

T.C.

MARMARA UNIVERSITÄT

INSTITUT FÜR ERZIEHUNGSWISSENSCHAFTEN

FACHBEREICH FÜR FREMDSPRACHEN UND IHRE DIDAKTIK

ABTEILUNG FÜR DEUTSCHE SPRACHE UND IHRE DIDAKTIK

SCHREIBPROGRESSION IM UNIVERSITÄREN

DAF-UNTERRICHT

EINE SCHREIBFERTIGKEIT BEZOGENE ANALYSE

DES LEHRWERKS „NETZWERK NEU A2“

Ayşegül AKBAŞ

(Masterarbeit)

Istanbul, 2025

T.C.
MARMARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
YABANCI DİLLER EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI
ALMAN DİLİ EĞİTİMİ BİLİM DALI

SCHREIBPROGRESSION IM UNIVERSITÄREN
DAF-UNTERRICHT
EINE SCHREIBFERTIGKEIT BEZOGENE ANALYSE
DES LEHRWERKS „NETZWERK NEU A2“

ÜNİVERSİTE DÜZEYİNDE YABANCI DİL OLARAK ALMANCA
ÖĞRETİMİNDE (DAF) YAZMA BECERİSİNİN GELİŞİMİ
„NETZWERK NEU A2“ DERS KİTABININ YAZMA BECERİSİ ODAKLI
ANALİZİ

Ayşegül AKBAŞ
(Yüksek Lisans Tezi)

Danışman
Doç. Dr. Recep Ragıp BAŞBAĞI

İstanbul, 2025

Tüm kullanım hakları

M.Ü.Eğitim Bilimleri Enstitüsü'ne aittir

© 2025

ETİK BEYAN

Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü Lisansüstü Tez Yazım Kılavuzuna uygun olarak hazırladığım çalışmamda;

- Sunduğum bilgileri, dokümanları ve verileri akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- Çalışmamda yararlandığım eserlerin tamamına atıfta bulunarak kaynak gösterdiğimi,
- Elde ettiğim verilerde ve sonuçlarda herhangi bir değişiklik yapmadığımı bildirir, aksi bir durumda aleyhimde doğabilecek tüm hak kayıplarını kabullendiğimi beyan ederim.

15/04/2025

(İmza)

Ayşegül AKBAŞ

ONAY

Ayşegül Akbaş tarafından hazırlanan “Yükseköğretim almanca yabancı dil derslerinde dijital öğrenme ortamında yazma becerisi – Ders kitaplarındaki yazma becerilerinin Padlete uyarlanıp geliştirilme süreci” konulu bu çalışma, .../.../20... tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda aşağıdaki jüri üyeleri tarafından başarılı bulunmuş ve Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

	<u>Adı Soyadı</u>	<u>İmza</u>
TEZ DANIŞMANI	Doç. Dr. Recep Ragıp Başbağı	
JURİ ÜYESİ		
JURİ ÜYESİ		
EŞ DANIŞMAN		

ÖZGEÇMİŞ

- 2009 Lise Mezuniyeti / Heinrich-Böll-Gesamtschule, Oberhausen Almanya
- 2014 Lisans Mezuniyeti / Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi, Almanca Öğretmenliği, İstanbul
- 2015 Lisans Mezuniyeti / Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi, İngilizce Öğretmenliği (Çiftanadal Programı), İstanbul
- 2015-2016 Eyüboğlu Eğitim Kurumları, Almanca Öğretmeni
- 2016-2022 Türk Alman Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksekokulu, Almanca Öğretim Görevlisi

VORWORT

Die vorliegende Masterarbeit mit dem Titel *Schreibprogression im universitären DaF-Unterricht – Eine Schreibfertigkeit bezogene Analyse des Lehrwerks „Netzwerk Neu A2“* wurde im Rahmen meines Studiums am Institut für Erziehungswissenschaften in der Abteilung für Fremdsprachendidaktik und der Fachrichtung Deutsche Sprache und ihre Didaktik an der Marmara Universität der türkischen Republik verfasst. Die Auseinandersetzung mit der Schreibprogression im Deutsch als Fremdspracheunterricht ist für mich nicht nur aus akademischer Sicht von großer Bedeutung, sondern spiegelt auch meine persönliche Leidenschaft für Sprache wider. Insbesondere die Herausforderungen des Erwerbs von Schreibkompetenz haben mich zu dieser Forschungsfrage inspiriert. Während der Arbeit an dieser Studie wurde mir bewusst, wie komplex, aber auch faszinierend das Gebiet des Fremdsprachenlernens ist. Die Recherche, das Erstellen der Untersuchung und die Reflexion der Ergebnisse waren herausfordernd und benötigten vertiefte Auseinandersetzung, waren aber stets bereichernd und aussagekräftig.

Mein Dank gilt meinem Betreuer, Herrn Assoc. Prof. Dr. Recep Ragıp Başbağı, für seine Unterstützung, seine Geduld und seine fachliche Expertise während des Entstehungsprozesses dieser Masterarbeit. Seine Anmerkungen und hilfreichen Ratschläge haben dazu beigetragen, dass ich diese Arbeit erfolgreich abschließen konnte.

Nicht zuletzt gilt mein Dank meiner Familie. Mein besonderer Dank gilt meinen Eltern, **Celal und Hatice Evrin** für ihre bedingungslose Liebe und ihr Vertrauen. Eure Unterstützung hat mir den nötigen Rückhalt gegeben, um diese Ausarbeitung mit Erfolg umzusetzen. Ein herzlicher Dank geht ebenfalls an meine Geschwister, **Tuğba, Gülsüm und Zehra Evrin**, für ihre stets wertvolle Unterstützung, ihren Beistand und ihre Ermutigung während dieser Zeit.

Besonders erwähnen möchte ich **Ayfer Altun**, die Betreuerin meines Kindes, für ihre engagierte und einfühlsame Betreuung. Ihre Hilfe hat mir ermöglicht, mich auf meine Arbeit zu konzentrieren und gleichzeitig die Bedürfnisse meiner Familie zu berücksichtigen.

An dieser Stelle möchte ich meinem Mann **Adem Akbaş** meinen besonderen Dank aussprechen. Ohne seine stetige Unterstützung, seine Geduld und seinen Glauben an mich

wäre diese Arbeit in dieser Form nicht möglich gewesen. Er hat mich in Momenten des Zweifels ermutigt und mir das Gefühl gegeben alles zu schaffen. Für seine Liebe, seine Stärke und diese unermüdliche Begleitung auf diesem Weg bin ich ihm von Herzen dankbar.

Diese Masterarbeit widme ich meinen geliebten Kindern, **İlhan** und **Emirhan**. Sie ist ein Geschenk an euch, als Symbol meiner Liebe und meines Engagements, euch eine bessere Zukunft zu ermöglichen. Ihr seid die größte Quelle meiner Motivation und Inspiration und all mein Tun ist darauf ausgerichtet, euch ein erfülltes und glückliches Leben zu schenken.

Ich hoffe, dass die Ergebnisse dieser Arbeit einen Beitrag zur Weiterentwicklung der Forschung im Bereich DaF leisten können und für Lehrende und Lernende von praktischem Nutzen sein werden.

Istanbul, den 15.04.2025

Ayşegül Akbaş

ZUSAMMENFASSUNG

Diese Masterarbeit zum Thema *Schreibprogression im universitären DaF-Unterricht – Eine Schreibfertigkeit bezogene Analyse des Lehrwerks „Netzwerk Neu A2“* beantwortet nach einem detaillierten theoretischen Basisteil die Forschungsfrage "Kann das Lehrwerk „Netzwerk Neu A2“ dazu beitragen die Schreibfähigkeit im universitären DaF-Unterricht zu fördern?" und drei Teilforschungsfragen im empirischen Teil. Das hauptsächliche Ziel dieser deskriptiven Arbeit ist es zur Progression von der produktiven Fertigkeit „Schreiben“ im universitären Bildungsbereich des DaF-Unterrichts erfolgreich beizutragen indem eine Schreibfertigkeit bezogene Analyse des Lehrwerks „Netzwerk Neu A2“ vorgenommen wird. Am Lehrwerk „Netzwerk Neu A2“ (Kursbuch) und dessen Schreibfähigkeit bezogener Analyse soll festgestellt werden welchen Beitrag dieses zur Förderung der Schreibprogression leistet und inwieweit die Studierenden davon profitieren können. Im empirischen Teil erfolgt hierfür eine aspektorientierte qualitative Lehrwerkanalyse. Gesamtheit und Stichprobe sind alle Schreibübungen. Die Datensammlung erfolgt mittels Analyse nach Übungen mit eindeutigem Auftrag zur Schreibaktivität (eindeutige Schreibaufträge), Übungen mit Schreiben als Mittel zum anderen Zweck und als Zielfertigkeit (samt Vorstufenübungen) mit Bezug zur Schreibübungstypologie (unter Beachtung des Steuerungsgrades und der Sozialform) sowie nach einem Kriterienkatalog. Auf Basis dessen erfolgt die Datenauswertung hinsichtlich des Förderungsbeitrags des Lehrwerks „Netzwerk Neu A2“ zur Schreibfähigkeit im universitären DaF-Unterricht und die Ableitungen der Antworten zu den Teilforschungsfragen.

Die vorgenommene Forschung ist Grundstein für weitere empirische Arbeiten zur Schreibprogression und deren Fördermöglichkeiten und –alternativen zur Bewirkung einer erfolgreichen DaF-Lehre im Bereich Schreibfertigkeiten.

Schlüsselwörter: Schreibprogression, Schreibfertigkeit, Universitärer Bildungsbereich, Lehrwerkanalyse, Netzwerk Neu A2, Schreibübungstypologie, Steuerungsgrad des Schreibens, Sozialform

ABSTRACT

This master's thesis on the topic of *Writing Progression in university German as a Foreign Language Teaching – A Writing Skills-Related Analysis of the Textbook "Netzwerk Neu A2"* follows a detailed theoretical foundation and answers the research question "Can the textbook "Netzwerk Neu A2" contribute to promoting writing skills in university German as a foreign language teaching?" and three sub-research questions in the empirical part. The primary goal of this descriptive work is to successfully contribute to the progression of the productive skill of "writing" in university German as a foreign language teaching by conducting a writing skills-related analysis of the textbook "Netzwerk Neu A2". The textbook "Netzwerk Neu A2" (coursebook) and its writing skills-related analysis will be used to determine what contribution it makes to promoting writing progress and to what extent students can benefit from it. The empirical part will involve an aspect-oriented qualitative textbook analysis. The entire sample includes all writing exercises. Data collection is conducted by analyzing exercises with a clear task to writing activity (clear writing tasks), exercises using writing as a means to another end, and as a target skill (including preparatory exercises) with reference to the writing exercise typology (taking into account the degree of control and social form), as well as according to a catalog of criteria. Based on this, the data is evaluated with regard to the contribution of the "Netzwerk Neu A2" textbook to promoting writing skills in university German as a foreign language classes and the derivation of answers to the sub-research questions. The research conducted lays the foundation for further empirical work on writing progression and its support options and alternatives for achieving successful German as a foreign language teaching in the area of writing skills.

Keywords: writing progression, writing skills, university education sector, textbook analysis, Network New A2, writing exercise typology, stages of writing instruction, social form

ÖZET

Üniversite Düzeyinde Yabancı Dil Olarak Almanca Öğretiminde (DaF) Yazma Becerisinin Gelişimi. “Netzwerk Neu A2” Ders Kitabının Yazma Becerisi Odaklı Analizi konulu bu yüksek lisans tezi, kapsamlı bir kuramsal çerçeve sunulmasının ardından “Netzwerk Neu A2” adlı ders kitabı, üniversite düzeyinde DaF öğretiminde yazma becerisinin geliştirilmesine katkı sağlayabilir mi?” temel araştırma sorusuna ve bu soruya bağlı üç alt soruya ampirik bölümde yanıt aramaktadır. Bu betimleyici çalışmanın temel amacı, “Netzwerk Neu A2” ders kitabının yazma becerisine odaklanan bir analizini gerçekleştirerek, üniversite düzeyindeki Almanca Yabancı Dil öğretiminde üretken bir dil becerisi olan yazmanın gelişimine katkı sunmaktır. Çalışmada, söz konusu ders kitabı (kurs kitabı) yazma becerisi bağlamında incelenmiş; yazma gelişimini ne ölçüde desteklediği ve öğrenciler açısından ne tür kazanımlar sağladığı ortaya konulmaya çalışılmıştır. Ampirik bölümde, bu amaç doğrultusunda yazma odaklı, nitel bir ders kitabı analizi yapılmıştır. Araştırmanın evrenini ve örneklemi, ders kitabında yer alan tüm yazma etkinlikleri oluşturmaktadır. Veri toplama süreci; yazma görevleri içeren alıştırmalar, yazmanın başka bir beceriye aracı olarak kullanıldığı etkinlikler ile hedef beceri olarak yazma yetisinin geliştirilmesini amaçlayan etkinlikler (ön hazırlık alıştırmaları dâhil) üzerinden, yazma etkinliği tipolojisi (yönlendirme düzeyi ve sosyal biçim göz önünde bulundurularak) ve araştırmacı tarafından geliştirilen ölçütler doğrultusunda yürütülmüştür. Bu çerçevede elde edilen veriler, “Netzwerk Neu A2” ders kitabının üniversite düzeyindeki Almanca yazma becerisi gelişimine olan katkısı açısından değerlendirilmiş ve alt araştırma sorularına yönelik çıkarımlar yapılmıştır.

Bu çalışma, yazma becerisinin gelişimi, desteklenmesi ve alternatif öğretim yaklaşımlarına yönelik gerçekleştirilecek ileri düzey ampirik araştırmalar için bir başlangıç noktası niteliğindedir ve yazma odaklı başarılı bir Almanca Yabancı Dil öğretiminin yapılandırılmasına katkı sağlamayı hedeflemektedir.

Anahtar Kelimeler: Yazma gelişimi, Yazma becerisi, Üniversite düzeyi, Ders kitabı analizi, Netzwerk Neu A2, Yazma etkinliği tipolojisi, Yazma Yönergelerinin Yönlendirme düzeyi, Sosyal biçim

INHALTSVERZEICHNIS

Etik Beyanı	i
Onay	ii
Özgeçmiş	iii
Vorwort	iv
Zusammenfassung	vi
Abstract	vii
Özet	viii
Inhaltsverzeichnis	ix
Abkürzungsverzeichnis	xii
Tabellenverzeichnis	xiv
Abbildungsverzeichnis	xvii
1. TEIL: EINLEITUNG	1
1.1. Problem- und Fragestellung	1
1.2. Forschungsfragen	2
1.3. Ziel und Bedeutung der Arbeit	2
1.4. Eingrenzung der Arbeit	3
1.5. Grundannahmen	5
1.6. Abkürzungen	6
2. TEIL: THEORETISCHE GRUNDLAGEN UND FORSCHUNGSSTAND	7
2.1. Theoretische Grundlagen	7
2.1.1. Fremdsprachen- und DaF-Unterricht im universitären Bildungsbereich	7
2.1.2. Schreibfertigkeiten	9
2.1.3. Schreibprogression	9
2.1.3.1. Schreibprogression in der Muttersprache	10
2.1.3.1.1. Das Modell von Hayes & Flower	10
2.1.3.1.2. Schreibprozesstörungen in der Muttersprache	13
2.1.3.2. Progressive Schreibfertigkeiten in der Fremdsprache	13
2.1.3.2.1. Börners Schreibprozessmodell	14
2.1.3.2.2. Gießhabers Schreibprozessmodell	15
2.1.3.2.3. Krings Schreibprozessmodell	16
2.1.3.2.4. Schreibprozesstörungen in der Fremdsprache	19

2.1.3.3. Schlussfolgerung zur Schreibprogression in Mutter- und Fremdsprache	19
2.1.4. Schreibkompetenz	20
2.1.5. Die Bedeutung der Schreibfertigkeit im Fremdsprachenunterricht	22
2.1.5.1. Die Vermittlung der Schreibfertigkeiten im DaF-Unterricht	35
2.1.5.2. Die Typologie der Schreibübungen	36
2.1.5.3. Steuerungsgrad und Sozialform im Bereich der Schreibfertigkeit	45
2.1.6. Die Begriffe: Lehrwerk und Lehrwerkanalyse.....	49
2.2. Forschungsstand.....	51
2.2.1. Die Methoden des Fremdspracherwerbs	51
2.2.2. Entwicklungen im Bereich der Schreibfertigkeit und Schreibprozessforschung	56
2.2.3. Entwicklung des DaF-Unterrichts in der Türkei	58
2.2.4. Empirische Forschung zur Schreibfertigkeit und –progression	59
3. TEIL: METHODIK	69
3.1. Forschungsdesign.....	69
3.2. Gesamtheit und Stichprobe	72
3.3. Datensammlung	73
3.4. Datenauswertung	83
4. TEIL: DATENERHEBUNG:	
Qualitative Forschung zum Lehrwerk „Netzwerk Neu A2“	85
4.1. Informationen zum Lehrwerk “Netzwerk Neu A2”	85
4.2. Lehrwerkanalyse hinsichtlich der Schreibprogression sowie Beschreibung und Interpretation der erhobenen Daten	86
4.2.1. Analyse und Bewertung des Lehrwerks nach Anzahl der eindeutigen Schreibaufträge	86
4.2.1.1. Lehrwerkanalyse nach eindeutigen Schreibaufträgen	86
4.2.1.2. Beschreibung und Interpretation der Analyse nach Anzahl der eindeutigen Schreibaufträge	88
4.2.2. Lehrwerkanalyse und –beurteilung nach Schreibübungstypologie und weiteren Charakteristika	89
4.2.2.1. Analyse des Lehrwerks nach Schreibübungstypologie und weiteren Charakteristika.....	89

4.2.2.2. Beschreibung und Interpretation der Lehrwerkanalyse nach Schreibübungstypologie und weiteren Charakteristika	100
4.2.3. Analyse und Bewertung des Lehrwerks nach Kriterienkatalog	145
4.2.3.1. Analyse des Lehrwerks nach Kriterienkatalog	145
4.2.3.2. Beschreibung und Interpretation der Lehrwerkanalyse nach Kriterienkatalog	150
5. TEIL: ERGEBNIS, SCHLUSSFOLGERUNG und AUSBLICK.....	154
5.1. Ergebnis	154
5.2. Schlussfolgerung	159
5.2.1. Schlussfolgerung zur Teilforschungsfrage 1.....	162
5.2.2. Schlussfolgerung zur Teilforschungsfrage 2	163
5.2.3. Schlussfolgerung zur Teilforschungsfrage 3	166
5.3. Ausblick.....	168

ABKÜRZUNGSVERZEICHNIS

A1	Elementare Sprachverwendung nach GER
A2	Elementare Sprachverwendung nach GER
Abb	Abbildung
App	Application
B1	Selbstständige Sprachverwendung nach GER
B2	Selbstständige Sprachverwendung nach GER
bzw.	beziehungsweise
C1	Kompetente Sprachverwendung nach GER
C2	Kompetente Sprachverwendung nach GER
CD-ROM	Compact Disc - Read Only Memory
DAAD	Deutscher Akademischer Austauschdienst
D-A-CH	Deutschland-Österreich-Schweiz
DaF	Deutsch als Fremdsprache
DaZ	Deutsch als Zweitsprache
DSH	Deutsche Sprachprüfung für den Hochschulzugang
DVD	Digital Video Disc
DW	Deutsche Welle
ebd	ebenda
et al	und andere
f.	folgende
ff	fortfolgende
GER	Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen
HV	Hörverstehen
Kap.	Kapitel
KB	Kursbuch

LV	Leseverstehen
MEB	Milli Eğitim Bakanlığı
Nr.	Nummer
P1	Plattform 1
P2	Plattform 2
P3	Plattform 3
P4	Plattform 4
PDF	Portable Document Format
S	Seite
SMS	Short Message Service
sog.	sogenannt
Telc	The European Language Certificates
Test-DaF	Test Deutsch als Fremdsprache
u.	und
ua.	und andere
vgl.	vergleiche
z.B.	zum Beispiel
ZfA	Zentralstelle für das Auslandsschulwesen

TABELLENVERZEICHNIS

Tabelle 2.1.5.1. Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen Raster zur Selbstbeurteilung	25
Tabelle 2.1.5.2. Zusammenfassung der Gemeinsamen Referenzniveaus..	26
Tabelle 2.1.5.3. Raster zur Beurteilung von der Fertigkeit Schreiben...	29
Tabelle 3.3.1. Anzahl der eindeutigen Schreibaufträge im Lehrwerk Netzwerk Neu A2 (Kursbuch) nach Kapitel und insgesamt.....	74
Tabelle 3.3.2. Anzahl der Übungen mit Schreiben als „Mittlerfertigkeit“ für andere Zwecke im Lehrwerk Netzwerk Neu A2 (Kursbuch)	75
Tabelle 3.3.3. Einordnung der Übungen aus dem Lehrwerk Netzwerk Neu A2 (Kursbuch) mit Schreiben als Mittel zum anderen Zweck, Steuerungsgrad und Sozialform	75
Tabelle 3.3.4. Anzahl und Textsorte der Schreibübungen als „Zielfertigkeit“ im Lehrwerk Netzwerk Neu A2 (Kursbuch).....	76
Tabelle 3.3.5. Einordnung der Schreibübungen aus dem Lehrwerk Netzwerk Neu A2 (Kursbuch) nach Schreibübungstypologie und charakteristischen Merkmalen Steuerungsgrad und Sozialform	76
Tabelle 3.3.6. Anzahl der unterschiedlichen Schreibübungstypen im Lehrwerk Netzwerk Neu A2 (Kursbuch) nach Kapitel und insgesamt.....	77
Tabelle 3.3.7. Anzahl der unterschiedlichen Steuerungsgrade in den Schreibübungen des Lehrwerks Netzwerk Neu A2 (Kursbuch) auf Basis der Tabelle 3.3.5.....	77
Tabelle 3.3.8. Anzahl der unterschiedlichen Sozialformen in den Schreibübungen des Lehrwerks Netzwerk Neu A2 (Kursbuch) auf Basis der Tabelle 3.3.5.....	77
Tabelle 3.3.9. Einordnung der Schreibübungen (Zielfertigkeit und Vorstufenübungen) aus dem Lehrwerk Netzwerk Neu A2 (Kursbuch) nach Übungstypologie und charakteristischen Merkmalen Steuerungsgrad und Sozialform	78

Tabelle 3.3.10. Anzahl der unterschiedlichen Schreibübungstypen (Zielfertigkeit und Vorstufenübungen) im Lehrwerk Netzwerk Neu A2 (Kursbuch) nach Kapitel und insgesamt	78
Tabelle 3.3.11. Analyse der Schreibübungen nach eigenem Kriterienkatalog unterteilt nach Themenbereichen.....	81
Tabelle 3.3.12. Beantwortung der Teilforschungsfragen im jeweiligen Analyseteil des Forschungsvorhabens	83
Tabelle 4.2.1.1.1. Anzahl der eindeutigen Schreibaufträge im Lehrwerk Netzwerk Neu A2 (Kursbuch) nach Kapitel und insgesamt.....	87
Tabelle 4.2.2.1.1. Anzahl der Übungen mit Schreiben als „Mittlerfertigkeit“ für andere Zwecke im Lehrwerk Netzwerk Neu A2 (Kursbuch)	90
Tabelle 4.2.2.1.2. Einordnung der Übungen aus dem Lehrwerk Netzwerk Neu A2 (Kursbuch) mit Schreiben als Mittel zum anderen Zweck, Steuerungsgrad und Sozialform.....	91
Tabelle 4.2.2.1.3. Anzahl und Textsorte der Schreibübungen als „Zielfertigkeit“ im Lehrwerk Netzwerk Neu A2 (Kursbuch)	95
Tabelle 4.2.2.1.4. Einordnung der Schreibübungen aus dem Lehrwerk Netzwerk Neu A2 (Kursbuch) nach Schreibübungstypologie und charakteristischen Merkmalen Steuerungsgrad und Sozialform	96
Tabelle 4.2.2.1.5. Anzahl der unterschiedlichen Schreibübungstypen im Lehrwerk Netzwerk Neu A2 (Kursbuch) nach Kapitel und insgesamt.....	104
Tabelle 4.2.2.1.6. Anzahl der unterschiedlichen Steuerungsgrade in den Schreibübungen des Lehrwerks Netzwerk Neu A2 (Kursbuch) auf Basis der Tabelle 4.2.2.1.4.....	105
Tabelle 4.2.2.1.7. Anzahl der unterschiedlichen Sozialformen in den in den Schreibübungen des Lehrwerks Netzwerk Neu A2 (Kursbuch) auf Basis der Tabelle 4.2.2.1.4.	105

Tabelle 4.2.2.1.8. Einordnung der Schreibübungen (Zielfertigkeit und Vorstufenübungen) aus dem Lehrwerk Netzwerk Neu A2 (Kursbuch) nach Übungstypologie und charakteristischen Merkmalen Steuerungsgrad und Sozialform 106

Tabelle 4.2.2.1.9. Anzahl der unterschiedlichen Schreibübungstypen (Zielfertigkeit und Vorstufenübungen) im Lehrwerk Netzwerk Neu A2 (Kursbuch) nach Kapitel und insgesamt 110

Tabelle 4.2.3.1.1. Analyse der Schreibübungen nach eigenem Kriterienkatalog unterteilt nach Themenbereichen 147



ABBILDUNGSVERZEICHNIS

Abb. 2.1.3.1.1.1. Schreibprozessmodell von Hayes & Flower - <i>Structure of writing model</i>	11
Abb. 2.1.3.2.1.1. Börners modifiziertes Modell von Hayes & Flower	14
Abb. 2.1.3.2.2.1. Griebshabers modifiziertes Modell von Hayes & Flower	15
Abb. 2.1.3.2.3.1. Krings Schreibmodell.....	17
Abb. 2.1.5.1. Die vier Fertigkeiten	24
Abb. 2.2.1.1. Entwicklung der Methoden-Modelle	55
Abb. 4.2.1.2.1. Übung mit Schreibauftrag aus Kap. 1, Seite 14, Übung 6d	88
Abb. 4.2.1.2.2. Übung mit Schreibauftrag aus Kap. 6, Seite 69, Übung 9a	88
Abb. 4.2.2.2.1. Übung mit Schreiben als Mittel zum Zweck Hörverstehen aus Kap. 1, Seite 9, Übung 2a	111
Abb. 4.2.2.2.2. Übung mit Schreiben als Mittel zum Zweck Grammatik aus Kap. 2, Seite 21, Übung 4a	112
Abb. 4.2.2.2.3. Übung mit Schreiben als Mittel zum Zweck Leseverstehen aus Kap. 5, Seite 61, Übung 8a.....	113
Abb. 4.2.2.2.4. Übung mit Schreiben als Mittel zum Zweck Sprechen aus Kap. 8, Seite 91, Übung 2	113
Abb. 4.2.2.2.5. Übung mit Schreiben als Mittel zum Zweck Wortschatz aus Plattform 1, Seite 41, Übung 4	113
Abb. 4.2.2.2.6. Übung mit Schreiben als Mittel zum Zweck Leseverstehen und Grammatik aus Kapitel 1, Seite 10, Übung 3b.....	114
Abb. 4.2.2.2.7. Übung mit Schreiben als Mittel zum Zweck Hörverstehen aus Kapitel 2, Seite 23, Übung 8b.....	115
Abb. 4.2.2.2.8. Übung mit Schreiben als Mittel zum Zweck Sprechen aus Kapitel 3, Seite 30, Übung 5b.....	115

Abb. 4.2.2.2.9. Übung mit Schreiben als Mittel zum Zweck Grammatik aus Kapitel 4, Seite 46, Übung 3c	116
Abb. 4.2.2.2.10. Übung mit Schreiben als Mittel zum Zweck Leseverstehen aus Kapitel 5, Seite 56, Übung 2b.....	117
Abb. 4.2.2.2.11. Übung mit Schreiben als Mittel zum Zweck Hörverstehen aus Kapitel 6, Seite 70, Übung 12a.....	117
Abb. 4.2.2.2.12. Übung mit Schreiben als Mittel zum Zweck Wortschatz aus Kapitel 7, Seite 87, Übung 13a.....	118
Abb. 4.2.2.2.13. Übung mit Schreiben als Mittel zum Zweck Leseverstehen und Grammatik aus Kapitel 8, Seite 93, Übung 4d.....	118
Abb. 4.2.2.2.14. Übung mit Schreiben als Mittel zum Zweck Hörverstehen aus Kapitel 9, Seite 104, Übung 8b	119
Abb. 4.2.2.2.15. Übung mit Schreiben als Mittel zum Zweck Wortschatz aus Kapitel 10, Seite 120, Übung 6a	120
Abb. 4.2.2.2.16. Übung mit Schreiben als Mittel zum Zweck Sprechen aus Kapitel 11, Seite 127, Übung 2c.....	120
Abb. 4.2.2.2.17. Übung mit Schreiben als Mittel zum Zweck Leseverstehen aus Kapitel 12, Seite 136, Übung 1b.....	121
Abb. 4.2.2.2.18. Übung mit Bericht als Textsorte des Schreibens als Zielfertigkeit aus Kapitel 1, Seite 11, Übung 4d.....	123
Abb. 4.2.2.2.19. Übung mit Kommentar als Textsorte des Schreibens als Zielfertigkeit aus Kapitel 2, Seite 21, Übung 5b	124
Abb. 4.2.2.2.20. Übung mit Nachricht (SMS) als Textsorte des Schreibens als Zielfertigkeit aus Kapitel 3, Seite 36, Übung 16c	124
Abb. 4.2.2.2.21. Übung mit Karte/Mail als Textsorte des Schreibens als Zielfertigkeit aus Kapitel 4, Seite 47, Übung 4d.....	125
Abb. 4.2.2.2.22. Übung mit Blogbeitrag als Textsorte des Schreibens als Zielfertigkeit aus Kapitel 4, Seite 51, Übung 12a.....	125

Abb. 4.2.2.2.23. Übung mit Beschreibung (Film, Bild, Porträt, Weg) als Textsorte des Schreibens als Zielfertigkeit aus Kapitel 7, Seite 84, Übung 8f.....	126
Abb. 4.2.2.2.24. Übung mit Antwortbrief als Textsorte des Schreibens als Zielfertigkeit aus Kapitel 8, Seite 93, Übung 5.....	126
Abb. 4.2.2.2.25. Übung mit Geschichte als Textsorte des Schreibens als Zielfertigkeit aus Kapitel 10, Seite 123, Übung 12c	126
Abb. 4.2.2.2.26. Übung mit Gespräch/Dialog als Textsorte des Schreibens als Zielfertigkeit aus Kapitel 10, Seite 124, Übung 14a.....	127
Abb. 4.2.2.2.27. Übung mit Text schreiben (Traumberuf / Meinungsäußerung) als Textsorte des Schreibens als Zielfertigkeit aus Kapitel 11, Seite 132, Übung 11d.....	127
Abb. 4.2.2.2.28. Übung mit Zusammenfassung als Textsorte des Schreibens als Zielfertigkeit aus Kapitel 11, Seite 131, Übung 9a.....	128
Abb. 4.2.2.2.29. Vorbereitende Übung aus Kapitel 1, Seite 8, Übung 1b.....	129
Abb. 4.2.2.2.30. Aufbauende Übung aus Kapitel 2, Seite 20, Übung 3c.....	129
Abb. 4.2.2.2.31. Strukturierende Übung aus Kapitel 3, Seite 32, Übung 8c.....	130
Abb. 4.2.2.2.32. Kommunikatives Schreiben aus Kapitel 4, Seite 47, Übung 4d.....	130
Abb. 4.2.2.2.33. Freies kreatives Schreiben aus Kapitel 5, Seite 61, Übung 9b.....	130
Abb. 4.2.2.2.34. Vorbereitende Übung aus Kapitel 6, Seite 65, Übung 2a.....	131
Abb. 4.2.2.2.35. Aufbauende Übung aus Kapitel 7, Seite 82, Übung 4b.....	131
Abb. 4.2.2.2.36. Vorbereitende Übung aus Kapitel 8, Seite 94, Übung 6b.....	132
Abb. 4.2.2.2.37. Freies und Kreatives Schreiben aus Kapitel 9, Seite 103, Übung 6.....	132
Abb. 4.2.2.2.38. Aufbauende Übung aus Kapitel 10, Seite 121, Übung 7c.....	133
Abb. 4.2.2.2.39. Vorbereitende und aufbauende Übung aus Kapitel 11, Seite 129, Übung 5b.....	133
Abb. 4.2.2.2.40. Kommunikatives Schreiben aus Kapitel 12, Seite 139, Übung 5b....	134
Abb. 4.2.2.2.41. Stark gesteuerte Aufgabe aus Kapitel 12, Seite 140, Übung 7c.	135
Abb. 4.2.2.2.42. Halbgesteuerte Aufgabe aus Kapitel 9, Seite 108, Übung 16a	136

Abb. 4.2.2.2.43. Offene Aufgabe aus Kapitel 4, Seite 51, Übung 12a	136
Abb. 4.2.2.2.44. Beispiel für Einzelarbeit aus Kapitel 1, Seite 13, Übung 7c	137
Abb. 4.2.2.2.45. Beispiel für Partnerarbeit aus Kapitel 7, Seite 82, Übung 5b	137
Abb. 4.2.2.2.46. Beispiel für Gruppenarbeit aus Kapitel 2, Seite 22, Übung 7e	138
Abb. 4.2.2.2.47. Vorstufenübung – Vorbereitende Übung, Kapitel 2, Seite 20, Nr. 3a ...	139
Abb. 4.2.2.2.48. Vorstufenübung- Aufbauende Übung, Kapitel 2, S. 20, Nr. 3c	139
Abb. 4.2.2.2.49. Vorstufenübung – Aufbauende Übung, Kapitel 2, Seite 21, Nr. 4a	140
Abb. 4.2.2.2.50. Zielfertigkeit mit Textprodukt Beitrag, Kapitel 2, S. 21, Nr. 5a.....	140
Abb. 4.2.2.2.51. Zielfertigkeit mit Textprodukt Kommentar, Kapitel 2, Seite 21, Nr. 5b.....	140
Abb. 4.2.2.2.52. Vorstufenübung – Vorbereitende Übung, Kapitel 4, S. 51, Nr. 11a	141
Abb. 4.2.2.2.53. Vorstufenübung – Aufbauende Übung, Kapitel 4, S. 51, Nr. 11b	141
Abb. 4.2.2.2.54. Zielfertigkeit mit Textprodukt Blogbeitrag, Kapitel 4, Seite 51, Nr. 12a.....	142
Abb. 4.2.2.2.55. Vorstufenübung – Vorbereitende Übung, Kapitel 8, S. 93, Nr. 4a... ..	142
Abb. 4.2.2.2.56. Vorstufenübung – Vorbereitende Übung, Kapitel 8, S. 93, Nr. 4b... ..	143
Abb. 4.2.2.2.57. Vorstufenübung – Vorbereitende Übung, Kapitel 8, S. 93, Nr. 4c... ..	143
Abb. 4.2.2.2.58. Vorstufenübung – Aufbauende Übung, Kapitel 8, S. 93, 4d.....	143
Abb. 4.2.2.2.59. Zielfertigkeit mit Textprodukt Antwortbrief, Kapitel 8, S. 93, 5.....	144

1. TEIL: EINLEITUNG

Im ersten Teil dieser Masterarbeit befinden sich folgende sechs Unterpunkte:

1.1. „Problem- und Fragestellung“, 1.2. „Forschungsfragen“, 1.3. „Ziel und Bedeutung der Arbeit“, 1.4. „Eingrenzung der Arbeit“, 1.5. „Grundannahmen“, 1.6. „Abkürzungen“.

1.1. Problem- und Fragestellung

In aktuellen Zeiten der Globalisierung schreitet die Notwendigkeit Fremdsprachen zu beherrschen schnell voran indem fast jeder Lebensbereich betroffen ist und sich dies daher im Besonderen in den Bildungs- und Ausbildungsumgebungen auswirkt, wo unsere Lern- und Lehrgewohnheiten herausgefordert werden. Dies bezieht sich auch auf den Bereich der Fremdsprachenausbildung sowie auf den Deutsch als Fremdsprache – Unterricht und der Schreibprogression, welche vorliegend im Fokus der Betrachtung stehen.

In diesem Zusammenhang erwachsen unterschiedliche Bedürfnisse und eine detaillierte Auseinandersetzung erscheint daher erforderlich.

Ein Hauptproblem stellt dar, Lehrwerke im universitären DaF-Unterricht zu nutzen, welche den Lernprozess im Bereich der Schreibfähigkeit unterstützen. Die Schreibfertigkeiten spielen gerade im universitären Bildungsbereich des DaF-Unterrichts eine entscheidende Rolle, da sie für den akademischen und beruflichen Erfolg der Lernenden von großer Bedeutung sind. Hierbei kommen unterschiedliche Lehrwerke zum Einsatz und es ist von besonderer Wichtigkeit, dass solche genutzt werden, welche die Schreibprogression effizient fördern. Dazu gehört das Vorhandensein vielzähliger Schreibaufträge darin sowie das Schreiben als Mittel zum anderen Zweck, die Schreibübungstypologie im Kontext des Schreibens als Zielfertigkeit und zusätzlich beeinflussende Faktoren im Rahmen der Schreibübungen, wie der Steuerungsgrad (Neuner et al., 1981, S. 22; Rütter, 1973, S. 50ff.) und die Sozialform, welche zentrale Gesichtspunkte in der vorliegenden aspektorientierten Lehrwerkanalyse darstellen. Einen Schwerpunkt für die Problemuntersuchung in dieser Masterarbeit bildet hierbei die Unterscheidung vom Schreiben als Mittler- und Zielfertigkeit nach Kast (Kast, 1999, S. 6ff.) und seine Schreibübungstypologie (Kast, 1999, S. 34ff.).

Die vorliegende Ausarbeitung hat das Problem zum Hintergrund die grundlegende Fertigkeit des Schreibens zu fördern und inwieweit ein ausgewähltes Lehrwerk „Netzwerk Neu A2“ aus dem universitären DaF-Unterricht hierzu geeignet ist bzw. welchen Beitrag es zur Schreibprogression und in welcher Weise leistet. Den Lehrwerken sind ihre Vorteile nur abzugewinnen, wenn man mit ihnen im Detail vertraut ist. Eine nähere Betrachtung

und Vorstellung der Schreibfertigkeit bezogenen Übungen nach den erwähnten Aspekten soll den Weg für eine effiziente Nutzung des Lehrwerks und dessen Potenzial veranschaulichen. Diese Masterarbeit untersucht daher die Frage:

"Kann das Lehrwerk „Netzwerk Neu A2“ dazu beitragen die Schreibfähigkeit im universitären DaF-Unterricht zu fördern?".

1.2. Forschungsfragen

Ergänzend zur Forschungsfrage: "Kann das Lehrwerk „Netzwerk Neu A2“ dazu beitragen die Schreibfähigkeit im universitären DaF-Unterricht zu fördern?" umfasst das zu untersuchende Themengebiet im Rahmen dieser Masterthesis weitere drei Teilforschungsfragen:

- I. Wie unterstützt das Lehrwerk „Netzwerk Neu A2“ (Kursbuch) die Fertigkeit des Schreibens als Mittel zum anderen Zweck (Lesen, Hören, Sprechen, Grammatik und Wortschatz)?
- II. Welche Art von Übungen zur Verbesserung der Schreibfähigkeiten existieren im Lehrwerk "Netzwerk Neu A2" (Kursbuch) nach der Schreibübungstypologie von Kast?
- III. Wie unterstützen der Steuerungsgrad und die Sozialform die Schreibprogression im Lehrwerk „Netzwerk Neu A2“ (Kursbuch)?

1.3. Ziel und Bedeutung der Arbeit

Im weitesten Sinn ist das Ziel dieser Studie einen Grundstein für spätere empirische Arbeiten und eine erfolgreiche DaF-Lehre im Bereich der Schreibfertigkeiten zu bilden. Hierfür wurde das Lehrwerk „Netzwerk Neu A2“ ausgewählt und einer näheren Betrachtung unterzogen. Es wird eine aspektororientierte qualitative Analyse des Lehrwerks vorgenommen indem die Schreibaufträge und insbesondere die Schreibübungen einer Untersuchung nach unterschiedlichen Schreibfertigkeit bezogenen Gesichtspunkten beleuchtet werden. Im spezifischen ist das Ziel dieser deskriptiven Arbeit dadurch festzustellen inwieweit zur Progression von der produktiven Fertigkeit „Schreiben“ im universitären Bildungsbereich des DaF-Unterrichts durch das Lehrwerk „Netzwerk Neu A2“ erfolgreich beigetragen wird. Hierfür wird die Schreibfertigkeiten betreffende Materie des Lehrwerks „Netzwerk Neu A2“ (Kursbuch) entsprechend aufbereitet, untersucht und auf diese Weise Schlussfolgerungen zur Forschungsfrage und den ergänzenden Teilforschungsfragen gezogen. A2-Lernende sollen hiervon profitieren.

In der Gesamtbetrachtung liegt das Hauptgewicht der Arbeit in der Auseinandersetzung mit dem Lehrwerk hinsichtlich aller Aspekte darin, welche die Fertigkeit des Schreibens und deren Progression betreffen.

Die Bedeutung dieser Masterarbeit umfasst viele Komponenten, denn sie verdeutlicht auch die Wichtigkeit der Unterscheidung nach Schreiben als Mittel und Schreiben als Ziel. Sie zeigt zudem die Relevanz einer Untersuchung auf Basis der Schreibübungstypologie. Abschließend unterstreicht sie den Einfluss der Wahl des Steuerungsgrades und der Sozialform mit Blick auf die Schreibprogression. Der Stellenwert dieser Masterarbeit ist auch davon gekennzeichnet, dass sie eine Zusammenstellung von Erklärungen zum Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen hinsichtlich der Schreibfertigkeit auf Niveau A2 umfasst und einen eigenen Kriterienkatalog anwendet, welcher sich in Teilen an vorherrschende Literatur lehnt, um die Betrachtung der Schreibprogression im ausgewählten Lehrwerk abzurunden. Die Lehrer- und Lernerperspektive spielen eine entscheidende Rolle bei der Durchführung von schreibbasierten Lernübungen. Lehrkräfte müssen in der Lage sein Schreibaktivitäten effektiv zu planen, anzuleiten und zu bewerten. Sie müssen hierfür Faktoren, von denen ein erfolgreicher Lernprozess abhängt, weitestgehend berücksichtigen, wozu spezifische, individuelle Gegebenheiten und Voraussetzungen der Entwicklung und des Lernens (z.B. Lerntempo), das konkrete soziale Umfeld und auf die Bedürfnisse angepasste Lernangebote gehören (Appel et al., 2019, S. 8). Diese Vorgehensweise muss auf die Lerner geeignet reflektieren, um eine Progression zu erreichen. Die Bedeutung der vorliegenden Ausarbeitung wird auch gerade darin deutlich.

1.4. Eingrenzung der Arbeit

Der Umfang einer Masterarbeit ist zeitlich und inhaltlich begrenzt, weshalb der Rahmen dieser Arbeit mit Hilfe von einigen Eingrenzungen aufgezeigt wird. Insbesondere der *universitäre* DaF-Unterricht hat in der Türkei einen hohen Stellenwert und hat einen großen Einfluss auf das spätere (DaF geprägte) Berufsleben. Darüber hinaus besteht aus deutscher Perspektive ein steigender Bedarf, dass DaF und schriftliche Wissenschaftssprache im Rahmen der akademischen Auslandsgermanistik, wie diese in der Türkei, mit dem Ziel einer Verbesserung, im Studium integriert wird (Roll, 2021, S. 276). Inhaltlich erfolgt die Untersuchung im Rahmen dieser Masterarbeit daher nur begrenzt auf der Basis des universitär eingesetzten Lehrwerks für Erwachsene DaF-

Lernende – „Netzwerk Neu“. Hintergrund ist ebenso, dass eine Internetrecherche ergibt, dass viele Universitäten in der Türkei mit *diesem* Lehrwerk arbeiten. So zum Beispiel: die Türkisch-Deutsche Universität¹, Universität Marmara², Universität Anadolu³, Universität Sakarya⁴, Hacı Bektaş Veli Universität Nevşehir⁵ sowie Universität Istanbul⁶. Auch die Bezugsgruppe wird folgerichtig auf Lernende und Lehrende im universitären Bildungsbereich des DaF-Unterrichts festgelegt.

Der Untersuchungsschwerpunkt wird vorliegend auf den komplexen Bereich der Schreibfertigkeit eingegrenzt und hat zum Ziel die Schreibprogression im universitären Bereich zu unterstützen. Diese Eingrenzung ist auch damit verbunden, dass die vorherrschenden Prüfungsformen, wie Test-DaF, Telc, DSH ua. als Zulassungsformen für ein deutsches Studium ebenso nach einer Qualitätsverbesserung der Lehre und des Erlernens der Schreibfertigkeit verlangen. Die universitäre Förderung der Schreibfertigkeit ist daher von hoher Bedeutung (Zimmerman, 2010, S. 8). Die Fähigkeit sich in einer Fremdsprache schriftlich auszudrücken und die Förderung dessen als eine Zieltätigkeit hatte bis zur Jahrtausendwende keine hohe Priorität (Roll, 2021, S. 275). Erst die Entwicklung hin zu einem Fokus auf die kommunikative Kompetenz führte zu einer Gleichsetzung der vier Fertigkeiten – Hören, Sprechen sowie Lesen und auch Schreiben (ebd.). Dies lässt einen Förderbedarf der Kompetenz Schreiben schlussfolgern. Neben dem Schreiben als Zieltätigkeit, existiert aus Sicht der Fremd- und Zweitsprachendidaktik das Schreiben als ein Instrument zum Erlernen der Sprache (sog. Lernmedium) (Roll, 2021, S. 276). Dies führt zur Notwendigkeit vielfältiger, gut durchdachter Übungsformen als Bestandteil von Lehrwerken. Auch diese begründete Eingrenzung der Masterarbeit auf die Schreibfertigkeit führt zur Festlegung auf das Lehrwerk „Netzwerk Neu A2“, denn eine erste grobe Durchsicht im Vergleich zu anderen universitär eingesetzten Lehrwerken ergibt zudem die Feststellung vieler Übungen mit Schreibaufträgen. Die Wahl fällt auf „Netzwerk Neu A2“, da die Niveaustufe A2 mit erster Formulierung von zusammenhängenden Sätzen und Texten verbunden ist (Trim et al., 2001, S. 86ff.; Ernst

¹ <https://sfl.tau.edu.tr/ders-kitaplari>, Abgerufen am: 03.09.2024.

² <https://musem.marmara.edu.tr/programlar/yabanci-dil-egitim-programlari/genel-almanca-egitim-programi>, Abgerufen am: 03.09.2024.

³ <https://www.anadolu.edu.tr/akademik/fakulteler/ders/137574/almanca-ders-kitabi-inceleme/ders-tanitim>, Abgerufen am: 03.09.2024.

⁴ <https://mt.sakarya.edu.tr/tr/duyuru/goster/124459/2023-2024-ogretim-yili-almanca-hazirlik-siniflari-ders-kitaplari-duyurusu>, Abgerufen am: 03.09.2024.

⁵ <https://dosyalar.nevsehir.edu.tr/f022fe0f786f89accadfec7adf15e034/2023-24-student-handbook.pdf>, Abgerufen am: 03.09.2024.

⁶ <https://cdn.istanbul.edu.tr/FileHandler2.ashx?f=ebulleten5.pdf>, Abgerufen am: 03.09.2024.

Klett Sprachen et al., Anhang 4, 2020, S. 5).

Die Masterarbeit bezieht sich konkret und ausschließlich auf das Kursbuch dieses Lehrwerks, um den Umfang dieser Masterarbeit auf das Hauptwerk zu fokussieren und zu begrenzen sowie Raum für weitere Untersuchungen zu lassen.

1.5. Grundannahmen

Die Masterarbeit baut auf konkreten Grundannahmen auf, welche vorliegend als Basis genutzt werden und daher keiner eigenen Untersuchung unterliegen werden.

In dieser Arbeit wird angenommen, dass das ausgewählte Lehrwerk einer qualitativen Redaktion unterzogen wurde und keine sprachlichen Fehler aufweist sowie dem universitären Niveau entspricht. Grundannahme ist des Weiteren, dass die Lehrkräfte, welche dieses Lehrwerk nutzen über ausreichende Fachkenntnisse im Bereich des DaF-Unterrichts verfügen und Unterrichtsmaterialien auf akademischem Niveau nutzen. Das Schreiben ist darüber hinaus als den anderen drei Sprachfertigkeiten gleichwertig anzusehen. In dieser Arbeit wird ebenfalls angenommen, dass das Lehrwerk Netzwerk Neu A2 (Kursbuch) sowie dessen immanente Schreibübungen dem A2-Niveau nach dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen entsprechen.

1.6. Abkürzungen

Hier werden die in der Masterarbeit vorkommenden Abkürzungen der wichtigsten Begrifflichkeiten wiedergegeben.

A2:	Elementare Sprachverwendung nach GER
Abb.:	Abbildung
DaF:	Deutsch als Fremdsprache
ebd:	ebenda
et al:	und andere
f.:	folgende
ff.:	fortfolgende
GER:	Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen
Kap.:	Kapitel
Nr.:	Nummer

2. TEIL: THEORETISCHE GRUNDLAGEN UND FORSCHUNGSSTAND

2.1. Theoretische Grundlagen

Um ein solides Fundament für diese Masterarbeit zu schaffen, werden in diesem Abschnitt die grundlegenden themenspezifischen Begriffe näher erläutert. Die zentralen Begriffe sind „Fremdsprachen- und DaF-Unterricht im universitären Bildungsbereich“, „Schreibfertigkeiten“, „Schreibprogression“, „Schreibkompetenz“, „Lehrwerk und Lehrwerkanalyse“, „Schreibübungstypologie“, „Steuerungsgrad und Sozialform“, und entsprechend zugehörige weitere Begriffe, die von Relevanz für diese Ausarbeitung sind. Die Begriffe werden einzeln näher definiert, um die theoretische Basis für den empirischen Teil zu schaffen und im weiteren Verlauf in ihrem Zusammenwirken für die Bearbeitung der Problem- und Zielsetzung darauf zurückzugreifen.

2.1.1. Fremdsprachen- und DaF-Unterricht im universitären Bildungsbereich

Um diesem essenziellen Thema in seiner Bearbeitung gerecht zu werden, ist von Bedeutung zunächst die Grundbegriffe und den aktuellen Forschungsstand vorzustellen. Ausgangspunkt ist der Begriff der Fremdsprache, wozu der DaF-Unterricht gehört und welcher von der Muttersprache (und der Erstsprache) abzugrenzen ist. Sowohl in der akademischen Ausbildung als auch für die persönliche Entwicklung nimmt der Fremdsprachenunterricht eine wichtige Rolle ein.

In einer sich ständig globalisierenden Welt ist es von großer Bedeutung die Fähigkeit zu besitzen, sich in verschiedenen Sprachen auszudrücken (Güler, 2005, S. 1). Dem aktuellen Duden entsprechend wird der Begriff Fremdsprache in der Form definiert, dass es sich um diejenige fremde Sprache handelt, welche nicht die Muttersprache darstellt und darüber hinaus bewusst erlernt wurde (Dudenredaktion, 2024, S. 657).

Als Fremdsprachenunterricht wird hingegen derjenige Unterricht bezeichnet, welcher zur Aneignung einer Fremdsprache führt und dies zum Ziel hat (Dudenredaktion, 2024, S. 658). DaF bezeichnet eine (wissenschaftliche) Disziplin bei welcher die Sprache Deutsch als eine Fremdsprache erlernt wird und die vielfältige zugehörige soziale Lehr- und Lernpraxis umfasst (Altmayer et al., 2021, S. 4).

DaF nimmt generellen Bezug zum Lernen der deutschen Sprache als Fremdsprache in Bildungseinrichtungen sowohl innerhalb als auch außerhalb des deutschsprachigen Raumes, wobei vermehrt außerhalb dieses (Rösler, 2012, S. 30 ff.).

In der vorliegenden wissenschaftlichen Ausarbeitung soll der Fremdsprachenunterricht in

Form des DaF-Unterrichts im universitären Bildungsbereich im Zentrum der Betrachtung stehen, welcher dem akademischen Bildungssektor zuzuordnen ist. Der akademische Bildungssektor lässt sich in Deutschland als das Studium kategorisieren, welches in unterschiedlichen akademischen Institutionen abläuft (Schroedler, 2020, S. 259). Hierzu gehören sowohl die Universitäten, als auch jede Form von Hochschulen sowie Berufsakademien, unabhängig von der Trägerschaftsart.

Deutsch als Fremdsprache besitzt hierbei einen hohen Stellenwert: nach den regelmäßig im Turnus von fünf Jahren erhobenen Daten des Auswärtigen Amtes unter Mitwirkung des Deutsch Akademischen Austauschdienstes (DAAD), der deutschen Welle (DW), des Goethe-Instituts und der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen (ZfA) bestehen für das Jahr 2020 eine Summe von insgesamt 1.270.921 deutschlernende Studierende in insgesamt 135 Ländern weltweit, welche zur Datenerhebung betrachtet wurden (Auswärtiges Amt, 2020 S. 18).

In der Türkei stellt der akademische Bildungssektor im Hinblick auf die Fremdsprachenausbildung und den DaF-Unterricht in erster Linie der Bildungsbereich der Universitäten dar (vgl. Güler, 2005, S. 3). In der weiteren Betrachtung steht aus diesem Grund der DaF-Unterricht in der Türkei an Universitäten im Fokus.

An akademischen Institutionen haben Studierende die Möglichkeit, eine Vielzahl von Fremdsprachen zu erlernen, sei es als Hauptfach oder als Nebenfach. Der universitäre Fremdsprachenunterricht umfasst nicht nur das Erlernen der Grammatik und des Wortschatzes, sondern auch das Verständnis kultureller Unterschiede und die Entwicklung interkultureller Kompetenzen (Güler, 2005, S. 1). Durch das Studium einer Fremdsprache, wie Deutsch als Fremdsprache können Studierende daher nicht nur ihre kommunikativen Fähigkeiten verbessern, sondern auch ein tieferes Verständnis für andere Kulturen und Lebensweisen entwickeln (ebd.). Dies ermöglicht den Studierenden, sich erfolgreich in einer multikulturellen Gesellschaft zu bewegen und interkulturelle Missverständnisse zu vermeiden.

Der universitäre Fremdsprachenunterricht legt oft einen Schwerpunkt auf die Vertiefung der sprachlichen Fähigkeiten durch das Lesen und Analysieren von literarischen Werken in der Fremdsprache sowie das Verfassen von wissenschaftlichen Arbeiten als Basis für ein zielführendes Fachstudium (Brandl et al., 2010, S. III).

Des Weiteren eröffnen sich den Studierenden durch das Erlernen von Fremdsprachen neue berufliche Perspektiven und internationale Karrieremöglichkeiten. Insgesamt ist der Fremdsprachenunterricht folglich ein wichtiger Bestandteil der universitären Ausbildung

und zugleich universitäre Aufgabe, der den Studierenden dabei hilft, sich sowohl persönlich als auch beruflich weiterzuentwickeln. Das Inkrafttreten des Fachkräfteeinwanderungsgesetzes in Deutschland am 1. März 2020, welches die Förderung der Anwerbung von Fachkräften aus Drittstaaten umfasst, hat der DaF-Unterricht für diese neue Zielgruppe und der DaF-Unterricht im Generellen an zusätzlicher Wichtigkeit gewonnen (Auswärtiges Amt, 2020 S. 6).

2.1.2. Schreibfertigkeiten

Aufgrund der Globalisierung und der mit dieser einhergehenden Kommunikation in fremden Sprachen folgt die Notwendigkeit solche zu erlernen. Die vier Sprachfertigkeiten Lesen, Hören, Sprechen und Schreiben bilden die Grundlage, eine fremde Sprache zu beherrschen (Faistauer, 2010, S. 961). Kommunikation läuft nicht nur mündlich, sondern auch schriftlich ab. Deswegen ist es von großer Bedeutung die Schreibfertigkeiten in einer hohen Kompetenz zu beherrschen. Dazu verhilft insbesondere der universitäre Bildungsbereich. Um dieses bedeutungsvolle Thema im Detail erfassen zu können, folgt eine Definition vom Begriff Schreibfertigkeit.

Bestimmte Teilkomponenten führen durch ihre angemessene Nutzung zu einem erfolgreich ausgearbeiteten Text (Gür, 2018, S. 195). Das Schreiben wird als eine menschliche Handlung und als Resultat des Denk- und Lernprozesses angesehen (Çebi, 2020, S. 517). Jozsef unterstreicht, dass die Tätigkeit des Schreibens von großer Komplexität geprägt ist und es die Fähigkeit darstellt, Überlegungen bzw. Wissen und Einfälle zu entwickeln und zu präsentieren (Jozsef, 2001, S. 5).

Andere Autoren fassen das Schreiben als die Fertigkeit Texte selbstständig, kommunikativ passend und thematisch gewichtig zu erstellen auf (Bachmann & Becker-Mrotzek 2017, S. 26). Aus dieser Perspektive betrachtet kann man Schreiben als einen Prozess der Texterstellung bewerten, welcher die fortwährende Durchgliederung der eigenen Gedanken zur Basis hat. Ludwig definiert das Schreiben als Prozess der schriftlichen Erfassung der Sprache, was durch das Schreibprodukt bestimmt wird und das Ergebnis dessen - das Textprodukt - sowohl sinnvoll ist als auch Zusammenhang hat (Ludwig, 1983, S. 4).

2.1.3. Schreibprogression

Die Schreibfertigkeit sowohl in der Muttersprache, als auch in einer Fremdsprache besitzt eine hohe Komplexität (Gür, 2018, S. 195; Griebhaber, 2020, S. 292). Der Begriff

der Progression selbst ist bildungssprachlich als Fortschreiten oder stufenweise Steigerung zu verstehen (Dudenredaktion, 2024, S. 1419). Mit Bezug zum Schreiben, welches bereits definiert wurde, stellt Progression daher die Entfaltung bzw. (Weiter-)Entwicklung und Veränderungsreihe im Bereich dieser Fertigkeit dar. Diese Veränderungsreihe spiegelt sich auch in den später näher zu erklärenden Schreibübungen wider.

2.1.3.1. Schreibprogression in der Muttersprache

Die Fertigkeit des Schreibens in der Muttersprache durchläuft seit dem Kindesalter eine umfassende Entwicklung, welche als Basis dient, sich jedoch von der Schreibprogression in der Fremdsprache in vielerlei Hinsicht auch unterscheidet (Harsch et al., 2007, S. 44 u. 49). Daher sei hier abgrenzend zunächst auf den allgemeinen Begriff der Schreibprogression mit Blick auf die Muttersprache eingegangen.

In der Muttersprache erfolgt zunächst das Erlernen des Schreibens, also der Schriftspracherwerb und ist als Erwerbsprozess der schriftsprachlichen Basisfertigkeiten anzusehen (Becker-Mrotzek, 2004, S. 41). Auf diesen Aneignungsprozess folgt die Schreibentwicklung bzw. Schreibprogression in der Muttersprache, welche sich auf die Anreicherung komplexerer Fähigkeiten mit Ziel der Produktion eines Textes bezieht (ebd.). In diesem Zusammenhang bestehen sog. Schreibprozessmodelle in der Muttersprache, welche wiederum eine Auswirkung auf die Modelle im Rahmen der Didaktik einer Fremdsprache haben und sich in die muttersprachliche Schreibprogression fügen.

Diese Modelle in der Muttersprache beschreiben die Schreibhandlung und die ihr zugehörigen Komponenten als notwendige Schritte, welche beim Schreiben ablaufen.

2.1.3.1.1. Das Modell von Hayes & Flower

Ein bedeutendes Schreibprozessmodell stammt von John R. Hayes (Psycholinguist) und Linda Flower (Schreibwissenschaftlerin) aus dem Jahr 1980. Das Modell setzt nach den Schreibproduktionsprozessen von Kindern an und umfasst den schulischen Kontext mit seinen orthografischen und motorischen Anforderungen daher nur begrenzt (vgl. Sieber, 2003, S. 213; Ossner, 2006, S. 102f.). Es bezieht sich hauptsächlich auf erwachsene Schreiber (Ballis, 2018, S. 268). Unter Reflexion bestehender Schreibprozessmodelle werden von den Autoren drei konkrete kognitive Bestandteile des Schreibprozesses festgestellt: Planen, Formulieren und Überarbeiten (Hayes & Flower, 1981, S. 375).

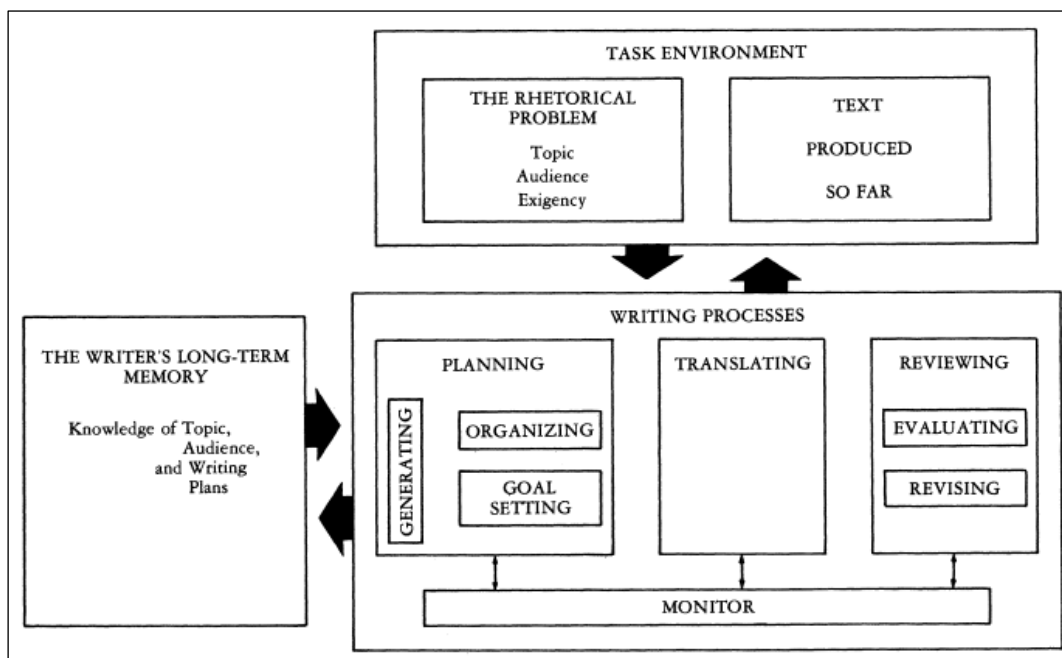


Abb. 2.1.3.1.1.1. Schreibprozessmodell von Hayes & Flower - *Structure of writing model* (Hayes & Flower, 1980, S. 11)

Die Handlung des Schreibens in diesem Schreibprozessmodell orientiert sich daher an drei Komponenten (Hayes & Flower, 1981, S. 369.). Der Schreibprozess wird von den Autoren vom Aufgabenumfeld und dem Langzeitgedächtnis ergänzt (Hayes & Flower, 1981, S. 369ff.). Das Aufgabenumfeld hat den Schreibauftrag, das Thema, einen Adressaten und die dahinter stehende Motivation zum Inhalt (ebd.). Das Langzeitgedächtnis bezieht sich auf das zum Thema und Adressat gehörige vorhandene Wissen (ebd.). Der eigentliche Schreibprozess, welcher das Planen, Formulieren und Überarbeiten beschreibt, steht unter ständiger Kontrolle (Monitoring) (ebd.). Alle aufgezählten Komponenten stehen wiederum in einem angemessenen Verhältnis und in Wechselwirkung.

Um weitere Progression zu erreichen, müssen sich die Fähigkeiten kontinuierlich verbessern und weiterentwickeln. Dies hängt auch von der Person selbst ab - inwiefern das Individuum bereit und bestrebt ist für die Entwicklung auch im Rahmen ihres Studiums daran zu arbeiten. Angelehnt an das beschriebene Schreibprozessmodell von Hayes und Flower (Hayes & Flower, 1981, S. 365ff.) lässt sich eine Erweiterung vornehmen, welche sich auf die Stadien *Recherche*, *Planung*, *Organisation* und *Überarbeitung* bezieht und insbesondere die für die universitäre Ausbildung erforderlichen Stadien darstellt. Der Schreibprozess beginnt allerdings (auch nach Hayes & Flower) mit der Intention bzw. dem Thema: Ziel und Zweck des Schreibens müssen im Voraus klar und deutlich definiert

werden (Hayes & Flower, 1981, S. 365ff.). Das bedeutet ebenso, dass der Autor sich sicher sein muss welche Botschaft er vermitteln möchte, an wen er sich richtet und welchen Stil er verwenden will. Darüber hinaus sollten die Bedürfnisse der Leserschaft einbezogen werden (Becker-Mrotzek, 2004, S. 105). Ein vorher festgestellter Inhalt bzw. Hintergrundwissen (Wissen über das Thema, Textmusterwissen ua.) sind für einen Text ebenfalls ausschlaggebend (Hayes & Flower, 1981, S. 371), insbesondere für einen aus universitärer Perspektive gelungenen Text. Dieses Wissen ist nicht immer bereits im Kopf vorhanden, sondern besteht auch in Außenressourcen, wie Büchern (ebd.). Erfahrungsgemäß lässt sich das Hintergrundwissen bzw. auf den konkreten Inhalt bezogenes Wissen mittels *Recherche* anreichern: Informationen sammeln, diese kritisch bewerten und die für den Text relevanten Informationen aufnehmen sowie in den Text richtig einbauen. Durch eine vorangestellte *Recherche* wird primär im Rahmen universitärer Ausbildung ein inhaltlich überzeugender Text erarbeitet, welcher den höheren Anforderungen genügen kann.

Die Struktur des Textes spielt eine weitere wichtige Rolle. Durch einen klaren Textaufbau wird eine Übersichtlichkeit erreicht, welche das Interesse des Lesers erhält: sinnvolle Abschnitte einbauen, die relevanten Informationen auswählen und die logische Abfolge dieser Informationen bestimmen, sind ein Teil der Planung und Organisation eines zu verfassenden Textes (vgl. Zimmermann, 2010, S. 14). All diese Aspekte erleichtern das Lesen und das Verstehen. Ein Teil des progressiven Schreibens ist die abschließende Überarbeitung des eigenen Textes (Hayes & Flower, 1981, S. 365ff.). Das Überprüfen von Grammatik, Rechtschreibung, Zeichensetzung, Ausdruck, Stil oder auch das Entfernen von manchen Inhalten, um die Gesamtqualität zu verbessern, sind hierbei vordergründig. Parallel dazu sollte entsprechend dem Monitoring von Hayes & Flower die Klarheit und Kohärenz beachtet und dementsprechend Verbesserungen vorgenommen werden (Hayes & Flower, 1981, S. 369ff.). Die selbstkritische Reflexion ist erfahrungsgemäß ein wichtiger Bestandteil für den Prozess der progressiven Schreibfertigkeiten. Die notwendigen Kenntnisse und Fähigkeiten für all diese Schritte werden im Studium angereichert und vertieft. Die Bedeutung der Überarbeitung und Revision spiegelt sich auch im Rahmen der im späteren Verlauf der Masterarbeit vorgestellten (Schreib-)Übungstypologie, daher auch in der Fremdsprache wider (vgl. Kast, 1999, S. 121f.). Der Prozess des Überlesens und des Überarbeitens ist grundlegend für das Schreiben, denn in dieser Phase läuft die Hauptarbeit zur grammatikalischen, orthografischen und strukturellen Verbesserung ab (ebd.). Es läuft eine essenzielle Fehlerkorrektur und Ausdrucks- bzw. Stilverbesserung anhand des zur

Verfügung stehenden Wissens hinsichtlich dieser Bereiche ab, was zu einem Umformulieren, Ausbessern und Verändern führen kann. Der gesamte Prozess der Texterstellung läuft rekursiv ab (ebd.). Schließlich muss die Präsentation des Geschriebenen auch beachtet werden. Das umfasst die geeignete Formatierung, das angemessene Layout und die Textgestaltung. Diese Punkte sollten an die Zielgruppe angepasst sein, damit die erwartete Wirkung erreicht wird (Becker-Mrotzek, 2004, S. 105). Schreibprogression hat darüber hinaus generell einen sehr großen Einfluss auf die schriftliche Kommunikation, in welcher der Schreibende den daraus folgenden entsprechenden Anforderungen Genüge tun muss (Harsch et al., 2007, S. 43). Die schriftlichen Kommunikationsfähigkeiten in der Muttersprache werden im universitären Bereich weiterentwickelt.

2.1.3.1.2. Schreibprozessstörungen in der Muttersprache

Der Schreibprozess kann allerdings Störungen unterliegen. Dies wirkt sich auch auf die Schreibprogression als solche aus. Das beginnt beim Schreibprozess von Erwachsenen bereits bei der eventuell vom Schreiber nicht verstandenen Aufgabenstellung und anderen äußeren Faktoren (Grieshammer, 2011, S. 13). Wenn man sich an das Modell von Hayes & Flower lehnt, können Störungen auch vom Schreiber selbst ausgehen, wie beispielsweise eine fehlende Motivation (ebd.). Hier ausschlaggebend ist das Langzeitgedächtnis mit den darin gespeicherten Wissensbereichen, die den Schreibprozess beeinflussen und sich im Schreibprodukt widerspiegeln. Möglich sind auch Überlastungen bei der Ideengenerierung und Umsetzung in den geschriebenen Text und der nachfolgenden Auswirkung dieser Störung auf die Motivation (vgl. Portmann 1991, S. 279). Bei der Schreibprozessstörung in der Fremdsprache, wie dem DaF-Unterricht, kommen zusätzliche Faktoren hinzu (Grieshammer, 2011, S. 14).

2.1.3.2. Progressive Schreibfertigkeiten in der Fremdsprache

Aus den bisherigen Ausführungen lässt sich schlussfolgern, dass die angereicherten Schreibfähigkeiten des Individuums in der Muttersprache auch für die spätere Schreibprogression in der Fremdsprache, trotz Vorliegens von Unterschieden und teilweise differierenden Schreibprozessmodellen, eine große Rolle spielen (Harsch et al., 2007, S. 49; Grieshaber, 2020, S. 293). Daraus leitet sich die Frage ab wie der Prozess der Schreibprogression in der Fremdsprache (Deutsch) aussieht. Auch hier spielen erfahrungsgemäß Planung und Organisation sowie Satzbau, Grammatik, Rechtschreibung,

Wortschatz, Stil und Ausdruck eine wichtige Rolle. Der Ausgangspunkt ist allerdings ein anderer. Im Vordergrund steht hierbei der Fortschritt und Entwicklungsprozess im Rahmen der schriftlichen Ausdrucksfähigkeiten in einer Sprache, welche nicht der Muttersprache entspricht. Es handelt sich dabei um eine kommunikativ passende Ausformulierung sprachlich autonomer Texte als Bestandteil und Ziel des Erlernens der Fremdsprache (Harsch et al., 2007, S. 51). Auch hier bestehen Schreibprozessmodelle. In diesem Zusammenhang lässt sich betonen, dass das Schreiben in der Fremdsprache konkrete Merkmale aufweist: didaktische, linguistische, sprachpsychologische - diese zeigen die Verwandtheit bzw. die Gemeinsamkeiten als auch die Unterschiede zum Schreiben in der Muttersprache auf (Börner, 1989, S. 350). Aus diesem Grund werden hinsichtlich der Schreibprogression in der Fremdsprache verbreitet Schreibprozessmodelle zur Grundlage genommen und umgestaltet bzw. angepasst, welche aus der Muttersprache herrühren (Börner, 1989, S. 353). In diesem Zusammenhang wird insbesondere das Ursprungsmodell von Hayes & Flower aus dem Jahr 1980 aufgegriffen und an den Schreibprozess als Bestandteil der Schreibprogression in der Fremdsprache adaptiert (Petersen, 2014, S. 39; Ballis, 2018, S. 268; Grieshammer, 2011, S. 8).

