TÜRKISCHE REPUBLIK
UNIVERSITÄT TRAKYA
INSTITUT FÜR SOZIALWISSENSCHAFTEN
ABTEILUNG FÜR DEUTSCHE SPRACHE UND LEHRE
DISSERTATION



FÖRDERUNG DER SCHREIBKOMPETENZ IM DAF-UNTERRICHT. EIN TEXTSORTENORIENTIERTER AUSBLICK FÜR UNIVERSITÄRE VORBEREITUNGSKLASSEN

EINGEREICHT VON
ŞENGÜL YILMAZ

BETREUERIN
PROF. DR. HANDAN KÖKSAL

EDIRNE 2025

Tezin adı: Yabancı dil olarak Almanca eğitiminde yazma becerisinin geliştirilmesi: Üniversite Hazırlık sınıflarına yönelik metin türü odaklı bir yaklaşım.
Hazırlayan: Şengül YILMAZ

ÖZET

Bu doktora tezinde, yabancı dil olarak Almanca öğretiminde yazma becerisinin geliştirilmesine yönelik bir eğitim modelinin etkililiği metindilbilimsel ve yazma süreci odaklı bir yaklaşımla incelenmektedir. Araştırmanın temel amacı, öğrencilerin ana dillerinde (Türkçe) yazdıkları tartışmacı metinleri (Almanca: argumentative Texte) ile yabancı dilleri olan Almanca 'da yazdıkları metinler arasında yapısal ve işlevsel farkları ortaya koymak ve yapılandırılmış bir yazma eğitiminin öğrencilerin metin türü bilgisi ve yazma yeterliliği üzerindeki etkisini belirlemektir. Bu bağlamda Türk-Alman Üniversitesi hazırlık sınıfında öğrenim gören beş öğrencinin öncesinde Türkçe olarak ve eğitim sonrasında Almanca olarak ürettikleri metinler karşılaştırmalı olarak analiz edilmiştir. Yazma ürünleri metindilbilimsel kriterlere göre değerlendirilmiş ve öğrencilerle yapılan yarı yapılandırılmış görüşmelerle nitel veriler desteklenmiştir. Elde edilen bulgular, metin türü temelli bir yazma eğitiminin, öğrencilerin hem Almanca hem de akademik yazma standartlarına daha uygun metinler üretmelerini sağladığını ortaya koymuştur.

Anahtar Kelimeler: Yabancı dil olarak Almanca, metindilbilim, yazma eğitimi, metin türleri, yazma becerisi

Titel der Dissertation: Förderung der Schreibkompetenz im DaF-Unterricht.
Ein textsortenorientierter Ausblick für universitäre Vorbereitungsklassen.
Vorbereitet von: Şengül YILMAZ

ZUSAMMENFASSUNG

Diese Dissertation untersucht die Wirksamkeit eines auf Textlinguistik und Schreibprozessmodellen basierenden Trainings zur Förderung der Schreibkompetenz im Fach Deutsch als Fremdsprache. Ziel der Studie ist es, strukturelle und funktionale Unterschiede zwischen in der Erstsprache (Türkisch) und in der Zielsprache (Deutsch) verfassten argumentativen Texten zu identifizieren sowie die Wirkung eines gezielten Schreibtrainings auf die Textsortenkenntnis und Schreibleistung der Lernenden zu analysieren. Zu diesem Zweck wurden von fünf Studierenden der Türkisch-Deutschen Universität vor Beginn eines Trainings Texte auf Türkisch und nach dem Training Texte auf Deutsch verfasst. Diese wurden vergleichend unter textlinguistischen Gesichtspunkten analysiert. Ergänzend wurden leitfadengestützte Interviews durchgeführt, um die subjektive Wahrnehmung der Lernenden hinsichtlich des Schreibprozesses zu erfassen. Die Ergebnisse zeigen, dass ein textsortenorientiertes Schreibtraining Lernende dazu befähigen kann, in der Fremdsprache strukturierte und adressatengerechte Texte zu produzieren, die den Anforderungen des akademischen Schreibens besser entsprechen.

Schlüsselwörter: Deutsch als Fremdsprache, Textlinguistik, Schreibtraining, Textsorten, Schreibkompetenz

DANKSAGUNG

Diese Arbeit verdankt ihre Entstehung maßgeblich der geduldigen und inspirierenden Begleitung meiner Betreuerin Prof. Dr. Handan Köksal. Sie ist für mich nicht nur eine herausragende Wissenschaftlerin, sondern auch ein Mensch, der andere mit stiller Stärke wachsen lässt. Dafür danke ich ihr von Herzen.

Mein Dank gilt auch Doç. Dr. Yıldırım Tuğlu und Doç. Dr. Rahman Akalın, deren kritische Rückmeldungen die Qualität dieser Arbeit geprägt haben.

Besonderer Dank gilt meinen Studierenden, die freiwillig an der Forschung teilgenommen und sie mit großem Engagement unterstützt haben.

Mit einem augenzwinkernden Lächeln denke ich an meine Freundinnen Gökçe Çakmakçı und Sibel Ocak, mit denen ich das Abenteuer "Promotion" geteilt habe.

Ein liebevoller Dank an meine zweite Familie, meine verstorbene Tante und meine Cousinen in Deutschland für ein Zuhause damals und offene Türen während meiner Literaturrecherche.

Herzlichen Dank an meine Geschwister Şennur und Uğur Yılmaz sowie an Karen, die mich stets mit Geduld und Verständnis unterstützten, wenn ich zwischen Quellen und Kapiteln verschwand.

In stillem Gedenken erinnere ich mich an meinen verstorbenen Vater, Şahin Yılmaz, in der Gewissheit, dass er stolz auf meinen Weg gewesen wäre.

Diese Dissertation widme ich meiner Mutter, Fatma Yılmaz, stellvertretend für all die klugen und fleißigen Frauen Anatoliens, die viel hätten erreichen können, wenn ihnen der Zugang zu Bildung offen gestanden hätte. Was sie für ihre Kinder bewirkten, übersteigt jedes Diplom.

Meine Gefährten auf Pfoten leisteten mir am Schreibtisch stets Gesellschaft. Wären Katzen eine Textsorte, wären sie faszinierend zu lesen, doch fern von Kohärenz.

Şengül YILMAZ, 2025

INHALTSVERZEICHNIS

ÖZET ..... **i**
ZUSAMMENFASSUNG ..... **ii**
DANKSAGUNG ..... **iii**
INHALTSVERZEICHNIS ..... **iv**
ABKÜRZUNGEN ..... **ix**
LISTE DER ABBILDUNGEN ..... **x**
LISTE DER TABELLEN ..... **xi**

1. EINLEITUNG **1**
1.1. Problemstellung 4
1.2. Ziel 6
1.3. Forschungsfragen 7
1.4. Wichtigkeit 9
1.5. Hypothese 10
1.6. Teil- Gesamtheit 10
1.7. Forschungsmethode 12
1.8. Sammlung und Bewertung der Daten 13
1.9. Definitionen 13
1.10. Forschungsstand 17
1.10.1. Forschungsstand im deutschsprachigen Raum 17
1.10.2. Forschungsstand in der Türkei 18

2. THEORETISCHE GRUNDLAGEN UND ANSÄTZE **21**
2.1. Theoretische Grundlagen und Ansätze zur Textlinguistik 22
2.1.1. Textlinguistik 22
2.1.1.1. Text 24
2.1.1.2. Kohärenz und Kohäsion 27
2.1.1.2.1. Überblick über Kohäsionsmittel 28
2.1.1.2.2. Zum Zusammenspiel von Kohäsion und Kohärenz 30
2.1.1.2.3 Unterschiedliche Ansätze zur Erklärung von Kohärenz 31
2.1.2. Zur Relevanz von Linguistik und Textlinguistik für den DaF- Unterricht 33
2.1.3. Zwischenbilanz 36

2.2. Theoretische Grundlagen und Ansätze zu Textsortenlinguistik 38
2.2.1. Textsortenlinguistik 39
2.2.1.1. Ansätze zur Textsortenklassifizierung 41
2.2.1.2. Analyse und Beschreibung von Textsorten 42
2.2.1.3. Brinkers Ansatz zur Analyse von Textsorten 44
2.2.2. Textsortenkompetenz im DaF-Unterricht 46
2.2.2.1. Argumentierende Texte als Textsorte 47
2.2.2.2. Erörterung als Textsorte 50
2.2.2.2.1. Zentrale Elemente einer Erörterung: These, Argument, Beispiel, Beleg 53
2.2.2.2.2. Gliederungsbeispiele für eine Erörterung: Einleitung, Hauptteil, Schluss 55
2.2.2.2.3. Erörternde und Argumentierende Texte: Grundlegende Differenzierung 57
2.2.2.2.4. Merkmale und Textmuster einer Erörterung nach Brinker 60
2.2.3. Zwischenbilanz 61
2.3. Theoretische Grundlagen und Ansätze zur Schreibkompetenz 63
2.3.1. Definition und Relevanz der Schreibkompetenz für den DaF-Unterricht 64
2.3.2. Modelle der Schreibkompetenz 65
2.3.2.1. Das Schreibprozessmodell von Hayes 2012 66
2.3.2.1.1. Relevanz des Schreibmodells von Hayes für den DaF-Unterricht 71
2.3.2.2. Das Schreibmodell von Becker-Mrotzek und Bachmann (2017) 73
2.3.2.2.1. Das Drei-Kreise-Modell der Textproduktion nach Bachmann & Becker-Mrotzek 76
2.3.2.2.2. Relevanz des Schreibmodells von Bachmann & Becker-Mrotzek für den Unterricht 83
2.3.3. Zwischenbilanz: Integration theoretischer Modelle zur Förderung der Schreibkompetenz 86
2.4. Universitäre Vorbereitungsklassen und der DaF Unterricht in der Türkei 87
2.4.1. Der DaF-Unterricht in der Türkei: historische und aktuelle Perspektiven 88
2.4.2. Bedeutung und Herausforderungen des Deutschen als Fremdsprache im türkischen Bildungssystem 90
2.4.3. Der DaF-Unterricht in universitären Vorbereitungsklassen in der Türkei 93

2.4.3.1. Die Türkisch-Deutsche Universität 95
2.4.4. TestDaF 97
2.4.4.1. Der Schriftliche Ausdruck im TestDaF 98
2.4.4.2. Textsortenzuordnung des im TestDaF geforderten Textes 100
2.4.4.3. Bewertungskriterien und Leistungsniveaus im TestDaF 101
2.4.4.4. Herausforderungen im schriftlichen Teil des TestDaF 102
2.4.5. Zwischenbilanz 104

3. DIE FORSCHUNG 107
3.1. Forschungsmodell 107
3.1.1. Datensammlung 110
3.1.2. Teilnehmer und Stichprobe 113
3.1.3. Analyse und Bewertung der Daten 115
3.2. Durchführung des Trainings zur Förderung der Schreibkompetenz 124
3.2.1. Durchführung der ersten Sitzung: Schreibstrategien bewusst anwenden 127
3.2.2. Durchführung der zweiten Sitzung: Einführung in die Textsorte argumentierende Texte 129
3.2.3. Durchführung der dritten Sitzung: Grafikbeschreibung 130
3.2.4. Durchführung der vierten Sitzung: Kohäsion stiftende Elemente gezielt einsetzen 131
3.2.5. Durchführung der fünften Sitzung: Einleitungen schreiben 133
3.2.6. Durchführung der sechsten Sitzung: Argumente formulieren, strukturieren und entfalten 134
3.2.7. Durchführung der siebten Sitzung: Fazit schreiben und Heimatbezug herstellen 135
3.2.8. Durchführung der achten Sitzung: Individuelles Schreiben eines TestDaF-Textes 137
3.2.9. Durchführung der neunten Sitzung: Individuelles Textfeedback und schriftliche Reflexion 138
3.2.10. Durchführung der zehnten Sitzung: Text C unter Testbedingungen 139

4. BEFUNDE 142
4.1. Fall 1 – Entwicklung der Schreibkompetenz im Verlauf des Textsortentrainings 144
4.1.1. Fall 1 – Text A in der Erstsprache vor dem Training 144
4.1.2. Fall 1 – Text B: In der Zielsprache nach dem Training 147

4.1.3. Fall 1 – Text C: In der Zielsprache ohne Hilfsmittel 150
4.1.4. Fall 1 – Interviewauswertung 152
4.1.5. Fall 1 – Gesamtauswertung 155
4.2. Fall 2 – Entwicklung der Schreibkompetenz im Verlauf des Textsortentrainings 156
4.2.1. Fall 2 – Text A: Erstsprache vor dem Training 157
4.2.2. Fall 2 – Text B: Zielsprache nach dem Training 159
4.2.3. Fall 2 – Text C: Zielsprache ohne Hilfsmittel 162
4.2.4. Fall 2 – Interviewauswertung 165
4.2.5. Fall 2 Gesamtauswertung 166
4.3. Fall 3 – Entwicklung der Schreibkompetenz im Verlauf des Textsortentrainings 168
4.3.1. Fall 3 – Text A: Erstsprache vor dem Training 168
4.3.2. Fall 3 – Text B: Zielsprache nach dem Training 170
4.3.3. Fall 3 – Text C: Zielsprache ohne Hilfsmittel 172
4.3.4. Fall 3 – Interviewauswertung 175
4.3.5. Fall 3 Gesamtauswertung 176
4.4. Fall 4 – Entwicklung der Schreibkompetenz im Verlauf des Textsortentrainings 178
4.4.1. Fall 4 – Text A: Erstsprache vor dem Training 178
4.4.2. Fall 4 – Text B: Zielsprache nach dem Training 180
4.4.3. Fall 4 – Text C: Zielsprache ohne Hilfsmittel 183
4.4.4. Fall 4 – Interviewauswertung 185
4.4.5. Fall 4 Gesamtauswertung 187
4.5. Fall 5 – Entwicklung der Schreibkompetenz im Verlauf des Textsortentrainings 188
4.5.1. Fall 5 – Text A: Erstsprache vor dem Training 188
4.5.2. Fall 5 – Text B: Zielsprache nach dem Training 191
4.5.3. Fall 5 – Text C: Zielsprache ohne Hilfsmittel 193
4.5.4. Fall 5 – Interviewauswertung 196
4.5.5. Fall 5 Gesamtauswertung 197
4.6. Übersicht der Bewertungsergebnisse und Analyse der Notenentwicklung 199

5. DISKUSSION 204
5.1. Diskussion im Kontext der Aktionsforschung 206
5.2. Methodische Innovationen im Training 209
5.3. Beantwortung der Forschungsfragen 211
5.3.1. Schreibkompetenz in der Erstsprache Türkisch 212
5.3.2. Schreibkompetenz in der Fremdsprache Deutsch 215
5.3.3. Fortschritte in allgemeiner Schreibkompetenz und spezifischer Textsortenkompetenz 218
5.3.4. Gesamtsynthese der Ergebnisse im Hinblick auf die Forschungsfragen 220
6. SCHLUSS UND VORSCHLÄGE 223
LITERATURVERZEICHNIS 230
ANHANG 242

ABKÜRZUNGEN

AB: Arbeitsblatt

DAAD: Deutscher Akademischer Austauschdienst

DaF: Deutsch als Fremdsprache

DLL-Einheiten: Deutsch Lehren Lernen: Fort- und Weiterbildungsreihe des Goethe-Instituts

GER: Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı (Bildungsministerium der Türkei)

ÖSYM: Ölçme, Seçme ve Yerleştirme Merkezi (Zentrum für Studentenauswahl und -platzierung)

TestDaF: Test Deutsch als Fremdsprache

TDN: TestDaF-Niveaustufe (Bewertungsskala im TestDaF, von TDN 3 bis TDN 5)

TDU: Türkisch- Deutsche Universität

YÖK: Yükseköğretim Kurulu (Rat für Hochschulbildung der Türkei)

LISTE DER ABBILDUNGEN

Abbildung 1: Dimensionen verschiedener Mehrebenenmodelle nach Gansel & Jürgens (2009, S. 37)..... 42
Abbildung 2: Toulmin 1996: Formales Argumentationsschema nach Becker-Mrotzek, Schneider, & Tetling, (2010, S. 5)..... 48
Abbildung 3: Schreibmodell von Hayes (2012, S. 371)..... 67
Abbildung 4: Das Basismodell der Textproduktion von Bachmann & Becker-Mrotzek (2017, S. 42)..... 74
Abbildung 5: Kreis 1: Textproduktionsmodell-Aufgabentypisierung und Textmusterauswahl nach Bachman & Becker-Mrotzek (2017, S. 46)..... 77
Abbildung 6: Kreis 2: Repräsentation der kommunikativen Situation und Adaption des Textmusters nach Bachman & Becker-Mrotzek (2017, S. 48)..... 79
Abbildung 7: Die Zuordnung der TestDaF-Niveaustufen zum Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen (TestDaF Institut, 2024)..... 101

LISTE DER TABELLEN

Tabelle 1: Im Rahmen dieser Dissertation eigenständig entwickelte didaktische Maßnahmen im DaF-Unterricht, die auf dem Schreibprozessmodell von Hayes (2012) basieren. 72
Tabelle 2: Im Rahmen dieser Dissertation eigenständig entwickelte didaktische Maßnahmen im DaF-Unterricht auf Basis des Schreibmodells von Bachmann & Becker-Mrotzek (2017) 85
Tabelle 3: Im Rahmen dieser Dissertation eigenständig entwickeltes Bewertungsraster mit Kriterien und Notenskala zur Analyse von Lernertexten 120
Tabelle 4: Im Rahmen dieser Dissertation eigens entwickelter Trainingsplan zur Förderung der Schreibkompetenz. 127
Tabelle 5: Bewertung von Text A (Türkisch) – Fall 1 147
Tabelle 6: Bewertung von Text B (Deutsch, mit Hilfsmitteln) – Fall 1 150
Tabelle 7: Bewertung von Text C (Deutsch, ohne Hilfsmittel) – Fall 1 152
Tabelle 8: Bewertung von Text A (Türkisch) – Fall 2 159
Tabelle 9: Bewertung von Text B (Deutsch, mit Hilfsmitteln) – Fall 2 162
Tabelle 10: Bewertung von Text C (Deutsch, unter Testbedingungen) – Fall 2 164
Tabelle 11: Bewertung von Text A (Türkisch) – Fall 3 170
Tabelle 12: Bewertung von Text B (Deutsch, mit Hilfsmitteln) – Fall 3..... 172
Tabelle 13: Bewertung von Text C (Deutsch, unter Testbedingungen) – Fall 3 174
Tabelle 14: Bewertung von Text A (Türkisch) – Fall 4 180
Tabelle 15: Bewertung von Text B (Deutsch, mit Hilfsmitteln) – Fall 4..... 182
Tabelle 16: Bewertung von Text C (Deutsch, unter Testbedingungen) – Fall 4 184
Tabelle 17: Bewertung von Text A (Türkisch) – Fall 5 190
Tabelle 18: Bewertung von Text B (Deutsch, mit Hilfsmitteln) – Fall 5..... 192
Tabelle 19: Bewertung von Text C (Deutsch, unter Testbedingungen) – Fall 5 195
Tabelle 20: Übersicht der Gesamtbewertungen (Texte A–C) und TestDaF-Ergebnisse im schriftlichen Ausdruck 199
Tabelle 21: Übersicht der Bewertungen in acht Kriterien für die Texte A–C aller fünf Fälle 201

1. EINLEITUNG

In diesem ersten Abschnitt wird der theoretische Rahmen dieser Dissertation präsentiert. Dabei wird auf die Problemstellung, die Zielsetzung sowie die Forschungsfragen eingegangen. Zudem wird der aktuelle Forschungsstand skizziert und die Methodik der Untersuchung detailliert beschrieben.

Das Erlernen einer Fremdsprache impliziert die Beherrschung von vier grundlegenden Fertigkeiten, nämlich Hören, Lesen, Sprechen und Schreiben. Die ersten beiden Fertigkeiten sind rezeptiver Natur, während die letzten beiden eine produktive Sprachverarbeitung erfordern. Beim Hören und Sprechen steht die gesprochene Sprache im Vordergrund, während Lesen und Schreiben auf die schriftliche Sprache fokussiert sind (Huneke & Steinig, 2013, S. 141). Das Schreiben erfordert eine produktive Fertigkeit, bei der die Normen und Konventionen der geschriebenen Sprache korrekt angewendet werden müssen.

Huneke und Steinig (2013) betonen, dass das Beherrschen der Schreibfertigkeit für Fremdsprachenlerner von großer Bedeutung ist. Im Vergleich zur mündlichen Kommunikation, die eher spontan verläuft und wenig Raum für Überarbeitungen lässt, bietet das Schreiben den Lernenden die Möglichkeit, den Schreibprozess sorgfältig zu planen und kontinuierlich zu überarbeiten. Diese Planungsfreiheit bildet die Grundlage für ein tieferes sprachliches und inhaltliches Lernen.

Schreiben in einer Fremdsprache ist ein mehrstufiger Prozess, der in die Phasen Planen, Versprachlichen und Revidieren unterteilt werden kann. Diese Struktur erlaubt es Lehrenden, den Schreibprozess systematisch zu strukturieren und gezielt zu vermitteln. Im Planungsprozess sollten die textsortenspezifischen Aspekte und das Ziel des Textes berücksichtigt werden. Beim Versprachlichen werden die gedanklichen Konzepte in die Zielsprache übertragen. Das abschließende Revidieren bietet die Gelegenheit, sowohl sprachliche als auch inhaltliche Aspekte des Textes zu überarbeiten (Huneke & Steinig, 2013).

Der Schreibprozess in einer Fremdsprache kann aufgrund des Bedarfs an passenden Ausdrücken und Formulierungen langsamer vonstattengehen. Viele

Lernende neigen dazu, vorformulierte Sätze aus ihrer Erstsprache zu übersetzen, was zu Abweichungen von den sprachlichen Konventionen der Fremdsprache führen kann. Diese Interferenzphänomene stellen ein zentrales Hindernis beim Erwerb einer idiomatischen Schreibweise dar. Trotz dieser Herausforderungen bietet das Schreiben in einer Fremdsprache verschiedene Lernpotenziale: Die Phase der Selbstkorrektur, in der Sätze immer wieder neu formuliert und wiederholt werden, fördert die Automatisierung von sprachlichen Strukturen. Außerdem ermöglicht das Schreiben, thematisches Wissen aufzubauen und zu vertiefen. Zudem zwingt es die Lernenden, sich mit verschiedenen Textsorten auseinanderzusetzen, die sowohl sprachliche als auch kulturelle Unterschiede aufweisen.

Die Bedeutung des Schreibens als Lern- und Lehrgegenstand im Fremdsprachenunterricht wird von verschiedenen Wissenschaftlern hervorgehoben. Feld-Knapp (2005a) betont, dass das Schreiben nicht nur eine sprachliche, sondern auch eine kognitive und soziale Handlung ist, die die mithilfe didaktischer Strategien gezielt gefördert werden kann. Sie fügt hinzu, dass das Schreiben als Mittel zur Reflexion und Verarbeitung von Lerninhalten dient, was besonders im Kontext des Fremdsprachenlernens von Bedeutung ist.

Wie bereits angedeutet, spielen beim Schreiben im Fremdsprachenunterricht viele Faktoren eine entscheidende Rolle. Die Textsortenkompetenz ist einer dieser zentralen Faktoren. Diese Kompetenz ist unerlässlich, damit Lernende in der Fremdsprache adäquate Texte produzieren können. Fehlt diese Kompetenz, so treten bereits in der Planungsphase des Schreibprozesses Schwierigkeiten auf, da den Lernenden das Wissen um die Struktur und den „Bauplan“ der zu schreibende Textsorte fehlt. Laut Adamzik (2016) ist die Vermittlung von Textsortenkompetenz entscheidend, um Lernen auf die Anforderungen verschiedener Schreibaufgaben vorzubereiten. Dies umfasst nicht nur das Erlernen spezifischer sprachlicher Strukturen, sondern auch das Verständnis der jeweiligen kommunikativen Funktion und des kulturellen Kontexts der Textsorte. Dieses Wissen ermöglicht es den Lernenden, Texte zu produzieren, die den Erwartungen der Leser entsprechen und in der Zielkultur angemessen sind.

Die Bedeutung der Textsortenkompetenz wird auch im Hinblick auf die Vorbereitung auf standardisierte Prüfungen wie den TestDaF deutlich. Laut Becker-Mrotzek und Böttcher (2018) sind gezielte Schreibübungen, die verschiedene Textsorten abdecken, unerlässlich, um die Schreibfähigkeiten der Lernenden systematisch zu fördern und sie auf die Anforderungen solcher Prüfungen vorzubereiten. Auch Skiba (2008) unterstreicht, dass das Verfassen verschiedener Textsorten ein integraler Bestandteil des Schreibunterrichts sein sollte.

Die Vermittlung der Textsortenkompetenz ist entscheidend für das Bestehen standardisierter Prüfungen wie dem Testdeutsch als Fremdsprache (TestDaF) und ist daher ein wichtiger Aspekt in den Deutsch-Vorbereitungsklassen für Studierende an der Türkisch-Deutschen Universität (TDU), an der die Forscherin als Lehrkraft tätig ist. Eine detaillierte Beschreibung der TDU sowie des TestDaF wird in einem späteren Abschnitt dieser Arbeit gegeben.

Es wird vermutet, dass eine gezielte Vorbereitung auf Textsortenwissen die Erfolgschancen der Studierenden im schriftlichen Teil des TestDaF erhöhen kann. Wenn Textsortenwissen systematisch trainiert wird, ist es wahrscheinlich, dass die Studierenden die Anforderungen des Tests besser verstehen und die geforderten Textsorten kompetenter anwenden können. Dies könnte dazu beitragen, ihre Leistungen im Test zu verbessern.

Die vorliegende Dissertation untersucht die Förderung der Schreibkompetenz in universitären Vorbereitungsklassen für Deutsch als Fremdsprache in der Türkei. Sie gliedert sich in sechs Hauptteile. Der erste Teil erläutert die methodischen Grundlagen der Untersuchung und umfasst die Darstellung des Forschungsproblems, der Hypothese, der Zielsetzung, der Forschungsfragen, der Datenerhebung, der Relevanz der Studie, der Teilnehmenden, der zentralen Begriffe sowie des aktuellen Forschungsstands. Im zweiten Teil wird die einschlägige Literatur systematisch aufgearbeitet. Der dritte Teil widmet sich der Durchführung der empirischen Untersuchung. Im vierten Teil werden die Befunde vorgestellt, im fünften Teil werden diese kritisch diskutiert, und der abschließende sechste Teil formuliert die Schlussfolgerungen sowie praxisorientierte Empfehlungen.

Nach dieser Übersicht über den Aufbau der Arbeit wird im folgenden Abschnitt die Problemstellung dargelegt, die den wissenschaftlichen Hintergrund und die Relevanz der Untersuchung begründet.

1.1. Problemstellung

Die Entwicklung der Schreibkompetenz in einer Fremdsprache hängt eng mit den Schreibkompetenzen in der Erstsprache zusammen. Empirische Untersuchungen, wie sie von Adamzik (2016) dargestellt wurden, haben gezeigt, dass Kenntnisse über Textsorten und ihre Konventionen auf die Produktion von Texten in der Fremdsprache übertragen werden können. Wenn die Textsortenkonventionen der Erstsprace und der Fremdsprache übereinstimmen, ist dies ein Vorteil für die Lernenden, da sie bereits mit der grundlegenden Struktur des jeweiligen Textes vertraut sind und ihre Gedanken entsprechend der Textsorte formulieren können.

Es wird häufig angenommen, dass alle Studierenden bereits über grundlegende Schreibfähigkeiten verfügen und ihnen lediglich die Deutschkenntnisse fehlen. Dies führt dazu, dass die Produktion von Texten nicht immer explizit gelehrt wird. Jedoch benötigt jeder, der einen Text in einer ihm neuen Textsorte produzieren muss, gezielte Unterstützung, um gut strukturierte und kohärente Texte verfassen zu können. Besonders im akademischen Kontext reicht Sprachbeherrschung allein nicht aus. Man braucht auch textsortenspezifisches Wissen.

Obwohl es nicht das Hauptaugenmerk dieser Studie ist, muss erwähnt werden, dass die meisten Studierenden Deutsch als zweite Fremdsprache nach Englisch lernen und zusätzlich durch ihre erste Fremdsprache, meist Englisch, beeinflusst werden. Köksal (2008) zeigt in ihrer Fehleranalyse, dass Studierende dazu neigen, die Struktur der englischen Sprache auf die deutsche Sprache zu übertragen, was in den meisten Fällen zu Fehlern führt. Diese Interferenzen erschweren nicht nur die syntaktisch korrekte Produktion, sondern behindern auch die idiomatische Ausdrucksweise.

Es sei nochmals betont, dass der Schreibprozess komplex ist und einer bewussten Planung bedarf, um erfolgreich durchgeführt und revidiert werden zu können.

Ein weiterer wichtiger Aspekt, der in diesem Zusammenhang betrachtet werden muss, ist die unterschiedliche Gewichtung der Schreibkompetenz in verschiedenen Bildungssystemen. Im deutschen Bildungssystem wird das akademische Schreiben früh als eine Schlüsselqualifikation angesehen, während es im türkischen Bildungssystem erst ab dem Masterstudium, insbesondere für eine akademische Karriere, an Bedeutung gewinnt (Huneke & Steinig, 2013; Yağız & Yiğiter, 2016). Dies führt dazu, dass türkische Lernende, die prüfungsorientiert arbeiten und sich durch Multiple-Choice-Prüfungen für ein Studium qualifizieren, in ihren Schuljahren wenig Gelegenheit haben, längere und zusammenhängende Texte zu verfassen, was ihre Textkompetenz einschränkt (Yakar, 2022). Dennoch verfügen starke Lernende bereits über grundlegende Kenntnisse in Textsortenkompetenz, die jedoch nach deutschen Konventionen erweitert werden müssen (Yağız & Yiğiter, 2016).

Fehlt es den Fremdsprachenlernenden jedoch an Bewusstsein für die spezifischen Textsorten, so muss dieses Defizit zunächst ausgeglichen werden, um sicherzustellen, dass sie ihre Texte in der Fremdsprache adäquat verfassen können (Fix, 2008). Ein zielgruppenspezifisches, systematisches Schreibtraining und die gezielte Ermittlung von Textsortenkenntnissen kann deshalb wesentlich zur Entwicklung einer angemessenen Schreibkompetenz beitragen. Dieses gezielte Training ist besonders im Kontext der Vorbereitungsklassen unerlässlich, da die Studierenden am Ende dieser Klassen eine entscheidende Prüfung ablegen müssen, die darüber entscheidet, ob sie ihr Studium an der Universität fortsetzen können oder exmatrikuliert werden.

Angesichts dieser Prüfungsanforderungen sind die Studierenden sicherlich gewillt, ihre Lerngewohnheiten zu ändern und ihre Schreibkompetenz zu erweitern. Durch die gezielte Vermittlung von Textsortenkompetenz und das kontinuierliche Üben verschiedener Textsorten können die Studierenden nicht nur ihre Prüfungsleistungen verbessern, sondern auch langfristig ihre Fähigkeiten im akademischen Schreiben stärken. Diese erworbene Textsortenkompetenz ist nicht nur für die Prüfungen von Bedeutung, sondern auch ein wesentlicher Baustein für erfolgreiches Schreiben im Fachstudium.

Die bewusste Auseinandersetzung mit Textsorten bildet die Grundlage für nachhaltiges, transferfähiges Schreiben im Studium und darüber hinaus. Nachhaltiges Lernen bedeutet hier, dass die erlernten Fähigkeiten und Kenntnisse langfristig anwendbar sind und den Studierenden auch in ihrem späteren Studium und Beruf zugutekommen.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass mehrere zentrale Probleme die Entwicklung der Schreibkompetenz in einer Fremdsprache behindern können. Obwohl es viele Herausforderungen gibt, stehen folgende Probleme im Fokus dieser Arbeit: Erstens wird eine gezielte Vermittlung von Textsortenwissen oft vernachlässigt, was dazu führt, dass Studierende Schwierigkeiten haben, strukturierte und kohärente Texte zu verfassen. Zweitens besteht eine erhebliche Diskrepanz zwischen den Schreibanforderungen im deutschen und türkischen Bildungssystem, wobei das Schreiben im türkischen System erst spät an Bedeutung gewinnt. Dies führt dazu, dass Studierende nicht ausreichend auf die akademischen Schreibanforderungen im Hochschulkontext vorbereitet sind. Drittens beeinflussen sprachliche Interferenzen häufig die Sprachproduktion im Deutschen, was zu syntaktischen und lexikalischen Fehlern führt. Diese Probleme verdeutlichen die Notwendigkeit eines systematischen und zielgerichteten Schreibtrainings, das auf die spezifischen Bedürfnisse der Studierenden eingeht und ihnen hilft, ihre Schreibkompetenz nachhaltig zu entwickeln und zu festigen.

Im Anschluss an die Darstellung der zentralen Problemstellungen erfolgt die Formulierung des Hauptziels dieser Dissertation.

1.2. Ziel

Die vorliegende Dissertation verfolgt das Ziel, die Schreibkompetenz von DaF-Lernenden in universitären Vorbereitungsklassen durch einen textsortenorientierten Ansatz zu fördern. Dabei wird untersucht, wie sie beim Schreiben in ihrer Erstsprache Türkisch und in der Fremdsprache Deutsch vorgehen und welche individuellen Strategien sie dabei nutzen. Ein besonderer Fokus liegt darauf, praxisnahe und effektive Maßnahmen zu entwickeln, um die Textsortenkompetenz und die

Schreibfähigkeiten der Studierenden systematisch zu unterstützen und nachhaltig zu stärken.

Im Folgenden werden die zentralen Forschungsfragen vorgestellt, die den Rahmen der Untersuchung bilden und im Verlauf der Arbeit beantwortet werden sollen.

1.3. Forschungsfragen

Folgende Fragen bilden die Basis dieser Dissertation und werden im Zuge der Bearbeitung gezielt beantwortet.

1. Wie ist die Schreibkompetenz der Studierenden in ihrer Erstsprache Türkisch, insbesondere im Hinblick auf ihre Textsortenkompetenz ausgeprägt?

- Welche Einstellung haben sie zum Schreiben in ihrer Erstsprache?
- Verfügen sie über Textsortenkompetenz in ihrer Erstsprache?
- Wie schätzen sie ihre eigene Schreibkompetenz in ihrer Erstsprache ein?
- Gehen sie beim Verfassen von Texten in ihrer Erstsprache methodisch vor?
- Verfügen sie über Kompensationsstrategien in ihrer Erstsprache?
- Wenden Sie Überarbeitungstechniken für ihre Texte in ihrer Erstsprache an?

2. Wie zeigt sich die Schreibkompetenz der Studierenden im Deutschen in Bezug auf die Umsetzung textsortenspezifischer Merkmale?

- Welche Einstellung haben sie zum Schreiben in Deutsch?
- Verfügen sie über Textsortenkompetenz in Deutsch?
- Wie schätzen sie ihre eigene Schreibkompetenz in Deutsch ein?
- Gehen sie beim Verfassen von Texten in Deutsch methodisch vor?

- Verfügen sie über Kompensationsstrategien in Deutsch?
- Wenden Sie Überarbeitungstechniken für ihre Texte in Deutsch an?
- Welche Ideen haben sie, wie sie ihre Schreibkompetenz verbessern können?

