, d.h. das Lehrwerk sollte sich an diesen Leitvorstellungen orientieren. Zudem können ebenfalls die reflexiven Bedingungen auf die Gestaltung von Lehrwerken Einfluss nehmen und in diesem Sinne geht es um die erziehungswissenschaftlichen Konzepte, d.h. das Lehrwerk sollte den Aspekt der Erziehung beim Erlernen von Fremdsprachen berücksichtigen. Darüber hinaus kommen die institutionellen Bedingungen als entscheidender Faktor für die Gestaltung von Lehrwerken in Betracht.⁵¹

Es geht hier zum Beispiel um die Lehrpläne, Studentafeln sowie die Zulassungsvorschriften etc. In dieser Hinsicht sind die Autoren von Lehrwerken verpflichtet, den Aufforderungen von Lehrplänen treu zu bleiben, indem sie sich daran orientieren sollten. Diese Orientierung beschränkt sich nicht nur auf die Lehrpläne, sondern vielmehr geht sie über weitere Faktoren wie die Studentafel und die Zulassungsvorschriften hinaus. Zudem können die analytischen Bedingungen eine beeinflussende Wirkung auf die Gestaltung von Lehrwerken haben.

⁵¹ Piepho, Hans óEberhart, Das Lehrwerk im Englischunterricht, in: Hans Hunfeld/ Konrad Schröder (Hrsg.), Grundkurs Didaktik Englisch, Königstein. In: Bausch/ Christ/ Krumm (Hrsg.), Handbuch Fremdsprachenunterricht, A. Francke Verlag, Tübingen und Basel, 1995.

haftlichen Faktoren, die die Stoffauswahl beeinflusst. Kontexte und Landeskunde können eine Rolle bei der

Gestaltung von Lehrwerken spielen. Weiterhin können auch die konstruktiven Bedingungen eine Rolle spielen. Es handelt sich dabei um den lernpsychologischen Aspekt, der die Gestaltung von Lehrwerken beeinflussen kann, denn dieser Aspekt spielt eine entscheidende Rolle beim Erlernen von Fremdsprachen.

Zu den Faktoren, die die Gestaltung von Lehrwerken beeinflussen, gehören auch die materiellen Bedingungen. Hier geht es zum Beispiel um das „Büchermachen“, den Preis, den Umfang und die Ausstattung usw., denn die Erstellung von Lehrwerken ist nicht in erster Linie für das Erlernen von Fremdsprachen gedacht, sondern sie zielt darauf ab, materielle Zwecke zu erzielen.

Neuner 1995) macht darauf aufmerksam, dass das Lehrwerk weitgehend mit bestimmten Methoden zusammenhängt.⁵² Man kann die Merkmale bestimmter Methoden an den Lehrwerken deutlich erkennen, d.h. anhand von Themenauswahl, Lernstoffprogression, Grammatikdarstellung, Übungsformen sowie Inhaltverzeichnis eines Lehrwerks kann man die Methode erkennen, an dem sich das Lehrwerk orientiert.

1.3.2.3 Lehrwerkkritik

Die Lehrwerke können der Kritik unterzogen werden, damit sie sich bei ihrem Einsatz im FU bewähren können, d.h. sie sollten eine Rolle zur Förderung der vier Fertigkeiten, insbesondere zur Schreibfertigkeit, die die vorliegende Forschungsarbeit fokussiert. Dementsprechend findet sich bei Neuner (1995) die Auffassung, dass eine Beurteilung eines Lehrwerks notwendig sein könnte, wenn folgende Voraussetzungen herrschen: Wenn es Lehrwerke in gleicher Zeit gibt, die unterschiedlichen didaktischen und methodischen Konzeptionen aufweisen, z.B. wenn es einige Lehrwerke gibt, die dem kommunikativen Ansatz verpflichtet sind und zur selben Zeit gibt es weitere Lehrwerke, die der audiolingualen Methode verpflichtet sind.⁵³

⁵² Neuner, Gerhard, In: Bausch/ Christ/ Krumm (Hrsg.), Handbuch Fremdsprachenunterricht, A. Francke Verlag, Tübingen und Basel, 1995

⁵³ ebd

lass ein Lehrwerk einer Beurteilung bedarf, wenn
dliche Funktionen haben, z.B. wenn das Lehrbuch

unterschiedliche Funktionen neben einem Arbeitsbuch hat.

Aus dieser Sicht sollte das Lehrwerk einer Beurteilung unterzogen werden, um diese Unterschiede, die zwischen diesen Lehrwerkteilen vorkommen, zu klären. Hinzu erhebt sich die Notwendigkeit, ein Lehrwerk zu beurteilen, wenn der FU an heterogenen Lerngruppen orientiert ist, d.h. wenn es sich um Lernende mit unterschiedlichen Lernvoraussetzungen und besonders unterschiedlichen sprachlichen Niveaus handelt.

Neuner erinnert daran, dass es in den 50er Jahren kaum Veröffentlichungen vorlagen, die die Lehrwerkanalyse und -Kritik behandelten. Aber seit der ersten Hälfte der siebziger Jahre erschienen Beiträge über die Lehrwerkanalyse. Der Grund dafür sind die Veränderungen im Hinblick auf die Bildungs- und Schulpolitik. Dahinter steckt auch die Entwicklung von Unterrichtsmethoden.

1.3.2.4 Rolle des Lehrwerks zur Förderung von Schreibkompetenz

Hier gehe ich auf die Rolle des Lehrwerks und des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens im Hinblick auf die Förderung von Schreibkompetenz ein. Hierzu erklären Kast und Neuner (1994) in ihrem Werk *„Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Deutschunterricht“* die Stellung des Schreibens im Lehrwerk und wie diese Fertigkeit anhand spezifischer Übungen vermittelt werden sollte.⁵⁴

In den Lehrwerken, die dem kommunikativen Ansatz verpflichtet sind, spielt das Schreiben nämlich eine untergeordnete Rolle, denn der FU ist stark an Alltagssituationen orientiert, d.h. das Sprechen steht im Vordergrund. Als Beispiel für die Vernachlässigung des Schreibens im FU führt Kast an, dass die Lernenden nach ihrer Schulzeit kaum in der Lage seien, formelle und informelle Briefe zu schreiben. Als Grund dafür, sei die große Konzentration auf die Beherrschung von Alltagssituationen. Dennoch weist er auf die wichtige Rolle hin, die das Schreiben im Unterricht spielt.

⁵⁴ Kast, B. u a.: *„Zur Analyse, Begutachtung, und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Deutschunterricht“*, Langenscheidt, Berlin und München, 1994. Diese Schreibübungen orientieren sich an der schriftlichen Kommunikation und dabei versucht er, dem Schreiben eine besondere Bedeutung beizumessen.

Lehrwerk zu stärken, hat er folgende Frage an die schriftliche Kommunikation vorbereiten, auf-

bauen, strukturieren und simulieren? Diese schriftlichen Übungen lassen sich in vier Bereiche einordnen:

Als Erstes kommen die Übungen, die schriftliche Kommunikation vorbereiten, wie Clusters und Assoziogramme, Wortschatzerweiterungen, Konnektorenübungen (*Vergleich eines konnektorenen Textes mit einer bearbeiteten Fassung, in der alle Konnektoren fehlen; cloze-Text: Alle Konnektoren fehlen und sollen ergänzt werden*) sowie Referenzen (*Unterstreichen von Verweisungen, Ordnen in einer Tabelle usw.*).

Anschließend kommen die Übungen, die schriftliche Kommunikation aufbauen. Hierzu gehören Satzkonstruktionsübungen (*Nominativergänzung soll bei Sätzen ins Vorfeld gesetzt werden, wo sie fehlt; Satzpaare werden aufgrund der verschiedenen Funktionen des Vorfeldes miteinander verknüpft usw.*); Sentence-Combining (*aus einer Gruppe von Kernsätzen konstruiert der Schüler längere, komplexere Satzgefüge*); Textsalat (*ein Text ist einzelne Zeilen, Sätze oder (kleiner) Abschnitte zerschnitten, wobei fehlende Teile von den Schülern ergänzt werden müssen*); Substitutionstabellen; Satzerweiterungen (*Hauptsätze werden mit Hilfe von Konnektoren miteinander verbunden*); Mehrsatzübungen (*Schüler suchen in einer Folge von zwei bis fünf Sätzen die Referenzformen und die sie substituierenden Formen und tragen sie in ein Schema ein*); Paralleltextübung (*Ausgehend von einem Text wird ein Paralleltext mit variiertem Inhalt (aber mit den gleichen Struktur) erstellt.*); Perspektivenwechsel (*Eine Geschichte wird aus einer anderen Perspektive erzählt*).

Des Weiteren kommen die Übungen, die schriftliche Kommunikation strukturieren wie das Schreiben anhand von Vorgaben (*Raster, Diagramm, Dialogbeginn, erster Satz/ Abschnitt ist vorgegeben*).

Daran anschließend kommen die Übungen, die Kommunikation simulieren, wie Stichwortskizzen für ein Interview, einen Vortrag usw.; Ausarbeitung für ein Rollenspiel, Szenen oder Simulationen; Kurznotizen anfertigen; formelle und informelle Briefe.

es satzüberschreitende Übungen gibt?

Als Drittes fragt er danach, ob es neben pragmatischen Schreibaufträgen auch kreative gibt, die Phantasie ansprechen?

Ein Gleichgewicht zwischen Schreiben und Sprechen in den Lehrwerken herzustellen könnte meiner Ansicht nach als Abweichung von den kommunikativen Lehrzielen betrachtet werden, denn diese Ziele orientieren sich stark an der gesprochenen Sprache in Alltagssituationen. Deswegen würde es nicht möglich sein, das Schreiben in kommunikativ orientierten Lehrwerken auf Kosten des Sprechens zu verankern. Kast (1994) weist außerdem auf ein Problem hin, das beim Schreibprozess vorkommt. Es geht nämlich um den Übergang von Satzübungen zur freien schriftlichen Produktion, d.h. es besteht eine Lücke zwischen diesen beiden Stufen. Deshalb schlägt er ein Modell zum Schreibprozess vor:⁵⁵

Zunächst einmal sollten die Schüler mit diesem Schreibprozess vertraut gemacht werden. Anschließend sollten die Lerner orientiert werden, wo sie einige Vorstellungen stichwortartig sammeln. Nachdem die Lerner die erste Vorbereitung machen, wo sie den Wortschatz sammeln, kommen die ersten Formulierungsversuche, wobei Satzteile oder Sätze ausformuliert werden. Im Anschluss daran kommen die linearen Formulierungen. Aus diesen Satzteilen versuchen die Lerner, einen Text zu schreiben. Ich denke, dass die Umsetzung dieses Modells zum Schreiblehrprozess im Unterricht viel Zeit in Anspruch nimmt, denn die Lerner müssen vier Stufen durchlaufen, um einen Text schreiben zu können. Dieser zeitaufwendige Prozess kann ein Desinteresse bei den Lernenden hervorrufen.

1.3.2.5 Der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen

Um die Defizite im Hinblick auf die Vermittlung von Schreibkompetenz, die die Lehrwerke aufweisen, zu beheben, entsteht ein System namens *der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen*. Dieses System gilt als Lehrplan für die europäischen Länder. Laut Trim (2001)⁵⁶ steht im Mittelpunkt des Referenzrahmens die Differenzie-

⁵⁵ Vgl. hierzu das Schreibprozessmodell nach Hayes und Flower Kap. (1.2).

⁵⁶ Trim, J; Coste, D, (Hrsg.)2001, *Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen: Lernen, lehren, beurteilen*, Langenscheidt, Berlin. Vgl. dazu Glaboniat, M., u a.

sprachlichen Kompetenz und die genaue Ausgestaltung einzelner sprachlicher Handlungen. Einzelne und ausführliche Kann-Beschreibungen. Für Trim (2001) geben die Kann-Beschreibungen an, was Fremdsprachenlerner in bestimmten Bereichen sprachliches Handeln in der Sprache X tatsächlich können. Sie verdeutlichen ihre Erörterungen anhand dieser Beispiele: Die Fremdsprachenlerner können auf einfache Art verständigen, einfache Fragen stellen und beantworten (Stufe A1, mündliche Interaktion). Sie können eher selbständig lesen, Lesestil und Tempo verschiedenen Texten und Zwecken anpassen (Stufe B1, Leserverstehen). Sie können klare, flüssige, komplexe Texte in angemessenem und effektivem Stil schreiben (Stufe C2, schriftliche Produktion). Allerdings ist der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen mit einem Problem verbunden. Es geht nämlich um die Konkretisierung von diesen Kann-Beschreibungen. Barkowski (2006, 28) stellt Mängel fest die die Kann-Beschreibungen aufweisen:

Die Kann-Formulierungen des GERR (der Gemeinsame europäische Referenzrahmen) genügen weder linguistischen noch methodisch-didaktischen Anforderungen an eine intersubjektive, einzeln sprachlich substantivierbare Grundlage für die Festlegung von Lehr/Lernzielen und die sprachübergreifende Kalibrierung von Niveaus der Sprachvermittlung und Sprachbeherrschung⁵⁷

Barkowski (2006) beanstandet an den Kann-Beschreibungen ihre Unklarheit und Intersubjektivität. Weiterhin seien die sprachlichen Mittel nicht vorhanden, die für die Konkretisierung einer kommunikativen Handlung notwendig seien. Trotz aller Kritik, die gegen den Referenzrahmen vorgebracht wurde, entsteht eine Initiative zur Konkretisierung der Kann-Beschreibungen. Es geht nämlich um *Profile Deutsch*.

In Anlehnung an Glaboniat (2002, 77ff) beschreibt *Profile Deutsch* die ersten vier Niveaustufen A1, A2, B1, B2.⁵⁸ Seiner Auffassung nach sei dieses System handlungsorientiert, d.h. sprachliche Handlungen werden anhand von Kann-Beschreibungen und Beispielen für verschiedene sprachliche Niveaus genauer beschrieben. Dabei wird zwischen globalen und detaillierten Kann-Beschreibungen differenziert. Die globalen

⁵⁷ Barkowski, Zur Kritik an den Kann-Beschreibungen. In: http://www.ualberta.ca/~german/e_journal/Sprachenpolitik_2.htm (04.07.2006 um 09:15 Uhr). Er geht davon aus, dass die Kann-Beschreibungen, weder konkret, noch unklar seien. Vgl. dazu Glaboniat, M., u.a.

⁵⁸ Glaboniat, M., u.a., *Profile Deutsch*, Langenscheidt, Berlin, 2002, S. 77 ff. Siehe dazu auch Trim, J., u.a.

angeführt, aber die detaillierten Beschreibungen
en, z.B.: Was kann jemand? Diese Kann-
Beschreibungen sind nach dem Prinzip der Komplexität angeordnet, d.h. man geht von
einfachen zu schwierigen Beschreibungen. Was das Schreiben angeht, so könnte man
zwischen drei Ebenen unterscheiden:

- Interaktion schriftlich,
- Rezeption schriftlich
- und Produktion schriftlich.

Eine Implementation des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens in außereu-
ropäischen Ländern wäre nicht problemlos. Angesichts der regionalspezifischen Real-
itäten sollten daher die Kann-Beschreibungen an den eigenen Kulturbereich des jewei-
ligen Landes angepasst werden.

1.3.3 Kompetenzen der Lernenden bei der Textproduktion

1.3.3.1 Textbegriff

In diesem Sinne sind unterschiedliche Definitionen vom Begriff *Text* vorgebracht,
insbesondere mit der Entwicklung der Textlinguistik. Unter diesen Definitionen sei auf
die Äußerungen von Drosdowski und Eisenberg (1995) verwiesen, die den Text fol-
gendermaßen definieren: „Als Text soll hier [í] eine zusammenhängende Folge von
sprachlichen Zeichen verstanden werden, die unter einem gemeinsamen Thema steht
und als ganze eine kommunikative Funktion erfüllt“⁵⁹.

Unter dieser Definition lässt sich verstehen, dass der Text eine Folge von Sätzen sei,
die miteinander im Zusammenhang stehen. Darüber hinaus hat der Text eine kommu-
nikative Funktion zu erfüllen, d.h. hier bezieht sich der Text auf die Adressaten, wo
eine gewisse Kommunikation zwischen Leser und Schreiber zustande käme. Die Text-
produktion kann aus verschiedenen Perspektiven betrachtet und untersucht werden.
Aus diesem Grund werde ich die Textproduktion im Folgenden auf verschiedenen
Ebenen behandeln: Die Textordnung oder die Textstruktur; die Syntax; die Lexik und
Orthographie.

⁵⁹Drosdowski, G. und Eisenberg, P, (Hrsg.): Duden: Grammatik der deutschen Gegenwartssprache, Mannheim/
Leipzig/ Wien/ Zürich, Dudenverlag, 1995.

ig/ Textstruktur

rschiede Weise angefertigt werden, d.h. er wird je nach dem Schreibanlass erstellt. Dies bedeutet, dass der Text von einem bestimmten Schreibanlass abhängt. Hierzu sei auf die Ausführungen von Augst und Faigel (1986) die vier Textordnungsmuster vorstellen, verwiesen. Diese Textordnungsmuster beziehen sich aufeinander, d.h. sie stehen im Zusammenhang miteinander. Es handelt sich um das linear-entwickelnde, das linear-dialogische, das formalsystematische und das materialistische Textordnungsmuster.⁶⁰

Das linear-entwickelnde Textordnungsmuster

Hier bezieht sich die Textordnung in erster Linie auf die Ich-Perspektive, z.B. es geht hier vor allem um die Verwendung von Formulierungen wie Ich finde, ich denke

Das materialistische Textordnungsmuster

Hier bezieht sich die Textproduktion in erster Linie auf die Sachperspektive, d.h. es geht um die Fähigkeit, sachlich beim Schreiben von Texten zu bleiben.

Das formalsystematische Textordnungsmuster

Hier bezieht sich die Textordnung aus einer Textperspektive auf Strukturierungen wie Pro-Contra-Conclusion, d.h. diese Struktur erfolgt vorwiegend, wenn man einen Sachverhalt argumentieren möchte.

Das linear-dialogische Textordnungsmuster

Hier handelt es sich um die Integration von Textfunktionen und zwar aus sozialer Perspektive, wo der Adressat dabei im Vordergrund steht, d.h. die Rücksichtnahme der Adressaten kennzeichnet dieses Textordnungsmuster.

⁶⁰ Augst und Faigel, Von der Reihung zur Gestaltung. Untersuchungen zur Ontogenese der schriftsprachlichen Fähigkeiten von 13-23 Jahren, Frankfurt/Bern/New York, Peter Lang-Verlag, 1986.

die folgenden Merkmale in Betracht: Differenzierung von Hypotaxen; Satzlänge sowie Satzanzahl. Es geht dabei um die syntaktische Richtigkeit der Sätze. Die Lernenden sollen dabei in der Lage sein, grammatisch richtige Sätze zu schreiben. Bei der Erstellung eines Textes spielen außerdem die inhaltliche Richtigkeit und die inhaltliche Kohärenz zwischen Satzgliedern und Sätzen eine wichtige Rolle.

1.3.3.4 Die Ebene der Lexik und Orthographie

Die Lexik

Hier handelt es sich um das Erforschen von isolierten Wörtern ohne Berücksichtigung des Textzusammenhangs⁶¹. Dabei geht es zum Beispiel um die Anwendung und die Varianz von Wortbildungen, Verben, Adverbien, Adjektiven usw. In diesem Zusammenhang werde ich mich weiterhin mit dem Wortfehler beschäftigen. Hier geht es z.B. um den Fehlgebrauch von Präpositionen, Wortarten, Wortbildungen, denn dadurch kann ich die Schwächen und Stärken der Lernenden beim Schreiben von Texten in dieser Hinsicht aufzeigen.

Orthographie

Die Orthographie oder die Rechtschreibung spielt eine bedeutende Rolle bei der Produktion eines Textes. In diesem Zusammenhang weise ich auf die folgende Definition der Orthographie. Sie sei also die Lehre von der Schreibung der Wörter einer Sprache (1981), d.h. sie befasst sich damit, wie die Wörter geschrieben werden sollen. Was mich vor allem an der Orthographie interessieren würde, sind nämlich die orthographischen Fehler, die häufig beim Schreiben von Texten vorkommen.⁶² In diesem Zusammenhang sei auf die Ausführungen von Löffler und Meyer-Schepers (1992)⁶³,

⁶¹ Aus unbekannter Quelle.

⁶² Bartschaft, B., (Conrad, R. Hrsg.), Kleines Wörterbuchsprachwissenschaftlicher Termini, VEB Bibliographisches Institut, Leipzig, 1981

⁶³ Löffler, I und Meyer-Schepers, DoRa: Dortmunder Rechtschreibfehler-Analyse zur Ermittlung des Schriftsprachstatus rechsreibschwacher Schüler. Dortmund: ILT-Verlag, 1992.

ischen Fehler nach Gruppen, unter denen folgende
l, angeordnet:

- die Gruppe der Phonemfehler (Aufgrund einer Ungenauigkeit in der Aussprache schreiben die Lerner die Wörter, wie sie sie gesprochen haben, z.B. šFotenõ anstatt šPfotenõ oder šSchprechenõ anstatt šSprechenõ.
- eine weitere Gruppe umfasst Arten von Fehlern wie die Groß-/Kleinschreibung, z.B. šdie Schöne Stadtõ;
- und eine Gruppe bezieht sich auf die Zusammen-/ Getrenntschreibung, z.B. šein malõ anstatt šeinmalõ.

