

Analyse der Schreibkompetenz im DaF-Unterricht

Ein kreativer und interaktiver Ansatz in den Sprachvorbereitungsklassen

Emel Erim , Ankara – Şengül Sarı Bıyık , Ankara

 <https://doi.org/10.37583/diyalog.1838288>

Abstract (Deutsch)

Der Beitrag untersucht die Schreibkompetenz von Lernenden auf dem Niveau B1 in den sprachvorbereitenden Deutschkursen und stellt einen kreativen und interaktiven Ansatz zur Schreibförderung im Rahmen eines kompetenzorientierten Unterrichts vor. Auf der Grundlage einer fallbasierten Untersuchung mit 20 Studierenden werden häufige Fehlertypen in den Bereichen Grammatik, Satzstruktur, Kohärenz und Wortschatz identifiziert. Die theoretische Basis verbindet prozessorientierte und kompetenzorientierte Schreibmodelle mit aktuellen türkischen Studien zum DaF-Schreiben. Die Ergebnisse zeigen, dass reflektierte Fehleranalyse, kooperatives Lernen und kreative Aufgaben die grammatische Genauigkeit, Textkohärenz und Lernmotivation fördern können. Die Studie unterstreicht die Bedeutung kontextualisierter, lernerorientierter Rückmeldungspraktiken und zeigt, dass interaktive Schreibaktivitäten zur nachhaltigen Entwicklung der Schreibkompetenz im DaF-Unterricht beitragen.

Schlüsselwörter: Schreibkompetenz, DaF-Unterricht, Fehleranalyse, prozessorientiertes Schreiben, kreative Aufgaben.

Abstract (English)

Analysis of Writing Competence in DaF Instruction: A Creative and Interactive Approach in Preparatory Language Classes

This paper investigates the writing competence of B1-level learners in German preparatory language classes and develops a creative, interactive approach to writing instruction within a competence-oriented pedagogical framework. Drawing on a classroom-based case study with 20 students, the study offers a systematic analysis of learner texts and identifies recurring error types in grammar, sentence structure, coherence, and vocabulary. The theoretical foundation integrates process-oriented and competence-based models of writing with recent Turkish research on GFL writing development, thereby establishing a context-sensitive understanding of learner needs. Beyond describing error patterns, the study examines how reflective error analysis, peer collaboration, and guided revision practices contribute to measurable improvements in linguistic accuracy and textual coherence. Particular attention is given to creative, multimodal tasks that prompt learners to engage with meaningful stimuli, develop more complex textual structures, and demonstrate increased motivation. The findings underscore the importance of contextualized, learner-centered feedback practices that move beyond corrective commentary toward strategic and process-supportive guidance. Overall, the study shows that the integration of interactive and

creative writing activities can promote sustainable gains in writing competence and help bridge the gap between grammatical correctness and effective written communication in GFL classrooms.

Keywords: *writing competence, GFL instruction, error analysis, process-oriented writing, creative tasks.*

EXTENDED ABSTRACT

Writing competence represents one of the most demanding areas of foreign language learning. In German as a Foreign Language (GFL) instruction, it requires not only grammatical accuracy but also coherent expression across different communicative contexts. This study analyzes writing difficulties of B1-level students in preparatory German programs at a Turkish university and presents a creative and interactive approach to developing their written competence. It combines empirical error analysis with a classroom activity designed to enhance linguistic precision, textual coherence, and learner motivation.

The study is grounded in competence-oriented and process-based writing pedagogy, which views language learning as an active and reflective process. Writing is understood not as a product but as a dynamic act involving planning, formulating, and revising. Errors are considered valuable indicators of learning progress rather than failures. The theoretical background draws on research emphasizing the link between linguistic and communicative competence and on recent Turkish studies (Kalkan 2018; Erçoklu / Koçak 2022; Arslan Çavuşoğlu 2023) that highlight persistent morphosyntactic and coherence-related difficulties among GFL learners.

Methodologically, the study adopts a qualitative case-study design (*Fallstudie*) with 20 students enrolled in a university preparatory course. Two writing tasks were collected and analyzed using a standardized rubric based on the Common European Framework of Reference (CEFR). Evaluation focused on four categories: grammar, sentence structure, coherence, and vocabulary. Each text was assessed on a six-point scale from “excellent” to “insufficient.” While the small sample size limits generalization, the results offer meaningful insights into typical learner errors and their pedagogical implications.

The findings show that grammatical and syntactic errors predominate, followed by problems in cohesion and word choice. Students struggled particularly with case endings, verb placement, and complex sentence construction. Coherence issues often stemmed from limited use of cohesive devices and inconsistent text organization. These findings confirm earlier results and underscore the need for explicit support in grammatical accuracy and textual coherence. However, they also reveal that isolated error correction is insufficient to achieve lasting improvement.

Based on these insights, a creative and interactive classroom activity was developed to support writing competence systematically. The activity integrates linguistic awareness, collaboration, and reflection. Students analyzed authentic learner texts, identified typical errors, and revised their own writing through structured peer feedback. They then engaged in short creative writing tasks to apply new language patterns in meaningful contexts. This sequence turned error analysis into a constructive and motivating process and encouraged learners to take responsibility for their writing.

The results of this classroom intervention indicate that the combination of analytical and creative stages improved grammatical awareness and text organization. Learners reported higher motivation and greater confidence in revising their texts. Teachers observed increased attention to sentence-level accuracy and more reflective peer discussions. Integrating collaborative feedback and guided creativity thus helps bridge the gap between form-focused and communicative instruction. Writing competence develops most effectively when learners are given structured opportunities for interaction, revision, and feedback.

From a pedagogical perspective, the study emphasizes that effective writing instruction requires a balance between linguistic focus, creative engagement, and communicative practice. Writing should not be reduced to grammar exercises or product-based correction; it should follow iterative cycles of planning, drafting, revising, and reflecting. Reflective error analysis supports both learner autonomy and teachers’ diagnostic insight. In Turkish preparatory programs, adopting competence-oriented and interactive

approaches can align writing instruction more closely with learners' communicative needs and foster a sustainable learning process.

In conclusion, this study contributes to the discussion on writing pedagogy in GFL by linking empirical analysis with innovative teaching practice. It demonstrates that linguistic accuracy and textual quality can be enhanced through activities that combine structure and creativity, reflection and collaboration. The results encourage teachers to perceive errors as learning opportunities and to design writing instruction that promotes motivation, accuracy, and self-regulated learning.

Einleitung

Im Kontext des modernen Fremdsprachenunterrichts stellt die Entwicklung der Schreibkompetenz eine der größten didaktischen Herausforderungen dar. Insbesondere im Bereich Deutsch als Fremdsprache (DaF) gewinnt das Schreiben zunehmend an Bedeutung, da es nicht nur als Mittel zur Sprachproduktion dient, sondern auch als kognitiver Prozess der Bedeutungsverhandlung und Wissenskonstruktion verstanden wird (vgl. Fix 2006: 36). Die für das Schreiben erforderlichen Fähigkeiten kommen nicht von selbst, sondern werden durch bewusste Anstrengung und viel Übung erworben (vgl. Grabe / Kaplan 1996: 6). Schreiben ist eine komplexe Handlung, an der neben motivationalen und motorischen vor allem sprachliche und kognitive Fähigkeiten beteiligt sind. Schreibkompetenz umfasst mehr als die Fähigkeit, grammatikalisch korrekte Sätze zu bilden: Sie verlangt von den Lernenden, Texte zu strukturieren, adressatengerecht zu formulieren, kohärente Argumentationen zu entwickeln und dabei auf stilistische sowie textsortenspezifische Konventionen Rücksicht zu nehmen (vgl. Becker-Mrotzek u.a. 2014: 21f.).

