

Langfristige Bewertung der schriftlichen Fertigkeit im DaF-Unterricht¹

Sertan Gür , Eskişehir

Öz

Yabancı Dil olarak Almanca Dersinde Yazma Becerisinin Uzun Süreli Değerlendirilmesi

Teknoloji ve sosyal ağ kullanım alanlarında büyük ölçülerde gelişen ilerlemeler çağında günlük hayat içerisindeki yazma becerisinin artan kullanımı metinsel işlevleri etkilediği biçimde yabancı dil olarak Almanca dersindeki yazma becerisine de tesir etmektedir. Yazma becerisi yabancı dilde eğitim tarihinde sürekli değişen bir rolü vardır.

Bu çalışmanın hedefi, yazma becerisinin eğitim alanındaki rollerini analiz etmek ve yabancı dil dersindeki belirli özelliklerini ve yazma sürecine işaret etmektir. Bu konuda anadilde ve yabancı dilde yazma süreçlerinin nasıl işlediğine dair bilgiler verilecektir. Bunun amacı yazılı metinlerin yabancı dildeki üretimlerinde karşılaşılan zorlukları vurgulamaktır.

Son olarak yabancı dil olarak Almanca dersindeki yazma alanında çeşitli araştırmalara değinilecek ve olası bir alan araştırmasına öneri getirilecektir. Bu noktada, sunulan modellerin ve yabancı dil dersinde yabancı dil olarak Almanca eğitiminde yazma becerisinin yerinin doktora çalışmamın araştırma konusu olduğunu vurgulamak gerekmektedir. Üniversitelerdeki yabancı dil olarak Almanca derslerinde Türk öğrencilerin üretici yazma becerisinde zorluklar yaşadığı bilinen bir gerçektir. Çalışma, yazılı öğrenci metinlerindeki sorunlarının ışığında Anadolu Üniversitesinde Almanca Öğretmenliği Anabilim dalında öğrenim gören Almanca öğrenen Türk öğrencilerinin metinlerindeki yazma becerisinin uzun süreli süreciyle ilgilenmektedir.

Anahtar Sözcükler: Yazma Becerisi– Yabancı Dil olarak Almanca Dersi– İlerleme – Yazma Süreci– Öğrenci Metinleri

Abstract

Im Zeitalter der stark entwickelten Fortschritte in Technik und sozialer Netzwerkanwendung beeinflusst der steigende Gebrauch der Schriftlichkeit im Alltagsleben die textuelle Funktionalität, die in gleicher Weise die schriftliche Fertigkeit im DaF-Unterricht betrifft. Die Schreibfertigkeit hat im Laufe der Geschichte der Methodik des Fremdsprachenunterrichts eine sich stets verändernde Rolle eingenommen.

Das Ziel der vorliegenden Studie besteht darin, die Rollen der Schreibfertigkeit in der Methodik zu analysieren und bestimmte Eigenschaften vom Prozess der Schreibfertigkeit im Fremdsprachenunterricht zu erörtern. Beim letzteren werden die Schreibprozesse in der Muttersprache und in der Fremdsprache vorgestellt, um die Schwierigkeiten bei der fremdsprachlichen Produktion eines schriftlichen Textes zur Sprache zu bringen.

Abschließend wird auf diverse Forschungen auf dem Gebiet der Schreibfertigkeit im DaF-Unterricht eingegangen und eine mögliche Forschungsrichtung vorgeschlagen. An dieser Stelle ist noch zu unterstreichen, dass die präsentierten Modelle und der Stellenwert der Schreibfertigkeit im Fremdsprachenunterricht zu den Untersuchungskonzepten meiner Doktorarbeit gehören. Es ist eine

¹ Dieser Artikel ist die erweiterte Fassung meines gleichnamigen Vortrags auf dem XIV. Türkischen Internationalen Germanistik Kongress an der Atatürk Universität in Erzurum “*Ex Oriente Lux: Orient in der deutschen Sprache, Literatur und Kultur*“ vom 25. bis zum 27. Oktober 2018.

bekannte Tatsache, dass türkische Studenten im universitären DaF-Unterricht Schwierigkeiten in der schriftlich-produktiven Fertigkeit haben. Unter Berücksichtigung der Problematik der schriftlichen Lernertexte beschäftigt sich die erwähnte Doktorarbeit mit der langfristigen Progression der schriftlichen Fertigkeit in Texten von deutschlernenden türkischen Studenten, die im Fach Deutschlehrerausbildung an der Anadolu Universität studieren.