1.3.4 Schreibstrategien zur Förderung der Schreibkompetenz

Abgesehen von der Rolle des Lehrwerks im Hinblick auf das Schreiben gibt es auf der anderen Seite Schreibstrategien zur Förderung von Schreibkompetenz. Laut Neuhaus (2001) seien Schreibstrategien als alltägliche Schrittfolgen aus schulischen Lernprozessen bekannt, bisher aber noch zu wenig systematisch untersucht und beschrieben. Die Schreibstrategien enthalten die Schreibprozesse und sie versuchen sie optimal zu kombinieren.⁶⁴

1.3.4.1 Die Standard-Strategie

In diesem Sinne führt Neuhaus (2001) eine Reihe von Schreibstrategien an⁶⁵; die Standard-Strategie, die aus folgenden Schritten besteht:

Zunächst einmal wird ein Thema festgelegt, dann versucht der Lehrer den Inhalt des Themas zu klären. Der Inhalt sollte in eine gedankliche Reihenfolge gebracht werden. Danach bekommen die Lerner Anweisungen für die Ausarbeitung des Textes. Im Anschluss kommt die Phase der Verschriftung, wo die Lerner schreiben sollten, was sie erarbeitet haben und schließlich wird der schriftlichen Arbeit eine Leistungskontrolle unterzogen.

⁶⁴ Neuhaus, G, ua., Förderung der Schreibkompetenz, Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hrsg.), Lehrerfortbildung in NRW, Verlag für Schule, Bönen, 2001.

⁶⁵ Neuhaus, G, ua., Förderung der Schreibkompetenz, Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hrsg.), Lehrerfortbildung in NRW, Verlag für Schule, Bönen, 2001

Förderung von Schreibkompetenz lautet das kooperative Schreiben in Schreibkonferenzen. Laut Neuhaus (2001), wird das Schreiben nach dieser Methode als Art Sozialform betrachtet.⁶⁶ Zuerst werden eigene Texte in einer Schreibkonferenz, d.h. Gruppe von Lernern, vorgestellt und dabei werden ebenfalls die Schreibaufgaben und deren Hintergründe erläutert. Als Mitglied von Schreibkonferenz sollte der Lerner auf die Leserreaktion Rücksicht nehmen, d.h. wie die Lerner auf den Text reagieren. Außerdem sollte jedes Mitglied Hinweise oder Vorschläge zur Überarbeitung von Textteilen machen. Danach sollten die Lerner ihre eigenen Texte überarbeiten und dabei beziehen sie sich auf alle Elemente des Textes wie Wörter, Sätze, Abschnitte und sogar den Textaufbau.

1.3.4.3 Das 10-Schritte –Modell

Zur Förderung der Schreibkompetenz führt Neuhaus (2001), darüber hinaus das 10-Schritte-Modell an. Darin stellt er die Schreibprozesse auf lineare Weise vor.⁶⁷ Das Modell besteht aus drei Spalten: aus verschiedenen Lernschritten, Schreibprozessphasen und typischen Schritten zur Entfaltung der Schreibstrategie.

Die Schreibprozessphasen beginnen mit dem Auffinden von Themen, d.h. die Lerner sollten Schreibaufgaben finden. Danach sollte ein Schreibproblem geklärt werden. Dann erfolgt die nächste Phase, wo Leitbegriffe und Thesen geklärt werden.

Im Anschluss wird die Struktur des Textes dargestellt und danach werden Strukturmodelle gezeigt. In der nächsten Phase fangen die Lerner mit dem Schreiben an, entweder allein oder in Schreibkonferenzen. Nach diesem Schritt erfolgt die Phase der Überarbeitung, wo Korrekturen und Vergleiche durchgeführt werden. Darauf folgend kommt die Phase der Ergebnissammlungen der gelungenen Texte und danach werden die Schreibebeiten benotet. Schließlich werden die Methoden und Strategien inventarisiert.

⁶⁶Neuhaus, G, ua., Förderung der Schreibkompetenz, Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hrsg.), Lehrerfortbildung in NRW, Verlag für Schule, Bönen, 2001.

⁶⁷Neuhaus, G, ua., Förderung der Schreibkompetenz, Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hrsg.), Lehrerfortbildung in NRW, Verlag für Schule, Bönen, 2001.

st deutlich auf die Teilkompetenzen der Schreibkompetenz ab. Die Förderung der Schreibkompetenz sollte parallel mit der Förderung von anderen Teilkompetenzen verlaufen, denn sie beziehen sich aufeinander.

1.3.4.4 Systematisierung nach Dimensionen der Schreibkompetenz

In dieser Hinsicht führt Hoppe (2003) eine Strategie zur Förderung von Schreibkompetenz an.⁶⁸ Es geht nämlich um eine Systematisierung nach Dimensionen der Schreibkompetenz. Die Dimensionen der Schreibkompetenz sind die Teilkompetenzen wie Fachkompetenz, Methodenkompetenz, Selbstkompetenz und Sozialkompetenz. Zur Fachkompetenz gehören Fachbegriffe und die Fähigkeit diese Begriffe anzuwenden. Darüber hinaus sollte diese Fachkompetenz parallel mit der Methodenkompetenz gehen. Mit der Methodenkompetenz sollten die Phasen der schriftlichen Arbeit methodisch bewusst gemacht werden. Zur Methodenkompetenz gehören Fähigkeiten wie Lesen, Exzerpieren, Zusammenfassen, Notizen machen, Wörterbuch anwenden usw. Ich denke, dass diese Teilkompetenzen nicht isoliert sondern parallel zueinander entwickelt werden dürften, denn sie bilden eine Einheit zur Förderung von Schreibkompetenz.

Hoppe führt weiterhin aus, dass eine wesentliche Voraussetzung für den Erwerb der Schreibkompetenz die Motivation des Einzelnen sei, nämlich die Selbstkompetenz. Dazu gehört auch die Verantwortung für die Entwicklung der eigenen Schreibkompetenz. Eine weitere Teilkompetenz nämlich die Sozialkompetenz sollte in den Schreibkonferenzen aufgebracht werden, besonders in der Phase der Überarbeitung der Texte im Austausch mit anderen Lernern.

An den Ausführungen von Hoppe kann kritisiert werden, dass sie weitere Teilkompetenzen nämlich die Kulturkompetenz und Sachkompetenz nicht aufgeführt hat, d.h. diese Methode darf keinen Anspruch auf Vollständigkeit erheben.

⁶⁸ Hoppe, A., wie können Schüler/innen zu effizienten Schreiben von Texten und insbesondere wissenschaftliche Texten qualifiziert werden, Mitteilungen des Deutschen Germanistikverbandes, 50 Jahrgang, Heft 2-3 /2003.

Strategie zur Schreibförderung

Wie werde ich dieses Thema aus der Sicht des Lerners behandeln. Für den Belang der praxisorientierten Untersuchungen über die Rolle des Lerners zur Förderung seiner eigenen Schreibkompetenz werde ich hier auf bestimmte theoretische Grundlagen zum Beitrag des Lerners eingehen.

Die Forscher haben sich mit der Frage beschäftigt, wie die Lerner selber mit einer Fremdsprache umgehen können und welche Aktivitäten sie für das Erlernen einer Fremdsprache entwickelt haben, um ihre Probleme im Hinblick auf die Verwendung der Fremdsprache in den Griff zu bekommen.

In diesem Zusammenhang sei auf die Ausführungen von Einsiedler (1978) über das Selbstlernen verwiesen.⁶⁹ Nach Auffassung von Einsiedler lässt sich der Begriff des autonomen Lernens in einem engeren und in einem weiteren Sinn definieren. Das autonome Lernen im engeren Sinn bezieht sich auf die Vorgehensweise, wie die gesetzten Ziele erreicht werden sollen. Das autonome Lernen im weiteren Sinne betrifft die Setzung von Lernzielen, die selber von Lerner formuliert sind. Darüber hinaus können die Lerner die Entscheidung treffen, welche Lernstoffe sie lernen. Das Hauptziel des autonomen Lernens besteht darin, eine selbstständige Aneignung von Kenntnissen und Fertigkeiten zu gewährleisten. Das autonome Lernen ist wichtig, denn, was die Lernenden im FU erlernt haben, reicht nicht alleine aus. Dieses soll durch das Selbstlernen unterstützt und bekräftigt werden. Daraus lässt sich folgern, dass das autonome Lernen für die Aneignung von Fertigkeiten relevant ist. Dies bedeutet, dass das Selbstlernen von Bedeutung für die Förderung der Schreibkompetenz bei den Lernenden ist. Aus diesem Grund werde ich im dritten praxisorientierten Kapitel der vorliegenden Arbeit die Problematik der Schreibkompetenz aus der Perspektive des Lerners untersuchen.

⁶⁹ Einsiedler, Wolfgang (1978), §Selbststeuerung und Lernhilfen im Unterricht, in : Heinz Neber/ Angelika C. Wagner/ Wolfgang Enisiedler (Hrsg.), Selbststeuertes Lernen, Weinheim/Basel. In: in Bausch/ Christ/ Krumm (Hrsg.), Handbuch Fremdsprachenunterricht, A. Francke Verlag, Tübingen und Basel, 1995.

nissen im vorgelegten Kapitel hat sich folgendes Bild ergeben: Bei der Förderung von Schreibkompetenz sprechen verschiedene Faktoren mit. Es handelt sich nämlich um den Lehrplan, das Lehrwerk, den Lerner. Ein weiterer Faktor ist der Lehrer, den ich in meiner Arbeit nicht behandeln könnte. Diesen Faktor überlasse ich weiteren Untersuchungen, die sich mit diesem Thema befassen würden. Als Fazit kann man auch in dieser Hinsicht festhalten, dass der Lehrplan die Förderung von Schreibkompetenz bestimmen kann. In diesem Sinne ist das Lehrwerk eine Versprachlichung des Lehrwerks, d.h. das Lehrwerk orientiert sich an den Anforderungen des Lehrplans. Manche dieser Lehrwerke orientieren sich wiederum an dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen, der dazu beiträgt, die Gestaltung von Lehrwerken zu optimieren. Des Weiteren können die Kompetenzen der Lernenden bei der Textproduktion auf drei Ebenen untersucht werden. Es geht nämlich um die Struktur des Textes, Syntax sowie Lexik und Orthographie. Darüber hinaus hat sich ergeben, dass die Schreibstrategien zur Förderung der Schreibkompetenz bei den Lernenden eine wichtige Rolle spielen können. Unter diesen Methoden und Strategien kommen beispielsweise die Standard-Strategie, die Systematisierung nach Dimensionen der Schreibkompetenz und das autonome Lernen als Strategie zur Schreibförderung. Trotzdem können andere Faktoren sich hemmend auf die Schreibförderung auswirken.

Einführung

Der vorliegende Teil untersucht folgende Parameter angesichts ihrer Bedeutung für die Förderung von Schreibkompetenz: den Lehrplan, das Lehrwerk und den Beitrag der Lerner. Gestützt auf bestimmte Kriterien, die ich anhand der angeführten theoretischen Grundlagen habe festlegen können, wende ich mich einleitend der Analyse der aktuellen algerischen geltenden Hochschullehrpläne zu. Ferner werden zwei DaF-Lehrwerke šDelfinõ Band 2 und šOptimal A 1õ sowie schriftliche Studentarbeiten des ersten Studienjahrs analysiert.

2.1 Analyse von Lehrplan, Lehrwerk und schriftlichen Arbeiten

2.1.1 Lehrplananalyse

Um die Stellung des Schreibens im Lehrplan näher zu beleuchten, empfiehlt sich eine Analyse der aktuellen algerischen geltenden Hochschullehrpläne. Diese Analyse zielt darauf ab, den Beitrag der Lehrpläne im Hinblick auf die Förderung von Schreibkompetenz herauszustellen.

2.1.1.1 Zum Wechselverhältnis von Lehrwerk und Lehrplan

Lehrwerk und Lehrplan stehen in einem Wechselverhältnis zueinander. Das Lehrwerk ist eine Versprachlichung des Lehrplans, d.h. alle Lehrinhalte und Lehrziele sollten darin umgesetzt werden.

Für die Lehrplananalyse konnte aus den soweit berichteten Ausführungen in dem theoretischen Teil folgende Kriterien festgelegt werden:

1. Gibt es im Lehrplan Hinweise auf die Lehrwerke, die im Unterricht verwendet werden sollen?
2. Sind darin die schriftlichen Übungen klar und deutlich beschrieben?
3. Sind darin die Methoden oder Verfahren zur Schreibförderung klar beschrieben?
4. Gibt es darin Angaben über den Umfang und den Unterrichtsablauf bezüglich des Schreibens?

überprüfen, ob die Hochschullehrpläne⁷⁰ tatsächlich
indem die eben festgelegten Kriterien erfüllt wer-

den kann.

2.1.1.2 Analyse der aktuellen algerischen geltenden Hochschullehrpläne

Im Hinblick auf das erste Kriterium, ob es darin Hinweise auf die Lehrwerke gibt, die im Unterricht verwendet werden sollen, habe ich festgestellt, dass es im Lehrplan keinerlei Hinweise darauf gibt. Was das zweite Kriterium anbelangt, ob darin die schriftlichen Übungen klar und deutlich beschrieben sind, habe ich festgestellt, dass die Schreibübungen darin nicht klar genug beschrieben sind. Hinsichtlich des dritten Kriteriums, ob die Methoden oder Techniken zur Schreibförderung darin klar beschrieben sind, habe ich festgestellt, dass die Methoden und Techniken zwar im Lehrplan angegeben sind. Aber sie sind nicht klar beschrieben, denn sie wurden im Allgemeinen angeführt und dies wäre keine große Hilfe sowohl für den Lehrer als auch für den Studenten, denn eine bessere Orientierung im Unterricht erfordert detaillierte Beschreibungen von Methoden und Techniken zur Förderung von Schreibkompetenz. Was das vierte Kriterium angeht, ob es darin Angaben über den Umfang und den Unterrichtsablauf bezüglich des Schreibens gibt, habe ich festgestellt, dass diese Angaben nicht aufzufinden sind.

Diese Analyse hat ergeben, dass der aktuell algerische geltende Hochschullehrplan gravierende Defizite im Hinblick auf die Förderung von Schreibkompetenz aufweist.

2.1.2 Analyse des Lehrwerks „Delfin“ Band 2

Um die dem Schreiben in DaF-Lehrwerken zukommende Bedeutung abzuschätzen, wird im Rahmen einer empirischen Untersuchung versucht, eine Lehrwerkanalyse zu unternehmen. Es geht nämlich *„Delfin Band 2“* von Harmut Aufderstraße, u.a.⁷¹, das für Niveaustufe B1 im Referenzrahmen des Europarats gedacht ist und um *„Optimal A1“* von Martin Müller, u.a., das der Niveaustufe A1 im Referenzrahmen des Europa-

⁷⁰ S. Kopie der aktuell algerischen geltenden Hochschullehrpläne im Anhang, Anlage 2.

⁷¹ Harmut Aufderstraße, u.a., *Delfin Band 2*, Hueber, Ismaning, 2002. Vgl. dazu auch die Analyse vom Lehrwerk *Optimal A1*.

wurden deswegen ausgewählt, weil sie zum einen Band und zum anderen bestimmend für den Belang meiner wissenschaftlichen Arbeit sind. Zwar sind die Niveaustufen der Europäischen Referenzrahmen nicht offiziell in algerischen Universitäten übernommen, aber diese Lehrwerke, die sich an den Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen orientieren, können an den algerischen Universitäten verwendet werden. Die Lehrwerkanalyse zielt darauf ab, den Stellenwert des Schreibens in diesen beiden DaF-Lehrwerken zu ermitteln, wobei in erster Linie die Analyse der Schreibübungen in Frage kommt. Darüber hinaus soll diese Lehrwerkanalyse in der Regel anhand bestimmter Kriterien im Hinblick auf das Schreiben erfolgen. Wie es bereits im Teil 1, Kapitel 3 dargelegt worden ist, hat Bernd Kast im Rahmen einer Studie zur Analyse, Begutachtung von Lehrwerken bestimmte Fragen an das Lehrwerk formuliert. Diese Fragen sollten das Lehrwerk einer Überprüfung unterziehen, ob das Schreiben darin genug gefördert ist. In diesem Zusammenhang werde ich diese Fragen als Kriterien für die Analyse von diesen DaF-Lehrwerken übernehmen, um die bereits aufgestellten Hypothese in Bezug auf die Schreibförderung in den DaF-Lehrwerken zu verifizieren.

2.1.2.1 Das Lehrwerk „Delfin“ Band 2

Das Lehrwerk „Delfin“ ist eine zweibändige Ausgabe. Allerdings beschäftigt sich die Analyse nur mit dem zweiten Band dieses Lehrwerks. „Delfin“ besteht aus 10 Lektionen, die verschiedene Themen aus unterschiedlichen Bereichen behandeln. Das Lehrwerk folgt einem übersichtlichen und einfachen Aufbau, der eine schnelle Orientierung ermöglicht. In diesem Sinne ist jede Lektion systematisch in fünf Lernbereichen gegliedert und es geht um: Eintauchen, Lesen, Hören, Sprechen und Schreiben. Diese Lernbereiche sind konsequent auf Doppelseiten aufbereitet. Das Eintauchen beginnt mit einer bebilderten Einstiegsseite, die das jeweilige Thema einführen sollte. Sie dient dem Prinzip der Anschaulichkeit und sie verhilft damit zu einem ersten Kontakt mit dem Thema. Im Lernbereich Lesen findet man Texte, die für die Leseförderung gedacht sind. Diese Texte sind durch Übungen unterstützt, um die Lesefertigkeit zu fördern. In der Stufe des Hörens ist man mit Dialogen über Alltagssituationen konfron-

s Hörverstehen schulen. Bei der Phase des Spre-
die die Sprechfertigkeit fördern.

Bei der Analyse des Lehrwerks *šDelfinö* Band 2 werde ich mich auf folgende Krite-
rien zu den Schreibübungen beziehen.

- In diesem Sinne wird geprüft, ob es Übungen gibt, die schriftliche Kommunikation vorbereiten, aufbauen, strukturieren und simulieren.
- Zweitens wird untersucht, ob es satzüberschreitende Übungen gibt.
- Drittens wird nachgefragt, ob es neben pragmatischen Schreibaufträgen auch krea-
tive gibt, die Phantasie ansprechen.

Alle Lektionen dieses Lehrwerks werden analysiert mit Ausnahme der letzten Lektion,
die keine Schreibübungen enthält.

In der Lektion 11 *ö* Schule und Karriere *ö* auf Seite 116 ist zu bemerken, dass sie aus
drei Schreibübungen besteht: *šHören Sie zu und schreiben Sieö*, *šEine steile Karriereö*
und *öEin ungewöhnlicher Lebenslaufö*.

Was die Übungen, die schriftliche Kommunikation vorbereiten, angeht, lässt sich fest-
stellen, dass die drei Übungen dieser Lektion für die Wortschatzerweiterungen stehen,
besonders die erste und die dritte Übung, denn der Lerner ist dabei mit neuen Wörtern
konfrontiert. Die erste Übung stellt zudem einen Lückentext dar, den die Lernenden
ausfüllen sollen, nachdem sie ihn vom Lehrer oder von der CD gehört haben. Diese
Wörter sollten dann vom Lehrer erklärt werden, damit die Lerner die Übungen verste-
hen können. Diese Wortschatzerweiterungen dienen als Vorbereitung für weitere
schriftliche Übungen. Allerdings fehlen hier Assoziogramme und Clusters, die für die
Wortschatzerweiterungen relevant sind. Hierzu darf man die Bemerkung anbringen,
dass die Konnektorenübungen in dieser Lektion nicht vorhanden sind. Zudem kann
man feststellen, dass Referenzen bei diesen drei Übungen nicht zu finden sind. Zwei-
tens versuche ich zu analysieren, ob es Übungen gibt, die schriftliche Kommunikation
aufbauen. Hier geht es in erster Linie um schriftliche Übungen, die sich vor allem auf
die Satzkonstruktion beziehen. Nach dem Durchlesen der zweiten Übung lässt sich

ktionsübung darstellt, denn die Schreibenden sollen ergänzen. Es ist auch feststellbar, dass sich die erste und die dritte Übung auf die Konstruktion von Sätzen beziehen. Dennoch fehlen andere schriftliche Übungen wie Sentence-Combining, Textsalat, Substitutionstabellen, Satzerweiterungen, Mehrsatzübungen, Paralleltextübung und Perspektivenwechsel in dieser Lektion. Diese Schreibübungen werden nicht mit einbezogen, weil alle diese erwähnten schriftlichen Übungen nicht in einer einzigen Lektion dargestellt werden können. Darüber hinaus sind die zweite und dritte Übung dieser Lektion wollen dem Lerner dazu verhelfen, einen Lebenslauf richtig zu schreiben. Sie beziehen sich in erster Linie auf die Konstruktion von richtigen Sätzen. Drittens wird danach gesucht, ob es Übungen gibt, die schriftliche Kommunikation strukturieren. Der ersten Übung dieser Lektion kann man entnehmen, dass es schon Wörter dabei vorgegeben werden. Diese helfen dem Schreiber, die Sätze richtig und vollständig zu schreiben. Außerdem weisen Striche auf die fehlenden Wörter und in diesem Fall sollen die Schreibenden einen Text anhand vorgegebener Angaben schreiben. Bei der zweiten Übung dieser Lektion *„Eine steile Karriere“* sollen die Lernenden den Lebenslauf von Werner Hellmann ergänzen. Dabei sind die ersten Wörter vorgegeben. Die Schreiber sollen mithilfe dieser Vorgaben den Text ergänzen und diese Ergänzungen sind ebenfalls gegeben, d.h. die sie sollen auswählen, welche Ergänzung in die richtige Stelle kommt. Bei der dritten Übung dieser Lektion *„Ein ungewöhnlicher Lebenslauf“* sollen die Lerner den Text ergänzen. Außerdem sind die Wörter, mit denen die Schreibenden den Text ausfüllen bereits vorgegeben. Viertens versuche ich zu wissen, ob es Übungen gibt, die Kommunikation simulieren. Nach dem Durchlesen der drei Schreibübungen, die in dieser Lektion vorkommen, konnte festgestellt werden, dass die Übungen, die Kommunikation simulieren, nicht vorhanden sind. Es fehlen allerdings Übungen wie Stichwortskizzen für ein Interview oder einen Vortrag usw., Ausarbeitungen für ein Rollenspiel, Szenen, Simulationen, Anfertigungen von Kurznotizen sowie formelle und informelle Briefe. Nun gehe ich auf das zweite Kriterium ein, ob es satzüberschreitende Übungen gibt. Hier handelt es sich um Übungen, die darauf abzielen, einen zusammenhängenden Text zu schreiben, d.h. sie beziehen sich nicht nur auf bloße Satzkonstruktion, sondern auch auf die Erstellung von Texten. In diesem Zusammen-

ktion *š*Hören Sie zu und schreiben Sie *õ* nicht nur
sondern sie bezieht sich auf das Schreiben eines
kleinen Textes. Dasselbe gilt auch für die dritte Übung *š*Ein ungewöhnlicher Lebens-
lauf*õ*, denn die Schreibenden werden sich dabei bemühen, einen vollständigen Text zu
bekommen, indem sie den Text ergänzen. Als nächsten Schritt werde ich analysieren,
ob es neben pragmatischen Schreibaufträgen auch kreative gibt, die Phantasie anspre-
chen. Hierzu kommen nur Übungen in Betracht, die die Kreativität im Hinblick auf
das Schreiben anregen. Zu bemerken ist, dass die schriftliche Übung *š*Eine steile Kar-
riere*õ* auf Seite 116 und die Übung *š*Ein ungewöhnlicher Lebenslauf*õ* für pragmati-
sche Zwecke gedacht sind, denn es handelt es sich das Schreiben eines Lebenslaufs.
Kreative Schreibaufträge kommen hier hingegen nicht in Betracht.