Trotz ihrer zentralen Bedeutung zählt die Schreibkompetenz zu den am schwersten zu entwickelnden sprachlichen Fähigkeiten im Fremdsprachenunterricht. Anders als beim mündlichen Sprachgebrauch fehlt beim Schreiben die unmittelbare Rückmeldung durch einen Kommunikationspartner, wodurch Unsicherheiten hinsichtlich der sprachlichen Richtigkeit, der Textstruktur und der Adressatenangemessenheit schwerer zu korrigieren sind. Die Lernenden stehen allein vor der Aufgabe, sprachliche Entscheidungen selbstständig zu treffen - und das unter Berücksichtigung von Korrektheit, Kohärenz und Ausdruck (vgl. Lemke / Hoffmann 2022: 13f.) Besonders Lernende auf dem Niveau B1 des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen (GER) verfügen oft noch nicht über ausreichend gefestigtes Sprachmaterial, um diese Anforderungen zu erfüllen. Häufig beobachtete Probleme reichen von fehlerhafter Satzstruktur und falscher Wortstellung über unzureichenden Wortschatz bis hin zu fehlender Textkohärenz. Auch die gezielte Verwendung textsortenspezifischer Merkmale fällt vielen schwer. Viele Studierende empfinden das Schreiben daher als herausfordernd und sogar hemmend. Im universitären Kontext kommt erschwerend hinzu, dass von Studierenden erwartet wird, komplexe Texte mit analytischem Anspruch zu verfassen. Der akademische Schreibstil verlangt nicht nur Sprachkompetenz, sowie auch kognitive Strategien wie Planen, Strukturieren, Überarbeiten und Reflektieren (vgl. Fix 2006: 36) – Prozesse, die im DaF-Unterricht oft nicht ausreichend gefördert werden.

In Anbetracht dessen widmet sich die vorliegende Arbeit der systematischen Analyse von Schreibschwierigkeiten im DaF-Unterricht – ausgehend von allgemeinen Überlegungen zur Schreibdidaktik bis hin zur Analyse konkreter Herausforderungen von Studierenden in den Sprachvorbereitungsklassen an der Hacettepe Universität. In diesem Zusammenhang wird ein besonderer Fokus auf die kreative und interaktive Dimension der Schreibförderung gelegt. Unter kreativen Schreibaktivitäten verstehen wir methodische Ansätze, die Lernende dazu ermutigen, originelle, persönliche und imaginative Texte zu verfassen. Ziel ist es, emotionale und persönliche

Ausdrucksfähigkeit zu fördern, Hemmungen abzubauen und die Motivation zu steigern. Pawlowska (vgl. 2013: 275) betont, dass kreative Schreibaufgaben in der Fachdidaktik vielfach als motivierend gelten, da sie Spielräume für individuelle Ausdrucksformen eröffnen und Lernenden ermöglichen, eigene Erfahrungen, Perspektiven und Fantasie einzubringen. Es zielt auf das Verfassen freier, persönlich verantworteter Texte und gibt dem Lernenden nicht vor, welches Produkt er erstellen soll, sondern fordert ihn vielmehr auf, den eigenen Schreibprozess autonom zu gestalten (vgl. Pawlowska 2013: 273). Interaktive Schreibförderung hingegen meint Verfahren, bei denen der Schreibprozess nicht isoliert, sondern in kommunikativen Austausch eingebettet wird. Dazu gehören etwa, Peer-Feedback, kollaboratives Schreiben, Schreibkonferenzen oder digitale Kooperationsplattformen, bei denen Lernende gemeinsam Texte planen, schreiben, überarbeiten und reflektieren. Diese dialogische Perspektive unterstützt nicht nur die Sprachentwicklung, sondern fördert auch soziale und metakognitive Kompetenzen (vgl. Hallet / Königs 2010: 94). Die Kombination beider Perspektiven - kreativ und interaktiv - ermöglicht einen vielschichtigen Zugang zur Schreibförderung, der sowohl die individuelle Ausdrucksfähigkeit als auch die kooperative Sprachverwendung in den Mittelpunkt stellt. Vor diesem Hintergrund verfolgt die Studie das Ziel, nicht nur Fehlerquellen aufzudecken, sondern auch Impulse für eine lebendige, handlungsorientierte Schreibdidaktik zu liefern.

Die Arbeit verfolgt dementsprechend zwei Zielsetzungen: Erstens sollen auf Basis einer qualitativen Fehleranalyse die häufigsten Fehlertypen in den schriftlichen Textproduktionen identifiziert werden. Zweitens sollen daraus didaktische Empfehlungen für die gezielte Förderung der Schreibkompetenz im DaF-Unterricht abgeleitet werden. Ausgangspunkt bildet dabei die Annahme, dass durch eine strukturierte Analyse von Schreibleistungen konkrete Förderbedürfnisse der Studierenden sichtbar gemacht und genaue Unterstützungsmaßnahmen entwickelt werden können.

Theoretische Grundlagen und Forschungsstand

Die Entwicklung der Schreibdidaktik im DaF-Bereich lässt sich in mehrere Phasen unterteilen. In der traditionellen, produktorientierten Schreibdidaktik lag der Fokus vor allem auf der sprachlichen Korrektheit des Endprodukts. Lernende sollten möglichst fehlerfreie Texte erstellen, wobei oft auf das Nachahmen von Mustertexten zurückgegriffen wurde. Der Schreibprozess selbst - also die Planung, Ideenfindung, Überarbeitung - spielte dabei eine untergeordnete Rolle. Schreiben wurde eher als Endpunkt des Lernens verstanden als der Lernprozess. Mit der kommunikativen Wende in den 1970er Jahren verlagerte sich der Fokus zunehmend auf die authentische Sprachverwendung und das Schreiben wurde als aktiver und interaktiver Prozess verstanden (vgl. Fix 2006: 112ff.; Lemke / Hoffmann 2022: 101). Diese Phase legte den Grundstein für die prozessorientierte Schreibdidaktik, die in den 1980er Jahren an Bedeutung gewann. Forscher wie Carl Bereiter und Marlene Scardamalia (vgl. 1987: 11f.) entwickelten Modelle, die das Schreiben als einen mehrstufigen Prozess

betrachteten, der Reflexion, Überarbeitung und Selbstregulierung umfasst. Mit dem Aufkommen prozessorientierter Modelle verlagerte sich der Schwerpunkt zunehmend auf den Schreibweg selbst. Schreiben wurde nun als kognitiv anspruchsvoller, individueller und reflexiver Prozess verstanden, bei dem mehrere Phasen wie Planen, Formulieren und Überarbeiten ineinandergreifen. Ziel war es, Lernenden Strategien zur Textentwicklung zu vermitteln und sie zur Eigenaktivität zu befähigen. Im Zuge der prozessorientierten Schreibdidaktik wurde deutlich, dass das Schreiben nicht nur als ein Produkt betrachtet werden sollte, sondern als ein dynamischer und iterativer Prozess, der verschiedene Phasen wie Ideensammlung, Planungsstrategien, Textproduktion und Überarbeitung umfasst (vgl. Fix 2006: 119). Diese Perspektive führte zu einem verstärkten Einsatz von Peer-Feedback, Reflexionsprozessen und kooperativen Schreibformen, die den Lernenden helfen sollten, ihre Schreibstrategien kontinuierlich zu verbessern (vgl. Bachmann / Feilke 2014: 58).