2.1.3.2.1 Börners Schreibprozessmodell

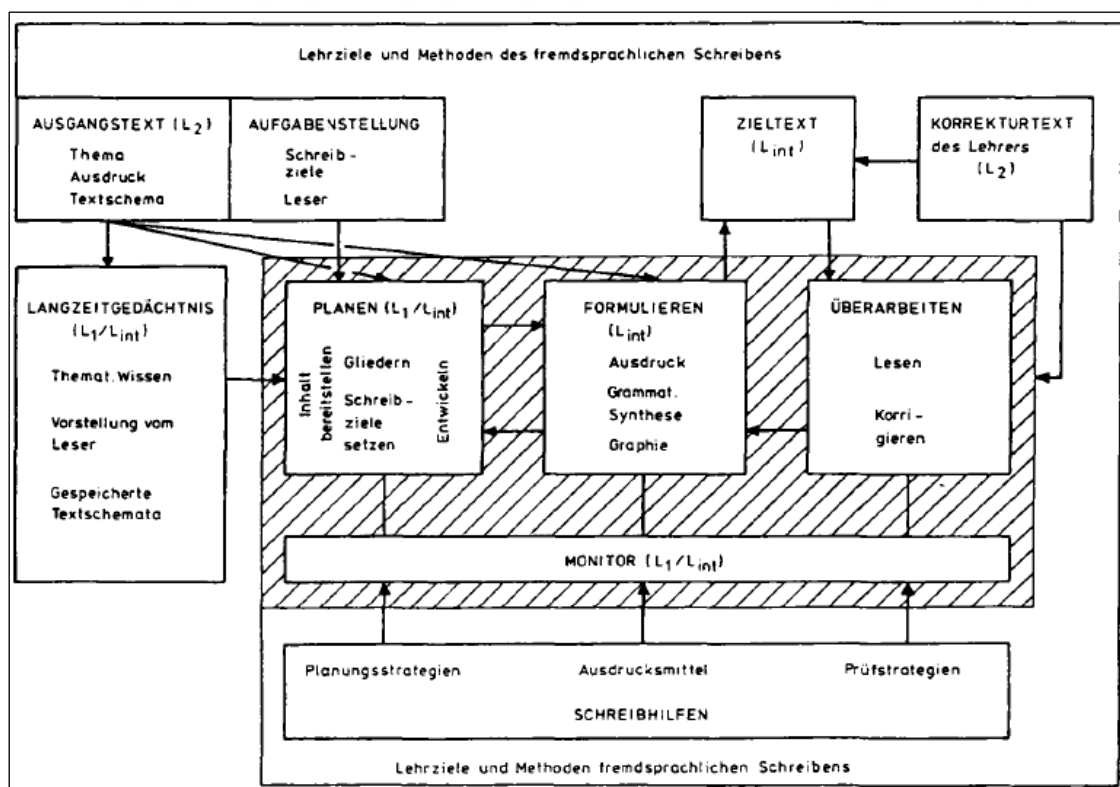


Abb. 2.1.3.2.1.1. Börners modifiziertes Modell von Hayes & Flower (Börner, 1989, S.

355)

Börner hat das Modell von Hayes & Flower fremdsprachendidaktisch umgestaltet (Börner, 1987, S. 1340) und im Jahr 1989 erweitert (Börner, 1989, S. 354ff.). Die Basisunterteilung des Schreibprozesses auch in der Fremdsprache wird hierbei in Planen, Formulieren und Überarbeiten vorgenommen. Diese Komponenten, welche Börner zufolge in der Interimssprache stattfinden, wurden um Charakteristika der Fremdsprachendidaktik ergänzt. Hierbei sind das Aufgabenumfeld und die Schreibumgebung aus dem Ursprungsmodell präzisiert worden, wofür der Prozess des Schreibens den Methoden und didaktischen Zielen der Fremdsprachenlehre angepasst wurde (Börner, 1989, S. 354). Mehrere Einflussgrößen werden daher zusätzlich berücksichtigt. Hierzu zählen: der Ausgangstext, der entstehende Text und der Korrekturtext der Lehrkraft als Lehr-Lernerinteraktion (ebd.). Abgerundet wird dies durch Langzeitplanung, Steuerung und Bewertung anhand von Aspekten aus der fremdsprachlichen Schreibdidaktik (ebd.). Es ist auch zu erwähnen, dass Schreibübungen in der Fremdsprache durch Formulierungs- und Planungshilfen unterstützt werden. Hierzu gehören passender Wortschatz oder Gliederungsideen (Börner, 1989, S. 354f.). Die Frage danach wie stark die Muttersprache in seinem erweiterten Modell eine ausschlaggebende Rolle spielt, beschreibt er als empirisch und ebenso von der jeweiligen Lernergruppe abhängig (Börner, 1989, S. 354).

2.1.3.2.2. Griebshabers Schreibprozessmodell

Eine weitere Adaptation des Ursprungsmodells von Hayes & Flower erfolgt durch Griebshaber (Griebshaber, 2020, S. 292ff.).

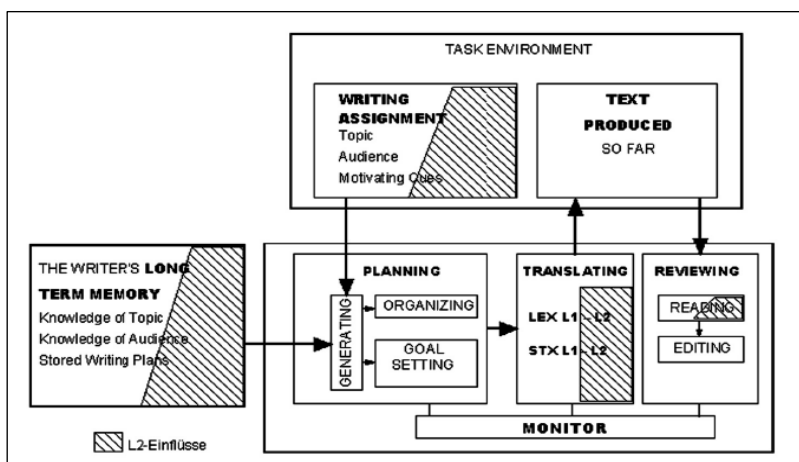


Abb. 2.1.3.2.2.1. Griebshabers modifiziertes Modell von Hayes & Flower (Griebshaber, 2010, S. 220)

Grießhaber benutzt in seinem Modell die Abkürzung L1 für die Muttersprache und L2 für die Fremdsprache und stellt zunächst fest, dass die Schreibkompetenzen, welche man in der Muttersprache erlernt, auch für das Erlernen der Fremdsprache zur Verfügung stehen bzw. nutzbar gemacht werden können (Grießhaber, 2020, S. 293). Hierbei betont er, dass Strategien der Planung sowie Überarbeitung auch in der Fremdsprache zum Einsatz kommen. Die Feststellung von Grießhaber fungiert letztlich als Argumentation für seine Nutzung des Modells von Hayes & Flower zur Basis und Adaptation für die Aufstellung eines Schreibprozessmodells in der Fremdsprache. Das Ursprungsmodell von Hayes & Flower modifiziert Grießhaber dahingehend, dass er seine Basiskomponenten als Werkstätten bezeichnet (Grießhaber, 2020, S. 299). Diese beziehen sich auf konkrete Teilaufgaben. Das Aufgabenumfeld und seine spezifische Schreibaufgabe bezeichnen die erste „Werkstatt“ (ebd.). Die zweite Werkstatt wird „Wissens-Werkstatt“ genannt und umfasst das Langzeitgedächtnis aus dem Ursprungsmodell. Zuletzt nennt Grießhaber die „Werkstatt“ in welcher der Schreibprozess abläuft und unterteilt diese in Einzelprozesse, welche mit der Planung beginnen und mit der Überarbeitung abschließen (ebd.).

Das modifizierte Modell lässt die Einflüsse der Fremdsprache an den konkret notwendigen Stellen aus Sicht Grießhabers erkennen, was die eigentliche Adaptation zum Ausdruck bringt. Bereits in der ersten Werkstatt beschreibt Grießhaber die entstehenden Unterschiede zum Schreiben in der Fremdsprache, was die Wichtigkeit des Schreibens, der Themenvorgabe, der Schreibaufgaben selbst, dem Leser und der Motivation anbelangt (Grießhaber, 2020, S. 299). In der zweiten Werkstatt sieht Grießhaber die Wahrscheinlichkeit für erhebliche Unterschiede beim Schreiben in der Fremdsprache (ebd.). In der dritten Werkstatt erkennt er die umfangreichsten fremdsprachenbezogenen Spezifika des Schreibens. Als Hintergrund dessen nimmt er an, dass der Grammatik und dem Wortschatz in verschiedenen Sprachen eine besondere Funktion zugesprochen wird.

Adaptierte Modelle erfahren in Einzelpunkten auch Kritik und werden von anderen Autoren kommentiert. So beispielsweise Inger Petersen zum Modell von Grießhaber. Die Fremdspracheneinflüsse in der ersten Werkstatt werden von Grießhaber nach Petersen ihrem Ursprung nach nicht detailliert konkretisiert (Petersen, 2014, S. 40). Auch kritisiert hier Petersen, dass bezüglich der Fremdspracheneinflüsse in der Wissenswerkstatt, diese Unterschiede zu vernachlässigen sind, was Schüler anbelangt, welche die Schreibfertigkeit vollständig in Deutschland entwickelt haben (Petersen, 2014, S. 41). Dass sich Grießhaber nicht auf konkrete Studien bezieht, bemängelt Petersen ebenfalls (ebd.) Abrundend lehnt

sich Petersen an Galbraith (Galbraith, 2009, S. 12f.) und stellt fest, dass die Umsetzung der Planung in die Schriftsprache im Rahmen der fremdsprachlichen Schreibprozesse den Schreiber stärker beansprucht (Petersen, 2014, S. 41). Sie zieht daher die Nutzung von Modellen vor, welche sich auf die Teilkompetenzen der Schreibkompetenz beziehen (ebd.). Ballis hingegen kommentiert das von Grieshaber adaptierte Modell damit, dass es heuristisch wertvoll ist was schulische Kontexte anbelangt und Problempunkte im Rahmen des Schreibens aufdeckt (Ballis, 2018, S. 269). Auch stellt Ballis heraus, dass durch Grieshabers Adaptation muttersprachliche Schreibprozessmodelle mit Beanspruchungen aus der DaF-Lehre zu verbinden sind (ebd.).

2.1.3.2.3. Krings Schreibprozessmodell

Neben adaptierten Modellen existieren auch fremdsprachliche Schreibprozessmodelle, welche eine für die Fremdsprache entwickelte Systematik auf weitgehender Basis von eigenen Erforschungen darstellen, auch wenn bisher noch kein allgemein anerkanntes Schreibprozessmodell für die Fremdsprache existiert. Hierbei ist der deutsche Geistes- und Sozialwissenschaftler Krings mit seinem differenzierten Modell aufzuführen.

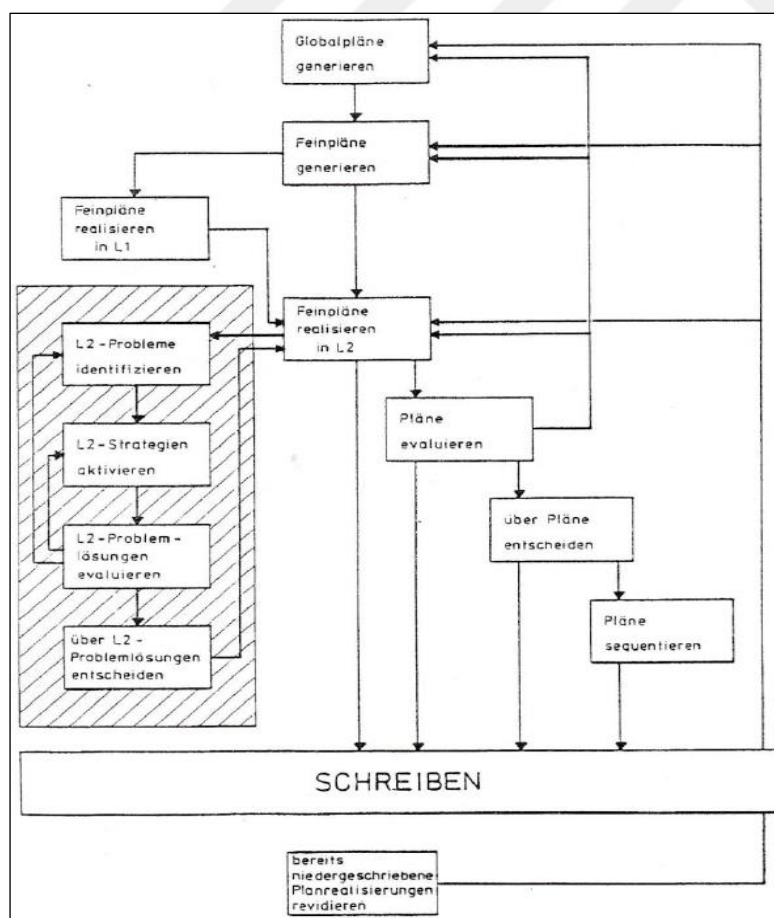


Abb. 2.1.3.2.3.1. Krings Schreibmodell (Krings, 1992, S. 79)

Er entwirft auf Grundlage seiner Forschungsarbeiten aus dem Jahr 1989 ein eigenes Modell. Dabei geht er der Frage nach wie die gedankliche Organisation von den Schreibprozessen in der Fremdsprache ablaufen (Krings, 1989, S. 378).

Das Modell basiert auf empirischem Forschen hinsichtlich der fremdsprachlichen Schreibprozesse (Krings, 1989, S. 378). Krings untergliedert sein Modell auf zwölf dem Hauptprozess unterliegende Teilprozesse. Die Abbildung zeigt im schraffierten Bereich diejenigen Teilbereiche auf, welche sich in der fremdsprachlichen Realisierung der Textproduktion als problematisch erweisen. Die weiteren Teilprozesse sind dem Inhalt und der Struktur des Textes zuzuordnen. Er sieht die Schreibproduktion als einen Prozess der Problemlösung an (Krings, 1989, S. 397f.). Bei der Abgrenzung des fremdsprachlichen Schreibprozesses vom muttersprachlichen, sieht Krings einen Formulierungsprozess, welcher in der Fremdsprache durch Mangelbereiche in der Kompetenz unterbrochen werde (ebd.). Diese Defizite seien von denjenigen in der Muttersprache qualitativ zu unterscheiden, da sie einen anderen Ausgangspunkt haben, als diejenigen des generellen Fassens von Gedankengut in Schriftsprache (ebd.). Sie rühren aus Wissensdefiziten, welche der Fremdsprache zugehörig sind (ebd.). Fremdsprachenprobleme werden seiner Ansicht nach während des Schreibprozesses bzw. in der Textproduktion festgestellt, was zu evaluierende Strategien der Problemlösung auslöst (Krings 1989, S. 403). Ergänzt wird dies durch Revidierungsprozesse nach der Textfixierung.

Auch Krings bedient sich im Ausgangspunkt des Teilprozesses „Pläne realisieren in L1“ allerdings den Feststellungen von Hayes & Flower und stellt fest, dass es dem dort aufgeführten „Formulieren“ entspricht (Krings, 1989, S. 401). Hier kommt die Abhängigkeit des fremdsprachlichen Schreibprozesses von demjenigen in der Muttersprache in seinem Modell ebenfalls sowie am stärksten zu tragen. Krings trennt „Planen“ von „Formulieren“ allerdings nicht, da er den Planungsprozess als einen Vorgang ansieht, welcher bei der globalen Planung beginnt und bei der fremdsprachlichen (vorläufigen) Realisierung endet (ebd.). Trotzdem finden sich in anderen Teilbereichen von Krings Modell weitere Erkenntnisse von Hayes & Flower. Hierzu gehört, dass „Pläne realisieren“ dem „organizing“ aus dem Modell von Hayes & Flower entspricht (ebd.). Auch die Teilprozesse „Pläne evaluieren“ und „über Pläne entscheiden“ spiegeln den Prozess des „monitoring“ von Hayes & Flower wider (Krings, 1989, S. 402). Der Subprozess „Pläne revidieren“ von Krings formuliert er als identisch zum „editing“ aus dem Modell von Hayes & Flower (ebd.).

2.1.3.2.4. Schreibprozessstörungen in der Fremdsprache

Auch in der Fremdsprache kommen Schreibprozessstörungen vor. Zum Einen greifen diejenigen der Muttersprache auch an dieser Stelle. Zusätzlich kommen erschwerende Faktoren hinzu, welche das Arbeitsgedächtnis belasten, da die fremdsprachlichen Ausdrücke abgerufen werden müssen (Grieshammer, 2011, S. 24). Auch Krings erkennt diese Störungen in Form der häufigen Schreibpausen (Krings, 1992, S. 62). Auch aus dem Modell von Hayes & Flower oder dem adaptierten Modell von Börner, lässt sich die Notwendigkeit eines fremdsprachlichen Textschemas herleiten, wie Grieshammer richtigerweise schlussfolgert (Grieshammer, 2011, S. 24). Hier kommt der kulturelle Hintergrund hinsichtlich der Textmuster ebenfalls zu tragen. Nach Krings lassen sich auch verschiedene Arten von Realisierungsprobleme feststellen (Krings, 1986, S. 268). Wortschatzprobleme, welche zur Unsicherheit des Schreibers führen sind ebenfalls typisch für den Schreibprozess in der Fremdsprache (ebd.). Bei einem fortgeschrittenen Fremdsprachenniveau erfolgt die Konstruktion der Sätze direkt in der Fremdsprache, sodass zu schlussfolgern ist, dass ein Großteil der Probleme, welche von der Übersetzung aus der Muttersprache rühren, wegfallen (Wang & Wen, 2002, S. 240). Das höhere Fremdsprachenniveau bringt allerdings auch höhere Anforderungen und Erwartungen an das Schreibniveau mit sich, so dass dies andere mögliche Störungsquellen möglich macht (Grieshammer, 2011, S. 24).

2.1.3.3. Schlussfolgerung zur Schreibprogression in Mutter- und Fremdsprache

Ob Schreiben in der Muttersprache und in der Fremdsprache ähnlich oder gleich abläuft, steht in häufiger Diskussion (Grieshammer, 2011, S. 4). Grieshammer schlussfolgert aus der Bewertung unterschiedlicher Schreibprozessmodelle, dass der Schreibprozess schon in der Muttersprache simultan auszuführende Aufgaben und daher hohe Belastung mit sich führt und die damit verbundene Überbelastungsgefahr im Rahmen des fremdsprachlichen Schreibens stärker sein muss (Grieshammer, 2011, S. 10). Das wird aus der Darstellung der Störungen im Schreibprozess deutlich.

Krings beschreibt neben den Gemeinsamkeiten des Schreibprozesses zwischen Muttersprache und Fremdsprache und der in vielen Teilen vorliegenden Anlehnung an Hayes & Flower, trotz eigener Systematik, auch die Unterschiede. Hierzu gehören ihm nach die spontanen Autokorrekturen, welche für die Fremdsprache, aber nicht für das Schreiben in der Muttersprache typisch sind (Krings, 1989, S. 403).

Nach der detaillierten Betrachtung der Schreibprozessmodelle lässt sich zusammenfassen und wird im Folgenden vertreten, dass die angereicherten Schreibfähigkeiten des Individuums in der Muttersprache auch für die Schreibprogression in der Fremdsprache, trotz Vorliegens von (einigen) Unterschieden und notwendigen Spezifizierungen, eine entscheidende Rolle spielen, welche sowohl den Schreibprozess als auch das Schreibprodukt beeinflussen. Die Pläne in der Muttersprache zu einem zu verfassenden Textprodukt, wirken sich auf die Fremdsprache aus. Die Adaptationen des auch im Rahmen dieser Ausarbeitung antizipierten Hayes & Flower Modells (1980) sind dafür ein konkreter Nachweis. Auch das Modell von Krings streitet die Einflüsse der muttersprachlichen Schreibentwicklung auf den fremdsprachlichen Schreibprozess nicht ab (Krings, 1992, S. 70) und erkennt dies in seinem Modell an, welches in vielen Teilen weiterhin Bezug zu Hayes & Flowers muttersprachliches Modell nimmt.

Die Progression der Schreibfertigkeit im Rahmen einer Fremdsprache weist einen teils anderen Ausgangspunkt auf, nämlich das Vorhandensein von zwei Sprachen (Muttersprache und Fremdsprache) für Operationen kognitiver Art (Wang & Wen, 2002, S. 225). Genau dies bezeugt allerdings die Verbundenheit beider und die unterschiedlich stark ausgeprägte Nutzung der muttersprachlichen Schreibprogression im Rahmen der fremdsprachlichen (vgl. Wang & Wen, 2002, S. 360ff.). Einige Autoren sehen zudem im Mutterspracheneinsatz bei der fremdsprachlichen Schreibprogression einen positiven Effekt (Woodall 2002, S. 18 u. 23; Friedlander 1990, S. 118).

Auf das vorherrschende Zusammenspiel von Schreibprogression und Schreibkompetenz hingegen, auf welches auch Petersen anspielt, wird in den Ausführungen zur Schreibkompetenz eingegangen.

2.1.4. Schreibkompetenz

Der Begriff der Schreibprogression ist vom Begriff der Schreibkompetenz abzugrenzen. Kompetenz ist als erforderliche Fähigkeit zur Erfüllung einer konkreten Aufgabe zu verstehen (Fix, 2008, S. 20). Die Sprachkompetenz vereint handlungsbezogene und systembezogene Komponenten, welche auf die Linguistikzweige pragmatische (z.B. Schreibziel und Adressatenorientierung) und grammatische (z.B. Satz- und Wortebene, Orthografie) Kompetenz bezogen werden können und diesen entsprechen (ebd.).

Diese Aspekte spiegeln sich dementsprechend auch im Rahmen der *Schreibkompetenz* wider.

Die Schreibproduktion benötigt ein koordiniertes Zusammenspiel von sprachlichen, kognitiven, leserbezogenen, emotionalen und motorischen zur Schreibkompetenz gehörigen Teilkompetenzen (Sieber, 2003, S. 209; Ballis, 2018, S. 271). Auf diese soll an dieser Stelle nicht im Detail eingegangen werden.

Nach Brommer umfasst die Schreibkompetenz sowohl das Wissen als auch das Beherrschen von konkreten Schreibnormen der Gesellschaft als auch die Fähigkeit damit bewusst umzugehen, was letztlich zu einem Schreiben führt, was als angemessen zu bewerten ist (Brommer, 2007, S. 316). Schlussfolgernd sind die Begriffe der Schreibfähigkeit und der Schreibkompetenz nicht deckungsgleich, denn die Fähigkeit ist demnach Bestandteil der Kompetenz (Brommer, 2007 S. 316f.). Unterteilt wird diesem Gedankengang folgend die Schreibkompetenz in basale Schreibfähigkeit, formaler Bereich (Schreibfähigkeit), wozu die Orthografie, Interpunktion und Grammatik gehören und stilistischer Bereich im Sinne der Ausdrucksfähigkeit, welcher ebenfalls die Grammatik, aber auch den Ausdruck umfasst (Brommer, 2007, S. 317).

Von diesen Definitionen und Unterscheidungen abgesehen, kann Schreibkompetenz bezogen auf den Schreibprozess, als auch auf das Schreibprodukt betrachtet und definiert werden (Philipp, 2021, S. 5). Aus dem Schreibprodukt lassen sich Schlussfolgerungen hinsichtlich der individuellen Schreibkompetenz vornehmen (ebd.). Damit lässt sich das Produkt auch nach unterschiedlichen Merkmalen untersuchen, welche als Schreibkompetenz auch zur Sprachdiagnostik gehören (Petersen, 2014, S. 41) sowie mögliche Schreibkompetenzmodelle aufstellen, auf welche an dieser Stelle nicht näher eingegangen werden soll.

Andererseits bestehen auch prozessorientierte Definitionen des Begriffs, wobei der Fokus auf die Fähigkeit fällt, die vordergründigen Schreibprozesse in ihrer Gesamtheit effektiv umzusetzen (ebd.). Das scheint auch einleuchtend, denn der Begriff des Schreibens erfordert eine Befassung sowohl mit dem Prozess, also dem Weg als Problemlösens, als auch mit dem Produkt (Feilke, 1996, S. 1179). Auch aus der Definition Ludwigs zum Begriff des Schreibens lässt sich die Verbindung von Prozess und Produkt herleiten⁷. Daraus wird deutlich, dass die Schreibkompetenz und der Schreibprozess (auch die Schreibprogression) miteinander in Verbindung stehen bzw. interagieren. Auch andere Autoren sehen den geschlussfolgerten Zusammenhang. Dieses Verhältnis zwischen

⁷ Siehe Punkt 2.1.2.

Schreibprogression und Schreibkompetenz verdient ein besonderes Augenmerk. Die Kompetenz, welche der Schreiber verwenden muss, um den Schreibprozess auszuführen, stellt die hierfür konkret notwendige Schreibkompetenz dar. Das Langzeitgedächtnis, das Wissen über das Thema, das Textmusterwissen ua. aus dem Hayes & Flower Modell, können hier auch als Beispiele für die bereits vorhandene Schreibkompetenz genannt werden, die den Schreibprozess unterstützen (Hayes & Flower, 1980, S. 11). Das lässt sich auch an der Definition Portmanns stützen, welcher das Schreiben als Lösen eines Problems ansieht, was eine Aufgabenstellung zur Basis hat und insbesondere bereits vorhandene Kompetenzen hierzu anwendet (Portmann, 1991, S. 277). Schreibkompetenz entsteht und haftet als Fähigkeit allerdings auch dem *Textprodukt* an (Becker-Mrotzek, 2014, S. 54; vgl. auch Lemke & Hofmann, 2022, S. 16) und kann dadurch im weiteren Verlauf wiederum für andere aufgabenabhängige Schreibprozesse genutzt werden. Aufgrund dieser unumgänglichen Verbindungen und Bezüge der Begrifflichkeiten der Schreibkompetenz und des Schreibprozesses als Bestandteil der Schreibprogression, lässt sich vergleichend feststellen, dass auch die Schreibkompetenz das inhaltliche Wissen und das Textstrukturwissen zur Grundlage hat (Fix, 2008, S. 33f.).

Die Erkenntnis, dass die Schreibkompetenz sowohl im Prozess als auch im Produkt eine Rolle spielt, lässt sich auch auf die Schreibprogression in der Fremdsprache übertragen. Hinsichtlich des Verhältnisses von der Schreibprogression in der Muttersprache zu dieser in der Fremdsprache im Zusammenhang mit dem Begriff der Schreibkompetenz, lässt sich sagen, dass Wang und Wen annehmen, dass die Nutzung der Muttersprache mit der Steigerung der fremdsprachlichen Sprachkompetenz sinkt (Wang & Wen, 2002, S. 240). Dieser Schlussfolgerung lässt sich zustimmen.

Die Feststellung, dass jeder Schritt in der Schreibentwicklung eine konkrete Schreibkompetenz mit sich bringt und diese anreichert, welche für die nächste Stufe der fremdsprachlichen Schreibprogression zunutze gemacht wird und in einem Schreibprodukt resultiert, dem ebenso eine konkrete Schreibkompetenz(-stufe) anhaftet, stellt Basis für die vorliegende Arbeit und die später vorzunehmende aspektorientierte qualitative Lehrwerkanalyse dar.

2.1.5. Die Bedeutung der Schreibfertigkeit im Fremdsprachenunterricht

Die Schreibfertigkeit und demgemäß auch die Schreibkompetenz weisen allgemein eine hohe Relevanz auf, denn auch für den beruflichen Weg werden sie als Beurteilungskriterium und Faktor angesehen, welche die professionellen Chancen steigern

(Bönsch, 1996, S. 39). In diesem Zusammenhang ist zunächst auf die Schreibfertigkeit und deren Bedeutung im Fremdsprachenunterricht einzugehen. Hierfür ist es sinnvoll darauffolgend auf die Vermittlung dieser Fertigkeit im DaF-Unterricht zu sprechen zu kommen, was wiederum erfordert sich mit den Schreibübungstypologien sowie Steuerungsgrad und Sozialform im Bereich der Schreibfertigkeit näher zu beschäftigen, um die Basis für die spätere Lehrwerkanalyse zu schaffen. Letztere und der Begriff des Lehrwerks müssen hierfür ebenfalls erläutert werden.

Die Bedeutung der Schreibfertigkeit im Fremdsprachenunterricht lässt sich anhand der Darstellung spezifischer theoretischer Grundlagen verdeutlichen. Wie bereits erwähnt, existieren im Fremdsprachenunterricht bzw. in der DaF-Lehre vier grundlegende Fertigkeiten, an welchen parallel zu arbeiten ist, damit eine allgemeine Progression erreicht werden kann, was die Fremdsprache anbelangt. Die dabei zu vermittelnden grundlegenden Fertigkeiten sind Hören, Lesen, Sprechen und Schreiben (Portmann, 1991, S. 58f.). Hören und Sprechen sind hierbei mündliche Fertigkeiten, wohingegen Lesen und Schreiben zum schriftlichen Bereich gehören (ebd.). Andererseits sind Hören und Lesen rezeptiv, Sprechen und Schreiben wiederum produktiv (ebd.). Die Ansprüche was die Prozedur anbelangt sind in den produktiven und rezeptiven Fertigkeiten unterschiedlich (Portmann, 1991, S. 58).

Rezeptiv bedeutet auf das Erkennen bezogen (Hermann, 1985, S. 152). Produktiv heißt hingegen das Wissen zu aktivieren und zu ordnen und darauffolgend gedanklich eine Basis zu schaffen und ihr sprachlichen Ausdruck zu verleihen (Portmann, 1991, S. 59). Rezeption und Produktion erfordern unterschiedliche Übungen im Lernprozess (ebd.). Die vier Fertigkeiten treten in einem Zusammenwirken oder in Folge auf und lassen sich in der Praxis prinzipiell nicht streng voneinander trennen (Portmann, 1991, S. 63ff.; Kuleva, 2018, S. 28).

Das Schreiben als produktive Fertigkeit beispielsweise entwickelt sich aus dem Lesen als rezeptive Fertigkeit (Kuleva, 2018, S. 29; Kast, 1999, S. 59). Diese Ansicht wird durch die Input-Hypothese von Krashen erweitert, denn er geht davon aus, dass Schreiben nicht primär durch Schreiben erlernt wird, sondern durch das Lesen als vorbereitende Tätigkeit, denn so entsteht eine Kompetenz, welche produktiv ist durch eine Tätigkeit, welche rezeptiv ist (Krashen, 1985, S. 98f.). Daher wird Lesen und Schreiben in vielen Schreibübungen kombiniert, wie im Rahmen der Ausführungen zu den Schreibübungstypologien zu erkennen sein wird.

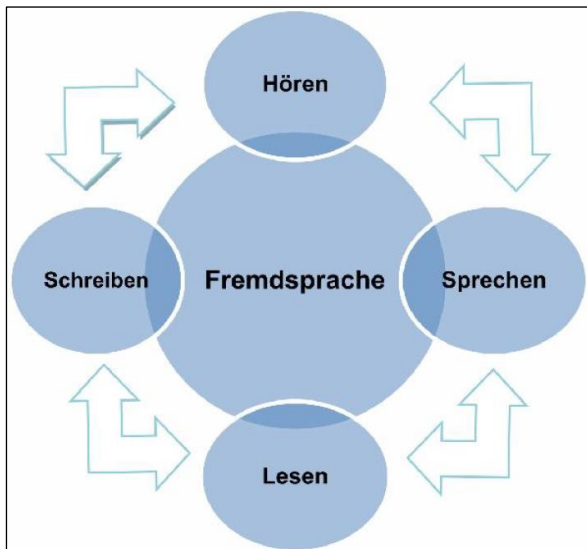


Abb. 2.1.5.1. Die vier Fertigkeiten (Kuleva, 2018, S. 29)

Eine theoretische Trennung verhilft allerdings, um zu erkennen welche Zielsetzungen dahinter stehen und ob diese und bis zu welchem Niveau erreicht wurden. Die theoretische Trennung der Fertigkeiten führt zu einer adäquaten Beurteilungsmöglichkeit. Jedes Lehrwerk sollte diese Fertigkeiten allerdings gleichrangig präsentieren und aufeinander beziehen, *denn so kann jede auch als Mittel, nicht nur als Ziel genutzt werden* (dazu weiter unten) (vgl. ebd.).

Im Rahmen des vorliegenden Gliederungspunktes ist es für diese Ausarbeitung wichtig auf den universitären Bereich näher zu sprechen zu kommen. Insbesondere die Schreibprogression der Muttersprache im universitären Bereich setzt das Beherrschen des Schreibens als Fähigkeit voraus. Satzbau, Grammatik, Rechtschreibung, Kommasetzung ua. sind bereits angeeignet und es wird darauf aufgebaut, um Stil, Ausdruck und Wortwahl sowie Struktur und weitere Feinheiten in ihrer Qualität zu verbessern. Dies wirkt sich auch auf die fremdsprachliche Progression (im akademischen Bereich) aus.

Der Progress wird hierbei in mehrere Phasen aufgeteilt, welche auch im universitären Bereich dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen entsprechen müssen und was auch zur Selbstbeurteilung genutzt werden kann (Europäische Union und Europarat, 2004-2020).

Tabelle 2.1.5.1. Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen Raster zur Selbstbeurteilung (Europäische Union und Europarat, 2004-2020)


europass

Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen

Raster Zur Selbstbeurteilung


 COUNCIL OF EUROPE
CONSEIL DE L'EUROPE

		A1 Elementare Sprachverwendung	A2 Elementare Sprachverwendung	B1 Selbstständige Sprachverwendung	B2 Selbstständige Sprachverwendung	C1 Kompetente Sprachverwendung	C2 Kompetente Sprachverwendung
Verstehen	 Hören	Ich kann vertraute Wörter und ganz einfache Sätze verstehen, die sich auf mich selbst, meine Familie oder auf konkrete Dinge um mich herum beziehen, vorausgesetzt es wird langsam und deutlich gesprochen.	Ich kann einzelne Sätze und die gebräuchlichsten Wörter verstehen, wenn es um für mich wichtige Dinge geht (z. B. sehr einfache Informationen zur Person und zur Familie, Einkäufen, Arbeit, näherer Umgebung). Ich verstehe das Wesentliche von kurzen, klaren und einfachen Mitteilungen und Aussagen.	Ich kann die Hauptpunkte verstehen, wenn klare Standardsprache verwendet wird und wenn es um vertraute Dinge aus Arbeit, Schule, Freizeit usw. geht. Ich kann vielen Radio- oder Fernsehsendungen über aktuelle Ereignisse und über Themen aus meinem Berufs- oder Interessensgebiet die Hauptinformation entnehmen, wenn relativ langsam und deutlich gesprochen wird.	Ich kann längere Redebeiträge und Vorträge verstehen und auch komplexer Argumentation folgen, wenn mir das Thema einigermaßen vertraut ist. Ich kann im Fernsehen die meisten Nachrichtensendungen und aktuellen Reportagen verstehen. Ich kann die meisten Spielfilme verstehen, sofern Standardsprache gesprochen wird.	Ich kann längeren Redebeiträgen folgen, auch wenn diese nicht klar strukturiert sind und wenn Zusammenhänge nicht explizit ausgedrückt sind. Ich kann ohne allzu große Mühe Fernsehsendungen und Spielfilme verstehen.	Ich habe keinerlei Schwierigkeit, gesprochene Sprache zu verstehen, gleichgültig ob "live" oder in den Medien, und zwar auch, wenn schnell gesprochen wird. Ich brauche nur etwas Zeit, mich an einen besonderen Akzent zu gewöhnen.
	 Lesen	Ich kann einzelne vertraute Namen, Wörter und ganz einfache Sätze verstehen, z. B. auf Schildern, Plakaten oder in Katalogen.	Ich kann ganz kurze, einfache Texte lesen. Ich kann in einfachen Alltagstexten (z. B. Anzeigen, Prospekten, Speisekarten oder Fahrplänen) konkrete, vorhersagbare Informationen auffinden und ich kann kurze, einfache persönliche Briefe verstehen.	Ich kann Texte verstehen, in denen vor allem sehr gebräuchliche Alltags- oder Berufssprache vorkommt. Ich kann private Briefe verstehen, in denen von Ereignissen, Gefühlen und Wünschen berichtet wird.	Ich kann Artikel und Berichte über Probleme der Gegenwart lesen und verstehen, in denen die Schreibenden eine bestimmte Haltung oder einen bestimmten Standpunkt vertreten. Ich kann zeitgenössische literarische Prosatexte verstehen.	Ich kann lange, komplexe Sachtexte und literarische Texte verstehen und Stilunterschiede wahrnehmen. Ich kann Fachartikel und längere technische Anleitungen verstehen, auch wenn sie nicht in meinem Fachgebiet liegen.	Ich kann praktisch jede Art von geschriebenen Texten mühelos lesen, auch wenn sie abstrakt oder inhaltlich und sprachlich komplex sind, z. B. Handbücher, Fachartikel und literarische Werke.
Sprechen	 An Gesprächen teilnehmen	Ich kann mich auf einfache Art verständigen, wenn meine Gesprächspartnerin oder mein Gesprächspartner bereit ist, etwas langsamer zu wiederholen oder anders zu sagen, und mir dabei hilft, zu formulieren, was ich zu sagen versuche. Ich kann einfache Fragen stellen und beantworten, sofern es sich um unmittelbar notwendige Dinge und um sehr vertraute Themen handelt.	Ich kann mich in einfachen, routinemäßigen Situationen verständigen, in denen es um einen einfachen, direkten Austausch von Informationen und um vertraute Themen und Tätigkeiten geht. Ich kann ein sehr kurzes Kontaktgespräch führen, verstehe aber normalerweise nicht genug, um selbst das Gespräch in Gang zu halten.	Ich kann die meisten Situationen bewältigen, denen man auf Reisen im Sprachgebiet begegnet. Ich kann ohne Vorbereitung an Gesprächen über Themen teilnehmen, die mir vertraut sind, die mich persönlich interessieren oder die sich auf Themen des Alltags wie Familie, Hobbys, Arbeit, Reisen, aktuelle Ereignisse beziehen.	Ich kann mich so spontan und fließend verständigen, dass ein normales Gespräch mit einer Muttersprachlerin oder einem Muttersprachler recht gut möglich ist. Ich kann mich in vertrauten Situationen aktiv an einer Diskussion beteiligen und meine Ansichten begründen und verteidigen.	Ich kann mich spontan und fließend ausdrücken, ohne öfter deutlich erkennbar nach Worten suchen zu müssen. Ich kann die Sprache im gesellschaftlichen und beruflichen Leben wirksam und flexibel gebrauchen. Ich kann meine Gedanken und Meinungen präzise ausdrücken und meine eigenen Beiträge geschickt mit denen anderer Personen verknüpfen.	Ich kann mich mühelos an allen Gesprächen und Diskussionen beteiligen und bin auch mit Redewendungen und umgangssprachlichen Wendungen gut vertraut. Ich kann fließend sprechen und auch feine Bedeutungsnuancen genau ausdrücken. Bei Ausdrucksschwierigkeiten kann ich so reibungslos wieder ansetzen und umformulieren, dass man es kaum merkt.
	 Zusammenhängendes Sprechen	Ich kann einfache Wendungen und Sätze gebrauchen, um Leute, die ich kenne, zu beschreiben und um zu beschreiben, wo ich wohne.	Ich kann mit einer Reihe von Sätzen und mit einfachen Mitteln z. B. meine Familie, andere Leute, meine Wohnsituation, meine Ausbildung und meine gegenwärtige oder letzte berufliche Tätigkeit beschreiben.	Ich kann in einfachen zusammenhängenden Sätzen sprechen, um Erfahrungen und Ereignisse oder meine Träume, Hoffnungen und Ziele zu beschreiben. Ich kann kurz meine Meinungen und Pläne erklären und begründen. Ich kann eine Geschichte erzählen oder die Handlung eines Buches oder Films wiedergeben und meine Reaktionen beschreiben.	Ich kann zu vielen Themen aus meinen Interessengebieten eine klare und detaillierte Darstellung geben. Ich kann einen Standpunkt zu einer aktuellen Frage erläutern und Vor- und Nachteile verschiedener Möglichkeiten angeben.	Ich kann komplexe Sachverhalte ausführlich darstellen und dabei Themenpunkte miteinander verbinden, bestimmte Aspekte besonders ausführen und meinen Beitrag angemessen abschließen.	Ich kann Sachverhalte klar, flüssig und im Stil der jeweiligen Situation angemessen darstellen und erörtern; ich kann meine Darstellung logisch aufbauen und es so den Zuhörenden erleichtern, wichtige Punkte zu erkennen und sich diese zu merken.
Schreiben	 Schreiben	Ich kann eine kurze einfache Postkarte schreiben, z. B. Ferngrüße. Ich kann auf Formularen, z. B. in Hotels, Namen, Adresse, Nationalität usw. eintragen.	Ich kann kurze, einfache Notizen und Mitteilungen schreiben. Ich kann einen ganz einfachen persönlichen Brief schreiben, z. B. um mich für etwas zu bedanken.	Ich kann über Themen, die mir vertraut sind oder mich persönlich interessieren, einfache zusammenhängende Texte schreiben. Ich kann persönliche Briefe schreiben und darin von Erfahrungen und Eindrücken berichten.	Ich kann über eine Vielzahl von Themen, die mich interessieren, klare und detaillierte Texte schreiben. Ich kann in einem Aufsatz oder Bericht Informationen wiedergeben oder Argumente und Gegenargumente für oder gegen einen bestimmten Standpunkt darlegen. Ich kann Briefe schreiben und darin die persönliche Bedeutung von Ereignissen und Erfahrungen deutlich machen.	Ich kann mich schriftlich klar und gut strukturiert ausdrücken und meine Ansichten ausführlich darstellen. Ich kann in Briefen, Aufsätzen oder Berichten über komplexe Sachverhalte schreiben und die für mich wesentlichen Aspekte hervorheben. Ich kann in meinen schriftlichen Texten den Stil wählen, der für die jeweiligen Lesenden und Leser angemessen ist.	Ich kann klar, flüssig und stilistisch dem jeweiligen Zweck angemessen schreiben. Ich kann anspruchsvolle Briefe und komplexe Berichte oder Artikel verfassen, die einen Sachverhalt gut strukturiert darstellen und so dem Leser helfen, wichtige Punkte zu erkennen und sich diese zu merken. Ich kann Fachtexte und literarische Werke schriftlich zusammenfassen und besprechen.

© Europäische Union und Europarat, 2004-2020 | europass.cedefop.europa.eu

Der 2001 entstandene und 2018 weiterentwickelte Gemeinsame Europäische Referenzrahmen hat zum Ziel die konkreten Lernergebnisse und –erfolge in einer Fremdsprache zu bewerten, damit die existierenden Sprachzertifikate (z.B. Telc, Test-DaF ua.) eine Vergleichbarkeit aufweisen und hiermit ein standardisierter Maßstab entsteht, welcher zur Orientierung dienen kann (Hilpisch, 2012, S. 8 u. 11ff.).

Jede Phase bzw. Niveaustufe bezweckt einen konkreten Fortschritt (Trim et al., 2001, S. 28). Hintergrund ist die Förderung der sprachlichen Vielfalt in Europa (Trim et al., 2001, S. 12). Die nächstfolgende Tabelle gibt einen näheren Aufschluss über die konkreten Niveaustufen nach GER.

Tabelle 2.1.5.2. Zusammenfassung der Gemeinsamen Referenzniveaus (Ernst Klett Sprachen et al., Anhang 1, 2020, S. 6)

Kompetente Sprachverwendung	C2	Kann praktisch alles, was er/sie liest oder hört, mühelos verstehen. Kann Informationen aus verschiedenen schriftlichen und mündlichen Quellen zusammenfassen und dabei Begründungen und Erklärungen in einer zusammenhängenden Darstellung wiedergeben. Kann sich spontan, sehr flüssig und genau ausdrücken und auch bei komplexeren Sachverhalten feinere Bedeutungsnuancen deutlich machen.
	C1	Kann ein breites Spektrum anspruchsvoller, längerer Texte verstehen und auch implizite Bedeutungen erfassen. Kann sich spontan und fließend ausdrücken, ohne öfter deutlich erkennbar nach Worten suchen zu müssen. Kann die Sprache im gesellschaftlichen und beruflichen Leben oder in Ausbildung und Studium wirksam und flexibel gebrauchen. Kann sich klar, strukturiert und ausführlich zu komplexen Sachverhalten äußern und dabei verschiedene Mittel zur Textverknüpfung angemessen verwenden.
Selbstständige Sprachverwendung	B2	Kann die Hauptinhalte komplexer Texte zu konkreten und abstrakten Themen verstehen; versteht im eigenen Spezialgebiet auch Fachdiskussionen. Kann sich so spontan und fließend verständigen, dass ein normales Gespräch mit Muttersprachlern/-sprachlerinnen ohne größere Anstrengung auf beiden Seiten gut möglich ist. Kann sich zu einem breiten Themenspektrum klar und detailliert ausdrücken, einen Standpunkt zu einer aktuellen Frage erläutern und die Vor- und Nachteile verschiedener Möglichkeiten angeben.
	B1	Kann die Hauptpunkte verstehen, wenn klare Standardsprache verwendet wird und wenn es um vertraute Dinge aus Arbeit, Schule, Freizeit usw. geht. Kann die meisten Situationen bewältigen, denen man auf Reisen im Sprachgebiet begegnet. Kann sich einfach und zusammenhängend über vertraute Themen und persönliche Interessengebiete äußern. Kann über Erfahrungen und Ereignisse berichten, Träume, Hoffnungen und Ziele beschreiben und zu Plänen und Ansichten kurze Begründungen oder Erklärungen geben.
Elementare Sprachverwendung	A2	Kann Sätze und häufig gebrauchte Ausdrücke verstehen, die mit Bereichen von ganz unmittelbarer Bedeutung zusammenhängen (z.B. Informationen zur Person und zur Familie, Einkaufen, Arbeit, nähere Umgebung). Kann sich in einfachen, routinemäßigen Situationen verständigen, in denen es um einen einfachen und direkten Austausch von Informationen über vertraute und geläufige Dinge geht. Kann mit einfachen Mitteln die eigene Herkunft und Ausbildung, die direkte Umgebung und Dinge im Zusammenhang mit unmittelbaren Bedürfnissen beschreiben.
	A1	Kann vertraute, alltägliche Ausdrücke und ganz einfache Sätze verstehen und verwenden, die auf die Befriedigung konkreter Bedürfnisse zielen. Kann sich und andere vorstellen und anderen Leuten Fragen zu ihrer Person stellen – z.B. wo sie wohnen, was für Leute sie kennen oder was für Dinge sie haben – und kann auf Fragen dieser Art Antwort geben. Kann sich auf einfache Art verständigen, wenn die Gesprächspartnerinnen oder Gesprächspartner langsam und deutlich sprechen und bereit sind zu helfen.

Die Stufen A1 und A2 werden als Elementare Sprachverwendung zusammengefasst (Trim et al., 2001, S. 34; Ernst Klett Sprachen et al., Anhang 1, 2020, S. 6). A1 bezieht sich auf das Verstehen und Verwenden von einfachen und alltagsbezogenen Sätzen und Ausdrücken sowie Fragen und Antworten (Trim et al., 2001, S. 35; Ernst Klett Sprachen et al., Anhang 1, 2020, S. 6), was die dementsprechenden grammatikalischen, phonologischen, semantischen und lexikalischen Kenntnisse voraussetzt.

Letztere müssen in vergleichsweise verstärkter Weise für das Niveau A2 beherrscht werden. Diese Stufe führt zum Verständnis häufig genutzter kontextbezogener Ausdrucksvarianten,

der Verständigung in Routinesituationen und Bedürfnissbeschreibung (ebd.).

Die aufgezählten Kenntnisse in weiter vertiefter Weise erfordert das Niveau B1. Die Stufe B1 zielt auf das Verstehen von Standardsprache und das Meistern von spezifischen Situationen ab sowie zusammenhängender Äußerungen und Beschreibungen zu bekannten Themenbereichen (ebd.).

Auch die Stufe B2 setzt voraus, dass die aufgeführten Kenntnisse auf vergleichsweise höherem Niveau als die Vorstufen beherrscht werden und insbesondere die grammatikalischen Themen fast vollständig behandelt sind. Hier wird das Verständnis von spezifischen sowie abstrakten Themengebieten bezweckt, welche auch dem eigenen Fachgebiet angehören können und ein fließendes und spontanes Verständigen und Standpunktäußern ohne immense Bemühungen (ebd.).

B1 und B2 sind der Beschreibung der selbstständigen Sprachverwendung zuzuordnen, wohingegen C1 und C2 der kompetenten solchen (Trim et al., 2001, S. 34). Die Niveaustufe C1 führt zum Erfassen von komplexen und langen (Fach-)Texten, zu mühelosem Ausdrücken und Spracheinsatz in Beruf, Ausbildung und Gesellschaftsleben sowie geordneten und detaillierten Äußerungen (Trim et al., 2001, S. 35; Ernst Klett Sprachen et al., Anhang 1, 2020, S. 6).

Das Beherrschen der Fremdsprache auf Niveau C2 meint, dass die Sprache vollständig ohne Mühe verstanden wird, die Darstellung von Argumentationen und Informationen aus unterschiedlichen Quellen sowie das präzise Ausdrücken und Erkennen feiner Hintergrundnuancen (ebd.).

Im Rahmen dieser Masterarbeit steht die Schreibfertigkeit im Fokus. Im DaF-Unterricht werden Schreiben und Sprechen als produktive Fertigkeiten bezeichnet, bei denen der Lernende Sätze und Texte ausformulieren und produzieren muss (Huneke & Steinig, 2010, S. 131). Die Schreibfertigkeit unterscheidet sich von der Sprechfertigkeit auch durch die zusätzliche Zeitkomponente, die beim schriftlichen Ausdruck zur Verfügung steht (Bednárová & Kalousková, 2019, S. 113). Das Schreiben aktiviert neuropsychologisch mehrere Kanäle - visuelle, auditive, motorische, sprachliche (Kuleva, 2018, S. 28)

Um die Relevanz der Schreibfertigkeit zu verdeutlichen, ist es erforderlich zunächst auszuführen, dass Schreiben als Fertigkeit im (akademischen) DaF-Unterricht sich auf zwei verschiedene Basisfunktionen – der des Mittels und der des Zieles bezieht (Bednárová & Kalousková (2019), S. 112). Schreiben als Mittel verfolgt einen anderen

Zweck, als das Schreiben als Ziel. Sofern das Schreiben als Mittel verwendet wird, soll es als Handlung dazu verhelfen ein anders geartetes Ziel oder einen anderen Zweck zu erreichen (Bouزيد, 2013, S. 26). Darauf wird im Rahmen des empirischen Teils ein Fokus der Analyse gelegt.

Diese Mittlerfertigkeit erfüllt eine sog. Lern- und Übungsfunktion (Dimitrova, 2018, S. 2). Hierzu gehört beispielsweise das Einprägen von Vokabular oder das Üben der Grammatik anhand von schriftlichen Grammatikübungen, um eben diese zu verbessern. Das Schreiben ist hier daran beteiligt andere Fertigkeiten (Lesen, Hören, Sprechen) oder auch Teilkompetenzen (z.B. textformbezogene, pragmatische, linguistische, syntaktische/grammatische und orthografische Kompetenz mit ihren Teilgebieten (Harsch et al., 2007, S. 50)) vorzubereiten, zu stützen, zu üben und zu beurteilen. Diese Rolle des Schreibens im Fremdsprachenerwerb wird von Kast als Mittlerfertigkeit bezeichnet (Kast, 1991, S. 320). Das Schreiben als Ziel bezweckt hingegen eben das Schreiben auszuführen und hierdurch dieses einer Progression zu unterziehen (Bouزيد, 2013, S. 27). Zweck ist daher die Schreibkompetenz zu entwickeln. Im Rahmen dessen spielen die Faktoren der Verständlichkeit, der Adressatengerechtigkeit, der Textstruktur, der Sprachmitteleinsatz, die textartenspezifischen Eigenschaften und kulturelle Schreibkonventionen eine Rolle. Hier wird das Schreiben als Zielfertigkeit bezeichnet (Kast, 1999, S. 221) und an dieser Stelle fügen sich die vorgestellten Modelle zur Schreibprogression (siehe bspw. Hayes & Flower). Es lässt den Lerner die Fähigkeit des Schreibens in verschiedenen Kontexten progressieren indem bestimmte Textsorten produziert werden und mit solchen richtig umgegangen wird (Dimitrova, 2018, S. 2).

Im Prozess des Schreibens erfolgt eine parallele Aktivierung von unterschiedlichem Wissen (Wortschatzwissen, textspezifisches Wissen und grammatisches Wissen) und wird in einen Übung bezogenen Zusammenhang gebracht (Dimitrova, 2018, S. 1). Schreiben führt dadurch zur Vertiefung der Fähigkeit des Denkens in der Fremdsprache (ebd.). Letztlich kann behauptet werden, dass diese produzierende Tätigkeit in eine Progression der Lernerpersönlichkeit resultiert (Portmann, 1991, S. 406).

An diesen Ausführungen wird die hohe Bedeutung des Schreibens im Rahmen des Fremdsprachenunterrichts deutlich. Jede Stufe des GER (*Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen*) bezweckt einen bestimmten Fortschritt auch zur Schreibprogression als Entwicklung der Fertigkeit Schreiben. Hierzu gibt es zur Beurteilung der erreichten Progression in der Schreibfertigkeit entsprechend der Niveaustufe nach GER aufgestellte

Kriterien in Tabellenform. Diese wurde vom Klett Verlag, dem Europarat und dem Goethe-Institut aufgestellt:

Tabelle 2.1.5.3. Raster zur Beurteilung von der Fertigkeit Schreiben (Ernst Klett Sprachen et al., Anhang 4, 2020, S. 4ff.)

	Allgemein	Spektrum	Kohärenz	Genauigkeit	Beschreibung	Argumentation
C2	Kann klare, äußerst korrekte und flüssige komplexe Texte in einem angemessenen und effektiven persönlichen Stil schreiben und dabei feinere Bedeutungsnuancen vermitteln. Kann eine logische Struktur benutzen, die Lesenden hilft, wesentliche Punkte aufzufinden.	Zeigt große Flexibilität bei der Formulierung von Ideen in unterschiedlichen sprachlichen Formen, um feinere Bedeutungsnuancen präzise zu vermitteln, zu betonen und Unklarheiten zu vermeiden. Beherrscht auch idiomatische und umgangssprachliche Ausdrücke.	Kann kohärente und kohäsive Texte schaffen und dabei eine große Vielfalt von Organisationsmustern und ein breites Spektrum von Konnektoren und anderen Kohäsionsmitteln voll und angemessen ausschöpfen.	Beherrscht Grammatik konsistent und höchst genau bei sogar den komplexesten Sprachformen. Fehler sind selten und betreffen selten die benutzten Formen.	Kann klar und flüssig schreiben und Geschichten und Beschreibungen von Erfahrungen fesselnd in einem dem Genre angemessenen Stil verfassen.	Kann flüssige und klare komplexe Berichte, Artikel und Aufsätze verfassen, in denen ein Fall präsentiert wird oder eine kritische Würdigung von Vorschlägen oder literarischen Werken. Kann eine angemessene und effektive logische Struktur gestalten, die einem Leser / einer Leserin hilft, wesentliche Punkte aufzufinden.
C1	Kann klare und gut strukturierte und vorwiegend akkurate Texte zu komplexen Themen verfassen. Kann relevante, ins Auge fallende Fragen betonen, Standpunkte ausführlich mit weiteren unterstützenden Punkten, Gründen und relevanten Beispielen näher ausführen und unterstützen sowie mit einem angemessenen Schluss abrunden.	Beherrscht ein breites Spektrum an Sprache, das es einem erlaubt, sich in einer angemessenen Formulierung klar und in angemessenem Stil über ein breites Spektrum von allgemeinen, akademischen, beruflichen und Freizeitthemen auszudrücken, ohne sich bei dem, was er / sie sagen möchte, einzuschränken. Die Flexibilität in Stil und Ton ist jedoch etwas begrenzt.	Kann einen klaren, flüssigen, gut strukturierten Text verfassen, der einen kontrollierten Gebrauch von Organisationsmustern, Konnektoren und Kohäsionsmitteln zeigt.	Beherrscht Grammatik in hohem Maß konsistent; gelegentliche Fehler bei Grammatik, Kollokationen und idiomatischen Wendungen.	Kann klare, detaillierte, gut strukturierte und entwickelte Beschreibungen und fiktive Texte in einem meist sicheren, persönlichen und natürlichen Stil verfassen, der dem / der ins Auge gefassten Leser / in angemessen ist.	Kann klare und gut strukturierte Entwürfe zu komplexen Themen verfassen und dabei die relevanten, ins Auge fallenden Themen betonen. Kann Ansichten weiter ausführen und mit einigen Unterpunkten, Gründen und Beispielen stützen.
B2	Kann klare und detaillierte offizielle und halboffizielle Texte zu einer Vielfalt von Themen aus dem eigenen Interessengebiet verfassen und dabei Informationen und Argumente aus verschiedenen Quellen zusammenfügen und bewerten. Kann zwischen formeller und informeller Sprache unterscheiden, aber mit gelegentlich weniger angemessenen Formulierungen.	Verfügt über ein hinreichend großes sprachliches Spektrum, um klare Beschreibungen zu geben, Standpunkte zu den meisten allgemeinen Themen auszudrücken und dabei einige komplexe Satzformen zu benutzen. Der Sprache fehlt allerdings Ausdrucksstärke und Idiomatik, und der Gebrauch komplexerer Formen ist noch stereotyp.	Kann eine Reihe von Kohäsionsmitteln benutzen, um seine / ihre Sätze zu einem klaren, kohärenten Text zu verbinden, obgleich längere Texte etwas „sprunghaft“ sein können.	Zeigt ein ziemlich hohes Maß an Beherrschung der Grammatik. Fehler, die Missverständnisse erzeugen könnten, kommen nicht vor.	Kann klare, detaillierte Beschreibungen von realen oder fiktiven Ereignissen und Erfahrungen verfassen und dabei die Beziehung zwischen Ideen in einem klaren, zusammenhängenden Text darstellen, der den etablierten Konventionen des betreffenden Genres folgt. Kann klare, detaillierte Beschreibungen zu einer Vielfalt von Themen im eigenen Interessengebiet verfassen. Kann einen Film, ein Buch oder ein Theaterstück rezensieren.	Kann einen Aufsatz oder einen Bericht verfassen, indem ein Argument systematisch und mit angemessener Betonung einiger signifikanter Punkte und relevanter unterstützender Details entwickelt wird. Kann verschiedene Ideen oder Lösungen eines Problems beurteilen. Kann einen Aufsatz oder einen Bericht verfassen, indem ein Argument entwickelt wird, das Gründe für oder gegen eine bestimmte Ansicht enthält und die Vor- und Nachteile der verschiedenen Optionen erklärt. Kann Informationen und Argumente aus verschiedenen Quellen zusammenfügen.

	Allgemein	Spektrum	Kohärenz	Genauigkeit	Beschreibung	Argumentation
B1	Kann einen einfachen zusammenhängenden Text über ein Spektrum vertrauter Themen im eigenen Interessengebiet verfassen, indem er/sie eine Reihe von kürzeren einzelnen Elementen in eine lineare Abfolge bringt. Die Texte sind verständlich, aber gelegentlich unklare Ausdrücke und/oder Unstimmigkeiten können zu einer Störung beim Lesen führen.	Verfügt über genügend Sprache, um sich, bei hinreichendem Wortschatz, zu behelfen, sich mit einigen Umschreibungen über Themen wie Familie, Hobbys und Interessen, Arbeit, Reisen und aktuelle Ereignisse auszudrücken.	Kann eine Reihe von kürzeren einzelnen Elementen zu einem zusammenhängenden, linearen Text zusammenfügen.	Benutzt hinreichend genau ein Repertoire häufig gebrauchter „Routinen“ und Muster in Zusammenhang mit üblichen Situationen. Macht gelegentlich Fehler, welche der/die Leser/in auf der Basis des Kontexts üblicherweise korrekt versteht.	Kann einen Bericht über Erfahrungen verfassen und dabei Gefühle und Reaktionen in einem einfachen zusammenhängenden Text beschreiben. Kann eine Beschreibung eines Ereignisses verfassen, einer kürzlich angeordneten Reise – real oder fiktiv. Kann eine Geschichte erzählen. Kann einfache, aber detaillierte Berichte über ein Spektrum von vertrauten Themen im eigenen Interessengebiet verfassen.	Kann kurze einfache Aufsätze über Themen von Interesse verfassen. Kann mit einigem Selbstvertrauen zusammengetragene Sachinformationen über vertraute Routineangelegenheiten oder auch Angelegenheiten außerhalb von Routinen im eigenen Gebiet zusammenfassen, berichten und die eigene Meinung dazu sagen. Kann sehr kurze Berichte in einem konventionellen Format verfassen, die routinemäßige Sachinformationen weitergeben und Gründe für Handlungen nennen.
A2	Kann einer Reihe einfacher Ausdrücke und Sätze, die mit einfachen Konnektoren wie „und“, „aber“ und „weil“ verbunden sind, verfassen. Längere Texte könnten Kohärenzprobleme und Ausdrücke enthalten, die einen Text schwer verständlich machen.	Benutzt einfache Satzmuster mit auswendig gelernten Redewendungen, Gruppen von einigen wenigen Wörtern und Formeln, um begrenzte Informationen, hauptsächlich in Alltagssituationen, zu kommunizieren.	Kann Gruppen von Wörtern mit einfachen Konnektoren wie „und“, „oder“ und „weil“ verbinden.	Benutzt einfache Strukturen korrekt, macht aber immer noch systematisch grundlegende Fehler. Irrtümer können manchmal zu Missverständnissen führen.	Kann sehr kurze, einfache Beschreibungen von Ereignissen, Aktivitäten in der Vergangenheit und persönlichen Erfahrungen verfassen. Kann sehr kurze fiktive Biografien und einfache Gedichte über Personen verfassen.	

	Allgemein	Spektrum	Kohärenz	Genauigkeit	Beschreibung	Argumentation
A1	Kann isolierte Ausdrücke und Sätze verfassen. Längere Texte enthalten Ausdrücke und Kohärenzprobleme, die den Text schwer verständlich oder ganz unverständlich machen.	Verfügt über ein einfaches Repertoire von Wörtern und einfachen Redewendungen bezogen auf persönliche Details und spezielle, konkrete Situationen.	Kann Wörter oder Gruppen von Wörtern mit einfachen, linearen Konnektoren wie „und“ und „und dann“ verbinden.	Verfügt nur über eine begrenzte Beherrschung von wenigen einfachen grammatischen Strukturen und Satzmustern in einem auswendig gelernten Repertoire. Fehler können zu Missverständnissen führen.	Kann einfache Wendungen und Sätze über sich selbst und fiktive Personen verfassen, wo sie leben und was sie tun usw.	

Die Ziele im Rahmen der Schreibprogression bezogen auf jede Niveaustufe nach dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen lassen sich aus eigener Erfahrung und angelehnt an die vorstehende Tabelle auf folgende Weise beschreiben:

Die grundlegenden Schreibfertigkeiten in der Anfangsphase (A1/A2) umfassen die allgemeine Satzbildung mittels erlernter simpler Satzstruktur von Aussage-, Frage-, und Negativsätzen sowie den Einsatz erlernter Vokabeln, Beachtung von Rechtschreibung und elementarer Grammatik (vgl. Ernst Klett Sprachen et al., Anhang 4, 2020, S. 4ff. u. Trim et al. 2001, S. 67ff.). Bezogen auf die Schreibfertigkeit lässt sich zum Niveau A1 aus der Tabelle herleiten, dass die Schreibprogression das Resultat bezweckt die Ausformulierung kurzer Sätze und Ausdrucksvarianten, ohne erweiterten Zusammenhang zu erlernen, wozu ein simples Wortschatzkontingent hinsichtlich persönlicher Informationen vorhanden sein

soll sowie die Fähigkeit der Verwendung grundlegender einzelner Konjunktionen zur schlichten Wortverbindung und Satzstruktur und -muster auf Basisniveau, um Ausdrucksformen zu Personen äußern zu können (Ernst Klett Sprachen et al., Anhang 4, 2020, S. 3ff.). Die Stufe A2 umfasst bezogen auf die Schreibfertigkeit das Ziel des Verfassens simpler Hauptsatz/Nebensatzverbindungen mit unkomplizierten Konjunktionen, Satzmuster auf Basis von einstudierten Wendungen und in Gruppen aufgeteilten Satzbausteinen zur Alltagskommunikation, unter Einhaltung korrekter einfacher Satzstruktur zur Beschreibung von (auch vergangenen) Handlungen, Vorgängen und Biografien (ebd.).

Die Phase (B1/B2) bezieht sich auf komplexere Fähigkeiten des Schreibens, beansprucht grammatikalisches Wissen auf höherem Niveau und komplexeren Kombinationen aus Haupt- und Nebensätzen im Satzbau. Die Schreibfertigkeiten werden hierbei an kurzen verschiedenartigen Texten eingeübt (vgl. Ernst Klett Sprachen et al., Anhang 4, 2020, S. 4ff. u. Trim et al. 2001, S. 67ff.). Die B1-Stufe zielt auf das Abfassen kurzer abgerundeter Texte mit Bezug zu bekannten Themengebieten unter Anwendung einzelner Komponenten in linearer Struktur und das Zurückgreifen auf einen ausreichenden Wortschatz zum Ausdrücken auf Basisthemengebieten und Vorkommnissen unter Anwendung von Formulierungshilfen (Ernst Klett Sprachen et al., Anhang 4, 2020, S. 3ff.). Das verhilft auch zum Ausformulieren von begründeten Berichten, Geschichten, Aufsätzen zu Interessenthemen, simplen Meinungsäußerungen und Gefühlsäußerungen (ebd.). Das Niveau B2 strebt an, den Lerner zu befähigen Texte in offizieller Form zu vielen Themenbereichen mit Argumentationen und unter Quellenbezug in formellem und informellem Sprachstil schriftlich zu verfassen, wozu ein ausreichendes Ausmaß an Vokabular und Wissen an Grammatik und zu komplexen Satzstrukturen vorhanden ist (ebd.). Das führt auch dazu beschreiben und diskutieren sowie systematische und detaillierte Aufsätze unter Hervorhebung von Vor- und Nachteilen, Problemlösungen und Berichte schriftlich ausformulieren zu können (ebd.).

Die Fortgeschrittenenphase (C1/C2) ist von vertiefter Grammatik, Ausdruckssteigerung, Stilanhebung, spezifischen Redemitteln und längeren Textproduktionen geprägt. Eine wichtige Rolle spielt hier das argumentative und zweckgerichtete Schreiben mit Bezug zu komplexeren Themengebieten. Hintergrundwissen zu kulturellen Unterschieden rundet die Schreibfähigkeiten in dieser Phase ab (vgl. Ernst Klett Sprachen et al., Anhang 4, 2020, S. 4ff. u. Trim et al. 2001, S. 67ff.). Bezogen auf das Niveau C1 lässt sich hinsichtlich der vom GER erwarteten Schreibprogression zusammenfassen, dass gut aufgebaute

Textverfassung bezweckt wird, welche auch Standpunkte umfasst und in ihrem Schluss adäquat abrundet, wozu wiederum stilabhängiges Vokabular angereichert wurde, um sich auch in akademischen und beruflichen Themengebieten flüssig und klar auch auf Basis von Mustern und Grammatik auf hohem Niveau ausdrücken zu können (Ernst Klett Sprachen et al., Anhang 4, 2020, S. 3ff.). Die angefertigten Texte umschließen Ansichten, Begründungen, Beschreibungen und komplexe Inhalte (ebd.). Die Stufe C2 ist die höchste nach GER und fordert vollständig flüssige Textausformulierungen unter Beachtung von wichtigen Bedeutungsfeinheiten und – unterschieden mit klarer und logischer Struktur (ebd.). Zu erkennen ist Formulierungsflexibilität, Präzisierung, Idiomatik, große Vielfalt an Konjunktionen und Abwechslungsreichtum im Ausdruck, speziell Grammatik und führt zum Verfassen von erfahrungsbezogenen Geschichten, Berichten, Artikel, Aufsätzen und Rezensionen (ebd.).

Bezogen auf das Niveau A2 wird im Folgenden eine eigens erstellte Zusammenfassung formuliert, welche sich am Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen zum Niveau A2, bezogen auf die Schreibprogression, orientiert. Kenntnisse im Bereich des Wortschatzes, der Grammatik, der Orthografie und sprachlicher Mittel werden hierbei als notwendiges Wissen und angereicherter Fähigkeit auf A2-Niveau ebenfalls vorausgesetzt und berücksichtigt, da sie zur Schreibprogression beitragen (Trim et al. 2001, S. 93).

Im späteren Verlauf werden sich im Rahmen der Lehrwerkanalyse des Lehrwerks Netzwerk Neu A2 (Kursbuch) die hier vorgestellten Komponenten widerspiegeln.