Im Folgenden setze ich mich mit der Lektion12 *š*Nachrichten und Berichte*õ* auf Seite
118 auseinander. Diese Lektion enthält drei schriftliche Übungen: Übung13 *š*Hören
Sie zu und schreiben Sie*õ*, Übung14*õ* Machen Sie ganze Sätze aus den Schlagzeilen*õ*
und Übung15 *š*Ein Schwein hatte Glück*õ*.

Dabei gilt es zu analysieren, ob es Übungen gibt, die schriftliche Kommunikation vor-
bereiten. Es lässt sich feststellen, dass die Übung 15 *š*Ein Schwein hatte Glück*õ* Wort-
schatzerweiterungen vermittelt. Die Schreibenden sollen am Ende einen Text mit un-
bekannten Wörtern bekommen. Diese Wörter werden vom Lehrer erklärt und somit
können sie sich die Schreiber aneignen. Allerdings sind andere schriftliche Übungen,
die in diesem Zusammenhang in Betracht kämen, wie Assoziogramme, Clusters,
Konnektorenübungen und Referenzen in dieser Lektion nicht vorhanden. Was die
schriftliche Kommunikation aufzubauenden Übungen anbetrifft, so ist stellt die
Übung 14 *š*Machen Sie ganze Sätze aus den Schlagzeilen*õ* eine Satzkonstruktions-
übung dar, denn die Schreiber sollen Sätze aus vorgegebenen Schlagzeilen bilden. Je-
doch sind in dieser Lektion andere schriftliche Übungen, die die schriftliche Kommu-
nikation aufzubauen vermögen, wie Sentence-Combining, Textsalat, Substitutionsta-
bellen, Satzerweiterungen, Mehrsatzübungen, Paralleltextübungen und Perspektiven-
wechsel zu vermissen.

Kommunikation strukturieren, wird das Schreiben gefördert. Diese Übung bezieht sich in erster Linie auf die Konstruktion von Sätzen und zwar mithilfe vorgegebener Schlagzeilen. Bezüglich der Übungen, die Kommunikation simulieren, ist festzustellen, dass in dieser Lektion schriftliche Übungen wie Stichwortskizzen für ein Interview oder einen Vortrag usw.; Ausarbeitungen für ein Rollenspiel, Szenen, Simulationen, Anfertigungen von Kurznotizen sowie formelle und informelle Briefe, die in diesem Zusammenhang in Betracht kommen, durchaus fehlen. Als nächsten Schritt versuche ich herauszufinden, ob es in dieser Lektion satzüberschreitende Übungen gibt. Die Übung 15 *„Ein Schwein hatte Glück“* gilt als satzüberschreitende Übung, denn sie bezieht sich nicht nur auf das Ordnen von Sätzen, sondern auch auf das Schreiben eines Textes. Hinsichtlich der Frage, ob es neben pragmatischen Schreibaufträgen auch kreative gibt, die Phantasie ansprechen, kann die Übung 14 diesen Anspruch nur teilweise erheben. Denn solche Inhalte kommen öfter in Alltagssituationen vor. Dagegen kann nicht behauptet werden, dass diese Lektion kreative Schreibaufträge vorsieht. Die Lektion 13 *„Länder und Leute“* auf Seite 136 besteht aus zwei schriftlichen Übungen. Die erste Übung lautet *„Hören Sie zu und schreiben Sie“*. Hierbei sollen die Lernenden zuerst zuhören, dann nachschreiben, was sie gehört haben. Die zweite Übung lautet *„Ergänzen Sie den Brief“* und fordert den Lerner zum Schreiben eines Briefes auf. Die zwei Übungen dieser Lektion sorgen dafür, dass der Wortschatz der Schreibenden ausgebaut wird und tragen teilweise zur Vorbereitung der schriftlichen Kommunikation bei. Dennoch fehlen hier die Assoziogramme, Clusters, Übungen über Konnektoren. Sodann gehe ich auf die Übungen ein, die schriftliche Kommunikation aufbauen. Hier lässt sich feststellen, dass sich die beiden Übungen der vorliegenden Lektion in gewisser Hinsicht auf die Konstruktion von Sätzen beziehen, denn die Schreiber sollen mit diesen Ergänzungen bestimmte Sätze konstruieren. Allerdings kommen andere schriftliche Übungen in dieser Lektion wie Sentence-Combining, Textsalat, Substitutionstabellen, Satzerweiterungen, Mehrsatzübungen, Paralleltextübungen und Perspektivenwechsel nicht vor. Zu den vermeintlich kommunikationsstrukturierenden Übungen sind zwei Übungen vorgesehen. Bei der ersten Übung *„Hören Sie zu und schreiben Sie“* sind Wörter vorgegeben, mit deren

zieren soll. Bei der zweiten Übung sind die Lernenden aufgefordert, die gegebenen Sätze zu ergänzen. Hierbei sind Sätze vorgegeben, die vom Schreiber ergänzt werden sollen. Im Hinblick auf die Übungen, die Kommunikation simulieren, sind die schriftlichen Übungen wie Stichwortskizzen für ein Interview, einen Vortrag etc; Anfertigungen von Kurznotizen sind in dieser Lektion nicht vorhanden. Allerdings stellt die zweite Übung *„Ergänzen Sie den Brief“* einen informellen Brief dar. Diese Art von Übungen dient dem Prinzip des Simulierens der Kommunikation. Als Nächstes versuche ich zu untersuchen, ob es satzüberschreitende Übungen gibt. In dieser Hinsicht gehen die beiden schriftlichen Übungen dieser Lektion über Satzkonstruktionen hinaus. Dabei sollen die Schreibenden einen kleinen Text und einen Brief schreiben. Somit zielen diese beiden Übungen auf das Schreiben von Texten ab. Was das Kriterium anbelangt, ob es neben pragmatischen Schreibaufträgen auch kreative, die Phantasie ansprechen. Hier darf man die Bemerkung anbringen, dass die zweite Übung *„Ergänzen Sie den Brief“* über das Ergänzen von einem Brief aus pragmatischer Sicht ihre Funktion erfüllt hat, denn das Schreiben von Briefen ist vor allem für pragmatische Zwecke gedacht. Allerdings fehlen hier kreative Übungen, die Phantasie anregen.

Die Lektion 14 *„Wünsche und Wirklichkeit“* S.128 besteht nämlich aus zwei schriftlichen Übungen: Übung 15 *„Hören Sie zu und schreiben Sie“* S.146 und Übung 16 *„Ein fantastisches Angebot“* S.146.

Zuerst wird geprüft, ob es Übungen gibt, die schriftliche Kommunikation vorbereiten. In dieser Lektion kommen keine Übungen wie Assoziogramme und Clusters vor. Dagegen können Wortschatzerweiterungen anhand der beiden schriftlichen Übungen gefördert werden, denn es werden darin neue zum Ausbau des Wortschatzes beitragende Wörter verwendet. Allerdings kommen andere schriftliche Übungen wie Konnektorenbungen und Referenzen nicht in Betracht. Zu den Übungen, die schriftliche Kommunikation aufbauen, bezieht sich die Übung 16 auf die Konstruktion von Sätzen, damit die Schreiber einen Brief verfassen können. Die anderen schriftlichen Übungen, die sich auf das Aufbauen der schriftlichen Kommunikation beziehen, wie Sentence-Combining, Textsalat, Substitutionstabellen, Satzerweiterungen, Mehrsatzübungen,

...nwechsel lassen sich in dieser Lektion vermissen. Kommunikation strukturieren, könnte die zweite schriftliche Übung dazu gezählt werden. In dieser Übung haben die Schreiber die Pflicht, einen Brief mithilfe vorgegebener Ausdrücke zu ergänzen. Bezüglich der zur Kommunikation simulierenden Übungen fehlen in dieser Lektion schriftliche Übungen wie Stichwortskizzen für ein Interview, einen Vortrag usw.; Ausarbeitungen für ein Rollenspiel, Szenen, Simulationen; Anfertigungen von Kurznotizen und formelle und informelle Briefe. Zum Aspekt der satzüberschreitenden Übungen in dieser Lektion gibt bezieht sich die Übung 15 *„Hören Sie zu und schreiben Sie“* S.146 auf das Schreiben eines Textes und somit ist sie nicht auf die Konstruktion von Sätzen begrenzt. Auch stellt die schriftliche Übung 16 *„ein fantastisches Angebot“* eine satzüberschreitende Übung dar, denn sie zielt auf das Verfassen eines Briefes ab. Als nächsten Schritt versuche ich herauszufinden, ob es neben pragmatischen Schreibaufträgen auch kreative, die Phantasie ansprechen. An dieser Stelle darf erwähnt werden, dass die Übung 16, S.146 auf pragmatische Zwecke ausgerichtet ist, denn das Schreiben eines Briefes kommt häufig in Alltagssituationen vor. Allerdings sind kreative Schreibaufträge, die Phantasie der Schreibenden anregt, in dieser Lektion nicht anzutreffen. An diesen drei schriftlichen Übungen darf bemerkt werden, dass sie rezeptiv-reproduktiv sind, denn die Schreibenden sind dazu aufgefordert, einen Text anhand vorgegebener Angaben, zu rekonstruieren. Somit gibt es in dieser Lektion keine kreativen schriftlichen Übungen, die Phantasie anregen. Ferner stellen diese Übungen pragmatische Schreibaufträge dar, denn sie beziehen sich in erster Linie auf das Schreiben eines Lebenslaufs. Diese Schreibform ist beispielsweise für das berufliche Leben geeignet. Damit kann sie als pragmatischen Schreibauftrag bezeichnet werden.

Was nun die Lektion 15 *„Sport und Gesundheit“* auf Seite 156 und die zur schriftlichen Kommunikation vorbereitenden Übungen betrifft, so bedarf es keines Scharfblicks, um zu erkennen, dass schriftliche Übungen wie Assoziogramme oder Clusters, Konnektorenübungen in den beiden Übungen dieser Lektion Mangelware sind. Dessen ungeachtet tragen diese beiden Übungen zur Wortschatzerweiterung des Schreibers bei. Bei der ersten und zweiten Übung können sich die Lernenden neue Wörter aneig-

schriftliche Kommunikation aufbauen, handelt es sich um eine Satzkonstruktionsübung, d.h. die Schreiber sollen zuerst den Text vom Lehrer oder einer CD hören, dann schreiben sie ihn. Stellvertretend auf Satzerweiterungen gelten die zwei Übungen: *Lesen Sie die Texte und füllen Sie dann die Unfallanzeigen aus* und *Schreiben Sie die Texte im Perfekt* auf Seite 156. Dabei handelt es sich um die Ergänzung von zwei Unfallanzeigen und einem Bericht. Bei der Ergänzung des Berichts sollten die Schreibenden die Sätze anhand von Konnektoren verbinden. Diese zweite schriftliche Übung stellt eine Paralleltextübung dar. Allerdings mangelt es bei dieser Lektion an anderen Übungen, die schriftliche Kommunikation aufbauen wie Sentence-Combining, Textsalat, Substitutionstabellen, Mehrsatzübungen und Perspektivenwechsel. Zu den Übungen, die schriftliche Kommunikation strukturieren, gehört das Schreiben anhand von Vorgaben. Bei der ersten Übung *Hören Sie zu und schreiben Sie* sollen die Lernenden einen anhand vorgegebener Wörter Text ergänzen. Hierzu erfüllt diese Übung dieses Kriteriums. Bei der zweiten Übung, wobei es sich um die Ergänzung von zwei Unfallanzeigen und einem Bericht handelt, erfolgt das Schreiben mittels Angaben. Übungen, die Kommunikation simulieren, wie Stichwortskizzen für einen Interview, einen Vortrag usw.; Ausarbeitungen für ein Rollenspiel, Szenen, Simulationen; Anfertigungen von Kurznotizen und formelle und informelle Briefe sind in der vorliegenden Lektion nicht anzutreffen. Betreffs der satzüberschreitenden Übungen in der Lektion beschränkt sich die erste Übung *Hören Sie zu und schreiben Sie* nicht lediglich auf die Konstruktion von Sätzen. Sie reicht vielmehr bis zur Erstellung von Texten hin. Das gilt ebenfalls für die zweite Übung zum Verfassen von Unfallanzeigen und einem Bericht. Zur Pragmatik und Kreativität der Schreibaufträge tendiert die erste Übung dieser Lektion sichtlich nicht. Hingegen stellt die zweite Übung *Lesen Sie die Texte und füllen Sie dann die Unfallanzeigen aus* mit zwei Anzeigen und einem Bericht einen pragmatischen Schreibauftrag dar.

Daran anschließend versuche ich mich mit der Lektion 16 *Berufswelt und Ideen* auseinander zu setzen. Diese Lektion beinhaltet zwei schriftliche Übungen: Übung 11 *Hören Sie zu und schreiben Sie* S.166 und Übung 12 *Die Eibrot-Fabrik*.

Kommunikation vorbereiten angeht, so ist festzustellen, dass wie Assoziogramme und Clusters, Konnektorenübungen, und Referenzen in dieser Lektion nicht vorhanden sind. Allerdings sind Wortschatzerweiterungen bei der Übung 12 „Die Eibrot-Fabrik“ vorzufinden, wo neue Wörter und Ausdrücke vorkommen. Betreffs der Übungen, die schriftliche Kommunikation aufbauen, kann die Übung 12 „Die Eibrot-Fabrik“ erwähnt werden. Bei dieser Übung geht es um die Bildung von Sätzen, indem die Schreiber sie mit den richtigen Verben ergänzen. Dagegen kommen andere Schreibübungen wie Sentence-Combining, Textsalat, Substitutionstabellen, Satzerweiterungen, Mehrsatzübungen, Paralleltextübung und Perspektivenwechsel hier in der Lektion 16 nicht vor. Wenn einerseits das Schreiben anhand von Vorgaben bei den beiden schriftlichen Lektionsübungen, die schriftliche Kommunikation strukturieren, gefördert wird, ist es nicht der Fall für Übungen, die die Kommunikation simulieren. In diesem Sinne kommen bestimmte schriftliche Übungen wie Stichwortskizzen; Ausarbeitungen für ein Rollenspiel, Szenen, Simulationen; Anfertigungen von Kurznotizen sowie formelle und informelle Briefe in dieser Lektion nicht in Betracht. Als satzüberschreitende Übung kann die Übung 11 „Hören Sie zu und schreiben Sie“ gelten, denn diese bezieht sich auf das Verfassen eines Textes. Im Sinne der Pragmatik trägt die Übung 11 bei, denn es handelt sich um eine Geburtstagsfeier, die häufig im Alltag vorkommt. Was kreative Schreibaufträge anbetrifft, darf man hier die Feststellung vorlegen, dass die beiden schriftlichen Übungen nicht auf Kreativität bei den Schreibenden angelegt sind, denn sie haben rezeptiv-reproduktiven Charakter. Somit wird die Kreativität weitgehend ausgeschlossen.

Die Lektion 17 „Humor und Alltag“ besteht aus zwei schriftlichen Übungen. Die erste Übung lautet „Hören Sie zu und schreiben Sie“.

Angefangen mit den Übungen, die schriftliche Kommunikation vorbereiten, habe ich festgestellt, dass die erste Übung dieser Lektion den Wortschatz der Schreibenden fördert, wobei sie neue Wörter verwenden können. Außerdem verhilft die zweite Übung dieser Lektion dazu, den Wortschatz bei den Lernenden zu fördern. Dabei können sich

gnen. An dieser Stelle darf man die Bemerkung
Übungen wie Assoziogramme oder Clusters, und
Referenzen in dieser Lektion nicht vorhanden sind. Die zweite Übung dieser Lektion
stellt eine Konnektorenübung dar. Dabei fehlen die Konnektoren, die von den Schrei-
bern ergänzt werden sollen. Die erste Übung bezieht sich auf die Konstruktion von
Sätzen. Somit sind die Satzkonstruktionsübungen bei dieser Lektion beachtet. Die
zweite Übung der vorliegenden Lektion stellt eine Übung über Satzerweiterungen dar,
wobei Hauptsätze anhand von Konnektoren miteinander verbunden werden sollen.
Andere schriftliche Übungen wie Sentence-Combining, Textsalat, Substitutionstabel-
len, Mehrsatzübungen, Paralleltextübungen und Perspektivenwechsel sind in dieser
nicht vorhanden.

Das erste Schreiben der ersten Übung *Hören Sie zu und schreiben Sie* erfolgt anhand
von Vorgaben, d.h. von Wörtern, die schon vorgegeben und die Lerner sollen den Satz
ergänzen. Was die schriftlichen Übungen, die Kommunikation simulieren, angeht, ha-
be ich festgestellt, dass es schriftliche Übungen wie Stichwortskizzen für einen Vor-
trag usw., Ausarbeitungen Kurznotizen und das Schreiben von formellen und infor-
mellen Briefen in dieser Lektion fehlen. Daran anschließend untersuche ich, ob es in
der vorliegenden Lektion satzüberschreitende gibt. Die erste Übung *Hören Sie zu und
schreiben Sie* ist so konzipiert, dass die Lernenden zum Abschluss einen Text be-
kommen, d.h. diese Übung zielt auf das Schreiben eines Textes ab. Dasselbe gilt auch
für die zweite Übung dieser Lektion. Die zweite Übung der vorliegenden Lektion *Redensarten und ihre Bedeutung- Ergänzen Sie* auf Seite 176 enthält pragmatische
Komponenten wie Redensarten, die häufig in Alltagssituationen vorkommen. Aller-
dings ist diese Übung nicht für die Förderung der Kreativität bei den Lernenden ge-
dacht, sondern sie bezieht sich auf das Schreiben anhand von Vorgaben.

Die Lektion 18 *Politik, Geschichte und Zukunft* S.178 besteht aus zwei schriftlichen
Übungen: Übung 15 *Hören Sie zu und schreiben Sie* und Übung 16 *Wie stellen Sie
sich das Leben in 50 Jahren vor?*

schriftliche Kommunikation vorbereiten, lässt sich
feststellen, dass schriftliche Übungen wie

Assoziogramme, Clusters, Konnektorenübungen, und Referenzen in dieser Lektion fehlen. Allerdings trägt die Übung 16 „Wie stellen Sie sich das Leben in 50 Jahren vor?“ zur Erweiterung des Wortschatzes der Schreibenden bei, indem sie ihnen neue Anwendungsmöglichkeiten von Wörtern und Ausdrücken zur Verfügung stellt. Im Hinblick auf die Übungen, die schriftliche Kommunikation aufbauen ist festzustellen, dass die Schreiber bei der Übung 16 aufgefordert sind, Sätze zu bilden, um einen Text umzuformen und somit werden Satzkonstruktionsübungen in dieser Lektion beachtet. Andere schriftliche Übungen, die sich auf das Aufbauen von der schriftlichen Kommunikation beziehen, wie Sentence-Combining, Textsalat, Substitutionstabellen, Satz-erweiterungen, Mehrsatzübungen, Paralleltextübung und Perspektivenwechsel sind in dieser Lektion nicht aufzufinden. Hinsichtlich der Übungen, die schriftliche Kommunikation strukturieren, lässt sich das Schreiben anhand von Vorgaben bei der Übung 16 „Wie stellen Sie sich das Leben in 50 Jahren vor?“ feststellen. Dabei ist der Anfang jedes Satzes vorgegeben, d.h. das Erledigen von dieser Übung erfolgt durch diese vorgegebenen Wörter. Im Hinblick auf die Übungen, die Kommunikation simulieren lässt sich feststellen, dass schriftliche Übungen wie Stichwortskizzen; Ausarbeitungen für ein Rollenspiel, Szenen, Simulationen; Anfertigungen von Kurznotizen sowie formelle und informelle Briefe in dieser Lektion nicht mit einbezogen werden. Zu den satzüberschreitenden Übungen ist zu bemerken, dass sich die Übung 15 „Hören Sie zu und schreiben Sie“ auf das Schreiben eines Textes bezieht. Darüber hinaus ist die Übung 16 „Wie stellen Sie sich das Leben in 50 Jahren vor?“ für das Umformen eines Textes gedacht, wobei die Schreibenden diesen Text neu formulieren sollen und somit gilt diese Schreibübung in erster Linie als satzüberschreitende Übung. Im Sinne der Pragmatik darf man die Bemerkung anbringen, dass sich die Übung 16 auf pragmatische Aspekte bezieht, denn die verwendeten Ausdrücke darin oft in Fremdsprachensituationen vorkommen. Auf der anderen Seite lassen sich hier kreative Schreibaufträge nicht auffinden. Der Grund dafür mag darin liegen, dass diese schriftlichen Übungen rezeptiv-reproduktiv gestaltet sind.

