



Textsortenorientierte Schreibkompetenzförderung im DaF-Unterricht

Aktionsforschung in einer universitären Vorbereitungsklasse in Türkiye¹

Şengül Yılmaz , Edirne – Handan Köksal , Edirne

 <https://doi.org/10.37583/diyalog.1951656>

Abstract (Deutsch)

Der Beitrag stellt ein textsortenorientiertes Schreibtraining vor, das im DaF-Unterricht in einer universitären Vorbereitungsklasse an der Türkisch-Deutschen Universität durchgeführt wurde. Ausgehend von der Bedeutung der Textsortenkompetenz für akademisches Schreiben wird ein didaktisches Konzept beschrieben, das die prozessorientierte Vermittlung argumentativer Textmuster in den Mittelpunkt stellt. Das Training wurde im Rahmen einer qualitativen Aktionsforschung an der Türkisch-Deutschen Universität durchgeführt und gezielt auf die Anforderungen des schriftlichen Ausdrucks im Test Deutsch als Fremdsprache (TestDaF) ausgerichtet. Zur Illustration der Wirkung des Trainings wird exemplarisch ein Lernfall herangezogen: Eine diagnoseorientierte Ausgangserhebung in der Erstsprache dient der Erfassung des textsortenbezogenen Vorwissens unabhängig von fremdsprachlichen Restriktionen; ein Abschluss text in Deutsch unter testnahen Bedingungen macht mögliche Entwicklungen sichtbar. Beobachtet werden insbesondere Fortschritte in Textstruktur und argumentativer Organisation. Die Ergebnisse verdeutlichen das Potenzial einer expliziten, textsortenorientierten Schreibförderung für die Vorbereitung auf akademische Schreibenanforderungen.

Schlüsselwörter: *Deutsch als Fremdsprache, Textsortenkompetenz, argumentatives Schreiben, universitäre Vorbereitungsklassen, TestDaF.*

Abstract (English)

Genre-Oriented Writing Instruction in German as a Foreign Language: Action Research in a University Preparatory Class in Türkiye.

This article presents a genre-oriented writing training implemented in a German as a Foreign Language course in a university preparatory class at the Turkish-German University. Building on the role of genre competence in academic writing, it outlines a didactic approach that foregrounds the process-oriented teaching of argumentative text structures. The training was implemented within a qualitative action research project at the Turkish-German University and was specifically aligned with the requirements of the writing

Einsenddatum: 04.02.2026

Freigabe zur Veröffentlichung: 01.06.2026

¹ Der Beitrag stellt einen thematisch fokussierten Ausschnitt aus der Dissertation „Förderung der Schreibkompetenz im DaF-Unterricht. Ein textsortenorientierter Ausblick für universitäre Vorbereitungsklassen“ dar. Die Dissertation wurde an der Trakya Universität unter der Betreuung von Prof. Dr. Handan Köksal angefertigt.

section of the Test of German as a Foreign Language (TestDaF). To illustrate the impact of the intervention, the paper discusses one learner case. To illustrate the impact of the intervention, the paper discusses one learner case on the basis of three writing samples: a diagnostic baseline text produced in the learner's first language, a post-training text in German based on the same task, and a final text written in German under test-like conditions. The case indicates improvements particularly in overall text organization and the structuring of arguments. The findings underscore the potential of explicit, genre-based writing instruction to support learners in meeting academic writing demands in preparatory contexts.

Keywords: *German as a Foreign Language, genre competence, argumentative writing, university preparatory programs, TestDaF.*

EXTENDED ABSTRACT

Developing writing competence remains a major challenge in German as a Foreign Language instruction, particularly in university preparatory programs where learners must meet academic writing standards within a limited time frame. In this context, genre competence is crucial: successful text production depends not only on linguistic accuracy, but also on knowledge of genre-specific structures, communicative purposes, and argumentative conventions. Learners in preparatory classes often have limited experience with academic genres and may approach writing mainly as sentence-level correctness. However, in high-stakes formats such as the writing section of TestDaF, evaluation goes beyond grammar and includes textual adequacy, coherence, and task fulfillment. Against this background, the article examines how genre-oriented writing instruction can support writing competence by strengthening learners' awareness of textual patterns and enabling them to plan and produce argumentative texts more strategically.

The paper presents a genre-oriented writing training developed and conducted in a university preparatory program at the Turkish-German University. Situated within a qualitative action research design, the training sought to enhance learners' ability to produce argumentative texts aligned with TestDaF requirements. The intervention was tailored to classroom conditions and iteratively refined through systematic observation and reflective evaluation. Adopting a process-oriented perspective, the instructional design combined explicit input on genre features with guided practice, text analysis, and structured feedback. A central goal was to make the overall organization of argumentative texts visible and usable for learners, thereby supporting purposeful planning, coherent structuring, and targeted revision. Concretely, the training focused on formulating a clear position, developing arguments with justification, integrating illustrative examples, and concluding in a way that meaningfully relates back to the initial claim.

The training sequence involved modeling of target texts, analysis of authentic and adapted samples, and scaffolding from controlled tasks toward more autonomous writing. Learners worked with planning tools (e.g., outlines and argument maps), practiced introductions and conclusions as separate building blocks, and applied revision routines addressing both global aspects (structure, paragraphing, coherence) and local aspects (lexis, connectors, grammar). Feedback was integrated throughout: learners received instructor feedback and peer input guided by explicit criteria, and they reflected on their writing decisions to strengthen metacognitive awareness and a process view of writing.

This classroom-based perspective is important because writing development in preparatory programs cannot be understood only as an individual learner outcome, but must also be seen in relation to institutional expectations, curricular time pressure, and examination-oriented requirements. The training therefore did not aim to replace regular language instruction, but to make argumentative writing more transparent within the existing course framework. By connecting genre knowledge with repeated writing practice, the intervention offered learners concrete strategies for dealing with complex writing tasks step by step. In this sense, the study contributes to a more practice-oriented understanding of writing pedagogy in German as a Foreign Language. It shows how genre-oriented instruction can be integrated into everyday classroom routines and how learners can gradually move from recognizing textual patterns to applying them in their own writing. This connection between theory, classroom practice, and learner development is central to the article's overall argument.

To illustrate the effects, the article discusses one learner case based on three writing samples: a diagnostic baseline text in the learner's first language, a post-training text in German based on the same task, and a final text written in German under test-like conditions. The baseline

text contains relevant ideas but shows an associative organization, limited paragraphing, weak thematic progression, and loosely connected claims. Arguments are often insufficiently justified or supported by examples that contribute only indirectly to the overall line of reasoning, and missing transitions reduce coherence.

In contrast, the post-training German text reflects stronger alignment with conventional argumentative patterns. The learner structures the text more clearly into introduction, main part with identifiable arguments, and conclusion. Arguments are developed more systematically, with clearer claim–reason links and more functional use of examples. A wider range of discourse markers and connectors supports cohesion and readability. Linguistic inaccuracies persist under time pressure, especially in morphosyntax, idiomatic phrasing, and lexical precision, yet the text indicates a more conscious handling of genre requirements.

Overall, the findings suggest that genre-oriented instruction can support a functional understanding of academic text production by foregrounding structure and argumentative logic, which appears transferable even under test constraints. The case also underlines the need to combine genre work with ongoing support for linguistic accuracy and academic vocabulary. The article concludes with didactic implications for preparatory programs, emphasizing explicit genre instruction, progressive scaffolding, and criterion-guided feedback within classroom-based research cycles.