Schlüsselwörter: Schreibfertigkeit– DaF-Unterricht– Progression– Schreibprozess– Lernertexte

1. Einführung

In diesem Beitrag geht es um die langfristige Bewertung der schriftlichen Produkte im DaF-Unterricht. Als erstes wird kurz auf den Stellenwert der schriftlichen Fertigkeit in der didaktischen Entwicklungsgeschichte von Deutsch als Fremdsprache (DaF) eingegangen. Dann werden einige Modelle von Schreibprozessen vorgestellt und Exemplare von langfristigen und empirischen Studien präsentiert. Abschließend wird der Ablauf meiner Doktorarbeit, die noch im Bearbeitungsprozess ist, zu erklären versucht.

2. Die Schreibfertigkeit innerhalb der didaktischen Entwicklungsgeschichte des Fremdsprachenunterrichts

Der Wert der schriftlichen Fertigkeiten im Fremdsprachenunterricht wird in Beispielen der früheren Fremdsprachendidaktikmethoden eher als gering betrachtet. Jedoch kann heutzutage im Lichte der technischen Fortschritte in kommunikativen Mitteln leicht festgestellt werden, dass die schriftliche Fertigkeit in der digitalen Welt ihren Rang sowohl in der Muttersprache als auch in Fremdsprachen verändert hat. E-Mails und SMS-Produkte werden im Alltag häufig verwendet, wobei jedoch zu bemerken ist, dass sie meist in gesprochener Sprache geschrieben werden.

An diesem Punkt ist es lohnenswert, den Stellenwert der schriftlichen Fertigkeit in der Fremdsprachendidaktik zu analysieren. Bei der Grammatik-Übersetzungsmethode des frühen 19. Jahrhunderts ist die Beherrschung der Grammatikregeln das Lernziel. Alltägliche kommunikative Fähigkeiten in der Fremdsprache gehören nicht zum Ziel. Eher richtete sich der Unterricht an klassische Sprachen wie Latein oder Griechisch und an die Übersetzungsfähigkeit in Hinblick auf Form und Inhalt von fremdsprachlichen Texten. Jedoch wurden später aufgrund zunehmender internationalen, wirtschaftlichen und kulturellen Kontakten andere Sprachkompetenzen gefordert und Proteste von Sprachwissenschaftlern und Sprachlehrern führten ca.1870 zu Reformbewegungen in Europa (vgl. Kniffka / Siebert-Ott 2009: 77). Wilhelm Viëtor kritisierte das Auswendiglernen von grammatikalischen Regeln und behauptete, dass derartige Handlungen die Sprachkompetenz überfordern. Anstatt kontextlose und isolierte Schreibaufgaben weiterzuführen, die eigentlich ihre Stelle in letzter Reihe des Fremdsprachenunterrichts haben sollten, müsse nach Viëtor der Fremdsprachenunterricht mit kommunikativen Zielen in der Fremdsprache einsprachig gestaltet werden (vgl. Viëtor 1886: 6). Viëtors Beitrag wurde nachher Teil der Reformbewegungen und führte zum Entstehen der direkten Methode.

Die direkte Methode verzichtete auf den Gebrauch der Muttersprache und des Übersetzens im Fremdsprachenunterricht und hatte ihr Interesse mehr an der gesprochenen Sprache, an der Einzelsprache als Lehrsprache und an den intensiven mündlichen Sprachaktivitäten (vgl. Rösler 1994: 101). Die Grammatikregeln treten bei

der direkten Methode in den Hintergrund. Aber für Schreibhandlungen gibt es hier auch kaum freien Raum im Fremdsprachenunterricht.

Nachdem die USA in den Zweiten Weltkrieg eingetreten waren, gab es Bedarf an Mitarbeitern, die Fremdsprachen fließend sprechen konnten. Aus diesem Grund wurde die Army Methode nach Intensivsprachkursen in Hinsicht von mündlichen Drill-Übungen mit Fremdsprachlern und Konversationstraining geformt (vgl. Kniffka / Siebert-Ott 2009: 79). Die grammatikalische Kenntnis im Hintergrund wurde im Unterricht nicht analysiert und der Einsatz der Schreibfertigkeit im Fremdsprachenunterricht wurde nach alltäglichen Situationen in kommunikativen Aufgaben wie Notieren, die Bearbeitung schriftlicher Korrespondenz und meistens als Mustersätze zur Bearbeitung von Dialogen in reproduktiven Schreibformen verwendet.