3. Welche qualitativen und quantitativen Fortschritte zeigen die Studierenden im Vergleich zu ihren Leistungen vor dem Schreibtraining sowohl in Bezug auf ihre allgemeine Schreibkompetenz als auch auf ihre spezifische Textsortenkompetenz?

Die erste Gruppe von Fragen zur Schreibkompetenz in der Erstsprache Türkisch zielt darauf ab, ein umfassendes Bild der Schreibfähigkeiten der Studierenden in ihrer Erstsprache zu zeichnen. Dabei liefern die Analyse ihrer Einstellungen, methodischen Vorgehensweisen und Strategien beim Schreiben in Türkisch wertvolle Einsichten, die als Grundlage für die Entwicklung von Fördermaßnahmen im DaF-Kontext dienen können.

Die zweite Gruppe von Fragen zur Schreibkompetenz in Deutsch ist entscheidend, um die spezifischen Herausforderungen und Bedürfnisse der Studierenden beim Schreiben in Deutsch zu verstehen. Die Erfassung der Textsortenkompetenz, methodischen Ansätze und Überarbeitungstechniken in der Fremdsprache bietet eine fundierte Basis für ein gezieltes und effektives Schreibtraining.

Die dritte Forschungsfrage fokussiert auf die Entwicklung praxisnaher und effektiver Strategien zur Förderung der Schreibkompetenz türkischer DaF-Lerner. Hierbei werden die Erkenntnisse aus den ersten beiden Frageblöcken integriert, um textsortenorientierte didaktische Methoden und Materialien zu entwickeln, die gezielt auf die Bedürfnisse der Studierenden eingehen und ihre Textsortenkompetenz nachhaltig verbessern.

Mit diesen Fragen im Fokus wird im nächsten Abschnitt die Bedeutung dieser Dissertation erörtert. Dabei wird dargelegt, warum die Untersuchung der

Schreibkompetenz von DaF-Lernenden in universitären Vorbereitungsklassen von besonderer Relevanz ist und welchen Beitrag sie zur Wissenschaft und Praxis leistet.

1.4. Wichtigkeit

Es ist das Anliegen und die Aufgabe des Fremdsprachenunterrichts, die kommunikative Kompetenz der Lernenden zu verbessern, indem alle Fertigkeiten (Hören, Lesen, Sprechen und Schreiben) gleichermaßen trainiert werden. Faistauer betont: „Schreiben hat im Ensemble der vier Fertigkeiten wahrscheinlich die integrativste Rolle, denn im Schreiben sind Teile aller anderen Fertigkeiten integriert und es kann daher zur Verbesserung der Entwicklung von Sprechen, Leseverstehen und Hörverstehen beitragen.“ (2001, S. 870). Aus diesem Grund liegt der Fokus dieser Arbeit auf der Schreibkompetenz, da diese Fertigkeit Transfermöglichkeiten zu den anderen Fertigkeiten bietet und somit eine intensive Lernerfahrung ermöglicht.

Im Rahmen der Beantwortung der Forschungsfragen werden in dieser Dissertation Maßnahmen und Methoden beschrieben, um die Textkompetenz der Studierenden zu verbessern. Besonderes Augenmerk wird dabei auf die Textsortenkompetenz gelegt, da Studierende in Vorbereitungsklassen oft besorgt sind, den TestDaF zu bestehen, und deshalb besonders motiviert sind, sich gezielt mit der im Test geforderten Textsorte auseinanderzusetzen

Im späteren Fachstudium werden sie jedoch mit einer Vielzahl von Textsorten wie etwa Seminararbeiten, Laborberichten, akademischer Korrespondenz oder Abschlussarbeiten konfrontiert. Auch nach dem Studium bleibt die Fähigkeit, formal angemessene Texte wie Bewerbungen und Lebensläufe zu verfassen, eine wichtige Kompetenz. Daher ist die Textsortenkompetenz nicht nur im Sprachlernprozess von Bedeutung, sondern auch eine disziplinen- und berufsübergreifende Kompetenz.

Die Textsortenkompetenz stellt eine zentrale Schlüsselqualifikation dar, die Studierenden im Studium, Beruf und Alltag zugutekommt. Besonders bedeutsam ist ihre Übertragbarkeit auf unterschiedliche Textsorten und Kontexte. Gerade diese Anschlussfähigkeit unterstreicht die Relevanz des vorliegenden Forschungsvorhabens.

Mit dieser zentralen Bedeutung im Hintergrund wird im folgenden Abschnitt die zugrundeliegende Hypothese der vorliegenden Dissertation formuliert.

1.5. Hypothese

Die Hypothese dieser Arbeit lautet, dass eine gezielte Erweiterung der Textsortenkompetenz dazu beitragen kann, die Schreibkompetenz in Deutsch als Fremdsprache zu verbessern.

1.6. Teil- Gesamtheit

Nach der Formulierung der Hypothese dieser Dissertation wird die Teil-Gesamtheit der Studie definiert.

Die Studierenden aller Vorbereitungsklassen der Universitäten in der Türkei, die Deutsch als Fremdsprache lernen, bilden die Grundgesamtheit dieser Forschung. Diese Zielgruppe repräsentiert die gesamte Population von Lernenden, die sich auf ein Studium in deutscher Sprache vorbereiten und somit von der Vermittlung von Schreibkompetenzen profitieren können. Die spezifische Teilgesamtheit wird durch die Studierenden der Türkisch-Deutschen Universität aus dem Studienjahr 2023-2024 definiert. Diese Gruppe wurde ausgewählt, um eine repräsentative Stichprobe zu erhalten, die die besonderen Bedingungen und Herausforderungen dieser Institution widerspiegelt.

Die Vorgehensweise für die Teilerhebung ist sorgfältig geplant. Die Pilotstudie wurde in zwei A2-Klassen durchgeführt. Diese Studierenden hatten vor Beginn der Vorbereitungsklasse an einem Einstufungstest teilgenommen und wurden als A2 eingestuft, wodurch sie den Deutschunterricht nicht auf A1, sondern direkt auf A2-Niveau begannen. Diese spezielle Gruppe bietet eine wertvolle Basis für die Untersuchung, da sie bereits Vorkenntnisse im Deutschen besitzt und somit gezielt auf höhere Niveaus vorbereitet werden kann.

Die Forscherin wurde als Lehrkraft diesen Studierenden zugeteilt und führte die Pilotstudie auf Türkisch durch. Diese Maßnahme ermöglichte es, die sprachlichen und kulturellen Unterschiede besser zu überbrücken und die Lernenden effektiv auf

das Schreiben in der Fremdsprache vorzubereiten. Die Pilotstudie umfasst eine detaillierte Einführung in die Textsortenkompetenz sowie grundlegende Übungen im schriftlichen Ausdruck.

Im weiteren Verlauf des Studienjahres unterrichtete die Forscherin dieselben Studierenden erneut auf B2-Niveau. In diesem fortgeschrittenen Kurs begann das Training der schriftlichen Argumentation und der Grafikbeschreibung, welche zwei wesentliche Bestandteile des schriftlichen Ausdrucks sind und auch im TestDaF eine zentrale Rolle spielen. Diese gezielte Vorbereitung ist darauf ausgerichtet, die Studierenden nicht nur auf die Prüfungsanforderungen, sondern auch auf die praktischen Anforderungen des akademischen Schreibens vorzubereiten.

Um die Wirksamkeit des Trainingsprogramms und die Fortschritte der Teilnehmer zu messen, werden verschiedene Erhebungsinstrumente eingesetzt. Dazu gehören vor und nach dem Schreibtraining durchgeführte Schreibtests, die das Niveau der Textsortenkompetenz und die Qualität der geschriebenen Texte bewerten. Diese Tests basieren auf den Kriterien des TestDaF, um eine Vergleichbarkeit und Relevanz der Ergebnisse sicherzustellen.

Zusätzlich wird eine qualitative Methode wie eine Umfrage eingesetzt, um tiefere Einblicke in die Erfahrungen und Herausforderungen der Studierenden zu gewinnen. Diese Umfragen ermöglichen es, nicht nur die quantitativen Fortschritte zu dokumentieren, sondern auch die subjektiven Wahrnehmungen und Lernprozesse der Teilnehmer zu erfassen.

Die sorgfältige Auswahl der Teilgesamtheit und die systematische Dokumentation der Aktivitäten im Rahmen des Trainingsprogramms tragen wesentlich dazu bei, die Forschungsfragen dieser Arbeit präzise und fundiert zu beantworten. Durch die Fokussierung auf die spezifischen Bedürfnisse und Bedingungen der Studierenden der Türkisch-Deutschen Universität und die Bezugnahme auf den TestDaF als standardisierte Prüfung wird, sichergestellt, dass die Ergebnisse dieser Forschung sowohl praxisrelevant als auch wissenschaftlich fundiert sind.

1.7. Forschungsmethode

Nach der Klärung der Teil- und Gesamtheit der Studie richtet sich der Fokus nun auf die Forschungsmethode, die den Kern dieser Dissertation bildet.

Die vorliegende Dissertation basiert auf einer Aktionsforschung, die darauf abzielt, die Schreibkompetenz türkischer Studierender im DaF-Unterricht systematisch zu verbessern. Als langjährige Lehrkraft in universitären Vorbereitungsklassen hat die Forscherin beobachtet, dass viele Studierende beim Verfassen von Texten erhebliche Schwierigkeiten aufweisen. Diese Schwierigkeiten betreffen sowohl die Strukturierung ihrer Gedanken als auch die Anwendung spezifischer Textsorten, die im DaF-Unterricht eine zentrale Rolle spielen. Um diese Herausforderungen gezielt anzugehen, kombiniert die vorliegende Forschung bestehende Lehrmaterialien mit eigens entwickelten didaktischen Ressourcen, um eine umfassende Diagnose der Stärken und Schwächen der Lernenden zu erstellen.

Die Methode der Aktionsforschung, die in dieser Dissertation angewendet wird, zeichnet sich durch ihre Flexibilität aus, indem sie sowohl qualitative als auch quantitative Ansätze integriert. Diese Methodenkombination ermöglicht eine tiefgehende Analyse der Schreibprozesse der Studierenden und liefert wertvolle Erkenntnisse darüber, an welchen Punkten des Schreibprozesses spezifische Interventionen notwendig sind. Der gesamte Forschungsprozess ist in sechs Phasen gegliedert: von der Definition der Forschungsfrage über die Planung und Implementierung bis hin zur Beobachtung, Datenerhebung, Reflexion und abschließenden Veröffentlichung der Ergebnisse.

Das Ziel dieser Aktionsforschung (Altrichter, Posch, & Spann, 2018) ist es, nicht nur theoretische Einsichten in die Schreibkompetenz von DaF-Lernenden zu gewinnen, sondern auch konkrete Verbesserungen im Unterricht umzusetzen. Durch die systematische Förderung der Textsortenkompetenz sollen die Studierenden in die Lage versetzt werden, ihre Schreibfähigkeiten zu optimieren, was sowohl ihre akademischen Leistungen als auch ihre Vorbereitung auf Prüfungen wie den TestDaF erheblich verbessern soll. Darüber hinaus bieten die gewonnenen Erkenntnisse wertvolle Impulse für die Weiterentwicklung des DaF-Unterrichts an der Türkisch-Deutschen Universität.

Im nächsten Abschnitt wird die Sammlung und Bewertung der erhobenen Daten detailliert beschrieben.

1.8. Sammlung und Bewertung der Daten

Im Rahmen dieser Dissertation wird im Studienjahr 2023/2024 an der Türkisch-Deutschen Universität in Istanbul eine sechsstufig angelegte Untersuchung durchgeführt, die qualitative und quantitative Methoden kombiniert.

Zu den angewendeten Methoden gehören die Elizitation von Texten in Deutsch und Türkisch sowie leitfadengestützte Interviews, in denen die Studierenden ihre individuellen Erfahrungen und Herausforderungen im Schreiben reflektieren. Diese Vorgehensweise ermöglicht eine umfassende Analyse der Textsortenkompetenz der Lernenden, wobei auch auf kulturkontrastive Unterschiede geachtet wird.

Gegenstand der Untersuchung ist, inwieweit gezielte didaktische Maßnahmen und ein spezifisches Schreibtraining zur Verbesserung dieser Kompetenz beitragen. Im Anschluss an das Training erfolgt eine erneute Textanalyse, um signifikante Fortschritte zu identifizieren und zu bewerten.

Ziel der abschließenden Datenauswertung ist es, die Erkenntnisse hinsichtlich ihrer Relevanz für den DaF-Unterricht zu reflektieren und für eine nachhaltige Nutzung im Bildungsbereich aufzubereiten.

1.9. Definitionen

Im Folgenden werden die Begriffe definiert, die für die vorliegende Arbeit von großer Bedeutung sind.

Muttersprache: Unter Muttersprache wird in dieser Arbeit die Erstsprache verstanden, also die Sprache, die ein Individuum im Rahmen des Erstspracherwerbs in der frühesten Kindheit, in der Regel vor dem vierten Lebensjahr, ohne institutionellen Unterricht erwirbt (Boeckmann, 2010). Dieser Erwerb erfolgt in natürlicher Interaktion mit der primären Bezugspersonengruppe und im soziokulturellen Umfeld, in dem das Kind aufwächst. Die Erstsprache bildet die

Grundlage für die Entwicklung sprachlicher, kognitiver und kommunikativer Kompetenzen und wirkt sich nachweislich auf den Erwerb weiterer Sprachen (Zweit- und Fremdsprachen) aus.

Deutsch als Fremdsprache (DaF) Unterricht: Der DaF-Unterricht bezeichnet den Unterricht in der deutschen Sprache für Nicht-Muttersprachler. Dabei werden Kenntnisse in den Bereichen Hören, Lesen, Schreiben und Sprechen vermittelt. Der Unterricht findet meist in schulischen oder universitären Kontexten statt, kann jedoch auch in Sprachschulen oder Unternehmen angeboten werden. Rössler definiert: „Deutsch als Fremdsprache wird überwiegend gesteuert erworben und kann innerhalb und außerhalb des deutschsprachigen Raums stattfinden“ (2012, S. 31).

Sprachwissenschaft und Didaktik sind dabei eng miteinander verknüpft. Während die Sprachwissenschaft die Struktur und den Aufbau des Deutschen analysiert, beschäftigt sich die Didaktik mit der Vermittlung dieser Kenntnisse. Rössler plädiert für eine systematische und methodisch fundierte Herangehensweise im DaF-Unterricht. Er betont, dass die Didaktik auf sprachwissenschaftlicher Grundlage beruhen sollte, um den Lernenden ein effektives Sprachenlernen zu ermöglichen (2012, S. 161).

Universitäre Vorbereitungsklassen: Diese sind spezielle Bildungseinrichtungen, die es Studierenden ermöglichen, sich auf ein Studium an einer Universität vorzubereiten. Diese Klassen bieten intensive Sprachkurse und fachliche Vorbereitungskurse an, um den Übergang von der Schule zur Universität zu erleichtern. Insbesondere in Ländern, in denen die Unterrichtssprache an den Universitäten eine andere ist als die Erstsprache der Studierenden, sind Vorbereitungsklassen von großer Bedeutung.

In der Türkei gibt es mehrere Universitäten, die Vorbereitungskurse für Deutsch anbieten. Eine der führenden Institutionen ist die Türkisch-Deutsche Universität (TDU) in Istanbul. Die TDU wurde 2009 gegründet und hat das Ziel, den akademischen Austausch zwischen der Türkei und Deutschland zu fördern. Im Rahmen ihrer Vorbereitungsklassen bietet die TDU intensive Sprachkurse für Deutsch als Fremdsprache an. Da die Unterrichtssprache in allen Fächern Deutsch ist, ist die

studienvorbereitende Vorbereitungsklasse, die mit dem TestDaF abgeschlossen wird für Studierende aller Fächer obligatorisch (Türkisch-Deutsche Universität, 2024).

Vorbereitungsklassen sind ein wichtiger Bestandteil der akademischen Laufbahn internationaler Studierender, da sie sprachliche und fachliche Kompetenzen fördern (Fandrych, Rüger, & Brinkschulte, 2019).

Schreibkompetenz: Der Begriff setzt sich aus "Schreiben" und "Kompetenz" zusammen, die beide näher erläutert werden müssen, um das Verständnis des Konzepts zu erleichtern. Schreiben bezieht sich auf eine schriftliche Kommunikation zwischen einem Schreiber und einem Leser über einen Text, der eigens für diesen Zweck konzipiert und erstellt wurde (Becker-Mrotzek, Schreibkompetenz, 2014). Es hat im Fremdsprachenunterricht zwei wichtige Funktionen: Zum einen dient es als Unterstützung für den Lernprozess, indem die Lernenden beispielsweise Notizen machen, um sich Informationen besser merken zu können, oder schriftliche Übungen und Aufgaben bearbeiten, um das Grammatikpensum abzuarbeiten. Zum anderen dient das Schreiben der Kommunikation, beispielsweise in Form von Briefen, E-Mails oder Berichten. Dabei ist es wichtig, den Lernenden die Konventionen der jeweiligen Zielsprache zu vermitteln, da sich diese je nach Textsorte und Sprache unterscheiden (Rösler, 2012, S. 137-140).

Schreiben erfolgt handschriftlich oder digital und umfasst auch private Formen wie Tagebuchschreiben. Philipp (2015) weist darauf hin, dass Schreiben im Alltag primär kommunikativ motiviert ist.

"Kompetenz" hingegen ist ein Ausdruck, der in der Wissenschaft ein komplexes Konzept darstellt. Es gibt viele unterschiedliche Verständnisse darüber, was der Begriff umfasst, einschließlich kognitiver Kompetenzen, Handlungskompetenzen, Schlüsselkompetenzen und Metakompetenzen (Philipp, 2015).

Die Fähigkeit zu schreiben ist ebenfalls ein komplexes Konzept, das aus verschiedenen Elementen besteht. Becker-Mrotzek und Böttcher (2018, S. 25) definieren Schreibkompetenz als "die Fähigkeit, Texte zu produzieren". Dabei handelt es sich um eine spezifische sprachliche Fähigkeit, die aus verschiedenen

Teilfähigkeiten und Kenntnissen besteht. Zentral ist die Fähigkeit, sprachliche Äußerungen so zu gestalten, dass sie verständlich sind und über Raum und Zeit hinweg Bestand haben. Schreiben wird als eine sprachliche Handlung betrachtet, die „auf die selbstständige Produktion von kommunikativ angemessenen und inhaltlich bedeutungsvollen Texten abzielt“ (Bachmann & Becker-Mrotzek, 2017, S. 26). Um dies zu erreichen, benötigen Schreibende ein spezifisches lexikalisches, grammatisches und pragmatisches Wissen.

Standardisierte Sprachprüfung: Dabei handelt es sich um ein normiertes Testverfahren zur Bewertung sprachlicher Kompetenzen in den Bereichen Hörverstehen, Leseverstehen, schriftlicher und mündlicher Ausdruck. Diese Prüfungen ermöglichen eine objektive Beurteilung des Sprachstands und der Lernfortschritte (Bärenfänger & Geist, 2021).

Im Gegensatz zu einem Test, der lediglich den Wissensstand einer Person in einem bestimmten Bereich überprüft, ist eine Prüfung ein abschließendes Verfahren, das dazu dient, die Kompetenzen einer Person zu bewerten und zu bestätigen. Eine standardisierte Sprachprüfung hat dabei den Vorteil, dass sie anhand eines gemeinsamen Rahmens, wie dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen (GER) (Europarat, 2001), standardisiert ist und somit einheitliche Ergebnisse und Vergleichbarkeit ermöglicht.

Standardisierte Sprachprüfungen haben bestimmte Merkmale, die sie von anderen Arten von Tests unterscheiden. So sind sie in der Regel strukturiert, normiert und validiert. Ein Beispiel für eine standardisierte Sprachprüfung ist der TestDaF, der in Deutschland zur Überprüfung der deutschen Sprachkenntnisse von Nicht-Muttersprachlern verwendet wird. Der TestDaF umfasst verschiedene Aufgabenformate, wie z.B. Multiple-Choice-Fragen, Lückentexte und freies Schreiben, die das Hörverstehen, Leseverstehen, schriftliche Ausdrucksfähigkeit und mündliche Ausdrucksfähigkeit testen. Glaboniat (2010, S. 1288-1298) betont die Bedeutung der Validität und Reliabilität von standardisierten Sprachprüfungen. Sie betont, dass es wichtig ist, sicherzustellen, dass die Prüfung tatsächlich das misst, was sie messen soll und dass die Ergebnisse der Prüfung zuverlässig und konsistent sind.

1.10. Forschungsstand

Nach der Klärung der zentralen Definitionen soll nun ein umfassender Überblick über die Forschungslage zum Schreiben an Universitäten gegeben werden. Dieser Abschnitt ist in zwei Teile gegliedert: Zunächst wird der Forschungsstand im deutschsprachigen Raum beleuchtet, gefolgt von einer Betrachtung der Forschungslage in der Türkei. Besondere Aufmerksamkeit wird dabei auf Studien gelegt, die sich mit dem Schreiben im universitären Kontext befassen, unabhängig davon, ob der Fokus auf spezifischen Textsorten liegt. Die theoretischen Grundlagen dieser Studien werden im Literaturteil detailliert dargestellt.

1.10.1. Forschungsstand im deutschsprachigen Raum

Im deutschsprachigen Raum existiert eine Vielzahl von Studien, die sich mit dem Schreiben an Universitäten beschäftigen. Da nicht alle Arbeiten für diese Dissertation von Relevanz sind, wird hier eine repräsentative Auswahl vorgestellt.

Sennewald (2021) untersucht in ihrer Habilitationsschrift "Schreiben, Reflektieren, Kommunizieren. Studie zur subjektiven Wahrnehmung von Schreibprozessen bei Studierenden", inwiefern das individuelle Schreibhandeln der Studierenden effizient ist. Dabei äußern sich die Schreibenden zu ihrem eigenen Schreibprozess beim Verfassen von Seminararbeiten, wobei ersichtlich wird, welche Faktoren sich positiv bzw. negativ auf das Schreiben auswirken.

Fasali (2017) beschäftigt sich in ihrer Dissertation mit der Entwicklung der Schreibkompetenz von Studierenden im Bereich Deutsch als Fremdsprache der Universität Kabul. Im Rahmen dieser Arbeit werden die kulturellen und bildungspolitischen Bedingungen des Schreibens in Afghanistan sowie die geschichtliche Entwicklung des Deutschunterrichts untersucht. Eine besondere Aufmerksamkeit gilt der Analyse der schriftlichen Leistungen afghanischer Studierender im Test-DaF.

Matias (2017) stellt in seiner Fallstudie wissenschaftliche und nichtwissenschaftliche Texte in der Erst- und Fremdsprache von deutschen und brasilianischen Studierenden gegenüber. Ziel ist es, Gemeinsamkeiten und

Unterschiede beider Gruppen hinsichtlich sprachlicher und textsortenspezifischer Handlungen herauszuarbeiten. Dabei werden Antworten auf folgende Fragen gesucht: Wie laufen die Formulierungsprozesse in der Mutter- und Fremdsprache ab? Welche Rolle spielt die Textsorte bei diesem Formulierungsprozess? Welche Aufgaben haben bestimmte Formulierungsverfahren?

Sorrentino (2012) versteht ihre Studie als empirische Schreibforschung im universitären DaF-Bereich. Sie untersucht Schreibprodukte italienischer DaF-Lernender zu bestimmten Textsorten und berücksichtigt dabei kulturspezifische Schreibtraditionen. Sie arbeitet heraus, welche Besonderheiten die Texte italienischer Studierender aufweisen. Als Referenz dienen die Merkmale deutscher Textsorten. Zudem dokumentiert Sorrentino, welche Schwierigkeiten bei der Textgestaltung auftreten.

Skiba (2008) vergleicht in seiner Dissertation chinesische und deutsche Aufsatzsorten im Rahmen kontrastiver Textsortenforschung. Dabei untersucht er Interimstexte chinesischer Deutschlernender und analysiert die strukturellen Unterschiede.

Hufeisen (2002) untersucht in ihrer Dissertation schreibtechnische Mängel ausländischer Studierender an deutschsprachigen Hochschulen. Sie vergleicht deutsche Referate mit englischsprachigen Essays aus ihrem Korpus und belegt damit ihre Annahme. Die Autorin argumentiert, dass die Mängel durch die explizite Vermittlung muttersprachlicher und deutschsprachiger Textsortenmuster reduziert werden können. Zudem entwickelt sie ein systematisches Lehr- und Lernprozess-Modell zur Erstellung eines Schreibcurriculums für Deutsch als Fremdsprache.

1.10.2. Forschungsstand in der Türkei

Im Rahmen der Recherche in der Datenbank des türkischen Hochschulrats (YÖK Tez Merkezi) wurde festgestellt, dass nur wenige Masterarbeiten und Dissertationen zur Schreibfertigkeit im Deutsch als Fremdsprachenunterricht verfügbar sind. Die erste wissenschaftliche Arbeit zu diesem Themenbereich stammt von Hatipoğlu (1992) und widmet sich der Förderung des kreativen Schreibens anhand

von Gedichten. Dabei entwickelt sie praxisorientierte Didaktisierungsentwürfe für die Sekundarstufe, die den kreativen Umgang mit Texten in den Vordergrund stellen. Aufbauend darauf entstand die Dissertation von Hatipoğlu (1998), in der ein textsortenorientiertes Curriculum für den Schreibunterricht in den deutschdidaktischen Abteilungen türkischer Universitäten entworfen wurde. Dieses Modell verbindet die Anforderungen eines modernen Medienzeitalters mit der systematischen Förderung von Schreibkompetenz und stellt damit einen frühen Beitrag zur curricularen Integration von Textsortenorientierung dar.

An diese frühen Arbeiten schlossen sich in den folgenden Jahren weitere Dissertationen und Masterarbeiten an, die den Fokus auf unterschiedliche Aspekte des Schreibunterrichts legten. So behandelt Pardy (2000) in ihrer Dissertation das Schreiben und bietet Anregungen für einen handlungs- und produktionsorientierten Sprachunterricht an. Mollaoğlu (2002) plädiert in ihrer Dissertation für den Einsatz von kreativem Schreiben im Deutsch als Fremdsprachenunterricht zur Förderung der Schreibfertigkeit türkischer Studierender. In der Masterarbeit von Özbay (2013) wird untersucht, ob Deutschlehrer die Theorie der multiplen Intelligenz zur Förderung der Schreibfertigkeit nutzen.

Dürük (2019) analysiert und bewertet in ihrer Masterarbeit die Fehler türkischer Studierender mit Türkisch als Erstsprache bei der Textproduktion im Deutschunterricht. Ihre Ergebnisse zeigen die typischen Fehlerquellen und bieten Ansätze zur Verbesserung. Taşdemir (2020) untersucht in ihrer Masterarbeit den Stellenwert von Übersetzungen für die Schreibfertigkeit im DaF-Unterricht. In seiner Doktorarbeit hat Kaçar (2020) den Einfluss des kooperativen Lernens auf die Schreibfertigkeit im Deutschen untersucht.

Özdemir (2020) untersucht in seiner Dissertation den Zusammenhang zwischen der dynamischen Leistungsmessung und -bewertung sowie der Entwicklung der Lernerfolgs, der Selbstregulierung und der Problemlösungskompetenz von türkischen DaF-Lernenden im Kontext der Schreibkompetenz. Karaoğlu Bircan (2020) fokussiert das Schreiben in der Sprachlernberatung in der Deutschlehrerausbildung in ihrer Dissertation.

Obwohl in den letzten Jahren mehr Aufmerksamkeit auf die Schreibfertigkeit im DaF-Unterricht gelegt wurde, gibt es bislang keine Dissertation, die sich spezifisch mit der Förderung der Schreibfertigkeit durch Textsortenkompetenz im universitären Bereich auseinandersetzt. Diese Arbeit soll daher einen Beitrag zur Schließung dieser Forschungslücke im türkischen Hochschulbereich leisten

2. THEORETISCHE GRUNDLAGEN UND ANSÄTZE

Im zweiten Teil dieser Dissertation werden die zentralen theoretischen Konzepte und Modelle beleuchtet, die das Fundament für die Förderung der Schreibkompetenz im Deutsch als Fremdsprache Unterricht bilden. Dieser Abschnitt zielt darauf ab, einen umfassenden Überblick über die wichtigsten Aspekte der Textlinguistik und Textsorten zu geben und deren Relevanz für den Fremdsprachenunterricht zu verdeutlichen.

Zunächst werden grundlegende Begriffe wie „Textlinguistik" und „Text" eingeführt, wobei der Fokus insbesondere auf den Konzepten der Kohärenz und Kohäsion liegt. Diese Begriffe sind essenziell, um die strukturellen und semantischen Verbindungen innerhalb von Texten zu verstehen. Eine ausführliche Definition erfolgt im anschließenden Unterkapitel 2.1.1. Darauf aufbauend werden die Textsortenlinguistik und verschiedene Textsorten näher betrachtet, wobei ihre Bedeutung für die Entwicklung der Schreibkompetenz im DaF-Unterricht herausgearbeitet wird.

Ein weiterer Schwerpunkt dieses Kapitels liegt auf der Analyse argumentierender Texte, die im Kontext der TestDaF-Prüfung eine besondere Rolle spielen. Hierbei wird untersucht, wie die Textsortenkompetenz der Lernenden gefördert werden kann, indem zentrale Elemente und Strukturmuster einer Erörterung vermittelt werden.

Abschließend wird die Schreibkompetenz als spezifische Fähigkeit im DaF-Unterricht thematisiert. Verschiedene Schreibmodelle, darunter das Schreibprozessmodell von Hayes (2012) sowie das Modell von Becker-Mrotzek und Bachmann (2017), werden vorgestellt und deren Relevanz für die Praxis des DaF-Unterrichts diskutiert. Diese theoretischen Überlegungen werden durch eine abschließende Analyse der speziellen Voraussetzungen in den universitären Vorbereitungsklassen in der Türkei erweitert. Dabei wird insbesondere die entscheidende Rolle der Türkisch-Deutschen Universität und des TestDaF für den erfolgreichen Abschluss sowie den darauffolgenden Studienbeginn der Studierenden hervorgehoben.

2.1. Theoretische Grundlagen und Ansätze zur Textlinguistik

Im Rahmen dieser Dissertation werden die theoretischen Grundlagen der Textlinguistik eingehend betrachtet, um das komplexe Zusammenspiel von Textstrukturen sowie deren Relevanz für die Entwicklung der Schreibkompetenz im DaF-Unterricht zu verstehen. Die Textlinguistik ist ein bedeutender Teilbereich der Sprachwissenschaft, der sich mit der Analyse von Texten als kohärente und funktionale Einheiten beschäftigt. Im Fokus stehen dabei nicht nur die sprachlichen Mittel, die Texte strukturieren, sondern auch die kontextuellen und kommunikativen Aspekte, die Texte zu sinnvollen Einheiten machen. Ziel dieses Kapitels ist es, zentrale Konzepte und Ansätze der Textlinguistik darzustellen, die für die Förderung der Schreibkompetenz im DaF-Unterricht relevant sind.

2.1.1. Textlinguistik

Die Textlinguistik bietet eine solide theoretische Grundlage, um Texte nicht nur als Aneinanderreihung von Sätzen, sondern als kohärente Einheiten zu verstehen, die durch komplexe Verknüpfungen strukturiert sind. Seit den 1960er Jahren hat sich die Textlinguistik als eigenständige Disziplin etabliert, insbesondere aufgrund der Erkenntnis, dass eine Betrachtung von Texten über die Satzebene hinaus notwendig ist (Adamzik, 2016). Fix (2019) betont, dass Texte weit mehr sind als lediglich miteinander verknüpfte Sätze; sie bilden eine thematisch bestimmte und kommunikativ funktionale Einheit. Diese Perspektive wurde von Harald Weinrich (1966) erweitert, der forderte, dass die Textlinguistik nicht nur strukturalistisch, sondern auch funktional und kommunikativ ausgerichtet sein sollte, wodurch der Fokus stärker auf pragmatische Aspekte gelegt wurde.

Im Laufe der Zeit hat sich die Textlinguistik durch neue Ansätze und Methoden weiterentwickelt. Thurmair (2010a) hebt hervor, dass die Untersuchung von Textkonstitutionen und Textsorten von zentraler Bedeutung ist, wobei auch handlungsbezogene Ansätze zunehmend an Bedeutung gewonnen haben. Diese Entwicklungen führten zur Erweiterung der Textlinguistik in Richtung Diskurslinguistik, die sowohl interne als auch externe Faktoren in die Analyse einbezieht (Thurmair, 2010a). Fix (2019) unterstreicht zudem die interdisziplinäre

Ausrichtung der Textlinguistik, die Methoden und Erkenntnisse aus angrenzenden Disziplinen wie der Literaturwissenschaft und der Psycholinguistik integriert.

Die für diese Arbeit besonders relevanten Begriffe Kohärenz und Kohäsion werden im folgenden Unterkapitel detailliert erläutert.

Ein weiterer zentraler Aspekt der Textlinguistik ist die Analyse von Textsorten, auf die im weiteren Verlauf dieser Arbeit noch ausführlich eingegangen wird. Fix (2019) stellt klar, dass Textsorten durch spezifische strukturelle und funktionale Merkmale gekennzeichnet sind, deren Analyse zur Identifizierung typischer Muster und Konventionen in verschiedenen kommunikativen Kontexten beiträgt. Diese Erkenntnisse sind entscheidend, da die Kenntnis von Textsorten sowohl das Textverständnis verbessert als auch eine Grundlage für die Textproduktion bildet.

Auch die Analyse der Informationsverteilung in Texten, beschrieben durch die Begriffe Thema und Rhema, sowie die thematische Progression nach Brinker (2010) wird im Unterkapitel Themenentfaltung aufgegriffen und dort praxisorientiert dargestellt.

Die von Hausendorf und Kesselheim (2008) beschriebenen sprachlichen Mittel zur Einführung, Fortführung oder Beibehaltung von Themen – wie Überschriften, Pronominalisierungen und Referenzketten – werden später in Verbindung mit Brinkers Konzepten im Rahmen von Kohärenz und Kohäsion diskutiert.

Semantische Ansätze wie das Isotopiekonzept von Greimas fokussieren sich auf die Wiederholung semantischer Merkmale in Texten. Diese Isotopien bilden semantische Netze zwischen Lexemen und sind besonders hilfreich für das Verständnis literarischer und fachsprachlicher Texte (Willkop, 2001).

Schließlich spielen kognitive Ansätze, die Texte als Produkte mentaler Prozesse betrachten, eine wesentliche Rolle in der Textlinguistik. Fix (2019) weist darauf hin, dass Texte in ihren Beziehungen zu anderen Texten betrachtet werden sollten, wodurch sich Textnetze und Textverbünde bilden, die für die Analyse relevant sind. Heinemann und Viehweger (1991) betonen, dass Texte auf verschiedenen Wissensbeständen basieren, darunter Sprachwissen, Interaktionswissen und

Weltwissen. Der konkrete Bezug zum Fremdsprachenunterricht wird im Kapitel zu Textmusterwissen und Textsortenkompetenz vertieft.

Trotz der vielfältigen Ansätze bleibt das Potenzial einer umfassenden Textdidaktik im DaF-Bereich weitgehend ungenutzt. Fix (2019) betont, dass die Textlinguistik auch für andere Bereiche der Sprachwissenschaft von Bedeutung ist und zur Entwicklung einer fundierten Textdidaktik beitragen sollte. Eine solche Didaktik, die das Textverständnis, die Musterbildung und die Produktion verschiedener Textarten systematisch fördert, ist weiterhin ein Desiderat (Thurmair, 2010a).