Ziele nach GER zur Schreibfertigkeit/-progression auf A2 Niveau:

- ▶ Allgemein: Schriftliche Produktion von einfachen, verbundenen Sätzen und Ausdrücken (vgl. Ernst Klett Sprachen et al., Anhang 4, 2020, S. 5)
- ▶ Spektrum: Schriftliche Kommunikation in Alltagssituationen (ebd.)
- ▶ Beschreibung (kurz, simpel):
Handlungen, Ereignisse, persönliche Gegebenheiten, Biografien, Gedichte (vgl. Ernst Klett Sprachen et al., Anhang 4, 2020, S. 5)
- ▶ Planen – Schreibvorbereitung: Abruf passender erlernter Wendungen (Ernst Klett Sprachen et al., 2020, S. 84)
- ▶ Schriftliche Interaktion:
 - > Allgemein: formelhafte Notizen bezüglich Notwendigem (Trim et al., 2001, S. 86; Ernst Klett Sprachen et al., 2020, S. 101)

- > Korrespondenz: sehr simple, persönliche Briefe (z.B. Dank oder Entschuldigung) (Trim et al., 2001, S. 86; Ernst Klett Sprachen et al., 2020, S. 103); persönliche Routineinformationen (z.B. per Email, Brief); simple, kurze Notizen, Email, SMS, Brief (z.B. Einladung, Termin); Informationsaustausch per SMS, Email, kurzen Brief; Grußkarten (Ernst Klett Sprachen et al., 2020, S. 103)
- > Notizen, Mitteilungen, Formulare: Entgegennahme und Formulierung von simplen einfachen Notizen und Mitteilungen (bedürfnisbezogen); Informationsnotizen für andere Personen (Trim et al., 2001, S. 87; Ernst Klett Sprachen et al., 2020, S. 104); Einträge in Alltagsformularen (z.B. Visum, Bankkonto) (Ernst Klett Sprachen et al., 2020, S. 104)
- > Online-Konversation und- Diskussion:
 - o Eigene Vorstellung, simple Interaktionsbewältigung mit nur einem Gesprächspartner, Fragenformulierung und – beantwortung zu Alltagsthemen, (Ernst Klett Sprachen et al., 2020, S. 106)
 - o Simple Online-Kommunikation; Verfassen/Kommentar Online-Postings (ebd.)
- > Gezielte Online-Transaktion und Kooperation:
 - Nutzung formelhafter Sprache in Alltagsproblemen; Online-Zusammenarbeit; Bewältigung von Online-Transaktionen und damit verbundener Kommunikation (Ernst Klett Sprachen et al., 2020, S. 108)
- Mediation:
 - > Schriftliche Informationsweitergabe:
 - (in Sprache B) aus simplen, informativen Texten (in Sprache A) zu bekannten oder interessanten Themen in Alltagssprache; Schriftliche Auflistung simpler, kurzer Hauptinformationen aus gesprochener Sprache (Ernst Klett Sprachen et al., 2020, S. 117)
 - > Schriftliche Textverarbeitung:
 - Abschreiben kurzer Texte, Wiedergabe von Wendungen und Schlüsselwörtern (Trim et al., 2001, S. 98; Ernst Klett Sprachen et al., 2020, S. 122); Filtern wichtiger Informationen aus kurzen, simplen Texten (bekannte Themen in Alltagssprache) (Ernst Klett Sprachen et al., 2020, S. 122); Schriftliche Wiedergabe simpler schriftlicher Texte (ebd.)
 - > Schriftliche Übersetzungen: allgemeine verständliche Übersetzung kurzer Texte in simpler Sprache (Ernst Klett Sprachen et al., 2020, S. 125)
 - > Notizen aus Seminaren und Präsentationen ua.: kurz und simpel zu bekannten

Sachverhalten (Ernst Klett Sprachen et al., 2020, S. 126)

- > Kreative Texte: einfache Formulierung von Reaktion zu literarischem Werk; Identifikation von Hauptthemen und – personen (Ernst Klett Sprachen et al., 2020, S. 128ff.).

- ▶ Textvereinfachung: Identifikation von Schlüsselsätzen aus alltagsbezogenem Text (Ernst Klett Sprachen et al., 2020, S. 143).
- ▶ Kreatives Schreiben:
 - > Einfache Sätze über: Familie, Ausbildung, Lebensumstände, Beruf (ebd.)
 - > Fiktive Biographien, simple Gedichte (ebd.)
 - > Tagebucheinträge (ebd.)
 - > Beschreibungen: Menschen, Orte (ebd.)
 - > Einleitung/Fortsetzung Geschichte unter Wörerbucheinsatz (ebd.)
- ▶ Berichte und Aufsätze: Simple Texte über vertraute Themenbereiche (ebd.)
- ▶ Sprachliche Mittel:
 - > Simple Satzmuster, angelernte Redewendungen, Wortgruppen (vgl. Ernst Klett Sprachen et al., Anhang 4, 2020, S. 5; Ernst Klett Sprachen et al., 2020, S. 154)
 - > kurze, gängige Ausdrücke zur Bedürfniserfüllung und Informations- bzw. Auskunftsbittung (z.B. Personeninformationen (Trim et al., 2001, S. 111; Ernst Klett Sprachen et al., 2020, S. 154).
- ▶ Wortschatz: begrenzt - einfache Kommunikation, Befriedigung der Grundbedürfnisse, Alltagsbedürfnisse (Trim et al., 2001, S. 112f.; Ernst Klett Sprachen et al., 2020, S. 155 u.157)
- ▶ Grammatik:
 - > simple Strukturen (Trim et al., 2001, S. 114; Ernst Klett Sprachen et al., 2020, S. 156)
 - > Basisgrammatik: Zeiten - Gegenwart, Vergangenheit (vgl. Ernst Klett Sprachen et al., Anhang 4, 2020, S. 5)
- ▶ Kohärenz/Kohäsion: Simple Konnektoren (Ernst Klett Sprachen et al., 2020, S. 166; Ernst Klett Sprachen et al., Anhang 4, 2020, S. 5; einfache Satzgefüge; Absatzgliederung (Ernst Klett Sprachen et al., 2020, S. 166).
- ▶ Orthografie: phonetisch richtige schriftliche Wiedergabe aus mündlichem Wortschatz (Trim et al., 2001, S. 116ff.; (Ernst Klett Sprachen et al., 2020, S. 160)

2.1.5.1. Die Vermittlung der Schreibfertigkeiten im DaF-Unterricht

Wie bereits im Kontext der Bedeutung des Schreibens im Fremdsprachenunterricht angesprochen und auch im Zusammenhang mit der Vermittlung dessen im DaF-Unterricht ausschlaggebend, umfassen die Basisfunktionen des Unterrichtens der Schreibfertigkeit, auch in der DaF-Lehre, zum einen das lernprozessorientierte Schreiben (=Mittel), welches den Erwerb der Sprache als Prozess zu unterstützen bezweckt, wobei es zum Fortschritt hinsichtlich der restlichen Fertigkeiten und der Basiskompetenzen (z.B. Vokabular und Grammatik) beiträgt (Bednarova & Kalousková, 2019, S. 112f.). Das Schreiben kann beispielsweise im Rahmen der Vorbereitung von Sprechübungen eingesetzt werden sowie zum besseren Einstudieren von konkreten Inhalten in Lernphasen. Die Fertigkeiten basieren auf einer vertieften Kommunikation der ihnen zugeordneten Zentren im Gehirn, was zu einer gegenseitigen Unterstützung führt (Kast, 1999, S. 21).

Das produktorientierte Schreiben hingegen umfasst die Schreibfertigkeit als Ziel. In diesem Zusammenhang wird bezweckt, dass der DaF-Lernende durch die Vermittlung in die Lage versetzt wird Gedanken in die Schriftsprache umzusetzen, Textgliederungen vorzunehmen, bestimmte Inhalte an Adressaten übertragen zu können, die Textart im Blick zu behalten, eine passende Auswahl von Sprachmitteln hierfür zu treffen sowie kulturelle Spezifiken und Konventionen zu beachten (Janíková, 2015, S. 91).

Auch in der Vermittlung stehen die im Rahmen des Forschungsstandes im Detail aufgeführten Methodiken im Fokus. Sie können als Vermittlungsformen angesehen werden. Im Hintergrund der Vermittlung der Schreibfertigkeit in der Fremdsprache, auch Deutsch als Fremdsprache, steht die Frage ob ein konkretes Niveau an Fremdsprachenkompetenz vorliegen muss, damit eine Entfaltung des Schreibens im Rahmen dieser Sprache möglich ist (Grießhaber, 2020, S. 300). In diesem Zusammenhang ist bedeutsam, dass eine Toleranz gegenüber Fehlern für die Schreibmotivation förderlich ist (Grießhaber, 2020, S. 301), denn anderenfalls würde das Schreiben erst in einem Stadium einsetzen, wenn Fehlerfreiheit bezüglich aller notwendigen Teilkompetenzen vorliegt. Interventionen sollten sich zeitnah hinsichtlich des konkret erzielten Sprachstandes und sich somit auch auf den Inhalt beziehen (ebd.). Auch die Wirkung auf den Leser sollte im Fokus sein.

Mit Blick auf die Schreibvermittlung, hierzu auch des Schreibens im Bereich der Fremdsprache (z.B. DaF), stellt die Kenntnis über die verschiedenen Schreibstrategien eine Orientierung für den Lehrenden dar, um angemessen das Vorgehen des Schreibenden

einschätzen und kommentieren zu können und somit geeignete Strategien aufzustellen (Grieshammer, 2011, S. 13).

Jeder Schreibende wendet eine bestimmte Strategie an (ebd.). Nach Scardamalia und Bereiter sind die zwei grundsätzlichen Strategien „Knowledge telling“ und „Knowledge transforming“ zu unterscheiden (Scardamalia & Bereiter, 1987, S. 142f.)

„Knowledge telling“ ist eine Strategie, welche vorwiegend bei Schreibern Anwendung findet, welche unerfahren sind und stellt ein Schreiben dar, welches sich an den Informationen zum Schreibinhalt und zur Textsorte orientiert (ebd.). Hier steht das kommunikative Ziel nicht im Vordergrund (Scardamalia & Bereiter, S. 183f.).

Der erfahrene Schreiber nutzt die „Knowledge transforming“ Strategie und sieht das Schreiben als Prozess einer Problemlösung an, denn hier kommt als wichtige Komponente auch die rhetorische Vermittlung hinzu, wodurch ein oder mehrere Adressaten durch den verfassten Text erreicht werden (Scardamalia & Bereiter, S. 145f.). Diese Strategie führt ebenso zur Anreicherung neuen Wissens während des Schreibens (Scardamalia & Bereiter, S. 11).

Weitere Autoren differenzieren zwischen anderen Schreibstrategien. Hierunter Molitor-Lübbert mit der Unterscheidung zwischen dem „Top down processing“ mit dem Schreiben nach einem vorab angefertigten Textschema und dem „Bottom up processing“ mit der Entwicklung einer Textstruktur und des Inhalts im Verlauf des Schreibens (Molitor-Lübbert, 1989, S. 290).

Unabhängig davon welche Unterscheidung der vorgestellten oder weiterer Autoren und Forschungen angelegt wird, ist das Wissen des Schreibenden um die Anwendung solcher eine Hilfestellung für den Lehrenden, denn wie bereits ausgeführt, führt dies zu einer adäquateren Unterstützung des Schreibenden durch die Lehrperson.

2.1.5.2. Die Typologie der Schreibübungen

Als Lehrperson ist es notwendig konkrete Konzepte aufzustellen und zu nutzen, um es den Lernenden zu ermöglichen die Hintergründe einer Vorgehensweise nachzuvollziehen (Vielau, 2003, S. 238). Theoretisches Wissen ist Basis für die Lehre, erfordert allerdings Begründung (ebd.). In diesem Zusammenhang stehen die Methoden-Modelle als Theorie, welche im weiteren Verlauf erläutert werden.

Die von den Lehrpersonen aufgestellten Konzepte spiegeln sich in Aufgaben und Übungen wider, welche den Lernenden gestellt werden. Diese Begrifflichkeiten sollten daher zum Verständnis näher betrachtet werden.

Aufgaben und Übungen dienen zum Aufbau sprachlicher Kompetenz (Funk et al., 2014, S. 8). In der Fachliteratur wird die Unterscheidung beider Begriffe diskutiert. Funk definiert Aufgaben als diejenigen sprachlichen Aktivitäten, welche auf Sprachhandlungen in authentischen Situationen abzielen und die kommunikativen Lernziele des Unterrichts sind (Funk et al., 2014, S. 11). Um diese zu bewältigen werden laut Funk unterschiedliche Kenntnisse und Fähigkeiten vorausgesetzt, wie Wortschatz, Sprachregeln, Textsortenwissen, die Fähigkeit flüssig zu schreiben ua. (ebd.). Das Lösen einer Aufgabe erfordert seiner Ansicht nach Vorbereitung bzw. das Trainieren der unterschiedlichen Fertigkeiten, des Wortschatzes, der Textbearbeitung ua. durch Übungen (Funk et al. 2014, S. 13 u. 14). Aus Sicht Funks kann man Übungen daher Aufgaben zuordnen (Funk et al., 2014, S. 12). Die vorbereitende Funktion der Übungen sieht er darin, dass diese einzelne Fertigkeiten, Wortschatz, Strukturen oder Aussprache zweckgerichtet trainieren, damit eine freie Anwendung dessen in Aufgaben gewährleistet werden kann (Funk et al., 2014, S. 14). Damit muss hiernach ein inhaltlicher Zusammenhang zwischen Übung und Aufgabe bestehen, damit die Übung zur Bewältigung der Aufgabe hinführen kann (ebd.). Aus diesem Grund sieht Funk eine sinnvolle Übung nur darin, wenn sie einen eindeutigen Bezug zu einer Aufgabe als Ziel hat (ebd.). Dabei sieht er die Entwicklung hin von konkreten aufgabenbezogenen Übungen bis zur eigentlichen Aufgabe als Sequenz an (ebd.). Auch Huneke und Steinig treffen eine ähnliche Unterscheidung wie Funk indem sie den Übungen eine auf die Aufgaben vorbereitende Funktion zusprechen (Huneke & Steinig, 2010, S. 233ff.).

Aufgaben bzw. Übungen, welche der Progression einer Fertigkeit dienen, können in unterschiedliche Kategorien aufgeteilt werden. Diese Kategorien weisen verschiedene Eigenschaften auf und können auch als Typologie bezeichnet werden. Grundlegend haben sich viele Autoren mit einer Untergliederung von Aufgaben bzw. Übungen im Fremdsprachenunterricht beschäftigt, hierzu gehören die Aufgaben- bzw. Übungstypologien von Salistra (1962), von Brandt (1968), von Piepho (1978) und von Neuner/Krüger/Grewer (1981). Auch die Fertigkeit des Schreibens erfordert bestimmte Schreibaufgaben bzw. -übungstypologien. Dies bedeutet also eine spezifisch auf diese Fertigkeit ausgelegte Systematisierung (Barrios, 1998, S. 138). Solch eine Systematisierung erfordert das Verständnis für das Schreiben als Prozess (Barrios, 1998, S. 142) und somit der Schreibprozessmodelle.

Kast stellt eine solche detaillierte Typologie für die Fertigkeit Schreiben auf. Er unterscheidet allerdings nicht in Übungen und Aufgaben, sondern benutzt allein den Begriff der Übungen, daher auch der Schreibübungstypologie. In seiner theoretischen Abhandlung benutzt er für seine Erläuterungen eine Differenzierung nach Übungen, welche das Schreiben als Zielfertigkeit erfassen und solchen, welche das Schreiben mit Mittel zum anderen Zweck zum Fokus haben – eine Unterscheidung, welche bereits angesprochen und im Gliederungspunkt zur Bedeutung der Schreibfertigkeit im Fremdsprachenunterricht erläutert wurde⁸.

Im weiteren Verlauf wird nach einer Untersuchung von Kasts Schreibübungstypologie, aufgrund der Anlehnung an diese im empirischen Teil, nicht die erläuterte Unterscheidung der Begriffe Aufgabe und Übung nach Funk angewendet. Angelehnt an Kast wird durchgängig der Begriff Übung verwendet, da er keine Unterscheidung nach Aufgabe und Übung vornimmt. Es wird vom Begriff der Übungen ausgegangen, welche das Schreiben als Mittel zum anderen Zweck erfassen, wie es Kast beschreibt, sowie Übungen mit Schreiben als Zielfertigkeit (mit einem zu erstellenden Textprodukt). Ergänzt wird dies um Vorstufenübungen als solche Übungen, welche nicht einem anderen Zweck, sondern dem Schreiben dienen und diesem zuarbeiten, allerdings kein zu erstellendes Textprodukt enthalten. Als Vorstufenübungen werden im späteren Verlauf also diejenigen Übungen bezeichnet, welche eine Reihe bilden können, welche mit einer Schreibübung abschließt, die ein Textprodukt enthält.

Die Übungstypologie, welche zur Schreibfertigkeit gehört, kann nach Kast in vier Bereiche unterteilt werden (Kast, 1994, S. 52). Die von ihm auch als Schreibfertigkeitenübungen angesehene und bezeichnete Übungstypologie umfasst solche Übungen, welche zunächst zur **Vorbereitung** für die schriftliche Kommunikation dienen, darüber hinaus Übungen, welche zum **Aufbau** der schriftlichen Kommunikation genutzt werden, des Weiteren Aufgaben, welche **Struktur** in die schriftliche Kommunikation bringen und zuletzt diejenigen Übungen, welche die **Simulation** einer Kommunikation erfassen (ebd.).

Weitere Ergründung und Forschung durch Kast führte dazu, dass er fünf Bereiche feststellte (Kast, 1999, S. 34). Das lässt eine Unterscheidung in vorbereitende Übungen, aufbauende Übungen, strukturierende Übungen, **freies, kreatives Schreiben** und **kommunikatives Schreiben** zu (ebd.).

⁸ Siehe Punkt 2.1.5.

Wichtig ist hier anzumerken, dass nicht jede Übung einem konkreten Bereich unterfällt, noch handelt es sich um eine steigende Anordnung von leichter zu schwerer Übung (ebd.). Alle aufgezählten Bereiche erfassen verschiedene Aspekte und werden in jeder Lernstufe mehr oder minder (mit unterschiedlichem Schwerpunkt) eingesetzt (ebd.). Auch kann nicht davon ausgegangen werden, dass die vorbereitende Übung unbedingt leichter durchzuführen ist als das kommunikative Schreiben und keiner der Bereiche wird ausschließlich nur in einer Niveaustufe (z.B. nach GER) eingesetzt (ebd.). Es herrscht eine gegenseitige Ergänzung der Bereiche vor.

Die **Schreibdidaktik** nimmt ebenfalls eine Unterscheidung der *Schreibaufgabentypologie* in fünf unterschiedliche Bereiche vor (Bouzid, 2013, S. 28).

Vorbereitende Übungen erfassen noch keine Textproduktion, denn sie bereiten diese vor, indem sie die Vorgehensweise aufzeigen (ebd.). Hierzu gehört die Aufbereitung, das Erweitern und die Einübung von erforderlichem Vokabular sowie die Aktivierung von bereits angereichertem Wissen und das Trainieren von Zeichensetzung/Rechtschreibung (Bouzid, 2013, S. 29).

Die Übungen, welche zur **Vorbereitung** der schriftlichen Kommunikation dienen, beinhalten auch nach Kast das Ausarbeiten, Erweitern und das gezielte systematische Trainieren von Vokabular, Rechtschreibung und Zeichensetzung (Kast, 1994, S. 52; Kast, 1999, S. 34). Die Übungen in diesem Bereich dienen im weiteren Sinne als Vorbereitung zum Zweck des Schreibens (Kast, 1999, S. 34).

Hinsichtlich der Wortschatzerweiterung und -differenzierung, welche in den vorbereitenden Übungen erfasst wird, lässt sich feststellen, dass ein Fehlen an ausreichendem Vokabular zur Erschwerung des Schreibprozesses führen kann (ebd.).

Zur Aktivierung und Anreicherung des Vokabulars können sowohl simple, spielerische Übungen eingesetzt werden, als auch erweiterte, komplexe Übungen (ebd.).

Einige vorbereitende Schreibübungen, welche sich auf den Wortschatz beziehen und als einfache schriftliche Übungen zum inneren Barriereabbau (=A) hinsichtlich des Schreibens gelten, sind: Wortketten, Wörter- und Satzschlangen, Wortsätze (Kast, 1999, S. 35ff.). Auch aufzuzählen sind hier Übungen mit Synonymen, Antonymen und Wörterbucharbeit. Vorbereitende Schreibübungen, welche als thematisch gebundene Wortschatzübungen (=B) anzusehen sind, können in solche unterteilt werden, welche isolierte, lexikalische Wortschatzeinheiten (=B.1) behandeln und wiederum solche, welche den Wortschatz kontextuell vorstellen (=B.2) (Kast, 1999, S. 39). Den Wortschatz als isolierte lexikalische Einheiten aufzugreifen, kann durch Übungen unternommen werden, welche sich auf

Themen beziehen, welche auf bekannte Wissensbestände zurückgreifen lassen, wie familiäre und private Beziehungen, Wohnumstände, Hobbys (Kast, 1999, S. 37). Diese Übungen können sowohl Assoziogramme sein sowie bildgesteuerter Natur oder mittels konkreter themengebundener Verzeichnisse, ua. Den Wortschatz kontextuell darstellende Übungen setzt zumeist Arbeit mit einem Text voraus, dem man Vokabular und sprachliche Mittel bereits entnehmen kann (Kast, 1999, S. 39).

Der Begriff des Assoziogramms (auch Wortigel, Wortspinne) soll hierbei kurz erläutert werden. Er bezieht sich auf das Herleiten oder spontane Einfallen von Vokabular mittels Assoziationen und kann auf verschiedenen Wegen aktiviert werden – beispielsweise durch ein Reizwort oder durch Musik (Kast, 1999, S. 45).

Verwandt hiermit ist das Brainstorming und die Mindmap, wobei das Brainstorming in der Gruppe vorgenommen wird und Einfälle zu einem Thema sammeln lässt, hingegen die Mind-map dient als Gedächtnis-Stütze und dazu passendes Vokabular zu strukturieren (Kast, 1999, S. 45f.).

Weitere vorbereitende, Wortschatz bezogene Schreibübungen können als Aufgabensequenz zur Vorbereitung einer Textproduktion (=C) bezeichnet werden (Kast, 1999, S. 40). Zur Vorbereitung einer komplexen Textproduktion und des Vokabulars, welches hierbei benötigt wird, wird der Wortschatz in Untergruppen aufgeteilt und jede Gruppe mittels einer anderen Wortschatzübung erarbeitet bzw. erweitert, wobei sich verschiedene der bereits vorgestellten Varianten zur Erarbeitung der Wortfelder anbieten, wie bildgesteuerte Wortschatzübungen (z.B. Kreuzworträtsel), Sortier- und Zuordnungsübungen, Ergänzungsübungen sowie spielerische Aufgaben jeder Art eignen (vgl. ebd.).

Das bisher Ausgeführte bezieht sich auf die Wortschatzerarbeitung von einzelnen Vokabeln, allerdings lassen sich auch Kombinationen von Vokabeln erarbeiten – Nomen-Verb-Kombinationen, Nomen-Adjektiv-Kombinationen, ua. auch Kollokationen genannt (Kast, 1999, S. 42). Zum Erarbeiten von Kollokationen können sowohl themenbezogene Übungen dienen, als auch Gegensatzübungen, bildgestützte Übungen ua.

Die von Kast vorgenommene Untergliederung und Aufzählung erhebt keinen Anspruch auf Vollständigkeit (Kast, 1999, S. 44). Abschließend lässt sich zu den vorbereitenden Schreibübungen, welche Wortschatz bezogen sind, ausführen, dass sie von hohem Abwechslungsreichtum geprägt sein können und situationsabhängig eingesetzt werden (Kast, 1999, S. 42).

Vorbereitende Schreibübungen, welche Rechtschreibung bezogen sind, erarbeiten die unterschiedlichen Themenbereiche der Orthografie, wie die Groß- und Kleinschreibung und fördern die Lautwahrnehmung bzw. verbinden diese mit der Bewusstmachung des Schriftbildes (Kast, 1999, S. 52). Häufig fungieren solche Übungen auch dazu die Grammatik einzustudieren. Mögliche Übungen sind: Diktate und Diktatformen, wie das Lückendiktat (z.B. Rückendiktat), Lückentexte, Verbesserungsübungen ua. (ebd.).

Zeichensetzung bezogene vorbereitende Schreibübungen umfassen typischerweise Zeichenergänzungsübungen auf Basis von vorgegebenen Texten, beispielsweise auf Basis der Kommaeregeln (Kast, 1999, S. 46).

Übungen, welche zum Ziel haben die schriftliche Kommunikation **aufzubauen**, legen ihren Fokus auf den Textaufbau, den Satzbau und die Satzkonstruktion (Kast, 1994, S. 52). In diesem Zusammenhang werden häufig Textmodelle und Textbaupläne angewendet (Kast, 1999, S. 54). Den Aufbau betreffen die Begriffe "Thema und Rhema". Der Textzusammenhang basiert auf einem oder mehreren Themen des Textes, woraus sich auch die thematische Gliederung ergibt (Kast, 1999, S. 56). Der Begriff des Themas beschreibt die Angelegenheit, welche besprochen wird oder über die geschrieben wird, Rhema hingegen bezieht sich darauf, was über das konkrete Thema ausgesagt wird und wird als das Neue bezeichnet (ebd.). Texte haben daher eine Thema-Rhema-Gliederung. Aufbauende Schreibübungen beziehen sich daher häufig auf den Satzbau und auf die Struktur des Textes - Textmuster sowie Textmodelle (z.B. Gabelmodell, Treppenmodell) finden hierbei zumeist Einsatz (Kast, 1999, S. 56f.).

Texte setzen sich aus mehreren Sätzen zusammen, welche aus mehreren Wörtern bestehen (ebd.). Die darauf bezogenen Übungen greifen verschiedene Problembereiche isoliert auf. Die eingesetzten Übungen umfassen Paralleltextübungen (= Textstrukturübernahmen) sowie Wechsel von Perspektiven (beides kombiniert Lesen und Schreiben als Fertigkeiten), Satzgliedstellungsübungen (was zumeist ein grundlegendes Grammatikwissen für den Kasus und Kenntnisse im Bereich des Satzbaus, wie Hauptsatz/Nebensatz voraussetzt), Satzverbindungsübungen (Satzkombinationen) und Satzerweiterungsübungen, hierzu Konjunktionsgebrauch bzw. Konnektoreneinsatz (z.B. Lückentexte, offene Sätze, Konnektorentabellen, Satzkartengebrauch, Vergleichsübungen mit und ohne Konnektoren, Fehlerkorrekturübungen) und deren Auswirkung auf den Schreibstil, verschiedenartige Satzverbindungen (z.B. konditionale, koordinierende, adversative, finale, kausale, konzessive, temporale ua.), pronominale Verknüpfungen und

nominale Stellvertreter, Adverbien - und Partikelübungen, Texterstellungsübungen, Satzstrukturerkennungsübungen (vgl. Kast, 1994, S. 52; Kast 1999, S. 59ff.). Zum Teil werden an dieser Stelle erste produktive Übungsformen, wie Personenbeschreibungen eingesetzt (Kast, 1999, S. 84).

Die Schreibdidaktik fasst zusammen, dass **aufbauende Übungen** zum allmählichen Erreichen der Entwicklung von Wörtern über Sätzen zu Texten verhelfen (Bouزيد, 2013, S. 29). Dazu erfolgt eine Aufteilung in schriftliche Teiltätigkeiten, um Komplikationen zu vermeiden. Daher bezieht man sich in solchen Übungen auf konkrete textlinguistische Phänomene und welche Bedeutung sie für Texte aufweisen (z.B. Satzverknüpfung, Wortstellung) (ebd.).

Strukturierende Übungen bezwecken die Vorgehensweise aufzuzeigen, nach der ein Schreibprozess gesteuert werden kann, damit die Lerner die sprachliche Komplexität graduell erlernen, was zu einer allmählichen Schreibkompetenzprogression führt (ebd.).

Diejenigen Übungen, welche zur **Strukturierung** der schriftlichen Kommunikation dienen, beschäftigen sich nach Kast nicht mit textlinguistischen Einzelphänomenen, wie die bisher erläuterten (Kast, 1999, S. 87). Hier steht der zusammenhängende Text im Vordergrund und das Erlernen der sprachlichen Komplexität im Rahmen des geschriebenen Textes.

Man bedient sich konkreter Vorgaben, Bildgeschichten und Aufträgen was das Schreiben anbelangt (Kast, 1994, S. 52). Dazu gehört das Umwandeln von Dialogen oder Kurznachrichten in Erzähltexte, Textergänzungen, das Schreiben von Zusammenfassungen, das Versprachlichen von Bildgeschichten, das Füllen von Textbauplänen, Zuhilfenahme von Strukturskizzen und Flussdiagramme für Textbaupläne, Textschablonen mit neuen Inhalten und der Perspektivenwechsel (Kast, 1999, S. 87ff.). Das Schreiben in Gruppen findet hier ebenfalls typischen Einsatz sowie Entwicklungen von Schreibübungen aus Lesetexten (z.B. aus einem Bericht soll eine Nachricht erstellt werden) (Kast, 1999, S. 90f.). Hintergrundwissen für diese Übungen ist bezogen auf Textfunktionen, Makro- und Mikrostruktur von Texten (Analysen), Adressaten, Textsorten (mit spezifischen Textbauplänen), kulturgeprägte Schreibmuster und Schreibkonventionen und es spielen sprachliche Mittel und Redemittel eine wichtige Rolle (auch zur Verknüpfung von Themen). Zentral ist auch die komplexere Arbeit mit Nachschlagewerken und ein eigener Schreibplan, wie auch die muttersprachlichen

Schreiberfahrungen (Kast, 1999, S. 106ff.). Angereicherte Kenntnisse aus den anderen Kategorien der Übungstypen finden auch hier Einsatz bzw. spiegeln sich hier wider.

Der vierte Bereich der Übungstypologie, welcher 1994 von Kast als **Kommunikationssimulation** angesehen wurde, führte zur Art von Übungen, welche Stichwörter, die auf verschiedene Kommunikationstypen bezogen sind, erfordert (wie Briefe, Interviews ua.) (Kast, 1994, S. 52). Kast nahm im weiteren Verlauf seiner Forschung diesen Bereich aus seiner Betrachtungsweise heraus und unterteilte die weiteren Schreibübungstypen in **Freies und Kreatives Schreiben** und **Kommunikatives Schreiben** (Kast 1999, S. 34).

Die Schreibübungen, welche dem **Freien und Kreativen Schreiben** zugeordnet werden, erfordern diese Begriffe zunächst zu erläutern (Bouzid, 2013, S. 29). Sie sind nicht äquivalent, weisen allerdings Überschneidungen auf (Kast, 1999, S. 126). Im Falle, dass eigene Texte ohne Vorlage unter Zuhilfenahme verfasst werden, spielt die *Kreativität* stets eine Rolle - so auch im Rahmen des *freien* Schreibens (=Überschneidung der Begriffe).

Das Freie Schreiben lässt sich entweder als das vorgabenlose Schreiben betrachten (Portmann, 1991, S. 201) oder als die Schreibphase, welche nach ausgeführten hierzu vorbereitenden Übungen folgt (Kast, 1999, S. 126). Aufgrund der vorliegenden Überschneidungen zwischen den Begrifflichkeiten und weil die Kreativität dem Schreiben zugehörig ist, folgen die nächsten Ausführungen, trotz Vorliegens einer Unterscheidung, einer parallelen Betrachtung der Begriffe als *Freies und Kreatives Schreiben*.

Mit Bezug zum Kreativen Schreiben stehen häufig Impulse bzw. Schreibanstöße, wie Bilder (auch fantastische Binome und Clustering) (Kast, 1999, S. 127f.). Darunter zu zählen sind auch andere visuelle Vorlagen, wie Gegenstände sowie Wortzettel, vollständige Texte oder spielerische Übungen. Es kommen auch die bereits bekannten Assoziogramme/Wortigel, das Brainstorming und die Mindmap sowie Textergänzungsübungen (nur erster und letzter Satz) wieder zum Einsatz. Auch werden auch akustische Impulse eingesetzt, wie Musik. Hier lässt sich auch Schreiben in Partner- oder Gruppenarbeit sehr vorteilhaft einsetzen.

Die Schreibübungen, welche sich auf das **Kommunikative Schreiben** beziehen, haben zum Ziel auf die reale Kommunikationssituation vorzubereiten und hierzu gehört die schriftliche Kommunikation in Form von Bewerbungsschreiben, Lebenslauf, Briefe,

Postkarten, Formulare und andere Formen der Korrespondenz (Kast, 1999, S. 139; Bouzid, 2013, S. 29).

Hierbei sollte der Schreiber beachten adressatengerecht und der Adressatenbeziehung gerecht zu formulieren, die Schreibabsicht einzubeziehen, formale Aspekte (z.B. Redemittel, Briefkonventionen) nicht zu vernachlässigen und den Inhalt geeignet aufzubereiten (ebd.). Kurz gesagt, sollten die Fragen beantwortet werden: Wer schreibt? Wem? Warum? Wie? Was?

Die kommunikativen Schreibübungen simulieren greifbare Kommunikationsbeweggründe zur Vorbereitung auf reale Kommunikationssituationen (Kast, 1999, S. 220). Diesbezüglich bestehen unterschiedliche Übungsformen, die typischerweise Einsatz finden. In diesen Übungen werden sowohl die Teilfertigkeiten der Grammatik, Rechtschreibung und Orthografie geübt und Wissen dazu abgerufen, als auch alle ausgeführten Aspekte der schriftlichen Kommunikation. Die Übungen können je nach schriftlicher Kommunikation auf die jeweilige Textsorte bezogen sein. Vordergründig wird das Schreiben von Briefen eingeübt und dabei die unterschiedlichen Briefformen und deren Unterscheidung (förmliche Briefe, persönliche Briefe, u.a.) beachtet und hierfür sensibilisiert (Kast, 1999, S. 155f.). Auch die Angemessenheit von Formulierungen kann daher Basis für Übungen sein. Redemittel und Wendungen spielen hier eine wichtige Rolle (Kast, 1999, S. 144f.). Je nach Niveaustufe gibt es zur jeweils zu erstellenden Textsorte mehr oder weniger Vorgaben bzw. steigende Erwartungen hinsichtlich der Komplexität des jeweiligen Briefes oder Textes (Kast, 1999, S. 154).

Übungen können auch auf den formalen Aufbau bzw. die Reihenfolge spezifischer Briefteile oder Teile der konkreten Textsorte bezogen sein (z.B. Brief-Salat), wobei auch auf muttersprachliches Wissen z.B. zur Struktur zurückgegriffen wird (ebd.). Textsorten- und Textmusterwissen steht hier im Fokus und bereitet diese Übungen vor (Kast, 1999, S. 164). Diese Übungsformen haben häufig einen Bezug zur Lesefertigkeit (z.B. Briefreaktionen).

Hilfestellung bieten auch hier Assoziogramme, Bildimpulse, Simulationen, Leitpunkte und Wortkarten. Im DaF-Unterricht können Leserbriefe, Ratgeberbriefe und Protokolle zur Übung verwendet werden (Kast, 1999, S. 163). Auch Brieffreundschaften tragen zur Übung bei (Kast, 1999, S. 149).

Die im weiteren Verlauf der Masterarbeit vorgenommene Analyse der Schreibübungen des Lehrwerks Netzwerk NEU A2 (Kursbuch) lehnt sich an die hier erläuterte Unterteilung der Übungstypologie. Selbstverständlich lassen die vorgestellten Unterteilungen der

Schreibübungen nach Typologie eine generelle Grobuntergliederung nach Eigenschaften erkennen. Die konkreten hierfür eingesetzten Übungen können bei einer Lehrwerkanalyse auch spezifisch benannt werden. Exemplarisch hierfür lassen sich, wie bereits ausgeführt, Bildbeschreibungen, Bildserien, Stadtpläne, Landkarten, Schriftliches Berichten, Schriftliches Geschichtserzählen und schriftliche Themenabhandlungen, Briefe, Lebensläufe, Versprachlichen von Tabellen und Graphiken, Übersetzungen und viele weitere nennen.

Im Rahmen der Fremdsprachenliteratur lassen sich auch weniger verbreitete Übungstypologien zur Fertigkeit Schreiben auffinden, als diejenige von Kast.

Barrios nimmt beispielsweise eine eigene an den Teilprozessen des Schreibens – Planen, Formulieren und Überarbeiten - orientierte Übungsunterteilung in die Rubriken **vorbereitende Übungen, Produktionsübungen und Überarbeitungsübungen** vor (Barrios, 1998, S. 142). Die vorbereitenden Übungen setzt er mit der Zurverfügungstellung von Textwissen und Kenntnissen über den Prozess der Textverfassung sowie mit der Lehre von Arbeitstechniken in Verbindung und greift hierbei auf das Langzeitgedächtnis mit dem dort gespeicherten Wissen zurück (ebd.). Die Produktionsübungen hingegen sieht Barrios als solche, welche auf die Entwicklung der Schreibfertigkeit unter Anwendung von sprachlichen Mitteln zur Texterstellung abzielen und spezifische Schreibformen umfassen (ebd.). Die Überarbeitungsübungen indes liefern Vorgehensweise und Technik zur Überarbeitung und Ausbesserung des Textprodukts (ebd.). Diese Schreibübungstypologie lässt eine klare und enge Orientierung an das Schreibprozessmodell von Hayes & Flower erkennen und fügt sich daher leicht in die bereits vorherrschende Forschung hinsichtlich des Schreibens als Prozess.

Für die Analyse des Lehrwerks im Rahmen dieser Masterarbeit erfolgt jedoch eine Anlehnung an die Übungstypologie von Kast, nicht zuletzt aufgrund des höheren Detailgrades.

2.1.5.3. Steuerungsgrad und Sozialform im Bereich der Schreibfertigkeit

Ein zusätzliches charakteristisches Merkmal von Übungen und eine Unterteilung, welche allgemein einen Bezug zur Übungstypologie aufweist und bei der Analyse eines Lehrwerks auch seiner Schreibübungen eine bedeutende Rolle spielt, ist diese nach der **Steuerung des Schwierigkeitsgrades** (Barrios, 1998, S. 137).

Die Übungen zu jeder Fertigkeit lassen sich danach unterteilen wie stark sie in ihrem Schwierigkeitsgrad gesteuert werden. Eine gängige Unterscheidung treffen Neuner, Krüger und Grewer je nach Grad der Steuerung durch die Begriffe: stark gesteuert, halbgesteuert und offen (Neuner et al., 1981, S. 22), wobei die Terminologie von Rütter stammt (Rütter, 1973, S. 50ff.).

Solche Übungen, welche stark gesteuert sind, beinhalten alle zur Lösung erforderlichen Komponenten und machen es nicht notwendig selbst zu formulieren, wobei Multiple-Choice und Einsetzübungen hier gängige Beispiele sind (Neuner et al., 1981, S. 22).

Die halbgesteuerten Übungen erwarten hingegen eine konkrete Formulierung unter Beachtung bestimmter formaler oder/und inhaltlicher Vorgaben, wobei Ergänzungs- und Substitutionsübungen typisch sind (Neuner et al., 1981, S. 22).

Die offenen Übungen basieren auf einer eigenen Produktion und führen zu einer vorliegenden Unvorhersehbarkeit, denn es werden weitreichende Anforderungen daran gestellt, dass eine maximal steuerungsunabhängige Produktion entsteht, wozu das Formulieren von Briefen und Aufsätzen gehört (Neuner et al., 1981, S. 22).

Eine eher zusätzliche Anforderung an Übungen ist deren Angelegtheit auf den **Zugewinn von deklarativem und prozeduralen Wissen** (Barrios, 1998, S. 137.). Dies bedeutet, dass sprachliches Material durch die vier Fertigkeiten ausgebaut, wiederholt und gefestigt werden soll (ebd.). Deklaratives Wissen sind Informationen, welche aus bekannten Fakten oder auch Ideen bestehen (Richards & Schmidt, 2010, S. 156). Prozedurales Wissen hingegen bezieht sich auf das Vorgehen wie etwas durchzuführen ist, ohne dass bewusste Kenntnis darüber besteht (ebd.). Darüber hinaus ist es sinnvoll, dass die Übungen mit dem Ziel der Progression in ihrem Schwierigkeitsgrad wachsen und den Abbau der Steuerungselemente mit sich führen, was letztlich zur Entwicklung der Fertigkeiten, wie das Schreiben, führt (ebd.).

Sinnvoll erscheint es bei der Analyse von Übungen eines Lehrwerks auch eine Betrachtung der angewendeten **Sozialform** vorzunehmen. Diese kann die Bewältigung der Schreibübungen auf unterschiedliche Weise unterstützen. Sie stellt zum einen die Organisationsform des Unterrichts dar (Boumrar, 2016, S. 28). Dann erfolgt eine Unterteilung in Frontalunterricht, Einzelarbeit, Partner- und Gruppenarbeit (ebd.). Aus Sicht einer Lehrwerkanalyse bezieht sich die Sozialform auf die von den Lernenden geforderte Art und Weise der Erledigung von Übungen im Sinne der Einzel-, Partner- oder

Gruppenarbeit (oder einer Kombinationen von diesen). Dies ist das für diese Masterarbeit relevante Verständnis für diesen Begriff.

Die Partner- und Gruppenarbeit gehört wiederum dem Bereich des kollaborativen Lernens an, dem in den letzten Jahren eine immer höhere Bedeutung im Bereich des DaF-Unterrichts und der Schreibprogression zugesprochen wird (Ganser, 2005, S. 75).

Hier erscheint es sinnvoll die Begriffe des kollaborativen Lernens vom kooperativen kurz abzugrenzen, denn in der deutschsprachigen Literatur werden diese Begrifflichkeiten häufig synonym verwendet. Kooperation bedeutet, dass Personen miteinander interagieren und sich in einer nicht konkretisierten Form zur individuellen Zielerreichung unterstützen (Kienle, 2003, S. 42).

In der Kooperation gibt es ein gemeinsames Thema oder Ziel, wobei die aufeinander abgestimmte Arbeitsteilung im Rahmen einer vorhandenen Gruppenbildung unter Ressourcenaustausch im Fokus steht (Piepenburg, 1991, S. 80ff). Nach der Art und Weise der Arbeitsteilung unterscheidet man konjunktive und disjunktive Kooperation, wobei Erstere meint, dass jedes beteiligte Gruppenmitglied eine jeweils andere Teilaufgabe ausführt, um die Zielerreichung zu unterstützen, hingegen Zweitere es ausreichen lässt, dass zumindest ein Kooperationspartner das Ziel erreicht, auf das alle hinwirken (Piepenburg, 1991, S. 87f.). Daraus folgt, dass die Kooperation nicht unbedingt verlangt, dass jede beteiligte Person der Gruppe den gleichen Teilschritt des Prozesses ausführt (Leimeister, 2014, S. 6). Bezogen auf das Lernen, definiert sich

Kooperation als die weitgehend isolierte Arbeit an Einzelelementen durch beteiligte Personen mit dem Ziel eines gemeinsamen Lernprodukts (Nebel et al. 2017, S. 994).

Für die vorliegende Masterarbeit soll der Begriff des kollaborativen Lernens allgemein auf der synchronen Ebene erklärt werden. Bruffee versteht unter dem Begriff allgemein und nicht bezogen auf die Didaktik - das miteinander, aber auch voneinander Lernen (Bruffee, 1978, S. 636). Kollaboration weist einen starken Gruppenfokus auf und ein gemeinsames Ziel der Gruppe sowie planvolles Handeln als Kennzeichen (Leimeister, 2014, S. 8). Kollaboration kann als Arbeitsprozess verstanden werden, der keine Unterteilung erlaubt, sondern eine gemeinsame Gestaltung voraussetzt (Iwers & Claußen, 2024, S. 1).

Didaktisch bedeutet kollaboratives Lernen die Lernenden auf einen Punkt zusammenzubringen und ihnen die Möglichkeit zu geben gemeinsam an einer Aufgabe bzw. Übung zu arbeiten (Roschelle & Teasley, 1995, S. 8). Zumeist folgt kollaboratives Lernen auf eine gestellte Aufgabe mit dem Ziel des gemeinsamen Erreichens des Lernzwecks unter Teilen des hierfür notwendigen *Aufwandes* (Kirschner et al., 2018, S. 9).

Das Ziel dabei ist während des Lernprozesses Ideen auszutauschen und voneinander zu lernen (Kirschner et al., 2018, S. 7; Borsch, 2023, S. 19). Durch die Prozesse des Wissensaustausches wird das eigene und fremde Wissen strukturiert und angereichert (Dähling & Standop, 2024, S. 4).

Verschiedene Phasen in denen sowohl Einzel-, als auch Gruppenarbeit einbezogen werden, sind mit Bezug zur Schreibkompetenz von hoher Bedeutung (Schmölzer-Eibinger et al., 2013, S. 50). Dieser Aspekt wird auch im empirischen Teil der Masterarbeit aufgegriffen.

Hintergrund stellt besonders dar, dass das kollaborative Lernen im Bereich der Vermittlung der Schreibfertigkeit im DaF-Unterricht eingesetzt wird und eine Unterstützung darstellen kann, um Progression zu erreichen (Kast, 1999, S. 34). Aus den Erläuterungen zum kollaborativen Lernen übertragen, bezieht sich das kollaborative Schreiben auf den Prozess indem mehrere Personen gemeinsam an einer Textausfertigung mitwirken. Das kollaborative Schreiben bezieht sich daher darauf, dass mehrere Personen einen Text in Kollaboration, also gemeinsam, ausfertigen. Hier kann Partner- und Gruppenarbeit eingesetzt werden (Kast, 1999, S. 34). Da die Schreibenden den Text gemeinsam erstellen, ist eine Abstimmung und ein ständiger Austausch erforderlich (ebd.). Hierbei ist eine Reflexion des eigenen Schreibprozesses und der eigenen Schritte notwendig (ebd.). Ein Vorgang, welcher das Priorisieren des Schreibprozesses vor dem Produkt betont. Die Sensibilisierung für den Adressatenbezug wird dadurch bezweckt (ebd.). Schreiben ist daher als Schlussfolgerung keine Fertigkeit, welche isoliert von anderen Lernern stattzufinden hat (Kast, 1999, S. 34).

Im weiteren Verlauf der Masterarbeit soll deswegen zusätzlich verdeutlicht werden inwieweit die Vorzüge des kollaborativen Lernens und Schreibens im ausgewählten Lehrwerk für die Schreibprogression nutzbar gemacht werden. Aus diesem Grund ist das charakteristische Merkmal der Sozialform von hoher Bedeutung.

Fremdsprachliche Texte, welche in einer Gruppe⁹ verfasst werden, sind zumeist sowohl sprachlich, also morphologisch und syntaktisch, als auch inhaltlich, im Sinne komplex semantisch und stilistisch, hochwertiger als Schreibprodukte Einzelner (Faistauer, 1997, S. 71). Eine Untersuchung der Sozialform von Schreibübungen ist aus diesen Gründen sinnvoll.

⁹ In der vorliegend zitierten Quelle wird der Begriff „kooperativ“ synonym zur vorgenommenen Definition des Begriffs „kollaborativ“ verwendet bzw. keine Unterscheidung vorgenommen.

2.1.6. Die Begriffe: Lehrwerk und Lehrwerkanalyse

Der empirische Teil dieser Masterarbeit bezieht sich auf das ausgewählte Lehrwerk Netzwerk Neu A2 (Kursbuch). Lehrwerke spielen eine bedeutende Rolle im Fremdsprachenunterricht und im Lehrprozess (Ciepielewska, 2000, S. 65). Sie unterstützen die Lehrenden im Unterrichtsprozess und bieten sowohl einen Leitfaden, als auch eine Möglichkeit für den Lernenden die einzelnen Unterrichtseinheiten zu reflektieren. Das Lehrwerk gibt den Lernstoff nach spezifischen Schwerpunkten und mit konkreter Abstufung vor und umfasst die einzusetzenden Sozialformen und Medien (Neuner & Kast, 1994, S. 8). Lehrwerke dienen dazu das Lernen zu lenken, zu unterstützen und hierzu zu motivieren (Krumm, 2010, S. 1215). Sie verhelfen dem Lehrenden dazu die Lernziele und Lerninhalte umzusetzen (Neuner, 2003, S. 399). Des Weiteren sind sie das hauptsächliche Werkzeug zur Unterrichtssteuerung und entscheiden als solche unter anderem über die Progression von Fertigkeiten, wie der Schreibfertigkeit (Neuner, 1994, S. 8).

Aufgrund der Existenz einer großen Anzahl an Lehrwerken und deren entscheidenden Einfluss auf den Lernprozess verhelfen Lehrwerkanalysen zu einer Reflexion und Bewertung der Geeignetheit zur Erreichung der konkret gesetzten Lernziele bzw. eines spezifischen Fortschritts in Form einer komplexen Kompetenz (wie des Schreibens) oder einer Teilkompetenz. Die Lehrwerkanalyse gehört der Lehrwerks- und Materialienforschung an (Caspari, 2016, S. 14). Sie stellt eine kritische Auseinandersetzung mit einem ausgewählten Lehrwerk dar (Krumm, 2010, S. 1218). Hierzu gehört der Begriff der Dokumentenanalyse. Eine Dokumentenanalyse zielt darauf ab zu einem konkreten Thema bereits vorliegendes (z.B. schriftlich gefasstes) Material zu analysieren und dient als Ausgangspunkt für methodisch spezifischere Vorgehensweisen, wie eine qualitative Inhaltsanalyse. Eine qualitative Inhaltsanalyse kann sich auf schriftliche Materialien als Datenquelle, wie ein Lehrwerk beziehen (Bogdan & Bilken, 1992, zitiert nach Yıldırım und Şimşek, 2016, S. 189f.). Die qualitative Lehrwerkanalyse gehört der qualitativen Forschung an. Die qualitative Forschung, welche Teil der empirischen Forschung ist, setzt die Nutzung von qualitativen Datenerhebungsmethoden zur Datensammlung und einen qualitativen Prozess voraus, um die daraus hervorgebrachten Ergebnisse in einer ganzheitlichen Art darstellen zu können (Creswell, 2017, S. 42ff.). Lehrwerke können durch zwei Verfahren analysiert werden – kriteriengeleitet oder im Rahmen der Rezeptionsforschung (Dvorecky, 2016, S. 93). Die Lehrmaterialienanalyse untergliedert sich nach Rösler in die Verfahrensweisen rezeptionsanalytische Lehrmaterialanalyse und werkanalytische Vorgehensweise (Rösler,

2012, S. 48). Die rezeptionsanalytische Lehrmaterialanalyse untersucht wie die Lernenden mit Lehrwerkteilen umgehen. Die werkanalytische Vorgehensweise beschreibt, falls diachron, die Lehrwerkentwicklung. Bei der synchronen werkanalytischen Vorgehensweise werden hingegen Lehrwerke nach Kriterien untersucht. Die synchrone werkanalytische Vorgehensweise entspricht einer Lehrwerkanalyse auf Basis eines deduktiven Ansatzes auf Grundlage vorweg definierter Kategorien und Kriterien (vgl. Caspari, 2016, S. 266).

Kriterienkataloge dienen dazu Lehrwerke zu bewerten (Neuner & Kast, 1994, S. 100). Die bekanntesten Kriterienkataloge für eine allgemeine bzw. globale Lehrwerkanalyse sind *das Mannheimer Gutachten* (1977), *der Stockholmer Kriterienkatalog* (1985) und der *Brünner Kriterienkatalog* (1997).

Das Mannheimer Gutachten von Ulrich Engel wurde in zwei Bänden in Heidelberg herausgegeben (Engel et al., 1977, S. 1f.; Engel et al., 1981, S. 1f.). Im Fokus dessen stehen die Aspekte der Fremdsprachendidaktik, der Linguistik und der Deutschlandkunde (Engel et al., 1977, S. 11ff.; Engel et al., 1981, S. 9ff.). Beschreibende und bewertende Kategorien werden vermischt und dies sowie das fehlende Unterrichtskonzept hinter der Untersuchung haben zu teilweiser Kritik geführt (Buhlmann, 2012, S. 15).

An der Universität Uppsala in Norwegen wurde hingegen von Hans-Jürgen Krumm der Stockholmer Kriterienkatalog entwickelt, welcher auf Basis von zwei Seminaren zur Lehrwerkanalyse entstand (Krumm, 1994, S. 100). Dieser Katalog umfasst acht Kategorien - den Lehrwerkaufbau, das Layout, die Übereinstimmung mit dem Lehrplan, Inhalte (Landeskunde), Sprache, Grammatik, Übungen, Perspektiven der Schüler mit weiteren Unterpunkten zu einigen dieser Kriterien (Krumm, 1994, S. 100ff.).

Der Brünner Kriterienkatalog von Eva-Maria Jenkins bezieht sich auf die Beurteilung von Lehrwerken für Deutschunterricht an tschechischen Grundschulen und Gymnasien (Jenkins, 1997, S. 1ff.).

Das Reutlinger Raster von Prof. Dr. Martin Rauch und Lothar Tomaschewski aus dem Jahr 1986 enthält neun allgemeine Kategorien und beinhaltet die Möglichkeit entweder Antworten selbst zu formulieren oder vorbereitete solche anzukreuzen oder aber auf Basis von einer Skala von 1 bis 4 zu bewerten (Borck, 2001, S. 42f.).

Aus neuerer Zeit ist das Analyseraster Qualitätsmerkmale von Funk mit einer Beurteilung nach 12 Qualitätsbereichen bekannt (Funk, 2004, 44ff.).

Lehrwerke lassen sich allerdings auch aspektbezogen qualitativ analysieren. Je nach Aspekt können verschiedene andere Kriterien bzw. Kriterienkataloge aussagekräftige Ergebnisse liefern. Hierzu gehört für den Bereich der Schreibprogression die bereits erläuterte Schreibübungstypologie nach Kast (vgl. Kast, 1999, S. 54ff.). Sie beschäftigt sich konkret mit der Fertigkeit des Schreibens und der Progression, welche auf Basis der Übungstypologie eingeschätzt werden können. Zusätzliche charakteristische Merkmale runden die präzise Betrachtung ab, wie es der Steuerungsgrad (vgl. Neuner et al., 1981, S. 22 und Rütter, 1973, S. 50ff.) und die Sozialform darstellen.

Im deutschsprachigen Raum finden im Bereich der Forschung und wissenschaftlichen Arbeit ebenso eigens erstellte, auf den zu untersuchenden Aspekt und entscheidenden Gesichtspunkten zugeschnittene Kriterienkataloge Anwendung (vgl. Denic, 2021, S. 13; Gardii, 2018, S. 60; Mostafa, 2018, S. 40).

Diese können sich mehr oder minder am (groben) Aufbau bekannter Kriterienkataloge anlehnen. Auch hier bestehen unterschiedliche Möglichkeiten der Beantwortung und Beurteilung: entweder Antworten selbst zu formulieren oder vorbereitete solche anzukreuzen oder aber auf Basis von einer Skala bzw. gut/mittelmäßig/schlecht zu bewerten.

2.2. Forschungsstand

Der Fremdsprachenunterricht hat einen spezifischen historischen Werdegang. Je nach Fremdsprache besteht eine hohe Diversität der Lernkontexte und dennoch existieren viele Übereinstimmungen (Altmayer et al., 2021, S. 3). Das betrifft verständlicherweise auch Deutsch als Fremdsprache sowie den Bereich des Schreibens und hängt mit vielen Faktoren zusammen. DaF und darüber hinaus DaZ sind, wenn als Wissenschaften betrachtet, solche, welche seit den 60er Jahren eine amtliche Etablierung und Durchsetzung vornehmlich im deutschsprachigen Raum erfahren haben (ebd.). An Universitäten außerhalb des deutschsprachigen Raumes bezeichnet DaF ausschließlich die Lern- und Lehrpraxis der Sprache Deutsch als Fremdsprache und kein wissenschaftliches Fach (ebd.).

2.2.1. Die Methoden des Fremdsprachenerwerbs

Im Laufe der Entwicklung des DaF-Unterrichts kamen unterschiedliche Methoden des Fremdsprachenerwerbs zum Einsatz. Der Begriff der Methode erfährt unterschiedliche Betrachtungsweisen (Eppert, 1973, S. 217f.). Im engen Sinn bezeichnet Methodik die

spezifischen Fachunterrichtsprozesse, worunter auch die Unterrichtsplanung und das Unterrichtsmaterial, wie z.B. Lehrwerke zählen (Krumm, 1981, S. 217). Im weiten Sinn gehören zur Methode auch die Auswahl des Lernstoffs und dessen Gliederung (Desselmann & Hellmich, 1986, S. 18f.).

An der Art und Weise wie ein Lehrwerk verfasst ist, kann man die methodischen Prinzipien, welche dahinter stehen, erkennen (Neuner & Hunfeld, 1993, S. 16).

Zu den klassischen Methodiken gehört die Grammatik-Übersetzungs-Methode (18./19. Jahrhundert), die direkte Methode (Ende des 19. Jahrhunderts), die audiolinguale und audiovisuelle Methode (seit Ende des 2. Weltkrieges), die vermittelnde Methode (1950er Jahre) und die kommunikative Methode (1970er Jahre) (Neuner & Hunfeld, 1993, S. 19ff). Jede Methode hat ihre Vor- und Nachteile und einen unterschiedlich starken Bezug zur Schreibfertigkeit. Die Entwicklung der Methoden im Laufe der Zeit hatte verschiedene Gründe, wozu neue wissenschaftliche Erkenntnisse gehören, wie es z.B. der Behaviorismus in der audiolingualen-audiovisuellen Methode ist (Neuner & Hunfeld, 1993, S. 60f. u. 150) sowie soziologische und gesellschaftliche Wenden, welche neue Anforderungen an den DaF-Unterricht stellten (Neuner & Hunfeld, 1993, S. 14). Die veränderten Ansprüche an das Beherrschen einer Fremdsprache, auch Deutsch als Fremdsprache, gingen allmählich in den Unterricht und die Unterrichtsmethodik über und zeigen sich in der Gestaltung dieser bzw. darin welche Fertigkeiten im Fokus stehen.

Die **Grammatik-Übersetzungs-Methode** umfasst die Grammatik als Ziel, das Auswendiglernen nach Regeln, den Lehrer im Vordergrund und den Fokus auf das Schreiben und Übersetzen (Neuner & Hunfeld, 1993, S. 19). Allerdings besteht entsprechend kaum Kontakt zu Muttersprachlern und Sprechen/Hören sowie Aussprache werden, aufgrund von anderem Fokus, eher vernachlässigt. Besonders auffällig ist hier der hohe Bedeutungsgrad von formulierendem Schreiben und Aufgaben, wie das musterbezogene Schreiben von Briefen, freie Aufsätze ua. (Machowicz, 2010, S. 113f.). Der Fokus fällt hier auf das Schreiben, weil es als Bestandteil einer guten Erziehung angesehen wird (ebd.). Mit Zunahme der Wichtigkeit der modernen Sprachen im Laufe der historischen Entwicklung wiederum wurde die Schreibfertigkeit zunehmend von der Übersetzung verdrängt, welche die Schreibentwicklung neben dem Sprechen nur als Nebenprodukt hatte (ebd.). Zunehmend diente das Schreiben eher als Mittel zur Progression anderer Fertigkeiten (Bohn, 2001, S. 923.).

Die **direkte Methode** hat das Sprechen und den aktiven Fremdsprachenunterricht zum Ansatz, ersetzte im Rahmen der historischen Entwicklung die Grammatik-Übersetzungs-

Methode und stellte eine Vorbereitung der audiolingualen Methode dar (Neuner & Hunfeld, 1993, S. 33). Die direkte Methode wird umgesetzt, indem nachgesprochen wird, ohne besonderen Bezug zur Grammatik und unter Ausklammerung der Muttersprache (ebd.). Das Ziel ist das Lernen durch Sprechen, was das Verständnis für die Grammatik vernachlässigt und Schreiben und Leseverstehen im Hintergrund lässt, denn das Mündliche hat Vorrang (ebd.). Das Verständnis diesbezüglich entwickelte sich dazu, dass die Schreibfertigkeit als Behinderung bei der Progression der Sprechfertigkeit angesehen wurde, besonders wenn das Schreiben zu früh einsetzt (Neuner & Hunfeld, 1993, S. 45f.).

Die audiolinguale/audiovisuelle Methode hat alle vier Fertigkeiten zum Ansatz, doch Sprechen und Hören stehen im Fokus (Neuner & Hunfeld, 1993, S. 45). Umgesetzt wird audiolingual Hören durch Tonträger und audiovisuell – Einsatz von Medien (Lehrbücher, Projektoren ua.), wobei auch hier der Lehrerbezug vordergründig ist (Neuner & Hunfeld, 1993, S. 45). Das Schreiben ist hier eher die graphische Reflexion des Mündlichen und Letzteres hat Vorrang (Neuner & Hunfeld, 1993, S. 61; Bohn, 2001, S. 96). Demgemäß werden schriftliche Aufgaben gemieden und kommen erst zum Einsatz, wenn sie nicht als Behinderung der Aussprache angesehen werden (Machowicz, 2010, S. 115). Die **audiolinguale Methode** ist auch gekennzeichnet vom Einsatz von Kassettenrecordern, CD-ROMS und Audiokursen. Hier nimmt der Einsatz von technologischen Hilfsmitteln erstmalig eine bedeutende Rolle ein, wobei das Sprachlabor zu nennen ist (Rösler, 2012, S. 72). Es hatte allerdings das Mündliche Vorrang vor dem Schriftlichen (Neuner & Hunfeld, 1993, S. 57ff.). Technologisch kann in dieser Methode ein Vorreiter gesehen werden. Häufig kamen Übungen wie Lückentexte, Satzmusterübungen oder Substitutionsübungen und Modelldialoge vor (Neuner & Hunfeld, 1993, S. 46ff.). Die audiolinguale Methode entstand beeinflusst durch die strukturelle Linguistik und der behavioristischen Psychologie des Lernens (Neuner & Hunfeld, 1993, S. 58).

Der Strukturalismus, welcher von Bloomfield herrührt, sieht die Sprache als ein System und als Einheit von in einer spezifischen Beziehung zu einander stehenden Einzelkomponenten an (Busch & Stenschke, 2007, S. 23). Der Behaviorismus, als Theorie von Burrhus F. Skinner lehnt sich an die Ansicht, dass der Spracherwerb als Motivation zur Äußerungsproduktion wirkt, wenn man damit Erfolg hat, wobei man konkrete Muster einstudiert und nach diesen vorgeht (Huneke & Steinig, 2010, S. 31). Später entwickelte sich die Methode zur **audiovisuellen**, welche optische Anschaubilder einsetzt (Bilder und Videos) und als Unterrichtstechniken auch Dialogproduktion und die Verbindung von Schreiben und Lesen zum Bestandteil hat (Neuner & Hunfeld, 1993, S. 45 u. 62f.). Anders

als die audiolinguale Methode erfolgt hier eine andere Reihenfolge der Darlegung – zuerst visuelle Mittel und danach Nutzung der Sprache zum Ausdruck (Neuner & Hunfeld, 1993, S. 62). Schreiben und Lesen kommen im späteren Unterrichtsverlauf zum Einsatz, also das Sprechen vor dem Schreiben (ebd.; Guberina, 1991, S. 184). Bilder haben hier eine ausschlaggebende Funktion und diese Methode gilt als erste medienabhängige Methode (Real, 1984, S. 35). Insgesamt wird die Beschränkung der Kreativität und die Vernachlässigung der geschriebenen Sprache kritisiert.

Die vermittelnde Methode aus den 50er Jahren bezieht sich auf alle vier Fertigkeiten und stellt eine Mischung aus audiovisueller Methode und Übersetzungen dar, wobei auch die Alltagssprache geübt wird (Neuner & Hunfeld, 1993, S. 71). Die starren Muster und der Lehrerfokus werden hierbei kritisiert.

Die kommunikative Methode entstand in den 70er Jahren aus dem Zusammenwirken von gesellschaftlichen politischen, fachwissenschaftlichen und anderen Faktoren und führte zu einem neuen didaktischen Konzept in der DaF-Lehre (Neuner & Hunfeld, 1993, S. 81). Diese Methodik vereint die vier Fertigkeiten und die Alltagssprache als Ansatz und zentral ist der Lerner sowie das Verstehen und sprachliche Reagieren ohne starre Muster in der Kommunikation mit stärkerem Realitätsbezug (Neuner & Hunfeld, 1993, S. 82f.). Das sprachliche Können soll durch den Sprachgebrauch erzielt werden. Im Rahmen dieser Methode erfolgt eine Auseinandersetzung mit dem Text, wodurch die Relevanz der Schreibfertigkeit in diesem Modell höher ist (Machowicz, 2010, S. 116). Auch hier besteht Kritik – in der Vernachlässigung der literarischen Bildung.

Zunächst entsteht ein **pragmatisch-funktionaler Ansatz** im Rahmen dieser Methode, in dem es fokussiert um Grammatikprogression geht und die Alltagssituation in den Vordergrund rückt (Neuner & Hunfeld, 1993, S. 91f.). Hier erreichte das Schreiben mehr Interesse, da es als Informationsvermittlung anerkannt wurde (Kast, 1999, S. 22). Es werden Textproduktion unterstützende Übungen angewendet, doch die Mittlerfunktion des Schreibens hat einen weiterhin höheren Stellenwert (Machowicz, 2010, S. 117f.).

Der interkulturelle Ansatz wurde entwickelt, weil deutlich wurde, dass der DaF-Unterricht und die Unterrichtsverfahren auch an die Lernorte der Welt angepasst sein müssen, denn die kulturell verschiedenen Regionen stellen unterschiedliche Ansprüche an das Erlernen der Sprache (Neuner & Hunfeld, 1993, S. 106f.). Er ist eine Richtung im Rahmen der kommunikativen Methode und folgt nach dem pragmatisch-funktionalen Ansatz. Der interkulturelle ist stärker an einer Analyse der Lernerperspektive orientiert (Neuner & Hunfeld, 1993, S. 123f.). Bestimmte Komponenten der vorhergehend

entstandenen Methoden werden durch diesen Ansatz in Frage gestellt, darunter die Vorrangigkeit des Mündlichen vor dem Schriftlichen, die Orientierung an Alltagsthemen ua. (ebd.) Es wird festgestellt, dass die vorherrschenden Methoden und Konzepte nicht ausreichen, um alle möglichen Ziele des DaF-Unterrichts in verschiedenen Regionen der Welt zu erreichen. Das kulturelle Wertesystem soll daher nach diesem interkulturellen Ansatz eine größere Rolle spielen (Neuner & Hunfeld, 1993, S. 107). Die Dominanz des Sprechens erfährt hier eine steigende Ablösung von den anderen drei Fertigkeiten (Machowicz, 2010, S. 118). Im Rahmen der Lehre wird eine größere Vielfalt an Textarten eingesetzt, die Textarbeit nimmt zu und das Schreiben wird zur Reflexion der fremden und eigenen Kultur eingesetzt (Machowicz, 2010, S. 117). Auch hier bestehen Kritiken, wie das notwendige Vertrautmachen mit den spezifischen Themen des deutschsprachigen Raumes, aber andererseits sind manche Themen im Zielsprachland tabuisiert. Ein balancierter Ausgleich ist daher zu fordern.

Prinzipiell lässt sich sagen, dass es keine starren Zeitabschnitte gibt in denen nur eine Methodik praktiziert wurde. Vielmehr handelt es sich um ein Nebeneinander abhängig von Zielgruppen und Regionen sowie teilweiser Überlappung und Mischung (Neuner & Hunfeld, 1993, S. 70). Auch lassen sich die Lehrwerke nach fünf Lehrwerkgenerationen unterscheiden, welche den Methoden-Modellen entsprechen (Götze, 1994, S. 29f.). Wie allerdings bereits ausgeführt herrschen zur heutigen Zeit alle Methoden-Modelle nebeneinander vor und so sind auch die Lehrwerke keinem einheitlichen Methodenkonzept zugewendet (Krumm, 2010, S. 1216). Aus der folgenden Abbildung lässt sich dennoch entnehmen, ab welchen Jahren die neuen Methoden hinzukamen:

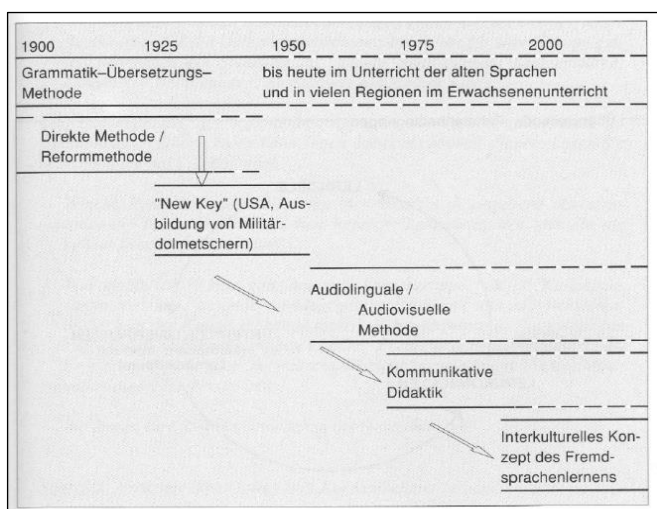


Abb. 2.2.1.1. Entwicklung der Methoden des Fremdspracherwerbs (Neuner & Hunfeld, 1993, S. 127)

Jedes Modell ist zu einem unterschiedlichen Zeitpunkt erschienen, allerdings kann man, wie erläutert, aus heutiger Sicht nicht von einem strikten Wegfallen eines Modells ausgehen. Sie existieren weiterhin und jedes Lehrwerk kann sich eines oder mehrerer (eventuell zu einem unterschiedlichen Anteil) Methoden-Modell(e) bedienen. Die erforderliche Theorie, welche Basis für das Lehren ist, umfasst im Bereich DaF-Unterricht auch die hierbei spezifische Übungstypologie. Jedes Methoden-Modell hat im Übrigen auch unterschiedliche Übungstypen im Fokus.

2.2.2. Entwicklungen im Bereich der Schreibfertigkeit und Schreibprozessforschung

Die Schreibdidaktik kennt unterschiedliche schreibdidaktische Positionen. Dazu zählen der textlinguistische und prozessorientierte Ansatz, welche ab den 70er Jahren zunehmend in den Fokus rückten. Textlinguistisch bzw. produktorientiert meint insbesondere das Ausarbeiten von formal abgeschlossenen Gebrauchstexten und die Lehre von Textsortenwissen, insbesondere beeinflusst durch das Schreiben an Universitäten und wissenschaftlichen Textarten (Fischer-Kania, 2008, S. 482f.). Der prozessorientierte Ansatz gewann in den 90er Jahren zunehmende Bedeutung und bezieht sich auf das Schreiben als Lösung eines Problems unter Verbindung einzelner Teilprozesse, wie das Planen, Formulieren und das Überarbeiten (Fischer-Kania, 2008, S. 483). Diese stehen im Vordergrund und auf Basis dessen entstehen wiederum Übungen, welche die einzelnen Teilprozesse unterstützen (siehe Übungstypologie) (ebd.).

Historisch änderte sich die Rolle des Schreibens, auch Methoden-Modell bedingt, von einer Funktion als Ziel, über eine solche als Abhängigkeit von den weiteren Fertigkeiten bis hin zur heutigen Erkenntnis über die Facetten dieser Fertigkeit sowohl als Mittel als auch als Ziel (vgl. Machowicz, 2010, S. 116). Dies zeigte Auswirkung auch auf den universitären Bildungsbereich. Generell ist ab Mitte der 80er Jahre zu verzeichnen, dass das Schreiben in der Didaktik der Fremdsprache einen Bedeutungszuwachs erreicht (Krings, 2016, S. 108; Machowicz, 2010, S. 117).