Durch den erweiterten Einsatz von technischen Medien wurde im Rahmen von einer jugoslawisch-französischen Kooperation im CREDIF (Centre de Recherches et d'Etudes pour la Diffusion du Français) die audiovisuelle Methode entwickelt. Die audiovisuelle Methode wurde in Hinsicht auf die Parallelität der audiolingualen Methode mit gemeinsamen Merkmalen konstruiert. Der Hauptunterschied der audiovisuellen Methode gegenüber der audiolingualen Methode war eigentlich nur die Umformulierung der Medien, indem die Tonmaterialien durch visuelle Materialien wie Fotos, Dias und Videos unterstützt wurden. Wiederum wurde die schriftliche Produktion in den Hintergrund des Fremdsprachenunterrichts geschoben und als reproduktive Schreibaktivitäten betrachtet.

Der Stellenwert der didaktischen Schreibfertigkeit wurde erst nach den 1970'er Jahren in kognitiven Konzeptionen vorrangig betrachtet. Der kognitive Ansatz hat sich nach den 1980'er Jahren entwickelt und bezieht sich hauptsächlich auf den produktiven Gebrauch der Sprache. Beim kognitiven Ansatz kann man sich einerseits für das Produkt unter linguistischen und textlinguistischen Gesichtspunkten wie grammatikalische Korrektheit und Textkohärenz interessieren und andererseits auf den Prozess eingehen. Dabei stellt man in prozessorientierter Richtung der Textproduktion Fragen wie z.B. welches Wissen und welche Handlungen ein Textproduzent anwendet und wie das Feedback des Schreibprozesses auf das Wissen des Textproduzenten wirkt (vgl. Makovec-Černe 1994: 3). Der kognitive Ansatz löste lerntheoretische Diskussionen in der fremdsprachlichen Methodik aus, die mittels Fragestellungen zu Auseinandersetzungen vom kognitiven Ansatz zum kommunikativen Ansatz führten.

Die Entwicklungen in der Pragmalinguistik beeinflusste auch die Fremdsprachendidaktik und führte zur Bezeichnung einer kommunikativen Didaktik, m.a.W. zu der kommunikativen Methode. Die kommunikative Methode legt auf die kognitiven und kreativen Sprachfertigkeiten Wert und will dem Lerner im Fremdsprachenunterricht einen freien Raum mit weniger lehrerzentrierten Instruktionen schaffen. Die kommunikative Methode versucht im Prinzip, sich auf alltägliche Bedürfnisse in realen Situationen der Lerner zu stützen und die mündliche Sprachkompetenz produktiv zu fördern. Aber es sollte auch nicht unerwähnt bleiben, dass bei der kommunikativen Konzeption wiederum die Sprechfertigkeit und das Hörverstehen die Schreibfertigkeit im Unterricht dominieren. Der Überblick zeigt, dass die schriftliche Fertigkeit im Laufe der Methodik ihren Stellenwert Schritt für Schritt

entwickelt und beim Lernen und Fördern von allen sprachlichen Fertigkeiten eine wichtige Rolle spielt.

Es steht außer Zweifel, dass die schriftliche Fertigkeit sowohl in der Muttersprache als auch in der Fremdsprache eine komplexe Fähigkeit ist. Der Schreibprozess entsteht aus Teilkomponenten, die durch adäquaten Gebrauch zum erfolgreichen Erstellen von schriftlichen Produktionen führen können. In den 1970'er Jahren wurden an diesen Teilkomponenten nach Forschungen auf dem kognitiven Gebiet der Schriftlichkeit Modifizierungen vorgenommen. Im Folgenden wird ein Überblick über die Schreibprozessmodelle in der Muttersprache gegeben und ihre Wirkungen auf Modelle in der Fremdsprachendidaktik betrachtet.