Ein klares Verständnis des Begriffs „Text“ ist grundlegend, um die Konzepte der Textlinguistik umfassend zu erfassen. Im folgenden Abschnitt wird daher eine detaillierte Definition des Begriffs „Text“ gegeben, die sich sowohl auf seine sprachlichen als auch auf seine kommunikativen Aspekte konzentriert.

2.1.1.1. Text

Im alltäglichen Gebrauch wird der Begriff „Text“ häufig verwendet. Texte sind ein fester Bestandteil unseres Lebens und begleiten uns in den verschiedensten Situationen. Schülerinnen und Schüler etwa müssen in nahezu allen Fächern Texte lesen und schreiben. Auch wenn es bis heute keine allgemein anerkannte Definition gibt, wobei Heinemann/Heinemann (2002) auf die Schwierigkeiten einer Vereinheitlichung verweisen, ist eine präzise Bestimmung notwendig, wenn es um linguistische Arbeit mit Spracheinheiten geht, die als Texte bezeichnet werden können.

Adamzik (2016) betont, dass der Begriff „Text“ ursprünglich aus dem lateinischen textum („Gewebe“ oder „Geflecht“) stammt und historisch unterschiedlich interpretiert wurde, was die definitorische Komplexität verdeutlicht.

Harweg (1968) beschreibt Text als eine durch unterbrochene pronominale Verkettung konstituierte Nachbarreihe sprachlicher Einheiten, was die strukturelle Verbindung innerhalb eines Textes betont.

Thurmair (2010a) unterstreicht, dass der Textbegriff in Disziplinen wie Literaturwissenschaft, Theologie und Geschichtswissenschaft eine lange Tradition hat, wobei jede Disziplin eigene Perspektiven entwickelt hat.

Ein wesentlicher Aspekt der Definition ist die Diskussion um Schriftlichkeit und Mündlichkeit. Während frühe Ansätze vor allem mündliche, dialogische Vorkommen als Texte fassten, entwickelten spätere Autoren wie Weinrich (1966) und Brinker (2010) differenzierte Auffassungen. Sie betonen, dass die Konzeptionalität und nicht die Medialität entscheidend für die Bestimmung eines Textes ist. Adamzik (2016) ergänzt, dass dabei zwischen der rhetorisch-philologischen und der grammatikalischen Tradition unterschieden werden muss, wobei Textstruktur und Kohärenz zentrale Kriterien sind.

Die linguistische Textauffassung der 1960er Jahre betrachtete Texte nach dem „transphrastischen“ Ansatz als Verkettungen von Sätzen (Adamzik, 2016, S. 27). Diese Verkettung gilt bis heute als Merkmal der Textualität, wurde jedoch um weitere Eigenschaften ergänzt. De Beaugrande und Dressler (1981) definieren Text als abgeschlossene sprachliche Äußerung mit inhaltlicher und formaler Einheit und legen sieben Kriterien der Textualität fest: Wird eines davon nicht erfüllt, gilt der Text nicht als kommunikativ. Diese Kriterien sind:

Kohäsion: Verknüpfung auf grammatischer Ebene, z. B. durch Rekurrenz (Mehrfachnennung eines Wortes), Substitution (Ersatz durch Synonyme oder verwandte Begriffe) oder Konnexion (Satzverknüpfung mit Konjunktionen wie „weil“, „deswegen“).

Kohärenz: inhaltlicher Zusammenhang zwischen Textelementen, wesentlich für Rezeption und Struktur (vgl. Rickheit & Schade, 2000; Adamzik, 2004; Vater, 1992; de Beaugrande & Dressler, 1981).

Intentionalität: Absicht des Produzenten, ein kohäsives und kohärentes Produkt zu schaffen; hängt nicht von Texteigenschaften, sondern vom Ziel des Produzenten ab.

Akzeptabilität: Erwartung der Rezipienten, einen kohärenten und nützlichen Text zu erhalten; Wahrnehmung kann je nach Person variieren.

Informativität: Maß an Neuigkeitswert bzw. Erwartetheit der Informationen im Text, abhängig vom Vorwissen der Rezipienten.

Situationalität: Einbettung des Textes in einen bestimmten Kommunikationskontext, einschließlich Produzenten, Empfänger, Medium und Rahmenbedingungen; Medialität (mündlich/schriftlich) beeinflusst die Rezeption.

Intertextualität: Bezug eines Textes zu anderen Texten; erleichtert durch die Einordnung in Textsorten (Fix, 2019).

Neben diesen konstitutiven Kriterien formulieren de Beaugrande und Dressler (1981) auch regulative Prinzipien, die die Textverwendung steuern:

Effizienz: minimale kognitive Verarbeitungslast bei gleichzeitigem Informationsgehalt.

Effektivität: Fähigkeit, Inhalte nachhaltig zu vermitteln und einen bleibenden Eindruck zu hinterlassen.

Angemessenheit: Übereinstimmung mit Kontext, Konventionen und situativen Anforderungen.

Adamzik (2016) merkt an, dass diese Kriterien zwar einflussreich sind, jedoch in ihrer universellen Anwendbarkeit kritisiert wurden.

Brinker (2010, S. 19–20) definiert Text als „begrenzte Folge von sprachlichen Zeichen, die in sich kohärent ist und als Ganzes eine erkennbare kommunikative Funktion signalisiert“.

Adamzik (2016) erweitert dies, indem sie betont, dass ein Text auch als Ausschnitt aus einem Diskurs verstanden werden kann, der in einer bestimmten Situation und zu einem bestimmten Zweck als zusammenhängend deklariert wird.

Halliday und Hasan (1976) verstehen Text als jede sprachliche Passage, die eine Form von Einheit darstellt unabhängig davon, ob gesprochen oder geschrieben.

Thurmair (2010a) weist darauf hin, dass die heutige Textlinguistik pragmatische und dynamische Aspekte der Produktion und Rezeption berücksichtigt und so zu einem umfassenderen Textbegriff gelangt ist.

Zusammenfassend ist ein Text eine abgegrenzte sprachliche Einheit mit kommunikativer Funktion, in der sprachliche, kulturelle und gesellschaftliche Elemente miteinander verbunden sind. Dieses Verständnis bildet die Grundlage für die weitere Beschäftigung mit den Konzepten Kohärenz und Kohäsion, die im folgenden Abschnitt eingehender behandelt werden.

2.1.1.2. Kohärenz und Kohäsion

Aufbauend auf dem Verständnis von „Text“ als zusammenhängender sprachlicher Einheit wird nun die Unterscheidung zwischen Kohärenz und Kohäsion vertieft. Beide Konzepte sind für die Struktur und Verständlichkeit eines Textes von zentraler Bedeutung.

Kohäsion bezeichnet die grammatischen und lexikalischen Mittel, die einzelne Textteile miteinander verbinden. Diese Verknüpfungen entstehen etwa durch Pronomen, Konjunktionen oder andere grammatische Strukturen (Brinker, 2010; Rickheit & Schade, 2000; Averintseva-Klisch, 2018). So verweist im Satz „Mein Patenkind heißt Tim. Er lebt in Berlin und geht in die erste Klasse“ (Averintseva-Klisch, 2018, S. 4) das Pronomen „er“ auf „Tim“, während die Konjunktion „und“ die beiden Satzteile verknüpft.

Kohärenz hingegen bezieht sich auf den inhaltlichen Zusammenhang eines Textes. Sie stellt sicher, dass Informationen logisch und nachvollziehbar präsentiert werden, sodass der Leser die Sinnbeziehungen zwischen den Aussagen erkennen kann (Brinker, 2010; Rickheit & Schade, 2000; Averintseva-Klisch, 2018). Kohärenz kann explizit entstehen, etwa durch kausale Verknüpfungen wie in „Peter stolperte. Die Schwelle war im Dunkeln kaum zu erkennen“ (Averintseva-Klisch, 2018, S. 4), oder implizit durch den Gesamtkontext.

Bereits im Abschnitt 2.1.1.1 wurde auf die sieben Textualitätskriterien nach Beaugrande und Dressler (1981) verwiesen, von denen mehrere unmittelbar mit

Kohärenz verknüpft sind: Intentionalität, Akzeptabilität, Informativität, Situationalität und Intertextualität. Intentionalität bedeutet, dass ein Text mit einer bestimmten Absicht erstellt wird, während Akzeptabilität beschreibt, dass der Rezipient den Text als sinnvoll anerkennt. Informativität betrifft den Informationsgehalt, Situationalität berücksichtigt den Kommunikationskontext, und Intertextualität verweist auf die Beziehung zu anderen Texten. Beaugrande und Dressler (1981) betonen, dass ein Text nur dann als kommunikativ und kohärent gilt, wenn alle Kriterien erfüllt sind.

Trotz Kritik an der Heterogenität dieser Kriterien und ihrer Kontextabhängigkeit bietet der Ansatz von Beaugrande und Dressler (1981) wertvolle Einblicke in die Funktionsweise von Texten. Kohäsion schafft demnach die sichtbaren grammatischen Verbindungen, während Kohärenz den inhaltlichen Zusammenhang gewährleistet. Erst das Zusammenspiel beider Aspekte lässt einen Text als kohärente und funktionale Einheit erscheinen.

Im nächsten Abschnitt werden die wichtigsten Kohäsionsmittel im Überblick vorgestellt, bevor das Verhältnis von Kohäsion und Kohärenz näher analysiert wird.

2.1.1.2.1. Überblick über Kohäsionsmittel

Im vorherigen Abschnitt wurde Kohäsion als zentrale sprachliche Verbindungsebene eingeführt. Aufbauend darauf folgt nun ein Überblick über unterschiedliche wissenschaftliche Auffassungen und Definitionsansätze (Adamzik, 2016; Averintseva-Klisch, 2018). Eine Kernfrage betrifft die genaue Definition und Reichweite des Begriffs. Adamzik (2016) unterscheidet drei theoretische Zugänge:

Enge Auffassung: orientiert sich strikt an grammatischen Kriterien und trennt Funktions- von Inhaltswörtern. Kohäsion wird hier primär durch Funktionswörter wie Pronomen oder Konjunktionen hergestellt (Duden-Grammatik, 2016).

Weite Auffassung: setzt Kohäsion mit der gesamten sprachlichen Oberfläche gleich und berücksichtigt alle sprachlichen Mittel. Kohärenz liegt nur dort vor, wo zusätzlich nicht-verbales Wissen und Inferenzprozesse einbezogen werden. Averintseva-Klisch (2018) vertritt diese Sicht und betont die Relevanz aller sprachlichen Mittel für Kohäsion.

Mittlere Auffassung: betrachtet sowohl grammatische als auch semantische Relationen als kohäsionsrelevant. **Brinker** (2000) hebt besonders semantische Beziehungen zwischen Nomina hervor, die wesentlich zur Kohäsion beitragen.

Einigkeit besteht darin, dass Kohäsion ein notwendiges, jedoch kein hinreichendes Kriterium für Kohärenz ist. Uneinigkeit herrscht hingegen darüber, welche sprachlichen Mittel genau als kohäsionsrelevant gelten (Averintseva-Klisch, 2018; Adamzik, 2016; Brinker, 2010; Rickheit & Schade, 2000).

Kohäsionsmittel wirken auf verschiedenen Sprachebenen:

Phonologische Ebene: In lyrischen Texten tragen Rhythmen und Reime zur Kohäsion bei. Der Reim – die lautliche Übereinstimmung bestimmter Silben – erzeugt musikalische Qualität, etwa in „Die Luft ist kühl und es dunkelt, und ruhig fließt der Rhein“ (Heine, Loreley). Auch Alliteration – die Wiederholung gleicher Anlaute – wird als kohäsionsfördernd genannt (Averintseva-Klisch, 2018).

Morphologische Ebene: Tempus und Modus sichern den Zusammenhang, z. B. durch Tempuskontinuität. Tempuswechsel können Segmentgrenzen markieren (Adamzik, 2016). Weinrich (1966) unterscheidet zwischen der „besprochenen Welt“ (Präsens, Perfekt, Futur I/II) und der „erzählten Welt“ (Präteritum, Plusquamperfekt), die jeweils für unterschiedliche Textsorten charakteristisch sind.

Lexikalische Ebene: Wiederaufnahme von Elementen (Rekurrenz) kann wörtlich oder sinngemäß erfolgen. Substitution – der Austausch durch Synonyme, Hyponyme oder Metaphern – schafft weitere Verbindungen (Averintseva-Klisch, 2018; Adamzik, 2016; Brinker, 2010).

Syntaktische Ebene: Parallelität, also gleiche Satzstruktur, sowie Konnektoren wie „und“, „aber“ oder „weil“ verbinden Sätze logisch und strukturell (Rickheit & Schade, 2000).

Metakommunikative Einheiten: Ausdrücke wie „im Folgenden“, „zum Schluss“ oder „wie bereits erwähnt“ strukturieren den Text und geben dem Leser Orientierung (Averintseva-Klisch, 2018).

Zusammenfassend wirken Kohäsionsmittel auf allen sprachlichen Ebenen und tragen wesentlich zur Textverständlichkeit bei. Sie schaffen explizite Verbindungen zwischen Textteilen, sodass ein zusammenhängender, leicht rezipierbarer Text entsteht.

Die Betrachtung der verschiedenen Kohäsionsmittel auf phonologischer, morphologischer, lexikalischer und syntaktischer Ebene verdeutlicht, dass diese sprachlichen Verknüpfungen einen zentralen Beitrag zur strukturellen Geschlossenheit eines Textes leisten. Dennoch ist Kohäsion allein nicht hinreichend, um den Eindruck inhaltlicher Stimmigkeit zu erzeugen. Erst im Zusammenspiel mit Kohärenz also dem semantisch-logischen Zusammenhang entsteht ein Text, der nicht nur formal verknüpft, sondern auch inhaltlich überzeugend ist. Dieses komplexe Beziehungsgefüge zwischen Kohäsion und Kohärenz wird im folgenden Abschnitt näher untersucht.

2.1.1.2.2. Zum Zusammenspiel von Kohäsion und Kohärenz

Kohärenz und Kohäsion sind zentrale Konzepte der Textlinguistik und werden häufig gemeinsam betrachtet. Kohäsionsmittel – also sprachliche Elemente, die Sätze und Textteile miteinander verbinden – können zwar zur Kohärenz beitragen, reichen allein jedoch nicht aus, um inhaltliche Geschlossenheit herzustellen. Während Kohäsion auf der sprachlichen Oberfläche sichtbar ist, operiert Kohärenz auf der Ebene des Textinhalts und erfordert zusätzliche kognitive Verarbeitung (Averintseva-Klisch, 2018; Brinker, 2010; Rickheit & Schade, 2000).

Der textgrammatische Ansatz (Rickheit & Schade, 2000) versteht Kohärenz als Ergebnis der Verknüpfung von Textbestandteilen durch Mittel wie Anaphern oder Rekurrenz, um inhaltliche Zusammenhänge zu sichern. Dennoch zeigen Beispiele, dass Kohäsionsmittel allein nicht genügen: Der Text „In der Nacht tobte ein Gewitter. Und Nachtpflanzen blühen immer so schön.“ (Averintseva-Klisch, 2018, S. 14) ist formal kohäsiv, aber inhaltlich nicht zwingend kohärent, da eine logische Verbindung fehlt. Dagegen schafft „In der Nacht tobte ein Gewitter. Anna hat sich unter der Bettdecke versteckt“ durch Aktivierung von Weltwissen eine nachvollziehbare inhaltliche Verbindung zwischen Ursache und Reaktion.

Somit ist Kohäsion ein wichtiger struktureller Faktor, doch Kohärenz entsteht erst im Zusammenspiel mit dem Vorwissen und den Interpretationsleistungen der Rezipierenden. Erst wenn Leserinnen und Leser in der Lage sind, implizite Zusammenhänge herzustellen, wird ein Text als kohärent wahrgenommen.

Die Analyse des Zusammenspiels von Kohäsion und Kohärenz hat gezeigt, dass grammatische und lexikalische Verknüpfungen zwar wichtige strukturelle Grundlagen für Texte schaffen, jedoch nicht ausreichen, um inhaltliche Geschlossenheit vollständig zu gewährleisten. Vielmehr wird Kohärenz maßgeblich durch thematische Kontinuität, logische Relationen und das Weltwissen der Rezipierenden getragen. Um die Entstehung und Funktionsweise dieser inhaltlichen Zusammenhänge differenziert zu erfassen, wurden in der Textlinguistik verschiedene theoretische Ansätze entwickelt, die im Folgenden systematisch dargestellt werden.

2.1.1.2.3 Unterschiedliche Ansätze zur Erklärung von Kohärenz

Der Begriff Kohärenz bezeichnet in der Textlinguistik den inhaltlichen Zusammenhang eines Textes. Sie entsteht durch thematische und logische Verknüpfungen zwischen den einzelnen Texteinheiten und ermöglicht es den Rezipierenden, Inhalte zu verstehen und nachzuvollziehen. Im Gegensatz zur Kohäsion, die klar identifizierbare sprachliche Mittel umfasst, ist Kohärenz komplexer zu fassen, da sie sowohl sprachliche als auch außersprachliche Aspekte einbezieht (Rickheit & Schade, 2000).

In der Forschung lassen sich drei zentrale Ansätze zur Erklärung von Kohärenz unterscheiden:

Textgrammatischer Ansatz: Ausgehend von Harris (1952) wird Kohärenz hier als Eigenschaft verstanden, die durch Wiederholung bestimmter semantischer Merkmale in Phrasen entsteht. Ein Kritikpunkt ist, dass diese Sichtweise semantische Relationen – etwa zwischen „Beutel“ und „Känguru“ im Satz „Judith trug den Kopf im Kleid vor sich, welches sie dafür eigens wie einen Beutel hochgefaltet hatte. Wie ein Känguru sah sie aus“ (Rickheit & Schade, 2000, S. 275) – unzureichend

berücksichtigt. Zudem kann durch Aneinanderreihung identischer Nominalphrasen Kohärenz vorgetäuscht werden, ohne dass ein echter inhaltlicher Zusammenhang besteht.

Semantisch-thematischer Ansatz: Halliday und Hasan (1976) definieren Kohärenz als semantische Beziehung, die einen Text als zusammenhängend kennzeichnet. Van Dijk (1980) erweitert diesen Ansatz, indem er zwischen globaler Kohärenz – dem übergeordneten thematischen Zusammenhang in Form von Makropropositionen – und lokaler Kohärenz – den Relationen zwischen benachbarten Textsegmenten – unterscheidet. Ein Text ist demnach kohärent, wenn jede Proposition der Makroproposition des Textthemas untergeordnet werden kann.

Pragmatisch-funktionaler Ansatz: Hobbs (1985) betrachtet Kohärenz als Abfolge definierter Kohärenzrelationen zwischen Sätzen, etwa kausaler Verbindungen. Bei der Relation Elaboration wird eine Aussage des vorangehenden Textteils näher ausgeführt. So verdeutlicht der Satz „In der Nacht tobte ein Gewitter. Anna hat sich unter der Bettdecke versteckt“ (Averintseva-Klisch, 2018, S. 14) eine kausale Verbindung: Das Gewitter führte zu Annas Handlung.

Ein Vergleich dieser Ansätze zeigt, dass der semantisch-thematische Ansatz stärker auf die globale, der pragmatisch-funktionale auf die lokale Kohärenz fokussiert. Für ein umfassendes Textverständnis müssen jedoch beide Ebenen zusammenspielen (Rickheit & Schade, 2000). Globale Kohärenz liegt vor, wenn das Thema – etwa „Eigenschaften des Fischotters“ – im gesamten Text beibehalten wird, während lokale Kohärenz logische und thematische Verbindungen zwischen aufeinanderfolgenden Sätzen sicherstellt.

Eine psycholinguistische Perspektive (Gernsbacher & Givón, 1995; Rickheit & Schade, 2000) ergänzt diese Sichtweisen, indem sie betont, dass Kohärenz nicht nur durch sprachliche Mittel, sondern auch durch kognitive Prozesse der Sprachproduktion und -rezeption entsteht. Voraussetzung für Kohärenz ist, dass Lesende implizite Zusammenhänge herstellen, wofür Weltwissen und inferentielles Denken notwendig sind.

Diese unterschiedlichen Ansätze verdeutlichen, dass Kohärenz ein vielschichtiges Konzept ist, das sowohl sprachliche Strukturen als auch kognitive und pragmatische Faktoren umfasst. Für die Analyse von Texten im DaF-Unterricht ist daher ein integrativer Ansatz erforderlich, der globale und lokale Kohärenz sowie die Rolle der Rezipierenden berücksichtigt.

2.1.2. Zur Relevanz von Linguistik und Textlinguistik für den DaF- Unterricht

Die Rolle der Linguistik im Fach Deutsch als Fremdsprache wurde in der Fachliteratur wiederholt kontrovers diskutiert (Helbig & Götze, 2001). In den 1990er Jahren stand insbesondere die Frage im Mittelpunkt, wie linguistische Erkenntnisse systematisch in den DaF-Unterricht integriert werden können. Einigkeit besteht darüber, dass die Linguistik im DaF-Bereich eine eigenständige Perspektive auf die Sprache bietet, die sich von der germanistischen Linguistik sowie von allgemeinen und vergleichenden Sprachwissenschaften unterscheidet. Diese Perspektive spiegelt sich in den verschiedenen Ausrichtungen des Faches wider, darunter linguistische, literaturwissenschaftliche, landeskundlich-kulturwissenschaftliche sowie didaktisch-methodische Ansätze, die jeweils unterschiedliche Schwerpunkte setzen (Helbig & Götze, 2001). Breindl (2021) betont, dass diese interdisziplinären Impulse das Profil des Faches DaF schärfen und seine Relevanz im sich wandelnden gesellschaftlichen Kontext sichern.

Aus Sicht der Lernenden, die Deutsch als zusätzliche Sprache erwerben, muss die Beschreibung der deutschen Sprache häufig expliziter erfolgen als in muttersprachlich orientierten Ansätzen (Helbig & Götze, 2001). Besonders kontrastive Aspekte sollten berücksichtigt werden, um Vermittlung und Erwerb des Deutschen zu erleichtern. Breindl (2021) ergänzt, dass die DaF-orientierte Linguistik nicht nur formale und strukturelle, sondern auch funktional-semantische Komponenten und Gebrauchsregeln einbeziehen muss, um eine praxisorientierte Sprachvermittlung sicherzustellen.

Ein bedeutender Teilbereich ist der Sprachvergleich. Die enge Verbindung zu typologisch orientierten Sprachwissenschaften und Übersetzungswissenschaften wird

deutlich, wenn das Deutsche systematisch mit anderen Sprachen verglichen wird. Breindl (2021) hebt hervor, dass sich die Stärken der DaF-Linguistik besonders in der kontrastiven Analyse und der Nutzung typologischer Erkenntnisse zeigen. Korpora spielen hierbei eine zentrale Rolle – nicht nur für lexikalische und grammatische Untersuchungen, sondern auch für die Analyse von Texten und Diskursen. Empirische Textsortenanalysen erlauben eine realitätsnahe Bestimmung sprachlicher Mittel, was für Sprachvergleich und Sprachdidaktik von hoher Relevanz ist (Willkop, 2001; Thurmair, 2010a). Allerdings sind viele Korpora nicht gezielt nach Textsorten durchsuchbar und daher nur eingeschränkt als empirische Grundlage nutzbar (Adamzik, 2016).

Von besonderer Bedeutung im DaF-Bereich ist die Textlinguistik. Sie wurde intensiv rezipiert und weiterentwickelt, vor allem durch die Integration kulturkontrastiver Textologie und textsortenbezogener Sprach- und Grammatikvermittlung (Adamzik, 2004; Fix, 2019; Thurmair, 2010a). Breindl (2021) betont, dass in der DaF-Textlinguistik transphrastische Phänomene wie Artikelselektion, Pronominalisierung, Satzverknüpfung und Wortstellungsvariation im Fokus stehen. Diese sind entscheidend für das Verständnis und die Förderung von Textkompetenz im Fremdsprachenunterricht.

Darüber hinaus baut der DaF-Unterricht auf der bereits vorhandenen literalen Kompetenz der Lernenden in anderen Sprachen auf und berücksichtigt sprachspezifische Unterschiede in formaler, inhaltlicher und makrostruktureller Ausprägung zwischen funktional vergleichbaren Textsorten (Breindl, 2021). In der Unterrichtspraxis spielen Texte und Diskurse eine zentrale Rolle, da sie die Grundlage für den Aufbau kommunikativer Kompetenzen bilden. Die Auswahl und Adaption von Texten in Lehrwerken soll reichhaltigen Input bereitstellen, steht jedoch häufig im Spannungsverhältnis zur Authentizität (Breindl, 2021). Breindl kritisiert, dass strukturorientierte und dekontextualisierte Transformationsübungen in der Praxis noch immer überwiegen und oft nicht textsortenadäquat sind.

Kontrastive textlinguistische Forschung hat sich besonders auf akademische Textsorten konzentriert, insbesondere auf deutsch-englische Unterschiede im wissenschaftlichen Diskurs (Skiba, 2008). Dabei wurde deutlich, dass sich

akademische Schreibstile stark nach Sprache und Fachbereich unterscheiden. Zahlreiche empirische Studien analysieren die Textprodukte nicht-muttersprachlicher Studierender. Während zunächst Defizitanalysen dominierten, rückt inzwischen der Vergleich von Schreibprozessen und Textprodukten stärker in den Vordergrund (Skiba, 2008).

Die in der Forschung identifizierten Defizite und Unterschiede dienen als Grundlage für Maßnahmen zur besseren Vorbereitung von Studierenden auf wissenschaftliches Schreiben. Diese Erkenntnisse gelten nicht nur für nicht-muttersprachliche, sondern auch für muttersprachliche Studierende (Breindl, 2021).

Die Praxisrelevanz der Linguistik im Fach DaF zeigt sich darin, dass ein fundiertes Verständnis linguistischer Prinzipien Lehrkräften ermöglicht, flexibel auf die Bedürfnisse der Lernenden zu reagieren und didaktisch sinnvolle Materialien auszuwählen (Breindl, 2021). Ellis (2015) hebt hier das Konzept des noticing the gap hervor: Lernende erkennen Diskrepanzen zwischen ihrer aktuellen Sprachproduktion und der Zielnorm, was als Auslöser für gezieltes sprachliches Lernen dient.

Im Bereich Deutsch als Zweitsprache stehen jedoch oft interkulturelle und pädagogische Themen im Vordergrund, während linguistische Aspekte wie Textkompetenz und Bildungssprache zu wenig Beachtung finden (Thurmair, 2010a). Die Herausforderung für die Linguistik im DaF-Bereich besteht darin, ihren spezifischen Beitrag deutlicher herauszustellen und Sprache in ihrer gesamten Komplexität in den Fokus zu rücken.

Die jüngere Entwicklung zeigt, dass die DaF-Linguistik künftig noch stärker empirisch arbeiten muss. Adamzik (2004) fordert den Ausbau von Korpora, die nicht nur nach Wortarten und Syntax, sondern auch nach sprachlichen Handlungen und diskursiven Mustern durchsucht werden können. Besonders wichtig ist hierbei die Untersuchung bildungssprachlicher Kontexte, insbesondere der Schul-, Fach- und Wissenschaftssprache, die idiomatische Ressourcen der Allgemeinsprache für spezifische Zwecke nutzt.

Die enge Verbindung zwischen theoretischen Grundlagen und praktischer Anwendung verdeutlicht die Relevanz linguistischer Ansätze für den DaF-Unterricht. Ihre Integration in die Sprachvermittlung kann die Schreibkompetenz der Lernenden gezielt fördern.

Im folgenden Abschnitt wird eine Zwischenbilanz gezogen, die zentrale Erkenntnisse der Textlinguistik zusammenfasst und ihre Bedeutung für die Förderung der Schreibkompetenz im DaF-Unterricht herausarbeitet.

2.1.3. Zwischenbilanz

Die Textlinguistik stellt eine zentrale Disziplin innerhalb der Sprachwissenschaft dar, die für die Analyse und Vermittlung von Schreibkompetenz im DaF-Unterricht besonders relevant ist. Ihre Bedeutung liegt in der Fähigkeit, Texte als kohärente und funktionale Einheiten zu betrachten, die nicht nur durch grammatische Strukturen, sondern ebenso durch kontextuelle und kommunikative Faktoren bestimmt werden. Im Rahmen dieser Dissertation wurde ausführlich dargelegt, wie die Textlinguistik als theoretisches Fundament für das Verständnis und die Förderung von Schreibkompetenz dient.

Zunächst wurde der Begriff „Text“ in seiner historischen und linguistischen Dimension beleuchtet. Dabei wurde verdeutlicht, dass ein Text mehr ist als eine bloße Abfolge von Sätzen, sondern eine in sich geschlossene Einheit bildet, die durch Kohärenz und Kohäsion zusammengehalten wird. Die Definitionen von Textualität nach De Beaugrande und Dressler (1981) bieten eine umfassende Grundlage für die Bewertung von Texten hinsichtlich ihrer kommunikativen Wirksamkeit. Die Unterscheidung zwischen Kohärenz und Kohäsion erwies sich dabei als besonders wichtig, um die strukturelle und inhaltliche Konsistenz eines Textes zu gewährleisten. Diese beiden Konzepte ermöglichen es, Texte so zu gestalten, dass sie für den Leser logisch nachvollziehbar und thematisch zusammenhängend sind.

Die Diskussion über Kohäsionsmittel hat verdeutlicht, dass sprachliche Mittel wie Pronomen, Konjunktionen und Wiederholungen zentrale Instrumente zur Verknüpfung von Textelementen darstellen. Diese Kohäsionsmittel sind entscheidend,

um grammatische Verbindungen zwischen Sätzen herzustellen. Allerdings wurde auch deutlich, dass Kohäsion allein nicht ausreicht, um Kohärenz zu schaffen. Die Kohärenz eines Textes wird zusätzlich durch den inhaltlichen Zusammenhang bestimmt, der oft implizit durch das Weltwissen des Lesers und seine Fähigkeit, Inferenzen zu ziehen, entsteht.

Besondere Aufmerksamkeit galt den unterschiedlichen Ansätzen zur Erklärung von Kohärenz. Es wurde gezeigt, dass Kohärenz sowohl als sprachliches als auch als kognitives Phänomen betrachtet werden kann. Der textgrammatische, der semantisch-thematische und der pragmatisch-funktionale Ansatz bieten jeweils unterschiedliche Perspektiven darauf, wie Texte für den Leser kohärent erscheinen. Diese Ansätze unterstreichen die Komplexität des Kohärenzbegriffs und verdeutlichen, dass sowohl globale als auch lokale Kohärenz notwendig sind, um einen Text als kohärent zu werten.

In Bezug auf die Förderung der Schreibkompetenz im DaF-Unterricht zeigt sich, dass die Erkenntnisse der Textlinguistik unmittelbar in die Praxis übertragbar sind. Das Wissen um spezifische Textsorten und deren Merkmale ist grundlegend, um zu lernen, verschiedene Texttypen zu produzieren und zu verstehen. Die Integration von Kohäsions- und Kohärenzkonzepten in den Unterricht fördert das Bewusstsein der Lernenden für einen logischen und strukturierten Aufbau ihrer Texte. Darüber hinaus liefern pragmatische und kognitive Ansätze zur Kohärenz wichtige Einsichten in die mentale Verarbeitung von Texten, die im Fremdsprachenunterricht berücksichtigt werden sollten.

Die Interdisziplinarität der Textlinguistik, die Erkenntnisse aus Disziplinen wie Literaturwissenschaft, Psycholinguistik und Diskurslinguistik integriert, stärkt ihr Potenzial, eine fundierte Textdidaktik zu entwickeln. Diese sollte nicht nur auf Textanalyse basieren, sondern auch die Produktion und Rezeption von Texten in unterschiedlichen Kontexten fördern. Gerade im DaF-Unterricht ist es wichtig, dass Lernende nicht nur grammatische Regeln beherrschen, sondern auch ein vertieftes Verständnis für Struktur und Funktion von Texten entwickeln.

Zusätzlich ist die kontrastive Linguistik von Bedeutung, da sie den Sprachvergleich insbesondere zwischen Deutsch und anderen Sprachen ermöglicht.

Diese Perspektive ist besonders relevant für die Textlinguistik, weil sie zeigt, wie sprachenspezifische Unterschiede in der Textproduktion und -rezeption berücksichtigt werden können, um Schreibkompetenz gezielt zu fördern.

Auch empirische Textsortenanalysen verdienen Beachtung, da sie eine realitätsnahe Bestimmung sprachlicher Mittel ermöglichen und somit für die Praxis der Schreibkompetenzförderung bedeutsam sind.

Ein Defizit der aktuellen Übungspraxis besteht darin, dass häufig strukturbezogene, kontextlose Übungen dominieren, die nicht textsortenadäquat sind. Eine stärkere Integration textlinguistischer Konzepte in den Unterricht ist daher unerlässlich, um Schreibkompetenz gezielt zu fördern.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die Textlinguistik eine unverzichtbare Rolle in der Sprachwissenschaft und im DaF-Unterricht spielt. Ihre theoretischen Konzepte und methodischen Ansätze bieten wertvolle Werkzeuge, um Schreibkompetenz zu fördern und Lernende auf die Anforderungen des akademischen Schreibens vorzubereiten. Die in dieser Dissertation dargestellten Erkenntnisse bilden die Grundlage für die weiterführende Analyse und praxisorientierte Anwendung im DaF-Unterricht.

2.2. Theoretische Grundlagen und Ansätze zu Textsortenlinguistik

Die Textsortenlinguistik bildet eine zentrale theoretische Grundlage für das Verständnis und die Analyse von Texten in der Sprachwissenschaft. Als spezialisierte Disziplin innerhalb der Textlinguistik hat sie sich seit den 1960er-Jahren entwickelt und konzentriert sich auf die Klassifikation und Untersuchung von Textsorten. Dieser Bereich integriert Ansätze und Methoden aus verschiedenen wissenschaftlichen Disziplinen wie Pragmatik, Rhetorik, Systemtheorie und Kognitionswissenschaft, um die vielfältigen Erscheinungsformen von Texten und deren kommunikative Funktionen zu erfassen. Durch die kontinuierliche Erweiterung und Anpassung ihrer Methoden hat die Textsortenlinguistik nicht nur zur theoretischen Weiterentwicklung der Sprachwissenschaft beigetragen, sondern auch praktische Anwendungen in

Bereichen wie der Sprachdidaktik, der Kommunikationsforschung und der Übersetzungswissenschaft gefunden. Im Folgenden werden Entwicklung, zentrale Konzepte und Ansätze der Textsortenlinguistik dargestellt, um ihre Relevanz und Anwendungsmöglichkeiten im Fremdsprachenunterricht zu beleuchten.

2.2.1. Textsortenlinguistik

Die Textsortenlinguistik ist seit den 1960er-Jahren eine spezialisierte Disziplin der Textlinguistik. Ihr Schwerpunkt liegt auf der Klassifikation und Analyse von Textsorten unter Einbezug theoretischer Ansätze und Methoden aus Pragmatik, Rhetorik, Systemtheorie und Kognitionswissenschaft (Adamzik, 1995).

In ihren Anfängen konzentrierte sich die Textsortenlinguistik vor allem auf grammatisch-strukturelle Aspekte. Ein prominenter Ansatz dieser Zeit war die Vorstellung, dass Texte durch Pronominalisierung generiert werden (Harweg, 1968). Diese Sichtweise verstand Texte als eine Kombination von Sätzen, die durch kohärente Beziehungen miteinander verknüpft sind. Mit der pragmatischen Wende in den 1970er-Jahren rückte zunehmend ihre Funktion in kommunikativen Handlungen in den Mittelpunkt (Weinrich, 1966).