Allgemein zur Entwicklung der Schreibprogressionsforschung lässt sich Folgendes ausführen: Krapels erkennt in ihrem Überblick über das fremdsprachliche Schreiben, dass die Muttersprache und die darin angereicherten Kenntnisse für das Schreiben in der Fremdsprache angewendet werden (Krapels, 1991, S. 49), wie oben bereits ausführlich erläutert. Auch andere Studien, welche andere Mutter- und Fremdsprachen betrachten,

erkennen diesen Zusammenhang (Lay, 1982, S. 406). Das ist auch bei Lernenden mit der Muttersprache Englisch und Fremdsprache Französisch feststellbar (Cumming, 1989, S. 84f.). Die Lernenden beziehen sich auf ihre Muttersprache, um die passende Wortwahl feststellen zu können (ebd.). Die Muttersprache wird im fremdsprachlichen Schreibprozess umfassend verwendet, wie auch eine Studie für das Schreiben im Spanischen als Fremdsprache feststellt (Roca de Larios et al, 1999, S. 25f.). Diese und andere Studien betrachten die Anwendung der Muttersprache im fremdsprachlichen Schreibprozess.

Hinsichtlich der Schreibfertigkeit im Bereich der Fremdsprache wird eine umfassende theoretische Ergründung allerdings immernoch gefordert (Grabe, 2001, S. 39f.; Grieshammer, 2011, S. 4f.). Die schnellste Entwicklung in diesem Bereich ist in den USA zu verzeichnen, woher die meisten Studien mit wissenschaftlichen Erkenntnissen veröffentlicht sind (Matsuda & Silva, 2005, S. XI), doch deren Bezug ist zumeist die Schreibfertigkeit im Bereich der Didaktik von Englisch als Fremdsprache.

Es ist allerdings anzunehmen, dass Ergebnisse aus dem Schreiben in anderen Fremdsprachen auf DaF übertragen werden können (Grieshammer, 2011, S. 4).

Im Rahmen der DaF-Lehre hatte die Schreibfertigkeit im Laufe der Jahre einen schwankenden Stellenwert – von einer dominierenden Position, zu einer vollständigen Vernachlässigung bis zu einer Tolerierung (Machowicz, 2010, S. 113). Hintergründe dafür sind, wie dargestellt, beispielsweise in den aufgeführten Methoden-Modellen zu sehen, rühren allerdings auch aus der Allgemeinpädagogik (Bohn, 2001, S. 21). Auch hinsichtlich des Schreibens als Forschungsschwerpunkt ist ab Mitte der 80er Jahre ein Aufschwung zu erkennen (Bohn, 2001, S. 924). Im Rahmen dessen ist eine Beschäftigung der Sprachwissenschaft mit den Gegensätzen zwischen der Sprache in geschriebener und gesprochener Form zu erkennen (Machowicz, 2010, S. 124.). Die Kultur- und Literaturwissenschaft hingegen vertiefte sich in der Untersuchung der Kulturgeprägtheit von konkreten Textsorten, um zum Schluss zu kommen, dass die Schreibfertigkeit im Rahmen der Fremdsprache ebenfalls notwendig macht kulturelle Varianten des Ausdrucks zu erlernen (ebd.). Auch die Lernpsychologie analysierte den Schreibprozess näher und Bestandteile des historischen Werdegangs der Schreibfertigkeit in der Fremdsprache sind daher natürlich auch die bereits vorgestellten Modelle zur Schreibprogression in der Mutter- und Fremdsprache (ebd.).

Die Sprachdidaktik gewann zunehmendes Interesse an der Ergründung und Forschung bezüglich der Schreibprozesse in der Fremdsprache und dies führte auch zu Wenden in der Lehre (Machowicz, 2010, S. 125). Die empirische Schreibforschung widmete sich der

Frage welche Prozesse beim Schreiben ablaufen, wenn er schreibt, was wiederum zu neuen Schwerpunkten innerhalb der Schreibpraxis in der Fremdsprache führte, weswegen der Fokus nun auf den Prozess des Schreibens anstatt auf das Produkt gelegt wurde (ebd.). Dabei kam man zur Erkenntnis, dass der Prozess der Schreibproduktion effizienter ist, falls der Schreiber bewusst mit diesem, somit auch mit den Phasen des jeweiligen Schreibprozesses(-modells) umgeht (ebd.). In diesem Zusammenhang kam die Forschung auch zu der Erkenntnis, dass Schreibübungen die Teilprozesse des Schreibens fördern sollten. Dies wird auch im Rahmen des empirischen Teils dieser Masterarbeit verdeutlicht. Die deutsche Fremdsprachendidaktik vernachlässigt über einen längeren Zeitraum die Schreibfertigkeit und erst seit den neunziger Jahren ist eine zunehmende Beschäftigung damit erkennbar (Krumm, 2000, S. 7f.). Krings und Börner sind aus dem deutschsprachigen Raum dafür bekannt die Forschung zu beeinflussen. Einhergehend mit der Entwicklung der unterschiedlichen Methoden-Modelle verläuft auch die technologische Entwicklung im Fremdsprachen- und DaF-Unterricht. Die Schreibfertigkeit erfährt durch den Computer eine neue Entwicklung (Machowicz, 2010, S.124).

2.2.3. Entwicklung des DaF-Unterrichts in der Türkei

Deutsch wurde als Fremdsprache im türkischen Bildungsbereich erstmalig im Jahr 1908 gelehrt, denn nach der jungtürkischen Revolution 1908 wurde an der Handelshochschule, welche sich in Istanbul (Ticâret Mekteb-i Âlîsi) befindet, die Sprache Deutsch als ein Pflichtfach gelehrt (Somel, 2009, S. 43f.). Die Arbeitsmigration als Zuwanderung von Türken nach Deutschland führte zur verstärkten Notwendigkeit der DaF-Lehre in der Türkei (Hunn, 2011, S. 8f.). Die Schulrechtsreform 1997 verlängerte die Schulpflicht auf acht Jahre und es wurde eine zweite Fremdsprache eingeführt (Akdoğan, 2003, S. 46). Im Jahr 2012 wurde ein Reformpaket zum Schulgesetz beschlossen und der Fremdsprachenunterricht ab der zweiten Klasse als verpflichtend beschlossen, wobei Deutsch bei über 90% als zweite Fremdsprache an den staatlichen Gymnasien (Andalu-Lise) gilt (Er, 2019, S. 742). Die erste Fremdsprache an türkischen Schulen ist zumeist Englisch, außer an den ca. 40 Anadolu-Lise mit Deutsch als erster Fremdsprache und einigen wenigen anderen, wie die Deutschen Auslandsschulen (Karbi, 2020, S. 258). An Universitäten entstanden neben deutschen Studiengängen auch Vorbereitungsklassen, um das Niveau B1/B2 nach dem Europäischen Referenzrahmen zu erreichen (Uyan & Genç, 2018, S. 1269; Karbi, 2020, S. 260). Dies ist hauptsächlich darauf zurückzuführen,

dass Studienbewerber nicht mehr nur aus Deutschland in die Türkei zurückkehrende Personen darstellen, welche sehr gute Deutschkenntnisse haben (Karbi, 2020, S. 260). Die drei Studiengänge, welche eine Verbindung zu DaF aufweisen und an türkischen Universitäten angeboten werden, sind Germanistik, Übersetzungs- und Dolmetscherausbildung für Deutsch sowie Deutsche Sprache und ihre Didaktik (Lehramt)¹⁰.

Es existiert auch eine Türkisch-Deutsche Universität, welche seit 2014 fünf Fakultäten und ein Fremdsprachenzentrum und Deutsch als Unterrichtssprache aufweist. Der DAAD (*Deutscher Akademischer Austauschdienst*) ist ebenso in der Türkei vertreten und unterstützt durch Stipendien. Auch Sprachschulen bzw. Goethe-Institute bieten Deutschkurse an. Abschließend lässt sich sagen, dass auch das Netzwerk des DAAD türkische Universitäten durch Lektoren unterstützt (Er & Hertsch, 2019, S. 744).

In der Türkei vollzieht sich die Digitalisierung und deren Einfluss auf das Bildungssystem ab ca. dem Jahr 1980, wobei erst im Jahr 2012 der Fokus darauf fällt. Die Anwendung unterschiedlicher DaF-Lehrwerke änderte sich mit der Zeit. An Universitäten in der Türkei werden Lehrwerke, wie diejenigen von Cornelsen, Langenscheidt, Hueber und Klett eingesetzt. Das im weiteren Verlauf zu analysierende Lehrwerk Netzwerk NEU A2 (Kursbuch) stammt ebenso von Klett und wird, wie bereits aufgeführt, im universitären DaF-Unterricht verstärkt eingesetzt.

2.2.4. Empirische Forschung zur Schreibfertigkeit und -progression

In den Bereich der empirischen Forschung zur Schreibfertigkeit und -progression lassen sich die bereits ausgeführten Schreibprozessmodelle und Kasts Schreibübungstypologie einordnen. Es bestehen allerdings auch aktuelle wissenschaftliche Ausarbeitungen (z.B. Masterarbeiten und Dissertationen), welche aspektbezogene Lehrwerkanalysen im Hinblick auf die Schreibfertigkeit untersuchen.

Rifanza et al. (2024) verfasst eine Analyse von Schreibübungen im Lehrwerk Netzwerk Neu A2. Als Prämisse gilt hierbei, dass Lehrkräfte bestmögliche Kenntnisse zu dem von ihnen verwendeten Lehrwerk aufweisen müssen (Rifanza et al., 2024, S. 34). Das Ziel der Ausarbeitung ist die Arten der Schreibübungen und die Entsprechung dieser mit dem Niveau A2 nach dem GER festzustellen (ebd.). Angewendet wird eine deskriptive Analyse unter Zuhilfenahme von Kasts Schreibübungstypologie und den Kann-Beschreibungen

¹⁰ <https://yokatlas.yok.gov.tr/>, Abgerufen am: 31.10.2024.

nach GER zum Niveau A1, A2 und B1 zur Kategorisierung und zum Vergleich (Rifanza et al., 2024, S. 37). Im Ergebnis stellt diese Arbeit 22 Vorbereitende, 36 Aufbauende, fünf Strukturierende Übungen, elf Freies und Kreatives Schreiben und zwei Kommunikatives Schreiben fest. Des Weiteren sehen die Autoren 22 Schreibübungen als dem Niveau A1 des GER entsprechend an, 50 dem Niveau A2 und vier dem Niveau B1. Als Schlussfolgerung wird gezogen, dass die Lehrkräfte die Schreibübungstypologie verstehen sollten und Instrumente zur Beurteilung der Schreibkompetenz der Lernenden entwickeln sollten. Darüber hinaus entspricht das Lehrwerk was die Schreibfertigkeit anbelangt dieser Ansicht nach nicht vollständig dem Niveau A2 nach GER. Die Autoren sehen den Zweck der Ausarbeitung auch darin als Referenz für ähnliche Studien zu Schreibübungen in DaF-Lehrwerken zu dienen (Rifanza et al., 2024, S. 44). Einen Mangel sehen sie darin, dass die Strukturierenden Übungen zu kurz kommen und die weiteren Fertigkeiten gleichrangig zum Schreiben untersucht werden sollten (ebd.).

Diese Ausarbeitung nimmt zwar eine Erläuterung zu den Begriffen des Schreibens als Mittlerfertigkeit und Schreiben als Zielfertigkeit vor, untersucht die Übungen mit Schreiben als Mittel zu anderen Zwecken allerdings nicht. Auch hinsichtlich des Schreibens als Zielfertigkeit werden lediglich diejenigen mit Textprodukt (ohne Analyse der Textsorte) und diesem zugehörigen Übungen analysiert. Beispielhaft für eine Vorbereitende Übung wird Kapitel 1, Übung 4a auf Seite 11 angegeben (Rifanza et al., 2024, S. 39), deren Schwerpunkt allerdings auf Basisgrammatik (Aufbauende Übung) und nicht Wortschatz (Vorbereitende Übung), wie angegeben, liegt. Als Freies und Kreatives Schreiben wird Kapitel 5, Übung 5e auf Seite 58 vorgestellt (Rifanza et al., 2024, S. 40), welche nicht eindeutig und auch nach zusätzlicher Interpretation nicht auf die Fertigkeit des Schreibens, sondern auf das Sprechen bezogen ist. Es besteht daher Forschungsbedarf im Hinblick auf die Schreibprogression in diesem Lehrwerk.

Khairynanto (2020) nimmt eine Analyse der Schreibaufgaben im Lehrwerk Netzwerk A1 (Kursbuch und Übungsbuch) vor. Hierbei hat der Autor zum Ziel die Eignung der Schreibaufgaben in diesem Lehrwerk mit dem Niveau A1 nach GER festzustellen sowie die Art der Schreibaufgaben zu untersuchen (Khairynanto, 2020, S. 1). Er geht vom Begriff der *Aufgaben* aus. Vorgenommen wird dabei eine Analyse nach Aufgabentypen (Planen, Planen und Formulieren sowie Überarbeiten) (ebd.). Angewendet wird eine deskriptiv-analytische Methode unter Hinzuziehen von den Schreibkompetenzen nach Funk (Funk et al., 2014, S. 116) und GER nach Trim (Trim et al., 2001). Die Ergebnisse umfassen fünfzehn Schreibübungen im Kursbuch und 23 im Übungsbuch. Neun von den

Schreibübungen des Kursbuches entsprechen dem Niveau A1, fünf dem Niveau A2 und eine dem Niveau B1 nach GER (Khairynanto, 2020, S. 1). Acht von den Schreibübungen im Übungsbuch entsprechen dem Niveau A1, zwölf dem Niveau A2, zwei dem Niveau B1 und eine dem Niveau B2. Die Phase des Überarbeitens findet sich nach dem Autor in keiner der Schreibübungen wieder. Diese Ausarbeitung geht nicht auf die Schreibübungstypologie ein.

Üstün und Tanrikulu (2021) nehmen für eine türkische Universität (Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi) eine statistische Analyse des Lehrwerks Netzwerk A1 (Kursbuch und Arbeitsbuch) hinsichtlich der vier grundlegenden Sprachfertigkeiten, Vokabeln und Grammatikaktivitäten vor. Als Methode wird eine Inhaltsanalyse (qualitative Forschung) angewendet, um Statistiken aufzustellen (Üstün und Tanrikulu, 2021, S. 151). Es handelt sich dabei um eine numerische Analyse zur Quantifizierung von Daten hinsichtlich der einzelnen Aktivitäten, um festzustellen ob das Lehrwerk einen gleich schnellen Fortschritt aller Fertigkeiten zulässt und anstrebt (ebd.). Bezug genommen wird auch auf die Erläuterungen der einzelnen Niveaus nach GER (Üstün & Tanrikulu, 2021, 148). Das Ergebnis lässt 1253 Aktivitäten als Gesamtzahl feststellen, wovon 46% sich im Kursbuch und 54% im Arbeitsbuch befinden. Im Detail wurden nach Kapitel die Aufteilung dieser Aktivitäten nach Fertigkeit sowie Wortschatz und Grammatik vorgenommen, welche getrennt nach Kursbuch und Arbeitsbuch abläuft. In Kapitel 1, 2, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 11 und 12 fällt der Fokus auf Schreiben, in Kapitel 3 auf Grammatik, in Kapitel 10 auf Lesen (Üstün und Tanrikulu, 2021, S. 151ff.). Der größte Anteil der Übungen bezieht sich auf das Schreiben. Die Autoren beziehen sich auf Forschung von Çakırcı (2015), Çeltik (2016), Tiryaki (2013), Yılmaz (2019), welche feststellt, dass die Schreibfertigkeit am schwierigsten anzueignen ist (Üstün & Tanrikulu, 2021, S. 158). Daher sollte nach Meinung der Autoren in einem Lehrwerk der Fokus auf diese Fertigkeit fallen. Schlussfolgerungen sind, dass es sich um ein zeitgenössisches und nicht traditionelles Lehrwerk handelt, zumal die Grammatik in diesem Lehrwerk den geringsten Anteil hat, was den neuen Ansätzen des Grammatikunterrichts entspreche (ebd.). Die Autoren betonen die Notwendigkeit von produktorientierten Aktivitäten.

Diese Ausarbeitung unterstreicht die Wichtigkeit der Schreibfertigkeit als Ausfluss aus der statistischen Untersuchung aller Fertigkeiten sowie Grammatik und Wortschatz in diesem Lehrwerk.

Zur Schreibforschung bestehen auch Analysen zum Aspekt der Schreibfertigkeit, welche auf andere zeitgenössische Lehrwerke Bezug nehmen. Çelikkaya und Hayta (2024)

befassen sich mit der Analyse der Übungen zur Schreibkompetenz in einem anderen Lehrbuch für Deutsch als zweite Fremdsprache. Ziel dessen ist es anhand des Lehrbuchs “Deutsch Macht Spaß A1.2” festzustellen inwieweit Übungen zur Schreibkompetenzentwicklung vorhanden sind, ob die Übungen für Mittler- oder Zielfertigkeit ausgelegt sind, ob es sich um kontrollierte, gelenkte oder freie Übungen handelt und ob diese dem Niveau A1.2 nach GER entsprechen (Çelikkaya & Hayta, 2024, S. 172). Angewendet wird eine Dokumentenanalyse bzw. Inhaltsanalyse (Çelikkaya & Hayta, 2024, S. 169). Im Ergebnis bestehen verschiedene Übungsarten (35) zur Schreibkompetenzförderung im Sinne einer Zielfertigkeit (Çelikkaya & Hayta, 2024, S. 175ff.). Die meisten Übungen (53) beziehen sich allerdings auf Schreiben als Mittel zur Entwicklung anderer Fähigkeiten (Çelikkaya & Hayta, 2024, S. 173). Darüber hinaus entsprechen die Mehrzahl der Übungen einem kontrollierten Schreiben (40) und wenige sind produktive Übungen (ebd.). Die Anzahl der Schreibaktivitäten nach GER-Kriterien ist ungleichmäßig auf die Module verteilt. Die Autoren stellen Hören als die häufigste Fertigkeit fest, welche in diesem Lehrwerk durch Schreiben gefördert wird. Das Hören ver helfe zur Wortschatzerweiterung, was sich im Schreiben niederschlägt (Çelikkaya & Hayta, 2024, S. 178). Lesen wird als eine der wichtigsten Fertigkeiten, welche das Schreiben unterstützt, festgestellt (ebd.). Als Anfängerlehrwerk sei es verständlich, dass die Schreibübungen zumeist kontrolliert sind (Çelikkaya & Hayta, 2024, S. 179). Schlussfolgernd sei das Lehrwerk dazu geeignet die Schreibfertigkeit der Lerner zu entwickeln, wobei weitere Forschungs- und Evaluierungsmaßnahmen empfohlen werden. Diese Ausarbeitung benennt das kontrollierte, gelenkte und freie Schreiben nicht als Steuerungsgrad und geht nicht auf die Übereinstimmung mit GER ein.

Mostafa beschäftigt sich in ihrer Masterarbeit aus dem Jahr 2018 hingegen mit der Schreibfertigkeit auf Niveau B2 in DaF-Lehrwerken und hierbei insbesondere mit der Textsortenkonzeption und Aufgabentypen. Im theoretischen Teil werden Texte, Textsorten und Textkompetenz erläutert (Mostafa, 2018, S. 8ff.). Auch wird die Schreibfertigkeit im DaF-Unterricht mit Funktionen und Modellen erklärt. Es wird den Fragen auf den Grund gegangen, welche Textsorten in den Schreibfertigkeit bezogenen Aufgaben behandelt werden, ob textsortenspezifische Merkmale berücksichtigt werden, ob Schreiben als Prozess vermittelt wird und welche Verbesserungsvorschläge möglich sind (Mostafa, 2018, S. 5). Die untersuchten Lehrwerke sind “Sicher!”, “Studio d” und “Ziel” (ebd.). Der Kriterienkatalog, welcher für die Lehrwerkanalyse im empirischen Teil angewendet wird, ist auch hier ein eigener, wobei teilweise eine Adaptation vom Stockholmer

Kriterienkatalog (1985) und dem Kriterienkatalog von Kast (1994) erfolgt (Mostafa, 2018, S. 42ff.). Die Analyse erfolgt sozifisch ausgelegt auf die Schreibfertigkeit (Funktionen der Schreibaufgaben, Formen des Schreibens mit Schreiben als Zielfertigkeit ua.) und auf die Textsorte (Vorwissen zu Textsorten, Textmuster ua.) (Mostafa, 2018, S. 53ff.).

Mohamed Chaabani untersucht in seiner Ausarbeitung vom Jahr 2021 die Vermittlung der Scheibfertigkeit im DaF-Unterricht unter Reflexion von Perspektiven zur Theorie und Didaktik des Schreibens. Ziel ist es die Vermittlung dieser Fertigkeit zu beleuchten, die Phasen und den Prozess des Schreibens sowie die Rolle der digitalen Medien dabei (Chaabani, 2021, S. 50). Im theoretischen Teil wird unter anderem auf die Schreibfertigkeit eingegangen und dabei Krings (2016) zitiert und eine Unterscheidung zwischen Ziel- und Mittlerfertigkeit vorgenommen (Chaabani, 2021, S. 51ff.). Es handelt sich um eine deskriptive Arbeit, welche vorhandene Literatur zusammenfasst und reflektiert. Die Schlussbetrachtung gibt Empfehlungen die Lerner beim Schreibprozess zu entlasten und den Einsatz vielfältiger Scheibaktivitäten anzusteuern (Chaabani, 2021, S. 60).

Fischer-Kania untersucht die Förderung der Schreibfertigkeit in den DaF-Lehrwerken „Delfin“, „em neu-Hauptkurs“ und „Auf neuen Wegen“ (Fischer-Kania, 2008, S. 481). Basis für die Untersuchungen ist die auch in dieser Ausarbeitung formulierte Erkenntnis, dass sich die Schreibfertigkeit mittlerweile als gleichberechtigte Fertigkeit etabliert hat (ebd.). Fischer-Kania stützt sich in ihrer Untersuchung auf bereits vorgenommene Forschung als Basis und untersucht in den genannten Lehrwerken der Grund-, Mittel-, und Oberstufe die Betrachtung und Förderung des Schreibens als Produkt und Prozess unter Rückgriff auf die Schreibübungen und –aufgaben darin (ebd.). Die Autorin differenziert, im Unterschied zu Kast, nach Übungen und Aufgaben. Dabei interessiert insbesondere wie das Schreiben als Zielfertigkeit gefördert wird (ebd.). Sie stellt die textlinguistischen und prozessorientierten Ansätze heraus und betont den Nachweis der Schreibforschung zur kulturellen Geprägtheit von Textmustern (Fischer-Kania, 2008, S. 481f.). Auch nimmt sie Bezug zur Feststellung, welche auch in dieser Masterarbeit vorgenommen wurde, dass die muttersprachlichen Textmuster aus der Muttersprache in der Fremdsprache aktualisiert werden und zitiert hierbei Hufeisen 2000, Mohr 2000, Eßer 200 und Faistauer 1997 (Fischer-Kania, 2008, S. 482). Das Begreifen des Schreibens als Problemlöseprozess, wie bereits näher erläutert, spielt auch in Fischer-Kanias Arbeit eine Basisrolle mit Unterteilung in Planen, Formulieren und Überarbeiten (ebd.). Sie legt ihren Fokus auf die Vorteilhaftigkeit des Schreibens als Prozess (ebd.). Somit sollten Lehrwerke, ihr nach, die

Teilphasen des Prozesses fördern (ebd.). In diesem Zusammenhang zitiert sie Kast (Kast 1999, S. 54ff.), denn sie sieht ein breit angelegtes Spektrum an Schreibübungen sowie Schreibaufgaben als wichtig an (Fischer-Kania, 2008, S. 483). Die Autorin blendet die bei Kast fehlende Unterscheidung nach Schreibübungen und –aufgaben aus. Im Detail fokussiert sich ihre Betrachtung auf die angebotenen solchen, auf Lernzielorientierungen, auf die prozessdidaktische Angelegenheit und die Kulturgeprägtheit der Textmuster sowie auf die Vermittlung von Textsortenkenntnissen (Fischer-Kania, 2008, S. 483f.) – Untersuchungskomponenten, welche mehr oder minder auch in der vorliegenden Arbeit eine Rolle spielen. „Delfin“ stellt sich nach der Autorin als der Schreibfertigkeit nicht gerecht werdend heraus, da das Angebot an reproduktiven und produktiven Schreibaktivitäten nicht ausgewogen sei (Fischer-Kania, 2008, S. 492). Textlinguistisches Basiswissen aus Grammatik und Semantik komme zu kurz und es werde zu wenig auf das Schreiben als Prozess eingegangen (ebd.). Das Lehrwerk „em Neu – Hauptkurs“ lasse laut Fischer-Kania eine Förderung der Planungs- und Überarbeitungsphasen erkennen und dadurch auch die Schreibfertigkeit als solche (Fischer-Kania, 2008, S. 502). Auch in diesem Lehrwerk, wie in „Netzwerk Neu A2“, lasse sich im „em Neu – Hauptkurs“ das Zusammenspiel von Lesen und Schreiben erkennen (Fischer-Kania, 2008, S. 503). Zum Hintergrund wird das Verständnis von Heyd (1997) genommen. Die Schreibaufgaben im Lehrwerk „Auf neuen Wegen“ beschreibt Fischer-Kania als basierend auf die Schreibphasen Sammeln-Ordnen-Schreiben und Überarbeiten (Fischer-Kania, 2008, S. 505f.) und das Schreiben werde als Prozess gefördert (Fischer-Kania, 2008, S. 505). Fischer-Kanias Untersuchung vergleicht drei zeitgenössische Lehrwerke und lässt die Konzeption dieser hinsichtlich der Schreibförderung erkennen.

Die Masterarbeit von Maryna Shylo (2021) nimmt eine Untersuchung der Schreibförderung in den Lehrwerken „Linie 1“ und „Menschen“ auf dem B1- Niveau vor. Sie bezieht sich auf den Fremd- und Zweitsprachenunterricht der deutschen Sprache (Shylo, 2021, S. 3) und hat zum Ziel der (ihrer Meinung nach) zumeist beschränkten Aufgabenanzahl zur kohärenten und sinnvollen Textverfassung in DaZ-Lehrwerken und der damit verbundenen Überforderung der Lernenden entgegenzuwirken (Shylo, 2021, S. 4). Theoretisch baut die Arbeit unter Anderem auf die schreibdidaktischen Ansätze (produkt- und prozessorientiert) unter Bezug auf Mohr (2010, S. 994), auf das 3-Phasen-Modell zur Textkompetenzförderung von Schmölzer-Eibinger (Schmölzer-Eibinger, 2011, S. 191) und auf Schreibkategorien (Gelenktes und Freies Schreiben) nach Faistauer (Faistauer, 1997, S. 67ff.) auf (Shylo, 2021, S. 6). Umrissen werden die Begriffe des

Schreibens, des Schreibprozesses, die Schreiblernziele, der Schreibaufgabe (Shylo, 2021, S. 7ff.). Als Forschungsmethode für die Untersuchung der zwei aktuellen Lehrwerke dient die qualitative Lehrwerkanalyse zur Feststellung der Schreibförderung und ein eigens erstellter Kriterienkatalog, da die allgemein bekannten dem Aspekt des Schreibens nicht gerecht werden können (Shylo, 2021, S. 5f.). Der Kriterienkatalog bezieht sich auf die Kriterien der Lernziele der schriftlichen Übungen und Aufgaben, die Typen der schriftlichen Übungen und Aufgaben und die Förderung der schriftlichen Textproduktion (ebd.). Im Ergebnis wird ein Vergleich der Analyseergebnisse beider Lehrwerke vorgenommen (ebd.). Die Typen der Übungen und Aufgaben werden in gelenktes und freies Schreiben mit Unterkategorien gegliedert. Vor allem das gelenkte Schreiben wird in beiden Lehrwerken gefördert sowie das kommunikative Schreiben mit den Textsorten *private Email* und *halbformelle Email* (Shylo, 2021, S. 108f.). Das freie Schreiben wird weniger stark gefördert, was die Autorin als unzureichend bewertet (ebd.).

In ihrer Masterarbeit aus dem Jahr 2013 zum Thema Vermittlung und Überprüfung der Schreibfertigkeit in Deutsch als Fremdsprache auf Niveau B2 hat Sabine Schönfellner unter der Betreuung von Renate Faistauer eine Analyse von Lehrwerken, welche auf das Niveau B2 nach GER vorbereiten sollen, vorgenommen, da es als Studienzulassungsniveau im deutschsprachigen Raum gilt (Schönfellner, 2013, S. 5). Ein Fokus der Arbeit liegt auf der Vermittlung von Textsorten und Kompetenzen für ein Studium in D-A-CH (ebd.). Es wird überprüft welche Textsorten in diesen Lehrwerken behandelt werden, ob dabei Kulturspezifika und Vorwissen beachtet wurden, ob das Schreiben als Prozess vermittelt wird und ob die Berücksichtigung der akademischen Sprachkompetenz Eingang findet (Schönfellner, 2013, S. 6). Im theoretischen Teil basiert die Arbeit unter anderem auf Ausführungen zu Textsorten und Textkompetenz unter Zitation von Brinker (2010), de Beaugrande und Dressler (1981), und Portmann-Tselikas (2002) sowie Schmölder-Eibinger (2008), zum Begriff der Schreibfertigkeit unter Rückgriff auf das bekannte Modell von Hayes und Flower (1980) und Einblick in Bereiters (1980) Untersuchungen sowie Erläuterungen zur Schreibfertigkeit im DaF-Unterricht und der Vermittlung (Schönfellner, 2013, S. 8ff.). Es wird eine Lehrwerkanalyse von verschiedenen Lehrwerken („Auf neuen Wegen“, „Aspekte“, „Mittelpunkt“, „em neu“, „Ziel“, „studio d“) auf Niveau B2 vorgenommen (Schönfellner, 2013, S. 50). Auch in dieser Arbeit wird ein eigener Kriterien- bzw. Fragekatalog, spezifiziert auf die Schreibfertigkeit zur Lehrwerkanalyse, aufgestellt, nachdem das Mannheimer Gutachten, der Stockholmer und der Brünner Kriterienkatalog vorgestellt, allerdings nur zur Anregung

oder zur adaptierten Übernahme einzelner Bereiche genutzt werden (Schönfellner, 2013, S. 53). Die Analyse bezieht sich auf die Texte und Textsorten in Tabellenform und unter Aufstellung einer vergleichenden Statistik zu den Lehrwerken (Schönfellner, 2013, S. 59ff.). Darüber hinaus besteht ein Bezug zu den Funktionen des Schreibens mit Gesamtanzahl der Schreibaufgaben im Vergleich und in Betrachtung des freien und kreativen Schreibens (Schönfellner, 2013, S. 63) sowie auf die Sprachkompetenz (Schönfellner, 2013, S. 70). Abrundend werden Analysekriterien für den Test-DaF auf B2-Niveau nach unterschiedlichen Testarten (telc, Goethe, ÖSD, TestDaF) verwendet (Schönfellner, 2013, S. 81). Im Ergebnis schlussfolgert Schönfellner, dass in den Lehrwerken 27 verschiedene Textsorten vorhanden sind und sie werden in Relation zu den zu schreibenden Textsorten in den Tests gesetzt (Schönfellner, 2013, S. 83). Daraus ist erkennbar, dass die Lehrwerke nicht einzig auf die Tests vorbereiten wollen (ebd.). Planen und Gliedern erscheint in manchen Lehrwerken nur am Rande behandelt zu werden (Schönfellner, 2013, S. 84). Die in den Lehrwerken vermittelte Prozesshaftigkeit des Schreibens, das Korrigieren und Überarbeiten und das Vorwissen zur Kulturspezifik stehen auch in Diskrepanz zu den nach den Tests vorausgesetzten solchen (Schönfellner, 2013, S. 84f.). Die Autorin bewertet daher, dass die Lehrwerke in diesen Bereichen nicht genügend umfassende Kompetenzen vermitteln (Schönfellner, 2013, S. 88). Sie empfiehlt daher die Entwicklung neuer Unterrichtsmaterialien und empirische Untersuchungen zum realen Unterricht auf Niveau B2 (Schönfellner, 2013, S. 89).

Zum Schreiben im DaF-Unterricht als Ziel- oder Mittlerfertigkeit besteht weitere Forschung. Bouzid Aïcha geht vom Schreiben als Teil der kommunikativen Interaktion und seiner kommunikativen Funktion aus und untersucht anhand von deskriptiver Forschung unter Heranziehung vorhandener Literatur, ob Schreiben im DaF-Unterricht eine Ziel- oder nur eine Mittlerfertigkeit darstellt (Aïcha, 2013, S. 25). Theoretisch wird auf den Begriff des Schreibens eingegangen (ebd.). Das Schreiben als Ziel- und als Mittlerfertigkeit werden erläutert (Aïcha, 2013, S. 26ff.). Mithin wird auf Kasts Theorie hierzu und seine Schreibübungstypologie eingegangen (Aïcha, 2013, S. 29). Als Schlussfolgerung wird gezogen, dass Schreiben verschiedenen Unterrichtszielen dienen kann und in den meisten Übungen als Mittlerfertigkeit dient, um andere Ziele zu erreichen (Aïcha, 2013, S. 30). Schreiben spielt daher eine wichtige Rolle im Deutschunterricht, auch wenn es nicht immer als Zielfertigkeit und kommunikatives Schreiben aufgegriffen werde (ebd.).

Öner hat sich wiederum in ihrer Masterarbeit aus dem Jahr 2019 mit einem Vergleich der Schreibübungen im Lehrwerk “WIE BITTE?” und “SCHRITTE INTERNATONAL” beschäftigt. Theoretische Basis bilden Ausführungen zur Schreibfähigkeit im Fremdsprachenunterricht und den Methoden-Modellen (Öner, 2019, S. 7ff.). Es werden die auch in dieser Ausarbeitung vorgestellten Modelle von Hayes und Flower sowie Bereiter, Börner und Krings erklärt (ebd.). Ebenfalls wird GER erläutert (Öner, 2019, S. 53ff.). Angewendet wurden, angelehnt an Yildirim und Şimşek (2008, S. 187), Textscan- und Klassifizierungstechniken auf Basis der Dokumentenanalyse und des Dokumentenscanmodells (qualitative Forschungsmethoden) (Öner, 2019, S. 65). Als Kriterienkatalog wurde nicht ausschließlich auf einen bereits vorhandenen eingegangen, sondern eine eigene Variante auf Basis vom Common European Recommendations Framework „Profile deutsch“ und unterschiedlichen anderen Lehrbuchbesprechungskriterien anderer Autoren (z.B. Funk, 1994; Krumm, 1994; Neuner, 1994; Genç nach Özbal 2019; Schönfellner, 2013) erstellt (Öner, 2019, S. 65ff.). Die aufgestellten Fragen beziehen sich auf die Schreibfertigkeit im Spezifischen. Unter anderem wurde die Anzahl der Schreibübungen, die Funktion der Schreibfähigkeiten im Sinne des Schreibens als Ziel und als Mittel sowie beides in Kombination einbezogen (Öner, 2019, S. 68ff.). Auch in dieser Ausarbeitung wird ein Bezug zu den vorhandenen Textsorten in den Lehrwerken und die durch das Schreiben unterstützten weiteren Fertigkeiten genommen (Öner, 2019, S. 74ff.). Im Ergebnis wird schlussgefolgert, dass die Lehrwerke ähnlich sind, was die Funktion des Schreibens und die prozentuale Verteilung der Übungsarten im Sinne eines kontrollierten, angeleiteten und freien Schreibens anbelangt (Öner, 2019, S. 99ff.). Unterschiede werden bezüglich der Lernstile, Anzahl der Übungs- und Textarten und Nutzungsmuster festgestellt (ebd.). Die Autorin erkennt in manchen Übungen das Schreiben sowohl als Ziel als auch als Mittel, wobei dann das Ziel der Lehrbücher in der Grammatikfestigung liege (ebd.). Eine weitere Erkenntnis ist ebenso, dass der Schreibprozess in beiden Lehrwerken nicht zentral sei und den freien und produktiven Übungen daher nicht genügend Platz zukomme (ebd.). Pre- und Post-Writing-Übungen seien ebenfalls nicht enthalten (ebd.). Eine Übereinstimmung mit GER liege auch nicht durchgängig vor. Empfohlen wird das Schreiben als Aktivität anzusehen, welche Informationsaustausch durch verschiedene Vorgehensweisen erforderlich mache (ebd.).

Eine vorgenommene Metasynthese von Adalet Uyan aus dem Jahr 2020 zu Lehrwerkanalysen von regionalen DaF-Lehrwerken untersucht welche Themen- und Forschungsbereiche in Primärstudien zu Lehrwerkanalysen fokussiert werden (Uyan,

2020, S. 331). Dabei werden theoretisch die DaF-Lehrwerktypen erläutert (Uyan, 2020, S. 334). Hintergrund stellt dar, dass in der Forschungsliteratur eine große Anzahl an Lehrwerkanalysen regionaler DaF-Lehrwerke anhand unterschiedlicher Bewertungsraster vorliegt und eine zunehmende Anzahl davon Schwächen aufweist (Uyan, 2020, S. 335). Das wird zum Grund für eine notwendige Metasynthese mit Bezug zu Primärstudien auf Basis von (aspektorientierten) Lehrwerkanalysen zu regionalen Lehrwerken genommen, welche in der Türkei oder im Ausland zwischen 1985 und 2019 verfasst wurden (ebd.). Diese Metasynthese fasst die Ergebnisse der Forschungsarbeiten und insbesondere die Ziel- und Schwerpunktsetzung untersuchend zusammen (ebd.). Die Teilfragen nach der Verteilungen der Primärstudien im Forschungsbereich, nach gemeinsamen Forschungs- und Themenbereichen, nach häufig thematisierten Aspekten der Lehrwerkanalysen und die Schlussfolgerungen aus der Synthese begrenzen die von Uyan vorgenommene Metasynthese (Uyan, 2020, S. 335f.). Die Datenerhebung bezieht sich in Anlehnung an Noblit & Hare (1988) auf Primärstudien als Master-, Magisterarbeiten, Dissertationen, Pro-Gradu Arbeiten oder fachliche Zeitschriftenartikel mit Volltextzugriff, welche den standartmäßigen Wissenschaftlichkeitsgrad erfüllen, qualitative Forschung oder eine Mixed-Methodes Studie darstellen und zu regionalen DaF-Lehrwerken in der Türkei oder im Ausland zwischen 1985 und 1999 in deutscher oder türkischer Sprache vorgenommen wurden (Uyan, 2020, S. 336). Die Metasynthese erläutert detailliert das Recherchevorgehen in den Datenbanken “YÖK Ulusal Tez Merkezi”, “TÜBİTAK ULAKBİM“, „DergiPark“ und in den Suchmaschinen „BASE“, „MetaGer“ sowie „Google Scholar“ (Uyan, 2020, S. 336). Nach weiterem Einsatz von Recherche-techniken und Ausgliederung von Duplikaten und irrelevanten Resultaten wurden 60 Primärstudien in die Untersuchung eingeschlossen (Uyan, 2020, S. 337). Neben der Verteilung nach Art der Studie und Anzahl nach Inland und Auslandsstudien, nach Anzahl der Studien bezüglich Verfassungs- bzw. Publikationsort und Verfassungs- bzw. Publikationsjahr und nach ihrem Forschungsdesign wird insbesondere auf die Themenbereiche eingegangen (Uyan, 2020, S. 339ff.). Im Ergebnis lässt sich feststellen, dass Primärstudien zu analysierten regionalen DaF-Lehrwerken sich am häufigsten auf den Aspekt der Landeskunde und des interkulturellen Lernens beziehen, wohingegen Analysen zur Wortschatzvermittlung sowie zu Selbstorganisationsformen und Vermittlungskonzepten sehr selten akzentriert werden (Uyan, 2020, S. 341). Sprachliche Fertigkeiten, worunter das Schreiben als Untersuchungsaspekt zählt, sind mit 8,33% an achter von zwölf Stellen (ebd.). Die Themenbereiche werden in weitere Kategorien aufgeteilt – zum Themenbereich der

sprachlichen Fertigkeiten werden Sprechen, Lesen, Hören, Schreiben und ausgewogene Behandlung aller Fertigkeiten angeführt (Uyan, 2020, S. 343). Nur 20% beziehen sich auf die Schreibfertigkeit. Dadurch ist schlusszufolgern, dass auf Basis der Metasynthese für die Jahre 1885 bis 1999 Nachholbedarf existierte, was die Lehrwerkanalysen mit Fokus auf den Aspekt des Schreibens anbelangt. Die Autorin stellt fest, dass im In- und Ausland viele Primärstudien mit Lehrwerkanalysen vorhanden sind, wobei qualitative Studien die Mehrzahl bilden und Landeskunde im Zentrum der Betrachtung steht. Zur Feststellung der Relevanz was Lehrpläne und GER anbelangt, sollte weitere empirische Forschung betrieben werden, die auf dieser Metasynthese basieren kann.

In Zusammenfassung kann ausgesagt werden, dass zum Lehrwerk “Netzwerk Neu A2” nur eine Forschungsarbeit existiert, welche kritisch kommentiert wurde. “Netzwerk Neu A1” wird ebenfalls selten wissenschaftlicher Untersuchung unterzogen. Im Vergleich zu anderen Fertigkeiten, wird das Schreiben seltener erforscht. In dazu vorhandenen Ausarbeitungen werden Schreibübungstypologien ebenfalls selten untersucht. Schreiben als Prozess und die Unterscheidung nach Schreiben als Ziel und Mittel wird als wichtiger Untersuchungsschwerpunkt anerkannt. Das Zusammenwirken von Schreibübungstypologie, Steuerungsgrad und Sozialform erfahren bisher keine eingehende Betrachtung. Hier setzt die vorliegende Ausarbeitung an.

3. TEIL: METHODIK

Nach dem theoretischen Teil dieser Masterarbeit, welcher den Grundstein für das weitere Vorgehen legt, folgt der empirische Teil. Er beginnt mit der Methodik.

3.1. Forschungsdesign

Der empirische Teil dieser Masterarbeit, welcher auf das ausgewählte Lehrwerk Netzwerk Neu A2 (Kursbuch) bezogen ist, umfasst, wie erwähnt, als Methode eine qualitative Lehrwerkanalyse bzw. Dokumentenanalyse.

Eine Dokumentenanalyse zielt, wie erläutert, darauf ab zu einem konkreten Thema bereits vorliegendes Material - hier die Übungen des Kursbuches - zu analysieren und dient als Ausgangspunkt für die spezifischere qualitative Inhaltsanalyse. Das schriftliche Material als Datenquelle, ist in der vorliegenden Masterarbeit das Lehrwerk Netzwerk Neu A2. Die Lehrwerkanalyse dient dabei zur Reflexion und Bewertung der Geeignetheit zur Erreichung des spezifischen Fortschritts im Rahmen der Schreibfertigkeit bzw. der sog.

Schreibprogression.

In dieser Masterarbeit wird insbesondere die zuletzt definierte synchrone werkanalytische Vorgehensweise angewendet, welche auf Basis eines deduktiven Ansatzes auf Grundlage vorweg definierter Kategorien und Kriterien abläuft. Das umschriebene Mannheimer Gutachten, der erläuterte Stockholmer Kriterienkatalog und der Brünner Kriterienkatalog beziehen sich allerdings auf allgemeine Analysen von Lehrwerken und werden einer aspektorientierten Lehrwerkanalyse nicht in genügend präziser Weise gerecht. Sie sind nicht auf die Schreibprogression bezogene Lehrwerkanalyse spezifiziert. Im Einzelnen lässt sich zu diesen folgendes ausführen:

Aufgrund der gegen das Mannheimer Gutachten aufgebrauchten Kritik und seiner Angelegenheit als allgemeiner Katalog mit alleinigem Fokus auf Fremdsprachendidaktik, Linguistik und Deutschlandkunde, ohne spezifischen Bezug auf die Schreibfertigkeit, lässt er sich für die vorliegende Masterarbeit nicht 1 zu 1 effizient anwenden.

Auch der Stockholmer Kriterienkatalog ist weit und allgemein ausgelegt. Er umfasst keine konkrete Auseinandersetzung mit einer bestimmten Fertigkeit. Aufbau und Layout des Lehrwerkes sind als Kategorien nicht auf deren Funktionalität hinsichtlich der Schreibprogression spezifiziert. Die Kategorie der Inhalte umfasst nicht für die Schreibfertigkeit relevante Inhalte und Themen für Textsorten. Sprache und Grammatik werden auch mit Bezug zum gesamten Lehrwerk und nicht in ihrer Ausprägung für die Progression des Schreibens analysiert. Die (für das vorliegende Thema) wichtige Kategorie der Übungen umfasst indes nur die Eindeutigkeit der Arbeitsanweisungen, die Sprache in der sie formuliert sind und wie die Lernenden angesprochen werden. Der Katalog bezieht sich auf alle Fertigkeiten. Die auf die Schreibprogression bezogene zu beantwortende Forschungsfrage und die zugehörigen Teilforschungsfragen können mittels dieses Kriterienkatalogs nicht vollständig und im Detail beantwortet werden.

Auch das Brünner und das Reutlinger Raster sind universell angelegt und fokussieren sich nicht auf die Schreibfertigkeit.

Kriterienkataloge entstehen zumeist auf Basis der Untersuchung von konkreten Lehrwerken, später erschienene Lehrwerke werden nicht berücksichtigt (Buhlmann, 2012, S. 15). Hierzu gehört demzufolge auch das Lehrwerk Netzwerk Neu A2, welches durchweg *nach* den aufgeführten Kriterienkatalogen erschienen ist.

Als Schlussfolgerung dessen wird für aussagekräftige Ergebnisse einer aspektorientierten qualitativen Lehrwerkanalyse, wie der vorliegenden, für den Bereich der Schreibprogression die Schreibübungstypologie nach Kast (vgl. Kast, 1999, S. 54ff.) als

Kriterienraster angelegt. Die zusätzlichen charakteristischen Merkmale des Steuerungsgrades (vgl. Neuner et al., 1981, S. 22 und Rütter, 1973, S. 50ff.) und der Sozialform sollen die präzise Betrachtung abrunden, denn das effiziente Zusammenwirken von Schreibübungstypologie, Steuerungsgrad und Sozialform lässt eine umfassende Beurteilung der Schreibprogression zu.

Die vorgenommene ausführliche aspektorientierte qualitative Lehrwerkanalyse betrachtet zunächst in einem ersten Schritt die Anzahl der eindeutigen Schreibaufträge. Damit gemeint sind Übungen in denen die Aufgabenstellung so formuliert ist, dass sie ohne Zweifel auf eine Schreibaktivität hinausläuft und dazu auffordert. In einem zweiten Schritt erfolgt die Analyse der Anzahl der Übungen mit Mittel zum anderen Zweck (vgl. Kast, 1999, S. 6ff.) und eine vertiefte Untersuchung dieser nach dem konkreten anderen Zweck sowie deren Steuerungsgrad (vgl. Neuner et al., 1981, S. 22 und Rütter, 1973, S. 50ff.) und deren Sozialform. Durch diese Analyse erfolgt die Beantwortung der ersten (analytischen) Teilforschungsfrage „I. Wie unterstützt das Lehrwerk „Netzwerk Neu A2“ (Kursbuch) die Fertigkeit des Schreibens als Mittel zum anderen Zweck?“.

Im Folgenden wird in einem dritten Schritt nach den Kriterien der Schreibübungstypologie nach Kast (Kast, 1999, S. 54ff.) eine weitere Analyse – nach der Anzahl und Textsorten des Schreibens als Zielfertigkeit - vorgenommen. Hierfür wird eine Untersuchung aller Übungen aus dem ausgewählten Lehrwerk nach Schreibübungstypologie (mit Steuerungsgrad und Sozialform) durchgeführt. Diese dient gleichzeitig zur Feststellung und nachfolgenden Vorführung der Anzahl sowie Analyse der konkreten Vorstufenübungen zur Zielfertigkeit Schreiben. Hierbei lässt sich die Antwort auf die zweite Teilforschungsfrage ableiten: „II. Welche Art von Übungen zur Verbesserung der Schreibfähigkeiten existieren im Lehrwerk "Netzwerk Neu A2" (Kursbuch) nach der Schreibübungstypologie?“.

Aus dem zweiten und dritten Schritt des Forschungsvorhabens lässt sich die Beantwortung der dritten Teilforschungsfrage „III. Wie unterstützen der Steuerungsgrad und die Sozialform die Schreibprogression im Lehrwerk „Netzwerk Neu A2“ (Kursbuch)?“ herleiten, denn sowohl die Analyse zum Schreiben als Mittel zum anderen Zweck als auch zum Schreiben als Zielfertigkeit und dessen Vorstufenübungen betrachtet den Steuerungsgrad und die Sozialform der einzelnen Übungen.

Die Schreibübungstypologie, sowie Steuerungsgrad, Sozialform sind Basis für eine tiefgreifende auf die Fertigkeit des Schreibens bezogene Analyse.

Um die Untersuchung des ausgewählten Lehrwerks zu ergänzen und abzuschließen, wird eine Beurteilung nach einem eigens erstellten Kriterienkatalog vorgenommen. Wie bereits ausgeführt, finden im deutschsprachigen Raum im Bereich der Sprachforschung und wissenschaftlichen Arbeit auch eigens erstellte und auf den zu untersuchenden Aspekt präzisierende Kriterienkataloge Anwendung. Dies wurde in den Ausarbeitungen von Denic (2021), Gardii (2018) und Mostafa (2018) festgestellt. Auch die Arbeit von Öner (2019) allerdings, aus der Türkei, lässt ein ähnliches Vorgehen erkennen. Eigene Kriterienkataloge können sich in mehr oder minder starkem Ausmaß an vorhandenen Kriterienrastern anlehnen oder diese in adaptierter Form nutzen. Die Beurteilungsform variiert ebenso (selbst formulierte Antworten, Ankreuzbeurteilung, Bewertung nach eigens aufgestellter Skala).

Was diese Masterarbeit und die darin einbezogenen Themengebiete anbelangt, erfolgt eine teilweise grobe Anlehnung an die Struktur des Stockholmer Kriterienkatalogs (Krumm, 1994, S. 100ff.). Sie werden allerdings um eine große Anzahl von spezifischen und auf die Schreibfertigkeit bezogenen Gesichtspunkten nach GER (siehe S. 23ff.) und aus eigener Erfahrung ergänzt. Aspekte von Kasts Theorie (Kast, 1994, S. 54ff.) sowie von Neuner (Neuner et al., 1981, S. 22) und Rütter (Rütter, 1973, S. 50ff.) werden ebenfalls miteingeschlossen. Die Beurteilung erfolgt anhand von formulierten Antworten.

Die gesammelten Daten aus der vorgenommenen aspektorientierten kriteriengeleiteten Lehrwerkanalyse werden beschrieben und bewertet. Damit wird eine umfassende Qualitätsprüfung mit Blick auf die Schreibprogression vorgenommen. Der Fokus liegt dabei, trotz möglicher Subjektivität, auf dem Ziel auf das Lehrwerk bezogene, allgemeingültige Beschreibungen und Beurteilungen vorzunehmen.

3.2. Gesamtheit und Stichprobe

Aus der Gesamtheit an existierenden aktuellen Lehrwerken wird ein typischerweise im universitären Bildungsbereich Deutsch als Fremdsprache eingesetztes Lehrwerk als Stichprobe ausgewählt, weil, wie erläutert, eine Recherche ergibt, dass viele Universitäten in der Türkei mit diesem Lehrwerk arbeiten. Die hierbei typischerweise genutzten Verlage und insbesondere der Einsatz vom Lehrwerk Netzwerk Neu A2 (Kursbuch) wurden bereits ausgeführt. Unter Punkt 1.4. *Eingrenzung der Arbeit* werden die weiteren Hintergründe für die Auswahl dieses Lehrwerks vorgestellt. Abgerundet werden diese Hintergründe durch die Feststellung im Rahmen des analysierten Forschungsstandes, welcher ergibt, dass zum

Lehrwerk Netzwerk Neu A2 mit Betrachtung der Schreibfertigkeit nur eine, allerdings kurze und wenige Aspekte betrachtende Ausarbeitung existiert (siehe hierzu weitere Gründe und Details unter Punkt 2.2.4. *Empirische Forschung zur Schreibfertigkeit und –progression*).

Aus der Gesamtheit der möglichen Aspekte wird ein bestimmter festgelegt - die Schreibfertigkeit und –progression - um die Analyse und Bewertung spezifisch zu halten und diesen, im Laufe der Jahre häufig vernachlässigten Bereich durch die vorliegende Masterarbeit einer näheren Betrachtung zu unterziehen. Auch hierzu sind dem Punkt 1.4. *Eingrenzung der Arbeit* weitere Details zu entnehmen. Im Einzelnen stellen die auf diesen Aspekt bezogenen Übungen die Stichprobe dar.

Diese nach unterschiedlichen Gesichtspunkten analysierte und bewertete Stichprobe dient zur Basis für die Schlussfolgerungen zur Forschungsfrage und den Teilforschungsfragen.

3.3. Datensammlung

Die Datensammlung bezieht sich auf die im Lehrwerk Netzwerk Neu A2 (Kursbuch) enthaltenen Schreibübungen. Das Kursbuch fungiert als Datenquelle für die Datensammlung. Die Daten werden aus den 12 Kapiteln des Kursbuches gesammelt. Zusätzlich sind nach allen drei Kapiteln des Kursbuches sog. Plattformen integriert, welche ebenfalls zur Basis für die Datensammlung genommen werden. Die Daten aus dem Kursbuch werden nach unterschiedlichen Gesichtspunkten gesammelt. Hierzu gehört die Anzahl der Übungen mit eindeutigen Schreibaufträgen nach Kapiteln und insgesamt. Als weiterer Gesichtspunkt gilt die Anzahl der Übungen mit Schreiben als Mittel für einen anderen Zweck ebenfalls nach Kapitel bzw. Plattform und insgesamt. Diese Datensammlung wird in einem nächsten Schritt durch Konkretisierung des jeweiligen anderen Zwecks, dem Steuerungsgrad sowie der Sozialform spezifiziert.

Es erfolgt zudem eine Datensammlung hinsichtlich der Anzahl der Übungen mit Schreiben als Zielfertigkeit nach Kapiteln/Plattformen und insgesamt sowie der jeweiligen Textsorte als Schreibprodukt und die Anzahl der Textsorten. Es wird sodann ebenfalls eine Datensammlung mit Bezug zur Schreibübungstypologie in Kombination mit dem Steuerungsgrad sowie der Sozialform vorgenommen. Es werden hier Daten gesammelt, welche es in einem nächsten Schritt erlauben nur die Zielfertigkeiten und die zugehörigen Vorstufenübungen, also die auf die konkret folgende Zielfertigkeit bezogenen Schreibübungen als Reihen, beurteilt nach Kast (Kast, 1999, S. 54ff.) herauszufiltern. Als Ausfluss dessen wird die Anzahl der jeweiligen Schreibübungstypen im Lehrwerk

Netzwerk Neu A2 (Kursbuch) aufgegriffen und dargelegt. Es folgt ebenfalls mit Bezug zu den Schreibübungen als Zielfertigkeit und den darauf führenden Vorstufenübungen eine Datensammlung nur der Steuerungsgrade und nur der Sozialformen.

Zur weiteren Analyse wird, wie umschrieben, ein eigener Kriterienkatalog nach Themengebieten aufgestellt und für die Datensammlung nach konkretisierten Kriterien angewendet.

Im Folgenden werden die Gesichtspunkte und Kriterienkataloge sowie zugehörige Tabellen vorgestellt und erläutert:

Zunächst soll eine Sichtung der Anzahl der eindeutigen Schreibaufträge im Lehrwerk Netzwerk Neu A2 (Kursbuch) vorgenommen werden.

Datenquelle sind alle Übungen aus denen diejenigen mit eindeutigem Schreibauftrag gesammelt und aufgeführt werden. Dies soll anhand der nachfolgend aufgeführten Tabelle vorgenommen werden. Diese zugehörige Tabelle wurde eigens erstellt und beinhaltet den konkreten Namen jedes Kapitels und der Plattformen, die Anfangsseite des Kapitels bzw. der Plattform und die Anzahl der eindeutigen Schreibaufträge nach Kapiteln/Plattformen sowie insgesamt im Lehrwerk Netzwerk Neu A2 (Kursbuch) auf Basis der vorgenommenen Datensammlung.

Tabelle 3.3.1. Anzahl der eindeutigen Schreibaufträge im Lehrwerk Netzwerk Neu A2 (Kursbuch) nach Kapitel und insgesamt

Kapitel	Seite	Anzahl der Schreibaufträge
1. Und was machst du?	8	...
2. Nach der Schulzeit	18	...
3. Immer online?	28	...
Plattform 1	38	...
...	...	...
Gesamtanzahl:		

Eigens erstellt

Die nächstfolgende Tabelle ist unterteilt in Kapitel- bzw. Plattformnummer und Anzahl der Übungen mit Schreiben als Mittel für andere Zwecke aus dem Lehrwerk Netzwerk Neu A2

(Kursbuch) sowie der Gesamtanzahl. Der Begriff der Mittlerfertigkeit ist dabei angelehnt an Kast (Kast, 1999, S. 6ff.), die Tabelle jedoch eigens erstellt.

Tabelle 3.3.2. Anzahl der Übungen mit Schreiben als „Mittlerfertigkeit“ für andere Zwecke im Lehrwerk Netzwerk Neu A2 (Kursbuch)

Kap.	1	2	3	P1	4	5	6	P2	7	8	9	P3	10	11	12	P4
Anzahl																
Gesamt																

Eigens erstellt, Begriff der Mittlerfertigkeit angelehnt an Kast, 1999, S. 6ff.

Die weitere Datensammlung erfolgt auf Grundlage der Tabelle, welche die Kapitel- bzw. Plattformnummer und Seite beinhaltet, worin jede Übung mit Schreiben als Mittel zum anderen Zweck aus diesem Lehrwerk Netzwerk Neu A2 enthalten ist, der konkrete andere verfolgte Zweck im Sinne einer grundlegenden Fertigkeit (LV, HV, Sprechen) oder Teilkompetenz (Grammatik, Wortschatz) sowie Steuerungsgrad und Sozialform jeder Übung. Es handelt sich auch hier um eine eigens erstellte Tabelle. Der Begriff der Mittlerfertigkeit ist auch hier angelehnt an Kast (Kast, 1999, S. 6ff.). Der Begriff des Steuerungsgrades hingegen ist angelehnt an Neuner (Neuner et al., 1981, S. 22) und Rütter (Rütter, 1973, S. 50ff.).

Tabelle 3.3.3. Einordnung der Übungen aus dem Lehrwerk Netzwerk Neu A2 (Kursbuch) mit Schreiben als Mittel zum anderen Zweck, Steuerungsgrad und Sozialform

Kap.	Seite	Übungen mit Schreiben als Mittel zum anderen Zweck	Anderer verfolgter Zweck	Steuerungsgrad	Sozialform
...	...	...	...	...	...

Eigens erstellt, Begriff Schreiben als Mittel zum anderen Zweck angelehnt an: Kast, 1999, S. 6ff.; Begriff des Steuerungsgrades angelehnt an Neuner et al., 1981, S. 22 und Rütter, 1973, S. 50ff.

In einer weiteren eigens erstellten Tabelle mit Anlehnung des Begriffs der Zielfertigkeit an Kast (Kast, 1999, S. 6ff.) werden die Zielfertigkeiten (Textprodukte) aus dem Lehrwerk Netzwerk Neu A2 (Kursbuch) nach Kapiteln und Textsorte gesammelt. Es wird auch die

Anzahl der jeweiligen Textsorte für das ganze Lehrwerk und die Gesamtanzahl der Schreibübungen als Zielfertigkeit, also mit einem Textprodukt, angegeben.

Tabelle 3.3.4. Anzahl und Textsorte der Schreibübungen als „Zielfertigkeit“ im Lehrwerk Netzwerk Neu A2 (Kursbuch)

Kapitel/ Textsorte	1	2	3	P1	4	5	6	P2	7	8	9	P3	10	11	12	P4	An- zahl
...																	
...																	
Gesamt- anzahl																	

Eigens erstellt, Begriff der Zielfertigkeit angelehnt an Kast, 1999, S. 6ff.

In diesem Zusammenhang steht auch die nächste Tabelle, welche die Übungen aufführen soll, welche sich nach der Schreibübungstypologie von Kast (Kast, 1999, S. 54ff.) klassifizieren lassen. Es werden alle Übungen gesammelt, welche zur Schreibübungstypologie von Kast passen. Zur Tabelle gehören auch die Charakteristika des Steuerungsgrades angelehnt an Neuner (Neuner et al., 1981, S. 22) und Rütter (Rütter, 1973, S. 50ff.) und der Sozialform.

Tabelle 3.3.5. Einordnung der Schreibübungen aus dem Lehrwerk Netzwerk Neu A2 (Kursbuch) nach Schreibübungstypologie und charakteristischen Merkmalen Steuerungsgrad und Sozialform

Kap.	Seite	Schreib- übung aus Netzwerk Neu A2 (Kursbuch)	Schreibübungs- typologie nach Kast	Steuerungs- grad	Sozialform
...	...	...	...	...	...

Eigens erstellt, Begriff Schreibübung angelehnt an: Kast, 1999, S. 6ff.; Begriff des Steuerungsgrades angelehnt an Neuner et al., 1981, S. 22 und Rütter, 1973, S. 50ff.

Zur Übersichtlichkeit und als Basis für eine Datenauswertung wird hierauf die Anzahl der unterschiedlichen Schreibübungstypen nach Kast (Kast, 1999, S. 54ff.) aus dem gesamten

Lehrwerk in einer Tabelle aufbereitet.

Tabelle 3.3.6. Anzahl der unterschiedlichen Schreibübungstypen im Lehrwerk Netzwerk Neu A2 (Kursbuch) nach Kapitel und insgesamt

Schreib- übungstyp/ Kapitel	Vorberei- tende Übungen	Aufbau- ende Übungen	Strukturie- rende Übungen	Kommunika- tives Schreiben	Freies und Kreatives Schreiben
1					
2					
3					
P1					
...	...	...	...	...	...
Pro Übungstyp					
Gesamt					

Eigens erstellt, Schreibübungstypen angelehnt an Kast, 1999, S. 54ff.

Zur weiteren Übersichtlichkeit folgt eine Datensammlung, welche in zwei individuellen Tabellen die Anzahl der unterschiedlichen Steuerungsgrade und der unterschiedlichen Sozialformen aufzeigt - beides auf Basis der Tabelle 3.3.5.

Tabelle 3.3.7. Anzahl der unterschiedlichen Steuerungsgrade in den Schreibübungen des Lehrwerks Netzwerk Neu A2 (Kursbuch) auf Basis der Tabelle 3.3.5.

Steuerungsgrad	Stark gesteuert	halbgesteuert	offen
Anzahl			

Eigens erstellt, Steuerungsgrade angelehnt an Neuner et al., 1981, S. 22 und Rütter, 1973, S. 50ff.

Tabelle 3.3.8. Anzahl der unterschiedlichen Sozialformen in den Schreibübungen des Lehrwerks Netzwerk Neu A2 (Kursbuch) auf Basis der Tabelle 3.3.5.

Sozialform	Einzelarbeit	Partnerarbeit	Gruppenarbeit
Anzahl			

Eigens erstellt

Die hierauf folgende Tabelle sieht unausgefüllt äquivalent wie Tabelle 3.3.5. aus, stellt aber eine gefilterte Variante dar, in der nur diejenigen Übungen samt spezifischen Charakteristika aus dem Lehrwerk Netzwerk Neu A2 (Kursbuch) gefiltert werden, welche Schreiben als Zielfertigkeit (mit Textprodukt) beinhalten sowie die darauf bezogenen

Vorstufenübungen, ebenfalls klassifiziert nach der Schreibübungstypologie von Kast (Kast, 1999, S. 54ff.).

Tabelle 3.3.9. Einordnung der Schreibübungen (Zielfertigkeit und Vorstufenübungen) aus dem Lehrwerk Netzwerk Neu A2 (Kursbuch) nach Übungstypologie und charakteristischen Merkmalen Steuerungsgrad und Sozialform

Kap.	Seite	Schreib- übung aus Netzwerk Neu A2 (Kursbuch)	Schreibübungs- typologie nach Kast	Steuerungs- grad	Sozialform
...	...	...	...	...	...

Eigens erstellt, Begriff Schreibübung angelehnt an: Kast, 1999, S. 6ff.; Begriff des Steuerungsgrades angelehnt an Neuner et al., 1981, S. 22 und Rütter, 1973, S. 50ff.

Auf die nun zuletzt vorgestellte Tabelle 3.3.9. mit Schreiben als Zielfertigkeit und den darauf bezogenen Vorstufenübungen (beurteilt nach der Schreibübungstypologie von Kast (Kast, 1999, S. 54ff.)) samt zusätzlichen Charakteristika basiert die nächste Tabelle. Diese sammelt die Daten nach Schreibübungstypen, um deren Anzahl pro Kapitel und insgesamt vorzustellen. In ihrer Konzeption sieht diese Tabelle genauso aus wie Tabelle 3.3.6.

Tabelle 3.3.10. Anzahl der unterschiedlichen Schreibübungstypen (Zielfertigkeit und Vorstufenübungen) im Lehrwerk Netzwerk Neu A2 (Kursbuch) nach Kapitel und insgesamt

Schreib- übungstyp/ Kapitel	Vorberei- tende Übungen	Aufbau- ende Übungen	Strukturie- rende Übungen	Kommunika- tives Schreiben	Freies und Kreatives Schreiben
1					
2					
3					
P1					
...	...	...	...	...	...
Pro Übungstyp					
Gesamt					

Eigens erstellt, Schreibübungstypen angelehnt an Kast, 1999, S. 54ff.

Nach dieser detaillierten Datensammlung mit dem Ziel einer Analyse aus verschiedenen Gesichtspunkten (Schreibaufträge, Ziel- und Mittlerfertigkeit, Textsorten, Schreibübungstypologie, Steuerungsgrad und Sozialform) folgt eine Analyse des Lehrwerks Netzwerk Neu A2 (Kursbuch), welche die Untersuchung der darin enthaltenen Schreibprogression ergänzen und abrunden soll. Hierfür wird ein eigens erarbeiteter Kriterienkatalog angewendet, welcher sich strukturell in Ansätzen an den Stockholmer Kriterienkatalog (Krumm, 1994, S. 100ff.) anlehnt, was die einbezogenen Themengebiete anbelangt. Darüber hinaus wird er um die Schreibfertigkeit bezogenen Gesichtspunkte nach GER (siehe hierzu eigene aufgestellte Zusammenfassung unter Punkt 2.1.5. *Die Bedeutung der Schreibfertigkeit im Fremdsprachenunterricht*) ergänzt. Aspekte von Kasts Theorie (Kast, 1994, S. 54ff.) sowie von Neuner (Neuner et al., 1981, S. 22) und Rütter (Rütter, 1973, S.50ff.) werden ebenfalls miteingeschlossen. Zudem erfolgt insbesondere eine Orientierung an eigenen Erfahrungen. Die Datensammlung erfolgt somit auf Grundlage von Fragen nach Themengebieten. Die Themenbereiche und Fragen wurden spezifisch für den Bereich der Schreibprogression und zweckdienlich für diese Masterarbeit aufgestellt:

Lehrwerksystematik und –aufbau bezüglich der Schreibprogression:

- Sind dem Lehrwerk (Kursbuch) genügend Schreibaufträge zu entnehmen, um die Schreibprogression zu fördern?
- Weist jedes Kapitel Schreibaufträge auf?
- Folgt das Lehrwerk bezogen auf das Ziel der Schreibprogression einer systematischen Vorgehensweise?
- Weist das Lehrwerk hinsichtlich der Schreibübungen nach Kast eine Kontinuität auf: von einfachen Übungsschritten zu einem komplexeren Übungsstadium (Kast, 1999, S. 34)?
- Sind die Schreibübungen verständlich aufgebaut und strukturiert?

Schreibübungstypologie, Ziel-/Mittlerfertigkeit, Steuerungsgrad, Sozialform:

- Erfolgt ein ausgeglichener Einsatz aller nach Kast (Kast, 1999, S. 54ff.) vorgestellten Schreibübungstypen?
- Liegt eine angemessene Anzahl an Schreibübungen von Schreiben als Mittlerfertigkeit und Schreiben als Zielfertigkeit vor?
- Erfolgt ein ausgeglichener Einsatz aller nach Neuner (Neuner et al., 1981, S. 22 und Rütter, 1973, S.50ff.) vorgestellten Steuerungsgrade?

- Erfolgt ein ausgeglichener Einsatz aller Sozialformen?

Inhalt der Schreibübungen:

- Sind die Schreibübungen verständlich formuliert?
- Sind die Themen in den Schreibübungen abwechslungsreich?
- Sind die Schreibübungen adressatengerecht?
- Erfolgt ein angemessener Einsatz von A2 (GER) bezogenem Wortschatz und Redemitteln in den Schreibübungen?

Texte:

- Ist die Anzahl der zu erstellenden Texte angemessen?
- Wird bei den zu erstellenden Texten auf den Einbezug sowohl von Alltagssprache als auch von förmlicher Sprache geachtet?

Wortschatz, Grammatik, Orthographie:

- Erfolgt eine Wortschatz- und Grammatikprogression und unterstützt diese die Schreibprogression?

Übersichtlichkeit und äußere Aufmachung:

- Ist die äußere Aufmachung der Schreibübungen übersichtlich und ansprechend?
- Erfolgt ein ausreichender Einsatz von audiovisuellen Materialien im Rahmen der Schreibübungen?

Funktion:

- Bewirken die Schreibübungen durch ihre Aufmachung und Formulierung eine Motivation für den Lernenden?
- Weisen die Schreibübungen eine Möglichkeit der Kontrolle auf?
- Weisen die Schreibübungen eine Möglichkeit und Funktion der Wiederholung und Festigung auf?

Schreibfertigkeit und –progression:

- Ist die Schreibfertigkeit ein Schwerpunkt im Rahmen des Lehrwerkes? (Welchen Stellenwert hat die Schreibfertigkeit im Rahmen dieses Lehrwerkes?)
- Arbeitet dieses Lehrwerk gezielt auf eine Schreibprogression hin?

Diese Fragen lassen ein Ableiten von Kriterien zu. Sie werden in einer Tabelle aufgenommen. Die Datensammlung erfolgt mittels einer Bewertung auf Basis von formulierten Antworten, welche im Nachhinein abschließend formuliert werden.

Tabelle 3.3.11. Analyse der Schreibübungen nach eigenem Kriterienkatalog unterteilt nach Themenbereichen

Kriterienkatalog	Antwort/Beurteilung
1. Kriterium: Ausreichende Anzahl von Schreibaufträgen	
2. Kriterium: Schreibaufträge in jedem Kapitel	
3. Kriterium: Systematische Vorgehensweise	
4. Kriterium: Kontinuität bezüglich der Schreibübungen	
5. Kriterium: Aufbau und Strukturierung der Schreibübungen	
6. Kriterium: Ausgeglichener Einsatz aller Schreibübungstypen nach Kast	
7. Kriterium: Übungsbezug auf Schreiben als Mittler- und Zielfertigkeit ¹¹	
8. Kriterium: Ausgeglichener Einsatz aller Steuerungsgrade ¹²	
9. Kriterium: Ausgeglichener Einsatz aller Sozialformen	
10. Kriterium: Verständlichkeit der Aufgabenstellungen	
11. Kriterium: Zielgruppenentsprechende und abwechslungsreiche Themen	
12. Kriterium: Adressatengerechte	

¹¹ Angelehnt an Kast, 1999, S. 6ff.