Übung 1 auf Seite 188 besteht aus zwei schriftlichen Übungen. Hören Sie zu und schreiben Sie. Die zweite Übung dieser Lektion lautet § Der Besuch der alten Dame- Dürrenmatts Komödie in einer Studentenaufführung. Hierbei sollen die Lernenden die unterschiedlichen Sätze umformulieren. Es handelt es sich dabei um ein literarisches Thema, aber was mich vor allem interessiert, ist die Übereinstimmung dieser schriftlichen Übung mit den ausgewählten Kriterien. Zunächst einmal prüfe ich, ob in der vorliegenden Lektion Übungen gibt, die schriftliche Kommunikation vorbereiten, aufbauen, strukturieren, und simulieren. Was die Übungen, die schriftliche Kommunikation angeht, steht die erste Übung §Hören Sie zu und schreiben Sie für die Erweiterung des Wortschatzes bei den Schreibenden. Diese Übung bezieht sich auf die Konstruktion eines kurzen Textes. In diesem Text können neue Wörter vorkommen, die die Lernenden nicht kennen. Die neuen Wörter werden vom Lehrer erklärt und somit eignen sich die Schreiber sie an. Beim Umformulieren in der zweiten Übung können die Lernenden ebenfalls mit unbekannten Wörtern konfrontiert sein. Somit kann dadurch der Wortschatz der Lernenden erweitert werden. Im Weiteren lässt sich feststellen, dass weitere schriftliche Übungen wie Assoziogramme, Clusters, Konnektorenübungen nicht in der vorliegenden Lektion vorhanden sind. Darauf folgend untersuche ich, ob es Übungen gibt, die schriftliche Kommunikation aufbauen. Bei der zweiten Übung dieser Lektion handelt es sich um das Umformulieren eines Satzes, d.h. der Satz wird vom Lerner neu konstruiert und somit stellt die zweite Übung eine Satzkonstruktionsübung dar. Andere schriftliche Übungen wie Sentence-Combining, Textsalat, Substitutionstabellen, Satzerweiterungen, Paralleltextübung und Perspektivenwechsel werden in der vorliegenden Lektion nicht mit einbezogen. Unter dem Aspekt der Strukturierung der Kommunikation beziehen sich die beiden Übungen dieser Lektion auf das Schreiben anhand von Vorgaben. Bei der ersten Übung sollen die Lernenden einen kleinen Text mithilfe von vorgegebenen Wörtern schreiben. Zur Simulation der Kommunikation sind schriftliche Übungen wie Stichwortskizzen für ein Interview, einen Vortrag usw.; Ausarbeitungen für ein Rollenspiel, Szenen, Simulationen, die Anfertigung von Kurznotizen sowie formelle und informelle Briefe bei dieser Lektion nicht aufzufinden. Die erste schriftliche Übung dieser Lektion ist unter dem Gesichtspunkt der satzüberschreitenden

ernenden einen Text schreiben können. Pragmatische Phantasie ansprechen sind in dieser Lektion zu vermissen, denn die beiden schriftlichen Übungen orientieren sich an literarischen Darstellungen.

2.1.2.2 Ergebnisse und Auswertung

Nachdem ich das Lehrwerk *šDelfin Band 2ö* im Hinblick auf die Stellung der Schreibfertigkeit untersucht habe, gehe ich im Folgenden auf die Auswertung ein. Diese Auswertung erfolgt mit dem Ziel festzustellen, ob die ausgewählten Kriterien in dem untersuchten Lehrwerk berücksichtigt wurden. Anschließend werden die Ergebnisse der Analyse vorgestellt. Aus der durchgeführten Analyse des Lehrwerks *šDelfin Band 2ö* ergeben sich folgende Befunde, die in der nachfolgenden Tabelle (Siehe Tabelle 1) aufgeführt werden.

Als Erstes fange ich mit dem ersten Kriterium an, ob es Übungen gibt, die schriftliche Kommunikation vorbereiten, aufbauen, strukturieren und simulieren. Dieses Kriterium lässt sich wiederum in vier Bereiche unterteilen. Zunächst einmal wende ich mich dem ersten Bereich zu, ob es Übungen gibt, die schriftliche Kommunikation vorbereiten, wie Assoziogramme/ Clusters, Wortschatzerweiterungen, Konnektorenübungen und Referenzen. Die Analyse des soweit untersuchten Lehrwerks hat ergeben, dass die Assoziogramme und Clusters insgesamt in den allen neun analysierten Lektionen dieses Lehrwerks nicht vorgekommen sind. Meiner Meinung nach lässt sich dies damit begründen, dass diese Art von Schreibübungen ausschließlich für die Vorbereitung auf die schriftliche Produktion gedacht ist. Ferner dienen die Assoziogramme und Clusters zur Erweiterungen der Ideen, die von Bedeutung für die Erstellung von Texten sind. Zum anderen ist das Lehrwerk *šDelfinö Band 2* für die Niveaustufe B1 des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens konzipiert. Aus diesem Grund ist dies meiner Ansicht nach in allen Lektionen nicht anzutreffen. Die Referenzen sind ebenfalls in allen 9 Lektionen ausgeblendet worden. Diese Art von Übungen z.B. das Unterstreichen von Verweisungen oder das Ordnen in einer Tabelle dient eigens der Vorbereitung auf weitere schriftliche Übungen. Dieselbe Anmerkung gilt auch für die Konnek-

[Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features](#)

untersuchten Lektionen dieses Lehrwerks nicht an-
waren die Wortschatzerweiterungen in allen unter-
suchten Lektionen vorzufinden. Aus der Analyse der Übungen, die schriftliche Kom-
munikation aufbauen, wie Satzkonstruktionsübungen, Sentence-Combining, Textsalat,
Substitutionstabellen, Satzerweiterungen, Mehrsatzübungen, Paralleltextübung und
Perspektivenwechsel hat sich ergeben, dass die schriftlichen Übungen auf die Satz-
konstruktion in allen analysierten Lektionen auffindbar sind. Demgegenüber waren
Übungen im Hinblick auf die Satzerweiterungen lediglich in der Lektion 15 § Sport
und Gesundheit⁵ auf Seite 156 vorhanden. Im Gegensatz dazu sind die Schreibübun-
gen Sentence-Combining, Textsalat, Substitutionstabellen, Mehrsatzübungen, Parallel-
textübung und Perspektivenwechsel nicht mehr festzustellen.

Tabelle 1: Angaben über das Vorkommen der Schreibübungen im Lehrwerk „Delfin Band 2“

		L11	L12	L13	L14	L15	L16	L17	L18	L19
Übungen, die schriftliche Kommunikation vorbereiten	Assoziogramme/ Clusters	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	Wortschatzerweiterungen	+	+	+	+	+	+	+	+	+
	Konnektorenübungen	0	0	0	0	0	0	+	0	0
	Referenzen	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Übungen, die schriftliche Kommunikation aufbauen	Satzkonstruktionsübungen	+	+	+	+	+	+	+	+	+
	Sentence-Combining	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	Textsalat	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	Substitutionstabellen	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	Satzerweiterungen	0	0	0	0	+	0	0	0	0
	Mehrsatzübungen	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	Paralleltextübungen	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Perspektivenwechsel	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
Übungen, die schriftliche Kommunikation strukturieren	Schreiben anhand von Vorgaben	+	+	+	+	+	+	+	0	+
Übungen, die schriftliche Kommunikation simulieren	Stichwortschizzen	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	Ausarbeitung für Simul.	0	0	+	0	0	0	0	0	0
	Kurznotizen anfertigen	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	Formelle und inf. Briefe	0	0	+	0	0	0	0	0	0
Satzüberschreitende Übungen		+	+	+	+	+	+	+	+	+
Pragmatische Schreibaufträge		+	+	+	+	+	+	+	+	0
Kreative Schreibaufträge		0	0	0	0	0	0	0	0	0

Quelle: Eigene Darstellung

Legende: L: Lektion; +: die entsprechende Übung ist vorgekommen; 0: diese Schreibübung ist nicht vorhanden.

n, die schriftliche Kommunikation aufbauen, lässt für die Schreibfertigkeit im untersuchten Lehrwerk gedacht ist, maßgeblich geringer war, denn lediglich zwei Übungstypen von acht sind vorgekommen. Drittens setze ich mich mit den Übungen auseinander, die schriftliche Kommunikation strukturieren. Hierzu gehört das Schreiben anhand von Vorgaben. Aus der Analyse vom Lehrwerk *šDelfinö Band 2* lässt sich resultieren, dass das Schreiben anhand von Vorgaben insgesamt in 8 Lektionen aufgetreten ist. Viertens gehe ich auf die Übungen ein, die schriftliche Kommunikation simulieren. Hierbei handelt es sich um Übungen wie Stichwortskizzen für ein Interview etc; Ausarbeitungen für ein Rollenspiel, Szenen, Simulationen; Anfertigungen von Kurznotizen sowie formelle und informelle Briefe. Die Analyse hat ergeben, dass sowohl die Stichwortskizzen, als auch die Anfertigungen von Kurznotizen im analysierten Lehrwerk nicht in Betracht gekommen sind. Im Gegensatz hierzu sind informelle Briefe und Ausarbeitungen für Simulationen lediglich 1 Mal in den untersuchten Lektionen vorgekommen. Hieraus wird ersichtlich, dass diese Schreibübungen weitgehend nicht beachtet sind. Daran anschließend greife ich das zweite ausgewählte Kriterium auf und es geht darum, ob es satzüberschreitende Übungen gibt. Aus der Analyse vom Lehrwerk *Delfin Band 2* lässt sich feststellen, dass dieser Übungstyp in allen untersuchten Lektionen aufzufinden ist. Des Weiteren setze ich mich mit dem letzten ausgewählten Kriterium auseinander. Dieses Kriterium lässt sich wiederum in zwei Bereiche unterteilen. Es geht hierbei um die pragmatischen und die kreativen Schreibaufträge. Bei der Betrachtung der erzielten Ergebnisse vom untersuchten Lehrwerk fällt auf, dass die pragmatischen Schreibaufträge in 8 Lektionen aufgetreten sind. Im Gegensatz hierzu lassen sich die kreativen Schreibaufträge in den analysierten Lektionen nicht auffinden. Dies lässt sich schließen, dass das Lehrwerk *šDelfin Band 2ö* dem kommunikativen Ansatz verpflichtet ist. Das bedeutet wiederum, dass dieses Lehrwerk sich stark auf die Beherrschung von Alltagssituationen ausgerichtet ist. Aufgrund der erzielten Ergebnisse kann man an diesem Lehrwerk bemängeln, dass zahlreiche schriftliche Übungen, die unabdingbar zur Förderung von Schreibkompetenz sind, keine Berücksichtigung gefunden haben. Als Beispiel zähle ich hier die Übungen auf, die schriftliche Kommunikation aufbauen wie Sentence-Combining, Textsalat, Substitutionstabellen, Satzerwei-

erspektivenwechsel. Darüber hinaus sind andere
en Schreibaufträge vernachlässigt und demzufolge

kann man die daraus schlussfolgern, dass das Schreiben im Lehrwerk *šDelfin Band 2ö* nicht besonders beachtet wurde. Dies lässt sich darin begründen, dass dieses Lehrwerk dem kommunikativen Ansatz verpflichtet ist.

2.2 Analyse des Lehrwerks *Optimal A1*

2.2.1 Das Lehrwerk *„Optimal A1“*

Das Lehrwerk *šOptimal A1ö* zeichnet sich aus durch einen übersichtlichen Aufbau, an dem sich die Benutzer schnell orientieren können. Dieses Lehrwerk bietet eine Fülle von Informationen, die in Form von verschiedenen Lektionen aufgeteilt sind. Die entsprechenden Lektionen beziehen sich auf verschiedene Themen des menschlichen Alltags. Hierbei handelt es sich nämlich um 12 Lektionen, die wie folgt angeordnet sind: *šEssen-Trinken-Einkaufen, Sprachen lernen, Reisen, Wohnen, Einladen-Kochen-Essen, Körper und Gesundheit, Kleidung, Ausklang: Wetter und Landschaftenö*. Hieran darf man die Bemerkung anbringen, dass die letzte Lektion dieses Lehrwerks der Niveaustufen A1 im Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen nicht entspricht, sondern der Niveaustufe A2. Diese Lektion dient als eine Brücke für den Übergang von der Niveaustufe A1 zu A2. Jede Lektion dieses Lehrwerks beginnt mit einer bebilderten Einstiegsseite, die den Benutzern dieses Lehrwerks mit dem jeweiligen Thema vertraut macht. Außerdem ist jede Lektion mit anderen Lernbereichen wie Training, Wortschatz, Aussprache und Grammatik ausgestattet.

Bei der Analyse des Lehrwerks *šOptimal A1ö* werde ich mich auf die vorher ausgewählten Kriterien im Hinblick auf das Schreiben stützen.

A - Zu den Schreibübungen, die schriftliche Kommunikation vorbereiten, aufbauen, strukturieren und simulieren

A 1- Zu den Schreibübungen, die schriftliche Kommunikation vorbereiten

In der ersten Lektion *šMenschen-Sprachen-Länderö* werde ich prüfen, ob schriftliche Übungen wie Cluster, Assoziogramme, Wortschatzerweiterungen, Konnektorenübungen und Referenzen in dieser Lektion vorkommen. Die schriftlichen Übungen A1

Seite 6 und A2 auf Seite 7, betreffen Informationen, Wohnort und Sprachen. Der Wortschatz bei diesen Übungen wird durch andere Übungen wie z.B. die Übung *Das Begrüßen und vorstellen* A4 auf Seite 8 erweitert bzw. ausgebaut. Zudem sind die Übungen im Hinblick auf die Erweiterung des Wortschatzes bei den Lernern auf Seite 10 deutlich zu erkennen, denn diese Seite ist in erster Linie für den Lernbereich Wortschatz gedacht. Was die Referenzen anbetrifft wie zum Beispiel das Ordnen in einer Tabelle ist in der schriftlichen Übung *Lesen Sie und notieren Sie* auf Seite 9 aufzufinden. Jedoch sind andere schriftliche Übungen wie Assoziogramme, Clusters und Konnektorenübungen in der vorliegenden Lektion nicht vorzufinden.

In der Lektion 2 *Eine fremde Stadt* auf Seite 14 ist festzustellen, dass Assoziogramme und Clusters bei der Übung A7 *Informationen austauschen* auf Seite 16 aufzufinden sind. Ferner beziehen sich die Übungen A3 *Sich orientieren* auf Seite 15 und Übung A6 *Einen Weg beschreiben* auf Seite 15 auf die Wortschatzerweiterung bei den Lernenden, denn dabei sind zum Beispiel neue Wörter zu verwenden und somit kann der Wortschatz des Lerners ausgebaut werden. Dasselbe gilt auch für Übung A9 *Eine Stadt vorstellen* auf Seite 16. In diesem Sinne ist darauf hingewiesen, dass die Übungen zu Wortschatzerweiterungen im Lernbereich Wortschatz auf Seite 18 weitgehend repräsentiert sind. Es ist jedoch anzumerken, dass andere schriftliche Übungen wie Konnektorenübungen und Referenzen, die in diesem Zusammenhang in Betracht kommen, in dieser Lektion nicht aufzufinden sind.

In der Lektion 3 *Musik* auf Seite 22 ein ist zunächst einmal zu bemerken, dass Übungen wie Assoziogramme, Clusters und Konnektorenübungen nicht feststellbar sind. Die Übungen über Wortschatzerweiterungen, die auf Seite 26 vorkommen, sind für Erweiterungen gedacht sind. Was die Referenzen wie zum Beispiel das Ordnen in einer Tabelle angeht, ist festzustellen, dass sie bei der Übung A10 *Suchen Sie Antworten* auf Seite 25 und Übung A9 *wie finden Sie die Musik* auf Seite 24 aufzufinden sind.

it-Freizeitõ auf Seite 30 stellt die Übung A15 šc) Assoziogramm dar. Die Übungen A13, A14 und A15

sind eigens für die Erweiterung des Wortschatzes bei den Lernenden gedacht. Andere schriftliche Übungen, die in diesem Zusammenhang in Betracht kommen, wie Konnektorenübungen und Referenzen sind nicht vorzufinden.

Nach dem Durchlesen der Lektion 5 šEssen - Trinken - Einkaufenõ lässt sich feststellen, dass Assoziogramme und Clusters nicht aufzufinden sind. Übungen zu den Wortschatzerweiterungen sind auf Seite 42 zu angeboten. Feststellbar ist auch, dass die Konnektorenübungen in der vorliegenden Lektion nicht vorhanden sind.

In der Lektion 6 õ Sprachen lernenõ auf Seite 46 sind weder Clusters noch Assoziogramme anzutreffen. Zudem sind Schreibübungen in Bezug auf die Wortschatzerweiterungen auf Seite 50 auffindbar. Außerdem ist dieser Seite nur für Wortschatzübungen gedacht wie die Übungen A14, A15, A16. Vermisst werden allerdings Konnektorenübungen.

Schreibübungen wie Clusters und Assoziogramme sind in der Lektion 7 šReisenõ auf Seite 54. Jedoch sind die schriftlichen Übungen, die für den Ausbau des Wortschatzes bei den Lernenden gedacht sind, auf Seite 58 festzustellen. Hingegen fehlen die Konnektorenübungen.

Die Lektion 8 šWohnenõ auf Seite 62 weist zwar keine Übungen mit Clusters und Assoziogrammen auf, doch aber schriftliche Übungen, die sich auf die Erweiterung des Wortschatzes bei den Schreibenden beziehen (Seite 66). Hingegen finden die Konnektorenübungen in dieser Lektion keinen Platz.

Nach der Analyse der Lektion 9 õEinladen ó Kochen - Essenõ auf Seite 70 fällt der Mangel an schriftlichen Übungen wie Clusters und Assoziogramme auf. Immerhin treten die Übungen A15, A16 und A16 auf Seite 74 als wortschatzerweiternde Übungen auf. Allerdings fehlen andere Übungen wie Konnektorenübungen und Referenzen hier in dieser Lektion.

undheitõ auf Seite 78 befinden sich Clusters und Assoziogramme bei der Übung A13. Darüber hinaus sind schriftliche Übungen, die sich auf die Konstruktion von Sätzen beziehen, auf Seite 82 festzustellen, wo die zwei Übungen A13 und A14 für die Erweiterung des Wortschatzes bei den Lernern gedacht sind. Zu vermissen sind aber schriftliche Übungen wie Konnektorenübungen und Referenzen

Im Hinblick auf die schriftlichen Übungen wie Clusters und Assoziogramme bietet die Lektion 11 „Kleidungõ auf Seite 86 keine Übungen an. Indessen sind einige wortschatzerweiternde Übungen (A10, A11 und A12) präsent im Gegensatz zu Konnektorenübungen und Referenzen, die in dieser Lektion nicht vorhanden sind.

A 2 - Zu den Schreibübungen, die schriftliche Kommunikation aufbauen

Aus der Analyse unter dem Gesichtspunkt „Schreibübungen, die schriftliche Kommunikation aufbauenõ hat sich ergeben, dass absolut alle elf Lektionen Satzkonstruktionsübungen anbieten, während andere Übungen wie Sentence-Combining, Textsalat, Substitutionstabellen, Satzerweiterungen, Mehrsatzübungen, Parallelübungen (ausnahmsweise die Lektion 2, Übung A5 „Variieren Sie den Dialog. Spielen Sieõ auf Seite 15) und Perspektivenwechsel ihren Platz nicht finden.

A 3 - Zu den Schreibübungen, die schriftliche Kommunikation strukturieren

Aus der Analyse unter dem Gesichtspunkt „Schreibübungen, die schriftliche Kommunikation strukturierenõ hat sich ergeben, dass alle elf Lektionen Schreiben anhand von Vorgaben (ausnahmsweise die Lektion 4) anbieten.

A 4 - Zu den Schreibübungen, die schriftliche Kommunikation simulieren

Aus der Analyse unter dem Gesichtspunkt „Schreibübungen, die schriftliche Kommunikation simulierenõ hat sich ergeben, dass alle Lektionen Anfertigungen von Kurznutzen mit Ausnahme von Lektion 4 und 11, Ausarbeitungen für Simulationen (ausnahmsweise Lektion 6 und Lektion 9) anbieten, während andere Übungen wie formelle und informelle Briefe (ausnahmsweise die Lektion 9, Übung A10 auf Seite 72) und

ektion 1, Übung A7 auf Seite 9 und Lektion 3,
22 ihren Platz nicht finden.

A 5 - Zu den satzüberschreitenden Übungen

Aus der Analyse unter dem Gesichtspunkt šsatzüberschreitende Übungen õ hat sich ergeben, dass absolut alle elf Lektionen satzüberschreitende Übungen anbieten.