3. Schreibprozessmodelle in der Muttersprache und Fremdsprache

Das Schreibprozessmodell von John R. Hayes, Psycholinguist, und Linda Flower, Schreibwissenschaftlerin, (1980) war zum ersten Mal in „Cognitive processes in writing“ von Gregg und Steinberg publiziert. Hayes und Flower entwickelten ihr Schreibprozessmodell nach ihren Auseinandersetzungen von den bisherigen Modellen, indem sie drei kognitive Teilprozesse während des Schreibaktes von fortgeschrittenen Textproduzenten festgestellt haben: Planen (planning), Formulieren (translating) und Überarbeiten (reviewing). Diese Teilprozesse bieten noch nicht das ganzheitliche Modell dar, sondern sie bilden den Schreibprozess. Das Modell von Hayes und Flower ist grundsätzlich aus diesem Schreibprozess (writing process), dem Aufgabenumfeld (task environment) und dem Langzeitgedächtnis (the writer's long term memory) des Textproduzenten umzingelt (vgl. Hayes/Flower 1981: 370). Bei der Erstellung des Modells wendeten sich Hayes und Flower an empirische Forschungen und an die Schreibprozesse, die durch Protokoll-Analysen, unter anderem Lautes-Denken-Protokolle (Thinking-aloud), erforscht wurden. Der Grund dafür war, dass sie sich hauptsächlich mit den Phasen im mentalen Bereich des Textproduzenten beschäftigten, anstatt dem Schreibakt der Aufsätze Aufmerksamkeit zu schenken. Auf diese Art haben sie die Daten für ihr Modell erfasst. Um an die Daten zu gelangen, wurden in ihrer Modellforschung den Textproduzenten Schreibaufgaben gegeben, bei denen sie Texte produzieren mussten. Es gab jedoch ein Detail: sie mussten während des Schreibprozesses ihre Gedanken, Notizen und Verschriftlichungen laut verbalisieren und ohne Rücksicht auf falsche Äußerungen oder unterbrochene Aussprachen. Diese Prozesse wurden auf Tonband aufgenommen. Die Transkripte der Probanden und ihrem Lauten-Denken machten ungefähr 20 Seiten pro Stunde und aus diesen vorgegeben empirischen Daten wurde nachher ihr Modell ausgearbeitet.

Die allgemeine Schreibhandlung des Schreibprozessmodells geschieht nach diesem Modell mittels drei wesentlichen Komponenten: das Aufgabenumfeld, das Langzeitgedächtnis des Autors und der Schreibprozess. Das Aufgabenumfeld umfasst den vorgegebenen Schreibauftrag, in dem das Thema, der eventuelle Adressat und die Motivation zum Schreiben gegeben sind. Die nächste Komponente schließt die Arbeitsspeicher zum Wissen ein. Das Wissen in diesem Modul wird in zwei Arten kategorisiert: das Wissen zum Thema und das Wissen zum Adressat. Zusätzlich kann der Textproduzent von vorhandenem Wissen Gebrauch machen. Als die dritte Komponente wird von Hayes und Flower der Schreibprozess beschrieben, der aus dem Planen, Formulieren und Überarbeiten entsteht und ständig unter der Kontrolle und Steuerung des

Monitors, der Kontroll-/Steuerungsinstanz, verwirklicht wird. Der Ablauf von den Phasen ist rekursiv, d.h. der Prozess läuft nicht in einer linearen, sondern in unter sich zurückgreifenden Schritten ab. Der Textproduzent geht in diesem Zustand während der Textproduktion zwischen den Teilkomponenten hin und her und evaluiert damit seinen schriftlichen Vorgang.

Das Schreibprozessmodell von Hayes und Flower wurde von Theoretikern kritisiert, aber auch weiterentwickelt. Der Problemlösungscharakter des Modells wurde ständig betont, aber auf die Fragestellung, wie sich die Anfänger im Bereich der Schriftlichkeit zu Fortschritten entwickelten, wurde nicht hingewiesen. Der hierarchische Zusammenhang und die Komplexitätsebenen zwischen den Teilkomponenten wurden von Hayes und Flower nicht spezifisch beschrieben und die fehlende Verbindung zwischen dem Formulieren und Überarbeiten wurde als mangelhaft bezeichnet (vgl. Molitor-Lübbert 1996: 1008).

Otto Ludwig, Sprachwissenschaftler und Germanist, lässt sein Modell auf den Grundlagen des Hayes und Flower Modells basieren, indem er mangelnde Punkte ergänzt. Nach seiner Meinung besteht das Modell von Hayes und Flower zum einen lediglich zu viel auf kognitivistischen Perspektiven und zum anderen fehlen motorische Handlungen und die motivationale Basis zum Schreiben (vgl. Ludwig 1983: 44). Bei Ludwigs Modell ist festzustellen, dass bei schriftlichen Textproduktionen der Raum, das Schreibmedium und das Schreiben eine entscheidende Rolle spielen, die eigentlich beim Modell von Hayes und Flower nicht vorhanden sind. Ludwig formt die Komponenten vom Modell von Hayes und Flower nach seinen eigenen Ergänzungen um und erörtert fünf Bestandteile:

- Motivationale Basis
- Konzeptionelle Prozesse
- Innersprachliche Prozesse
- Motorische Prozesse
- Redigierende Aktivitäten (Ludwig 1983: 44)

