



# MASTERARBEIT / MASTER'S THESIS

Titel der Masterarbeit / Title of the Master's Thesis

„Die Förderung der Fertigkeit Schreiben in Lehrwerken  
auf dem B1-Niveau. Eine Analyse des DaZ-Lehrwerks  
*Linie 1* und des DaF-Lehrwerks *Menschen*“

verfasst von / submitted by

Maryna Shylo, BA

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of

Master of Arts (MA)

Wien, 2021 / Vienna 2021

Studienkennzahl lt. Studienblatt /  
degree programme code as it appears on  
the student record sheet:

UA 066 814

Studienrichtung lt. Studienblatt /  
degree programme as it appears on  
the student record sheet:

Deutsch als Fremd- und Zweitsprache

Betreut von / Supervisor:

Univ.-Prof. Dr. Karen Schramm



## **Danksagung**

An dieser Stelle möchte ich mich bei all jenen herzlich bedanken, die mich während der Erstellung dieser Masterarbeit unterstützt haben.

In erster Linie möchte ich mich bei Frau Univ.- Prof. Dr. Karen Schramm für hilfreiche Anregungen und das konstruktive Feedback bei der Anfertigung und Gestaltung dieser Arbeit bedanken. Sie hat mir einerseits viel Freiheit hinsichtlich der Umsetzung meiner Ideen gegeben, andererseits mich durch ihre fachliche Kompetenz bei auftretenden Fragen und Schwierigkeiten freundlich und geduldig unterstützt.

Mein Dank gilt ebenfalls meiner Familie für die fortwährende Motivierung, ihre Bemühungen und Ermutigung in jeglicher Hinsicht, aber auch ihre Geduld während meiner gesamten Studienzeit.

Zuletzt möchte ich mich bei allen meinen Freund\*innen, Studien- und Arbeitskolleg\*innen bedanken, die an mich geglaubt und mich dadurch direkt oder indirekt motiviert haben.

## Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung.....	3
1.1. Motivation und Zielsetzung.....	3
1.2. Aufbau der Arbeit.....	6
2. Theoretische Grundlagen zur Fertigkeit <i>Schreiben</i> .....	7
2.1. Die Fertigkeit Schreiben und ihr Stellenwert im DaF/DaZ-Unterricht.....	8
2.1.1. Schreibernziele.....	9
2.1.2. Schreibdidaktische Ansätze.....	11
2.2. Begriffserklärung Textkompetenz vs. Schreibkompetenz.....	12
2.2.1. Text und Textualitätskriterien.....	14
2.2.2. Das 3-Phasen-Modell zur Förderung der Textkompetenz.....	17
3. Schreibkategorien.....	19
3.1. Gelenktes Schreiben.....	20
3.1.1. Instrumentales Schreiben (Schreiben als Hilfsfunktion, Lern- und Übungsfunktion).....	20
3.1.2. Kommunikatives Schreiben (Schreiben als Hauptfunktion).....	21
3.2. Freies Schreiben.....	26
3.2.1. Sachorientiertes Schreiben.....	27
3.2.2. Kreatives Schreiben.....	29
4. Forschungsdesign.....	37
4.1. Die Rolle des Lehrwerks im Fremdsprachenunterricht.....	37
4.2. Kriterien für die Auswahl der Lehrwerke.....	39
4.3. Lehrwerkanalyse als Forschungsmethode.....	40
4.3.1. Fragestellung und methodisches Vorgehen.....	42
4.3.2. Kriterienkataloge.....	44
4.3.3. Erstellung des eigenen Kriterienkatalogs.....	48

5. Lehrwerkanalyse .....	50
5.1. Darstellung der analysierten Lehrwerke .....	50
5.1.1. Das Lehrwerk <i>Linie 1 Österreich</i> .....	50
5.1.2. Das Lehrwerk <i>Menschen</i> .....	52
5.2. Analyse der Lehrwerke <i>Linie 1</i> und <i>Menschen</i> in Bezug auf die Fertigkeit Schreiben .....	54
5.2.1. Kriterium: Lernziele der schriftlichen Übungen und Aufgaben .....	55
5.2.2. Kriterium: Typen von schriftlichen Übungen und Aufgaben .....	62
5.2.3. Kriterium: Förderung der schriftlichen Textproduktion .....	93
5.3. Vergleich der Lehrwerke und Analyseergebnisse .....	101
6. Conclusio .....	107
7. Bibliographie .....	111
Abbildungsverzeichnis.....	116
Tabellenverzeichnis .....	118
Anhang.....	119
Abstract.....	131

## Vorbemerkungen und Abkürzungsverzeichnis

In der gesamten Arbeit wird zur besseren Lesbarkeit soweit wie möglich auf genderneutrale Bezeichnungen zurückgegriffen, wie zum Beispiel Adressat\*innen, Leser\*innen, Lerner\*innen etc. Bei sich wiederholenden Fachbegriffen werden die gängigen Abkürzungen wie folgt benutzt:

<b>Verwendete Abkürzung</b>	<b>Bedeutung</b>
AB	Arbeitsbuch
Abb.	Abbildung
bzw.	beziehungsweise
ca.	cirka
DaF	Deutsch als Fremdsprache
DaZ	Deutsch als Zweitsprache
DACH-Länder	Deutschland, Österreich und die Schweiz
d.h.	das heißt
DTÖ	„Deutsch-Test für Österreich“
ebd.	ebenda
et al.	et alii (lat.) – und andere
etc.	et cetera (lat.) – und die übrigen (Dinge)
evtl.	eventuell
FSU	Fremdsprachenunterricht
ggf.	gegebenenfalls
GER	Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen
Halt.	„Haltestelle“ (die fakultative Station nach jeder zweiten Lektion im Lehrwerk <i>Linie 1</i> )
Hg.	Herausgeber*innen
Kap.	Kapitel
KB	Kursbuch
L.	Lektion
L1	Erstsprache/Muttersprache
ÖIF	Österreichischer Integrationsfond

ÖSD	Österreichisches Sprachdiplom Deutsch
P.S.	Postskriptum
S.	Seite
Tab.	Tabelle
TN*innen	Teilnehmer*innen
usw.	und so weiter
Ü.	Übung
u.a.	unter anderem
vgl.	vergleiche
vs.	versus
z.B.	zum Beispiel
zit. nach	zitiert nach

## **1. Einleitung**

### **1.1. Motivation und Zielsetzung**

In meiner Masterarbeit beschäftige ich mich mit einer der fünf grundlegenden Sprachfertigkeiten sowohl des Fremd- als auch des Zweitsprachenunterrichts: mit dem Schreiben. Ich habe mich für diese Fertigkeit entschieden, da ihr – meiner Einschätzung nach – nicht genügend Raum im DaZ-Unterricht gegeben wird. Vor allem dem Verfassen eigenständiger Textsorten wie Anzeigen, Aufsätze, Berichte, E-Mails, Kommentare, Stellungnahmen etc. wird wenig Beachtung geschenkt.

Im Rahmen meiner Tätigkeit als DaZ-Trainerin in der Erwachsenenbildung habe ich bemerkt, dass viele DaZ-Lernende sich überfordert und hilflos fühlen, wenn sie die Anweisung bekommen, einen Text zu einem bestimmten Thema zu verfassen. Um diese Aufgabe zu bewältigen, fehlen ihnen sowohl die Ideen als auch das Wissen, wie sie ihre sprachlichen Fähigkeiten für diesen Zweck einsetzen können. Einige Lernende leiden unter dieser Stresssituation, was zu Schreibängsten und / oder Schreibblockaden führen kann. Diese Erfahrungen mit dem Schreiben im Unterricht und während der Prüfung prägen ihre Einstellung zur gelernten Sprache, was sich negativ auf die Entwicklung der Schreibkompetenz auswirken kann.

Warum sich viele Lernende bei der Aufforderung einen Text zu schreiben hilflos fühlen, könnte viele Gründe haben: einige TN\*innen haben sich während ihrer Schulzeit nicht oder nur wenig damit auseinandergesetzt, einen zusammenhängenden Text zu verfassen. Wolff (vgl. 1992, S. 110) zufolge haben Zweitsprachenlerner\*innen beim Erstellen von Texten mit den gleichen Schwierigkeiten zu kämpfen wie Muttersprachler\*innen, jedoch werden sie mit einigen zusätzlichen Herausforderungen konfrontiert. Anderen Lernenden wiederum fehlen die Kenntnisse und Fähigkeiten, wie sie anhand der erworbenen Zweitsprache auf dem fortgeschrittenen Niveau B1 einen einheitlichen Text planen, strukturieren und produzieren können. In diesem Zusammenhang habe ich sofort an das unterstützende Instrument beim Sprachenlernen, an das Lehrwerk gedacht, das den Lerner\*innen eine Vielfalt an Schreibaufgaben und -übungen anbietet und diverse Arbeitstechniken und Strategien für das Erstellen von Texten vorschlägt.

In DaZ-Lehrwerken überwiegen, sogar auf dem B1-Niveau, meistens Übungen und Aufgaben, bei denen die Lernenden Wortendungen oder ein passendes Wort einfügen, Lückentexte ergänzen, Sätze zuordnen sowie Texte rekonstruieren und abschreiben sollen. Portmann (vgl. 1991a, S. 182) zufolge erfüllen das An- und Aufschreiben von Wörtern, das Kopieren von Sätzen und das Schreiben von Übungen oder Diktaten im Unterricht auch eine Aufgabe und zwar, über die Schreibung Informationen zu geben und diese einzuprägen. Aber zum Schreiben gehört auch das Verfassen von konkreten Textsorten nach bestimmten Kriterien. Um dieses Ziel zu erreichen, wurde der Gemeinsame europäische Referenzrahmen (GER) entwickelt, welcher objektive Kriterien für die Beschreibung von Sprachkompetenz bereitstellt und die Kompetenzniveaus des Lernprozesses definiert (vgl. Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen 2001, S. 14). Das Niveau B1 wird laut GER als „selbständige Sprachverwendung“ (Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen 2001, S. 35) bezeichnet und verlangt für die schriftliche Produktion im Lernprozess der Fremdsprachen die Beherrschung von bestimmten Schlüsselkompetenzen. Im Begleitband<sup>1</sup> zum GER für Sprachen werden die Anforderungen für die schriftliche Produktion der TN\*innen allgemein wie folgt aufgeführt:

Kann unkomplizierte, zusammenhängende Texte zu mehreren vertrauten Themen aus dem eigenen Interessengebiet verfassen, wobei einzelne kürzere Teile in linearer Abfolge verbunden werden (Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen. Begleitband, 2020, S. 81).

Meines Erachtens gibt es in den DaZ-Lehrwerken nur eine beschränkte Anzahl von Aufgaben, die die Lernenden dazu auffordern, einen eigenen kohärenten und sinnvollen Text zu verfassen. Wenn diese Aufgaben vorhanden sind, sind die Lernenden mit der Aufgabenstellung meistens überfordert und haben oft Schwierigkeiten, wie sie an diese Aufgabe herangehen sollen. Das lässt sich unter anderem darauf zurückführen, dass es nur wenige geeignete Übungen und Aufgaben gibt, welche explizit die Schreibkompetenz von DaZ-Lernenden fördern. Das Verfassen von schriftlichen Texten (unter anderem das Schreiben einer privaten oder halbformellen E-Mail oder eines Aufsatzes) ist eine komplexe Herausforderung auf allen sprachlichen Niveaus, die den meisten Lernenden deutlich mehr abverlangt, als die mündliche Kommunikation. Aus diesem Grund sollten DaZ-Lernende meiner Ansicht nach einerseits ihre Unlust zu

---

<sup>1</sup> Der erwähnte Begleitband aktualisiert den Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen von 2001, dessen konzeptioneller Rahmen weiterhin gilt.

schreiben überwinden und andererseits Spaß und Motivation an der schriftlichen Produktion entwickeln.

Gegenstand der vorliegenden Masterarbeit ist die Darstellung und Förderung der Fertigkeit Schreiben in den Lehrwerken. Um dieser Problematik auf den Grund zu gehen, werden zwei Lehrwerke (ein DaZ- und ein DaF-Lehrwerk) auf dem Niveau B1 des GERs herangezogen und einer qualitativer Lehrwerkanalyse unterzogen. Ich habe mich für die Lehrwerke *Linie 1* und *Menschen* entschieden, die in der Erwachsenenbildung eingesetzt werden und Lernende auf die gängigen Prüfungsformate vorbereiten sollen.

In den erwähnten Lehrwerken wird untersucht, inwiefern und auf welche Weise die schriftlichen Kompetenzen gefördert und trainiert werden, was letztlich zur Produktion von zusammenhängenden Texten durch die Lernenden führen soll. Denn sowohl bei der ÖSD<sup>2</sup>- als auch bei der ÖIF<sup>3</sup>-Prüfung werden die Kandidat\*innen beim schriftlichen Teil aufgefordert, eine Antwort auf eine private oder halbformelle E-Mail zu verfassen. Darüber hinaus wird bei dieser Aufgabenstellung verlangt, alle in der E-Mail vorhandenen Fragen zu beantworten bzw. auf alle Punkte einzugehen sowie die formalen Kriterien (Anrede, Einleitung, Struktur, passender Schluss etc.) einer privaten oder halbformellen E-Mail zu beachten.

Um das Untersuchungsfeld einzugrenzen und genauer zu definieren sowie um eine nachvollziehbare Analyse und Beantwortung der Forschungsfragen gewährleisten zu können, werden folgende Kernfragen zugrundegelegt:

Welche Schreiblernziele werden in den Lehrwerken *Linie 1* und *Menschen* im Bereich der Fertigkeit Schreiben verfolgt und wie werden diese formuliert?

Welche Typen von schriftlichen Übungen und Aufgaben werden in den Lehrwerken angeboten?

Wie wird anhand der in den Lehrwerken vorhandenen schriftlichen Übungen und Aufgaben die schriftliche Textproduktion gefördert?

In meiner Hypothese gehe ich davon aus, dass die Schreibkompetenz und vor allem das Verfassen von eigenständigen schriftlichen Texten wie E-Mails (bzw. Briefen),

---

<sup>2</sup> Unter: [https://www.osd.at/wp-content/uploads/2019/03/zdoe-b1\\_modellsatz\\_modul2\\_schriftlich.pdf](https://www.osd.at/wp-content/uploads/2019/03/zdoe-b1_modellsatz_modul2_schriftlich.pdf), S. 13-14 (Zugriff am 04.05.2021)

<sup>3</sup> Unter: [https://sprachportal.integrationsfonds.at/fileadmin/migrate/sampletests/A2-B1\\_Deutschtest\\_fuer\\_OEsterreich\\_Modelltest\\_11062019\\_Web.pdf](https://sprachportal.integrationsfonds.at/fileadmin/migrate/sampletests/A2-B1_Deutschtest_fuer_OEsterreich_Modelltest_11062019_Web.pdf), S. 19 (Zugriff am 4.05.2021)

Aufsätzen oder Stellungnahmen in den Lehrwerken *Linie 1* und *Menschen* nur unzureichend gefördert und geübt wird. Außerdem bin ich der Ansicht, dass in den erwähnten Lehrwerken den Lernenden zu wenig gezeigt wird, wie sie schrittweise einen logischen, kohärenten Text verfassen können. Das bedeutet, dass in den behandelten Lehrwerken dem Trainieren des instrumentalen Schreibens und der Förderung der schriftlichen Textproduktion nicht ausreichend Beachtung geschenkt wird.

Um diese Aufgabenstellung zu bewältigen und einen zusammenhängenden schriftlichen Text verfassen zu können, brauchen die Lernenden, meiner Ansicht nach, ein gezieltes Training. Dieses Training beinhaltet die Auseinandersetzung mit der Aufgabenstellung, die Bewusstmachung der Textsorte Brief bzw. E-Mail und das eigenständige Schreiben einer E-Mail. Der letzte Teil impliziert einen Schreibprozess, welcher anhand unterschiedlicher Übungen und Aufgaben, die im theoretischen Teil der vorliegenden Arbeit vorgestellt werden, geschieht.

## **1.2. Aufbau der Arbeit**

Der Theorieteil umfasst zwei Bereiche: Der erste Teil (Kap. 2) enthält einen Überblick über zentrale Begrifflichkeiten und Konzepte der Fertigkeit Schreiben und die Förderung der schriftlichen Textkompetenz. Zunächst wird die Rolle der Fertigkeit Schreiben im DaF/DaZ-Unterricht beschrieben und es werden die Schreiblernziele sowie sprachdidaktische Ansätze vorgestellt. Im Rahmen dieses Kapitels werden unter Abschnitt 2.2. die grundlegenden Termini *Textkompetenz* und *Schreibkompetenz* erläutert und voneinander abgegrenzt. Anschließend wird der Begriff *Text* beleuchtet und es werden die Textualitätskriterien dargestellt (Abschnitt 2.2.1). Im Anschluss wird das 3-Phasen-Modell zur Förderung der Textkompetenz präsentiert (Abschnitt 2.2.2). Der zweite Teil (Kap. 3) setzt sich mit den Schreibkategorien auseinander. Hier werden zwei Hauptkategorien des Schreibens und zwar das *gelenkte* und das *freie Schreiben* detailliert skizziert.

Im Kapitel 4 wird das Forschungsdesign ausführlich dargestellt. Zunächst wird die Rolle des Lehrwerks im Fremdsprachenunterricht beschrieben und es werden Überlegungen bezüglich der Auswahl der zu analysierenden Lehrwerke ausgeführt. Außerdem wird die Lehrwerkanalyse als Forschungsmethode vorgestellt. Im Zuge dessen werden drei Bereiche differenziert: die Lehrwerkforschung, die Lehrwerkkritik

und die Lehrwerkanalyse. Daran anknüpfend werden die Fragestellung und das methodische Vorgehen für die Analyse der Lehrwerke skizziert.

Das Kapitel 5 „Lehrwerkanalyse“ bildet das Kernstück des empirischen Teils. Anhand des zuvor erstellten und unter Abschnitt 4.3.3. präsentierten Kriterienkatalogs werden die beiden ausgewählten Lehrwerke *Linie 1 und Menschen* in Hinblick auf die Vermittlung der Schreibfertigkeit analysiert, Teilbereiche der Analyse sind „Schreiblernziele“, „Typen von Schreibübungen und -aufgaben“ sowie „Aufgaben zur Förderung der schriftlichen Textproduktion“. Anschließend werden die Ergebnisse der Analyse beider Lehrwerke miteinander und mit den theoretischen Grundlagen verglichen. In der Conclusio (Kap. 6) wird schließlich ein umfassender Blick über die Förderung der Fertigkeit Schreiben auf dem Niveau B1 gegeben. Dabei wird der Forschungsprozess reflektiert, die Ergebnisse werden interpretiert und Schlussfolgerungen werden gezogen. Im Anhang liegen zur Einsichtnahme drei Tabellen vor, die beim Sammeln der Daten für die Analyse entstanden sind und die Transparenz bezüglich des Analyseprozesses herstellen sollen.

## **2. Theoretische Grundlagen zur Fertigkeit *Schreiben***

Laut Mohr (vgl. 2010, S. 992) gilt Schreiben als besonders komplizierte Sprachfertigkeit und erfordert besondere Aufmerksamkeit seitens der Lernenden. Die Schreibprozesse erfolgen interaktiv (sich ständig wiederholend) und rekursiv (sich aufeinander beziehend) und werden durch die Schreibaufgabe bestimmt, die wiederum die Bearbeitung des Themas, die Adressaten sowie die Textsorte bestimmt. Der Prozess des Schreibens selbst besteht aus dem Planen, aus dem Formulieren und aus dem Prüfen des Geschriebenen bezüglich sprachlicher und inhaltlich-logischer Angemessenheit (vgl. ebd. 2010, S. 992). Krumm (vgl. 2000, S. 11) stellt fest, dass der / die Schreibende auf thematisches Wissen (worüber wird geschrieben), auf sprachliches Wissen (die zur Verfügung stehenden Wörter und Strukturen in der Fremdsprache) wie auch auf sprachverarbeitende Strategien (wie wird Wissen mithilfe der Sprachkenntnisse zu einem Text organisiert) zurückgreifen muss, damit der Schreibprozess gelingt.

Ballis (vgl. 2008, S. 267), die sich an Feilke (1996) orientiert, beschreibt den Prozess des Schreibens. Zunächst hebt sie hervor, dass, wenn man sich mit Schreiben beschäftigt, schlussendlich das Produkt des Schreibens, der Text, im Fokus steht. Darauf folgend ergänzt sie, dass diese Auffassung seit Mitte der 1970er Jahre durch die

sogenannte Kognitive Wende erweitert wurde. In neueren Theorien zum Schreiben wird behauptet, dass nicht nur dem Produkt, sondern auch dem Weg dorthin ausreichend Aufmerksamkeit geschenkt werden sollte. Der Schreibprozess selbst wird als eine Form des Problemlösens mit kommunikativen und interaktiven Anforderungen hervorgehoben.

Um diesen Weg zum Produkt des Schreibens näher zu betrachten, werden im Kapitel 3 der vorliegenden Masterarbeit verschiedene Schreibkategorien vorgestellt, die den Lernenden im Unterricht helfen können, Ideen für das Schreiben zu sammeln. Weiters können die Schreibkategorien dazu beitragen, die Lernenden für das Verfassen eines Textes zu sensibilisieren.

### **2.1. Die Fertigkeit Schreiben und ihr Stellenwert im DaF/DaZ-Unterricht**

„Schreiben“ wird von Becker-Mrotzek und Böttcher als „ein vielschichtiger Begriff definiert, der auf ganz unterschiedliche Tätigkeiten und Produkte verweist, nämlich auf Schrift und andere Zeichen einerseits sowie auf Texte und andere Schreibprodukte andererseits“ (Becker-Mrotzek/Böttcher 2006, S. 12). Portmann deutet Schreiben als einen komplexen Begriff, der gebraucht wird, „um verschiedene Aspekte an einem reichen und reich gegliederten Praxisfeld zu bezeichnen“ (Portmann 1991, S. 181). In diesem Zusammenhang verweist Portmann auf Scinto (1986), der drei Hauptbedeutungen des Begriffs „Schreiben“ hervorhebt:

- a. „die Kontrolle der psychomotorischen und motorischen Abläufe, die zur Herstellung graphischer Marken notwendig sind, und die Kenntnis der notwendigen graphischen Formen (des Schriftsystems).
- b. Die Kenntnis der ‚Übersetzungsregeln‘, die Laut- und Schriftbilder verbinden (Kenntnis der Schreibung).
- c. Die Kenntnis der strukturellen und funktionalen Regeln der geschriebenen Sprache und der Textherstellung“ (Portmann 1991, S. 181).

Auch Esser (vgl. 2003, S. 292) listet drei Bedeutungen von „Schreiben“ auf: graphische Fixierung, Schriftkenntnis und Verfassen eines Textes.

In allen Verfahren des Schreibens wirken die von Scinto erwähnten ersten zwei Kriterien mit. Das dritte Kriterium beschäftigt sich jedoch mit der Produktion eines

Textes. Schreiben wird in diesem Zusammenhang mit der Aktivität einen Text anzufertigen in Verbindung gebracht (vgl. Portmann 1991, S. 181).

Wolff (vgl. 1992, S. 124) zufolge beschränkt sich die Schreibförderung im FSU oftmals auf das Korrigieren der Schreibprodukte der Lernenden durch die Lehrenden. Daran anknüpfend folgt das gemeinsame Besprechen und Verbessern der Fehler. Der Autor betont, dass eine solche Schreibförderung vor allem produktorientiert ist und kaum Einfluss auf die Strategien und Prozesse nimmt, die dem Schreiben zugrundeliegen. In diesem Zusammenhang schlägt Wolf eine Reihe von Strategien vor, über welche Lernende verfügen sollten, um zu einem kompetenten Schreiber/einer kompetenten Schreiberin in der zweiten Sprache zu werden. Der Autor listet unter anderem folgende Strategien auf, die auch im Rahmen dieser Masterarbeit teilweise oder ganz behandelt werden:

„[...] Förderung des Planungsverhaltens, Förderung der Schreibzielformulierungen, Förderung des anders gearteten Perspektivierungsvermögens, Förderung der Textsortenangemessenheit, Förderung der lexikalischen und syntaktischen Angemessenheit, [...] Routinenformulierungen, Förderung des Überarbeitungsverhaltens“ (Wolf 1992, S. 126-131).

### **2.1.1. Schreibernziele**

Um die Wichtigkeit der Lernziele zu betonen, möchte ich an dieser Stelle das folgende Zitat von Mark Twain anführen: „Wer nicht genau weiss, wohin er will, braucht sich nicht zu wundern, wenn er ganz woanders ankommt.“ (zit. nach Rohlfes 2005, S. 17)

Gemäß Peterßen (vgl. 2000, S. 116) beginnt lernorientierte Unterrichtsplanung mit dem Festlegen von realisierbaren Lernzielen. Mager (vgl. 1977, S. 5) zufolge wird in einer Zielbeschreibung die Tätigkeit oder die Leistung bezeichnet, die die Lernenden im Unterricht zeigen können. Eine Zielbeschreibung schildert keinen Unterrichtsablauf, sondern definiert ein beabsichtigtes Resultat von Unterricht. Um ein Lernziel korrekt zu definieren, empfiehlt Mager in diesem Zusammenhang folgende Frage zu stellen: „Was würde jemand tun, wenn er zeigt, daß er dieses Ziel beherrscht hat?“ (Mager 1977, S. 29). Aus diesem Grund ist es wichtig, Lernziele korrekt zu bestimmen.

Mohr (vgl. 2010, S. 993) unterscheidet zwischen Zielen der Schreibförderung im DaZ- und im DaF-Unterricht. Im DaZ-Unterricht wird der Fokus auf kommunikative Handlungsfelder gelegt wie beispielsweise auf das Schreiben an Ämter und Behörden oder das Bitten um Unterstützung. Um dieses Ziel zu erreichen, sollten sich die Lernenden im Sprachunterricht intensiv mit Textsorten wie Briefen und

Behördenformularen auseinandersetzen. Mohr (ebd., S. 993) verweist in diesem Zusammenhang auf Balle und Damm (2008, S. 66), die behaupten, dass Schreiben auch den Prozess der Identitätsbildung von Migrant\*innen unterstützen sollte. Laut Belle und Damm ermöglicht die Tätigkeit des Schreibens vor allem individuelle Zugänge zur persönlichen Situation, formt ein Bewusstsein für die Bedeutung des Geschriebenen sowie die gesellschaftliche Teilhabe an schriftsprachlicher Kommunikation. Den Autoren zufolge werden aus diesem Grund für den DaZ-Unterricht im Integrationskontext freies Schreiben, Dialog-Journale zwischen Lehrkraft und Lernenden, schreibbegleitendes Feedback sowie die Verwendung von Chunks beim Schreibprozess bevorzugt (vgl. Balle/Damm 2008, S. 67-69, zit. nach Mohr 2010, S. 993).

Des Weiteren beschreibt Mohr (vgl. 2010, S. 994) die Schreiblernziele im DaF-Unterricht. Neben der Schreibfunktion als Medium des Sprachenlernens hebt die Autorin die Bedeutung des funktional-kommunikativen Schreibens hervor. Mohr zufolge wird im DaF-Unterricht in erster Linie vermittelt, wie schriftliche Sprache (vor allem in Texten) verfasst ist und wie die Lernenden schriftsprachlich in konkreten kommunikativen Zusammenhängen handeln können. Zu den Textformen des DaF-Unterrichts gehören Notizen, Mitteilungen, Berichte, Zusammenfassungen, Kommentare und Briefe als Mischformen freier und stark konventionalisierter Textformen.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass Schreiben immer möglichst in Kontexten trainiert werden sollte. Diese Kontexte sollten laut Mohr in erster Linie den natürlichen schriftsprachlichen Aktivitäten und den kommunikativen Bedürfnissen der Lernenden entsprechen (vgl. Mohr 2010, S. 94).

Börner (vgl. 1989, S. 356) stellt fest, dass Schreiblernziele dreifach ausgewiesen sein können. In diesem Kontext listet er folgende drei Kategorien auf:

- Übergeordnete Lernziele beantworten die Frage, wozu Lernende freie Texte in der Fremdsprache schreiben können.
- Nebenlernziele beschäftigen sich mit der Frage, welche sprachlichen und sonstigen Ziele die Lernenden automatisch verfolgen, wenn sie Texte schreiben.
- Spezifische Schreiblernziele setzen sich damit auseinander, was genau Lernende schreiben, welche Textsorten sie dafür beherrschen müssen und welchen Formen sie folgen sollten.

In Bezug auf Schreiblernziele ist es darüber hinaus wichtig zu erwähnen, dass die Inhaltsverzeichnisse vieler Lehrwerke Hilfestellung dabei geben, Lernziele für Unterrichtseinheiten zu formulieren. Oft findet sich dort eine Auflistung von Sprachhandlungen, die synonym für Lernziele stehen können. In vielen aktuellen Lehrwerken werden zu Beginn jeder Lektion auch Lernziele dargestellt. Oft wird am Ende der Lektion auch noch einmal auf die Lernziele Bezug genommen. Ausgehend davon kann man meiner Ansicht nach behaupten, dass Lehrwerke bei der Formulierung von (Schreib-)Lernzielen helfen können.

### **2.1.2. Schreibdidaktische Ansätze**

Die Entwicklung der Fähigkeit zum Herstellen von Texten erfordert ein Lernen über sehr lange Zeit. Für eine voll ausgebildete Schreibfähigkeit ist die Organisation des Schreibvorhabens entscheidend. Das bedeutet, es ist wichtig, wie Situationen des Schreibens gestaltet werden, damit die Schreibenden Gelegenheit zum selbstorganisierten Schreiben und Lernen erhalten. Mohr (2010, S. 994) skizziert zwei grundlegende Orientierungen der fremdsprachlichen Didaktik, und zwar den produktorientierten und den prozessorientierten Ansatz im Sprachunterricht.

Der Fokus *der produktorientierten Schreibdidaktik* liegt auf dem Text als Ergebnis des Schreibprozesses und seiner Form. Die schriftlichen Übungen und Aufgaben während des gesamten Schreibprozesses sollen die Lernenden dabei unterstützen, „[...] Texten inhaltliche, textstrukturbezogene und sprachliche Informationen zu entnehmen und diese beim Schreiben eigener Texte zu verwenden“ (Mohr 2010, S. 994). In diesem Zusammenhang verweist Mohr (vgl. 2010, S. 994) auf Bohn (2001), der reproduktiv-produktive und produktive Schreibübungen und -aufgaben unterscheidet, welche sich für eine produktorientierte Schreibdidaktik eignen. Zu den reproduktiv-produktiven Aufgabentypen gehören beispielsweise Ergänzungsübungen (fehlende Wörter einsetzen, Sätze und Absätze in Texten ergänzen), Umformungsübungen (einen Text in eine andere Textsorte umwandeln), Verdichtungsübungen (eine Inhaltsangabe verfassen) oder Aufgaben zur kriteriengeleiteten Textüberarbeitung. Die produktiven Aufgabentypen fokussieren sich hingegen auf reale kommunikativ-pragmatische Schreibsituationen und die ihnen entsprechende Textsorte, ermöglichen aber auch freies Schreiben (Wahrnehmungen wiedergeben, Erzählungen verfassen u.a.) (vgl. Mohr 2010, S. 994).

Die *prozessorientierte Schreibdidaktik* ist kognitiv-psychologisch ausgerichtet und stützt sich vor allem auf Ergebnisse aus der Schreibforschung, die sich in den 1970er Jahren in den USA und Kanada entwickelte und die sich in erster Linie am muttersprachlichen Schreiben orientierte (vgl. Schmidt 2005, S. 145). Des Weiteren erwähnt Mohr (vgl. 2010, S. 994f), dass infolge der Schreibforschung in den 1990er Jahren die Anforderungen an die Lernenden während des Schreibprozesses in den Mittelpunkt gerückt werden. Im Unterricht werden in der Folge einzelne Prozesse des Schreibens (z.B. das Überarbeiten von Textteilen) isoliert betrachtet. Demzufolge entstehen nicht immer ganze Texte als Produkt prozessorientierter Schreibdidaktik, sondern oftmals nur Prätexte, die das Formulieren der endgültigen Texte vorbereiten.

Fix (vgl. 2006, S. 120) empfiehlt in diesem Zusammenhang die Anforderungen beim Schreiben in übersichtliche Phasen zu zerlegen: Planen – Formulieren – Überarbeiten. Dem Überarbeiten wird hier eine besondere Rolle zugeschrieben, da gerade in dieser Phase eine intensive Auseinandersetzung mit der eigenen kognitiven Konstruktion stattfindet.

Solche prozessorientierten Aufgaben haben zum Ziel, die Bedeutung der einzelnen Teilkomponenten und die Strategien zur Bewältigung der Teilprozesse des Schreibens bewusst zu machen und die Schreibenden dazu zu ermutigen, die Texte zu bewerten und neue Schreibstrategien auszuprobieren (vgl. Schmidt 2005, S. 145).

Fix (vgl. 2013, S. 486) kommt zu dem Schluss, dass das prozessorientierte Vorgehen sowohl für die Lehrkräfte als auch für die Lernenden gegenüber dem produktorientierten Vorgehen den anspruchsvolleren Weg darstellt. Beim prozessorientierten Vorgehen sollen nicht nur Schreibaufträge ausgeführt, sondern Schreibaufgaben in komplexeren Zusammenhängen gelöst werden. Außerdem darf im prozessorientierten Unterricht der Aspekt des Textmusterwissens nicht außer Acht bleiben, er muss aber den Schreibenden auf solche Weise vorgestellt werden, dass sie das Wissen über Textmuster als heuristisches Wissen während des Schreibprozesses an der passenden Stelle einsetzen können.

## **2.2. Begriffserklärung Textkompetenz vs. Schreibkompetenz**

Unter der Bezeichnung *Schreibkompetenz* wird der Einsatz von lexikalischen, grammatischen und pragmatischen Mitteln verstanden, wobei die letzteren die

Beherrschung von Mustern bzw. Textarten, Formulierungsmustern und Gliederung miteinschließen. Zum einen gehören zur Schreibkompetenz Schriftkenntnisse, worunter man die Fähigkeit versteht, sprachliche Äußerungen schriftlich zu produzieren und zu rezipieren. Zum anderen fordert eine schriftliche Kommunikation eine besondere soziale Kognition und zwar die Fähigkeit zu abstrahieren, zu antizipieren und eine Betrachtungsweise übernehmen zu können (vgl. Becker-Mrotzek/Böttcher 2006, S. 58). Im Gegensatz zu dem Begriff *Schreibkompetenz*, definiert auch als *schriftliche Kompetenz* oder *Schriftkompetenz*, welche die Fähigkeit zur Herstellung konkreter, kohärenter und sinnvoller eigener Texte bezeichnet, umfasst der Begriff *Textkompetenz* die Fähigkeit zur Teilhabe an einer Literalitätskultur und damit ein ganzes Bündel von Fähigkeiten, die sich auf den Umgang sowohl mit fremden als auch mit eigenen Texten beziehen (vgl. Abraham 2013, S. 12).

Portmann-Tselikas definiert Textkompetenz wie folgt:

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

Abraham stellt fest, dass zur Textkompetenz nicht nur die Fähigkeit gehört, einen eigenen Text zu planen, zu formulieren und nach textsortenspezifischen Erwartungen und Maßstäben zu überarbeiten, sondern auch der reflektierte und zielbewusste Umgang mit Texten Anderer, mit deren Hilfe Informationen gewonnen, Standpunkte geklärt und Aspekte eines Themas geordnet werden können (vgl. 2013, S. 20).

Nach Schmölzer-Eibinger erfolgt auch der Wissenserwerb im Unterricht vor allem auf der Basis von Texten. Sie hebt hervor, dass Texte eine zentrale Grundlage des Lernens bilden. Um erfolgreich lernen zu können, müssen Lernende daher über Textkompetenz verfügen. Denn wer über Textkompetenz verfügt, kann Texte lesen und verstehen sowie anhand der Texte sprachlich handeln und lernen (vgl. 2007, S. 1).

Feld-Knapp (vgl. 2005, S. 18) betont in diesem Kontext, dass sich die Textkompetenz aus zwei Gruppen von Kompetenzen zusammensetzt. Zur ersten Gruppe gehören die Kompetenzen, die sich auf eine Situation beziehen und zwar soziale Kompetenzen, Erfahrungswerte sowie kommunikative Kompetenzen. Die zweite Gruppe besteht aus Kompetenzen, die sich auf einen Text beziehen. Dazu gehören sprachliche Kompetenzen (Sprachkenntnisse), fachliche Kompetenzen (literarisches Wissen) und inhaltliche Sachkenntnisse.

### 2.2.1. Text und Textualitätskriterien

Laut Dengerscherz (vgl. 2012, S. 69). ist die Fähigkeit zu verstehen, wie Texte aufgebaut sind, ein wichtiger Bestandteil elaborierter Textkompetenz. Um die Lernenden im Lernprozess entsprechend unterstützen zu können, ist es daher wichtig, einige theoretische Grundlagen darzustellen. Nach Duden (2005, S. 1070) kommt der deutsche Begriff *Text* aus dem Lateinischen und bedeutet ursprünglich „Gewebe“ oder „Geflecht“, was den Zusammenhang einzelner Elemente in einer übergreifenden sprachlichen Einheit wiedergibt.

Börner und Vogel versuchen ebenfalls, den Begriff des Textes zu definieren. Laut den Autoren ist ein Text „[...] eine in sich inhaltlich und sprachlich kohärente begrenzte Abfolge sprachlicher Zeichen mit kommunikativer Funktion“ (1996, S. 1).

Die Grundlage vieler Textdefinitionen und Diskussionen über den Textbegriff bilden die 1981 von Beaugrande und Dressler aufgestellten Textualitätskriterien. Sie definieren einen Text als „kommunikative Okkurrenz [...], die sieben Kriterien der Textualität erfüllt. Wenn irgendeines dieser Kriterien als nicht erfüllt betrachtet wird, so gilt der Text als nicht kommunikativ. Daher werden nicht-kommunikative Texte als Nicht-Texte behandelt.“ (Beaugrande/Dressler 1981, S. 3).

Als Konsequenz dieser Textdefinition unterscheiden die Autoren zwischen textzentrierten und verwenderzentrierten Textualitätskriterien. Die zwei textzentrierten Kriterien *Kohäsion* und *Kohärenz* werden den verwenderzentrierten Kriterien übergeordnet. Zu den verwenderzentrierten Kriterien zählen *Intentionalität*, *Akzeptabilität*, *Informativität*, *Situationalität* und *Intertextualität*. Die Erfüllung der textzentrierten Kriterien impliziert automatisch die Erfüllung der restlichen Kriterien (vgl. Vassilakou/Harwart 1999, S. 12/13). Im Folgenden wird auf die einzelnen Kriterien näher eingegangen.

Der Begriff *Kohäsion* bezieht sich auf die Art und Weise, wie die Elemente des Oberflächentextes miteinander verbunden sind und zwar die grammatischen Abhängigkeiten, die an der Textoberfläche entstanden sind (vgl. ebd., S. 12/14).

Der Begriff *Kohärenz* betrifft den semantischen und pragmatischen Zusammenhang eines Textes. Grundlage der Kohärenz bildet die Sinnkontinuität innerhalb des Wissens, das durch Ausdrücke des Textes aktiviert wird. Auf solche Weise zeigt die Kohärenz den gegenseitigen Zugriff und die gegenseitige Relevanz von Konzepten und Relationen innerhalb der dem Text zugrunde liegenden Wissenskonfigurationen. Sollten im Oberflächentext nicht genügend Informationen geboten werden, um notwendige

Verbindungen innerhalb des Textes herzustellen, müssen angemessene Konzepte und Relationen aus dem Weltwissen der Leser\*innen bereitgestellt werden, um die Sinnesdiskontinuität aufzuheben. Dieser Prozess wird *Inferenzziehung* genannt (vgl. ebd., S. 12/14).

Unter dem Begriff *Intentionalität* werden die kommunikativen Intentionen des Produzenten bezeichnet, da diese über Form und Gestaltung der ausgewählten Texte mitentscheiden. Im engeren Sinne werden mit Intentionalität die Sprecherintentionen bezeichnet, z.B. Wissen zu verbreiten oder ein in einem Plan angegebenes Ziel zu erreichen. Zu diesem Zweck werden kohärente und kohäsive Texte verwendet. (vgl. ebd., S. 12/14).

Unter *Akzeptabilität* versteht man die Einstellung des Text-Rezipienten, einen kohäsiven und kohärenten Text zu erwarten, der für ihn nützlich oder in irgendeiner Weise relevant ist. In diesem Zusammenhang wird die Frage nach der sinnvollen Gestaltung des Textes in den Vordergrund gestellt, damit er von den Leser\*innen akzeptiert wird. (vgl. ebd., S. 12/14).

Das Kriterium der *Informativität* betrifft das Ausmaß der Erwartbarkeit bzw. Unbekanntheit der dargestellten Textelemente. Die Herstellung von Kohärenz beansprucht einerseits die Wiederholung oder zumindest die leichte Rekonstruierbarkeit von bekannten Informationen. Andererseits kann jedoch zu geringe Informativität eines Textes zu Langeweile, Motivationsverlust und sogar zu Ablehnung des Textes bei den Rezipient\*innen führen. (vgl. ebd., S. 12/15).

Die *Situationalität* betrifft diejenigen Faktoren, die einen Text für eine aktuelle oder rekonstruierbare Kommunikationssituation relevant machen und auf solche Weise über seine Angemessenheit entscheiden. Zu solchen Faktoren gehören Ort und Zeit, Gesprächspartner\*innen und ihre sozialen Rollen, Ziele, Zeitbeschränkungen etc. (vgl. ebd., S. 12/15).

Unter *Intertextualität* versteht man diejenigen Faktoren, welche die Verwendung eines Textes, seine Produktion und Interpretation von dem Wissen der Kommunikationsteilnehmer\*innen über einen oder mehrere andere vorher rezipierte Texte abhängig machen. Anders kann man behaupten, dass sich Texte immer auf andere Texte beziehen (vgl. ebd., S. 12/16). Die Textualitätsmerkmale spielen in der Textbildung eine wichtige Rolle, da sie einen Text zu einem Ganzen machen.

Neben den erwähnten textkonstitutiven Kriterien stellen die Autoren auch drei regulative Prinzipien dar und zwar *die Effizienz, die Effektivität* und *die Angemessenheit* eines Textes. Durch diese Prinzipien wird die Kommunikation durch Texte nicht definiert, sondern kontrolliert, und zwar über sämtliche Produktions- und Rezeptionsphasen auf allen sprachlichen Ebenen.

Das Ausmaß der *Effizienz eines Textes* hängt vom möglichst geringen Verarbeitungsaufwand der Kommunikationsteilnehmer\*innen bei der Produktion bzw. Rezeption des Textes ab. In diesem Zusammenhang wird angenommen, dass je weniger Potenzial für die Verarbeitung eines Textes benötigt wird, je weniger Aufmerksamkeit er von den Rezipient\*innen verlangt, desto effizienter ist er.

Die *Effektivität eines Textes* hängt damit zusammen, ob er einen starken Eindruck hinterlässt und sich als günstig für die Erreichung der Ziele der Produzent\*innen herausstellt. Effektivität erfordert in der Regel Verarbeitungstiefe, d.h. die intensive Verwendung der Potenziale von Aufmerksamkeit und Zugriff zum Material, welche an der Textoberfläche nicht explizit formuliert werden.

Die *Angemessenheit* eines Textes ist vorhanden, wenn die Anforderungen, die sich durch den Kontext bilden und die Vorgehensweise, wie Textualitätskriterien in diesem Text erfüllt werden, übereinstimmen. Das Kriterium der Angemessenheit bestimmt das Gleichgewicht zwischen dem Wunsch nach Effizienz und dem Wunsch nach Effektivität in einem Text. Es legt fest, welches Ausmaß an Effizienz sich in der gegebenen Situation als effektiv herausstellen könnte. (vgl. ebd., S. 12/16).

Zu den wichtigsten Zielen des DaZ-Unterrichts zählt unter anderem die Förderung und Unterstützung der Lernenden auf der Basis ihrer Fähigkeiten und Lernbereitschaft, damit sie sich im Weiteren selbständig schriftlich äußern können. Wie schon weiter oben erwähnt wurde, beinhaltet die Schreibkompetenz als produktive Textkompetenz das Planen, Verfassen und Überarbeiten von Texten. Um die Lernenden in diesem Prozess entsprechend unterstützen zu können, werden im Folgenden die verschiedenen Schritte zum Verfassen eigenständiger Texte dargestellt.

### **2.2.2. Das 3-Phasen-Modell zur Förderung der Textkompetenz**

Die Textkompetenz gilt als eine Schlüsselkompetenz – nicht nur im Sprachunterricht, sondern auch in der heutigen Gesellschaft. Die Förderung der Textkompetenz hat zum Ziel, den Lernenden das erforderliche Handwerkszeug zu vermitteln, mit dem sie ihre Lese-, Verstehens- und Schreibprozesse selbständig hervorbringen, organisieren und vervollkommen können (vgl. Knapp 2012, S. 263).