Einleitung

Die Entwicklung der Schreibkompetenz stellt im DaF-Unterricht eine zentrale, zugleich jedoch besonders anspruchsvolle Aufgabe dar. Schreiben erfordert stärker als rezeptive Fertigkeiten wie Hören und Lesen eine produktive Sprachverarbeitung, in der sprachliche Normen, textuelle Konventionen und inhaltliche Strukturen bewusst koordiniert werden müssen (vgl. Huneke / Steinig 2013). Gerade im Fremdsprachenkontext birgt Schreiben jedoch ein erhebliches Lernpotenzial, da es Lernenden ermöglicht, ihren Schreibprozess planvoll zu steuern, Texte zu überarbeiten und sprachliche Entscheidungen zu reflektieren (vgl. Huneke / Steinig 2013).

Schreiben in der Fremdsprache verläuft als mehrstufiger Prozess, der typischerweise Planen, Versprachlichen und Revidieren umfasst. In allen Phasen spielen textsortenspezifische Anforderungen eine entscheidende Rolle, weil Lernende nicht nur passende sprachliche Mittel auswählen, sondern auch die funktionale und strukturelle Organisation eines Textes herstellen müssen. Fehlt dieses Wissen, greifen Lernende häufig auf Strategien der direkten Übersetzung aus der Erstsprache zurück; dies kann zu Abweichungen von den Konventionen der Zielsprache führen und die Entwicklung einer adressaten- und situationsgerechten Schreibweise erschweren.

In der Forschung wird daher zunehmend betont, dass Schreiben im Fremdsprachenunterricht nicht allein als sprachliche Fertigkeit, sondern als kognitive und soziale Handlung zu verstehen ist, die gezielt didaktisch unterstützt werden muss (vgl. Feld-Knapp 2005). Ein zentraler Faktor für gelingende Textproduktion ist die Textsortenkompetenz. Sie umfasst Wissen über typische Strukturen, kommunikative Funktionen und sprachliche Mittel einer Textsorte und bildet die Grundlage für eine erfolgreiche Planung und Umsetzung von Schreibaufgaben (vgl. Adamzik 2016).

Die Relevanz der Textsortenkompetenz zeigt sich besonders im akademischen Kontext sowie in standardisierten Sprachprüfungen wie dem Test Deutsch als Fremdsprache (TestDaF). Studien weisen darauf hin, dass gezielte, textsortenbezogene Schreibaufgaben notwendig sind, um Lernende systematisch auf akademisches Schreiben und prüfungsrelevante Textformate vorzubereiten (vgl. Becker-Mrotzek / Böttcher 2018; Skiba 2008). Dies gilt in besonderer Weise für universitäre Vorbereitungsklassen, in denen der erfolgreiche Abschluss einer Sprachprüfung häufig Voraussetzung für den Einstieg ins Fachstudium ist.

Problematisch ist jedoch, dass im DaF-Unterricht nicht selten implizit vorausgesetzt wird, Studierende verfügten bereits über hinreichende Schreibkompetenzen und müssten lediglich ihre sprachlichen Mittel in der Zielsprache erweitern. Dabei wird übersehen, dass auch fortgeschrittene Lernende Unterstützung benötigen, um neue oder ungewohnte Textsorten strukturiert, kohärent und adressatengerecht zu produzieren. Dies betrifft insbesondere Lernende aus Bildungssystemen, in denen akademisches Schreiben erst spät eine zentrale Rolle einnimmt. Für den türkischen Bildungskontext wird wiederholt eine Diskrepanz zwischen schulischen Schreibanforderungen und den Erwartungen des deutschsprachigen Hochschulkontexts beschrieben (vgl. Huneke / Steinig, 2013; Yağız / Yiğiter 2016; Yakar 2022).

Vor diesem Hintergrund stellt der vorliegende Beitrag ein textsortenorientiertes Schreibtraining vor, das im DaF-Unterricht einer universitären Vorbereitungsklasse an der Türkisch-Deutschen Universität durchgeführt wurde. Ziel ist es, zu zeigen, wie eine systematische, prozessorientierte Förderung der Textsortenkompetenz die Entwicklung der Schreibkompetenz unterstützen kann. Im Mittelpunkt steht dabei die Frage, inwiefern ein textsortenorientiertes Schreibtraining in einer universitären DaF-Vorbereitungsklasse die Entwicklung von Textstruktur und Argumentationslogik bei der Bearbeitung von TestDaF-Schreibaufgaben unterstützt. Die didaktische Konzeption des Trainings wird erläutert und anhand eines exemplarischen Fallbeispiels aus der Unterrichtspraxis illustriert.

Theoretischer Rahmen: Textsortenkompetenz und argumentatives Schreiben im DaF-Unterricht

Die Förderung der Schreibkompetenz im DaF-Unterricht erfordert eine theoretische Fundierung, die Schreiben nicht allein als sprachliche Fertigkeit, sondern als textuelle, kognitive und kulturelle Handlung begreift. Eine zentrale Rolle kommt hierbei der Textlinguistik und insbesondere der Textsortenlinguistik zu, da sie Texte als funktionale Einheiten beschreibt, die in spezifische kommunikative Kontexte eingebettet sind (vgl. Adamzik 2016; Fix 2019).

Aus textlinguistischer Perspektive sind Texte mehr als eine Aneinanderreihung grammatisch korrekter Sätze. Sie zeichnen sich durch Kohärenz und Kohäsion aus und erfüllen kommunikative Funktionen (vgl. Beaugrande / Dressler 1981). Für den Fremdsprachenunterricht ist diese Sichtweise besonders relevant, da Lernende Texte nicht nur formal korrekt, sondern auch adressaten- und situationsgerecht produzieren müssen. Die Textlinguistik liefert hierfür Instrumente, um sowohl globale Zusammenhänge (z. B. thematische Progression, Makrostruktur) als auch lokale Verknüpfungen (z. B. kohäsive Mittel) systematisch zu beschreiben (vgl. Adamzik 2004; Brinker 2010).

Innerhalb der Textlinguistik bildet die Textsortenlinguistik eine zentrale Grundlage. Textsorten werden als konventionalisierte Muster sprachlichen Handelns verstanden, die typische Verbindungen von kommunikativen Funktionen, situativen Kontexten und strukturellen Merkmalen aufweisen (vgl. Brinker 2010). Sie dienen Schreibenden als Orientierungsrahmen und ermöglichen es, wiederkehrende kommunikative Aufgaben effizient zu bewältigen (vgl. Adamzik 2016). Für den DaF-Unterricht bedeutet dies, dass Lernende beim Schreiben nicht nur über sprachliche Mittel verfügen müssen, sondern auch über Wissen zu Aufbau, Funktion und Verwendung bestimmter Textsorten.

Die Fähigkeit, Textsorten zu erkennen, zu verstehen und selbst zu produzieren, wird als Textsortenkompetenz bezeichnet (vgl. Stein 2004). Diese Kompetenz ist eng mit kulturellen und kontextuellen Faktoren verbunden, da Textsorten historisch gewachsen sind und kulturelle Normen widerspiegeln (vgl. Eßer 2000; Thurmair 2010). Lernende

können zwar auf textuelle Erfahrungen aus der Erstsprache oder weiteren Sprachen zurückgreifen, doch unterscheiden sich Textsortenkonventionen häufig, was sowohl positiven als auch negativen Transfer begünstigen kann (vgl. Huneke / Steinig 2013; Schmorré 2026). Daher ist eine bewusste und explizite Vermittlung von Textsortenwissen und textsortenspezifischen Schreibstrategien im DaF-Unterricht erforderlich. Didaktisch folgt daraus, dass Textsortenwissen nicht nur als Produktmerkmal, sondern auch als prozessorientierte Schreibhandlung (Planen–Formulieren–Überarbeiten) vermittelt werden sollte. Ergänzend lässt sich diese prozessorientierte Perspektive durch das Konzept der Textprozeduren konkretisieren: Schreiben erfordert wiederkehrende sprachliche Handlungen und Formulierungsmuster (z. B. Begründen, Entkräften, Strukturieren), die als „Werkzeuge“ für die Textproduktion verfügbar gemacht werden können. Textprozeduren sind dabei nicht isoliert zu vermitteln, sondern in einem Verbund von Lesen, Sprachreflexion und Schreiben systematisch aufzubauen (vgl. Feilke / Rezat 2025).