Ein zentrales Element der Schreibkompetenz im DaF-Unterricht ist die Fähigkeit, bildungssprachliche Mittel gezielt und funktional einzusetzen. Während Alltagssprachliche Kommunikation vor allem auf situative Verständlichkeit abzielt, erfordert das Schreiben - insbesondere im akademischen Kontext - eine sprachlich formalisierte, strukturierte und kontextunabhängige Ausdrucksweise. Diese Merkmale sind charakteristisch für die sogenannte Bildungssprache. Feilke (vgl. 2012: 6) definiert Bildungssprache als „ein Inventar von sprachlichen Mitteln“, das es Lernenden ermöglicht, Texthandlungen wie Beschreiben, Vergleichen, Erklären, Analysieren und Erörtern sprachlich zu realisieren. Dabei sei sie „gleichermaßen ein Bildungskapital, wie sie eine Hürde für das Verstehen sein kann“ (vgl. Feilke 2012: 11) - insbesondere für Lernende, die sich im Fremdspracherwerb auf ein Studium in deutscher Sprache vorbereiten und sich erst schrittweise mit solchen sprachlichen Anforderungen vertraut machen.

Für den Erwerb von Schreibkompetenz bedeutet das: Lernende müssen nicht nur die grammatikalisch korrekte Produktion von Sätzen beherrschen, sondern auch bildungssprachliche Strukturen reflektiert einsetzen, um argumentative, erklärende oder reflektierende Texte schreiben zu können. Die gezielte Förderung dieser Mittel, etwa durch Modelltexte, Textsortentraining und Wortschatzarbeit im Kontext - ist daher ein zentraler Bestandteil einer kompetenzorientierten Schreibdidaktik (vgl. Feilke 2012: 13).

In Anbetracht dessen wird im Unterricht Deutsch als Fremdsprache (DaF) Schreiben heute nicht mehr nur als Übungsform zur Festigung grammatischer Strukturen betrachtet, sondern als eigenständige Kompetenz, die gezielt gefördert werden muss. Schreiben ist demnach nicht nur ein kommunikatives, sondern auch ein kognitiv anspruchsvolles Handlungsfeld. Es erfordert neben sprachlichem Wissen auch Fähigkeiten zur Textstrukturierung, zur Anpassung an kommunikative Kontexte sowie zur metasprachlichen Reflexion. Die Aneignung bildungssprachlicher Mittel stellt eine hohe kognitive Anforderung dar, da sprachliche Mittel reflektiert und in komplexe Denkprozesse eingebunden werden müssen (vgl. Feilke 2012: 11f.). Aktuelle kompetenzorientierte Ansätze integrieren die Erkenntnisse der Prozessmodelle und erweitern sie um Aspekte wie Textsortenbewusstsein, Adressatenorientierung und

bildungssprachliche Mittel. Sie verbinden funktionale Sprachverwendung mit kognitiver Reflexion und fördern sowohl sprachlich-strukturelle als auch kommunikative und soziale Teilkompetenzen (vgl. Bachmann / Feilke 2014: 46ff.)

In den letzten Jahren hat sich die kompetenzorientierte Schreibdidaktik etabliert, die darauf abzielt, funktionale, situativ angemessene und reflektierte Schreibfähigkeiten systematisch zu fördern (vgl. Becker-Mrotzek / Böttcher 2012: 41). Diese Didaktik kombiniert prozessorientierte, aufgabenbasierte und differenzierte Methoden mit modernen digitalen Werkzeugen, um die Schreibkompetenz nachhaltig zu entwickeln (vgl. Bachmann / Feilke 2014: 46ff.). Dabei geht es nicht nur um die Vermittlung formaler Schreibfähigkeiten, sondern auch um die Förderung der textuellen Kohärenz, lexikalischen Vielfalt und grammatischen Korrektheit in unterschiedlichen Textsorten und Kommunikationssituationen (vgl. Fix 2006: 45). Ein weiterer Fokus liegt auf der Entwicklung epistemischer Schreibkompetenzen, bei denen das Schreiben als Mittel des Denkens und der Wissenskonstruktion genutzt wird (vgl. Bereiter / Scardamalia 1987: 12).

Die Bedeutung von Feedback und Fehleranalyse ist ebenfalls ein zentraler Bestandteil der kompetenzorientierten Schreibdidaktik. Kleppin (vgl. 2015: 118) betont, dass gezieltes und differenziertes Feedback den Lernenden hilft, Fehlerquellen zu erkennen, Schreibstrategien zu reflektieren und ihre Schreibkompetenz kontinuierlich zu verbessern. Hierbei spielen Fehleranalysen eine entscheidende Rolle, um wiederkehrende Schwierigkeiten systematisch zu identifizieren und gezielt zu bearbeiten. Eine sorgfältige Fehlerkategorisierung ermöglicht es, zwischen Grammatikfehlern, lexikalischen Defiziten, Kohärenzproblemen und stilistischen Schwächen zu unterscheiden und entsprechende Fördermaßnahmen abzuleiten (vgl. Chlosta / Ostermann 2008: 266). Auch Kalkan (2018: 107ff.) betont in seiner Studie zur fehleranalytischen Kompetenz türkischer Studierender, dass Fehleranalysen nicht nur linguistische, sondern auch didaktische Relevanz besitzen. Er zeigt, dass die Fähigkeit, Fehler zu identifizieren und zu klassifizieren, eng mit dem Sprachstand der Lernenden zusammenhängt und damit ein wichtiges Diagnoseinstrument im DaF-Unterricht darstellt.

Die genannten Aspekte von Feedback und Fehleranalyse lassen sich heute zunehmend auch durch digitale Werkzeuge unterstützen. In der digitalen Schreibdidaktik eröffnen technologische Hilfsmittel neue Möglichkeiten, um Feedbackprozesse zu optimieren, Lernenden individuelle Rückmeldungen zu geben und Schreibstrategien gezielt zu fördern. In diesem Zusammenhang spielen digitale Technologien eine immer größere Rolle bei der Förderung der Schreibkompetenz. Computergestützte Schreibprozesse bieten zahlreiche Vorteile, wie beispielsweise die Möglichkeit zur automatisierten Fehlerkorrektur, zur Nutzung von Online-Wörterbüchern sowie zur Integration von Peer-Feedback in kollaborativen Schreibprojekten (vgl. Hallet / Königs 2015: 176). Besonders im DaF-Unterricht können digitale Tools wie Schreibplattformen, Cloud-Dokumente und interaktive Lernumgebungen dazu beitragen, Schreibprozesse zu individualisieren und die Selbstregulation der Lernenden zu fördern.

Ein besonderer Vorteil des Einsatzes digitaler Medien besteht darin, dass Lernende ihre Schreibprodukte mehrfach überarbeiten und gezielt an Schwachstellen arbeiten können. Darüber hinaus ermöglichen diese Plattformen asynchrones Peer-Feedback, bei dem sich Lernende gegenseitig Feedback geben und gemeinsam an der Verbesserung von Texten arbeiten können. Dies fördert nicht nur die Reflexion über eigene Schreibstrategien, sondern auch die Entwicklung einer kritischen Textwahrnehmung. Studien zeigen, dass durch digitale Unterstützung insbesondere schwächere Lernende mehr Möglichkeiten erhalten, sich aktiv mit ihren Texten auseinanderzusetzen (Hallet / Königs 2010: 176).