Zur Förderung der Textkompetenz hat sich in der Unterrichtspraxis mit DaZ-Lernenden das *3-Phasen-Modell* von Schmölder-Eibinger etabliert, welches als primäres Ziel die literale Förderung von Lernenden in mehrsprachigen Klassen verfolgt und sich gut für homogene Gruppen im Fremdsprachenunterricht eignet. Es soll den Lernenden helfen, „die schriftsprachlichen Anforderungen im rezeptiven und produktiven Umgang mit Texten zu bewältigen und Texte verstehen, verarbeiten, verfassen und sie als Instrument des Lernens im Unterricht nutzen zu können“ (Schmölder-Eibinger 2011, S. 191).

Das 3-Phasen-Modell kann in verschiedenen Lernsituationen eingesetzt werden und fördert die Erweiterung der Textkompetenz der Lernenden. Anhand verschiedener Aufgaben, die in den Phasen des Modells inkludiert sind, sollen intensive Prozesse des Lesens, Schreibens, Nachdenkens und Diskutierens über Texte aktiviert werden. Die Aufgaben sind innerhalb ihrer Reihenfolge systematisch aufeinander bezogen und miteinander kombinierbar. Sie können auf unterschiedliche Art und Weise verbunden und flexibel an die individuellen Bedürfnisse der Lernenden angepasst werden. Jedoch sollte man beachten, dass sie nicht isoliert eingesetzt und/oder willkürlich aneinander geordnet werden. Der Lerneffekt bildet sich durch den grundlegenden Ablauf und die dafür bestimmten Handlungs- und Sozialformen (vgl. Schmölder-Eibinger 2008, S. 28). Im Folgenden werden die einzelnen Phasen verkürzt dargestellt.

In der ersten Phase (1. *Wissensaktivierung*) geht es um einen Prozess, der die Assoziationen, Gedanken sowie Erfahrungen und Kenntnisse der Lernenden zu einem Thema aufruft und die Arbeit an einem Text aktiviert. Dafür eignen sich beispielsweise sehr gut Aufgaben zum assoziativen Schreiben und Sprechen. Beim Einsatz von Aufgaben zum assoziativen Sprechen werden die Lernenden aufgefordert, sich mündlich spontan zu einem Thema zu äußern. Bei Aufgaben zum assoziativen Schreiben sollen die Lernenden ausgehend von einem Schreibimpuls ihre Ideen und Gedanken zu einem Thema unmittelbar aufschreiben. In diesem Zusammenhang ist es

jedoch wichtig zu beachten, dass die Lernenden alles aufschreiben sollen, was ihnen gerade im Moment einfällt, ohne abzusetzen oder den Schreibprozess zu unterbrechen. Sie können selbst entscheiden, in welcher Sprache sie schreiben. Assoziative Schreibaufgaben halten sich nicht an die Regeln von sprachlichen Normen und Standards und sollen nur dazu dienen, Schreibblockaden bei den Lernenden abzubauen. Die Aufgaben zur Wissensaktivierung tragen nicht nur zur Äußerung und zum Aufschreiben der spontanen Ideen und Emotionen der Lernenden bei, sondern sie aktivieren auch die bereits vorhandenen Sprachkenntnisse. Ein Vorteil davon ist, dass die Aufmerksamkeit der Lernenden vor allem auf die Inhalte gerichtet ist und weniger auf die Sprache (vgl. Schmölzer-Eibinger 2008, S.29-30).

Die nächste Phase (*2. Arbeit an Texten*) konstituiert den Schlüsselbereich im 3-Phasen-Modell. Die Aufgaben in dieser Phase fordern die Lernenden dazu auf, Texte aus unterschiedlichen Perspektiven wahrzunehmen und diese in verschiedenen Zusammenhängen zu reflektieren, zu rekonstruieren, umzuschreiben oder neu auszuarbeiten. Bei diesem Prozess werden die Lernenden aufgefordert, Informationen herauszufiltern, zu fokussieren, zu abstrahieren und im Folgenden auf sachadäquate und transparente Weise zu verknüpfen. Diese Aktivitäten verteilen sich auf drei Teilphasen: *Textkonstruktion*, *Textrekonstruktion*, *Textfokussierung* und *Textexpansion*. In der ersten Teilphase (Schritt 1) sollen Textfragmente ergänzt und Lücken im Text geschlossen werden. Die Textrekonstruktion (Schritt 2) bietet als Aktivität an, Lückentexte zu rekonstruieren bzw. gelesene oder gehörte Texte im Detail wiederzugeben. In diesem Kontext soll der Text selbst so konzipiert werden, dass die Lernenden nicht in der Lage sind, diesen genau wiederzugeben. Um diese herausfordernde Aufgabe zu erledigen, müssen die Lernenden ihre vorhandenen sprachlichen und themenbezogenen Kenntnisse mobilisieren. Aus diesem Grund muss der Text mehrmals und auch aus unterschiedlichen Perspektiven gelesen werden. In den Aufgaben zur Textfokussierung und Textexpansion (Schritt 3) werden die Lernenden aufgefordert, relevante Informationen in einem Text zu entdecken, sie zu bewerten, miteinander zu verknüpfen und schlussendlich den Text noch einmal zu erweitern. Dieser Prozess erfordert Aktivitäten des Selektierens, des Interpretierens, des Entferns und des Organisierens von Sinneinheiten und Textelementen (vgl. Schmölzer-Eibinger 2008, S. 30-32).

In der dritten Phase (*3. Texttransformation*) werden die Texte aus ihren originalen Kontexten herausgenommen und in neue Kontexte transferiert. Für diesen Prozess müssen komplexe Sinnstrukturen erfasst, rekonstruiert bzw. neu aufgebaut werden. Hier

dienen die Texte weniger als Leitfaden für rekonstruktiv-produktive Tätigkeiten, sondern vielmehr als Impuls für die Neukonzeption von Texten im Rahmen vielfältiger Lehrhandlungen. Das bedeutet, dass es sich bei dieser Phase nicht mehr bloß um das Reproduzieren, das Überarbeiten oder das Erweitern eines Textes handelt, sondern vielmehr darum, Texte aus einem subjektivem Blickwinkel zu interpretieren und für die Produktion von Texten in anderen Zusammenhängen zu verwenden (vgl. Schmörlzer-Eibinger 2008, S. 33).

Die Aufgaben des vorgestellten 3-Phasen-Modells zur Förderung der Textkompetenz sind lernorientiert, abwechslungsreich, einfach zu handhaben und können in unterschiedlichen Kontexten eingesetzt werden. Sie tragen zur Entwicklung von intensiven sprech- und inhaltsgerichteten Lernprozessen bei und erleichtern es damit den Lernenden anhand von Texten im Unterricht zu lernen. (vgl. Schmörlzer-Eibinger 2008, S. 33).

### **3. Schreibkategorien**

Laut Wolff (vgl. 1992, S. 110) wird das Schreiben eines Textes sowohl in der Erstsprache als auch in der Zweitsprache als ein hochkomplexer psychologischer Prozess betrachtet. Dem Autor zufolge muss die schreibende Person beim Schreibprozess viele Techniken einsetzen, um einen sprachlich kohärenten Text als Endprodukt zu bekommen.

Beim Erstellen eines Textes setzt der Schreibende eine Vielzahl unterschiedlichster Strategien ein, die sein Sprachwissen und sein Weltwissen so steuern, dass unter optimalen Bedingungen ein sprachlich wohlgeformter kohärenter Text entsteht. (Wolff 1992, S. 110)

Der Autor ist der Ansicht, dass für die Förderung der zweitsprachlichen Schreibfähigkeit nicht nur das lexikalische, syntaktische und textuelle Wissen wichtig ist, sondern in erster Linie das strategische Verhalten der Lernenden beim Schreiben gefördert werden muss. Diese Form der Förderung der Schreibfähigkeit soll dazu beitragen, die Schreibtechniken der Lernenden beim Schreibprozess zu entwickeln und auszubauen, was schlussendlich den komplexen Schreibprozess erleichtert (vgl. Wolff, 1992, S. 110-111).

In der Fremdsprachendidaktik ist keine einheitliche Klassifizierung von Übungen und Aufgaben zur Förderung der Schreibkompetenz zu finden. Faistauer (vgl. 1997, S. 67) hat versucht, die Fertigkeit Schreiben nach ihren Funktionen für den Unterricht zu

kategorisieren. Die Autorin teilte das Schreiben in zwei Kategorien ein: in das gelenkte und in das freie Schreiben.

### **3.1. Gelenktes Schreiben**

Beim *gelenkten Schreiben* unterscheidet Faistauer (1997, S. 67) zwischen *Schreiben als Hilfsfunktion, Lern- und Übungsfunktion* und *Schreiben als Hauptfunktion*.

Für den ersten Typ verwendet Bohn (2001, S. 926) den Begriff „Instrumentales Schreiben“ und für den zweiten Typ wurde von Hermanns (1984) die Bezeichnung „Kommunikatives Schreiben“ (zit. nach Faistauer 1997, S. 67) eingeführt.

#### **3.1.1. Instrumentales Schreiben (Schreiben als Hilfsfunktion, Lern- und Übungsfunktion)**

Beim Schreiben als Hilfsfunktion handelt sich vor allem um das unterstützende Lern- und Übungsschreiben. Zu dieser Kategorie gehören Ergänzungs- und Einsetzübungen sowie Übungen zur Orthografie (vgl. Faistauer 1997, S. 67).

Laut Bohn (2001, S. 926) dominiert im Sprachunterricht das *instrumentale Schreiben* in quantitativer Hinsicht. Es dient als Mittel, um andere sprachliche Lernziele zu erreichen und es fördert den Spracherwerb insgesamt. Für den Autor sind die Übungen des Instrumentalen Schreibens für den schriftlichen Gebrauch nicht spezifisch genug. Seiner Ansicht nach tragen sie einerseits zum Ausbau von Teilkompetenzen (Wortschatz, Morphologie, Syntax, Rechtschreibung und Zeichensetzung) bei, andererseits sind sie ein Mittel, das die Entfaltung der anderen Fertigkeiten (Hörverstehen, Leseverstehen und Sprechen) unterstützt (vgl. ebd., S. 928).

Bohn zufolge können die Übungen des *instrumentalen Schreibens* in die folgenden zwei Gruppen gegliedert werden:

##### **a) Sprachsystembezogene schriftliche Übungen:**

- „lexikalische Lücken füllen
- Synonyme/Antonyme notieren
- Tabellen anlegen
- Wörter gruppieren
- Satzglieder ergänzen
- Satzglieder umformen

- Grammatikfehler korrigieren
- Diktate in verschiedenen Formen“ (Bohn 2001, S. 928)

**b) Sprachtätigkeitsbezogene schriftliche Übungen:**

- „Interviewfragen notieren
- Dialoge aufschreiben
- Redemittellisten erstellen
- Sprechblasen ausfüllen
- Stichpunkte für Vorträge notieren
- Schriftliche Kontrolle des Lese- und Hörverstehens“ (ebd., S.928).

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass sich *instrumentales Schreiben* vor allem als Lern- und Memorisierungshilfe erweist. Bei diesem Prozess geht es nicht darum, Texte zu produzieren, sondern sprachliche Mittel zu fixieren und zu systematisieren, indem man sie aufschreibt.

**3.1.2. Kommunikatives Schreiben (Schreiben als Hauptfunktion)**

Bei der Beschreibung von Schreiben als Hauptfunktion verweist Faistauer (1997, S. 67) auf Fritz Hermanns (1984), der in diesem Zusammenhang den Begriff des „Kommunikativen Schreibens“ eingeführt hat. Der Autor hat ihn aus der Kommunikativen Didaktik der 70er Jahre abgeleitet, wo es im Fremdsprachenunterricht vor allem um Alltagskommunikation ging. Das bedeutet, dass ein solches Schreiben eine kommunikative Funktion hat; es ist adressatenbezogen, textsortenspezifisch und muss einer bestimmten Rollenerwartung entsprechen. Die schreibende Person befindet sich in einer Rolle, sie schreibt mit einer Absicht an einen Adressaten, und das schriftliche Produkt soll eine bestimmte Form haben. Beim *kommunikativen Schreiben* liegt das Hauptaugenmerk auf der Alltagskommunikation (vgl. Faistauer 1997, S. 67-68).

Weiterhin zeichnet sich *kommunikatives Schreiben* dadurch aus, dass die räumliche und zeitliche Nähe zwischen Produzent\*in und Rezipient\*in nicht erforderlich ist und kein unmittelbarer Kontakt zwischen ihnen besteht (vgl. Jechle 1992, S. 44).

Kast (1999, S. 139) fasst folgende Faktoren zusammen, die beim *kommunikativen Schreiben* beachtet werden sollen:

- Der Text ist an einen Adressant\*innen(kreis) gerichtet. *Frage:* Was erwarten die Leser\*innen?
- Dem Text liegt eine konkrete Schreibabsicht zugrunde. *Frage:* Warum schreibt die Person?
- Der Text bedient sich gewisser Äußerungsformen und Formalien. *Frage:* Welche formalen Aspekte müssen berücksichtigt werden?
- Der Text hat ein Thema und befasst sich mit bestimmten Inhalten. *Frage:* Was will die/der Schreibende mitteilen?
- Der Beziehungsaspekt. Welche Beziehung besteht zwischen den Adressant\*innen und den Adressat\*innen?

Außerdem sollten die Rollen, die die Schreibenden beim Briefeschreiben einnehmen, den Rollen entsprechen, die sie im Alltag übernehmen können. Sie können z.B. als Freund/Freundin, Bekannter/Bekannte auch mit Freunden, Bekannten oder offiziellen Stellen schriftlich kommunizieren. Das Festlegen der Rollen ist in diesem Zusammenhang wichtig, da die Lernenden damit auch die Beziehung zwischen den Briefpartner\*innen definieren. Das beeinflusst wiederum das sprachliche Verhalten, und zwar nicht nur Anrede, Gruß, Schreibweise und Wahl des angemessenen Ausdrucks, sondern auch den Inhalt des Textes (vgl. Kast 1999, S. 149-150).

Es wird bei Faistauer weiters zwischen folgenden kommunikativen Textsorten unterschieden: privater Brief, formeller Brief, halbformeller Brief, Bewerbung, Lebenslauf, Telegramm, Anzeige (und Antworten darauf), Protokoll usw. (vgl. Faistauer 1997, S. 68). Da bei der schriftlichen ÖSD- oder ÖIF-Prüfung auf dem B1-Niveau die Lernenden entweder einen persönlichen oder einen (halb-)formellen Brief schreiben müssen, wird im Folgenden auf diese Textsorten detaillierter eingegangen. Anschließend wird die Textsorte „Bewerbung“ genauer erläutert, da in vielen Lehrwerken auf dem B1-Niveau das Verfassen eines Bewerbungsschreibens und das Erstellen eines Lebenslaufes trainiert wird.

Gemäß Hoffmann (vgl. 2014, S. 60) stellt ein Brief eine schriftliche Textform des kommunikativen Austauschs dar, die der Überwindung räumlicher Distanz dient und mit der auch eine zeitliche Verschiebung einhergeht. Finke und Thums-Senft (vgl. 2008, S. 153) zufolge muss man sich beim Schreiben von Briefen mehr oder weniger auf die Adressat\*innen einstellen. Entsprechend ihrem Zweck können die Briefe sprachlich, inhaltlich und/oder gestalterisch bestimmten Standards unterliegen. Unterschieden werden diesbezüglich drei Arten von Briefen:

**Persönliche Briefe:** Scheidhammer (vgl. 2008, S. 43) zufolge stellt der Inhalt eines persönlichen Briefes einen erzählenden Text dar. Aber anders als bei der Erlebniserzählung, die einen Spannungsbogen mit einem Kulminationspunkt enthält, sollten in einem persönlichen Brief mehrere Ereignisse nacheinander aufgeführt werden. Außerdem sollen die einzelnen Handlungen innerhalb des Briefes in eine sinnvolle Reihenfolge gebracht werden. Des Weiteren weist der Autor darauf hin, dass eine besondere Herausforderung beim Verfassen des persönlichen Briefes für die Lernenden darin besteht, einen Bezug zum Adressaten herzustellen. Um diese Aufgabe zu bewältigen, empfiehlt Scheidhammer den Brief durch Fragen, Kommentare und das Aufgreifen von Gedanken, Wünschen oder Ängsten des Adressaten zu füllen.

Um einen gelungenen persönlichen Brief verfassen zu können, müssen Schreibende auf andere Personen eingehen und ihre Empathiefähigkeit zum Ausdruck bringen können, die formalen Vorgaben (Grußformeln, Datum usw.) einhalten und den Sprachstil an die Rezipient\*innen anpassen können (vgl. ebd. S. 43).

Bühler-Otten, Unverzagt, Bollinger et. al. (2019, S. 33) führen in diesem Kontext aus: „In persönlichen Briefen wird strukturiert über Erfahrungen berichtet und diese werden (emotional) reflektiert“.

**Formelle Briefe:** Zu den formellen Briefen gehören diejenigen Schreiben, die einer strengen Normierung unterliegen, z.B. Bewerbungsschreiben oder Kündigungsschreiben. Sollten diese Normen im Text nicht eingehalten werden, kann dies negative Konsequenzen mit sich bringen. Im Falle eines Bewerbungsschreibens könnte die sich bewerbende Person beispielsweise sofort aus dem Bewerbungsprozess ausgeschlossen werden, da das Schreiben nicht den formalen Anforderungen entspricht und dies auf mangelnde (Sprach-)Kenntnisse schließen lassen kann (vgl. Kast 1999, S. 155). Außerdem ist es wichtig zu beachten, dass für formelle Briefe andere stilistische Vorgaben bestehen. Diese sind immer unpersönlich (ohne emotionale Wertung) und sachbezogen zu formulieren (vgl. Bühler-Otten/Unverzagt/Bollinger et. al. 2019, S. 33).

**Halbformelle Briefe:** Unter halbformellen Briefen werden nichtpersönliche Briefe wie z.B. Anfragen, Zimmerreservierungen, Kartenbestellungen, Beschwerden usw. verstanden. Bei solchen Schreiben werden zwar gewisse Schreibnormen eingehalten, aber deren Nichtbeachtung wird in der Regel nicht sanktioniert (vgl. Kast 1999, S. 155).

Im Deutschunterricht werden allgemeine briefliche Anfragen wie z.B. Anfragen bei Touristen-, Städte-, Regierungsinformationsstellen, bei Museen und Hotels in Form einer konkreten Bitte um Auskunft oder Material geübt. Für das Schreiben formeller

und halbformeller Briefe kann man in der Regel auf das Vorwissen und die Erfahrungen aus der erstsprachlichen Lebens- und Schreibpraxis der Lernenden zurückgreifen. Es ist jedoch in diesem Zusammenhang wichtig, den Lernenden zu zeigen, welche Unterschiede es zwischen persönlichen und formellen (amtlichen) Briefen gibt und sie darauf hinzuweisen, dass im Deutschen formelle und halbformelle Briefe in möglichst unpersönlichem Stil geschrieben sein sollten (vgl. ebd., S. 155).

Zur Veranschaulichung der Unterschiede von persönlichen und formellen Briefen schlägt Kast (vgl. 1999, S. 156-158) folgende Schreibetappen im DaF-Unterricht vor:

*Sensibilisierung für den Unterricht:* In dieser Phase könnte eine Gegenüberstellung von einem persönlichen und einem halbformellen Brief zur Verdeutlichung sprachlicher Unterschiede beider Formen von Briefen dienen. Die Lernenden können die Merkmale des halbformellen Briefes im Vergleich zum persönlichen Brief selbst herausfinden.

*Brief-Salat:* Zur Vertiefung der Wahrnehmung von Unterschieden eignet sich eine Übung, in der die Lernenden die durcheinander gewürfelten Teile eines persönlichen und eines halbformellen Schreibens sortieren und dem jeweils passenden Bild zuordnen.

*Anrede- und Abschiedsformeln:* Für die weitere Sensibilisierung der Lernenden hinsichtlich Briefkonventionen könnte ihnen eine Übung angeboten werden, bei der sie die Anreden, die Gruß- und Abschiedsformeln beim Schreiben an verschiedene Personen finden sollen. Dabei könnte eine Redemittelliste entstehen, die die Unterschiede der beiden Typen von Briefen veranschaulichen kann.

Nach verschiedenen Vorübungen sollen die Lernenden letztendlich selbst halbformelle und persönliche Briefe in abwechselnden Kontexten schreiben. Dabei ist es wichtig zu beachten, dass es umso besser ist, je kommunikativer (d.h. je realer) der Brief verfasst wird. So bleibt sowohl die Motivation der Lernenden als auch die kommunikative Einbettung im Schreiben bestehen (vgl. Kast 1999, S. 158).

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass alle Arten von Briefen schriftsprachlich geprägt sind und klare Strukturvorgaben haben, besonders was die Konventionen für die einleitende Begrüßung und den Schluss betrifft. Außerdem müssen sie lesefreundlich formuliert werden und eine Verteilung von Informationseinheiten beinhalten, die durch kohärenzstiftende Ausdrücke wie *zuerst*, *dann*, *danach* verknüpft sind (vgl. Bühler-Otten/Unverzagt/Bollinger u.a. 2019, S. 33).

**Bewerbung:** Mit der schriftlichen Bewerbung händigt der/die Bewerber\*in eine Art Visitenkarte aus, sie gilt im beruflichen Zusammenhang als „eine erste Arbeitsprobe“.

Standardmäßig setzt sich eine schriftliche Bewerbung aus mehreren Teilen zusammen: aus dem Bewerbungsanschreiben, dem Foto, dem Lebenslauf und den Zeugniskopien (vgl. Hesse/Schrader 2008, S. 86). Da Lernende sich im DaZ-Unterricht mit der Erstellung des Lebenslaufs und dem Bewerbungsschreiben bzw. Anschreiben auseinandersetzen, möchte ich auf diese zwei Begriffe kurz eingehen.

Die Funktion eines Lebenslaufs besteht darin, dem Rezipienten/der Rezipientin einen schnellen Überblick über die von den Bewerber\*innen als wesentlich erachteten Informationen darzulegen (vgl. Hesse/Schrader 2008, S. 97).

Die tabellarische Lebenslaufdarstellung umfasst folgende Abschnitte: 1) Persönliche Daten; 2) Schulausbildung; 3) Wehr- oder Zivildienst (ggf. für männliche Bewerber); 4) Hochschulstudium; 5) Berufstätigkeit oder/und Praktikumserfahrungen; 6) Berufliche Weiterbildung (ggf.); 7) Außerberufliche Weiterbildung (ggf.); 8) Besondere Kenntnisse; 9) Hobbys und Interessen (ggf. berufliches Engagement); 10) Sonderinformationen (ggf.); 11) Datum und Unterschrift (vgl. Hesse/Schrader 2008, S. 94-96).

Das Anschreiben hat die Funktion, die Aufmerksamkeit der Rezipient\*innen zu erregen, die Motivation des Bewerbers/der Bewerberin darzustellen und sollte auf keinen Fall eine Wiederholung des Lebenslaufs sein (vgl. Hofert 2009, 28). Das Bewerbungsschreiben setzt sich aus folgenden Teilen zusammen: 1) Briefkopf; 2) Empfangsadresse; Ort und Datum; 4) Betreff (bis zu 3 Zeilen); 5) Anrede (personalisiert); 6) Brieftest (Auftakt, Hauptteil, Schluss); 7) Grußformel; 8) Unterschrift (Vor- und Zunahme); 9) PS (optional); 10) Hinweis auf Anlagen (vgl. Hesse/Schrader 2007, S. 25).

Für einen guten Eindruck sollte das Bewerbungsschreiben folgende Aspekte umfassen:

- „Warum bewerben Sie sich?
- Was haben Sie anzubieten?
- Wo stehen Sie jetzt?
- Was sind Ihre Ziele?“ (Hesse/Schrader 2008, S. 116).

In diesem Kapitel wurden die in DaF/DaZ-Lehrwerken auf dem B1-Niveau häufig auftretenden Textsorten des *kommunikativen Schreibens* vorgestellt, auf die auch in der nachfolgenden Lehrwerkanalyse ein besonderes Augenmerk gelegt wird. Sollten noch weitere Textsorten des *kommunikativen Schreibens* (vgl. Faistauer 1997, S. 68) in den

zu analysierenden Lehrwerken auftreten, werden diese ebenfalls in die Analyse miteinbezogen.

Im folgenden Abschnitt soll nun die zweite große Schreibkategorie, das *freie Schreiben*, das sich in zwei weitere Unterkategorien gliedert, dargestellt werden.

### 3.2. Freies Schreiben

Kästner (1997, S. 167) bezeichnet mit dem Begriff des *freien Schreibens* „die inhaltliche und formale Freiheit der Schreibenden bei ihrer Textproduktion [...]“ und „damit die didaktische Vorgabe dieser speziellen Form des Schreibunterrichts“. Portmann (1991, S. 476) charakterisiert das Schreiben von freien Texten als „die höchste Stufe und die eigenständigste Form und damit die schwierigste Weise des Schreibens“. In diesem Zusammenhang betont der Autor auch, dass es sich hier um kein vorlagengebundenes Schreiben<sup>4</sup> handelt, sondern um das Verfassen von eigenständigen Texten wie persönliche Briefe, Tagebücher, Meinungsäußerungen, Erlebnisse etc. (vgl. ebd., S. 476).

*Freies Schreiben* wird nicht als didaktische Übung angesehen, weil es keine Unterrichtstechniken miteinschließt. Kästner (vgl. 1997, S. 167) zufolge beabsichtigt der Einsatz von *freiem Schreiben* im FSU vor allem die Improvisation mit interessanten Inhalten und mit der Fremdsprache. Die Schreibenden werden aufgefordert, ihre eigenen Sprach- und Textlösungen zu suchen und zu entdecken. Außerdem ruft das *freie Schreiben* bei den Lernenden Spannungen zwischen inhaltlichem Wollen und sprachlichem Können hervor, was zu „selbstverschuldeter Progression“ (ebd., S. 167) der Fremdsprachenkenntnisse führt.

Faistauer (1997, S. 67-68) unterscheidet zwei Kategorien von Freiem Schreiben und zwar *das sachorientierte Schreiben* und *das kreative Schreiben*. Der erste Typ nimmt Sachthemen zum Schreibenanlass und unterscheidet sich dadurch vom *kreativen Schreiben*. Kast (1999a, S. 126) hebt in diesem Zusammenhang die Begriffe *des kreativen* und *des freien Schreibens* hervor und betont, dass diese beiden Begriffe nicht deckungsgleich sind, sich aber überschneiden.

---

<sup>4</sup>Es wird vom Autor angemerkt, dass solche Texte auch vorlagengebunden sein können, dies ist jedoch ein situationeller Faktor und gehört nicht zur Definition dieses Begriffes.

### 3.2.1. Sachorientiertes Schreiben

Beim *sachorientierten Schreiben* werden die Lernenden aufgefordert, zu einem sogenannten Sachthema Stellung zu beziehen. Die von den Schreibenden verfassten Stellungnahmen können sehr persönlich ausfallen, sie unterscheiden sich jedoch vom *kreativen Schreiben* in Bezug auf den Schreibanlass (ein Thema), die Schreibaufgabe („Schreiben Sie einen Aufsatz“ oder „Nehmen Sie Stellung“) und das Produkt (Aufsatz, Stellungnahme). Das *kreative Schreiben* orientiert sich an anderen Schreibanlässen (Bilder, literarische Texte), Schreibaufgaben (Texte umschreiben, ergänzen etc.) und Produkten (Lebensgeschichten, literarische Versuche etc.) (vgl. Faistauer 1997, S. 68). Im Anschluss werden einige Textsorten des *sachorientierten Schreibens* näher ausgeführt.

**Stellungnahme:** Gemäß Scheidhammer (vgl. 2008, S. 73) bildet bei einer Stellungnahme, ähnlich wie bei einer Erörterung, eine Sachfrage zu einem Problem den Schwerpunkt. Aber anders als in der Erörterung, ist eine Stellungnahme wesentlich kürzer. Erstens ist hier kein Einleitungs- und Schlussteil erforderlich und zweitens muss die schreibende Person das Problem in ihrem Text nicht von mehreren Sichtweisen aus darstellen, sondern primär nur ihre Ansicht erklären und argumentieren.

Um eine gut begründete Stellungnahme verfassen zu können, hält Scheidhammer es für wichtig, die Schreibanlässe als Entscheidungsfragen zu formulieren. Außerdem weist der Autor auf den Aufbau einer Stellungnahme hin, der auf zwei Arten gestaltet werden kann:

1. Meinung  $\Rightarrow$  Argument (so wird meistens im Alltag vorgegangen);
2. Argument  $\Rightarrow$  Meinung (wirkt überzeugender) (vgl. Scheidhammer 2008, S. 73-74).

Um zu einem Thema eine begründete Stellungnahme verfassen zu können, müssen die Lernenden in erster Linie das Thema genau erfassen und über Problembewusstheit verfügen (vgl. ebd., S. 73).

**Aufsatz:** Glotz-Kastanis und Tippman (2007, S. 7) empfehlen beim Ausarbeiten eines Aufsatzes folgende Fragen zu klären:

- Was ist die Aufgabenstellung?
- Welchen Hintergrund hat das Thema?
- Was muss man beantworten?

- Wie muss man die Arbeit aufbauen?

Die Autor\*innen behaupten, dass man bevor mit dem Schreiben des Aufsatzes beginnt, Ideen und Gedanken zu dem vorgegebenen Thema sammeln sollte. In diesem Zusammenhang sind die W-Fragen (Wer? Wann? Wo? Wodurch? usw.) sehr hilfreich. Außerdem ist es wichtig zu erkennen, aus welchen Teilen die Fragestellung besteht. Weiters ist anzumerken, dass beim Verfassen von Aufsätzen zwei verschiedene Bauformen zu unterscheiden sind: die Aufbauform mit steigender Argumentation (wichtig – wichtiger – am wichtigsten) und die Aufbauform mit antithetischer Argumentation (Behauptung ↔ Gegenbehauptung). Im ersten Fall listet man zu einer Behauptung verschiedene Argumente auf, die sich nicht widersprechen. Die zweite Aufbauform der Argumentation ist bei Themenstellungen üblich, in denen entweder nach Vor- und Nachteilen gefragt wird oder in denen eine Behauptung aufgestellt oder nach der eigenen Meinung gefragt wird (vgl. Glotz-Kastanis/Tippman 2007, S. 7-8).

**Bericht:** Laut Fix (2006, S. 97) geht es beim Berichten um eine „informationsbezogene Darstellung eines vergangenen Ereignisses, über das der Autor seinen Leser in Kenntnis setzt“. Dem Autor zufolge lassen sich im Hinblick auf die thematische Ausrichtung verschiedene Formen von Berichten unterscheiden: Reisebericht, Sportbericht, Unfallbericht usw. Beim Erstellen eines Berichtes ist es wichtig zu beachten, dass nicht jedes Detail registriert sein sollte, sondern nur die wesentlichen Elemente des berichteten Ereignisses wiedergegeben werden. Die Rezipient\*innen sollten beim Lesen in der Lage sein, die im Bericht dargestellten Fakten selbst zu bewerten und sich eine Meinung dazu zu bilden (vgl. Fix 2006, S. 97). Thalheim definiert den Begriff *Bericht* als „ein sachlich-informierender Text, der ein Geschehen genau, wahrheitsgetreu, objektiv wiedergibt, indem er eine Reihe von Einzelbeobachtungen und Einzelvorgängen zu einer in sich logischen Darstellung zusammenfügt“ (1985, S. 95, zit. nach Fix 2006, S. 97-98). Folgende Fragen können für die Strukturierung eines Berichtes hilfreich sein:

- „Wer ist am Ereignis beteiligt?
- Was geschah (bzw. was ist daran wichtig?)
- Wo passierte es?
- Wann?
- Wie geschah es (wichtige Details)?
- Warum kam es dazu?“ (Fix 2006, S. 98).

Scheidhammer hebt folgende Fähigkeiten der Schreibenden hervor, die sie beherrschen müssen, um einen Bericht verfassen zu können:

- Unterscheidung zwischen wichtigen und unwichtigen Informationen;
- Entnahme von Informationen aus einem Text, einer Skizze oder einer Bilderfolge;
- Anordnung und Darstellung der Handlungsschritte nach ihrer zeitlichen Reihenfolge;
- Beherrschung von sachlichem und verkürzendem Sprachstil (vgl. Scheidhammer 2008, S. 52).

**Kommentar:** Als Kommentar wird eine journalistische Textsorte definiert, die die Meinungsbildung der Leser\*innen in Aussicht nimmt. Der Autor/die Autorin äußert in einem Text seinem/ihren Standpunkt zu einem Thema, das in der öffentlichen Meinung diskutiert wird. Dieser Standpunkt muss verständlich formuliert und durch Argumente oder Beweise gestützt sein. Die schreibende Person kann dies als Journalist\*in tun oder auch von einer anderen Rolle aus (als Bürger\*in oder als Schüler\*in, der/die von dem Thema betroffen ist) präsentieren. Die Textsorte „Kommentar“ kann auf folgende Weise strukturiert werden:

- a. Eröffnungsformel;
- b. Einleitung: Schreibanlass, Bezug zur Textbeilage (Textsorte, Titel, Autor\*in, Medium, Erscheinungsdatum);
- c. Hauptteil: Fassung der eigenen Position in Form von Zustimmung, Ablehnung, Ergänzung, Widerspruch usw. anhand von fundierter Gedankenführung;
- d. Schluss: Appell/Bewertung/Fazit/Ausblick (vgl. Bundesministerium Bildung, Wissenschaft und Forschung 2020, S. 14).

In diesem Kapitel wurden, wie auch schon beim *kommunikativen Schreiben*, die in B1-Lehrwerken häufig vorkommenden Textsorten des *sachorientierten Schreibens* vorgestellt, auf die während der nachfolgenden Analyse der Lehrwerke eingegangen wird. Sollten noch andere Textsorten aus dieser Kategorie in den zu analysierenden Lehrwerken auftreten, werden diese bei der Analyse miteinbezogen.

### **3.2.2. Kreatives Schreiben**

Unter Kreativität wird die Eigenschaft verstanden, neues Empfinden, Denken und Handeln zu entwickeln und aus Altem Neues zu machen (vgl. Brenner 1990, S. 15).

Nach Moser (1998, S. 118) bedeutet *kreatives Schreiben* persönliches, spontanes und assoziatives Schreiben. Beim Einsatz von *kreativem Schreiben* im Unterricht schöpfen die Lernenden aus Eigenem und zwar ihren Erinnerungen, Empfindungen und Assoziationen.

*Kreatives Schreiben* soll den Schreibenden sowohl in der Muttersprache als auch in der Fremd- und Zweitsprache die Gelegenheit bieten, eigene Texte zu produzieren. Eine bedeutende Rolle spielt *kreatives Schreiben* besonders im Zweit- und Fremdsprachenunterricht, da die Lernenden durch den Einsatz verschiedener Techniken und Methoden in den Anfangsphasen ihres Schreiberwerbs „mit Hilfe weniger und einfacher syntaktischer Muster und mit einem geringen Wortschatz relativ schnell zu kleinen, geschlossenen und aussagekräftigen Texten gelangen [...]“ (Pommerin 1996, zit. nach Wolfrum 2010, S. 32).

Laut Gay ist das Ziel des *kreativen Schreibens* im schulischen Sprachunterricht nicht der Wunsch, dass alle Lernenden Schriftsteller\*innen werden, sondern vielmehr die Darstellung der individuellen Ausdrucksfähigkeiten und somit der Spaß am Schreiben. Ein solches Schreiben trainiert die Wahrnehmung, macht aufmerksam und schärft die Sinne der Lernenden (vgl. 2008, S. 9). Beim *kreativen Schreiben* liegt der Fokus auf der Initialphase, denn es geht hier hauptsächlich darum, den kreativen Prozess auszulösen, Verfahren zu gelenkten Assoziationen zu aktivieren, Fantasie zu entwickeln und neue Ideen zu sammeln (vgl. Fix 2008, S. 151).

Zu den wichtigsten Techniken des *kreativen Schreibens* gehören assoziative Verfahren, Schreiben mit Literatur-, Wort- und Textvorgaben, Schreiben mit visuellen Vorlagen, Schreiben mit Musik und *kooperatives Schreiben* (vgl. Wolfrum 2010, S. 38-54). Im Folgenden werden diese Techniken detailliert beschrieben.

- ***Assoziative Verfahren:***

Der Einsatz von assoziativen Verfahren im Unterricht hilft den Lernenden, Ideen zu sammeln, sie zu ordnen und in den Text einzusteigen. Den Teilnehmer\*innen werden effektive Hilfestellungen angeboten, die ihnen den Einstieg ins Schreiben erleichtern soll. Assoziative Verfahren können nach Wolfrum (2010, S. 39) in fünf Techniken gegliedert werden:

1) *Automatisches Schreiben:* Die Ursprünge des *automatischen Schreibens* gehen zurück bis ins Jahr 1889, als der französische Psychologe Pierre Janet begann, diese

Technik für psychotherapeutische Zwecke einzusetzen. Im Jahr 1920 wurde diese Vorgehensweise von André Breton wieder aufgegriffen und für den literarischen Surrealismus angepasst. *Automatisches Schreiben* zeichnet sich dadurch aus, dass bei diesem Prozess Gedanken, Bilder, und Vorstellungen aufgeschrieben werden, ohne dabei auf Formalia, Zensur und Orthografie zu achten. Diese Technik soll die Lernenden nicht zum Niederschreiben einzelner Begriffe anregen, sondern zur schnellen Produktion von meist unbewussten Gedanken. Durch die Schnelligkeit des Schreibens werden Unsicherheiten und Blockaden, die auf einen kritischen und selektierenden Verstand zurückgehen, im Vorfeld abgebaut. Außerdem hat sich *automatisches Schreiben* im Bereich des Formulierens von Texten als sehr effektiv herausgestellt. Da die Schreibanregungen viel Freiheit und Fantasie bieten, können sich die Schreibenden auf die sprachliche Gestaltung ihrer Gedanken konzentrieren. (vgl. Wolfrum 2010, S. 39-40)

2) *Free-Writing*: Diese Schreibtechnik wurde von Ken Macrorie in den USA ab den 60-er Jahren eingeführt, und später durch Peter Elbow (*Writing with Power*) weiter verbreitet. Auch hier steht der Schreibprozess im Vordergrund und das Aufschreiben von Ideen soll nicht durch Gedanken an Grammatik und Orthografie blockiert werden. Jedoch wird beim *Free-Writing* im Unterschied zum *automatischen Schreiben* ein Thema oder ein Begriff vorgegeben. Damit ähnelt diese Technik dem *assoziativen Schreiben* zu Schlüsselbegriffen oder Reizwörtern. Der Vorteil dieser Technik für den Unterricht besteht darin, dass bei diesem Prozess Schreibblockaden überwunden sowie das Assoziieren und Formulieren gefördert werden können. Im Unterschied zum *automatischen Schreiben* wird hier themenorientiert vorgegangen, was für einige Schreibende eine Erleichterung darstellt (vgl. Wolfrum 2010, S. 41).

3) *Clustering*: Die Clustering-Methode wurde Anfang der 80er Jahre von Gabriele L. Rico in den USA entwickelt (vgl. Wolfrum 2010, S. 41). Diese Technik stellt eine Form des Brainstormings (*Gedankensturm*) dar, die nach Ricos Ansicht an die neurobiologischen Gegebenheiten im Gehirn anknüpft. Beim Einsatz dieser Technik wird ein Wort in die Mitte geschrieben und die freien Assoziationen, die zu diesem Wort im Gehirn entstehen, werden durch eine Verbindung mit Strichen notiert und eingekreist. Wenn eine neue Idee aufkommt, wird wieder am Kern mit einer Assoziationskette begonnen. Auf solche Weise bildet sich ein noch unstrukturiertes Netz oder Bündel (*Cluster*) (vgl. Fix 2008, S. 153). Bei diesem Prozess kann man so lange clustern, bis in den Strömen der Gedanken Muster entstehen. Das entstandene

Muster wird von Rico als Einschalten des begrifflichen Denkens in den Prozess bezeichnet. Die Methode des *Clusterings* bietet eine gute Hilfestellung in den Phasen der Textplanung, beim Sammeln von Schreibideen bis zum ersten Entwurf des Textes (vgl. Wolfrum 2010, S. 42).

4) *Mindmap*: Diese Technik wurde von Tony Buzan Anfang der 90er Jahre in England entwickelt. Sie basiert auf derselben Grundlage wie das *Clustering*, da es sich ebenfalls um ein nichtlineares Verfahren handelt. Wie beim *Clustering* wird mit einem Schlüsselwort begonnen. Jedoch werden die damit verbundenen Assoziationen nicht ungeordnet in Gedankenketten notiert, sondern auf kleineren und größeren Zweigen angeordnet (vgl. Wolfrum 2010, S. 43). Die Assoziationen werden zuerst in eine *Mind-Map* überführt, welche durch die hierarchische Vernetzung der Schlüsselwörter differenzierte Strukturierungsmöglichkeiten zeigt (vgl. Merz-Grötsch 2003, S. 806, nach Fix 2008, S. 158). Die Techniken des *Clusterings* und der *Mind-Map* sind mit dem Assoziogramm verwandt, welches Kast als die Sammlung von Assoziationen, d.h. von spontanen Einfällen und Gedanken, die ein Wort, ein Satz oder eine Redewendung usw. auslösen, bezeichnet. Jedoch sind die oben beschriebenen Techniken komplexer und eignen sich daher vor allem für den Einsatz in den höheren Sprachniveaus (vgl. Kast 1999, S. 45).

5) *Kritzeln*: Diese Methode stellt einen weiteren nichtlinearen Einstieg in den Text dar, trägt zum Finden von Schreibideen und zum Abbau von Schreibblockaden bei. Man kann das Kritzeln mit dem unkontrollierten Zeichnen während eines Telefongesprächs vergleichen. Wie das *Clustern* aktiviert das Kritzeln das bildhafte Denken. Da unsere Hand beim Kritzeln vom Gehirn gesteuert wird, werden dadurch Assoziationen und Erinnerungen geweckt und neue Ideen entstehen, was den Übergang zum sprachlichen und schriftlichen Ausdruck bildet (vgl. Wolfrum 2010, S. 44).

- ***Schreiben mit Literatur-, Wort- und Textvorgaben***

Beim *kreativen Schreiben* mit Literatur handelt es sich um einen produktiven Umgang mit literarischen Werken, wobei imitiert, improvisiert und überarbeitet werden kann. Dazu gehört vor allem *das Schreiben mit literarischen Anregungen*, also das ganze Spektrum des produktionsorientierten Umgangs mit Literatur, wie beispielsweise Transformation von Texten (Verfremden oder Umschreiben eines Textes, das Schlüpfen in die Rolle von Textfiguren und das Agieren aus deren Perspektive) (vgl. Wolfrum 2010, S. 46).

Außerdem können beim  *kreativen Schreiben*  Methoden wie das  *Schreiben von Lyrik mit formalen Vorgaben*  praktiziert werden. Für Lernende ab dem B1-Niveau wäre es beispielsweise schon möglich, ein kurzes Gedicht wie z.B. ein Elfchen, ein Haiku oder ein Akrostichon in der Fremdsprache zu verfassen. Bei der Analyse der entstandenen Gedichte oder nach dem Vorlesen wird empfohlen, auf lyrische Stilmittel wie die Verknappung oder die Verwendung von Metaphern zu verweisen. Des Weiteren kann der Einstieg in den Text erleichtert werden, indem die Schreibanfänge oder Satzanfänge vorgegeben sind, z.B. „Wenn ich jetzt 80 wäre...“, „Als Junge/Mädchen würde ich ...“ usw. Dabei ist wichtig zu beachten, dass solche Schreibanfänge den Interessen der Lernenden entsprechen, ansonsten könnten sie als dominierend empfunden werden (vgl. Wolfrum 2010, S. 47).

- ***Schreiben mit visuellen Vorlagen***

Eine weitere Technik für die Förderung des  *kreativen Schreibens*  stellt das Schreiben mit visuellen Vorlagen und zwar mit einem Bild bzw. Foto als Input dar. Bilder fesseln unseren Blick, lösen Emotionen und Gedanken aus, führen zu Ideen und regen zu Diskussionen an. Laut Wolfrum (2010, S. 49-51) können bei den verschiedenen Einsatzmöglichkeiten von visuellen Vorlagen beim  *kreativen Schreiben*  vier wesentliche Techniken unterschieden werden:

1)  *Assoziatives Schreiben zu visuellen Vorlagen* : Hier können alle Vorgehensweisen des  *assoziativen Schreibens*  mit visuellen Schreibimpulsen kombiniert werden. In diesem Zusammenhang könnte hier ein Bild oder ein Foto das Kernwort eines Clusters sein und auf solche Weise zum freien Assoziieren anregen. Oder die Schreibenden finden nach einiger Zeit der Bildbetrachtung ihr eigenes Kernwort, entwickeln ihre Fantasie dazu und schreiben ihren eigenen Text (vgl. Wolfrum 2010, S. 49).