In den 1980er-Jahren wurden kommunikativ-pragmatische Textmodelle entwickelt, die Texte als komplexe sprachliche Handlungen in soziale und gesellschaftliche Kontexte einbetten (Gansel & Jürgens, 2009). Damit konnte die Analyse struktureller und semantischer Eigenschaften um eine funktionale Dimension ergänzt werden.

Ein wichtiger Beitrag stammt von Peter Hartmann, der betonte, Texte über die Satzebene hinaus linguistisch zu betrachten (Gansel & Jürgens, 2009). Harald Weinrich (1966) wies darauf hin, dass Texte nicht nur sprachliche Produkte, sondern auch Kommunikationsmittel sind. Diese Sichtweise vertiefte das Verständnis ihrer Funktion in unterschiedlichen Kontexten.

Ein zentrales theoretisches Fundament bildet die Systemtheorie von Niklas Luhmann. Seine Konzepte der Differenz von System und Umwelt sowie der Theorie sozialer Systeme bieten ein Instrumentarium zur Analyse und Beschreibung von Textsorten (Gansel & Jürgens, 2009). Kommunikation wird darin als Prozess der

Selektion von Information, Mitteilung und Verstehen verstanden, wodurch Texte als Kommunikationsformen in soziale Systeme eingebettet werden.

Texte tragen damit nicht nur zur Informationsübertragung, sondern auch zur Selbstkonstitution sozialer Systeme bei, indem sie als stabile Strukturen die Wiederholbarkeit von Kommunikation sichern. Sie können als Kommunikationsereignisse beschrieben werden, die durch spezifische Selektionsprozesse – Informationsauswahl, Mitteilung, Rezeption – charakterisiert sind.

Die Textsortenlinguistik findet Anwendung in Analyse und Produktion von Texten, in der Sprachdidaktik sowie in der Kommunikationsforschung. Sie unterstützt etwa die Entwicklung von Lehr- und Lernmaterialien, die auf die spezifischen Bedürfnisse von Lernenden zugeschnitten sind (Adamzik, 2016), und spielt in der Übersetzungswissenschaft eine Rolle, indem sie funktionale und strukturelle Merkmale von Quell- und Zieltexten erfasst, um Übersetzungen zu optimieren (de Beaugrande & Dressler, 1981).

Darüber hinaus bietet sie Werkzeuge zur Untersuchung von Texten in unterschiedlichen medialen und sozialen Kontexten, einschließlich schriftlicher und mündlicher Texte, digitaler Medien und multimodaler Kommunikation (Fix, 2019).

Die Förderung von Textsortenkompetenz – der Fähigkeit, verschiedene Textsorten zu erkennen, zu verstehen und zu produzieren – bildet ein zentrales Anwendungsfeld, insbesondere im Fremdsprachenunterricht (Fix, 2019). Diese Kompetenz ermöglicht ein sicheres und angemessenes Agieren in unterschiedlichen Kommunikationssituationen.

Seit den 1980er-Jahren haben kognitionswissenschaftliche Ansätze den Blick auch auf mentale Modelle der Textproduktion und -rezeption gelenkt (van Dijk, 1980). Adamzik (1995) betont, dass Texte sowohl sprachlich als auch sozial kontextualisiert zu betrachten sind und als soziale Handlungen verstanden werden müssen. Die präzise Klassifikation von Textsorten hilft, ihre Vielfalt und Funktion zu erfassen und zu analysieren.

Insgesamt bietet die Textsortenlinguistik ein Instrumentarium zur Untersuchung von Struktur, Funktion und Verwendung von Texten in verschiedenen

Kontexten. Ihre fortlaufende methodische Weiterentwicklung macht sie zu einer dynamischen und relevanten Disziplin innerhalb der Sprachwissenschaft.

2.2.1.1. Ansätze zur Textsortenklassifizierung

Die Klassifizierung von Textsorten ist ein zentrales Arbeitsfeld der Textlinguistik, da sie eine systematische Analyse und ein vertieftes Verständnis von Texten ermöglicht. Gansel und Jürgens (2009) gliedern die Entwicklung in mehrere Phasen, die unterschiedliche methodische Schwerpunkte und theoretische Grundlagen widerspiegeln.

1960er-Jahre: Strukturell-grammatische Auffassungen dominierten. Texte wurden als erweiterte Sätze betrachtet, und die Analyse konzentrierte sich auf grammatische Struktur und Kohäsion. Die Klassifizierung war auf formale Kriterien beschränkt (Gansel & Jürgens, 2009).

1970er-Jahre: Mit der Makrostrukturtheorie wurden Texte als Ganzes betrachtet. Der Fokus lag auf übergeordneter Struktur und Organisation, ergänzt um eine stärker funktionale Perspektive (Lötscher, 2019).

1980er-Jahre: Die kommunikative Funktion rückte in den Mittelpunkt. Texte wurden nach Gebrauchskontexten kategorisiert, etwa in informative, appellative, expressive und phatische Textsorten (Heinemann, 2019).

Seit den 1990er-Jahren: Interdisziplinäre und kognitive Ansätze integrieren Erkenntnisse aus Kognitionswissenschaft, Psychologie und weiteren Disziplinen. Die Klassifizierung erfolgt nun auch nach kognitiven, sozialen und situativen Kriterien, wobei die Einbettung in spezifische Kommunikationssituationen sowie die zugrunde liegenden kognitiven Prozesse berücksichtigt werden (Adamzik, 2016).

Diese Entwicklung zeigt, wie sich die Klassifizierung von Textsorten von einer formorientierten zu einer multifaktoriellen Betrachtung entwickelt hat, die strukturelle, funktionale, kognitive und soziale Dimensionen einbezieht. Die kontinuierliche methodische Erweiterung verdeutlicht die Anpassungsfähigkeit der Textlinguistik an neue wissenschaftliche und gesellschaftliche Anforderungen.

Nach diesem Überblick folgen die detaillierte Analyse und Beschreibung der Merkmale, die für die Klassifikation von Texten maßgeblich sind.

2.2.1.2. Analyse und Beschreibung von Textsorten

Die Analyse und Beschreibung von Textsorten sowie deren Sinndimensionen bildet einen zentralen Bestandteil der Textsortenlinguistik. Je nach Zielsetzung werden verschiedene Dimensionen herangezogen zur Analyse, wenn die Textsorte unbekannt ist, oder zur Beschreibung, wenn sie bereits bestimmt wurde. Zu den gängigen Kategorien zählen Situativität, Funktionalität, Thematizität, Strukturiertheit sowie Formulierungsangemessenheit, die sich mit den systemtheoretischen Sinndimensionen zeitlich, sachlich und sozial verknüpfen lassen.

Um die zuvor beschriebenen Kategorien und ihre theoretischen Grundlagen greifbarer zu machen, stellt Abbildung 1 die Dimensionen verschiedener Mehrebenenmodelle gegenüber. Diese Dimensionen werden in den Modellen von Heinemann und Viehweger (1991), Heinemann und Heinemann (2002), Brinker (2010) und Adamzik (2004) unterschiedlich akzentuiert und in mehrere Typen untergliedert, wie es in der Tabelle unten aufgezeigt wird.

Abbildung 1: Dimensionen verschiedener Mehrebenenmodelle nach Gansel & Jürgens (2009, S. 37)

Heinemann/ Viehweger (1991)	*Heinemann/ Heinemann/ (2002)*	*Brinker (2010)*	*Adamzik (2004)*
Funktions-typen	Funktionalität	Konımunikativ-funktionaler Aspekt: Texıfunktion	Situativer Konıext
Situations-typen	Situativitat	Konıextuellc Kriterien	Funktion
Verfahrens-typen	Thematizitat	Struktureller Aspekt: thematische Ebene	Thema lnhalt
Textstruktu-rierungstypen	Strukturiertheit		
Proıoıypische Formulie-rungsmuster	Formulierungs-adäquatheit	Struktureller Aspekt: textsortenspezifische sprachliche (Lexik, Grammatik) und ggf. nicht-sprachliche Mittel	Sprachliche Gestalt

Funktionalität: Heinemann und Viehweger (1991) klassifizieren Texte nach Funktionstypen, etwa informieren, appellieren oder unterhalten. Heinemann und Heinemann (2002) übernehmen diesen Begriff, während Brinker (2010) den kommunikativen Aspekt der Textfunktion betont. Adamzik (2004) spricht vom „situativen Kontext", der die Funktion beeinflusst.

Situativität: Beschreibt die situativen Rahmenbedingungen eines Textes. Heinemann und Viehweger (1991) sowie Heinemann und Heinemann (2002) verwenden den Begriff Situationstypen. Brinker (2010) spricht von „kontextuellen Kriterien", Adamzik (2004) verweist ebenfalls auf die situative Einbettung.

Thematizität / Verfahrenstypen: Heinemann und Viehweger (1991) nennen Verfahrenstypen als methodische und prozessuale Kriterien der Textproduktion. Heinemann und Heinemann (2002) fassen dies als Thematizität. Brinker (2010) hebt strukturelle Aspekte der thematischen Ebene hervor, Adamzik (2004) unterscheidet zwischen „Thema" und „Inhalt".

Strukturiertheit: Erfasst Aufbau und Organisation eines Textes. Heinemann und Viehweger (1991) sowie Heinemann und Heinemann (2002) sprechen von Textstrukturierungstypen. Brinker (2010) und Adamzik (2004) integrieren diesen Aspekt implizit.

Formulierungsangemessenheit: Heinemann und Viehweger (1991) nennen prototypische Formulierungsmuster, Heinemann und Heinemann (2002) Formulierungsadäquatheit. Brinker (2010) beschreibt sie als strukturellen Aspekt sprachlicher und ggf. nicht-sprachlicher Mittel, Adamzik (2004) als „sprachliche Gestalt".

Nachdem die theoretischen Grundlagen zur Analyse und Beschreibung von Textsorten umfassend dargestellt wurden, führt der folgende Abschnitt in den Ansatz von Hans J. Brinker ein. Dieser Ansatz bietet eine detaillierte Methodik zur Untersuchung von Textsorten, die insbesondere für die gezielte Vermittlung von Argumentationsfähigkeiten im Fremdsprachenunterricht von Bedeutung ist.

2.2.1.3. Brinkers Ansatz zur Analyse von Textsorten

Brinkers Ansatz bietet ein fundiertes Modell zur Analyse der Vielfalt und Komplexität von Textsorten und ist damit besonders relevant für das Ziel dieser Dissertation, Studierenden die Produktion effektiver Argumentationen zu vermitteln. Das Verfahren ermöglicht es, Struktur und Funktion von Argumentationstexten detailliert zu erfassen, um Lernende bei einer klaren, kohärenten und funktionsgerechten Darstellung ihrer Argumente zu unterstützen.

In Linguistische Textanalyse definiert Brinker (2010, S. 125) Textsorten als „konventionell geltende Muster für komplexe sprachliche Handlungen, die typische Verbindungen von kontextuellen (situativen), kommunikativ-funktionalen und strukturellen (grammatischen und thematischen) Merkmalen aufweisen“. Damit macht er deutlich, dass Textsorten nicht nur durch sprachliche Strukturen, sondern auch durch Funktion und situativen Kontext charakterisiert sind.

Sein Klassifikationsmodell unterscheidet fünf Hauptklassen nach der dominierenden Textfunktion (Brinker, 2010, S. 126):

Informationstexte – informieren sachlich und klar über Fakten oder Ereignisse, z. B. Nachrichten, Berichte.

Appelltexte – zielen auf Überzeugung oder Handlungsaufforderung, nutzen persuasive Sprache, z. B. Werbeanzeigen.

Obligationstexte – halten rechtliche oder soziale Verpflichtungen fest, z. B. Verträge, Gesetze.

Kontakttexte – dienen der Herstellung oder Pflege sozialer Beziehungen, z. B. Briefe, E-Mails.

Deklarationstexte – verkünden oder bestätigen offiziell, z. B. Zeugnisse, Bescheinigungen.

Für die Feingliederung in Subklassen zieht Brinker (2010, S. 126–129) zwei **kontextuelle Kriterien** heran:

Kommunikationsform: durch das Medium bestimmt (z. B. Face-to-face, Telefon, Rundfunk, Fernsehen, Schrift) mit jeweils spezifischen Bedingungen der Interaktion. Kommunikationsformen sind multifunktional – etwa kann „Brief“ als appellativ, informativ oder kontaktorientiert auftreten – und unterscheiden sich dadurch von Textsorten, die eine dominante Funktion erfüllen.

Handlungsbereich: beschreibt das Feld, in dem Kommunikation stattfindet. Brinker unterscheidet privaten Bereich (informell, persönlich), offiziellen Bereich (institutionell, rechtlich bindend) und öffentlichen Bereich im engeren Sinne (Massenmedien). Diese Bereiche beeinflussen Struktur und Funktion der Texte wesentlich.

Zu den **strukturellen Kriterien** gehören (Brinker, 2010, S. 130–132):

Textthema: thematische Ausrichtung mit typischen Einschränkungen für bestimmte Textsorten. Dazu zählen

- **zeitliche Fixierung** (vorzeitig, gleichzeitig, nachzeitig in Bezug auf den Sprechzeitpunkt)
- **Relation zwischen Emittenten und Rezipient** (lokale Orientierung außerhalb der Kommunikationspartner oder Bezug auf einen von ihnen).

Form der thematischen Entfaltung: beschreibt die Entwicklung des Themas im Text und umfasst

- narrative (chronologisch erzählende),
- deskriptive (beschreibende),
- explikative (erklärende) und
- argumentative (überzeugende) Darstellungsweisen.

Diese Verbindung von funktionalen, kontextuellen und strukturellen Kategorien macht Brinkers Modell zu einem präzisen Instrument für die Analyse und Differenzierung von Textsorten. Dadurch lassen sich kommunikative Anforderungen systematisch erfassen und gezielt in die Textproduktion, insbesondere im Fremdsprachenunterricht, übertragen.

Im Anschluss an die Darstellung der theoretischen Grundlagen zur Klassifikation von Textsorten folgt nun die Betrachtung der Textsortenkompetenz, die im Fremdsprachenunterricht eine zentrale Rolle spielt. Sie befähigt Lernende, Texte in der Zielsprache sicher und funktionsgerecht zu verstehen und zu produzieren.

2.2.2. Textsortenkompetenz im DaF-Unterricht

Die Textsortenkompetenz spielt eine zentrale Rolle im Fremdsprachenunterricht, insbesondere im Bereich Deutsch als Fremdsprache (DaF). Sie befähigt Lernende, verschiedene Textarten in der Zielsprache zu verstehen, zu analysieren und zu produzieren, was entscheidend ist, um sich in unterschiedlichen kommunikativen Kontexten sicher und angemessen auszudrücken (Stein, 2004). Textsorten sind nicht nur linguistische Phänomene, sondern auch kulturelle Artefakte, die Werte, Normen und Praktiken einer Gesellschaft widerspiegeln. Sie entstanden historisch in Sprachgemeinschaften, um wiederkehrende kommunikative Aufgaben zu lösen (Thurmair, 2010b; Adamzik, 2016). Das Verständnis und die Anwendung von Textsorten im Fremdsprachenunterricht erfordern daher sowohl sprachliche als auch kulturelle Kompetenz (Eßer, 2000).

Im DaF-Unterricht bieten Textsorten den Lernenden Orientierung und dienen als methodische Werkzeuge zur Förderung der Schreib- und Lesekompetenz. Insbesondere im Rahmen von Prüfungen wie dem TestDaF ist die Fähigkeit, unterschiedliche Textsorten – wie argumentierende und erörternde Texte – sicher zu beherrschen, von entscheidender Bedeutung. Diese Prüfungen erfordern es, komplexe Inhalte klar zu strukturieren und zielgerichtet zu kommunizieren.

Während in der Erstsprache oft ein unbewusstes Verständnis für bestimmte Textsorten besteht, muss der Umgang mit Texten in einer Fremdsprache häufig neu erlernt werden, da die zugrunde liegenden Muster kulturell geprägt sind (Stahl, 2006). Lernende profitieren dabei von bereits erworbenen Kenntnissen aus anderen Sprachen, müssen jedoch die Unterschiede zwischen den Textsorten verschiedener Sprachen erkennen und spezifische Lese- und Schreibstrategien für das Deutsche entwickeln (Schmorré, 2019). Positiver Transfer kann das Verständnis und die Produktion in der Zielsprache unterstützen, während negativer Transfer zu Fehlern führt, wenn

Merkmale fälschlicherweise übertragen werden. Daher ist es wesentlich, die Lernenden für solche Unterschiede zu sensibilisieren.

Um Textsortenkompetenz effektiv zu vermitteln, sollten Lehrkräfte sowohl muttersprachliche als auch fremdsprachliche Texte kontrastiv analysieren (Huneke & Steinig, 2013). In vielen Lehrwerken und im Unterricht werden jedoch nur wenige Textsorten aktiv trainiert, was die Vorbereitung der Lernenden auf Alltagssituationen einschränkt. Für Studierende sind zudem akademische Textsorten wie Mitschriften und Seminararbeiten von besonderer Relevanz (Bohn, 2001). Die Textsortenkompetenz umfasst somit nicht nur Sprachwissen, sondern auch kulturelle und kommunikative Fähigkeiten. Ihre gezielte Förderung schärft die analytischen Fähigkeiten, vertieft das Verständnis kultureller Unterschiede und verbessert die kommunikativen Fertigkeiten.

Nachdem die allgemeine Bedeutung der Textsortenkompetenz im DaF-Unterricht betrachtet wurde, richtet sich der Blick im nächsten Abschnitt auf die besondere Herausforderung des argumentierenden Textes, der im Fremdsprachenunterricht eine zentrale Rolle spielt und besondere Anforderungen an die Lernenden stellt.

2.2.2.1. Argumentierende Texte als Textsorte

Die Kompetenz, argumentierende Texte zu verfassen, stellt für DaF-Lernende eine besondere Herausforderung dar. Nach Becker-Mrotzek, Schneider und Tetling (2010) umfasst Argumentieren sprachliche Handlungen, mit denen ein strittiger Sachverhalt zwischen Kommunikationspartnern geklärt wird – unabhängig davon, ob dies mündlich oder schriftlich geschieht. Dazu gehört die klare Formulierung einer Position, die Integration von Sachwissen, die Antizipation der Perspektive der Leserschaft sowie die adressaten- und situationsgerechte Gestaltung des Textes. Notwendig ist zudem, Mikro- und Makrostruktur an das Schreibziel sowie an die angestrebte Textsorte anzupassen.

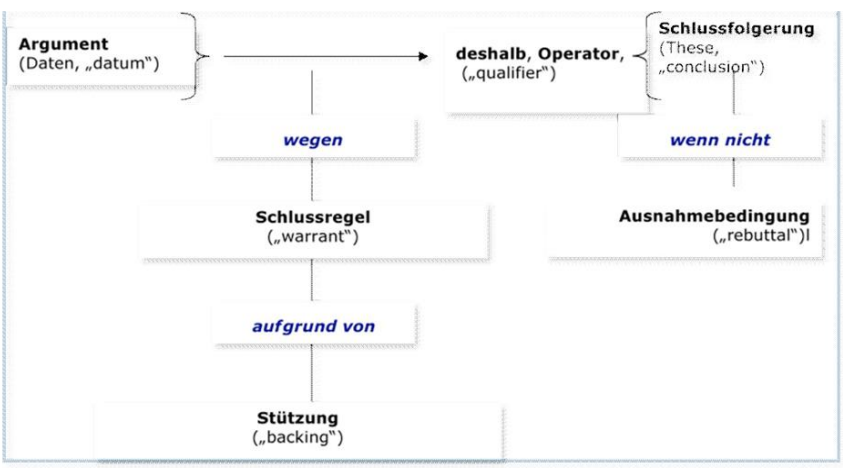
Pohl (2020) betont, dass Argumentieren ein komplexes und heterogenes Phänomen ist. Es umfasst nicht nur die Anordnung von Prämissen und

Schlussfolgerungen, sondern auch den kognitiven Prozess des Schlussfolgerns selbst. Argumente können sowohl einzelne stützende Aussagen als auch umfassende Strukturen darstellen. Pohl weist zudem darauf hin, dass Argumentieren sowohl mikro- als auch makrostrukturell verortet ist und durch semantische und pragmatische Relationen auf der sprachlichen Oberfläche geprägt wird. Obwohl Argumentation als dialogischer und dynamischer Prozess gilt, fehle bislang eine umfassende linguistische Theorie.

Eggs (2000) ergänzt, dass Argumentation nicht auf formale Logik reduziert werden sollte, sondern als Zusammenspiel logischer, rhetorischer und linguistischer Elemente zu verstehen ist. Auch die Interaktion zwischen Sprecher und Hörer sowie explizite und implizite Signale sind zentral. Eine rein syllogistische Sichtweise – etwa: „Alle Menschen sind sterblich. Sokrates ist ein Mensch. → Sokrates ist sterblich“ – kann zwar zur Strukturierung beitragen, vernachlässigt jedoch die dynamischen und kontextabhängigen Merkmale sprachlicher Argumentation (Pohl, 2020; Eggs, 2000).

Während Pohl (2020) und Eggs (2000) vor allem die Komplexität, Kontextabhängigkeit und interaktive Dynamik von Argumentationen betonen, liefert Toulmin (1996) mit seinem Modell ein praxisorientiertes Instrument, das diese theoretischen Überlegungen in ein klar strukturiertes Analyseraster überführt. Dieses realitätsnahe Argumentationsschema, das in Abbildung 2 dargestellt ist, unterscheidet sechs zentrale Komponenten:

Abbildung 2: Toulmin 1996: Formales Argumentationsschema nach Becker-Mrotzek, Schneider, & Tetling, (2010, S. 5)



Datum (Data): Fakten oder Beweise, die als Grundlage dienen.
Schlussregel (Warrant): Verbindet das Datum mit dem Anspruch.
Anspruch (Claim): Die zentrale Aussage bzw. Schlussfolgerung.
Stützung (Backing): Weitere Belege zur Absicherung der Schlussregel.
Qualifikator (Qualifier): Gibt die Gültigkeit des Anspruchs an (z. B. „wahrscheinlich“).
Bedingung des Widerspruchs (Rebuttal): Bedingungen, unter denen das Argument nicht gilt.

Ein oft zitiertes Beispiel verdeutlicht den Aufbau:
Datum: Harry wurde auf den Bermudas geboren.
Schlussregel: Wer auf den Bermudas geboren wurde, ist wahrscheinlich britischer Staatsangehöriger.
Anspruch: Harry ist wahrscheinlich britischer Staatsangehöriger.
Qualifikator: wahrscheinlich

Bedingung des Widerspruchs: Wenn Harrys Eltern keine britischen Staatsbürger sind, könnte Harry keine britische Staatsbürgerschaft haben.

Stützung: Informationen über die Staatsbürgerschaftsregelungen der Bermudas (Pohl, 2020).

Das Toulmin-Modell erlaubt eine flexible und praxisnahe Analyse von Argumentationen, da es kontextuelle und situative Faktoren berücksichtigt. Es eignet sich besonders für den Fremdsprachenunterricht, weil es Lernenden hilft, die Struktur von Argumentationen zu durchdringen und eigene Positionen nachvollziehbar zu formulieren (Eggs, 2000; Becker-Mrotzek, Schneider & Tetling, 2010).

Aus didaktischer Sicht empfiehlt sich eine vereinfachte Darstellung des Modells für die Materialerstellung, da reale argumentative Äußerungen oft implizit, verkürzt oder elliptisch erscheinen. Entscheidend ist, Lernende schrittweise an die vollständige Argumentation heranzuführen.

Im Zusammenhang mit argumentierenden Texten nimmt die Erörterung eine zentrale Rolle ein. Sie zählt zu den wichtigsten Formen des schulischen und akademischen Schreibens. Der folgende Abschnitt widmet sich der detaillierten

Analyse verschiedener Erörterungsarten und ihrer methodischen Umsetzung im DaF-Unterricht.

2.2.2.2. Erörterung als Textsorte

Im folgenden Abschnitt werden verschiedene Arten der Erörterung, nämlich Sach-, Problem- und Texterörterung, vorgestellt. Danach werden die zentralen Elemente einer Erörterung – These, Argument, Beispiel und Beleg – dargestellt. Anschließend werden Gliederungsbeispiele für Erörterungen, bestehend aus Einleitung, Hauptteil und Schluss, präsentiert. Zum Schluss wird ein Muster für eine Erörterung herausgearbeitet. Bei diesem Teil der vorliegenden Arbeit werden sowohl auf den bundesdeutschen Aufsatz vorbereitende Lehrwerke (Notzon, 2017; Gigl, 2017; Bauer-Sartweber & Stephan, 2004) als auch auf den TestDaF vorbereitende Lehrwerke (Fazlic-Walter & Wegner, 2009; Heine & Lazarou, 2008; Kniffka & Gutzat, 2006; Lodewick, 2010; Roche, 2005) herangezogen.

Im bundesdeutschen Aufsatzunterricht unterscheidet man zwei Verwendungsweisen des Begriffs „erörtern“. Erstens bezeichnet „erörtern“ verschiedene sprachliche Handlungen, die darauf abzielen, einen Sachverhalt umfassend zu beleuchten und Standpunkte zu begründen. Zweitens bezieht sich „Erörterung“ auf eine schulische Aufsatzform, die sich durch die argumentative Auseinandersetzung mit einer Frage auszeichnet und vielfältige Perspektiven darstellt (Skiba, 2008).

Im Rahmen der Erörterung werden verschiedene Arten unterschieden, darunter die Sach-, Problem- und Texterörterung. Eggs (2000) hebt hervor, dass diese Differenzierung besonders wichtig ist, um den unterschiedlichen Anforderungen der jeweiligen Erörterungsarten gerecht zu werden. Die Sach- und Problemstellungen lassen sich durch den Typ der zentralen Warum-Frage in zwei Klassen einteilen: die Sach- und die Problemerörterung.

Die Sacherörterung behandelt eine Sachfrage, meist in freier Form. Gigl (2017) betont, dass dieses Muster im Deutschunterricht selten gelehrt wird. In einer Sacherörterung werden Sachverhalte und Probleme, die in freier, textungebundener

Diskussion thematisiert werden, schriftlich diskutiert. Dies erfordert laut Eggs (2000) eine klare Strukturierung der Argumente, um Kohärenz und Verständlichkeit zu gewährleisten. Ziel ist es, die Gründe und Ursachen eines Sachverhalts darzulegen und eine eigene Beurteilung zu vertreten. Diese Art der Erörterung ist besonders nützlich, um Schülern das Entwickeln eigener Urteile und Bewertungen zu ermöglichen.

Die Problemerörterung hingegen, so Gigl (2017), bezieht sich auf die Klärung strittiger Angelegenheiten. Sie wird oft anhand von Ergänzungs- und Entscheidungsfragen strukturiert und in nicht-textbezogene und textbezogene Formen unterteilt. Nicht-textbezogene Problemerörterungen fokussieren sich auf das Klären und Begründen von Problemen und sind oft stark kognitiv orientiert. Textbezogene Problemerörterungen setzen sich mit vorgegebenen Texten auseinander und analysieren die Positionen und Argumente des Autors, um diese kritisch zu hinterfragen und eigene Standpunkte zu entwickeln.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die verschiedenen Erörterungsarten unterschiedliche Ziele und methodische Ansätze haben. Während die Sacherörterung eher auf freie und persönliche Stellungnahmen abzielt, ist die Problemerörterung stärker strukturiert und analytisch orientiert. Beide Formen spielen eine wichtige Rolle in der schreibdidaktischen Praxis und tragen zur Entwicklung kritischen Denkens und argumentativer Fähigkeiten bei.

Die verschiedenen Erörterungsarten lassen sich nach typologischen Gesichtspunkten weiter unterteilen. Baur-Sartweber und Stephan (2004) definieren beispielsweise die antithetische Sacherörterung, bei der Pro und Kontra gegeneinandergestellt werden, sowie die themenbezogene und die freie Erörterung. Die antithetische Sacherörterung ist besonders hilfreich, um gegensätzliche Standpunkte klar herauszuarbeiten und zu bewerten.

Ein weiterer Typ ist die dialektische Erörterung, die auch als Problemaufsatz bekannt ist (Notzon, 2017). Diese zielt darauf ab, eine These durch die Darstellung und Analyse verschiedener Argumente zu stützen oder zu widerlegen. Sie ist besonders wertvoll, um Schülern die Komplexität von Argumentationsprozessen bewusst zu machen, ein tieferes Verständnis für das Thema zu fördern und die Argumentationsfähigkeiten zu entwickeln.

Die lineare Erörterung, wie von Notzon (2017) beschrieben, konzentriert sich auf eine kontinuierliche und logische Argumentationskette, bei der jedes Argument auf dem vorherigen aufbaut. Diese Methode ist nützlich, um komplexe Themen systematisch zu erschließen und dem Leser eine klare Argumentationslinie zu bieten (Eggs, 2000).

Die textgebundene Erörterung, wie sie in den Arbeiten von Gigl (2017) sowie Baur-Sartweber und Stephan (2004) beschrieben wird, basiert auf der Analyse eines vorgegebenen Textes. Dabei werden die präsentierten Argumente bewertet und durch eigene Stellungnahmen ergänzt. Diese Form schult die Fähigkeit, kritisch mit Quellen umzugehen und eigene Positionen zu formulieren.

Die textunabhängige Problemerörterung, wie von Gigl (2017) beschrieben, erfordert die eigenständige Analyse eines Problems und die Entwicklung von Lösungsvorschlägen. Diese Fähigkeit zur selbstständigen Problemanalyse ist entscheidend für die Entwicklung kritischen Denkens (Eggs, 2000). Die textgebundene Problemerörterung hingegen setzt voraus, dass sich die Schüler intensiv mit einem vorgegebenen Text auseinandersetzen und die enthaltenen Argumente kritisch bewerten.

Beide Formen verfolgen spezifische didaktische Ziele: Die Sacherörterung fördert vor allem die Fähigkeit zur freien Argumentation und zur Bewertung von Sachverhalten, während die Problemerörterung stärker auf die strukturierte Analyse und Lösung von Problemen ausgerichtet ist. Beide sind unverzichtbare Bestandteile des Schreibunterrichts und tragen wesentlich zur Entwicklung differenzierter argumentativer Fähigkeiten bei.

Der Einsatz dieser Erörterungsarten im Unterricht zielt darauf ab, den Schülern ein breites Spektrum an argumentativen und analytischen Fähigkeiten zu vermitteln, die nicht nur im schulischen Kontext, sondern auch im späteren Berufs- und Alltagsleben von großer Bedeutung sind (Eggs, 2000).

Um eine erfolgreiche Erörterung zu verfassen, ist es essenziell, die grundlegenden Bausteine zu kennen. Die nachfolgende Analyse konzentriert sich auf

die zentrale Rolle von These, Argument, Beispiel und Beleg und deren Bedeutung für die Struktur und Überzeugungskraft einer Erörterung.

2.2.2.2.1. Zentrale Elemente einer Erörterung: These, Argument, Beispiel, Beleg

Um die zentralen Elemente einer Erörterung – These, Argument, Beispiel und Beleg – darzustellen, ist es notwendig, ihre spezifischen Funktionen und die Art ihrer Einbettung im Text zu untersuchen. Diese Elemente sind grundlegend für die Struktur und Überzeugungskraft einer Erörterung und spielen eine entscheidende Rolle im schreibdidaktischen Kontext.

Die These ist das erste wesentliche Element einer Argumentation. Sie stellt die Behauptung oder den Standpunkt dar, den der Autor vertreten möchte. In Lehrwerken wird die These oft als „Meinung“ bezeichnet, die zustimmend oder ablehnend sein kann. Gigl (2017), Roche (2005) sowie Lodewick (2010) betonen, dass sie die Grundlage für die gesamte Argumentation bildet. Eine klare Formulierung ist entscheidend, da sie den Ausgangspunkt für die nachfolgenden Argumente darstellt. Eggs (2000) ergänzt, dass die Präzision der These wichtig ist, um den Argumentationsverlauf zielgerichtet zu gestalten.

Argumente dienen dazu, die These zu stützen und zu untermauern. Sie können in verschiedene Typen unterteilt werden (Gigl, 2017): Faktenargument, normatives Argument, Autoritätsargument, analogisierendes Argument und indirektes Argument. Jedes weist spezifische Kennzeichen auf. Das Faktenargument basiert auf überprüfbaren Tatsachen, normative Argumente führen allgemeingültige Wertmaßstäbe an, Autoritätsargumente berufen sich auf anerkannte Autoritäten, analogisierende Argumente nutzen Vergleiche, und indirekte Argumente widerlegen die Gegenmeinung. Eggs (2000) hebt hervor, dass die Wahl des Argumenttyps entscheidend für die Überzeugungskraft ist.

Beispiele sind konkrete Illustrationen, die Argumente veranschaulichen. Eggs (2000) betont, dass sie abstrakte Aussagen in realistische Kontexte setzen. Fazlic-

Walter und Wegner (2009) sowie Heine und Lazarou (2008) unterstreichen, dass Beispiele die Anschaulichkeit und Überzeugungskraft erhöhen können.

Belege sind spezifische Beweise, die Argumente untermauern. Sie können aus Statistiken, wissenschaftlichen Studien, historischen Ereignissen oder anderen verifizierbaren Quellen bestehen. Laut Eggs (2000) ist entscheidend, dass Belege stichhaltig und relevant sind, um die Argumentation zu stärken.

Ein weiteres wichtiges Element der Erörterung ist die Berücksichtigung der Gegenargumente. Das Einbeziehen und Widerlegen solcher Argumente stärkt die Position erheblich und zeigt, dass der Autor das Thema umfassend durchdacht hat (Eggs, 2000). Notzon (2017), Lodewick (2010) sowie Roche (2005) weisen darauf hin, dass eine überzeugende Argumentation auch mögliche Einwände entkräften muss.

Die Stärken einer gut strukturierten Erörterung liegen in ihrer Fähigkeit, komplexe Themen klar zu präsentieren, den Leser zu überzeugen und eine fundierte Meinung zu vertreten. Schwächen entstehen, wenn Argumente nicht ausreichend belegt werden oder die Struktur unklar ist.

In der schreibdidaktischen Praxis gilt die Erörterung als zentrale Übung zur Förderung des kritischen Denkens. Durch das Erlernen und Anwenden der Elemente These, Argument, Beispiel und Beleg entwickeln Lernende die Fähigkeit, strukturiert und überzeugend zu schreiben – eine Kompetenz, die auch im späteren Berufs- und Alltagsleben bedeutsam ist.

Zusammenfassend sind These, Argument, Beispiel und Beleg zentrale Bausteine einer Erörterung. Ihre richtige Anwendung und Integration in den Text sind entscheidend für Überzeugungskraft und Qualität der Argumentation. Lehrwerke und schreibdidaktische Materialien bieten hierfür wertvolle Anleitungen, die den Lernprozess unterstützen.

Neben den inhaltlichen Elementen ist auch die Gliederung einer Erörterung entscheidend für ihren Erfolg. Im nächsten Abschnitt werden verschiedene Gliederungsprinzipien vorgestellt, die den Lernenden als Orientierung für kohärente und überzeugende Texte dienen.