Besonders hohe Anforderungen stellt das argumentierende Schreiben, das im schulischen und akademischen Kontext eine zentrale Rolle spielt. Argumentieren umfasst sprachliche Handlungen, mit denen strittige Sachverhalte begründet, bewertet oder widerlegt werden (vgl. Becker-Mrotzek u.a. 2026). Lernende müssen dabei nicht nur eine Position formulieren, sondern diese kohärent strukturieren, begründen, durch Beispiele stützen und gegebenenfalls Gegenpositionen einbeziehen. Argumentatives Schreiben ist damit sowohl ein sprachlicher als auch ein kognitiver Prozess, der Mikro- und Makrostrukturen eines Textes gleichermaßen betrifft (vgl. Eggs 2000; Pohl / Steinhoff 2010).

Im DaF-Unterricht wird argumentierendes Schreiben häufig über die Textsorte der schriftlichen Erörterung realisiert. Die Erörterung ist eine etablierte schulische und prüfungsrelevante Textsorte, die auf einer strukturierten Auseinandersetzung mit einem Sachverhalt beruht und verschiedene Perspektiven ordnet (vgl. Skiba 2008). Sie folgt typischerweise einer Makrostruktur aus Einleitung, Hauptteil und Schluss und erfordert eine nachvollziehbare, logisch angeordnete Argumentationsführung (vgl. Brinker 2010). Gerade in Prüfungsformaten wie dem TestDaF ist die Orientierung an solchen textsortenspezifischen Mustern und Prozeduren entscheidend, weil die Bewältigung der Aufgaben wesentlich von der Beherrschung typischer Textprozeduren (z. B. Einleiten, Argumente ordnen, Schlussfolgern, Gegenargumente entkräften) abhängt (vgl. Feilke / Rezat, 2025).

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die Textsortenlinguistik und das Konzept der Textsortenkompetenz eine tragfähige theoretische Grundlage für die Förderung der Schreibkompetenz im DaF-Unterricht bilden. Insbesondere für universitäre Vorbereitungsklassen ist ein textsortenorientierter Ansatz geeignet, da er Lernende gezielt auf akademische Schreibenanforderungen und standardisierte Prüfungsformate vorbereitet. Diese Überlegungen bilden die Basis für das im folgenden Abschnitt vorgestellte textsortenorientierte Schreibtraining.

Methodisches Vorgehen

Im Folgenden werden Forschungsdesign, Kontext, Stichprobe und Datengrundlage sowie die didaktische Konzeption und der Aufbau des textsortenorientierten Schreibtrainings dargestellt.

Forschungsdesign und Kontext

Die dem Beitrag zugrunde liegende Untersuchung ist als qualitative Aktionsforschung konzipiert, die sich für unterrichtsbezogene Fragestellungen eignet, weil sie didaktische Interventionen im eigenen Unterrichtskontext systematisch reflektierbar macht und praxisnahe Erkenntnisse ermöglicht (vgl. Altrichter et al. 2018). Methodisch wurde ein zyklisches Vorgehen gewählt, das in der vorliegenden Studie als Abfolge von Diagnose, Planung, Intervention, Beobachtung, Reflexion und erneuter Planung operationalisiert wurde. Die Studie wurde in einer universitären DaF-Vorbereitungsklasse an der Türkisch-Deutschen Universität durchgeführt. Die teilnehmenden Studierenden verfolgten das Ziel, sich auf den TestDaF, insbesondere auf den Prüfungsteil Schriftlicher Ausdruck, vorzubereiten. Das Training umfasste zehn aufeinander aufbauende Unterrichtseinheiten und fand über einen Zeitraum von sieben Wochen im regulären Unterricht statt.

In einer ersten Phase erfolgte die Diagnose als Problem- und Bedarfsklärung. Auf Basis der Kursanforderungen (TestDaF-Schreibaufgaben) und diagnostischer Hinweise aus den Schreibprodukten wurden Ziele, Materialien und Rückmeldekriterien festgelegt. In einer zweiten Phase wurde die Planung als Interventionsdesign umgesetzt. Auf Grundlage der Diagnose wurden das Training in aufeinander aufbauende Unterrichtseinheiten strukturiert und die jeweiligen Teilziele festgelegt. In einer dritten Phase erfolgte die Intervention als unterrichtliche Handlung. Das Schreibtraining wurde in aufeinander aufbauenden Unterrichtseinheiten in den regulären Unterricht integriert. In einer vierten Phase wurden Beobachtung und Datenerhebung systematisch durchgeführt. Parallel zur Durchführung wurden Lernprodukte, Beobachtungen zum Schreibprozess sowie leitfadengestützte Interviews fortlaufend dokumentiert. In einer fünften Phase erfolgten Reflexion und Auswertung. Die Auswertung erfolgte anhand textlinguistischer und textsortenspezifischer Kriterien; die Ergebnisse wurden in Reflexionsschleifen gebündelt, um den jeweils erreichten Stand der Textentwicklung zu interpretieren. In einer sechsten Phase wurden auf dieser Grundlage die folgenden Unterrichtsschritte erneut geplant. Die daraus abgeleiteten Feedbackschwerpunkte bezogen sich jeweils auf die in den vorangegangenen Texten sichtbar gewordenen Entwicklungsbedarfe und wurden für die nachfolgenden Einheiten fortlaufend angepasst.

Stichprobe und Datengrundlage

Zu Beginn umfasste die Stichprobe 28 Studierende aus den Vorbereitungsklassen der Türkisch-Deutschen Universität im Studienjahr 2023/2024. Im Verlauf der Untersuchung

reduzierte sich die in die Datenerhebung einbezogene Gruppe auf 25 Studierende. Für die Analyse des Schreibtrainings wurden schließlich die Daten von zehn Studierenden berücksichtigt, die regelmäßig am Training teilnahmen, die vorgesehenen Schreibaufgaben bearbeiteten, an den begleitenden Interviews teilnahmen und ihre TestDaF-Ergebnisse zur Verfügung stellten. Aus dieser Gruppe wird im vorliegenden Beitrag exemplarisch ein Lernfall dargestellt, um Entwicklungen in Textstruktur und Argumentationslogik nachvollziehbar zu illustrieren. Die Datengrundlage bilden schriftliche Lernertexte und Interviews. Von jedem Teilnehmenden wurden drei Texte erhoben: ein vor dem Training in der Erstsprache verfasster Text (Text A), ein Zwischentext in Deutsch (Text B) sowie ein Abschlusstext unter testnahen Bedingungen ohne Hilfsmittel (Text C). Ergänzend wurde ein Interview vor dem Training und ein Interview nach dem Training durchgeführt. Das erste Interview diente der Erfassung von Ausgangslage, Schreibbewusstsein und Vorerfahrungen, das zweite der Erfassung wahrgenommener Veränderungen in den genutzten Strategien und im Umgang mit den Schreibaufgaben.