2)  *Ergänzen von Denk- oder Sprechabsichten oder „Den Abgebildeten Worte in den Mund legen...“* : Personen, die auf Bildern bzw. Fotos dargestellt sind, können „Worte in den Mund gelegt“ werden. Diese Vorgehensweise kann Lernende auf allen Sprachniveaus inspirieren. Anfänger\*innen können beispielsweise den dargestellten Personen vorgefertigte Denk- oder Sprechblasen zuordnen und ab dem A2-Niveau können diese eigenständig befüllt werden und fiktive Gespräche geschrieben werden (vgl. ebd., S. 50).

3) *Versetzung*: Laut Faistauer (vgl. 1997, S. 27) bietet ein Foto die Möglichkeit zur Identifikation. Das bedeutet, dass man sich darauf einlassen und auf den Bildimpuls reagieren kann. Die auf den Bildern oder Fotos dargestellten Personen eignen sich dazu, sich in sie hineinzusetzen, um sowohl die vorgegebene Situation als auch die Wünsche, Träume, die Vergangenheit oder die Zukunftspläne aus diesem neuen Blickwinkel zu beschreiben (vgl. Wolfrum 2010, S. 50).

4) *Bildnerisches Gestalten und Schreiben*: Diese Technik dient dem Sammeln von Schreibideen und der Klärung von unklaren oder widersprüchlichen Vorstellungen von einem Thema. Eine Malphase ist empfehlenswert, wenn zu Themen geschrieben werden soll, welche für die Lernenden nicht eindeutig sind. Aus diesem Grund bietet es sich an, zuerst zu einem Thema (z.B. Heimat) zu zeichnen und erst dann darüber zu schreiben (vgl. Wolfrum 2010, S. 51). Bergk und Pfeistlinger (1986, S.150) halten über diese Technik Folgendes fest: „Was als Satz beginnt, kann als Bild enden; was im Bild nicht deutlich wird, kann hineingeschrieben werden“.

- ***Schreiben mit Musik***

Musik kann starke Bilder und Emotionen bei den Lernenden auslösen und sie in verschiedene Stimmungen versetzen. Obwohl Musik im Allgemeinen als angenehm empfunden wird, nimmt sie im Sprachunterricht wenig Platz ein. Der Einsatz von Musik im Unterricht wirkt positiv und motivierend. Die Verbindungen zwischen Musik und Schreiben sind vielseitig, es können jedoch nach Wolfrum (2010, S. 51) folgende drei Richtungen unterschieden werden:

1) *Musik wahrnehmen – als Impuls zum Schreiben*: Bei dieser Vorgehensweise kann Musik rein auditiv, audio-visuell (mit visuellen Bildern oder in Filmsequenzen) oder körperlich (durch Bewegung und Tanz) wahrgenommen werden. Der entstehende Eindruck beim Hören eines Musikstücks wird zum Kern des *Clusters*, des *automatischen Schreibens* oder des *Kritzeln*s, zum Entwurf eines Textes, welcher zur Weiterführung des Schreibprozesses dient (vgl. Wolfrum 2010, S. 52-53).

2) *Musizieren und Schreiben*: Das eigene Musizieren kann sehr stimulierend sein. Die Bewegung im Raum und das Anstimmen eines Liedes oder einer Melodie kann die Lernenden dazu motivieren, in sich hineinzuhören und das Vibrieren der Stimmbänder wahrzunehmen. Durch das eigene Singen werden dann Improvisationen zu einem Text ausgelöst (vgl. ebd., S. 53).

3) *Musikalische Fantasiereise*: Diese Technik greift auf die Gestalttherapie zurück und wird vor allem im Unterricht der Primarstufe und ohne anschließendes Schreiben eingesetzt, aber sie kann auch sehr wohl für den Schreibprozess genutzt werden. Die Fantasiereise beginnt während des Abspielens eines Musikstückes mit den Worten „Stell dir vor...“. Die Lernenden sollen so in eine „andere Welt“ eintauchen und nach der Rückkehr in die „wahre Welt“ ihre Eindrücke von der Reise in der Schreibphase beschreiben (vgl. ebd., S. 53-54).

- ***Kooperatives Schreiben***

Beim *kooperativen Schreiben* handelt es sich es um Kontexte und Organisationen, in denen zwei oder mehrere Personen bei der Textproduktion zusammenarbeiten. Diese Zusammenarbeit kann einerseits aus der gemeinsamen Planung, Formulierung und Überarbeitung eines Textes bestehen. Andererseits kann sie sich auch auf die Rückmeldung zu einem nicht selbst produzierten Text beschränken, für welchen Verbesserungsvorschläge und andere Ideen formuliert werden können. Im ersten Fall handelt es sich um Ko-Autorschaft. Im zweiten Fall tritt ein fremder Text als Gegenstand der gemeinsamen Schreibearbeit hervor (vgl. Lehnen 2017, S. 299).

Beim *kooperativen Schreiben*, genannt auch Schreiben in Gruppen, ergeben sich Vorteile sowohl in Bezug auf das sprachliche als auch auf das soziale Lernen. Eine solche Gruppenarbeit hat zum Ziel, verschiedene interaktive Prozesse in Gang zu setzen, welche die Sprech- und Handlungsbereitschaft der Lernenden fördern (vgl. Faistauer 1997, S. 22).

Auch Wolfrum (vgl. 2010, S. 58-59) beschreibt die positiven Aspekte eines kooperativen Schreibprozesses. Laut der Autorin wird das sprachliche Lernen durch die Geborgenheit der Kleingruppe und der Kooperation untereinander insofern gefördert, als dass unterschiedliche Herangehensweisen zu Aufgabenstellungen durch die Anwesenheit unterschiedlicher Lerntypen erleichtert werden. Zu diesem Prozess gehören unter anderem das Überlegen, Diskutieren und die Einigung auf mögliche Lösungswege, was auch die Kommunikation der Lernenden untereinander fördert. In diesem Zusammenhang muss jedoch darauf geachtet werden, dass nicht immer die gleichen Lernenden in einer Gruppe zusammenarbeiten. Hier besteht das Risiko, dass Lernende mit ähnlichen Stärken und Schwächen kooperieren und sich daher gegenseitig nur wenig unterstützen können.

*Kooperatives Schreiben* kann in drei Phasen gegliedert werden. In der Planungsphase können die Assoziationen und Schreibimpulse zu einem Thema anhand unterschiedlicher Vorgehensweisen gesammelt werden. In der Phase des Formulierens und der Verschriftlichung können entweder alle Gruppenmitglieder gleichzeitig schreiben und danach ihre Entwürfe besprechen oder es wird eine Schreibperson ausgewählt, die die bereits diskutierten Inhalte niederschreibt. Und in der Phase der Überarbeitung kann das Geschriebene von allen Gruppenmitgliedern verbessert werden, indem sie ihre entstandenen Texte entweder in der Gruppe besprechen oder im Prozess durch Echo-Texte oder Autoreninterviews gestalten (vgl. Wolfrum 2010, S. 59-60).

Zusammenfassend hat Faistauer zum *kooperativen Schreiben* Folgendes konstatiert:

In der Unterrichtspraxis hat sich gezeigt, daß fremdsprachliche Texte, die in Gruppen niedergeschrieben wurden, häufig sowohl in sprachlicher als auch in inhaltlicher Hinsicht besser als Ergebnisse schriftlicher Einzelprodukte sind. Besser in sprachlicher Hinsicht meint hier: weniger Fehler in Morphologie und Syntax; in inhaltlicher Hinsicht meint: reicher an komplexer Semantik, reicher an inhaltlicher und stilistischer Dichte. (Faistauer 1997, S. 71)

Moser behauptet (vgl. 1998, S. 119), dass *kreatives Schreiben* auf allen Stufen des Deutschunterrichts regelmäßig und bewertungsfrei eingesetzt werden sollte. Dieser Prozess fördert bei den Lernenden den deutlich den Zuwachs an Wortschatz sowie an Textstrukturen, gibt ihnen Zufriedenheit und Stolz auf ihre eigenen Texte und motiviert zum Weiterschreiben.

#### **4. Forschungsdesign**

In den folgenden Abschnitten sollen zunächst die Rolle des Lehrwerks im Fremdsprachenunterricht, die Entwicklung der Forschungsfragen, die Überlegungen zur Auswahl der zu analysierenden Lehrwerke, die methodische Vorgehensweise bei der Analyse sowie die Entwicklung des Analyserasters beschrieben werden, bevor schließlich die Untersuchungsergebnisse erläutert und im Hinblick auf die generierten Forschungsfragen zusammengefasst werden.

##### **4.1. Die Rolle des Lehrwerks im Fremdsprachenunterricht**

Nach Funk (2010, S. 188) wird unter dem Begriff *Lehrwerk* ein „strukturiertes, publiziertes Text- und Übungsangebot für Unterricht und Einzelstudium, das [in der Regel] auf einem methodisch-didaktischen Gesamtkonzept basiert“ verstanden. Tönshoff (vgl. 1999, S. 227) zufolge nehmen zielgruppenadäquate Lehrwerke in der curricularen Zusammensetzung eine zentrale Stellung ein. Der Autor stimmt der These von Kast und Neuner (1994) zu, die besagt, dass „das Lehrwerk wie kaum ein anderer Faktor im Fremdsprachenunterricht u.a. die Umsetzung von Lernzielen, die Gewichtung und Progression von Inhalten, die Phasenstruktur des Unterrichts, den Einsatz von Arbeitsformen und Testinhalten und -verfahren beeinflussen dürfte“ (Tönshoff 1999, S. 227).

Um die Rolle des Lehrwerks im DaF-Deutschunterricht zu demonstrieren, heben Krumm und Ohms-Duszenko folgende vier Aspekte hervor (vgl. Krumm/Ohms-Duszenko 2001, S. 1029-1031):

**1) *Lehrwerk und Lehr-/Lernziele:*** Lehrwerke richten sich in der Regel nach curricularen Vorgaben oder gängigen Prüfungsformaten. Das betrifft besonders den Bereich der Erwachsenenbildung. Die Lernaktivitäten sind in diesem Fall mehr prüfungsorientiert und das Lehrwerk hilft, den Unterricht zu strukturieren und die Lernenden bis zum Erreichen des Prüfungsniveaus zu führen. Außerdem bestimmt das Lehrwerk die Lern- und Lehrziele im Bereich der Grammatik, der Texte sowie der Vermittlung von Lernstrategien oder im Bereich des interkulturellen Lernens.

**2) *Lehrwerk und Lerninhalte:*** Im Unterricht, der in einem nicht-deutschsprachigen Land stattfindet, stellen die Lehrwerkinhalte die jeweilige Zielkultur dar. In diesem

Kontext werden zwei Anforderungen an die Lehrwerke gestellt: jene nach der Aktualität der Inhalte und jene nach der Präsenz von authentischen Materialien.

**3) Lehrwerk und Lernende:** Allgemein kann dargelegt werden, dass sich Lehrwerke vorrangig an die Lehrkräfte richten. Die Lernenden hingegen erleben die Lehrwerke als eine Vorlage, die dazu führt, dass die eigenen Interessen im Unterricht zugunsten einer Orientierung am Lehrwerk zurückgestellt werden.

**4) Lehrwerk in Abhängigkeit von Lernmethoden:** Krumm und Ohms-Duszenko (2011, S. 1031) charakterisieren Lehrwerke als „Manifestationen der im Erscheinungszeitraum herrschenden methodischen Vorstellungen im Deutschunterricht“. Um diese These zu untermauern, führen die Autoren die von Götze 1994 erstellte Typologie von fünf Lehrwerks-Generationen, denen die entsprechende methodische Ausrichtung zugrunde liegt (Götze 1994, zit. nach Krumm und Ohms-Duszenko 2011, S. 1031):

- a. Grammatikorientierte Lehrwerke in der Zeit der Grammatik-Übersetzungsmethode (z.B. „Deutsche Sprachlehre für Ausländer“ von Griesbach und Schulz aus dem Jahr 1955).
- b. Audio-linguale bzw. audio-visuelle Lehrwerke, welche die Grundprinzipien der audiolingualen Methode wiedergeben (z.B. „Vorwärts International“ von E. J. Arnold et. al., 1974).
- c. Kommunikative Lehrwerke im Zuge der pragmatischen Wende (z.B. „Deutsch aktiv“ von G. Neuner et. al., 1987).
- d. Interkulturell ausgerichtete Lehrwerke, die darauf abzielen, Selbst- und Fremdwahrnehmung im Unterricht zu thematisieren und Kulturbegegnung zu bewirken (z.B. „Sprachbrücke“ von G. Mebus, 1989).
- e. Lehrwerke, die durch das kognitive Lernverhalten der „mentalistischen Wende“ gekennzeichnet sind (z.B. „Die Suche“ von V. Eismann et. al., 1993).

Darüber hinaus ist der Aufbau von Lehrwerken von entscheidender Bedeutung. Rösler (vgl. 2012, S. 43-44) zufolge gehört zu den Grundentscheidungen über den Aufbau eines Lehrwerks die Entscheidung über die Progression. Hier wird zwischen einer steilen und einer flachen Progression unterschieden:

Hat das Lehrwerk eine steile Progression, dann wird innerhalb eines gegebenen Zeitraums sehr viel neues Material eingeführt. Hat es eine sogenannte flache Progression, dann werden die neu einzuführenden Elemente über einen längeren Zeitraum gestreckt, das Lehrwerk selbst bietet dann mehr Platz zum Üben (Rösler 2012, S. 44).

Allgemein lässt sich sagen, dass das Lehrwerk eine entscheidende Rolle im FSU spielt. Es wird vielfältig im Unterricht eingesetzt, ist nicht ortsgebunden, bietet eine umfassende Darstellung des Unterrichtsmaterials und strukturiert das Wissen (vgl. Majjala 2007, S. 543).

#### **4.2. Kriterien für die Auswahl der Lehrwerke**

Für die Lehrwerkanalyse in der vorliegenden Masterarbeit wurde nach zwei aktuellen Lehrwerken auf dem Sprachniveau B1 gesucht, mit welchen im DaZ- und DaF-Unterricht in der Erwachsenenbildung gearbeitet wird. In die engere Auswahl wurden das Lehrwerk *Linie 1* vom Ernst Klett Verlag und *Menschen* von Hueber Verlag gezogen. An dieser Stelle muss angemerkt werden, dass sich die ausgewählten Lehrwerke meiner Einschätzung nach hinsichtlich ihres Stoffumfangs deutlich voneinander unterscheiden. Obwohl *Menschen* ebenfalls auf dem Sprachniveau B1 verwendet wird, fand ich es im Vergleich *Linie 1* etwas anspruchsvoller, gleichzeitig jedoch aufschlussreich, herausfordernd und viel Input anbietend. Neben langen informativen Texten, landeskundlichen Projekten, dicht gefüllten Tabellen mit Redemitteln und Grammatik, einer Vielzahl an bunten Bildern und Fotos, die die Entfaltung der Kreativität und Fantasie der Lernenden fördern, werden meiner Meinung nach keine einfachen und langweiligen schriftlichen Aufgaben und Übungen im Lehrwerk angeboten. Mein Interesse, die in diesem Lehrwerk vorhandenen schriftlichen Aufgaben und Übungen zu entdecken und zu analysieren, wurde sofort geweckt. Da sich die in diesem Lehrwerk enthaltenen landeskundlichen Projekte in hohem Maße auf Deutschland beziehen und wesentlich weniger auf Österreich und die Schweiz abzielen, nehme ich an, dass *Menschen* vor allem in Deutschland eingesetzt wird. Dem Vorwort zufolge greift das Lehrwerk jedoch immer wieder zusätzliche Inhalte aus dem aktuellen Leben aller drei DACH-Länder (Deutschland, Österreich und der Schweiz) auf. Sollte ich dieses Lehrwerk im Rahmen meiner Unterrichtstätigkeit in Österreich nicht verwenden (können), würde ich aus heutiger Sicht viele Aufgaben und Übungen aus diesem Lehrwerk zu allen Sprachfertigkeiten als Zusatzmaterial im Unterricht einsetzen. An dieser Stelle möchte ich meine Entscheidung für die Auswahl der beiden Lehrwerke *Linie 1* und *Menschen* aus verschiedenen Sichtweisen begründen. Zum einen war bei der Auswahl der Lehrwerke ausschlaggebend, sich auf eine bestimmte Zielgruppe (Erwachsene) sowie auf ein bestimmtes Sprachniveau (B1) zu beschränken. Da ich in meiner Tätigkeit als DaZ-Trainerin mit genau dieser Zielgruppe arbeite, ist die Analyse

der entsprechenden Lehrwerke für meinen Arbeitsbereich besonders relevant. Darüber hinaus ist das B1-Sprachniveau eine Mittelstufe, welche gewisse schriftliche Kompetenzen bei den Lernenden voraussetzt, um anschließend die ÖIF- oder ÖSD-Prüfung positiv bestehen zu können.

In diesem Zusammenhang ist das dritte Kriterium für die Auswahl der Lehrwerke zu erwähnen: Das Vorbereiten der Lernende auf die gängigen Prüfungsformate.

Eine weitere wichtige Voraussetzung für die Auswahl der beiden Lehrwerke war das Vorhandensein von Aufgaben und Übungen zur Fertigkeit Schreiben. Beim Durchblättern der Lehrwerke war auffallend, dass die Fertigkeit Schreiben neben den anderen Sprachfertigkeiten genügend Raum bekommt.

Darüber hinaus war für die Auswahl der Lehrwerke die Position der Verlage auf dem Markt relevant. Beide Verlage (Ernst Klett Verlag und Hueber Verlag) gehören zu den führenden Lehrbuchverlagen in Europa. Sie bieten umfangreiche Lehrwerkangebote im Bereich Deutsch als Fremdsprache und Deutsch als Zweitsprache für alle Alters- und Niveaustufen. Außerdem entwickeln sie neben Printmedien auch digitale Medien für Schüler\*innen und Erwachsene.

### **4.3. Lehrwerkanalyse als Forschungsmethode**

Das Augenmerk der vorliegenden Masterarbeit liegt auf der Darstellung der DaZ- und DaF-Lehrwerkanalyse als einen zentralen Forschungsansatz zur reflektierenden Auseinandersetzung mit Lehrwerken. Rösler zufolge (vgl. 2012, S. 48) zeichnen sich Lehrwerkanalysen durch unterschiedliche Betrachtungsweisen und Zielsetzungen aus. Der Autor unterscheidet zwischen einer rezeptionsanalytischen und einer werkanalytischen Vorgehensweise. Die rezeptionsanalytische Lehrwerkanalyse untersucht den Umgang von Lernenden mit Lehrwerken in der Unterrichtspraxis, wohingegen sich die werkanalytische Lehrwerkanalyse auf das Lehrwerk selbst stützt.

Die werkanalytische Vorgehensweise kann wiederum mit zwei unterschiedlichen Fokussierungen vorgenommen werden:

- diachron: untersucht retrospektiv die Entwicklung eines gesamten Lehrwerks oder bestimmter Aspekte eines Lehrwerks;
- synchron: analysiert ein Lehrwerk mithilfe ausgewählter Kriterien (vgl. Rösler 2012, S. 48).

Außerdem wird zwischen qualitativen und quantitativen Forschungsmethoden unterschieden, die sowohl einzeln als auch in Kombination zum Einsatz kommen können (vgl. Riemer 2014, S. 20-22).

Die Lehrwerkanalyse beinhaltet verschiedene Teilgebiete wie „Beschreibung von Lehrwerken, Analyse von Lehrwerken, Kritik von Lehrwerken und Erprobung von Lehrwerken im Unterricht“ (Schmidt 1994, S. 400). Wie man in der unten dargestellten Abbildung sehen kann, ist für die Analyse zunächst die Beschreibung von Lehrwerken erforderlich.

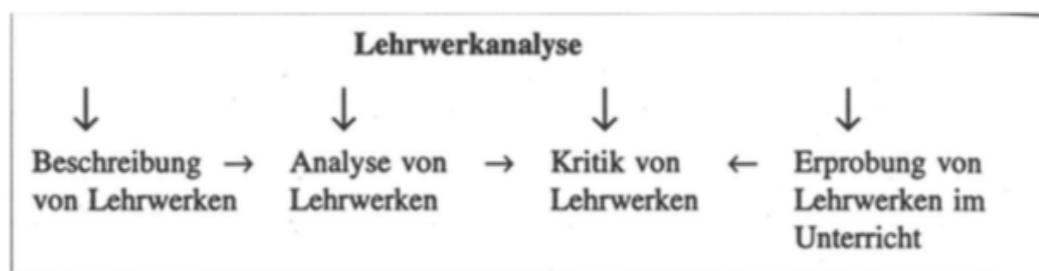


Abbildung 1: Übersicht „Lehrwerkanalyse“ (Schmidt 1994, S. 400)

Die Beschreibung der analysierten Lehrwerke *Linie 1* und *Menschen* wird im Abschnitt 5.1. der vorliegenden Masterarbeit dargestellt.

Um die im nächsten Unterkapitel (siehe Abschnitt 4.3.1.) formulierten Forschungsfragen zu beantworten, wird in dieser Masterarbeit eine qualitative kriteriengeleitete Lehrwerkanalyse durchgeführt. Das bedeutet, dass die Analyse eine werkanalytische Sicht anstrebt und synchron zusammengesetzt wird. Eine Erprobung der Lehrwerke im Unterrichtskontext soll dabei nicht durchgeführt werden. Die erhobenen Daten werden aus den Lehrwerken selbst erfasst und nach bestimmten Gütekriterien (siehe Abschnitt 4.3.3.) analysiert.

In diesem Zusammenhang soll angemerkt werden, dass es sich in der vorliegenden Masterarbeit grundsätzlich um eine Lehrwerkanalyse zu Forschungszwecken und nicht um eine Lehrwerkkritik handelt. Obwohl beide Begriffe Lehrwerke als Produkt verstehen und häufig fälschlicherweise synonym verwendet werden, sind sie klar voneinander zu unterscheiden.

Die Lehrwerkanalyse untersucht anhand zuvor erstellter Kriterien ausgewählte Aspekte eines Lehrwerks, wie zum Beispiel Grammatik, landeskundliche Inhalte, Plurizentrik etc. und fixiert die Ergebnisse der Untersuchung. Dies geschieht mittels einer hermeneutisch-vergleichenden Vorgehensweise. Die Lehrwerkkritik hingegen versucht

nachzuprüfen, inwieweit ein Lehrwerk den gegenwärtigen wissenschaftlichen Erkenntnissen und didaktischen Zielsetzungen entspricht (vgl. Krumm/Ohms-Duszenko 2001, S. 1034). Außerdem richtet sich die Lehrwerkkritik nach der Funktion und Wirkung des Lehrwerks im Lernkontext und „[...] ist insbesondere dadurch gekennzeichnet, dass Analyse Kriterien präziser auf unterschiedliche Lerngruppen abgestimmt wurden [...].“ (Krumm/Ohms-Duszenko 2001, S. 1035).

Ebenso abzugrenzen von der Lehrwerkanalyse ist der Begriff der Lehrwerkforschung, welche die Wirkung von Lehrwerken auf den Unterrichts- und Lernprozess untersucht. In diesem Kontext werden folgende Erprobungen und Wirkungsforschungen von Lehrwerken unterschieden:

„systematische [...] Erprobung von Lehrwerken eventuell schon im Rahmen ihrer Entwicklung, und eine [...] Wirkungsforschung, die die Nutzung der Lehrwerke durch Lehrende oder Lernende und die Wirkung von Lehrwerken insgesamt oder aber von einzelnen Elementen auf die Beteiligten“ (Krumm/Ohms-Duszenko 2001, S. 1036).

Außerdem ist dem Begriff der Lehrwerkforschung eine historische Erforschung von Lehrwerken zuzuordnen, da Lehrwerke „einen Einblick in das Verständnis des Sprachenlehrens und -lernens in der Vergangenheit“ (Krumm/Ohms-Duszenko 2001, S. 1036) darstellen können.

#### **4.3.1. Fragestellung und methodisches Vorgehen**

In den folgenden Unterkapiteln sollen die konkreten Fragestellungen, die sich aus dem theoretischen Teil ergeben haben, näher untersucht werden. Als Untersuchungsmethode wurde, wie bereits erwähnt, eine qualitative Lehrwerkanalyse gewählt. Diese Analyse impliziert auch quantitative Elemente, in denen beispielsweise auch die Frage nach der Anzahl der einzelnen Kategorien gestellt wird. Forschungsgegenstand dieser Untersuchung sind ein DaZ-Lehrwerk (*Linie 1*) und ein DaF-Lehrwerk (*Menschen*). Um die Lehrwerke im Hinblick auf die Förderung der Fertigkeit Schreiben zu analysieren, wurden folgende Forschungsfragen formuliert:

- Welche Schreibernziele werden in den Lehrwerken *Linie 1* und *Menschen* im Bereich der Fertigkeit Schreiben verfolgt und wie werden diese formuliert?
- Welche Arten von schriftlichen Übungen und Aufgaben werden in den Lehrwerken angeboten?
- Wie wird anhand der in den Lehrwerken vorhandenen schriftlichen Übungen und Aufgaben die schriftliche Textproduktion gefördert?

Zur Beantwortung der Forschungsfragen werden die ausgewählten Lehrwerke in Bezug auf die Fertigkeit *Schreiben* eingehend untersucht. Dafür wurden einerseits Kriterien aus bereits bestehenden Kriterienkatalogen herangezogen und andererseits eigene Kriterien erstellt, welche das Ziel haben, dem Forschungsthema zu entsprechen und eine möglichst objektive Untersuchung dieses Themas anzubieten. Als Basis für die Lehrwerkanalyse wurden die Kriterienkataloge von Krumm (1994), Jenkins (1997) und Engel (1981) herangezogen. Der für diese Masterarbeit erstellte Kriterienkatalog basiert auf Kategorien zur Fertigkeit *Schreiben*, die anhand der theoretischen Grundlagen zur Beantwortung der Forschungsfragen gebildet wurden. Er behandelt weiters folgende Aspekte: Schreiblehrgänge, Schreibkategorien und Arten von Übungen und Aufgaben sowie Förderung der schriftlichen Textproduktion.

Da sich die vorliegende Masterarbeit auf eine qualitative Lehrwerkanalyse stützt, ist in diesem Zusammenhang ebenfalls relevant, die Vorgehensweise bei der Datenanalyse und -interpretation genauer darzustellen.

Zunächst wurden die beiden Lehrwerke *Linie 1* und *Menschen* ausgewählt, die oben erwähnten Forschungsfragen formuliert und die Hypothesen gebildet. Danach wurden die zu analysierenden Lehrwerke zuerst im Hinblick auf das Vorhandensein von Aufgaben und Übungen zur Förderung der Fertigkeit Schreiben geprüft, bevor die Analysekriterien und der dazugehörige Kriterienkatalog entwickelt wurden. In erster Linie habe ich mich auf die schriftlichen Aufgaben und Übungen konzentriert, die sich den Kategorien „Gelenktes Schreiben“ und „Freies Schreiben“ zuordnen lassen. Da diese Gliederung für mich etwas allgemein erschien, habe ich die in den beiden Lehrwerken vorhandenen schriftlichen Übungen und Aufgaben nach vier Unterkategorien sortiert („Instrumentales Schreiben“, „Kommunikatives Schreiben“, „Sachorientiertes Schreiben“, „Kreatives Schreiben“) und die entsprechenden Tabellen (Tab. A, Tab. B, Tab. 4, Tab. 5) dazu erstellt. In diesen Tabellen wurden die ausgewählten schriftlichen Übungen und Aufgaben nach Lehrwerk geordnet festgehalten. Diesen Vorgang finde ich sinnvoll, weil sie zum einen eine anschauliche Übersicht über den Anteil an schriftlichen Aufgaben und Übungen in den jeweiligen Kategorien bietet und zum anderen eine genaue Dokumentation gewährleistet. Nachdem ich einen detaillierten Überblick über die in den Lehrwerken vorhandenen schriftlichen Übungen und Aufgaben hatte, war für mich die Frage hinsichtlich der Förderung der Textproduktion wichtig, und zwar das Vorhandensein von Texten/Textsorten bzw. Hilfestellungen und Sprachgerüsten in den Lehrwerken, anhand derer die Fähigkeit

Texte zu produzieren bei den Lernenden trainiert wird. Auch bei dieser Vorgehensweise hat mir eine weitere Tabelle (Tab. C ) geholfen, die ich in fünf Bereiche gegliedert habe: Konkrete Textsorten, Vorhandensein von Texten als Vorlage für die Förderung der Textproduktion, Aufgaben zum Korrigieren und Überarbeiten von Texten, Informationen zu den Textualitätskriterien und zum Aufbau von Texten und die zur Verfügung gestellten Ausdrucks- bzw. Formulierungsmittel für das Verfassen von Textsorten.

Als Basis des beschriebenen Forschungsdesigns ergibt sich für den empirischen Teil der Masterarbeit folgende Vorgehensweise:

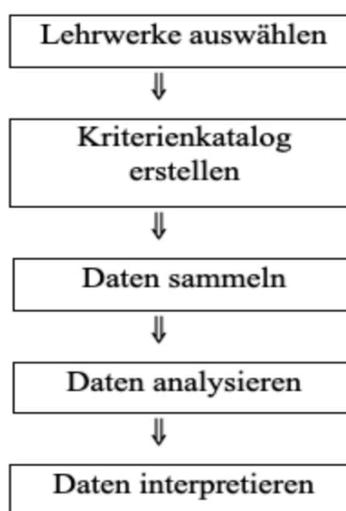


Abbildung 2: Vorgehensweise des Forschungsdesigns

Im Interpretationskapitel 5.2. werden zu Beginn die Analyseergebnisse zu den Lehrwerken einzeln in Bezug auf die Forschungsfragen und die Hypothesen interpretiert. Gleich danach folgt ein Vergleich der beiden Lehrwerke *Linie 1* und *Menschen* (Abschnitt 5.3.). Die Präsentation der Analyseergebnisse wird dabei mithilfe von ausgewählten anschaulichen Beispielen (exemplarische Übungen und Aufgaben aus den beiden analysierten Lehrwerken) unterstützt.

#### 4.3.2. Kriterienkataloge

Die im DaF/DaZ-Kontext etablierten Untersuchungen zu Lehr- und Lernmaterialien, vor allem zur Lehrwerkanalyse, basieren größtenteils auf Kriterienkatalogen, „durch deren Anwendung die *Qualität* von Lehrwerken mit Blick auf diverse Bedingungsfaktoren beschrieben und bewertet werden soll“ (Gnutzmann 1999, S. 72).

Was an dieser Form der Lehrwerkanalyse so besonders ist, hält Gnutzmann wie folgt fest:

Diese vor allem von Fremdsprachendidaktikern und angewandten Linguisten entwickelten Kataloge zeichnen sich vor allem dadurch aus, daß sie mit Blick auf die „herrschenden“ fachdidaktischen Konzeptionen ihrer Zeit Kriterien definieren, die anschließend an das Lehrwerk angelegt werden, um so einen Vergleich von „fremdsprachdidaktischem Ideal“ und „Lehrwerk-Realität“ zu ermöglichen (Gnutzmann 1999, S. 72).

In diesem Kontext empfiehlt Krumm die Tatsache zu beachten, dass Kriterienkataloge nicht ganz objektiv sind und immer an die Situation angepasst werden sollten, für welche das betreffende Lehrwerk analysiert wird. Um Subjektivität zu vermeiden, wurden zu diesem Zweck folgende Gutachten entwickelt: *Unterrichtsmediendienst des Deutschen Volkshochschulverbandes* (1975), *das Mannheimer Gutachten* (Engel u.a., Band 1: 1997, Band 2: 1979) sowie *das Gutachten des Sprachverbandes Deutsch für ausländische Arbeitnehmer* (Barkowski u.a., 1982). Das Problem der Subjektivität versuchen die Gutachten dadurch zu lösen, dass die Kriterien im Team ausgearbeitet und vor der Anwendung diskutiert wurden (vgl. Krumm 1994a, S. 25).

Für die Lehrwerkanalyse in der vorliegenden Masterarbeit wurde ein eigener Kriterienkatalog erstellt (siehe Kap. 4.3.3.), der sich an den folgenden bereits vorhandenen Katalogen orientiert.

### ***Mannheimer Gutachten (Krumm et. al. 1981)***

Die Geschichte der Entstehung des Mannheimer Gutachtens geht auf den Zeitraum 1974-1979 zurück, in dem eine interdisziplinär zusammengesetzte Kommission von Wissenschaftler\*innen unter dem Vorsitz von Ulrich Engel Kriterien zur Bewertung von didaktischen, linguistischen und landeskundlichen Aspekten von Lehrwerken erarbeitete (vgl. Krumm/Duszenko 2001, S. 1034).

Das so entstandene Gutachten hat zum Ziel, Lehrwerke an ihrem Adressatenbezug, an der Transparenz und an den konsensfähigen Prinzipien im Bereich „Deutschunterricht für Ausländer\*innen“ zu bewerten. Anhand der entwickelten Fragen soll untersucht werden, wie weit es gelingt, Sprache unter den Bedingungen des fremdsprachlichen Unterrichts als Form sozialen Handelns zu vermitteln (vgl. Engel 1981, S. 17).

Der vorgestellte Kriterienkatalog beinhaltet keine konkreten Fragestellungen zur Förderung der Schreibkompetenz in Deutsch als Zweitsprache, allerdings finden sich hier einige Anregungen zur Entwicklung eines eigenen Kriterienkatalogs, die für die vorliegende Arbeit relevant sind.

### ***Brünner Kriterienkatalog (Jenkins 1997)***

Der Brünner Kriterienkatalog entstand als Ergebnis einer Tagung tschechischer Deutschlehrender zum Thema „Lehrwerkanalyse“, die am 29. und am 30. November 1996 in Slapanice/Brünn (Tschechische Republik) abgehalten wurde. Das primäre Ziel des entwickelten Fragenkatalogs war es, den Lehrenden ein Instrument an die Hand zu geben, das ihnen die selbständige Beurteilung von Lehrwerken ermöglicht (vgl. Jenkins 1997, S. 182). Der erwähnte Kriterienkatalog beinhaltet elf Teilbereiche:

1. Übereinstimmung mit dem Lehrplan / der Zielgruppe;
2. Gestaltung;
3. Bestandteile des Lehrwerks / Medien;
4. Aufbau des Buches;
5. Inhaltskonzeption;
6. Sprache/sprachliche Fertigkeiten;
7. Wortschatz;
8. Grammatik;
9. Übungen;
10. Perspektive der Lernenden;
11. Perspektive der Lehrenden (vgl. Jenkins 1997, S. 182-193).

Im Teilbereich 5 „Inhaltskonzeption“, beim Unterpunkt „Texte und Textsorten“, werden Fragen bezüglich der detaillierten Auseinandersetzung mit Texten formuliert (vgl. ebd. S. 186), die als Anregung für den Punkt „Schriftliche Textproduktion“ im für diese Arbeit entstandenen Kriterienkatalog dienen.

### ***Stockholmer Kriterienkatalog (Krumm 1994)***

Der Stockholmer Kriterienkatalog wurde 1985 unter der Leitung von Hans-Jürgen Krumm konzipiert und veröffentlicht. Der Katalog umfasst Fragen zur Bewertung von DaF-Lehrwerken zu folgenden Bereichen: Aufbau des Lehrwerks, Layout, Übereinstimmung mit dem Lehrplan, Inhalte und Landeskunde, Sprache, Grammatik, Übungen, Perspektive der Lernenden (vgl. Krumm 1994, S. 100-104).

Von den erwähnten Bereichen ist für die in dieser Masterarbeit vorgenommene Analyse vor allem der Bereich „Übungen“ interessant. Hier werden Fragen danach formuliert, welche Übungsformen in den Lehrwerken vorkommen und ob ein sukzessives Training

vom Verstehen über das Reproduzieren und das Schreiben in bestimmten Rollen und Situationen zur freien Äußerung führt (vgl. ebd. S. 104).

Für die Durchführung der Lehrwerkanalyse soll in der vorliegenden Masterarbeit ein eigener Kriterienkatalog ausgearbeitet werden, der sich an die oben erwähnten anerkannten Kriterienkataloge (Mannheimer Gutachten, Stockholmer Kriterienkatalog, Brünner Kriterienkatalog) anlehnt.

Bevor der eigene Kriterienkatalog vorgestellt wird, soll die Tatsache erwähnt werden, dass von unterschiedlichen Wissenschaftler\*innen bereits mehrmals versucht wurde, Kriterienkataloge für eine Lehrwerkanalyse zu erarbeiten. Kast und Neuner (1994, S. 100) halten Folgendes fest:

Um den subjektiven Vorgang der Beurteilung von Lehrwerken stärker zu objektivieren, um den Entscheidungsprozeß durchsichtiger und einsichtiger werden zu lassen, um Wege der Entscheidungsfindung aufzuzeigen, sind immer wieder Vorschläge gemacht worden, anhand welcher Kriterien Lehrwerke beurteilt werden könnten.

Laut Chudak (vgl. 2007, S. 166) ist es empfehlenswert, die Analysekriterien in Form von Fragen zu formulieren, welche auf unterschiedliche Aspekte abzielen. Der Autor verweist in diesem Zusammenhang auf Duszenko (1994, S. 34-35, zit. nach Chudak 2007, S. 166), der folgende grundlegende Faktoren bei der Konzeption eines Kriterienkatalogs hervorhebt:

- „Formulierung von verständlichen Fragestellungen;
- Verzicht auf fachwissenschaftliche Termini;
- Kriterienraster sollten einerseits die allgemeine Beschreibung des Lehrwerks, andererseits die Analyse davon beinhalten;
- Reduzierung auf die wesentlichen Aspekte;
- Gliederung in Kategorien“

Es ist weiters wichtig anzumerken, dass ein Kriterienraster als ein „offenes System“ (Chudak 2007, S. 166) zu verstehen ist, welches immer ergänzt werden kann. Auch Kast und Neuner (1994, S. 110) weisen darauf hin, dass „[...] der Inhalt des Katalogs nicht nur als Mittel, sondern zunächst als Ziel in einer Fortbildungsveranstaltung aufgefasst werden sollte. Prinzipiell sollten die Kataloge offen und damit veränderbar und erweiterbar für andere in einer Sitzung erarbeitete Kriterien sein“.

### **4.3.3. Erstellung des eigenen Kriterienkatalogs**

Im folgenden Kapitel wird ein eigener Kriterienkatalog entwickelt, um die oben erwähnten Forschungsfragen zu beantworten. Die Analysekriterien für diesen Katalog ergeben sich einerseits aus dem theoretischen Teil dieser Arbeit, andererseits lehnen sie sich an die bereits bestehenden Kataloge, die im Abschnitt 4.3.2. vorgestellt wurden, an. Nachfolgend werden die Lehrwerke anhand der hier vorgestellten Kriterien analysiert. Der Kriterienkatalog zur Lehrwerkanalyse setzt sich aus folgenden drei Kategorien zusammen, die sich wiederum in Unterkategorien bzw. Analysefragen einteilen lassen:

#### **1) Lernziele der Fertigkeit Schreiben in den Lehrwerken *Linie 1* und *Menschen***

- Werden die Ziele für die Förderung der Fertigkeit Schreiben in den Lehrwerken *Linie 1* und *Menschen* klar formuliert? Wie werden sie in den beiden Lehrwerken dargestellt?
- Welche Lernziele lassen sich in Hinblick auf die Fertigkeit Schreiben in den Lehrwerken bestimmen? Werden die Schreibernziele in jeder Lektion formuliert?
- Welche der oben erwähnten Lernziele sind in den Schreibaufgaben am häufigsten vertreten?

#### **2) Typen von schriftlichen Übungen und Aufgaben**

- Kommen Übungen zum *formorientierten (bzw. zum instrumentalen) Schreiben* vor? Überwiegen bei dieser Kategorie sprechsystembezogene oder sprachtätigkeitsbezogene Übungen?
- Wird das *kommunikative Schreiben* intensiv trainiert? Welche Aufgaben zum Üben des *kommunikativen Schreibens* werden angeboten? Welche kommen am meisten vor?
- Sind Aufgaben zum Trainieren des *sachorientierten Schreibens* in den Lehrwerken vorzufinden? Welche Textsorten des *sachorientierten Schreibens* sind vertreten? Welche Textsorten dominieren?

- Wird *kreatives Schreiben* in den Lehrwerken berücksichtigt? Welche Arten von *kreativem Schreiben* kommen in den Lehrwerken vor?

### **3) Schriftliche Textproduktion**

- Welche Texte/Textsorten müssen die Lernenden selbst verfassen? Wie oft kommt die jeweilige Textsorte vor?
- Gibt es Texte als Vorlage für die schriftliche Produktion der Lernenden?
- Gibt es Aufgaben zum Korrigieren und Überarbeiten von Texten? Wenn ja, welche?
- Gibt es Informationen zu den Textualitätskriterien und zum Aufbau von Texten? Wenn ja, welche?
- Werden den Lernenden Ausdrucksmittel zur Verfügung gestellt bzw. Formulierungshilfen gegeben?

Mit Hilfe des hier vorgestellten Fragebogens soll analysiert werden, inwiefern die Erkenntnisse aus dem Theoriekapitel in den Lehrwerken umgesetzt werden. Die Fragen des ersten Bereiches zielen vor allem darauf ab, einen allgemeinen Überblick über die Lernziele der schriftlichen Aufgaben und Übungen in den analysierten Lehrwerken zu bekommen. Der zweite Bereich besteht aus vier ausführlichen Fragen, die dazu dienen, einen genauen Überblick über die Schreibtypologien und die konkreten Übungen und Aufgaben zu gewinnen und eine objektive Untersuchung zu gewährleisten. Der dritte Bereich ist ebenfalls in detaillierte Unterfragen unterteilt, um anhand dieser Fragen zu erforschen, ob in den Lehrwerken ausreichend Übungen und Aufgaben für das Verfassen eigenständiger Texte vorhanden sind und wie bei der Durchführung der Aufgaben und Übungen vorgegangen wird.

## 5. Lehrwerkanalyse

Im folgenden Kapitel werden die Lehrwerke *Linie 1* und *Menschen* nach ihrer Darstellung und nach der Analyse der in den Lehrwerken vorhandenen schriftlichen Aufgaben und Übungen zur Förderung der Fertigkeit Schreiben auf der Basis des erstellten Kriterienkatalogs untersucht.

### 5.1. Darstellung der analysierten Lehrwerke

Bevor die beiden Lehrwerke in Bezug auf die formulierten Fragen analysiert werden, sollen sie näher beschrieben werden.

#### 5.1.1. Das Lehrwerk *Linie 1 Österreich*



Abbildung 3: *Linie 1*, B1/1



Abbildung 4: *Linie 1*, B1/2

Das Lehrwerk *Linie 1* gehört zu einer fünfbändigen Reihe des Klett Verlags, entsprechend den Niveaustufen A1, A2, B1 und B2 und ist gezielt auf Zuwander\*innen zugeschnitten. Neben dem Lehrwerk *Linie 1 Österreich* gehören zu dieser Reihe noch folgende Lehrwerke: *Linie 1 Schweiz*, *Linie 1 Beruf*, *Linie 1 Pflege* und *Bitte einsteigen*.

Die Niveaustufe B1 ist im Lehrwerk *Linie 1 Österreich* in zwei Bände aufgeteilt. Der erste Band (B1/1) stammt aus dem Jahr 2018 und der zweite Band (B1/2) erschien im Jahr 2019. Das Lehrwerk richtet sich an „Menschen, die neu nach Österreich gekommen und nun asylberechtigt sind oder subsidiären Schutz erhalten haben“ (*Linie 1 Österreich*, Vorwort, S. 5).

Jeder Band (B1/1 und B1/2) besteht aus acht Lektionen zu unterschiedlichen Themen, aus vier fakultativen Stationen sowie aus einer Liste mit unregelmäßigen Verben sowie Verben mit Präpositionen und Beispielsätzen. Außerdem sind am Ende jedes Bandes vier Kapitel zur Auseinandersetzung und Bewusstmachung der Werte und Verhaltensweisen in Österreich zu finden. Im Inhaltsverzeichnis werden die Themen der einzelnen Lektionen sowie die Lernziele, die enthaltenen Redemittel und eine Grammatikübersicht dargestellt. Außerdem ist in jedem Band eine DVD-Rom mit Video-Clips und Hörtexten zum Kurs- und Arbeitsbuch vorhanden.

Jede Lektion folgt dem gleichen Schema: Beginnend mit einem Input-Bild, das an das jeweilige Thema heranführt, wird darauffolgend auf drei weiteren Doppelseiten, untergliedert in die Blöcke 1 bis 7, der Lernstoff vorgestellt. In diesem Bereich werden unter anderem die Fertigkeiten Leseverstehen, Hörverstehen, Schreiben und Sprechen trainiert. Daraufhin folgen Übungsseiten, die ein Angebot an diversen Aufgaben und Übungen zur Vertiefung und Erweiterung der behandelten Themen im Kursbuch enthalten. Das Übungsbuch schließt ausnahmslos an die Themen im Kursbuch an und umfasst drei Doppelseiten, ebenso untergliedert in die Blöcke 1 bis 7, mit Wiederholungs- und Vertiefungsübungen zum Lernstoff des Kursbuches sowie kleinen Rubriken zur Wortbildung und Rechtschreibung. Am Ende jeder Lektion befindet sich eine Zusammenfassung mit den gelernten grammatischen Strukturen sowie Redemitteln und Wörtern zum gelernten Thema. Die fakultativen Stationen nach jeder zweiten Lektion, genannt „Haltestelle“, bieten die Möglichkeit zur Wiederholung und Vertiefung des Gelernten, stellen unterschiedliche landeskundliche Themen vor und bieten ein Testtraining zum Leseverstehen, Hörverstehen, Schreiben oder Sprechen an. Anschließend folgt eine alphabetische Wortliste, in der die wichtigen Wörter aus allen acht Kapiteln mit Artikeln, Pluralformen sowie Hinweisen für die Aussprache angeführt sind. Außerdem enthält die Wortliste die Seitenangaben, wo jedes Wort zu finden ist.