¹² Angelehnt an Neuner et al., 1981, S. 22 und Rütter, 1973, S. 50ff.

Schreibübungen	
13. Kriterium: Angemessener Einsatz von Wortschatz und Redemitteln (A2)	
14. Kriterium: Angemessenheit der Textanzahl	
15. Kriterium: Einbezug von Alltagssprache und förmlicher Sprache in Texten	
16. Kriterium: Wortschatz- und Grammatikprogression zur Unterstützung der Schreibprogression	
17. Kriterium: Übersichtliche und ansprechende äußere Aufmachung der Schreibübungen	
18. Kriterium Ausreichender Einsatz von audiovisuellen Materialien mit Bezug zu den Schreibübungen	
19. Kriterium Motivierende Wirkung und Funktion	
20. Kriterium: Kontrollmöglichkeit	
21. Kriterium: Wiederholungs- und Festigungsfunktion	
22. Kriterium Schreibfertigkeit als Schwerpunkt	
23. Kriterium: Gezielte Schreibprogression	

Eigens erstellt, strukturell teilweise angelehnt an: Stockholmer Kriterienkatalog (Krumm, 1994, S. 100ff.), inhaltlich teilweise angelehnt an: GER (Zusammenfassung unter Punkt 2.1.5.), Kasts Theorie (Kast, 1994, S. 54ff.), Steuerungsgrad nach Neuner und Rütter (Neuner et al., 1981, S. 22 und Rütter, 1973, S. 50ff.)

Die Datensammlung dient schlussendlich zum Ableiten der Antworten auf die Forschungsfrage und die aufgestellten Teilforschungsfragen. Die Forschungsfrage wird durch alle vorgenommenen Analysen ab Gliederungspunkt 4.2.1. bis einschließlich 4.2.3. abschließend beantwortet. Hinsichtlich der Teilforschungsfragen soll folgende Tabelle zur Orientierung dienen aus welchen ausgefüllten Tabellen samt Beschreibung und Interpretation die Antworten abzuleiten sind.

Tabelle 3.3.12. Beantwortung der Teilforschungsfragen im jeweiligen Analyseteil des Forschungsvorhabens

Forschungsfrage: "Kann das Lehrwerk „Netzwerk Neu A2“ dazu beitragen die Schreibfähigkeit im universitären DaF-Unterricht zu fördern?"		
Nummer	Teilforschungsfragen	Tabelle
I.	I. Wie unterstützt das Lehrwerk „Netzwerk Neu A2“ (Kursbuch) die Fertigkeit des Schreibens als Mittel zum anderen Zweck?	Tabelle 4.2.2.1.2.
II.	II. Welche Art von Übungen zur Verbesserung der Schreibfähigkeiten existieren im Lehrwerk "Netzwerk Neu A2" (Kursbuch) nach der Schreibübungstypologie von Kast?	Tabelle 4.2.2.1.3. Tabelle 4.2.2.1.4. Tabelle 4.2.2.1.5. Tabelle 4.2.2.1.9.
III.	III. Wie unterstützen der Steuerungsgrad und die Sozialform die Schreibprogression im Lehrwerk „Netzwerk Neu A2“ (Kursbuch)?	Tabelle 4.2.2.1.6. Tabelle 4.2.2.1.7. (Tabelle 4.2.2.1.2.) (Tabelle 4.2.2.1.4.) (Tabelle 4.2.2.1.8.)

Eigens erstellt

3.4. Datenauswertung

Die Datenauswertung verläuft auf Basis der gesammelten Daten aus dem Kursbuch als Resultat der Untersuchungen nach den genannten Gesichtspunkten und den

entsprechenden Kriterien.

Hierzu gehört die Anzahl der eindeutigen Schreibaufträge, bewertet nach Kapiteln und einer Angabe der Gesamtanzahl im Rahmen des Kursbuches.

Darüber hinaus erfolgt eine Auswertung der gesammelten Daten zur Anzahl der Übungen mit Schreiben als Mittlerfertigkeit für andere Zwecke, ebenfalls bewertet nach Kapiteln und einer Angabe der Gesamtanzahl im Rahmen des Kursbuches.

Die Datenauswertung zur darauffolgenden Tabelle bezieht sich auf die anderen Zwecke, welche die Übungen mit Schreiben als Mittel zum anderen Zweck verfolgen, deren Steuerungsgrad und Sozialform.

Es wird auch eine Datenauswertung zu der Anzahl und der Art der eingesetzten Textsorten der Schreibübungen als Zielfertigkeit im Lehrwerk Netzwerk Neu A2 (Kursbuch) unternommen, welche sich in der Anzahl der Textsorten nach Kapiteln und der Gesamtanzahl der Schreibübungen als Zielfertigkeit mit Textprodukt bezieht.

Darüber hinaus erfolgt eine Auswertung der Daten zur Schreibübungsypologie nach Kast, 1999, S. 54ff. mit den zusätzlichen Charakteristika des Steuerungsgrades und der Sozialform. Die gesammelten Daten zu den im Lehrwerk vorhandenen Schreibübungen werden in die einzelnen Übungstypen unterteilt eingeschätzt. Um diese Betrachtung abzurunden, erfolgt eine Gesamtbeurteilung der Anzahl der einzelnen Schreibübungstypen im Rahmen des Kursbuchs nach Kapitel und insgesamt sowie, ebenfalls mit Bezug zur erfolgten Datensammlung in Tabelle 3.3.5., der Anzahl der einzelnen Steuerungsgrade angelehnt an Neuner (1994) sowie Rütter (1973) und der Sozialform.

Die gefilterte Variante der Tabelle 3.3.5. umfasst eine Datenauswertung nur der Übungen mit Zielfertigkeit Schreiben (mit Textprodukt) und die zugehörigen Vorstufenübungen, welche in ihrer Auswertung im Fokus stehen. Die Auswertung weist auch hier eine Angabe aller Schreibübungstypen nach Kast (Kast, 1999, S. 54ff.), insbesondere der Anzahl nach Kapitel und insgesamt, auf.

Die vorgenommene Analyse der Schreibübungen des Kursbuches nach eigenem Kriterienkatalog, welcher auf aufgestellte Fragen nach Themenbereichen beruht, erfährt eine Auswertung in Form einer Beurteilung mit ausformulierten Antworten. Jede vorgenommene Analyse schließt mit einer Datenauswertung in Form der zusammenfassenden Beschreibung der Daten und Beurteilung ab. Diese beinhalten eine Interpretation der Analysedaten im Fließtext. Die erhobenen Daten werden ausgewertet¹³.

¹³ Siehe Gliederungspunkte 4.2.1.2.; 4.2.2.2.; 4.2.3.2.

4. TEIL: DATENERHEBUNG: Qualitative Forschung zum Lehrwerk „Netzwerk Neu A2“

Im Rahmen der Datenerhebung soll als Ausfluss aller Analyseschritte im Ergebnis Antwort auf die Forschungsfrage: "Kann das Lehrwerk „Netzwerk Neu A2“ dazu beitragen die Schreibfähigkeit im universitären DaF-Unterricht zu fördern?" abgeleitet werden können. Hierfür fällt der Fokus auf das ausgewählte Lehrwerk. Aufgrund der großen Anzahl an existenten Lehrwerken und deren essenziellen Einfluss auf den Lernprozess verhelfen Lehrwerkanalysen zu einer Reflexion und Beurteilung der Geeignetheit zur Erreichung eines spezifischen Fortschritts. Vorliegend reflektiert die Lehrwerkanalyse die Schreibprogression nach unterschiedlichen Gesichtspunkten. Die Datenerhebung bezieht sich daher auf eine qualitative Forschung zum Lehrwerk „Netzwerk Neu A2“ (Kursbuch).

4.1. Informationen zu dem Lehrwerk „Netzwerk Neu A2“

„Netzwerk Neu“ ist konkret an Erwachsene und Jugendliche gerichtet, welche die deutsche Sprache für Freizeit, Studium und Beruf erlernen, ohne Vorkenntnisse zu besitzen (Pilaski & Wirth, 2020, S. 4). Darüber hinaus besteht es für verschiedene Niveaustufen und soll auf Prüfungen vorbereiten, wie solchen des Goethe-Instituts, Telc ua. (ebd.).

Eines der Lehrwerke, welches hauptsächlich in Universitäten in der Türkei im Rahmen der DaF bezogenen Studiengänge eingesetzt wird, ist das Lehrwerk Netzwerk Neu A2. Auf dieses bezieht sich die nachfolgende Analyse nach unterschiedlich angesetzten Gesichtspunkten und Kriterien.

Das Lehrwerk besteht aus einem Kursbuch (mit Audios und Videos) und einem Übungsbuch (mit Audios). Es existieren auch weitere unterstützende Materialien, wie das Lehrerhandbuch, ein Intensivtrainer, ein Testheft und ein digitales Unterrichtspaket. Lösungen zum Kursbuch können dem Lehrerhandbuch, der Web-Seite und dem Digitalen Unterrichtspaket entnommen werden.

Die vorgenommene Analyse bezieht sich ausschließlich auf das Kursbuch. Es existieren vier Auflagen, wobei die erste Auflage im Jahr 2020 veröffentlicht wurde und von den Autoren Stefanie Dengler, Paul Rusch, Helen Schmitz und Tanja Sieber stammt und vom Verlag Ernst Klett Sprachen GmbH herausgegeben wurde. Netzwerk Neu A2 ist eine Überarbeitung des Lehrwerks Netzwerk A2 der gleichen Autoren und mit Veröffentlichung im Jahr 2017.

Das Kursbuch wird als Printausgabe angeboten und wird als solches im Folgenden

analysiert. Es umfasst auch DVD-Aufnahmen mit Audios und Videos und diese lassen sich in ihrer neuesten Auflage auch als digitale Variante nutzen. Das Kursbuch Netzwerk Neu A2 umfasst insgesamt zwölf Kapitel. Diesen sind unter anderem verschiedene Schreibübungen zu entnehmen. Zusätzlich sind nach allen drei Kapiteln des Kursbuches sog. Plattformen eingebaut und es folgt ein Anhang zum Ende des Kursbuches. Insgesamt sind vier Plattformen zu entnehmen. Jedes Kapitel besteht aus zehn Seiten. Die Plattformen weisen je sechs Seiten auf.

Im Rahmen der folgenden Analyse dient das Kursbuch, wie ausgeführt, als Quelle der Datenerhebung und somit als Untersuchungsgegenstand hinsichtlich der Anzahl der eindeutigen Schreibaufträge, Übungen mit Schreiben als Mittlerfertigkeit, Schreibübungstypologie sowie Textsorten, Steuerungsgrad und Sozialform und der Beurteilung nach einem eigenen Kriterienkatalog.

4.2. Lehrwerkanalyse hinsichtlich des Schreibprogression sowie Beschreibung und Interpretation der erhobenen Daten

Das vorgestellte Lehrwerk wird einer vertieften Untersuchung bezogen auf die Schreibprogression unterzogen. Die anhand der Datensammlung in den vorgestellten Tabellen erhobenen Daten werden sodann jeweils im Detail beschrieben und interpretiert. Hierzu werden zur Verdeutlichung der Hintergründe verschiedene Stichproben aus den Tabellen ausgewählt, um diese Vorgehensweise und Analyse, welche vorgenommen wurde, zu veranschaulichen.

4.2.1. Analyse und Bewertung der Anzahl der eindeutigen Schreibaufträge

Zunächst ist eine erste Sichtung des Lehrwerks hinsichtlich der Anzahl der vorliegenden eindeutigen Schreibaufträge – solchen Aufgabenstellungen, welche einen eindeutigen Auftrag zum Schreiben enthalten bzw. zur Schreibaktivität auffordern, vorzunehmen. Dieses Vorhaben dient dazu festzustellen, was für ein Ausmaß an Schreibaktivitäten im Rahmen dieses Lehrwerks Netzwerk Neu A2 (Kursbuch) erwartet wird.

4.2.1.1. Lehrwerkanalyse nach eindeutigen Schreibaufträgen

Es wird eine Analyse der Aufgabenstellungen aller Übungen vorgenommen. Diese Formulierungen, welche eindeutig auf einen Schreibauftrag, also einem Auftrag zur Schreibaktivität schließen lassen, werden in die Anzahl bzw. hierfür erstellte Tabelle

aufgenommen.

Nach sorgfältiger Analyse wird festgestellt, dass folgender Wortlaut auf einen eindeutigen Auftrag zum Schreiben schließen lässt: „Schreiben Sie“, „Machen Sie Notizen“, „Ergänzen Sie“, „Machen Sie eine Tabelle“, „Notieren Sie“, „Antworten Sie in Stichworten/Stichpunkten“, „Machen/Gestalten Sie ein Plakat“. Das Stift-Zeichen spricht in jedem Fall für einen Schreibauftrag (eine erwartete Schreibaktivität).

Formulierungen hingegen wie: „Berichten Sie“, „Präsentieren Sie“, „Markieren Sie“, „Begründen Sie“, „Kreuzen Sie an“, „Planen Sie“, „Vergleichen Sie“ stellen nicht eindeutig einen Schreibauftrag dar. Schreibaufträge in der Muttersprache werden ebenso nicht in die Betrachtung einbezogen. Nur Schreibaufträge in der Fremdsprache bzw. Deutsch sind relevant.

Einige Aufgabenstellungen sind hingegen übungsabhängig und lassen zunächst nicht zweifellos auf einen Schreibauftrag schließen und werden daher nicht in die Tabelle aufgenommen. Übungen mit solchem Wortlaut erfahren allerdings im Rahmen des nächsten Gliederungspunktes vertiefte Untersuchung und Feststellung der geforderten Aktivität. Hierzu gehören „Notieren Sie“ in Kombination mit der Eintragung von nur Buchstaben und Zahlen, „Beschreiben Sie“, „Ordnen Sie (zu)“, „Formulieren Sie“, „Sammeln Sie“, „Recherchieren Sie“, „Korrigieren Sie“, „Bilden Sie Sätze“.

Tabelle 4.2.1.1.1. Anzahl der eindeutigen Schreibaufträge im Lehrwerk Netzwerk Neu A2 (Kursbuch) nach Kapitel und insgesamt

Kapitel	Seite	Anzahl der Schreibaufträge
1. Und was machst du?	8	15
2. Nach der Schulzeit	18	14
3. Immer online?	28	12
Plattform 1	38	4
4. Große und kleine Gefühle	44	17
5. Leben in der Stadt	54	9
6. Arbeitswelten	64	12
Plattform 2	74	5
7. Ganz schön mobil	80	13
8. Gelernt ist gelernt!	90	13
9. Sportlich, sportlich	100	11
Plattform 3	110	2
10. Zusammen leben	116	5
11. Wie die Zeit vergeht	126	18

12. Gute Unterhaltung	136	11
Plattform 4	146	5
Gesamtanzahl:	166	

Eigens erstellt

4.2.1.2. Beschreibung und Interpretation der Analyse nach Anzahl der eindeutigen Schreibaufträge

Die analysierte Anzahl von Schreibaufträgen lässt erkennen in wievielen Übungen das Schreiben als Aktivität eindeutig (Einschätzung nach erläuterten Parametern) vorausgesetzt wird.

Gut zu erkennen ist dies z.B. in Kapitel 1 auf Seite 14 in der Übung 6d:

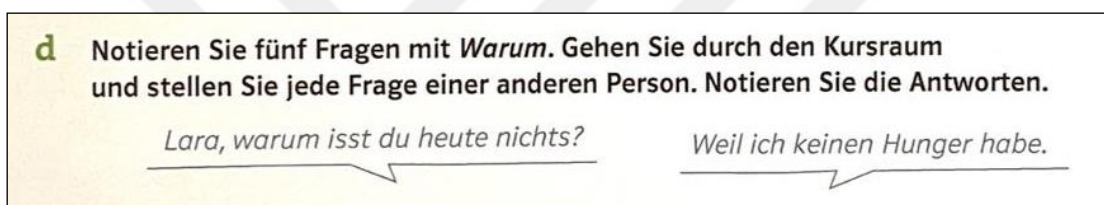


Abb. 4.2.1.2.1. Übung mit Schreibauftrag aus Kap. 1, Seite 14, Übung 6d

Ein weiteres Beispiel stellt Kapitel 6 auf der Seite 69 mit der Übung 9a dar, welche sowohl einen entsprechenden Aufgabenwortlaut, als auch ein Stift-Zeichen enthält.

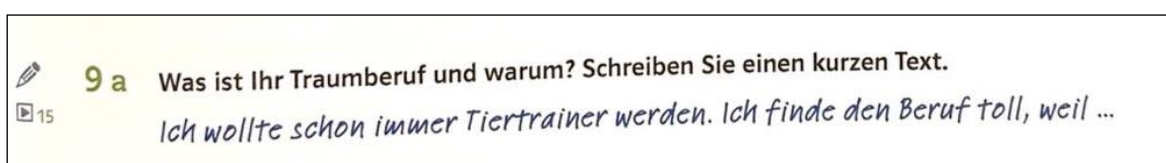


Abb. 4.2.1.2.2. Übung mit Schreibauftrag aus Kap. 6, Seite 69, Übung 9a

Neben dem Aufgabenwortlaut wird in der Analyse die zusätzliche Anforderung angesetzt, dass es sich im Mindestmaß um Einzelwörter handelt (nicht lediglich Buchstaben, Zahlen, Kreuze oder Smileys), welche zu schreiben sind. Die Tabelle führt die eindeutigen Schreibaufträge nach Kapitel auf. Das elfte Kapitel weist mit einer Anzahl von 18 die meisten eindeutigen Schreibaufträge auf, gefolgt vom vierten Kapitel mit 17 und dem ersten Kapitel mit 15. Die wenigsten Schreibaufträge besitzt Plattform 3 mit einer Anzahl von zwei. Da die Plattformen generell kürzer sind, haben diese die wenigsten

Schreibaufträge. Das zehnte Kapitel hat allerdings auch fünf, wie Plattform 4. Die Verteilung kann nicht als durchgehend gleichmäßig beschrieben werden. Sowohl in den ersten Kapiteln, als auch in den mittleren gibt es eine Anhäufung, zwischen diesen allerdings ein Absinken in der Anzahl.

Das Kursbuch des Lehrwerks Netzwerk Neu A2 enthält insgesamt 537 Übungen. Von diesen enthalten 166 eindeutige Schreibaufträge. Das lässt auf eine verstärkte Nutzung der Schreibfertigkeit schließen. In 28,97% der Übungen kommt Schreiben eindeutig zum Einsatz. Hinzu kommen wird die im weiteren Verlauf auf Basis von vertiefter Untersuchung festgestellten Schreibaktivitäten, deren Übungsformulierung nicht direkt auf einen Schreibauftrag schließen lässt. Der analysierte Kontext lässt allerdings den Schluss auf einen Schreibauftrag zu. Auch wenn dieser Anteil hier aus der Betrachtung bleibt, ist er dennoch zu erwähnen. Bereits die eindeutigen Schreibaufträge lassen die Interpretation zu, dass Schreiben eine sehr große Rolle im Lehrwerk Netzwerk Neu A2 (Kursbuch) spielt.

Jede Schreibhandlung leistet einen größeren oder kleineren Beitrag zur Progression der Fertigkeit des Schreibens. Anhand der vorgenommenen analysierenden Sichtung und Darstellung in dieser Tabelle zur Anzahl der eindeutigen Schreibaufträge im Rahmen des Lehrwerks wird ohne Differenzierung deutlich, dass die Schreibaktivität in den Übungen im verstärkten Ausmaß zum Einsatz kommt.

4.2.2. Lehrwerkanalyse und –beurteilung nach Schreibübungstypologie und weiteren Charakteristika

Des Weiteren soll das Lehrwerk Neu A2 (Kursbuch) nach dem Schreiben als Mittel zum anderen Zweck und Schreiben als Zielfertigkeit untersucht werden. Der hierzu notwendige theoretische Rahmen wurde ebenfalls bereits gesetzt.

4.2.2.1. Analyse des Lehrwerks nach Schreibübungstypologie und weiteren Charakteristika

Mit Bezug zum Schreiben als Mittel zum anderen Zweck, wird eine Analyse von den Übungen des Lehrwerks Netzwerk Neu A2 (Kursbuch) mit einem Schreibauftrag vorgenommen und die Anzahl nach Kapiteln sowie insgesamt vorgestellt.

Hinsichtlich des Schreibauftrages werden auch hier Übungen mit dem Wortlaut „Schreiben Sie“, „Machen Sie Notizen“, „Ergänzen Sie“, „Machen Sie eine Tabelle“, „Notieren Sie“, „Antworten Sie in Stichworten/Stichpunkten“, „Machen/Gestalten Sie ein Plakat“ einbezogen. Das Stift-Zeichen spricht in jedem Fall für einen Schreibauftrag, auch bei

uneindeutigen Aufträgen.

Übungen mit den Formulierungen „Berichten Sie“, „Präsentieren Sie“, „Markieren Sie“, „Begründen Sie“, „Kreuzen Sie an“, „Planen Sie“, „Vergleichen Sie“ werden nicht erfasst, da sie keinen eindeutigen Auftrag zum Schreiben darstellen. Schreibaufträge in der Muttersprache werden ebenso ausgelassen. Im Gegensatz zur vorhergehenden Analyse, kommt hier allerdings folgendes hinzu:

Aufgabenstellungen, welche zur Kategorisierung als Schreibauftrag einer Kontext bezogenen Analyse bedürfen, sind - „Notieren Sie“ in Kombination mit der Eintragung von nur Buchstaben und Zahlen, „Beschreiben Sie“, „Ordnen Sie (zu)“, „Formulieren Sie“, „Sammeln Sie“, „Recherchieren Sie“, „Korrigieren Sie“, „Bilden Sie Sätze“. Sie werden aufgenommen, falls sich nach einer vertieften Untersuchung ergibt, dass es sich um Aufforderungen zum Schreiben handelt, wenn auch nicht sofort erkennbar.

Reine Zuordnungsübungen bei denen nur Striche, Buchstaben oder Zahlen zu schreiben sind, werden nicht berücksichtigt. Andere Übungen, welche das Schreiben nur von Zahlen und Buchstaben erfordern, werden in dieser Tabelle ebenso vernachlässigt. Erwartete Schreibaktivitäten, die das Schreiben von Einzelwörtern oder Namen anweisen, sind hingegen Bestandteil. Diese Überlegungen und Eingrenzungen sind im Übrigen auch Basis für die darauffolgende Tabelle 4.2.2.1.2.

Tabelle 4.2.2.1.1. Anzahl der Übungen mit Schreiben als „Mittlerfertigkeit“ für andere Zwecke im Lehrwerk Netzwerk Neu A2 (Kursbuch)

Kap.	1	2	3	P1	4	5	6	P2	7	8	9	P3	10	11	12	P4
Anzahl	15	12	8	4	13	9	11	4	11	14	10	2	7	15	9	4
Gesamt	148															

Eigens erstellt, Begriff der Mittlerfertigkeit angelehnt an Kast, 1999, S. 6ff.

Nach den bereits aufgeführten Überlegungen werden die in der soeben ausgefüllten Tabelle aufgenommenen Übungen nun in der nächsten zur Basis für eine weitere Analyse. Die Übungen mit Schreiben als Mittel zum anderen Zweck (Begriff orientiert an Kast, 1999, S. 6ff.) werden nach ihrem anderen Zweck, dem Steuerungsgrad nach Neuner et al., 1981, S. 22 und Rütter, 1973, S. 50ff. und der Sozialform analysiert.

Die Auswahl der anderen verfolgten Zwecke sind hierbei die drei anderen (neben dem Schreiben) grundlegenden Fertigkeiten Lesen, Hören, Sprechen und die Teilkompetenzen

bzw. –fertigkeiten Grammatik und Wortschatz.

Der Steuerungsgrad wurde bereits zweckdienend im theoretischen Teil dargestellt. Die Sozialform wird ebenfalls in die Tabelle aufgenommen, um im weiteren Verlauf als Rückbezug zu dienen.

Tabelle 4.2.2.1.2. Einordnung der Übungen aus dem Lehrwerk Netzwerk Neu A2 (Kursbuch) mit Schreiben als Mittel zum anderen Zweck, Steuerungsgrad und Sozialform

Kap.	Seite	Übungen mit Schreiben als Mittel zum anderen Zweck	Anderer verfolgter Zweck	Steuerungsgrad	Sozialform
1	8	1c	LV Wortschatz	halbgesteuert	Einzelarbeit
1	9	2a	HV	halbgesteuert	Partnerarbeit
1	10	3b	LV Grammatik	halbgesteuert	Einzelarbeit ->Partnerarbeit
1	10	3c	Grammatik	halbgesteuert	Partnerarbeit
1	11	4a	Grammatik	Stark gesteuert	Einzelarbeit
1	13	7b	Grammatik	Stark gesteuert	Einzelarbeit
1	13	7c	Grammatik	Stark gesteuert	Einzelarbeit
1	13	7d	Sprechen	halbgesteuert	Einzelarbeit ->Partnerarbeit
1	13	8a	HV	halbgesteuert	Einzelarbeit
1	14	9d	LV	halbgesteuert	Einzelarbeit
1	15	10c	Sprechen Wortschatz	Stark gesteuert	Einzelarbeit (basiert auf Gruppenarbeit)
1	15	10d	Wortschatz	halbgesteuert	Einzelarbeit (basiert auf Gruppenarbeit)
1	16	11	HV	halbgesteuert	Einzelarbeit
1	16	13a	HV	halbgesteuert	Einzelarbeit
2	18	1c	HV	halbgesteuert	Einzelarbeit
2	19	2	Sprechen	halbgesteuert	Partnerarbeit -> Einzelarbeit
2	20	3c	LV Grammatik	Stark gesteuert	Partnerarbeit
2	21	4a	Grammatik	halbgesteuert	Einzelarbeit
2	21	4b	Sprechen	halbgesteuert	Partnerarbeit
2	22	7b	HV	Stark gesteuert	Einzelarbeit
2	22	7e	Sprechen	halbgesteuert	Gruppenarbeit
2	23	8b	HV	halbgesteuert	Einzelarbeit
2	23	10b	HV	halbgesteuert	Einzelarbeit
2	24	11b	LV	halbgesteuert	Gruppenarbeit
2	25	11c	HV	halbgesteuert	Gruppenarbeit

2	25	12a	Sprechen	halbgesteuert	Gruppenarbeit
3	28	2a	HV	halbgesteuert	Einzelarbeit
3	30	4c	HV Grammatik	Stark gesteuert	Einzelarbeit
3	30	5b	Sprechen	halbgesteuert	Partnerarbeit
3	31	6b	LV ->Sprechen	halbgesteuert	Einzelarbeit ->Partnerarbeit
3	32	8c	LV	halbgesteuert	Partnerarbeit
3	33	9b	Grammatik	Stark gesteuert	Einzelarbeit
3	33	9c	LV Grammatik	Stark gesteuert	Einzelarbeit
3	33	11c	HV Wortschatz	halbgesteuert	Gruppenarbeit
P1	40	2	Wortschatz Sprechen	halbgesteuert	Partnerarbeit
P1	41	4	Wortschatz	halbgesteuert	Gruppenarbeit
P1	41	5a	Grammatik	halbgesteuert	Partnerarbeit
P1	43	8d	LV	offen	Einzelarbeit
4	46	3c	Grammatik	Stark gesteuert	Einzelarbeit
4	46	3d	Grammatik	halbgesteuert	Einzelarbeit
4	47	4b	LV Wortschatz	Stark gesteuert	Einzelarbeit
4	48	6a	Grammatik	halbgesteuert	Einzelarbeit
4	48	6c	LV Grammatik	halbgesteuert	Partnerarbeit
4	49	9a	HV	Stark gesteuert	Einzelarbeit
4	49	9d	Sprechen	offen	Einzelarbeit -> Gruppenarbeit
4	50	10b	HV	halbgesteuert	Einzelarbeit -> Partnerarbeit
4	50	10d	LV Sprechen	halbgesteuert	Einzelarbeit
4	51	11a	LV	halbgesteuert	Gruppenarbeit
4	51	11b	LV	halbgesteuert	Einzelarbeit
4	52	13b	HV	halbgesteuert	Einzelarbeit
4	52	14a	HV	halbgesteuert	Einzelarbeit
5	55	1c	HV	halbgesteuert	Einzelarbeit
5	56	2b	LV	halbgesteuert	Einzelarbeit
5	57	4b	Grammatik	halbgesteuert	Einzelarbeit
5	57	4c	Grammatik	halbgesteuert	Einzelarbeit
5	58	5d	Grammatik	halbgesteuert	Einzelarbeit
5	59	6c	Grammatik	halbgesteuert	Einzelarbeit
5	61	8b	LV	halbgesteuert	Einzelarbeit
5	61	9a	HV Wortschatz	halbgesteuert	Einzelarbeit
5	62	11b	HV	halbgesteuert	Einzelarbeit
6	65	2c	Sprechen Wortschatz	offen	Einzelarbeit-> Gruppenarbeit
6	65	3b	HV	Stark gesteuert	Einzelarbeit

6	66	3c	HV	halbgesteuert	Einzelarbeit
6	67	5b	HV Wortschatz	halbgesteuert	Einzelarbeit
6	67	5c	Grammatik	halbgesteuert	Einzelarbeit
6	68	7a	LV	halbgesteuert	Partnerarbeit
6	68	7b	HV	halbgesteuert	Partnerarbeit
6	69	8a	Grammatik	halbgesteuert	Einzelarbeit
6	69	8b	Grammatik	halbgesteuert	Einzelarbeit
6	70	12a	HV	halbgesteuert	Einzelarbeit
6	71	13c	LV Sprechen	halbgesteuert	Gruppenarbeit
P2	76	2a	Wortschatz	halbgesteuert	Einzelarbeit
P2	76	3a	Wortschatz	Stark gesteuert	Einzelarbeit
P2	76	3b	Wortschatz	halbgesteuert	Partnerarbeit
P2	76	4	Wortschatz	halbgesteuert	Gruppenarbeit
7	82	4b	LV Grammatik	halbgesteuert	Einzelarbeit
7	82	5b	Grammatik	halbgesteuert	Partnerarbeit
7	83	6d	LV Grammatik	halbgesteuert	Einzelarbeit
7	84	8d	LV Grammatik	halbgesteuert	Einzelarbeit
7	85	10a	LV	halbgesteuert	Einzelarbeit
7	85	10b	LV	halbgesteuert	Einzelarbeit
7	86	11a	LV	halbgesteuert	Einzelarbeit
7	87	13a	Wortschatz	halbgesteuert	Einzelarbeit
7	87	13c	HV	halbgesteuert	Einzelarbeit
7	87	13d	Wortschatz	halbgesteuert	Einzelarbeit
7	88	16a	HV	halbgesteuert	Einzelarbeit
8	90	1b	LV	halbgesteuert	Einzelarbeit
8	91	1c	HV	halbgesteuert	Einzelarbeit
8	91	2	Sprechen	halbgesteuert	Partnerarbeit-> Gruppenarbeit
8	92	3a	LV	halbgesteuert	Einzelarbeit
8	93	4b	LV	halbgesteuert	Einzelarbeit
8	93	4c	LV	halbgesteuert	Einzelarbeit
8	93	4d	LV Grammatik	halbgesteuert	Gruppenarbeit
8	94	6b	LV	halbgesteuert	Gruppenarbeit
8	94	6c	HV	halbgesteuert	Gruppenarbeit
8	95	7b	Grammatik	halbgesteuert	Einzelarbeit
8	95	7c	Grammatik	halbgesteuert	Einzelarbeit
8	95	7d	Grammatik	halbgesteuert	Einzelarbeit + Partnerarbeit
8	96	9b	HV	halbgesteuert	Einzelarbeit
8	98	14a	HV	halbgesteuert	Gruppenarbeit
9	102	3a	Wortschatz	offen	Gruppenarbeit
9	103	5c	Grammatik	halbgesteuert	Einzelarbeit
9	104	8b	HV	halbgesteuert	Einzelarbeit

9	105	10b	LV Grammatik	halbgesteuert	Einzelarbeit
9	105	10c	LV Grammatik	halbgesteuert	Einzelarbeit
9	105	10d	LV Grammatik	halbgesteuert	Einzelarbeit
9	105	11a	LV Grammatik	halbgesteuert	Einzelarbeit
9	108	14c	HV	halbgesteuert	Einzelarbeit
9	108	16a	HV	halbgesteuert	Einzelarbeit
9	108	16b	HV	halbgesteuert	Einzelarbeit
P3	112	3	Sprechen	halbgesteuert	Gruppenarbeit
P3	115	8c	LV	halbgesteuert	Partnerarbeit
10	117	2a	HV	halbgesteuert	Einzelarbeit
10	119	5c	Grammatik	halbgesteuert	Partnerarbeit
10	120	6a	Wortschatz	offen	Partnerarbeit
10	121	7c	HV Grammatik	stark gesteuert	Einzelarbeit
10	121	8	LV	halbgesteuert	Gruppenarbeit
10	122	10b	HV	halbgesteuert	Einzelarbeit
10	124	13a	Wortschatz	halbgesteuert	Gruppenarbeit
11	126	1b	HV	halbgesteuert	Einzelarbeit
11	127	2a	Wortschatz	halbgesteuert	Einzelarbeit
11	127	2c	Sprechen	halbgesteuert	Einzelarbeit-> Partnerarbeit
11	128	3a	HV	halbgesteuert	Einzelarbeit
11	128	3b	HV	halbgesteuert	Einzelarbeit
11	128	4b	Grammatik	halbgesteuert	Einzelarbeit-> Partnerarbeit
11	129	5a	LV	halbgesteuert	Einzelarbeit
11	129	5c	LV Grammatik	halbgesteuert	Einzelarbeit
11	129	6	Sprechen	halbgesteuert	Einzelarbeit-> Gruppenarbeit
11	130	7c	Grammatik	Stark gesteuert	Einzelarbeit
11	130	7d	HV	halbgesteuert	Gruppenarbeit
11	131	9b	Grammatik	Stark gesteuert	Einzelarbeit
11	131	9c	Grammatik	Stark gesteuert	Einzelarbeit
11	131	9d	Grammatik Sprechen	halbgesteuert	Einzelarbeit-> Partnerarbeit
11	134	14a	HV	halbgesteuert	Einzelarbeit-> Partnerarbeit
12	136	1b	LV	halbgesteuert	Gruppenarbeit
12	137	1d	HV	halbgesteuert	Einzelarbeit
12	138	3c	HV	halbgesteuert	Einzelarbeit
12	140	7d	LV Grammatik	halbgesteuert	Einzelarbeit
12	141	8b	Grammatik	halbgesteuert	Einzelarbeit
12	141	8c	Grammatik	halbgesteuert	Einzelarbeit

Kommen- tar																	
Nachricht (SMS)			1														1
Karte/ Mail					1												1
Antwort- brief									1								1
Gespräch / Dialog					1		1						1	2	1		6
Geschich- te schreiben/ ergänzen									1				1				2
Text (Traum- beruf, Meinungs- äußerung)							1							1			2
Zusam- menfas- sung														1			1
Gesamt- anzahl	28																

Eigens erstellt, Begriff der Zielfertigkeit angelehnt an Kast, 1999, S. 6ff.

In diesem Zusammenhang steht die nächste Tabelle, welche das Schreiben als Zielfertigkeit umfasst und die Übungen des Lehrwerks Netzwerk Neu A2 (Kursbuch) nach der Schreibübungstypologie von Kast (Kast, 1999, S. 54ff.), welche dem theoretischen Teil zu entnehmen ist, klassifiziert.

Auch zu dieser Tabelle gehören die Charakteristika des Steuerungsgrades angelehnt an Neuner (Neuner et al., 1981, S. 22) und Rütter (Rütter, 1973, S. 50ff.) und der Sozialform. Hier fallen Übungen in der eigenen Sprache jedoch ebenfalls heraus. Sie sind für die Untersuchung nicht relevant.

Tabelle 4.2.2.1.4. Einordnung der Schreibübungen aus dem Lehrwerk Netzwerk Neu A2 (Kursbuch) nach Schreibübungstypologie und charakteristischen Merkmalen Steuerungsgrad und Sozialform

Kap.	Seite	Schreib- übung aus Netzwerk Neu A2 (Kursbuch)	Schreibübungs- typologie nach Kast	Steuerungs- grad	Sozialform
1	8	1b	Vorbereitende Übung	starkgesteuert	Einzelarbeit
1	10	3a	Vorbereitende Übung	starkgesteuert	Einzelarbeit
1	10	3c	Aufbauende Übung	starkgesteuert	Partnerarbeit

1	11	4a	Aufbauende Übung	halbgesteuert	Einzelarbeit
1	11	4d	Freies und reatives Schreiben	halbgesteuert	Partnerarbeit
1	12	7a	Vorbereitende Übung	starkgesteuert	Einzelarbeit
1	13	7b	Aufbauende Übung	halbgesteuert	Einzelarbeit
1	13	7c	Aufbauende Übung	halbgesteuert	Einzelarbeit
1	13	7d	Aufbauende Übung	halbgesteuert	Einzelarbeit + Partnerarbeit
1	13	8a	Aufbauende Übung	halbgesteuert	Einzelarbeit
1	15	10c	Vorbereitende Übung	starkgesteuert	Einzelarbeit basierend auf Gruppenar-beit
1	15	10d	Vorbereitende Übung	halbgesteuert	Einzelarbeit (basiert auf Gruppenar- beit)
2	19	2	Vorbereitende Übung	halbgesteuert	Partnerarbeit -> Einzelarbeit
2	20	3a	Vorbereitende Übung	starkgesteuert	Einzelarbeit
2	20	3c	Aufbauende Übung	starkgesteuert	Partnerarbeit
2	21	4a	Aufbauende Übung	halbgesteuert	Einzelarbeit
2	21	5a	Freies und kreatives Schreiben	offen	Einzelarbeit
2	21	5b	Freies und kreatives Schreiben	halbgesteuert	Einzelarbeit
2	22	7d	Aufbauende Übung	starkgesteuert	Einzelarbeit
2	22	7e	Aufbauende Übung	halbgesteuert	Gruppenarbeit
3	30	4c	Aufbauende Übung	starkgesteuert	Einzelarbeit
3	30	5a	Aufbauende Übung	starkgesteuert	Einzelarbeit
3	30	5b	Aufbauende Übung	halbgesteuert	Partnerarbeit
3	30	6c	Aufbauende Übung	halbgesteuert	Einzelarbeit
3	32	8c	Strukturierende Übung	halbgesteuert	Partnerarbeit
3	33	9b	Aufbauende Übung	halbgesteuert	Einzelarbeit
3	33	9c	Aufbauende Übung	halbgesteuert	Einzelarbeit
3	34	12b	Vorbereitende Übung	starkgesteuert	Einzelarbeit
3	35	12c	Strukturierende Übung	halbgesteuert	Gruppenar- beit-> Einzelarbeit
3	35	13b	Vorbereitende Übung	starkgesteuert	Einzelarbeit
3	35	13c	Freies und kreatives Schreiben	offen	Einzelarbeit
3	35	13d	Freies und kreatives Schreiben	offen	Einzelarbeit
3	36	14a	Vorbereitende Übung	starkgesteuert	Einzelarbeit+ Partnerarbeit
3	36	16c	Kommunikatives Schreiben	offen	Einzelarbeit

P1	41	5a	Aufbauende Übung Grammatik	halbgesteuert	Partnerarbeit
4	44	1c	Vorbereitende Übung	starkgesteuert	Einzelarbeit
4	46	3b	Vorbereitende Übung	starkgesteuert	Einzelarbeit
4	46	3c	Aufbauende Übung	starkgesteuert	Einzelarbeit
4	46	3d	Aufbauende Übung	halbgesteuert	Einzelarbeit
4	47	4a	Vorbereitende Übung	starkgesteuert	Einzelarbeit
4	47	4b	Vorbereitende Übung	starkgesteuert	Einzelarbeit
4	47	4d	Kommunikatives Schreiben	halbgesteuert	Einzelarbeit
4	48	5c	Vorbereitende Übung	starkgesteuert	Einzelarbeit
4	48	6a	Aufbauende Übung	halbgesteuert	Einzelarbeit
4	48	6c	Strukturierende Übung	halbgesteuert	Partnerarbeit
4	49	8b	Vorbereitende Übung	starkgesteuert	Einzelarbeit
4	49	8c	Kommunikatives Schreiben	halbgesteuert	Partnerarbeit
4	50	10a	Vorbereitende Übung	starkgesteuert	Einzelarbeit
4	51	11a	Vorbereitende Übung	halbgesteuert	Gruppenarbeit
4	51	11b	Aufbauende Übung	halbgesteuert	Einzelarbeit
4	51	12a	Freies und kreatives Schreiben	offen	Einzelarbeit
4	52	14a	Aufbauende Übung	halbgesteuert	Einzelarbeit
4	52	14b	Vorbereitende Übung	starkgesteuert	Einzelarbeit
5	54	1a	Vorbereitende Übung	starkgesteuert	Einzelarbeit
5	55	1d	Vorbereitende Übung	halbgesteuert	Einzelarbeit + Gruppenarbeit
5	56	2b	Aufbauende Übung	halbgesteuert	Einzelarbeit
5	57	4b	Aufbauende Übung	halbgesteuert	Einzelarbeit
5	57	4c	Aufbauende Übung	halbgesteuert	Einzelarbeit
5	58	5a	Vorbereitende Übung	starkgesteuert	Einzelarbeit
5	58	5b	Vorbereitende Übung	starkgesteuert	Einzelarbeit
5	58	5d	Aufbauende Übung	halbgesteuert	Einzelarbeit
5	59	6a	Vorbereitende Übung	starkgesteuert	Einzelarbeit
5	59	6c	Aufbauende Übung	halbgesteuert	Einzelarbeit
5	61	8b	Vorbereitende Übung	stark gesteuert	Einzelarbeit
5	61	9a	Vorbereitende Übung	halbgesteuert	Einzelarbeit
5	61	9b	Freies und kreatives Schreiben	offen	Einzelarbeit

5	62	10a	Vorbereitende Übung	starkgesteuert	Einzelarbeit
5	62	10b	Vorbereitende Übung	starkgesteuert	Einzelarbeit
5	62	11a	Vorbereitende Übung	starkgesteuert	Einzelarbeit
5	62	11b	Vorbereitende Übung	halbgesteuert	Einzelarbeit
6	64	1b	Vorbereitende Übung	starkgesteuert	Einzelarbeit
6	65	2a	Vorbereitende Übung	starkgesteuert	Einzelarbeit
6	65	2c	Vorbereitende Übung	offen	Einzelarbeit -> Gruppenarbeit
6	66	3b	Vorbereitende Übung	halbgesteuert	Einzelarbeit
6	66	3c	Aufbauende Übung	halbgesteuert	Einzelarbeit
6	66	4a	Vorbereitende Übung	halbgesteuert	Partnerarbeit
6	66	4b	Kommunikatives Schreiben	halbgesteuert	Einzelarbeit -> Gruppenarbeit
6	67	5a	Vorbereitende Übung	starkgesteuert	Einzelarbeit
6	67	5b	Vorbereitende Übung	halbgesteuert	Einzelarbeit
6	67	5c	Aufbauende Übung	halbgesteuert	Einzelarbeit
6	68	7a	Vorbereitende Übung	halbgesteuert	Partnerarbeit
6	68	7b	Vorbereitende Übung	halbgesteuert	Partnerarbeit
6	69	8a	Aufbauende Übung	halbgesteuert	Einzelarbeit
6	69	8b	Aufbauende Übung	halbgesteuert	Einzelarbeit
6	69	9a	Freies und kreatives Schreiben	offen	Einzelarbeit
6	70	12a	Vorbereitende Übung	halbgesteuert	Einzelarbeit
6	71	13b	Vorbereitende Übung	starkgesteuert	Einzelarbeit
6	72	15b	Vorbereitende Übung	starkgesteuert	Einzelarbeit
P2	76	2a,	Vorbereitende Übung	halbgesteuert	Einzelarbeit
P2	76	3a	Vorbereitende Übung	halbgesteuert	Einzelarbeit
P2	76	3b	Aufbauende Übung	halbgesteuert	Einzelarbeit
P2	76	4	Vorbereitende Übung	offen	Gruppenarbeit
P2	77	5a	Vorbereitende Übung	starkgesteuert	Einzelarbeit

P2	77	5d	Strukturierende Übung	halbgesteuert	Einzelarbeit -> Gruppenarbeit
P2	78	6d	Vorbereitende Übung	starkgesteuert	Einzelarbeit
7	80	1a	Vorbereitende Übung	starkgesteuert	Einzelarbeit
7	80	1c	Vorbereitende Übung	starkgesteuert	Einzelarbeit
7	81	2	Vorbereitende Übung	starkgesteuert	Einzelarbeit
7	82	4b	Aufbauende Übung	halbgesteuert	Einzelarbeit
7	82	5b	Aufbauende Übung	halbgesteuert	Partnerarbeit
7	83	6a	Vorbereitende Übung	starkgesteuert	Einzelarbeit
7	83	6d	Aufbauende Übung	halbgesteuert	Einzelarbeit
7	84	8c	Vorbereitende Übung	starkgesteuert	Einzelarbeit
7	84	8d	Aufbauende Übung	halbgesteuert	Einzelarbeit
7	84	8e	Vorbereitende Übung	starkgesteuert	Einzelarbeit -> Partnerarbeit
7	84	8f	Strukturierende Übung	halbgesteuert	Einzelarbeit ->Partnerarbeit
7	87	13a	Vorbereitende Übung	halbgesteuert	Einzelarbeit -> Gruppenarbeit
7	87	13b	Vorbereitende Übung	halbgesteuert	Einzelarbeit
7	87	13c	Aufbauende Übung	halbgesteuert	Einzelarbeit
7	87	13d	Strukturierende Übung	offen	Gruppenarbeit
7	87	13e	Freies und kreatives Schreiben	offen	Einzelarbeit -> Gruppenarbeit
7	88	15	Vorbereitende Übung	starkgesteuert	Einzelarbeit
7	88	16a	Vorbereitende Übung	halbgesteuert	Einzelarbeit
8	90	1b	Vorbereitende Übung	halbgesteuert	Einzelarbeit
8	91	1c	Vorbereitende Übung	halbgesteuert	Einzelarbeit
8	91	2	Vorbereitende Übung	halbgesteuert	Einzelarbeit
8	92	3a	Vorbereitende Übung	starkgesteuert	Einzelarbeit
8	92	3b	Vorbereitende Übung	offen	Gruppenarbeit
8	92	3c	Freies und kreatives Schreiben	offen	Einzelarbeit
8	93	4a	Vorbereitende Übung	starkgesteuert	Einzelarbeit

8	93	4b	Vorbereitende Übung	halbgesteuert	Einzelarbeit -> Gruppenarbeit
8	93	4c	Vorbereitende Übung	halbgesteuert	Einzelarbeit
8	93	4d	Aufbauende Übung	halbgesteuert	Gruppenarbeit
8	93	5	Kommunikatives Schreiben	halbgesteuert	Einzelarbeit
8	94	6a	Vorbereitende Übung	offen	Einzelarbeit ->Gruppenarbeit
8	94	6b	Vorbereitende Übung	halbgesteuert	Gruppenarbeit
8	94	6c	Vorbereitende Übung	halbgesteuert	Gruppenarbeit
8	94	7a	Vorbereitende Übung	starkgesteuert	Einzelarbeit
8	95	7b	Aufbauende Übung	halbgesteuert	Einzelarbeit
8	95	7c	Aufbauende Übung	halbgesteuert	Einzelarbeit
8	95	7d	Aufbauende Übung	halbgesteuert	Einzelarbeit + Partnerarbeit
8	97	10b	Vorbereitende Übung	starkgesteuert	Einzelarbeit
8	98	12b	Vorbereitende Übung	starkgesteuert	Einzelarbeit
8	98	13b	Vorbereitende Übung	starkgesteuert	Einzelarbeit
8	98	14a	Vorbereitende Übung	halbgesteuert	Einzelarbeit ->Gruppenarbeit
9	100	1a	Vorbereitende Übung	starkgesteuert	Partnerarbeit
9	100	1b	Vorbereitende Übung	starkgesteuert	Einzelarbeit
9	102	3a	Vorbereitende Übung	offen	Gruppenarbeit
9	102	3c	Vorbereitende Übung	starkgesteuert	Einzelarbeit
9	102	3d	Vorbereitende Übung	starkgesteuert	Einzelarbeit
9	103	5b	Aufbauende Übung	starkgesteuert	Einzelarbeit
9	103	5c	Aufbauende Übung	halbgesteuert	Einzelarbeit
9	103	6	Freies und kreatives Schreiben	offen	Einzelarbeit
9	104	8a	Vorbereitende Übung	starkgesteuert	Einzelarbeit
9	104	8b	Vorbereitende Übung + Aufbauende Übung	starkgesteuert/ halbgesteuert	Einzelarbeit
9	105	10b	Aufbauende Übung	halbgesteuert	Einzelarbeit
9	105	10c	Aufbauende Übung	halbgesteuert	Einzelarbeit

9	105	10d	Aufbauende Übung	halbgesteuert	Einzelarbeit
9	105	11a	Aufbauende Übung	halbgesteuert	Einzelarbeit
9	106	13a	Vorbereitende Übung	starkgesteuert	Einzelarbeit
9	108	14b	Vorbereitende Übung	starkgesteuert	Einzelarbeit
9	108	15a	Vorbereitende Übung	starkgesteuert	Einzelarbeit
9	108	16a	Strukturierende Übung	halbgesteuert	Einzelarbeit
P3	112	5	Vorbereitende Übung	Stark gesteuert	Einzelarbeit
P3	114	8a	Vorbereitende Übung	starkgesteuert	Einzelarbeit
P3	115	8b	Vorbereitende Übung	starkgesteuert	Einzelarbeit
10	118	3c	Vorbereitende Übung	starkgesteuert	Einzelarbeit
10	118	4a	Vorbereitende Übung	starkgesteuert	Einzelarbeit
10	118	4b	Vorbereitende Übung	starkgesteuert	Einzelarbeit
10	119	5b	Vorbereitende Übung	starkgesteuert	Einzelarbeit
10	119	5c	Vorbereitende Übung + Aufbauende Übung	starkgesteuert + halbgesteuert	Einzelarbeit + Partnerarbeit
10	120	6a	Vorbereitende Übung	halbgesteuert	Partnerarbeit -> Gruppenarbeit
10	120	6b	Vorbereitende Übung	starkgesteuert	Einzelarbeit
10	121	6d	Vorbereitende Übung	starkgesteuert	Einzelarbeit
10	121	7a	Aufbauende Übung	starkgesteuert	Einzelarbeit
10	121	7c	Aufbauende Übung	starkgesteuert	Einzelarbeit
10	122	11a	Vorbereitende Übung	starkgesteuert	Einzelarbeit
10	123	12a	Aufbauende Übung	halbgesteuert	Einzelarbeit
10	123	12b	Vorbereitende Übung	starkgesteuert	Einzelarbeit
10	123	12c	Strukturierende Übung	halbgesteuert	Einzelarbeit
10	124	13a	Vorbereitende Übung	halbgesteuert	Gruppenarbeit
10	124	14a	Kommunikatives Schreiben	halbgesteuert	Einzelarbeit
10	124	14b	Vorbereitende Übung	starkgesteuert	Einzelarbeit
10	124	15a	Vorbereitende Übung	starkgesteuert	Einzelarbeit
11	128	4b	Aufbauende Übung	halbgesteuert	Einzelarbeit ->Partner-

					arbeit
11	129	5a	Aufbauende Übung	halbgesteuert	Einzelarbeit
11	129	5b	Vorbereitende Übung + Aufbauende Übung	starkgesteuert + halbgesteuert	Einzelarbeit
11	129	5c	Aufbauende Übung	halbgesteuert	Einzelarbeit
11	129	6	Aufbauende Übung	halbgesteuert	Einzelarbeit ->Gruppenarbeit
11	130	7a	Vorbereitende Übung	starkgesteuert	Einzelarbeit
11	130	7b	Vorbereitende Übung	starkgesteuert	Einzelarbeit
11	130	7c	Aufbauende Übung	starkgesteuert	Einzelarbeit
11	130	7d	Aufbauende Übung	halbgesteuert	Gruppenarbeit
11	130	8a	Kommunikatives Schreiben	halbgesteuert	Partnerarbeit
11	131	9a	Strukturierende Übung	halbgesteuert	Einzelarbeit
11	131	9b	Aufbauende Übung	starkgesteuert	Einzelarbeit
11	131	9c	Aufbauende Übung	halbgesteuert	Einzelarbeit
11	131	9d	Aufbauende Übung	halbgesteuert	Einzelarbeit
11	132	11a	Vorbereitende Übung	starkgesteuert	Partnerarbeit
11	132	11d	Freies und kreatives Schreiben	offen	Einzelarbeit
11	133	12a	Vorbereitende Übung	starkgesteuert	Einzelarbeit
11	133	12b	Vorbereitende Übung	starkgesteuert	Einzelarbeit
11	133	12c	Vorbereitende Übung	offen	Einzelarbeit
11	133	12d	Kommunikatives Schreiben	offen	Partnerarbeit
11	134	15a	Vorbereitende Übung	starkgesteuert	Einzelarbeit
12	136	1a	Vorbereitende Übung	starkgesteuert	Einzelarbeit
12	138	3c	Vorbereitende Übung	halbgesteuert	Einzelarbeit ->Partnerarbeit
12	138	4b	Vorbereitende Übung	starkgesteuert	Einzelarbeit-
12	139	4c	Aufbauende Übung	starkgesteuert	Einzelarbeit
12	139	5b	Kommunikatives Schreiben	offen	Partnerarbeit
12	140	7c	Vorbereitende Übung	starkgesteuert	Einzelarbeit
12	140	7d	Aufbauende Übung	halbgesteuert	Einzelarbeit
12	141	8b	Aufbauende Übung	halbgesteuert	Einzelarbeit
12	141	8c	Aufbauende Übung	halbgesteuert	Einzelarbeit
12	141	8d	Aufbauende Übung	halbgesteuert	Einzelarbeit

12	141	9a	Aufbauende Übung	halbgesteuert	Partnerarbeit
12	142	10b	Vorbereitende Übung	starkgesteuert	Einzelarbeit
12	142	10c	Vorbereitende Übung	starkgesteuert	Einzelarbeit
12	143	11a	Vorbereitende Übung	starkgesteuert	Partnerarbeit
12	143	11b	Strukturierende Übung	offen	Partnerarbeit->Einzelarbeit
12	143	11c	Freies und kreatives Schreiben	offen	Partnerarbeit
12	144	12c	Strukturierende Übung	halbgesteuert	Einzelarbeit
12	144	13a	Vorbereitende Übung	starkgesteuert	Einzelarbeit
P4	148	2a	Aufbauende Übung	halbgesteuert	Gruppenarbeit
P4	148	2b	Vorbereitende Übung	starkgesteuert	Einzelarbeit
P4	148	3a	Vorbereitende Übung	starkgesteuert	Einzelarbeit
P4	148	3b	Aufbauende Übung	halbgesteuert	Einzelarbeit ->Partnerarbeit
P4	151	8c	Aufbauende Übung	halbgesteuert	Einzelarbeit ->Partnerarbeit

Eigens erstellt, angelehnt an: Kast, 1999, S. 54ff. und Neuner et al., 1981, S. 22 und Rütter, 1973, S. 50ff.

Die analysierten Schreibübungstypen werden nun in einer daraufbezogenen auswertenden Tabelle nach Übungstyp, Kapitel und Gesamtzahl aufgenommen.

Tabelle 4.2.2.1.5. Anzahl der unterschiedlichen Schreibübungstypen im Lehrwerk Netzwerk Neu A2 (Kursbuch) nach Kapitel und insgesamt

Schreib- übungstyp/ Kapitel	Vorberei- tende Übungen	Aufbau- ende Übungen	Strukturie- rende Übungen	Kommunika- tives Schreiben	Freies und kreatives Schreiben
1	5	6	-	-	1
2	2	4	-	-	2
3	3	6	2	1	2
P1	-	1	-	-	-
4	9	5	1	2	1
5	11	5	-	-	1
6	12	4	-	1	1
P2	5	1	1	-	-
7	10	5	2	-	1

8	16	4	-	1	1
9	10	6	1	-	1
P3	3	-	-	-	-
10	13	4	1	1	-
11	8	9	1	2	1
12	8	6	2	1	1
P4	2	3	-	-	-
Pro Übungstyp	117	69	11	9	13
Gesamt	219				

Eigens erstellt, Schreibübungstypen angelehnt an Kast, 1999, S. 54ff.

Auch die Steuerungsgrade auf Basis der Tabelle 4.2.2.1.4. werden nach Anzahl analysiert.

Tabelle 4.2.2.1.6. Anzahl der unterschiedlichen Steuerungsgrade in den Schreibübungen des Lehrwerks Netzwerk Neu A2 (Kursbuch) auf Basis der Tabelle 4.2.2.1.4.

Steuerungsgrad	Stark gesteuert	halbgesteuert	offen
Anzahl	95	103	23

Eigens erstellt, Steuerungsgrade angelehnt an Neuner et al., 1981, S. 22 und Rütter, 1973, S. 50ff.

So werden auch die Sozialformen auf Basis der Tabelle 4.2.2.1.4. nach Anzahl analysiert.

Tabelle 4.2.2.1.7. Anzahl der unterschiedlichen Sozialformen in den Schreibübungen des Lehrwerks Netzwerk Neu A2 (Kursbuch) auf Basis der Tabelle 4.2.2.1.4.

Sozialform	Einzelarbeit	Partnerarbeit	Gruppenarbeit
Anzahl	184	32	24

Eigens erstellt

Es folgt eine Analyse aus anderem Gesichtspunkt. Es werden die Schreibübungen aus dem Lehrwerk, welche Schreiben als „Zielfertigkeit“ bzw. ein Textprodukt umfassen sowie die Übungen, welche konkrete Schritte und Vorstufen auf dem Weg zur Produktion von diesen Texten (vgl. Kast, 1999, S. 10) darstellen, nach der Schreibübungstypologie von Kast (Kast, 1999, S. 54ff.) analysiert.

Die hierzu genutzte Tabelle erfasst auch den untersuchten Steuerungsgrad und die Sozialform der jeweiligen Schreibübungen.

Es handelt sich letztlich um eine gefilterte Tabelle auf Basis der Tabelle 4.2.2.1.4., welche allerdings eine Analyse der Schreibübungen nach dem Kriterium Vorstufenübung

notwendig macht. Hieraus entstehen konkrete *Reihen* von Übungen, welche mit einem Textprodukt abschließen.

Tabelle 4.2.2.1.8. Einordnung der Schreibübungen (Zielfertigkeit und Vorstufenübungen) aus dem Lehrwerk Netzwerk Neu A2 (Kursbuch) nach Übungstypologie und charakteristischen Merkmalen Steuerungsgrad und Sozialform

Kap.	Seite	Schreib- übung aus Netzwerk Neu A2 (Kursbuch)	Schreibübungs- typologie nach Kast	Steuerungs- grad	Sozialform
1	10	3a	Vorbereitende Übung	starkgesteuert	Einzelarbeit
1	11	4a	Aufbauende Übung	halbgesteuert	Einzelarbeit
1	11	4d	Freies und kreatives Schreiben	halbgesteuert	Partnerarbeit
2	20	3a	Vorbereitende Übung	starkgesteuert	Einzelarbeit
2	20	3c	Aufbauende Übung	starkgesteuert	Partnerarbeit
2	21	4a	Aufbauende Übung	halbgesteuert	Einzelarbeit
2	21	5a	Freies und kreatives Schreiben	offen	Einzelarbeit
2	21	5b	Freies und kreatives Schreiben	halbgesteuert	Einzelarbeit
3	33	9b	Aufbauende Übung	halbgesteuert	Einzelarbeit
3	34	12b	Vorbereitende Übung	starkgesteuert	Einzelarbeit
3	35	12c	Strukturierende Übung	halbgesteuert	Gruppenarbeit-> Einzelarbeit
3	35	13b	Vorbereitende Übung	starkgesteuert	Einzelarbeit
3	35	13c	Freies und kreatives Schreiben	offen	Einzelarbeit
3	35	13d	Freies und kreatives Schreiben	offen	Einzelarbeit
3	36	14a	Vorbereitende Übung	starkgesteuert	Einzelarbeit+ Partnerarbeit
3	36	16c	Kommunikatives Schreiben	offen	Einzelarbeit
4	47	4a	Vorbereitende Übung	starkgesteuert	Einzelarbeit
4	47	4b	Vorbereitende Übung	starkgesteuert	Einzelarbeit
4	47	4d	Kommunikatives Schreiben	halbgesteuert	Einzelarbeit
4	48	5c	Vorbereitende Übung	starkgesteuert	Einzelarbeit
4	48	6a	Aufbauende Übung	halbgesteuert	Einzelarbeit
4	48	6c	Strukturierende Übung	halbgesteuert	Partnerarbeit

			Übung		
4	49	8b	Vorbereitende Übung	starkgesteuert	Einzelarbeit
4	49	8c	Kommunikatives Schreiben	halbgesteuert	Partnerarbeit
4	51	11a	Vorbereitende Übung	halbgesteuert	Gruppenarbeit
4	51	11b	Aufbauende Übung	halbgesteuert	Einzelarbeit
4	51	12a	Freies und kreatives Schreiben	offen	Einzelarbeit
5	54	1a	Vorbereitende Übung	starkgesteuert	Einzelarbeit
5	57	4b	Aufbauende Übung	halbgesteuert	Einzelarbeit
5	61	8b	Vorbereitende Übung	stark gesteuert	Einzelarbeit
5	61	9a	Vorbereitende Übung	halbgesteuert	Einzelarbeit
5	61	9b	Freies und kreatives Schreiben	offen	Einzelarbeit
6	66	3c	Aufbauende Übung	halbgesteuert	Einzelarbeit
6	66	4a	Vorbereitende Übung	halbgesteuert	Partnerarbeit
6	66	4b	Kommunikatives Schreiben	halbgesteuert	Einzelarbeit -> Gruppenarbeit
6	68	7a	Vorbereitende Übung	halbgesteuert	Partnerarbeit
6	68	7b	Vorbereitende Übung	halbgesteuert	Partnerarbeit
6	69	8a	Aufbauende Übung	halbgesteuert	Einzelarbeit
6	69	8b	Aufbauende Übung	halbgesteuert	Einzelarbeit
6	69	9a	Freies und kreatives Schreiben	offen	Einzelarbeit
P2	77	5a	Vorbereitende Übung	starkgesteuert	Einzelarbeit
P2	77	5d	Strukturierende Übung	halbgesteuert	Einzelarbeit -> Gruppenarbeit
7	84	8c	Vorbereitende Übung	starkgesteuert	Einzelarbeit
7	84	8d	Aufbauende Übung	halbgesteuert	Einzelarbeit
7	84	8e	Vorbereitende Übung	starkgesteuert	Einzelarbeit -> Partnerarbeit
7	84	8f	Strukturierende Übung	halbgesteuert	Einzelarbeit -> Partnerarbeit
7	87	13a	Vorbereitende Übung	halbgesteuert	Einzelarbeit -> Gruppenarbeit
7	87	13b	Vorbereitende Übung	halbgesteuert	Einzelarbeit

7	87	13c	Aufbauende Übung	halbgesteuert	Einzelarbeit
7	87	13d	Strukturierende Übung	offen	Gruppenarbeit
7	87	13e	Freies und kreatives Schreiben	offen	Einzelarbeit -> Gruppenarbeit
8	90	1b	Vorbereitende Übung	halbgesteuert	Einzelarbeit
8	91	1c	Vorbereitende Übung	halbgesteuert	Einzelarbeit
8	91	2	Vorbereitende Übung	halbgesteuert	Einzelarbeit
8	92	3a	Vorbereitende Übung	starkgesteuert	Einzelarbeit
8	92	3b	Vorbereitende Übung	offen	Gruppenarbeit
8	92	3c	Freies und kreatives Schreiben	offen	Einzelarbeit
8	93	4a	Vorbereitende Übung	starkgesteuert	Einzelarbeit
8	93	4b	Vorbereitende Übung	halbgesteuert	Einzelarbeit -> Gruppenarbeit
8	93	4c	Vorbereitende Übung	halbgesteuert	Einzelarbeit
8	93	4d	Aufbauende Übung	halbgesteuert	Gruppenarbeit
8	93	5	Kommunikatives Schreiben	halbgesteuert	Einzelarbeit
9	102	3a	Vorbereitende Übung	offen	Gruppenarbeit
9	102	3c	Vorbereitende Übung	starkgesteuert	Einzelarbeit
9	102	3d	Vorbereitende Übung	starkgesteuert	Einzelarbeit
9	103	5b	Aufbauende Übung	starkgesteuert	Einzelarbeit
9	103	5c	Aufbauende Übung	halbgesteuert	Einzelarbeit
9	103	6	Freies und kreatives Schreiben	offen	Einzelarbeit
10	123	12a	Aufbauende Übung	halbgesteuert	Einzelarbeit
10	123	12b	Vorbereitende Übung	starkgesteuert	Einzelarbeit
10	123	12c	Strukturierende Übung	halbgesteuert	Einzelarbeit
10	124	13a	Vorbereitende Übung	halbgesteuert	Gruppenarbeit
10	124	14a	Kommunikatives Schreiben	halbgesteuert	Einzelarbeit
11	128	4b	Aufbauende Übung	halbgesteuert	Einzelarbeit

					->Partnerarbeit
11	130	7a	Vorbereitende Übung	starkgesteuert	Einzelarbeit
11	130	7b	Vorbereitende Übung	starkgesteuert	Einzelarbeit
11	130	7c	Aufbauende Übung	starkgesteuert	Einzelarbeit
11	130	7d	Aufbauende Übung	halbgesteuert	Gruppenarbeit
11	130	8a	Kommunikatives Schreiben	halbgesteuert	Partnerarbeit
11	131	9a	Strukturierende Übung	halbgesteuert	Einzelarbeit
11	132	11a	Vorbereitende Übung	starkgesteuert	Partnerarbeit
11	132	11d	Freies und kreatives Schreiben	offen	Einzelarbeit
11	133	12a	Vorbereitende Übung	starkgesteuert	Einzelarbeit
11	133	12b	Vorbereitende Übung	starkgesteuert	Einzelarbeit
11	133	12c	Vorbereitende Übung	offen	Einzelarbeit
11	133	12d	Kommunikatives Schreiben	offen	Partnerarbeit
12	138	3c	Vorbereitende Übung	halbgesteuert	Einzelarbeit ->Partnerarbeit
12	138	4b	Vorbereitende Übung	starkgesteuert	Einzelarbeit
12	139	5b	Kommunikatives Schreiben	offen	Partnerarbeit
12	142	10b	Vorbereitende Übung	starkgesteuert	Einzelarbeit
12	142	10c	Vorbereitende Übung	starkgesteuert	Einzelarbeit
12	143	11a	Vorbereitende Übung	starkgesteuert	Partnerarbeit
12	143	11b	Strukturierende Übung	offen	Partnerarbeit-> Einzelarbeit
12	143	11c	Freies und kreatives Schreiben	offen	Partnerarbeit

Eigens erstellt, angelehnt an: Kast, 1999, S. 54ff. und Neuner et al., 1981, S. 22 und Rütter, 1973, S. 50ff.

Vorstufenübungen sind manchmal bereits in der Mittlerfertigkeitstabelle, manchmal (falls dort ausgeschlossen, weil sie eine Zuordnungsübung mit Strichen, Zahlen oder Buchstaben darstellen) nur in dieser Tabelle erfasst. Manche Textproduktübungen (Zielfertigkeit) verweisen auf eine andere Übung, die selbst keinen Schreibauftrag umfasst und daher auch in der Mittlerfertigkeitstabelle nicht aufgeführt ist – an dieser Stelle wird sie

aufgenommen, weil sie Basis für die konkrete Übung mit Zielfertigkeit Schreiben (Textprodukt) darstellt. Allgemeine Grammatik kommt in Aufbauenden Übungen herein. Auch hier fallen Übungen in der eigenen Sprache heraus.

Diese Tabelle 4.2.2.1.8. soll durch eine zusätzliche Darstellung der Anzahl der Schreibübungstypen nach Kast, 1999, S. 54ff. in der darauffolgenden Tabelle 4.2.2.1.9. abgerundet werden, welche sich auf die Übungen mit Zielfertigkeit Schreiben und die darauf bezogenen Vorstufenübungen bezieht. Auch hier werden die Schreibübungstypen, allerdings nur Zielfertigkeit (mit Textprodukt) und Vorstufenübungen mit deren Anzahl pro Kapitel und insgesamt vorgestellt.

Tabelle 4.2.2.1.9. Anzahl der unterschiedlichen Schreibübungstypen (Zielfertigkeit und Vorstufenübungen) im Lehrwerk Netzwerk Neu A2 (Kursbuch) nach Kapitel und insgesamt

Schreib- übungstyp/ Kapitel	Vorberei- tende Übungen	Aufbau- ende Übungen	Strukturie- rende Übungen	Kommunika- tives Schreiben	Freies und kreatives Schreiben
1	1	1	-	-	1
2	1	2	-	-	2
3	3	1	1	1	2
P1	-	-	-	-	-
4	5	2	1	2	1
5	3	1	-	-	1
6	3	3	-	1	1
P2	1	1	-	-	-
7	4	2	2	-	1
8	8	1	-	1	1
9	3	2	-	-	1
P3	-	-	-	-	-
10	2	1	1	1	-
11	6	3	1	2	1
12	5	-	1	1	1
P4	-	-	-	-	-
Pro Übungstyp	45	20	7	9	13
Gesamt					94

Eigens erstellt, Schreibübungstypen angelehnt an Kast, 1999, S. 54ff.

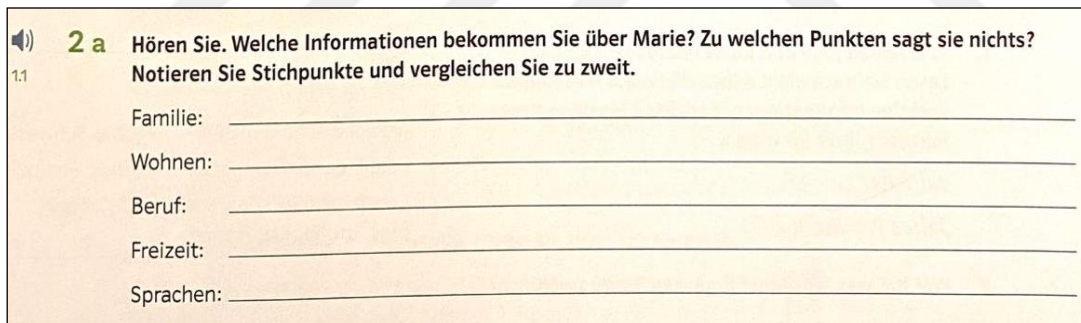
4.2.2.2. Beschreibung und Interpretation der Lehrwerkanalyse nach Schreibübungstypologie und weiteren Charakteristika

Um in der Tabelle 4.1.2.2.1 die Anzahl der Übungen mit Schreiben als Mittel zum anderen

Zweck nach Kapitel und insgesamt anzugeben, werden alle Übungen aus dem Lehrwerk Netzwerk Neu A2 (Kursbuch) als Datenquelle genutzt. Sie werden bezüglich eines Schreibauftrags und hinsichtlich ihrer Funktion als Mittel zu einem anderen Zweck als dem des Schreibens analysiert und abgezählt.