Didaktische Konzeption des Trainings

Das Schreibtraining bildet die zentrale Interventionsphase und zielt darauf ab, die Schreibkompetenz von DaF-Lernenden durch die systematische Förderung der Textsortenkompetenz zu entwickeln. Es wurde für universitäre Vorbereitungsklassen konzipiert und an die Anforderungen des schriftlichen Ausdrucks im TestDaF ausgerichtet. Im Zentrum standen das Verfassen argumentierender Texte sowie die sachgerechte Beschreibung und Einbindung grafischer Informationen. Lernende sollten Schreibaufgaben planvoll bearbeiten, Texte strukturiert aufbauen, Argumente nachvollziehbar entfalten und Textkohärenz sprachlich sichern.

Didaktisch folgt das Training einer prozessorientierten Progression, orientiert an einem Unterrichtsphasenmodell (Einstieg, Erarbeitung, Anwendung) und ergänzt durch Übungs- und Rückmeldephasen (vgl. Ende et al. 2013; Harmer 2007). Zur Strukturierung der Übungssequenzen wurde zudem das P-P-P-Modell (present, practice, produce) genutzt, das von der Analyse textsortentypischer Mittel über kontrollierte Übungen zur eigenständigen Textproduktion führt (vgl. Ellis 2015). Die theoretische Fundierung stützt sich auf Hayes (2012), Bachmann und Becker-Mrotzek (2017) sowie Brinker (2010). Operationalisiert wurde die Textsortenorientierung durch die Arbeit an Makrostruktur, Argumententfaltung und kohäsiven Mitteln in angeleiteten Schreib- und Überarbeitungsphasen. Struktur bezog sich dabei auf den funktionalen Aufbau von Einleitung, Hauptteil und Schluss sowie auf die Gliederung der Teilaufgaben. Argumententfaltung wurde als schrittweiser Ausbau von These, Begründung, Beispiel und Schlussfolgerung verstanden. Kohäsive Mittel umfassten insbesondere Konnektoren, Verweise und weitere sprachliche Mittel, die die gedankliche Verknüpfung zwischen den Textteilen unterstützen. Diese Teilbereiche wurden im Training nicht isoliert behandelt, sondern in ihrem funktionalen Zusammenspiel beim Planen, Formulieren und Überarbeiten von Texten vermittelt.

Aufbau und Struktur des Trainings

Das Training umfasste zehn Unterrichtseinheiten variabler Dauer (45 bis 135 Minuten), die in den regulären Unterricht integriert waren und jeweils ein Teilziel im Schreibprozess adressierten (vgl. Yılmaz 2025). Inhaltlich reichten die Schwerpunkte von Schreibstrategien und Textaufbau über Grafikbeschreibung und sprachliche Verknüpfung bis zur begleiteten Textproduktion, Feedback und Schreiben unter testnahen Bedingungen (vgl. Yılmaz 2025). Die Sequenzierung zielte darauf, zunächst Orientierungs- und Planungsressourcen aufzubauen und diese anschließend in zunehmend eigenständigen Produktionsphasen unter wechselnden Unterstützungsgraden anzuwenden.

Ein zentrales Merkmal war die konsequente Textsortenorientierung: Makrostruktur wurde als Planungsgerüst wiederholt genutzt und eingeübt, kohäsive Mittel wurden systematisch trainiert, und die argumentative Entfaltung wurde schrittweise von angeleiteten Übungen zur eigenständigen Anwendung aufgebaut. In der initialen Phase wurde die Erstsprache punktuell genutzt, um vorhandenes Textsortenwissen zu aktivieren. Produktive Schreibphasen wurden mit Rückmeldeschleifen verbunden, um Überarbeitung als Bestandteil des Schreibprozesses zu verankern. Das Feedback fokussierte textsortenbezogene Kriterien, insbesondere Struktur, Argumententfaltung und die sprachliche Sicherung von Kohärenz, und leitete zu konkreten Überarbeitungsschritten an. Zur Diagnostik und Evaluation wurde ein textlinguistisch fundiertes Kriterienraster eingesetzt, das sowohl der individualisierten Rückmeldung als auch der Analyse der Lernentwicklung diente (vgl. Yılmaz 2025). Reflexionsphasen ergänzten diesen Prozess, indem Lernende ihr Vorgehen beim Planen, Formulieren und Überarbeiten thematisierten.

Empirische Illustration: Entwicklung der Textstruktur und Argumentationslogik in einem Lernfall

Die empirische Illustration stützt sich auf die im Trainingsverlauf erhobenen Schreibprodukte und macht Entwicklungstendenzen exemplarisch sichtbar.

Zur exemplarischen Veranschaulichung der Wirkung des textsortenorientierten Schreibtrainings wird im Folgenden Lernfall 1 näher betrachtet. Analysiert werden Entwicklungstendenzen in der Makrostruktur Einleitung, Hauptteil und Schluss, der argumentativen Entfaltung sowie der kohäsiven Verknüpfung. Grundlage sind drei Schreibprodukte, die auf Schreibaufgaben des TestDaF-Instituts beruhen. Für Text A wurde die Aufgabenstellung zu diagnostischen Zwecken ins Türkische übersetzt, um textsortenbezogenes Vorwissen vor der Intervention möglichst unabhängig von fremdsprachlichen Restriktionen zu erfassen. Text B bearbeitet dieselbe Aufgabe nach dem Training auf Deutsch. Text C basiert auf einer weiteren TestDaF-Schreibaufgabe und wurde unter prüfungsnahen Bedingungen verfasst. Die Analyse wird durch sinngemäß einbezogene Interviewaussagen trianguliert.

Ausgangslage: Text A

Text A, der als vor dem Training in der Erstsprache verfasster Vorher-Text erhoben wurde, bearbeitet die TestDaF-Schreibaufgabe „Fitness und Gesundheit“. Lernfall 1 integriert zunächst die Grafikbeschreibung und den Vergleich der Altersgruppen und leitet anschließend zur Erörterung der Frage über, ob der Besuch eines Fitnessstudios bei den Krankenversicherungsbeiträgen entlastet werden sollte. Bereits im ersten Abschnitt erfüllt der Text zentrale Anforderungen der Aufgabenlogik, indem er eine Entwicklung benennt und eine Differenzierung nach Altersgruppen vornimmt: „Almanya’da spor salonlarına giden insan sayısı 2005’ten beri durmaksızın artıyor“² sowie „en az [...] 20 yaş altı“³ und „en çok [...] 30–39 yaş aralığındaki [...] kişiler“⁴. Damit wird das Diagramm nicht nur referiert, sondern in eine interpretierende Zusammenfassung überführt.

Im anschließenden Erörterungsteil ist eine klare Positionierung erkennbar. Lernfall 1 rahmt die Maßnahme ausdrücklich als nachvollziehbar und als „mantıklı bir ödül sistemi“: „[...] politikasının mantığını anlayabiliyorum ve mantıklı bir ödül sistemi olduğunu düşünüyorum.“⁵ Die eigene Haltung wird normativ begründet, indem ein Gerechtigkeitsargument eingeführt wird: „Sağlığı için büyük çaba gösteren [...] insanların [...] daha fazla avantaja sahip olması gerektiği kanısındayım.“⁶ Gleichzeitig wird eine Gegenperspektive eröffnet, die auf Umsetzungsrisiken zielt. Der Wechsel wird mit einem konzessiven Operator markiert: „Ancak bu fikir teoride mantıklı olsa da [...] sorunlara veya fırsatlıklara yol açabilir.“⁷ Die anschließende Ausführung konkretisiert den Einwand als Missbrauch-Effekt: „pek çok insan spor salonuna üye olmamasına rağmen [...] sigorta üzerinden katkı payı indirimi alma şansını doğurur.“⁸ Der Contra-Aspekt wird damit nicht nur behauptet, sondern über ein plausibles Szenario gestützt.