Die motivationale Basis umfasst den ganzen Schreibprozess und das Langzeitgedächtnis. Zusätzlich sind situative Bedingungen einbezogen, die den Schreibanlass, den Adressaten, Ort und Zeit und weitere Verhältnisse als Faktor in den Schreibakt mit einschließen. Die motivationale Basis wird vom Schreibakt, der Dauer, der Intensität und dem Ereignis des Schreibprozesses beeinflusst. In den konzeptionellen Prozessen werden die Zielsetzungen bestimmt und gesteuert. Der Text wird nach charakteristischen und kommunikativen Zwecken geplant. Bei den innersprachlichen Prozessen sind die Satzbildung, Sprachbildung und die Berücksichtigung der geschriebenen Sprache, eigentlich alle Schreibaktivitäten, vernetzt. Ludwig erörtert, dass bei den Schreibbewegungen mehr als 30 Muskeln zusammen operieren und Teil der Feinmotorik sind (vgl. Ludwig 1983: 66). Die motorischen Prozesse stehen für die Steuerung und Koordinierungen und führen zur Verwirklichung der schriftlichen Tätigkeit. Zuletzt stehen die redigierenden Aktivitäten, wo Flüchtigkeits- und Schreibfehler korrigiert, sprachliche Ausdrücke verbessert, Textabschnitte überarbeitet und im Falle neu gefasst werden.

Börner setzte das Modell von Hayes & Flower, das eigentlich nur für Textproduzenten in der Muttersprache modelliert war, für Schreibakte in der Fremdsprache ein. Börner hat das Modell nicht verändert und an vielen Stellen fremdsprachenspezifische Modifizierungen gemacht. Dabei hat er an bestimmten Teilkomponenten die Interim-Sprache der Textproduzenten eingesetzt. Die Interim-Sprache wird in der Linguistik als eine Zwischensprache der Lerner beim Fremd- oder Zweitsprachenerwerb, die Komponente von der Mutter- oder Erstsprache beinhaltet, bezeichnet (Lewandowski 1990: 478). Börner betrachtete die Schreibprozesse vielmehr in Hinsicht der Aussage, grammatikalischer Merkmale und orthographischer Aspekte (vgl. Zimmermann 2000: 76).

An diesem Punkt sind Beispiele zu empirischen Forschungen, die sich an schriftliche Produktionen von DaF-Lernern anlehnen und das Verfahren von Langschnittstudien anwenden, zu erwähnen.

4. Schriftliche Produktionen von DaF-Lernenden im Mittelpunkt empirischer Forschung

Pon und Varga gehen von der Rolle der Syntax der deutschen Sprache im kroatischen Curriculum aus und untersuchen in ihrer Forschung "Nebensätze in freien schriftlichen Produktionen kroatischer DaF-Lerner" die Wortstellung in Nebensätzen, die als freie schriftliche Produkte dargestellt sind. Die Probandengruppe besteht aus 57 kroatischen Deutschlernern im Alter von 18 Jahren, die ihr Germanistikstudium neu begonnen haben. Das Korpus setzt sich aus schriftlichen Produkten zusammen, die von den Probanden nach ihrem Abschluss der Mittelschule und vor dem Beginn des Studiums geschrieben worden sind. In der schriftlichen Aufgabe wird von den Studenten verlangt, einen Brief mit ungefähr 125 Wörtern an einen Freund zu schreiben. Bei der Analyse verwenden Pon und Varga zwei verschiedene Raster. Mittels des ersten Rasters werden in quantitativer Art die Anzahl der Satzarten zusammengestellt. Im zweiten Raster werden die Nebensatzarten durchsucht und klassifiziert. Nach der Analyse wurden im Korpus 370 Nebensätze festgestellt und nach einleitenden Konjunktionen und Nebensatzarten analysiert.