Um die Vorgehensweise zu beschreiben wird aus verschiedenen Kapiteln für die drei weiteren grundlegenden Fertigkeiten Leseverstehen, Hörverstehen, Sprechen und die Teilkompetenzen Grammatik und Wortschatz je eine Übung aus dem Lehrwerk Netzwerk Neu A2 (Kursbuch) ausgewählt.

Dem ersten Kapitel ist auf Seite 9 die Übung 2c zu entnehmen. Anhand der Formulierung „Notieren Sie in Stichpunkten...“ wird die geforderte Schreibaktivität deutlich. Die Aufgabenstellung beginnt jedoch mit der Aufforderung „Hören Sie“, sodass ein Bezug zur Fertigkeit Hörverstehen vorliegt. Das Schreiben der Stichpunkte dient hier als Mittel zum Zweck des Hörverstehens. Somit wird diese Übung für die in der erstellten Tabelle aufzuführende Anzahl der Schreibübungen mit Schreiben als Mittel zum anderen Zweck aufgenommen.



2 a Hören Sie. Welche Informationen bekommen Sie über Marie? Zu welchen Punkten sagt sie nichts?
 1.1 Notieren Sie Stichpunkte und vergleichen Sie zu zweit.

Familie: _____

Wohnen: _____

Beruf: _____

Freizeit: _____

Sprachen: _____

Abb. 4.2.2.2.1. Übung mit Schreiben als Mittel zum Zweck Hörverstehen aus Kap. 1, Seite 9, Übung 2a

Aus Kapitel 2 lässt sich die Übung 4a entnehmen, welche einen Schreibauftrag aus dem Wortlaut „Schreiben Sie...“ und den Bezug zur Teilkompetenz Grammatik erkennen lässt. Es sollen fünf Fragen zum konkreten Thema „Schule“ mit Modalverben und Präteritum, also allgemeinen grammatikalischen Themebereichen geschrieben werden. Weitere grundlegende Fertigkeiten sind hier nicht betroffen. Es handelt sich auch nicht um Schreiben als Zielfertigkeit. Auch diese Übung ist somit in die Anzahl der Tabelle zu Übungen mit Schreiben als Mittel zum anderen Zweck aufzunehmen.

4 a Ihre Schulzeit. Schreiben Sie fünf Fragen zum Thema „Schule“ mit Modalverben im Präteritum.

Was ...?	Durftest du ...?	viele Hausaufgaben machen eine Schuluniform tragen am
Wann ...?	Musstest du ...?	Nachmittag in der Schule sein am Abend / am Wochenende
Wie lange ...?	Wolltest du ...?	lernen zu Fuß zur Schule gehen Freunde treffen in der
Konntest du ...?	...?	Schule essen Sport machen am Computer lernen Fächer wählen das Handy benutzen ...

Abb. 4.2.2.2.2. Übung mit Schreiben als Mittel zum Zweck Grammatik aus Kap. 2, Seite 21, Übung 4a

Im Kapitel 5, auf der Seite 61 ist der Übung 8a der Schreibauftrag „Notieren Sie“ zu entnehmen. Dieser steht im Zusammenhang mit Fotos und insbesondere dem Lesen konkreter Texte. Es handelt sich um den anderen Zweck des Leseverstehens, welcher durch das Schreiben als Mittel verfolgt wird. Demnach ist diese Übung ebenfalls in die entsprechende Tabelle und Anzahl aufzunehmen.

b Sehen Sie die Fotos an und lesen Sie die Texte. Welcher Ort ist für welche Person interessant? Notieren Sie die Orte.

1. Nadja geht am Ring spazieren und braucht eine Pause. _____
2. Francisco möchte mehr über österreichische Künstler wissen. _____
3. Aysu interessiert sich für Politik. _____
4. Steffi möchte nachts ausgehen. _____
5. Oscar und Claas sehen gerne Dramen und Komödien. _____

Abb. 4.2.2.2.3. Übung mit Schreiben als Mittel zum Zweck Leseverstehen aus Kap. 5, Seite 61, Übung 8a

Dem Kapitel 8 ist auf Seite 91 die Übung 2 zu entnehmen. Es handelt sich ebenfalls um einen Schreibauftrag, erkennbar an dem Wortlaut „Machen Sie Notizen...“. Hierbei soll zu zweit gesprochen werden.

Der andere verfolgte Zweck ist daher das Sprechen als grundlegende Fertigkeit. Daher ist diese Übung als solche zu qualifizieren, welche die Anzahl der Übungen mit Schreiben als Mittel zum anderen Zweck aus dem Lehrwerk Netzwerk Neu A2 (Kursbuch) ebenfalls erhöht.

2 Sprechen Sie zu zweit. Machen Sie Notizen und berichten Sie im Kurs von Ihrem Partner / Ihrer Partnerin.

- Was haben Sie wann gelernt (zwei Beispiele)?
- Wie haben Sie das gelernt?
- Was war einfach? Was war schwierig?
- Was möchten Sie gern noch lernen? Warum?

Abb. 4.2.2.2.4. Übung mit Schreiben als Mittel zum Zweck Sprechen aus Kap. 8, Seite 91, Übung 2

In der Plattform 1 auf der Seite 41 ist ein weiterer Schreibauftrag festzustellen. Es handelt sich um das Machen bzw. Schreiben eines Plakats. Darauf sollen Wörter zu einem gewählten Thema ergänzt werden. Der andere verfolgte Zweck ist daher der Wortschatz als Teilkompetenz. Daher ist diese Übung ebenfalls als solche zu interpretieren, welche die Anzahl der Übungen mit Schreiben als Mittel zum anderen Zweck aus dem Lehrwerk Netzwerk Neu A2 (Kursbuch) steigert.

4 Wörter sammeln. Arbeiten Sie in Gruppen und wählen Sie ein Thema. Welche Wörter kennen Sie? Machen Sie ein Plakat. Geben Sie das Plakat dann an eine andere Gruppe. Sie ergänzt mehr Wörter. Dann gibt diese Gruppe das Plakat noch einmal weiter. Hängen Sie die Plakate im Kurs auf.





Schule
Universität
Arbeit und Beruf

Abb. 4.2.2.2.5. Übung mit Schreiben als Mittel zum Zweck Wortschatz aus Plattform 1, Seite 41, Übung 4

Anhand der vorgenommenen Beschreibungen zu ausgewählten Übungen mit Schreibauftrag und Schreiben als Mittel zum anderen Zweck ist zu erkennen, dass alle weiteren grundlegenden Fertigkeiten, welche neben dem Schreiben existieren, abgedeckt werden. Zudem bestehen auch Übungen mit den Teilkompetenzen Grammatik oder Wortschatz als anderen Zweck. Jedes Kapitel enthält eine hohe Anzahl an Übungen, welche sich in die Tabelle fügen. Die Verteilung auf die Kapitel ist relativ gleichmäßig, bis auf die Plattformen, welche prinzipiell weniger Übungen enthalten. Jedes Kapitel enthält jedoch Übungen mit Schreiben als Mittel zum anderen Zweck. Die kleinste Anzahl ist, neben dieser in den Plattformen, im Kapitel 10 mit 7 solchen Übungen. Die höchste Anzahl ist im Kapitel 1 und Kapitel 11 mit je 15 Übungen. Das Lehrwerk Netzwerk Neu

A2 (Kursbuch) enthält in der Gesamtheit zahlreiche Übungen, welche einen Schreibauftrag enthalten, der einem anderen Zweck als das Schreiben dienen soll. Die Gesamtanzahl, welche nach den vorgestellten Kriterien beurteilt wurde, beläuft sich auf 148.

Um in der Tabelle 4.2.2.1.2. die Einordnung der Übungen aus dem Lehrwerk Netzwerk Neu A2 (Kursbuch) mit *Schreiben als Mittel zum anderen Zweck und der Präzisierung dieses konkreten anderen Zweckes, Steuerungsgrad und Sozialform* vorzunehmen, erfolgte eine Datensammlung hinsichtlich dieser Gesichtspunkte und Analyse diesbezüglich.

Zur Veranschaulichung der Vorgehensweise, wird im Folgenden aus der erstellten Tabelle 4.2.2.1.2. aus jedem Kapitel eine Übung mit Schreiben als Mittel zum anderen Zweck herausgefiltert und eine Beschreibung der zugehörigen analysierten Charakteristika vorgenommen.

Aus dem Kapitel 1 wird die Übung 3b auf Seite 10 zur Beschreibung der ausgeführten Analyse gefiltert.

b Was haben Julia und Jonas letztes Jahr gemacht?
Lesen Sie noch einmal Ihren Text und notieren Sie wichtige Informationen. Berichten Sie dann Ihrem Partner / Ihrer Partnerin.

Julia hat ...
Julias Freundin ...

G
Genitiv: Name + s
die Schwester von Julia → Julias Schwester
! die Freundin von Jonas → Jonas' Freundin
! auch nach -ß, -x, -z: Frau Weiß' Kollegin,
Max' Bruder, Liz' Freund

Abb. 4.2.2.2.6. Übung mit Schreiben als Mittel zum Zweck Leseverstehen und Grammatik aus Kapitel 1, Seite 10, Übung 3b

Wie aus dem Wortlaut der Aufgabenstellung zu erkennen ist, basiert diese Übung auf das Verstehen des zu lesenden Textes über Julia und Jonas. Es sollen wichtige Informationen notiert werden, was den Schreibauftrag in eindeutiger Form darstellt.

Darunter sind Satzanfänge aufgeführt. Neben der Übung ist ein Grammatik-Kasten mit Informationen zum „Namen + s“ aufzufinden, welcher hier zur Anwendung kommen kann. Der andere verfolgte Zweck, dem das Schreiben hier dienen soll, ist das Leseverstehen und an zweiter Stelle auch die Grammatik.

Der Steuerungsgrad ist als halbgesteuert festzustellen. Dies hat den Hintergrund, dass dieser Steuerungsgrad darauf hinausläuft, dass eine konkrete Formulierung erwartet wird, jedoch bestimmte formale oder/und inhaltliche Vorgaben bestehen.

In dieser Übung soll der Lerner Informationen selbst formulieren, sich jedoch an die inhaltlichen Vorgaben des Lesetextes halten und an die grammatikalischen Vorgaben des aufgeführten Kastens orientieren. Dies spricht für einen halbgesteuerten Steuerungsgrad. Die Sozialform ist der Aufgabenstellung direkt zu entnehmen. Zunächst handelt es sich um Einzelarbeit. Diese zielt jedoch schließlich auf Partnerarbeit ab, in der die formulierten Informationen dem Partner berichtet werden sollen.

Aus Kapitel 2 auf Seite 23 wird Übung 8b zur Beschreibung aufgegriffen.

8 a Was kann man nach dem Schulabschluss machen? Sammeln Sie im Kurs.

Man kann eine Reise machen.

b Hören Sie das Gespräch von Vida, Alex und Fabian und antworten Sie in Stichpunkten.

1.17

1. Wie gefällt Vida das Studium in Leipzig?
2. Wann machen Alex und Fabian den Schulabschluss?
3. Warum möchte Alex nicht gleich mit dem Studium anfangen?
4. Was schlägt Vida Alex für die Zeit nach der Schule vor?
5. Warum findet Fabian eine Pause nicht gut?
6. Was möchte Vida mit Alex und Fabian in Leipzig machen?

Abb. 4.2.2.2.7. Übung mit Schreiben als Mittel zum Zweck Hörverstehen aus Kapitel 2, Seite 23, Übung 8b

Diese Übung hat Bezug zu einem Hörtext mit einem Gespräch zwischen drei Personen. Der andere verfolgte Zweck ist somit das Hörverstehen wozu das Schreiben von Stichpunkten um zu antworten, angewendet wird. Der Steuerungsgrad ist halbgesteuert, denn es sind eigene Formulierungen notwendig, allerdings auf Basis von inhaltlichen Vorgaben – in diesem Fall der Hörtext und die Fragen, welche zu beantworten sind. Der Sozialgrad ist die Einzelarbeit. Auch das Hörverstehen wird somit unterstützt.

Dem Kapitel 3 ist auf Seite 30 die Übung 5b zu entnehmen.

b Vergleichen Sie die Sachen. Schreiben Sie Sätze und sprechen Sie dann zu zweit.



A



B



C



D

30 dreißig

Abb. 4.2.2.2.8. Übung mit Schreiben als Mittel zum Zweck Sprechen aus Kapitel 3, Seite 30, Übung 5b

Diese Übung umfasst ebenfalls das Schreiben, jedoch mit dem Zweck die zu schreibenden

Sätze zum Sprechen zu benutzen. Dies ist folglich der andere Zweck. Der Steuerungsgrad ist auch hier halbgesteuert, wegen der erforderlichen eigenen Formulierungen unter den inhaltlichen Vorgaben der zu unternehmenden Vergleiche auf Basis der Bilder. Die Sozialform ist als Partnerarbeit ausgewiesen. Es wird deutlich, dass das Schreiben als Mittel zum anderen Zweck auch das Sprechen als anderen Zweck aufweisen kann und, dass die Sozialform variieren kann.

Kapitel 4 enthält auf der Seite 46 die Übung 3c

c Ergänzen Sie die Sätze. Wo stehen die Verben?

G

Nebensatz mit wenn

Hauptsatz	Ich bin nervös,	Nebensatz	wenn ich eine Prüfung habe .
Ich bin glücklich,		wenn ich mit Freunden feiern kann .	
Ich habe Angst,		wenn ich einen Horrorfilm sehe .	
Verb		wenn Subjekt	Satzende: Verb

Nebensatz	Wenn ich eine Prüfung habe ,	Hauptsatz	(dann) bin ich nervös.
Wenn ich mit Freunden feiern kann ,		(dann) 2	
wenn Subjekt	Satzende: Verb	(dann) 2	Verb

Abb. 4.2.2.2.9. Übung mit Schreiben als Mittel zum Zweck Grammatik aus Kapitel 4, Seite 46, Übung 3c

Diese nächste gefilterte Übung umfasst den Wortlaut „Ergänzen Sie“, was typischer Schreibauftrag ist. Hier handelt es sich um das Ergänzen von Nebensätzen mit „wenn“, was ein grammatikalisches Thema darstellt. Grammatik ist somit der andere Zweck des Schreibens. Hier werden keine eigenen Formulierungen erwartet. Die Übung beinhaltet alle zur Lösung notwendigen Komponenten.

Es handelt sich daher um einen starkgesteuerten Steuerungsgrad. In dieser Übung wird Einzelarbeit eingesetzt. Auch der Steuerungsgrad kann also dem Schreiben als Mittel zum anderen Zweck variieren. Die Grammatik ist als Teilkompetenz ein typisches Beispiel für die gegenseitige Unterstützung bei der Progression. Die Grammatik wird mithilfe des Schreibens eingeübt und vertieft. Durch das Schreiben, welches hierfür genutzt wird, erfährt auch dieses Progression. Die Schreibübungstypologie nach Kast umfasst ebenfalls auch Grammatik (z.B. in den aufbauenden Übungen).

Im Kapitel 5 lässt sich auf der Seite 56 die Übung 2b filtern.

Neu in Wien

2 a Lesen Sie Valentinas Blog. Seit wann ist sie in Wien und was will sie dort machen?



Hallo Wien!

Seit vorgestern bin ich in Wien und alles ist ganz super! Meine Vermieterin ist sehr nett. Sie hat mir schon ganz viel über Wien erzählt. Mein Zimmer ist klein, aber sehr hell und schön. Gestern habe ich mir gleich den Stephansdom angesehen und einen Spaziergang im Zentrum gemacht. Da habe ich auch in ein paar Restaurants und Cafés nach einem Job als Aushilfe gefragt. Ich möchte ja noch vor dem ersten Tag an der Uni mit der Arbeit anfangen. Und stellt euch vor: Ich habe einen Termin für ein Vorstellungsgespräch in einem Restaurant. Das Restaurant ist ganz modern und die Speisekarte hat mir auch gut gefallen. Die Leute waren freundlich und ich hoffe sehr, dass ich dort arbeiten kann. Drückt mir die Daumen, morgen Vormittag um halb zehn! Und danach muss ich dringend ein paar Dinge erledigen, zum Beispiel in der Bank ein Konto für meinen Lohn eröffnen. Ich will ja nicht gleich alles ausgeben. 😊

b Was wissen Sie über Valentina? Ergänzen Sie die Sätze.

1. Valentina gefällt es in Wien ...	5. Sie will in Wien studieren und sucht ...
2. In Wien ist sie seit ...	6. Morgen hat sie um halb zehn einen Termin in ...
3. Das Zimmer von Valentina ist ...	7. Danach geht sie ...
4. Gestern hat sie ...	

1. Valentina gefällt es in Wien sehr gut.

Abb. 4.2.2.2.10. Übung mit Schreiben als Mittel zum Zweck Leseverstehen aus Kapitel 5, Seite 56, Übung 2b

Der Aufgabenstellung ist ein Lesetext zu entnehmen, auf welchen sich der Schreibauftrag zur Ergänzung der in 2b vorgegebenen unvollständigen Sätze bezieht. Daher dient das Schreiben hier dem Leseverstehen. Da eigenes Formulieren erwartet wird, jedoch formale und inhaltliche Vorgaben vorhanden sind, ist ein halbgesteuerter Steuerungsgrad festzustellen. Wegen Fehlens anderer Angaben handelt es sich um Einzelarbeit.

Das Kapitel 6 beinhaltet auf Seite 70 die Übung 12a.

12 a Hören Sie die Gespräche. Was machen die Personen am Telefon gut? Was machen sie nicht so gut? Notieren Sie und vergleichen Sie.

Gespräch 1	Gespräch 2
– sagt seinen Namen nicht	

Abb. 4.2.2.2.11. Übung mit Schreiben als Mittel zum Zweck Hörverstehen aus Kapitel 6, Seite 70, Übung 12a

In der vorliegenden Übung wird ein Hörgespräch zur Basis genommen, um nach Verständnis dessen Notizen vorzunehmen. Das Schreiben bezweckt hier das Hörverstehen

zu unterstützen. Aufgrund der formalen und inhaltlichen Vorgaben, jedoch eigener Formulierungsnotwendigkeit, handelt es sich auch hier um einen halbgesteuerten Steuerungsgrad. Auch in dieser Übung wird Einzelarbeit erwartet.

Die Übung 13a aus Kapitel 7 auf Seite 87 wird ebenfalls beschrieben und interpretiert.

Zug-Geschichten

13 a Sehen Sie die Fotos an und notieren Sie zu zweit vier bis fünf Wörter zu jedem Foto. Vergleichen Sie dann im Kurs.



Foto A: Bahnhof, Zug, schnell laufen ...

Abb. 4.2.2.2.12. Übung mit Schreiben als Mittel zum Zweck Wortschatz aus Kapitel 7, Seite 87, Übung 13a

Auf Basis von Bildmaterial sollen Wörter notiert werden. Der Bezug des Schreibens als Mittel zum anderen Zweck stellt hier der Wortschatz dar. Das Schreiben soll diesem Zweck dienen. Aufgrund der inhaltlichen Vorgaben und nicht lediglich Einsetzen von bereits Aufgeführtem, handelt es sich auch hier um den Steuerungsgrad halbgesteuert. Das Ausführen dieser Übung erfolgt laut Aufgabenstellung in Einzelarbeit.

Das Kapitel 8 enthält auf Seite 93 die Übung 4d, welche hier ebenfalls beschrieben und beurteilt wird.

d Arbeiten Sie zu dritt. Formulieren Sie die Ratschläge aus 4b und 4c mit *sollte*.

Man sollte keine Angst vor Fehlern haben.

Abb. 4.2.2.2.13. Übung mit Schreiben als Mittel zum Zweck Leseverstehen und Grammatik aus Kapitel 8, Seite 93, Übung 4d

Die hier vorgestellte Übung 4d bezieht sich auf 4b und 4c. Mit Bezug zu einem Lesetext sollen Ratschläge mit dem Modalverb „sollte“ formuliert werden. In diesem Fall dient das

Schreiben sowohl dem Leseverstehen, als auch der Grammatik als andere Zwecke. Nicht immer stellt daher der andere Zweck einen einzelnen dar. Die anderen Fertigkeiten und Teilkompetenzen können in Kombination unterstützt werden. Auch hier bestehen formale und inhaltliche Vorgaben und es handelt sich um eine halbgesteuerte Übung. Wie mittlerweile deutlich wird, kommt dieser Steuerungsgrad in Kombination mit allen Fertigkeiten und Teilkompetenzen häufig vor. In dieser Übung wird Gruppenarbeit als Sozialform eingesetzt. Die Gruppe besteht aus drei Personen, welche die Übung bearbeiten sollen. Die Sozialform, welche vorliegend eine Kollaboration darstellt, wird gefördert, was wiederum den Lerneffekt unterstützen soll.

Dem Kapitel 9 ist auf Seite 104 die Übung 8b Aufmerksamkeit zu widmen.

b Hören Sie das Ende vom Gespräch. Welche Fotos passen zu welcher Frage? Notieren Sie und antworten Sie auf die Fragen.

2.27

A **B** **C**

1. Wohin will Amelie mit Selina gehen?
2. Was schlägt Selina vor?
3. Wofür entscheiden sich Amelie und Selina?

Amelie will mit Selina in den ...

Abb. 4.2.2.2.14. Übung mit Schreiben als Mittel zum Zweck Hörverstehen aus Kapitel 9, Seite 104, Übung 8b

Die nächste gefilterte Übung kommt im Kapitel 9 vor. Es handelt sich um ein Hörgespräch, welches zu einer Zuordnungsübung und einem Schreibauftrag mit Beantwortung vorgegebener Fragen mittels Schreiben führt. Das Schreiben dient dem anderen Zweck des Hörverstehens. Die Fragen und der Hörtext dienen als inhaltliche und formale Vorgaben mit Erwartung einer eigenen Formulierung. Auch diese Übung ist daher halbgesteuert. Es wird Einzelarbeit als Sozialform eingesetzt.

Aus dem Kapitel 10 wird auf Seite 120 die Übung 6a näher untersucht.

Entstehungsberichte verstehen

Zimmer frei!

6 a Sie möchten in eine andere Stadt umziehen. Was müssen Sie machen? Sammeln Sie zu zweit und vergleichen Sie dann im Kurs.

Umzug

sich anmelden

Kisten packen

Abb. 4.2.2.2.15. Übung mit Schreiben als Mittel zum Zweck Wortschatz aus Kapitel 10, Seite 120, Übung 6a

In der Übung 6a aus dem Kapitel 10 wird dazu aufgefordert Wortschatz zum Thema Umzug in eine andere Stadt mittels Schreiben zu sammeln. Der andere Zweck, welcher durch das Schreiben anhand des Sammelns zu zweit und Vergleichen im Kurs verfolgt wird, ist somit der Wortschatz. Aufgrund dessen, dass hier eine thematische Vorgabe vorliegt, handelt es sich um eine halbgesteuerte Übung als Steuerungsgrad. Im Vergleich zu anderen halbgesteuerten Übungen sind hier die formalen und inhaltlichen Vorgaben offener. Für eine Qualifikation als offene Übung wird allerdings eine höhere Unvorhersehbarkeit und eine maximal unabhängige Produktion erwartet. Das Sammeln bzw. Schreiben soll zu zweit, also in Partnerarbeit als Sozialform erfolgen. Erst das Vergleichen zielt auf Gruppenarbeit ab. Daran wird jedoch deutlich, dass eine Übung mehrere Sozialformen enthalten kann, auch wenn das Schreiben hier nur Partnerarbeit voraussetzt.

Im Kapitel 11 besteht die Übung 2c auf Seite 11, welche ebenfalls hier näher beschrieben werden soll.

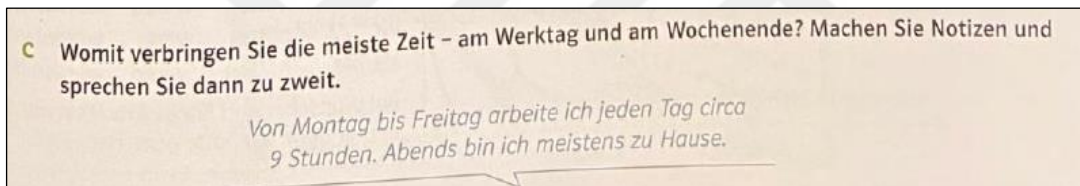


Abb. 4.2.2.2.16. Übung mit Schreiben als Mittel zum Zweck Sprechen aus Kapitel 11, Seite 127, Übung 2c

Im vorletzten Kapitel besteht die Übung 2c, welche zum Thema Zeit- und Werktag das Vornehmen von Notizen erfordert, um danach zu zweit darüber zu sprechen. Aus der Aufgabenstellung wird deutlich, dass der andere verfolgte Zweck das Sprechen ist. Auch diese Übung ist halbgesteuert, denn es gibt inhaltliche (thematische) und formale, wenn auch wenig restriktive Vorgaben. Die Sozialform ist kombiniert. Das Schreiben soll in Einzelarbeit erfolgen und in Partnerarbeit zum Sprechen verwendet werden. An dieser Übung wird ebenfalls der Einsatz mehrerer Sozialformen im Rahmen einer Aufgabenstellung deutlich.

Zuletzt ist dem Kapitel 12 auf Seite 136 die Übung 1b zur näheren Beschreibung und Erörterung zu entnehmen.

b Lesen Sie die Texte. Arbeiten Sie in Gruppen und formulieren Sie zu jedem Text eine Frage.
In wie vielen Sprachen gibt es den Roman „Die unendliche Geschichte“?

Abb. 4.2.2.2.17. Übung mit Schreiben als Mittel zum Zweck Leseverstehen aus Kapitel 12, Seite 136, Übung 1b

Dem Kapitel 12 ist der Übung 1b die Aufgabenstellung zu entnehmen, dass auf Grundlage von Lesetexten Fragen zu formulieren sind. Die Fertigkeit des Schreibens dient dem Zweck des Leseverstehens. Unter der Übung besteht ein Beispiel. Die inhaltlichen und formalen Vorgaben – Lesetexte und Frageerstellung, lassen auf einen deutlichen halbgesteuerten Steuerungsgrad schließen. Als Sozialform wird hier die Gruppenarbeit eingesetzt, da die Fragen in Gruppen formuliert werden sollen.

Die Interpretation der vorgenommenen Analyse lässt folgende weitere Schlüsse zu. Auf Basis der bisherigen Analyse und Beschreibung lässt sich feststellen, dass die unterschiedlichen anderen Zwecke (Leseverstehen, Hörverstehen, Sprechen) und Teilkompetenzen (Wortschatz, Grammatik) nicht auf bestimmte Kapitel fixiert sind. Jedes Kapitel kann jede dieser Fertigkeiten oder Teilkompetenzen, auch in Kombination, als anderen Zweck enthalten. Dies lässt auf das Ziel dieses Lehrwerks schließen, dass alle Fertigkeiten, auch das Schreiben und Teilkompetenzen von Anfang des Kursbuches und in dessen weiteren Verlauf bis zum Ende parallel progressieren sollen. Der Tabelle 4.2.2.1.2. lässt sich entnehmen, dass der andere verfolgte Zweck in diesem Lehrwerk Netzwerk Neu A2 (Kursbuch) am häufigsten die Grammatik mit 51 solchen Übungen darstellt. Dies lässt darauf schließen, dass die Fertigkeit des Schreibens in diesem Lehrwerk dem anderen Zweck der Grammatik dient. In 41 Übungen ist das Hörverstehen als anderer Zweck festzustellen, dem das Schreiben in diesem Lehrwerk als Mittel zum anderen Zweck dient. In 40 Übungen ist das Leseverstehen anderer verfolgter Zweck mit dem Schreiben und steht damit an dritter Stelle als Zweck, welcher mittels Schreiben in diesem Lehrwerk verfolgt wird.

Gerade an der Anzahl des Leseverstehens als anderer Zweck wird deutlich, dass sich das Schreiben als produktive Fertigkeit aus dem Lesen als rezeptive Fertigkeit entwickelt, wie Kuleva (Kuleva, 2018, S. 29) und Kast (Kast, 1999, S. 59) behaupten. Auch die Ansicht Krashens, dass Schreiben nicht primär durch Schreiben erlernt wird, sondern durch das Lesen als vorbereitende Tätigkeit, denn so entsteht eine Kompetenz, welche produktiv ist durch eine Tätigkeit, welche rezeptiv ist (Krashen, 1985, S. 98f.), wird hieran deutlich.

Wie aus der Tabelle erkennbar ist, wird Lesen und Schreiben in vielen Schreibübungen kombiniert.

Das Sprechen ist mit 18 Übungen am seltensten als anderer Zweck, welchem das Schreiben im Lehrwerk Netzwerk Neu A2 (Kursbuch) dient, vertreten. Daraus lässt sich ableiten, dass das Schreiben in diesem Lehrwerk zwar dem Sprechen dienen kann, jedoch einen praktischeren Einsatz für Grammatik sowie Lese- und Hörverstehen findet, als für das Sprechen. Selbst der Wortschatz mit 21 Übungen, ist häufiger vertreten, wenn auch im Vergleich zu den soeben aufgezählten Grammatik, Hör- und Leseverstehen deutlich niedriger.

Unabhängig von einer erkennbaren Aufteilung in drei Kategorien (Grammatik an erster Stelle, Lese- und Hörverstehen an zweiter Stelle und Wortschatz/Sprechen an dritter Stelle), kann das Schreiben nachweislich für alle anderen grundlegenden Fertigkeiten und den zwei aufgeführten Teilkompetenzen zum Einsatz kommen. Das Schreiben hat somit einen weitreichenden Einfluss und vielfältige Einsatzmöglichkeiten. Wie bereits im theoretischen Teil erläutert, lassen sich die vier Fertigkeiten in der Praxis nicht strikt voneinander trennen (vgl. Portmann, 1991, S. 63ff.; Kuleva, 2018, S. 28).

Mit Bezug zur Tabelle in welcher alle Übungen mit Schreiben als Mittel zum anderen Zweck (mit Darstellung eben dieses konkreten Zweckes) erkennbar sind, lässt sich ableiten, was bereits im theoretischen Teil angesprochen wurde. Jede Übung trägt zum Fortschritt einer Fertigkeit und zur Kompetenz bei. Die verfolgten Zwecke stehen in einem Ergänzungsverhältnis und führen in ihrer Gesamtheit zur Entwicklung des Lernalers in der Fremdsprache bzw. in Deutsch als Fremdsprache.

Aus dem Lehrwerk Netzwerk Neu A2 (Kursbuch) sind 18 Übungen stark gesteuert. Diese Übungen, welche alle erforderlichen Komponenten enthalten und eigenes Formulieren überflüssig machen, sind relativ selten. Das hat wohl den Hintergrund, dass es sich um ein Lehrwerk handelt, welches dem Niveau A2 entsprechen soll. Lehrwerke auf A1-Niveau weisen häufiger stark gesteuerte Übungen auf. Offen sind hingegen nur drei Übungen. Auch dies hat zum einen das Niveau des Lehrwerks zum Hintergrund, da offene Übungen einen höheren Wissensstand und weiter entwickelte Fähigkeiten voraussetzen, als stark gesteuerte und halbgesteuerte. Zum anderen kommen offene Übungen eher im Schreiben als Zielfertigkeit mit Bezug zur Textproduktion vor, als beim Schreiben als Mittlerfertigkeit, wie auch in diesem Lehrwerk anhand der Analyse und Tabellen erkennbar. Folgerichtig kommen am häufigsten halbgesteuerte Übungen bzw. dieser Steuerungsgrad in den Übungen des Schreibens als Mittel zum anderen Zweck vor. In 125

Übungen ist ein Steuerungsgrad erkennbar, der halbgesteuert ist. Das ist bei Weitem der am häufigsten vorkommende Steuerungsgrad für das Schreiben als Mittlerfertigkeit im Kursbuch des Lehrwerks Netzwerk Neu A2. Das eigene Formulieren auf Basis von inhaltlichen und thematischen Vorgaben ist typisch für das A2-Niveau.

Insgesamt 99 Übungen mit Schreiben als Mittel zum anderen Zweck erfordern eine Einzellarbeit. Dies liegt weit über dem Einsatz der Partnerarbeit mit 27 Mal und der Gruppenarbeit mit 21 Mal des vorliegenden Schreibens als Mittel zum anderen Zweck.

Der Einsatz des Schreibens in dieser Form erfolgt also vermehrt in Einzellarbeit. Insgesamt kann daran ein vergleichsweise geringer Einsatz von Kollaboration (48 Mal im Vergleich zu 99 Mal Einzellarbeit) festgestellt werden. Die Hintergründe hierfür können vielfältig sein.

Mit Bezug zur Tabelle 4.2.2.1.3. *Anzahl und Textsorte der Schreibübungen als „Zielfertigkeit“ im Lehrwerk Netzwerk Neu A2 (Kursbuch)* sollen im Folgenden aus den insgesamt 28 Übungen mit Zielfertigkeit Schreiben (Textprodukt) bezüglich jeder erwarteten Textsorte je eine Übung gefiltert werden, welche beschrieben und erläutert wird. Daraufhin erfolgt eine Interpretation.

Dem Kapitel 1 ist auf der Seite 11 die Schreibübung 4d zu entnehmen.

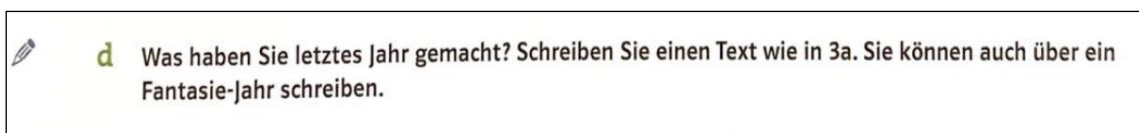


Abb. 4.2.2.2.18. Übung mit Bericht als Textsorte des Schreibens als Zielfertigkeit aus Kapitel 1, Seite 11, Übung 4d

Das Schreiben ist hier Zielfertigkeit. Das zu erstellende Textprodukt ist ein Bericht. Die Übung weist einen Bezug zu 3a auf. Darin sind Lesetexte zu entnehmen, welche sich auf andere Personen beziehen, die schildern, was sie letztes Jahr gemacht haben. Nach diesen Beispielen soll in 4d ein Bericht über das eigene letzte Jahr oder Fantasie-Jahr geschrieben werden. Es handelt sich um einen Bericht über Vergangenes. Bereits im Kapitel 1 wird also ein Textprodukt erwartet, was erfordert, dass man das hierfür relevante Wissen aufweist. Es handelt sich als Schreibübung beurteilt nach Kast (Kast, 1999, S. 54ff.) um Freies und kreatives Schreiben auf Basis eines Textimpulses als Schreibanstoß. Aufgrund der Orientierung an einem fixierten Thema und der Textstruktur aus 3a handelt es sich um eine halbgesteuerte Übung. Zu erstellen ist der Text in Partnerarbeit. Mit dem Thema des

letzten Jahres kann sich jeder identifizieren.

Dem Kapitel 2 ist auf Seite 21 die Übung 5b immanent.

b Mischen Sie alle Texte. Ziehen Sie dann einen Text. Lesen Sie und schreiben Sie einen Kommentar.

	
Das kann ich gut verstehen. Ich habe auch ...	Das kenne ich auch/gut.
Das war bei mir auch so / nicht so.	Das ist interessant, denn ich ...
Das ist ja lustig/schrecklich/...!	Das überrascht mich, weil ...

Abb. 4.2.2.2.19. Übung mit Kommentar als Textsorte des Schreibens als Zielfertigkeit aus Kapitel 2, Seite 21, Übung 5b

Es handelt sich um Schreiben als Zielfertigkeit mit dem Textprodukt eines Kommentars als Textsorte. Auch diese Übung orientiert sich an einer anderen - dem Kapitel 2, Übung 5a, welche sich wiederum an Kapitel 2, 3a orientiert. Es handelt sich um ein Freies und kreatives Schreiben. Es gibt eine Themenvorgabe, denn der Kommentar muss als Antwort auf bereits geschriebene Texte aus 5a formuliert sein. Zudem gibt es vorgegebene Redemittel. Der Steuerungsgrad ist daher halbgesteuert. Die Sozialform ist Einzelarbeit. Das Thema Schulzeit ist jedem nahe und kann somit als universell adressatengerecht angesehen werden. Diese Zielfertigkeit als Reaktion auf die vorherige solche ist eine das Schreiben förderliche Strategie. Sie lässt die Lerner eine indirekte Kontrollfunktion übernehmen.

Auf Seite 36 des Kapitels 3 ist die Übung 16c ersichtich.

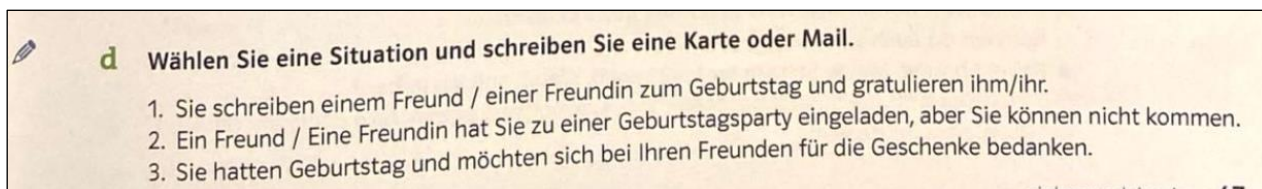
c Lesen Sie die Nachricht. Schreiben Sie zu zweit eine Antwort von Max und vergleichen Sie im Kurs.

Abb. 4.2.2.2.20. Übung mit Nachricht (SMS) als Textsorte des Schreibens als Zielfertigkeit aus Kapitel 3, Seite 36, Übung 16c

Diese Übung mit Schreiben als Zielfertigkeit bezweckt eine Nachricht (SMS) erstellen zu lassen. Diese Textsorte ist typisch für das kommunikative Schreiben, denn diese Textsorte bereitet auf die reale Kommunikationssituation vor. Die Sozialform ist Partnerarbeit mit einer Vorbereitung zur Gruppenarbeit. Der Bezug ist eine typische Alltagssituation. Nachrichten gehören typischerweise zu den Textsorten, welche auf A2-Niveau schreiben gelernt werden sollten. Der Steuerungsgrad ist offen, da die Nachricht, ohne weitere

Vorgaben, nur als Schreibimpuls dient. Redemittel oder weitere Parameter sind nicht vorgegeben.

Kapitel 4 enthält auf der Seite 47 die Übung 4d



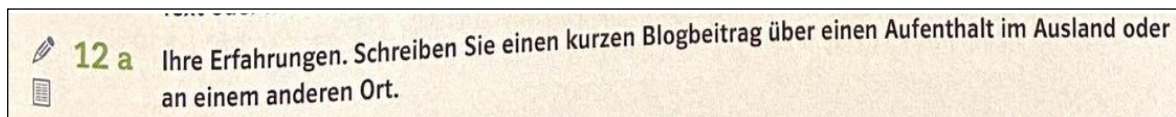
d Wählen Sie eine Situation und schreiben Sie eine Karte oder Mail.

1. Sie schreiben einem Freund / einer Freundin zum Geburtstag und gratulieren ihm/ihr.
2. Ein Freund / Eine Freundin hat Sie zu einer Geburtstagsparty eingeladen, aber Sie können nicht kommen.
3. Sie hatten Geburtstag und möchten sich bei Ihren Freunden für die Geschenke bedanken.

Abb. 4.2.2.2.21. Übung mit Karte/Mail als Textsorte des Schreibens als Zielfertigkeit aus Kapitel 4, Seite 47, Übung 4d

Erstellt werden soll eine Karte oder Mail – auch ein typisch kommunikatives Schreiben, welches auf die reale Kommunikationssituation vorbereiten soll. Fest umschriebene Situationen sind zur Auswahl vorgegeben, daher ist es halbgesteuert. Als Sozialform wird Einzelarbeit erwartet. Karten und Emails sind kürzere Textsorten als es Briefe sind, jedoch zumeist länger als eine SMS. Es ist eine Entwicklung des kommunikativen Schreibens zu erkennen.

Kapitel 4 enthält auf der Seite 51 die Übung 12a

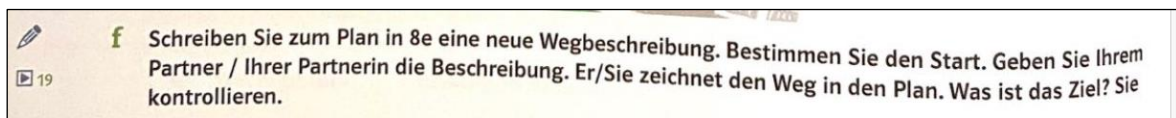


12 a Ihre Erfahrungen. Schreiben Sie einen kurzen Blogbeitrag über einen Aufenthalt im Ausland oder an einem anderen Ort.

Abb. 4.2.2.2.22. Übung mit Blogbeitrag als Textsorte des Schreibens als Zielfertigkeit aus Kapitel 4, Seite 51, Übung 12a

Es handelt sich um einen zu erstellenden Blogbeitrag als Textsorte. Gefordert ist Einzelarbeit. Da es außer der Textsorte und grober Themenvorgabe als Schreibanstoß keine weiteren Vorgaben gibt, handelt es sich um einen offenen Steuerungsgrad.

Dem Kapitel 7 ist auf Seite 84 die Übung 8f zu entnehmen.



f Schreiben Sie zum Plan in 8e eine neue Wegbeschreibung. Bestimmen Sie den Start. Geben Sie Ihrem Partner / Ihrer Partnerin die Beschreibung. Er/Sie zeichnet den Weg in den Plan. Was ist das Ziel? Sie kontrollieren.

Abb. 4.2.2.2.23. Übung mit Beschreibung (Film, Bild, Porträt, Weg) als Textsorte des Schreibens als Zielfertigkeit aus Kapitel 7, Seite 84, Übung 8f

Die Schreibübung in 8f des Kapitels 7 ist eine strukturierende Übung, denn es handelt sich um ein Versprachlichen von einem Bild – dem Plan. Eine Wegbeschreibung auf Basis von 8e. Die Wegbeschreibung erfolgt nach Plan und strukturiert das Zeichnen des Weges durch den Partner. Der Text hat eine spezifische Funktion.

Aufgrund der inhaltlichen und formalen Vorgaben mit Blick auf den Plan handelt es sich um einen halbgesteuerten Schreibauftrag. Die Einzelarbeit führt in diesem Fall zur Partnerarbeit.

Dem Kapitel 8 ist die Übung 5 auf Seite 93 zu entnehmen.

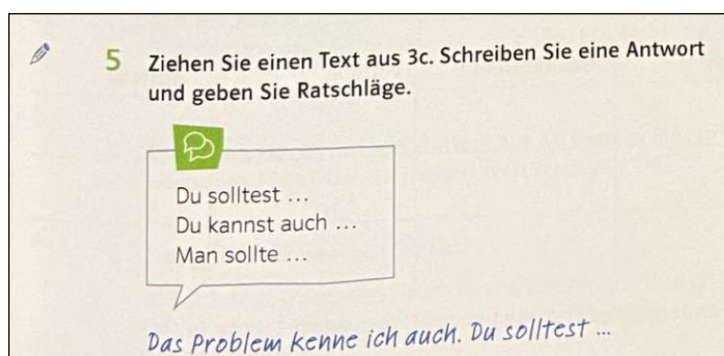


Abb. 4.2.2.24. Übung mit Antwortbrief als Textsorte des Schreibens als Zielfertigkeit aus Kapitel 8, Seite 93, Übung 5

Die Basis für die Übung 5 aus dem Kapitel 8 ist die Übung 3c des gleichen Kapitels. Bei 3c handelt es sich um ein Freies und kreatives Schreiben eines Forumsbeitrages. Die Texte der Lerner werden eingesammelt. In Übung 5 soll auf die gezogenen Texte reagiert werden. Es handelt sich um eine Antwort mit Ratschlägen. Hierin ist ein kommunikatives Schreiben zu sehen, welches auf eine reale Kommunikationssituation vorbereitet. Die Redemittel stellen, neben den Texten auf die zu reagieren ist, weitere formale Vorgabe dar. Der Steuerungsgrad ist halbgesteuert. Als Sozialform ist die Einzelarbeit festzustellen.

Im Kapitel 10 besteht auf Seite 123 die Übung 12c.

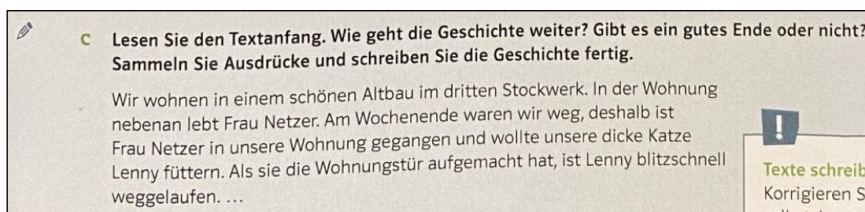


Abb. 4.2.2.25. Übung mit Geschichte als Textsorte des Schreibens als Zielfertigkeit aus Kapitel 10, Seite 123, Übung 12c

Diese Schreibübung stellt erkennbar eine zu erstellende Geschichte dar. Es handelt sich um eine strukturierende Übung. Ein Textanfang liegt vor. Es muss eine Textergänzung als

typische strukturierende Übung erfolgen. Es liegt eine Textschablone vor, für welche Ausdrücke zu sammeln sind. Durch diese bereits vorhandene inhaltliche Vorgabe und zusätzlichen formalen Vorgaben, aber Erwartung eigenen Formulierens, besteht auch hier ein halbgesteuerter Steuerungsgrad. Die Sozialform ist erkennbar Einzelarbeit.

Kapitel 10 enthält die Schreibübung 14a auf der Seite 124.

14 a Vor dem Aufzug. Sehen Sie Szene 27 ohne Ton. Was sagen Luca und Frau Müller? Arbeiten Sie zu zweit. Schreiben und spielen Sie einen Dialog.

Abb. 4.2.2.26. Übung mit Gespräch/Dialog als Textsorte des Schreibens als Zielfertigkeit aus Kapitel 10, Seite 124, Übung 14a

Es handelt sich um das Erstellen eines Dialogs – Textsorte des kommunikativen Schreibens. Diese Textsorte bereitet auf eine reale Kommunikationssituation vor. Der Dialog soll gespielt werden. Die Niveaustufe A2 stellt die Erwartung dar, dass der Dialog orientiert an einer Szene 27 zu erstellen ist, welche ohne Ton gespielt wird. Aufgrund der inhaltlichen Vorgaben und eigenen Formulierung besteht eine halbgesteuerte Übung in Einzelarbeit.

Im Kapitel 11 liegt die Übung 11d auf der Seite 132 vor.

 **d** Worauf könnten Sie gut/nicht verzichten und warum? Schreiben Sie einen kurzen Text.
Ich finde das Leben von Familie Ketterer interessant, aber ich könnte nicht ...

Abb. 4.2.2.27. Übung mit Text schreiben (Traumberuf/ Meinungsäußerung) als Textsorte des Schreibens als Zielfertigkeit aus Kapitel 11, Seite 132, Übung 11d

Ohne formale Vorgaben, mit lediglich thematischer Orientierung als Schreibimpuls liegt hier ein Freies und kreatives Schreiben in seiner klassischen Form vor. Aufgrund fehlender Gebundenheit an eine Steuerung handelt es sich um eine offene Schreibübung ebenfalls in typischer Form. Die Sozialform ist ersichtlich Einzelarbeit.

Auf Seite 131 besteht eine Übung 9a des Kapitels 11.

9 a Milan schreibt Mereth. Fassen Sie die Nachrichten zusammen.

Hey, wie ist die Kajak-Tour?	Worauf?	Auf wen sonst???
Alles bestens. Und bei dir?	Nicht worauf – auf wen! Ich warte auf dich natürlich.	Na, dann komm schnell!!
Ich lese gerade eine Mail. Und ich ärgere mich total!	Auf mich? Ich freue mich!	
Worüber denn?	Worauf? 😊	
Über die Prüfung! Sie ist erst nächste Woche.	Ich freue mich auf den Ausflug und auf ...	
Oh je, du Armer! Aber macht nichts. Ich warte!	Auf wen? Auf mich hoffentlich!	„ Gut gesagt: Mitleid ausdrücken Oh je, du Arme/r! Mann, das tut mir leid. Oh, schade. Ach, Mensch, das ist ja blöd!

2.45

Abb. 4.2.2.28. Übung mit Zusammenfassung als Textsorte des Schreibens als Zielfertigkeit aus Kapitel 11, Seite 131, Übung 9a

Diese Schreibübung ist eine strukturierende, da es sich um ein Schreiben einer Zusammenfassung handelt. Aus einzelnen Textstücken entsteht ein zusammenhängender strukturierter Text. Auch Redemittel sind vorhanden, wenn auch darauf nicht hingewiesen. Durch die detaillierten Vorgaben handelt es sich um eine halbgesteuerte Übung, da dennoch eigene Formulierung erfordert wird. Es liegt Einzelarbeit vor.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass insgesamt viele Schreibübungen als Zielfertigkeit und mit erwartetem Schreibprodukt im Lehrwerk Netzwerk Neu A2 (Kursbuch) existieren. Das zeugt von einem Schwerpunkt der Schreibfertigkeit. Es kommt selten vor, dass auf A2-Niveau derart viele Textprodukte verschiedener Textsorten erwartet werden. Jedes Kapitel enthält mindestens ein erwartetes Textprodukt. Die Textsorten sind vielfältig – insgesamt lassen sie sich zu 12 Varianten zusammenfassen. Am häufigsten vertreten ist „Gespräch/Dialog“. Auf das kommunikative Schreiben wird daher Wert gelegt. An zweiter Stelle stehen die Beschreibungen verschiedener Art – eine im Vergleich zu den anderen Textsorten einfachere solche. Beiträge und Kommentare stehen zusammen an dritter Stelle. Es liegt eine hohe Vielfältigkeit vor. Erkennbar ist allerdings, dass keine Entwicklung von leichteren zu schwereren Textsorten mit steigendem Kapitel eingehalten wird.

Es folgt die Tabelle 4.2.2.1.4. mit der *Einordnung der Schreibübungen aus dem Lehrwerk Netzwerk Neu A2 (Kursbuch) nach Schreibübungstypologie und charakteristischen Merkmalen Steuerungsgrad und Sozialform*. Es erfolgte eine Datensammlung hinsichtlich

dieser Gesichtspunkte und Analyse diesbezüglich.

Zur Veranschaulichung der Vorgehensweise wird im Folgenden aus jedem Kapitel auf Basis dieser Tabelle eine Schreibübung herausgefiltert und eine Beschreibung der zugehörigen analysierten Charakteristika vorgenommen. Dabei fällt die Wahl auf möglichst unterschiedliche Übungstypen.

Dem Kapitel ist auf Seite 8 die Übung 1b zu entnehmen.

b Lesen Sie die Texte. Wer spricht über welches Thema? Ordnen Sie zu.

1. Sprachen _____	3. Familie _____	5. Wohnen _____
2. Beruf _____	4. Freizeit _____	

Abb. 4.2.2.2.29. Vorbereitende Übung aus Kapitel 1, Seite 8, Übung 1b

Es handelt sich um eine vorbereitende Übung, da Zuordnungsübungen typischerweise zu diesem Übungstyp nach Kast (Kast, 1999, S. 54ff.) gehören. Durch die Notwendigkeit des lediglichen Zuordnens, ohne eigene Formulierung, handelt es sich um eine stark gesteuerte Übung. Der Sozialgrad ist erkennbar Einzelarbeit.

Im Kapitel 2 lässt sich die Übung 3c auf Seite 20 filtern.

c Arbeiten Sie zu zweit und lesen Sie die Regel. Person A macht eine Tabelle für die Modalverben *wollen* und *können*, Person B für *sollen* und *dürfen*. Kontrollieren Sie dann zu zweit mit der Seite *kurz und klar*.

<i>können</i>	<i>wollen</i>	<i>dürfen</i>	<i>sollen</i>
ich konnte		ich durfte	
du ...		du ...	

20 zwanzig

G Modalverben im Präteritum müssen

ich	musste	wir	musst
du	musstest	ihr	musst
er/es/sie	musste	sie/Sie	musst

Abb. 4.2.2.2.30. Aufbauende Übung aus Kapitel 2, Seite 20, Übung 3c

Die nächste gefilterte Übung stellt eine Aufbauende Schreibübung dar. Die Übung bezieht sich nicht auf Wortschatz, Orthografie oder Rechtschreibung, sondern auf Grammatik. Die Grammatik ist hier nicht Satzbau bezogen, sondern allgemein. Auch hier ist nur Einsetzen erforderlich, so dass auch diese Übung stark gesteuert ist. Sie erfordert Partnerarbeit.

Aus Kapitel 3 stellt die Übung 8c auf der Seite 32 eine praktische Auswahl zur Beschreibung und Deutung dar.

c Fotos posten. Arbeiten Sie zu zweit. Notieren Sie die Vor- und Nachteile aus den Kommentaren in 8b.

Vorteil	Nachteil
- sehr praktisch	- jede Aktivität mitteilen
-	-
-	-

Abb. 4.2.2.2.31. Strukturierende Übung aus Kapitel 3, Seite 32, Übung 8c

Es stellt eine strukturierende Übung dar. Das Notieren der Vor- und Nachteile aus den Kommentaren von 8b strukturiert einen Text, der auf Basis dessen erstellt werden kann. Die inhaltlichen und formalen Vorgaben mit eigener Formulierung sprechen für eine halbgesteuerte Übung. Der Sozialgrad ist hier Partnerarbeit.

Das Kapitel 4 weist die Übung 4d auf Seite 47 auf.

d Wählen Sie eine Situation und schreiben Sie eine Karte oder Mail.

1. Sie schreiben einem Freund / einer Freundin zum Geburtstag und gratulieren ihm/ihr.
2. Ein Freund / Eine Freundin hat Sie zu einer Geburtstagsparty eingeladen, aber Sie können nicht kommen.
3. Sie hatten Geburtstag und möchten sich bei Ihren Freunden für die Geschenke bedanken.

siebenundvierzig **47**

Abb. 4.2.2.2.32. Kommunikatives Schreiben aus Kapitel 4, Seite 47, Übung 4d

Hier liegt, wie bereits erläutert, ein Kommunikatives Schreiben als Übungstyp vor, denn das Schreiben einer Karte oder Mail bereitet auf eine reale Kommunikationssituation vor. Zur Auswahl stehen Situationen, außer die Möglichkeiten zweier Textsorten. Der Steuerungsgrad scheint halbgesteuert bis offen. Im Lehrwerk sind kommunikative Schreibübungen mit viel weniger Vorgaben. Fest umschriebene Situationen sind zur Auswahl vorgegeben, daher ist es halbgesteuert. Die Sozialform ist Einzelarbeit.

Kapitel 5 umfasst eine wichtige Schreibübung 9b auf Seite 61 auf.

b Was finden Sie in Ihrer Stadt gut, was nicht so gut?
Schreiben Sie einen kurzen Text über Ihre Stadt.

Abb. 4.2.2.2.33. Freies und kreatives Schreiben aus Kapitel 5, Seite 61, Übung 9b

Das Freie und kreative Schreiben in Übung 9b aus Kapitel 5 lässt sich an der

vergleichsweise freien Aufgabenstellung erkennen. Es besteht nur eine Fragestellung als thematischer Bezug und Schreibimpuls. Die Übung ist offen und erfolgt in Einzelarbeit.

Das Kapitel 6 enthält auf der Seite 65 die Übung 2a.

2 a Hören Sie das Gespräch von Ella und Samuel. Welche Tätigkeit passt zu wem? Notieren Sie E (Ella) oder S (Samuel).

	+	-		+	-
<u>S</u> 1. Projekte machen	☒	☐	5. andere kontrollieren	☐	☐
2. viel am Wochenende arbeiten	☐	☐	6. andere beraten	☐	☐
3. Dinge organisieren	☐	☐	7. morgens früh beginnen	☐	☐
4. Termine einhalten	☐	☐	8. zu Behörden gehen	☐	☐

Abb. 4.2.2.2.34. Vorbereitende Übung aus Kapitel 6, Seite 65, Übung 2a

Die Übung 2a aus Kapitel 6 ist eine Vorbereitende Übung. Es handelt sich auch hier um Zuordnung auf Basis des Verstehens. Nur Buchstaben sind zu ergänzen, was für starkgesteuert als Steuerungsgrad spricht. Es besteht Einzelarbeit.

Auch Kapitel 7 weist auf der Seite 82 eine wichtige Schreibübung mit der Nummer 4b auf.

b Was sagt die Frau am Handy? Ergänzen Sie die Sätze.

Der Zug steht schon eine halbe Stunde. Alle sind genervt. Ein Mann fragt, warum der Zug nicht weiterfährt. Eine Frau will wissen, ...



G indirekte Fragesätze: Redewiedergabe

W-Frage
„Warum fährt der Zug nicht weiter?“
Der Mann fragt, warum der Zug nicht weiterfährt.
„Wohin kann ich den Koffer stellen?“
Die Frau weiß nicht, wohin sie den Koffer stellen kann.

1. Eine Frau weiß nicht, wohin sie den Koffer stellen kann.

2. Ein Mann mit zwei Kindern fragt, _____

3. Das Kind fragt seinen Vater, _____

4. Ein Mann fragt ärgerlich, _____

5. Eine andere Frau will wissen, _____

Abb. 4.2.2.2.35. Aufbauende Übung aus Kapitel 7, Seite 82, Übung 4b

Diese Schreibübung zielt auf indirekte Fragesätze und den Satzaufbau. Dies stellt typischen Inhalt einer Aufbauenden Übung nach Kast (Kast, 1999, S. 54ff.) dar. Die Sätze sind zu formulieren, nicht nur einzusetzen, so dass es eine halbgesteuerte Übung ist. Aufgrund fehlender anderer Angaben handelt es sich um Einzelarbeit. Diese Übung baut das Wissen zum Satzbau auf, welches für die spätere Erstellung eines Textproduktes essenziell ist.

Aus dem Kapitel 8 wird die Übung 6b auf Seite 94 gefiltert.

b Arbeiten Sie zu dritt. Jede/r wählt eine Person und liest den Text dazu. Machen Sie Notizen in der Tabelle.

Mit Sprache arbeiten

Sprachen faszinieren. Viele Menschen lernen in ihrer Freizeit eine neue Sprache, andere machen die Sprache zu ihrem Beruf. Wir stellen Ihnen drei Personen und Berufe vor.

Tom Dahl Vor einem Jahr habe ich meine Ausbildung zum Gebärdendolmetscher abgeschlossen. Das ist mein Traumberuf! Ich Sorge dafür, dass die Kommunikation zwischen den Menschen klappt. Jeden Tag gibt es andere Aufgaben. Ich dolmetsche in Konferenzen, bei Behörden oder bei privaten Festen, zum Beispiel bei Hochzeiten auf dem Standesamt. Ich begleite gehörlose Menschen auch zum Arzt. Manchmal ist es auch komisch, wenn ich in ganz privaten Situationen neutral bleiben muss – ich bin ja kein Angehöriger. Das musste ich erst mal lernen. Von Montag bis Mittwoch arbeite ich selbstständig, donnerstags und freitags arbeite ich stundenweise für ein Gebärdentelefon: Ich kommuniziere mit Gehörlosen über Video und gebe die Informationen mündlich an ihre Gesprächspartner/innen weiter.



Carina Holst Ich habe Sprachwissenschaften studiert. Weil ich danach keine Arbeit gefunden habe, habe ich in mehreren Kursen programmieren gelernt. So bin ich auch zu meinem Job gekommen. Ich habe bei einer Firma ein Praktikum gemacht und da haben sie einen Auftrag bekommen: eine App zum Sprachenlernen. Mein Arbeitgeber hat mich für dieses Projekt in Vollzeit angestellt und jetzt arbeite ich nur noch an dieser App. Ich arbeite mit Autoren zusammen und programmiere Übungen und Aufgaben. Man kann sehr leicht speichern, was die Lernenden in die App sprechen und schreiben, aber wir müssen einen Weg finden, wie die App ihnen sinnvoll Feedback geben kann.



Magdalena Duda Seit vier Jahren bin ich Übersetzerin. Ich arbeite freiberuflich, bin also meine eigene Chefin. Die Aufträge sind sehr unterschiedlich: offizielle Dokumente, Prospekte, Kataloge oder Verträge für ausländische Firmen. Da lerne ich immer wieder dazu. Und der letzte Auftrag war wieder mal ein Film. Das macht mir am meisten Spaß. Da überlege ich immer, wie eine Figur wohl spricht und welche Ausdrücke zu ihr passen. Manchmal habe ich sehr viel Arbeit. Dann fange ich morgens um 10 Uhr an und arbeite bis Mitternacht. Es kann aber auch sein, dass ich eine Zeit lang nur wenige Aufträge habe. Dann mache ich mir Sorgen, ob ich schnell wieder einen Auftrag bekomme.



Beruf	Aufgaben	Arbeitszeiten	Vorteile	Nachteile
Gebärdendolmetscher				

Abb. 4.2.2.2.36. Vorbereitende Übung aus Kapitel 8, Seite 94, Übung 6b

Die Übung 6b aus Kapitel 8 ist eine vorbereitende Übung. Es sind Notizen als Stichworte in einer Tabelle auf Basis des Lesetextes anzustellen. Dies zielt auf ein Verständnis und Wortschatz ab. Wortschatz ist typischerweise durch Vorbereitende Übungen anzureichern. Es wird eigenes Formulieren auf Basis von inhaltlichen und formalen Vorgaben erwartet, also handelt es sich um eine halbgesteuerte Übung. Hier besteht allerdings Gruppenarbeit.

Im Kapitel 9 wird aus Seite 103 die Übung 6 vorgestellt.

6 Welche bekannte Person (Sportler/in, Musiker/in ...) finden Sie gut? Schreiben Sie einen Kommentar für die Fanseite. Hängen Sie alle Texte auf und lesen Sie sie. Welche Personen kennen oder mögen Sie auch?

Abb. 4.2.2.2.37. Freies und Kreatives Schreiben aus Kapitel 9, Seite 103, Übung 6

In dieser Übung wird Freies und kreatives Schreiben eingesetzt. Es handelt sich um das Schreiben eines Kommentars mit Schreibimpuls in Form der Frage, welche bekannte

Person der Lerner gut findet. Hierin wird erkenntlich, dass nicht jedes Freie und kreative Schreiben völlig vorgabenlos ist. Doch dem Schreiber ist neben Thema und Textsorte völlige Freiheit gegeben. Der Steuerungsgrad ist offen. Die Sozialform ist Einzelarbeit.

Das Kapitel 10 beinhaltet auf Seite 121 die Übung 7c.

c Melly erzählt. Ergänzen Sie *als* oder *wenn*. Hören Sie dann zur Kontrolle.

1. Als Melly in die Schule gekommen ist, konnte sie nur Französisch.
2. _____ sie ihre Freundin getroffen hat, haben sie meistens Deutsch geredet.
3. _____ Melly 14 Jahre alt war, hat sie die Schule gewechselt.
4. Immer _____ sie traurig war, hat sie französische Musik gehört.
5. _____ sie das erste Mal in Heidelberg war, hat es ihr super gefallen.

! *als* gilt für einmalige Ereignisse, sie können aber einen längeren Zeitraum haben:
Als ich jung war, ...
Als ich in Japan war, ...

Abb. 4.2.2.2.38. Aufbauende Übung aus Kapitel 10, Seite 121, Übung 7c

Eine Aufbauende Übung stellt 7c aus Kapitel 10 dar. Der Bezug ist Satzbau mit „als“ oder „wenn“. Satzbau wird durch Aufbauende Übungen erlernt. Wegen der ausschließlichen Notwendigkeit eines Ergänzens vorgegebener Wörter, ist es eine stark gesteuerte Übung. Die Sozialform ist Einzelarbeit.

Aus Kapitel 11 wird Übung 5b auf Seite 129 näher vorgestellt.

b Welcher Ratschlag passt zu welchem Problem? Schreiben Sie die Nummern zu den Problemen in 5a.

1. Du könntest deinen Kollegen sagen, dass sie in einem anderen Raum reden sollen.
2. Wenn du dich entspannen willst, solltest du am Abend das Handy ausschalten.
3. Ich würde mit dem Chef über die Situation sprechen.
4. An deiner Stelle würde ich mit der U-Bahn zur Arbeit fahren.

G Konjunktiv II: Verwendung

höfliche Bitte	Könntest du mir (bitte) helfen?
Wunsch	Ich hätte gern mehr Zeit.
Ratschlag	Ich würde mit dem Chef sprechen.

Abb. 4.2.2.2.39. Vorbereitende und Aufbauende Übung aus Kapitel 11, Seite 129, Übung 5b

Die nächste gefilterte Übung stellt eine Zusammensetzung aus mehreren Übungstypen dar. Die Zuordnungsübungen darin ist eine Vorbereitende Übung, welche auf Wortschatz abzielt. Letztlich besteht allerdings ein Grammatikkasten zum Konjunktiv und alle formulierten Sätze stehen im Konjunktiv II. Die Übung trägt zur Anreicherung dieser grammatikalischen Kenntnisse als Aufbauende Übung bei. Es handelt sich daher um zwei Übungstypen, welche in Kombination bestehen. Auch der Steuerungsgrad ist stark gesteuert und halbgesteuert, beides in Einzelarbeit.

Das Kapitel 12 weist die Übung 5b auf Seite 139 auf.

b Schreiben Sie zu zweit ein ähnliches Gespräch und spielen Sie es vor.

Abb. 4.2.2.2.40. Kommunikatives Schreiben aus Kapitel 12, Seite 139, Übung 5b

Zuletzt wird Übung 5b aus dem letzten Kapitel beschrieben. Es wird ein Gespräch zu schreiben sein, was ein Kommunikatives Schreiben mit Vorbereitung zu einer realen Kommunikationssituation darstellt. Die Vorgaben sind ein anderes Gespräch, wonach man sich orientieren soll, doch ohne Redemittel und fixierte andere Vorgaben – daher handelt es sich um eine offene Übung in Partnerarbeit.

Anhand dieser Analyse und erstellten Tabelle ist erkennbar, dass viele Schreibübungen bestehen, welche nach der Schreibübungstypologie von Kast und deren charakteristischen Merkmalen kategorisiert werden können. Nicht immer ist der Steuerungsgrad eindeutig. Zumeist handelt es sich um einen halbgesteuerten. Kollaboration (Partner- oder Gruppenarbeit) kommt vergleichsweise selten vor. Die Schreibübungen weisen viele Zuordnungsübungen auf und somit viele Vorbereitende Übungen. Folgerung aus dieser Analyse ist der Nachweis, dass Vorbereitende, Aufbauende und Strukturierende Übungen nicht immer einen direkten Bezug zu der Zielfertigkeit Schreiben aufweisen. Es gibt generell in dem ganzen Kursbuch verteilte Vorstufenübungen, die keinen direkten Bezug zu der nächsten Zielfertigkeit haben, aber langfristig gesehen haben diese Übungen einen Effekt auf den Schreibprozess und die Schreibprogression. Es sollte auch berücksichtigt werden, dass die Übungstypen auch nach Niveau unterschiedlich gewichtet werden können. In den Vorbereitenden Übungen (117) befinden sich Wortschatz-Übungen, welche generell sehr wichtig für das A2-Niveau sind. Es folgen die Aufbauenden Übungen (69), welche die Grammatik-Übungen und Satzbau-Übungen beinhalten. Grammatik und deren Anreicherung ist auch im A2-Niveau sehr wichtig. Die Strukturierenden Übungen (11) sind sehr wenig an der Anzahl, denn diese Übungen können im A2-Niveau noch nicht effizient eingesetzt werden, da weitere Wissensanreicherung erforderlich ist. Strukturierende Übungen werden vorliegend zum Teil auch als Textprodukt erfasst.

Für die Beschreibung und Interpretation der Tabelle 4.2.2.1.5. *Anzahl der unterschiedlichen Schreibübungstypen im Lehrwerk Netzwerk Neu A2 (Kursbuch) nach*

Kapitel und insgesamt werden keine Screenshots verwendet, denn diese Tabelle fasst die Ergebnisse aus der vorhergehenden Tabelle zusammen. Zur Beschreibung und Interpretation ist hier auszuführen, dass mit insgesamt 117 die Vorbereitenden Übungen generell am häufigsten vorkommen. Damit wird in diesem Lehrwerk Netzwerk Neu A2 (Kursbuch) ein besonders hoher Wert auf Wortschatz gelegt, wie auch bei der Durchsicht zu erkennen ist. Die Aufbauenden Übungen, welche vorwiegend grammatischer Natur (allgemeine Grammatik und Satzbau) bearbeiten, stehen an zweiter Stelle mit 69. Manche dieser Übungen waren auch bezogen auf das Konzept Thema/Rhema.

Die anderen drei Kategorien der Schreibübungen nach Kast (Kast, 1999, S. 54ff.) liegen weit dahinter zurück, sind aber in ihrer Anzahl zueinander relativ ausgeglichen. Strukturierende Übungen sind 11, Kommunikatives Schreiben 9 und die meisten von diesen hat das Freie und kreative Schreiben mit 13. Es ist auch verständlich, dass die Anzahlen hier niedriger sind, da diese drei Kategorien Grammatik und Wortschatz komplex behandeln und der Wissensstand einem höheren Niveau entsprechen muss. Selbstverständlich ist es dennoch möglich, dass eine Übung des Kommunikativen Schreibens leichter ist als eine Aufbauende – das führt sowohl Kast aus, wie bereits festgestellt, als es auch einleuchtend erscheint. Insgesamt weist das Lehrwerk 219 unterschiedliche Schreibübungstypen auf, welche sich in die Schreibübungstypologie von Kast fügen. Dies zeigt, dass Schreiben in diesem Lehrwerk auf vielfältige Weise gefördert wird.

Tabelle 4.2.2.1.6. *Anzahl der unterschiedlichen Steuerungsgrade in den Schreibübungen des Lehrwerks Netzwerk Neu A2 (Kursbuch)* auf Basis der Tabelle 4.2.2.1.4. zeigt ebenfalls eine Zusammenfassung, indem die Anzahl der unterschiedlichen Steuerungsgrade auf Grundlage der Übungen aus der Tabelle 4.2.2.1.4. dargestellt werden.

Kapitel 12 weist auf Seite 140 die Übung 7c mit einem spezifischen Steuerungsgrad auf.

C Was passt zusammen? Ordnen Sie zu.	
1. Peter Veit ist ein Radiosprecher, _____	A die keine Stimme mehr hatte.
2. Karl T. hat ein Bild gekauft, _____	B der vor den Nachrichten eingeschlafen ist.
3. Auf der Bühne war eine Sängerin, _____	C die fast alle Lieder gesungen haben.
4. Es waren die Fans, _____	D das ihm gut gefallen hat.