Strukturell bleibt die Argumentationsführung jedoch noch nicht durchgängig als klarer Pro- und Contra-Gang sichtbar, obwohl Pro- und Contra-Elemente vorhanden sind. Übergangssignale wie „Bu bağlamda“⁹ und „Ancak“¹⁰ markieren zwar die Abfolge von Grafik, Bewertung und Einschränkung, danach verschiebt sich der Fokus jedoch in Richtung eines erweiterten Kontextteils, ohne dass die argumentative Funktion durchgehend explizit ausgewiesen wird. Dies zeigt sich beim Heimatlandbezug:

² „Die Zahl der Menschen in Deutschland, die ein Fitnessstudio besuchen, steigt seit 2005 kontinuierlich an.“

³ „die geringste Zahl: unter 20-Jährige“

⁴ „die höchste Zahl: Personen im Alter von 30 bis 39 Jahren“

⁵ „Ich kann die Logik dieser Politik verstehen und denke, dass es sich um ein sinnvolles Belohnungssystem handelt.“

⁶ „Ich bin der Meinung, dass Menschen, die große Anstrengungen für ihre Gesundheit unternehmen, mehr Vorteile haben sollten.“

⁷ „Diese Idee erscheint zwar in der Theorie sinnvoll, könnte jedoch zu Problemen oder zu Missbrauch führen.“

⁸ „Obwohl viele Menschen kein Fitnessstudio besuchen, kann dadurch die Möglichkeit entstehen, über die Versicherung eine Ermäßigung des Versicherungsbeitrags zu erhalten.“

⁹ „In diesem Zusammenhang“

¹⁰ „Aber“

„Türkiye’de yaşayan genç bir birey olarak [...] spor salonu kültürünün yaygınlaştığını fark ettim.“¹¹ Der Bezug ist thematisch anschlussfähig, wird anschließend aber ausgebaut und führt zu neuen Problemfeldern, die nur indirekt an die Versicherungsfrage rückgebunden werden. Gegen Ende gewinnt der Text wieder an Zielgerichtetheit, indem Lernfall 1 eine konkrete Schlussfolgerung als Forderung formuliert: „[...] ‘katkı payı indiriminin’ [...] lisanslı kurumlar [...] takip edilmesi gerektiği düşüncesindeyim.“¹² Diese Forderung wird durch eine Konsequenzlogik gestützt: „Aksi takdirde [...] uzun vadede zarar verecektir.“¹³

Insgesamt lässt sich Text A als Ausgangstext beschreiben, in dem zentrale Bausteine argumentativen Schreibens bereits vorhanden sind, zugleich aber noch nicht konsequent entlang einer übergeordneten Textgliederung gebündelt werden. Die grafikorientierte Einleitung „2005’ten beri [...] artıyor“¹⁴, die Pro-Position „mantıklı bir ödül sistemi“¹⁵, der Contra-Einwand „üye olmamasına rağmen [...] indirim alma şansı“¹⁶ sowie der Regulierungs- und Kontrollvorschlag „takip edilmesi gerektiği“¹⁷ sind erkennbar. Im Vorher-Interview zeigt sich dazu sinngemäß eine Tendenz, Schreiben stärker als fortlaufendes Formulieren zu beschreiben und Planungsschritte weniger zu akzentuieren. Der Text entfaltet das Thema engagiert und inhaltlich reich, markiert aber die argumentative Makrostruktur noch nicht durchgängig als für die Leserschaft klar nachvollziehbaren Gang.

Nach dem Training: Text B

Text B entstand nach Abschluss des Trainings und bearbeitet dieselbe TestDaF-Schreibaufgabe nun auf Deutsch. Bereits der Einstieg rahmt das Thema als Kontroverse und macht damit die Textsorte „Erörterung“ sichtbar. Lernfall 1 etabliert zwei Lager „zwei gegensätzliche Auffassungen“, konkretisiert beide Positionen „Einige halten es für sinnvoll [...] andere plädieren für gleichberechtigte Bezahlung“ und bündelt dies in einer leitenden Entscheidungsfrage: „Dies führt zu der Frage: Sollten die Mitglieder in Fitness-Studios ein Privileg haben?“ Damit wird die argumentative Makrostruktur früh sprachlich markiert und als Orientierungsrahmen für die folgenden Abschnitte gesetzt.

Auffällig verbessert ist zudem die Einbindung der Grafiken. Lernfall 1 kündigt die Materialbasis an: „Dem gleichen Sachverhalt widmen sich zwei hinzugefügte Grafiken“ und liefert metadatenbezogene Präzisierungen „[...] in Millionen angegeben“, „[...] Angaben stehen in Prozent“, „Sie stammen aus dem Jahr 2014“. In der Darstellung werden Trends verdichtet und quantitativ belegt: „kontinuierlich angestiegen [...] von

¹¹ „Als junger Mensch, der in der Türkei lebt, habe ich festgestellt, dass sich die Fitnessstudiokultur zunehmend verbreitet.“

¹² „Ich bin der Ansicht, dass die ‚Beitragsvergünstigung‘ von lizenzierten Einrichtungen überwacht werden sollte.“

¹³ „Andernfalls wird dies langfristig schaden.“

¹⁴ „Seit 2005 steigt ... an.“

¹⁵ „ein sinnvolles Belohnungssystem“

¹⁶ „obwohl er oder sie kein Mitglied ist, besteht die Möglichkeit einer Ermäßigung zu erhalten“

¹⁷ „kontrolliert werden sollte“

etwa 5 Millionen im Jahr 2005 auf über 8 Millionen im Jahr 2013.“ Auffällig ist zudem, dass Lernfall 1 eine Deutung anschließt, die als Brücke zur Argumentation fungiert: „Ein möglicher Grund [...] könnte sein, dass die Bewegungen der Menschen [...] eingeschränkt sind.“ Auch im zweiten Diagramm wird die Rangordnung der Altersgruppen präzise herausgearbeitet „30 bis 39 Jahren [...] fast 30 %“, „20 bis 29 Jahren [...] über 20 %“, „unter 20 Jahre [...] weniger als 10 %“ und durch eine Hypothese ergänzt „könnte damit zusammenhängen, dass [...]“. Selbst ein Fazit wird explizit als Evidenz gerahmt: „Dieses Ergebnis ist ein Beweis dafür, dass Menschen jeden Alters zunehmend motiviert sind, wenn es um Sport geht.“ Didaktisch relevant ist hier, dass Daten nicht nur wiedergegeben, sondern als argumentativ anschlussfähig behandelt werden.

Ein weiterer Fortschritt zeigt sich in den Übergängen zwischen den Teilaufgaben und in der expliziten Gliederung des Argumentationsgangs. Der Schritt von der Grafikkbeschreibung zur Erörterung wird metakommunikativ markiert: „Nach der Wiedergabe der Aussagen aus Grafik folgt nun eine Gegenüberstellung von Pro- und Kontraargumenten zum Thema.“ Im Hauptteil wird die Pro-und-Contra-Struktur sprachlich deutlich signalisiert. Ein Pro-Argument wird als verbreitete Position eingeführt „Gelegentlich wird behauptet, dass [...]“ und durch einen Verweis auf Evidenz gestützt „Statistische Erhebungen belegen [...]“. Der Perspektivwechsel zur Contra-Seite wird durch einen typischen Warnmarker eingeleitet: „Bei allen Vorteilen darf man aber die Nachteile nicht übersehen.“ Contra-Argumente werden mehrfach konkretisiert, unter anderem über ein medizinisches Beispiel „Sport zu treiben verhindert nicht einige teure und erhebliche Krankheiten [...] Herzerkrankungen“ sowie über ein personales Beispiel „Obwohl mein Cousin [...] verlor er sein Leben [...] darum kann man nicht sagen [...]“. Hinzu kommt ein strukturelles Gegenargument, das auf Chancengleichheit zielt „Alle Menschen haben nicht die Gelegenheiten [...] Einige [...] Atemproblemen [...] keine Zeit [...] kein Budget“.