A 6 - Zu den pragmatischen und kreativen Schreibaufträgen

Aus der Analyse unter dem Gesichtspunkt špragmatische und kreative Schreibaufträgeõ stellte sich heraus, dass alle elf Lektionen pragmatische Schreibaufträge anbieten, während kreative Schreibaufträge (ausnahmsweise die Lektion 4, Übung A1 šTagesablauf beschreiben; was passiert? Erzählen Sieõ auf Seite 30, Lektion 5, Übung A5 šWas kochen Sie gerne? a) Schreiben Sie einen Einkaufszettel.õ, Lektion 7, Übung A10 š b) Ist Ihnen auch schon šetwasõ passiert unterwegs? Erzählen Sie.õ auf Seite 56 und Lektion 10, Übung 12õc) Schreiben Sie neue šWohin-Wo-Kärtchenõ auf Seite 81 ihren Platz nicht finden.

2.2.2 Ergebnisse und Auswertung

Die Analyse des Lehrwerks šOptimal A1õ, die vorab durchgeführt wurde, bezieht sich auf die Stellung des Schreibens in diesem Lehrwerk. Diese Lehrwerkanalyse sollte mit einer Auswertung der erzielten Ergebnisse unterstützt werden, um zu zeigen, inwiefern die ausgewählten Kriterien darin berücksichtigt werden. Anliegen dieser Auswertung ist es, den wirklichen Stellenwert der Schreibfertigkeit im Lehrwerk šOptimal A1õ herauszustellen. Im Weiteren wird auf die Einschätzungen der befragten Studenten hinsichtlich des Lehrwerks und deren Schreißübungen eingegangen. Diese Einschätzungen wurden mittels eines Fragebogens erhoben. Die Vorgehensweise bei der Auswertung lässt sich wie folgt erfolgen:

Einleitend wird das Vorkommen von den schriftlichen Übungen gezeigt, die mit den ausgewählten Kriterien zusammenhängen, im Lehrwerk šOptimal A1õ auf grober Weise anhand von einer Tabelle (s. Tabelle 2). Anschließend werden die Ergebnisse der vorgenommenen Lehrwerkanalyse vorgestellt. Aus der vorgenommenen Analyse

Die nachfolgenden Befunde ergeben, die in der nachfolgenden Tabelle dargestellt werden.

Tabelle 2; Angaben über das Vorkommen der Schreibübungen im Lehrwerk „Optimal A1“⁷²

		L 1	L 2	L 3	L 4	L 5	L 6	L 7	L 8	L 9	L 10	L 11
Übungen, die schriftliche Kommunikation vorbereiten	Assoziogramme/ Clusters	0	+	0	+	0	0	0	0	0	+	0
	Wortschatzerweiterungen	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
	Konnektorenübungen	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	Referenzen	+	0	+	0	0	0	0	0	0	0	0
Übungen, die schriftliche Kommunikation aufbauen	Satzkonstruktionsübungen	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
	Sentence-Combining	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	Textsalat	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	Substitutionstabellen	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	Satzerweiterungen	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	Mehrsatzübungen	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	Paralleltextübungen	0	+	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Perspektivenwechsel	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
Übungen, die schriftliche Kommunikation strukturieren	Schreiben anhand von Vorgaben	+	+	+	0	+	+	+	+	+	+	+
Übungen, die schriftliche Kommunikation simulieren	Stichwortskizzen	+	0	+	0	0	0	0	0	0	0	0
	Ausarbeitung für Simulation	+	+	+	+	+	0	+	+	0	+	+
	Kurznotizen anfertigen	+	+	+	0	+	+	+	+	+	+	0
	Formelle und informelle Briefe	0	0	0	0	0	0	0	0	+	0	0
Satzüberschreitende Übungen		+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
Pragmatische Schreibaufträge		+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
Kreative Schreibaufträge		0	0	0	+	+	0	+	0	0	+	0

Quelle: eigene Darstellung

Legende

L: Lektion; +: die entsprechende Übung ist vorgekommen; 0: diese Schreibübung ist nicht vorhanden

Zunächst einmal wird dem ersten Kriterium gewidmet, nämlich, ob es Übungen gibt, die schriftliche Kommunikation vorbereiten, aufbauen, strukturieren und simulieren.

⁷² Die satzüberschreitenden Übungen sowie die pragmatischen und kreativen Schreibaufträge können nicht isoliert betrachtet werden, denn sie gehören auch zu den anderen Etappen von den Übungen, die schriftliche Kommunikation aufbauen, strukturieren und simulieren.

gangen, die schriftliche Kommunikation vorbereiten, Assoziogramme/ Clusters, Wortschatzerweiterungen, Konnektorenübungen und Referenzen eingegangen. In diesem Sinne hat die Analyse vom Lehrwerk *šOptimal A1š* ergeben, dass Assoziogramme lediglich in drei Lektionen vorgekommen sind und es handelt sich nämlich um die Lektion 2 *šEine fremde Stadtš* auf Seite 14, *šGesundheitš* auf Seite 78. Daraus lässt sich folgern, dass Assoziogramme im Lehrwerk *šOptimal A1š* außer Acht gelassen wurden, denn sie wurden in den weiteren 8 Lektionen völlig ausgeklammert. Im Gegensatz hierzu waren die Wortschatzübungen in den allen 11 untersuchten Lektionen zu finden. Vielmehr wurden den schriftlichen Übungen, die zum Ausbau des Wortschatz bei den Lernenden, in jeder Lektion dieses Lehrwerks eine komplette Seite gewidmet. Diese Seiten sind mit dem Titel *šWortschatzš* überschrieben. Somit kann man daraus die Schlussfolgerung ziehen, dass Schreibübungen in Bezug auf die Wortschatzerweiterungen deutlich in allen analysierten Lektionen berücksichtigt wurden.

Jedoch waren Konnektorenübungen in allen 11 untersuchten Lektionen ausgeschlossen. Aber immerhin sind die Referenzen wie das Ordnen in einer Tabelle insgesamt zwei Mal vorgekommen und zwar in der ersten Lektion *šMenschen-Sprachen-Länderš* auf Seite 6 und Lektion 3 *šMusikš* auf Seite 22. Diese Art von Übungen dient als Vorbereitung für weitere schriftliche Übungen. Als Fazit kann man festhalten, dass die Referenzen trotzdem weitgehend nicht beachtet werden.

Was die Übungen, die schriftliche Kommunikation aufbauen, anbelangt, hat die Analyse des Lehrwerks *šOptimal A1š* ergeben, dass die Satzkonstruktionsübungen in allen untersuchten Lektionen aufzufinden waren. Im Gegensatz hierzu waren die schriftlichen Übungen wie Sentence-Combining, Textsalat, Substitutionstabellen, Satzerweiterungen, Mehrsatzübungen, und Perspektivenwechsel völlig im analysierten Lehrwerk ausgeklammert. Demgegenüber sind die Paralleltextübungen lediglich 1 Mal vorgekommen und zwar in der Lektion 2 *šEine fremde Stadtš* auf Seite 14.

Was die Übungen, die schriftliche Kommunikation strukturieren anbetrifft, hat die vorgenommene Lehrwerkanalyse ergeben, dass das Schreiben anhand von Vorgaben

den Lektionen vorgekommen ist. Daraus lässt sich
den Übungen weitgehend mit einbezogen wurde.

Was die Übungen, die schriftliche Kommunikation simulieren angeht, hat die Analyse ergeben, dass die Stichwortskizzen für ein Interview, einen Vortrag etc. insgesamt 2 Mal in allen untersuchten Lektionen vorgekommen sind und zwar in der ersten Lektion *on* Menschen-Sprache-Länder *o* auf Seite 6 und in der Lektion 3 *š*Musik *o* auf Seite 22. Das deutet darauf hin, dass diese Art von schriftlichen Übungen im Lehrwerk *š*Optimal A1 *o* weitgehend außer Acht gelassen ist. Aber immerhin sind Ausarbeitungen für Simulationen insgesamt 9 Mal in allen untersuchten Lektionen vorgekommen und dies bedeutet, dass dieser Übungstyp in diesem Lehrwerk im Vordergrund steht. Dies lässt sich damit begründen, dass das Lehrwerk *š*Optimal A1 *o* stark an den Alltagssituationen orientiert ist, wobei zum Beispiel Simulationen für diese Situationen in den Mittelpunkt gerückt werden. Darüber hinaus waren die Anfertigungen von Kurznotizen insgesamt in 9 Lektionen aufzufinden. Dies deutet darauf hin, dass diese Art von Schreibübungen großer Bedeutung beigemessen wurde. Allerdings sind informelle Briefe lediglich 1 Mal im untersuchten Lehrwerk aufgetaucht und zwar in der Lektion 9 *š*Einladen-Kochen-Essen *o* auf Seite 72.

Was das zweite ausgewählte Kriterium anbelangt, nämlich, ob es im Lehrwerk *š*Optimal A1 *o* satzüberschreitende Übungen gibt. Die Analyse dieses Lehrwerk hat ergeben, dass diese Art von Schreibübungen in allen untersuchten Lektionen vorhanden ist. Daraus lässt sich folgern, dass den satzüberschreitenden Übungen großer Bedeutung beigemessen wurden. Daher ist dieses Kriterium hundertprozentig im untersuchten Lehrwerk eingehalten bzw. erfüllt.

Im Bezug auf das letzte Kriterium, nämlich, ob es neben pragmatischen Schreibaufträge, auch kreative, die Phantasie ansprechende. Die Analyse hat ergeben, dass die pragmatischen Schreibaufträge in allen analysierten Lektionen aufzufinden waren. Dies besagt, dass sie in den Vordergrund gestellt wurden. Im Gegensatz hierzu sind die kreativen Schreibaufträge lediglich 4 Mal in den anderen 7 Lektionen vorzufinden und deswegen kann man daraus schließen, dass sie nicht besonders berücksichtigt

Das Ergebnis dieser Analyse fällt auf, dass die pragmatischen Bearbeitungen für Simulationen weitgehend beachtet wurden. Dies deutet darauf hin, dass das Lehrwerk *Optimal A1* dem kommunikativen Ansatz verpflichtet ist. Das bedeutet wiederum, dass dieses Lehrwerk sich stark an der Beherrschung von Alltagssituationen orientieren sollte. Trotzdem konnte festgestellt werden, dass bestimmte schriftliche Übungen im analysierten Lehrwerk zu finden waren. Allerdings konnten in diesem Lehrwerk trotz der Vorteile, die es zu bieten hat, Mängel bzw. Lücken nachgewiesen werden. Bemängelt wird, dass schriftliche Übungen, die von Bedeutung zur Förderung von Schreibkompetenz (Besonders die Übungen, die schriftliche Kommunikation aufbauen) sind, im untersuchten Lehrwerk nicht berücksichtigt bzw. mit einbezogen werden, d.h. diese Anordnung von schriftlichen Übungen, die nach Kast, B.⁷³ erstellt wurde, ist im Lehrwerk *Optimal A1* nicht beachtet. Wenn man die beiden Lehrwerke *Delfin* Band 2 und *Optimal A1* gegenüberstellt, wird ersichtlich, dass sie fast dieselben Defizite im Hinblick auf die Übungen, die schriftliche Kommunikation aufbauen, aufweisen. Aus diesem Grund ist es zu empfehlen, dass die zukünftigen Lehrwerke diese Lücke ausfüllen sollten.

Aus den gewonnenen Erkenntnissen im vorgelegten Kapitel hat sich folgendes Bild ergeben: Aus der Analyse des Lehrwerks *Optimal A1* kann geschlussfolgert werden, dass das Schreiben in diesem Lehrwerk nicht im Vordergrund steht, denn es wurden bestimmte Defizite im Hinblick auf das Vorkommen von den schriftlichen Übungen, d.h. bestimmte Schreibübungen, die von Bedeutung für die Förderung von Schreibkompetenz sind, waren nicht darin aufzufinden. Als Beispiel führe ich in diesem Sinne hier die Übungen an, die schriftliche Kommunikation aufbauen, wie Sentence-Combining, Textsalat, Substitutionstabellen, Satzerweiterungen, Mehrsatzübungen, und Perspektivenwechsel. Darüber hinaus sind andere schriftliche Übungen wie die kreativen Schreibaufträge vernachlässigt.

⁷³ Kast, B., u.a., Zur Analyse, Begutachtung, und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Deutschunterricht, Langenscheidt, Berlin und München, 1994.

der Lernerbefragung zu den Lehrwerken

anistikstudenten des ersten Studienjahres näher zu erforschen, habe ich eine schriftliche Erhebung mittels eines Fragebogens durchgeführt (s. Anhang, Anlage 1). Durch diese Erhebung soll ein Einblick in die reale Situation des Schreibens an der Universität Oran gewonnen werden. Für diesen Belang habe ich im März 2007 insgesamt 100 Studenten die 4 Gruppen A, B, C und D des ersten Studienjahres befragt. Mit einer unerwartet hohen Rücklaufquote von 97 Antworten wurde dem Kriterium der Repräsentativität weitaus genügt.

Mit drei Fragen zum Lehrwerk berücksichtigte der Fragebogen Aspekte der Verwendung von Lehrwerken im FU.

Im Hinblick auf die erste Frage, ob sie im Unterricht mit einem Lehrwerk arbeiten, gaben alle befragten Studenten an, dass sie mit einem Lehrwerk im Unterricht arbeiten, und zwar mit „Optimal A1“, d.h. 100 % der befragten Studenten sagten, dass sie mit diesem Lehrwerk arbeiten.

Was die zweite Frage anbelangt, ob sie schriftliche Übungen aus dem Lehrwerk behandeln, haben 60,82% der befragten Studenten angegeben, dass sie manchmal schriftliche Übungen aus dem Lehrwerk behandeln. In diesem Sinne haben auch 27,83% der befragten Studenten mit „oft“ beantwortet. Hingegen haben die anderen Befragten mit „selten“ beantwortet. Dies ist mit Vorbehalt ein guter Indikator für die Förderung von Schreibkompetenz.

Was die dritte Frage anbetrifft, ob die schriftlichen Übungen, die in diesem Lehrwerk vorkommen, für die Entwicklung Ihrer Schreibkompetenz wichtig sind? Und warum? haben alle Befragten zugesichert, dass diese Schreibübungen wichtig für die Entwicklung ihrer Schreibkompetenz sind. Manche begründeten ihre Meinung damit, dass die Übungen verschiedenartig sind und fast alle Themen umfassen, die den Studenten helfen, richtige Texte zu schreiben, d.h. sie sorgen für Rechtschreibung und Grammatik. Darüber hinaus nahm einer der Befragten an, dass die Studenten dadurch ihre sprachlichen Fähigkeiten erkennen können. Ein anderer bekräftigte, dass sie wichtig sind, weil sie leicht und klar dargestellt sind. Ein anderer wies darauf hin, dass sie sie in die Lage

szudrücken. Außerdem können sie dazu verhelfen,
ubauen. In diesem Zusammenhang führte ein Student an, dass die Effizienz dieser schriftlichen Übungen von ihrer Umsetzung abhängt. Obwohl die Befragten angegeben hatten, dass sie mit einem Lehrwerk im Unterricht arbeiten, bleibt es immer noch nicht sicher, ob dieses Lehrwerk optimal und effizient eingesetzt wird, d.h. es könnte andere Faktoren geben, die sich auf die Förderung von Schreibkompetenz hemmend auswirken.

Aus der Lernerbefragung hat sich ergeben, dass alle befragten Studenten das Lehrwerk *Optimal A1* im Unterricht verwenden, und dass etwa zwei Drittel (60,82%) der Befragten manchmal Übungen daraus behandeln. Dies könnte nämlich als guter Indikator für die Förderung der Schreibkompetenz betrachtet werden.

2.3 Analyse schriftlicher Arbeiten

2.3.1 Ziel und Begründung des Kapitels

Als wichtiger fungierender Akteur des Unterrichts steht der Lerner im Mittelpunkt der Betrachtung. Als Erstes werden einige schriftliche Leistungen der Analyse unterzogen, um den Beitrag der Lernenden im Hinblick auf das Schreiben von Texten hervorzuheben. Dadurch kann herausgestellt werden, welche Defizite die Studenten bezüglich der Schreibkompetenz aufweisen, bzw. welche Kompetenzen besitzen diese Studenten bei der Erstellung von Texten. Im Sinne der in der Einleitung beschriebenen *Triangulierungsstrategie* wird im Anschluss an diese Analyse eine Lernerbefragung durchgeführt. Es handelt sich um eine schriftliche Erhebung, die darauf abzielt, die reale Situation des Schreibens *aus der Sicht der Lernenden* zu betrachten.

2.3.2 Korpusbeschreibung

Um die Schreibkompetenz bei den Lernenden zu erforschen, werden zunächst einmal einige Texte der Germanistikstudenten des ersten Studienjahres analysiert. Das Korpus besteht aus Stichproben von Texten. Diese schriftlichen Arbeiten stammen aus der Gruppe B des ersten Studienjahres Germanistik. Es sind zwei Themen, nämlich *Die*

nd šDie Beschreibung eines Hausesö zu untersu-
6 Texte analysiert.

Alle Beispiele⁷⁴ sind Aufsätze, die sowohl im Unterricht als auch als Hausaufgabe verfasst wurden. Bei der Analyse der Stichproben kommen die drei folgenden Stufen der Textproduktion in Betracht:

- Auf der Makroebene bezieht sich die Textanalyse auf die Struktur der Texte.
- Auf der Mesoebene bezieht sich die Analyse auf die syntaktische Ebene, d.h. die Konstruktion von Sätzen, die in diesen Texten vorkommen.
- Auf der Mikroebene bezieht sich die Analyse auf die morphologische Ebene, d.h. die lexikalische und orthographische Ebene.

2.3.2.1 Analyse des ersten Themas „Beschreibung eines Tagesablaufs“

Die zu untersuchenden Texte behandeln das Thema šBeschreibung eines Tagesablaufsö. Diese Arbeiten wurden nach einem bestimmten Modell angefertigt und im Unterricht gemeinsam mit dem Lehrer durchgenommen. Dieses Thema wurde mit dem Lehrwerk šOptimal A1ö unter Einsatz der Lektion 4 šTagesablauf-Arbeit-Freizeitö auf Seite 30 durchgeführt.

Bei der Betrachtung der Lektionstexte óvon ihrer Struktur heró fällt auf, dass sich alle Studenten auf das linearóentwickelnde Textordnungsmuster stützen. Hier werden die Texte wie im Beispiel 3 š Ich stehe aufö usw. aus der Ich-Perspektive geschrieben. Dieses lässt sich darin begründen, dass die Studenten ihren eigenen Tagesablauf beschreiben sollen. Dabei sollen die Texte zwangsläufig aus der Ich-Perspektive schreiben.

Im Blick auf die Sachlichkeit, d.h. das Einbeziehen vom materialsystematischen Textordnungsmuster kann hier aufgrund der Beschreibung des eigenen Tagesablaufs nicht nachvollziehbar sein. Dasselbe gilt auch für das formalsystematische Textordnungsmuster, denn es geht hier nicht um das Argumentieren von Sachverhalten. Was das linear-dialogische Textordnungsmuster angeht, lässt sich schwer erkennen, dass der Adressat dabei beachtet wird. Trotzdem kann man feststellen, dass die Studenten

⁷⁴ Sämtliche Beispiele sind im Anhang in ihrer originalen und vollen Länge abgedruckt.

ers nehmen, denn diese Arbeiten sollten dem Leh-
h lässt sich schlussfolgern, dass der Student beim

Schreiben über den eigenen Tagesablauf überwiegend von der Ich-Perspektive aus-
geht.

Um die schriftlichen Arbeiten der Studenten auf ihre syntaktische Ebene hin zu beur-
teilen, werden sie zuerst miteinander verglichen, wobei hier die gesamten Arbeiten aus
syntaktischer Sicht betrachtet werden. Der Textumfang beträgt zwischen 4 und 9 Zei-
len in ihrer originalen Länge Im Folgenden wird die Anzahl der Sätze tabellarisch (s.
Tab. 3) dargestellt. Bei der Betrachtung der Tabelle fällt auf, dass die aufgeführten
Beispiele auf ihre Länge hin unterschiedlich ausfallen. Zum Beispiel sind Beispiele 1
und 3 sichtlich knapper als Beispiel 4 und 2. Wenn man die Wortanzahl pro Satz be-
rechnet, so hat Beispiel 6 durchschnittlich die längste Anzahl von Wörtern pro Satz
(15.5 Wörter pro Satz) und im Gegensatz dazu hat Beispiel 6 durchschnittlich die kür-
zeste Anzahl von Wörtern pro Satz (6 Wörter pro Satz). In dieser Hinsicht stehen Bei-
spiele 5 und 4 hinter dem sechsten Beispiel, wo sie jeweils den Durchschnitt von 11.75
und 10.83 Wörtern pro Satz haben. Dies deutet darauf hin, dass die Sätze der Studen-
ten, die die Beispiele 4 sowie 5 und vor allem Beispiel 6 mehr Informationen als die
anderen Beispiele beinhalten.

Wenn man jeweils den ersten Satz der sechs Beispiele miteinander vergleicht,

Beispiel 1: Um 7 Uhr ich stehe mich auf.

Beispiel 2: Ich stehe um halb sieben auf.

Beispiel 3: Um 7 Uhr klingelt der Wecker.

Beispiel 4: Ich stehe gegen 6:40 auf, dann wasche ich mich für das Gebet und verrichte es.

Beispiel 5: Ich stehe imme früh um ich zum Moschei gehen

Beispiel 6: Um 7 Uhr stehe ich auf, dann gehe sofort zum Bad.