### 5.1.2. Das Lehrwerk *Menschen*



Abbildung 5: Das Paket für Integrationskurse, Kursbuch *Menschen B1/1* und Arbeitsbuch *Menschen hier B1/1*



Abbildung 6: Das Paket für Integrationskurse, Kursbuch *Menschen B1/2* und Arbeitsbuch *Menschen hier B1/2*

Das Lehrwerk *Menschen* umfasst zwei Bände (B1/1 und B1/2), wobei jeder Band aus einem Kurs- und einem Arbeitsbuch besteht. Es handelt sich um ein Lehrwerk für Deutsch als Fremdsprache, das für erwachsene Fremdsprachenlernende ohne jegliche Vorkenntnisse entwickelt wurde (vgl. *Menschen*, KB, B1/1, Vorwort, S. 6).

Das gewählte Lehrwerk eignet sich einerseits als Vorbereitung für den *Deutsch-Test für Zuwander\*innen*, andererseits auch für das *Zertifikat Deutsch*. Ein Ziel, das die Autor\*innen bei der Konzeption des Lehrwerks verfolgt haben, ist die individuelle Förderung der Kursteilnehmenden durch vielfältige Übungsformate (vgl. *Menschen*, AB, B1/1, Vorwort, S. 3).

Die Kursbücher sind im Jahr 2014 im Hueber Verlag erschienen, die Arbeitsbücher danach im Jahr 2015. Das Lehrwerk sieht als seine zentrale Aufgabe die Hinführung der Lernenden zum entsprechenden Sprachniveau des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens sowie die Vorbereitung auf die gängigen Prüfungsformate des jeweiligen Sprachniveaus. Außerdem greift das Lehrwerk Inhalte aus dem aktuellen Leben in Österreich, Deutschland und der Schweiz auf (vgl. *Menschen*, Vorwort, KB, B1/1, S. 6).

Jeder Band umfasst zwei Teile (Kursbuch und Arbeitsbuch) und gliedert sich in vier Module, wobei jedes der Module je drei Lektionen enthält. Insgesamt umfasst jeder Teil also zwölf kleine Lektionen, wobei jede Lektion je nach Schwerpunkt mindestens zwei Fertigkeiten fördert. Die Lektionen im Kursbuch bestehen aus je vier Seiten und folgen einem transparenten, wiederkehrenden Aufbau: Es gibt jeweils eine Einstiegsseite, eine

Doppelseite und eine Abschlusseite. Auf der Einstiegsseite ist ein ansprechendes Foto, das mit einem „Hörbild“ kombiniert wird und den Einstiegsimpuls darstellt, zu finden. Zu dieser Darstellung gibt es erste Aufgaben, die in das Thema der Lektion einführen. Die Einstiegssituation wird auf der folgenden Doppelseite wieder aufgegriffen und gefestigt. Außerdem ist auf dieser Seite ein blauer Kasten mit den Lernzielen der Lektion zu finden. Auf der folgenden Doppelseite werden neue Strukturen und Redemittel eingeführt und trainiert. Das neue Wortfeld der Lektion wird in der Kopfzeile als „Bilderlexikon“ dargestellt. Mithilfe von übersichtlichen Grammatik-, Info- und Redemittelkästen wird der neue Stoff bewusst gemacht und gefestigt. Die neuen Strukturen werden zuerst in freier und dann in gelenkter Form geübt. Außerdem sind auf dieser Doppelseite auch Übungen eingebettet, die im Anhang, auf den sogenannten „Aktionsseiten“, zu finden sind. Diese Aufgaben bieten authentische Sprech- sowie Schreibanlässe und fördern die Kommunikation im Kursraum. Auf der Abschlusseite jeder Lektion findet sich eine Aufgabe zum Schreibtraining, Sprechtraining oder zu einem Mini-Projekt. Diese Aufgaben haben zum Ziel, den Stoff der Lektion noch einmal aufzugreifen und zu festigen. Des Weiteren ist auf der Abschlusseite eine Grammatik-Rückschau zu finden, die eine systematische Übersicht über die in der jeweiligen Lektion gelernte Grammatik bietet. Jedes Modul wird auch noch mit vier zusätzlichen Seiten mit weiteren Informationen und Impulsen abgerundet, die den Stoff des Moduls nochmals über andere Kanäle verarbeiten (vgl. *Menschen*, KB, B1/1, Vorwort, S. 6-7).

Das Arbeitsbuch enthält ein vielfältiges Angebot an diversen Übungen und Aufgaben zum selbständigen Üben und Vertiefen des Lernstoffs, um die gelernten grammatischen Strukturen zu vertiefen und die behandelten Themen und den Wortschatz des Kursbuches zu erweitern. Das Arbeitsbuch ist genau wie das Kursbuch strukturiert: Es gibt jeweils drei Lektionen pro Modul. In jeder Lektion kommen Aufgaben und Übungen vor, die sich auf die Themen im Kursbuch beziehen. Im Arbeitsbuch besteht jede Lektion aus vier Abschnitten: aus dem Basistraining, dem Training zu einer oder zwei Fertigkeiten (Lesen, Hören, Sprechen oder Schreiben), aus einem Test und aus dem Lernwortschatz. Der Abschnitt „Basistraining“ hat zum Ziel, die im Kursbuch eingeführten und geübten Grammatikstrukturen, die Redemittel und den Wortschatz zu üben und zu vertiefen. Es bietet eine Vielfalt an Übungstypen und Aufgaben zur Mehrsprachigkeit. Der zweite Abschnitt stellt das gezielte Fertigkeitentraining einer oder zweier Sprachfertigkeiten dar, das verschiedene authentische Textsorten und

aufschlussreiche Schreib- und Sprechanlässe beinhaltet. Außerdem bereitet dieser Abschnitt gezielt auf die Prüfungsformate *Deutsch-Test für Zuwander\*innen* und *Zertifikat Deutsch* vor und enthält Lernstrategien und Prüfungstipps. Der Abschnitt „Test“ bietet den Lernenden abschließend die Möglichkeit den gelernten Stoff selbständig abzufragen. Der Selbsttest besteht aus den Kategorien „Wörter“, „Strukturen“ und „Kommunikation“. Im Abschnitt „Lernwortschatz“ wird der Kapitelwortschatz zur jeweiligen Lektion aufgelistet. Nach jedem Modul befinden sich weiters „Modulseiten“, die vier Bereiche umfassen: In den Bereichen „Im Alltag“ und „Im Beruf“ sind diverse Aufgaben dargestellt, deren Themen sich an der Lebenswirklichkeit von Zuwander\*innen orientieren und die Lernenden auf die Prüfung *Deutsch-Test für Zuwander\*innen* vorbereiten. Die „Wiederholungsstation Wortschatz und Grammatik“ präsentiert Wiederholungsübungen zum gesamten Modul. Des Weiteren finden sich im Bereich „Training Aussprache“ Übungen, mit denen systematisch Satzintonation, Satzakzent, Wortakzent sowie Einzellaute geübt werden. Der abschließende Bereich „Selbsteinschätzung“ gibt den Lernenden die Möglichkeit, ihren Kenntnisstand selbst zu bewerten (vgl. *Menschen*, AB, B1/1, Vorwort, S. 3).

Die Beilage zum Arbeitsbuch enthält eine Grammatikübersicht und einen Lösungsschlüssel zum Abschnitt „Test“. Die Audio-CDs zu den beiden Arbeitsbüchern (B1/1: Lektionen 1-12 und B1/2: Lektionen 13-24) enthalten alle Hörtexte der Arbeitsbücher sowie die Übungen zur Phonetik.

## **5.2. Analyse der Lehrwerke *Linie 1* und *Menschen* in Bezug auf die Fertigkeit Schreiben**

Für die vorliegende Arbeit wird eine kriteriengeleitete Lehrwerkanalyse als Methode herangezogen. Bei der Anwendung der Analyse Kriterien und Fragen auf die Lehrwerke *Linie 1* und *Menschen* werde ich die von mir ausgearbeiteten Fragen beantworten und zugleich Ankerbeispiele anführen, welche der genaueren Veranschaulichung dienen sollen. Diese sollen hinsichtlich der jeweiligen Kriterien reflektiert werden und so zu einem besseren Verständnis beitragen.

### **5.2.1. Kriterium: Lernziele der schriftlichen Übungen und Aufgaben**

In den theoretischen Grundlagen (vgl. Abschnitt 2.1.1.) wurde bereits thematisiert, dass die Zielbeschreibung ein beabsichtigtes Ergebnis von Unterricht bzw. eine Tätigkeit bezeichnet, die die Lernenden nach dem Üben ausführen können. Aus diesem Grund sollten beim Definieren von Lernzielen entsprechende Tätigkeitswörter verwendet werden, die diese Tätigkeit charakterisieren. Eine Tätigkeit wird durch ein Tätigkeitswort bezeichnet. Wenn das Wort etwas benennt, was man tun könnte, z.B. *schreiben, feststellen, zeichnen, auflisten* usw., dann beschreibt es eine Tätigkeit (vgl. Mager 1977, S. 29-31). In diesem Kontext weist Mager (vgl. ebd., S. 31) weiters darauf hin, dass die Tätigkeitswörter für die Bezeichnung von abstrakten Zuständen oder Bedingungen, wie beispielsweise *lösen, verstehen* oder *unterscheiden*, nur durch das Beobachten entsprechenden Handlungen das Ausführen der Ziele bezeichnen. Deswegen können solche Zustände oder Bedingungen nur durch Schlußfolgerungen aus Tätigkeiten erschlossen werden.

Welche Lernziele sich in Bezug auf die Fertigkeit Schreiben in den Lehrwerken definieren lassen und welche davon am häufigsten vertreten sind, soll im folgenden Abschnitt dargelegt werden.

#### **Werden die Ziele für die Förderung der Fertigkeit Schreiben in den Lehrwerken *Linie 1* und *Menschen* klar formuliert? Wie werden sie in den beiden Lehrwerken dargestellt?**

In den Lehrwerken *Linie 1* und *Menschen* werden die Ziele für die Förderung der Fertigkeit Schreiben im Inhaltsverzeichnis des Kursbuches aufgelistet. An dieser Stelle ist anzumerken, dass die Lernziele des Schreibens im Lehrwerk *Linie 1* unter der Bezeichnung „Lernziele“ explizit ausgeführt werden, wohingegen sie im Lehrwerk *Menschen* unter dem Begriff „Inhalte“ dargestellt werden. Der Unterschied zwischen den erwähnten Termini kann anhand der untenstehenden Karikatur von Mager (S. 1977, S. 11) verdeutlicht werden:

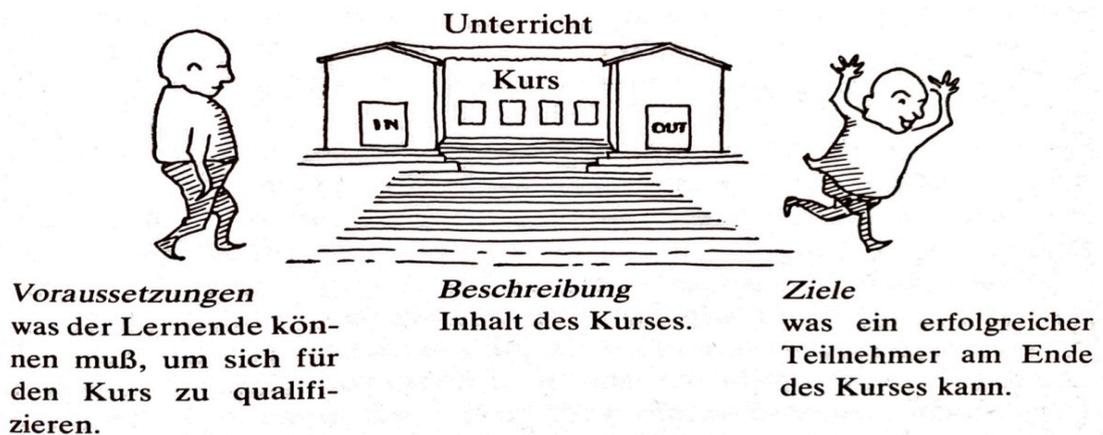


Abbildung 7: Unterschied zwischen dem Inhalt und dem Lernziel des Unterrichts. Quelle: Mager 1977, S. 11

Aus der Karikatur lässt sich erkennen, dass die Beschreibung des Unterrichts etwas über den Inhalt und den Aufbau aussagt, während die Unterrichtsziele das erwünschte Unterrichtsergebnis formulieren (vgl. Mager 1977, S. 11).

Im Inhaltsverzeichnis des Lehrwerks *Linie 1* sind die Lernziele in jeder der 16 Lektionen zu allen vier Fertigkeiten, zum Sprechen, Hören, Schreiben, Lesen sowie zum lexikalischen Thema „Beruf“, vorhanden. Eine Ausnahme bildet die Lektion 14, in der der Fokus auf das Trainieren des Sprechens, Leseverstehens und Hörverstehens gelegt wird. Die Lernziele zur Fertigkeit Schreiben und daher auch die Schreibaufgaben zur schriftlichen Produktion sind in dieser Lektion nicht vorhanden.

In der Übersicht der Lektionen der beiden Teile (B1/1 und B1/2) des Lehrwerks *Menschen* sind 24 Lektionen dargestellt, die in acht Module gegliedert sind, wobei ein Modul jeweils drei Lektionen umfasst. Im Inhaltsverzeichnis jedes Bandes werden also 12 Lektionen (vier Module) präsentiert, die die Bereiche „Inhalte“, „Wortfelder“ und „Grammatik“ vorstellen sowie den Inhalt der „Modul-Plus-Seiten“ beschreiben. Es ist auffallend, dass pro Modul (je drei Lektionen) die Beschreibung der Inhalte zu allen vier Fertigkeiten (Hören, Sprechen, Lesen und Schreiben) vorhanden ist, jedoch werden in einer Lektion meistens nur zwei bis drei Fertigkeiten genauer beschrieben. Beispielsweise wird in der ersten Lektion nur auf die Fertigkeiten Hören und Sprechen eingegangen, die zweite Lektion legt Wert auf Sprechen, Lesen und Schreiben und die dritte Lektion beschäftigt sich wieder mit dem Sprechen und Lesen. Daraus lässt sich

schließen, dass in einem Modul nicht alle vier Sprachfertigkeiten gleichmäßig trainiert werden.

Im Lehrwerk *Linie 1* folgt im Kursbuch anschließend an jede Lektion ein Übungsteil, der eine Fortsetzung zum Trainieren des Lernstoffes darstellt. Daher werden die Lernziele nur im Inhaltsverzeichnis des Kursbuches formuliert. Das Lehrwerk *Menschen* besteht hingegen aus zwei separaten Büchern, und zwar aus einem Kurs- und einem Arbeitsbuch. Daher werden die Inhalte in jedem Teil des Lehrwerks im Inhaltsverzeichnis dargestellt. Die anderen Bereiche (Wortfelder, Grammatik, Inhalt der Modul-Plus-Seiten), die im Kursbuch beschrieben sind, werden im Arbeitsbuch nicht mehr erwähnt.

Außerdem werden die im Inhaltsverzeichnis dargestellten Lernziele in *Linie 1* und die beschriebenen Inhalte in *Menschen* am Anfang jeder Lektion aufgegriffen und auf der ersten Seite noch einmal skizziert. Im Lehrwerk *Linie 1* sind sie in der Fußzeile zu finden, das Lehrwerk *Menschen* hat ein blaues Kästchen unten rechts, welches die Inhalte der Lektion noch einmal auflistet. Diese explizite Darstellung der Lernziele am Anfang jeder Lektion ist sowohl in *Linie 1* als auch in *Menschen* nur in den Kursbüchern vorhanden.

Allgemein lässt sich sagen, dass die Inhaltsverzeichnisse der zu vergleichenden Lehrwerke nicht nur einen detaillierten Überblick über die Lektionen mit den zu erlernenden Redemitteln, Grammatik und den Ausspracheübungen etc. verschafft, sondern auch die Lernziele zu allen vier Sprachfertigkeiten dargestellt werden.

**Welche Lernziele lassen sich im Hinblick auf die Fertigkeit Schreiben in den Lehrwerken bestimmen? Werden die Schreibernziele in jeder Lektion formuliert?**

Wie schon oben erläutert wurde, sind die Lernziele zur Fertigkeit Schreiben im Lehrwerk *Linie 1* im Inhaltsverzeichnis und am Anfang jeder Lektion (außer in der Lektion 14) dargestellt. Im Lehrwerk *Menschen* werden sie im Inhaltsverzeichnis unter dem Begriff „Inhalte“ präsentiert und am Anfang der Lektionen in einem Kästchen wiedergegeben.

Das Lehrwerk *Linie 1* umfasst die untenstehenden Lernziele zum Schreiben, die auf folgende Weise formuliert sind:

<b><i>Lektion</i></b>	<b><i>Lernziele</i></b>
L. 1:	Beschreibung von Nachbarn, Bitte um einen Gefallen;
L. 2:	Text über Einkaufsgewohnheiten;
L. 3:	E-Mail über Erfahrungen in Österreich;
L. 4:	Bildgeschichte, Text über Essgewohnheiten;
L. 5:	Blog mit Tipps, Sprachprofil;
L. 6:	Formular im Krankenhaus;
L. 7:	Kommentar;
L. 8:	Einladung mit Vorschlägen;
L. 9:	Antwort auf einen Forumtext;
L. 10:	Privates oder offizielles E-Mail;
L. 11:	Meinungsäußerung zu Frauen- und Männerrollen;
L. 12:	Erfolgsgeschichte, Berufsprofil und Lebenslauf
L. 13:	Offizielles E-Mail (Zusage/Absage), Text über einen besonderen Tag;
L. 14:	-----
L. 15:	Text über Urlaubspläne;
L. 16:	Offizieller Brief, Gratulationsbrief, Bericht über Feier für neue Österreicher;

Tabelle 1: Lernziele des Schreibens im Lehrwerk *Linie 1*. Quelle: *Linie 1*, B1/1, S. III und B1/2, S. IV

Aus der oben dargestellten Auflistung der Lernziele in Bezug auf die Fertigkeit Schreiben im Lehrwerk *Linie 1* lässt sich feststellen, dass die Formulierung der Schreiblernziele ohne Tätigkeitswörter wie z.B. *schreiben*, *verfassen*, *ausfüllen* usw. erfolgt. Da es sich in diesem Fall um Schreiblernziele handelt, sollten sie so formuliert werden, dass klar ist, dass es um das Schreiben geht. Bei der Darstellung der Schreiblernziele in der ersten, neunten, elften und sechzehnten Lektion werden statt der Tätigkeitsverben die Nomina *Beschreibung*, *Antwort*, *Äußerung* und *Bericht* verwendet.

Was die Lernziele zur Fertigkeit Schreiben im Lehrwerk *Menschen* anbelangt, wurden folgende Formulierungen unter der Bezeichnung „Inhalte“ gefunden:

<i>Inhalte</i>	<i>Module</i>
L. 1: ----- L. 2: Etwas Vergangenes bewerten; L. 3: Bericht;	Modul 1
L. 4: Reklamation; L. 5: ----- L. 6: -----	Modul 2
L. 7: ----- L. 8: ----- L. 9: -----	Modul 3
L. 10: Kommentar; L. 11: Blog-Beitrag schreiben; L. 12: Briefe, E-Mails, Einladungen, Absagen, Zusagen;	Modul 4
L. 13: ----- L. 14: Kursangebot; L. 15: Bewerbungsschreiben;	Modul 5
L. 16: ----- L. 17: Biografie; L. 18: -----	Modul 6
L. 19: ----- L. 20: Gästebucheintrag; L. 21: Werbetext;	Modul 7
L. 22: Ereignisse zusammenfassen; L. 23: Zustimmung ausdrücken, Rückfragen und Gleichgültigkeit ausdrücken; L. 24: -----	Modul 8

Tabelle 2: Inhalte für die Förderung der Fertigkeit Schreiben im Lehrwerk *Menschen*. Quelle: *Menschen*, B1/1, KB, S. 4 und B1/2, KB S. 4

Aus der oben dargestellten Tabelle wird ersichtlich, dass nicht in jeder Lektion Lernziele zum Schreiben formuliert werden. Es hat auch nicht jedes Modul zum Ziel, die schriftliche Produktion zu fördern. Beispielsweise richtet das dritte Modul den Fokus nur auf die mündliche Sprachproduktion und auf das Üben des Lese- und Hörverstehens. Zu diesem Zweck finden sich im Kurs- und Arbeitsbuch dieses Moduls zahlreiche Formulierungshilfen für die Bildung von Kundengesprächen, Redemittel zur

Gestaltung einer Präsentation und zur mündlichen Stellungnahme sowie verschiedene Texte, Hörübungen und Filmausschnitte mit anschließenden Aufgaben. Dem Schreiben wird, wenn man sprachsystembezogene Grammatikübungen mit einschließt, im dritten Modul fast keine Aufmerksamkeit geschenkt. Auch die Module zwei und sechs sind nicht reich an den Aufgaben für die Förderung der schriftlichen Produktion. In den sechs Lektionen dieser zwei Module sind nur zwei Aufgabenstellungen zum Schreiben zu finden: das Verfassen einer Reklamation und einer Biografie. Im vierten Modul wird die Fertigkeit Schreiben am produktivsten trainiert und es finden sich in jeder Lektion Aufgaben zum Produzieren diverser Texte wie Kommentare, Blog-Einträge, Briefe bzw. E-Mails, Formulieren von Zu- oder Absagen in einem E-Mail und das Verfassen von Einladungen. In den restlichen Modulen sind in zwei von drei Lektionen die Aufgabenstellungen zum Schreiben weiterer Textsorten zu finden, die in der Übersicht der Lektionen am Anfang des Kursbuches unter der Bezeichnung „Inhalte“ kurz dargestellt werden. So wie in *Linie 1*, werden auch in *Menschen* die Inhalte für die Förderung der schriftlichen Kompetenz meistens ohne Tätigkeitswörter formuliert. Nur in drei Lektionen werden beim Formulieren der Inhalte die Verben wie *bewerten* (L. 2), *schreiben* (L.11), *zusammenfassen* (L. 22) und *ausdrücken* (L. 23) verwendet.

Zusammenfassend ist hervorzuheben, dass im Lehrwerk *Linie 1* die Lernenden in jeder Lektion (mit Ausnahme der Lektion 14) aufgefordert werden, eine bestimmte Textsorte schriftlich zu produzieren. In den Modulen (Module 2, 3 und 6) des Lehrwerks *Menschen*, in denen die schriftliche Textproduktion vernachlässigt oder überhaupt nicht trainiert wird, wird der Fokus vor allem auf die mündliche Produktion und auf das Hörverstehen gerichtet.

### **Welche der oben erwähnten Lernziele sind in den Schreibaufgaben am häufigsten vertreten?**

Die Tabellen 1 (S. 58) und 2 (S. 59) stellen eine detaillierte Übersicht der Lernziele zur Fertigkeit Schreiben im Lehrwerk *Linie 1* und die Inhalte des Unterrichts für die Förderung der schriftlichen Produktion diverser Textsorten im Lehrwerk *Menschen* dar. Aus der Tabelle 1 lässt sich ablesen, dass das Lehrwerk *Linie 1* in jeder einzelnen Lektion zum Lernziel hat, die schriftliche Produktion einer bestimmte Textsorte zu trainieren. Die Textsorten sind von Lektion zu Lektion unterschiedlich und stimmen mit den lexikalischen Themen jeder Lektion überein. In drei Lektionen (L. 2, L. 13 und L. 15) werden die Lernenden aufgefordert, einen Text zu einem jeweils vorgegebenen

Thema zu schreiben. In zwei Lektionen (L. 10 und L. 13) sollten sich die TN\*innen mit dem Verfassen einer E-Mail auseinandersetzen. Hier unterscheiden sich wieder die Lernziele, da es sich bei diesen Aufgabenstellungen um private und offizielle E-Mails handelt, die unterschiedliche formale Vorgaben und einen unterschiedlichen Sprachstil verlangen (vgl. Abschnitt 3.1.2.).

Die Inhalte zur Förderung der schriftlichen Produktion sind im Lehrwerk *Menschen* ebenso variantenreich formuliert. In Tabelle 2 ist zu sehen, dass in jeder einzelnen Lektion eine bestimmte Textsorte geübt wird, die sich im Weiteren nicht wiederholt.

Wenn man die Lernziele zur Fertigkeit Schreiben in *Linie 1* und *Menschen* vergleicht, ist es auffallend, dass einige Textsorten in beiden Lehrwerken fast in gleichem Maße trainiert werden. Dazu gehören die Textsorten des *sachorientierten Schreibens* wie Blog-Beitrag, Bericht und Kommentar sowie die Textsorten des *kommunikativen Schreibens* wie offizielle und private E-Mail, Brief, Einladung und Antwort darauf mit einer Zu- oder Absage.

Wie bereits im theoretischen Teil (Abschnitt 2.1.1.) betont wurde, wird der Fokus im DaZ-Unterricht auf kommunikative Textsorten gerichtet, wie beispielsweise auf das Schreiben an Ämter und Behörden, das Verfassen von Briefen und das Ausfüllen von Behördenformularen. Der DaF-Unterricht hat eher zum Ziel zu zeigen, wie die schriftliche Textproduktion aufgebaut wird. Zu diesem Zweck werden die funktional-kommunikativen Textsorten wie Mitteilungen, Berichte, Kommentare etc. im Unterricht trainiert.

Obwohl das Lehrwerk *Linie 1* im DaZ-Unterricht und das Lehrwerk *Menschen* im DaF-Unterricht verwendet wird, sind in beiden Büchern Lernziele zu Textsorten vorhanden, die sowohl dem kommunikativen wie auch dem funktional-kommunikativen Schreiben zugeordnet werden können.

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass die am häufigsten vertretenen Lernziele für die Förderung der schriftlichen Textproduktion das Verfassen von privaten und offiziellen E-Mails, das Schreiben von Einladungen und die Antworten darauf sowie Meinungsäußerungen zu diversen Themen sind.

### **5.2.2. Kriterium: Typen von schriftlichen Übungen und Aufgaben**

Wie bereits im Theorieteil beleuchtet wurde (siehe Kap. 3), kann man Schreibaufgaben und Übungen je nach ihrer Funktion in zwei Hauptkategorien aufteilen: Dies sind Übungen und Aufgaben zum *gelenkten Schreiben* sowie Übungen und Aufgaben zum *freien Schreiben*. Die erste Gruppe gliedert sich in *formorientiertes (instrumentales) Schreiben* und in *kommunikatives Schreiben*. Die zweite Gruppe umfasst auch ebenfalls Unterkategorien, und zwar das *sachorientierte* und das *kreative Schreiben*.

Bei der Analyse der Lehrwerke *Linie 1* und *Menschen* auf dem Niveau B1 zeigt sich, dass alle vier Unterkategorien von schriftlichen Übungen und Aufgaben in den Lehrwerken präsent sind. An dieser Stelle möchte ich mich mit den Typen von schriftlichen Übungen und Aufgaben intensiv auseinandersetzen und herausfinden, welche Übungen und Aufgaben zur Förderung der Schreibkompetenz in den Lehrwerken vorkommen, welche dominieren und in welchem Maße diese vorhanden sind. Abschließend möchte ich das Vorhandensein von bestimmten Typen von schriftlichen Aufgaben und Übungen den in beiden Lehrwerken vergleichen und die Ergebnisse anhand von anschaulichen Tabellen darstellen.

#### **Kommen Übungen zum *formorientierten (bzw. zum instrumentalen) Schreiben* vor? Überwiegen bei dieser Kategorie sprachsystembezogene oder sprachtätigkeitsbezogene Übungen?**

Die Schreibübungen und -aufgaben zum *formorientierten Schreiben* wurden in der vorliegenden Masterarbeit in Anlehnung an Bohns Schreibtypologie (Bohn 2001, S. 928) in zwei Bereiche unterteilt. Zum einen wurden die Lehrwerke *Linie 1* und *Menschen* auf das Vorhandensein von sprachsystembezogenen Übungen untersucht und zum anderen wurde nach sprachtätigkeitsbezogenen Übungen und Aufgaben gesucht.

Aus der Analyse der beiden Lehrwerke auf dem Niveau B1 zeigt sich, dass von Anfang an genügend Schreibübungen und -aufgaben vorkommen, die das *formorientierte (das instrumentale) Schreiben* fördern. Beide Formen von Aufgaben und Übungen dieses Typs kommen in beiden Lehrwerken in jeder Lektion vor. Die Zahl der Schreibübungen und -aufgaben ist von Lektion zu Lektion verschieden und beträgt zwischen fünf und 15 sprachsystembezogenen Übungen und zwischen einer und acht sprachtätigkeitsbezogenen Übungen und Aufgaben im Lehrwerk *Linie 1*. Im Lehrwerk

*Menschen* sind es zwischen sechs und 13 sprachsystembezogenen Übungen und zwischen einer und sechs sprachtätigkeitsbezogenen Übungen und Aufgaben pro Lektion. Die genaue Anzahl der Übungen und Aufgaben zum *formorientierten Schreiben* sowie ihre Typen lassen sich aus der Tabelle 3 ablesen. Hier muss angemerkt werden, dass die beiden Lehrwerke eine unterschiedliche Anzahl an Lektionen beinhalten.

Die Ergebnisse bezüglich der Anzahl der Übungen und Aufgaben des *formorientierten Schreibens* sind der untenstehenden Tabelle zu entnehmen. Die Schreibübungen und -aufgaben aus dem Kurs- und Arbeitsbuch werden hier pro Lektion zusammengezählt. Schreibübungen und -aufgaben auf zusätzlichen Seiten werden ganz unten in der Tabelle extra dargestellt.

Lektion	Anzahl der sprachsystembezogenen Übungen		Anzahl der sprachtätigkeitsbezogenen Übungen	
	<i>Linie 1</i>	<i>Menschen</i>	<i>Linie 1</i>	<i>Menschen</i>
1.	6	12	3	3
2.	7	10	2	1
3.	9	11	3	1
4.	8	9	3	2
5.	9	8	1	2
6.	11	6	5	6
7.	5	8	4	2
8.	7	9	5	1
9.	8	7	5	4
10.	9	10	5	1
11.	13	9	6	1
12.	10	9	6	6
13.	16	8	5	4
14.	11	9	8	3
15.	8	7	2	3
16.	15	7	4	2
17.		9		2
18.		11		3
19.		9		2
20.		8		1
21.		13		2

22.		10		5
23.		11		1
24.		11		3
Haltestelle A	1		1	
1. Modul-Plus (KB) 1. Moduleseiten (AB)		- 7		2 1
Haltestelle B	1		-	
2. Modul-Plus (KB) 2. Moduleseiten (AB)		- 6		2 1
Haltestelle C	1		1	
3. Modul-Plus (KB) 3. Moduleseiten (AB)		1 6		1 -
Haltestelle D	-		1	
4. Modul-Plus (KB) 4. Moduleseiten (AB)		- 6		1 1
Haltestelle E	-		2	
5. Modul-Plus (KB) 5. Moduleseiten (AB)		- 3		4 3
Haltestelle F	-		1	
6. Modul-Plus (KB) 6. Moduleseiten (AB)		- 3		4 2
Haltestelle G	-		1	
7. Modul-Plus (KB) 7. Moduleseiten (AB)		0 6		3 4
Haltestelle H	-		2	
8. Modul-Plus (KB) 8. Moduleseiten (AB)		1 4		4 4

Tabelle 3: Häufigkeit der Schreibaktivitäten des *formorientierten Schreibens* in den Lehrwerken *Linie 1* und *Menschen*

Aus der oben dargestellten Tabelle kann man auf den ersten Blick erkennen, dass es zwischen den Lehrwerken *Linie 1* und *Menschen* keine erheblichen Unterschiede in

Bezug auf das Vorkommen von Schreibaktivitäten zum *formorientierten Schreiben* in den Kurs- und Arbeitsbüchern gibt. Während sprachtätigkeitsbezogene Aufgaben in beiden Lehrwerken ungefähr in gleichem Maße präsent sind, ist bei den sprachsystembezogenen Übungen ein Unterschied bezüglich deren Anzahl zu beobachten. In den ersten vier Lektionen überwiegen die sprachsystembezogenen Schreibaktivitäten im Lehrwerk *Menschen*, dann ändert sich die Tendenz und ab der Lektion 13 bis zur Lektion 16 dominieren die Übungen zum formorientierten Schreiben im Lehrwerk *Linie 1*. Wenn man jedoch die Tatsache in Betracht zieht, dass das Lehrwerk *Menschen* acht Lektionen mehr als *Linie 1* einschließt, welches kompakter aufgebaut ist, so ist es aus der Tabelle zu entnehmen, dass das Lehrwerk *Menschen* deutlich mehr Übungen und Aufgaben zum formorientierten Schreiben enthält. Darüber hinaus ist die Anzahl der Schreibübungen und -aufgaben auf den zusätzlichen Seiten der beiden Lehrwerke ebenso unterschiedlich. Die „Haltestellen“ A bis H im Lehrwerk *Linie 1* und die „Modul-Plus-Seiten“ (KB) und die „Modulseiten“ (AB) sowie die „Wiederholungsstation“ im Lehrwerk *Menschen* bieten ebenfalls Übungen zum formorientierten Schreiben an.

Im Lehrwerk *Linie 1* werden die schriftlichen Aktivitäten vor allem eingesetzt, um Grammatik sowie lexikalische und pragmatische Strukturen zu vermitteln. Zu diesem Zweck werden meistens sprachsystembezogene Übungen, wie Ergänzungs- und Umformulierungsübungen sowie Lückentexte, angeboten. Die Aufgabenstellungen für diese Übungen werden meistens wie folgt formuliert: „Ergänzen Sie die Reflexivpronomen im Akkusativ“ (B1/1, AB, S. 24), „Lesen Sie das Gespräch und ergänzen Sie die Lücken“ (B1/1, AB, S. 56), „Ergänzen Sie die Wörter in der richtigen Form“ (B1/2, AB, S. 223), „Bilden Sie Sätze mit *während, trotz* oder *wegen*“ (B1/2, AB, S. 209) usw. Relativ oft kommen Übungen vor, bei denen die TN\*innen Tabellen anlegen und Wörter gruppieren sollen. Was das Anlegen von Tabellen anbelangt, sind hier oft Aufgabenstellungen zu finden, bei denen die Wörter nach verschiedenen Themen sortiert werden sollen, wie z.B. weibliche und männliche Nationalitätenbezeichnungen und ihre Sprachen (B1/1, AB, S. 73) oder die Zuordnung von Produkten zu verschiedenen Verkaufsstellen wie z.B. „Im Supermarkt“, „Auf dem Markt“, „In der Bäckerei“ etc. (B1/1, AB, S. 22). Auch grammatische Phänomene werden anhand von Tabellen anschaulich dargestellt und verinnerlicht, wie im folgenden Beispiel (vgl. Abb. 8) zu sehen ist:

**b** Ein Bericht von Jonas – Unterstreichen Sie die Verben. Schreiben Sie sie in die Tabelle.

Meine Oma erzählte mir, wie es früher war. Wie fast alle Frauen ging auch die Mutter meiner Oma nicht arbeiten. Die Frauen blieben zu Hause und sorgten für die Familie. Jeden Tag kochten sie das Essen. Die Kinder halfen in der Küche. Beim Essen saßen alle um den Tisch, aber nur die Erwachsenen sprachen. Man aß oft Kartoffeln und einfache Sachen. Es gab nicht oft Fleisch, nur am Sonntag. „Trotzdem schmeckte das Essen mir meistens“, sagte meine Oma.

Lernen Sie die unregelmäßigen Verben mit allen drei Formen:  
gehen – ging – ist gegangen

Regelmäßige Verben lernen – lernte – gelernt	Unregelmäßige Verben kommen – kam – gekommen
<u>erzählen</u> – .....	<u>sein – war – (ist) gewesen</u> , .....
.....	.....

Abbildung 8: Quelle: *Linie 1*, B1/1, AB, S. 55.

Sehr selten kommen Übungen vor, bei denen die TN\*innen aufgefordert werden, Grammatikfehler zu korrigieren. Im Lehrwerk *Linie 1* gibt es insgesamt drei Übungen dieses Typs, eine davon sieht folgendermaßen aus:

**e** Im E-Mail sind acht Fehler (Verbkonjugation und Verbstellung). Markieren und korrigieren Sie sie.

Liebe Joanna,

wie geht es dir und deiner Familie? **Habt** Antonia ihre Prüfungen bestanden?

Uns geht es gut. Jetzt haben wir ja bald Urlaub und wollen Marco und ich in die Berge fahren und dort wandern. Ich freue mich schon riesig darauf!

Wir vorhaben, mit dem Zug nach Klagenfurt zu fahren. Du weißt ja, wir haben kein Auto. Ich fahre auch sehr gerne Zug, obwohl ist es leider sehr teuer. Zuerst wollen wir ein paar Tage die Stadt besichtigen. Ich war noch nie in Klagenfurt, aber habe ich gehört, dass die Stadt sehr schön ist. Und unsere Unterkunft liegt direkt am See! Danach geht es dann in die Berge. Wir will mit dem Rucksack eine Woche lang von Hütte zu Hütte wandern. Marco hat die Tour für uns organisiert. Das wird sicher schön. Ich hoffe nur, dass das Wetter auch gut ist.

Was ihr macht im Sommer?

Schreiben mir bald!

Liebe Grüße

Annika



1. Hat .....

2. ....

3. ....

4. ....

5. ....

6. ....

7. ....

8. ....

Abbildung 9: Quelle: *Linie 1*, B1/2, AB, S. 241.

Im Lehrwerk *Linie 1* sind aber auch andere Übungen zur Fehlerkorrektur zu finden, bei denen die Lernenden orthografische Fehler (B1/2, AB, S. 149) oder Fehler zur Groß- und Kleinschreibung (B1/2, AB, S. 259) korrigieren sollen.

Aktivitäten zu Diktaten sind in diesem Lehrwerk nicht vorhanden, außer einer einzelnen Übung (B1/2, AB, S. 181), bei der sich die TN\*innen gegenseitig in Partnerarbeit einen Text abwechselnd diktieren sollen.

Aus der detaillierten Übersicht der Übungen zum *formorientierten Schreiben* auf der Seite 119 (Tab. A) lässt sich schließen, dass im Lehrwerk *Linie 1* bei sprachsystembezogenen Übungen jene Übungen aus den Bereichen „Lexikalische Lücken füllen“, „Satzglieder ergänzen“ und „Satzglieder umformen“ überwiegen.

Bei den sprachtätigkeitsbezogenen Übungen im Lehrwerk wird das Schreiben vor allem dafür eingesetzt, die Fertigkeiten Hören und Lesen nachzubereiten bzw. zu kontrollieren. Es ist eine große Anzahl an Aufgaben zu finden, bei denen Schreiben in Kombination mit Lesen verwendet wird, so sollen beispielsweise Tabellen zur Kontrolle des gelesenen Stoffes angelegt oder Fragen beantwortet werden (vgl. Abb. 10).

### 3 Anruf aus dem Kinderheim

▣ Lesen Sie den Text eines Vereins, der Jugendlichen hilft. Machen Sie sich Notizen zu den Punkten.

Tätigkeit?	Voraussetzungen?

Abbildung 10: Quelle: *Linie 1*, B1/2, AB, S. 209.

Beim Hörverstehen wird das Schreiben ebenso zum Beantworten von Fragen, zum Notieren und zum Ergänzen von fehlenden Informationen verwendet:

**b** Erika Lorenz und Dana Nowak sprechen über ihre Reise ins Salzkammergut. Hören Sie und machen Sie Notizen. Vergleichen Sie Ihre Ergebnisse mit Ihrer Partnerin / Ihrem Partner.

- |                  |                         |
|------------------|-------------------------|
| 1. Termin: ..... | 3. Besuch bei: .....    |
| 2. Ort: .....    | 4. Veranstaltung: ..... |

Abbildung 11: Quelle: *Linie 1*, B1/2, KB, S. 111.

Beim Sprechtraining werden die Schreibaktivitäten außerdem eingesetzt, um Fragen bzw. Interviewfragen und Stichpunkte für Vorträge zu notieren, die während des Sprechens als Leitfaden oder als Hilfestellung dienen sollen. Besonders oft kommen solche Aufgaben im Kursbuch vor, ein Beispiel ist in der folgenden Abbildung (vgl. Abb. 12) dargestellt:

## UND SIE?

- a** Was haben Sie gelernt, gemacht oder gearbeitet? Was wollten Sie lernen, machen oder arbeiten? Machen Sie Notizen zu Ihren beruflichen Schritten und Wünschen.

*Nach der Schule als ... gearbeitet, ...  
Wünsche für die Zukunft: ...*

- b** Sprechen Sie über Ihre Notizen in Ihrer Gruppe. Ergänzen Sie gemeinsam die Sätze unten und berichten Sie im Kurs.

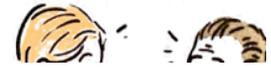


Abbildung 12: Quelle: *Linie 1*, B1/2, KB, S. 184.

Weitere Beispiele für diesen Typ des sprachtätigkeitsbezogenen Schreibens sind im Kursbuch B1/1 in der Lektion 8, auf den Seiten 111, 113, 115 etc. zu finden.

Eine relativ große und auch die gleiche Anzahl von Schreibaufgaben ist zu den Kategorien „Interviewfragen notieren“ (11x) und „Dialoge aufschreiben“ (11x) zu finden. Die Aufgabenstellungen zum Notieren von Interviewfragen werden vielfältig formuliert. Im Arbeitsbuch (B1/1, S. 8) werden die Lernenden aufgefordert, zu Aussagesätzen Fragen zu schreiben. In der Haltestelle D (B1/1, S. 61) sollen die TN\*innen zuerst in Gruppenarbeit drei Texte zum Thema „Essen und Getränke in DACH-Ländern“ lesen und anschließend zu jedem Text die Fragen schreiben. Danach sollen sich mit den anderen Gruppen austauschen. Im unten dargestellten Beispiel (vgl. Abb. 13) sind schon Stichpunkte als Stütze für das Formulieren von schriftlichen Fragen vorgegeben.

- c** Schreiben Sie Fragen für ein Interview mit Ihrem Partner / Ihrer Partnerin. Sprechen Sie dann. Sie müssen nicht alle Fragen beantworten, wenn Sie nicht möchten.

im Krankenhaus sein      Angst vor Spritzen haben      sich bei der Arbeit verletzen  
eine Operation haben      den Notarzt holen      zum Hausarzt gehen  
einen Unfall haben      gern zum Zahnarzt gehen      mit dem Rettungswagen fahren      ...

Hattest du schon einmal eine Operation?      Darüber möchte ich nicht reden.

Abbildung 13: Quelle: *Linie 1*, B1/1, KB, S. 81.

Was das Aufschreiben von Dialogen anbelangt, findet man im Lehrwerk *Linie 1* auch hier abwechslungsreiche Aufgabenstellungen und die -ausführungen. Im zweiten Band des Kursbuches (B1/2, S. 154) werden die TN\*innen aufgefordert, den Dialog mit angegebenen Dialoganfängen und die Antworten dazu zuerst zuzuordnen und dann aufzuschreiben. Im ersten Band des Kursbuches (S. 3) haben die Lernenden sowohl eine

kleine Redemittelliste als auch Stichwörter als Grundlage, anhand derer sie einen Dialog zu einem bestimmten Thema schreiben sollen. Im unten stehenden Beispiel (vgl. Abb. 14) besteht die Aufgabe der Lernenden darin, einen Dialog zu einer Szene auf einem der dargestellten Bilder zu schreiben:



Abbildung 14: Quelle: *Linie 1*, B1/2, KB, S. 175.

Einen geringen Anteil an Aufgaben des sprachtätigkeitsbezogenen Schreibens bilden die Kategorien „Redemittellisten erstellen“ und „Sprechblasen ausfüllen“. Die Erstellung von Redemittellisten wird in den Aufgabenstellungen auf verschiedene Weisen formuliert. Beispielsweise gibt es im Kursbuch *Linie 1* (B1/1, S. 83) einen Schüttelkasten mit Redewendungen, die man verschiedenen Themen wie z.B.: „Nach dem Befinden fragen“, „Angst ausdrücken“, „Auf Angst eingehen“ usw. zuordnen soll. Hier haben die Lernenden fertige Redemittel vorgegeben, die sie nur den unterschiedlichen Bereichen zugeordnet und ins Heft schreiben sollen. Auf eine Ergänzung dieser Liste mit eigenen Redemitteln wird in dieser Aufgabe nicht hingewiesen, obwohl es auch eine mögliche Variante wäre. Eine etwas andere Vorgehensweise für die Erstellung einer Redemittelliste ist ebenfalls im Kursbuch *Linie 1* (B1/2, S. 207) zu finden (vgl. Abb. 15), wo die Lernenden auch die Redemittel bestimmten Kategorien zuordnen sollen, aber hier ist kein Schüttelkasten mit vorgegebenen Redewendungen vorhanden. Die TN\*innen sollen nach vorgegebenen Beispielen in Partner- oder Gruppenarbeit selbst weitere Redemittel sammeln:

**C Gemeinsam etwas organisieren – Sammeln Sie weitere Redemittel für jede Kategorie.**

nach Meinungen fragen und seine Meinung äußern	zustimmen und ablehnen	etwas vorschlagen und einen Gegenvorschlag machen
Also, wie findest du das?	Das finde ich toll!	Wie wäre es, wenn wir ...?
Ich bin der Meinung, dass ...	Das halte ich für keine gute Idee.	Ich möchte etwas anderes vorschlagen: ...
...	...	...