Bemerkenswert ist zudem, dass der Text Reflexion als argumentativen Bestandteil nutzt. Mit „Meine persönlichen Erfahrungen unterstützen die Aussage, dass diese Behauptung nicht sehr sinnvoll ist“ wird eine evaluative Einordnung vorgenommen; die anschließende Generalisierung „Wir können nicht bestimmen, wie viel [...] deren [...] Situation wir nicht kennen“ stärkt die Argumentation durch einen normativen Geltungsanspruch. Der Heimatlandbezug wird funktionaler integriert als im Ausgangstext, weil er als Vergleichsschritt an Diagrammbeobachtungen angeschlossen und in eine Schlussfolgerung über gesellschaftliche Akzeptanz überführt wird: „Während das Diagramm [...] in der Türkei ähnlich ist, zeigt Diagramm nach Altersgruppen unterschiedliche Muster“ sowie „Wenn eine solche Preisgestaltung in der Türkei versucht worden wäre, [...] kritisiert worden wäre“.

Insgesamt wird in Text B sichtbar, dass im Training fokussierte Prozeduren konsequenter genutzt werden. Früh wird die Makrostruktur über Kontroverse und Leitfrage markiert, die Grafikdaten werden systematischer eingebunden, Übergänge zwischen Teilaufgaben werden explizit angekündigt, Pro- und Contra-Schritte werden deutlicher entfaltet und der Heimatlandvergleich erscheint funktionaler. Sinngemäß lässt

sich diese Entwicklung mit Nachher-Angaben aus dem Interview verbinden, in denen Lernfall 1 ein stärker strukturorientiertes Vorgehen und bewusstere Kontrolle beim Überarbeiten beschreibt.

Abschlusstext unter prüfungsnahen Bedingungen: Text C

Text C entstand unter prüfungsnahen Bedingungen zur Aufgabe „Mehr Frauen in die Ingenieurwissenschaften?“. Gefordert sind eine diagrammgestützte Darstellung sowie eine begründete Stellungnahme zu zwei vorgegebenen Positionen einschließlich Heimatlandbezug. Der Text setzt die im Training etablierte Textsortenroutine grundsätzlich fort. Der Einstieg rahmt eine Kontroverse: „In der Diskussion [...] werden zwei entgegengesetzte Auffassungen vertreten.“ Die beiden Positionen werden benannt „[...] Beziehung mit der Erziehung“ versus „[...] interessieren [...] nicht für Technik“ und in eine Leitfrage überführt: „Dies führt zu der Frage: Wie kann man Frauen in die Ingenieurwissenschaften erhöhen?“ Auch der Übergang zur Diagrammbearbeitung wird explizit markiert: „Dem gleichen Sachverhalt widmet sich ein angefügtes Diagramm“. Kontextinformationen werden genannt, unter anderem „[...] Statistik von Statistische Bundesamt aus dem Jahr 2006“, „Angaben [...] in absoluten Zahlen“ sowie „X-Achse [...] Jahre“, „Y-Achse [...] Zahlen“.

Inhaltlich werden zentrale Trends aufgegriffen. Für die Männer wird ein Rückgang benannt und durch Zahlen exemplifiziert „[...] von 55.000 [...] 1989 auf etwa 38.000 [...] 1997 [...] gesunken“. Gleichzeitig werden unter Prüfungsbedingungen Grenzen der Präzision sichtbar, etwa durch widersprüchliche Deutungen, wenn einerseits konstatiert wird, „dass die Zahl der Frauen nicht viel verändert hat“, andererseits aber „sie hat sich immer erhöht“. Der Übergang zur Erörterung wird textorganisatorisch markiert: „Auf der Basis der Grafik kann die Thematik im Folgenden kontrovers diskutiert werden.“ Im Hauptteil wird eine Position als verbreitete Behauptung eingeführt: „Gelegentlich wird behauptet, dass Frauen und Mädchen sich allgemein nicht für Technik interessieren.“ Die Stützung bleibt jedoch in Teilen pauschal, etwa wenn „Statistische Erhebungen“ genannt werden, ohne dass ein klarer Bezug zur vorliegenden Grafik hergestellt wird „[...] belegen, dass es weniger Frauen Ingenieuren gibt“. Zugleich zeigt sich der Versuch, über Alltagsbelege zu plausibilisieren „[...] im unseren nahe Sozialumfeld beobachten“ und daraus eine Schlussfolgerung zu ziehen „Deswegen denken Menschen, dass Männer mehr Talente als Frauen haben“.

Ein klarer Perspektivwechsel wird durch einen Kontrastmarker eingeleitet: „Aber bei diesen Auffassungen darf man die Frage der Erziehung nicht übersehen.“ Dieser Schritt wird über ein konkretes Beispiel entfaltet: „Wenn das Kind ein Mädchen ist, geben sie ihr ein Baby aber wenn es ein Junge ist, geben sie ihm ein Auto.“ Die Passage macht das Erziehungsargument anschaulich und bildet den argumentativ stärksten Abschnitt des Textes. Unter Zeitdruck bleiben jedoch Kohärenz und Präzision punktuell instabil, etwa in der Schlussfolgerung „[...] darum können wir nicht sagen Männer oder Frauen besser sind, als wenn [...]“ sowie in der knappen Positionsformulierung „[...] meine persönliche Erfahrung unterstützen [...] nicht sinnvoll oder relevant“. Der Heimatlandbezug wird

gesetzt „In der Türkei ist die Situation ähnlich“, bleibt jedoch weniger konkret und weniger textfunktional ausgearbeitet, wenn etwa formuliert wird „Der Staat und die Familien unterstützen diese Veranstaltungen [...]“ oder „[...] daher hat sich die Zahl [...] verdoppelt“.

Insgesamt zeigt Text C, dass zentrale Trainingsziele grundsätzlich verfügbar bleiben. Kontroverse, Leitfrage, strukturierte Diagrammeinbettung und ein explizit markierter Perspektivwechsel sind vorhanden. Unter prüfungsnahen Bedingungen treten jedoch Belastungseffekte hervor, die sich in verkürzten argumentativen Verknüpfungen, pauschaleren Begründungen und punktuellen Inkonsistenzen in Kohärenz und Präzision zeigen.

Einordnung des Lernfalls

Lernfall 1 spricht dafür, dass sich im Trainingsverlauf vor allem textorganisatorische Routinen stabilisieren, während sprachliche Detailkompetenzen nur begrenzt parallel automatisiert werden. Der Vergleich von Text A und Text B zeigt eine Verschiebung von einer eher additiven Entfaltung hin zu einer transparenteren, textsortenkonformen Steuerung. In Text B wird die Makrostruktur früh durch Kontroverse und Leitfrage sichtbar gemacht „Dies führt zu der Frage: Sollten die Mitglieder in Fitness-Studios ein Privileg haben?“, Übergänge werden ausdrücklich angekündigt „[...] folgt nun eine Gegenüberstellung von Pro- und Kontraargumenten [...]“, und die Grafik wird in Richtung Argumentation geöffnet „Ein möglicher Grund [...] könnte sein [...]“. Text C zeigt, dass diese Strukturmuster auch unter prüfungsnahen Bedingungen grundsätzlich abrufbar bleiben. Gleichzeitig werden Grenzen deutlich, etwa, wenn Deutungen inkonsistent werden „dass die Zahl der Frauen nicht viel verändert hat“ versus „sie hat sich immer erhöht“ oder wenn Begründungen pauschaler bleiben „Statistische Erhebungen [...] belegen“. Insgesamt stützt der Fall die Annahme, dass textsortenorientierte Schreibförderung weniger über unmittelbare Fehlerreduktion wirkt, sondern primär über einen strukturgeleiteten Umgang mit prüfungsrelevanten Schreibaufgaben. Der Kompetenzzuwachs zeigt sich insbesondere darin, Teilaufgaben zu ordnen, Übergänge zu markieren und Diagramme als argumentative Ressource zu nutzen.