So wird ersichtlich, dass die Länge der Sätze unterschiedlich ist. Während der erste
Satz des ersten Beispiels lediglich 7 Wörter beinhaltet, ist der erste Satz des vierten
Beispiels mit 14 Wörtern formuliert. Auffallend ist, dass der Schreiber des Beispiels 5
die Interpunktion (Punkte) ignoriert hat. Somit lässt sich schwer erkennen, wie viele
Sätze er in seinem Text verwendet hat. Die 4 aufgeführten Sätze sind nur vermutet. (s.
dazu das originale Beispiel im Anhang, Anlage 3)

Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

n Texte über das Thema „Beschreibung eines Tagesablaufs“

Um 7 Uhr ich stehe mich auf, zu erst dusche mich dann hole ich die Zeitung und mache das Frühstück, ich koche wasser und mache Kaffee, um 7:30 Uhr frühstücke ich um 8:00 Uhr gehe ich nach Universität.	Ich stehe um halb sieben auf. Ich mache das Radio oder das Fernsehen an, wasche mich, dann wecke ich meinen Bruder. Ich gehe Kroissant kaufen dann mache das Frühstück für uns beide. Um halb acht gehe ich zur Uni. Wenn ich Freizeit habe, höre ich Musik, oder gehe ich mit meinen Freundinnen einkaufen.	Beispiel 3 Um 7 Uhr klingelt der Wecker. Ich stehe auf. Zuerst wasche ich mich und macht ich kaffee. Um halb sieben Uhr frühstückt ich. Um 8 Uhr, ich anziehe sich. Um viertel nach acht gehe ich zur Uni.
Satzanzahl 05	Satzanzahl 05	Satzanzahl 06

Beispiel 4 Ich stehe gegen 6:40 auf, dann wasche ich mich für das Gebet und verrichte es. Anschließend ziehe ich um und bereite mich für die Uni. Vor. Um ¼ vor 8 verlasse ich das Haus und fahre mit dem Bus. Wenn alle Sitzungen vorüber sind, gehe ich wieder Heim. Dann bete ich wieder und helfe im Haushalt. Abends höre ich Musik und gehe ins Bett.	Beispiel 5 Ich stehe imme früh um ich zum Moschei gehen, nachher wach, ich mich und kleide, ich am 8 gehe immer an universitat am 3 uhr gehe, ich zum mein Haus hier bin Ich mude ich nehme ein Pause dann wiederhole ich mein lektion und gehe ich schlafen.	Beispiel 6 Um 7 Uhr stehe ich auf, dann gehe sofort zum Bad. Dort wasche ich mir die Hände, und das Gesicht. Ich putze mir die Zahne, ich käme mir die Haare, dann gehe ich in die Küche und dort frühstücke ich und trinke Kaffee mit Milch und Kuchen, dann gehe ich in der Uni. Am Nachmittag sehe ich Fern oder höre ich Mosik.
Satzanzahl 06	Satzanzahl 04	Satzanzahl 04

Quelle: eigene Darstellung

Im Folgenden wird auf die Verwendung und Differenzierung von Hypotaxen bei den untersuchten schriftlichen Arbeiten eingegangen. Die nachstehende Tabelle (Tab. 4) zeigt das Vorkommen der häufigsten Hypotaxen in den zuvor erwähnten Beispielen:

Tabelle 4: Gegenüberstellung von Beispielen hinsichtlich des Vorkommens von Hypotaxen

Arten von Hypotaxen	Kausalsatz	Finalsatz	Temporalsatz	Relativsatz	Instrumentalsatz
Beispiel 1	0	0	0	0	0
Beispiel 2	0	0	1	0	0
Beispiel 3	0	0	0	0	0
Beispiel 4	0	0	1	0	0
Beispiel 5	0	1	0	0	0
Beispiel 6	0	0	0	0	0
Summe	0	1	2	0	0

Quelle: eigene Darstellung

Diese Ergebnisse deuten darauf hin, dass die Schreiber dieser Beispiele die Verwendung von Hypotaxen weitgehend außer Acht gelassen haben. Allerdings sind bei Beispielen 2 und 3 zwei Temporalsätze aufzufinden. Weiterhin findet man auch einen Fi-

er um die Konstruktion von *šumí* zu \ddot{o} . Jedoch ist *šumí* nicht geschrieben. Somit kann man daraus folgern, dass der Schreiber des Beispiels 5 die grammatischen Regeln bezüglich der Konstruktion von Finalsätzen weitaus nicht beherrscht. Diese grammatischen Defizite beeinflussen negativ die Qualität der schriftlichen Arbeiten, so dass sie mangelhaft ausfällt. Aus dieser verminderten Quote an der Verwendung von Hypotaxen lässt sich ableiten, dass sich die Schreiber dieser Beispiele überwiegend bei der Erstellung ihrer Texte auf einfache Sätze beziehen. Diese vermehrte Nutzung von einfachen Sätzen, die nicht in jedem Beispiel grammatisch richtig geschrieben sind, sorgt nicht für eine Differenzierung von Hypotaxen und einfachen Sätzen. Somit erwies sich die Qualität dieser schriftlichen Arbeiten in dieser Hinsicht als defizitär.

Was die inhaltliche Kohärenz zwischen den Sätzen angeht, kann man feststellen, dass alle Schreiber dieser Beispiele eine logische chronologische Entwicklung von den Vorgängen bei der Beschreibung ihrer Tagesabläufe verfolgen. Folglich kann man eine inhaltliche Kohärenz in dieser Hinsicht zwischen den Sätzen konstatieren.

Zur Verwendung und Varianz von Wörtern, die in diesen sechs Beispielen vorkommen, befasse ich mich mit Aspekt der Verben, deren Vorkommen in den schriftlichen Arbeiten anhand der Tabelle 5 gegenüber gestellt ist. Der Tabelle lässt sich entnehmen, dass das Beispiel 4 die größte Anzahl der verwendeten Verben aufweist. Die Beispiele 1 und 3 im Gegensatz dazu beinhalten relativ weniger Verben. Weiterhin sind einige Verben grammatisch falsch verwendet. Es handelt sich z.B. um den Schreiber des Beispiels 3, der das Verb *šmachen \ddot{o}* falsch konjugiert hat. Dasselbe gilt auch für das Verb *šfrühstücken \ddot{o}* . Außerdem hat er das Verb *šsich anziehen \ddot{o}* falsch eingesetzt. All diese Fehler können ein Indikator für eine defizitäre Formulierung bei der Beschreibung ihrer eigenen Tagesabläufe sein.

[Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features](#)

sechs Beispielen

			<i>Beispiel 3</i>	<i>Beispiel 4</i>	<i>Beispiel 5</i>	<i>Beispiel 6</i>
ausstehen	1	1	1	1	1	1
duschen	1	0	0	0	0	0
holen	1	0	0	0	0	0
machen	1	1	1 f	0	0	0
kochen	1	0	0	0	0	0
frühstücken	1	0	1 f	0	0	1
gehen	1	1	1	2	4	3
anmachen	0	1	0	0	0	0
wecken	0	1	0	0	0	0
sich waschen	0	1	1	1	1 f	1 f
kaufen	0	1	0	0	0	0
haben	0	1	0	0	0	0
hören	0	1	0	1	0	1
einkaufen	0	1	0	0	0	0
klingeln	0	0	1	0	0	0
anziehen	0	0	1 f	0	0	0
verrichten	0	0	0	1	0	0
umziehen	0	0	0	1	0	0
vorbereiten	0	0	0	1	0	0
verlassen	0	0	0	1	0	0
fahren	0	0	0	1	0	0
sein	0	0	0	1	1	0
beten	0	0	0	1	0	0
helfen	0	0	0	1	0	0
kleiden	0	0	0	0	1	0
nehmen	0	0	0	0	1	0
wiederholen	0	0	0	0	1 f	0
putzen	0	0	0	0	0	1
kämen	0	0	0	0	0	1
trinken	0	0	0	0	0	1
essen	0	0	0	0	0	1
fernsehen	0	0	0	0	0	1

Quelle: eigene Darstellung

Legende: f: falsch eingesetzt

Als nächstes setze ich mich mit der Verwendung von Adverbien, die in diesen Beispielen vorkommen, auseinander. Die auffindbaren Adverbien in den sechs Beispielen werden anhand der Tabelle 6 gegenüber gestellt.

Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

chs Beispielen

			<i>Beispiel 3</i>	<i>Beispiel 4</i>	<i>Beispiel 5</i>	<i>Beispiel 6</i>
zuerst	1	0	1	0	0	0
dann	1	2	0	2	1	3
anschließend	0	0	0	1	0	0
abends	0	0	0	0	0	0
früh	0	0	0	0	1	0
nachher	0	0	0	0	1	0
immer	0	0	0	0	1	0
hier	0	0	0	0	1	0
dort	0	0	0	0	0	2
Summe	2	2	1	3	5	5

Quelle: eigene Darstellung

Wenn man die Tabelle 6 näher betrachtet, wird ersichtlich, dass die Schreiber der Beispiele 5 und 6 mehr Adverbien als die anderen Schreiber dieser Beispiele (5 Adverbien jeweils Beispiel 5 und 6) bei ihrer Beschreibungen verwendet haben. Demgegenüber haben die Schreiber der Beispiele 1 und 2 jeweils 2 Adverbien in ihren Texten gebraucht. An letzte Stelle kommt das Beispiel 3 mit lediglich 1 Adverb bei seiner Beschreibung. Daraus lässt folgern, dass die Schreiber der Beispiele 1, 2 und vor allem Schwierigkeiten bei der Formulierung ihrer Beschreibungen gehabt haben.

Ferner beschäftige ich mich mit den Orthographiefehlern, die häufig in diesen Beispielen vorkommen. Diese orthographischen Fehler und deren Auftreten in den sechs schriftlichen Arbeiten werden in der folgenden Tabelle (Tab. 7) aufgelistet.

Bei der Betrachtung der Tabelle 7 fallen die unterschiedlichen orthographischen Fehler in allen Beispielen auf. Im Blick auf die Phonemfehler findet man diese bei den Beispielen 2, 5 und 6.

Was die Orthographiefehler hinsichtlich der Groß- und Kleinschreibung anbelangt, hat der Schreiber vom Beispiel 5 die höchste Anzahl von Orthographiefehlern, z.B. šuniversitat, uhr, lektionõ. Bei Beispiel 1 findet man auch Fehler wie šwasserõ, škaf-feeõ.

Bei den Beispielen 1, 5 und 6 sind orthographische Fehler im Zusammenhang mit Zusammen- und Getrenntschreibung festzustellen.

[Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features](#)

lernen in den sechs Beispielen

	Beispiel 2	Beispiel 3	Beispiel 4	Beispiel 5	Beispiel 6
Phonemfehler	0	1	0	0	1
Groß-/ Kleinschreibung	1	0	1	1	5
Zusammen-/ Getrennschreiben	1	0	0	0	1
Summe	2	1	1	1	7

Quelle: eigene Darstellung

2.3.2.2 Analyse des zweiten Themas „Beschreibung einer Wohnung“

Die zu untersuchenden Texte behandeln das Thema šBeschreibung einer Wohnungö. Diese schriftlichen Arbeiten wurden nach einem bestimmten Modell angefertigt und im Unterricht gemeinsam mit dem Lehrer durchgenommen. Dieses Thema wurde mit dem Lehrwerk šOptimal A1ö unter Einsatz der Lektion 8 šWohnenö auf Seite 62. durchgeführt.

Zuerst wende ich mich den schriftlichen Arbeiten im Hinblick auf ihre Struktur zu. Bei der Betrachtung dieser Texte lässt sich feststellen, dass sich alle Schreiber dieser Beispiele an dem linear entwickelnden Textordnungsmuster orientiert haben. Dies bedeutet, dass sie ihre Texte aus der Ich-Perspektive erstellt haben, z.B. Im Beispiel 5 šIch wohne mitö usw. Die Studenten sollten ihre Wohnung beschreiben. Aus diesem Grund sollte das Schreiben dieser Beschreibung aus der Ich-Perspektive erfolgen. Was die Sachlichkeit anbelangt, d.h. der Einsatz vom materialsystematischen Textordnungsmuster lässt sich hier erkennen, dass der Schreiber vom Beispiel 1 bei der Beschreibung seine Wohnung sachlich vorgegangen hat, denn er verzichtet in fast allen Sätzen auf die Verwendung von šIch-Formulierungenö. Im Hinblick auf das formal-systematische Textordnungsmuster, lässt sich feststellen, dass es hier nicht um das Argumentieren von Sachverhalten geht, sondern vielmehr um die Beschreibung einer Wohnung, wo das Argumentieren nicht im Vordergrund steht. Was das linear-dialogische Textordnungsmuster anbetrifft, ist es nicht leicht zu erkennen, dass die Schreiber dieser Beispiele den Erwartungen des Adressaten bei der Erstellung dieser Beschreibung Rechnung getragen haben. Als Fazit kann man festhalten, dass sich die Schreiber dieser Beispiele bei der Beschreibung ihrer eigenen Wohnung weitgehend auf das linear entwickelnde Textordnungsmuster bezogen haben.

rifflichen Arbeiten der Studenten auf der syntaktischen Ebene beschäftigen. Der Umfang der geschriebenen Beispiele lässt sich zwischen 7 und 12 Zeilen in ihrer originalen Länge betragen.

Tabelle 8 : Gegenüberstellung der geschriebenen Texte über das Thema „Beschreibung einer Wohnung“

Beispiel 1	Beispiel 2	Beispiel 3
Meine Wohnung besteht aus fünf Zimmer. Das Wohnzimmer ist sehr groß und gemütlich und die Küche ist ziemlich klein aber praktisch. Unser Schlafzimmer, das Kinderzimmer ist leider nicht sehr groß. Der Abstellraum ist zwar nützlich. Wir haben einen Garten. Es ist sehr groß 2000 m ² .	Ich wohne in einen schönes Haus hat fünf Zimmer, drei Schlafzimmern und einem Esszimmer und Wohnzimmer plus eine Kirche. unsere Haus hat auch eine kleine Garten mit drei Bäume und Blumen. Ich liebe mein Haus, denn es sehr rohgig und höbch.	Ich wohne in Oran, Mein Wohnung liegt in Saddikia es ist nicht sehr groß. ich habe 6 Jahre in diese Wohnung gewohnt. ich habe fünf Zimmer, wenn ich bin getreten das Wohnzimmer befinden in mein geschickt sich, und eine küche dann mein zimmer und ein groß Schlafzimmer von mein Eltern und Schlafzimmer von meiner Brüder, dann natürlich ein Bad und W.C und ein groß garten mit viele pflanze und Klein zimmer. Schließlich eine Autowerkstatt.
Satzanzahl 5	Satzanzahl 4	Satzanzahl 7

Beispiel 4	Beispiel 5	Beispiel 6
Ich wohne im Sig. im ein Groß Haus. In dieses Haus, es gibt zwei seiten. Die erste seite, es gibt ein Flur, wenn gibt es die sieben Zimmer. Die Küche liegt am die Endung auf der Flur. Neben die Küche, es gibt die Toilette und die Dusche. Aber die Andere seite, es gibt zwei Garrage.	Ich wohne mit meine Familie in einem Haus, das besteht aus vier Zimmer: ein Esszimmer, ein Wohnzimmer und zwei Schlafzimmer, dann die Küche und die Toilette. Unsere Haus hat eine Lange Flur, und es ist sehr ruhig denn es geht nicht zur Straße, auch wir haben eine breit und schöne Garten. Wir findet ihm die Blauen und die Natur mit alles Seite. Meine Wohnung ist sehr groß und alt.	Ich lebe in Wohnung, im Erdgeschoß. Es hat vier Zimmer, das Wohnzimmer ist geräumig und das Kinderzimmer ist groß. Die Küche ist praktisch und der Flur ist aber etwas klein. Im sind links das Schlafzimmer und rechts das Badezimmer mit der Toilette. Alle Zimmer sind schön und geräumig. Die Möbel sind ganz neu: der schrank, der sessel, das Bett und der schreib-tisch.
Satzanzahl 7	Satzanzahl 4	Satzanzahl 6

Quelle: eigene Darstellung

Wenn man die Tabelle 8 genauer betrachtet, wird ersichtlich, dass die Beispiele im Hinblick auf ihre Länge unterschiedlich ausfallen. Zum Beispiel sind Beispiele 3, 5 und 6 sichtlich länger als die Beispiele 1, 2 und 4. Wenn man die Wortanzahl pro Satz berechnet, so hat Beispiel 5 durchschnittlich die längste Anzahl von Wörtern pro Satz (17.25 Wörter pro Satz). Demgegenüber hat Beispiel 4 durchschnittlich die knappste

Wörter pro Satz). Daraus lässt es folgern, dass der mationen in seinen Sätzen hereingesteckt.

Darüber hinaus werde ich jeweils den ersten Satz der sechs Beispiele einem Vergleich unterziehen:

- Beispiel 1: šMeine Wohnung besteht aus fünf Zimmer.õ
- Beispiel 2: šIch wohne in einen schönes Haus.õ
- Beispiel 3: šIch wohne in Oranõ
- Beispiel 4: šIch wohne im Sig.õ
- Beispiel 5: šIch wohne mit meine Familie in einem Haus, das besteht aus vier Zimmer: ein Esszimmer, ein Wohnzimmer und zwei Schlafzimmer, dann die Küche und die Toilette.õ
- Beispiel 6: šIch lebe in Wohnung, im Erdgeschoß.õ

Im Hinblick auf ihre Länge sind die Sätze unterschiedlich. Der erste Satz des Beispiels 5 enthält 26 Wörter. Hingegen ist der erste Satz des Beispiels 3 lediglich mit 4 Wörtern geschrieben.

Des Weiteren wende ich mich der Verwendung und der Differenzierung von Hypotaxen bei diesen Beispielen zu (s. Tab.9).

Tabelle 9: Vergleich von untersuchten Beispielen im Hinblick auf das Auftreten von Hypotaxen

Arten von Hypotaxen	Kausalsatz	Finalsatz	Temporalsatz	Relativsatz	Instrumentalsatz
Beispiel 1	0	0	0	0	0
Beispiel 2	1	0	0	0	0
Beispiel 3	0	0	1	0	0
Beispiel 4	0	0	0	0	0
Beispiel 5	1	0	0	0	0
Beispiel 6	0	0	0	0	0
Summe	2	0	1	0	0

Quelle: eigene Darstellung

Die Tabelle 9 veranschaulicht das Vorkommen der häufigsten Hypotaxen in diesen sechs Beispielen. Die Tabelle 9 erhellt, dass die Schreiber dieser Beispiele die Anwendung von Hypotaxen nicht in den Vordergrund gestellt haben, so dass sie lediglich 3 Hypotaxen in den gesamten sechs schriftlichen Arbeiten eingesetzt haben. Es handelt sich dabei um die Beispiele 2 und 5, wo zwei Kausalsätze aufzufinden sind. Es geht nämlich um eine einfache Konstruktion mit der Konjunktion šdenñõ. Trotzdem ist zu

Beispiels 5 die Konjunktion *šdennō* ohne Interpunktion, nämlich ein Komma vor *šdennō*. Darüber hinaus ist auch ein Temporalsatz beim Beispiel 3 aufzufinden. Es geht hier um die Konstruktion mit der Konjunktion *šwennō*. Allerdings wurde dieser Temporalsatz nicht richtig geschrieben. So kann man daraus schließen, dass der Schreiber des Beispiels 3 die grammatischen Regeln auf die Konstruktion von Temporalsätzen hin nicht im Griff hat. Diese gravierenden grammatischen Defizite beeinträchtigen die Qualität der schriftlichen Arbeiten und ganz zu schweigen von den anderen grammatischen Fehlern, die in diesem Beispiel vorkommen. Die Vernachlässigung der Verwendung von Hypotaxen deutet darauf hin, dass die Schreiber dieser Beispiele weitgehend beim Schreiben ihrer Texte einfache Sätze verwendet haben. Als Fazit kann man festhalten, dass es keine Differenzierung von Hypotaxen und einfachen Sätzen in den untersuchten Beispielen gibt. Demnach stellt sich die Qualität dieser schriftlichen Arbeiten in dieser Hinsicht als mangelhaft heraus. Im Hinblick auf die inhaltliche Kohärenz zwischen den Sätzen kann man feststellen, dass der Schreiber des Beispiels 3 Schwierigkeiten bei der Beschreibung seiner Wohnung gehabt hat, d.h. die verwendeten Sätze erscheinen mir inhaltlich nicht kohärent. Die anderen Schreiber verfolgen eine systematische Beschreibung, indem sie z.B. ihre Wohnungen von innen nach außen beschreiben. Somit kann man daraus folgern, dass eine gewisse inhaltliche Kohärenz in dieser Hinsicht zwischen den Sätzen festzustellen ist.

Anschließend setze ich mich mit der Verwendung und der Varianz von den Wörtern auseinander, die in diesen Beispielen vorkommen. Zuerst beschäftige ich mich mit den Verben, die von den Studenten verwendet wurden. In der Tabelle 10 werde ich das Vorkommen der Verben in den vorliegenden Beispielen gegenüber stellen. Aus der Tabelle 10 kann man ersehen, dass das Beispiel 6 über die größte Anzahl der verwendeten Verben verfügt. So kann der Schreiber dieses Beispiels eine umfassende Beschreibung im Vergleich zu den anderen Schreibern dieser Beispiele machen. Die Beispiele 1 und 2 weisen allerdings relativ weniger Verben auf.

[Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features](#)

untersuchten Beispielen.

	2	Beispiel 3	Beispiel 4	Beispiel 5	Beispiel 6
bestehen (aus)	1			1	
sein	5	1		2	7
haben		2	2	2	1
wohnen		1	2	1	
lieben		1			
liegen			1	1	
treten			1		
befinden, sich			1 f		
geben				5	
gehen				1	
finden				1 f	
leben					1
Summe	6	5	7	7	9

Quelle: eigene Darstellung

Dies deutet darauf hin, dass die Schreiber dieser Beispiele auf Schwierigkeiten bei der Beschreibung ihrer Wohnungen stoßen. Es ist auch zu bemerken, dass diese Verben nicht in allen Beispielen richtig eingesetzt sind, z.B. das Verb *sich befinden* im Beispiel 3 und das Verb *finden* im Beispiel 5.