Digitale Schreibumgebungen verändern somit nicht nur die Art und Weise, wie Texte verfasst und überarbeitet werden, sondern auch, wie Fehler erkannt, analysiert und behoben werden. In diesem Zusammenhang kommt der Fehleranalyse eine besondere Bedeutung zu: Sie dient nicht nur der Leistungsdiagnostik, sondern bildet die Basis für gezielte Fördermaßnahmen. In der Forschung zur Fehleranalyse im Fremdsprachenunterricht wird häufig zwischen formalen (grammatischen, orthografischen) und inhaltlich-strukturellen (Kohärenz, Argumentation) Fehlern unterschieden (vgl. Chlosta / Schäfer 2008: 266). Besonders im DaF-Kontext zeigt sich, dass Lernende häufig unter sogenannten Transferfehlern leiden - etwa wenn grammatische Strukturen aus der Erstsprache auf das Deutsch übertragen werden.

Empirische Untersuchungen zeigen, dass Lernende im DaF-Unterricht häufig mit grammatischen Bereichen wie Satzstruktur, Präpositionen und Wortstellung Schwierigkeiten haben. Zugleich weisen aktuelle didaktische Studien darauf hin, dass viele Lernende auch unter einer unzureichenden Genrekenntnis leiden, also nicht über ausreichendes Wissen zu Aufbau, Struktur und sprachlichen Konventionen erwarteter Textsorten verfügen. Vor diesem Hintergrund plädieren Schreibdidaktiker wie Feilke und Bachmann (vgl. 2014: 58) dafür, Schreibtraining systematisch mit dem Aufbau von Textsortenbewusstsein, gezielten Reflexionsprozessen und Feedbackverfahren zu verbinden, um Schreibkompetenz ganzheitlich zu fördern (vgl. Dede / Huesmann / Lemke 2021: 2–3, 12–13).

Auch Becker-Mrotzek und Böttcher (vgl. 2012: 21) betonen die Bedeutung klarer Schreibaufgaben, modellhafter Textanalysen und funktionaler Wortschatzarbeit, um Lernende gezielt beim Aufbau strukturell und inhaltlich kohärenter Texte zu unterstützen.

Zielsetzung, Fragestellung und Relevanz der Untersuchung

Ziel der vorliegenden Untersuchung ist es, im Rahmen einer Fallstudie die spezifischen Schreibschwierigkeiten von Studierenden in den Sprachvorbereitungsklassen der Hacettepe Universität systematisch zu analysieren. Der Fokus liegt dabei auf der Identifikation typischer Fehlerkategorien, die in den schriftlichen Textproduktionen auf dem GER-Niveau B1 auftreten. Aus der Analyse sollen konkrete didaktische Schlussfolgerungen für die Unterrichtsgestaltung im Bereich der Schreibförderung im DaF-Unterricht gezogen werden. Die zugrundeliegende Forschungsfrage lautet: Welche

spezifischen Schreibfehler treten bei Studierenden der Sprachvorbereitungsklasse am häufigsten auf und wie können diese Fehler zukünftig vermieden werden? Diese Fragestellung adressiert sowohl eine diagnostische als auch eine handlungsorientierte Perspektive. Es geht darum, ein differenziertes Verständnis über die sprachlichen und strukturellen Herausforderungen zu gewinnen, um auf dieser Grundlage gezielte Fördermaßnahmen zu entwickeln.

Forschungsmethode

Die vorliegende Untersuchung wurde als Fallstudie konzipiert, die auf konkrete Unterrichtserfahrungen und Beispiele aus dem Fachgebiet Deutsch als Fremdsprache (DaF) zurückgreift. Es wurde dabei beabsichtigt, eine situationsbezogene Bestandsaufnahme der Schreibkompetenz vorzunehmen und typische Schwierigkeiten der Lernenden im Kontext der Sprachvorbereitungsklassen zu identifizieren. Die Fallstudie stützt sich somit auf authentische Klassensituationen und schriftliche Lernprodukte von Studierenden, um ein realistisches Bild der Schreibpraxis zu gewinnen und daraus didaktische Schlussfolgerungen für die Förderung der Schreibkompetenz abzuleiten.

Die Untersuchung wurde mit einer Stichprobe von 20 Studierenden der Sprachvorbereitungsklasse auf dem Niveau B1 durchgeführt. Alle Teilnehmenden nahmen freiwillig an der Studie teil und wurden vorab über den Zweck und Ablauf der Datenerhebung informiert. Im Rahmen der Datenerhebung bearbeiteten die Studierenden zwei Schreibaufgaben zu unterschiedlichen Themen. Die Auswahl der Schreibthemen erfolgte curricular begründet, da beide Themenbereiche explizit im B1-Lehrplan vorgesehen sind und funktionale Schreibanlässe schaffen. Die Schreibzeit war auf 60 Minuten begrenzt und beide Aufgaben wurden unter kontrollierten Prüfungsbedingungen durchgeführt. Um eine authentische Analyse der individuellen Schreibkompetenz zu gewährleisten, wurde der Zugriff auf digitale Hilfsmittel wie Smartphones, Übersetzungssoftware oder KI-gestützte Tools ausdrücklich untersagt. Den Lernenden stand lediglich ein klassisches zweisprachiges Wörterbuch zur Verfügung.

Die Auswertung der Schreibprodukte erfolgte beschreibend und interpretativ auf der Grundlage zuvor definierter Analysemerkmale. Zunächst wurden alle Texte transkribiert und in anonymisierter Form codiert. Anschließend erfolgte eine systematische Erhebung der Fehler, um wiederkehrende Strukturen zu identifizieren und diese in inhaltlich zusammenhängende Kategorien einzuordnen.

Die Fehler wurden in vier Hauptkategorien eingeteilt:

- Grammatikfehler
- Satzstrukturprobleme
- Kohärenzprobleme
- Wortschatzfehler

Jeder Fehler wurde mit einem Code versehen und in einer Datenbank erfasst, sodass die Häufigkeit und Verteilung analysiert werden konnte. Diese Vorgehensweise erlaubte sowohl eine differenzierte Einzelanalyse als auch eine aggregierte Auswertung der Gruppenergebnisse. Da die Untersuchung mit einer begrenzten Stichprobe von 20 Studierenden durchgeführt wurde, sind die Ergebnisse nur eingeschränkt generalisierbar. Diese methodische Limitation schmälert jedoch nicht den Erkenntniswert der Analyse, die wertvolle Einblicke in typische Schwierigkeiten beim Schreiben auf dem Niveau B1 bietet und als explorativer Beitrag zur Beschreibung und Förderung der Schreibkompetenz im DaF-Unterricht verstanden werden kann.

Für die Bewertung der Schreibkompetenz kam ein standardisierter Bewertungsbogen zum Einsatz, der sich an den Anforderungen des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens (GER) für das Niveau B1 orientiert. Bewertet wurden fünf zentrale Teilbereiche:

1. Allgemeiner Wortschatz
2. Themenspezifischer Wortschatz
3. Grammatik und Orthografie
4. Satzbau, Satzverknüpfung und Textstruktur
5. Textsortenspezifik, Adressatenbezug und Sprachregister

Jeder Bereich wurde auf einer sechsstufigen Skala von „sehr gut“ bis „ungenügend“ beurteilt. Die Skala berücksichtigte sowohl sprachlich-formale als auch funktionale Kriterien. Beispielsweise konnte ein Text, der grammatisch nicht fehlerfrei war, dennoch eine höhere Bewertung erhalten, wenn er stilistisch sicher und adressatenorientiert verfasst wurde.