Abb. 4.2.2.2.41. Stark gesteuerte Übung aus Kapitel 12, Seite 140, Übung 7c

In der vorliegend gefilterten Aufgabenstellung ist zu erkennen, dass eine Zuordnung im

Rahmen einer Vorbereitenden Übung gefordert wird. Nummerierte Teilsätze sind mit anderen Teilsätzen, die durch Buchstaben kenntlich gemacht sind, zu verbinden. Alle Komponenten sind gegeben, es erfolgt nur eine Zusammensetzung ohne eigene Formulierung. Das ist eine typisch stark gesteuerte Übung.

Der Seite 108 und Kapitel 9 ist die Übung 16a zu entnehmen.

Ü 25 **16 a** *Hallo? Sehen Sie Szene 25. Was vereinbaren die beiden? Ergänzen Sie dann das Telefongespräch.*

- ☐ Ja? Hallo? ● _____
- ☐ Wer? ● _____
- ☐ Ach, Christof, hallo! Ja? ● _____
- ☐ In den Ketterpark? Mit dir? ● _____
- ☐ Ja, gerne. Wann denn? ● _____
- ☐ Morgen um drei? Ja, da kann ich. ● _____
- ☐ Ja, ich mich auch. ● _____
- ☐ Ja, schön, dann bis morgen. ● _____
- ☐ Ja, ciao. ● _____

Abb. 4.2.2.2.42. Halbgesteuerte Übung aus Kapitel 9, Seite 108, Übung 16a

In der nächsten Übung soll ein Telefongespräch mit eigenen Formulierungen, allerdings unter Vorgabe der einen Dialogseite ergänzt werden. Diese weder stark gesteuerte noch offene Übung stellt als Mittelstück eine halbgesteuerte Variante dar.

Das Kapitel 4 beinhaltet auf Seite 51 die Übung 12a.

12 a Ihre Erfahrungen. Schreiben Sie einen kurzen Blogbeitrag über einen Aufenthalt im Ausland oder an einem anderen Ort.

Abb. 4.2.2.2.43. Offene Aufgabe aus Kapitel 4, Seite 51, Übung 12a

Zuletzt soll in der Übung 12a aus Kapitel 4 ein Blogbeitrag unter lediglicher Themenvorgabe formuliert werden. Diese starke Steuerungsungebundenheit spricht für eine offene Übung. Es besteht Einzelarbeit.

Im Ganzen zeigt die Tabelle 4.2.2.1.6., dass mit Bezug zur Tabelle 4.2.2.1.4. die Steuerungsgrade anders verteilt sind, als in der Tabelle 4.2.2.1.2. mit Schreiben als Mittel zum anderen Zweck. Stark gesteuerte und halbgesteuerte Übungen liegen hier mit 95 zu 103 nah beieinander. Das liegt allerdings auch daran, dass in der Tabelle 4.2.2.1.2. die Übungen mit lediglichem Ankreuzen oder Ausfüllen von Buchstaben oder Zahlen nicht mit aufgenommen wurden. Das sind nach Kast zumeist Vorbereitende Übungen der Art Zuordnungsübung, welche in dieser Tabelle 4.2.2.1.4. wiederum Beachtung finden.

Der offene Steuerungsgrad kommt allerdings auch hier selten vor, nur 23 Mal und dies entspricht zumeist dem Freien und kreativen Schreiben, welches auch als Übungstyp nach Kast die maximal mögliche Weisungsunabhängigkeit bezweckt, sodass es logisch ist, dass eben diese Übungen die meisten offenen als Steuerungsgrad sind.

Tabelle 4.2.2.1.7. *Anzahl der unterschiedlichen Sozialformen in den Schreibübungen des Lehrwerks Netzwerk Neu A2 (Kursbuch)*, zeigt analog die Sozialformen basierend auf den Übungen aus Tabelle 4.2.2.1.4. auf.

Aus dem Kapitel 1 auf Seite 13 wird die Übung 7c gefiltert.

C Was passt zusammen? Ordnen Sie zu und schreiben Sie Sätze mit *weil*.

A Ben findet ihn süß. | B Er muss lang im Büro bleiben. | C Ben hat genug Essen gekauft. |
D Er möchte mit seinen Freunden essen. | E Er ist wieder da. | F Ihr Vater ist krank.

1. Ben lädt seine Freunde ein. 3. Marvin nimmt den Hund mit. 5. Lea kann leider nicht kommen.
2. Ben hat viel eingekauft. 4. Marvin kommt erst um acht. 6. Felix bringt nichts mit.

1E Ben lädt seine Freunde ein, weil er wieder da ist.

Abb. 4.2.2.2.44. Beispiel für Einzelarbeit aus Kapitel 1, Seite 13, Übung 7c

Die Sozialform der hier dargestellten Übung ist als Einzelarbeit erkenntlich. Es gelten andere Angaben hierzu. Das entspricht auch allen anderen Übungen in Einzelarbeit. Sie wird nicht speziell ausgewiesen. Sie ist an der Aufforderung zur Bearbeitung erkennbar.

Das Kapitel 7 umfasst auf Seite 82 die Übung 5b.

b Auf Reisen. Spielen Sie zu zweit. Jede/r schreibt drei W-Fragen auf verschiedene Zettel. Mischen Sie die Zettel. A zieht einen Zettel und bildet einen indirekten Fragesatz. B antwortet und zieht den nächsten Zettel.

Könnten Sie mir sagen, wo der Bahnhof ist?

Das weiß ich leider nicht.

Abb. 4.2.2.2.45. Beispiel für Partnerarbeit aus Kapitel 7, Seite 82, Übung 5b

Diese Übung ist als Partnerarbeit ausgewiesen, was an der Formulierung „zu zweit“ zu erkennen ist. Die Sozialform Partnerarbeit wird in den meisten Übungen derart ausgewiesen oder durch Aufgabenstellungen, welche die Arbeit mit einem Partner beschreiben.

Zuletzt soll die Übung 7e aus dem Kapitel 2 auf Seite 22 näher erläutert werden.



Abb. 4.2.2.2.46. Beispiel für Gruppenarbeit aus Kapitel 2, Seite 22, Übung 7e

Die Gruppenarbeit ist in 7e aus Kapitel 2 gefordert. Sobald es sich um Übungen mit mehr als zwei Personen handelt, werden sie als Gruppenarbeit in die Tabelle 4.2.2.1.7. aufgenommen. Zumeist wird eine Personenanzahl angegeben oder der Begriff der Gruppe angewendet, um auf diese Sozialform hinzuweisen.

Insgesamt betrachtet kommt die Einzelarbeit auch mit Blick auf Tabelle 4.2.2.1.4., wie auch zur Tabelle 4.2.2.1.2. am häufigsten vor. Vorliegend beträgt die Einzelarbeit 184. Partner- und Gruppenarbeit stehen auch hier mit 32 und 24 zurück. Auch daran lässt sich erkennen, dass die Kollaboration keine häufige Anwendung anwendet.

Das bezieht sich sowohl auf das Schreiben als Mittel zum anderen Zweck (Tabelle 4.2.2.1.2.), als auch auf die Schreibungen beurteilt nach Schreibübungstypologie nach Kast (Kast, 1999, S. 54ff.) (Tabelle 4.2.2.1.4.).

Die Tabelle 4.2.2.1.8. *Einordnung der Schreibübungen (Zielfertigkeit und Vorstufenübungen) aus dem Lehrwerk Netzwerk Neu A2 (Kursbuch) nach Übungstypologie und charakteristischen Merkmalen Steuerungsgrad und Sozialform* stellt eine kurze Variante der Tabelle 4.2.2.1.4. dar, weil ihr Fokus auf die Übungen mit Zielfertigkeit Schreiben und die darauf bezogenen Vorstufenübungen liegt. Diese Tabelle soll ebenso beschrieben und interpretiert werden. Ihr kommt eine besondere Bedeutung zu, da das Hinarbeiten auf die zu erstellenden Textprodukte besonders deutlich wird. Im Folgenden werden drei Reihen aus den zwölf Kapiteln näher vorgestellt. Damit ist gemeint, dass die Übungen, welche Schreiben als Zielfertigkeit umfassen und ein Textprodukt erwarten lassen, konkrete darauf zuarbeitende Vorstufenübungen aufweisen. Sie bilden eine auf die Zielfertigkeit hinarbeitende Reihe zusammen mit der Übung, welche die Zielfertigkeit Schreiben samt Textprodukt enthält. Drei dieser Reihen sollen mit Screenshots zur Übersichtlichkeit näher vorgestellt, beschrieben und interpretiert werden.

Die erste gefilterte Reihe bildet Kapitel 2 – S. 20/21 – Nr. 3a + 3c + 4a + 5a + 5b.

3 a Erinnerungen an die Schule. Lesen Sie die Einträge auf der Schulplattform. Je zwei Einträge passen zusammen. Ordnen Sie zu.

Suche Plattform Schule Finde Freunde

1 Ole Jansen
Schulzeit: 2005-2014
Ich **wollte** immer erwachsen sein. Das verstehe ich jetzt gar nicht mehr. In der Schule hatte ich so viel Freizeit. Und sechs Wochen Sommerferien! Da musste man nichts machen und konnte immer ins Schwimmbad fahren.

2 Sorlie Papp
Schulzeit: 1993-1998
Ich bin erst mit 14 Jahren nach Deutschland gekommen. Am Anfang war es schwer, ich konnte ja die Sprache nicht richtig sprechen. Aber nach ein paar Monaten hatte ich viele Freunde und dann war alles gut. Ich hatte mit ihnen immer einen Riesenspaß! Hauptsache, wir konnten uns jeden Tag sehen.

3 Sybille Michel
Schulzeit: 1996-2002
Wer kennt noch die Englischlehrerin Frau Lindner? Wir sollten jeden Tag 30 Wörter lernen und mussten dreimal pro Woche einen Vokabeltest schreiben. Man durfte keinen Fehler machen, sie war sofort wütend. Zum Glück hatte ich auch tolle Lehrer und der Direktor war nett!

4 Noel Sanchez
Schulzeit: 2003-2012
Ich musste jeden Tag schon um sechs Uhr aufstehen. Schrecklich! Ich habe auf dem Land gewohnt und musste mit dem Bus um sieben Uhr zur Schule fahren.

A Kati Grubens
Schulzeit: 1993-2000
Ja, Frau Lindner war sehr streng. Aber ich denke gern an die Schule. Ich hatte gute Lehrer und der Unterricht hat meistens Spaß gemacht. Ich habe kurz vor dem Abitur die Schule gewechselt, aber mit vielen Freunden von der alten Schule habe ich heute noch Kontakt.

B Anna Keindl
Schulzeit: 2010-2019
Ich musste erst um Viertel nach sieben aufstehen, immer noch früh ... Jetzt bin ich an der Uni und kann wenigstens an zwei Tagen später kommen. 😊

C Liam Davis
Schulzeit: 1989-1998
Oh ja, die Freunde waren auch für mich immer wichtig. Ich habe viele lustige Erinnerungen an die Schulzeit. Die Partys waren auch immer witzig. 🤪 Nur das Essen in der Cafeteria war furchtbar.

D Emin Özer
Schulzeit: 2006-2015
Ja, das kenne ich gut. Jetzt arbeite ich in einem Reisebüro und habe so wenig Zeit. In der Schulzeit konnte ich nachmittags meine Freunde treffen und alle paar Wochen waren Ferien. Ich konnte ausschlafen! Aber heute ...

Abb. 4.2.2.2.47. Vorstufenübung – Vorbereitende Übung, Kapitel 2, Seite 20, Nr. 3a

Bei der Übung 3a auf Seite 20 im Kapitel 2 handelt es sich um eine Vorstufenübung, welche als Vorbereitende Übung mit einer Zuordnungsaufgabenstellung auf das Schreiben als Zielfertigkeit in den Nummern 5a und 5b hinarbeitet.

Es sind Beiträge auf einer Schulplattform vorhanden und aufgeführt. Diese dienen in Kapitel 12, Nr. 5a als Schreibimpuls. Im Rahmen der Vorbereitenden Übung sind Einträge zuzuordnen. Die Übung ist starkgesteuert und in Einzelarbeit vorzunehmen.

c Arbeiten Sie zu zweit und lesen Sie die Regel. Person A macht eine Tabelle für die Modalverben *wollen* und *können*, Person B für *sollen* und *dürfen*. Kontrollieren Sie dann zu zweit mit der Seite kurz und klar.

können	wollen	dürfen	sollen
ich konnte		ich durfte	
du ...		du ...	

G Modalverben im Präteritum müssen

ich	musste	wir	mussten
du	musstest	ihr	musstet
er/es/sie	musste	sie/Sie	mussten

wanzig

Abb. 4.2.2.2.48. Vorstufenübung- Aufbauende Übung, Kapitel 2, S. 20, Nr. 3c

Die nächste Vorstufenübung ist eine Aufbauende Übung und bezieht sich auf allgemeine Grammatik. Diese Grammatik wird in 5a notwendig, weil der Beitrag im Präteritum

geschrieben wird. 3c ist starkgesteuert, da nur der Einsatz in der Tabelle auszuführen ist. Die Bearbeitung erfolgt im Wege der Partnerarbeit. Zwei Sozialformen sind bisher in dieser Reihe vertreten.

4 a Ihre Schulzeit. Schreiben Sie fünf Fragen zum Thema „Schule“ mit Modalverben im Präteritum.

Was ...?	Durftest du ...?	viele Hausaufgaben machen eine Schuluniform tragen am
Wann ...?	Musstest du ...?	Nachmittag in der Schule sein am Abend / am Wochenende
Wie lange ...?	Wolltest du ...?	lernen zu Fuß zur Schule gehen Freunde treffen in der
Konntest du ...?	...?	Schule essen Sport machen am Computer lernen Fächer wählen das Handy benutzen ...

1. *Musstest du viele Hausaufgaben machen?*
2. *Wann konntest ...?*

Abb. 4.2.2.2.49. Vorstufenübung – Aufbauende Übung, Kapitel 2, Seite 21, Nr. 4a

Eine weitere Vorstufenübung in dieser Reihe stellt 4a dar. Es handelt sich um eine Aufbauende Übung, wobei Fragen auszuformulieren sind. Das gehört zum Satzbau, an dem zu arbeiten ist, wobei auch allgemeine Grammatik - Modalverben mit Präteritum betroffen sind. Das arbeitet ebenso auf 5a hin, wo der Beitrag in der Vergangenheit formuliert wird.

5 a Und Ihre Schulzeit? Was war für Sie schön? Was war nicht so schön? Wählen Sie ein Thema und schreiben Sie einen Beitrag wie in 3a.

Hausaufgaben | Schulkleidung | Fächer | AGs | Schulweg | Prüfungen | Sport |
Freunde/Freundinnen | Lehrer/Lehrerinnen | Noten | Klassenfahrten | Projekte | ...

Ich war in der Theatergruppe. Das war super. Dort habe ich ...

Abb. 4.2.2.2.50. Zielfertigkeit mit Textprodukt Beitrag, Kapitel 2, S. 21, Nr. 5a

Die erste Übung welche Schreiben als Zielfertigkeit enthält, auf welche die Vorstufenübungen zuarbeiten, ist 5a. Darin soll im Wege des Freien und kreativen Schreibens ein Beitrag wie in 3a erstellt werden, wodurch die Verbindung hierzu deutlich wird. Die Übung 3a und das Thema dienen als Schreibimpuls.

b Mischen Sie alle Texte. Ziehen Sie dann einen Text. Lesen Sie und schreiben Sie einen Kommentar.

Das kann ich gut verstehen. Ich habe auch ...	Das kenne ich auch/gut.
Das war bei mir auch so / nicht so.	Das ist interessant, denn ich ...
Das ist ja lustig/schrecklich/...!	Das überrascht mich, weil ...

Abb. 4.2.2.2.51. Zielfertigkeit mit Textprodukt Kommentar, Kapitel 2, Seite 21, Nr. 5b

Die letzte Übung in der beschriebenen Reihe stellt die Übung 5b dar und ist ein Freies und kreatives Schreiben eines Kommentars. Der Kommentar soll sich auf die aus 5a

angefertigten Texte der Lerner beziehen. Dies rundet die Reihe ab. Die Texte dienen als Impuls. Redemittel stehen unter der Aufgabenstellung. Es handelt sich um eine halbgesteuerte Übung, auch wenn vergleichsweise steuerungsungebundener als andere halbgesteuerte Übungen aus diesem Lehrwerk. Diese letzte Übung erfolgt in Einzelarbeit. An dieser Reihe wird erkennbar wie Vorstufenübungen funktionieren und die Schreibprogression im Detail abläuft, wozu die Schreibübungstypologie von Kast (Kast, 1999, S. 54ff.) zum besseren Verständnis dient.

Die zweite gefilterte Reihe bildet Kapitel 4 – S. 51 – Nr. 11a + 11b + 12a.

Hier fühle ich mich wohl

11 a Paula und Chandan schreiben Blogs über ihr Leben im Ausland. Arbeiten Sie zu viert. Lesen Sie jeweils zu zweit einen Text und notieren Sie: Wo ist die Person? Was macht sie dort? Was gefällt ihr (nicht)?



Paula, 29 Jahre Ich wollte schon lange ins Ausland und jetzt bin ich seit zwei Monaten in Argentinien. Es ist echt aufregend. Ich arbeite in einer Sprachschule und unterrichte Deutsch. Die Arbeit macht viel Spaß. Im Kurs ist es oft lustig und wir sprechen viel. Manchmal vermisse ich meine Familie in Deutschland, besonders wenn jemand Geburtstag hat und ich nicht dabei sein kann. Aber ich habe auch hier schnell Freunde gefunden. Wenn ich sie treffe, ist meistens niemand pünktlich ... nur ich! Am Anfang war ich sauer, aber jetzt ist es schon normal für mich. Jetzt komme ich auch einfach später. Meine Freunde treffen sich meistens ziemlich spät, um 22 Uhr oder noch später. Sie erzählen viel und fragen auch nach Deutschland und Europa. Und ich freue mich, dass mein Spanisch viel besser geworden ist, das ist super! Auch an die andere Währung habe ich mich inzwischen gewöhnt. Musik ist hier sehr wichtig, aber zum Glück nicht nur Tango-Musik. Ich habe gedacht, alle hören immer Tango und können super Tango tanzen, aber das stimmt nicht. Alle gehen gern in Clubs und tanzen auch ganz „normal“. Da kann ich zum Glück auch mitmachen! 😊



Chandan, 25 Jahre Ich komme aus Indien und bin seit dem Frühjahr in Kiel. Am Anfang war ich überrascht, dass manche Sachen so einfach sind, z. B. die Anmeldung an der Uni oder im Wohnheim. Die Mitarbeiter waren freundlich und hilfsbereit und nirgends musste ich lange warten. Man sagt, dass die Deutschen so genau und ordentlich sind. Das stimmt sicher nicht immer, aber im Verkehr ist es richtig. Wenn der Bus um 9:12 Uhr abfahren soll, dann fährt er (meistens) auch um 9:12 Uhr ab. 😊 Das Leben hier gefällt mir eigentlich sehr gut. Am Anfang habe ich mich etwas fremd gefühlt und habe meine Freunde vermisst, aber jetzt fühle ich mich wohl. Die Studenten sind nett und ich habe neue Freunde gefunden. Sie haben mir schon viel gezeigt und finden es nicht schlimm, wenn ich etwas nicht verstehe. Wenn meine Freunde Partys machen, bringt jeder etwas zu essen mit. So ist eine Party billiger, denn als Studenten haben wir natürlich nicht viel Geld. Aber wenn ich Freunde einlade, dann möchte ich ihnen etwas anbieten, weil sie meine Gäste sind!

Abb. Abb. 4.2.2.2.52. Vorstufenübung – Vorbereitende Übung, Kapitel 4, S. 51, Nr. 11a

Diese Übung stellt als Vorstufenübung eine Vorbereitende Übung zu 12a mit Schreiben als Zielfertigkeit dar. Auch hier beinhaltet die Vorbereitende Übung Wortschatz zum Ziel, welcher für 12a notwendig sein wird. Hier erfolgt Gruppenarbeit beim Schreiben auf Basis eines Lesetextes, welcher Blogbeiträge darstellt. Die Übung, in welcher ein Textprodukt anzufertigen ist, stellt einen eigenen Blogbeitrag dar. Da in 11a eigens auszuformulieren ist, besteht eine halbgesteuerte Übung.

b Lesen Sie Ihren Text noch einmal in Abschnitten und notieren Sie für jeden Abschnitt das Hauptthema auf einem Zettel.

Zeile 1–4: Mein Sprachkurs in Argentinien

Abb. 4.2.2.2.53. Vorstufenübung – Aufbauende Übung, Kapitel 4, S. 51, Nr. 11b

Die nächste Vorstufenübung stellt 11b als Aufbauende Übung dar. Hier soll das Hauptthema zum Text nach Abschnitten notiert werden. Hier bezieht sich die Aufbauende Übung auf den anderen typischen Inhalt, den sie haben kann – Thema und Arbeit hierzu. Der Text wird nach Themen gegliedert. Diese Übung ist halbgesteuert, da sie den Text als Vorgabe enthält, womit zu arbeiten ist, aber eigenes Formulieren notwendig ist. Hier besteht Einzelarbeit.

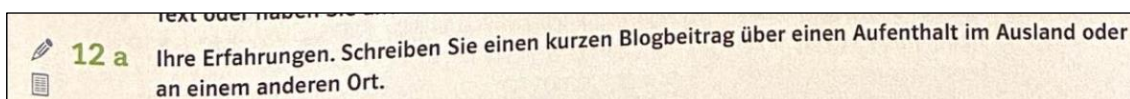


Abb. 4.2.2.2.54. Zielfertigkeit mit Textprodukt Blogbeitrag, Kapitel 4, Seite 51, Nr. 12a

Die Übung, welche Schreiben als Zielfertigkeit und ein Textprodukt -,vorliegend einen Blogbeitrag, umfasst, stellt 12a des Kapitels 4 dar. Zwei Themen stehen zur Auswahl, weitere Vorgaben gibt es nicht. Die Themen dienen ebenso als Impuls.

Es handelt sich um eine offene Übung mit Einzelarbeit. Die Vorstufen, welche auf diese Zielfertigkeit hinarbeiten sind hier nur zwei, doch als hinführende Übungen.

Die letzte gefilterte Reihe bildet Kapitel 8 – S. 93 – Nr. 4a + 4b + 4c + 4d + 5

4 a Lernproblem gelöst? Lesen Sie die Antworten. Zu welchen Beiträgen aus 3a passen sie? Ordnen Sie zu.

 ka...otin13	Ich glaube, du hast zu viel Angst vor einem Fehler. Du musst nicht alles perfekt machen! Und nervöse Fahrer und Fahrerinnen kennen die Prüfenden – das ist doch ganz normal. Vielleicht solltest du es auch als Chance sehen. Du kannst endlich zeigen, was du kannst.
 der Lernhelfer	Natürlich kannst du schon früher für deine Prüfungen lernen und kommst besser zurecht. Ein Tipp: Du solltest nicht deine ganze Zeit verplanen, lass „offene Zeiten“ in deinem Plan. Man sollte auch Aktivitäten wie „Freunde treffen“ und „Sport“ notieren. Dann brauchst du auch nicht so viele Pausen.
 Erikson123	Es gibt ein paar kleine Tricks gegen die Angst. Atme tief durch, das hilft schon. Sei freundlich und rede mit dem Prüfer oder der Prüferin. Du kannst auch von deiner Nervosität erzählen. Sie wollen ja auch, dass du es schaffst, und helfen dir vielleicht ein bisschen. Bei mir hat das funktioniert! 😊
 eule93	Zum Lernen brauchst du Energie, das ist am wichtigsten. Mach unbedingt eine lange Pause nach der Arbeit und mach etwas ganz anderes, zum Beispiel Sport oder einen Spaziergang im Wald. Und du solltest einen Tag pro Woche freimachen – ganz ohne Arbeit oder Lernen, dann der Kopf braucht auch Erholung! Unternehm etwas mit Verwandten oder Freunden. Übrigens: Man sollte auch viel trinken – am besten Mineralwasser mit Zitrone! Und: Iss regelmäßig, aber kleine Portionen und keine fetten Sachen.

Abb. 4.2.2.2.55. Vorstufenübung – Vorbereitende Übung, Kapitel 8, S. 93, Nr. 4a

Diese Übung bildet eine Vorstufenübung als Vorbereitende Übung zu Nr. 5. Auch hier handelt es sich um eine Zuordnungsaufgabenstellung, welche für die Vorbereitenden Übungen typisch ist. Es behandelt das Thema „Lernproblem“, worauf sich auch Nr. 5 bezieht. Die Übung ist starkgesteuert aufgrund der Vorgaben und keiner eigenen Formulierung. Es erfolgt Einzelarbeit.

b Lesen Sie die Antworten noch einmal und sammeln Sie die Ratschläge.

Tipps zum Lernen
1. keine Angst vor Fehlern haben

Abb. 4.2.2.2.56. Vorstufenübung – Vorbereitende Übung, Kapitel 8, S. 93, Nr. 4b

Eine weitere Vorbereitende Übung liegt vor. Es sollen Ratschläge gesammelt werden. Dies baut ebenfalls Wortschatz auf und arbeitet auf Nr. 5 hin. Der Wortschatz ist hier kontextuell zu erarbeiten, wie es ebenso nach Kasts Definitionen (Kast, 1999, S. 54ff.) typisch ist. Es besteht eine halbgesteuerte Übung, weil eigenes Ausformulieren eingesetzt wird. Die Einzelarbeit geht in Gruppenarbeit über.

c Welche Ratschläge haben Sie noch? Ergänzen Sie die Liste aus 4b.

Abb. 4.2.2.2.57. Vorstufenübung – Vorbereitende Übung, Kapitel 8, S. 93, Nr. 4c

Die letzte vorbereitende Übung stellt Nr. 4c aus Kapitel 8 dar. Es soll eine Liste lediglich ergänzt werden. Auch hier handelt es sich um kontextuelle Wortschatzarbeit mit halbgesteuertem Steuerungsgrad und Einzelarbeit. Themenbezug bleibt der gleiche und vertieft das Themenwissen für Nr. 5.

d Arbeiten Sie zu dritt. Formulieren Sie die Ratschläge aus 4b und 4c mit *sollte*.

Man sollte keine Angst vor Fehlern haben.

G
Konjunktiv II: *sollte* (Ratschläge)

Du	solltest	Pausen	machen.
Man	sollte	Freizeit	einplanen.

Abb. 4.2.2.2.58. Vorstufenübung – Aufbauende Übung, Kapitel 8, S. 93, 4d

Die letzte Vorstufenübung ist eine Aufbauende Übung und erfordert die Formulierung von Ratschlägen mit konkretem Bezug zu 4b und 4c, wobei allgemeine Grammatik eingeführt wird. Hier wird Satzbau und Grammatik eingeübt, welche in Nr. 5 als Kenntnisse benötigt werden. Die Nr. 4d ist halbgesteuert und in Gruppenarbeit zu unternehmen.

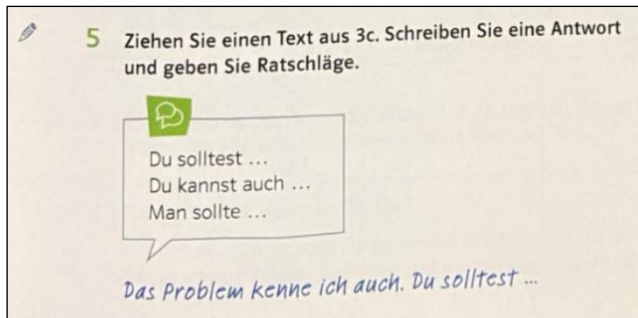


Abb. 4.2.2.2.59. Zielfertigkeit mit Textprodukt Antwortbrief, Kapitel 8, S. 93, 5

Das auszuführende Schreiben als Zielfertigkeit mit Textprodukt enthält die Textsorte „Antwortbrief“ und ist somit ein Kommunikatives Schreiben. Es bereitet auf eine reale Kommunikationssituation vor und weist auf Redemittel in Konjunktiv hin. Inhaltlich sollen Ratschläge einbezogen werden. Es erfolgt Einzelarbeit und einen halbgesteuerter Steuerungsgrad.

Auch diese Reihe zeigt, wie Vorstufenübungen auf eine Übung mit Textprodukt zuarbeitet und die Schreibprogression gezielt angetrieben wird.

Insgesamt gibt es mehrere solche Reihen, fast in jedem Kapitel bestehen sie. Das ist förderlich für die Schreibfertigkeit. Auf der anderen Seite muss man dazu sagen, dass die Vorstufenübungen, die direkt auf die Zielfertigkeit bezogen sind in manchen Fällen nicht ausreichend (an der Anzahl) sind.

Auch Tabelle 4.2.2.1.9. ist eine Zusammenfassung, wie es bei der Tabelle 4.2.2.1.5. der Fall war. Hier wird eine Beschreibung und Erläuterung vorgenommen.

Die meisten Übungen sind wieder Vorbereitende Übungen, gefolgt von den Aufbauenden Übungen mit etwa halb so vielen. Auch hier ist festzustellen, dass die Wortschatzarbeit verstärkt ist, gefolgt von der Grammatik- und Satzbauarbeit, allerdings mit direktem Bezug zum Schreiben als Zielfertigkeit und den bestimmten Textprodukten, die aufgeführt wurden. Die anderen drei Kategorien ähneln sich in ihrer Anzahl wieder und stehen hinter den hier erwähnten weit zurück. Freies und kreatives Schreiben mit 13 Übungen, Kommunikatives Schreiben mit 9 und am wenigsten Strukturierende Übungen mit 7. Letzteres mag auch daran liegen, dass hier Textsortenwissen und bestimmte Techniken angelernt werden müssen und A2 als Niveau hierfür zu niedrig ist. Insgesamt bestehen 94 Übungen, welche entweder Vorstufenübungen oder Schreibübungen mit Zielfertigkeit und gefordertem Textprodukt darstellen. Eine nicht sehr niedrige, aber auch nicht sehr hohe Anzahl. Aufgrund in manchen Fällen nicht genügenden Vorstufenübungen, welche die

Zielfertigkeit gut erarbeiten, gibt es hier auch Abzüge zu verzeichnen.

Die Autoren dieses Lehrwerks benutzen auch die Muttersprache zur Vorstufenübung für die Schreibprogression, z.B. auf S. 107 in Übung 13b. Dies entspricht nicht Kasts Theorie, sodass solche Übungen nicht in den Tabellen aufgenommen werden.

Als Ableitung aus den bisherigen Analysen lässt sich ebenfalls ziehen, dass sich Schreiben als Mittler- und Zielfertigkeit ergänzen. Auch ergänzen sich allerdings die vier grundlegenden Fertigkeiten und Teilkompetenzen, indem sie einander zuarbeiten. Die bereits vorgenommene Annahme im theoretischen Teil wird im praktischen Teil bestätigt. Jeder Schritt in der Schreibentwicklung bringt eine konkrete Schreibkompetenz mit sich und reichert diese an, was für die nächste Stufe der fremdsprachlichen Schreibprogression zunutze gemacht wird und in einem Schreibprodukt resultiert, dem ebenso eine konkrete Schreibkompetenz(-stufe) anhaftet.

4.2.3. Analyse und Bewertung des Lehrwerks nach eigenem Kriterienkatalog

Es folgt eine Analyse und Bewertung des Lehrwerks Netzwerk Neu A2 (Kursbuch) nach einem eigens erarbeiteten Kriterienkatalog, nach der Vorgehensweise bereits erwähnter anderer Autoren. Der Kriterienkatalog orientiert sich strukturell in Ansätzen am Stockholmer Kriterienkatalog (Krumm, 1994, S. 100ff.) , was die einbezogenen Themengebiete anbelangt. Die Schreibfertigkeit bezogenen Gesichtspunkte lehnen sich teilweise am GER¹⁴. Aspekte von Kasts Theorie (Kast, 1994, S. 54ff.) sowie von Neuner (Neuner et al., 1981, S. 22) und Rütter (Rütter, 1973, S. 50ff.) werden miteingeschlossen. Abgerundet wird der Katalog in seinem Großteil durch eigene Erfahrungen aus dem Bereich der DaF-Lehre.

4.2.3.1. Analyse des Lehrwerks nach eigenem Kriterienkatalog

Es findet eine Analyse der Schreibübungen nach dem eigenen Kriterienkatalog, welcher auf spezifisch aufgestellte für die Schreibprogression und vorliegende Masterarbeit relevante Fragen basiert und nach Themenbereichen untergliedert ist. Diese wurden bereits im Rahmen der Datensammlung vorgestellt. Sie werden der Vollständigkeit halber hier nochmals aufgeführt und der Bezug zur Tabelle vorgenommen, welche die Kriterien in

¹⁴ Zusammenfassung unter Punkt 2.1.5.

Kurzform enthält und auszufüllen ist.

Lehrwerksystematik und –aufbau bezüglich der Schreibprogression:

- Sind dem Lehrwerk (Kursbuch) genügend Schreibaufträge zu entnehmen, um die Schreibprogression zu fördern?
- Weist jedes Kapitel Schreibaufträge auf?
- Folgt das Lehrwerk bezogen auf das Ziel der Schreibprogression einer systematischen Vorgehensweise?
- Weist das Lehrwerk hinsichtlich der Schreibübungen nach Kast eine Koninuität auf: von einfachen Übungsschritten zu einem komplexeren Übungsstadium (Kast, 1999, S. 34) ?
- Sind die Schreibübungen verständlich aufgebaut und gut strukturiert?

Schreibübungstypologie, Ziel-/Mittlerfertigkeit, Steuerungsgrad, Sozialform:

- Erfolgt ein ausgeglichener Einsatz aller nach Kast (Kast, 1999, S. 54ff.) vorgestellten Schreibübungstypen?
- Liegt eine angemessene Anzahl an Schreibübungen von Schreiben als Mittlerfertigkeit und Schreiben als Zielfertigkeit vor?
- Erfolgt ein ausgeglichener Einsatz aller nach Neuner (Neuner et al., 1981, S. 22 und Rütter, 1973, S. 50ff.) vorgestellten Steuerungsgrade?
- Erfolgt ein ausgeglichener Einsatz aller Sozialformen?

Inhalt der Schreibübungen:

- Sind die Schreibübungen verständlich formuliert?
- Sind die Themen in den Schreibübungen abwechslungsreich?
- Sind die Schreibübungen adressatengerecht?
- Erfolgt ein angemessener Einsatz von A2 (GER) bezogenem Wortschatz und Redemitteln in den Schreibübungen?

Texte:

- Ist die Anzahl der zu erstellenden Texte angemessen?
- Wird bei den zu erstellenden Texten auf den Einbezug sowohl von Alltagssprache als auch von förmlicher Sprache geachtet?

Wortschatz, Grammatik, Orthografie:

- Erfolgt eine Wortschatz- und Grammatikprogression und unterstützt diese die Schreibprogression?

Übersichtlichkeit und äußere Aufmachung:

- Ist die äußere Aufmachung der Schreibübungen übersichtlich und ansprechend?
- Erfolgt ein ausreichender Einsatz von audiovisuellen Materialien im Rahmen der Schreibübungen?

Funktion:

- Bewirken die Schreibübungen durch ihre Aufmachung und Formulierung eine Motivation für den Lernenden?
- Weisen die Schreibübungen eine Möglichkeit der Kontrolle auf?
- Weisen die Schreibübungen eine Möglichkeit und Funktion der Wiederholung und Festigung auf?

Schreibfertigkeit und –progression:

- Ist die Schreibfertigkeit ein Schwerpunkt im Rahmen des Lehrwerkes? (Welchen Stellenwert hat die Schreibfertigkeit im Rahmen dieses Lehrwerkes?)
- Arbeitet dieses Lehrwerk gezielt auf eine Schreibprogression hin?

Diese Fragen lassen ein Ableiten von Kriterien zu, welche in der Tabelle aufgenommen wurden. Es erfolgt eine Bewertung auf Basis von formulierten Antworten – in der Tabelle in abgekürzter Form.

Tabelle 4.2.3.1.1. Analyse der Schreibübungen nach eigenem Kriterienkatalog unterteilt nach Themenbereichen

Kriterienkatalog	Antwort/Beurteilung
1. Kriterium: Ausreichende Anzahl von Schreibaufträgen	• insgesamt 166 Schreibaufträge – ausreichend große Anzahl zur Unterstützung der Schreibprogression
2. Kriterium: Schreibaufträge in jedem Kapitel	• Schreibaufträge in fast jedem Kapitel, Anzahl jedoch sehr ungleich verteilt: Kapitel 11 – 18; Kapitel 10 - 5
3. Kriterium: Systematische	• Systematischer Aufbau des Kursbuches: - Zusammenfassung von Redemitteln und

Vorgehensweise	Grammatik nach jedem Kapitel - Plattform nach 3 Kapiteln mit Wiederholungsübungen zu vorherigen 3 Kapiteln - Am Ende des Kursbuches: Grammatikübersicht, Liste von den unregelmäßigen Verben und alphabetische Wortliste
4. Kriterium: Kontinuität bezüglich der Schreibübungen	• Schreibübungen der Art vorbereitend, aufbauend, strukturierend sowie Kommunikatives und Freies und kreatives Schreiben im gesamten KB verteilt • Direkt auf Zielfertigkeit (Textprodukt) bezogene Vorstufenübungen jedoch teilweise wenig
5. Kriterium: Aufbau und Strukturierung der Schreibübungen	• Teilweise mehrere Arbeitsaufträge in einer Übung (z.B. Beschreiben Sie, Kommentieren Sie) → mögliche Überforderung der Lernenden (A2)
6. Kriterium: Ausgeglichener Einsatz aller Schreibübungstypen nach Kast	• Kein erkennbar ausgeglichener Einsatz der Schreibübungstypen nach Kast: Vorbereitende Übungen überwiegen im Verhältnis zu den Aufbauenden und den Strukturierenden Übungen
7. Kriterium: Übungsbezug auf Schreiben als Mittler- und Zielfertigkeit ¹⁵	• Hohe Anzahl von Übungen zum Schreiben als Mittlerfertigkeit und als Zielfertigkeit im KB
8. Kriterium: Ausgeglichener Einsatz aller Steuerungsgrade ¹⁶	• Teilweise Ausgeglichenheit: Anzahl stark gesteuert (95) und halbgesteuert (103) nah; offen (23) weniger – <u>allerdings</u> bedingt durch A2-Niveau.
9. Kriterium: Ausgeglichener Einsatz aller Sozialformen	• Einzelarbeit (184) überwiegt Partnerarbeit (32) und Gruppenarbeit (24) → Nachteil für A2-Lernende
10. Kriterium: Verständlichkeit der Aufgabenstellungen	• Aufgabenstellung in Schreibaufträgen nicht immer eindeutig – häufige Deutung notwendig, ob Schreiben gewünscht • Verwendete Sprache in Aufgabenstellungen entspricht nicht immer Lernniveau A2
11. Kriterium: Zielgruppenentsprechende und abwechslungsreiche Themen	• Jedes Kapitel umfasst ein anderes Themengebiet • Themen mit engem Interessen- und Alltagsbezug der Lernenden (z.B. Freizeit, Arbeit, Gesundheit)
12. Kriterium:	• Vorhandensein zeitgemäßer Textformen

¹⁵ Angelehnt an Kast, 1999, S. 6ff.

¹⁶ Angelehnt an Neuner et al., 1981, S. 22 und Rütter, 1973, S. 50ff.

Adressatengerechte Schreibübungen	(z.B. SMS, Blogs ua.) mit Bezug zu A2-Lernern ● Vorbereitung auf den Alltag durch z.B. Dialoge, Forumsbeiträge und Nachrichten
13. Kriterium: Angemessener Einsatz von Wortschatz und Redemitteln (A2)	● Anreicherung von Wortschatz mit unterschiedlichem Themenbezug und Wortliste ● Zusammenfassung von Redemitteln nach jedem Kapitel und in vielen Übungen
14. Kriterium: Angemessenheit der Textanzahl	● Bei einer Kapitelanzahl von 12 mit 4 Plattformen: 28 Texte zu erstellen
15. Kriterium: Einbezug von Alltagssprache und förmlicher Sprache in Texten	● Beides vorhanden, jedoch: Lesetexte und zu erstellende Texte kaum bzw. keine förmliche Sprache auf; Alltagssprache überwiegt
16. Kriterium: Wortschatz- und Grammatikprogression zur Unterstützung der Schreibprogression	● Zahlreiche Wortschatz- und Grammatikübungen im KB -> Basis für die Schreibprogression ● Wortschatz und Redemittel häufig kontextuell gebunden; Unterstützung durch Übungen ● Plattformen: Wortschatzwiederholung durch Spiele ● Grammatikeinführung durch Kästen neben Übungen -> direkter Einsatz=Basis zur Lösung von Grammatikübungen
17. Kriterium: Übersichtliche und ansprechende äußere Aufmachung der Schreibübungen	● Alle Übungen weisen ein übersichtliches Layout mit unterschiedlichen Schriftgrößen und Farbeinsatz für Überschriften/Übungen/Grammatikkästen auf
18. Kriterium: Ausreichender Einsatz von audiovisuellen Materialien mit Bezug zu den Schreibübungen	● Seltener Einsatz von Filmen (sog. Szenen) mit Bezug zu den Schreibübungen
19. Kriterium Motivierende Wirkung und Funktion	● Textsorten weisen aufgrund Alltagsbezug eine teilweise motivierende Wirkung auf; weitere motivierende Faktoren allerdings nicht erkennbar
20. Kriterium: Kontrollmöglichkeit	● Seltener Einsatz von auf dem Kopf gestellten Lösungen; sonst keine weiteren Kontrollmöglichkeiten
21. Kriterium: Wiederholungs- und Festigungsfunktion	● Möglichkeit der Wiederholung der Schreibübungen in Plattformen; Manche Schreibübungen mit Textprodukt dienen zur Basis für eine weitere; Festigung von Wissen durch Wortliste und

	Grammatikübersicht
22. Kriterium Schreibfertigkeit als Schwerpunkt	• 28 Schreibübungen mit Zielfertigkeit und Textprodukt; unterschiedliche Textsorten; großer Einsatz von Schreiben als Mittel- und Zielfertigkeit
23. Kriterium: Gezielte Schreibprogression	• Teilweise wenige direkt auf Zielfertigkeit bezogene Vorstufenübungen (Reihen); Vergleichsweise niedriger Einsatz von Kollaboration (Partner- und Gruppenarbeit)

Eigens erstellt, strukturell teilweise angelehnt an: Stockholmer Kriterienkatalog (Krumm, 1994, S. 100ff.), inhaltlich teilweise angelehnt an: GER (Zusammenfassung unter Punkt 2.1.5., S. 23ff.), Kasts Theorie (Kast, 1994, S. 54ff.), Steuerungsgrad nach Neuner und Rütter (Neuner et al., 1981, S. 22 und Rütter, 1973, S. 50ff.).

4.2.3.2. Beschreibung und Interpretation der Lehrwerkanalyse nach eigenem Kriterienkatalog

Zur Lehrwerksystematik und dem Aufbau bezüglich der Schreibprogression gehört der genügende Einsatz von Schreibaufträgen, um die Schreibprogression zu fördern. Im Lehrwerk Netzwerk Neu A2 (Kursbuch) erfolgt ein großer Einsatz von Schreibaufträgen, denn insgesamt liegt die hohe Anzahl von 166 eindeutigen Schreibaufträgen vor. Hinzu kommen weitere Übungen, welche keine eindeutige auf das Schreiben bezogene Aufgabenstellung aufweisen, doch durch Analyse als Schreibaufträge festzustellen sind.

Schreibaufträge sind zudem in jedem Kapitel vorhanden. Allerdings lässt sich zu diesem Kriterium aussagen, dass die Anzahl sehr unausgewogen ist. Kapitel 11 weist beispielsweise 18 eindeutige Schreibaufträge auf, wohingegen Kapitel 10 nur 5.

In ihrer Gesamtbetrachtung weisen die Bewertungen vom Kriterium 1 und 2 nach, dass Schreibaufträge zur Förderung der Schreibprogression einen guten Einsatz im Lehrwerk Netzwerk Neu A2 (Kursbuch) finden. Die Unausgewogenheit wird durch die hohe Anzahl kompensiert.

Zur Frage nach der systematischen Vorgehensweise bezogen auf das Ziel der Schreibprogression lässt sich aussagen, dass mithilfe des Schreibens als Mittel zum anderen Zweck die unterstützten Grammatik und Redemittel (als Teil des Wortschatzes) nach jedem Kapitel zusammengefasst werden. Die Grammatikübersicht und Liste von unregelmäßigen Verben runden die Systematik ab. Auch gibt es nach allen drei Kapiteln Plattformen mit Wiederholungsübungen zu den vorhergehenden drei Kapiteln, auch mit Bezug zur Schreibprogression. Das Lehrwerk weist in jedem Kapitel Übungen zum Schreiben als Mittel zum anderen Zweck und als Zielfertigkeit sowie Vorstufenübungen

hierzu auf. Es wird erkennbar Wert auf eine gute Verteiltheit von Schreibübungen gelegt, was als Strategie zur Schreibprogression zu verstehen ist.

Die Schreibübungen nach Kast können auch nach einer Kontinuität untersucht werden – damit ist gemeint, dass die Schreibübungen von einfachen Übungsschritten zu komplexeren übergehen. Wie gerade erwähnt, sind die Schreibübungen verteilt auf alle Kapitel. Auch die Schreibübungen der Art Vorbereitend, Aufbauend, Strukturierend sowie Kommunikatives und Kreatives und freies Schreiben sind im gesamten Kursbuch verteilt. Sie folgen keinem Aufbau von leichteren zu komplexeren Übungen, noch kommen in den ersten Kapiteln weniger Übungen mit Zielfertigkeit Schreiben vor. Prinzipiell lässt sich hierzu wiederholen, dass es sich bei Kasts Schreibübungstypologie nicht um eine steigende Anordnung von leichter zu schwerer Übung handelt. Dies spiegelt sich auch im untersuchten Lehrwerk wider. Alle aufgezählten Bereiche erfassen verschiedene Aspekte und werden in jeder Lernstufe mehr oder minder (mit unterschiedlichem Schwerpunkt) eingesetzt. Auch kann nicht davon ausgegangen werden, dass z.B. die Vorbereitende Übung unbedingt leichter durchzuführen ist als das Kommunikative Schreiben. Es erfolgt eine gegenseitige Ergänzung der Bereiche. Dies ist auch im vorliegenden Lehrwerk ersichtlich.

Bezüglich des Kriteriums des verständlichen Aufbaus und guter Struktur der einzelnen Schreibübungen sind Nachteile ersichtlich. Dies hat zum Hintergrund, dass teilweise mehrere Arbeitsaufträge in einer Übung vorhanden sind und dies zu einer möglichen Überforderung der Lernenden auf A2-Niveau führen kann. Auch ist bezüglich der Feststellung eines Schreibauftrags, wie ersichtlich, in manchen Fällen eine Deutung notwendig, denn es liegt in einigen Fällen keine Eindeutigkeit diesbezüglich vor.

Hinsichtlich der Kategorie der Schreibübungstypologie, Ziel/Mittlerfertigkeit, Steuerungsgrad, Sozialform werden vier Kriterien betrachtet. Zum einen wird eingeschätzt, ob alle nach Kast (Kast, 1999, S. 54ff.) vorgestellten Schreibübungstypen ausgeglichen eingesetzt werden. Es liegt kein erkennbar ausgeglichener Einsatz der Schreibübungstypen nach Kast vor. Die Vorbereitenden Übungen überwiegen im Verhältnis zu den Aufbauenden Übungen, aber auch im Verhältnis zu allen anderen weitaus. Strukturierende bestehen am wenigsten.

Hinsichtlich der angemessenen Anzahl von Schreiben sowohl als Mittler- als auch als Zielfertigkeit (Begriffe nach Kast, 1999, S. 6ff.) kann ausgesagt werden, dass eine hohe Anzahl von beiden im analysierten Lehrwerk vorliegt.

Der ausgeglichene Einsatz wird auch bezüglich der Steuerungsgrade nach Neuner (Neuner

et al., 1981, S. 22 und Rütter, 1973, S. 50ff.) und als nächstes Kriterium der Sozialformen betrachtet. Die Steuerungsgrade mit Blick auf Tabelle 4.2.2.1.2., welche das Schreiben als Mittel zum anderen Zweck untersucht, ist unausgeglichen. Offene Übungen bestehen nur 3, stark gesteuerte 18 und halbgesteuerte überwiegen mit 125. Mit Blick auf die Tabelle 4.2.2.1.4, welche die Schreibübungen aus dem Lehrwerk Netzwerk Neu A2 (Kursbuch) nach Schreibübungstypologie und charakteristischen Merkmalen Steuerungsgrad und Sozialform betrachtet, bestehen weitaus mehr stark gesteuerte Übungen mit einer Anzahl von 95. Das mag auch daran liegen, dass hier Zuordnungsübungen, welche das Schreiben nur von Buchstaben, Zahlen oder Zeichnen von Strichen erfordern, einbezogen wurden. Diese sind zumeist Vorbereitende Übungen. Die halbgesteuerten sind allerdings auch hier am meisten mit einer Anzahl von 93. Auch bezüglich dieser Tabelle bestehen offene Übungen am wenigsten mit einer Anzahl von 23.

Die Sozialformen mit Bezug zur Tabelle 4.2.2.1.2. des Schreibens als Mittel für andere Zwecke weisen eine Aufteilung 99 (Einzelarbeit) zu 27 (Partnerarbeit) zu 21 (Gruppenarbeit) auf. Auch die Sozialformen mit Blick auf die Tabelle 4.2.2.1.4 welche die Schreibübungen aus dem Lehrwerk Netzwerk Neu A2 (Kursbuch) nach Schreibübungstypologie und charakteristischen Merkmalen Steuerungsgrad und Sozialform betrachtet, lässt eine ähnliche Verteilung erkennen – 184 (Einzelarbeit) zu 32 (Partnerarbeit) zu 24 (Gruppenarbeit). Auch hier überwiegt die Einzelarbeit allen anderen Sozialformen. Die beiden anderen weisen hingegen eine nah beieinander stehende Anzahl auf. Folgerung ist eine schlechte Ausgeglichenheit mit einem Vorzug der Einzelarbeit und nachstehender Kollaboration. Das führt zu einem Nachteil für A2-Lernende.

Auch die Ergebnisse der Analyse zu der weiteren Kriterienkategorie – Inhalt der Schreibübungen soll näher beschrieben und interpretiert werden.

Hierzu gehört das Kriterium, ob eine verständliche Formulierung der Schreibübungen vorliegt. Die Schreibaufträge sind, wie bereits erläutert, nicht immer eindeutig und häufige Interpretation ist erforderlich. Zum anderen ist die verwendete Sprache in den Aufgabenstellungen nicht immer für Lernende des Niveaus A2 ausreichend verständlich.

Zum Kriterium der zielgruppenentsprechenden und abwechslungsreichen Themen kann die Aussage getroffen werden, dass jedes Kapitel ein anderes Themengebiet umfasst. Die Themen haben einen engen Bezug zu Interessen und Alltag der Lernenden, wie z.B. Freizeit, Arbeit und Gesundheit.

Die Schreibübungen sind auch adressatengerecht. Es werden zeitgemäße Textformen, wie SMS, Blogs ua. angewendet. Der Alltag wird gut vorbereitet durch z.B. Dialoge,

Forumsbeiträge und Nachrichten.

Der Einsatz von A2 (GER) bezogenem Wortschatz und Redemitteln in den Schreibübungen ist angemessen. Der Wortschatz wird mit unterschiedlichem Themenbezug und einer Wortliste angereichert. Die Redemittel werden nach jedem Kapitel und in vielen Übungen zusammengefasst.

Die Kriterienkategorie „Texte“ bezieht sich zunächst auf die angemessene Anzahl der zu erstellenden Texte. Die Textanzahl beträgt 28 bei einer Kapitelanzahl von 12 mit 4 Plattformen. Es handelt sich um eine mehr als ausreichende Anzahl. Je nach Lernfortschritt der einzelnen Lernenden könnte es auch zu viel für das Niveau A2 sein, doch zur geforderten Textanzahl bestehen meistens (jedoch nicht durchgängig) genügend zuarbeitende Vorstufenübungen.

Darüber hinaus soll das Kriterium beurteilt werden, ob sowohl Alltagssprache als auch förmliche Sprache in den zu erstellenden Texten Beachtung findet. Beides ist vorhanden, jedoch wird in den zu erstellenden Texten kaum förmliche Sprache erwartet. Die Alltagssprache überwiegt.

Ob die Wortschatz- und Grammatikprogression erfolgt und diese die Schreibprogression unterstützt, ist bereits an den zahlreichen Wortschatz und Grammatik bezogenen Übungen im Lehrwerk erkennbar. Diese bilden auch als anderer Zweck des Schreibens eine Basis für die Schreibprogression. Wortschatz und Redemittel sind häufig kontextuell gebunden und werden durch viele Übungen unterstützt. Die Plattformen enthalten Wortschatzwiederholungen. Die Kästen neben vielen Übungen dienen der Grammatikeinführung und dem direkten Einsatz dieser. Viele Komponenten treiben die Progression der beiden Teilkompetenzen an und der Einsatz des Schreibens hierbei unterstützt die Entwicklung dieser Fertigkeit.

Auch die Übersichtlichkeit und äußere Aufmachung der Schreibübungen wird beurteilt. Alle Übungen weisen ein übersichtliches Layout mit unterschiedlichen Schriftgrößen und Farbeinsatz für Überschriften, Übungen und Grammatikkästen auf.

Der Einsatz audiovisueller Materialien im Rahmen der Schreibübungen ist unzureichend. Selten werden Filme (sog. Szenen) eingesetzt. Hörtexte finden häufigeren Einsatz.

Hinsichtlich der Funktion als Kriterienkategorie werden drei Kriterien betrachtet.

Zum einen wird bewertet, ob die Schreibübungen durch ihre Aufmachung und Formulierung eine Motivation für den Lernenden bewirken. Die vorhandenen Textsorten weisen aufgrund des Alltagsbezugs eine teilweise motivierende Wirkung auf, weitere motivierende Faktoren sind allerdings nicht erkennbar. Auch die Kontrollmöglichkeit der

Schreibübungen ist ein wichtiges Kriterium. Es sind allerdings keine Kontrollmöglichkeiten vorhanden. Die Wiederholungs- und Festigungsmöglichkeiten sind nicht viele. Es gibt die Möglichkeit der Wiederholung der Schreibübungen in Plattformen. Manche Schreibübungen mit Textprodukt dienen zur Basis für eine weitere Schreibübung mit zu erstellendem Textprodukt. Es kommt auch zu einer Festigung von Wissen durch die vorhandene Wortliste und Grammatikübersicht.

Zur Kriterienkategorie Schreibfertigkeit und -progression bestehen zwei aufgestellte Kriterien. Zunächst, ob die Schreibfertigkeit im Rahmen des untersuchten Lehrwerkes einen Schwerpunkt darstellt. Dies soll feststellen welchen Stellenwert diese Fertigkeit im Lehrwerk Netzwerk Neu A2 (Kursbuch) hat. Es weist 28 Schreibübungen mit Zielfertigkeit und Textprodukt auf und zu erstellende unterschiedliche Textsorten. Darüber hinaus besteht ein großer Einsatz von Schreiben als Mittel- und Zielfertigkeit, wie den Tabellen im Rahmen des Kapitels zur Methodik zu entnehmen ist. Die Schreibfertigkeit scheint einen Schwerpunkt zu bilden. Im Detail steht das Kriterium, ob das Lehrwerk gezielt auf eine Schreibprogression hinarbeitet, zur Beurteilung. Es bestehen viele Schreibaufträge, sowie Schreiben als Mittel für andere Zwecke und als Zielfertigkeit. Es liegen auch viele Schreibübungen nach Kasts Übungstypologie vor. Die Anzahl der Vorstufenübungen, welche direkt auf eine Übung mit Zielfertigkeit Schreiben und ein Textprodukt zuarbeiten, sind jedoch nicht durchgängig ausreichend. Das ist ein Punkt, welcher der Schreibprogression abträglich ist. Auch besteht ein vergleichsweise niedriger Einsatz von potenziell unterstützender Gruppen- und Partnerarbeit im Vergleich zur Einzelarbeit. Das Lernen mit anderen Personen kann zur effizienteren Schreibprogression beitragen.

5. TEIL: Ergebnis, Schlussfolgerung und Ausblick

5.1. Ergebnis

Das Ergebnis der vorliegenden Masterarbeit bezieht sich auf das Themengebiet Schreibprogression im universitären DaF-Unterricht – Eine Schreibfertigkeit bezogene Analyse des Lehrwerks „Netzwerk NEU A2“..

Im Detail wird der universitäre Bildungsbereich des DaF-Unterrichts untersucht und im Fokus liegt die grundlegende Fertigkeit des Schreibens. Hierfür wurden im theoretischen Teil der Ausarbeitung die Grundlagen erläutert und die Hintergründe dargestellt. Notwendig zum Verständnis sind die Grundbegriffe und das Festlegen des ergründeten Forschungsstandes in diesem Bereich. Es erfolgte eine detaillierte Analyse eines

ausgewählten Lehrwerks nach Schreibaufträgen, Schreiben als Mittler- und Zielfertigkeit, eingesetzte Textsorten, Steuerungsgrad und Sozialformen, was zur Basis für umfassende Schlussfolgerungen zur Schreibprogression darin darstellt und neben den Teilforschungsfragen auch die Forschungsfrage "Kann das Lehrwerk „Netzwerk Neu A2“ dazu beitragen die Schreibfähigkeit im universitären DaF-Unterricht zu fördern?" beantwortet.

Folgende Ergebnisse können in Ergänzung zu den vorgenommenenen Beschreibungen und Interpretationen aufgeführt werden:

Die Gesamtanzahl der eindeutigen Schreibaufträge im Lehrwerk Netzwerk Neu A2 (Kursbuch) (Tabelle 4.2.1.1.1.) mit den unter dem Gliederungspunkt 4.2.1.1. iangegebenen Entscheidungskriterien ist 166. Den Kapiteln kommt eine Anzahl von 150 Schreibaufträgen zu, welche eindeutig eine Schreibaktivität fordern, den Plattformen hingegen 16. Das hat zum Hintergrund: pro Kapitel bestehen 10 Seiten und pro Plattform sind 6 Seiten vorgegeben. Die Plattformen sind daher im Vergleich zu den Kapiteln kürzer. Wie bereits angegeben, enthält das Kursbuch in der Gesamtanzahl 537 Übungen. Ist davon auszugehen, dass dieses Lehrwerk sich den vier grundlegenden Fertigkeiten: Schreiben, Lesen, Hören, Sprechen gleichberechtigt widmet, so müsste jeder Fertigkeit eine Übungsanzahl von 134,25 (≈ 134) in diesem Kursbuch aufweisen. Die Übungen mit eindeutigen Schreibaufträgen sind 150. Die festgestellte Anzahl überwiegt die den Schreibübungen generell zukommende Anzahl von 134 um 26.

Hier ist allerdings auch darauf hinzuweisen, dass manche Übungen mehrere, auch auf verschiedene Fertigkeiten bezogene Aufträge aufweisen. Bei der Angabe der Anzahl der Übungen mit eindeutigen Schreibaufträgen wird auch (vorerst) keine Unterscheidung zwischen Schreiben als Mittler- und Schreiben als Zielfertigkeit vorgenommen.

Der Tabelle 4.2.2.1.2. lässt sich eine Gesamtanzahl von 148 Übungen mit Schreiben als Mittel für andere Zwecke entnehmen. Den Kapiteln sind 134 solche Übungen zu entnehmen, den Plattformen insgesamt 14. Die Verteilung nach einzelnen Kapiteln/Plattformen wurde bereits unter dem Gliederungspunkt 4.2.2.2. beschrieben. Ebenso dort wurde mit Bezug zur Tabelle 4.2.2.1.2. eine Zählung durchgeführt. Den Übungen mit Schreiben mit Mittel zum anderen Zweck ist bei einer Anzahl von 51 Grammatik der andere Zweck, bei einer Anzahl von 41 das Hörverstehen der andere Zweck, bei 40 Übungen das Leseverstehen der andere Zweck, bei 18 Übungen ist es das Sprechen und bei 21 Übungen der Wortschatz. Daraus folgen 99 Übungen mit einer

grundlegenden Fertigkeit als anderen Zweck und 72 mit einer Teilkompetenz als anderen Zweck des Schreibens. Den anderen grundlegenden Fertigkeiten als anderen Zweck des Schreibens kommen daher $\approx 58\%$ zu. Den Teilkompetenzen stehen $\approx 42\%$ zu.

Der auf diese Analyse in Tabelle 4.2.2.1.2. bezogene Steuerungsgrad weist eine Anzahl von 125 halbgesteuerten Übungen ($\approx 85,62\%$), 18 stark gesteuerten ($\approx 12,3\%$) und 3 offenen ($\approx 2,05\%$) Übungen auf. Die Sozialformen weisen eine Verteilung von 99 Einzelarbeit ($\approx 67,3\%$) zu 27 Partnerarbeit ($\approx 13,6\%$) zu 21 Gruppenarbeit ($\approx 14,3\%$) auf. Dies bedeutet 48 Übungen ($\approx 32,7\%$) weisen Kollaboration (Partner- oder Gruppenarbeit) auf im Vergleich zur Einzelarbeit mit 99 Übungen ($\approx 67,3\%$).

Mit Bezug zur Tabelle 4.2.2.1.3. welche sich auf die Anzahl und Textsorte der Schreibübungen als Zielfertigkeit bezieht, kann eine Gesamtanzahl von 28 Schreibübungen mit Textprodukt abgezählt werden. Davon ist ein Bericht 1 Übung, ein Beitrag sind 3 Übungen, ein Kommentar sind 3 Übungen, eine Beschreibung sind 5 Übungen, eine Beschreibung mit Kommentar ist 1 Übung, eine Nachricht ist 1 Übung, eine Karte/Mail ist 1 Übung, ein Antwortbrief ist 1 Übung, ein Dialog/Gespräch sind 6 Übungen, eine Geschichte sind 2 Übungen, eine unkonkrete Textsorte – Text sind 2 Übungen und eine Zusammenfassung ist eine Übung. Den Gesprächen/Dialogen kommen mit 21,4% die höchste Anzahl zu. Kapitel 11 weist mit 4 Schreibübungen mit Zielfertigkeit und Textprodukt die größte Vielfalt an Textsorten (3) und erwarteten Textprodukte (4) auf.

Aus den Tabellen 4.2.2.1.5.; 4.2.2.1.6.; 4.2.2.1.7., lassen sich die Gesamtanzahlen der Schreibübungstypen, Steuerungsgrade und Sozialformen mit Bezug zu Tabelle 4.2.2.1.4. entnehmen. Es liegen 117 Vorbereitende Übungen ($\approx 53,4\%$), 69 Aufbauende Übungen ($\approx 31,5\%$), 11 Strukturierende Übungen ($\approx 5,02\%$), 9 Übungen mit Kommunikativem Schreiben ($\approx 4,1\%$) und 13 Übungen mit Freiem und kreativem Schreiben ($\approx 5,93\%$) vor (Beurteilung angelehnt an Kast, 1999, S.54ff.). Im Kapitel 8 kommen die meisten Vorbereitenden Übungen vor (16). Im Kapitel 11 kommen die meisten Aufbauenden Übungen vor (8). Im Kapitel 3, 7 und 12 kommen jeweils 2 Strukturierende Übungen vor. Im Kapitel 4 und 11 kommen auch je 2 Übungen mit Kommunikativem Schreiben vor. Im Kapitel 2 und 3 kommen je 2 Übungen mit Freiem und kreativen Schreiben vor.

Die meisten Vorbereitenden Übungen sind stark gesteuert mit 82 Stück. Halbgesteuert sind 30 und offen nur 6. Einzelarbeit wurde in 101 Übungen angewendet, Gruppenarbeit in 16 und Partnerarbeit 12 Mal. Die Vorbereitenden Übungen sind damit zumeist stark gesteuert ($\approx 69,5\%$) und Einzelarbeit ($\approx 78,3\%$).

Die meisten Aufbauenden Übungen sind halbgesteuert mit 60, stark gesteuert sind 15,

offene gibt es nicht. Einzelarbeit liegt hier 61 Mal vor, 11 Übungen mit Partnerarbeit und 7 Übungen mit Gruppenarbeit. Die Aufbauenden Übungen sind zumeist halbgesteuert ($\approx 80\%$) und Einzelarbeit ($\approx 77,2\%$).

Die meisten Strukturierenden Übungen sind halbgesteuert mit 9, stark gesteuert liegen keine vor und offen sind 2. Einzelarbeit besteht 8 Mal, Partnerarbeit 4 Mal und Gruppenarbeit 3 Mal. Die meisten Strukturierenden Übungen sind also halbgesteuert ($\approx 81,8\%$) und in Einzelarbeit ($\approx 53,3\%$).

Die meisten Übungen mit kommunikativem Schreiben sind halbgesteuert mit 6 Übungen, stark gesteuerte gibt es keine und offene sind 3. Einzelarbeit erfolgt 5 Mal, Partnerarbeit in 4 Übungen und Gruppenarbeit 1 Mal. Die Übungen des kommunikativen Schreibens sind daher zumeist halbgesteuert ($\approx 66,67\%$) und Einzelarbeit ($\approx 50\%$).

Die meisten Übungen mit Freiem und kreativem Schreiben sind offen mit 11 Übungen, halbgesteuert 2 Mal und keine stark gesteuert. Einzelarbeit liegt 11 Mal vor, Partnerarbeit 2 Mal und Gruppenarbeit 1. Das bedeutet die meisten Freien und kreativen Schreibübungen sind offen ($\approx 84,62\%$) und in Einzelarbeit ($\approx 78,57\%$).

Aus Tabelle 4.2.2.1.6. (Anzahl der unterschiedlichen Steuerungsgrade in den Schreibübungen des Lehrwerks Netzwerk Neu A2 auf Basis der Tabelle 4.2.2.1.4.) lässt sich feststellen, dass insgesamt 103 Übungen halbgesteuert sind ($\approx 46,61\%$). Eine Anzahl von 95 sind stark gesteuert ($\approx 41,18\%$) und 23 sind offen ($\approx 10,41\%$).

Die Sozialformen auf Grundlage der Übungen aus Tabelle 4.2.2.1.4. weisen eine Verteilung von 184 Einzelarbeit ($\approx 76,67\%$) zu 32 Partnerarbeit ($\approx 13,33\%$) zu 24 Gruppenarbeit (=10%) auf. Die Kollaboration (Partner- und Gruppenarbeit) ist mit 56 Übungen ($\approx 23,33\%$) im Vergleich zur Einzelarbeit mit 184 ($\approx 76,67\%$) im Aufkommen, was die Tabelle 4.2.2.1.4. *Einordnung der Schreibübungen aus dem Lehrwerk Netzwerk Neu A2 (Kursbuch) nach Schreibübungstypologie und charakteristischen Merkmalen Steuerungsgrad und Sozialform* anbelangt.

Auf Basis der Tabelle 4.2.2.1.8. *Einordnung der Schreibübungen (Zielfertigkeit und Vorstufenübungen) aus dem Lehrwerk Netzwerk Neu A2 (Kursbuch) nach Übungstypologie und charakteristischen Merkmalen Steuerungsgrad und Sozialform* lassen sich ebenfalls Ergebnisse filtern, welche auf die Reihen zu den Zielfertigkeiten mit Textprodukt gerichtet sind.

Insgesamt liegen 94 Vorbereitende, Aufbauende, Strukturierende Übungen, Kommunikatives Schreiben und Freies und Kreatives Schreiben mit Bezug zur Tabelle

4.2.2.1.8 in Tabelle 4.2.2.1.9. aufgeführte Übungen vor.

Es gibt 45 Vorbereitende Übungen (≈47,87%), 20 Aufbauende Übungen (≈21,28%), 7 Strukturierende Übungen (≈15,56%), 9 Übungen mit Kommunikativem Schreiben (≈20%) und 13 Übungen mit Freiem und kreativem Schreiben (≈28,89%) (Beurteilung angelehnt an Kast, 1999, S. 54ff.). Im Kapitel 8 kommen die meisten Vorbereitenden Übungen vor (8). Im Kapitel 6 und 11 kommen die meisten Aufbauenden Übungen vor (je 3). Im Kapitel 7 kommen die meisten Strukturierenden Übungen (2) vor. Im Kapitel 4 und 11 kommen auch je 2 Übungen mit Kommunikativem Schreiben vor. Im Kapitel 2 und 3 kommen je 2 Übungen mit Freiem und kreativem Schreiben vor.

Die meisten Vorbereitenden Übungen sind stark gesteuert mit 27 Stück. Halbgesteuert sind 14 und offen nur 3. Einzelarbeit wurde in 35 Übungen angewendet, Gruppenarbeit in 6 und Partnerarbeit 8 Mal. Die Vorbereitenden Übungen sind damit zumeist stark gesteuert (≈61,4%) und in Einzelarbeit (≈71,4%).

Die meisten Aufbauenden Übungen sind halbgesteuert mit 16, stark gesteuert sind 3, offene gibt es nicht. Einzelarbeit liegt hier 16 Mal vor, 2 Übungen mit Partnerarbeit und 2 Übungen mit Gruppenarbeit. Die Aufbauenden Übungen sind zumeist halbgesteuert (≈84,2%) und Einzelarbeit (≈80%).

Die meisten Strukturierenden Übungen sind halbgesteuert mit 6, stark gesteuerte liegen keine vor und offen sind 2. Einzelarbeit besteht 6 Mal, Partnerarbeit 3 Mal und Gruppenarbeit 3 Mal. Die meisten Strukturierenden Übungen sind also halbgesteuert (≈75%) und in Einzelarbeit (≈50%).

Die meisten Übungen mit Kommunikativem Schreiben sind halbgesteuert mit 6 Übungen, stark gesteuert gibt es keine und offene sind 3. Einzelarbeit erfolgt 5 Mal, Partnerarbeit in 4 Übungen und Gruppenarbeit 1 Mal. Die Übungen des Kommunikativen Schreibens sind daher zumeist halbgesteuert (≈66,67%) und in Einzelarbeit (≈50%).

Die meisten Übungen mit Freiem und kreativem Schreiben sind offen mit 11 Übungen, halbgesteuert 2 Mal und keine stark gesteuerten. Einzelarbeit liegt 11 Mal vor, Partnerarbeit 2 Mal und Gruppenarbeit 1. Das bedeutet die meisten Freien und kreativen Schreibübungen sind offen (≈84,62%) und in Einzelarbeit (≈78,57%).

Mit Bezug zur Tabelle 4.2.2.1.8. kommt insgesamt halbgesteuert 44 Mal (≈47,3%) vor, offen 19 Mal (≈20,4%) und stark gesteuert 30 Mal (≈32,3%) vor. Insgesamt kommt Einzelarbeit 74 Mal (≈77,9%) vor, Gruppenarbeit 5 Mal (≈5,3%) und Partnerarbeit 16 Mal (≈16,8%).

Die Tabelle 4.2.3.1.1. lässt keine zu beziffernden Ergebnisse feststellen. Es wird auf die formulierten Antworten hierzu verwiesen.

Aus diesen anhand von Vergleichen und in Relationen mit Zahlen und Prozentangaben vorgestellten Ergebnissen auf Basis der vorgenommenen Analysen und Beschreibungen, welche zur vertieften Veranschaulichung der Resultate dienen sollen, wird im Folgenden eine Darstellung der Schlussfolgerungen vorgenommen, welche die Quintessenz der Masterarbeit bilden.