Zur Verwendung der Adverbien, die in diesen Beispielen vorkommen wird nachstehende Tabelle (Tab. 11) gegenüber gestellt.

Tabelle 11: Auftreten der Adverbien in den untersuchten Beispielen

Adverbien	Beispiel 1	Beispiel 2	Beispiel 3	Beispiel 4	Beispiel 5	Beispiel 6
leider	1					
zwar	1					
ziemlich	1					
sehr	1	1				
dann			2		1	
natürlich			1			
schließlich			1			
aber				1		1
auch		1			1	
links						1
rechts						1
ganz						1
Summe	4	2	4	1	2	4

Quelle: eigene Darstellung

Bei der Betrachtung der Tabelle 11 fällt auf, dass die Schreiber von Beispielen 1, 3 und 6 mehr Adverbien (4 Adverbien) im Gegensatz zu den anderen Schreibern von Beispielen 2, 4 und 5 verwendet haben. Bemerkenswert benutzt der Schreiber des Bei-

ner Beschreibung. Insofern lässt sich folgern, dass
 bei der Formulierung seiner Beschreibung gehabt
 hat.

Zu den Orthographiefehlern, die häufig in diesen Beispielen vorkommen, wird eine ausführliche tabellarische Beschreibung dargestellt. Was die Phonemfehler anbelangt, hat der Schreiber des Beispiels 2 die höchste Quote an dieser Art von orthographischen Fehlern. Er schreibt z.B.: š Blumenõ, šrohigõ und šhöschõ. An zweite Stelle kommen die Schreiber der Beispiele 1, 4 und 5 mit nur einem einzigen Phonemfehler. Was die Groß- und Kleinschreibung anbelangt, kann anhand der Tabelle 12 deutlich erkannt werden, dass diese Art von orthographischen Fehlern am häufigsten vorkommen, so trifft man im Beispiel 3 bis 7 Orthographiefehler im Hinblick auf die Groß- und Kleinschreibung an. Darunter sind Fehler wie šküche, zimmer, garten und pflan- zeõ. An zweite Stelle steht der Schreiber des Beispiels 4 mit fünf Fehlern hinsichtlich der Groß- und Kleinschreibung. Hier findet man Fehler wie šseite, Groß, Aberõ. An dritte Stelle kommen jeweils Beispiel 5 und 6 mit 3 Fehlern in dieser Hinsicht. Nur bei den Beispielen 1 und 2 werden keine Orthographiefehler bezüglich der Groß- und Kleinschreibung festgestellt. Im Hinblick auf die Orthographiefehler, die sich auf die Zusammen- und Getrennschreibung beziehen, lässt sich feststellen, dass sie bei allen Beispielen nicht aufzufinden sind.

Tabelle 12: Das Auftreten von Orthographiefehler in den untersuchten Beispielen.

Orthographiefehler	Beispiel 1	Beispiel 2	Beispiel 3	Beispiel 4	Beispiel 5	Beispiel 6
Phonemfehler	1	3	0	1	1	0
Groß-/ Kleinschreibung	0	0	7	5	3	3
Zusammen-/ Getrennschreibung	0	0	0	0	0	0
Summe	1	3	7	6	4	3

Quelle: eigene Darstellung

2.3.3 Ergebnisse und Auswertung der Lernerbefragung zu den Schreibaktivitäten

Um die Problematik der Schreibkompetenz von den Lernenden vor Ort zu untersuchen, habe ich eine schriftliche Erhebung mittels eines Fragebogens durchgeführt. Anliegen dieser Erhebung war es, die reale Situation des Schreibens aus der Sicht der Studenten zu erfahren.

en, die sie kennen, ankreuzen. Meine Frage zielt darauf ab zu prüfen, ob sie wirklich mit diesen schriftlichen Übungen arbeiten. Diese Übungen sind von Bedeutung zur Förderung ihrer Schreibkompetenz. Auf diese Frage habe ich unterschiedliche Antworten bekommen. In diesem Sinne gaben 88,65% der befragten Studenten an, dass sie das Übersetzen kennen. Dies besagt, dass sie mit dieser Übungsform schon mal häufig arbeiten. Außerdem möchte ich in dieser Hinsicht darauf hinweisen, dass diese Art von Übungen an der Universität Oran als Modul unterrichtet wird. Ein Nachteil kann beim Übersetzen auftreten, nämlich das Zurückgreifen auf die Muttersprache. Dies kann wiederum Anlass zu Interferenzfehlern geben. Dessen ungeachtet ist das Übersetzen von Bedeutung für die Schreibkompetenz, denn dabei sollten die Lernenden Sätze oder vielmehr Texte schreiben. An zweite Stelle kommen die formellen und informellen Briefe, wovon 62,88% der befragten Studenten kennen. Die Tatsache, dass die Studenten mit dem Schreiben von Briefen vertraut sind, lässt sich darin begründen, dass diese Übungsform sehr häufig in ihrem alltäglichen Leben vorkommt. Das Schreiben von Briefen ist in erster Linie für die Korrespondenz gedacht. Darüber hinaus möchte ich darauf aufmerksam machen, dass das Schreiben von Briefen für die Förderung der Schreibkompetenz von Bedeutung ist, denn die Lernenden sollten dabei ihre Gedanken und Vorstellungen schriftlich ausdrücken; demgemäß kann die Schreibkompetenz entwickelt und gefördert werden. An dritte Stelle kommt das Schreiben anhand von Vorgaben mit einer Quote von 38,14 %. Dies mag darin begründet sein, dass diese Art von Schreibübungen sehr häufig beim Lehrwerk *Optimal A1* vorkommt. In diesem Lehrwerk kommt die Schreibübung *Perspektivenwechsel* an letzte Stelle mit 0 %. Berechnet man den Durchschnitt aller vorgestellten Schreibübungen, so bekommt man eine Quote von 27,43 %. Dies deutet darauf hin, dass die befragten Studenten die meisten vorgelegten Schreibübungen nicht erkannt haben und dies kann als ein Defizit im Hinblick auf die Förderung von Schreibkompetenz verstanden werden. Ferner wurden die Studenten befragt, ob sie andere schriftliche Übungen kennen. Auf diese Frage haben 37,11% der Studenten mit *Ja* beantwortet. Sie führten andere schriftliche Übungen wie Fragen zum Text, Dialoge, Aufsatz, Ordnung von Sätzen, Lückentexte, Kreuzwörter und Zusammenfassungen an. In diesem Zusammenhang kannten 62,88 % der Stu-

Übungen. Dies könnte darauf hindeuten, dass sie außerhalb der Unterrichts machen.

Daraus lässt sich auch in dieser Hinsicht folgern, dass es gravierende Mängel im Hinblick auf die Förderung von Schreibkompetenz gibt. Auf die Frage, ob sie freiwillig außerhalb des Unterrichts schreiben, haben 63,91 % der Befragten mit „Ja“ beantwortet. Dies besagt, dass etwa zwei Drittel der Studenten außerhalb der Unterrichtsstunden schreiben. Dabei schreiben sie autonom zum Beispiel zu Hause oder in der Bibliothek. Dies lässt die Behauptung zu, dass eine beträchtliche Anzahl von Studenten autonom lernt, um ihre eigene Schreibkompetenz zu fördern. Allerdings bleibt es nicht klar, wie das autonome Lernen in diesem Sinne verläuft und wie viel Zeit sie damit verbringen. Ferner habe ich nach der eigenen Vorgehensweise bei schwierigen Aufgaben im Unterricht gefragt. Die Frage lautet „Ihr Lehrer gibt Ihnen im Unterricht schriftliche Übungen, die Sie erledigen sollen. Manche dieser Übungen sind ganz schön schwierig. Wie gehen Sie vor, um diese schwierigen Übungen zu lösen?“ Mit dieser Frage versuchte ich herauszufinden, welche Strategien und/ oder Techniken sie verwenden, um schwierige Übungen zu meistern. Auf diese Frage habe ich unterschiedliche Antworten bekommen. Ein Student sagte, dass er dabei das Wörterbuch verwendet, um schwierige Wörter zu verstehen. Er führte weiterhin an, dass er auch die Hilfe von Mitstudenten suchte, wenn er schwierige Übungen zu lösen hat. Andere zwei Studenten gaben an, dass sie bei solchen schwierigen Übungen lieber zusammen arbeiten. Ein weiterer Befragter erklärte, dass er zuerst die Schlüsselwörter herauszufinden versuchte. Wenn dies nicht klappt, wendet er sich an den Lehrer.

Ein weiterer Student gab diesbezüglich an, dass er zu denken versuche. Wenn es nicht soweit ist, schlägt er die Lösungsschlüssel in den einschlägigen Büchern nach. Ein weiterer Student gab zu, dass er zu den Grammatikbüchern greift, um diese schwierigen Übungen zu lösen. Ein anderer Student liest die Übung mehrmals, um die gestellten Fragen zu verstehen. Daraus ergibt sich, dass sich die Studenten unterschiedlicher Strategien bedienen, um schwierige Aufgaben zu erledigen. Allerdings bleibt es fragwürdig, ob diese Strategien wirklich effizient sind. <Zur Schreibkompetenz habe ich auch drei weitere Fragen an die Studenten des ersten Studienjahrs gestellt:

Sie Texte oder Aufsätze im Unterricht? Die Studenten selten oder nie beantworten. Diese Frage zielt

nämlich darauf ab, das Schreiben von Texten oder Aufsätze im Unterricht auf seine Quantität hin herauszustellen. Damit wollte ich wissen, wie oft oder wie wenig sie im Unterricht schreiben. Auf diese Frage haben 75,25 % der Befragten mit „manchmal“ beantwortet. Mit „oft“ haben 17,52 % der Befragten geantwortet. Demgegenüber haben lediglich 05,15 % der Befragten die Antwort „selten“ angeführt. Diese Ergebnisse deuten darauf hin, dass die überwiegende Anzahl der Studenten Texte oder Aufsätze im Unterricht schreiben. Jedoch bleibt es unklar, ob sie Schwierigkeiten beim Schreiben dieser Texte oder Aufsätze im Unterricht haben können.

Die zweite Frage lautete: „Wie finden Sie das Schreiben von Texten oder Aufsätzen im Unterricht?“ Sie sollten in diesem Sinne mit „leicht“ oder „schwer“ beantworten. Während 56,70 % der befragten Studenten mit „leicht“ beantwortet haben, fanden 35,05 % der Befragten das Schreiben schwer. 6,18 % der Befragten gaben an, dass sie das Schreiben dieser Texte mal schwer und mal leicht fanden. Außerdem haben 2,06 % der Studenten in dieser Hinsicht keine Angaben gemacht.

Die dritte Frage war: „Wie schreiben Sie Aufsätze oder Texte? Beschreiben Sie kurz Ihre eigene Methode.“ Einer der Befragten gab an, dass er zuerst Ideen sammle, anschließend suche er in den Büchern, dann könne er dadurch die passenden Sätze oder Ausdrücke aussuchen, schließlich fängt er mit dem Schreiben von Einführung, Hauptteil und Schluss an. Ein anderer Student weist darauf hin, dass er sich dabei an den grammatischen Regeln orientiere, die er im Unterricht gelernt hat. Ich möchte an dieser Meinung aussetzen, dass die Grammatik alleine nicht ausreichend ist, denn es geht dabei nicht nur um grammatisch korrekte Sätze zu schreiben, sondern vielmehr um andere Aspekte wie die Richtigkeit des Inhalts. Einer der Studenten hat außerdem Folgendes angeführt: „Ich mache mir Gedanken zum Thema, dann schreibe ich in Stichpunkten auf und anschließend schreibe ich den Text oder den Aufsatz.“ Diese letzte Antwort erscheint mir sehr interessant, denn sie umfasst eine der wichtigsten Phasen

Die Phase des Planens, worauf Hayes und Flowers⁷⁵ hinweist, ist die Phase des Überarbeitens⁷⁶. Dennoch hat dieser Befragte eine andere wichtige Phase ignoriert, nämlich die Phase des Überarbeitens⁷⁶. Abgesehen von dieser letzten Antwort kann man daraus schlussfolgern, dass es gravierende Mängel gibt, vor allem, wenn es darum geht, das Schreiben von Texten auf systematische Weise zu lernen bzw. zu lehren, denn die Methoden, die sie verwenden, sind zu allgemein und unklar.

Zusammenfassung

Im vorgelegten Kapitel habe ich zunächst einige schriftliche Arbeiten von Studenten des ersten Studienjahrs Gruppe B untersucht. Die Untersuchung wies gravierende Mängel bei den Schreibern dieser Beispiele auf. Die Schreiber haben die Verwendung von Hypotaxen weitgehend außer Acht gelassen, geschweige denn die grammatischen Fehler. Darüber hinaus wurden die Verben und Adverbien bei vielen dieser Schreiber falsch eingesetzt, abgesehen von den grammatischen und orthographischen Fehlern. Diese Ergebnisse deuten darauf hin, dass es viel zu tun gibt, was das Lehren und Lernen von Schreiben angeht. Die Ergebnisse der Lernerbefragung deuten auch darauf hin, dass bei den Studenten auch Methodenkompetenz im Zusammenhang mit der Fertigkeit des Schreibens fehlt.

⁷⁵ Vgl. dazu das Schreibprozessmodell von Hayes und Flower im zweiten Kapitel der vorliegenden Arbeit.

⁷⁶ Ebd.

Zusammenfassung

Thema der vorgelegten Magisterarbeit war die Förderung von Schreibkompetenz bei den algerischen Germanistikstudenten. Hauptanliegen war es, die Schreibkompetenz bei den Lernenden aus verschiedenen Blickwinkeln zu untersuchen, nämlich unter Gesichtspunkten wie Lehrplan, Lehrwerk und Beitrag des Lerners.

Aus dem theoretischen Teil hat sich ergeben, dass das Schreiben ein komplexer Vorgang ist. Dies lässt den Schluss zu, dass die Schreibkompetenz durch eine intensive und langfristige Förderung weiterentwickelt werden sollte. Im Weiteren entwickelt sich die Schreibkompetenz durch verschiedene Stadien. Ferner kommt dem Schreiben im FU eine zentrale Rolle zu, wobei es neben den anderen Fertigkeiten Hören, Sprechen und Lesen in einem Wechselverhältnis zueinander steht. Darüber hinaus lässt sich das Schreiben in verschiedenen Formen sowohl im FU als auch im alltäglichen und beruflichen Leben vorkommen. Diese Schreibformen wie das Protokoll, die Zusammenfassung, der Sachbericht, die Mitschrift und das Exzerpt tragen zur Förderung der Schreibkompetenz der Lernenden bei.

Es hat sich weiterhin herausgestellt, dass der Schreibprozess nicht linear verläuft, wie Rohmann und Wlecke, darauf hingewiesen haben. Vielmehr wurde der Schreibprozess als Komplex von drei Prozessen: Planen, Formulieren und Überarbeiten dargestellt wie Hayes und Flower darauf aufmerksam gemacht haben. Neben dem Schreibprozess stehen auch in diesem Modell andere Komponenten wie Aufgabenumfeld und Langzeitgedächtnis des Autors. Ferner wurde der Schreibprozess laut Ludwig auf fünf Ebenen dargestellt. Es handelt sich nämlich um die motivationale Basis, die konzeptionellen Prozesse, die innersprachlichen Prozesse, die motorischen Prozesse sowie die redigierenden Aktivitäten. Diese Komponenten bedingen wechselseitig. Aus dieser Komplexität ergeben sich Schwierigkeiten für den Lernenden beim Schreiben von

en laut Axel Harting, Rudolf Steffens sowie Baer

Als Fazit kann man festhalten, dass es mehrere Faktoren wie Lehrplan, Lehrwerk und Lerner gibt, die auf die Schreibförderung einwirken können. In diesem Zusammenhang könnte nachgewiesen werden, dass der Lehrplan auf die Förderung von Schreibkompetenz bestimmend einwirken kann. Wiederum kann das Lehrwerk eine wichtige Rolle spielen. Ferner hat sich auch ergeben, dass die Kompetenzen der Lernenden bei der Textproduktion auf drei Ebenen behandelt werden, nämlich die Struktur des Textes, Syntax, sowie Lexik und Orthographie. Wie sich aus diesen Erkenntnissen hervorgegangen ist, können die Schreibstrategien wie die Standard-Strategie, die Systematisierung nach Dimensionen der Schreibkompetenz und das autonome Lernen zur Förderung von Schreibkompetenz der Lernenden beitragen.

Aus dem empirischen Teil ist hervorgegangen, dass der aktuelle algerische geltende Hochschullehrplan gravierende Defizite im Hinblick auf die Schreibförderung aufweist, da er keinen großen Wert auf das Schreiben legt. Ferner hat sich aus der Analyse des Lehrwerks *šDelfin Band 2ö* ergeben, dass es angesichts seiner Orientierung nach dem kommunikativen Ansatz nicht genug zur Förderung von Schreibkompetenz beiträgt.

Die Analyse des Lehrwerks *šOptimal A1ö* hat Defizite im Hinblick auf das Vorkommen von schriftlichen Übungen gezeigt. In diesem Zusammenhang konnten Übungen wie Sentence-Combining, Textsalat, Substitutionstabellen, Satzerweiterungen, Mehrsatzübungen, und Perspektivenwechsel nicht ausfindig gemacht werden. Aus der Lernerbefragung hat sich ergeben, dass alle befragten Studenten mit dem Lehrwerk *šOptimal A1ö* im Unterricht arbeiten. Trotzdem bleibt es unklar, wie effizient sie damit umgehen.

Die schriftlichen Arbeiten, die von den Studenten des ersten Studienjahrs, Gruppe B, geschrieben wurden, haben gravierende Mängel nachgewiesen. Als Beispiel dafür lassen die Schreiber dieser Beispiele weitgehend die Verwendung von Hypotaxen außer

grammatische Fehler bezüglich der Konstruktion von
rben und Adverbien bei vielen dieser schriftlichen

Arbeiten nicht richtig verwendet. Darüber hinaus wurden grammatische und orthogra-
phische Fehler nachgewiesen. Ferner stellte sich heraus, dass die befragten Studenten
keine organisierte/ n und bewusste/ n Schreibmethode/n- und Strategie/n.

Ausblick

Aus der Arbeit haben sich Anregungen ergeben, die zukünftige Forschungen zur
Schreibförderung fokussieren könnten. Es geht in der Hauptsache um folgende Punkte:

- Analyse des Beitrags des Lehrers zur Förderung von Schreibkompetenz bei den
Lernenden,
- Entwicklung von neuen Verfahren zur Analyse von Schreibprozessen und Einbe-
ziehung dieser Methoden in die Schreibförderung,
- Analyse des Zusammenhangs zwischen dem Lehrplan und der Herausbildung der
Schreibkompetenz

An dieser Stelle sollten auch die zukünftigen Hochschullehrpläne weiterprofiliert wer-
den, so dass sie der Förderung von Schreibkompetenz Rechnung tragen können. Es
wäre auch sinnvoll, wenn in der Germanistikabteilung Oran šSchreibwerkstätteö ins
Leben gerufen würden. Welche Funktionen und Aufgaben diesen Schreibwerkstätten
zukommen, ist weiteren Forschungsarbeiten überlassen.



Literaturverzeichnis

Aufderstraße, H. u.a., Delfin Band 2, Hueber, Ismaning, 2002.

Augst und Faigel, Von der Reihung zur Gestaltung. Untersuchungen zur Ontogenese der schriftsprachlichen Fähigkeiten von 13-23 Jahren, Frankfurt/Bern/New York, Peter Lang-Verlag, 1986.

Baer, ua., über die Schwierigkeiten von Schülerinnen und Schüler, eigenständig Texte zu verfassen. In: Beck, ua. (Hrsg.): Eigenständig lernen. St. Gallen: UVK 1996.

Barkowski, Zur Kritik an den Kann-Beschreibungen. In: http://www.ualberta.ca/german/e_journal/Sprachenpolitik_2.htm (04.07.2006 um 09:15 Uhr)

Bartschaft, B., (Conrad, R. Hrsg.), Kleines Wörterbuch sprachwissenschaftlicher Termini, VEB Bibliographisches Institut, Leipzig, 1981

Bereiter, C. Texte verfassen im verbundenen Sprachunterricht: In www.dw.learnline-online.de. Zugriff am 03.01.2007

Bereiter, C., Development in Writing. In: Gregg, Lee W./ Steinberg, Erwin R.: Cognitive processes in writing. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates, 1980.

Bliesener, U., in Bausch/ Christ/ Krumm (Hrsg.), Handbuch Fremdsprachenunterricht, A. Francke Verlag, Tübingen und Basel, 1995.

Brenner, E./K. A. Dostal, Der deutsche Aufsatz 2, München, 1961

Drosdowski, G. und Eisenberg, P. (Hrsg.): Duden: Grammatik der deutschen Gegenwartssprache, Mannheim/ Leipzig/ Wien/ Zürich, Dudenverlag, 1995.

Produzieren fremdsprachiger Texter-Potenzen und Grenzen in Lexikographiker 14/1998(Hrsg.) H.E., Wiegard/P. Kultur

Ehlich, K. Schulische Textarten, universitäre Textarten und das Problem ihrer Passung, Mitteilungen des Deutschen Germanistikverbandes, 50 Jahrgang, Heft 2-3 /2003.

Einecke, G. , In : www.fachdidaktik-einecke.de. Zugriff am 11.10.2006

Einsiedler, Wolfgang (1978), §Selbststeuerung und Lernhilfen im Unterrichtö , in : Heinz Neber/ Angelika C. Wagner/ Wolfgang Enisiedler (Hrsg.), Selbststeuertes Lernen, Weinheim/Basel. In: in Bausch/ Christ/ Krumm (Hrsg.), Handbuch Fremdsprachenunterricht, A. Francke Verlag, Tübingen und Basel, 1995.