Schröder bevorzugt in seiner Forschung "E-Mail Tutorium zur Unterstützung des Unterrichts >Schreiben< Erfahrungen mit einem Gemeinschaftsprojekt zwischen Trier und Hangzhou/VR China" den Medieneinsatz im DaF-Unterricht und bildet ein Tutoriumprogramm für Germanistikstudenten im dritten Studienjahr an der Zhejiang Universität in der VR China. Das Projekt entstand aus der Zusammenarbeit von DaF-TutorInnen, die an der Trier Universität DaF studieren, und chinesischen Germanistikstudenten, die an der Zhejiang Universität studieren. Eine bestimmte Anzahl der beteiligten Studenten wurde nicht ausgewiesen, aber nach den tabellarischen Ergebnissen sind 16 Studenten/Studentinnen festzustellen. Nach Schröders Konzept bekommen die chinesischen Germanistikstudenten während ihren schriftlichen Aufgaben von ihren TutorInnen individuelle Begleitung und Beratung, gezielte Besprechung, Fehleranalyse und Fehlertherapie. Das E-Mail-Tutorium ist durch die Lernplattform STUD.IP (<http://studip.uni-trier.de>) gegründet und wird über das Internet durchgeführt. Das STUD.IP-Programm ist ein Open-Source-Projekt der Universität Trier, das sich ständig weiterentwickelt und hauptsächlich zur weltweiten Kommunikation im Internet nützt. Schreiben 1 und Schreiben 2 ist ein Pflichtkurs, der von der Zhejiang Universität

als zweistündiger Deutschkurs im dritten Studienjahr angeboten wird und in vier kurzen Semestern durchgeführt wird. Die chinesischen Studenten erhielten das Tutorium jedoch nur für zwei Semester, weil eine Hausaufgabe dreimal mittels Fehleranalysen kontrolliert wurde und jede Woche Kontakt gehalten wurde. Die Begleitung auf der deutschen Seite konnte dabei eine Last für die DaF-Didaktik Studenten darstellen. Von den chinesischen Studenten wurde verlangt, ihre Hausaufgaben jedes Mal nach erhaltenem Feedback zu verbessern und ihre Schreibprobleme zu überdenken. Im Anschluss an die Semester wurden Bewertungen in Form von Evaluationsbogen und Kommentaren durchgeführt. Laut den Evaluationsbögen waren 80 % der Studenten positiv eingestellt. Es gab jedoch auch negative Stellungnahmen, weil die Studenten unter anderem Zeitprobleme hatten. Die Studenten an der Trier Universität haben darauf hingewiesen, dass die chinesische Seite wenig kontaktfreudig und ihre E-Mails zu kurz waren, die an sie gerichteten Emails teilweise unbeantwortet blieben oder spät abgeschickt worden sind. Die Studenten der Zhejiang Universität hingegen, bestätigten, dass ihre E-Mails verspätet ankamen, sie mit der Lernplattform und dem Umgang nicht vertraut waren und ungenaue Absprachen erhielten. Trotz dieser negativen Umstände verbesserten sich die chinesischen Germanistikstudenten in ihrer schriftlichen Fertigkeit und fingen an, angemessene Hausaufgaben zu schreiben.

Bagarić Medve / Pavičić-Takač untersuchen in ihrer qualitativen und quantitativen Forschung “The Influence of Cohesion and Coherence on Text Quality: A Cross-Linguistic Study of Foreign Language Learners’ Written Production” den Gebrauch von Kohäsion und Kohärenz in schriftlichen Produkten von 74 Fremdsprachenlernern in Kroatien, die Deutsch und/oder Englisch als Fremdsprache gelernt haben. Das Korpus besteht aus insgesamt 88 schriftlichen Produkten, davon 30 Aufsätze in Englisch, 30 Aufsätze in Deutsch und 28 Aufsätze in beiden Sprachen. Da 28 Probanden sowohl Deutsch als auch Englisch gelernt haben, konnten sie ihre schriftlichen Texte in beiden Sprachen schreiben. Das Niveau der schriftlichen Produkte entspricht der B2 nach dem Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Fremdsprachen. Die schriftlichen Produkte der DaF-Lernenden wurden aus den kroatischen Matura-Prüfungen ausgewählt und in 75 Minuten geschrieben. Bei der Analyse werden zuerst die Anzahl und die Typen von kohäsiven Elementen und ihre Angemessenheit zu gesamter Textqualität gemessen. Dann wird die thematische Struktur analysiert, um herauszufinden, wie die Fremdsprachenlerner die Relation des Inhalts bedeutungsvoll konstruieren. Dabei werden folgende Aspekte mitberücksichtigt: Welche Progressionen werden vom Lerner bei der Verknüpfung von Ideen verwendet und wie korrelieren die Progressionen mit der Textqualität der schriftlichen Produkte der Lerner? Welche Unterschiede sind bei Englisch- und Deutschlernern vorhanden und wie oft werden lexikalische und grammatikalische Kohäsionsmittel verwendet? Wie ist das Verhältnis der thematischen Struktur in Hinsicht auf die Progression? Die Ergebnisse der Forschung zeigen, dass die schriftlichen Produkte in deutscher Sprache in der Verwendung von kohäsiven Mittel eine höhere Anzahl von Bewertung bekamen. Im Gesamten ist in beiden Sprachen hohe Textqualität zu erkennen. Die Analyse zeigt dabei auch, dass memorisierte Phrasen als Konnektoren oberflächlich verwendet werden. Bagarić Medve / Pavičić-Takač suggerieren, dass kohäsive und kohärente Mittel und deren Funktionen bei Textaufgaben im Fremdsprachenunterricht erweitert werden sollten.