Diskussion und didaktische Implikationen

Die Fallanalyse verdeutlicht, dass sich im Anschluss an das Training vor allem die Textorganisation und die argumentative Strukturierung der Lernertexte verändern. Im Sinne der Aktionsforschung werden diese Veränderungen als Ergebnis einer unterrichtlichen Interventions- und Reflexionsschleife verstanden, in der diagnostische Beobachtungen aus den Lernprodukten in die weitere Unterrichtsplanung zurückgeführt wurden. In Text B werden Strukturmarker häufiger und funktionaler eingesetzt. Die Leitfrage steuert den Text als roter Faden, sodass die intendierte Textführung im Sinne eines reflektierten Handlungsergebnisses sichtbar wird. Übergänge zwischen Grafikteil und Argumentation werden explizit angekündigt, und die Schlussführung wird stärker als

Ergebnis eines Abwägungsprozesses vorbereitet. Zudem wird die Diagrammbeschreibung weniger als isolierter Pflichtteil behandelt, sondern als Teil eines argumentativen Gangs genutzt, indem Daten verdichtet, quantifiziert und durch Deutungen anschlussfähig gemacht werden. Text C bestätigt diese Entwicklung grundsätzlich, zeigt aber zugleich, dass unter Prüfungsbedingungen die sprachliche und argumentative Ausarbeitung nicht im gleichen Maße stabil bleibt. Aus aktionsforschender Perspektive verweisen diese Unterschiede darauf, dass sich unter veränderten Rahmenbedingungen neue Beobachtungspunkte ergeben, die in weiteren Zyklen erneut zum Gegenstand von Planung, Erprobung und Reflexion werden können.

Diese Befunde lassen sich mit textlinguistischen Ansätzen plausibel erklären, die Texte nicht als bloße Satzfolge, sondern als funktionale Einheit auffassen, deren Kohärenz sowohl über globale Strukturierung als auch über lokale Verknüpfung entsteht (vgl. Beaugrande / Dressler 1981; Brinker 2010). In Text B wird diese Kohärenzarbeit sichtbar, weil Lernfall 1 globale Ordnung (Kontroverse – Grafik – Pro/Contra) metasprachlich markiert und lokale Verknüpfungen über typische Übergangsformeln („Dies führt zu der Frage ...“, „Nach der Wiedergabe ... folgt nun ...“, „Bei allen Vorteilen ...“) herstellt. Aus textsortenlinguistischer Perspektive fungieren Textsorten als konventionalisierte Muster, die Schreibenden Orientierung bieten und die Bearbeitung wiederkehrender kommunikativer Aufgaben erleichtern (vgl. Adamzik 2016). Der Fall illustriert diese Orientierungsfunktion insofern, als Lernfall 1 nach dem Training das erwartbare Muster einer Erörterung deutlicher abbildet und damit die Bearbeitung der komplexen Aufgabenlogik der TestDaF-Schreibaufgabe besser steuerbar macht. Zugleich wird im Rahmen der Aktionsforschung sichtbar, dass diese Musterbildung nicht als einmaliger Effekt verstanden wird, sondern als Ergebnis eines wiederholten unterrichtlichen Erprobens mit anschließender Auswertung und gezielter Nachsteuerung.

Auch prozessorientierte Schreibmodelle stützen diese Interpretation. Wenn Planen, Formulieren und Überarbeiten als miteinander verschränkte Teilprozesse verstanden werden (vgl. Hayes 2012), kann die stabilere Textstruktur als Hinweis auf eine bewusstere Steuerung des Planungs- und Organisationsanteils gelesen werden. Text B deutet darauf hin, dass Lernfall 1 die Aufgabe stärker als sequenzierte Handlung interpretiert und die Textproduktion entsprechend organisiert. Text C zeigt zugleich, dass diese strategische Ebene zwar abrufbar bleibt, die sprachliche Präzision jedoch unter Zeit- und Belastungsfaktoren nicht automatisch mitstabilisiert. Der Aufbau strategischer Routinen führt damit nicht unmittelbar zu einer fehlerfreien Formulierung, sondern zunächst zu einer verbesserten globalen Textführung. Für die aktionsforschende Logik ist dabei zentral, dass solche Befunde als Rückmeldungsschritte verstanden werden, aus denen sich konkrete Ansatzpunkte für die Weiterentwicklung der nächsten Unterrichtssequenzen ableiten lassen.

Didaktisch unterstreichen die Ergebnisse die Bedeutung einer expliziten Textsortenvermittlung in Vorbereitungsklassen. Lernfall 1 profitieren offenbar davon, wenn die Anforderungen einer TestDaF-Schreibaufgabe nicht nur „gestellt“, sondern hinsichtlich Aufbaus, Funktion und argumentativer Logik systematisch transparent gemacht werden. Besonders wirksam erscheint ein Vorgehen, das (1) die Makrostruktur

als Planungsgerüst bereitstellt, (2) die funktionale Rolle der Diagrammbeschreibung im Argumentationsgang verdeutlicht und (3) Überarbeitung als festen Bestandteil des Schreibprozesses etabliert. Die Kombination aus produktiver Textarbeit und gezieltem, textsortenbezogenem Feedback ist hierbei zentral, weil sie den Blick von Einzelfehlern auf übergeordnete Kriterien wie Struktur, Kohärenz und Argumententfaltung lenkt und zugleich eine Grundlage schafft, auf der sprachliche Präzision in weiteren Übungszyklen systematisch nachgezogen werden kann. Im Rahmen der Aktionsforschung wird dieses Vorgehen zugleich als zyklischer Entwicklungsprozess sichtbar, weil Feedback und Beobachtungen nicht nur evaluativ genutzt, sondern fortlaufend zur Anpassung der nächsten Unterrichtsschritte herangezogen werden.

Schluss und Ausblick

Ausgangspunkt des Beitrags war die Frage, inwiefern ein textsortenorientiertes Schreibtraining im DaF-Unterricht einer universitären Vorbereitungsklasse an der Türkisch-Deutschen Universität die Entwicklung von Textstruktur und Argumentationslogik bei der Bearbeitung von TestDaF-Schreibaufgaben unterstützt. Die Analyse des exemplarischen Lernfalls zeigt, dass sich vor allem textorganisatorische und strukturbezogene Prozeduren stabilisieren. Nach dem Training treten Makrostruktur, Übergänge und eine funktionalere Einbindung der Diagrammbeschreibung deutlicher hervor, und diese Orientierung bleibt auch unter prüfungsnahen Bedingungen grundsätzlich abrufbar. Der Kompetenzzuwachs äußert sich damit weniger in einer fehlerfreien Sprachproduktion als vielmehr in einer verbesserten Organisation, Leserführung und Zielgerichtetheit der Texte.