Diese differenzierte Bewertungsmatrix ermöglichte eine genaue Erfassung von Stärken und Schwächen in den schriftlichen Leistungen der Lernenden. Die Studie bietet aufschlussreiche Einblicke in typische Schwierigkeiten beim Schreiben auf dem Niveau B1 und bildet zugleich die Grundlage für die spätere Kategorisierung und Gewichtung der häufigsten Fehlerarten, die im nächsten Kapitel detailliert dargestellt und diskutiert werden. Der vollständige Bewertungsbogen ist in Anhang A dokumentiert.

Anhang A:

Bewertungsbogen: Schreibkompetenz auf dem Niveau B1 (GER)

Kriterien zur Bewertung schriftlicher Leistungen in Sprachvorbereitungsklassen (GER-Niveau B1)

Kategorie	Sehr gut (übertrifft Anforderungen)	Gut (entspricht voll Anforderungen)	Befriedigend (im Allgemeinen angemessen)	Ausreichend (gerade noch angemessen)	Mangelhaft (nicht ausreichend)	Ungenügend (grundsätzliche Mängel)
Allgemeiner Wortschatz	Reichhaltig, idiomatisch	Treffsicher, angemessen	Begrenzt, aber funktional	Eingeschränkt, fehlerhaft	Häufig unpassend	Unverständlich
Themenspezifischer Wortschatz	Variabel, differenziert	Passend und themenbezogen	Teilweise thematisch angemessen	Kaum themenbezogen	Sehr eingeschränkt	Nicht vorhanden
Grammatik / Orthografie	Fehlerfrei oder geringfügig	Wenige Fehler, verständlich	Fehler mit leichtem Einfluss	Häufige Fehler, Verständnis erschwert	Fehlerdominanz	Kaum lesbar
Satzbau / Verknüpfung	Komplex, variabel	Teilweise komplex	Einfach, gelegentlich variabel	Stereotyp, wenig verknüpft	Fehlerhaft, brüchig	Nicht kohärent
Textsorte / Adressatenbezug	Voll erfüllt, stilistisch passend	Meist erfüllt	Teilweise angemessen	Ziel unscharf	Ziel verfehlt	Kein Bezug erkennbar

Referenz: Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen (B1): Kann unkomplizierte, zusammenhängende Texte zu vertrauten Themen verfassen. Kann einen einfachen Aufsatz schreiben, Informationen zusammenfassen und Gründe für Handlungen angeben.

Befunde und Diskussion

Zur Durchführung der Fehleranalyse wurden zwei unterschiedliche Schreibaufgaben verwendet, die auf dem GER-Niveau B1 angesiedelt sind. In Schreibaufgabe 1 sollten die Lernenden über ihre *guten Vorsätze für das neue Jahr* reflektieren. In Schreibaufgabe 2 ging es um das Thema „*Stadt oder Land - wo lebt es sich besser?*“, das einen argumentativen Vergleich erforderte. Beide Aufgaben zielten darauf ab, den schriftlichen Ausdruck zu lebensnahen, alltagsrelevanten Themen im Rahmen des Niveaus B1 zu fördern. Dabei wurde auf Kriterien wie inhaltliche Kohärenz, lexikalische Vielfalt, grammatikalische Korrektheit und Textsortenangemessenheit geachtet (vgl. Bewertungsbogen B1, Anhang A).

Die Aufgaben wurden unter kontrollierten Prüfungsbedingungen ohne digitale Hilfsmittel geschrieben. Zur Vorbereitung wurden in beiden Fällen thematische Brainstormings, Mindmaps und kurze Klassendiskussionen durchgeführt. Ziel war es, die Lernenden sprachlich und inhaltlich zu aktivieren, bevor sie die Schreibphase individuell durchführten.

Die Fehleranalyse erfolgte anhand der vier Hauptkategorien: Satzstruktur, Grammatik, Kohärenz und Wortschatz, um wiederkehrende Muster zu identifizieren und systematisch auszuwerten.

Die folgende Abbildung zeigt die prozentuale Verteilung der festgestellten Fehlerarten, basierend auf den 20 ausgewerteten Texten:

Fehlerverteilung in den Schreibaufgaben (N = 20)

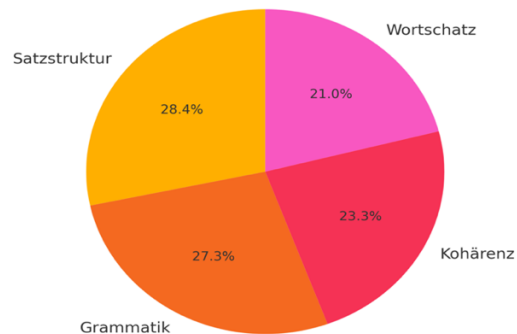


Abb. 1: Fehlerverteilung in den Schreibaufgaben (N=20). Satzstruktur und Grammatik stellen die häufigsten Fehlerquellen dar.

Ähnliche Ergebnisse berichten Erçoklu und Koçak (2022: 6) in ihrer Studie mit türkischen DaF-Lernenden auf dem Niveau A2.2: Die meisten Fehler traten im Kasusgebrauch (19 %) und in der Syntax (17 %) auf, während Kongruenzfehler deutlich seltener vorkamen. Diese Parallelen verdeutlichen, dass morphosyntaktische Schwierigkeiten in unterschiedlichen Niveaustufen bestehen bleiben und besondere didaktische Aufmerksamkeit erfordern.

Im Folgenden werden diese Kategorien systematisch dargestellt, analysiert und durch Beispiele aus den Texten der Studierenden veranschaulicht.

a) Satzstrukturprobleme (28,35 %)

Beispiel 1

„Wie ich habe gesagt am Anfang, dass jeder verschieden denken.“

(D., Schreibaufgabe 2)

⇒ **Fehler:** Falsche Struktur des Nebensatzes, fehlerhafte Verbform.

⇒ **Korrektur:** *„Wie ich am Anfang gesagt habe, denkt jeder unterschiedlich.“*

⇒ **Ursache:** Unsicherheit bei der Verbletzstellung in „dass-Sätzen“ und typischer Fehler beim Trennverhalten von Verbteilen; häufige Interferenz mit L1-Syntax (z.B. Türkisch oder Englisch).

Beispiel 2

„Das Stadt ist sehr groß, aber Menschen können mit dem U-Bahn, Bus, Taxi, Zug, Auto fahren.“

(N., Schreibaufgabe 2)

⇒ **Fehler:** Genusfehler („die Stadt“), Artikelverwechslung („mit der U-Bahn“), inkorrekte Aufzählung.

⇒ **Korrektur:** *„Die Stadt ist sehr groß, aber die Menschen können mit der U-Bahn, dem Bus, dem Taxi, dem Zug oder dem Auto fahren.“*

⇒ **Ursache:** Unsicherheit bei Artikelgebrauch und Genus, insbesondere im Dativ nach Präpositionen. Die komplexe Kasusmarkierung führt oft zu Über- oder Untergeneralisierung.

Beispiel 3

„Ich lieber sterben, anstatt ein ziellos Leben zu erfahren.“ (A., Schreibaufgabe 1)

⇒ **Fehler:** Auslassung des finiten Verbs („würde“), falsche Adjektivdeklinations („zielloses Leben“).