Margarete Ott untersucht in ihrer empirischen Langschnittstudie "Schreiben in der Sekundarstufe I" (2000) die schriftlichen Entwicklungsprozesse beim Spracherwerb von 5 Muttersprachlern und Zweitsprachlern im Unterrichtsfach Deutsch. Die Probanden sind 10-11jährige Schüler, deren Erstsprache Deutsch, Bosnisch, Marokkanisch und Albanisch ist. Das Korpus besteht aus jeweils drei schriftlichen Texten der Probanden. Die erste Datenerhebung von schriftlichen Produktionen wird im Jahr 1994 im 5. Schuljahr durchgeführt und wird nach 15 Monaten im Jahr 1996 im 6. Schuljahr wiederholt. Die letzte Wiederholung erfolgt im Jahr 1997 nach 22 Monaten im 7. Schuljahr. Insgesamt werden drei schriftliche Texte produziert. Die Schreibaufgabe ist eine Bildergeschichte von Plauens Vater & Sohn. Bei jeder schriftlichen Produktion wird der Text nach derselben Bilderserie geschrieben. Ott versucht die schriftsprachlichen Kompetenzen der Probanden in vier Kategorien zu analysieren: Syntax, Wortschatz und Formulierungen, Orthographie und das Erzählen einer Bildergeschichte. Unter Syntax werden hauptsächlich die Satzstrukturen, Satzkomplexität und Redewiedergabe analysiert. Die Entwicklung der Satzkomplexität wird durch Anzahl der Sätze, der einfachen Sätze, der Satzverbindungen, und der Satzgefüge und Wörter/Satz tabellarisch vorgestellt. Die Formen der Redewiedergabe im syntaktischen Teil der Arbeit werden in Hinsicht auf der direkten, indirekten und berichteten Rede, deren Korrektheit und die Verwendung der Begleitsätze untersucht. Bei den komplexen Satzstrukturen wurde zusätzlich die Verwendungshäufigkeit der Konjunktionen (wie z.B. und, aber, weil, als, dass, ob, wenn, obwohl, doch, da, Infinitiv + um zu und Relativpronomen, Frageadverbien) berücksichtigt. Der Wortschatz und dessen Formulierungen werden im Bereich der Lexik zusammengestellt und in Beispielen wird erörtert, inwieweit sie den Normen der notwendigen Sprachformulierungen entsprechen und in welchen lexikalischen Zusammenhängen sie verwendet wurden. Als dritte Kategorie wird die Entwicklung der orthographischen Kompetenz betrachtet. Die Rechtschreibfähigkeit wird in diesem Erwerbsprozess unter Interpunktion, elementare orthographische Fehler, fehlende Doppelungen und Dehnungsfehler, Groß- und Kleinschreibung, Zusammen- und Getrennschreibung und restliche Fehler kategorisiert. Zuletzt werden der Handlungsverlauf und die Textstruktur der schriftlichen Texte auf narrative Kompetenz hin durchsucht. In dieser Kategorie kommt es darauf an, ob die Textproduzenten die Ereignisse in der Bildergeschichte in korrekter Art zusammenstellen können.

5. Ausblick

Von den präsentierten Überlegungen zum Stellenwert der schriftlichen Fertigkeit im DaF-Unterricht und den Schreibprozessmodellen ausgehend wurde die Struktur meiner Doktorarbeit aufgebaut und deren Untersuchungskonzepte festgestellt. Bei meiner Arbeit geht es um die vergleichende Bewertung der schriftlichen Produktdaten von türkischen DaF-Lernern, die in Vorbereitungsklassen der Fremdsprachenhochschule an der Anadolu Universität Deutsch gelernt haben und an der DaF-Lehrerbildung der Anadolu Universität studieren. Die schriftlichen Produkte wurden von den DaF-Studierenden in der Vorbereitungsklasse und dem VIII. Semester geschrieben. Die schriftlichen Produktdaten sind unter dem Einfluss des Studiums zu untersuchen. Zu den Unterlagen des Untersuchungskonzepts gehören die Daten der schriftlichen Texte von 20 Studenten der Deutschabteilung der Anadolu Universität, die in den Vorbereitungsklassen von zwei bis vier Semester in den Jahren 2014-2015 den DaF-Unterricht an der Fremdsprachenhochschule besucht haben und nach den Fertigkeitsprüfungen der