2.2.2.2.2. Gliederungsbeispiele für eine Erörterung: Einleitung, Hauptteil, Schluss

Eine Erörterung ist ein strukturiertes und methodisches Verfahren, um ein bestimmtes Thema zu analysieren und verschiedene Positionen dazu zu untersuchen. Um eine Erörterung effektiv zu gestalten, sind bestimmte Gliederungsprinzipien sowie die klar definierte Struktur der einzelnen Teile – Einleitung, Überleitung, Hauptteil und Schluss – entscheidend.

Das lineare Erörterungsprinzip wird vorwiegend bei Sacherörterungen verwendet. Hierbei wird eine Ergänzungsfrage behandelt, die durch eine kontinuierliche Argumentationslinie beantwortet wird. Notzon (2017) betont, dass eine lineare Erörterung den Leser schrittweise zur Richtigkeit einer zentralen Aussage führt. Diese Methode ist besonders effektiv, wenn es darum geht, den Leser von einer spezifischen Perspektive zu überzeugen. Die Argumente werden in einer zunehmenden Stärke angeordnet, wobei die stärksten Argumente zuletzt präsentiert werden.

Für Problemerörterungen wird oft das dialektische Erörterungsprinzip angewendet, das auch als dialektischer Aufbau bezeichnet wird. Diese Methode stellt Pro- und Kontra-Argumente gegenüber, um eine ausgewogene Diskussion zu fördern. Innerhalb dieses Prinzips gibt es zwei Varianten: die Darstellung der Argumente im Block und die Darstellung im stetigen Wechsel. Bei der ersten Variante werden alle Argumente einer Seite zunächst vollständig präsentiert, gefolgt von den Gegenargumenten. Bei der zweiten Variante wechseln sich Pro- und Kontra-Argumente ab, was einen dynamischen und oft realistischeren Diskussionsverlauf simuliert (Lodewick 2010; Kniffka & Gutzat, 2006).

Die Einleitung einer Erörterung hat mehrere Funktionen. Sie soll das Interesse des Lesers wecken und ihn auf das Thema einstimmen. Kniffka & Gutzat (2006) schlagen vor, die Einleitung mit einem Beispiel oder Fällen einführen, von kontroversen Meinungen ausgehen, eine aktuelle Entwicklung aufzeigen oder von der Definition eines Schlüsselbegriffs ausgehen. Dieser Einstieg zieht den Leser in das Thema hinein und motiviert ihn, weiterzulesen. Zusätzlich bietet die Einleitung eine

kurze Übersicht über das Thema und formuliert die zentrale Fragestellung der Erörterung.

Die Überleitung dient dazu, den Leser von der Einleitung zum Hauptteil zu führen. Hierbei wird das Thema weiter präzisiert und der Fokus auf die zentrale Fragestellung gelenkt. Kniffka und Gutzat (2006) sowie Lodewick (2010) bieten mehrere Möglichkeiten der Überleitung an, darunter die allgemeine Antwort auf die in der Einleitung gestellte Frage oder eine spezifische Formulierung der im Hauptteil zu behandelnder Aufgabe.

Der Hauptteil einer Erörterung ist der ausführlichste und analytischste Teil. Hier werden die Argumente systematisch dargestellt und diskutiert. Die Struktur des Hauptteils hängt stark von der gewählten Erörterungsart ab. Bei einer linearen Erörterung werden die Argumente nacheinander aufgelistet, wobei die stärksten Argumente am Ende stehen. Bei einer dialektischen Erörterung hingegen werden die Argumente entweder im Block oder im Wechsel präsentiert. Jede Methode hat ihre eigenen Vorzüge: Die Blockdarstellung ermöglicht eine klare Trennung der Argumente, während der stetige Wechsel eine lebendigere Diskussion simuliert (Notzon, 2017; Gigl, 2017; Bauer-Sartweber & Stephan, 2004; Fazlic-Walter & Wegner, 2009; Heine & Lazarou, 2008; Kniffka & Gutzat, 2006; Lodewick, 2010; Roche, 2005).

Der Schluss einer Erörterung fasst die wichtigsten Argumente zusammen und zieht eine abschließende Bewertung. Gigl (2017) betont, dass der Schluss einen klaren und prägnanten Endpunkt setzen sollte, der die Leser zum Nachdenken anregt. Eine Möglichkeit besteht darin, einen Ausblick auf zukünftige Entwicklungen zu geben oder den Leser zu einer bestimmten Handlung zu motivieren. Ein effektiver Schluss stellt sicher, dass die zentralen Gedanken der Erörterung noch einmal hervorgehoben und auf den Punkt gebracht werden.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die Struktur und Gliederung einer Erörterung entscheidend für deren Erfolg sind. Eine klare Einleitung, eine präzise Überleitung, ein gut strukturierter Hauptteil und ein schlüssiger Abschluss sind die Grundpfeiler einer überzeugenden Erörterung.

Obwohl erörternde und argumentierende Texte oft miteinander verknüpft sind, gibt es wesentliche Unterschiede in ihrer Funktion und Zielsetzung. Der nachfolgende Abschnitt wird diese Unterschiede herausarbeiten.

2.2.2.2.3. Erörternde und Argumentierende Texte: Grundlegende Differenzierung

Die Definition dessen, was erörterndes Schreiben konkret ausmacht und wie es vom argumentierenden Schreiben abzugrenzen ist, bleibt in der schreibdidaktischen Literatur häufig unklar. Peters (2004) setzt die beiden Schreibformen zwar explizit gleich, doch oft werden sie in der Praxis eng miteinander verknüpft. So wird die Argumentation häufig als sprachliche Form des Erörterns betrachtet und argumentierende Texte werden hauptsächlich im Kontext von Erörterungen verfasst. Diese Praxis ist stark von der bekannten Pro-Kontra-Gliederung geprägt.

Friedrich (1988) unterscheidet zwischen dem Argumentieren und dem Problemerörtern anhand mehrerer Kriterien, die die spezifischen Eigenschaften und Ziele dieser beiden Kommunikationsformen verdeutlichen:

Ein zentrales Kriterium ist die Anforderung. Beim Argumentieren geht es darum, eine Aussage oder Verhaltensweise zu begründen oder zu widerlegen. Eggs (2000) ergänzt, dass das Argumentieren auch eine kognitive Leistung ist, die eine gewisse Abstraktionsfähigkeit voraussetzt. Im Gegensatz dazu zielt das Problemerörtern darauf ab, einen Widerspruch oder eine Erkenntnislücke zu verdeutlichen und eine Lösung darzustellen.

In Bezug auf die Funktion ist das Argumentieren vorwiegend kommunikativ, während das Problemerörtern stärker kognitiv orientiert ist. Diese Unterscheidung verdeutlicht, dass das Problemerörtern eine tiefere Reflexion und Analyse des Themas erfordert, was es von der eher interaktiven Natur des Argumentierens abhebt.

Die Bedingtheit der beiden Formen zeigt ebenfalls Unterschiede. Das Argumentieren ist stark situations- und partnerabhängig, was bedeutet, dass es in direktem Austausch mit anderen Personen stattfindet. Eggs (2000) weist darauf hin, dass diese Abhängigkeit oft auch die Wahl der Argumentationsstrategie beeinflusst.

Demgegenüber ist das Problemerörtern inhalts- und problemabhängig, wobei der Schwerpunkt auf dem Thema selbst liegt.

Was den Gegenstand betrifft, bezieht sich das Argumentieren auf Aussagen, Feststellungen und Verhaltensweisen, während sich das Problemerörtern auf Probleme konzentriert.

Die Intention der beiden Formen ist ebenfalls unterschiedlich. Beim Argumentieren liegt der Schwerpunkt auf dem Aktivieren und Überzeugen des Gegenübers, während das Problemerörtern darauf abzielt, Klarheit zu schaffen.

Schließlich unterscheiden sich Argumentieren und Problemerörtern auch im Handlungsbezug. Das Argumentieren ist auf soziales Verhalten orientiert und subjektbezogen, wohingegen das Problemerörtern auf wissenschaftliche Erkenntnis und eine subjekt-objektbezogene Perspektive ausgerichtet ist (Eggs, 2000).

Nach Becker-Mrotzek, Schneider und Tetling (2010) lassen sich bei explizit argumentativen Schreibanlässen persönliche Stellungnahmen (Meinungsäußerungen) und Erörterungen klar unterscheiden. Eine Stellungnahme zielt darauf ab, zu einem Sachverhalt, einem Streit oder einer Position Stellung zu beziehen, indem der eigene Standpunkt dargelegt wird, beispielsweise in Form eines Statements. Hierfür bedarf es einer klaren Position, die oft in einer These zum Ausdruck kommt, sowie geeigneter Argumente, um andere von diesem Standpunkt zu überzeugen. Eggs (2000) betont, dass die Herausarbeitung einer solchen Position oft eine tiefere Reflexion und ein umfassenderes Verständnis des Themas erfordert, als es auf den ersten Blick scheint. Aus schreibdidaktischer Sicht ist es dabei von Bedeutung, dass die eigene Position häufig erst während des Schreibprozesses entsteht (heuristisches, wissensbildendes Schreiben). Zudem ist ein vorstellbarer Adressat notwendig, um Argumente sinnvoll auswählen und strukturieren zu können.

Im Gegensatz dazu zielt eine Erörterung darauf ab, sich mit einem strittigen Thema oder Problem auseinanderzusetzen, um zu einer Entscheidung, einer eigenen Meinung oder einer Lösung zu gelangen. Eggs (2000) hebt hervor, dass die Erörterung eine systematische Auseinandersetzung mit dem Thema erfordert, bei der verschiedene Perspektiven und Argumente gegeneinander abgewogen werden. Somit

ist das Schreiben einer Erörterung ebenfalls ein heuristischer Prozess, der linear oder dialektisch erfolgen kann. Eine Erörterung kann sich dabei auf einen Sachtext, einen literarischen Text (textgebundene Erörterung) oder das eigene Wissen (freie Erörterung) beziehen (Becker-Mrotzek, Schneider und Tetling 2010).

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass argumentatives Schreiben und Erörterung trotz ihrer engen Verbindung unterschiedliche Funktionen und Zielsetzungen haben. Während das Argumentieren eher explorativ und kreativ ist, zielt die Erörterung auf die strukturierte Bewertung und Lösung von strittigen Fragen ab. Diese Unterscheidung ist sowohl für die schreibdidaktische Theorie als auch für die Praxis des Schreibens von Bedeutung.

Doch erörterndes Schreiben ermöglicht es, über fiktiv-hypothetische Dialoge neue Perspektiven zu gewinnen und diese in das Schreibgeschehen einzubringen. Die Integration solcher Dialoge kann laut Eggs (2000) dazu führen, dass der Leser verschiedene Sichtweisen besser versteht und die eigene Argumentation schärft. Die Integration von argumentativen Funktionen führt zu neuen Erkenntnissen, die über das rein faktenbasierte Argumentieren hinausgehen. Dies ist besonders relevant in Kontexten, in denen komplexe Themen aus verschiedenen Perspektiven beleuchtet werden müssen. Daher bietet erörterndes Schreiben eine wichtige Übungsmöglichkeit für das epistemische Schreiben, das sowohl für die schulische als auch für die außerschulische Anwendung relevant ist (Pohl, 2020). Auch Eggs (2000) betont, dass erörterndes Schreiben nicht nur eine didaktische Gattung ist, sondern auch eine zentrale Rolle im Prozess der Erkenntnisfindung und Problemlösung spielt.

Feilke (2017) merkt zwar an, dass Erörterungen nur in Schulen geschrieben werden, doch werden im TestDaF sowohl Stellungnahmen als auch Erörterungen gefordert (siehe Modelltest im Anhang). Dies verdeutlicht die Bedeutung strukturierter Argumentation auch in höheren Bildungskontexten. Der Grund dafür könnte sein, dass das im deutschen Schulsystem ab der fünften Klasse verankerte argumentative Schreiben auch bei ausländischen Studienbewerbern gewährleistet werden soll, bevor sie mit ihrem Studium beginnen. In Deutschland stellen universitäre Fachkräfte wie Becker-Mrotzek, Schneider und Tetling (2010) Unterrichtsmaterialien für Lehrkräfte

zur Verfügung, die einen systematischen Kompetenzaufbau im argumentativen Schreiben bereits in den Stufen 5 bis 8 unterstützen.

Im Folgenden werden die zentralen Merkmale und Textmuster einer Erörterung zusammengefasst. Dabei wird das Textanalyseverfahren nach Brinker herangezogen, um eine tiefgehende Analyse der Struktur und Funktionen einer Erörterung zu ermöglichen.

2.2.2.2.4. Merkmale und Textmuster einer Erörterung nach Brinker

Eine Erörterung ist eine wissenschaftliche Methode zur Bearbeitung und Diskussion eines Themas, bei der verschiedene Aspekte beleuchtet und Argumente gegenübergestellt werden. Die Struktur und die textlichen Merkmale spielen eine entscheidende Rolle, um die Klarheit und Überzeugungskraft des Textes zu gewährleisten. In diesem Kontext sind bestimmte Merkmale und Textmuster von zentraler Bedeutung.

Das Grundmuster einer Erörterung lässt sich mithilfe des Textanalyseverfahrens von Brinker (2010) detailliert analysieren. Eine Erörterung besteht typischerweise aus drei Hauptteilen: Einleitung, Hauptteil und Fazit.

In der Einleitung wird das Problem vorgestellt. Diese Handlung dient dazu, das Thema in den Fokus zu rücken und den Leser mit der zentralen Fragestellung vertraut zu machen. Die thematische Entfaltung konzentriert sich hierbei hauptsächlich auf die Einführung des Themas. Die Einleitung soll überzeugen, indem sie die Relevanz des Problems aufzeigt, und informieren, indem sie das notwendige Hintergrundwissen vermittelt.

Der Hauptteil ist der detaillierten Analyse des Problems gewidmet, die entweder linear oder kontrovers erfolgen kann. Eine lineare Analyse führt den Leser Schritt für Schritt durch die Argumente, während eine kontroverse Analyse verschiedene Standpunkte gegeneinander abwägt. Die thematische Entfaltung kann argumentativ, deskriptiv oder narrativ sein. Eine argumentative Entfaltung liefert Beweise und Gründe zur Unterstützung einer Position, eine deskriptive beschreibt das

Problem ausführlich, und eine narrative stellt es durch Geschichten oder Fallstudien anschaulich dar.

Zum Schluss wird eine Lösung für das eingangs aufgeworfene Problem präsentiert. Diese umfasst sowohl die Darstellung der Lösung als auch deren logische Begründung. Die thematische Entfaltung folgt hier – analog zum Hauptteil – den Mustern argumentativ, deskriptiv oder narrativ.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass das Textanalyseverfahren von Brinker eine umfassende Analyse der Erörterung ermöglicht, indem es die Handlungen, Themenentfaltungen und Textfunktionen systematisch untersucht. Diese Analyse hilft, die Struktur und die Zielsetzungen einer Erörterung klar zu verstehen und deren Effektivität zu beurteilen.

Nachdem die theoretischen Grundlagen und verschiedenen Ansätze der Textsortenlinguistik detailliert untersucht wurden, ist es nun essenziell, eine Zwischenbilanz zu ziehen, um die gewonnenen Erkenntnisse im Kontext der Förderung der Schreibkompetenz im DaF-Unterricht zu reflektieren. Diese Zwischenbilanz wird die Bedeutung der Textsortenlinguistik für die Entwicklung spezifischer Schreibfertigkeiten in universitären Vorbereitungsklassen hervorheben und aufzeigen, wie die Integration textsortenorientierter Ansätze zu einer effektiveren Schreibförderung beitragen kann.

2.2.3. Zwischenbilanz

Die Betrachtung der theoretischen Grundlagen und Ansätze zur Textsortenlinguistik hat verdeutlicht, dass diese Disziplin eine zentrale Rolle in der Förderung der Schreibkompetenz im Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht (DaF) einnimmt, insbesondere im Hinblick auf universitäre Vorbereitungsklassen. Sie bietet ein tiefgehendes Verständnis der Struktur und Funktion von Texten sowie methodische Werkzeuge für deren systematische Analyse und Produktion. Diese Erkenntnisse sind besonders relevant, da sie es den Lernenden ermöglichen, sich gezielt mit den Anforderungen unterschiedlicher Textsorten auseinanderzusetzen.

Ein zentraler Aspekt der Textsortenlinguistik ist ihre Entwicklung von einer anfänglichen Fokussierung auf grammatisch-strukturelle Merkmale hin zu einer umfassenderen Betrachtung der pragmatischen, kommunikativen und kognitiven Dimensionen von Texten. Für den DaF-Unterricht bedeutet dies, dass Lehrende und Lernende gleichermaßen von einem breiteren Spektrum an analytischen und didaktischen Ansätzen profitieren, um Texte nicht nur nach formalen Kriterien, sondern auch nach ihrer Funktion und ihrem Gebrauch in spezifischen sozialen und kulturellen Kontexten zu beurteilen.

Die Integration systemtheoretischer Ansätze, insbesondere die Anwendung der Theorien von Niklas Luhmann, hat die Disziplin zusätzlich bereichert. Luhmanns Konzept der sozialen Systeme und der Kommunikation als Selektion von Informationen, Mitteilungen und Verstehen bietet einen theoretischen Rahmen, um die Rolle von Texten als stabile Strukturen innerhalb sozialer Systeme zu verstehen. Diese Perspektive ist für universitäre Vorbereitungsklassen bedeutsam, da sie den Studierenden ermöglicht, Texte als Teil eines größeren kommunikativen Prozesses zu betrachten, der in spezifische gesellschaftliche und kulturelle Kontexte eingebettet ist.

Die Analyse und Klassifikation von Textsorten ist ein weiterer zentraler Bestandteil der Textsortenlinguistik. Modelle wie die von Heinemann, Viehweger, Brinker und Adamzik liefern differenzierte Ansätze zur Beschreibung und Analyse von Texten, wobei Dimensionen wie Funktionalität, Situativität und thematische Entfaltung im Vordergrund stehen. Die Fähigkeit, Textsorten differenziert zu klassifizieren, ist entscheidend für die Entwicklung einer fundierten Schreibkompetenz, da sie den Lernenden hilft, die spezifischen Anforderungen unterschiedlicher Texttypen zu erkennen und angemessen darauf zu reagieren.

Textsortenkompetenz umfasst die Fähigkeit, verschiedene Textsorten in der Zielsprache zu erkennen, zu verstehen und selbst zu produzieren. Diese Kompetenz ist besonders im universitären Kontext von Bedeutung, wo Studierende mit einer Vielzahl von Texttypen konfrontiert werden, die sie sowohl für akademische als auch für berufliche Zwecke beherrschen müssen. Die Textsortenlinguistik liefert hierfür wertvolle Ansätze, indem sie den Lernenden ermöglicht, Texte auch in ihrem kulturellen Kontext zu analysieren und zu verfassen.

Für die universitären Vorbereitungsklassen ist es besonders wichtig, dass Studierende die Fähigkeit entwickeln, komplexe Texte zu verfassen, die den Anforderungen wissenschaftlichen Schreibens entsprechen. Argumentierende und erörternde Texte spielen hierbei eine zentrale Rolle, da sie nicht nur die sprachliche, sondern auch die kognitive und kulturelle Kompetenz der Lernenden herausfordern. Diese Texttypen stellen spezifische Anforderungen an Struktur, Argumentationsführung und sprachliche Präzision. Die Textsortenlinguistik bietet die theoretischen und methodischen Grundlagen, um diese Textsorten effektiv zu unterrichten und so die Schreibkompetenz gezielt zu fördern.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die Textsortenlinguistik einen unverzichtbaren Beitrag zur Förderung der Schreibkompetenz im DaF-Unterricht leistet. Sie stellt theoretische und methodische Grundlagen für die Analyse und Produktion von Texten bereit und unterstützt die Entwicklung einer Textsortenkompetenz, die für den erfolgreichen Abschluss universitärer Prüfungen und den späteren akademischen Erfolg wesentlich ist. Die dargestellten Ansätze und Modelle zeigen, wie die Textsortenlinguistik den Lernprozess systematisch gestalten und die Studierenden auf die Anforderungen des wissenschaftlichen Schreibens vorbereiten kann.

2.3. Theoretische Grundlagen und Ansätze zur Schreibkompetenz

In diesem Abschnitt wird die Schreibkompetenz im Kontext des Unterrichts Deutsch als Fremdsprache (DaF) behandelt, mit besonderem Fokus auf theoretische Modelle und Ansätze zu ihrer Förderung. Die Fähigkeit, Texte effektiv zu verfassen, stellt eine zentrale Kompetenz im Fremdsprachenunterricht dar und wird insbesondere durch verschiedene Schreibdidaktiken und Schreibmodelle unterstützt. Die Entwicklung und Anwendung von Schreibstrategien spielen dabei eine entscheidende Rolle, um Schreiben nicht als isolierte Fertigkeit, sondern als integralen Bestandteil sprachlicher Ausdrucksfähigkeit zu vermitteln. Im Folgenden werden Definitionen, Relevanz und die beiden für diese Studie ausgewählten Modelle vorgestellt: das Schreibprozessmodell von Hayes (2012) und das Schreibmodell von Becker-Mrotzek

und Bachmann (2017). Diese bieten unterschiedliche, sich jedoch ergänzende Perspektiven auf das Schreiben und Bilden eine wertvolle Grundlage für die Gestaltung eines effektiven DaF-Unterrichts..

2.3.1. Definition und Relevanz der Schreibkompetenz für den DaF-Unterricht

Die Schreibdidaktik als Teilbereich der Sprachdidaktik befasst sich mit der Entwicklung und Verbesserung der Schreibkompetenz durch Konzeption, Diagnostik und Förderung. Innerhalb dieses Bereichs existieren verschiedene Ansätze, darunter die Aufsatzdidaktik sowie kommunikative, prozessorientierte und kompetenzorientierte Schreibdidaktik. Diese spiegeln unterschiedliche Perspektiven auf das Schreiben wieder und verdeutlichen, dass die Schreibdidaktik historisch von verschiedenen fachlichen Strömungen geprägt ist (Feilke, 2017).

Die Aufsatzdidaktik entwickelte sich Ende der 1920er Jahre aus der Didaktik der Darstellungsarten. Im traditionellen Aufsatzunterricht lag der Fokus auf der Vermittlung formaler Textmuster wie Erzählung, Bericht oder Erörterung. Schreibkompetenz wurde als ganzheitliche Fähigkeit verstanden, wobei das Produkt – der fertige Text – im Vordergrund stand (Feilke, 2017). Reproduktiv-produktive Schreibübungen, wie Ergänzungs-, Umformungs- und Verdichtungsübungen sowie kriteriengeleitete Textüberarbeitung, sollten Lernenden helfen, Inhalte, Textstrukturen und sprachliche Elemente zu übernehmen und in eigenen Texten anzuwenden. Produktive Aufgaben bezogen reale kommunikativ-pragmatische Schreibsituationen ein (Mohr, 2010). Kritik an dieser Methode richtete sich gegen die Tendenz zu starren Normen und Schablonen. Darauf reagierten Konzepte wie das personale und kreative Schreiben, die stärker auf individuelle Lernbedürfnisse ausgerichtet sind (Lemke & Hoffmann, 2022).

Ab den 1980er Jahren beeinflussten Erkenntnisse der Kognitionspsychologie die Entwicklung der prozessorientierten Schreibdidaktik. Der Fokus verlagerte sich vom fertigen Produkt hin zum gesamten Entstehungsprozess. Planen, Formulieren, Aufschreiben und Überarbeiten wurden systematisch didaktisiert (Portmann, 1991). In den 1990er Jahren rückte die Bedeutung der Schreibprozesse weiter in den

Vordergrund. Einzelne Prozessphasen – etwa das Überarbeiten – wurden gezielt trainiert. Prätexte konnten dabei als Vorstufen zum eigentlichen Text dienen. Ziel war es, Schreibenden Strategien bewusst zu machen und alternative Vorgehensweisen auszuprobieren. Methoden wie Mind-Mapping oder Checklisten erleichtern den komplexen Problemlösungsprozess des Schreibens (Mohr, 2010).

Gesellschaftliche und bildungspolitische Entwicklungen – insbesondere internationale Leistungsvergleichsstudien und die Einführung von Bildungsstandards – führten in den letzten Jahren zu einer stärkeren Kompetenzorientierung. Die kompetenzorientierte Schreibdidaktik untersucht Lehr- und Lernprozesse zunehmend mit empirischen Methoden und arbeitet eng mit Disziplinen wie Kognitionspsychologie und Textlinguistik zusammen (Lemke & Hoffmann, 2022).

Zusammenfassend zeigt dieser Überblick, dass sich die Ansätze in der Schreibdidaktik im Kern darin unterscheiden, ob der Schwerpunkt auf dem fertigen Produkt oder auf dem Schreibprozess liegt.

Nachdem die Relevanz der Schreibkompetenz im DaF-Unterricht dargestellt wurde, folgt nun die Analyse der theoretischen Modelle, die die Basis für ihre Förderung bilden.

2.3.2. Modelle der Schreibkompetenz

In der Schreibforschung existieren zahlreiche Modelle, die den komplexen Prozess des Schreibens und die Entwicklung der Schreibkompetenz umfassend beschreiben und analysieren. Sie bieten theoretische Grundlagen, um den Schreibprozess zu verstehen und gezielt zu fördern. Für diese Dissertation wurden zwei zentrale Modelle ausgewählt: das Schreibprozessmodell von Hayes (2012) und das Schreibmodell von Becker-Mrotzek und Bachmann (2017).

Diese Wahl beruht darauf, dass beide Modelle unterschiedliche, aber sich ergänzende Perspektiven bieten und so ein umfassenderes Verständnis ermöglichen:

Schreibprozessmodell von Hayes (2012): Dieses Modell legt den Schwerpunkt auf kognitive Prozesse wie Planen, Formulieren und Überarbeiten. Es beschreibt

detailliert die beim Schreiben aktivierten kognitiven Ressourcen und betont die Rolle von Arbeitsgedächtnis, Motivation und Selbstregulation. Damit liefert es wertvolle Einblicke in die inneren Prozesse, die den Schreibakt beeinflussen, und ist besonders hilfreich für die systematische Förderung der Schreibkompetenz im DaF-Unterricht.

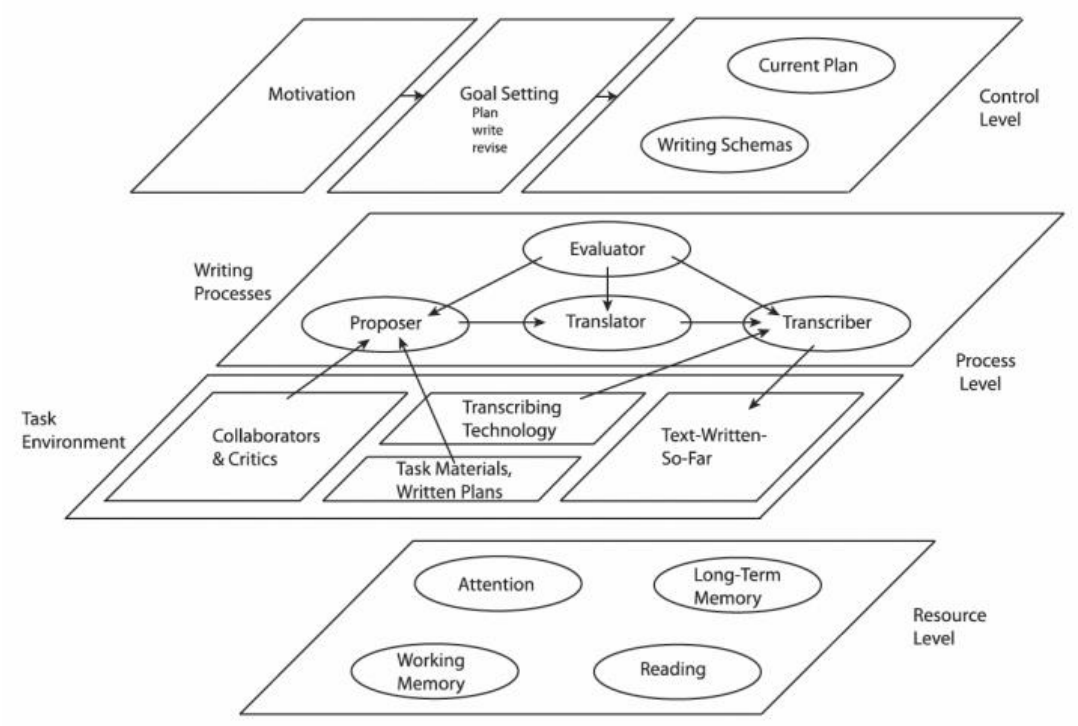
Schreibmodell von Becker-Mrotzek und Bachmann (2017): Dieses Modell rückt Textmuster und Textsortenbewusstsein in den Vordergrund. Es unterstreicht die Bedeutung der Kenntnis spezifischer Merkmale verschiedener Textsorten und deren gezielter Anwendung in eigenen Texten. Dadurch eröffnet es eine praxisorientierte Perspektive, die für die Entwicklung der Textsortenkompetenz im DaF-Unterricht besonders relevant ist.

Die Kombination beider Modelle erlaubt es, kognitive sowie sprachlich-strukturelle Aspekte des Schreibens gleichermaßen zu berücksichtigen. Lernende können dadurch ihre Schreibprozesse optimieren und zugleich ein tieferes Verständnis für Aufbau und Funktion verschiedener Textsorten entwickeln. In den folgenden Abschnitten werden beide Modelle im Detail vorgestellt und ihre Relevanz für den DaF-Unterricht erläutert.

2.3.2.1. Das Schreibprozessmodell von Hayes 2012

Das Schreibprozessmodell von Hayes (2012) ist ein zentraler theoretischer Ansatz in der Schreibforschung, der die kognitiven und motivationalen Aspekte des Schreibens detailliert beschreibt und analysiert. Ursprünglich wurde es von Flower und Hayes (1980) entwickelt und 2012 von Hayes in aktualisierter Form weiterentwickelt. Hayes und Olinghouse (2015) haben das Modell erneut präzisiert. Es stellt den Schreibprozess als komplexe kognitive Aktivität dar, die aus mehreren miteinander verknüpften Prozessen besteht. Die nachfolgende Abbildung 3 veranschaulicht die Interaktionen zwischen kognitiven Ressourcen, Schreibprozessen und Aufgabenumgebung.

Abbildung 3: Schreibmodell von Hayes (2012, S. 371)



Gemäß Hayes (2012) besteht der Schreibprozess aus drei Ebenen: Ebene der Ressourcen (Resource Level), Ebene der Prozesse und Aufgabenumgebung (Process Level und Task Environment) und Ebene der Kontrolle (Control Level).

Auf der untersten Ebene werden Ressourcen dargestellt, die eine schreibende Person benötigt, um komplexe Schreibprozesse erfolgreich durchzuführen. Diese bestehen hauptsächlich aus kognitiven Faktoren. Sie setzen sich aus Aufmerksamkeit (Attention), Langzeitgedächtnis (Long-Term Memory) Arbeitsgedächtnis (Working Memory) und Lesen (Reading) zusammen (Hayes, 2012).

Ein wichtiger Aspekt des Schreibmodells von Hayes ist, dass der Schreibprozess auch von der Wissensbasis des Schreibenden beeinflusst wird. Dies bezieht sich auf das Wissen, das ein Schreibender über das Schreiben im Allgemeinen sowie über das spezifische Thema oder die spezifische Textart hat. In dem Modell befindet sich dieses Wissen auf der Ebene der Ressourcen (Hayes, 2012).

Das Arbeitsgedächtnis spielt auf dieser Ebene eine entscheidende Rolle, denn um die Funktionen auf der Prozessebene ausführen zu können, benötigt man einen breiten Zugriff auf verschiedene thematische, allgemeine und spezifische sprachliche Ressourcen (Bachmann & Becker-Mrotzek, 2017). Dabei wurde nachgewiesen, dass diese Ressourcen eine bedeutende Rolle beim Schreibprozess spielen und eine positive Wirkung auf die Qualität von Texten haben. Darüber hinaus ist auch der Wortschatz als Teil des sprachlichen Wissens von großer Bedeutung für die Qualität von Texten. (Philipp, 2015). Gespeichert sind diese Informationen im Langzeitgedächtnis.

Das Gewährleisten des Transfers von Informationen zwischen dem Langzeitgedächtnis und dem Arbeitsgedächtnis wird durch die Funktion "Lesen" ermöglicht. Diese Komponente vergleicht die Verarbeitung der Informationen durch das Arbeitsgedächtnis mit dem bereits geschriebenen Text, der Aufgabenstellung und dem Kontext der Aufgabe (Hayes & Olinghouse, 2015).

Hayes und Olinghouse (2015) beschreiben die “Aufmerksamkeit“ als eine ausführende Funktion, welche es ermöglicht, sich trotz Ablenkungen auf eine Aufgabe zu konzentrieren.

Die mittlere Ebene des Modells in Abbildung 3 stellt die zentrale Ebene der Prozesse (Process Level) dar. Diese Ebene umfasst zwei Hauptkomponenten: die kognitiven Schreibprozesse (Writing Processes), und die Aufgabenumgebung (Task Environment). Es gibt eine starke Wechselwirkung zwischen den Schreibprozessen und der Aufgabenumgebung. Besonders auffällig auf dieser Prozessebene ist das Fehlen der drei klassischen Schreib-Teilprozesse: Planen, Verschriftlichen und Revidieren. Lediglich beim Verschriften gibt es mit dem Begriff "Schreiber" (Transcriber) noch eine Verbindung zu einem der Teilprozesse (Philipp, 2015). Der Grund dafür liegt darin, dass das Modell nicht mehr darauf ausgerichtet ist, die einzelnen und komplexen Teilprozesse des Schreibens zu erklären, sondern vielmehr die beteiligten Komponenten und Teilprozesse systematisch zu verorten. Daher ist das Modell auf mehreren Ebenen aufgebaut (Hayes, 2012). Im Folgenden wird zunächst die Ebene der Schreibprozesse und anschließend die Aufgabenumgebung näher betrachtet.

Es gibt vier beteiligte Instanzen innerhalb der Schreibprozesse: der "Vorschlager" (Proposer), "Übersetzer" (Translator), " Schreiber " (Transcriber) und "Evaluator". Diese vier Instanzen bilden ein Team. Der “Vorschlager“ generiert mögliche Textinhalte und organisiert sie, während der “Evaluator“ darüber entscheidet, ob sie adäquat sind. Der “Übersetzer“ verarbeitet dann die nicht-linguistischen Inhalte in sprachliche Einheiten und der “Schreiber“ schreibt den Text auf Basis dieser Einheiten. Der “Evaluator“ überwacht den gesamten Prozess und greift bei Bedarf ein, um eine Korrektur zu veranlassen (Philipp, 2015).

Diese genannten Vorgänge finden in einer Aufgabenumgebung statt, die stark mit ihnen interagiert. In Abbildung 1 sind Elemente der Aufgabenumgebung mit dem "Vorschlager" und "Schreiber" verbunden. Für den "Schreiber" ist insbesondere die Schreibtechnologie (Transcribing Technology) also das Schreibmedium von Bedeutung. Dies ist von besonderer Relevanz, da heutzutage die meisten Menschen digital schreiben. Das Schreiben am Computer kann die Textqualität verbessern Das Verschriftlichen ist ein wichtiger Teil des Schreibprozesses, und um qualitativ hochwertige Texte zu produzieren, muss man mit der jeweiligen Schreibtechnologie vertraut sein, was Übung erfordert (Philipp, 2015).