⇒ **Korrektur:** *„Ich würde lieber sterben, anstatt ein zielloses Leben zu führen.“*

⇒ **Ursache:** Unsicherheit bei Konjunktivkonstruktionen und Adjektivdeklinations, möglicherweise beeinflusst durch fehlende schriftsprachliche Routinen.

b) Grammatikfehler (27,30 %)

Beispiel 1

„Mann aussucht Stadt, weil es hat besser Bildung...“ (B., Schreibaufgabe 2)

⇒ **Fehler:** Falscher Artikel („die Stadt“), falscher Satzbau im Nebensatz.

⇒ **Korrektur:** *„Man wählt die Stadt, weil sie bessere Bildungsmöglichkeiten bietet.“*

⇒ **Ursache:** Transferfehler (besonders bei Verbpositionen im Nebensatz), fehlendes Verständnis für das grammatische Genus sowie Schwierigkeiten bei der Kasusrektion von Nomen.

Beispiel 2

„Die Stadt, die ich in lebe, gibt viele Schule...“

(A., Schreibaufgabe 2)

⇒ **Fehler:** Fehlerhafter Relativsatzbau („in der ich lebe“), Pluralform fehlt („Schulen“).

⇒ **Korrektur:** *„Die Stadt, in der ich lebe, hat viele Schulen.“*

⇒ **Ursache:** Schwierigkeiten bei der Bildung von Relativsätzen, insbesondere bei Präpositionalanschlüssen. Zusätzlich Probleme mit Pluralbildung und Deklination.

c) Kohärenzprobleme (23.34 %)

Beispiel 1

„Jetzt über negative Seiten. Stadtleben ist teurer, hat wenige Grünflächen und wenig Flexibilität. Demgegenüber Landleben hat viele Insekten...“

(S., Schreibaufgabe 2)

⇒ **Fehler:** Satzfragmente, kein klarer Übergang oder logischer Aufbau.

⇒ **Korrektur:** *„Im Folgenden möchte ich auf die negativen Seiten eingehen. Das Leben in der Stadt ist teurer, bietet weniger Grünflächen und weniger Flexibilität. Im Gegensatz dazu hat das Landleben zwar viele Insekten, aber auch ...“*

⇒ **Ursache:** Fehlendes Bewusstsein für textuelle Kohärenz, ungenügende Planung und Strukturierung; oft keine klare Einteilung in Argumentationsschritte.

Beispiel 2

„Ich denke, gute Vorsätze ist sehr wichtig. Die Menschen bestimmen vielen Vorsätze. Aber wie viele Vorsätze ist gut?“

(D., Schreibaufgabe 1)

⇒ **Fehler:** Kongruenzfehler („Vorsätze sind“), fehlerhafte Deklination, Wiederholungen.

⇒ **Korrektur:** „Ich denke, gute Vorsätze sind sehr wichtig. Viele Menschen nehmen sich jedes Jahr Ziele vor. Aber wie viele davon sind realistisch?“

⇒ **Ursache:** Geringe Kontrolle über Kohäsion und Variation. Fehlt oft durch mangelnde Textsortenkenntnis oder fehlendes Feedback zur Textlogik.

Beispiel 3

„Ich will in diesem Part meine Gründe erklären.“

(E., Schreibaufgabe 2)

⇒ **Fehler:** Anglizismus („Part“), unidiomatischer Ausdruck.

⇒ **Korrektur:** „In diesem Abschnitt möchte ich meine Gründe erläutern.“

⇒ **Ursache:** Einfluss von englischen Strukturen oder Populärsprache; mangelndes Registerbewusstsein bei formellen Textsorten.

d) Wortschatzfehler (21,00 %)

Beispiel 1

„Ich will mein Zukunft verbessern mit gute Beruf.“

(D., Schreibaufgabe 2)

⇒ **Fehler:** Kasus- und Adjektivfehler („meine Zukunft“, „einem guten Beruf“).

⇒ **Korrektur:** „Ich möchte meine Zukunft verbessern, indem ich einen guten Beruf finde.“

⇒ **Ursache:** Probleme mit Adjektivdeklinaton und Kasuszuweisung, besonders im Dativ und bei Präpositionalphrasen.

Beispiel 2

„In Dorf Menschen haben relax Zeit.“

(A., Schreibaufgabe 2)

⇒ **Fehler:** Lehnübersetzung aus dem Englischen („relax Zeit“), fehlender Artikel.

⇒ **Korrektur:** „Auf dem Land haben die Menschen mehr Freizeit.“ bzw. „Zeit, sich zu entspannen.“

⇒ **Ursache:** Wörtliche Übersetzung aus L1/L2, unsicherer Umgang mit idiomatischen Ausdrücken und semantisch passenden Kollokationen.

Beispiel 3

„Ich fühle mich wie eine Grüne Fee...“

(Z, Schreibaufgabe 2)

⇒ **Fehler:** Kulturell nicht nachvollziehbare Metapher, missverständliche Bildsprache.

⇒ **Korrektur:** „Ich fühle mich leicht und befreit.“ (je nach Kontext)

⇒ **Ursache:** Transfer kultureller Metaphern oder symbolischer Bilder, die im Deutschen entweder nicht existieren oder anders interpretiert werden.

Beispiel 4

„Diese Vorsätze geben uns die Motivazion, die wir bisweilen brauchen.“

(Ö., Schreibaufgabe 2)

⇒ **Fehler:** Falsche Schreibweise („Motivazion“), stilistisch unpassend („bisweilen“).

⇒ **Korrektur:** „Diese Vorsätze geben uns die Motivation, die wir manchmal brauchen.“

⇒ **Ursache:** Unsicherheit bei Fremdwortschreibung und stilistischem Register. „Bisweilen“ wird oft als zu gehoben oder veraltet empfunden.

Die Aufgabe „Gute Vorsätze“ ermöglichte einen persönlichen Zugang. Viele Lernende schrieben emotional gefärbte Texte und bezogen sich auf ihre individuellen Lebensziele. Die Aufgabe „Stadt oder Land“ erforderte eine vergleichende Argumentation. Hier konnten zwar Pro- und Kontra-Argumente benannt werden, jedoch mangelte es oft an Verknüpfung und Schlussfolgerung. Die folgende Darstellung zeigt, wie sich die Leistungen über die verschiedenen Bewertungskategorien hinweg verteilen:

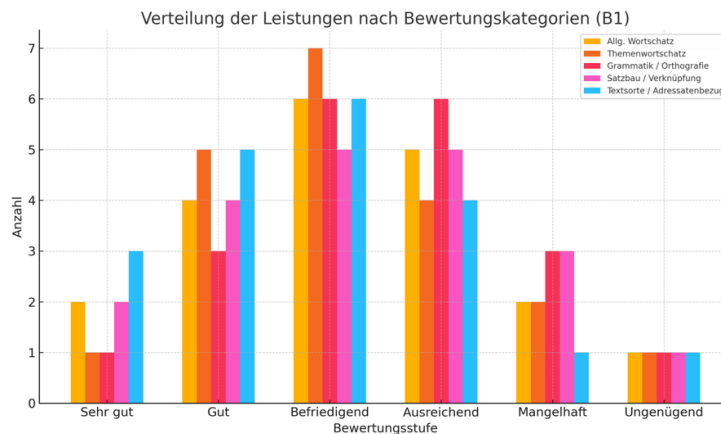


Abb. 2: Verteilung der Leistungen nach Bewertungskategorien auf dem GER-Niveau B1

Das Thema „Gute Vorsätze“ zeigte zudem, dass viele Lernende persönliche Erfahrungen sprachlich kreativ umsetzten. Diese subjektive Herangehensweise führte häufig zu freieren Satzstrukturen, die jedoch auch eine höhere Fehlerdichte in Grammatik und Wortwahl aufwiesen.