Fremdsprachenhochschule am Ende der Vorbereitungsklasse das Niveau B1+ erreicht haben. Untersucht werden schriftliche Prüfungsblätter, die von den Studenten in der Vorbereitungsklasse geschrieben wurden und geplant wird eine zweite Untersuchung der schriftlichen Texte von denselben 20 Studenten im Jahr 2019, die im 8. Semester an der Pädagogischen Fakultät studieren werden. Die Untersuchungskriterien befassen sich hauptsächlich mit dem phonologisch-orthografischen, morphologischen, lexikalisch-semantischen und syntaktischen Sprachmerkmalen im Rahmen ihrer Stabilität, Veränderungen und Abweichungen in den schriftlichen Texten. Ziel ist es festzustellen, inwieweit sich die Schreibfertigkeit der Studierenden entwickelt hat und in welcher Richtung schriftliche Produkte strukturiert werden. Mit der deskriptiven Annäherung zum Thema "Schreiben im DaF-Unterricht" wird gezielt, das Schreiben sequentiell zu bewerten. Damit wäre es vielleicht möglich den Lehr- und Lernprozess kritisch zu betrachten.

Literaturverzeichnis

- Hayes, John R., Flower, Linda S.** (1980): Identifying the Organization in Writing Processes. In: Gregg, Lee W., Steinberg, Erwin Ray (Hrsg.), *Cognitive Processes in Writing - Psychology Library Editions, Cognitive Science*, Lawrence Erlbaum Associates.
- Hayes, John R., Flower, Linda S.** (1981): A Cognitive Process Theory of Writing, 1981. In: *National Council of Teachers of English, College Composition and Communication*, Vol. 32, No. 4, December.
- Kniffka, Gabriele, Siebert-Ott, Gesa** (2009): *Deutsch als Zweitsprache*, Paderborn: Schöningh.
- Ludwig, Otto** (1983): Einige Gedanken zu einer Theorie des Schreibens, in: Grosse, Siegfried (ed.), *Schriftsprachlichkeit*, Düsseldorf: Schwann Verlag, S. 37-73.
- Makovec-Černe, Jasna** (1994): *Textproduktion Kognitive Textmodelle*, Ljubljana University Press.
- Bagarić Medve, Vesna / Pavičić-Takač, Višnja** (2013): *The Influence of Cohesion and Coherence on Text Quality: A Cross-Linguistic Study of Foreign Language Learners' Written Production*, Osijek.
- Molitor-Lübbert, Sylvie** (1996): Schreiben als mentaler und sprachlicher Prozess. in: Günther, Hartmut, Ludwig, Otto (Hrsg.): *Schrift und Schriftlichkeit / Writing and its Use - Ein interdisziplinäres Handbuch Internationaler Forschung, Handbuch 2*, De Gruyter Mouton.
- Ott, Margarete** (2000): *Schreiben in der Sekundarstufe I – Differenzierte Wahrnehmung und gezielte Förderung von Schreibkompetenzen* (Hg. von Lange, Günter / Schuster, Karl / Ziesenis, Werner), Hohengehren: Schneider Verlag.
- Pon, Leonard / Aleksa Varga, Melita** (2014): Nebensätze in freien schriftlichen Produktionen kroatischer DaF-Lernender, *Linguistik ONLINE*, 83 (2017),4, Osijek.
- Rösler, Dietmar** (1994): *Deutsch als Fremdsprache: Eine Einführung*, Stuttgart: J. B. Metzler.
- Schröder, Jörg** (2007): E-Mail Tutorium zur Unterstützung des Unterrichts >Schreiben< Erfahrungen mit einem Gemeinschaftsprojekt zwischen Trier und Hangzhou/VR China, Info DaF 34, 5.
- Viëtor, Wilhelm** (1886): *Der Sprachunterricht muss umkehren!: Ein Beitrag zur Überbürdungsfrage*, Heilbronn: Gebr. Henninger.
- Zimmermann, Rüdiger** (2000): *L2 writing: subprocesses, a model of formulating and empirical findings, Learning and Instruction*, Volume 10 Issue 1, Elsevier.