Fritzsche, J, Schriftsteller Sprachgebrauch. In: Lange, G., u a., (Hg.): Taschenbuch des Deutschunterrichts. Grundfragen und Praxis der Sprach-und Literaturdidaktik, Band 1, Schneider-Verlag, Hohengehren, Baitmannsweiler 1998, S. 201.

Gez, N.L./ ua, Metodika obucenija inostrannym jazykam v srednaj skole, Moskva (dt. Zusammenfassung der einschllägigen Passegen bei Reinicke(1985). In: Bausch/ Christ/ Krumm (Hrsg.), Handbuch Fremdsprachenunterricht, A. Francke Verlag, Tübingen und Basel, 1995

Glaboniat, M., ua, Profile Deutsch, Langenscheidt, Berlin, 2002, S. 77. 82.

Gröschl, R., In: Gürther Desselmann (Hrsg.). Didaktik des Fremdsprachenunterrichts, VEB Verlag Enzyklopädie, Leipzig, 1981

Harting, A., Schreibförderung im japanischen Daf-Unterricht: Ergebnisse einer quantitativen Umfrage, Info Daf Informationen Deutsch als Fremdsprache. 33 Jahrgang, Heft Oktober 2006.

Identifying the Organisation of Writing Processes. In:

Gregg, Lee W. / Steinberg, Erwin R.: Cognitive processes in writing. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates, 1980, S.3 ff.

Hellmich, H., In: Gürther Desselmann (Hrsg.). Didaktik des Fremdsprachenunterrichts, VEB Verlag Enzyklopädie, Leipzig, 1981

Hoppe, A., Wie können Schüler/innen zu effizienten Schreiben von Texten und insbesondere wissenschaftliche Texten qualifiziert werden, Mitteilungen des Deutschen Germanistikverbandes, 50 Jahrgang, Heft 2-3 /2003.

Kast, B.: Fertigkeit Schreiben, Fernstudienprojekt zur Fort- und Weiterbildung im Bereich Germanistik und Deutsch als Fremdsprache. Berlin: Langenscheidt, (1999a).

Kast, B., ua., Zur Analyse, Begutachtung, und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Deutschunterricht, Langenscheidt, Berlin und München, 1994

Kochan, Barbara. Aus:

www.ddi.upd.de/didaktik/lehre/sose2000/tide/kooperation_schreibprozess.html. Zugriff am 12.10.2006

Kolb, W, u. a., Kompetenzorientierter Sprachunterricht als Antwort auf die Anforderungen der Wissensgesellschaft: der neue Rahmenlehrplan (RLP) der schweizerischen Berufsmaturitätsschulen. In Hilmar Grundmann (Hrsg.): Zum Bildungs -und Erziehungsauftrag des Deutsch und Fremdsprachenunterricht an berufsbildenden Schulen, Bertelsmann Verlag, Bielefeld, 2002, S. 42.

Krings, Hans P. : Schwarze Spuren auf weißem Grund- Fragen, Methoden und Ergebnisse der empirischen Schreibprozessforschung im Überblick. In: Krings, Hans P. /Antos, Gerd (Hg.): Textproduktion. Neue Wege der Forschung. Trier: WVT, 1992.

lüsse auf das Schreiben und ihre möglichen Einflüssen für den Schreibunterricht Deutsch als Fremdsprache. In: Tütken, Gisela; Neuf-Münkel, Gabriela (Hrsg.): Schreiben im DaF-Unterricht an Hochschulen und Studienkollegs 1: Forschungsergebnisse-Didaktische Konzeption-Übungsformen. Regensburg: FaDaf, 1993, 22 f.

Löffler, I und Meyer-Schepers, DoRa: Dortmunder Rechtschreibfehler-Analyse zur Ermittlung des Schriftsprachstatus rechtschreibschwacher Schüler. Dortmund: ILT-Verlag, 1992.

Ludwig, O.; Einige Gedanken zu einer Theorie des Schreibens. In: Grosse, Siegfried: Schriftsprachlichkeit. Düsseldorf: Pädagogischer Verlag Schwan, 1983.

Meyer, H., L., Trainingsprogramm zur lernzielanalyse. Fischer Athenäum Taschenbücher, Frankfurt, 1984. Zugriff aus www.Wikipedia.de am 25.03.2007

Müller, M. u.a, šOptimal A1ö, Langenscheidt, Berlin und München, 2004.

Neuhaus, G., ua., Förderung der Schreibkompetenz, Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hrsg.), Lehrerfortbildung in NRW, Verlag für Schule, Bönen, 2001

Neuner, G. (Hrsg.) (1979), Zur Analyse fremdsprachiger Lehrwerke, Frankfurt a.M. In: Bausch/ Christ/ Krumm (Hrsg.), Handbuch Fremdsprachenunterricht, A. Francke Verlag, Tübingen und Basel, 1995.

Padros, A.; Biechele, M., Didaktik der Landeskunde, Langenscheidt, Berlin, 2003

Piepho, H. óE., Das Lehrwerk im Englischunterricht, in: Hans Hunfeld/ Konrad Schröder (Hrsg), Grundkurs Didaktik Englisch, Königstein. In: Bausch/ Christ/

Pohl, L., Grundlagen der Methodik der Fremdsprachenunterricht, Enzyklopädie Leipzig, Leipzig, 1986

Rohmann und Wlecke. In: Rpmberg, Susanne: Wege Erwachsener in die Schrift. Schreibprozesse bei funktionalen Analphabeten. Opladen: Westdeutscher Verlag, 1993.

Schmidt, Lothar In :Gürther Desselmann (Hrsg.). Didaktik des Fremdsprachenunterrichts, VEB Verlag Enzyklopädie, Leipzig, 1981

Sieber, P.,: Modelle des Schreibprozess. In; Bredel, Ursula et al. (Hg.): Didaktik der deutschen Sprache. Ein Handbuch Band 1, Schönng (UTB), Paderborn, 2003, S. 210.

Steets, A. , In: Konrad Ehlich, Schulische Textarten, universitäre Textarten und das Problem ihrer Passung, Mitteilungen des Deutschen Germanistikverbandes, 50 Jahrgang, Heft 2-3 /2003.

Steffens, R., In: Schreibstrategien und Schreibprozesse/ Förderung der Schreibkompetenz, Verlag für Schule und Weiterbildung, Bönen, 2001

Trim, J; Coste, D, (Hrsg.) 2001, Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen: Lernen, lehren, beurteilen, Langenscheidt, Berlin. 2001

Weber-Wulff, aus www.f4.fhtw-berlin.de/weberwu/lib/protokoll-schreiben.html. Zugriff am 02.02.2007

Wikipedia: Aus [http://: www. Wikipedia.de](http://www.Wikipedia.de) . Zugriff am 10.01.2007



*Your complimentary
use period has ended.
Thank you for using
PDF Complete.*

[Click Here to upgrade to
Unlimited Pages and Expanded Features](#)

Christ/ Krumm (Hrsg.), Handbuch Fremdspra-
übungen und Basel, 1995

Anlage 1:

Fragebogen an Germanistikstudenten

Die Schreibkompetenz spielt im Fremdsprachenunterricht eine zentrale Rolle, insbesondere was den Umgang mit den schriftlichen Formen anbelangt. Aus diesem Grund habe ich mir vorgenommen, die Problematik der Schreibkompetenz zu untersuchen. Ziel ist es, welchen Stellenwert dem Schreiben im Lehrwerk, den Unterrichtsmethoden sowie den Lehrern und Lernern in dieser Hinsicht zukommt. Ihre Teilnahme an dieser Erhebung kann eine Einsicht in die wirkliche Situation des Schreibens im Fremdsprachenunterricht vermitteln.

Es wird versichert, dass die personenbezogenen Daten nicht an Dritte weitergeleitet werden und vor unbefugtem Zugriff geschützt werden.

1. Angaben zur Person

Name und Vorname:

Geburtsdatum:

Studienjahr:

Ich studiere Deutsch seití .

Codenummer

2. Zu den verwendeten Lehrwerken

2.1 Arbeiten Sie im Unterricht mit einem Lehrwerk?

Ja

Nein

Wenn ja, welche(s)í í

2.2 Behandeln Sie schriftliche Übungen aus dem Lehrwerk?

oft

manchmal

selten

nie

2.3 Sind die schriftlichen Übungen, die in diesem Lehrwerk vorkommen, für die Entwicklung Ihrer Schreibkompetenz wichtig? Warum?

.....

.....

.í ..

3. Zu den Schreibübungen

3.1 Kreuzen Sie die schriftlichen Übungen, die Sie kennen, an.

- 1. Assoziogramme í í í í í í í í í í í í í í
- 2. Konnektorenübungen í í í í í í í í í í í í í í
- 3. Sentence-Combining í í í í í í í í í í í í í í
- 4. Textsalat í í í í í í í í í í í í í í í í í
- 5. Substitutionstabellen í í í í í í í í í í í í í í í
- 6. Paralleltextübung í í í í í í í í í í í í í í í
- 7. Satzerweiterung í í í í í í í í í í í í í í í
- 8. Perspektivenwechsel í í í í í í í í í í í í í í í
- 9. Schreiben anhand von Vorgaben í í í í í í í í
- 10. Ausarbeitung für ein Rollenspiel í í í í í í í
- 11. Formelle und informelle Briefe í í í í í í í
- 12. Übersetzen í í í í í í í í í í í í í í í í

3.2 Kennen Sie andere schriftliche Übungen? Ja

Nein

Wenn ja, welche?

í í

í í

í í

4. Zu den Lernmethoden

CONTENUS DES CURSUS

PREMIER SEMESTRE

Unités d'enseignements UE	MATIERES
<p align="center">Unité d'enseignements Fondamentaux 1</p> <p align="center"><i>16 h hebdo</i></p>	<p>Ecrit : Compréhension et Expression</p> <ul style="list-style-type: none"> - Accent mis sur les textes modernes et contemporains (compréhension) - Texte comme support : grammaire et techniques de l'écriture - Apprentissage des techniques de l'écrit et l'étude des différents types de textes mis à la portée des étudiants, comme par exemple : le narratif, descriptif, argumentatif, prescriptif.
	<p>Oral : Compréhension et Expression</p> <ul style="list-style-type: none"> - Phonétique (apprentissage des sons/ Laboratoire). - Construction de phrases orales à partir d'un thème défini. - Contextes d'utilisation du langage. - Productions langagières en situation de discours.
	<p>Origine et Evolution de la Langue</p>
	<p>Morphosyntaxe (Théorie et Pratique)</p>
	<p>Courants et Concepts linguistiques</p> <ul style="list-style-type: none"> - Définition de la linguistique en tant que science du langage; - Objectifs de la linguistique; - Linguistique et sciences connexes: philosophie, psychologie, sociologie ; - Linguistique et les sous systèmes de la langue: phonétique, phonologie, morphosyntaxe, sémantique, pragmatique ; - Concepts linguistiques: théorie de la communication, théorie du langage, signe linguistique, double articulation, relations syntagmatique et paradigmatic, diachronie et synchronie
	<p>Phonétique (Théorie et Pratique)</p>
	<p>Histoire des Idées et des Aires Culturelles</p> <ul style="list-style-type: none"> - Les grandes étapes historiques : Idées et évolutions, études multidimensionnelles des différents mouvements de pensée et leur impact sur les sociétés. - Histoire des aires culturelles comme génératrice des phases historiques: Idées et mouvements correspondant aux différentes étapes historiques.
<p align="center">UE de découverte 2</p> <p align="center"><i>3 h hebdo</i></p>	<p>Typologie des discours disciplinaires</p> <p>Langues de Spécialité</p> <ul style="list-style-type: none"> - Communautés discursives ; la langue des affaires ; la langue de la médecine, la langue des sciences, la langue du journalisme
<p align="center">UE de méthodologie 3</p> <p align="center"><i>3 h hebdo</i></p>	<p>Méthodologie du travail Universitaire Stratégies d'interactions et de transactions</p>
<p align="center">UE Transversale 4</p> <p align="center"><i>3 h hebdo</i></p>	<p>Langue Etrangère 2 <i>Expression Ecrite et Orale</i></p>
	<p>Bibliothéconomie</p>
	<p>Sciences de l'Information et communication</p>

[Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features](#)

ersten Studienjahrs
Das erste Thema „Beschreibung eines Tagesablaufs“



[Click Here to upgrade to
Unlimited Pages and Expanded Features](#)

Handwritten text in blue ink on lined paper, appearing to be a list or notes.

Handwritten text in blue ink on lined paper, appearing to be a list or notes.

Handwritten text in blue ink on lined paper, appearing to be a list or notes.

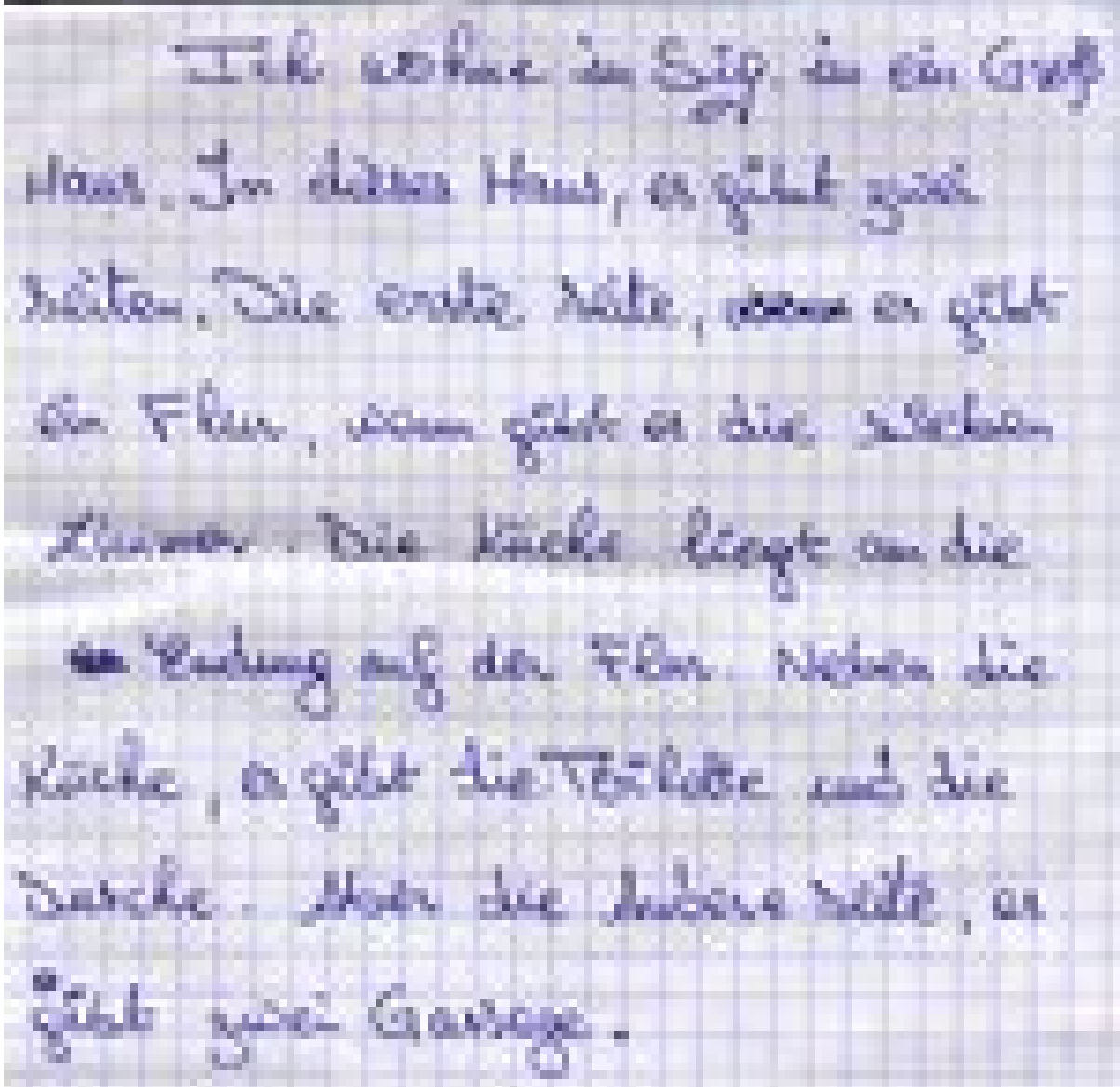
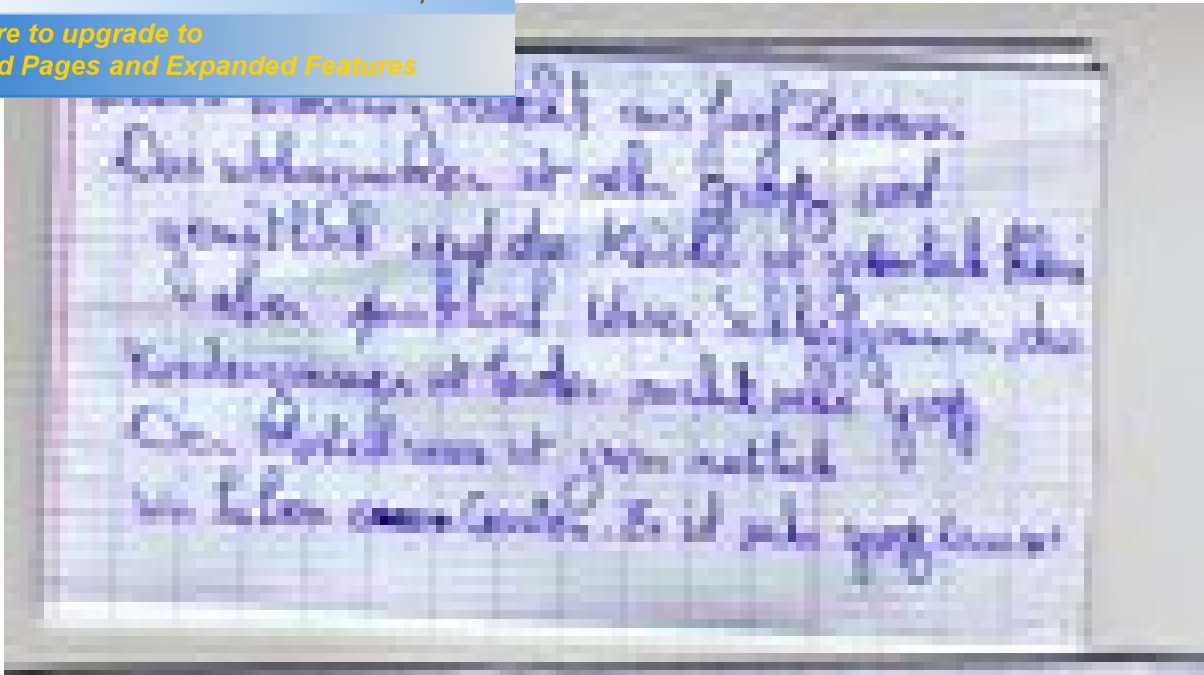
[Click Here to upgrade to
Unlimited Pages and Expanded Features](#)

**Schriftliche Arbeiten der Studenten des ersten Studienjahrs
Das zweite Thema „Beschreibung einer Wohnung“**





[Click Here to upgrade to
Unlimited Pages and Expanded Features](#)



[Click Here to upgrade to
Unlimited Pages and Expanded Features](#)

Ich habe ein Wohnhaus am Bergesfuß, es hat vier
Zimmer, drei Kammern, ein Wohnzimmer und ein
Küchenzimmer, ein Hof, ein Brunnen, ein Garten und
ein Pflanzhaus.

Im Haus habe ich ein Wohnzimmer und ein
Küchenzimmer und ein Pflanzhaus.

Alle Zimmer sind schön und gut eingerichtet, das Haus
ist sehr schön, das Land, der Brunnen, der Hof
und der Garten.

Ich wohne mit meiner Familie
in einem Haus, das besteht aus vier
Zimmer, ein Wohnzimmer, ein Wohn-
zimmer und zwei Kammern, dann
ein Küche und ein Pflanzhaus.
Mein Haus hat eine lange Pflanz-
haus, das ist sehr schön, das ist
nicht nur schön, sondern es
hat ein sehr schönes
Garten, ein Brunnen, ein
Hof und ein Pflanzhaus, mit einem
Hof. Mein Wohnhaus ist ein
Garten und ein Pflanzhaus.

 **PDF Complete**
Your complimentary use period has ended.
Thank you for using PDF Complete.
[Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features](#)

UNIVERSITÄT ORAN,
ES-SÉNIA

**Fakultät für Literatur, Sprachen und Künste
Abteilung der angelsächsischen Sprachen**

Germanistikabteilung

Eidesstattliche Erklärung*

Hiermit erkläre ich,

Name, Vorname: **CHAABANI Mohamed**

geboren am: **03.03.1977** in **Mohammadia (MASCARA)**

an Eides statt, gegenüber der Fakultät für Literatur, Sprachen und Künste der Universität Oran, Es-Sénia, dass die vorliegende, an diese Erklärung angefügte Magisterarbeit mit dem Thema:

*„Zur Förderung von Schreibkompetenz
bei den algerischen Germanistikstudenten“*

selbstständig 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 1 1 1 1 1 ..
Datum

1 1 1 1 1 1 1 1 1 1
eigenhändige Unterschrift

* Diese Erklärung ist der eigenständig erstellten Arbeit als Anhang beizufügen. Arbeiten ohne diese Erklärung werden nicht angenommen. Auf die strafrechtliche Relevanz einer falschen Eidesstattlichen Erklärung wird hiermit hingewiesen.