Drei wichtige Elemente der Aufgabenumgebung für den “Vorschlager“ sind der Schreibauftrag (Task Materials), der bislang verfasste Text (Text-Written-So-Far) und Feedback von anderen Personen (Collaborators & Critics). Präzise gefasste Schreibaufträge haben sich in Interventionsstudien als besonders hilfreich erwiesen, um qualitativ bessere Texte zu verfassen, während offene Schreibaufträge hingegen nur geringe Zuwächse zeigen. Der entstehende Text beeinflusst, welche Ideen und Inhalte noch integriert und elaboriert werden sollten. Feedback von anderen Personen, insbesondere wenn es schreibprozessbegleitend erfolgt und Zielinformationen enthält, kann die Qualität der Texte verbessern (Philipp, 2015).

Bachman & Becker-Mrotzek (2017) kritisieren allerdings, dass das Schreiben in Hayes' Modell als eine Handlung dargestellt wird, die immer von vorne beginnt und in mehreren Schritten ausgeführt wird, wie z. B. Suchen, Sammeln, Generieren, Organisieren, Anbieten, Auswählen, Weiterreichen und Übersetzen. Dieses Vorgehen ist jedoch nur notwendig, wenn es sich um eine völlig neue Aufgabe handelt oder die

schreibende Person noch unerfahren ist. Oftmals verfügen die Schreibenden jedoch über Textmuster und können auf diese routiniert zurückgreifen. Diese Variante des Schreibens ist nicht nur häufiger, sondern auch didaktisch relevanter für das Schreibenlehren und -lernen (Bachmann & Becker-Mrotzek, 2017).

Die Kontrollebene (Control Level) umfasst vor allem Kontrollhandlungen auf der Makroebene des Textes, von der Aufgabenrepräsentation bis zur Textrevision. Hayes betont, dass die Motivation eine zentrale Voraussetzung für den Schreibprozess ist. (2012). Ohne Motivation, die durch das Vorliegen eines Problems und die daraus resultierenden Zielsetzungen (Goal Setting) ausgelöst wird, kann der Prozess nicht initiiert und die Teilprozesse des Planens (Plan), Schreibens (Write) und Überarbeitens (Revise) nicht ausgeführt werden. Die Komponente "aktueller Schreibplan" (current Plan) stellt die Konkretisierung der Zielsetzungen dar, die Wahl von adäquaten Schreibstrategien umfassen. Im aktuellen Schreibmodell ist es von besonderer Bedeutung, dass Schreibende auf „Schreibschemata“ zurückgreifen können, um ihre Pläne erfolgreich umzusetzen.

Schreibschemata beziehen sich auf das Wissen der Schreibenden darüber, wie man einen Text erstellt. Allerdings bezieht sich dieses Wissen eher auf die Prozesse und Strategien des Schreibens und weniger auf das Schreibprodukt selbst (Bachmann & Becker-Mrotzek, 2017). In dem Aufsatz von Hayes und Olinghouse (2015) wird erstmals das Wissen, das sich auf das fertige Schreibprodukt bezieht, in Verbindung mit Schreibschemata erwähnt. Dabei handelt es sich um das Wissen darüber, wie man Texte erstellt (Strategien) sowie um das Wissen darüber, welche Eigenschaften die zu schreibende Texte haben sollten (Genre, Länge, Format, usw.).

Bachmann & Becker-Mrotzek (2017) bringen hervor, dass im aktuellen Schreibmodell die Bedeutung von Schreibstrategien betont wird, jedoch nur das Wissen über Strategien behandelt wird, nicht aber das Wissen über Textmuster. Sie argumentieren, dass es im Modell von Hayes an einer steuernden Instanz für die sprachlichen Belange und Muster der Textproduktion fehlt. Obwohl das Wissen über Textmuster als wichtig anerkannt wird, wird es nicht in seiner exekutiven Wirkungsweise erfasst. Es bleibt unklar, warum dem Wissen über Strategien ein hoher

Stellenwert eingeräumt wird, dem Wissen über Textmuster jedoch nicht, obwohl beide in der gleichen Komponente der Kontrollebene abgelegt sind.

2.3.2.1.1. Relevanz des Schreibmodells von Hayes für den DaF-Unterricht

Das Schreibprozessmodell von Hayes (2012) bietet eine kognitionspsychologisch fundierte Perspektive auf das Schreiben, die insbesondere für den DaF-Unterricht didaktisch fruchtbar gemacht werden kann.

Ein zentraler didaktischer Mehrwert des Modells liegt in der expliziten Betonung der Rolle des Arbeitsgedächtnisses. Schreibaufgaben sollten daher so gestaltet sein, dass sie die kognitiven Ressourcen der Lernenden nicht überlasten. Dies lässt sich beispielsweise durch klar strukturierte Teilaufgaben oder durch eine sequentielle Textproduktion in mehreren Durchgängen realisieren.

Darüber hinaus unterstreicht das Modell die Bedeutung motivationaler und selbstregulativer Aspekte. Schreibkompetenz entwickelt sich nicht allein durch formale Übung, sondern auch durch die Fähigkeit, eigene Ziele zu setzen, Fortschritte zu beobachten und bei Rückschlägen durchzuhalten. Übungen, die auf intrinsisch motivierende Themen setzen und zugleich Strategien wie Zeitmanagement oder Etappenziele vermitteln, können diesen Prozess unterstützen.

In der sogenannten Planungsphase ist es hilfreich, Methoden wie Mindmapping, Brainstorming oder strukturierende Leitfragen einzusetzen, um den Lernenden beim Sammeln und Ordnen von Argumenten Orientierung zu bieten. In der Gestaltungsphase steht die sprachliche Umsetzung im Vordergrund, die durch Übungen zur Satzverknüpfung und Kohärenzbildung unterstützt werden kann. Die Analyse- bzw. Überarbeitungsphase zielt schließlich auf eine bewusste Reflexion der Textqualität ab und kann durch Peer-Feedback oder Checklisten zur Selbstüberarbeitung methodisch fundiert begleitet werden.

Schließlich greift das Modell auch psychologische Aspekte wie den Umgang mit Schreibhemmungen auf. Lehrende sollten Studierende gezielt dabei unterstützen,

individuelle Blockaden zu erkennen und zu bewältigen – etwa durch das Setzen realistischer Schreibziele oder durch Entspannungsübungen.

Die zuvor erläuterten Phasen und kognitiven Komponenten des Hayes-Modells – insbesondere Planungs-, Gestaltungs- und Überarbeitungsprozesse, die Rolle des Arbeitsgedächtnisses sowie motivational-regulative Aspekte lassen sich gezielt in konkrete didaktische Maßnahmen für den DaF-Unterricht übersetzen.

Die nachfolgende Tabelle (Tab. 1) wurde im Rahmen dieser Untersuchung eigens erstellt. Sie basiert auf dem Schreibprozessmodell von Hayes (2012) und überträgt dessen zentrale Aspekte in didaktische Konsequenzen und methodische Umsetzungen für den DaF-Unterricht.

Tabelle 1: Im Rahmen dieser Dissertation eigenständig entwickelte didaktische Maßnahmen im DaF-Unterricht, die auf dem Schreibprozessmodell von Hayes (2012) basieren.

Kognitiver Aspekt nach Hayes (2012)	Didaktische Konsequenzen für den DaF-Unterricht	Methodische Umsetzung
Arbeitsgedächtnis	Schreibaufgaben so gestalten, dass die kognitiven Ressourcen nicht überlastet werden.	Aufteilung in klar strukturierte Teilaufgaben; sequentielle Textproduktion in mehreren Durchgängen.
Motivation & Selbstregulation	Förderung der Fähigkeit, Ziele zu setzen, Fortschritte zu reflektieren und Rückschläge zu bewältigen.	Themen mit hoher Relevanz für die Lernenden; Vermittlung von Strategien wie Zeitmanagement, Etappenziele.
Planungsphase	Systematisches Sammeln und Ordnen von Ideen vor dem Schreiben.	Mindmapping, Brainstorming, strukturierende Leitfragen.
Gestaltungsphase	Sprachlich kohärente Umsetzung der Ideen.	Übungen zur Satzverknüpfung, Kohärenzbildung, stilistische Variation.
Analyse- und Überarbeitungsphase	Bewusste Reflexion und Optimierung der Textqualität.	Peer-Feedback, Checklisten zur Selbstüberarbeitung.
Umgang mit Schreibhemmungen	Unterstützung beim Erkennen und Überwinden individueller Blockaden.	Setzen realistischer Schreibziele, Entspannungstechniken, kurze freie Schreibübungen.

2.3.2.2. Das Schreibmodell von Becker-Mrotzek und Bachmann (2017)

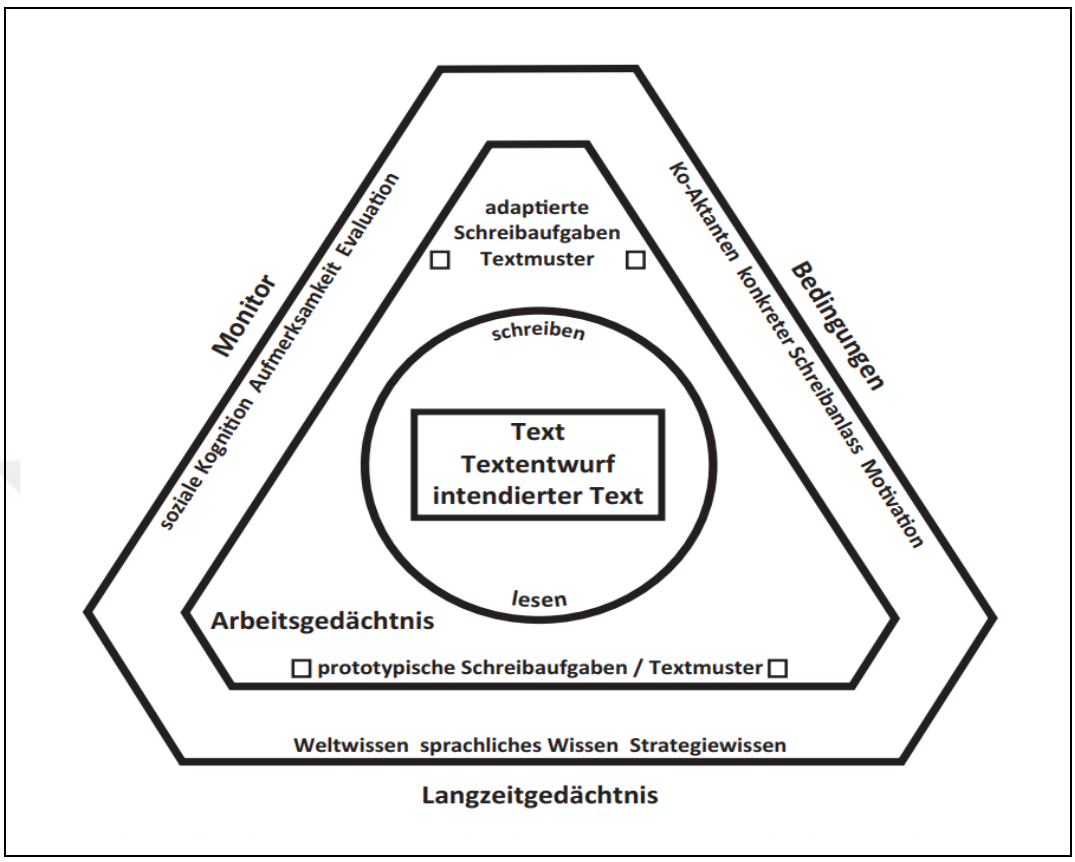
Nachdem das Schreibprozessmodell von Hayes (2012) mit seinem Fokus auf die kognitiven Prozesse beim Schreiben eingehend betrachtet wurde, soll nun ein ergänzender Ansatz zur Schreibkompetenz vorgestellt werden. Das Modell von Becker-Mrotzek und Bachmann (2017) legt besonderen Wert auf die Rolle von Textmustern und die sprachliche Gestaltung im Schreibprozess. Es bietet eine wertvolle Perspektive für das Verständnis der strukturellen und linguistischen Anforderungen beim Schreiben und erweitert somit das Spektrum der Schreibforschung.

Das Schreibmodell von Bachmann und Becker-Mrotzek aus dem Jahr 2017 ist ein bedeutender Beitrag zur Schreibforschung, der darauf abzielt, die komplexe Natur des Schreibprozesses besser zu erfassen. Das Modell basiert auf einer breiten theoretischen Grundlage, einschließlich der Schreibprozessforschung, der Sprachpsychologie und der kognitiven Linguistik, und versucht, sowohl den Schreibprozess als auch das Schreibprodukt zu beschreiben. Im Kontext der vorliegenden Arbeit dient es als theoretische Grundlage.

Da keine weiteren Literaturquellen vorliegen, wird das folgende Modell nach Bachmann und Becker-Mrotzek (2017) dargestellt.

Abbildung 4 veranschaulicht das Basismodell der Textproduktion von Bachmann und Becker-Mrotzek (2017). Sie leiten ihr Schreibmodell wie folgt ein: „Wir nehmen an, dass sprachliches Wissen, vor allem in Form von Textmustern, das Schreiben in einschlägiger Art und Weise beeinflusst und partiell deproblematisiert. Vor diesem Hintergrund setzen wir uns dann kritisch mit dem Schreibmodell von Hayes (2012) auseinander. Auf dieser Basis entwickeln wir sodann ein Kompetenzmodell der Textproduktion, in dem das sprachliche Wissen in Form von Textmustern eine zentrale Rolle spielt.“ (Bachmann & Becker-Mrotzek, 2017, S. 25).

Abbildung 4: Das Basismodell der Textproduktion von Bachmann & Becker-Mrotzek (2017, S. 42)



Bei dem Basismodell werden die Komponenten der Textproduktion konzentrisch angeordnet. Der Text steht im Zentrum, während die grundlegenden Ressourcen und Bedingungen in der Peripherie liegen. Das Basismodell berücksichtigt keine Zusammenhänge oder Kausalität zwischen den Komponenten, während das Drei-Kreise-Modell, welches später genauer dargestellt wird, dies tut.

Das Basismodell für die Textproduktion kategorisiert die relevanten Komponenten. Im äußeren Dreieck werden Bedingungen, Personenmerkmale und Ressourcen dargestellt. Diese können stabil bleiben, aber interindividuell variieren und beeinflussen die Schreibsituation.

Im inneren Dreieck werden vier Komponenten abgebildet, die durch das Zusammenspiel der stabilen äußeren Komponenten aktiviert und entwickelt werden. Diese Komponenten sind prototypische Schreibaufgaben, Textmuster, adaptierte

Schreibaufgaben und Textmuster. Sie steuern die Textproduktion und die sprachlichen Prozesse (lesen und schreiben) sowie die entstehenden Produkte.

Der Kreis in den konzentrischen Dreiecken steht für die basalen sprachlichen Prozesse, die benötigt werden, um Texte zu erstellen. Diese Prozesse verwenden Aufgaben- und Textmuster aus dem Langzeit- und Arbeitsgedächtnis, um eine Schreibaufgabe zu bearbeiten.

Das Rechteck im Zentrum steht für den Text und ist das Ziel aller Prozesse der Textproduktion. Die verschiedenen Schritte, wie das Planen und Schreiben des Textes, werden auf den konkreten Schreibanlass angepasst.

Im Folgenden werden die verschiedenen Komponenten beschrieben, wie sie zueinander passen und zusammenarbeiten. Im äußeren Dreieck sind stabile Komponenten in drei Gruppen angeordnet, die frühzeitig auf die Textproduktion einwirken. Diese Komponenten sind die Ressourcen, die für die Bearbeitung von Schreibaufgaben genutzt werden können, und die Bedingungen der kommunikativen Situation, in der geschrieben wird.

Die Bedingungen für das Schreiben umfassen den Schreibanlass und Ko-Autoren. Die Motivation wird auch den Bedingungen zugeordnet, da sie bestimmt, wie viel Mühe und Qualität in die Schreibaufgabe investiert wird und situativ abhängig ist.

Im Langzeitgedächtnis gibt es Ressourcen mit stabilem Charakter, die für die Qualität der Bearbeitung einer Schreibaufgabe wichtig sind. Diese Ressourcen können in eine Gruppe mit personellem Charakter zusammengefasst werden. Andere Ressourcen wie Weltwissen, sprachliches Wissen und Strategiewissen haben einen Material- oder Werkzeugcharakter und sind ebenfalls wichtig für die Schreibarbeit. Sie stellen stabiles Wissen dar, auf das zurückgegriffen werden kann.

Die Komponenten der Monitor-Gruppe haben eine gemeinsame Funktion, die auf die Kontrolle und Steuerung sprachlicher Prozesse und Textprodukte ausgerichtet ist. Sie sind stabile Personenmerkmale, aber unterscheiden sich von materiellem Wissen. Diese kognitiven Komponenten sind für alle Aktivitäten wichtig, die das vorhandene Wissen für eine Schreibaufgabe auswählen, anpassen, ändern und erweitern.

Das äußere Dreieck umfasst alles, was für eine Schreibaufgabe nötig ist: Wissen, soziale Kognition, Aufmerksamkeit, Evaluation und Motivation. Diese Komponenten werden genutzt, um den Text zu bearbeiten, anzupassen, zu modifizieren und zu erweitern.

In dem inneren Dreieck also im Arbeitsgedächtnis gibt es zwei Arten von mentalen Repräsentationen: prototypische Schreibaufgaben und zugehörige Textmuster. Diese werden frühzeitig im Langzeitgedächtnis aktiviert und dann ins Arbeitsgedächtnis verschoben. Dort werden sie spezifiziert und bearbeitet, um ein adaptiertes Textmuster zu schaffen, das als Bezugsgröße für die Textproduktion dient. Diese Prozesse werden im Drei-Kreise-Modell dargestellt. Wichtig ist die Brückenfunktion der prototypischen und adaptierten Textmuster und Schreibaufgaben, um die Ressourcen für die Textproduktion zu bündeln.

Durch Lesen und Schreiben wird das Textmuster schrittweise in den Text umgewandelt. Dabei werden die sprachlichen Prozesse durch den Monitor kognitiv gesteuert und durch das adaptierte Textmuster materiell unterstützt. Das erleichtert die Textproduktion, da alle relevanten Informationen bereits im Textmuster enthalten sind. Dadurch müssen im Allgemeinen nur selten auf die äußeren Bedingungen des Schreibens zurückgegriffen werden, was das Arbeitsgedächtnis entlastet. So können die kognitiven Ressourcen hauptsächlich auf die Transformation und Kontrolle des Textes konzentriert werden.

Während das Basismodell die grundlegende Struktur und Kontrolle im Schreibprozess beleuchtet, vertieft das Drei-Kreise-Modell von Bachmann und Becker-Mrotzek (2017) das Verständnis für die adaptiven und ressourcengeleiteten Aspekte des Schreibens.

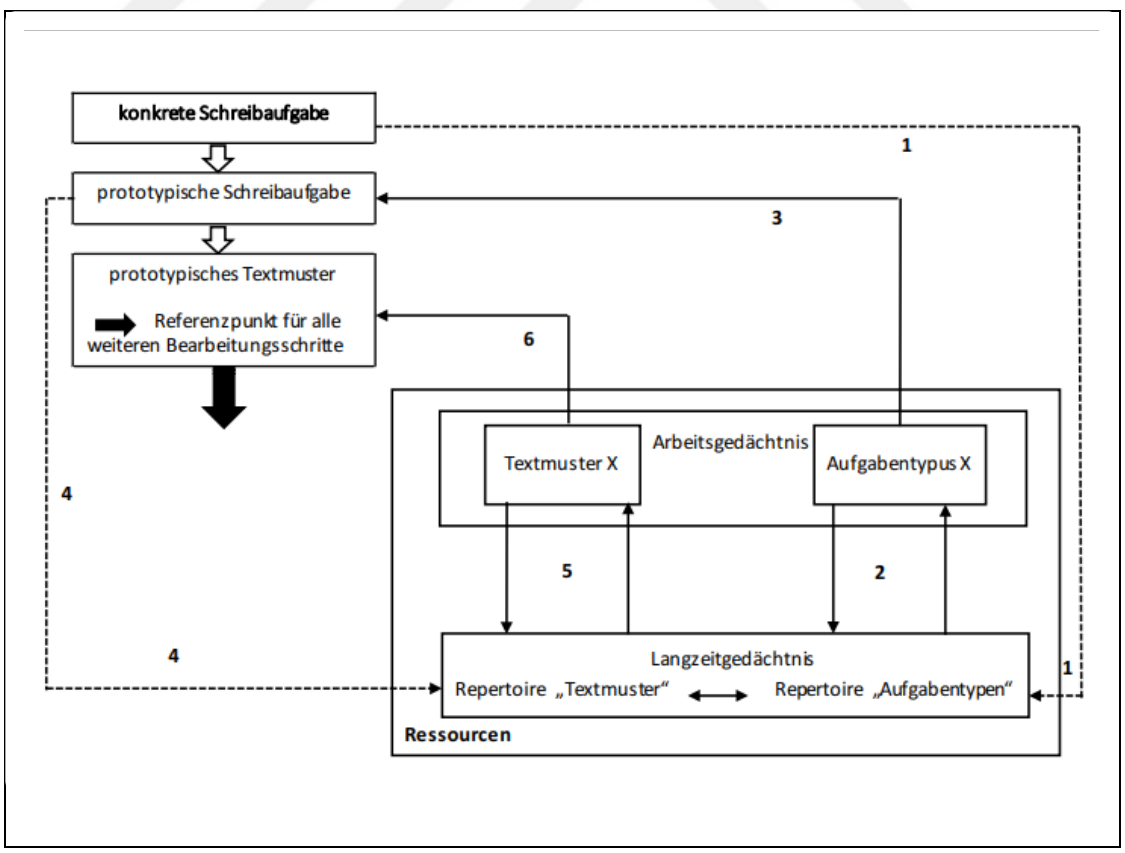
2.3.2.2.1. Das Drei-Kreise-Modell der Textproduktion nach Bachmann & Becker-Mrotzek

Das Drei-Kreise-Modell der Textproduktion konzentriert sich auf die Rolle des sprachlichen Wissens beim Schreiben von Texten. Es beschäftigt sich nicht mit allen Aspekten der Textproduktion, sondern fokussiert auf die adaptive und

ressourcengeleitete Dimension. Das Modell zielt darauf ab, die Bedeutung des Textmusterwissens - ein spezifisches, auf Textmuster bezogenes sprachliches Wissen - im Textproduktionsprozess zu klären. Jeder der drei Kreise hat eine spezifische Aufgabe, bei der dem Textmusterwissen eine wichtige Funktion zukommt. Das Modell berücksichtigt auch nicht-lineare und reflexive Prozesse. Insgesamt soll das Modell dazu beitragen, die Theoriebildung im Bereich der Textproduktion zu fördern.

Das Drei-Kreise-Modell von Bachmann und Becker-Mrotzek (2017) umfasst verschiedene Schritte, die zur Auswahl und Anpassung von Textmustern im Schreibprozess führen. Diese Schritte werden im ersten Kreis des Modells detailliert dargestellt. Die nachfolgende Abbildung 5 visualisiert, wie eine konkrete Schreibaufgabe durch das Zusammenspiel von prototypischen Schreibaufgaben und Textmustern systematisch bearbeitet wird. Dabei wird deutlich, wie die Ressourcen aus dem Langzeitgedächtnis aktiviert und in den Schreibprozess integriert werden.

Abbildung 5: Kreis 1: Textproduktionsmodell-Aufgabentypisierung und Textmusterauswahl nach Bachman & Becker-Mrotzek (2017, S. 46)



Kreis I: Im ersten Kreis geht es darum, eine konkrete Schreibaufgabe in ein passendes Textmuster zu überführen. Hierbei wird das vorhandene Wissen verglichen und ein passendes Textmuster ausgewählt. Dabei wird auf bereits abgelegtes, vernetztes begriffliches Wissen zurückgegriffen, was schnell und einfach ist. Es werden Informationen wie der Aufgabentyp und die kommunikative Funktion des Textes berücksichtigt.

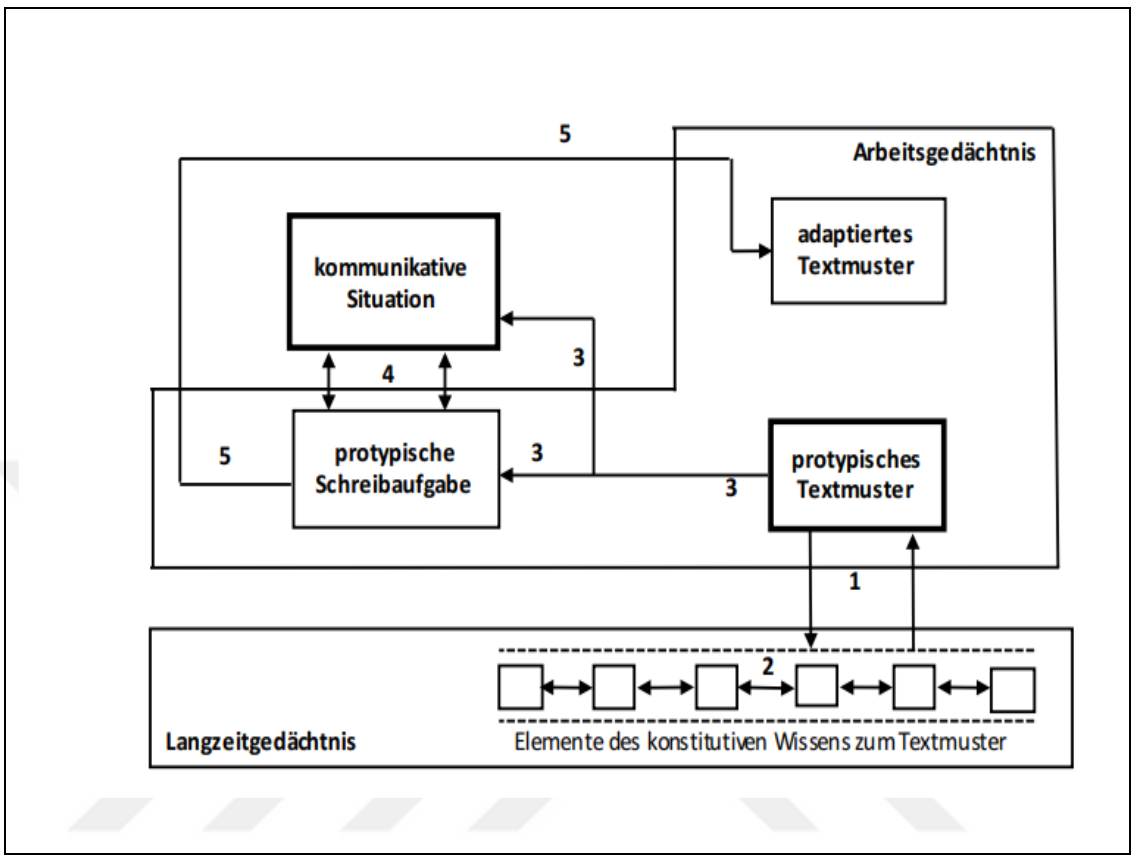
Die kognitive Aktivität beim Schreiben lässt sich in sechs Teilprozesse einteilen. Zuerst werden bekannte Schreibaufgaben im Langzeitgedächtnis abgerufen und mit der konkreten Aufgabe abgeglichen. Dann werden Zuordnungsvorschläge im Arbeitsgedächtnis aktiviert und geprüft, bevor eine definitive Zuordnung getroffen wird. Diese Zuordnung löst ein Textmuster im Langzeitgedächtnis aus, das als Bezugsrahmen für weitere Bearbeitungsschritte im Arbeitsgedächtnis dient. Die Entscheidungen in diesen Prozessen beanspruchen vergleichsweise wenig kognitive Ressourcen.

Die Aufgabenstellung wird in ein Muster umgewandelt, das als Leitfaden für die Bearbeitung dient. Dadurch wird der Zugriff auf das Langzeitgedächtnis vereinfacht und die weiteren Schritte werden vorstrukturiert.

Kreis II: Im zweiten Kreis wird das Wissen zum prototypischen Textmuster aktiviert und an die konkrete Situation angepasst, was zu einer adaptierten Version führt. Dabei werden bereits vorhandene Verknüpfungen im Gedächtnis genutzt, insbesondere die Textprozeduren, die kommunikative Handlungen mit sprachlichem Ausdruck verbinden. Eine einzelne Prozedur kann weitere Textprozeduren aktivieren, z.B. die Wendung "Es war einmal..." das Märchen-Textmuster und weitere dazu passende Prozeduren.

Im zweiten Kreis des Drei-Kreise-Modells wird der Fokus auf die Repräsentation der kommunikativen Situation und die Anpassung des Textmusters gelegt. Diese Schritte sind entscheidend, um das prototypische Textmuster an die spezifischen Anforderungen der Schreibaufgabe anzupassen. Die nachfolgende Abbildung 6 illustriert, wie das prototypische Textmuster und die kommunikative Situation interagieren, um ein adaptives Textmuster zu entwickeln, das dann im Schreibprozess verwendet wird.

Abbildung 6: Kreis 2: Repräsentation der kommunikativen Situation und Adaption des Textmusters nach Bachman & Becker-Mrotzek (2017, S. 48)



Das Wissen über ein prototypisches Textmuster wird aktiviert und angepasst, um es besser an die konkrete kommunikative Situation anzupassen. Dadurch werden die inhaltlichen, funktionalen und sprachlichen Aspekte des Textmusters modifiziert, um es besser an die Situation anzupassen. Diese kognitiven Handlungen sind wichtig, um eine angepasste Version des Textmusters zu erstellen, die der jeweiligen Situation entspricht.

Im zweiten Schritt der Textbearbeitung geht es darum, das im Langzeitgedächtnis abgespeicherte Wissen zum prototypischen Textmuster auf seine Eignung für die aktuelle Aufgabenstellung zu überprüfen. Dazu wird der kognitive Aufwand bemessen, der sich aus der Verknüpfung des Wissens mit der kommunikativen Situation ergibt.

Zunächst wird das im Arbeitsgedächtnis aktivierte prototypische Textmuster genutzt, um textmusterspezifisches Wissen abzurufen, wie Ziele, Funktionen und

Struktur des Textes sowie Textprozeduren und -bausteine. Dies aktiviert weiteres Wissen aus dem Langzeitgedächtnis.

Die im Langzeitgedächtnis gespeicherten Inhalte und Informationen zum Textmuster sind miteinander verknüpft und aktivieren sich über ihre internen Verknüpfungen gegenseitig. Die ins Arbeitsgedächtnis gehobenen Inhalte ergänzen das dort bereits befindliche prototypische Textmuster und lösen dabei weitere Abfragen ins Langzeitgedächtnis aus, bis das Wissen zum prototypischen Textmuster vollständig aktiviert ist.

Das in diesem Prozess verfügbar gemachte Wissen zum prototypischen Textmuster ermöglicht eine nochmalige und genauere Überprüfung des Verständnisses der kommunikativen Situation, in der geschrieben wird, sowie den genauen Abgleich, zwischen dem in Kreis I im ersten Zugriff gewählten Aufgabentypus und dem jetzt entfalteten, prototypischen Textmuster.

Dabei können Abgleich-Aktivitäten notwendig sein, um die gewählte prototypische Schreibaufgabe mit der kommunikativen Situation abzugleichen. Es geht darum, Aspekte und Inhalte zu berücksichtigen, die nicht zum prototypischen Textmuster gehören, sondern von der konkreten kommunikativen Situation abgeleitet werden müssen. Der Abgleich mit der kommunikativen Situation kann dazu führen, dass bestimmte Textfunktionen und -elemente gestrichen oder ergänzt werden müssen, um eine inhaltliche, thematische oder funktionale Adaptation einzelner Textmusterelemente zu erreichen.

Letztendlich führen die Abgleich-Aktivitäten zu einer adaptierten Version des prototypischen Textmusters, das als Blaupause für die nachfolgende Textproduktion im dritten Schritt dient. Zusammenfassend geht es im zweiten Schritt der Textbearbeitung also darum, das Wissen zum prototypischen Textmuster an die kommunikative Situation anzupassen und zu ergänzen, um eine möglichst passgenaue Grundlage für die Textproduktion zu schaffen.

Kreis III: Im dritten Kreis des Schreibprozesses kommen ressourcenorientierte und adaptive kognitive Aktivitäten der ersten beiden Kreise mit den zentralen Schreibprozessen zusammen. Hierbei werden zwei Wissenstypen

kombiniert: adaptiertes Textmusterwissen und Schreibstrategiewissen. Durch die Erarbeitung des adaptierten Textmusters werden auch die zentralen Schreibprozesse vorbereitet. Textmusterwissen umfasst Vorschläge für Textstruktur, Textfunktionen und Textprozeduren.

Die Textstruktur ordnet Bausteine in einer sinnvollen Abfolge an, die formal und inhaltlich zusammenhängt. Dadurch entsteht Ordnung und Kohärenz im Text. Das Wissen über Textstruktur hilft dabei, diese Strukturierung zu erreichen und Zusammenhänge darzustellen.

Textfunktionen benennen die kommunikativen Intentionen eines Textes und beeinflussen das Wissen, Erkennen und Handeln des Lesers. Dabei werden Handlungsmuster wie Erzählen, Anleiten, Berichten und Argumentieren durch spezifische sprachliche Mittel umgesetzt.

Textprozeduren sind sprachliche Bausteine, die bestimmte Handlungen im Text ermöglichen. Beispiele dafür sind das Positionieren von Argumenten, das Auflisten von Handlungsschritten in Anleitungen oder das Verwenden von sprachlichen Hinweisen zur Orientierung in Beschreibungen. Sie verwenden spezifisches Sprachmaterial, das typisch für bestimmte Textsorten ist.

Textmuster sind Rahmenkonzepte für die Textproduktion. Sie enthalten die notwendigen Textbausteine und definieren Leerstellen, die während des Schreibprozesses gefüllt werden müssen. Die Textprozeduren helfen dabei, diese Leerstellen zu öffnen. Drei Teilprozesse des Schreibens können als Beispiele dienen, um die Leistungen von Textmustern zu veranschaulichen.

Planen beim Schreiben umfasst die Bestimmung der Ziele und Absichten des Textes sowie das Generieren, Organisieren und Auswählen von Inhalten. Wenn man ein gutes Verständnis für Textmuster hat, kann man bei der Zielsetzung und Textwirkung entlastet werden. Textmuster können auch helfen, Inhalte funktional aufeinander bezogen und strukturiert zu präsentieren. Allerdings ist allgemeines Textmusterwissen für argumentative Texte allein nicht ausreichend, um zu einem bestimmten Thema zu argumentieren. Textmuster können jedoch helfen, Gegnerargumente durch konzessive Textprozeduren zu schwächen.

Im Schreibunterricht werden die Prozesse des Formulierens und Verschriftens oft vernachlässigt. Textprozeduren bieten jedoch reichhaltiges Material, um diese Prozesse zu verbessern. Sie ermöglichen ein flüssigeres und funktional passendes Formulieren und Verschriften. Routinierte Schreiber können auf textsortenspezifisch vorformuliertes Sprachmaterial zurückgreifen. Die Einbindung in Textprozeduren gewährleistet die funktionale Tauglichkeit der sprachlichen Mittel.

Um einen Text zu überarbeiten, müssen Textprobleme oder Defizite wahrgenommen werden, was durch Vergleiche erreicht werden kann. Gängige Schreibmodelle konzentrieren sich hauptsächlich auf den Vergleich zwischen dem bereits geschriebenen Text und dem intendierten Text. Wissen über prototypische Textmuster dient als dritte Größe für diese Vergleiche und dient als normative Richtlinie. Ein routinierter Zugriff auf Textmusterwissen ist eine wichtige Ressource für alle Arten von Textüberarbeitungen. Durch den Vergleich von intendiertem und prototypischem Text kann die Situations- oder Adressatenorientierung des realisierten Textes bewertet werden.