Abbildung 15: Quelle: *Linie 1*, B1/2, KB S. 207.

Wenn man die Übungen und Aufgaben des formorientierten Schreibens im Lehrwerk *Menschen* anschaut, so ist festzustellen, dass es bei diesem Typ des Schreibens nur wenige Unterschiede im Vergleich zum Lehrwerk *Linie 1* gibt. Was die sprachsystembezogenen Übungen im Lehrwerk *Menschen* betrifft, so ist aus der Tabelle A (S. 119) ersichtlich, dass Übungen der Kategorien „Lexikalische Lücken füllen“, „Satzglieder ergänzen“ und „Satzglieder umformen“ im Vergleich zum Lehrwerk *Linie 1* in größerer Anzahl vorhanden sind. Es überwiegen vor allem Übungen zum Füllen von lexikalischen Lücken und zum Ergänzen von Satzgliedern. In diesen Kategorien gibt es im Lehrwerk *Menschen* fast doppelt so viele Übungen wie im Lehrwerk *Linie 1*. Oft sind zwei oder sogar drei Übungen hintereinander zum Füllen von lexikalischen Lücken auf einer Seite zu finden, wie z. B. im Arbeitsbuch (B1/1, S. 55). Es handelt sich hier um die sogenannten „Modulseiten“, auf denen in der Wiederholungsstation drei Lückentexte zu unterschiedlichen Themen angeboten werden.

Im Lehrwerk *Menschen* sind in beiden Bänden nur jeweils zwei Übungen zum Korrigieren von Grammatikfehlern zu finden. Bei einer davon (vgl. Abb. 16) müssen die Lernenden beim Korrigieren auch die Groß- und Kleinschreibung beachten:

- 3 An sieben weiteren Stellen fehlt es.**  
 Markieren Sie und korrigieren Sie wie im Beispiel.  
 Achten Sie auch auf die Groß- und Kleinschreibung.



Es war  
 War Sommer. Ich war 18 und fuhr mit einem Freund mit dem Auto nach Italien. War sehr aufregend, weil wir das erste Mal ohne Eltern in Urlaub waren. Die Fahrt war anstrengend. Denn war nicht möglich, schnell zu fahren, weil die ganze Zeit regnete. War auch gar nicht so leicht, das Hotel zu finden. Als wir endlich ankamen, war schon Mitternacht. Trotzdem gingen wir noch in einen Club. Dort lernte ich ein total süßes Mädchen kennen. Am nächsten Morgen war sonnig und warm und wir gingen an den Strand. Kaum zu glauben: Da war sie wieder! Ich habe die ganzen Ferien mit ihr verbracht. War so schön, das erste Mal so richtig verliebt zu sein.

Abbildung 16: Quelle: *Menschen*, B1/2, AB, S. 58.

Schaut man im Lehrwerk *Menschen* die Übungen an, bei denen Tabellen erstellt werden sollen, so ist auffallend, dass solche Tabellen am meistens für das Ergänzen von einzelnen Wörter und ihrer Übersetzung in die Muttersprache der Lernenden (B1/1, AB, S. 6) sowie für das Entdecken von grammatischen Strukturen nach dem Lesen eines

Textes (vgl. Abb. 17), eines Dialogs oder sogar nach dem Lesen einzelner Sätze verwendet werden.

**KB 5 5 Lesen Sie noch einmal die Sätze in 3 und 4.**  
Schreiben Sie die Relativpronomen in die Tabelle.

STRUKTUREN ENTDECKEN	Nominativ	Akkusativ	Dativ
	• der		
	•		
	•		
	•		

Abbildung 17: Quelle: *Menschen*, B1/1, AB, S. 20.

Die Anzahl der Übungen zum Erstellen einer Tabelle ist im Vergleich zum Lehrwerk *Linie 1* ungefähr die gleiche.

Ebenso wie im Lehrwerk *Linie 1*, ist auch im Lehrwerk *Menschen* nur eine Übung zu einem Diktat zu finden. Im Lehrwerk *Menschen* handelt es sich hier aber um ein Lückendiktat (vgl. Abb. 18), bei dem die TN\*innen einen Hörtext von der CD hören und die fehlenden Wörter im Lückentext im AB ergänzen sollen:

**2 Lückendiktat: Hören Sie und ergänzen Sie.**

- a Die \_\_\_\_\_ im Kindergarten macht \_\_\_\_\_ Spaß.
- b Ein niedriges Gehalt ist hier \_\_\_\_\_, es bleibt netto kaum etwas \_\_\_\_\_.
- c Ich \_\_\_\_\_ ein Praktikum im Kindergarten machen.
- d Ich \_\_\_\_\_ mich wohl, denn ich war bei den Kollegen sehr \_\_\_\_\_.
- e Die \_\_\_\_\_ Herr Böhle durch den \_\_\_\_\_.

Abbildung 18: Quelle: *Menschen*, B1/1, AB, S. 31.

Übungen zum Gruppieren von Wörtern sind im Lehrwerk *Menschen* nicht vorhanden.

Was die sprachfähigkeitsbezogenen Übungen im Lehrwerk *Menschen* angeht, ist hier eine interessante Tatsache im Vergleich zum Lehrwerk *Linie 1* zu beobachten. Bei den Kategorien „Interviewfragen notieren“, „Dialoge aufschreiben“ und „Sprechblasen ausfüllen“ sind weniger Übungen vorhanden als im erstgenannten Lehrwerk. Besonders ist dies bei den Aufgaben zum Schreiben von Interviewfragen auffällig, von denen im Lehrwerk *Menschen* nur zwei zu finden sind, und zwar im Kursbuch (B1/1, S. 73) und im Arbeitsbuch (B1/1 S. 23). Die Fragen zur letztgenannten Aufgabe betreffen die Realien des Lebens in einem deutschsprachigen Land, es handelt sich um die Wohnungssuche (vgl. Abb. 19):

## 2 Was möchten Sie noch wissen, wenn Sie eine neue Wohnung suchen?

Machen Sie Notizen und schreiben Sie die Fragen.

Stock? In welchem Stock liegt die Wohnung?  
Haustiere? Darf ich ...?  
Maklergebühr? Muss ich ...?

Wenn Sie eine Auskunft nicht verstehen, bitten Sie um Wiederholung oder Erklärung: Können Sie das bitte wiederholen? Oder: Das verstehe ich nicht. Können Sie mir das bitte erklären? Fragen Sie auch nach, wenn Sie ein Wort nicht kennen: Was bedeutet „Nebenkosten“?

## 3 Eine Wohnung suchen

Abbildung 19: Quelle: *Menschen*, B1/1, AB, S. 23.

Obwohl im Lehrwerk *Linie 1* bereits eher wenige Aufgaben zum Aufschreiben von Dialogen vorhanden sind, sind von solchen Aufgaben im Lehrwerk *Menschen* nur halb so viel zu finden. In beiden Bänden des Lehrwerks sind insgesamt nur vier Aufgaben zum Schreiben von Dialogen oder Gesprächen vorhanden. Bei der Ausführung dieser Aufgaben wird auf unterschiedlichste Weise vorgegangen. Bei einer Aufgabe, die aus dem schriftlichen Formulieren eines Beratungsgesprächs zwischen Verkäufer und Kunden besteht, werden Redemittel als Sprachgerüst angeboten (vgl. *Menschen*, B1/1, KB, S. 47), die die Lernenden beim Verfassen des Dialogs verwenden können. Bei einer anderen Aufgabe dieses Typs handelt es sich um das Aufschreiben eines Gesprächs zu einem Missverständnis, welches die TN\*innen aus einem vorher gesehenen Film wählen sollen (vgl. *Menschen*, B1/2, KB, S. 24). Im Kursbuch (vgl. Abb. 20) ist wiederum eine Aufgabenstellung zu finden, bei der den Lernenden ein Foto von zwei Personen als Input zum Aufschreiben eines Gesprächs angeboten wird:



Abbildung 20: Quelle: *Menschen*, B1/2, KB S. 31.

## 1 Wusstest du, dass ...?

- a Was meinen Sie? Worüber sprechen die beiden?  
Sehen Sie das Foto an und schreiben Sie ein Gespräch  
Spielen Sie dann im Kurs.

- Guck mal, da drüben. Das sieht ja toll aus.
- ▲ Was meinst du? ...

Im Lehrwerk *Menschen* ist darüber hinaus nur eine Aufgabe im Kursbuch (B1/2, S. 12) zu finden, die man der Kategorie „Ausfüllen von Sprechblasen“ zuordnen kann, obwohl hier gar keine richtigen Sprechblasen vorhanden sind. Es handelt sich vielmehr um eine

Reaktion auf eine bestimmte Situation in einem Satz, z.B. Absagen der Einladung oder Ausdrücken einer Absicht.

Was jedoch die Aufgaben aus den Kategorien „Redemittellisten erstellen“, „Stichpunkte für Vorträge notieren“ und „Schriftliche Kontrolle des Lese- und Hörverstehens“ im Lehrwerk *Menschen* betrifft, so sind diese im Vergleich zum Lehrwerk *Linie 1* in viel höherem Maße vorhanden. Es findet sich eine besonders große Anzahl an Aufgaben zur schriftlichen Kontrolle des Lese- und Hörverstehens und zum Notieren von Stichpunkten für Vorträge. Schaut man die Aufgaben zur Kontrolle des Hörverstehens an, so ist festzustellen, dass viele Aufgaben mit Bildern und Fotos unterstützt werden, die für diese Aufgabe relevant sind, wie z.B. die Aufgaben im KB (B1/1, S. 10) und (B1/1, S. 23), im KB (B1/2, S. 63) usw. Der Großteil der Aufgaben zur Kontrolle des Hörverstehens wird als Auflistung von Aussagesätzen mit falschen Informationen dargestellt, die korrigiert werden sollen, wie z.B. die Aufgaben im KB (B1/1, S. 77), im AB (B1/1, S. 108), im KB (B1/2, S. 10). In einigen Aufgaben sollen auch während und nach dem Hörverstehen Stichpunkte notiert werden, wie im KB (B1/2, S. 21) oder auch im KB (B1/2, S. 28) (vgl. Abb. 21):

**c Wie sah die Jugend der beiden aus? Hören Sie weiter und machen Sie Notizen zu den Fragen.**

	ÄLTERE DAME	JUNGER MANN
1 Wo trafen/treffen sich die jungen Leute?	_____	_____
2 Welche Aufgaben hatten sie im Haushalt?	_____	_____
3 Was war erlaubt/verboten?	_____	_____
4 In welchem Alter hatten sie ihre erste Beziehung?	21	_____

Abbildung 21: Quelle: *Menschen*, B1/2, KB, S. 28.

Zur schriftlichen Kontrolle des Leseverstehens werden vor allem solche Aufgaben angeboten, bei denen die TN\*innen Antworten bzw. Stichpunkte zu einem vorher gelesenen Text anhand einer Tabelle präsentieren sollen, wie z.B. im AB (B1/2, S. 80), im KB (B1/2, S. 15 und S. 44), oder im unten dargestellten Beispiel (vgl. Abb. 22):

**b Lesen Sie den Text in a noch einmal. Machen Sie eine Tabelle und ergänzen Sie.**

Wer?	Was macht die Person?	Für welche Organisation?	Warum?
Richard Doebel	geht in Schulen und Kindergärten ...		
Tobias Mattsen	nichts	/	

Abbildung 22: Quelle: *Menschen*, B1/2, KB, S. 39.

Auch findet man im Lehrwerk *Menschen* im Vergleich zum Lehrwerk *Linie 1* fast doppelt so viele Aufgaben zum Notieren von Stichpunkten für Vorträge oder andere Präsentationen im Unterricht. Die meisten Aufgaben dieser Kategorie sind im Kursbuch des Lehrwerks *Menschen* zu finden. Es werden folgende Aufgabenstellungen formuliert: Notizen machen und erzählen (KB S. 13; B1/1, KB S. 52 usw.), Notizen zu den Fragen machen und die Ergebnisse im Kurs präsentieren (B1/1, KB S. 25; B1/1, KB S. 11; B1/1, KB S. 43; B1/1, AB, S. 44 usw. ), Notizen machen und eine Geschichte erfinden (B1/1, KB S. 65), Notizen machen und diskutieren (B1/1, KB S. 76; B1/2, KB S. 40 usw.) oder Tipps auf ein Plakat schreiben und präsentieren (B1/1, KB S. 11; B1/1, KB S. 39; B1/2, KB S. 39). Eine weitere Aufgabenstellung ist im unten dargestellten Beispiel zu sehen (vgl. Abb. 23):

## MINI-PROJEKT

### 9 Unsere Tipps für einen lustigen Abend

- a Arbeiten Sie in Gruppen und wählen Sie fünf Themen. Schreiben Sie Ihre persönlichen Regeln für einen lustigen Abend auf.

Pünktlichkeit | Begrüßung | Gastgeschenk | Kleidung | Alkohol | Rauchen | Geräusche beim Essen | Handys | Wie lange bleibt man? | ...

Fünf Tipps, die Sie unbedingt beachten sollten

1. Pünktlichkeit: Zeit ist nicht so wichtig. Deshalb ist es nicht so schlimm, wenn Sie bis zu eine Stunde zu spät kommen.
2. Wie lange bleibt man? Sie sollten erst gehen, wenn Sie betrunken sind.

...



- b Präsentieren Sie Ihre Tipps im Kurs.

Abbildung 23: Quelle: *Menschen*, B1/2, KB, S. 40.

Die Aufgaben zur Kategorie „Redemittellisten erstellen“ sind im Lehrwerk *Menschen* fast in gleichem Maße wie im Lehrwerk *Linie 1* vorhanden. Im Lehrwerk *Menschen* überwiegen Aufgaben für die Zuordnung von Redemitteln zu verschiedenen Themen in einer Tabelle. Bei diesen Aufgaben sollen die TN\*innen die Redemittel in die Tabelle schreiben, wie im Beispiel unten (vgl. Abb. 24):

5 **6** Aber das ist mir ganz egal.

KOMMUNIKATION

a Ordnen Sie zu.

Das ist mir ganz egal/gleich. | Ich kann dir da nur zustimmen. | Dafür spricht, dass ... |  
 Ärgerst du dich denn nicht darüber? | Das interessiert mich nicht. | Ich bin völlig anderer Meinung. |  
 Mein Standpunkt ist, dass ... | Davon halte ich nicht viel. | Ich bin voll und ganz deiner Meinung. |  
 Macht dir das nichts aus? | Meinetwegen kann jeder das so machen, wie er möchte.

Zustimmung ausdrücken	Ablehnung ausdrücken	rückfragen und Gleichgültigkeit ausdrücken
Dafür spricht, dass ...		
Mein Standpunkt ist, dass ...		

Abbildung 24: Quelle: *Menschen*, B1/2, AB, S. 95.

Ähnliche Aufgaben sind im KB (B1/1, S. 28), im AB (B1/1, S. 49) sowie im AB (B1/2, S. 57) zu finden. Außerdem gibt es Aufgaben, bei denen die TN\*innen aufgelistete Redemittel in einen Lückentext einsetzen sollen, wie beispielsweise im KB (B1/1, S. 37). Weiters gibt es Aufgaben, bei denen die TN\*innen passende Ausdrücke zu bestimmten Situationen sammeln sollen, wie im AB (B1/1, S. 103).

Im Allgemeinen kann man also festhalten, dass sowohl im Lehrwerk *Linie 1* als auch im Lehrwerk *Menschen* sprachsystembezogene sowie sprachtätigkeitsbezogene schriftliche Übungen vorkommen. Die unten stehende Abbildung stellt den Prozentsatz an sprachsystembezogenen bzw. sprachtätigkeitsbezogenen schriftlichen Übungen in den beiden Lehrwerken dar (vgl. Abb. 25):

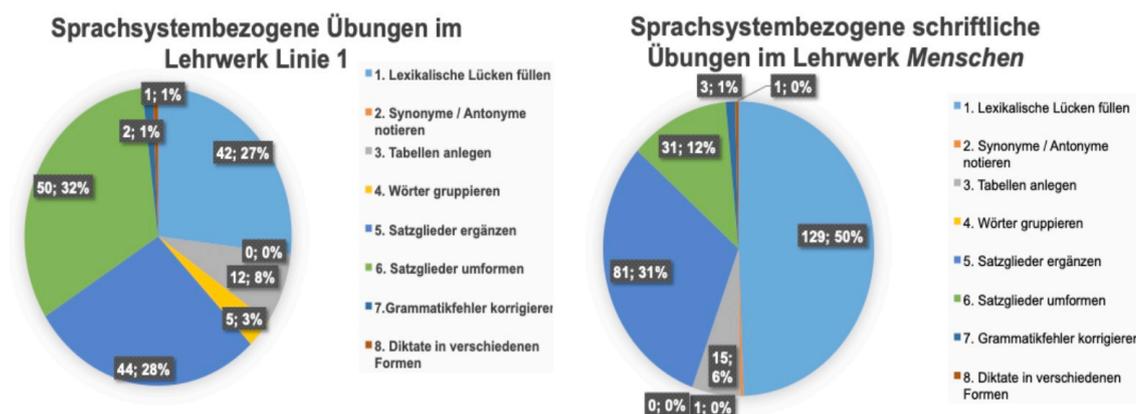


Abbildung 25: Darstellung des Prozentsatzes von sprachsystembezogenen schriftlichen Übungen in den Lehrwerken Linie 1 und Menschen

Wenn man den Prozentsatz an sprachsystembezogenen Übungen in den beiden Lehrwerken vergleicht, so ist aus den oben dargestellten Grafiken zu sehen, dass der Großteil der Übungen in die Kategorie „Lexikalische Lücken füllen“ fällt. Im Lehrwerk

*Menschen* bilden die Übungen zum Füllen von lexikalischen Lücken sogar die Hälfte der sprachsystembezogenen Übungen. Im Lehrwerk *Linie 1* sind diese Übungen ebenfalls in einem relativ großen Ausmaß vorhanden – sie machen fast ein Drittel aller sprachsystembezogenen Übungen aus.

Aus den beiden Diagrammen geht weiters hervor, dass Übungen zum Ergänzen und Umformen von Satzgliedern ebenfalls einen wesentlichen Teil der sprachsystembezogenen Übungen bilden. Im Lehrwerk *Linie 1* beträgt der Anteil an Übungen aus diesen zwei Kategorien 60 % und im Lehrwerk *Menschen* 43 %. Sowohl im ersten als auch im zweiten Lehrwerk ist nur ein kleiner Prozentsatz an Übungen zum Anlegen von Tabellen zu beobachten. Im Lehrwerk *Linie 1* beträgt der Anteil an Übungen aus dieser Kategorie 8 %, im Lehrwerk *Menschen* sind es 6 %.

Der Anteil an Übungen zum Gruppieren von Wörtern, Korrigieren von Grammatikfehlern und zum Schreiben von Diktaten in verschiedenen Formen beträgt zwischen 1% und 5,3% im Lehrwerk *Linie 1* und zwischen 0 % und 3,1 % im Lehrwerk *Menschen*. In diesem Zusammenhang muss angemerkt werden, dass im Lehrwerk *Linie 1* keine Übungen zum Notieren von Synonymen und Antonymen vorhanden sind. Im Lehrwerk *Menschen* gibt es wiederum keine Übungen zum Gruppieren von Wörtern.

Betrachtet man die beiden untenstehenden Diagramme zum prozentuellen Anteil von sprachfähigkeitsbezogenen Übungen in den beiden Lehrwerken (vgl. Abb. 26), so ist in einigen Übungskategorien ein Unterschied zwischen den beiden Lehrwerken zu bemerken.

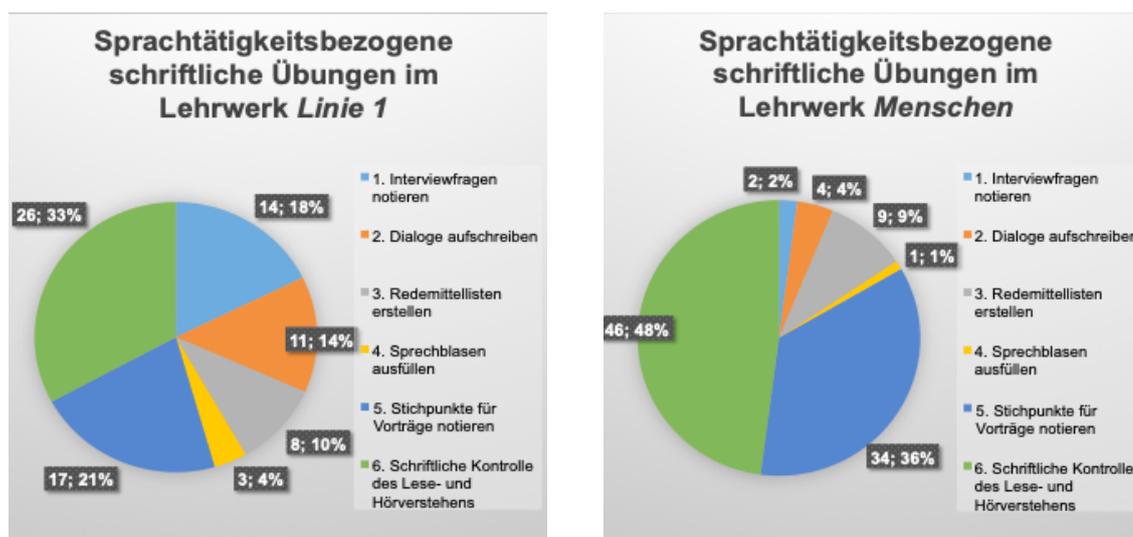


Abbildung 26: Darstellung des Prozentsatzes von sprachfähigkeitsbezogenen schriftlichen Übungen in den Lehrwerken *Linie 1* und *Menschen*

Aus den oben dargestellten Diagrammen kann man sehen, dass der Großteil der sprachfähigkeitssystembezogenen Übungen in den beiden Lehrwerken der Kategorie „Schriftliche Kontrolle des Lese- und Hörverstehens“ zugeordnet werden kann. Im Lehrwerk *Menschen* beträgt der Anteil an Übungen aus dieser Kategorie fast die Hälfte (48%) aller Übungen, im Lehrwerk *Linie 1* kann man 33% der Übungen dieser Kategorie zuordnen, was ebenfalls einen relativ großen Prozentsatz darstellt.

Es ist weiters interessant zu beobachten, dass Übungen zum Notieren von Interviewfragen und zum Notieren von Stichpunkten für Vorträge im Lehrwerk *Linie 1* fast in gleichem Ausmaß (je 18 % bzw. 21 %) vorhanden sind. Im Lehrwerk *Menschen* ist der Unterschied zwischen diesen beiden Kategorien sehr groß. Der Anteil an Übungen zum Notieren von Stichpunkten für Vorträge beträgt in diesem Lehrwerk 36 %, was laut den Herausgeber\*innen damit zusammenhängt, dass das Lehrwerk *Menschen* unter anderem auf die Förderung der mündlichen monologischen Rede ausgerichtet. Das Notieren von Interviewfragen ist in diesem Lehrwerk nur ganz selten vorzufinden, was am geringen Prozentsatz an Übungen aus dieser Kategorie (2 %) zu sehen ist.

Wieder eine andere Tendenz zeigt sich bei den Übungen zum Aufschreiben von Dialogen. Im Lehrwerk *Linie 1* sind diese Übungen sehr präsent und kommen relativ oft vor (14 %), was im Lehrwerk *Menschen* nicht der Fall ist. Hier sind Übungen dieser Kategorie in viel geringerem Ausmaß vorhanden und machen 4 % der schriftlichen Übungen aus. Was die restlichen zwei Kategorien betrifft, ist aus den beiden Grafiken zu erkennen, dass sich hier ebenfalls eine ähnliche Tendenz zeigt. Die Übungen zum Erstellen von Redemittellisten sind in beiden Lehrwerken fast in gleichem Ausmaß vorhanden, und zwar 10 % im Lehrwerk *Linie 1* und 9 % im Lehrwerk *Menschen*. Was die Übungen zum Ausfüllen von Sprechblasen anbelangt, so sind sie in beiden Lehrwerken nur in geringem Umfang vorhanden, und zwar sind 4 % an Übungen dieser Kategorie im Lehrwerk *Linie 1* und 1 % im Lehrwerk *Menschen* zu finden.

Aus der Analyse der Lehrwerke *Linie 1* und *Menschen* in Bezug auf die Typen von Schreibaufgaben geht hervor, dass in beiden Lehrwerken die sprachsystembezogenen Übungen in hohem Maße überwiegen. Vor allem die Übungen zum Füllen von lexikalischen Lücken sowie zum Ergänzen und Umformen von Satzgliedern sind besonders häufig vorhanden. Wenn man zwei Subkategorien „Lexikalische Lücken füllen“ und „Satzglieder ergänzen“ von sprachsystembezogenen Übungen in den beiden Lehrwerken vergleicht, so ist auffallend, dass das Lehrwerk *Menschen* fast doppelt so

viele dieser Übungen aufweist. Im Fall von Übungen zum Umformen von Satzgliedern verhält sich die Situation umgekehrt, die Übungen aus dieser Subkategorie dominieren im Lehrwerk *Linie 1*.

Was die sprachtätigkeitsbezogenen Übungen anbelangt, so sind in beiden Lehrwerken Schreibaufgaben zur schriftlichen Kontrolle des Hör- und Leseverstehens sowie zum Notieren von Stichpunkten für Vorträge am meisten vertreten. Auch hier muss angemerkt werden, dass die Übungen dieser zwei Subkategorien im Lehrwerk *Menschen* doppelt so oft zu finden sind, wie im Lehrwerk *Linie 1*.

**Wird das kommunikative Schreiben intensiv trainiert? Welche Aufgaben zum Üben des kommunikativen Schreibens werden angeboten? Welche kommen am meisten vor?**

Im Zuge der Analyse der Lehrwerke *Linie 1* und *Menschen* konnten folgende Textsorten des kommunikativen Schreibens gefunden werden: Mitteilung, private E-Mail, halbformelle E-Mail, formelle E-Mail, Bewerbung sowie Antwort auf eine Anzeige. An dieser Stelle muss angemerkt werden, dass im Lehrwerk *Linie 1* die Textsorten „Formelle E-Mail“ und „Bewerbung“ nicht trainiert werden. Aus der untenstehenden Tabelle (vgl. Tab. 4) ist ersichtlich, wie oft die oben erwähnten Textsorten des kommunikativen Schreibens in den beiden Lehrwerken vorkommen.

Textsorte	<i>Linie 1</i>	<i>Menschen</i>
Mitteilung	B1/1, KB, S. 3, L. 1 B1/1, AB, S. 10, L. 1 B1/1, Halt. A, S. 32,	B1/1, AB, S. 27, Modulseiten
Private E-Mail	B1/1, KB S. 2, L. 2 B1/1, AB, S. 38, L. 3 B1/1, KB, S. 117, L. 8 B1/2, KB, S. 155, L.10 B1/1, KB, S. 160, L. 10 B1/2, AB, S. 179, L. 11 B1/2, KB, S. 253, L. 16 B1/2, Halt. H, S. 261 8	B1/1, AB, S. 46, L. 6 B1/1, AB, S. 69, L. 8 B1/1, AB, S. 90, L. 10 B1/1, AB, S. 102, L. 12 B1/2, AB, S. 63, L. 19
Halbformelle E-Mail	B1/1, AB, S. 32, L. 2 B1/1, KB, S. 173, L. 11 B1/2, KB, S. 155, L. 10 B1/2, Halt. F, S. 200, B1/2, Halt. F, S. 200, B1/2, KB, S. 205, L. 13 B1/2, AB, S. 209, L. 13 B1/2, KB, S. 249, L. 16 B1/2, AB, S. 256, L. 16	B1/1, AB, S. 46, L. 6 B1/2, AB, S. 15, L. 14 B1/2, AB, S. 77, L. 21 B1/1, KB, S. 75, L. 12 B1/1, KB, S. 75, L. 12 B1/1, KB, S. 75, L. 12
Formelle E-Mail bzw. formeller Brief	B1/1, AB, S. 26, L.2	B1/1, AB, S. 53, Modulseiten B1/2, AB, S. 55, Modulseiten

Anzeige und Antwort darauf	B1/2, AB, S. 161, L. 10 B1/2, AB, S. 194, L. 12 B1/2, AB, S. 243, L. 15	B1/1, AB, S. 8, L. 1
Bewerbung	_____	B1/2, KB, S. 20, L. 15 B1/2, AB, S. 20, L. 15

Tabelle 4: Textsorten des *kommunikativen Schreibens* in den Lehrwerken *Linie 1* und *Menschen*

Was die anderen Textsorten des kommunikativen Schreibens betrifft, so sind einige Unterschiede bezüglich der in den beiden Lehrwerken vorhandenen Textsorten zu beobachten, vor allem beim Üben der privaten und halbformellen E-Mail.

Sowohl der privaten als auch der halbformellen E-Mail wird im Lehrwerk *Linie 1*, im Vergleich zum Lehrwerk *Menschen*, fast doppelt so viel Aufmerksamkeit geschenkt. Es ist jedoch auffallend, dass bevor die Lernenden aufgefordert werden, eine E-Mail zu schreiben, ihnen zuerst ein anschauliches Beispiel gezeigt wird, wie diese Textsorte aussieht. Diese Vorgehensweise ist sowohl im Lehrwerk *Linie 1* als auch im Lehrwerk *Menschen* zu finden, wie die nachfolgenden Abbildungen zeigen.

## Linie 1

### 6 Wir fühlen uns schon sehr wohl hier.

- a Welche Meinungen und Ansichten gibt es in anderen Ländern über das Leben in Österreich und die Österreicher? Sammeln Sie.

In ... denkt man, dass die Österreicher? ...

Viele Leute in ... denken, dass in Österreich ...

- b Lesen Sie das E-Mail von Frau Moreno an eine Freundin. Was ist richtig? Markieren Sie.

Liebe Andrea,  
es war schön, wieder von dir zu hören. Es geht uns momentan sehr gut. Obwohl wir noch nicht lange in Linz wohnen, fühlen wir uns schon sehr wohl. Carla und Lucas gehen in die Schule, obwohl ihr Deutsch noch nicht so gut ist. Besonders gut gefällt mir, dass die öffentlichen Verkehrsmittel hier immer so pünktlich und zuverlässig fahren. Andere Sachen dagegen dauern erstaunlich lange. Auf unseren Internetanschluss haben wir fast einen Monat gewartet! Mit unserem Internetanbieter hatten wir noch mehr Probleme. Ich war dann beim Konsumentenschutz und die haben uns zum Glück schnell geholfen.  
Viele Leute in Spanien sind der Ansicht, dass die Österreicher distanziert sind, aber ich habe ganz andere Erfahrungen gemacht. Die Leute, die ich kenne, sind nett und helfen gern.  
Beim nächsten Mal erzähle ich dir mehr.  
Herzliche Grüße  
Deine Carmen

Abbildung 27: Quelle: *Linie 1*, B1/1, KB S. 38

### UND SIE?

Schreiben Sie ein E-Mail wie in 6b. Wählen Sie.

Ein Freund zieht nach Österreich. Berichten Sie von Ihren Erfahrungen und geben Sie Tipps.

oder

Ein Freund möchte in ein Land ziehen, das Sie gut kennen. Geben Sie Tipps und Empfehlungen.

Abbildung 28: Quelle: *Linie 1*, B1/1, KB S. 38

## *Menschen*

### **9 Lesen Sie Peters E-Mail.**

Hallo ...  
im Moment geht es mir leider nicht so gut. Ich wollte doch ein Semester in den USA studieren.  
Aber das hat leider nicht geklappt. Die Uni hat meine Bewerbung abgelehnt, obwohl mein  
Sprachtest ziemlich gut war. Das ist total blöd. Ich weiß nicht, was ich jetzt machen soll.  
Viele Grüße  
Peter

**Antworten Sie Peter. Schreiben Sie über folgende Punkte:**

- Reagieren Sie auf Peters Enttäuschung.
- Geben Sie einen Ratschlag, was Peter jetzt tun soll.
- Berichten Sie über eine Situation, in der Sie enttäuscht waren, und erzählen Sie, was Sie dann gemacht haben.

Vergessen Sie nicht, eine kurze Einleitung und einen kurzen Schluss zu schreiben.

Abbildung 29: Quelle: *Menschen*, B1/1, AB, S. 90

Wie weiter oben bereits erwähnt wurde, sind im Lehrwerk *Linie 1* keine Aufgaben zum Schreiben formeller E-Mails zu finden. Das Lehrwerk *Menschen* beinhaltet nur zwei Aufgaben dieser Kategorie, und zwar werden die Lernenden mit dem Verfassen einer Kündigung (Mobilfunkvertrag) (vgl. B1/1, AB, S. 53) und mit einem Widerspruch (vgl. B1/2, AB, S. 55) konfrontiert. Auch Aufgaben zum Schreiben einer Bewerbung sind im Lehrwerk *Linie 1* nicht vorhanden. Das Lehrwerk *Menschen* setzt sich mit diesem Thema in Lektion 15 auseinander und schlägt zwei Aufgaben zum Verfassen einer Bewerbung vor, einmal im Kursbuch (vgl. B1/2, S. 20) und einmal im Arbeitsbuch (vgl. B1/2, S. 20). Dafür bietet das Lehrwerk *Linie 1* etwas mehr Aufgaben zum Schreiben von Mitteilungen sowie von Anzeigen und Antworten darauf. Im Lehrwerk *Menschen* ist nur jeweils eine Aufgabe zur Textsorte „Mitteilung“ (vgl. B1/1, AB, S. 27) und eine Aufgabe zur Textsorte „Anzeige“ (vgl. B1/1, AB, S. 8) zu finden.

Aus der oben dargestellten Tabelle über das Vorkommen der kommunikativen Textsorten (vgl. Tab. 4) in den beiden Lehrwerken ist ersichtlich, dass in beiden Lehrwerken vor allem das Schreiben von privaten und halbformellen E-Mails dominiert. Die Anweisungen zum Ausführen der Aufgaben bzw. zum Schreiben werden dabei auf vielerlei Arten formuliert und den TN\*innen werden unterschiedliche Vorgehensweisen angeboten, wie sie Schritt für Schritt eine private oder eine halbformelle E-Mail verfassen können. Beispielsweise wird im Lehrwerk *Linie 1* den Lernenden oft eine fertige E-Mail präsentiert, aus der sie zunächst bestimmte Informationen herausfiltern und diese in eine Tabelle schreiben sollen. Nach der Auseinandersetzung mit dieser Aufgabe werden die TN\*innen für das selbständige

Verfassen einer eigenen E-Mail zu diesem Thema sensibilisiert und abschließend werden sie aufgefordert, eine neue E-Mail nach dem vorher präsentierten Muster zu schreiben (vgl. *Linie 1*, B1/1, KB S. 2). Im Lehrwerk *Menschen* sind ebenfalls E-Mails als Textmuster zu finden, diese sind aber im Vergleich zum Lehrwerk *Linie 1* deutlich kürzer und knapper verfasst. Manchmal werden sie als Lückentexte präsentiert, welche die Lernenden zunächst ergänzen und anschließend anhand der gemachten Notizen eine Antwort darauf schreiben sollen (vgl. *Menschen*, B1/1, AB, S. 69).

Aus der oben dargestellten Tabelle zum Vorkommen der kommunikativen Textsorten lässt sich weiters schließen, dass in beiden Lehrwerken nicht in jeder Lektion Aufgaben zum Verfassen von kommunikativen Textsorten vorhanden sind. Das Lehrwerk *Linie 1* beinhaltet 16 Lektionen und acht Haltestellen (A-H). In acht Lektionen schwankt die Anzahl der Aufgaben zum Schreiben kommunikativer Textsorten zwischen eins und zwei, in zwei Lektionen sind drei bzw. vier Aufgaben dieser Art zu finden und in sechs Lektionen kommen Aufgaben dieser Art überhaupt nicht vor. Dafür beinhalten drei Haltestellen (A, F, H) vier schriftliche kommunikative Aufgaben.

Was das Vorhandensein kommunikativer Textsorten im Lehrwerk *Menschen* betrifft, so kommen diese noch spärlicher vor als im Lehrwerk *Linie 1*. Obwohl dieses Lehrwerk 24 kompakte Lektionen beinhaltet, findet man auch nicht in jeder Lektion Aufgaben zum kommunikativen Schreiben. In neun Lektionen sind jeweils eine bis zwei Aufgaben zum Verfassen von kommunikativen Textsorten zu finden, in einer Lektion sind vier Aufgaben dieser Kategorie vorhanden und in den restlichen 14 Lektionen sind diese Aufgaben überhaupt nicht vertreten. Dafür sind noch zwei extra Aufgaben zum Schreiben von formellen E-Mails und eine Aufgabe zum Schreiben einer Mitteilung auf den Modulseiten im Arbeitsbuch zu finden.

Abschließend ist festzuhalten, dass von den Textsorten des kommunikativen Schreibens in beiden Lehrwerken das Verfassen von privaten und halbformellen E-Mails am häufigsten trainiert wird. Das Schreiben der restlichen kommunikativen Textsorten wird in den beiden untersuchten Lehrwerken nur vereinzelt gefördert.

**Sind Aufgaben zum Trainieren des sachorientierten Schreibens in den Lehrwerken vorzufinden? Welche Textsorten des sachorientierten Schreibens sind vertreten? Welche Textsorten dominieren?**

In der unten dargestellten Tabelle wird ein Überblick über die Textsorten des sachorientierten Schreibens gegeben, die in den analysierten Lehrwerken vorkommen.

<b>Textsorte</b>	<b><i>Linie 1</i></b>	<b><i>Menschen</i></b>
Aufsatz	B1/1, Wertelektion B, S. 131 B1/1, Wertelektion C, S. 133 B1/2, KB, S. 185, L. 12 B1/2, KB, S. 188, L. 12 B1/2, KB, S. 206, L. 13 B1/2, KB, S. 234, L. 15	B1/1 KB, S. 25, (Modul-Plus Seiten)
Beitrag	B1/1, KB, S. 70, L. 5 B1/1, AB, S. 104, L. 7 B1/2, Halt. E, S. 166	B1/1 KB, S. 69, L. 11 B1/2 AB, S. 49, L. 18 B1/2 AB, S. 96, L. 23
Stellungnahme	B1/2, AB, S. 147, L. 9 B1/2, KB, S. 171, L. 11	B1/2 AB, S. 36, L. 16 B1/2, KB S. 70, L. 23
Kommentar	B1/1, KB, S. 103, L. 7 B1/2, AB, S. 244, L. 15	B1/1 KB, S. 66, L. 10
Bericht	_____	B1/1 AB, S. 15, L. 2 B1/1 KB, S. 83, (Modul-Plus Seiten)
Reklamation	_____	B1/1 KB, S. 30, L. 4 B1/1 AB, S. 37, L. 4

Tabelle 5: Textsorten des *sachorientierten Schreibens* in den Lehrwerken *Linie 1* und *Menschen*

In der obigen Tabelle werden insgesamt sechs Textsorten des sachorientierten Schreibens angeführt, die in den Kurs- und Arbeitsbüchern der Lehrwerke *Linie 1* und *Menschen* gefunden wurden: Aufsatz, Beitrag, Stellungnahme, Kommentar, Bericht und Reklamation. Im Lehrwerk *Linie 1* werden vier Textsorten behandelt, das Lehrwerk *Menschen* beinhaltet hingegen alle sechs angeführten Textsorten des sachorientierten Schreibens. Aus der Tabelle ist ersichtlich, dass die am häufigsten vertretene Textsorte in *Linie 1* der „Aufsatz“ ist. Im Lehrwerk *Menschen* ist nur eine Aufgabe dieser Kategorie zu finden. Die Textsorte „Beitrag“ ist pro Lehrwerk in gleicher Anzahl enthalten, und zwar sind je drei Aufgaben in jedem Lehrwerk vorhanden. Auch die Textsorten „Stellungnahme“ und „Kommentar“ sind in beiden Lehrwerken im gleichen

Ausmaß vertreten. Sachorientierte Textsorten wie „Bericht“ und „Reklamation“ sind jedoch im Lehrwerk *Linie 1* nicht enthalten, wohingegen *Menschen* diese beiden Textsorten in den Lektionen 2 und 4 behandelt und explizit auf sie eingeht. Allgemein kann gesagt werden, dass die Textsorte „Aufsatz“ im Lehrwerk *Linie 1* die Hälfte aller Aufgaben zu den anderen Textsorten des *sachorientierten Schreibens* bildet. Im Lehrwerk *Menschen* ist keine auffallende Dominanz einer bestimmten Textsorte des *sachorientierten Schreibens* ersichtlich. Dem Schreiben von Aufsätzen wird nicht so viel Aufmerksamkeit geschenkt, dafür werden die anderen sachorientierten Textsorten in gleichem Maße trainiert.

Die Aufgabenstellungen zum *sachorientierten Schreiben* werden in den Lehrwerken beispielsweise wie folgt präsentiert:

**d** Arbeiten Sie zu zweit. Wählen Sie ein Problem und schreiben Sie je einen Beitrag wie in 6b.

Mein Kollege macht oft lange Mittagspausen und arbeitet dafür am Abend länger. Zu Mittag bekommt er viele Anrufe, die ich beantworten muss. Deshalb habe ich weniger Zeit für meine eigene Arbeit.

Meine Nachbarn sind auf Urlaub und ich habe ihre Blumen gegossen. Eine Pflanze ist heruntergefallen. Jetzt ist ein großer Fleck auf dem Teppich. Heute kommen meine Nachbarn zurück.

Abbildung 30: Quelle: *Linie 1*, B1/1, KB, S. 70

**a** Was würden Sie in diesen Situationen machen? Verteilen Sie die Situationen und schreiben Sie zu zweit einen Kommentar.

① Ich habe von einem guten Freund ein Geburtstagsgeschenk bekommen, das mir nicht gefällt. Soll ich es ihm sagen?

② Meine Freundin hat sich frisch verliebt. Ich kenne ihren neuen Partner zufällig von früher. Er hat damals oft gelogen. Soll ich es ihr erzählen?

③ Meine Freundin hat eine neue Frisur. Sie ist begeistert. Aber ich finde, dass ihr die Frisur überhaupt nicht steht. Was soll ich machen?

④ Unsere Tochter erzählt uns gar nichts mehr. Wir machen uns Sorgen. Soll ich heimlich ihre SMS und E-Mails lesen?

Abbildung 31: Quelle: *Menschen*, B1/1, KB, S. 66

Es ist auffallend, dass in beiden untersuchten Lehrwerken einige Aufgabenstellungen zum sachorientierten Schreiben so formuliert sind, dass die Lernenden aufgefordert werden, zu zweit zu schreiben bzw. zu arbeiten.

### **Wird *kreatives Schreiben* in den Lehrwerken berücksichtigt? Welche Kategorien des *kreativen Schreibens* kommen in Lehrwerken vor?**

Während der Analyse der Lehrwerke *Linie 1* und *Menschen* im Hinblick auf das Vorhandensein von Schreibaufgaben zum *kreativen Schreiben* wurde auf die im Theoriekapitel (vgl. Abschnitt 3.2.2.) vorgestellte Klassifikation von Wolfrum (2010, S. 49-51) Bezug genommen. Vor der Analyse wurde das Ziel gesetzt, herauszufinden, ob in den beiden Lehrwerken folgende Kategorien des *kreativen Schreibens* vorhanden sind:

- Assoziative Verfahren (Automatisches Schreiben, Free-Writing, Clustering, Mindmap, Kritzeln);
- Schreiben mit Literatur-, Wort- und Textvorgaben;
- Schreiben mit visuellen Vorlagen;
- Schreiben mit Musik (Musik wahrnehmen – als Impuls zum Schreiben; Musizieren und Schreiben; Musikalische Fantasiereise);
- Kooperatives Schreiben.

Im Zuge der Auseinandersetzung mit den in den Lehrwerken vorhandenen Aufgaben zum *kreativen Schreiben* wurde eine Tabelle (vgl. Tab. B, S. 127) erstellt, die eine detaillierte Übersicht der Aufgaben zum *kreativen Schreiben* liefert. Aus der erwähnten Tabelle ist ersichtlich, dass in beiden Lehrwerken Aufgaben zu fast jeder Kategorie des *kreativen Schreibens* vorhanden sind. Ausnahmen bilden drei Unterkategorien, zu denen in beiden Lehrwerken keine Aufgaben gefunden wurden: *Automatisches Schreiben* und *Kritzeln* aus der Kategorie „Assoziative Verfahren“ sowie die Unterkategorie *Musizieren und Schreiben* aus der Kategorie „Schreiben mit Musik“.