Für die Unterrichtspraxis in vergleichbaren universitären Vorbereitungskontexten lässt sich daraus ableiten, dass Schreibförderung nicht als nachgeordnete Fertigkeit behandelt werden sollte, sondern als zentraler Bestandteil der Studienvorbereitung. Ein systematischer, textsortenbezogener Ansatz kann Lernende gezielter auf TestDaF-Schreibaufgaben und das spätere Fachstudium vorbereiten, weil er Schreibaufgaben als planbare Handlung transparent macht, wiederkehrende Routinen aufbaut und die Fähigkeit stärkt, komplexe Aufgabenlogiken unter Zeitdruck strukturiert zu bearbeiten.

Die vorliegende Darstellung konzentriert sich aus Platzgründen auf einen exemplarischen Lernfall und zielt primär auf eine anschauliche Illustration beobachteter Entwicklungstendenzen. Zudem beziehen sich Text A/B und Text C auf unterschiedliche TestDaF-Schreibaufgaben. Die Befunde sind daher vor allem als Hinweise auf eine Stabilisierung textsortenbezogener Prozeduren über verschiedene Themen hinweg zu interpretieren, nicht als vollständiger Wirksamkeitsnachweis im Sinne generalisierbarer Effekte.

Weiterführende Untersuchungen könnten die Wirksamkeit textsortenorientierter Trainings in unterschiedlichen Lernergruppen und Kontexten systematischer prüfen. Besonders aufschlussreich wäre, welche Teilbereiche der Textsortenkompetenz (z. B. Makrostruktur, Argumententfaltung, funktionale Beispielssetzung,

Diagrammintegration) sich besonders stabil entwickeln, welche unter Prüfungsbedingungen anfällig bleiben und wie der Transfer in andere akademische Textformate (z. B. Zusammenfassung, Protokoll, Seminararbeit) gelingt. Ebenso wäre zu klären, welche Formen von Feedback und Überarbeitungsphasen den Übergang von stabiler globaler Struktur zu größerer sprachlicher Präzision am effektivsten unterstützen.

Literaturverzeichnis

- Adamzik, Kirsten** (2004): *Textlinguistik. Eine einführende Darstellung. Germanistische Arbeitshefte, Band 40*. Tübingen: de Gruyter.
- Adamzik, Kirsten** (2016): *Textlinguistik. Grundlagen, Kontroversen, Perspektiven. 2. Neuauflage*. Berlin/Boston: De Gruyter.
- Altrichter, Herbert u.a.** (2018): *Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Bachmann, Thomas/ Becker-Mrotzek, Michael** (2017): Schreibkompetenz und Textproduktion modellieren. In M. Becker-Mrotzek, J. Grabowski, & T. Steinhoff (Hg.): *Forschungshandbuch empirische Schreibdidaktik* (S. 25–53). Münster: Waxmann.
- Beaugrande, Robert-Alain/ Dressler, Wolfgang Ulrich** (1981): *Einführung in die Textlinguistik*. Tübingen: Niemeyer.
- Becker-Mrotzek, Michael/ Böttcher, Ingrid** (2018): *Schreibkompetenz entwickeln und beurteilen*. Berlin: Cornelsen.
- Becker-Mrotzek, Michael u.a.** Von Schulentwicklung NRW. https://dev-schulentwicklung.qualis.de/cms/upload/netzwerk_Nf abgerufen (Letzter Zugriff: 20.02.2026)
- Brinker, Klaus** (2010): *Linguistische Textanalyse*. Berlin: Erich Schmidt Verlag.
- Eggs, Ekkehard** (2000): Vertextungsmuster Argumentation: Logische Grundlagen. In G. A. Klaus Brinker (Hg.), *Text- und Gesprächslinguistik* (S. 397–414). Berlin, New York: Walter de Gruyter.
- Ellis, Rod** (2015): The importance of focus on form in communication. *Eurasian Journal of Applied Linguistics*, 1–12.
- Ende, Karin u.a.** (2013): *DLL 06: Curriculare Vorgaben und Unterrichtsplanung*. Stuttgart, Deutschland: Klett Sprachen.
- Eßer, Ruth** (2000): Schreiben im Vergleich. Kulturelle Geprägtheit wissenschaftlicher Textproduktion und ihre Konsequenzen für den universitären Unterricht von Deutsch als Fremdsprache. In: Krumm, H.J. (Hg.), *Erfahrungen beim Schreiben in der Fremdsprache, Untersuchungen zum Schreibprozess und zur Förderung im Unterricht mit Studierenden* (S. 56–109). Innsbruck -Wien-München: Studien Verlag.
- Feld-Knapp, Ilona** (2005): Textsortenspezifische Merkmale und ihre Relevanz für Spracherwerbsprozesse (DaF). In: K. Adamzik, & W.-D. Krause (Hg.), *Text-Arbeiten: Textsorten im fremd- und muttersprachlichen Unterricht an Schule und Hochschule* (S. 111–166). Tübingen: Gunter Narr.
- Feilke, Helmuth/ Rezat, Sebastian** (2025): *Textprozeduren: Werkzeuge für den Schreibunterricht – Grundlagen und unterrichtspraktische Anregungen*. Klett/Kallmeyer. <https://books.google.com/books?id=1QqGEQAAQBAJ> (Letzter Zugriff: 20.02.2026)
- Fix, Ulla** (2019): Text und Textlinguistik. In N. Janich (Hg.), *Textlinguistik. 15 Einführungen und eine Diskussion. 2. Aufl.* (S. 17–34). Tübingen: Narr.
- Harmer, Jeremy** (2007): *How to Teach English (New ed.)*. Harlow, England: Pearson Longman.

- Hayes, John R.** (2012): Modeling and Remodeling Writing. *Written Communication*, 369–388.
- Huneke, Hans Werner/ Steinig, Wolfgang** (2013): *Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung*. Berlin: Erich Schmidt Verlag.
- Pohl, Thorsten/ Steinhoff, Torsten** (2010): Textformen als Lernformen. In T. Pohl, & T. Steinhoff (Hg.), *Textformen als Lernformen* (S. 5–26). Duisburg: Gilles & Francke Verlag.
- Schmorré, Madeleine** *Text und Mehrschriflichkeit*. Von Dhoch3-Studienmodule Deutsch: moodle.daad.de abgerufen (Letzter Zugriff: 20.02.2026)
- Skiba, Dirk** (2008): Schriftliches Argumentieren in der Fremdsprache. In G. Narr, *Tübinger Beiträge zur Linguistik, eine explorativ-interpretative Untersuchung von Interimstexten chinesischer Deutschlerner*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Stein, Stephan** (2004): Texte, Textsorten und Textvernetzung. Über den Nutzen der Textlinguistik (nicht nur) für die Fremdsprachendidaktik. *Beiträge zur Fremdsprachenvermittlung, Sonderheft 7 Linguistik für die Fremdsprache Deutsch*, S. 171–222.
- Thurmair, Maria** (2010): Textsorten. In H.-J. Krumm, C. Fandrych, & B. Hufeisen (Hg.), *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. HSK 35.1.* (S. 284–293). Berlin: De Gruyter Mouton.
- Yağız, Oktay/ Yiğiter, Kemalettin** (2016): The Academic Writing Approaches of Turkish Graduate Students of English Language. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 73–92.
- Yakar, Ali** (2022): Students' motivational Sources when Preparing for Centralized Exams in Turkey- A Longitudinal Research. *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 254–282.
- Yılmaz, Şengül** (2025): Förderung der Schreibkompetenz im DaF-Unterricht. Ein textsortenorientierter Ausblick für universitäre Vorbereitungsklassen. (*Unveröffentlichte Doktorarbeit*). Trakya: Trakya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yabancı Diller Eğitimi Ana Bilim Dalı, Alman Dili Eğitimi Bilim Dalı.