5.2 Schlussfolgerung

Aus dem theoretischen Teil soll zunächst eine wichtige Schlussfolgerung eingehend betont werden: auf Basis der Untersuchung der Schreibprozessmodelle, wird festgestellt, dass angereicherte Schreibfähigkeiten in der Muttersprache für die Schreibprogression in der Fremdsprache, unabhängig von einigen Unterschieden, eine bedeutende Funktion übernehmen und somit auch den Schreibprozess und das Schreibprodukt mitbeeinflussen¹⁷. Die vorherrschenden Adaptationen des Hayes & Flower Modells (1980) weisen dies nach und Autoren, wie Krings, streiten dies nicht ab (Krings, 1992, S.70). Auch dem Lehrwerk Netzwerk Neu A2 (Kursbuch) sind, nach vorgenommenen Analysen im empirischen Teil dieser Arbeit, Hin- und Nachweise für diesen schlussfolgernden Gedankengang zu entnehmen, welcher auch von Wang und Wen (vgl. Wang & Wen, 2002, S. 360ff.) antizipiert wird. Das Lehrwerk weist nämlich einige Schreibübungen auf, welche auf das Verfassen eines Textes in der Muttersprache bezogen sind. Diese wurden im empirischen Teil in den Tabellen ausgegliedert, doch sie weisen nach, dass auch die Autoren dieses Lehrwerks davon ausgehen, dass die angereicherten Schreibfähigkeiten in der Muttersprache zur Basis und als Beitrag zur Schreibprogression in der Fremdsprache dienen. Ein Beispiel hierfür ist S. 61, Kap. 5, Nr. 9d.

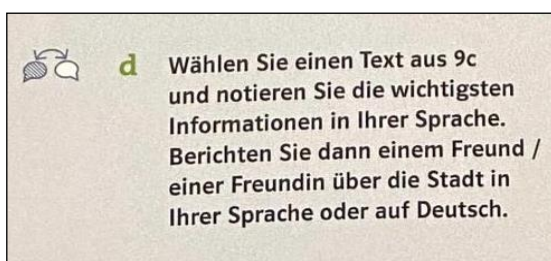


Abb. 5.2.1. Beispiel für Schreibübung in der Muttersprache aus Netzwerk Neu A2

Der Beweggrund der Autoren bestätigt die Schlussfolgerungen, dass die

¹⁷ Siehe Punkt 2.1.3.3.

Schreibprogression in der Fremdsprache auf der Schreibprogression in der Muttersprache aufbaut und das Wissen nutzbar gemacht wird.

Anhand der vorgenommenen Analysen im Rahmen des empirischen Teils dieser Masterarbeit hingegen, insbesondere der vorgenommenen Beschreibungen und Interpretationen sowie dem abschließend aufgeführten Ergebnis, lassen sich zahlreiche Schlussfolgerungen vornehmen, welche einen Bezug zur Forschungsfrage (und der ihr immanenten Teilforschungsfragen) aufweisen.

Aus den im Rahmen der nächsten Gliederungspunkte vorgenommenen Ausführungen wird deutlich, dass das vorliegende Lehrwerk (auf verschiedene Weise) dazu beiträgt die Schreibfähigkeit im universitären DaF-Unterricht zu fördern.

Zunächst ist dies bereits aus der Anzahl der zur Schreibaktivität auffordernden eindeutigen Schreibaufträge erkennbar. Aus der Anzahl 166 der Schreibübungen mit eindeutigem Schreibauftrag (Tabelle 4.2.1.1.1.) im Vergleich zu der jeder Fertigkeit zustehenden Anzahl von ca. 134 Übungen von den im Lehrwerk Netzwerk Neu A2 (Kursbuch) existenten 537 Übungen ist schlusszufolgern, dass die Schreibfertigkeit im Fokus des Lehrwerks steht. Ihr kommt große Aufmerksamkeit zuteil. Das Schreiben wird als Fertigkeit gefördert und zur Progression dessen beigetragen. Die Aufteilung der 150 eindeutigen Schreibaufträge auf die Kapitel und nur 16 auf die Plattformen hat die generell kürzere Fassung aller Plattformen zum Hintergrund. Dass manche Übungen mehrere Schreibaufträge aufweisen, spricht für ein komplexes Vorgehen bei der Zweckgerichtetheit hinsichtlich Progressionen von Fertigkeiten und Teilkompetenzen im Kursbuch dieses Lehrwerks.

Zur Gleichsetzung der vier grundlegenden Fertigkeiten wird im Lehrwerk Netzwerk Neu A2 (Kursbuch) ebenfalls ein Beitrag geleistet, denn auf Basis der Ausführungen im theoretischen Teil der Arbeit wird deutlich welchen hohen Stellenwert das Schreiben als Fertigkeit hat und, dass es im Vergleich zu den anderen drei Fertigkeiten (Lesen, Hören, Sprechen) nicht, wie in der Vergangenheit, zurückstehen sollte¹⁸.

In den vorgenommenen Analysen zum Lehrwerk Netzwerk Neu A2 (Kursbuch) findet sich der Nachweis, dass sich die vier grundlegenden Fertigkeiten nicht streng voneinander trennen lassen, wie im theoretischen Teil und im Rahmen der Beschreibungen der Analysen festgestellt. Andererseits wird auch die Bedeutung der Fertigkeit Schreiben

¹⁸ Siehe Gliederungspunkt 2.2.2.

unterstrichen, welche die anderen grundlegenden Fertigkeiten und Teilkompetenzen unterstützt, wodurch das Schreiben wiederum auch selbst in seiner Progression gefördert wird.

Anhand der vertieften Forschung wird ebenso nachgewiesen, dass der Schreibprozess mindestens genauso bedeutend ist wie das Schreibprodukt. Die hinter beiden stehenden Kenntnisse führen zur erläuterten Schreibkompetenz als Ergebnis, aber auch als Mittel zur Schreibprogression¹⁹, welche im Zentrum der vorliegenden empirischen Betrachtung steht. Die Basis für die vorliegende Arbeit, die in der Feststellung liegt, dass jeder Schritt in der Schreibentwicklung eine konkrete Schreibkompetenz mit sich bringt und diese anreichert, welche für die nächste Stufe der fremdsprachlichen Schreibprogression zunutze gemacht wird und in einem Schreibprodukt resultiert, dem ebenso eine konkrete Schreibkompetenz(-stufe) anhaftet, wurde durch den empirischen Teil nachgewiesen und stellt daher Schlussfolgerung dar.

Die Bewertungen aus Tabelle 4.2.3.1.1. lassen eine in der aspektorientierten Gesamtbetrachtung vordergründig gute Einschätzung des Lehrwerks zu. Verbesserungsbedarf besteht hinsichtlich der Kontinuität der Schreibübungen, dem ausgeglichenen Einsatz aller Schreibübungstypen, der Verständlichkeit der Aufgabenstellungen, dem Einbezug der Alltagssprache und förmlicher Sprache und den Wiederholungs- und Festigungsmöglichkeiten, insbesondere aber was die Gezieltheit der Schreibprogression anbelangt.

Auch alle weiteren beurteilten Kriterien (Aufbau und Strukturierung der Schreibübungen, Ausgeglichener Einsatz aller Sozialformen, Ausreichender Einsatz von audiovisuellen Materialien mit Bezug zu den Schreibübungen und die Kontrollmöglichkeit) können durch Überarbeitung oder auf andere Weise verbessert werden.

In der Gesamtbetrachtung mit den eindeutigen Schreibaufträgen und den Übungen mit Schreiben zum anderen Zweck sowie zum Schreiben als Zielfertigkeit lässt sich schlussfolgern, dass Schreiben in diesem Lehrwerk, trotz einigen Abzügen, auf vielfältige Weise gefördert wird bzw. die Schreibfertigkeit einen gewissen Schwerpunkt darstellt, da sie direkt und indirekt unterstützt wird oder diese selbst unterstützend wirkt.

¹⁹ Siehe Gliederungspunkt 2.1.4.

Die Masterarbeit verdeutlicht, dass das Lehrwerk Netzwerk Neu A2 dazu beitragen kann die Schreibfähigkeit im universitären DaF-Unterricht zu fördern. Sowohl Lernmotivation, als auch Lernautonomie und Kenntniserwerb können zuwachsen. Hierbei ist eine Reflexion des eigenen Schreibprozesses und der eigenen Schritte notwendig, wodurch der Prozess des Schreibens bewusster und exakter wird.

5.2.1. Schlussfolgerung zur Teilforschungsfrage 1

Zur Teilforschungsfrage „I. Wie unterstützt das Lehrwerk „Netzwerk Neu A2“ (Kursbuch) die Fertigkeit des Schreibens als Mittel zum anderen Zweck?“, was wiederum auch Rückschlüsse für die Forschungsfrage ziehen lässt, wird auf die Ausführungen zur Tabelle 4.2.2.1.1. und Tabelle 4.2.2.1.2. hingewiesen. Aus diesen ist abzuleiten, dass die Gesamtanzahl von 148 Übungen mit Schreiben als Mittel für andere Zwecke die Rolle des Schreibens als Mittlerfertigkeit betont. Die Verteilung von 51 zu 41 zu 40 zu 21 zu 18 (Grammatik zu Hörverstehen zu Leseverstehen zu Wortschatz zu Sprechen) zeigt, dass die Teilkompetenzen Grammatik und Wortschatz in ihrer essenziellen Rolle anhand der Lehrwerkanalyse betont werden. Auch ist festzustellen, dass in diesem Lehrwerk die stärkste unterstützende Rolle des Schreibens auf die Grammatik abzielt.

Das Schreiben besitzt daher eine hohe Vorteilhaftigkeit für diesen Einsatz. Das Sprechen wird wiederum mittels Schreiben am wenigsten gefördert, was logische Gründe hat. Hör- und Leseverstehen gehen wiederum mit dem Schreiben Hand in Hand. Das zeugt ebenso von einem sehr praktischen Einsatz des Schreibens, um die Fertigkeit des Lesens und des Hörens mit fast identischer Anzahl als anderer Zweck vertreten, zu unterstützen. Hier wird auf die erläuterten Ausführungen der Autoren (Kuleva, 2018, S. 29), Kast (Kast, 1999, S. 59) und Krashen (Krashen, 1985, S. 98f.) verwiesen²⁰. Deren Schlussfolgerungen der Entwicklung der produktiven Fertigkeit von der rezeptiven, werden auch am vorliegenden Lehrwerk deutlich. Zumeist priorisieren Übungstypen einen konkreten fertigkeitsbezogenen Fortschritt (z.B. Schreibprogression), bedienen sich hierzu aber auch der spezifischen (erreichten) Progression in den anderen Fertigkeiten. Genau darin wird das Zusammenspiel von den vier grundlegenden Fertigkeiten und ihrem rezeptiven bzw. produktiven Hintergrund deutlich.

²⁰ Siehe Punkt 4.2.2.2.

Die Verteilung der Mittlerrolle auf die anderen grundlegenden Fertigkeiten in 99 Übungen und auf Teilkompetenzen in 72 Übungen ist relativ ausgewogen. Falls sich beispielsweise aus einem Vergleich mehrerer Lehrwerke das Gleiche erweisen sollte, so ist generell gesprochen die fördernde Rolle des Schreibens hinsichtlich der Teilkompetenzen fast genauso hoch wie hinsichtlich der anderen drei grundlegenden Fertigkeiten neben dem Schreiben (48% zu 58%).

Schreiben wird generell, wie ausgeführt, sowohl als Ziel als auch als Mittel für andere Zwecke eingesetzt. Unabhängig vom Ziel oder Zweck der jeweiligen Schreibhandlung leistet jede Schreibaktivität einen größeren oder kleineren Beitrag zur Progression der Fertigkeit des Schreibens. Auch das Schreiben als Mittel für andere Zwecke treibt indirekt die Entwicklung der Schreibfertigkeit voran. Zusammenfassend lässt sich daher in diesem Kontext zusätzlich schlussfolgern, dass auch die Übungen, welche das Schreiben als Mittel zum anderen Zweck umfassen, zur Verbesserung der Schreibfähigkeiten im untersuchten Kursbuch des Lehrwerks dienen. Diese ergänzen die Schreibprogression, indem sie zwar einem anderen Zweck dienen, jedoch im Grunde die Fertigkeit des Schreibens üben und nutzen.

Die 148 Übungen aus Tabelle 4.2.2.1.1. und Tabelle 4.2.2.1.2. dienen also einem anderen Zweck als der Fertigkeit des Schreibens. Doch, wie bereits erläutert, ist hier keine strikte Trennung möglich, denn parallel zur Verfolgung des anderen Zweckes, leisten diese Übungen ebenfalls (indirekt) einen Beitrag zur Förderung der Schreibfertigkeit.

Im Ergebnis werden alle grundlegenden Fertigkeiten und Teilkompetenzen parallel gefördert, sie ergänzen sich und die Gesamtkompetenz in der Fremdsprache steigt.

5.2.2. Schlussfolgerung zur Teilforschungsfrage 2

Zur Teilforschungsfrage „II. Welche Art von Übungen zur Verbesserung der Schreibfähigkeiten existieren im Lehrwerk "Netzwerk Neu A2" (Kursbuch) nach Schreibübungstypologie?“ ist zunächst die Tabelle 4.2.2.1.3. anzubringen.

Hier finden sich die im weiteren Verlauf bewerteten Textprodukte der Übungen mit Schreiben als Zielfertigkeit wieder. Wie betont, zeugen 28 zu erzielende Textprodukte mit 12 unterschiedlichen Textsorten als hohe vielfältige Anzahl von einem Fokus des Kursbuches dieses Lehrwerks auf der Schreibfertigkeit vor dem Hintergrund des GER-Niveaus. Als Textsorten, welche hier zur Verbesserung der Schreibfähigkeiten dienen sollen, sind folgende vorhanden: Bericht, Beitrag, Kommentar, Beschreibung,

Beschreibung+Kommentar, Nachricht, Karte/Mail, Antwortbrief, Gespräch/Dialog, Geschichte, Text, Zusammenfassung. Diese Vielfältigkeit trägt zur Verbesserung der Schreibfertigkeiten bei. Höchster Wert wird auf die Textsorte Dialog/Gespräch gelegt (21,4%). Das lässt den Schluss zu, dass anhand der Textsorte reale kommunikative Situationen aufbereitet werden. Im Bereich des Kommunikativen Schreibens ist auch eine Entwicklung von den leichteren Textsorten (Karten und Emails) zu komplexeren (Briefen) erkennbar, was Kontinuität der Aufbereitung und Vorbereitung der Kommunikationssituationen darstellt. Dies ist allerdings bei allen anderen erwarteten Textprodukten und in der Gesamtbetrachtung nicht der Fall. Die Schreibprogression folgt keiner solchen Strategie und allmählicher Steigerung in diesem Lehrwerk Netzwerk Neu A2 (Kursbuch).

Dass erst Kapitel 11 die größte Vielfalt an Textsorten und höchste Anzahl an Textprodukten aufweist, zeugt allerdings davon, dass erst im vorletzten Kapitel, also zum Ende des Lehrwerks, *vertiefte* Schreibkompetenz erwartet wird.

In der weiteren Tabelle 4.2.2.1.4. werden alle im Kursbuch des Lehrwerks existenten Schreibübungen nach Schreibübungstypologie (Kast, 1999, S. 54ff.) eingeordnet (und weitere charakteristische Merkmale untersucht). Daraus ist zu erkennen, dass alle Übungstypen nach Kast – Vorbereitende, Aufbauende, Strukturierende sowie Kommunikatives und Freies und kreatives Schreiben zur Verbesserung der Schreibfähigkeiten im Lehrwerk existieren. Insgesamt sind auf Basis der Untersuchung in dieser Tabelle 4.2.2.1.4. eine Anzahl von 219 Schreibübungen nachweisbar. Die Anzahl 219 ist auf die verschiedenen Schreibübungstypen nach Kast (Kast, 1999, S. 54ff.) verteilt. Daraus ist die Anzahl jedes vorkommenden Schreibübungstyps zu entnehmen. Die höchste Anzahl ist dieser der Vorbereitenden Übungen mit 117. Dies ist aufgrund des GER-Niveaus A2 auch verständlich. Daraus wird deutlich, dass im Niveau A2 im Hinblick auf die Schreibfertigkeit die höchste Bedeutung der *Vorbereitung* von Textprodukten im Vergleich zu den anderen Übungstypen nach Kast (Kast, 1999, S. 54ff.) zukommt. An zweiter Stelle legt das Kursbuch des Lehrwerks Wert auf die Aufbauenden Übungen. Da diese Grammatik und Satzbau fördern, ist auch hier verständlich weswegen diesen die zweite Stelle nach dem Wortschatz, den man hierfür braucht, zukommt. Das Freie und kreative Schreiben mit 13 Übungen wird einwenig mehr gefördert als das kommunikative Schreiben mit 9 Übungen – beides Typen, welche Textprodukte erwarten lassen. Die Gesamtanzahl beider mit 22 übersteigt jedoch die Strukturierenden Übungen (11) doppelt. Im Hinblick dessen, dass für das Niveau A2 hier eine vergleichsweise hohe Anzahl an

Textprodukten (28) erwartet wird, welche zusätzlich zu den 22 teilweise auch in den Strukturierenden Übungen enthalten sind, scheint eine höhere Anzahl an Strukturierenden Übungen (ohne erwartetes Textprodukt) empfehlenswert. Kommunikatives und Freies und kreatives Schreiben sind relativ häufig vertreten, was für das A2-Niveau teilweise eine Herausforderung darstellt.

Eine weitere Betrachtungsweise in Tabelle 4.2.2.1.8. soll spezifischeren Aufschluss über die Verbesserung der Schreibfähigkeiten in diesem Lehrwerk Netzwerk Neu A2 (Kursbuch) geben und das ist die Einordnung der Schreibübungen mit Zielfertigkeit und Textprodukt samt der hierzu hinarbeitenden Vorstufenübungen.

Neben den bereits in Tabelle 4.2.2.1.3. aufgeführten Schreibübungen als Zielfertigkeit mit einem Textprodukt (28 an der Anzahl) und der Untersuchung der konkreten Textsorte, kommen in Tabelle 4.2.2.1.8. die Vorstufenübungen dazu, um gezielt die Reihen vorzustellen, welche auf das nächste Textprodukt hinarbeiten. Auch hier sind alle Schreibübungstypen nach Kast (Kast, 1999, S. 54ff.) vorhanden.

Auch diese Tabelle wurde nach der Anzahl der verschiedenen Übungstypen analysiert, welche in der Gesamtheit 94 sind. In der Verteilung sind auch hier die meisten Übungen Vorbereitende solche (45). Hier, auch was die anderen Übungstypen anbelangt, liegt keine Diskrepanz zwischen 4.2.2.1.4. und 4.2.2.1.8. vor. Aufbauende Übungen (20) stehen an zweiter Stelle. Kommunikatives Schreiben und Freies und kreatives Schreiben zusammen (22) übersteigen die Strukturierenden (7).

Diese Darstellung lässt erkennen, dass das Kreative und freie Schreiben sowie das Kommunikative Schreiben im Rahmen des untersuchten Lehrwerks das Schreiben als Zielfertigkeit mit Textprodukt umfassen, wohingegen die ersten zwei Übungstypen (Vorbereitende und Aufbauende) zur Zielfertigkeit bzw. zum Textprodukt hinführen. Strukturierende Übungstypen arbeiten zur Zielfertigkeit hin oder umfassen das Schreiben als Zielfertigkeit mit einem Textprodukt.

Der Tabelle 4.2.2.1.8. ist zu entnehmen, dass in manchen Kapiteln ein zu erwartendes Textprodukt als Basis für das zu erstellende nächste dienen soll – eine strategisch durchdachte Vorgehensweise, welche zur höheren Verantwortung und Kontrollfunktion für das eigene Endprodukt führt.

Die teilweise kurz gehaltenen Reihen könnten allerdings zur Überforderung des Lernenden führen, was die zu erstellenden Textprodukte anbelangt.

Sowohl die Betrachtung aus Tabelle 4.2.2.1.4. als auch aus Tabelle 4.2.2.1.8. zeigen die im

Kursbuch des Lehrwerks vorkommenden Übungsarten zur Verbesserung der Schreibfertigkeit und somit zur Schreibprogression nach der Schreibübungstypologie von Kast (Kast, 1999, S. 54ff.). Die Anzahl und Vielfältigkeit lässt eine ausgewogene Förderung der Schreibfertigkeit erkennen.

Auch wird anhand der Ergebnisse dieser Masterarbeit deutlich, dass die Teilprozesse des Schreibens von der Übungstypologie unterstützt werden.

5.2.3. Schlussfolgerung zur Teilforschungsfrage 3

Die Antwort zur Teilforschungsfrage „III. Wie unterstützen Steuerungsgrad und Sozialform die Schreibprogression im Lehrwerk „Netzwerk Neu A2“ (Kursbuch)?“ lässt sich aus der Mittlerfertigkeit bezogenen Tabelle 4.2.2.1.2., der Zielfertigkeit bezogenen Tabelle 4.2.2.1.4. und hierzu zusammenfassenden Tabellen 4.2.2.1.6. und 4.2.2.1.7. ableiten. Die Tabelle 4.2.2.1.8., welche die Reihen der Vorstufenübungen mit anschließendem Textprodukt darstellt, rundet diese Betrachtung ab. All diese Tabellen zeigen den Steuerungsgrad und die Sozialform der analysierten Übungen auf.

Zunächst lässt sich feststellen, dass mit Betrachtung der Übungen als Mittel zu anderen Zwecken oder als Zielfertigkeit (Schreiben) alle Steuerungsgrade (Neuner et al., 1981, S. 22 und Rütter, 1973, S. 50ff.) und Sozialformen vertreten sind.

Die Übungen mit Schreiben als Mittel zum anderen Zweck in diesem Lehrwerk sind zumeist halbgesteuert (85,62%) und in Einzelarbeit auszuführen (67,3%). Der Steuerungsgrad mag mit dem GER-Niveau zusammenhängen, denn stark gesteuerte Übungen werden prinzipiell eher auf A1-Niveau erwartet und offene auf A2-Niveau seltener vorkommen. Der halbgesteuerte Steuerungsgrad unterstützt daher die Schreibprogression dem A2-Niveau entsprechend. Es wird unter formalen und inhaltlichen Vorgaben dennoch eigene Formulierung erwartet. Die niedrige Kollaboration (Partner- und Gruppenarbeit) von 32,7% weist hingegen Förderbedarf auf.

In der detaillierten Betrachtung zur Einordnung der Schreibübungen des Kursbuches dieses Lehrwerks nach Schreibübungstypologie und charakteristischen Merkmalen Steuerungsgrad und Sozialform (Tabelle 4.2.2.1.4.) sind weitere Schlussfolgerungen und insbesondere mit Bezug zur Schreibprogression möglich. Die meisten Schreibübungen sind halbgesteuert (103). Durch die Erwartung der eigenen Formulierung wird die Schreibprogression gefördert. Stark gesteuerte Übungen sind 95, was wieder mit dem A2-Niveau zusammenhängt. Offen sind 23 – am wenigsten, jedoch für dieses Niveau relativ

viel, da bereits steuerungsungebundenen Schreiben erwartet wird. Die Entwicklung im Bereich der Fertigkeit des Schreibens soll in diesem Kursbuch also forciert werden.

Dass konkret die Vorbereitenden Übungen zumeist stark gesteuert sind, ist nur erklärlich, da diesem Übungstyp die Zuordnungsaufgaben zugeordnet werden, welche generell zumeist stark gesteuert sind. Auch wird, wie den Ergebnissen zu entnehmen, hier weniger Wert auf Kollaboration (Partner- und Gruppenarbeit) gelegt, was typisch ist. Auch die Aufbauenden Übungen werden zumeist in Einzelarbeit erledigt, sind allerdings halbgesteuert. Es wird mehr Wert auf das eigene Formulieren gelegt. Da dieser Übungstyp Grammatik- und Satzbaubezug aufweist, erscheint dies verständlich. Auch die Strukturierenden Übungen und das Kommunikative Schreiben werden hier zumeist in Einzelarbeit bearbeitet und im Kursbuch dieses Lehrwerks als halbgesteuert verfasst. Offen sind fast nur die Freien und Kreativen Schreibübungen, auch wenn ebenso in Einzelarbeit auszuführen. Den Lernenden ist hier das höchste Level der Steuerungsungebundenheit ermöglicht, wie es von diesem Übungstyp auch zu erwarten ist. Durch die hohe Anzahl an Übungen mit zu erwartendem Textprodukt, welche damit halbgesteuert oder offen sind, unterstützt der Steuerungsgrad die Schreibprogression in besonderem Maße.

Die durchgängig vordegründig erwartete Einzelarbeit sowohl in den Übungen mit Schreiben als Mittel für andere Zwecke als auch mit Zielfertigkeit zeigt allerdings, dass die Kollaboration, aus welcher der Lern- und Lehrprozess profitieren kann und sollte, nicht genügenden Einsatz findet.

Die Übungen, welche diese anzufertigenden Textprodukte enthalten und die auf diese Textprodukte zuarbeitenden Vorstufenübungen, welche in Tabelle 4.2.2.1.8. vorgestellt werden, zeigen, dass auch hier alle Steuerungsgrade und Sozialformen vertreten sind.

Es liegt keine Diskrepanz zwischen 4.2.2.1.4. und 4.2.2.1.8. vor. Das betrifft den häufigsten Steuerungsgrad der Vorbereitenden Übungen: 27 stark gesteuerte. Auch in Tabelle 4.2.2.1.8. bleibt es bei allen anderen Übungstypen, außer dem Freien und Kreativen Schreiben, bei zumeist halbgesteuertem Steuerungsgrad und Einzelarbeit mit zu ziehenden gleichen Schlussfolgerungen. Die Freien und Kreativen Schreibübungen sind in dieser Tabelle, welche die Reihen betrachtet, ebenfalls zumeist offen und in häufigster Einzelarbeit.

In Zusammenfassung:

Der Steuerungsgrad unterstützt, wie aus den Analysen zu erkennen, die Schreibprogression, indem meistens mindestens eigenes Formulieren (halbgesteuert) erwartet wird und durch das Vorkommen einer vom A2-Niveau nicht zu erwartenden

hohen Anzahl von Übungen mit Steuerungsungebundenheit (offen).

Die Sozialform unterstützt die Schreibprogression in Einzelarbeit, schöpft allerdings das Potenzial der Kollaboration für diesen Zweck nur unzureichend aus.

5.3. Ausblick

Diese aspektorientierte Lehrwerkanalyse kann dazu beitragen die Schreibfähigkeiten im Deutschunterricht als Fremdsprache zu verbessern. Folglich kann diese Studie einen Grundstein für weitere empirische Arbeiten und eine erfolgreiche DaF-Lehre im Bereich der Schreibfertigkeiten bilden. A2-Lernende können von der vorgestellten Analyse profitieren. Dies trägt auch der Realität Rechnung, welche ansprechende Methoden und Strategien in Lehrwerken für den Lehr- und Lernprozess erforderlich macht.

Es wird zur Berücksichtigung relevanter Faktoren, von denen der erfolgreiche Lernprozess abhängt, beigetragen. Ein Beispiel für einen relevanten Einsatz der vorgenommenen Untersuchung sind die aufgeführten Universitäten an welchen das analysierte Lehrwerk zur Anwendung kommt.

Lehrwerkanalysen hinsichtlich eines bestimmten Aspekts oder einer Fertigkeit eignen sich besonders gut, um den Lernerfolg gewinnbringend zu fördern. Vorteilhaft ist empirische Arbeit in diesem Bereich auch deswegen, weil es für den Einzelnen/ die Lehrkraft/ die Universität somit erleichtert wird, ein Lehrwerk auszuwählen.

Die Schlussfolgerungen sind von Bedeutung sowohl für die durchgeführte Forschung als auch für zukünftige themengebundene solche zur Schreibprogression, allerdings auch weitreichender und genereller im Hinblick auf Vergleiche mit anderen Lehrwerken oder als Basis für anders geartete empirische Forschung zur DaF-Lehre.

Die vorgenommene Forschung auf Basis der im Voraus aufgestellten theoretischen Grundlagen zur Frage "Kann das Lehrwerk „Netzwerk Neu A2“ dazu beitragen die Schreibfähigkeit im universitären DaF-Unterricht zu fördern?" bietet vielfältige weiterführende Anwendungsmöglichkeiten und Grundlage für zusätzliche Untersuchungsvorhaben. Hierfür sprechen insbesondere die ausgeführten Ergebnisse und Schlussfolgerungen.

Das Lehrwerk könnte prinzipiell hinsichtlich anderer Aspekte oder auch auf seine Vorteilhaftigkeit hinsichtlich der Progression anderer Fertigkeiten untersucht werden.

Die vorgenommene aspektorientierte Lehrwerkanalyse kann allerdings generell und isoliert betrachtet ebenso für anderweitige vertiefte Schreibfertigkeit bezogene Forschung eingesetzt werden. Darüber hinaus lassen sich die Ergebnisse und Schlussfolgerungen als

Grundlage für hierauf bezogene empirische Forschung unter Anwendung von Umfragen und Interviews unter Studierenden und Lehrenden nutzen. Insbesondere können die einzelnen Schreibübungen oder Schreibübungstypen wie auch die zu erstellenden Textprodukte mittels Umfragen unter Lernenden und Lehrenden bewertet werden. So können zusätzliche Schlussfolgerungen eingeholt und die Effizienz dieser Übungen einer derartigen Messung unterzogen werden, welche an der vorliegenden Forschung ansetzen kann. Es ist möglich das Potenzial des Lehrwerks und die Schreibprogression darin anderweitig empirisch zu beurteilen.

Die Textprodukte einzelner Studenten lassen sich prinzipiell isoliert betrachtet daraufhin untersuchen welche Schreibprogression zu verzeichnen ist. Langfristig lässt sich auch ein Vergleich zu entstandenen Textprodukten auf Basis der Nutzung dieses im Vergleich zur Nutzung eines anderen Lehrwerks vornehmen.

Möglich ist auch eine vertiefte und detaillierte Untersuchung des Steuerungsgrades und der Sozialform der Schreibübungen durch Änderung dieser. Die entstandenen Textprodukte auf Basis unterschiedlicher Steuerungsgrade und Sozialformen können zur Analyse der Schreibprogression über einen längeren Zeitraum mittels Langzeitstudien (z.B. des Kurses) jedes einzelnen Studierenden dienen.

Alle im Rahmen dieses Gliederungspunktes vorgebrachten Varianten weiterer Forschung können hinsichtlich ihrer Voraussetzungen variieren, sodass heterogene oder homogene Lernergruppen eingesetzt werden, die Perspektive Lehrer/Lerner ein Ansatzpunkt darstellen kann und viele weitere Kombinationen und Variationen zweckdienlich Einsatz finden können.

Die vorgestellte Forschung lässt sich darüber hinaus bei Bedarf auch auf das Übungsbuch zum Lehrwerk Netzwerk Neu A2 ausweiten.

Es besteht auch die Möglichkeit eine Untersuchung hinsichtlich des Einhaltens des GER-Niveaus A2 in diesem Lehrwerk durchzuführen, was die Schreibfertigkeit anbelangt.

Der Fremdsprachen- bzw. DaF-Unterricht lässt sich in vielerlei Hinsicht auch digital gestalten und unterstützen (Funk, 2019, S. 75). Die aspektorientierte Lehrwerkanalyse zum Netzwerk Neu A2 (Kursbuch) kann zur Basis für weitere empirische Forschung dienen, welche darauf bezogen ist, ob die (darin enthaltene) Schreibprogression auch digital (mithilfe digitaler kollaborativer Lernplattformen) gefördert werden kann, ob dies zur Qualitätsverbesserung des Unterrichts beitragen kann (vgl. Beltrán-Martin, 2019, S. 202) und in welchen Unterrichtsformen die höchste Effizienz zu verzeichnen ist.

Durch gut durchdachte Lehrwerke können Lehrende dazu beitragen, dass ihre Studierenden ihre schriftlichen Kommunikationsfähigkeiten nachhaltig verbessern und somit erfolgreich im akademischen und beruflichen Kontext agieren können. Gerade diese Gedankengänge sollten zukünftige Motivation geben Lehrwerke einer detaillierten Analyse zu unterziehen.



- Aïcha, B. (2013). Schreiben im DaF-Unterricht. Ein Ziel- oder eine Mittlerfertigkeit. *Journal of Translation and Languages*, 12(02), 25-30.
- Akdoğan, F. (2003). Deutsch als Fremdsprache in der Türkei. Bestandsaufnahme und Prognosen. *Info DaF*, 30(1), 46-54.
- Altmayer, C., Biebighäuser, K., Haberzettl, S. & Heine, A. (2021). Das Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache als wissenschaftliche Disziplin. In C. Altmayer, K. Biebighäuser, S. Haberzettl, A. Heine (Hrsg.), *Handbuch Deutsch als Fremd- und Zweitsprache* (1. Aufl., S.3-22)
- Appel, I., Haller, B., Landerl, K., Odar, M., Pucher S., Schluet A., Schwertberger, D., Straßegger-Einfalt, R. & Zwölfer, N. (2019), *Lernen lernen. Impulse für Schülerinnen und Schüler, deren Eltern und Lehrkräfte*. (1. Aufl.). Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung.
- Auswärtiges Amt (2020), Deutsch als Fremdsprache weltweit. Datenerhebung (2020). Abgerufen am: 07.03.2025, von chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/<https://www.auswaertiges-amt.de/resource/blob/2344738/b2a4e47fdb9e8e2739bab2565f8fe7c2/deutsch-als-fremdsprache-data.pdf>
- Bachmann, T. & Becker-Mrotzek M. (2017). Schreibkompetenz und Textproduktion modellieren. In: M. Becker-Mrotzek, J. Grabowski, T. Steinhoff (Hrsg.) *Forschungshandbuch empirische Schreibdidaktik*. (1. Aufl., S. 25–55). Waxmann Verlag.
- Ballis, A. (2018). DaZ-Schreibdidaktik – Ein Überblick. In W. Grieshaber, S. Schmölzer-Eibinger, H. Roll, K. Schramm (Hrsg.), *Schreiben in der Zweitsprache Deutsch. Ein Handbuch*. (1. Band). In B. Ahrenholz, C. Dimroth, B. Lütke, M. Rost-Roth (Hrsg.), *DaZ-Handbücher. Deutsch als Zweitsprache, Mehrsprachigkeit und Migration* (1. Band, S.267-281). De Gruyter Mouton.
- Barrios, L.M. (1998). *Die curriculare Grundlegung der Fertigkeit Schreiben im DaF-Unterricht. Europäische Hochschulschriften*. (Band 1674). Peter Lang Verlag.
- Becker-Mrotzek, M. (2004). *Schreibentwicklung und Textproduktion. Der Erwerb der*

Schreibfertigkeit am Beispiel der Bedienungsanleitung. (1. Aufl.). Verlag für Gesprächsforschung.

- Becker-Mrotzek, M. (2014). Schreibkompetenz. In J. Grabowski (Hrsg.), *Sinn und Unsinn von Kompetenzen. Fähigkeitskonzepte im Bereich von Sprache, Medien und Kultur* (1. Aufl., S. 51-71). Verlag Barbara Budrich.
- Bednarova, D. & Kalouskova, L. (2019). Förderung von fremdsprachlichen Kompetenzen im tertiären Bildungsbereich in der digitalen Zeit. In H. Bergerová, H.-H. Lüger, G. Schuppener (Hrsg.), *Aussiger Beiträge. Germanistische Schriftenreihe aus Forschung und Lehre.* (13. Jahrgang, 200. Aufl., S.101-117). Praesens Verlag Wien.
- Beltrán-Martin I. (2019). Using Padlet for collaborative learning. *5th International Conference on Higher Education Advances (HEAd'19)*, Juni 26-28, 201-211. <http://dx.doi.org/10.4995/HEAd19.2019.9188>
- Bereiter, C. (1980). Development in Writing. In L.W. Gregg, E. R. Steinberg (Hrsg.), *Cognitive Processes in Writing* (1. Aufl., S. 73–93). Lawrence Earlbaum.
- Bohn, R. (2001). Schriftliche Sprachproduktion. In G. Helbig, L. Götze, G. Henrici, H.-J. Krumm (Hrsg.) *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch* (2. Halbband, S. 921-931. Walter de Gruyter.
- Borck, K. (2001). *Das Medium „Schulbuch“: Aufgaben, Wirkung, Zulassungen, Analysen und Methoden. Arbeitsansatz der vorliegenden Untersuchung* (Dissertation, Freie Universität Berlin). <https://webdoc.sub.gwdg.de/ebook/diss/2003/fu-berlin/2001/34/index.html>
- Borsch, F. (2023). *Kooperatives Lernen Theorie-Anwendung-Wirksamkeit* (4.Aufl.). Kohlhammer.
- Boumrar, O. (2016). Zu den Sozialformen im DaF- Unterricht : eine normative und vergleichende Studie. *Algerian Scientific Journal Plattform (ASJP)*, 6(2), 27-36.
- Bouزيد, A. (2013). Schreiben im DaF-Unterricht. Ein Ziel- oder eine Mittlerfertigkeit. *Journal of Translation and Languages.* (12)2, 25-30.

- Bönsch, M. (1996). Bildung in der Schule. In N. Seibert, H. J. Serve (Hrsg.), *Bildung und Erziehung an der Schwelle zum dritten Jahrtausend. Multidisziplinäre Aspekte, Analysen, Positionen, Perspektiven* (2. Aufl., S. 21-45). München : PimS Verlag.
- Börner, W. (1987), Schreiben im Fremdsprachenunterricht: Überlegungen zu einem Modell. In W. Lörcher, R. Schulze (Hrsg.), *Perspectives on Language in Performance. Studies in Linguistics, Literary Criticism, and Language Teaching and Learning. To Honour Werner Hüllen on the Occasion of his Sixtieth Birthday*. (2. Band, S. 1336-1349). Narr Verlag.
- Börner, W. (1989), Didaktik schriftlicher Textproduktion in der Fremdsprache. In G. Antos, H. P. Krings (Hrsg.), *Textproduktion. Ein interdisziplinärer Forschungsüberblick*. (1. Aufl., S. 348-375). Max Niemeyer Verlag.
- Brandl H., Duxa S., Leder G. & Riemer C. (2010). Vorwort. In H. Brandl, S. Duxa, G. Leder, C. Riemer (Hrsg.), *Ansätze zur Förderung akademischer Schreibkompetenz an der Hochschule*. (83. Band "Materialeien Deutsch als Fremdsprache" (Fadaf), S. I-VII). Universitätsverlag Göttingen.
- Brinker, K. (2010). *Linguistische Textanalyse. Eine Einführung in Grundbegriffe und Methoden*. (7. Aufl.). E. Schmidt Verlag.
- Brommer, S. (2007). „Ein unglaubliches Schriftbild, von Rechtschreibung oder Interpunktion ganz zu schweigen“. Die Schreibkompetenz der Jugendlichen im öffentlichen Diskurs. *Zgl Zeitschrift für germanistische Linguistik*, 35(3), 315-345. DOI: <https://doi.org/10.1515/zgl.2007.023>
- Bruffee, K. A. (1978). The Brooklyn Plan: Attaining Intellectual Growth through Peer-Group Tutoring. *Liberal Education*, 64 (4), S. 447-468.
- Buhlmann, R. (2012). *Lehrwerksanalyse und Lehrwerksbeurteilung. Hinweise für die Beratung bei der Lehrwerkswahl*. (1. Aufl.). Goethe Institut.
- Busch, A. & Stenschke, O. (2007). *Germanistische Linguistik. Eine Einführung* (1. Aufl.). Gunter Narr Verlag.

- Caspari, D. (2016). Grundfragen fremdsprachendidaktischer Forschung. In D. Caspari, F. Klippel, M. K. Legutke, K. Schramm (Hrsg.), *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik* (1. Aufl., S. 7-21). Narr Francke Attempto Verlag.
- Chaabani, M. (2021). Zur Vermittlung der Fertigkeit Schreiben im fremdsprachigen Deutschunterricht. Perspektiven zur Theorie und Didaktik des Schreibens. *Altralang Journal* 03(03), 50-62.
- Ciepielewska, L. (2002). Die Bedeutung der Lehrwerkanalyse für den Modernen Fremdsprachenunterricht. *Glottodidactica: An International Journal of Linguistics*, 28(01), 65-68. DOI: [10.14746/gl.2000.28.05](https://doi.org/10.14746/gl.2000.28.05)
- Creswell, J.W. (2007). *Qualitative Inquiry Research Design* (2. Aufl.). Sage Publications.
- Cumming, A. (1989). Writing expertise and second language proficiency. *Language Learning*, 39(1), 81-141.
- Çebi, R. H. (2020). Die Einflüsse des prozessorientiertes schreiben auf die Schreibfertigkeit im DaF-Unterricht. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, 20(31), 516-525.
- Çelikkaya, Ş., & Hayta, N. (2024). Analyse Der Übungen Zur Schreibkompetenz Im Lehrbuch Für Deutsch Als Zweite Fremdsprache. *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, 14(1), 169-182.
<https://doi.org/10.30783/nevsosbilen.1413137>
- Dähling, C., & Standop, J. (2024). Kollaboratives Lernen lernen: Seminarsitzung zum Pre-Training von Kompetenzen des kollaborativen Lernens. *DiMawe – Die Materialwerkstatt*, 6(1), 1–7. DOI: <https://doi.org/10.11576/dimawe-7002>
- de Beaugrande, R.-A. & Dressler, W. U. (1981). *Einführung in die Textlinguistik*. (1. Aufl.). Niemeyer.
- Denić, A. (2021). *Eine Lehrwerkanalyse mit Fokus auf Leseverstehen im DaF-Unterricht in Bosnien-Herzegowina* (Masterarbeit, Universität Wien).
<https://phaidra.univie.ac.at/detail/o:1401189>

- Desselmann, G., Hellmich, H. (1986). *Didaktik des Fremdsprachenunterrichts. Deutsch als Fremdsprache*. (1.Aufl.). Enzyklopädie.
- Dimitrova, M. (2018). Schreiben im DaF-Unterricht – Von der Idee zum eigenen Beitrag. *BDV Magazin. Zeitschrift des bulgarischen Deutschlehrerverbandes*, 04/2018, 1-4.
- Dudenredaktion (2024): Fremdsprache. Duden – Deutsches Universalwörterbuch. Das große Bedeutungswörterbuch. (10. Aufl., S.657). Bibliographisches Institut.
- Dudenredaktion (2024): Fremdsprachenunterricht. Duden – Deutsches Universalwörterbuch. Das große Bedeutungswörterbuch. (10. Aufl., S.658). Bibliographisches Institut.
- Dudenredaktion (2024): Progression. Duden – Deutsches Universalwörterbuch. Das große Bedeutungswörterbuch. (10. Aufl., S.1419). Bibliographisches Institut.
- Dvorecky, M. (2016). Fachsprachliche Lehrwerke im Kontext des DaF-Unterrichts. Was gibt es neues im Bereich der fachsprachlichen Lehrwerkanalyse? In H. Schweiger, V. Ahamer, C. Tonsern, T. Welke, N. Zuzok (Hrsg.), *In die Welt hinaus. Festschrift für Renate Faistauer zum 65. Geburtstag* (1. Aufl., S.91-100). Praesens Verlag.
- Engel, U., Halm, W., Krumm, H.-J., Ortmann, W.D., Picht, R., Rall, D., Schmidt, W., Stickel, G., Vorderwülbecke, K. & Wierlacher, A. (1977). *Mannheimer Gutachten zu ausgewählten Lehrwerken Deutsch als Fremdsprache*. (1. Aufl.). Julius Groos Verlag.
- Engel, U., Krumm, H.-J., Wierlacher, A., Ortmann, W.D. (1981). *Mannheimer Gutachten zu ausgewählten Lehrwerken Deutsch als Fremdsprache. Band 2*. (2. Aufl.). Julius Groos Verlag.
- Eppert, F. (1973). *Lexikon des Fremdsprachenunterrichts* (1. Aufl.). Kamp Verlag.
Keine Originalquelle
- Er, M. & Hertsch, M. F. (2019). Förderung von DaF in der Türkei. In U. Ammon, G. Schmidt (Hrsg.). *Förderung der deutschen Sprache weltweit* (1. Aufl., S. 741-755). De Gruyter.

Ernst Klett Sprachen GmbH, Council of Europe Straßburg, Goethe-Institut München für die deutsche Übersetzung (2020). Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen. Begleitband. Anhang 1. Abgerufen am 01.11.2024, von

https://www.klettsprachen.de/downloads/24544/Anhang_5F1_3A_5FZentrale_5FMerkmale_5Fder_5FGeR_2DNiveaus/pdf

Ernst Klett Sprachen GmbH, Council of Europe Straßburg, Goethe-Institut München für die deutsche Übersetzung (2020). Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen. Begleitband. Anhang 4. Abgerufen am 01.11.2024, von

https://www.klettsprachen.de/downloads/24547/Anhang_5F4_3A_5FRaster_5Fzur_5FBeurteilung_5Fvon_5FSchreiben/pdf

Ernst Klett Sprachen GmbH, Council of Europe Straßburg, Goethe-Institut München für die deutsche Übersetzung (2020). Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen. Begleitband. Ernst Klett Verlag.

Europäische Union und Europarat (2004-2020). Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen Raster Zur Selbstbeurteilung. Abgerufen am 31.10.2024 von <https://europass.europa.eu/system/files/2020-05/CEFR%20self-assessment%20grid%20DE.pdf>

Eßer, R. (2000). Schreiben im Vergleich. Kulturelle Geprägtheit wissenschaftlicher Textproduktion und ihre Konsequenzen für den universitären DaF-Unterricht. In H.-J. Krumm (Hrsg.), *Erfahrungen beim Schreiben in der Fremdsprache Deutsch. Untersuchungen zum Schreibprozess und zur Schreibförderung im Unterricht mit Studierenden*. (1. Aufl., S. 56-109). Studienverlag.

Faistauer, R. (1997). *Wir müssen zusammenschreiben! Kooperatives Schreiben im fremdsprachlichen Deutschunterricht*. (1. Band). Studien Verlag.

Faistauer R., (2010). Die sprachlichen Fertigkeiten. In H.-J. Krumm, C. Fandrchy, B. Hufeisen, C. Riemer (Hrsg.) *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. (Band 35.1, 1. Halbband, S. 961-969). De Gruyter Mouton Verlag.

- Feilke, H. (1996). Die Entwicklung der Schreibfähigkeit. In H. Günther, O. Ludwig (Hrsg.), *Schrift und Schriftlichkeit. Writing and Its Use. Ein interdisziplinäres Handbuch internationaler Forschung. An Interdisciplinary Handbook of International Research*. (2. Halbband, S.1187–1199). Walter de Gruyter.
- Fischer-Kania, S. (2008). Die Förderung der Schreibfertigkeit in den DaF-Lehrwerken Delfin, ein neu-Hauptkurs und Auf neuen Wegen. *Info DaF* 35(5), 481-517.
- Fix, M. (2008). *Texte schreiben. Schreibprozesse im Deutschunterricht* (2. Auflage). Schöningh.
- Friedlander, A. (1990). Composing in English: effects of a first language on writing in English as a second language. In B. Kroll (Hrsg.), *Second Language Writing: Research insights for the classroom*. (4. Aufl., S.109-125). Cambridge University Press.
- Funk, H. (2004). Qualitätsmerkmale von Lehrwerken prüfen – ein Verfahrensvorschlag. *Babylonia*, 03(04), 41-47.
- Funk, H. (2019). Feindliche Übernahme oder erweiterte didaktisch-methodische Szenarien? Fremdsprachenunterricht in Zeiten des digitalen Wandels. In E. Burwitz-Melzer, C. Riemer, L. Schmelter (Hrsg.), *Das Lehren und Lernen von Fremd- und Zweitsprachen im digitalen Wandel. Arbeitspapiere der 39. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts* (1. Aufl., S. 68-79). Narr Francke Attempto Verlag.
- Galbraith, D. (2009). Cognitive Models of Writing. *gfl-journal*, Nr. 2-3. 7–22.
- Ganser, B. (2005). *Kooperative Sozialformen im Unterricht. Ein unverzichtbarer Beitrag zur inneren Schulentwicklung* (Dissertation, Friedrich-Alexander-Universität). <https://www.fachportal-paedagogik.de/literatur/vollanzeige.html?FId=3005173>
- Gardii, K. (2018). *Der Stellenwert des Hör-Seh-Verstehens im DaF-Unterricht am Beispiel des Lehrwerks Aspekte neu. Mittelstufe Deutsch B2* (Masterarbeit, Universität Wien). <https://phaidra.univie.ac.at/detail/o:1342776>

- Grabe, W. (2001). Notes Toward a Theory of Second Language Writing. In T. Silva, P. K. Matsuda (Hrsg.), *On Second Language Writing*. (1. Aufl. S.39-57). Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
DOI: [10.2307/3588251](https://doi.org/10.2307/3588251)
- Grießhaber W. (2010), *Spracherwerbsprozesse in Erst- & Zweitsprache. Eine Einführung*. (1.Aufl.). UVRR / Universitätsverlag Rhein-Ruhr.
- Grießhaber W. (2020), C8 Schreiben in der Zweitsprache Deutsch. In B. Ahrenholz, I. Oomen-Welke (Hrsg.), *Deutsch als Zweitsprache* (5.Aufl.). In W. Ulrich (Hrsg.), *Deutschunterricht in Theorie und Praxis* (9.Band, S.292-305). Schneider Verlag Hohengehren.
- Grieshammer, E. (2011). Der Schreibprozess beim wissenschaftlichen Schreiben in der Fremdsprache Deutsch und Möglichkeiten seiner Unterstützung. In Dr. K. Girgensohn (Hrsg.) *Schreiben im Zentrum. Reihe Beiträge zur Schreibzentrumsforschung*. (3. Band, S.1-89). Schreibzentrum der Europa-Universität Viadrina.
- Guberina, P. (1991). Die Audio-Visuelle, Global-Strukturelle Methode. In R. Batz, W. Buße (Hrsg.), *Moderne Sprachlehrmethoden* (623. Band, S. 183-200) Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Güler, G. (2005). Zum Fremdsprachenunterricht in den Sprachenzentren türkischer Universitäten. *Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht (ZIF)*, 5(2), 2-12.
DOI: <https://doi.org/10.26083/tuprints-00012630>
- Gür, S. (2018). Langfristige Bewertung der schriftlichen Fertigkeit im DaF Unterricht. *Dialog Interkulturelle Zeitschrift für Germanistik*, 6(2), 192-200.
- Götze, L. (1994). Fünf Lehrwerkgenerationen. In B. Kast, G. Neuner (Hrsg.), *Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Deutschunterricht*. (1. Aufl., S.29-30). Langenscheidt.

- Harsch, C., Neumann, A., Lehmann, R. & Schröder, K. (2007). Schreibfähigkeit. In E. Klieme, B. Bärbel (Hrsg.) *Sprachliche Kompetenzen. Konzepte und Messung. DESI-Studie (Deutsch Englisch Schülerleistungen International)*. (1.Aufl., S. 42-62). Beltz Verlag.
- Hayes, J. R. & Flower, L. S. (1980). Identifying the Organization of Writing Processes. In L.W. Gregg, E. R. Steinberg (Hrsg.) *Cognitive processes in writing: An Interdisciplinary Approach* (1.Aufl., S.3-30). Erlbaum Associates Hillsdale NJ.
- Hayes, J. R. & Flower, L. S. (1981). A Cognitive Process Theory of Writing. *National Council of Teachers of English, College Composition and Communication*, (32)4, 365-387.
- Hermann, F. (1985). Schreiben im Vergleich. Zu einer didaktischen Grundaufgabe interkultureller Germanistik. In A. Wierlacher (Hrsg.), *Das Fremde und das Eigene* (1.Aufl., S. 123-139.) iudicium.
- Heyd, G. (1997). *Aufbauwissen für den Fremdsprachenunterricht (DaF). Ein Arbeitsbuch*. (1. Aufl.). Narr Verlag
- Hilpisch, K. (2012). Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen. Der GER im Überblick. (1. Aufl.). Diplomica Verlag.
- Hufeisen, B. (2000). Fachtextpragmatik Kanadisch-Deutsch. Studentische Texte an der Universität. In H.-J. Krumm (Hrsg.), *Erfahrungen beim Schreiben in der Fremdsprache Deutsch. Untersuchungen zum Schreibprozess und zur Schreibförderung im Unterricht mit Studierenden*. (1. Aufl., S. 17-56). Studienverlag.
- Huneke, H.-W. & Steinig, W. (2010). *Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung* (5. Auflage). Erich Schmidt Verlag.
- Hunn, K. (2011). *Arbeitsplatz Deutschland, Heimat Türkei? Die Anwerbung von Arbeitskräften aus der Türkei im Kontext der bundesdeutschen Ausländerbeschäftigungspolitik*

- Iwers, T. & Claußen, J. (2024). Kooperation und Kollaboration. *Gruppe. Interaktion. Organisation. Zeitschrift für angewandte Organisationspsychologie*, (55)3, 1-4.
DOI: <https://doi.org/10.1007/s11612-024-00729-5>
- Janíková, V. (2015). Learning Multiple Foreign Languages in Research: the Example of German (L3) after English (L2). *XLinguae*, 8(1), 54-71.
- Jenkins, E. (1997). Brünner Kriterienkatalog zur Beurteilung von Lehrwerken für den Deutschunterricht in tschechischen Grundschulen und Gymnasien. In H.-J. Krumm, P. R. Portmann-Tselikas (Hrsg.), *Jahrbuch 1997. Theorie und Praxis. Österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache, Serie A*. (1. Aufl., S. 182-195). Studien Verlag.
- Jozsef, H. (2001). *Advanced Writing in English as a foreign Language* (1. Aufl.). Lingua Franca Csoport.
- Karbi, G. (2020). Deutsch als Fremdsprache in der Türkei – eine aktuelle Bestandsaufnahme. In N. Wulff, S. Steinmetz, D. Strömsdorfer, M. Willmann (Hrsg.), *Deutsch weltweit – Grenzüberschreitende Perspektiven auf die Schnittstellen von Forschung und Vermittlung. 45. Jahrestagung des Fachverbandes Deutsch als Fremd- und Zweitsprache an der Universität Mannheim 2018* (104. Band, S. 255-266). Universitätsverlag Göttingen.
- Kast, B. (1994). Die vier Fertigkeiten. In B. Kast, G. Neuner (Hrsg.), *Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Deutschunterricht* (1. Aufl., S.42-56). Langenscheidt.
- Kast, B. (1999). *Fertigkeit Schreiben*, (1. Auflage). Langenscheidt Verlag.
- Khairynanto, A. L. (2020). *Analyse der Schreibaufgaben im Lehrwerk Netzwerk A1* (Bachelorarbeit, Universitas Pendidikan Indonesia).
https://repository.upi.edu/50884/1/S_JRM_1600802_Title.pdf
- Kienle, A. (2003). *Integration von Wissensmanagement und kollaborativem Lernen durch technisch unterstützte Kommunikationsprozesse* (1.Aufl.). EUL Verlag.

- Kirschner, A. P., Sweller, J., Kirschner, F. & Zambrano R., J. (2018). From Cognitive Load Theory to Collaborative Cognitive Load Theory. *International Journal of Computer-Supported Collaborative Learning*, (13)2, 213-233.
DOI: <https://doi.org/10.1007/s11412-018-9277-y>
- Krapels, A. R. (1991). An overview of second language writing process research. In B. Kroll (Hrsg.), *Second Language Writing. Research insights fort he classroom* (1. Aufl., S. 37-56). Cambridge University Press.
- Krashen, S. D. (1985). *The input hypothesis: Issues and implications* (1. Aufl.). Longman.
- Krings, H. P. (1986). Wie Lerner Texte machen. Schreibprozesse in der Fremdsprache im Lichte introspektiver Daten. In Seminar für Sprachlehrforschung der Ruhr-Universität Bochum (Hrsg.), *Probleme und Perspektiven der Sprachlehrforschung* (1. Aufl., S.257-280). Scriptor Verlag.
- Krings, H. P. (1989). Schreiben in der Fremdsprache. Prozeßanalysen zum 'vierten skill'. In G. Antos, H.P. Krings (Hrsg.), *Textproduktion. Ein interdisziplinärer Forschungsüberblick*. (1. Aufl., S. 377-436). Max Niemeyer Verlag.
- Krings, H. P. (1992). Empirische Untersuchungen zu fremdsprachlichen Schreibprozessen: Ein Forschungsüberblick. In W.Börner, K.Vogel (Hrsg.), *Schreiben in der Fremdsprache: Prozeß und Text, Lehren und Lernen*.(1. Aufl., S.47-77). AKS Verlag.
- Krings, H. P. (2016). Schreiben. In E. Burwitz-Melzer, E. Mehlhorn, C. Riemer, K.-R. Bausch, H.-J. Krumm (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (6. Aufl., S. 107-111). Narr Francke Attempto Verlag GmbH.
- Krumm, H.-J. (1981). Methodenlehre: Handlungsanweisungen für den Fremdsprachenlehrer. In Zapp, F.-J., Rasch, A., Hüllen, W. (Hrsg.), *Kommunikation in Europa* (1. Aufl., S.217-224). Diesterweg.
- Krumm, H.-J. (1994). Stockholmer Kriterienkatalog. In B. Kast, G. Neuner (Hrsg.), *Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Deutschunterricht* (1. Aufl., S.100-104). Langenscheidt.

- Krumm, H.-J. (2000). Schreibforschung und Schreibförderung im Deutsch als Fremdsprache-Unterricht. In H.-J. Krumm, (Hrsg.), *Erfahrungen beim Schreiben in der Fremdsprache Deutsch. Untersuchungen zum Schreibprozess und zur Schreibförderung im Unterricht mit Studierenden* (1.Aufl., S.7-16).
- Krumm, H. J. (2010). Lehrwerke im Deutsch als Fremd- und Deutsch als Zweitsprache-Unterricht. In H. J. Krumm, C. Fandrych, B. Hufeisen, C. Riemer (Hrsg.), *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. (2. Halbband, S.1215-1227). De Gruyter Mouton Verlag.
- Kuleva, A. (2018). Gewagt zu wagen oder Kreatives Schreiben im DaF-Unterricht. *BDV Magazin. Zeitschrift des bulgarischen Deutschlehrerverbandes*, 04/2018, 28-38.
- Lay, N. (1982). Composing processes of adult ESL learners: A case study. *TESOL Quaterly*, 16(2), 406-407.
- Leimeister, J. M. (2014). Collaboration Engineering. IT-gestützte Zusammenarbeitsprozesse systematisch entwickeln und durchführen (1. Aufl.). Springer Gabler Verlag. DOI: 10.1007/978-3-642-20891-1
- Lemke, V. & Hoffmann, L. (2022), *Literaturhinweise zur Linguistik. Schreibdidaktik*. (12. Band). Universitätsverlag Winter Heidelberg.
- Ludwig, O. (1983). Einige Vorschläge zur Begrifflichkeit und Terminologie von Untersuchungen im Bereich der Schriftlichkeit. In K. B. Günther, H. Günther (Hrsg.) *Schrift, Schreiben, Schriftlichkeit. Arbeiten zur Struktur, Funktion und Entwicklung schriftlicher Sprache*. (1. Aufl., S.1-15). Max Niemeyer Verlag.
- Lund, D. (2018). Einfluss der Digitalisierung auf schulisches Lehren und Lernen in Lernfeldern. Brauchen wir eine neue fachdidaktische Perspektive? *Haushalt in Bildung & Forschung* 7(1), S. 22-37.
- Machowicz, I. (2010). Zum Stellenwert des Schreibens in der Geschichte des Fremdsprachenunterrichts. *Lublin Studies in Modern Languages and Literature*, 34(01), 112-129.

- Matsuda, P. K. & Silva, T. (2005). Preface. In P. K. Matsuda, T. Silva (Hrsg.), *Second Language Writing Research. Perspectives on the Process of Knowledge Construction*. (1. Aufl. S. XI-XV). Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Mohr, I. (2000). Lerntexte untersuchen und überarbeiten: eine Übung aus dem DaF-Unterricht. In H.-J. Krumm (Hrsg.), *Erfahrungen beim Schreiben in der Fremdsprache Deutsch. Untersuchungen zum Schreibprozess und zur Schreibförderung im Unterricht mit Studierenden*. (1. Aufl., S. 109-156). Studienverlag.
- Mohr, I. (2010). Vermittlung der Schreibfertigkeit. In H.-J. Krumm, C. Fandrych, B. Hufeisen, C. Riemer (Hrsg.), *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: Ein internationales Handbuch*. (1. Band, S. 992-998). De Gruyter.
- Molitor-Lübbert, S. (1989). Schreiben und Kognition. In G. Antos, H.P. Krings (Hrsg.), *Textproduktion. Ein interdisziplinärer Forschungsüberblick* (1.Aufl., S. 278-296). Niemeyer.
- Mostafa, M. M. R. (2018). *Zur Schreibfertigkeit auf Niveau B2 in DaF-Lehrwerken. Eine kritische Studie in Bezug auf Textsortenkonzeptionen und Aufgabentypen* (Masterarbeit, Universität Leipzig).
<https://research.asu.edu.eg/bitstream/12345678/47863/1/J6844.pdf>
- Nebel, S., Schneider, S., Beege, M., Kolda, F., Mackiewicz, V. & Daniel Rey, G. (2017). You cannot do this alone! Increasing task interdependence in cooperative educational videogames to encourage collaboration. *Educational Technology Research and Development*, 65(01), 993-1014. DOI 10.1007/s11423-017-9511-8
- Neuner, G. & Hunfeld, H. (1993). *Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts. Eine Einführung*. (1. Auflage). Langenscheidt Verlag.
- Neuner, G., Krüger, M. & Grever, U. (1994). *Übungstypologie zum kommunikativen Deutschunterricht* (11.Aufl.). Langenscheidt.

- Neuner, G. (2003). Lehrwerke. In K.-R. Bausch, H. Christ, Herbert, H.-J. Krumm (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. (4. Aufl., S. 399-402). A. Franke Verlag.
- Noblit, G. W. & Hare, D. R. (1988). *Synthesizing Qualitative Studies. Qualitative Research Methods Series 11*. Sage Publications.
- Ossner, J. (2006). *Sprachdidaktik Deutsch. Eine Einführung*. (1. Aufl.). Schöningh Verlag.
- Öner, I. (2019). „Wie Bitte?“ ve „Schritte International“ adlı Almanca Der Kitaplarında Yazma Becerisine Yönelik Alistirmaların Karşılaştırmalı Şekilde İncelenmesi. (Masterarbeit, Marmara Universität Istanbul).
<https://avesis.marmara.edu.tr/yonetilen-tez/39ea5ddd-b925-4aa2-a13d-befdc7b85720/wie-bitte-ve-schritte-international-adli-almanca-ders-kitaplarinda-yazma-becerisine-yonelik-alistirmalarin-karsilastirmali-sekilde-incelenmesi>
- Özbal, B. (2019). *Yabancı Dil Olarak Türkçe Ders Kitaplarında Alistirmaların İncelenmesi: A1-A2 Düzeyi*. (Dissertation, Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü, Ankara).
<https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezDetay.jsp?id=TT2KTE1DGrX5l0yolG3TKw&no=uzYXEkWqaKiohOmNF3xmXA>
- Petersen I. (2014), Schreibfähigkeit und Mehrsprachigkeit. In B. Ahrenholz, C. Dimroth, B. Lütke, M. Rost-Roth (Hrsg.), *Deutsch als Zweitsprache, Mehrsprachigkeit und Migration*, (5. Band, S.1-305). De Gruyter Verlag.
- Philipp, M. (2021). *Schreiben lernen, schreibend lernen. Prinzipien des Aufbaus und der Nutzung von Schreibkompetenz*. (1. Aufl.). Springer Verlag.
 DOI:<https://doi.org/10.1007/978-3-658-33253-2>
- Piepenburg, U. (1991). Ein Konzept von Kooperation und die technische Unterstützung kooperativer Prozesse in Biirbereichen. In J. Friedrich, KH. Rödiger (Hrsg.), *Computergestützte Gruppenarbeit (CSCW). Berichte des German Chapter of the ACM* (S.79-94). Vieweg+Teubner Verlag.
- Pilaski, A. & Wirth, K. (2020). *Netzwerk Neu A2. Lehrerhandbuch*. Ernst Klett Verlag.

- Portmann, P. R. (1991). *Schreiben und Lernen. Grundlagen der fremdsprachlichen Schreibdidaktik*. (1. Aufl.). Max Niemeyer Verlag.
- Portmann-Tselikas, P. R. (2002). Textkompetenz und unterrichtlicher Spracherwerb. In P. R. Portmann-Tselikas, S. Schmölzer-Eibinger (Hrsg.), *Textkompetenz. Neue Perspektiven für das Lernen und Lehren*. (1. Aufl., S. 13–43). Studien Verlag.
- Real, W. (1984). *Methodische Konzeption von Englischunterricht* (1. Aufl.). Schöningh Verlag.
- Richards, J. C. & Schmidt, R. (2010). *Longman dictionary of language teaching and applied linguistics* (4.Aufl.). Longman.
- Rifanza, D., Wirayuda, N., Permatyawati, I. (2024). Analysis of Schreibübungen in Netzwerk Neu A2 Textbooks. *Allemania Jurnal Bahasa dan Sastra Jerman*, 03(1), 33-45.
- Roca de Larios, J., Murphy, L. & Manchon, R. (1999). The use of restructuring strategies in EFL writing: A study of Spanish learners of English as a foreign language. *Journal of Second language Writing*, 8(1), 13-44.
- Roll, H. (2021). Sprachliche Teilkompetenzen (2): Schriftlichkeit. Schriftlichkeit in Fremd- und Zweitsprachenunterricht – Bedingungen und curriculare Entwicklungen. In C. Altmayer, K. Biebighäuser, S. Haberzettl, A. Heine (Hrsg.), *Handbuch Deutsch als Fremd- und Zweitsprache* (1. Aufl., S.275-276)
- Roschelle, J., & Teasley, S. D. (1995). The construction of shared knowledge in collaborative problem solving. In C. O'Malley (Hrsg.), *Computer Supported Collaborative Learning*. (1.Aufl., S.69-97). Springer Verlag.
- Rösler, D. (2012). *Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung* (1. Auflage). J.B. Metzler.
- Rütter, T. (1973). *Formen der Testaufgabe. Eine Einführung für didaktische Zwecke* (1. Aufl.). C.H. Beck (Beck'sche Elementarbücher).

- Schmölzer-Eibinger, S. (2011). *Lernen in der Zweitsprache. Grundlagen und Verfahren der Förderung von Textkompetenz in mehrsprachigen Klassen* (1. Aufl.) Narr Francke Attempto.
- Schönfellner, S. (2013). „*Die Vermittlung und Überprüfung der Schreibfertigkeit in Deutsch als Fremdsprache auf Niveau B2*“ (Masterarbeit, Universität Wien). <https://phaidra.univie.ac.at/detail/o:1296736>
- Shylo, M. (2021). „*Die Förderung der Fertigkeit Schreiben in Lehrwerken auf dem B1-Niveau. Eine Analyse des DaZ-Lehrwerks Linie 1 und des DaF-Lehrwerks Menschen*“ (Masterarbeit, Universität Wien). [10.25365/thesis.70989](https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:hbz:5:1-64888-p0011-7)
- Sieber, P. (2003). Modelle des Schreibprozesses. In U. Bredel, H. Günther, P. Klotz, J. Ossner, G. Siebert-Ott (Hrsg.), *Didaktik der deutschen Sprache. Ein Handbuch. 1. Band* (1. Aufl., S. 208-223). Schöningh Verlag.
- Schmölzer-Eibinger, S., Dorner, M., Langer, E. & Helten-Pacher, M.-R. (2013). *Sprachförderung im Fachunterricht in sprachlich heterogenen Klassen*. (1. Aufl.), Klett Verlag.
- Schroedler, T. (2020). Mehrsprachigkeit in tertiären Bildungsinstitutionen. In I. Gogolin, A. Hansen, S. McMonagle, D. Rauch (Hrsg.), *Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung*. (1. Aufl., S.259-265). Springer VS.
- Somel, S. A. (2009). Die Deutschen an der „Pforte der Glückseligkeit“: Kulturelle und soziale Begegnungen mit Istanbuler Türken zwischen 1870 und 1918. Almanlar Dersaadet’te: 1870-1918 Devresi İstanbul’unda Almanlarla Osmanlıların Kültürel ve Toplumsal Buluşma Deneyimi. In M. Kummer, (Hrsg.), *Deutsche Präsenz am Bosphorus: 130 Jahre Kaiserliches Botschaftspalais, 120 Jahre Historische Sommerresidenz des Deutschen Botschafters in Tarabya* (S. 35-65). Generalkonsulat der Bundesrepublik Deutschland.
- Tanrikulu, L. & Üstün, B. (2021). Eine Statistische Analyse des Lehrwerks “Netzwerk Neu A1 Deutsch als Fremdsprache” in Bezug auf die vier Grundlegenden Sprachfertigkeiten, Vokabeln und Grammatikaktivitäten. *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, 11(1), 147-162. <https://doi.org/10.30783/nevsosbilen.869432>

- Trim, J., North, B., Coste, D. & Sheils, J. (2001). *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen.* (J. Quetz, R. Schieß, U. Sköries, Übersetz.). (1. Aufl.). Langenscheidt Verlag.
- Uyan, A. & Genç, A., (2018). Zur Konzeption eines Rahmenlehrplans für den Einsatz in den DaF- Vorbereitungsklassen in der Türkei. *Journal of Turkish Studies*, 13(4), 1269-1290.
DOI: <https://doi.org/10.7827/turkishstudies.12788>
- Uyan, A. (2020). Eine Metasynthese zur Lehrwerkanalysen von regionalen DaF-Lehrwerken. *Diyalog Interkulturelle Zeitschrift für Germanistik*, 8(2), 331-349.
<https://doi.org/10.37583/diyalog.845595>
- Vielau, A. (2003). Die aktuelle Methodendiskussion. In K.-R. Bausch, H. Christ, H.-J. Krumm (Hrsg.). *Handbuch Fremdsprachenunterricht.* (4. Aufl., S. 238-241). Francke UTB.
- Wang, W. & Wen, Q. (2002). L1 use in the L2 composing process: An exploratory study of 16 Chinese EFL writers. *Journal of Second Language Writing*, 11(3), 225-246.
- Woodall, B. R. (2002). Language switching: Using the first language while writing in a second language. *Journal of Second Language Writing*, 11(1), 7-28.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2013). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri* (9. Aufl.). Seçkin Yayıncılık.
- Zimmermann S., (2010). Schreiben im Test – Schreiben im Studium: Wie können Anforderungen an das akademische Schreiben in Tests abgebildet werden? Das Beispiel TestDaF. In H. Brandl, S. Duxa, G. Leder, C. Riemer (Hrsg.), *Ansätze zur Förderung akademischer Schreibkompetenz an der Hochschule.* (83. Band “Materialien Deutsch als Fremdsprache” (Fadaf), S. 1-10). Universitätsverlag Göttingen.