Was die anderen Unterkategorien von „Schreiben mit Musik“ betrifft, so findet man in beiden Lehrwerken nur einzelne Aufgaben zur Unterkategorie *Musik wahrnehmen – als Impuls zum Schreiben*: im Lehrwerk *Linie 1* in der Lektion 11 (B1/2, KB S. 175) und im Lehrwerk *Menschen* auf den Aktionsseiten (B1/1, KB S. 80). Bei beiden Aufgaben wird zuerst ein Lied als Input vorgestellt, zu dem die TN\*innen unterschiedliche Aufgaben bekommen, wie z.B. den Titel des Liedes zu erraten, die Bilder den Textstellen zuzuordnen, während des Hörens die falschen Wörter im Text zu korrigieren usw. Jedoch werden Lernende in beiden Lehrwerken im Anschluss dazu aufgefordert, eine eigene Strophe bzw. ihren eigenen Refrain zu dichten. In diesem Zusammenhang

verbindet Von Werder den Begriff des  *kreativen Schreibens*  mit dem literarischen Schreiben und hält Folgendes fest:

Kreatives Schreiben soll also das Schreiben genannt werden, das einmal für den Einzelnen eine Entfaltung neuer Ausdrucksmöglichkeiten, Kommunikationsformen und neue Formen der Selbsterkenntnis mit sich bringt. Damit das kreative Schreiben aber nicht nur einen individuellen, sondern auch gesellschaftlichen Fortschritt beinhaltet, muss das kreative Schreiben die produktive Auseinandersetzung mit den literarischen Experimenten fortführen, die seit der Romanistik die Literatur prägen. (Von Werder 2007: 17f)

In beiden erwähnten Aufgaben zur Unterkategorie  *Musik wahrnehmen – als Impuls zum Schreiben*  findet die von Von Werder erwähnte Auseinandersetzung mit literarischen Experimenten statt und die TN\*innen haben die Möglichkeit, ihre Kreativität zu entfalten. Eine Aufgabe zur Unterkategorie  *Musikalische Fantasiereise*  ist nur im Lehrwerk  *Menschen*  am Ende der Lektion 16 (B1/2, KB S. 30) zu finden. Hier werden die Lernenden in drei Schritten, mit Hilfe von Musik, anleitenden Fragen und der eigenen Fantasie auf das Verfassen eines Textes vorbereitet (vgl. Abb. 32):

#### **8 Eine Traumreise in Ihrer Jugend**

- a** Schließen Sie die Augen und hören Sie. **Erinnern Sie sich an Ihre Jugend. Sie machen eine große Reise. Der Zug fährt ein und Sie steigen ein. Reisen Sie weiter und behalten Sie Ihre Eindrücke.**

- 1 **Unterwegs:** Wie ist die Reise? / Wie fühlen Sie sich? / ...
- 2 **Ankunft:** Wo kommen Sie an? / Wie sieht es dort aus? / Gefällt es Ihnen dort? / ...
- 3 **Aktivitäten am Zielort:** Wem begegnen Sie? / Was machen Sie? / Wie geht es Ihnen? / ...

- b** Öffnen Sie langsam die Augen und machen Sie **Notizen von Ihren Eindrücken.**

- c** **Verwenden Sie Ihre Notizen und schreiben Sie einen Text über Ihre Reise.**



mit 16 Jahren – ohne Eltern –  
glücklich – in den Süden

Ich bin 16 Jahre alt. Ich stehe zusammen mit meinem besten Freund am Bahnhof und bin aufgeregt und glücklich. Die letzten Ratschläge unserer Eltern hören wir schon nicht mehr. Die Reise geht in den sonnigen Süden. Wir sind fest entschlossen, jeden Tag zu genießen. ...

Abbildung 32: Quelle:  *Menschen* , B1/2, KB, S. 30

Einen großen Anteil an Aufgaben zum  *kreativen Schreiben*  im Lehrwerk  *Linie 1*  kann man der Kategorie „Schreiben mit Literatur-, Wort- und Textvorgaben“ zuordnen. In dieser Kategorie finden sich zahlreiche Aufgaben, bei denen Satzanfänge vorgegeben sind, die die Lernenden beenden sollen, wie im folgenden Beispiel (vgl. Abb. 33):

**b Schreiben Sie fünf Sätze über sich.**

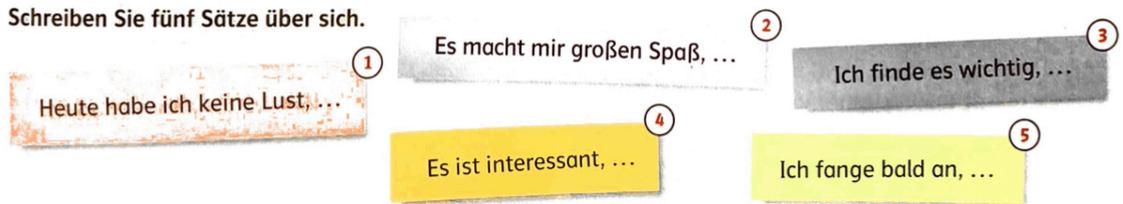


Abbildung 33: Quelle: *Linie 1*, B1/1, AB, S. 11

Bei einigen Aufgaben sind nicht nur Satzanfänge, sondern auch kurze Situationen vorgegeben, die als Einführung zum freien Fortsetzen von zur Situation passenden Sätze dienen, wie in einem Beispiel im Arbeitsbuch (B1/1, S. 123). Andere Aufgaben dieser Kategorie beinhalten sowohl Wortverbindungen als auch Ausdrücke, mit deren Hilfe die TN\*innen Sätze zu einem bestimmten Thema bilden sollen. Die Darstellung der Situation wird zusätzlich durch ein Bild unterstützt, das das Thema veranschaulichen sollte (vgl. Abb. 34):

**c Wie essen Sie? Schreiben Sie sechs Sätze über sich. Verwenden Sie die Ausdrücke.**

... ist für mich wichtig      ich ernähre mich ...  
ich finde, Essen muss ...      ich esse oft/selten/nie ...  
ich kann ... kochen      wichtig ist, dass ...

1. Beim Essen ist der Geschmack für mich sehr wichtig, deshalb ...



Abbildung 34: Quelle: *Linie 1*, B1/1, AB, S. 57

Auch Aufgaben mit Textvorgaben sind im Lehrwerk *Linie 1* zu finden. Beispielsweise werden im Arbeitsbuch (vgl. B1/2, S. 243) kurze Texte – in diesem Fall Kleinanzeigen – vorgestellt, in denen die Lernenden zunächst die Endungen der Adjektive ergänzen sollen. Im Anschluss werden die TN\*innen aufgefordert, selbständig Kleinanzeigen nach dem präsentierten Muster zu verfassen.

Aus der Tabelle zu den kreativen Schreibaufgaben (vgl. Tab. B, S. 127) ist ersichtlich, dass im Lehrwerk *Linie 1* Aufgaben aus der Kategorie „Schreiben mit Literatur-, Wort- und Textvorgaben“ in großer Zahl vorhanden sind, was im Lehrwerk *Menschen* nicht der Fall ist. In diesem Lehrwerk sind nur sechs Aufgaben aus dieser Kategorie vorhanden, die Hälfte davon befindet sich auf den Modulseiten des Lehrwerks. Aufgaben mit Wortvorgaben, die im Kurs- und Arbeitsbuch von *Menschen* vorhanden

sind, sind oftmals an der Bildung von Sätzen mit bestimmten grammatischen Phänomenen orientiert (vgl. Abb. 35).

**In der WG: Schreiben Sie als ob-Sätze.**

- a In der Küche sieht es aus, ...  
(Wir haben schon monatelang nicht mehr geputzt.)
- b Überall stehen leere Flaschen herum. Es scheint so, ...  
(Wir feiern dauernd Partys.)
- c Die Spülmaschine hört sich an, ...  
(Sie geht bald kaputt.)
- d Ben, unser Mitbewohner, tut so, ...  
Aber er will nur nicht beim Aufräumen helfen.  
(Er muss für eine Prüfung lernen.)

a ... als ob wir schon monatelang nicht mehr geputzt hätten.



Abbildung 35: Quelle: *Menschen*, B1/2, AB, S. 103

Die Aufgaben auf den Modulseiten des Lehrwerks *Menschen* sind im Vergleich dazu weniger stark gesteuert und geben den Lernenden beim Verfassen der Texte Raum für die Entfaltung ihrer Fantasie und Kreativität. So werden die TN\*innen beispielsweise bei einer Aufgabe im Kursbuch B1/1 (S. 24) dazu aufgefordert, einen Steckbrief nach einem vorher präsentierten Muster zu schreiben.

Sowohl im Lehrwerk *Linie 1* als auch im Lehrwerk *Menschen* ist eine große und fast die gleiche Anzahl an Aufgaben der Unterkategorie *Free Writing* aus der Kategorie „Assoziatives Verfahren“ zu finden. Wie schon im Theoriekapitel beschrieben wurde (vgl. Abschnitt 3.2.2.), zeichnet sich diese Schreibtechnik dadurch aus, dass ein Thema oder ein Begriff zum Aufschreiben von Ideen und Texten vorgegeben wird.

Wenn man die Übungen zur Technik des *Free Writing* im Lehrwerk *Linie 1* betrachtet, so kann man zahlreiche Aufgaben mit verschiedenen Aufgabenstellungen finden. Das Aufschreiben von Ideen wird oft durch die Aufforderung an die Lernenden begleitet, Ideen (B1/1, KB, S. 16; B1/1, KB S. 67) oder Vorschläge (B1/2, AB, S. 242) zu sammeln. Manchmal wird das Sammeln von Ideen bzw. von Wörtern durch einen Bildimpuls unterstützt, wie z.B. die Aufgabe im Kursbuch (B1/2, S. 215). Hier sollen die TN\*innen eines der dargestellten Fotos wählen, Wörter/Assoziationen zu dem Foto sammeln und diese anschließend im Kurs präsentieren. Die Aufgabenstellungen zum Sammeln von Wörtern zu einem bestimmten Thema werden im Lehrwerk *Linie 1* variiert und beispielsweise durch das Sammeln von Adjektiven (B1/1, KB, S. 157) oder durch das Sammeln von Vorschlägen ergänzt (B1/2, AB, S. 242). Darüber hinaus wird die Technik des *Free Writing* im Lehrwerk dazu verwendet, Wünsche zu einem

bestimmten lexikalischen Thema wie „Freizeit“ oder Sätze zu einem bestimmten grammatischen Thema wie „Konjunktiv 2“ aufzuschreiben (vgl. B1/2, KB, S. 138-139). Aufgabenstellungen zum Aufschreiben von Texten oder zum Formulieren von Fragen zu einem bestimmten Thema kommen seltener vor. Die Ausführung der Aufgabe wird in diesem Fall nicht einfach den Lernenden überlassen, sondern es werden ihnen lexikalische und grammatische Hilfsmittel zur Verfügung gestellt, die sie beim Verfassen der Texte verwenden können (vgl. Abb. 36):

**UND SIE?**

Schreiben Sie über Ihre Urlaubspläne. Benutzen Sie dabei die Konnektoren aus 2b. Wählen Sie.

Salzburg	<b>oder</b>	Eine andere Stadt
Urlaub machen		(nicht) viel Geld/Zeit haben
mit ... fahren	nach ... fahren	ins Theater gehen
in einen/ein/eine ... gehen	den/das/die ... besuchen/besichtigen	
auf dem Markt einkaufen	sich (nicht) für ... interessieren	

- Ich möchte nach Salzburg fahren, deshalb nehme ich im Mai Urlaub.
- Ich will ins Theater gehen, obwohl das sehr teuer ist ...

Abbildung 36: Quelle: *Linie 1*, B1/2, KB, S. 234

Betrachtet man die Schreibaufgaben der Unterkategorie *Free Writing* im Lehrwerk *Menschen*, ist festzustellen, dass Aufgaben zu dieser Schreibtechnik im Vergleich zu *Linie 1* in etwas geringerer Zahl zu finden sind. Jedoch zielen diese Aufgaben in *Menschen* stärker auf das Verfassen verschiedener Texte ab als in *Linie 1*.

Im Lehrwerk *Menschen* finden sich zahlreiche Aufgabenstellungen zum Verfassen von kurzen Texten zu verschiedenen Wohnmöglichkeiten (B1/1, KB, Modul-Seiten, S. 25), zum Aufschreiben von Regeln zu bestimmten Themen (B1/1, KB, S. 40; B1/2, AB, S. 70) oder zum Schreiben von Vermutungen oder Vorhersagen (B1/1, KB, S. 34). Auffallend ist, dass viele dieser Aufgaben in Gruppen oder in Partnerarbeit ausgearbeitet werden sollen, wie z.B. die Aufgaben zum Schreiben von Vermutungen bzw. Vorhersagen zu bestimmten Themen. Auch sind einige Aufgaben zum Notieren von Stichpunkten zu einem konkreten Thema (B1/1, AB, Aktionsseiten, S. 54) sowie zum Aufschreiben von Assoziationen zu einem Begriff (B1/2, KB, S. 54) vorhanden. Eine interessante Aufgabe zur Schreibtechnik *Free Writing* ist auf den Modul-Plus-Seiten des Kursbuches B1/2 zu finden, bei der die Lernenden aufgefordert werden, Texte zu verschiedenen Sprichwörtern zu schreiben. Hier werden den Schreibenden keine Schreibhilfen wie Wortschatz oder Bildimpulse vorgegeben und sie können ausgehend vom Sprichwort eigene Texte verfassen (vgl. Abb. 37):

## 2 Mein schönstes Sprichwort

- a Wählen Sie ein Sprichwort, recherchieren Sie im Internet und/oder in Wörterbüchern und machen Sie Notizen zu den Fragen.

Kleider machen Leute. | Viele Wege führen nach Rom. | Aller guten Dinge sind drei. | Geteiltes Leid ist halbes Leid. | Zeit ist Geld. | Aller Anfang ist schwer. | Man soll die Feste feiern, wie sie fallen. | Ausnahmen bestätigen die Regel. | Du siehst den Wald vor lauter Bäumen nicht.

- 1 Was bedeutet das Sprichwort?
- 2 Gibt es ein ähnliches Sprichwort in Ihrer Muttersprache?

- b Machen Sie ein Sprichwort-Büchlein im Kurs: Schreiben Sie kurze Texte zu Ihrem Sprichwort und suchen Sie passende Bilder. Präsentieren Sie Ihr Sprichwort im Kurs.



Abbildung 37: Quelle: *Menschen*, B1/2, KB, S. 79

Es finden sich auch noch andere Aufgabenstellungen zur Schreibtechnik *Free Writing* im Lehrwerk *Menschen*, wie z.B. das Verfassen eines Kursangebotes (B1/2, KB, S. 16) oder eines Werbetextes (B1/2, KB, S. 58), sowie das Schreiben von Wünschen (B1/2, KB, S. 76) und von Quizfragen (B1/2, KB, S. 66). Eine weitere Aufgabenstellung zur Unterkategorie *Free Writing* ist das Aufschreiben von einfachen Sätzen und der abschließende Vergleich mit einem/einer Partner\*in, wie z.B. im Kursbuch (B1/2, S. 95). Diese Vorgehensweise hilft den Lernenden beim Zuordnen ihrer Gedanken und kann zum Verfassen eigener Texte inspirieren. In diesem Kontext stellt Von Werder fest, dass nicht das Produkt, sondern der Prozess als Ziel des *Free Writing* angesehen wird (vgl. Von Werder 1998, S. 22).

Untersucht man zwei weitere Techniken der Kategorie „Assoziatives Schreiben“, das *Clustering* und *Mindmap*, so kann man feststellen, dass Schreibaufgaben aus diesen Unterkategorien ebenfalls in beiden Lehrwerken in eher geringer und fast in der gleichen Anzahl zu finden sind. Im Lehrwerk *Linie 1* sind vier Schreibaufgaben zur Unterkategorie *Clustering* vorhanden. Sie sind größtenteils auf den Seiten des Werte- und Orientierungsmoduls und auf den fakultativen Seiten (genannt „Haltestelle“) zu finden, wobei sich eine Schreibaufgabe im Arbeitsbuch B1/1 befindet (vgl. B1/1, AB, S. 13).

Im Lehrwerk *Menschen* finden sich drei Aufgaben zum *Clustering* im Kursbuch (B1/1, S. 54 und B1/2, S. 28), die Beispiele zu dieser Technik sind in diesem Fall deutlicher gestaltet als im ersten Lehrwerk. Im Lehrwerk *Menschen* werden die Zeichnungen zum *Clustering* beispielsweise auf der Seite eingerückt und sind deswegen auffälliger. Im Lehrwerk *Linie 1* sind die Mustervorlagen zum *Clustering* zwar groß abgebildet, aber

sie befinden sich im Fließtext zusammen mit anderen Aufgaben auf einer Seite. Manchmal werden die Lernenden zum Sammeln von Wörtern zu einem bestimmten Thema aufgefordert, ohne dass die Technik des *Clustering* in der Aufgabenstellung erklärt wird (vgl. B1/2. Halt. H, S. 261).

Was die Technik der *Mindmap* angeht, so sind in jedem Lehrwerk nur je zwei Schreibaufgaben zu dieser Technik zu finden. Aus drei der vier Aufgaben ist deutlich ersichtlich, dass es sich um eine *Mindmap* und nicht um ein *Clustering* handelt. Eine Aufgabe im Lehrwerk *Linie 1* (B1/1, S. 117) wird wie ein *Clustering* dargestellt, jedoch wird in der Aufgabenstellung von den Lernenden verlangt, eine *Mindmap* zu erstellen.

Weiters sind in beiden Lehrwerken Übungen zur Kategorie „Schreiben mit visuellen Vorlagen“ zu finden. Hier dominieren vor allem Schreibaufgaben der Technik *Assoziatives Schreiben zu visuellen Vorlagen*. Im Lehrwerk *Linie 1* sind die Übungen zu dieser Technik vielfältig gestaltet: Bei den Schreibaufgaben stellen häufig Bilder den Hauptimpuls zum Schreiben dar, mithilfe derer die Lernenden beispielsweise eine Geschichte schreiben sollen (vgl. Abb. 38).



Abbildung 38: Quelle: *Linie 1*, B1/1, KB, S. 49

Manchmal werden die Bilder auch als Ergänzung bzw. Unterstützung zu bereits vorhandenen Wort- bzw. Textvorgaben angeboten. Dadurch werden diese Schreibaufgaben stark gesteuert und sind vor allem auf das Üben eines bestimmten grammatischen Phänomens ausgerichtet. Somit rückt das assoziative Schreiben bei solchen Aufgaben eher in den Hintergrund, wie man im untenstehenden Beispiel sehen kann (vgl. Abb. 39):

**b Schreiben Sie Sätze mit *sondern* wie im Beispiel.**

 <p>1</p>	 <p>2</p>	 <p>3</p>	 <p>4</p>	 <p>5</p>
<p>Termin – sein (Präteritum) – 15 Uhr – 14 Uhr</p>	<p>Firma – liefern (Perfekt) – Orangen – Äpfel</p>	<p>er – gehen (Perfekt) – auf den Markt – in den Supermarkt</p>	<p>in dem Kuchen – sein (Präteritum) – Zucker – Salz</p>	<p>sie – anrufen (Präsens) – ein E-Mail schreiben (Präsens)</p>

1. Der Termin war nicht um 15 Uhr, sondern um 14 Uhr.

Abbildung 39: Quelle: *Linie 1*, B1/1, AB, S. 25

Im Lehrwerk *Menschen* finden sich ebenso zahlreiche Schreibaufgaben zur Technik *Assoziatives Schreiben zu visuellen Vorlagen*. Wie schon im Abschnitt 5.1.2. erwähnt wurde, inkludiert das Kursbuch des Lehrwerks in jeder Lektion ein „Bilderlexikon“, in dem die neuen Wörter nicht nur geschrieben sind, sondern auch bildlich dargestellt werden. Das Bilderlexikon befindet sich immer in der Kopfzeile auf einer Doppelseite und es wird immer wieder darauf Bezug genommen. Die Abbildungen regen nicht nur die Fantasie der Lernenden an, sondern sind auch die Grundlage für diverse Schreibaufgaben auf der Doppelseite mit unterschiedlichen Aufgabenstellungen (vgl. Abb. 40).

						
● Bürste/bürsten	● Futter/füttern	sauber machen	streicheln	● Käfig / ● Gehege	● (Futter-/Wasser-)Napf	● Heu

**3 Was passt? Sehen Sie ins Bildlexikon und ergänzen Sie.**  
 Schreiben Sie zu zweit drei eigene Aufgaben und tauschen Sie mit einem anderen Paar.

a Hunde und Katzen fressen aus einem \_\_\_\_\_.

b Wenn man das Fell von einem Hund pflegen möchte, braucht man eine \_\_\_\_\_.

Abbildung 40: Quelle: *Menschen*, B1/1, KB, S. 46

Viele Schreibaufgaben zu dieser Technik finden sich auch auf den Aktions- und Moduleseiten im Kurs- und Arbeitsbuch des Lehrwerks *Menschen*. Sie beinhalten Aufgabenstellungen wie das Schreiben einer Bildergeschichte (B1/1, KB, S. 82), das Verfassen von Sätzen zu Bildern (B1/1, KB, S. 91), das Schreiben von Wörtern zu dargestellten Bildern – um sprachliche Missverständnisse wie z.B. *schwanger* vs. *Schwager* zu vermeiden (B1/2, KB, S. 24) – oder das Aufschreiben von Gesprächen zu

Zeichnungen (B1/2, KB, S. 84) etc. Auffallend ist, dass beim einem Großteil dieser Schreibaufgaben die Lernenden aufgefordert werden, zu zweit zu arbeiten. Die Aufgabenstellungen lauten dann wie folgt: „Arbeiten Sie zu zweit“, „Überlegen Sie zu zweit“, „Schreiben Sie zu zweit“, „Vergleichen Sie die Einträge mit Ihrer Partnerin / Ihrem Partner“ etc.

Was die Unterkategorie *Ergänzen von Denk- oder Sprechabsichten* oder *Den Abgebildeten Worte in den Mund legen* anbelangt, so sind nur im Lehrwerk *Linie 1* Schreibaufgaben zu dieser Technik vorhanden. Im ganzen Buch sind nur vier Schreibaufgaben dieser Art zu finden (siehe Tab. B, S. 127), bei denen die TN\*innen aufgefordert werden, Sprechblasen zuzuordnen oder zu ergänzen. Im Lehrwerk *Menschen* finden sich keine Aufgaben dieser Art.

Aufgaben zur Schreibtechnik *Versetzung* sind im Lehrwerk *Menschen* ebenfalls nicht vorhanden. Im Lehrwerk *Linie 1* wurde nur eine einzige Aufgabe dieser Art gefunden (vgl. B1/2, KB, S. 139), obwohl die Aufgabenstellung in diesem Fall nicht ganz klar formuliert wird, so dass man nicht weiß, ob die Lernenden die Wünsche der abgebildeten Personen aufschreiben oder sich mündlich dazu äußern sollen.

Schaut man die Schreibaufgaben zur Technik *Bildnerisches Gestalten und Schreiben* an, so kann festgestellt werden, dass im Lehrwerk *Linie 1* nur eine einzige Aufgabe (vgl. B1/2, KB, S. 152) dieser Art vorhanden ist. Die Lernenden werden dabei aufgefordert, Wörter aus vorher gelesenen Anzeigen mit Hilfe eines Beispielsatzes, mit Pantomime oder mit einer Zeichnung zu erklären. Im Lehrwerk *Menschen* sind hingegen drei Aufgaben zu dieser Technik zu finden. Einmal sollten die Lernenden Begriffe an die Tafel zeichnen (B1/1, KB, S. 81), einmal Plakate zu Visionen erstellen (B1/2, KB, S. 75) und einmal Zeichnungen zu den Sätzen (B1/2, KB, S. 85) machen. Bei diesen Aufgaben ist wiederum die Tendenz zu beobachten, dass die Lernenden entweder zu zweit oder in der Gruppe arbeiten sollen.

Viele Schreibaufgaben zum kreativen Schreiben im Lehrwerk *Menschen* enthalten die Aufforderung, zu zweit, mit einem Partner bzw. mit einer Partnerin oder in kleinen Gruppen zu arbeiten. Daher können diese Aufgaben auch der Technik des kooperativen Schreibens zugeordnet werden. Der Großteil dieser Aufgaben findet sich auf den Modul-Plus-Seiten im Kursbuch und auf den Modulseiten im Arbeitsbuch. Im Lehrwerk *Linie 1* sind die Aufgabenstellungen zum kooperativen Schreiben nur spärlich zu finden.

### 5.2.3. Kriterium: Förderung der schriftlichen Textproduktion

Die Analyse beschäftigt sich zuerst mit der Frage, welche Textsorten in den Lehrwerken *Linie 1* und *Menschen* vorkommen, eine entsprechende Übersicht wird in den Tabellen 4 (S. 79) und 5 (S. 82) gegeben. Darauffolgend wird auf die Fragen eingegangen, ob es in beiden Lehrwerken Texte als Vorlage für die schriftliche Produktion vorhanden sind und ob es auch die Aufgaben zum Korrigieren und Überarbeiten von Texten gibt. Des Weiteren beschäftigt sich das Kapitel mit der Frage, ob sich in den oben erwähnten Lehrwerken Informationen zum Aufbau von Texten und Textualitätskriterien finden. Abschließend wird untersucht, ob es den Lernenden die Ausdrucksmittel bzw. die Formulierungshilfen zum Verfassen der Texte zur Verfügung gestellt werden.

#### **Welche Texte/Textsorten müssen die Lernenden selbst verfassen? Wie oft kommt die jeweilige Textsorte vor?**

Wie bereits im Abschnitt 5.2.3. präsentiert und anhand der Tabellen 4 und 5 detailliert dargestellt wurde, werden den Lernenden in den Lehrwerken *Linie 1* und *Menschen* Schreibübungen angeboten, bei denen sie Textsorten des *kommunikativen Schreibens* und des *sachorientierten Schreibens* verfassen sollen.

Aus der Kategorie des *kommunikativen Schreibens* wurden folgende Textsorten gefunden: Mitteilung, private E-Mail, halbformelle E-Mail, formelle E-Mail, Anzeige und Antwort darauf sowie Bewerbung, wobei erwähnt werden muss, dass die Textsorte „Bewerbung“ im Lehrwerk *Linie 1* nicht vorkommt. Im Lehrwerk *Menschen* sind zwei Aufgaben für das Trainieren dieser Textsorte zu finden, es handelt sich in beiden Fällen um ein Bewerbungsschreiben. Die am häufigsten vertretenen Textsorten des *kommunikativen Schreibens* sind in beiden Lehrwerken die private und die halbformelle E-Mail. Im Lehrwerk *Linie 1* sind diese Schreibaufgaben jedoch häufiger vertreten als im Lehrwerk *Menschen*. Die Aufforderung zum Verfassen einer privaten oder halbformellen E-Mail kommt im Buch *Linie 1* 20 Mal vor, im Lehrwerk *Menschen* finden sich hingegen nur 11 Aufforderungen zum schriftlichen Produzieren dieser Textsorten (vgl. Tab. 4, S. 79).

Die Textsorten „Mitteilung“ und „Anzeige und Antwort darauf“ treten drei Mal im Lehrwerk *Linie 1* auf, im Lehrwerk *Menschen* ist jeweils nur eine Schreibaufgabe pro Textsorte zu finden. Was das Verfassen einer formellen E-Mail bzw. eines formellen Briefes anbelangt, so präsentiert das Lehrwerk *Menschen* auf den Modulseiten des Arbeitsbuches zwei Textsorten dieser Kategorie, und zwar „Kündigung“ und

„Widerspruch“. Die Lernenden werden hier aufgefordert, diese Textsorten selbständig zu verfassen. Das Lehrwerk *Linie 1* enthält nur eine Aufgabe, die zur Textsorte „Formelle E-Mail“ gehört, und zwar geht es hier um eine „Mahnung“. An dieser Stelle muss jedoch angemerkt werden, dass diese Textsorte im Kursbuch in der Lektion 2 (S. 19) lediglich präsentiert wird. Im Arbeitsbuch sind dann Übungen zum Bilden von Relativsätzen im Perfekt und zum Ordnen eines Mahntextes zu finden. Eine Aufforderung zum selbständigen Verfassen einer Mahnung ist nicht vorhanden, stattdessen findet sich eine Aufgabe zum Schreiben einer Entschuldigung als Reaktion auf eine Mahnung (B1/1, AB, S. 26).

Im Vergleich zu den Schreibaufgaben des *kommunikativen Schreibens* sind die Textsorten des *sachorientierten Schreibens* in beiden Lehrwerken viel spärlicher vertreten. Zu dieser Kategorie wurde bereits im Abschnitt 5.2.3. eine ausführliche Übersicht über das Vorkommen und die Anzahl der Schreibaufgaben (vgl. Tab. 5, S. 82) präsentiert. Aus der erwähnten Tabelle lässt sich ablesen, dass in den Lehrwerken folgende Textsorten des sachorientierten Schreibens vorkommen: Aufsatz, Beitrag, Stellungnahme, Kommentar, Bericht und Reklamation.

Die am häufigsten vertretene Textsorte dieses Typs, die die Lernenden selbständig verfassen müssen, ist im Lehrwerk *Linie 1* der „Aufsatz“. Im ganzen Buch sind insgesamt acht Aufforderungen zum Schreiben eines Aufsatzes zu verschiedenen Themen (z.B. „Demokratie“, „Bildung und Schule“, „Erfolgsgeschichte“, „Wichtige Stationen in meinem Leben“, „Ein Tag in meinem Leben“ etc.) zu finden. Im Lehrwerk *Menschen* ist nur eine Aufgabenstellung zum Verfassen eines Aufsatzes zum Thema „Wohnraum“ auf der Modul-Plus Seite (B1/1, KB, S. 25) vorhanden.

Die Aufforderungen zum Verfassen der Textsorte „Beitrag“ sind in beiden Lehrwerken in gleicher Anzahl vorhanden, und zwar gibt es je drei Schreibaufgaben pro Lehrwerk. Was die Textsorte „Kommentar“ betrifft, so ist diese in noch geringerem Umfang zu finden, und zwar sind im Lehrwerk *Linie 1* zwei Aufgaben zum Verfassen eines Kommentars vorhanden, im Lehrwerk *Menschen* gibt es nur eine Aufgabe dazu.

Bei den Aufgabenstellungen zum Verfassen einer Stellungnahme wird in beiden Lehrwerken zuerst ein Text zu einem bestimmten Thema bzw. die Meinung einer Person zu einem Thema präsentiert. Die Lernenden sollen dann darauf Bezug nehmen und ihre eigene Meinung bzw. Stellungnahme zu dem dargestellten Sachverhalt schreiben. Es ist auffallend, dass die vorher präsentierten Texte im Lehrwerk *Linie 1*

umfangreicher verfasst sind und mehr auf das vorgegebene Thema eingehen als die Texte im Lehrwerk *Menschen*.

Wie bereits im Abschnitt 5.2.3. erwähnt wurde, kommen die Textsorten „Bericht“ und „Reklamation“ nur im Lehrwerk *Menschen* vor. Hier wurden je zwei Schreibaufgaben pro Textsorte gefunden. Im Lehrwerk *Linie 1* sind keine Aufgabenstellungen zum Verfassen dieser beider Textsorten vorhanden.

### **Gibt es Texte als Vorlage für die schriftliche Produktion der Lernenden?**

Vorlagen für die schriftliche Produktion der Lernenden sind in beiden untersuchten Lehrwerken kaum vorhanden. Im Lehrwerk *Menschen* sind nur zwei kleine Vorlagen zum Verfassen eines formellen Briefes (B1/1, AB, S. 37) und einer Kündigung (B1/1, AB, S. 53) zu finden, wobei bei der ersten Aufgabe kein zusammenhängender Brief produziert werden soll, sondern die Lernenden nur die Ausdrücke den Begriffen zuordnen sollen, die zu einem formellen Brief gehören. Bei der zweiten Aufgabe gibt es eine richtige Vorlage für die Kündigung eines Mobilfunkvertrages, die die Lernenden anhand von vorgegebenen Wörtern und Ausdrücken ergänzen sollen (vgl. Abb. 41):

#### **3 Eine Kündigung schreiben**

**a Ergänzen Sie die Kündigung. Achtung: Nicht alles passt.**

meinen Vertrag | Sehr geehrte Firma | 31. Mai 20.. | Mit freundlichen Grüßen | Mobilfunknummer |  
Kundennummer | meine Kündigung | Termin | Sehr geehrte Damen und Herren | Herzliche Grüße

callyou.de GmbH  
Bachstraße 1-3  
98617 Meiningen

Schwerin, 27.2.20..

Kündigung Mobilfunkvertrag

\_\_\_\_\_ (1): 34128

\_\_\_\_\_ (2),

hiermit kündige ich meinen Mobilfunkvertrag für die \_\_\_\_\_ (3) 0158/11 22 55  
fristgerecht zum \_\_\_\_\_ (4).

Bitte bestätigen Sie \_\_\_\_\_ (5) schriftlich.

\_\_\_\_\_ (6)

Ulrike Meyers

Abbildung 41: Quelle: *Menschen*, B1/2, AB, S. 53

Vorlagen zur Produktion standardisierter Textsorten wie Lebenslauf oder Bewerbungsschreiben sind in beiden Lehrwerken fast nicht vorhanden. Die Textsorte „Bewerbungsschreiben“ wird im Lehrwerk *Menschen* in der Lektion 15 vorgestellt. Im

Kursbuch (B1/2, KB, S. 20) findet sich eine einzige Vorlage zum Verfassen eines Bewerbungsschreibens. Hier werden den Lernenden konkrete Fragen und bereits fertig formulierte Antworten darauf zur Verfügung gestellt, die sie für das Produzieren ihres eigenen Bewerbungsschreibens umformulieren und ergänzen sollen.

Ansonsten ist in beiden Lehrwerken eine Vielzahl an Mustertexten zu finden, wie beispielsweise eine Mahnung (*Linie 1*, B1/1, AB, S. 10), eine halbformelle E-Mail (*Linie 1*, B1/1, AB, Halt. D, S. 127), eine private E-Mail (*Menschen*, B1/1, KB, S. 15) eine Reklamation (*Menschen*, B1/1, AB, S. 37) oder eine Ankündigung (*Menschen*, B1/2, AB, S. 97). Sie werden entweder als Mustertexte mit anschließenden Aufgaben dazu oder als Lückentexte mit oder ohne vorgegebene Wörter zu Einsetzen vorgestellt.

### **Gibt es Aufgaben zum Korrigieren und Überarbeiten von Texten? Wenn ja, welche?**

Dem Korrigieren und Überarbeiten von Texten wird in beiden Lehrwerken sehr wenig Aufmerksamkeit geschenkt. Es finden sich keine expliziten Aufgaben zum Bearbeiten und Ergänzen von Texten, wie sie Schmölder-Eibinger (vgl. Schmölder-Eibinger 2008, S. 29-33) bei der Beschreibung des 3-Phasen-Modells (vgl. Abschnitt 2.2.2.) dargestellt hat.

Stattdessen ist in beiden Lehrwerken nur eine geringe Anzahl an Aufgaben vertreten, die die Arbeit am Text oder nach einem Text mit einschließen. Beispielsweise ist in *Linie 1* eine Aufgabe vorhanden, bei der die Lernenden nicht den Text neu umschreiben oder bearbeiten sollen, sondern Wortgrenzen in einem Fließtext markieren und den Text unter Beachtung der Groß- und Kleinschreibung, sowie der Satzzeichen neu schreiben sollen (vgl. *Linie 1*, B1/1, AB, S. 109). Bei einem anderen Text, und zwar bei dem Bewerbungsschreiben, werden die TN\*innen aufgefordert, fünf Fehler bei der Groß- und Kleinschreibung und fünf orthografische Fehler zu entdecken und diese im Text auszubessern (vgl. *Linie 1*, B1/2, AB, S. 149). Jedoch wird bei dieser Übung von den Lernenden nicht verlangt, den Text anschließend richtig aufzuschreiben. In der 13. Lektion von *Linie 1* ist weiters eine Aufforderung zum Ergänzen und Aufschreiben eines Briefes zu finden. Hier sollen die TN\*innen in einem fertigen Brief „Kaffeeblößen“ ergänzen und den Brief neu schreiben. (B1/2, AB, S. 256).

Was die Aufgaben zum Bearbeiten und Korrigieren von Texten im Lehrwerk *Menschen* anbelangt, so sind diese ebenfalls nur in geringer Anzahl vorhanden. Die einzige Aufgabe, die dem Überarbeiten eines Textes zugeordnet werden kann, ist ein

Bewerbungsschreiben, das die Lernenden umschreiben sollen (B1/2, AB, S. 20). Davor werden den Lernenden in einer Zuordnungsübung typische Formulierungen für ein Bewerbungsschreiben präsentiert, welche sie in der darauf folgenden Schreibaufgabe für das Umschreiben des Bewerbungsschreibens verwenden können. Ansonsten gibt es nur zwei weitere Aufgaben, die Arbeit an Texten beinhalten: das Korrigieren von falschen Aussagen in einer Reklamation (B1/1, KB, S. 129) und das Korrigieren eines Textes aus dem Lesemagazin auf den Modul-Plus-Seiten des Kursbuches (B1/1, KB, S. 77).

### **Gibt es Informationen zu den Textualitätskriterien und zum Aufbau von Texten?**

#### **Wenn ja, welche?**

Explizite Informationen zu den sieben Kriterien der Textualität, die im Theorieteil dieser Arbeit (vgl. Abschnitt 2.3.1.) vorgestellt wurden, sind in beiden Lehrwerken weder in den Aufgabenstellungen noch in den Schreibaufgaben selbst vorhanden. Dafür findet sich eine große Anzahl an Zuordnungsübungen, die den Aufbau von Texten zeigen und die Lernenden auffordern, Textteile zuzuordnen und im Anschluss den ganzen Text aufzuschreiben. Im Lehrwerk *Linie 1* sind Zuordnungsaufgaben vertreten, in denen die Teile oder Sätze eines Motivationsschreibens (B1/2, KB, S. 141 und B1/1, Halt. A, S. 29), einer Reklamation (B1/1, AB, S. 40), einer privaten E-Mail (B1/1, AB, S. 123), einer halbformellen E-Mail (B1/2, AB, S. 179 und B1/2, AB, S. 256) oder einer Mahnung (vgl. Abb. 42) in der richtigen Reihenfolge zugeordnet werden sollen.

#### **c Ordnen Sie die Texte und schreiben Sie sie ins Heft.**

##### **Text 1**

..... Gudrun Weiler  
Kundenservice

..... Bitte überweisen Sie uns das Geld

..... so schnell wie möglich. Vielen Dank!

..... nicht auf unserem Konto eingegangen.

..... **1** Sehr geehrter Herr Zechner,

..... Rechnung vom 12.3. noch

..... Mit freundlichen Grüßen

..... leider ist der Betrag von 103,54 € für unsere

##### **Text 2**

..... erst heute habe ich gemerkt, dass ich

..... Mit freundlichen Grüßen  
K. Zechner

..... habe den Betrag gerade auf Ihr richtiges  
Konto überwiesen.

..... Sehr geehrte Frau Weiler,

..... bei der ersten Überweisung leider eine  
falsche IBAN verwendet habe. Ich

Abbildung 42: Quelle: *Linie 1*, B1/1, AB, S. 25

In einer der Übungen im Lehrwerk *Linie 1* wird die Zuordnungsaufgabe noch ergänzt und statt der Zuordnung von fertigen Textteilen werden die TN\*innen aufgefordert,

vorgegebene Sätze an den richtigen Stellen im Text einer E-Mail einzufügen (B1/2, AB, S. 161). Auch wird in *Linie 1* der Aufbau einer Präsentation anhand von vorgegebenen Redemitteln dargestellt. Den Lernenden soll bewusst gemacht werden, dass diese den drei Teilen einer Präsentation, dem Anfang, dem Hauptteil und dem Schluss zugeordnet werden können (B1/1, KB, S. 53). Obwohl das Zuordnen der Redemittel einer Präsentation mehr auf den mündlichen Gebrauch fokussiert, könnten diese Redewendungen und Phrasen, meiner Ansicht nach, auch bei einer schriftlichen Textproduktion, wie z. B. bei einer Erörterung oder einer Stellungnahme, verwendet werden.

Im Lehrwerk *Menschen* findet sich ebenfalls auch eine Reihe von Zuordnungsaufgaben, die ähnlich aufgebaut sind, wie im ersten Lehrwerk: Es sollen Textteile oder Sätze einer Einladung (B1/1, AB, S. 102), einer halbformellen E-Mail (B1/2, AB, S. 15) oder eines Widerspruchs (B1/2, AB, S. 54) in der richtigen Reihenfolge zugeordnet und die Texte anschließend neu aufgeschrieben werden. Anhand dieser Zuordnungsbeispiele werden die Lernenden anschließend aufgefordert, ihre eigenen E-Mails oder Widersprüche ausgehend von einer vorgegebenen Situation zu verfassen.

Im Lehrwerk *Menschen* gibt es auch eine Zuordnungsübung mit Hinweisen zum Strukturieren einer Präsentation mit konkreten Redemitteln (B1/2, Aktionsseiten, S. 88) und eine Aufgabe zum Zuordnen von Sätzen eines Brieftextes zu den verschiedenen Briefteilen, wie *Absender, Anrede, Betreff, Empfänger, Grußformel, Ort & Datum und Unterschrift* (B1/1, KB, S. 29). Diese Aufgaben trainieren bei den Lernenden die Fertigkeit, bei bestimmten Textsorten passende Formulierungshilfen einsetzen zu können.

Zum Entdecken der Struktur eines Textes und zur Auseinandersetzung damit werden den TN\*innen weiters ein Bewerbungsschreiben (B1/1, AB, S. 15) und ein Bericht (B1/2, KB, S. 19) angeboten, bei denen die Lernenden Informationen zum Erkennen der Teile eines Bewerbungsschreibens bzw. zum Hervorheben des zeitlichen Strukturierens anhand von Signalwörtern wie *gleich, am Anfang, dann, danach, am Nachmittag* usw. (vgl. Abb. 43) zur Verfügung gestellt werden:

### 1 Lesen Sie den Bericht.

- a Wo wird etwas bewertet? Markieren Sie die Ausdrücke mit **Rot**. Wie wird der Text zeitlich strukturiert? Markieren Sie die Ausdrücke mit **Blau**.

#### MEIN ERSTER ARBEITSTAG IN EINER SPRACHENSCHULE

Ich möchte Deutschlehrerin werden. Deshalb habe ich im Sommer ein Praktikum in einer Sprachenschule gemacht. Schon der erste Tag **ist mir in guter Erinnerung geblieben**. **Gleich am Morgen** führte mich die Leiterin durch die Schule. Alle Mitarbeiter waren total nett. Das fand ich sehr angenehm. Danach durfte ich bei einem Unterricht zusehen. Am Anfang haben die Kursteilnehmer ein Spiel gespielt. Dann haben sie einen Text gelesen und anschließend darüber gesprochen. Besonders gut gefiel mir, dass den Teilnehmern der Unterricht viel Spaß gemacht hat. Am Nachmittag habe ich im Büro bei der Anmeldung geholfen. Ich wusste vieles nicht und musste oft fragen. Das fand ich unangenehm. Der erste Tag war zwar anstrengend, aber schön. Nur der Kaffee in der Cafeteria schmeckt schrecklich.

- b Sammeln Sie weitere Wörter und Ausdrücke zur zeitlichen Strukturierung.

Zuerst ...

Abbildung 43: Quelle: *Menschen*, B1/1, AB, S. 15

Allgemein lässt sich sagen, dass in beiden Lehrwerken Zuordnungsübungen und konkrete Beispieltex te angeboten werden, die den Lernenden implizite Hinweise über den Aufbau verschiedener Textsorten und die Verknüpfung von unterschiedlichen Textteilen geben.

### Werden den Lernenden Ausdrucksmittel zur Verfügung gestellt bzw. Formulierungshilfen gegeben?

Formulierungshilfen für das Verfassen von Texten finden sich in beiden untersuchten Lehrwerken, wobei hier angemerkt werden sollte, dass im Lehrwerk *Linie 1* fast ein Drittel der Schreibaufgaben mit verschiedenen Ausdrucksmitteln präsentiert wird. Im Lehrwerk *Menschen* gibt es dafür zahlreiche Tabellen mit Formulierungshilfen.

In *Linie 1* finden sich Redemittel zur Formulierung einer persönlichen E-Mail (B1/1, KB, S. 102 und B1/1, KB, S. 117), einer Präsentation (B1/1, KB, S. 221), eines Kommentars (B1/2, AB, S. 244) usw. Sie werden in Form eines Lückentextes (B1/2, AB, S. 227), der mit den passenden Ausdrucksmitteln ergänzt werden soll, als Satzanfänge eines Briefes (B1/2, KB, S. 249) oder mit Hilfe einer Tabelle zum Zuordnen (vgl. Abb. 44) präsentiert.