Zusammenfassend heben Bachmann und Becker-Mrotzek (2017) hervor, dass in traditionellen Schreibprozessmodellen die Bedeutung von sprachlichem Wissen und Textmustern häufig unterschätzt wird. Ihr Modell bietet daher eine wertvolle Ergänzung, indem es die Sprachlichkeit und die spezifische Struktur von Texten in den Vordergrund stellt. Ihr Modell füllt diese Lücke, indem es die Dimension der Sprachlichkeit und die zentrale Rolle von Textmustern im Schreibprozess betont. Aus dieser Perspektive ergibt sich eine klare Notwendigkeit für einen Schreibunterricht, der darauf abzielt, dass Lernende sich Textmusterwissen nachhaltig aneignen und dieses Wissen gezielt bei der Bearbeitung von Schreibaufgaben einsetzen können. Das Modell bietet nicht nur ein Rahmenkonzept für die empirische Forschung, sondern hat auch konkrete didaktische Implikationen, die in der Unterrichtspraxis zur systematischen Förderung der Schreibkompetenz im DaF-Unterricht genutzt werden können.

Die in diesen Modellen verankerten Thesen bieten eine solide Basis für die Entwicklung gezielter Schreibübungen. Diese Übungen unterstützen nicht nur die

Erweiterung der Textsortenkompetenz der Studierenden, sondern bereiten sie auch gezielt auf die schriftlichen Anforderungen des TestDaF vor.

2.3.2.2.2. Relevanz des Schreibmodells von Bachmann & Becker-Mrotzek für den Unterricht

Das Schreibmodell von Bachmann und Becker-Mrotzek (2017) bietet eine differenzierte Grundlage zur Förderung der Schreibkompetenz im DaF-Unterricht. Es legt besonderen Wert auf das Textsortenbewusstsein und die Integration von Textmustern. Ziel ist es, die Lernenden dazu zu befähigen, spezifische Merkmale unterschiedlicher Textsorten zu erkennen, zu verstehen und in eigenen Texten anzuwenden. Diese Orientierung ist insbesondere für die systematische Vorbereitung auf den schriftlichen Teil des TestDaF von hoher Relevanz.

Ein zentrales Element des Modells ist das Textsortenbewusstsein. Studierende sollen die charakteristischen Merkmale verschiedener Textsorten kennen und anwenden können, um ihre Schreibkompetenz gezielt auszubauen. Dies wird insbesondere durch Übungen unterstützt, in denen Textbeispiele analysiert und textsortenspezifische Merkmale identifiziert werden. Durch diese Herangehensweise wird das Bewusstsein für die funktionalen und strukturellen Anforderungen einzelner Textsorten geschärft.

Darüber hinaus wird die Durchführung textsortenspezifischer Übungen als zentraler Bestandteil der Kompetenzentwicklung hervorgehoben. Der gezielte Einsatz von Schreibaufgaben, die auf bestimmte Textsorten wie Argumentationen oder Grafikbeschreibungen abzielen, ermöglicht es den Lernenden, die jeweilige Struktur und die sprachlichen Mittel zu erproben und zu festigen. Dabei geht es nicht nur um das Produzieren von Texten, sondern auch um das bewusste Einüben der jeweiligen Aufbauprinzipien.

Ein weiterer wesentlicher Aspekt ist die Integration von Textmustern. Studierende sollen lernen, typische Muster zu erkennen und in ihren eigenen Texten funktional zu nutzen. Dies kann unter anderem durch die Analyse von Modelltexten geschehen, deren Struktur im Anschluss nachgeahmt wird. Solche Transferübungen

fördern das Verständnis für sprachliche Konventionen und stärken zugleich die stilistische Sicherheit.

Das Modell betont außerdem die Balance zwischen prozessorientiertem und produktorientiertem Schreiben. Der Schreibprozess wird als ein mehrphasiger Ablauf verstanden, der Planung, Formulierung, Überarbeitung und Präsentation umfasst. Entsprechend sollen Übungen konzipiert werden, die einzelne Phasen des Schreibens bewusst machen und zur Reflexion anregen. Gleichzeitig soll auch das Endprodukt nicht aus dem Blick geraten: Die Überarbeitung und abschließende Präsentation der Texte sind ebenso Teil des Lernprozesses und tragen zur Qualitätssteigerung bei.

Ein innovativer Bestandteil des Modells ist die Betonung des kollaborativen Schreibens. Das gemeinsame Planen, Verfassen und Überarbeiten von Texten in Gruppen fördert nicht nur den Austausch von Ideen, sondern auch das metakognitive Verständnis für Textaufbau und -funktion. Diese Form des kooperativen Arbeitens unterstützt die Entwicklung einer differenzierten Textsortenkompetenz und schult zugleich soziale und kommunikative Fähigkeiten, die für den akademischen Schreibkontext bedeutsam sind.

Im Zusammenspiel mit dem Schreibprozessmodell von Hayes (2012), das die kognitiven und motivationalen Aspekte des Schreibens, insbesondere die Bedeutung von Arbeitsgedächtnis, Planung, Formulierung, Überarbeitung, Motivation und Selbstregulation betont, ergibt sich ein ganzheitliches Verständnis von Schreibförderung. Während Hayes primär die mentalen Prozesse des Schreibens in den Fokus rückt, liefert das Modell von Bachmann und Becker-Mrotzek konkrete didaktische Zugänge zur Vermittlung textsortenspezifischer Kompetenzen.

Die nachfolgende Tabelle (Tab. 2) wurde im Rahmen dieser Untersuchung durch die Forscherin erstellt. Sie basiert auf dem Schreibmodell von Bachmann & Becker-Mrotzek und überträgt dessen zentrale Aspekte in didaktische Konsequenzen und methodische Umsetzungen für den DaF-Unterricht.

Tabelle 2: Im Rahmen dieser Dissertation eigenständig entwickelte didaktische Maßnahmen im DaF-Unterricht auf Basis des Schreibmodells von Bachmann & Becker-Mrotzek (2017)

Zentraler Aspekt nach Bachmann & Becker-Mrotzek (2017)	Didaktische Konsequenzen für den DaF-Unterricht	Methodische Umsetzung
Textsortenbewusstsein	Erkennen und gezieltes Anwenden textsortenspezifischer Merkmale	Analyse und Reflexion von Textbeispielen
Textsortenspezifische Übungen	Festigung der Struktur und sprachlichen Mittel	Schreibaufgaben zu Argumentation und Grafikbeschreibung
Integration von Textmustern	Funktionale Nutzung typischer Muster	Analyse und Nachahmung von Modelltexten
Prozess- und Produktorientierung	Bewusstsein für Schreibphasen und Endprodukt	Planung, Überarbeitung, Präsentation
Kollaboratives Schreiben	Förderung von Kooperation und Metakognition	Gemeinsames Planen, Schreiben und Überarbeiten

Diese Thesen bieten eine fundierte Grundlage, um gezielte Schreibübungen zu entwickeln, die Textsortenkompetenz der Studierenden zu erweitern und sie auf den schriftlichen Teil des TestDaF vorzubereiten. Indem diese Thesen in den Unterricht integriert werden, können die Lernenden dabei unterstützt werden, ihre Schreibfähigkeiten systematisch zu verbessern und ihre Argumentations- und Grafikbeschreibungsfähigkeiten zu stärken. Aus diesen Gründen sollen die aus diesen Modellen herausgearbeiteten Thesen beim Erstellen von Arbeitsblättern und bei der Durchführung des Unterrichts als Leitfaden verwendet werden. Die Kombination der detaillierten Schreibprozessmodelle mit gezielten Übungen ermöglicht es, die spezifischen Bedürfnisse der Lernenden zu adressieren und ihre Fähigkeiten in verschiedenen Textsorten zu entwickeln, was letztlich zu einer umfassenderen und nachhaltigen Schreibkompetenz führt.

2.3.3. Zwischenbilanz: Integration theoretischer Modelle zur Förderung der Schreibkompetenz

Die Analyse der beiden ausgewählten Schreibmodelle hat gezeigt, dass die Förderung der Schreibkompetenz im DaF-Unterricht auf einer fundierten theoretischen Grundlage aufbauen muss, um nachhaltig wirksam zu sein. Das Schreibprozessmodell von Hayes (2012) liefert hierfür eine detaillierte Beschreibung der kognitiven, motivationalen und selbstregulativen Prozesse, die beim Schreiben ineinandergreifen. Es macht deutlich, dass erfolgreiches Schreiben nicht nur das Beherrschen sprachlicher Strukturen erfordert, sondern ebenso die Fähigkeit, den Schreibprozess aktiv zu steuern, relevante Informationen aus dem Langzeitgedächtnis abzurufen, die eigenen Ressourcen gezielt einzusetzen und Motivation über längere Schreibphasen hinweg aufrechtzuerhalten.

Das Modell von Bachmann und Becker-Mrotzek (2017) ergänzt diese Perspektive, indem es den Blick auf die textsortenspezifischen Kompetenzen richtet. Es betont die Bedeutung von Textmustern und Textsortenbewusstsein, die es den Lernenden ermöglichen, inhaltliche und strukturelle Anforderungen gezielt umzusetzen. Darüber hinaus wird die Rolle von prozessorientierten Schreibphasen, produktorientierter Qualitätssicherung sowie kollaborativem Schreiben hervorgehoben, um die Schreibkompetenz nicht nur individuell, sondern auch im sozialen Austausch weiterzuentwickeln.

Die Verbindung dieser beiden Modelle schafft eine integrative Grundlage, die kognitive, sprachstrukturelle und funktionale Aspekte des Schreibens miteinander verknüpft. Aus dieser Synthese ergeben sich für den DaF-Unterricht praxisrelevante Ansätze, die sowohl auf die mentale Steuerung des Schreibens als auch auf die gezielte Vermittlung textsortenspezifischer Merkmale abzielen. So können Unterrichtseinheiten gestaltet werden, die einerseits Strategien zur Planung, Formulierung und Überarbeitung fördern und andererseits den bewussten Umgang mit Textmustern in realistischen Schreibsituationen trainieren.

Für den Kontext universitärer Vorbereitungsklassen ist diese doppelte Perspektive besonders gewinnbringend. Studierende stehen hier vor der

Herausforderung, komplexe wissenschaftsnahe Texte wie Argumentationen oder Grafikbeschreibungen zu verfassen, die hohe Anforderungen an sprachliche Präzision, kohärente Strukturierung und inhaltliche Stringenz stellen. Die kognitionspsychologischen Erkenntnisse aus dem Modell von Hayes helfen dabei, diese Anforderungen in klar strukturierte Teilprozesse zu zerlegen und den Lernenden Werkzeuge zur selbstständigen Steuerung ihres Schreibens an die Hand zu geben. Die didaktischen Ansätze von Bachmann und Becker-Mrotzek wiederum ermöglichen es, die Textproduktion systematisch an den spezifischen Anforderungen der jeweiligen Textsorte auszurichten.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass die Integration beider Modelle eine ausgewogene Balance zwischen Prozess- und Produktorientierung gewährleistet. Sie eröffnet Lehrenden die Möglichkeit, Schreibförderung sowohl auf der Ebene der mentalen Steuerung als auch auf der Ebene der sprachlich-strukturellen Gestaltung gezielt zu gestalten. Dadurch können Lernende nicht nur ihre Schreibprozesse optimieren, sondern auch ihre Kompetenz im Umgang mit unterschiedlichen Textsorten erweitern. Diese doppelte Ausrichtung bildet eine tragfähige Basis, um Studierende systematisch auf anspruchsvolle Prüfungsformate wie den TestDaF vorzubereiten und zugleich ihre langfristige wissenschaftliche Schreibfähigkeit zu entwickeln.

2.4. Universitäre Vorbereitungsklassen und der DaF Unterricht in der Türkei

In diesem Abschnitt wird die Bedeutung der deutschen Sprache als Fremdsprache in der Türkei betrachtet, wobei der Schwerpunkt auf ihrer Rolle im Bildungssystem liegt. Die deutsche Sprache ist aufgrund der historischen und kulturellen Verbindungen zwischen beiden Ländern fest im türkischen Bildungswesen verankert. Eine besondere Rolle kommt dabei der Türkisch-Deutschen Universität (TDU) in Istanbul zu, da sie als einzige Hochschule in der Türkei den TestDaF zur Überprüfung der Deutschkenntnisse durchführt.

Der TestDaF stellt ein zentrales Kriterium für die Zulassung zum Fachstudium an der TDU dar, da Deutsch die primäre Unterrichtssprache ist. Diese Dissertation

richtet den Fokus auf die Vorbereitung der Studierenden auf den schriftlichen Teil des TestDaF. Dieser wird als Schlüsselkompetenz für den akademischen Erfolg der Studierenden in einem deutschsprachigen Studiengang angesehen. Die spezifischen Herausforderungen und methodischen Ansätze zur Förderung dieser Kompetenz werden im weiteren Verlauf ausführlich behandelt.

2.4.1. Der DaF-Unterricht in der Türkei: historische und aktuelle Perspektiven

Die Lehre der deutschen Sprache als Fremdsprache in der Türkei blickt auf eine lange Tradition zurück, die bis in die Zeit des Osmanischen Reiches reicht. Die damaligen Kontakte waren zunächst vor allem militärischer Natur, setzten sich jedoch auch nach der Gründung der Türkischen Republik im Jahr 1928 in verschiedenen Bereichen fort. Ein zentrales Ziel der Reformpolitik Mustafa Kemal Atatürks bestand darin, die junge Republik dem Westen zu öffnen. In diesem Zusammenhang wurde die Mehrsprachigkeit an Schulen, Universitäten und anderen Bildungseinrichtungen gefördert.

Diese Reformbemühungen sind bis heute von Bedeutung, insbesondere vor dem Hintergrund, dass die Türkei seit rund vier Jahrzehnten eine Mitgliedschaft in der Europäischen Union (EU) anstrebt. Im Rahmen dieses Annäherungsprozesses wurden wiederholt Reformen im Bildungsbereich initiiert, um internationale Standards zu erfüllen (Çetintaş & Genç, 2016).

Englisch und Deutsch zählen zu den am häufigsten erlernten Fremdsprachen in der Türkei. Die Wahl der Erstsprache hängt dabei in hohem Maße von den politischen und wirtschaftlichen Rahmenbedingungen ab. Das Interesse an der deutschen Sprache hat vielfältige Ursachen: die lange Tradition politischer, kultureller und wirtschaftlicher Beziehungen zwischen der Türkei und Deutschland, die enge wirtschaftliche Verflechtung beider Länder, die Präsenz zahlreicher deutscher Unternehmen in der Türkei und türkischer Unternehmen in Deutschland, der Tourismus sowie Migrationsbewegungen (Tapan, 2010).

Besondere Bedeutung hatte das Anwerbeabkommen von 1961 zwischen Deutschland und der Türkei, das sowohl die deutsche als auch die türkische Gesellschaft nachhaltig prägte (Karbi, 2020). Die Rückkehr vieler türkischer Gastarbeiter in den 1980er Jahren führte zu einer erhöhten Nachfrage nach Schulen mit Deutschunterricht, insbesondere für die Kinder der Rückkehrerfamilien. Migration und Rückkehrbewegungen beeinflussten damit direkt den Bedarf an Deutschunterricht im türkischen Bildungssystem (Karbi, 2020).

Akdoğan (2003) weist darauf hin, dass die historisch gewachsene, freundschaftliche Beziehung zwischen Deutschland und der Türkei stets positive Auswirkungen auf den Stellenwert der deutschen Sprache hatte. So wird Deutsch bis heute an vielen renommierten Schulen als erste Fremdsprache unterrichtet.

Eine Bestandsaufnahme der gegenwärtigen Situation erfordert zudem die Berücksichtigung bildungspolitischer Weichenstellungen, wie etwa der Bildungsreform von 1998. Diese Reform verlängerte die allgemeine Schulpflicht von fünf auf acht Jahre, veränderte die Strukturen der Pädagogischen Universitäten grundlegend und führte durch einen Beschluss des Hochschulrates im selben Jahr auch zu einer Reform der Lehrerausbildung.

Die historische Entwicklung und die besondere Bedeutung der deutschen Sprache im türkischen Bildungssystem bilden eine wesentliche Grundlage für das Verständnis ihrer Rolle im heutigen DaF-Unterricht. Aktuelle Studien verdeutlichen zudem, dass nicht nur bildungspolitische Rahmenbedingungen, sondern auch die universitäre Ausbildung von DaF-Lehrenden entscheidend für die Qualität des Unterrichts ist. Tan, Hatipoğlu, Maak und Schart (2025) zeigen in diesem Zusammenhang, dass das DaF-Studium in der Türkei eine zentrale Schnittstelle zwischen theoretischer Ausbildung und praktischer Unterrichtsgestaltung bildet und somit wesentlich zur Professionalisierung beiträgt. Aufbauend auf dieser Basis gilt es nun, die spezifischen Herausforderungen und Potenziale des Deutschunterrichts in der Türkei näher zu untersuchen, um daraus gezielte Maßnahmen für die universitäre Vorbereitung und insbesondere für die TestDaF-Vorbereitung abzuleiten.

2.4.2. Bedeutung und Herausforderungen des Deutschen als Fremdsprache im türkischen Bildungssystem

Die Bedeutung der deutschen Sprache im türkischen Bildungssystem ist eng mit den historischen und kulturellen Verbindungen zwischen der Türkei und Deutschland verknüpft. Diese langjährigen Beziehungen haben den Deutschunterricht nachhaltig geprägt. Dennoch bringen Studierende in universitären Vorbereitungsklassen oftmals heterogene sprachliche Voraussetzungen mit, die nicht immer ausreichen, um Texte auf akademischem Niveau zu verfassen. Um die bestehenden Herausforderungen und den aktuellen Status des Deutschen als Fremdsprache einzuordnen, ist es notwendig, das türkische Bildungssystem sowie die Rolle des Deutschen darin näher zu betrachten.

Seit 2007 beginnt der Fremdsprachenunterricht in der Türkei im Alter von 10 Jahren. Dieses Einstiegsalter wurde 2011 zunächst auf 9 Jahre und 2016 schließlich auf 7 Jahre gesenkt. Diese frühe Einführung von Fremdsprachen – darunter auch Deutsch – folgt einer europaweiten Entwicklung, Fremdsprachen bereits in der Grundschule zu verankern (Eurydice, 2017). Trotz dieser Reformen, die im Rahmen des EU-Anpassungsprozesses erfolgten, bleibt Englisch die dominierende Fremdsprache in der Türkei. Deregözü (2021) weist darauf hin, dass die Verringerung des Einstiegsalters zwar positiv zu bewerten ist, die insgesamt für den Fremdsprachenunterricht vorgesehene Zeit jedoch nicht ausreicht, um die angestrebten Kompetenzen zu erreichen. Um nachhaltige Lernerfolge zu erzielen, wäre eine Ausweitung der Unterrichtszeit erforderlich.

Mit der Bildungsreform von 2012, die die allgemeine Schulpflicht auf zwölf Jahre verlängerte, wurde das Bildungssystem weiter ausdifferenziert. Verschiedene Gymnasialtypen bieten unterschiedliche fremdsprachliche Profile, wobei die sogenannten Anadolu-Gymnasien eine zentrale Rolle spielen. Diese Schulen verfügen über intensive Fremdsprachenprogramme, in denen Deutsch als erste oder zweite Fremdsprache unterrichtet und zertifiziert wird (Uzuntaş, 2017).

Der Deutschunterricht in der Türkei profitiert zudem von internationalen Förderinitiativen wie der PASCH-Initiative des Goethe-Instituts und der

Unterstützung der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen (ZfA). Derzeit gibt es in der Türkei 17 Schulen, die von der ZfA betreut werden und die Möglichkeit bieten, das Deutsche Sprachdiplom (DSD I oder II) abzulegen. Lehrkräfte dieser Schulen nehmen regelmäßig an Fortbildungen teil, um ihre Fach- und Prüfungskompetenz zu erweitern. Etwa 40 Anadolu-Gymnasien im Land führen Deutsch als erste Fremdsprache, darunter renommierte Einrichtungen wie das Bornova Anadolu Lisesi und das Cağaloğlu Anadolu Lisesi. Ergänzend bieten auch Privatschulen – beispielsweise TAKEV, ALEV und IELEV sowie Deutsche Auslandsschulen wie die Ernst-Reuter-Schule Ankara und die Deutsche Schule Istanbul Deutsch als erste Fremdsprache an (Karbi, 2020).

Die bildungspolitische Vision des Bildungsministeriums (Milli Eğitim Bakanlığı, MEB) für das Jahr 2023 setzte auf eine Weiterentwicklung dieser Strukturen, indem der Fokus stärker auf altersgerechte Methoden als auf die bloße Erhöhung der Unterrichtsstunden gelegt wurde. Seit dem Schuljahr 2019/2020 wird der Fremdsprachenunterricht stufenweise von der 2. bis zur 12. Klasse aufgebaut: spielerisch in den Klassen 2–4, differenziert in den Klassen 5–8 und mit Schwerpunkt auf sprachspezifische Fertigkeiten in den Klassen 9–12, abhängig vom Schultyp (MEB, 2022).

Ein Blick auf die Unterrichtszeiten zeigt, dass der Anteil der Fremdsprachenstunden am Gesamtunterricht zwischen dem Schuljahr 2010/2011 (5 %) und 2015/2016 (15 %) deutlich anstieg (Eurydice, 2017). Dennoch bleibt die Anpassung des Fremdsprachenunterrichts an die unterschiedlichen Schultypen eine zentrale Herausforderung (Deregözü, 2021).

Ein strukturelles Problem des türkischen Bildungssystems ist die starke Fokussierung auf Multiple-Choice-Prüfungen, die für den Übergang auf weiterführende Schulen entscheidend sind. Diese Prüfungsform trainiert primär das schnelle Erkennen und Ankreuzen richtiger Antworten, jedoch nicht das Verfassen komplexer Texte oder die Entwicklung eigenständiger Argumentationen. Hinzu kommt, dass die zweite oder dritte Fremdsprache – darunter häufig Deutsch – meist erst spät eingeführt wird und nur mit begrenztem Stundenumfang unterrichtet wird, was den Kompetenzaufbau hemmt (Deregözü, 2021).

Statistische Erhebungen verdeutlichen diese Tendenz: 2010 lernten 63,1 % der Grundschüler in der Türkei eine Fremdsprache, überwiegend Englisch. In Gymnasien lag dieser Anteil bei 81,9 %, während nur 10,1 % Deutsch und 0,9 % Französisch erlernten (Eurydice, 2017). Deutsch ist damit zwar die am häufigsten gewählte zweite Fremdsprache, bleibt jedoch klar hinter Englisch zurück. In Europa wird für die erste Fremdsprache meist das Niveau B2 angestrebt; in der Türkei liegt das Zielniveau für Deutsch hingegen bei A1.2, was als unzureichend gilt (Eurydice, 2017). Diese niedrigen Zielvorgaben können zu einem Motivationsverlust führen.

Karbi (2020) betont zudem, dass strukturelle Faktoren wie große Klassen, ein Mangel an qualifizierten Lehrkräften und die Priorisierung des Englischen den Deutschunterricht erschweren. Viele Schüler, die Deutsch lernen, sind daher nur unzureichend auf die Anforderungen in universitären Vorbereitungsklassen vorbereitet. Tapan (2010) unterstreicht, dass Deutsch – trotz seiner Stellung als erste Fremdsprache an einzelnen staatlichen und privaten Schulen – im Vergleich zu Englisch einen geringeren Stellenwert besitzt. Gleichzeitig bietet Deutsch, insbesondere als zweite Fremdsprache nach Englisch, im türkischen Bildungssystem großes Potenzial, da keine andere Fremdsprache eine vergleichbare Position innehat.

Jüngste Entwicklungen verdeutlichen neue Herausforderungen. Tuğlu und Bakır (2024) zeigen, dass die Entscheidung des Bildungsministeriums, Deutsch ab 2023/2024 nur noch als Wahlfach anzubieten, die Motivation und Sprachleistungen von Studierenden in den DaF-Lehramtsprogrammen negativ beeinflusst hat.

Diese Ausgangslage macht deutlich, dass eine gezielte Förderung erforderlich ist, um die Deutschkompetenz der Lernenden zu stärken. Der folgende Abschnitt widmet sich daher den universitären Vorbereitungsklassen in der Türkei und beleuchtet deren Rolle bei der sprachlichen Vorbereitung auf ein deutschsprachiges Studium.

2.4.3. Der DaF-Unterricht in universitären Vorbereitungsklassen in der Türkei

Das türkische Hochschulsystem umfasst eine Vielzahl von Bildungseinrichtungen, darunter Universitäten, höhere Berufsschulen sowie Polizei- und Militärakademien. Universitäten bieten dabei ein breites Spektrum an Studiengängen an, die von zweijährigen berufsorientierten Programmen bis hin zu forschungsorientierten Doktorandenprogrammen reichen. Die Zulassung zu Bachelor-Studiengängen erfolgt über zweistufige Aufnahmeprüfungen, die vom Zentrum für Studentenauswahl und -vermittlung (ÖSYM) organisiert werden. Diese Prüfungen sind wettbewerbsorientiert, und die Zahl der Bewerber übersteigt häufig die verfügbaren Studienplätze. In der Türkei gibt es 209 Universitäten, darunter 129 staatliche und 75 Stiftungsuniversitäten. Während die meisten Universitäten öffentlich sind und staatlich finanziert werden, unterliegen Stiftungsuniversitäten staatlicher Aufsicht, agieren jedoch ohne Gewinnorientierung. Ein besonderer Aspekt des türkischen Hochschulsystems ist das Angebot von Fernstudiengängen, beispielsweise durch die Anadolu-Universität und die Atatürk-Universität. Weiterführende akademische Studien wie Master- und Doktorandenprogramme dauern in der Regel zwei bis vier Jahre und kombinieren Kursarbeit mit Forschung.

An vielen türkischen Universitäten werden zentrale Studiengänge im Bereich Deutsch als Fremdsprache angeboten, darunter Germanistik, Deutsch auf Lehramt (Deutsche Sprache und ihre Didaktik) sowie Übersetzungs- und Dolmetscherausbildung für Deutsch (YÖK-Atlas, 2024). Die Aufnahme in diese Programme erfolgt in der Regel über zentrale Aufnahmeprüfungen, die ebenfalls von der „Ölçme, Seçme ve Yerleştirme Merkezi“ (ÖSYM) organisiert werden. Uyan und Genç (2018) identifizierten in einer umfassenden Recherche alle relevanten Studiengänge, in denen Deutsch als Fremdsprache studienvorbereitend angeboten wird. Es zeigte sich, dass die Mehrheit der Studierenden in diesen Abteilungen entweder keine oder nur sehr geringe Vorkenntnisse in Deutsch als Fremdsprache besitzt. Karbi (2020) führt dies auf Zulassungsbedingungen zurück, die nicht immer ausreichende Sprachkenntnisse erfordern.

Um den Einstieg in das Fachstudium zu erleichtern und die erforderlichen Sprachkompetenzen zu vermitteln, bieten türkische Universitäten studienvorbereitende Deutschkurse an, die meist an den Fremdsprachenhochschulen der Universitäten angesiedelt sind. Allerdings gibt es erhebliche Unterschiede zwischen den Universitäten hinsichtlich des angestrebten Sprachniveaus, der wöchentlichen Stundenanzahl, der Art der Fertigkeitsschulung sowie der Bewertungskriterien und Lehrmethoden (Uyan & Genç, 2018). Karbi (2020) unterstreicht in diesem Zusammenhang die besondere Rolle der Türkisch-Deutschen Universität innerhalb der türkischen Hochschullandschaft, da die Unterrichtssprache Deutsch ist und die Studierenden im Vorbereitungsjahr das Sprachniveau B2/C1 des GER erreichen müssen. Eine aktuelle Fallstudie bestätigt zudem, dass die konkrete Umsetzung des DaF-Unterrichts in den universitären Vorbereitungsklassen durch unterschiedliche curriculare Vorgaben, institutionelle Rahmenbedingungen und den Status von Deutsch als Fremdsprache beeinflusst wird. Köksal, Koca und Koca (2025) zeigen am Beispiel mehrerer Universitäten, dass Lehrende einerseits mit unzureichenden Eingangsvoraussetzungen der Studierenden konfrontiert sind, andererseits aber auch innovative Lehransätze entwickeln, um die Attraktivität und Qualität des Unterrichts zu sichern.

Deutsch als Fremdsprache wird auch in den Fremdsprachenzentren anderer türkischer Universitäten unterrichtet, insbesondere als Intensivsprachkurs für Vorbereitungsklassen in den Fächern Germanistik und Deutschlehrerausbildung, mit dem Ziel, das GER-Niveau B1/B2 zu erreichen.

Deutsch wird zudem als Wahlfach für Studierende verschiedener Disziplinen, insbesondere Ingenieurwissenschaften, angeboten. Hochqualifizierte türkische Studierende streben oft ein Masterstudium oder ein Praktikum in Deutschland an, wodurch Deutschkenntnisse besonders wertvoll werden. An Fremdsprachenzentren einiger Universitäten wie der Middle East Technical University, der Boğaziçi Universität und der Bilkent Universität wird Deutsch auf den Niveaustufen A1 bis B2 angeboten, obwohl dort keine spezifischen Studiengänge in Germanistik oder Deutschlehrerausbildung existieren.

Der Deutscher Akademischer Austauschdienst (DAAD) unterstützt an acht türkischen Universitäten, darunter die Universitäten Akdeniz, Anadolu, Ankara, Ege, Hacettepe, Istanbul, Marmara und ODTÜ, mit Regellektoraten. Zusätzlich gibt es DAAD-Fachlektorate an der Istanbul Bilgi Universität und der Istanbul Kültür Universität. Die TDU profitiert zudem von Langzeitdozenten, Lektoren und Sprachassistenten, die ebenfalls im Rahmen des DAAD-Programms tätig sind (Deutscher Akademischer Austauschdienst [DAAD], o. J.).

Darüber hinaus wird in aktuellen Studien betont, dass Fragen der Qualitätssicherung und Akkreditierung zunehmend eine Rolle für den Fremdsprachenunterricht im Hochschulkontext spielen. Doğan (2022) zeigt in seiner Untersuchung zur Yükseköğretimde Yabancı Dil Akreditasyonu, dass in der Türkei zwar verschiedene Qualitätssicherungsinstitutionen tätig sind, jedoch klare Standards für die Fremdsprachenausbildung bislang nur teilweise umgesetzt werden. Diese Befunde verdeutlichen, dass eine nachhaltige Verbesserung des DaF-Unterrichts in universitären Vorbereitungsklassen nicht allein von curricularen Entscheidungen abhängt, sondern auch von systematischen Maßnahmen zur Qualitätssicherung.

Deutsch als Fremdsprache spielt eine wichtige Rolle in den universitären Vorbereitungsklassen und in spezialisierten Studiengängen wie Germanistik und Deutsch auf Lehramt. Die Türkisch-Deutsche Universität (TDU) und andere Universitäten profitieren von der Unterstützung des DAAD, der Dozenten und Sprachassistenten entsendet. Dennoch bestehen Herausforderungen in der Sprachvermittlung, da viele Studierende mit unzureichenden Deutschkenntnissen ins Studium starten, was eine gezielte Sprachförderung notwendig macht.

Ein herausragendes Beispiel für eine solche Institution ist die Türkisch-Deutsche Universität, deren Bedeutung im nächsten Abschnitt näher beleuchtet wird.

2.4.3.1. Die Türkisch-Deutsche Universität

Die nachfolgenden Informationen basieren auf der offiziellen Webseite der Türkisch-Deutschen Universität (Türkisch-Deutsche Universität, o. J.).

Die Türkisch-Deutsche Universität (TDU) nimmt im Bereich Deutsch als Fremdsprache (DaF) in der Türkei eine herausragende Stellung ein. Gegründet im Jahr 2010 als bilaterales Projekt der Regierungen der Türkei und Deutschlands, verfolgt sie das Ziel, eine internationale Bildungsinstitution zu schaffen, die den akademischen Austausch zwischen Studierenden und Wissenschaftlern beider Länder intensiv fördert. Die in Istanbul ansässige staatliche Universität wird von beiden Ländern finanziell unterstützt, unterliegt jedoch der türkischen Hochschulgesetzgebung.

Ein zentrales Merkmal der TDU ist die enge institutionelle und fachliche Zusammenarbeit zwischen der türkischen und der deutschen Seite. Die deutsche Seite wird insbesondere durch den Deutschen Akademischen Austauschdienst (DAAD) und das deutsche Hochschulkonsortium vertreten, die eine maßgebliche Rolle in der akademischen Verantwortung übernehmen. Diese Kooperation eröffnet den Studierenden vielfältige Möglichkeiten, unter anderem durch Doppelabschlussprogramme und Erasmus-Abkommen, die internationale Mobilität und interkulturelle Erfahrung fördern.

Die stetig wachsende Bedeutung der TDU zeigt sich auch am 2018 eingeführten gemeinsamen Stipendienprogramm des DAAD und des türkischen Hochschulrats (YÖK). Bereits 133 Studierende konnten dadurch ein Studienjahr an einer deutschen Hochschule verbringen. Dieses Programm bietet den leistungsstärksten Studierenden die Chance, ihre sprachlichen und fachlichen Kompetenzen zu vertiefen und Deutschland aus erster Hand kennenzulernen.

Das Studienangebot der TDU ist breit gefächert und umfasst Ingenieur-, Natur-, Sozial- und Geisteswissenschaften sowie Rechtswissenschaften. Darüber hinaus pflegt die Universität zahlreiche Partnerschaften mit Hochschulen in der Türkei und in Deutschland, um den Austausch von Studierenden, Lehrenden und Forschenden zu intensivieren.

Eine besondere Rolle kommt dem Fremdsprachenzentrum der TDU zu. Es bietet nicht nur Vorbereitungskurse, sondern fungiert auch als offizielles Prüfungszentrum für den TestDaF. Im Vorbereitungsjahr werden die vier Sprachfertigkeiten – Hören, Sprechen, Lesen und Schreiben – systematisch und intensiv geschult. Die Kurse sind nach GER-Niveaustufen von A1 bis C1 strukturiert,

sodass eine kontinuierliche sprachliche Entwicklung gewährleistet ist. Ziel ist es, die Studierenden auf das Sprachniveau B2/C1 zu führen, das in den Bachelor-Studiengängen für ein erfolgreiches Studium erforderlich ist. Während in den meisten Bachelor-Programmen Deutsch als Unterrichtssprache dient, wird in Master- und Promotionsprogrammen je nach Fachbereich entweder Deutsch oder Englisch verwendet.

Der Abschluss des TestDaF ist aufgrund der dominierenden Rolle der deutschen Sprache im akademischen Alltag der TDU von entscheidender Bedeutung. Das Bestehen dieser Prüfung, die in Deutschland offiziell anerkannt ist, bildet die zentrale Zugangsvoraussetzung für das Fachstudium an der TDU.

Im folgenden Abschnitt wird daher der TestDaF näher betrachtet, um seine Anforderungen, Zielsetzungen und Bedeutung für den Studienerfolg an der Türkisch-Deutschen Universität detailliert zu beleuchten.