Bei der Aufgabe „Stadt oder Land“ zeigte sich hingegen, dass die meisten Lernenden zwar relevante Argumente formulieren konnten, es jedoch Schwierigkeiten bei der kohärenten Verknüpfung und beim Ziehen schlüssiger Schlussfolgerungen gab. Dies deutet auf Defizite im Bereich der Textorganisation und der argumentativen Strukturierung hin.

Reflexion zur Schreibhaltung und Kompetenzprofil

Einige Lernende äußerten in ihren Texten explizit Kommentare zu ihrer Beziehung zum Schreiben. Diese Aussagen zeigen, dass Schreibaufgaben nicht nur als Prüfungsleistung, sondern auch als Selbstausdruck und Denkprozess verstanden werden - ein Aspekt, der in der didaktischen Gestaltung Berücksichtigung finden sollte. Das folgende Balkendiagramm zeigt, in welchen Teilbereichen sich die Schwierigkeiten bzw. Stärken der Lernenden konzentrieren:

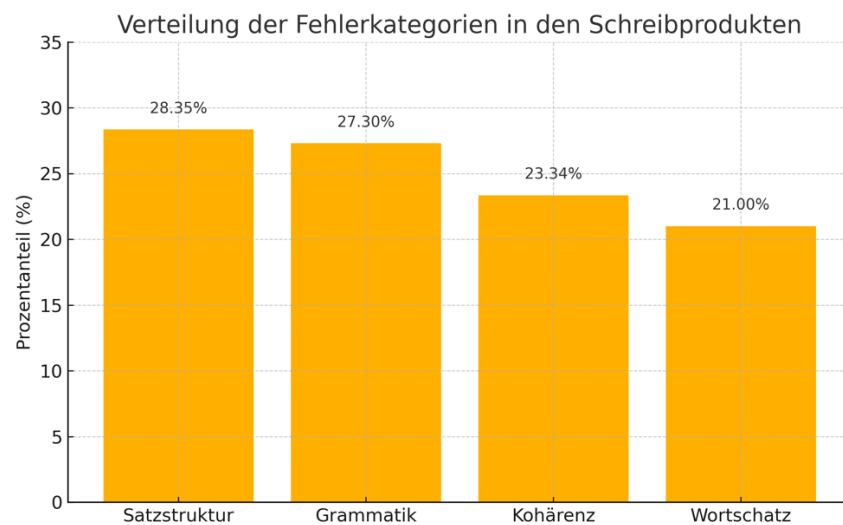


Abb. 3: Prozentuale Verteilung der häufigsten Fehlerarten in den untersuchten Schreibprodukten (N=20). Satzstruktur- und Grammatikfehler überwiegen deutlich.

Die Auswertung der Schreibproben ergab vier dominierende Fehlerkategorien, die mit unterschiedlichen Ursachen und sprachlichen Entwicklungsebenen zusammenhängen: Satzstrukturprobleme, Grammatikfehler, Kohärenzprobleme sowie lexikalische Defizite.

Die durchgeführte qualitative und quantitative Fehleranalyse hat ein differenziertes Bild der schriftsprachlichen Kompetenzen der Lernenden in den Sprachvorbereitungsklassen auf B1-Niveau gezeichnet. Dabei lassen sich klare Schwerpunkte und systematische Muster identifizieren. Besonders auffällig ist die Häufung von Fehlern im Bereich Satzstruktur und Grammatik, die zusammen mehr als die Hälfte aller erfassten Fehler ausmachen. Ähnliche Beobachtungen macht auch Arslan Çavuşoğlu (2023: 905) in ihrer Untersuchung mit Deutschlehrkräften an staatlichen Schulen in der Türkei. Sie stellt fest, dass morphosyntaktische Fehler – insbesondere im Bereich Kasusgebrauch, Verbkonjugation und Wortstellung – den größten Anteil an den beobachteten Abweichungen ausmachen. Diese Parallelen unterstreichen, dass die Beherrschung komplexer grammatischer Strukturen auch auf höheren Sprachniveaus eine kontinuierliche Herausforderung bleibt. Dies verweist auf grundlegende Schwierigkeiten bei der Anwendung syntaktischer Regeln des Deutschen, insbesondere bei Nebensätzen, der Verbstellung und der Kongruenz von Subjekt und Prädikat. In vielen Fällen scheint das Regelwissen zwar vorhanden zu sein, wird jedoch im freien Schreiben nicht automatisiert abgerufen. Hier besteht ein deutlicher Bedarf an wiederholtem Training und gezielter Übung in realistischen Schreibkontexten.

Im Bereich der Kohärenz fällt auf, dass viele Lernende zwar in der Lage sind, sinntragende Aussagen zu formulieren, jedoch Schwierigkeiten haben, diese in eine kohärente Textstruktur einzubetten. Häufige Probleme sind fehlende oder falsch eingesetzte Konnektoren, thematische Sprünge und unklare Argumentationslogik. Diese Schwächen deuten auf einen Mangel an Textsortenbewusstsein und an planvollem Schreibhandeln hin.

Die Wortschatzverwendung ist geprägt von funktionalem, oft alltagsnahem Wortmaterial, wobei idiomatische Wendungen, stilistisch passende Ausdrücke und kollokative Sicherheit nur selten auftreten. Viele Fehler in diesem Bereich entstehen durch wörtliche Übersetzungen, Einfluss der Erstsprache oder Unsicherheit im Register. Die Ergebnisse zeigen, dass die Erweiterung und Vertiefung des thematischen Wortschatzes ein zentrales Element der Schreibförderung sein sollte.

Insgesamt machen die Ergebnisse deutlich, dass viele der analysierten Fehler auf strategische Defizite im Schreibprozess zurückzuführen sind: fehlende Textplanung, mangelnde Überarbeitung, geringe metasprachliche Reflexion. Daraus ergibt sich die Notwendigkeit, im Unterricht neben der sprachlichen Korrektheit auch prozessuale und kognitive Komponenten des Schreibens stärker zu fokussieren - etwa durch strukturierte Schreibphasen, Peer-Feedback, Schreibkonferenzen und gezielte Fehlerreflexion.

Diese fundierte Analyse bildet die Grundlage für die Entwicklung didaktischer Maßnahmen, die im folgenden Kapitel vorgeschlagen und diskutiert werden.

Schlussbetrachtung und Ausblick

Die vorliegende Untersuchung hat gezeigt, dass die Schreibkompetenz von Studierenden in Sprachvorbereitungsklassen auf B1-Niveau sowohl förderbedürftig als auch entwicklungsfähig ist. Die Analyse der beiden Schreibaufgaben – „Gute Vorsätze“ und „Stadt oder Land“ – verdeutlichte typische Fehlerschwerpunkte in den Bereichen Satzstruktur, Grammatik, Kohärenz und Wortschatz. Besonders Schwierigkeiten mit der Verbzweitstellung, der Kasusreaktion, der Verwendung von Konnektoren sowie lexikalische Unsicherheiten beeinträchtigten die Textqualität in erheblichem Maße.

Die festgestellten Kohärenzprobleme lassen sich im Sinne der Schreibprozessforschung (vgl. Fix 2006: 45ff.; Grabe / Kaplan 1996: 113ff.) als Folge unzureichender Planungs- und Überarbeitungskompetenzen interpretieren. Lernende auf B1-Niveau verfügen oft nur über begrenzte kognitive Ressourcen, sodass die simultane Kontrolle von Inhalt, Struktur und sprachlicher Form erschwert ist. Dadurch entstehen Kohärenzbrüche nicht allein auf der grammatischen Ebene, sondern auch im Zusammenhang mit der Textorganisation und der linearen Entfaltung von Gedanken.