**a Was passt für informelle Briefe (du), was für formelle Briefe (Sie)? Machen Sie eine Tabelle.**

Sehr geehrter Herr Bieber,	Tschüs, Hannes	Liebe Grüße, Hilde
Lieber Herr Petzold,	Lieber Max!	<del>Hallo Sabine,</del> Sehr geehrte Damen und Herren,
Liebe Frau Hauschka,	Bis bald! Katarina	Sehr geehrte Frau Bauer, Grüß dich, Dani
Hi, Isabella!	Viele Grüße, Tamer Atalay	Mit freundlichen Grüßen, Tanja Kostadinova
<i>informell</i>		<i>formell</i>
<i>Hallo Sabine,</i>		

Abbildung 44: Quelle: *Linie 1*, B1/2, Halt. F, S. 200

In der oben dargestellten Zuordnungsaufgabe werden den TN\*innen anhand von konkreten Beispielen explizit darauf hingewiesen, welche Formulierungen, Anrede- und Grußformeln beim Verfassen eines formellen und/oder eines informellen Briefes angemessen sind.

Weiters werden im Lehrwerk *Linie 1* Formulierungshilfen zur mündlichen Äußerung, wie einer Reklamation am Telefon (B1/1, KB, S. 18), oder zum Ausdruck von Zweifeln (B1/1, KB, S. 102) präsentiert. Diese Redemittel könnten die Lernenden auch beim Verfassen einer schriftlichen Reklamation, einer Stellungnahme oder eines Kommentars verwenden.

Im Lehrwerk *Menschen* werden die Formulierungshilfen viel ausführlicher behandelt, als in *Linie 1*. Das Lehrwerk *Menschen* bietet eine Vielzahl an Hilfestellungen bzw. Redemitteln, anhand derer die Lernenden eine Reklamation (B1/1, KB, S. 30), eine persönliche und formelle E-Mail (ebd. und B1/1, KB, S. 76), eine schriftliche Einladung (B1/1, KB, S. 75), ein Bewerbungsschreiben (B1/2, KB, S. 22 und B1/2, AB, S. 20), einen Werbetext (B1/2, KB, S. 58), einen Bericht (vgl. Abb. 45) usw. verfassen können.

**c Schreiben Sie nun Ihren Bericht.**

Der erste Tag ist mir in guter/schlechter Erinnerung geblieben.  
 Schon der erste Tag machte mir (keinen) Spaß / (nicht so) viel Freude.  
 Erst habe ich nicht so viel erwartet, aber dann gefiel es mir total gut.  
 Besonders gut / Nicht so gut gefiel mir das Betriebsklima / der Chef / ...  
 Das fand ich sehr angenehm/prima/schön.  
 Das fand ich enttäuschend/schrecklich/unangenehm.  
 Nur von dem Essen / den Kollegen / den anderen Auszubildenden / ...  
 war ich sehr enttäuscht.  
 Etwas merkwürdig war, dass ...  
 Der erste Tag war zwar anstrengend, aber ...  
 Insgesamt fühlte ich mich sehr wohl / nicht besonders wohl.  
 Insgesamt gefiel mir der erste Tag sehr gut / nicht so gut.

Gleich/Schon am Morgen ...  
 Dann/Danach/Anschließend ...  
 Gegen Mittag/Abend/zehn Uhr ...  
 Am frühen/späten Vormittag/  
 Nachmittag ...  
 Erst am Abend ...

Abbildung 45: Quelle: *Menschen*, B1/1, KB, Aktionsseiten, S. 83

Weiters gibt es im Lehrwerk *Menschen* Satzanfänge oder Phrasen für Präsentationen (B1/1, KB, S. 57) oder persönliche Stellungnahmen (B1/1, KB, S. 52), die im Lehrwerk vor allem mündlich trainiert werden, aber auch für die schriftliche Textproduktion gebraucht werden könnten. Anhand der vorgestellten Formulierungshilfen können die Lernenden ein reichhaltiges Repertoire an differierenden Ausdrucksformen erwerben und diese bei der schriftlichen Produktion ihrer eigenen Texte einsetzen.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass sich die TN\*innen schnell einen Überblick zu Ausdrucksmitteln und Formulierungen verschaffen und zugleich auf diese zurückgreifen können, wenn sie einen Text produzieren. Passende Formulierungen sind für das geübte Schreiben von Texten maßgebend, v.a. bei standardisierten Textsorten wie dem Bewerbungsschreiben, für das Verfassen von Briefen und zur Meinungsäußerung.

### **5.3. Vergleich der Lehrwerke und Analyseergebnisse**

Im Folgenden sollen nun die Ergebnisse aus der Analyse der Lehrwerke *Linie 1* und *Menschen* zusammenfassend dargestellt werden.

Das Lehrwerk *Linie 1* ist ein gut strukturiertes DaZ-Lehrwerk, das die Lernenden Schritt für Schritt an die österreichische Standardsprache heranführt (vgl. *Linie 1*, B1/1, Vorwort, S. V). Im Inhaltsverzeichnis jedes Bandes werden die Lernziele für jede Lektion, unterteilt nach den vier Sprachfertigkeiten (Sprechen, Schreiben, Lesen, Hören), aufgelistet. Aus dem Inhaltsverzeichnis ist ersichtlich, dass das Lehrwerk die Fertigkeit Schreiben in jeder der 16 Lektionen (außer in der Lektion 14) fördert. Dabei wird der Fokus vor allem auf das Verfassen von Texten und Meinungsäußerungen zu verschiedenen Themen, auf das Schreiben von privaten, halbformellen und offiziellen E-Mails, auf das Erstellen von Lebensläufen und Berufsprofilen sowie auf das Schreiben von Kommentaren und das Antworten auf Foren-Texte gerichtet.

Was den Aufbau und die Darstellung des Lernmaterials im Lehrwerk *Linie 1* betrifft, so lässt sich feststellen, dass das Lehrwerk *Linie 1* eine eher flache Progression aufweist. In 16 Lektionen wird der Unterrichtsstoff Schritt für Schritt eingeführt. Da jede Lektion aus sieben Seiten im Kursbuch besteht und zusätzlich noch sieben Seiten im Arbeitsbuch umfasst, wird den Lernenden eine große Anzahl an Aufgaben und Übungen geboten. An dieser Stelle sollte jedoch erwähnt werden, dass manche

Übungen, sowohl im KB als auch im AB, den Lernenden nur wenig Platz zum Schreiben zur Verfügung stellen.

Schriftliche Übungen zum *formorientierten (instrumentalen) Schreiben* kommen im Lehrwerk *Linie 1* in großer Zahl vor. Bei den sprachsystembezogenen Übungen findet man am häufigsten Übungen der Gruppen „Lexikalische Lücken füllen“ (27%), „Satzglieder ergänzen“ (28%) sowie „Satzglieder umformen“ (32%). Bei den sprachtätigkeitsbezogenen Übungen überwiegen insbesondere Aufgaben aus den Kategorien „Schriftliche Kontrolle des Lese- und Hörverstehens“ (33%), „Stichpunkte für Vorträge notieren“ (21%), „Interviewfragen notieren“ (18%) sowie „Dialoge aufschreiben“ (14%).

Von den Textsorten *des kommunikativen Schreibens* treten im Lehrwerk *Linie 1* die „Private E-Mail“ und die „Halbformelle E-Mail“ deutlich hervor. Insgesamt finden sich je acht Aufforderungen zum Verfassen einer privaten E-Mail und neun Aufforderungen zum Verfassen einer halbformellen E-Mail. Die anderen Textsorten des *kommunikativen Schreibens*, wie „Mitteilung“, „Formelle E-Mail“, „Anzeige und Antwort darauf“, werden nur einzeln (eine bis drei Aufgaben pro Textsorte im ganzen Lehrwerk) geübt. Die Textsorte „Bewerbung“ wird im Lehrwerk *Linie 1* gar nicht behandelt.

Was die Schreibaufgaben zum *sachorientierten Schreiben* anbelangt, so sind diese nur in geringem Umfang zu finden. Aufgabenstellungen zum Verfassen einer Reklamation oder eines Berichts sind im Lehrwerk *Linie 1* gar nicht vorhanden. Die am häufigsten vorkommende Textsorte des *sachorientierten Schreibens* ist der „Aufsatz“. Die Themenvorschläge zum Verfassen von Aufsätzen variieren zwischen eher abstrakten Themen wie „Demokratie“ und konkreteren Themen wie „Ein Tag in meinem Leben“ oder „Urlaubspläne“. Zum Verfassen der Textsorten „Beitrag“, „Stellungnahme“ und „Kommentar“ sind in beiden Bänden des Lehrwerks jeweils zwei bis drei Aufgaben zu finden.

Schriftliche Aufgaben zum *kreativen Schreiben* werden in *Linie 1* in relativ großem Umfang eingesetzt. Hier dominieren vor allem Schreibaufgaben der Unterkategorie *Free-Writing* aus der Kategorie „Assoziative Verfahren“, Aufgaben der Unterkategorie *Assoziatives Schreiben zu visuellen Vorlagen* aus der Kategorie „Schreiben mit visuellen Vorlagen“ sowie Aufgaben aus der Kategorie „Schreiben mit Literatur-, Wort- und Textvorgaben“. Die Schreibaufgaben aus diesen drei (Unter-)Kategorien machen ca. 85% aller Aufgaben zum *kreativen Schreiben* aus. Vereinzelt kommen auch Aufgabenstellungen zum Ergänzen von Denk- oder Sprechabsichten, sowie zum

Erstellen einer *Mindmap* oder eines *Clusterings* vor. Im gesamten Lehrwerk ist jedoch eine einzige Aufgabe zu finden, bei der Musik als Impuls zum Schreiben eingesetzt wird.

Darüber hinaus wird der Förderung der schriftlichen Textproduktion im Lehrwerk *Linie 1* genügend Platz eingeräumt. In beiden Bänden des Lehrwerks werden verschiedene Sprachgerüste und Formulierungshilfen angeboten, mit deren Hilfe die Lernenden eigene Texte produzieren können. Am häufigsten sind bereits fertig formulierte Texte einer bestimmten Textsorte als Vorlage für die schriftliche Produktion der Lernenden zu finden. Wobei hier angemerkt werden sollte, dass die Aufgaben zu diesen Texten nicht immer der Kategorie „Texte als Vorlage“ zugeordnet werden können. Die Schreibaufgaben zu den Textvorlagen sind auf unterschiedlichste Weise gestaltet und legen den Fokus auf das Verfassen verschiedener Textsorten. Oft werden die Mustertexte als Mitteilungen präsentiert, welche die Lernenden manchmal auch ergänzen sollen. Auf diese Weise sollen sich die TN\*innen ein Bild davon machen können, wie eine konkrete Textsorte aussieht.

Aufgaben zum Korrigieren und Überarbeiten von Texten kommen im Lehrwerk *Linie 1* insgesamt nur vier Mal vor. Es handelt sich hier beispielsweise um das Abtrennen von Wörtern in Fließzeilen, das (Ab-)Schreiben eines Textes unter Beachtung der Groß- und Kleinschreibung oder das Rekonstruieren von fehlenden Wörtern im Textzusammenhang. Eine tatsächliche Auseinandersetzung mit der Arbeit an Texten, wie sie Schmölder-Eibinger in ihrem 3-Phasen-Modell (*Wissensaktivierung, Arbeit an Texten* und *Texttransformation*) vorgestellt hat, ist im Lehrwerk *Linie 1* nicht vorhanden. Auch die Textualitätskriterien von Beaugrande und Dressler werden im Lehrwerk nicht didaktisiert. Dafür findet sich eine große Anzahl an Zuordnungsaufgaben, die die Lernenden darauf aufmerksam machen, wie sie einen Text aufbauen sollen. Bei diesen Aufgaben ist ein impliziter Hinweis auf das zweite Textualitätskriterium – die *Kohäsion*, welche den semantischen und pragmatischen Zusammenhang eines Textes bezeichnet – ersichtlich. Außerdem ist im Lehrwerk *Linie 1* ca. ein Dutzend Aufgaben vorhanden, die verschiedene Ausdrucksmittel und Formulierungshilfen anbieten, welche die Lernenden anschließend für das Verfassen von eigenen Texten verwenden können.

Das zweite Lehrwerk, welches zur Analyse herangezogen wurde, ist *Menschen*. Es wird als das „Menschen hier-Paket“, bestehend aus dem Kurs- und Arbeitsbuch, präsentiert, das die Lernenden auf das Leben in einem deutschsprachigen Land vorbereiten soll (vgl. [www.hueber.de/menschen-hier](http://www.hueber.de/menschen-hier)). Die Schreiblernziele werden in diesem Lehrwerk nicht explizit formuliert, sondern die Schreibaufgaben werden im Inhaltsverzeichnis unter der Bezeichnung „Inhalte“ angeführt. Die Konzipierung und die Inhalte der Aufgaben zur Förderung der Fertigkeit Schreiben werden im Inhaltsverzeichnis also nicht einheitlich dargestellt. Ein Großteil der schriftlichen Aufgaben wird einfach mit einem Wort beschrieben, beispielsweise *Kommentar, Bericht, Werbetext, Briefe, E-Mails, Reklamation* etc. Andere Inhalte zur schriftlichen Produktion werden mit Hilfe von entsprechenden Tätigkeitswörtern wie *bewerten, schreiben, zusammenfassen* und *ausdrücken* formuliert.

Weiters sind nicht in jeder Lektion des Lehrwerks Schreibaufgaben vorhanden. In den 24 Lektionen der beiden Bände (B1/1 und B1/2) finden sich nur in 13 Lektionen Aufgaben zur Förderung der Fertigkeit Schreiben.

Bezüglich der Darstellung des Lernmaterials im Lehrwerk *Menschen* kann angemerkt werden, dass die Lektionen im Vergleich zum Lehrwerk *Linie 1* kompakter aufgebaut sind und sich durch eine eher steile Progression auszeichnen. Obwohl das Lehrwerk aus 24 Lektionen besteht, wird der Unterrichtsstoff auf nur vier Seiten des Kursbuches eingeführt und auf lediglich fünf Seiten im Arbeitsbuch geübt. Die abschließende fünfte Seite im Arbeitsbuch ist jeweils eine Liste des Lernwortschatzes.

Bei der Förderung des *formorientierten (instrumentalen) Schreibens* im Lehrwerk *Menschen* zeigt sich die gleiche Tendenz wie in *Linie 1*. Bei den sprachsystembezogenen Übungen sind es die drei gleichen Gruppen, die am meisten eingesetzt werden: „Lexikalische Lücken füllen“ (50%), „Satzglieder ergänzen“ (31%) und „Satzglieder umformen“ (12%), wobei hier angemerkt werden muss, dass die erste Gruppe die Hälfte aller Übungen bildet. Auch bei den sprachtätigkeitsbezogenen Übungen heben sich die zwei gleichen Gruppen wie in *Linie 1* hervor – „Schriftliche Kontrolle des Lese- und Hörverstehens“ (48%) und „Stichpunkte für Vorträge notieren“ (36%). In diesem Zusammenhang muss jedoch ergänzt werden, dass die Übungen dieser Kategorien im Lehrwerk *Menschen* in viel größerem Umfang präsent sind. Anders als im Lehrwerk *Linie 1*, besetzen Übungen der Gruppe „Redemittellisten erstellen“ im Hinblick auf die Anzahl der Übungen nur den dritten Platz (9%).

Das *instrumentale Schreiben* wird im Lehrwerk *Menschen* im Vergleich zum Lehrwerk *Linie 1* in etwas geringerem Umfang gefördert. Obwohl in *Menschen* ebenfalls zwei Gruppen der kommunikativen Textsorten – „Private E-Mail“ und „Halbformelle E-Mail“ – überwiegen, sind nur zwei Drittel der Aufgaben zum *instrumentalen Schreiben* zu diesen beiden Textsorten. Dafür wird die Textsorte „Bewerbung“ im Lehrwerk *Menschen* zumindest einmalig eingeführt und anschließend trainiert.

Dem Verfassen von Textsorten des *sachorientierten Schreibens* wird im Lehrwerk *Menschen* nur wenig Aufmerksamkeit geschenkt. Hier treten insgesamt sechs Textsorten des *kommunikativen Schreibens* – „Aufsatz“, „Beitrag“, „Stellungnahme“, „Kommentar“, „Bericht“ und „Reklamation“ – auf, jedoch finden sich zum Verfassen jeder Textsorte im ganzen Lehrwerk jeweils nur eine bis drei Aufgaben.

Die Aufgaben zum *kreativen Schreiben* sind im Lehrwerk *Menschen* nicht so mannigfaltig präsent, wie in *Linie 1*. Den größten Teil der Aufgaben des *kreativen Schreibens* bildet die Unterkategorie *Free-Writing* aus der Kategorie „Assoziative Verfahren“. Die anderen zwei Gruppen an Aufgaben, die im Lehrwerk ebenfalls vorkommen, kann man der Kategorie „Schreiben mit Literatur-, Wort- und Textvorgaben“ und der Unterkategorie *Assoziatives Schreiben zu visuellen Vorlagen* aus der Kategorie „Schreiben mit visuellen Vorlagen“ zuordnen. Aufgaben aus der Kategorie „Schreiben mit Musik“ und der Unterkategorie *Bildnerisches Gestalten und Schreiben* sind in diesem Lehrwerk nur spärlich zu finden.

Schreibaufgaben zur Förderung der schriftlichen Textproduktion sind im Lehrwerk *Menschen* fast in gleichem Umfang zu finden wie im Lehrwerk *Linie 1*. Auffallend ist die Tatsache, dass in *Menschen* viel ausführlichere Listen von Ausdrucksmitteln und Formulierungshilfen vorhanden sind. Häufig sind diese Auflistungen für die mündliche Textproduktion gedacht, man kann sie jedoch auch für das Verfassen von Textsorten wie „Aufsatz“, „Stellungnahme“ oder „Kommentar“ einsetzen.

Texte als Vorlage für die schriftliche Produktion sind im Lehrwerk *Menschen* wie auch im Lehrwerk *Linie 1* in vielfältigen Formen vorhanden. Es finden sich vor allem Muster für die Textsorten „E-Mail“, „Brief“ oder „Ankündigung“, die den Lernenden als anschauliches Beispiel zur Verfügung stehen. Manchmal müssen in diesen Textsorten Wörter ergänzt werden. Im Lehrwerk *Menschen* gib es außerdem (im Gegensatz zu *Linie 1*) eine Vorlage für ein Kündigungs-Formular, das ergänzt werden muss sowie eine Zuordnungsaufgabe zu einem formellen Brief.

In *Menschen* finden sich insgesamt nur vier Aufgaben zum Korrigieren von Texten. Aufgaben zum Überarbeiten und Rekonstruieren von Texten nach dem 3-Phasen-Modell von Schmölder-Eibinger sind in diesem Lehrwerk ebenfalls nicht enthalten. Auch auf die Textualitätskriterien nach Beaugrande und Dressler wird in diesem Lehrwerk nicht explizit eingegangen. Bei den Aufgaben zum Korrigieren von Texten wird zumeist auf den Aufbau von Texten, vor allem auf den Aufbau einer E-Mail, hingewiesen. Bei einer Aufgabe gibt es eine zusätzliche Anmerkung mit Informationen zu den wichtigen Punkten einer E-Mail, die sich auf das Textualitätskriterium *Situationalität* beziehen (Anrede- und Grußformel, höfliche Formulierungen, Grund der Ab- bzw. Zusage etc.). Die anderen Aufgaben zum Korrigieren von Texten richten das Augenmerk, wie bereits oben erwähnt, vor allem auf die Bewusstmachung des Aufbaus verschiedener Texte.

## 6. Conclusio

Das Ziel der vorliegenden Masterarbeit war es, zwei Lehrwerke in Bezug auf die Förderung der Fertigkeit Schreiben zu analysieren und zu vergleichen. Die Basis der Analyse stellten das DaZ-Lehrwerk *Linie 1* und das DaF-Lehrwerk *Menschen* dar. Diese Lehrwerke wurden im Zuge der vorliegenden Arbeit mit Hilfe eines selbst erstellten Kriterienkatalogs untersucht.

Anhand von drei Aspekten (Lernziele der Fertigkeit Schreiben; Typen von schriftlichen Übungen und Aufgaben; Schriftliche Textproduktion) sollte untersucht werden, in welchem Ausmaß die beiden Lehrwerke Übungen und Aufgaben zur Schulung der Fertigkeit Schreiben und zur Förderung der Textkompetenz bieten, in welcher Form diese Aufgaben zur Verfügung gestellt werden und wie die verschiedenen Schreiblernziele umgesetzt werden.

Im theoretischen Teil dieser Masterarbeit wurde der Versuch unternommen, einen Überblick über die Fertigkeit Schreiben zu liefern. Dabei wurde der Stellenwert des Schreibens im DaF/DaZ-Unterricht aufgezeigt und Schreiblernziele sowie schreibdidaktische Ansätze beschrieben. Anschließend wurden die Begriffe *Textkompetenz* und *Schreibkompetenz* definiert und darauffolgend das Thema der Förderung der schriftlichen Textkompetenz ausführlich vorgestellt. Dabei war es mir besonders wichtig zu zeigen, welche Kriterien bei der Entstehung eines Textes eine ausschlaggebende Rolle spielen. Daher wurden auch die von Beaugrande und Dressler (1981) entworfenen sieben Textualitätskriterien präsentiert. Um die Förderung der Textkompetenz anhand der Arbeit mit verschiedenen Textsorten zu veranschaulichen, wurde weiters das 3-Phasen-Modell von Schmölzer-Eibinger (2011) skizziert.

Im zweiten Kapitel der Arbeit wurden die zwei großen Schreibkategorien – *gelenktes Schreiben* und *freies Schreiben* – dargestellt, die sich in weitere Unterkategorien gliedern lassen und eine Vielzahl an Schreibübungen und -aufgaben zur Förderung der Schreibkompetenz illustrieren. Bei der Beschreibung des *gelenkten Schreibens* wurde gezeigt, dass Schreibübungen und -aufgaben aus dieser Kategorie als Hilfsfunktion (*instrumentales Schreiben*) und als Hauptfunktion (*kommunikatives Schreiben*) auftreten können. Bei der Erläuterung der Unterkategorien des *freien Schreibens* (*sachorientiertes Schreiben* und *kreatives Schreiben*) war es mir wichtig zu verdeutlichen, dass als

Endprodukt ein „freie[r] Text“ (Kast 1999a, S. 126) entstehen soll, welcher „das hauptsächliche didaktische Instrument“ (ebd.) bildet.

Im empirischen Teil dieser Arbeit wurde zunächst die Rolle des Lehrwerks im Fremdsprachenunterricht erläutert. Anschließend wurden Überlegungen hinsichtlich der Auswahl der Lehrwerke *Linie 1* und *Menschen* dargestellt. Hier war es essentiell für mich, zwei unterschiedliche Lehrwerke für das B1-Niveau zu wählen, um diese auf die Förderung der Fertigkeit Schreiben analysieren und miteinander vergleichen zu können. In weiterer Folge wurde die kriteriengeleitete Lehrwerkanalyse als Forschungsmethode vorgestellt. Daran anknüpfend wurden die drei zentralen Forschungsfragen für die Untersuchung der Lehrwerke skizziert und das methodische Vorgehen für die Durchführung der Analyse beschrieben. Dabei wurden drei bereits bestehende Kriterienkataloge für die Lehrwerkanalyse (*Mannheimer Gutachten*, *Brünner Kriterienkatalog* und *Stockholmer Kriterienkatalog*) präsentiert. Auf Basis dieser drei Kriterienkataloge und der im Theorieteil dieser Arbeit gewonnenen Erkenntnisse wurde anschließend ein eigener Kriterienraster erstellt. Anhand der formulierten Kriterien wurde analysiert, inwiefern und auf welche Weise die im Theorieteil erwähnten Punkte zur Förderung der Fertigkeit Schreiben in den Lehrwerken berücksichtigt werden.

Der Großteil der empirischen Untersuchung in der vorliegenden Arbeit befasst sich mit den unterschiedlichen Typen von schriftlichen Übungen und Aufgaben, welche sich in zwei große Kategorien gliedern: in das *gelenkte Schreiben* und in das *freie Schreiben*. Jede dieser Kategorien umfasst zwei weitere Untergruppen: das *formorientierte* bzw. *instrumentale Schreiben* und das *kommunikative Schreiben* sowie das *sachorientierte Schreiben* und das *kreative Schreiben*.

Bei der Analyse zeigte sich, dass in den untersuchten Lehrwerken vor allem das *gelenkte Schreiben* intensiv gefördert wird. Insbesondere dem *formorientierten* bzw. *instrumentalen Schreiben* wird, wenn es als Hilfs- und Lernfunktion auftritt, viel Platz eingeräumt. Schreibaufgaben zum *kommunikativen Schreiben*, in denen das Schreiben als Hauptfunktion fungiert, sind in den analysierten Lehrwerken ebenso häufig vertreten. Bei diesen Aufgaben werden zumeist die Textsorten „Private E-Mail“ und „Halbformelle E-Mail“ trainiert. Diese Tatsache ist meiner Meinung nach positiv zu bewerten, da die Lernenden für die alltägliche schriftliche Kommunikation vorbereitet werden. Außerdem gilt das Trainieren dieser Textsorten im Unterricht als eine Vorbereitung zum schriftlichen Teil der ÖSD- bzw. ÖIF-Prüfung, bei der die Kandidat\*innen genau diese Textsorten verfassen müssen.

Das *freie Schreiben* wird in den untersuchten Lehrwerken im Vergleich zum *gelenkten Schreiben* viel weniger trainiert. Das bestätigt zum Teil meine erste Hypothese, dass das Verfassen von eigenständigen schriftlichen Texten wie E-Mails (bzw. Briefen), Aufsätzen oder Stellungnahmen in DaF/DaZ-Lehrwerken nur unzureichend geübt wird. Wie oben bereits erwähnt wurde, wird das Schreiben von E-Mails in den beiden analysierten Lehrwerken ausreichend trainiert. Jedoch kommen Aufforderungen zum Verfassen von Textsorten des *sachorientierten Schreibens* nur vereinzelt vor.

Die zweite Hypothese besagte, dass den Lernenden in den analysierten Lehrwerken zu wenig gezeigt wird, wie sie schrittweise einen logischen und gut strukturierten Text verfassen können. Damit meinte ich vor allem das Trainieren des *formorientierten* bzw. *instrumentalen Schreibens*, da zusammenhängende Texte zunächst aus kurzen und erst danach aus längeren Sätzen entstehen, in denen alle Grammatikregeln eingehalten werden und der logische Zusammenhang ersichtlich ist. Weiters verstand ich darunter die Förderung der schriftlichen Textkompetenz, die das Vorhandensein von Vorlagen für die schriftliche Textproduktion, die unmittelbare Arbeit an den Texten (Korrigieren und Überarbeiten), das Vorkommen von Informationen zu den Textualitätskriterien und zum Aufbau von Texten sowie die Auflistung von Ausdrucksmitteln und Formulierungshilfen berücksichtigt. Im Hinblick auf die zweite Hypothese hat sich bestätigt, dass dem *formorientierten* bzw. *instrumentalen Schreiben* in beiden untersuchten Lehrwerken zwar viel Beachtung geschenkt wird, jedoch werden die Möglichkeiten zur Förderung der Textkompetenz und der schriftlichen Textproduktion meiner Ansicht nach nicht voll ausgeschöpft.

Am Ende dieser Arbeit können folgende Schlussfolgerungen gezogen werden: Das *gelenkte Schreiben* wird in beiden analysierten Lehrwerken intensiv trainiert. Die Arbeitsbücher der beiden Lehrwerke beinhalten eine Menge an Übungen und Aufgaben zum *formorientierten* bzw. *instrumentalen Schreiben*. Außerdem werden jene Textsorten, die die Lernenden beim schriftlichen Teil der ÖIF- bzw. ÖSD-Prüfung verfassen müssen, in beiden Lehrwerken ausreichend geübt. Was die anderen Textsorten des *kommunikativen* und des *sachorientierten Schreibens* anbelangt, so werden diese in meinen Augen eher vernachlässigt.

Da die Lernenden sowohl im DaF- als auch im DaZ-Unterricht in ihrem Lernprozess vom Anfang an mit verschiedenen Textsorten konfrontiert sind, sollte nicht nur die Textrezeption, sondern auch die Textproduktion in den Lehrwerken sowie in den Zusatzmaterialien intensiver gefördert werden und die Lernenden für das Erstellen

verschiedener Textsorten sensibilisiert werden. Das betrifft vor allem die Arbeit an den Texten selbst, und zwar die Textkonstruktion und -rekonstruktion und die anschließende Texttransformation. Hier kommt es aber vor allem auf die Zielgruppe an, denn Káňa und Kirchner zufolge (vgl. 2018, S. 28) bereitet die Textrezeption und -produktion nicht nur DaZ- und DaF-Lernenden Schwierigkeiten, sondern auch L1-Lernenden. Aus diesem Grund sollte man, meiner Ansicht nach, die Arbeit an Texten im DaF/DaZ-Unterricht mit Vorsicht einsetzen, damit sich lernungewohnte TN\*innen nicht überfordert fühlen.

Wenn Lehrende die Arbeit an Texten (die Textkonstruktion und Textrekonstruktion) vorsichtig im Unterricht praktizieren und die Lernenden den Nutzen dieser Vorgehensweise erkennen, so kann das Verfassen von eigenen Texten in Gruppen oder auch in Partner- bzw. Einzelarbeit riesigen Spaß machen und es kann ein genussvoller, effizienter Sprachunterricht entstehen.

## 7. Bibliographie

### Primärliteratur

Dengler, Stefanie/Doubek, Margit/Hoffmann, Ludwig/Kaufmann, Susan/Moritz, Ulrike/Rodi, Margret / Rohrmann, Lutz / Rusch, Paul / Sonntag, Ralf / Zitzmann, Elen M. (2018): *Linie 1 Österreich B1/1. Deutsch in Alltag und Beruf plus Werte- und Orientierungsmodule. Deutsch als Zweitsprache. Kurs- und Übungsbuch*. Stuttgart: Klett Verlag.

Dengler, Stefanie/Doubek, Margit/Hoffmann, Ludwig/Kaufmann, Susan/Moritz, Ulrike/Rodi, Margret/Rohrmann, Lutz/Rusch, Paul/Sonntag, Ralf/Zitzmann, Elen M. (2019): *Linie 1 Österreich B1/2. Deutsch in Alltag und Beruf plus Werte- und Orientierungsmodule. Deutsch als Zweitsprache. Kurs- und Übungsbuch*. Stuttgart: Klett Verlag.

Braun-Podeschwa, Julia/Habersack, Charlotte/Pude, Angela (2014): *Menschen B1/1. Deutsch als Fremdsprache. Kursbuch*. München: Hueber Verlag.

Breitsameter, Anna/Glas-Peters, Sabine/Koch, Elke/Pude, Angela (2015): *Menschen hier B1/1. Deutsch als Zweitsprache. Arbeitsbuch*. München: Hueber Verlag.

Braun-Podeschwa, Julia/Habersack, Charlotte/Pude, Angela (2014): *Menschen B1/2. Deutsch als Fremdsprache. Kursbuch*. München: Hueber Verlag.

Breitsameter, Anna/Glas-Peters, Sabine/Koch, Elke/Pude, Angela (2015): *Menschen hier B1/2. Deutsch als Zweitsprache. Arbeitsbuch*. München: Hueber Verlag.

### Sekundärliteratur

Abraham, Ulf (2013): Textkompetenz. Texte verstehen, nutzen und erstellen können. In: *ide, Zeitschrift für Deutschunterricht in Wissenschaft und Schule*, (4), S. 12-21.

Beaugrande, Robert-Alan de/Dressler, Wolfgang Ulrich (1981): *Einführung in die Textlinguistik*. Tübingen: Niemeyer.

Becker-Mrotzek, Michael/Böttcher, Ingrid (2006): *Schreibkompetenz entwickeln und beurteilen. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II*. Berlin: Cornelsen Verlag Scriptor.

Bergk, Marion/Pfeistlinger, Lilo (1986): Vorschläge für kommunikatives Schreiben. In: *Schreiben ist wichtig! Grundlagen und Beispiele für kommunikatives Schreiben(lernen)*. Frankfurt am Main: Arbeitskreis Grundschule e.V.

Bohn, Reiner (2001): Schriftliche Sprachproduktion. In: Helbig, Gerhard/Götze, Lutz/Henrici, Gert/Krumm, Hans-Jürgen (Hg.): *Deutsch als Fremdsprache: ein internationales Handbuch*. 2. Halbband. Berlin/New York: De Gruyter, S. 921-931.

Börner, Wolfgang (1989): Didaktik schriftlicher Textproduktion in der Fremdsprache. In: Antos, Gerd/Krings, Hans P. (Hg.): *Textproduktion. Ein interdisziplinärer Forschungsüberblick*. Tübingen: Max Niemeyer Verlag, S. 348-376.

Börner, Wolfgang/Vogel, Klaus (1996): Zur Fragen der Wechselwirkung von Textrezeption und Textproduktion beim Fremdsprachenerwerb. Eine Einleitung. In: Börner, Wolfgang & Vogel, Klaus (Hg.): *Texte im Fremdsprachenerwerb. Verstehen und produzieren*. Tübingen: Narr, S. 1-17.

- Brenner, Gerd (1990): *Kreatives Schreiben. Ein Leitfaden für die Praxis*. (2. Aufl.) Frankfurt am Main: Cornelsen Scriptor.
- Chudak, Sebastian (2007): *Lernerautonomie fördernde Inhalte in ausgewählten Lehrwerken DaF für Erwachsene. Überlegungen zur Gestaltung und zur Evaluation von Lehr- und Lernmaterialien*. Frankfurt am Main [u. a.]: Peter Lang.
- Dengscherz, Sabine (2012): Auf dass sie wissen, was sie tun... .Strategienrepertoires für das Schreiben in einer L2 erweitern. In: *ÖDaF-Mitteilungen 2/2012*, S. 65-80.
- Duden (2005): *Die Grammatik. Unentbehrlich für richtiges Deutsch*. 7., völlig neu erarbeitete und erweiterte Auflage. Band 4. Mannheim, Leipzig, Wien, Zürich. Dudenverlag.
- Engel, Ulrich/Krumm, Hans-Jürgen/Wierlacher/Alois u.a. (Hg.) (1981): *Mannheimer Gutachten zu ausgewählten Lehrwerken. Deutsch als Fremdsprache*. Band 2. 2. Auflage. Heidelberg: Julius Groos Verlag.
- Esser, Ruth (2003): Übungen zum Schreiben. In: Bausch, Karl-Richard/Christ, Herbert/Krumm, Hans-Jürgen (Hg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen und Basel: Francke, S. 292-294.
- Faistauer, Renate (1997): *Wir müssen zusammen schreiben! Kooperatives Schreiben im Fremdsprachenunterricht*. Innsbruck, Wien: Studien-Verlag.
- Feld-Knapp, Ilona (2005): *Textsorten und Spracherwerb. Eine Untersuchung der Relevanz textsortenspezifischer Merkmale für den "Deutsch als Fremdsprache"- Unterricht*. Hamburg: Dr. Kovac Verlag, S. 15-52.
- Fix, Martin (2006): *Texte schreiben. Schreibprozesse im Deutschunterricht*. Paderborn, München, Wien, Zürich: Ferdinand Schöningh.
- Fix, Martin (2008): *Texte schreiben. Schreibprozesse im Deutschunterricht*. 2. Auflage, Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Fix, Martin (2013): Schreibunterricht – produkt- versus prozessorientiert? In: Frederking, Volker/Huneke, Hans-Werner/Krommer, Axel/Meier, Christel (Hg.): *Taschenbuch des Deutschunterrichts*. Band 1, Sprach- und Mediendidaktik. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 481-487.
- Funk, Hermann (2010): Lehrwerk, das. In: Barkowski, Hans/Krumm, Hans-Jürgen (Hg.): *Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Stuttgart: UTB, S. 188.
- Gay, Marion (2008): *Türen zu Fantasie. Kreatives Schreiben im Unterricht mit 100 Schreibspielen*. Berlin: Autorenhaus Verlag GmbH.
- Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lehren, lernen, beurteilen. Begleitband (2020): Stuttgart: Ernst Klett Sprachen, 1. Auflage.
- Glottz-Kastanis, Jo/Tippman, Doris (2007): *Sprechen – Schreiben – Mitreden. Ein Übungsbuch zum Training von Vortrag und Aufsatz in der Oberstufe*. Athen: Chr. Karabatos Verlag.
- Gnutzmann, Claus (1999): Lehr- und Lernmaterialien als Lehr- und Forschungsgegenstand der Fremdsprachendidaktik. In: Bausch, Karl-Richard/Christ, Herbert/Königs, Frank G./Krumm, Hans-Jürgen (Hg.): *Die Erforschung von Lehr- und Lernmaterialien im Kontext des Lehrens und Lernens fremder Sprachen*. Tübingen: Gunter Narr Verlag, S. 67-76.
- Hesse, Jürgen/Schrader, Hans Christian (2008): *Bewerbungsstrategien für Hochschulabsolventinnen. Startklar für die Karriere*. Frankfurt am Main: Eichborn AG.

- Hesse, Jürgen/Schrader, Hans Christian (2007): *Neue Wege der Bewerbung*. Frankfurt am Main: Eichborn AG.
- Hofert, Swenja (2009): *Praxismappe für die perfekte Internet-Bewerbung. E-Mail-Bewerbung, Online-Formulare, Online-Assessment, Online-Bewerbung auf Englisch*. Frankfurt am Main: Eichborn AG.
- Hoffmann, Ludger (2014): Schreibkompetenz: Pragmatik und Grammatik der Textstruktur. In: *Deutschunterricht in Theorie und Praxis (DTP). Schriftlicher Sprachgebrauch. Texte verfassen*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren GmbH, S. 54-84.
- Jechle, Thomas (1992): *Kommunikatives Schreiben. Prozess und Entwicklung aus der Sicht kognitiver Schreibforschung*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Jenkins, Eva-Maria (1997): Brünner Kriterienkatalog zur Beurteilung von Lehrwerken für den Deutschunterricht in tschechischen Grundschulen und Gymnasien. In: Krumm, H-J/ Portmann-Tselikas, P.R. (Hg.): *Theorie und Praxis – österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache. Reihe A, Jahrbuch 1/1997*. Innsbruck: StudienVerlag, S. 182 – 193.
- Kast, Bernd (1999): *Fertigkeit Schreiben*. Fernstudieneinheit 20. Berlin, München (u.a.): Langenscheidt.
- Kast, Bernd (1999a): *Fertigkeit Schreiben*. Fernstudieneinheit 12. Berlin, München (u.a.): Langenscheidt.
- Kast, Bernd/Neuner, Gerhard (1994): Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Deutschunterricht. Berlin, München: Langenscheidt.
- Kästner, Uwe (1997): *Freies Schreiben in der Fremdsprache – Prozesse und ihre Didaktik. Untersuchung zur Textproduktion im fremdsprachlichen Deutschunterricht auf dem Hintergrund neuropsychologischer Theorien*. Bochum: AKS-Verlag.
- Knapp, Werner (2012): Förderunterricht in der Sekundarstufe. Welche Lese- und Schreibkompetenzen sind nötig und wie kann man sie vermitteln? In: Ahrenholz, Bernd (Hg.): *Deutsch als Zweitsprache. Voraussetzungen und Konzepte für die Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund*. Stuttgart: Ernst Klett. S. 251-268.
- Krumm, Hans-Jürgen/Ohms-Duszenko, Maren (2001): Lehrwerkproduktion, Lehrwerkanalyse, Lehrwerkkritik. In: Helbig, Gerhard/Götze, Lutz/Henrici, Gerd/Krumm, Hans-Jürgen (Hg.): *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch. Band 2*. Berlin, New York: Walter de Gruyter Verlag, S. 1029-1041.
- Krumm, Hans-Jürgen (2000): Schreibforschung und Schreibförderung im Deutsch als Fremdsprache-Unterricht. In: Krumm, Hans-Jürgen (Hg.): *Erfahrung beim Schreiben in der Fremdsprache Deutsch: Untersuchungen zum Schreibprozess und zur Schreibförderung im Unterricht mit Studierenden*. Band 4. Innsbruck, Wien, München: Studien Verlag, S. 7-16.
- Krumm, Hans-Jürgen (1994): Stockholmer Kriterienkatalog. In: Kast, Bernd/Neuner, Gerhard (Hg.): *Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Deutschunterricht*. Berlin: Langenscheidt, S. 100-105.
- Krumm, Hans-Jürgen (1994a): Zur Situation der Lehrwerkkritik und Lehrwerkforschung Deutsch als Fremdsprache. In: Kast, Bernd/Neuner, Gerhard (Hg.): *Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Deutschunterricht*. Berlin: Langenscheidt, S. 23-29.
- Lehnen, Katrin (2017): Kooperatives Schreiben – Eingrenzung und theoretisches Verständnis. In: *Forschungshandbuch empirische Schreibdidaktik*. Münster, New York: Waxmann Verlag GmbH.
- Maijala, Mina (2007): „Was ein Lehrwerk können muss – Thesen und Empfehlungen zu Potenzialen und Grenzen des Lehrwerks im Unterricht Deutsch als Fremdsprache“. In: *Info DaF 6*, S. 543-561.

- Mager F. Robert (1977): *Lernziele und Unterricht*. Völlig überarb. Neuausgabe. Weinheim, Basel: Beltz.
- Mohr, Imke (2010): Vermittlung der Schreibfertigkeit. In: Krumm, Hans-Jürgen/Fandrych, Christian/Hufeisen, Britta/Riemer, Claudia (Hg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: Ein internationales Handbuch. Band 1*. Berlin, New York: De Gruyter, S. 992-998.
- Moser, Hedi (1998): Kreatives Schreiben in der Schule. Rahmenbedingungen, Evaluation und sozialer Prozess. In: *ide. Kreatives Schreiben 4/98*. Innsbruck-Wien: Studien-Verlag, S. 118-125.
- Peterßen, Wilhelm H. (2000): *Handbuch Unterrichtsplanung: Grundfragen, Modelle, Stufen, Dimensionen*. 9., aktualisierte und überarb. Aufl. – München: Oldenbourg Schulbuchverlag GmbH.
- Portmann, Paul R. (1991): *Schreiben und Lernen: Grundlagen der fremdsprachlichen Schreibdidaktik*. (Reihe Germanistische Linguistik: 122) Tübingen: Max Niemeyer Verlag.
- Portmann, P. R. (1991a): *Schreiben und Lernen: Grundlagen der fremdsprachlichen Schreibdidaktik*. Tübingen: Walter de Gruyter.
- Portmann-Tselikas, Paul R. (2002): Textkompetenz und unterrichtlicher Spracherwerb. In: Portmann-Tselikas, Paul R./Schmölzer-Eibinger, Sabine (Hg.): *Textkompetenz. Neue Perspektiven für das Lernen und Lehren*. Innsbruck: Studienverlag, S. 13–43.
- Riemer, Claudia (2014): Forschungsmethodologie Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. In: Settinieri, Julia/Demirkaya, Sevelin/Feldmeier, Alexis/Gültekin-Karakoc, Nazan/Riemer, Claudia (Hg.): *Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Eine Einführung*. Paderborn: Ferdinand Schöningh, S. 15-27.
- Rohlfes, Joachim (2005): *Geschichte und ihre Didaktik*. 3., erweiterte Auflage. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht GmbH & Co. KG.
- Rösler, Dietmar (2012): *Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung*. Stuttgart: J. B. Metzler.
- Scheidhammer, Franz-Josef (2008): *So geht das! Aufsatzkorrekturen fair und transparent. Checklisten und Beurteilungshilfen*. Mülheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr.
- Schmidt, Reiner (1994): Lehrwerkanalyse. In: Henrici, Gert/Riemer, Claudia (Hg.): *Einführung in die Didaktik des Unterrichts Deutsch als Fremdsprache mit Videobeispielen*. Band 2. Hohengehren: Schneider Verlag 397-418.
- Schmidt, Isolde (2005): Schreiben im Fremdsprachenunterricht. In: Abraham, Ulf/Kupfer-Schreiner, Claudia/Maiwald, Klaus (Hg.): *Schreibförderung und Schreiberziehung. Eine Einführung für Schule und Hochschule*. Donauwörth, Auer Verlag GmbH, S. 142-151.
- Schmölzer-Eibinger, Sabine (2008): Ein 3-Phasen-Modell zur Förderung der Textkompetenz. In: *Fremdsprache Deutsch, 39/2008*: Textkompetenz. München: Hueber, S. 28-33.
- Schmölzer-Eibinger, Sabine (2011): *Lernen in der Zweitsprache. Grundlagen und Verfahren der Förderung von Textkompetenz in mehrsprachigen Klassen*. Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Tönshoff, Wolfgang (1999): Lehrwerke heute: Auslaufmodell ode Innovationsträger? In: Bausch, Karl-Richard/Christ, Herbert/Königs, Frank G./Krumm, Hans-Jürgen (Hg.): *Die Erforschung von Lehr- und Lernmaterialien im Kontext des Lehrens und Lernens fremder Sprachen*. Tübingen: Gunter Narr Verlag, S. 226-231.
- Vassilakou, Maria/Becker-Mrotzek, Michael/Böttcher, Ingrid (2006): *Schreibkompetenz entwickeln und beurteilen. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II*. Berlin: Cornelsen Verlag Scriptor.