Lexikalische Unsicherheiten im Fremdsprachenunterricht hängen häufig mit Transferprozessen aus der Erstsprache und mit einem begrenzten Zugang zu authentischem Sprachgebrauch zusammen. Arslan Çavuşoğlu (vgl. 2023: 902) zeigt in ihrer Untersuchung, dass selbst fortgeschrittene DaF-Lernende noch morphosyntaktische und lexikosemantische Schwierigkeiten aufweisen, die sich in einem unsicheren Gebrauch von Wortschatz und Strukturen äußern. In der vorliegenden Studie wurde zudem beobachtet, dass diese sprachlichen Unsicherheiten teilweise auch die idiomatische Ausdrucksfähigkeit und die Registerwahl beeinträchtigen.

Gleichzeitig zeigten viele Lernende kreative und persönliche Ausdrucksversuche, etwa durch biografische Reflexionen, humorvolle Einschübe oder konkrete Alltagserfahrungen. Der subjektive Bezug zum Thema – sei es im Wunsch nach

persönlicher Entwicklung (Schreibaufgabe 1) oder in der argumentativen Abwägung von Lebensumständen (Schreibaufgabe 2) – bestätigt, dass Schreiben nicht nur als reproduktive, sondern auch als reflexive und identitätsstiftende Tätigkeit verstanden werden kann (vgl. Pawlowska 2013: 274). Diese Beobachtungen unterstreichen die Bedeutung affektiver und motivierender Faktoren, die im Fremdsprachenunterricht häufig unterschätzt werden.

Im Sinne einer kompetenzorientierten Schreibdidaktik (vgl. Becker-Mrotzek / Böttcher 2012: 72ff.; Bachmann / Feilke 2014: 41ff.) muss Schreibförderung über reine Sprachrichtigkeit hinausgehen. Ziel ist es, Lernende zu befähigen, Sprache funktional, situations- und adressatengerecht einzusetzen. Dazu gehören der gezielte Aufbau bildungssprachlicher Mittel, die Förderung metasprachlicher Reflexion sowie der strukturierte Einsatz von Modelltexten und Fehleranalysen (vgl. Erçoklu / Koçak 2022: 4). Auch kreative und kooperative Verfahren – etwa Peer-Feedback oder Schreibkonferenzen – tragen wesentlich zur Entwicklung selbstregulativer Schreibstrategien bei.

Ein methodisch bedeutsamer Schritt dieser Untersuchung war der Einsatz eines differenzierten Bewertungsbogens auf GER-Basis, der nicht nur der Leistungsbewertung, sondern auch der Rückmeldung und Lernberatung dient. Dieses Instrument erwies sich als praktikabel und differenzierungstauglich für den Unterrichtsalltag und kann in ähnlichen DaF-Kontexten adaptiert werden.

Für zukünftige Forschung ergeben sich mehrere Perspektiven: Längsschnittstudien könnten untersuchen, wie sich Schreibkompetenz über ein oder zwei Semester hinweg entwickelt und welche Fördermaßnahmen langfristig wirksam sind. Darüber hinaus sollte die Integration digitaler Tools, etwa KI-gestützter Feedbacksysteme oder kollaborativer Schreibplattformen weiter erprobt werden, um individualisiertes Lernen zu ermöglichen. Schließlich verdienen motivationale und affektive Dimensionen des Schreibens – wie Schreibhaltung, Selbstwirksamkeitserwartungen und emotionale Hürden – besondere Aufmerksamkeit, vor allem in der Übergangsphase zum Hochschulstudium.

Die Ergebnisse dieser Arbeit liefern somit nicht nur eine differenzierte Bestandsaufnahme schriftsprachlicher Kompetenzen, sondern auch theoretisch fundierte Impulse für eine reflektierte und lernwirksame Schreibdidaktik, die auf die realen Bedürfnisse von DaF-Lernenden in den Sprachvorbereitungskursen eingeht.

Literaturverzeichnis

- Arslan Çavuşoğlu, Ayşe** (2023): Schreibfehler bei Deutschlehrer*innen an den staatlichen Schulen: Eine empirische Studie. In: *RumeliDE – Journal of Language and Literature Studies*. (31), 896-910.
- Bachmann, Thomas / Feilke, Helmuth** (Hrsg.) (2014). *Werkzeuge des Schreibens: Beiträge zu einer Didaktik der Textprozeduren*. Seelze: Friedrich / Klett (Fillibach).
- Becker-Mrotzek, Michael / Böttcher, Ingrid** (2012): *Schreibkompetenz entwickeln und beurteilen*. 4., überarb. Aufl. Berlin: Cornelsen.

- Becker-Mrotzek, Michael u. a.** (2014): Adressatenorientierung und Kohärenzherstellung im Text. Zum Zusammenhang kognitiver und sprachlicher realisierter Teilkompetenzen von Schreibkompetenz. In: *Didaktik Deutsch: Halbjahresschrift für die Didaktik der deutschen Sprache und Literatur* 19 (37), 21-43.
- Bereiter, Carl / Scardamalia, Marlene** (1987): *The Psychology of Written Composition*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Busse, Vera** (2015): Förderung von schriftsprachlichen Kompetenzen im Fremd- bzw. Zweitsprachenunterricht: Zum Verhältnis von Motivation und schriftlichem Feedback. In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 20(1), 201-214.
- Chlosta, Christoph / Schäfer, Andrea** (2008): Fehleranalysen im Fremdsprachenunterricht. In: Bausch, K.-R., Christ, H. / Königs, F. G. (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachendidaktik*. Tübingen: Francke, 265-270.
- Dede, Zoé / Huesmann, Ilka / Lemke, Valerie** (2021): Schreibkompetenz fördern. In: *Bildungssprachliche Kompetenzen in allen Fächern mit digitalen Medien entwickeln*. Köln: Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache, 1-16.
- Erçoklu, Çınla / Koçak, Muhammet** (2022): Fehleranalyse in der Praxis: Eine Analyse der Schreibfehler von DaF-Studentinnen und Studenten. In: *Journal of Current Debates in Social Sciences (CUDES)*, 5(1), 1-8.
- Feilke, Helmuth** (2012): Bildungssprachliche Kompetenzen – fördern und entwickeln. In: *Praxis Deutsch*, 233, 4-13.
- Fix, Martin** (2006): *Texte schreiben. Schreibprozesse im Deutschunterricht*. 2., überarb. Aufl. Paderborn: Schöningh.
- Grabe, William / Kaplan, Robert** (1996): *Theory and Practice of Writing: An Applied Linguistic Perspective*. London: Longman.
- Hallet, Wolfgang / Königs, Frank G.** (2010): *Handbuch Fremdsprachendidaktik*. Seelze: Kallmeyer.
- Kalkan, Hasan Kazım** (2018): Eine Studie zur fehleranalytischen Kompetenz der Studierenden in der Deutschlehrendenausbildung. In: *Dialog – Interkulturelle Zeitschrift für Germanistik*, (1), 97-113.
- Lemke, Valerie / Hoffmann, Lea** (2022): *Schreibdidaktik*. Heidelberg: Universitätsverlag Winter.
- Pawlowska-Balcerska, Agnieszka** (2013): Kreatives Schreiben im Fremdsprachenunterricht – didaktisch-methodische Perspektiven. In: *Studia Germanica Gedanensia*, 29, 270-280.