Von Werder, Lutz (1998): *Kreatives Schreiben von Diplom- und Doktorarbeiten*. 2 völlig überarbeitete und verbesserte Auflage. Berlin; Milow: Schibri-Verlag.

Von Werder, Lutz (2007): *Lehrbuch des kreativen Schreibens*. Wiesbaden: Marix.

Wolff, Dieter (1992): Zur Förderung der zweitsprachlichen Schreibfähigkeit. In: Börner, Wolfgang/Vogel, Klaus (Hg.): *Schreiben in der Fremdsprache. Prozeß und Text, Lehren und Lernen. Band 10*. Bochum: AKS-Verlag, S. 110-134.

Wolfrum, Jutta (2010): *Kreativ schreiben. Gezielte Schreibförderung für jugendliche und erwachsene Deutschlernende (DaF/DaZ)*. Ismaning: Hueber Verlag.

## Internetquellen

Ballis, Anja (2018): DaZ-Schreibdidaktik – Ein Überblick. In: Griebhaber, Wilhelm/Schmölzer-Eibinger, Sabine/Roll, Heike/Schramm, Karen (Hg.): *Schreiben in der Zweitsprache Deutsch. Ein Handbuch*. Berlin, Boston: De Gruyter Mouton, S. 267-281.

Verfügbar unter:

<https://books.google.at/books?hl=de&lr=&id=x7KPDwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA267&dq=3->

(Eingesehen am 02.03.2021).

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (2020): *Textsortenkatalog zur SRDP in der Unterrichtssprache (Deutsch, Kroatisch, Slowenisch, Ungarisch)*. Alpen-Adria Universität, Wien / Klagenfurt / Graz.

Verfügbar unter:

<https://www.matura.gv.at/index.php?eID=dumpFile&t=f&f=4525&token=950c7f2b86f0ebc3459c5f0aa0e04013ab99c572> (Eingesehen am 31.05.2021)

Bühler-Otten, Sabine/Unverzagt, Kirstin/Bollinger, Hannelore/Piening, Maria /Brüntrup, Julia/Grommes, Patrick (2019): *Schreibkompetenzen trainieren von A1 bis B1. Unterrichtsmaterial für Deutsch als Zweitsprache in der Sekundarstufe I*. Behörde für Schule und Berufsbildung Hamburg.

Verfügbar unter:

<https://www.hamburg.de/contentblob/12385964/9b7f3e7ea85782f29624674bb7fd0d3a/data/schreibkompetenzen-trainieren.pdf> (Eingesehen am 7.05.2021)

Hueber Verlag: *Menschen hier*. Verfügbar unter: <https://www.hueber.de/menschen-hier> (Eingesehen am 23.10.2021)

Káňa, Tomáš/Kirchner, Justina (2018): Förderung der Textkompetenz anhand der Textsorte Arbeitszeugnis. In: *Brünner Hefte zu Deutsch als Fremdsprache*. Jahrgang 11, Nummer 1.

Verfügbar unter:

<https://docplayer.org/209829246-Foerderung-der-textkompetenz-anhand-der-textsorte-arbeitszeugnis.html> (Eingesehen am 7.10.2021)

Trim, John/North, Brian/Coste, Daniel (Hg.). (2001): *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen. Niveau A1 A2 ·B1 B2 C1 C2*. Berlin, München: Langenscheidt KG.

Verfügbar unter: <http://student.unifr.ch/pluriling/assets/files/Referenzrahmen2001.pdf> (Eingesehen am 30.08.2021)

## Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Übersicht „Lehrwerkanalyse“ (Schmidt 1994, S. 400) .....	41
Abbildung 2: Vorgehensweise des Forschungsdesigns .....	44
Abbildung 3: <i>Linie 1</i> , B1/1 .....	50
Abbildung 4: <i>Linie 1</i> , B1/2 .....	50
Abbildung 5: Das Paket für Integrationskurse, Kursbuch <i>Menschen B1/1</i> und Arbeitsbuch <i>Menschen hier B1/1</i> .....	52
Abbildung 6: Das Paket für Integrationskurse, Kursbuch <i>Menschen B1/2</i> und Arbeitsbuch <i>Menschen hier B1/2</i> .....	52
Abbildung 7: Unterschied zwischen dem Inhalt und dem Lernziel des Unterrichts. Quelle: Mager 1977, S. 11 .....	56
Abbildung 8: Quelle: <i>Linie 1</i> , B1/1, AB, S. 55 .....	66
Abbildung 9: Quelle: <i>Linie 1</i> , B1/2, AB, S. 241 .....	66
Abbildung 10: Quelle: <i>Linie 1</i> , B1/2, AB, S. 209 .....	67
Abbildung 11: Quelle: <i>Linie 1</i> , B1/2, KB, S. 111 .....	67
Abbildung 12: Quelle: <i>Linie 1</i> , B1/2, KB, S. 184 .....	68
Abbildung 13: Quelle: <i>Linie 1</i> , B1/1, KB, S. 81 .....	68
Abbildung 14: Quelle: <i>Linie 1</i> , B1/2, KB, S. 175 .....	69
Abbildung 15: Quelle: <i>Linie 1</i> , B1/2, KB S. 207 .....	69
Abbildung 16: Quelle: <i>Menschen</i> , B1/2, AB, S. 58 .....	70
Abbildung 17: Quelle: <i>Menschen</i> , B1/1, AB, S. 20 .....	71
Abbildung 18: Quelle: <i>Menschen</i> , B1/1, AB, S. 31 .....	71
Abbildung 19: Quelle: <i>Menschen</i> , B1/1, AB, S. 23 .....	72
Abbildung 20: Quelle: <i>Menschen</i> , B1/2, KB S. 31 .....	72
Abbildung 21: Quelle: <i>Menschen</i> , B1/2, KB, S. 28 .....	73
Abbildung 22: Quelle: <i>Menschen</i> , B1/2, KB, S. 39 .....	73
Abbildung 23: Quelle: <i>Menschen</i> , B1/2, KB, S. 40 .....	74
Abbildung 24: Quelle: <i>Menschen</i> , B1/2, AB, S. 95 .....	75

Abbildung 25: Darstellung des Prozentsatzes von sprachsystembezogenen schriftlichen Übungen in den Lehrwerken <i>Linie 1</i> und <i>Menschen</i> .....	75
Abbildung 26: Darstellung des Prozentsatzes von sprachfähigkeitsbezogenen schriftlichen Übungen in den Lehrwerken <i>Linie 1</i> und <i>Menschen</i> .....	76
Abbildung 27: Quelle: <i>Linie 1</i> , B1/1, KB S. 38.....	79
Abbildung 28: Quelle: <i>Linie 1</i> , B1/1, KB S. 38.....	79
Abbildung 29: Quelle: <i>Menschen</i> , B1/1, AB, S. 90.....	80
Abbildung 30: Quelle: <i>Linie 1</i> , B1/1, KB, S. 70.....	83
Abbildung 31: Quelle: <i>Menschen</i> , B1/1, KB, S. 66.....	83
Abbildung 32: Quelle: <i>Menschen</i> , B1/2, KB, S. 30.....	85
Abbildung 33: Quelle: <i>Linie 1</i> , B1/1, AB, S. 11.....	86
Abbildung 34: Quelle: <i>Linie 1</i> , B1/2, AB, S. 178.....	86
Abbildung 35: Quelle: <i>Menschen</i> , B1/2, AB, S. 103.....	87
Abbildung 36: Quelle: <i>Linie 1</i> , B1/2, KB, S. 234.....	88
Abbildung 37: Quelle: <i>Menschen</i> , B1/2, KB, S. 79.....	89
Abbildung 38: Quelle: <i>Linie 1</i> , B1/1, KB, S. 49.....	90
Abbildung 39: Quelle: <i>Linie 1</i> , B1/1, AB, S. 25.....	91
Abbildung 40: Quelle: <i>Menschen</i> , B1/1, KB, S. 46.....	91
Abbildung 41: Quelle: <i>Menschen</i> , B1/2, AB, S. 53.....	95
Abbildung 42: Quelle: <i>Linie 1</i> , B1/1, AB, S. 25.....	97
Abbildung 43: Quelle: <i>Menschen</i> , B1/1, AB, S. 15.....	99
Abbildung 44: Quelle: <i>Linie 1</i> , B1/2, Halt. F, S. 200 .....	100
Abbildung 45: Quelle: <i>Menschen</i> , B1/1, KB, Aktionsseiten, S. 83.....	100

## **Tabellenverzeichnis**

Tabelle 1: Lernziele des Schreibens im Lehrwerk <i>Linie 1</i> . Quelle: <i>Linie 1</i> , B1/1, S. III und B1/2, S. IV .....	58
Tabelle 2: Inhalte für die Förderung der Fertigkeit Schreiben im Lehrwerk <i>Menschen</i> . Quelle: <i>Menschen</i> , B1/1, KB, S. 4 und B1/2, KB S. 4 .....	59
Tabelle 3: Häufigkeit der Schreibaktivitäten des <i>formorientierten Schreibens</i> in den Lehrwerken <i>Linie 1</i> und <i>Menschen</i> .....	64
Tabelle 4: Textsorten des <i>kommunikativen Schreibens</i> in den Lehrwerken <i>Linie 1</i> und <i>Menschen</i> .....	79
Tabelle 5: Textsorten des <i>sachorientierten Schreibens</i> in den Lehrwerken <i>Linie 1</i> und <i>Menschen</i> .....	82

## Anhang

**Tabelle A: Detaillierter Überblick der Übungen und Aufgaben zum formorientierten (instrumentalen) Schreiben in den Lehrwerken *Linie 1* und *Menschen* (Schreiben als Hilfs-, Lern- und Übungsfunktion)**

Sprachsystem -bezogene Übungen	<i>Linie 1</i>		<i>Menschen</i>	
<b>Lexikalische Lücken füllen</b>	(L.1) B1/1, AB, S. 8 B1/1, AB, S. 10  (L.3) B1/1, AB, S. 40 B1/1, AB, S. 42 (2x)  (L.4) B1/1, AB, S. 56 B1/1, AB, S. 58 B1/1, Halt. B, S. 61  (L.5) B1/1, AB, S. 72 B1/1, AB, S. 73 B1/1, AB, S. 74 B1/1, AB, S. 75  (L.6) B1/1, AB, S. 86 (2x) B1/1, AB, S. 88 B1/1, AB, S. 89  (L.7) B1/1, AB, S. 107  (L.8) B1/1, AB, S. 119 B1/1, AB, S. 122	(L.9) B1/2, AB, S. 144 B1/2, AB, S. 148 (2) B1/2, AB, S. 149  (L.10) B1/2, AB, S. 158 B1/2, AB, S. 162  (L.11) B1/2, AB, S. 176 B1/2, AB, S. 177 B1/2, AB, S. 178  (L.12) B1/2, KB, S. 188 B1/2, AB, S. 194  (L.13) B1/2, KB, S. 202 B1/2, KB, S. 204 B1/2, AB, S. 208 (2x)  (L.14) B1/2, AB, S. 222 B1/2, AB, S. 223 B1/2, AB, S. 227  (L.15) B1/2, AB, S. 240 B1/2, AB, S. 241  B1/2, Halt. H, S. 263  (L.16) B1/2, AB, S. 256	(L.1) B1/1, AB, S. 6 (2x) B1/1, AB, S. 8 (2x) B1/1, AB, S. 10 (2x)  (L.2) B1/1, AB, S. 12 B1/1, AB, S. 14 B1/1, AB, S. 16 (2x)  (L.3) B1/1, AB, S. 21 (2x) B1/1, AB, S. 24 B1/1, AB, S. 29 (3x) (Modul- Seiten)  B1/1, AB, S. 30 (2x) Modul-Seiten  B1/1, AB, S. 31 (1) Modul-Seiten  (L.4) B1/1, AB, S. 34 B1/1, AB, S. 38 (2x)  (L.5) B1/1, AB, S. 40 B1/1, AB, S. 41 B1/1, AB, S. 44 (2x)  (L.6) B1/1, AB, S. 46	(L.13) B1/2, AB, S. 8 (2x) B1/2, AB, S. 10 (2x)  (L.14) B1/2, AB, S. 12 B1/2, AB, S. 14 B1/2, AB, S. 16 (2x)  (L.15) B1/2, AB, S. 18 B1/2, AB, S. 21 B1/2, AB, S. 24 (2x) B1/2, AB, S. 29 (Modul-Seiten)  (L.16) B1/2, AB, S. 34 B1/2, AB, S. 35 B1/2, AB, S. 36 B1/2, AB, S. 38 (2x)  (L.17) B1/2, KB, S. 40 B1/2, AB, S. 41  (L.18) B1/2, AB, S. 46 B1/2, AB, S. 48 B1/2, AB, S. 49 B1/2, AB, S. 52 (2x)  (Modul-Seiten)

		B1/2, AB, S. 259	<p>B1/1, AB, S. 47  B1/1, AB, S. 50  (2x)  B1/1, AB, S. 53  B1/1, AB, S. 55  (3x) (Modulseiten)  (L.7)  B1/1, AB, S. 62  B1/1, AB, S. 64  (3x)  (L.8)  B1/1, AB, S. 66  B1/1, AB, S. 67  (2x)  B1/1, AB, S. 70  (2x)  (L.9)  B1/1, AB, S. 72  B1/1, AB, S. 73  B1/1, AB, S. 75  B1/1, AB, S. 78  (2x)  B1/1, AB, S. 80  B1/1, AB, S. 81  B1/1, AB, S. 83  (2x)  B1/1, AB, S. 84  (Modul-Seiten)  (L.10)  B1/1, AB, S. 90  (2x)  B1/1, AB, S. 92  (2x)  (L.11)  B1/1, AB, S. 94  (2x)  (L.12)  B1/1, AB, S. 102  B1/1, AB, S. 104  (2x)  B1/1, AB, S. 109  (3x)  (Modul-Seiten)</p>	<p>B1/2, AB, S. 57  (L.19)  B1/2, KB, S. 47  B1/2, AB, S. 63  B1/2, AB, S. 64  (2x)  B1/2, AB, S. 66  (3x)  (L.20)  B1/2, KB, S. 52  B1/2, AB, S. 69  B1/2, AB, S. 70  B1/2, AB, S. 72  (2x)  (L. 21)  B1/2, AB, S. 74  B1/2, AB, S. 76  B1/2, AB, S. 77  B1/2, AB, S. 78  (2x)  (Modul- Seiten)  B1/2, AB, S. 82  B1/2, AB, S. 82  (2x)  (L.22)  B1/2, AB, S. 88  B1/2, AB, S. 90  B1/2, AB, S. 92  (2x)  (L.23)  B1/2, KB, S. 70  B1/2, AB, S. 94  B1/2, AB, S. 96  (2x)  B1/2, AB, S. 97  B1/2, AB, S. 98  (2x)  (L.24)  B1/2, AB, S. 102  B1/2, AB, S. 103  B1/2, AB, S. 106  (2x)  (Modul-Plus)  B1/2, KB, S. 77  (Modul-Seiten)  B1/2, AB, S. 111  (2x)</p>
--	--	------------------	--	---

<b>Synonyme/ Antonyme notieren</b>			(L. 6) B1/1, AB, S. 48	
<b>Tabellen anlegen</b>	(L.1) B1/1, AB, S. 13 (L.2) B1/1, KB, S. 16 B1/1, AB, S. 22 (L.3) B1/1, AB, S. 45  (L.4) B1/1, AB, S. 55	(L.5) B1/1, AB, S. 73  (L.10) B1/2, AB, S. 158 (2x)  (L.12) B1/2, AB, S. 193  (L.13) B1/2, KB, S. 204 B1/2, AB, S. 208  (L.16) B1/2, AB, S. 258	(L.1) B1/1, KB, S. 11  B1/1, AB, S. B1/1, AB, S. 7  (L.2) B1/1, KB, S. 15 B1/1, AB, S. 13  (L.3) B1/1, AB, S. 20 B1/1, AB, S. 21  (L.4) B1/1, AB, S. 36  (L.7) B1/1, AB, S. 60	(L.10) B1/1, AB, S. 89  (Modul-Seiten) B1/2, AB, S. 29  (L.17) B1/2, KB, S. 33 B1/2, AB, S. 41  (L.18) B1/2, AB, S. 48  (L.22) B1/2, AB, S. 88
<b>Wörter gruppieren</b>	(L.4) B1/1, KB, S. 50  B1/1, Halt. C, S. 93	B1/1, Halt. C, S. 93  (L.7) B1/1, AB, S. 109  (L.14) B1/2, AB, S. 222		
<b>Satzglieder ergänzen</b>	(L.2) B1/1, AB, S. 24 (2x) B1/1, AB, S. 25  (L.3) B1/1, AB, S. 43  (L.4) B1/1, KB, S. 49 B1/1, AB, S. 54 B1/1, AB, S. 55  (L.5) B1/1, AB, S. 74 B1/1, AB, S. 75 B1/1, AB, S. 76  (L.7) B1/1, AB, S. 106 (L.8) B1/1, KB, S. 112 B1/1, KB, S. 113 B1/1, AB, S. 120	(L.11) B1/2, KB, S. 174 B1/2, AB, S. 177 B1/2, AB, S. 180 B1/2, AB, S. 181 (2x)  (L.12) B1/2, KB, S. 187 B1/2, AB, S. 191 B1/2, AB, S. 192 B1/2, AB, S. 193  (L.13) B1/2, AB, S. 208 B1/2, AB, S. 210  (L.14) B1/2, KB, S. 217 B1/2, AB, S. 225 B1/2, AB, S. 226  (L.15) B1/2, KB, S. 237	(L.1) B1/1, AB, S. 7 (2) B1/1, AB, S. 10  (L.2) B1/1, KB, S. 16 B1/1, AB, S. 12 B1/1, AB, S. 13 B1/1, AB, S. 16 (L.3) B1/1, KB, S. 20 (2x) B1/1, AB, S. 19 B1/1, AB, S. 20 (2x) B1/1, AB, S. 24  (L.4) B1/1, AB, S. 35 (2x) B1/1, AB, S. 36 B1/1, AB, S. 38	(L.14) B1/2, KB, S. 15 B1/2, AB, S. 13 B1/2, AB, S. 14 (2x) B1/2, AB, S. 16  (L.15) B1/2, AB, S. 19  (Modul-Seiten) B1/2, AB, S. 29 (L.16) B1/2, AB, S. 35 B1/2, AB, S. 38 (L.17) B1/2, KB, S. 40 B1/2, AB, S. 44 (2x) (L.18) B1/2, AB, S. 37 B1/2, AB, S. 47 B1/2, AB, S. 48 B1/2, AB, S. 52

	<p>(2x) B1/1, AB, S. 122</p> <p>(L.10) B1/2, AB, S. 160 B1/2, AB, S. 161 B1/2, AB, S. 162 (2x)</p>	<p>B1/2, AB, S. 242 B1/2, AB, S. 243 (2x) B1/2, AB, S. 245</p> <p>(L.16) B1/2, KB, S. 252 B1/2, AB, S. 257 B1/2, AB, S. 258 (3x)</p>	<p>(L.5) B1/1, AB, S. 40 B1/1, AB, S. 44</p> <p>B1/1, AB, S. 56 (Modulseiten)</p> <p>(L.7) B1/1, KB, S. 46 B1/1, AB, S. 60 B1/1, AB, S. 61</p> <p>(L.8) B1/1, AB, S. 67 B1/1, AB, S. 70</p> <p>(L.9) B1/1, AB, S. 74 B1/1, AB, S. 78</p> <p>B1/1, KB, S. 62 (Modul-Plus) B1/1, AB, S. 81 (Modul-Seiten)</p> <p>(L.10) B1/1, KB, S. 64 B1/1, AB, S. 88 (2x) B1/1, AB, S. 89 B1/1, AB, S. 90</p> <p>(L.11) B1/1, KB, S. 69 B1/1, AB, S. 95 (2x) B1/1, AB, S. 98 (2x)</p> <p>(L.12) B1/1, AB, S. 100 B1/1, AB, S. 101 (2x) B1/1, AB, S. 104 B1/1, AB, S. 110 (3x) (Modul-Seiten)</p>	<p>(Modul-Seiten) B1/2, AB, S. 85</p> <p>(L.19) B1/2, KB, S. 47</p> <p>(L.20) B1/2, AB, S. 69 B1/2, AB, S. 72</p> <p>(L.21) B1/2, KB, S. 55 B1/2, AB, S. 74 (2x) B1/2, AB, S. 75 B1/2, AB, S. 78</p> <p>(Modul-Seiten) B1/2, AB, S. 84 (L.22) B1/2, AB, S. 88 B1/2, AB, S. 89</p> <p>(L.23) B1/2, KB, S. 69</p> <p>(L.24) B1/2, AB, S. 101 B1/2, AB, S. 102 (4x)</p> <p>(Modul-Seiten) B1/2, AB, S. 112</p>
<b>Satzglieder umformen</b>	<p>(L.1) B1/1, KB, S. 6 B1/1, AB, S.11 B1/1, AB, S. 12</p> <p>(L.2) B1/1, KB, S. 19 B1/1, AB, S. 26</p>	<p>(L.11) B1/2, KB, S. 172 B1/2, AB, S. 177 (2x) B1/2, AB, S. 178</p> <p>(L.12) B1/2, KB, S. 190</p>	<p>(L.4) B1/1, AB, S. 36</p> <p>(L.5) B1/1, AB, S. 41 B1/1, AB, S. 42</p> <p>(L.6) B1/1, AB, S. 50</p>	<p>(L.18) B1/2, AB, S. 46</p> <p>(L.19) B1/2, AB, S. 62</p> <p>(L.20) B1/2, AB, S. 69</p>

	<p>(L.3) B1/1, KB, S. 37 B1/1, KB, S. 38 B1/1, AB, S. 44</p> <p>(L.4) B1/1, AB, S. 54</p> <p>(L.5) B1/1, AB, S. 76</p> <p>(L.6) B1/1, KB, S. 82 B1/1, KB, S. 84 B1/1, AB, S. 87 B1/1, AB, S. 88 (2x) B1/1, AB, S. 90</p> <p>(L.7) B1/1, AB, S. 100 B1/1, AB, S. 106</p> <p>(L.9) B1/2, KB, S. 140 B1/2, KB, S. 142 B1/2, AB, S. 144 B1/2, AB, S. 148</p> <p>(L.10) B1/2, KB, S. 156</p>	<p>B1/2, AB, S. 191 B1/2, AB, S. 192</p> <p>(L.13) B1/2, KB, S. 203 B1/2, KB, S. 206 B1/2, AB, S. 209 B1/2, AB, S. 210 (2)</p> <p>B1/2, AB, S. 212 B1/2, AB, S. 213</p> <p>(L.14) B1/2, KB, S. 219 B1/2, KB, S. 220 B1/2, AB, S. 224 B1/2, AB, S. 225</p> <p>(L.15) B1/2, AB, S. 240 B1/2, AB, S. 241</p> <p>(L.16) B1/2, KB, S. 248 B1/2, KB, S. 251 B1/2, AB, S. 255 (3x) B1/2, AB, S. 256 B1/2, AB, S. 257</p>	<p>(Modulseiten) B1/1, AB, S. 56</p> <p>(L.7) B1/1, AB, S. 60</p> <p>(L.8) B1/1, AB, S. 68 (L.11) B1/1, AB, S. 69 B1/1, AB, S. 98</p> <p>(L.12) B1/1, AB, S. 101</p> <p>(L.13) B1/2, AB, S. 6 (2x) B1/2, AB, S. 7 (2x)</p> <p>(L.15) B1/2, AB, S. 19 B1/2, AB, S. 24</p> <p>(L.17) B1/2, AB, S. 41</p>	<p>(L.21) B1/2, AB, S. 75 (3)</p> <p>(Modul-Seiten) B1/2, AB, S. 84 (2)</p> <p>(L.22) B1/2, AB, S. 89 B1/2, AB, S. 90 B1/2, AB, S. 92</p> <p>(L.23) B1/2, AB, S. 94 B1/2, AB, S. 95 B1/2, AB, S. 98</p> <p>(L.24) B1/2, AB, S. 106 (2)</p> <p>(Modul-Seiten) B1/2, AB, S. 112</p>
<b>Grammatik- fehler korrigieren</b>	<p>(L.3) B1/1, AB, S. 45</p> <p>(L.6) B1/1, AB, S. 91</p>	<p>(L.15) B1/2, AB, S. 241</p>	<p>(L.17) B1/2, AB, S. 41</p>	<p>(Modul-Seiten) B1/2, AB, S. 58</p>
<b>Diktate in verschiedenen Formen</b>	<p>(L.11) B1/2, AB, S. 181</p>		<p>(Modul-Seiten) B1/1, AB, S. 31</p>	
<b>Sprachtätig- keitsbezogene Übungen</b>	<i>Linie 1</i>		<i>Menschen</i>	
<b>Interview- fragen notieren</b>	<p>(L.1) B1/1, AB, S. 8</p> <p>(L.3) B1/1, AB, S. 81</p> <p>B1/1, Halt. B, S. 61</p> <p>(L.6) B1/1, AB, S. 81</p> <p>(L.7)</p>	<p>(L.10) B1/2, KB, S. 156</p> <p>(L.12) B1/2, KB, S. 187</p> <p>(L.13) B1/2, KB, S. 201</p> <p>(L.15) B1/2, KB, S. 236</p>	<p>(L.3) B1/1, AB, S. 23</p> <p>(L.12) B1/1, KB, S. 73</p>	

	B1/1, KB, S. 98 B1/1, Halt. D, S. 125	(L.16) B1/2, KB, S. 252		
<b>Dialoge aufschreiben</b>	(L.1) B1/1, KB, S. 3 (L.2) B1/1, AB, S. 25  (L.6) B1/1, KB, S. 85 (L.10) B1/2, KB, S. 153 B1/2, KB, S. 154	(L.11) B1/2, KB, S. 174 (2x) B1/2, KB, S. 175  (L.12) B1/2, KB, S. 187  (L.14) B1/2, KB, S. 218 B1/2, AB, S. 224	(L.7) B1/1, KB, S. 47  (Modul-Plus) B1/2, KB, S. 24  (L.17) B1/2, KB, S. 31  (Modul-Seiten) B1/2, AB, S. 108	
<b>Redemittel- listen erstellen</b>	(L.2) B1/1, KB, S. 20  (L.6) B1/1, KB, S. 83 B1/1, AB, S. 91  B1/2, Halt. F, S. 200	(L.13) B1/2, KB, S. 207 B1/2, AB, S. 213  (L.15) B1/2, KB, S. 237  (L.16) B1/2, KB, S. 250	(L.4) B1/1, KB, S. 28  (L.6) B1/1, KB, S. 37 B1/1, AB, S. 49  (L.12) B1/1, KB, S. 75 B1/1, AB, S. 103	(L.16) B1/2, AB, S. 37  (L.20) B1/2, KB, S. 51  (L.21) B1/2, KB, S. 57  (L.23) B1/2, AB, S. 95
<b>Sprechblasen ausfüllen</b>	(L.6) B1/1, KB, S. 85 (L.9) B1/1, KB, S. 137	(L.16) B1/2, KB, S. 250	(L.13) B1/2, KB, S. 12	
<b>Stichpunkte für Vorträge notieren</b>	(L.4) B1/1, KB, S. 50 B1/1, AB, S. 59  (L.8) B1/1, KB, S. 117  (L.9) B1/2, KB, S. 141 B1/2, KB, S. 143  (L.10) B1/2, KB, S. 153  B1/2, Halt. E, S. 165 B1/2, Halt. E, S. 168  (L.11) B1/2, KB, S. 172 B1/2, KB, S. 173	(L.1) B1/1, KB, S. 11  (L.2) B1/1, KB, S. 13  (L.3) B1/1, KB, S. 25 (Modul-Plus)  (L.6) B1/1, KB, S. 39 B1/1, KB, S. 40 B1/1, AB, S. 49 B1/1, KB, S. 43 B1/1, KB, S. 44 (Modul-Plus)  (Modul-Seiten) B1/1, AB, S. 54	(L.14) B1/2, KB, S. 15 B1/2, KB, S. 16  (L.15) B1/2, KB, S. 21 B1/2, KB, S. 22  (Modul-Plus) B1/2, KB, S. 23 B1/2, KB, S. 25 (Modul-Seiten) B1/2, AB, S. 26  (L.18) B1/2, KB, S. 39 B1/2, KB, S. 40  (Modul-Plus) B1/2, KB, S. 42 B1/2, KB, S. 43	

	<p>(L.12) B1/2, KB, S. 184 B1/2, KB, S. 186</p> <p>(L.13) B1/2, KB, S. 201</p> <p>(L.14) B1/2, KB, S. 216 B1/2, AB, S. 227</p> <p>(L.16) B1/2, KB, S. 248 B1/2, Halt. H, S. 262</p>		<p>(L.7) B1/1, KB, S. 48 (L.8) B1/1, KB, S. 52</p> <p>(L.9) B1/1, KB, S. 55 B1/1, KB, S. 57</p> <p>(L.10) B1/1, KB, S. 65</p> <p>(L.12) B1/1, KB, S. 76 B1/1, KB, S. 79 (Modul-Plus)</p> <p>(L.13) B1/2, KB, S. 11 B1/2, KB, S. 15</p>	<p>B1/2, KB, S. 61 (Modul-plus)</p> <p>(Modul-Seiten) B1/2, AB, S. 82</p> <p>(L.22) B1/2, KB, S. 65</p> <p>(L.24) B1/2, KB, S. 75 (24)</p> <p>B1/1, KB, S. 79 (Modul-Plus)</p> <p>(Modul-Seiten) B1/2, AB, S. 109</p>
<p><b>Schriftliche Kontrolle des Lese- und Hörverstehens</b></p>	<p>(L.1) B1/1, KB, S. 2</p> <p>(L.3) B1/1, KB, S. 35 B1/1, KB, S. 40</p> <p>(L.4) B1/1, KB, S. 47</p> <p>(L.5) B1/1, KB, S. 66  B1/1, Halt. C, S. 93</p> <p>(L.7) B1/1, KB, S. 98 B1/1, KB, S. 102</p> <p>(L.8) B1/1, KB, S. 111 B1/1, KB, S. 113 B1/1, KB, S. 115 B1/1, AB, S. 121</p>	<p>(L.9) B1/1, KB, S. 137 B1/1, KB, S. 141</p> <p>(L.10) B1/2, KB, S. 155</p> <p>(L.11) B1/2, KB, S. 173</p> <p>(L.12) B1/2, KB, S. 183 B1/2, KB, S. 188</p> <p>(L.13) B1/2, KB, S. 201 B1/2, AB, S. 209</p> <p>(L.14) B1/2, KB, S. 222 B1/2, KB, S. 218 B1/2, KB, S. 221 B1/2, AB, S. 222  B1/2, Halt. G, S. 229  B1/2, Halt. H, S. 262</p>	<p>(L.1) B1/1, KB, S. 10 B1/1, KB, S. 12</p> <p>(L.3) B1/1, KB, S. 23 (Modul-Plus) B1/1, AB, S. 28 (Modul-Seiten)</p> <p>(L.4) B1/1, KB, S. 29</p> <p>(L. 5) B1/1, KB, S. 32</p> <p>(L.6) B1/1, KB, S. 32 B1/1, KB, S. 33 B1/1, KB, S. 39</p> <p>(L.7) B1/1, KB, S. 48</p> <p>(L.9) B1/1, AB, S. 74  B1/1, KB, S. 60 (Modul-Plus)</p> <p>(L. 11) B1/1, AB, S. 97</p>	<p>(L.15) B1/2, KB, S. 21  (Modul-Plus) B1/2, KB, S. 25  (Modul-Seiten) B1/2, AB, S. 28  (L.16) B1/2, KB, S. 28  (L.17) B1/2, AB, S. 42  (L.18) B1/2, KB, S. 39 (Modul-Plus) B1/2, KB, S. 41 B1/2, KB, S. 44  (Modul-Seiten) B1/2, AB, S. 55  (L.19) B1/2, KB, S. 46 B1/2, KB, S. 47 (L.21) B1/2, AB, S. 76  (Modul-plus) B1/2, KB, S. 60 B1/2, KB, S. 62</p>

			(L.12) B1/1, KB, S. 73 B1/1, KB, S. 76  B1/1, KB, S. 77 (Modul-Plus) B1/1, AB, S. 108 (Modul-Seiten)  (L.13) B1/2, KB, S. 10  (L.14) B1/2, KB, S. 15	(Modulseiten) B1/2, AB, S. 80 B1/2, AB, S. 81 B1/2, AB, S. 82  (L.22) B1/2, KB, S. 63 B1/2, KB, S. 65 B1/2, AB, S. 90 B1/2, AB, S. 91  (L.24) B1/2, KB, S. 73 B1/2, KB, S. 75  (Modul-Plus) B1/2, KB, S. 77 B1/2, KB, S. 79 B1/2, KB, S. 80  (Modul-Seiten) B1/2, AB, S. 108  (Modulseiten) B1/2, AB, S. 76
--	--	--	---	--

**Tabelle B: Kategorien des kreativen Schreibens in den Lehrwerken *Linie 1* und *Menschen***

Kategorie	<i>Linie 1</i>	<i>Menschen</i>
<b>Assoziative Verfahren:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Automatisches Schreiben</li> </ul>	_____	_____
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Free-Writing</li> </ul>	B1/1, KB, S. 1 (L.1) B1/1, KB, S. 7 (L.1) B1/1, AB, S. 16 (L.2) B1/1, AB, S. 26 (L.2) B1/1, KB, S. 38 (L.3) B1/1, Halt. B, S. 62 B1/1, Halt. B, S. 62 B1/1, KB, S. 67 (L.5) B1/1, KB, S.103 (L.7) B1/1, AB, S.105 (L.7) B1/1, KB, S.113 (L.8) B1/1, KB, S.114 (L.8) B1/1, KB, S.115 (L.8) B1/1, AB, S.118 (L.8) B1/2, KB, S.138 (L.9) B1/2, KB, S.139 (L.9) B1/2, AB, S.137 (L.9) B1/2, KB, S.157 (L.10) B1/2, KB, S.215 (L.14) B1/2, KB, S. 234 (L.15) B1/2, KB, S.236 (L.15) B1/2, AB, S.242 (L.15)	B1/1, KB, S. 10 (L.1) B1/1, AB, Modul-Seiten, S. 25 B1/1, KB, S. 34 (L.5) B1/1, AB, Modul-Seiten, S. 54 B1/1, KB, S. 40 (L.6) B1/1, KB, S. 85 (Aktionsseiten), (2x) B1/1, KB, S. 86 (Aktionsseiten) B1/2, KB, S. 16 (L.14) B1/2, AB, S. 70 (L.20) B1/2, KB, S. 54 (L.21) B1/2, KB, S. 58 (L.21) B1/2, KB, S. 66 (L.22) B1/2, KB, S. 76 (L.24) B1/2, KB, S. 679 (Modul-Plus-Seiten) B1/2, KB, S. 95 (Aktionsseiten)
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Clustering</li> </ul>	B1/1, AB, S. 13 (L.1) B1/1, Werte-und Orientierungsmodul A, S.129 B1/2, Halt. H, S. 261 B1/2, Halt. G, S.269	B1/1, KB, S. 54 (L.9) B1/2, KB, S. 28 (L.16)
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mindmap</li> </ul>	B1/1, KB, S.117 (L.8) B1/2, KB, S.137 (L.9)	B1/1, KB, S. 36 (L.6) B1/1, KB, S. 61 (Modul-Plus Seiten)
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Kritzeln</li> </ul>	_____	_____
<b>Schreiben mit Literatur-, Wort- und Textvorgaben</b>	B1/1, AB, S. 11 (L.1) B1/1, AB, S. 12 (L.1) B1/1, AB, S. 13 (L.1) B1/1, KB, S. 17 (L.2) B1/1, KB, S. 38 (L.3) B1/1, AB, S.44 (L.3) B1/1, KB, S. 51 (L.4) B1/1, AB, S. 57 (L.4) B1/1, Halt. B, S. 62 B1/1, KB, S. 66 (L.5) B1/1, KB, S. 67 (L.5) B1/1, KB, S. 68 (L.5)	B1/1, KB, Modul-Seiten, S. 24 B1/1, KB, S. 58 (Modul-Plus Seiten) B1/1, AB, S. 89 (L.10) B1/1, AB, S. 92 (L.10) B1/1, AB, S. 110 (Modul-Seiten) B1/2, AB, S. 102 (L.24)

	<p>B1/1, AB, S. 73 (L.5)  B1/1, KB, S. 82 (L.6)  B1/1, AB, S.89 (L.6)  B1/1, KB, S. 101 (L.7)  B1/1, AB, S.105 (L.7)  B1/1, KB, S.112 (L.8)  B1/1, AB, S.119 (L.8)  B1/1, AB, S.122 (L.8)  B1/1, AB, S.123 (L.8)  B1/1, AB, S.126 (L.8)  B1/2, AB, S.145 (L.9)  B1/2, AB, S.146 (L.9)  B1/2, KB, S.171 (L.11)  B1/2, AB, S.178 (L.11)  B1/2, KB, S.185 (L.12)  B1/2, AB, S.194 (L.12)  B1/2, KB, S. 205 (L.13)  B1/2, AB, S.212 (L.13)  B1/2, KB, S.216 (L.14)  B1/2, KB, S.219 (L.14)  B1/2, AB, S.223 (L.14) (2x)  B1/2, AB, S.225 (L.14)  B1/2, AB, S.226 (L.14)  B1/2, Halt. G. S.229  B1/2, KB, S.238 (L.15)  B1/2, AB, S.243 (L.15)  B1/2, KB, S.251 (L.16)  B1/2, AB, S.255 (L.16)</p>	
<p><b>Schreiben mit visuellen Vorlagen:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Assoziatives Schreiben zu visuellen Vorlagen</li> </ul>	<p>B1/1, KB, S. 2 (L.1)  B1/1, AB, S. 9 (L.1)  B1/1, AB, S. 25 (L.2)  B1/1, KB, S. 49 (L.4)  B1/1, AB, S. 74 (L.5)  B1/1, KB, S. 80 (L.6)  B1/1, AB, S.106 (L.7)  B1/1, AB, S.107 (L.7)  B1/2, KB, S.172 (L.11)  B1/2, AB, S.212 (L.13)  B1/2, AB, S.244 (L.15)</p>	<p>B1/1, AB, Modul-Seiten, S. 24  B1/1, KB, S. 46 (L.7)  B1/1, KB, S. 68 (L.11)  B1/1, AB, S. 96 (L.11)  B1/1, KB, S. 82 (Aktionsseiten)  B1/1, KB, S. 91 (Aktionsseiten)  B1/2, KB, S. 24 (Modul-Seiten)  B1/2, KB, S. 84 (Aktionsseiten)  B1/2, KB, S. 97 (Aktionsseiten)</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>Ergänzen von Denk- oder Sprechabsichten oder „Den Abgebildeten Worte in den Mund legen...“</li> </ul>	<p>B1/1, KB, S. 18 (L.2)  B1/1, KB, S. 50 (L.4)  B1/1, KB, S. 85 (L.6)  B1/2, KB, S.138 (L.9)</p>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>Versetzung</li> </ul>	<p>B1/2, KB, S.139 (L.9)</p>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>Bildnerisches Gestalten und Schreiben</li> </ul>	<p>B1/2, KB, S.152 (L.10)</p>	<p>B1/1, KB, S.81 (Aktionsseiten)  B1/2, KB, S. 75 (L.24)  B1/2, KB, S. 85 (Aktionsseiten)</p>

<b>Schreiben mit Musik</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Musik wahrnehmen – als Impuls zum Schreiben</li> </ul>	B1/2, KB, S.175 (L.11)	B1/1, KB, S.80 (Aktionsseiten)
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Musizieren und Schreiben</li> </ul>	_____	_____
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Musikalische Fantasiereise</li> </ul>	_____	B1/2, KB, S. 30 (L.16)
<b>Kooperatives Schreiben</b>	B1/1, KB, S. 50 (L.4) B1/2, KB, S.239 (L.15)	B1/1, KB, S. 65 (L.10) B1/1, KB, S. 83 (Aktionsseiten) B1/2, KB, S. 81 (Aktionsseiten)

**Tabelle C: Überblick der Aufgaben zur Förderung der schriftlichen Textproduktion in den Lehrwerken *Linie 1* und *Menschen***

	<i>Linie 1</i>	<i>Menschen</i>
<b>Texte als Vorlage für die schriftliche Produktion</b>	B1/1, AB, S. 10 B1/1, KB, S. 19 B1/1, Halt. A, S. 32 B1/1, KB, S. 34 B1/1, KB, S. 38 B1/1, KB, S. 67 B1/1, KB, S. 68 B1/1, KB, S. 70 B1/1, AB, S. 75 B1/1, KB, S. 114 B1/1, AB, S. 121 B1/1, Halt. D, S. 126 B1/1, Halt D, S. 67 B1/2, KB, S. 185 B1/2, AB, S. 234	B1/1, KB, S. 15 B1/1, AB, S. 37 B1/1, AB, S. 53, (Modulseiten) B1/1, AB, S. 69 B1/1, AB, S. 75 B1/1, AB, S. 104 B1/2, KB, S. 20 B1/2, AB, S. 24 B1/2, AB, S. 77 B1/2, AB, S. 78 B1/2, AB, S. 97
<b>Aufgaben zum Korrigieren und Überarbeiten der Texte</b>	B1/2, KB, S. 155 B1/1, AB, S. 109 B1/2, AB, S. 149 B1/2, AB, S. 256	B1/1, KB, S. 29 B1/1, AB, Modulseiten, S. 27 B1/1, KB, S. 77 B1/2, AB, S. 20
<b>Informationen zu den Textualitätskriterien und zum Aufbau von Texten</b>	B1/1, AB, S. 26 B1/1, Halt. A, S. 29 B1/1, AB, S. 40 B1/1, KB, S. 53 B1/1, AB, S. 123 B1/2, KB, S. 141 B1/2, AB, S. 161 B1/2, AB, S. 179 B1/2, AB, S. 256	B1/1, AB, S. 15 B1/1, KB, S. 29 B1/1, AB, S. 102 B1/1, KB, S. 75 B1/2, KB, S. 19 B1/2, AB, S. 15 B1/2, AB, S. 54 B1/2, KB, Aktionsseiten, S. 88
<b>Ausdrucksmittel bzw. Formulierungshilfen</b>	B1/1, KB, S. 18 B1/1, KB, S. 102 B1/1, KB, S. 117 B1/1, KB, S. 102 B1/2, Halt. F, S. 200 B1/2, KB, S. 221 B1/2, AB, S. 227 B1/2, AB, S. 244 B1/2, KB, S. 249	B1/1, KB, S. 28 B1/1, KB, S. 30 B1/1, KB, S. 30 B1/1, AB, S. 37 B1/1, KB, S. 52 B1/1, KB, S. 57 B1/1, KB, S. 66 B1/1, KB, S. 76 B1/1, KB, Aktionsseiten, S. 83 B1/2, KB, S. 16 B1/2, KB, S. 20 B1/2, KB, S. 22 B1/2, AB, S. 20 B1/2, KB, S. 51 B1/2, KB, S. 58 B1/2, KB, S. 75

## **Abstract**

Diese Masterarbeit beschäftigt sich mit der Analyse der Lehrwerke *Linie 1* und *Menschen* im Hinblick auf die Förderung der produktiven Fertigkeit Schreiben.

Der Theorieteil ist in folgende Abschnitte gegliedert: Der erste Teil beinhaltet theoretische Überlegungen hinsichtlich der Fertigkeit Schreiben, Begriffsklärungen von Text- und Schreibkompetenz sowie eine Beschreibung der Schreiblernziele und verschiedener schreibdidaktischer Ansätze. Außerdem werden in diesem Teil die Textualitätskriterien von Beaugrande und Dressler beschrieben und das 3-Phasen-Modell zur Förderung der Textkompetenz von Schmolzer-Eibinger präsentiert. Der zweite Teil beschäftigt sich mit den unterschiedlichen Typen von Schreibaufgaben und -übungen, die im Sprachunterricht zur Entwicklung und Förderung der Schreibkompetenz der Lernenden eingesetzt werden. Hier werden unter anderem die Schreibtypologien des *gelenkten Schreibens* und des *freien Schreibens* vorgestellt.

Im empirischen Teil der Masterarbeit wird die Qualitative Inhaltsanalyse als Forschungsmethode angewandt und die beiden Lehrwerke *Linie 1* und *Menschen* werden anhand zuvor definierter Kriterien untersucht und bewertet. Die Ausarbeitung der Analyse Kriterien ist theoriegeleitet, das heißt sie erfolgt auf der Basis von Erkenntnissen aus der zuvor erarbeiteten Theorie. Ziel der Analyse ist es einerseits zu prüfen, ob die Lehrwerke *Linie 1* und *Menschen* die im Theorieteil beschriebenen Schreibübungen und -aufgaben zur Förderung der Fertigkeit Schreiben beinhalten, andererseits soll untersucht werden, ob die Lehrwerke auch Aufgaben zur Förderung der schriftlichen Textkompetenz berücksichtigen.