2.4.4. TestDaF

Der Test Deutsch als Fremdsprache ist ein standardisierter, hochschulspezifischer Sprachtest, der als zentrales Zulassungskriterium für ausländische Studienbewerberinnen und -bewerber an deutschen Hochschulen und Universitäten dient. Er wurde entwickelt, um die sprachlichen Kompetenzen zu prüfen, die für ein erfolgreiches Studium in deutscher Sprache notwendig sind. Der Test orientiert sich am Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GER) und erfasst Kompetenzen auf den Niveaustufen B2 bis C1.

Die Prüfung besteht aus vier Teilbereichen: Leseverstehen, Hörverstehen, Schriftlicher Ausdruck und Mündlicher Ausdruck. Jeder dieser Bereiche ist unmittelbar auf den Hochschulkontext ausgerichtet und überprüft, ob die Teilnehmenden in der Lage sind, die sprachlichen Anforderungen zu Beginn eines deutschsprachigen Studiums zu bewältigen. Dabei werden sowohl rezeptive als auch produktive Fertigkeiten geprüft, um ein umfassendes Bild der sprachlichen Handlungsfähigkeit im akademischen Umfeld zu erhalten.

Eine besondere Bedeutung kommt dem schriftlichen Ausdruck zu. In diesem Prüfungsteil wird ermittelt, ob die Teilnehmenden in der Lage sind, komplexe Inhalte strukturiert, kohärent und sprachlich korrekt darzustellen – eine Kernkompetenz, die im Studium für das Anfertigen wissenschaftlicher Texte, Hausarbeiten und Prüfungsleistungen unverzichtbar ist. Die Bearbeitung der Aufgaben im schriftlichen Ausdruck erfordert nicht nur ein hohes Maß an sprachlicher Richtigkeit, sondern auch die Fähigkeit, Argumentationsstrukturen zu entwickeln, Informationen aus unterschiedlichen Quellen zu verarbeiten und diese zielgerichtet zu präsentieren.

Im Kontext der Türkisch-Deutschen Universität kommt dem schriftlichen Ausdruck im TestDaF eine besondere Bedeutung zu. Da Deutsch in den meisten Bachelor-Studiengängen als Unterrichtssprache verwendet wird, ist die Fähigkeit, schriftliche Aufgaben auf akademischem Niveau zu bewältigen, ein wesentlicher Erfolgsfaktor für das gesamte Studium. Der schriftliche Ausdruck fungiert daher nicht nur als Prüfungsbestandteil, sondern auch als Prognoseinstrument für die spätere Studienleistung.

Im folgenden Kapitel wird dieser Prüfungsteil detailliert analysiert, um seine spezifischen Anforderungen, Bewertungskriterien und seine Bedeutung für den Studienerfolg insbesondere im Hinblick auf die Vorbereitungskurse im DaF-Bereich eingehend zu beleuchten.

2.4.4.1. Der Schriftliche Ausdruck im TestDaF

Im Prüfungsteil „Schriftlicher Ausdruck“ müssen die Prüfungsteilnehmer einen zusammenhängenden und gut strukturierten Text zu einem spezifischen Thema verfassen. Dabei sollen sie die Informationen aus einem kurzen Text sowie ein bis zwei Grafiken wiedergeben und diese in ihre Argumentation einbeziehen. Um die Aufgabenstellung im Prüfungsteil „Schriftlicher Ausdruck“ des TestDaF zu verdeutlichen, wird im Folgenden ein Beispiel aus dem Modellsatz 01 des TestDaF-Instituts (2024) dargestellt (siehe Anhang 1). In dieser Aufgabe wird von den Prüfungsteilnehmern erwartet, dass sie einen Text zum Thema „Fitness und Gesundheit“ verfassen. Die Aufgabe enthält einen kurzen Text sowie zwei Grafiken, die verschiedene Aspekte des Themas beleuchten. Die Teilnehmer sollen zunächst die

Entwicklung der Mitgliederzahlen in Fitness-Studios in Deutschland beschreiben und die Anteile der Mitglieder in unterschiedlichen Altersgruppen vergleichen. Anschließend sollen sie in einem argumentativen Teil Stellung zu der Frage nehmen, ob Menschen, die regelmäßig ins Fitness-Studio gehen und versuchen, fit und gesund zu bleiben, einen geringeren Beitrag für die Krankenversicherung zahlen sollten.

Die Aufgabe wurde im Rahmen dieser Untersuchung zweifach eingesetzt: Zu Beginn der Untersuchung wurde sie von der Forscherin ins Türkische übersetzt und den Studierenden zur Bearbeitung vorgelegt, um deren Schreibkompetenz in der Erstsprache zu erfassen. Während des späteren Textsortentrainings diente dieselbe Aufgabe in deutscher Sprache als Grundlage für die Schreibaufgabe im Bereich des schriftlichen Ausdrucks, wodurch ein direkter Vergleich der Textsortenkompetenz in beiden Sprachen ermöglicht wurde.

Die Prüfung dauert insgesamt 60 Minuten, in denen die Teilnehmer ihre Gedanken strukturieren, den Text verfassen und überarbeiten müssen.

Darüber hinaus wird von den Teilnehmern erwartet, dass sie sowohl ihre eigene Meinung als auch die Meinungen anderer in den Text integrieren. Diese Aufgabenstellung erfordert nicht nur eine präzise Beschreibung der vorgegebenen Daten, sondern auch die Fähigkeit, eine fundierte Argumentation zu entwickeln und zu vertreten. Die Teilnehmer werden außerdem aufgefordert, ihren Text zu überarbeiten und zu korrigieren, um eine größtmögliche sprachliche Präzision zu gewährleisten (TestDaF-Institut, 2024). Linguistisch gesehen sollten die Teilnehmer ihren Text sowohl deskriptiv als auch argumentativ gestalten. Das bedeutet, dass sie die vorgegebene Grafik objektiv beschreiben und gleichzeitig eine These durch Beweise, Belege und Beispiele stützen müssen, um den Leser zu überzeugen und eine fundierte eigene Meinung abzuleiten (Zimmermann, 2010). Dieser Anspruch an die Textsorte stellt besonders für internationale Studierende, die aus verschiedenen Wissenschaftskulturen kommen, eine Herausforderung dar, da sie oft mit unterschiedlichen Erwartungen und Standards konfrontiert werden.

2.4.4.2. Textsortenzuordnung des im TestDaF geforderten Textes

Vor dem Hintergrund der beschriebenen Anforderungen ist zu klären, welcher Textsorte der im TestDaF verlangte Text zugeordnet werden kann. Eine genaue Analyse der offiziellen Aufgabenstellung ergibt, dass es sich bei der geforderten Textproduktion eindeutig um eine argumentierende Textsorte handelt, genauer gesagt um eine lineare Erörterung im Sinne der klassischen Textsortentypologie.

Diese Einordnung stützt sich auf mehrere Indikatoren: Erstens fordert die Aufgabenstellung explizit zur Meinungsäußerung mit Begründung auf. Zweitens sollen die Prüflinge sowohl Argumente entwickeln als auch diese mit Beispielen oder Belegen untermauern. Drittens verlangt der Test eine strukturell gegliederte Darstellung, die der typischen Dreiteilung von Einleitung, Hauptteil und Schluss entspricht und ein zentrales Kennzeichen der Textsorte Erörterung darstellt, wie es unter anderem in den Ausführungen von Brinker (2021) beschrieben wird.

Diese funktionale und formale Nähe zur Textsorte Erörterung ist nicht nur theoretisch plausibel, sondern auch didaktisch relevant. Wie im vorangegangenen Kapitel erläutert, bietet die Fokussierung auf klar definierte Textsorten im Unterricht eine wertvolle Orientierung für Lernende (vgl. Abschnitt 2.2.3). Die Schulung in der Textsorte Erörterung befähigt die Lernenden dazu, die Anforderungen des TestDaF nicht nur besser zu verstehen, sondern sie auch systematisch und textsortenkonform umzusetzen. Entsprechend bildet die Textsorte Erörterung den zentralen Bezugspunkt für die Entwicklung der im Unterricht eingesetzten Schreibaufgaben sowie für die vorliegende empirische Untersuchung.

Um die Qualität der Texte objektiv zu bewerten, sind klare und differenzierte Bewertungskriterien notwendig. Im folgenden Abschnitt werden die Bewertungskriterien und Leistungsniveaus des schriftlichen Ausdrucks im TestDaF näher erläutert.

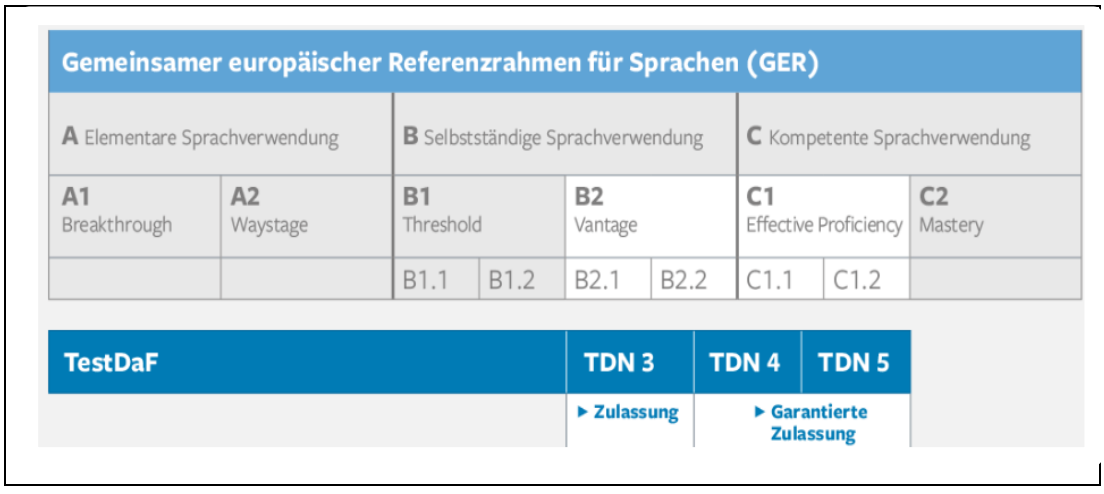
2.4.4.3. Bewertungskriterien und Leistungsniveaus im TestDaF

Die Bewertung des schriftlichen Ausdrucks im TestDaF erfolgt zentral und basiert auf einer Vielzahl von Kriterien. Das TestDaF-Institut (2024) legt besonderen Wert darauf, dass der Text verständlich und gut strukturiert ist. Es wird geprüft, ob die Gedanken des Verfassers nachvollziehbar sind und ob der Text eine klare Struktur mit Einleitung, Überleitungen zwischen den Absätzen sowie eine Schlussfolgerung enthält. In diesem Zusammenhang wird besonders darauf geachtet, wie das Thema inhaltlich bearbeitet wurde, einschließlich der Angemessenheit der Grafikbeschreibung und der folgerichtigen Argumentation.

Weitere wichtige Kriterien sind die Kohärenz des Textes, die Verwendung kohärenzstiftender Konjunktionen, die Vielfalt der Satzkonstruktionen sowie die Breite des verwendeten Wortschatzes. Fehler in der Rechtschreibung, Grammatik und im Ausdruck werden ebenfalls berücksichtigt, wobei die Leistungen der Prüflinge den TestDaF-Niveaustufen 3 (TDN 3), 4 (TDN 4) und 5 (TDN 5) zugeordnet werden. Diese Niveaustufen entsprechen den Stufen B2 bis C1 des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen (Rösler, 2012).

In Abbildung 7 wird die Zuordnung der TestDaF-Niveaustufen zu den Niveaustufen des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen (GER) dargestellt, basierend auf den Angaben des TestDaF-Instituts (2024).

Abbildung 7: Die Zuordnung der TestDaF-Niveaustufen zum Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen (TestDaF Institut, 2024)



TDN 3 bedeutet, dass Teilnehmer in der Lage sind, sich erfolgreich mit Texten aus dem Studienalltag zu befassen und die relevanten Informationen zu entnehmen. Wissenschaftliche Texte stellen jedoch eine erhebliche Herausforderung dar. Teilnehmer, die das Niveau TDN 4 erreichen, können anspruchsvolle, konkrete oder abstrakte Themen bearbeiten und die Informationen aus Texten und Grafiken angemessen herausarbeiten. Das Erreichen von TDN 5 schließlich bescheinigt den Teilnehmern die Fähigkeit, lange und komplexe Texte aus verschiedenen Themenbereichen sowohl global als auch detailliert zu verstehen und implizite Informationen zu erkennen (TestDaF-Institut, 2024).

Die Bewertung dieser unterschiedlichen Leistungsniveaus verdeutlicht die Bandbreite der sprachlichen Fähigkeiten, die von den Teilnehmern erwartet werden. Dennoch stellt das Erreichen dieser Anforderungen für internationale Studierende eine erhebliche Herausforderung dar. Im folgenden Abschnitt werden die spezifischen Schwierigkeiten und Hindernisse beleuchtet, mit denen die Studierenden im schriftlichen Teil des TestDaF konfrontiert sind, insbesondere im Hinblick auf die Integration beschreibender und argumentativer Elemente in ihre Texte.

2.4.4.4. Herausforderungen im schriftlichen Teil des TestDaF

Internationale Studierende, die den TestDaF ablegen, stehen vor vielfältigen Herausforderungen, insbesondere im schriftlichen Ausdruck. Marks (2015) hebt hervor, dass viele dieser Studierenden Schwierigkeiten haben, die sprachlichen Anforderungen an deutschen Hochschulen zu Beginn ihres Studiums zu erfüllen. Besonders herausfordernd ist das Verfassen von Texten, die sowohl beschreibende als auch argumentative Elemente enthalten – eine Fähigkeit, die für den akademischen Erfolg unerlässlich ist (Rösler, 2012).

Zu den typischen Schwierigkeiten gehören die Interpretation und Beschreibung von Grafiken sowie die Entwicklung einer kohärenten Argumentation. Studien, die in Deutschland mit internationalen Studierenden durchgeführt wurden, zeigen, dass viele von ihnen Probleme damit haben, die zentrale Information einer Grafik zu erfassen und präzise zu interpretieren. Die Unfähigkeit, wesentliche Informationen klar und verständlich darzustellen, führt oft zu unvollständigen und fehlerhaften Texten

(Zimmermann, 2010; Marks, 2015; Penzes & Völkel, 2020). Obwohl der TestDaF sorgfältig konzipiert ist, zeigt die Praxis, dass viele Studierende – insbesondere jene mit einem niedrigeren Sprachlevel oder unzureichender Vorbereitung – Schwierigkeiten haben, die Anforderungen vollständig zu erfüllen (Penzes & Völkel, 2020).

Für TDU-Studierende, die Deutsch in der Türkei und nicht in Deutschland erlernen, wird diese Herausforderung durch das Fehlen regelmäßiger Sprachpraxis zusätzlich verschärft. Im Gegensatz zu ihren Kommilitonen in Deutschland, die die Sprache täglich im Alltag und in akademischen Kontexten verwenden, lernen die TDU-Studierenden Deutsch in einem Umfeld, in dem es nicht die dominierende Sprache ist. Diese geografische und kulturelle Distanz verringert die Möglichkeiten, die Sprache außerhalb des Unterrichts in authentischen Situationen zu üben und die notwendige Sprachpraxis zu erwerben.

Ein zentrales Ziel dieser Dissertation ist es daher, die besonderen Herausforderungen der TDU-Studierenden im schriftlichen Ausdruck detailliert zu untersuchen und Lösungsansätze zu entwickeln, um diesen gezielt entgegenzuwirken. Die vorliegende Studie ist von besonderer Bedeutung, da sie die erste ihrer Art ist, die sich explizit mit den einzigartigen Bedingungen der TDU und ihren Studierenden auseinandersetzt und darauf abzielt, spezifische Lösungsansätze zu bieten.

Ein wichtiger Ansatz zur Verbesserung dieser Situation liegt in der intensiven Übung der relevanten Textsorten und der gezielten Förderung der Schreibkompetenz. Zimmermann (2020) betont, dass eine kontinuierliche sprachliche Unterstützung während des gesamten Studiums unerlässlich ist. In diesem Zusammenhang stellt diese Dissertation einen Versuch dar, konkrete Lösungsmöglichkeiten für die Schreibförderung der TDU-Studierenden zu entwickeln und zu erproben.

Der TestDaF bleibt ein zentrales Instrument zur Messung der sprachlichen Studierfähigkeit internationaler Studierender in Deutschland. Besonders der schriftliche Ausdruck stellt hohe Anforderungen, da sowohl deskriptive als auch argumentative Fähigkeiten gefragt sind. Während der TestDaF eine solide Grundlage für den Hochschulzugang bietet, geht die gezielte Förderung der Schreibkompetenz über die reine Prüfungsvorbereitung hinaus. Die vorliegende Studie strebt an, spezielle

Fördermaßnahmen zu entwickeln, die auf die besonderen Bedürfnisse türkischer Studierender zugeschnitten sind. Ein besonderer Fokus liegt dabei auf einem textsortenorientierten Ansatz, der den Studierenden hilft, die spezifischen Anforderungen des schriftlichen Ausdrucks im TestDaF zu bewältigen und erfolgreich in ihrem Studium zu bestehen.

Im folgenden Abschnitt werden die bisherigen Erkenntnisse zusammengefasst, um eine fundierte Zwischenbilanz zu ziehen, die als Grundlage für die weiteren Untersuchungen dient.

2.4.5. Zwischenbilanz

Die bisherige Betrachtung zeigt deutlich, wie stark die deutsche Sprache in der Türkei verankert ist, insbesondere durch die historischen und kulturellen Verbindungen zu Deutschland. Die Rolle der Türkisch-Deutschen Universität ist dabei von besonderer Bedeutung, da sie als einzige Universität in der Türkei den TestDaF durchführt und somit eine zentrale Position im Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht einnimmt.

Die Einführung und Etablierung des DaF-Unterrichts in der Türkei ist eng mit den Reformen des türkischen Bildungssystems verbunden. Diese Reformen haben das Ziel, das Land näher an europäische Standards heranzuführen, und beinhalten unter anderem die frühere Einführung des Fremdsprachenunterrichts. Dennoch bleibt Englisch die dominierende Fremdsprache, während Deutsch oft an zweiter Stelle steht.

Eine der größten Herausforderungen für Studierende, die Deutsch lernen, ist die Diskrepanz zwischen den Erwartungen und der Realität des Unterrichts. Obwohl Deutsch in vielen Schulen unterrichtet wird, verfügen viele Studierende nicht über die notwendigen sprachlichen Vorkenntnisse, um den Anforderungen eines Studiums in deutscher Sprache gerecht zu werden. Hier wird deutlich, dass eine gezielte Förderung notwendig ist, die über das reine Sprachtraining hinausgeht und die spezifischen Bedürfnisse der Studierenden berücksichtigt.

Die universitären Vorbereitungsklassen, insbesondere an der TDU, spielen eine entscheidende Rolle, um diese Lücke zu schließen. Sie bieten den Studierenden

nicht nur eine sprachliche Vorbereitung, sondern auch eine kulturelle und akademische Einführung, die sie auf die Herausforderungen eines Studiums vorbereitet. Besonders die intensive Vorbereitung auf den TestDaF ist ein zentraler Bestandteil dieses Prozesses. Der TestDaF ist nicht nur eine sprachliche Hürde, sondern auch ein entscheidender Meilenstein auf dem Weg zum Studium. Er fordert von den Studierenden nicht nur gute Sprachkenntnisse, sondern auch die Fähigkeit, komplexe Inhalte schriftlich darzustellen und zu argumentieren.

Die Bewertungskriterien des TestDaF, insbesondere im schriftlichen Ausdruck, stellen hohe Anforderungen an die Studierenden. Diese müssen nicht nur in der Lage sein, Daten und Informationen klar und strukturiert darzustellen, sondern auch eine fundierte Argumentation entwickeln. Hier zeigt sich, dass internationale Studierende, die oft mit unterschiedlichen Wissenschaftskulturen und Sprachstandards vertraut sind, vor besonderen Herausforderungen stehen.

Trotz dieser Schwierigkeiten bietet der TestDaF eine solide Grundlage für den Hochschulzugang. Es wird jedoch deutlich, dass die Vorbereitung auf den TestDaF allein nicht ausreicht, um die Studierenden auf die akademischen Anforderungen vorzubereiten. Hier setzt die vorliegende Dissertation an, indem sie spezifische Fördermaßnahmen entwickelt, die auf die Bedürfnisse türkischer Studierender zugeschnitten sind. Ein besonderes Augenmerk liegt dabei auf der Förderung der Schreibkompetenz, da diese für den Erfolg im Studium von entscheidender Bedeutung ist.

Zusammengefasst lässt sich sagen, dass Deutsch als Fremdsprache in der Türkei zwar tief verwurzelt ist, aber immer noch vor großen Herausforderungen steht. Die TDU spielt eine zentrale Rolle dabei, diese Herausforderungen zu meistern, indem sie den Studierenden nicht nur sprachliche, sondern auch kulturelle und akademische Unterstützung bietet.

Aufbauend auf den Erkenntnissen aus dem zweiten Teil richtet sich der Fokus der folgenden empirischen Forschung darauf, wie Studierende an der TDU gezielt auf den schriftlichen Teil des TestDaF vorbereitet werden können. Im Mittelpunkt steht hierbei ein textlinguistischer Ansatz, der darauf abzielt, die Schreibkompetenz der Studierenden systematisch zu fördern, indem sie mit den spezifischen Anforderungen

der Textsorte im TestDaF vertraut gemacht werden. Diese empirische Untersuchung soll nicht nur die Effektivität der angewandten Methoden überprüfen, sondern auch Aufschluss darüber geben, wie die textlinguistische Vorbereitung zur Verbesserung der Studienleistungen beitragen kann.

3. DIE FORSCHUNG

Im Anschluss an die theoretische Fundierung der Schreibkompetenz und der Textsortenvermittlung im DaF-Unterricht widmet sich der dritte Teil der Dissertation der empirischen Untersuchung. Dabei handelt es sich um die zentrale Planungs- und Handlungsphase einer Aktionsforschung, in der die theoretisch erarbeiteten Konzepte nun systematisch in die Praxis übertragen werden. Ziel ist es, zu überprüfen, inwiefern ein gezieltes, textsortenorientiertes Schreibtraining zur Förderung der Schreibkompetenz von Studierenden im universitären Vorbereitungsprogramm beiträgt; insbesondere mit Blick auf die Anforderungen der TestDaF-Prüfung.

3.1. Forschungsmodell

Als langjährige Lehrkraft in Vorbereitungsklassen hat die Forscherin beobachtet, dass türkische Lernende beim Verfassen von Texten erhebliche Schwierigkeiten haben. Bisher wurden dafür sowohl Materialien aus Lehrwerken als auch selbst entwickelte Übungen eingesetzt, jedoch ohne eine systematische Erfassung der Ausgangslage. Die Diagnose des Ist-Zustands mit dem Ziel, Stärken und Schwächen zu identifizieren und Interventionspunkte festzulegen, entspricht der ersten Phase einer Aktionsforschung.

Die wichtigsten Merkmale von Ausgangspunkten, die eine Lehrkraft zur Aktionsforschung motivieren, werden von Altrichter, Posch und Spann wie folgt beschrieben:

> *„Solche Ausgangspunkte haben eine Entwicklungsperspektive: In einem Bereich, der der Forschenden Lehrperson wichtig ist, will sie eine praktische Situation (z. B. Mitarbeit in der Klasse) verbessern und eigene Kompetenzen weiterentwickeln. Ausgangspunkte haben auch eine Erkenntnis- oder Forschungsperspektive: Forschende LehrerInnen wollen eben jene praktische Situation, deren Bedingungen, ihre Handlung darin und deren Wirkungen besser verstehen, um sie in eine produktive Richtung weiterentwickeln zu können. Diese doppelte Zielsetzung ist ein Charakteristikum von Aktionsforschung …“ (2018, S. 46).*

Auch Unklarheiten im Unterrichtsalltag, bei denen die Ursachen untersucht werden sollen, können als Ausgangspunkt dienen (Altrichter, Posch, & Spann, 2018, S. 47). Feldmeier (2014) betont, dass Aktionsforschung qualitative und quantitative Methoden kombiniert und die gewonnenen Erkenntnisse unmittelbar im Unterricht umgesetzt werden. Genau diesem Ansatz folgt die vorliegende Arbeit, indem theoretische Konzepte der Schreibforschung in einem gezielten Training erprobt, beobachtet und ausgewertet werden.

Die Forscherin übernimmt hierbei sowohl die Rolle der Lehrkraft als auch die der angehenden Wissenschaftlerin. Damit folgt sie dem Modell der „Lehrkraft als Forscherin“ (Balcı, 2018), wobei die Untersuchung in einer konkreten Lerngruppe durchgeführt wird, aber Erkenntnisse für ähnliche Kontexte liefern soll.

Methodisch verbindet die Arbeit explorative und evaluative Elemente (Posch, 2021). Zu Beginn erfolgt eine explorative Erhebung der Schreibkompetenz und typischer Schwierigkeiten (Problemidentifikation und Diagnosephase). Anschließend wird evaluativ geprüft, ob das Training messbare Verbesserungen in der Schreib- und Textsortenkompetenz bewirkt (Beobachtungs- und Reflexionsphase).

Die Forschungsfragen, die den gesamten Aktionsforschungszyklus leiten, lauten:

1. Wie ist die Schreibkompetenz der Studierenden in ihrer Erstsprache Türkisch, insbesondere im Hinblick auf ihre Textsortenkompetenz, ausgeprägt?
2. Wie zeigt sich die Schreibkompetenz der Studierenden im Deutschen in Bezug auf die Umsetzung textsortenspezifischer Merkmale?
3. Welche qualitativen und quantitativen Fortschritte zeigen die Studierenden im Vergleich zu ihren Leistungen vor dem Schreibtraining sowohl in Bezug auf ihre allgemeine Schreibkompetenz als auch auf ihre spezifische Textsortenkompetenz?

Zur Beantwortung dieser Fragen werden in der ersten Phase schriftliche Texte in beiden Sprachen elizitiert sowie halbstrukturierte Leitfadeninterviews durchgeführt. Die Elizitation erfolgt gezielt mit Aufgabenstellungen, die die Produktion einer für den TestDaF relevanten argumentativen Textsorte anregen (vgl. Mezger, Schroeder, & Şimşek, 2014). Der Vergleich der Texte in Türkisch und Deutsch erlaubt Rückschlüsse

auf mögliche Übertragungen oder Unterschiede zwischen Erst- und Fremdsprache, einschließlich kultureller Prägungen (Şenöz Ayata, 2014).

Die Interviews dienen dazu, Einstellungen, Erfahrungen und Strategien der Lernenden zu erfassen. Die Wahl eines fokussierten, halbstrukturierten Formats stellt sicher, dass die relevanten Themen gezielt angesprochen werden, den Befragten aber ausreichend Freiraum für eigene Formulierungen bleibt (Daase, Hinrichs, & Settiniere, 2014).

In der zweiten Phase (Planung) werden auf Basis dieser Diagnose geeignete Maßnahmen konzipiert, um die Schreib- und Textsortenkompetenz gezielt zu fördern. Der Literaturteil dieser Phase liefert die wissenschaftliche Begründung für die gewählte Vorgehensweise.

Die dritte Phase (Implementierung) besteht in der Durchführung eines Schreibtrainings, das textlinguistische und prozessorientierte Ansätze kombiniert. Aus der Textlinguistik werden Merkmale und Muster argumentativer Texte vermittelt; der prozessorientierte Ansatz strukturiert den Schreibprozess in die Phasen Planen, Formulieren und Revidieren. Dieses Zusammenspiel bildet den theoretischen Rahmen, der in den neun Trainingseinheiten praktisch umgesetzt wird.

In der vierten Phase (Beobachtung/Datenerhebung) werden nach Abschluss des Trainings erneut Texte derselben Textsorte verfasst und mit Hilfe eines selbst entwickelten Analyserasters ausgewertet. Ergänzend werden Leitfadeninterviews durchgeführt, um Veränderungen in der Einstellung zum Schreiben zu erfassen.

Die fünfte Phase (Reflexion) umfasst die Analyse und Interpretation der Ergebnisse im Hinblick auf die eingangs formulierten Forschungsfragen. Dabei werden qualitative und quantitative Befunde zusammengeführt, um den Erfolg der Intervention zu beurteilen.

In der sechsten Phase (Veröffentlichung) werden die Ergebnisse dokumentiert und für die Fachöffentlichkeit zugänglich gemacht. Im Rahmen dieser Dissertation geschieht dies mit der Abgabe der Arbeit, wodurch die Erkenntnisse in Forschung und Praxis nutzbar werden.

Zusammenfassend handelt es sich bei dieser Studie um eine Aktionsforschung, die qualitative und quantitative Methoden kombiniert, um den Schreibunterricht an der Hochschule für Fremdsprachen der Türkisch-Deutschen Universität gezielt weiterzuentwickeln. Die folgenden Abschnitte beschreiben, welche Daten in den einzelnen Phasen erhoben, aufbereitet und analysiert werden.

3.1.1. Datensammlung

Die Datenerhebung für die vorliegende Studie wurde im Studienjahr 2023/2024 mit fünf Lernenden der Vorbereitungsklasse der Türkisch-Deutschen Universität in Istanbul durchgeführt. Sie stellt einen zentralen Bestandteil der Beobachtungs- und Datenerhebungsphase der Aktionsforschung dar. Ziel war es, die Entwicklung der Schreibkompetenz der Studierenden systematisch zu dokumentieren und damit eine fundierte Grundlage für die spätere Analyse zu schaffen. In den einzelnen Phasen dieser Aktionsforschung kamen verschiedene Techniken der Datensammlung zum Einsatz, um die Erkenntnisse der Forschung methodisch gesichert zu gewinnen. Eine zentrale Methode war die Elizitation von Texten in Türkisch und Deutsch, um die Schreibkompetenz der Studierenden umfassend zu erfassen.

Für die Elizitation wurde eine Schreibaufgabe aus dem Modelltest 1 des TestDaF-Instituts gewählt, die das Thema „Fitness und Gesundheit“ behandelt. Diese Aufgabe wurde bereits im zweiten Teil dieser Dissertation vorgestellt und verlangt von den Studierenden, die Entwicklung der Mitgliederzahlen in Fitness-Studios in Deutschland zu beschreiben sowie die Anteile der Mitglieder in verschiedenen Altersgruppen zu vergleichen. Im Anschluss sollten die Studierenden in einem argumentativen Teil Stellung zu der Frage nehmen, ob Menschen, die regelmäßig ins Fitness-Studio gehen, einen geringeren Beitrag für die Krankenversicherung zahlen sollten. Damit erfordert die Aufgabe sowohl deskriptive als auch argumentative Kompetenzen, indem vorgegebene Grafiken korrekt interpretiert und auf dieser Grundlage eine schlüssige Argumentation entwickelt werden muss (TestDaF-Institut, 2024).

Auf A2-Niveau wurde diese Aufgabe ins Türkische übersetzt, und die Studierenden sollten den Text zunächst in ihrer Erstsprache verfassen. Diese Vorgehensweise ermöglicht eine präzisere Kontrolle der Textsortenkompetenz, da sprachliche Hürden, die beim Schreiben in der Fremdsprache auftreten könnten, umgangen werden. Eventuelle Schwierigkeiten beim Verfassen des Textes können somit direkt auf Defizite in der Textsortenkompetenz zurückgeführt werden (Fix, 2008). Zudem bildet das Schreiben in der Erstsprache eine solide Grundlage, auf der später das Schreiben in der Fremdsprache aufbauen kann. Diese Methode entspricht der Theorie des sprachlichen Transfers, wonach Kenntnisse und Fertigkeiten aus der Erstsprache auf die Fremdsprache übertragen werden können, insbesondere wenn die Textsortenkonventionen beider Sprachen übereinstimmen (Adamzik, 2016).

Nach einem intensiven textsortenlinguistischen Training auf B2-Niveau, das in den Lehrplänen der neun Trainingseinheiten detailliert beschrieben ist, erhielten die Studierenden dieselbe Aufgabe im Originalformat auf Deutsch. Diese Phase diente dazu, die Fähigkeit der Studierenden zu prüfen, die erlernten Schreibstrategien und Textsortenkenntnisse in der Fremdsprache anzuwenden. Das Training umfasste vier Schritte: das Schreiben einer Einleitung, die Beschreibung von Grafiken, den Aufbau und die Strukturierung von Argumenten sowie das Verfassen eines Schlussteils. Diese systematische Herangehensweise stellte sicher, dass die Studierenden die komplexen Anforderungen der TestDaF-Aufgabe in der Fremdsprache bewältigen konnten und ein vertieftes Verständnis der Textsortenkompetenz im Deutschen entwickelten.

Die Themen und Textsorten wurden in Übereinstimmung mit den Vorgaben des TestDaF-Instituts ausgewählt, das häufig Inhalte aus den Bereichen Gesellschaft, Gesundheit, Umwelt und Bildung verwendet. Diese allgemein gehaltenen Themen ermöglichen eine breite Anwendung von Argumentations- und Beschreibungsstrategien, die für das akademische Schreiben zentral sind (TestDaF-Institut, 2024).

Die Durchführung wurde zeitlich so geplant, dass sie den unterschiedlichen sprachlichen Voraussetzungen gerecht wurde. Für die türkische Version hatten die Studierenden 45 Minuten Zeit, da hier weniger Planungs- und Formulierungsaufwand besteht. Für die deutsche Version nach dem B2-Training wurden 90 Minuten

angesetzt, um den erhöhten kognitiven Aufwand des Schreibens in einer Fremdsprache sowie die Anwendung neuer Schreibstrategien zu berücksichtigen. Der zweite Text auf Deutsch wurde in 60 Minuten verfasst, um reale Prüfungsbedingungen des TestDaF zu simulieren. Die kürzere Bearbeitungszeit im Vergleich zum ersten deutschen Text ergab sich aus der Absicht, die unter Zeitdruck abrufbaren Schreibfähigkeiten zu testen.

Während der Bearbeitung des ersten deutschen Textes durften die Studierenden ihre Trainingsmaterialien nutzen und wahlweise in Gruppen arbeiten. Diese Arbeitsform förderte den Austausch von Ideen und die Reflexion über das Gelernte, was zur Festigung der erworbenen Schreibkompetenzen beitrug. Der dritte Text, die abschließende Stufenprüfung, wurde ebenfalls unter Aufsicht und innerhalb von 60 Minuten im TestDaF-Format durchgeführt.

Die Anonymisierung der Daten erfolgte durch die Vergabe von Probandennummern (z. B. Fall 1, Fall 2 usw.), um die Vertraulichkeit zu gewährleisten und eine objektive Analyse zu ermöglichen.

Die Leitfadeninterviews wurden in zwei Phasen durchgeführt: nach dem Schreiben des Textes auf Türkisch und nach dem Verfassen des Textes auf Deutsch. Die Studierenden konnten sich so viel Zeit wie nötig nehmen, um die Fragen zu beantworten. Die meisten gaben ihre Antworten unmittelbar nach der Textproduktion, einige jedoch zu einem späteren Zeitpunkt. Die schriftliche Durchführung über Google Forms bot den Teilnehmenden die Möglichkeit, ihre Antworten in Ruhe zu formulieren. Die Auswertung erfolgte mittels qualitativer Inhaltsanalyse (Mayring, 2014), um Einblicke in die subjektiven Erfahrungen der Studierenden beim Schreiben in beiden Sprachen zu gewinnen.

Darüber hinaus nahmen alle Studierenden am TestDaF teil und stellten ihre Ergebnisse für die Studie zur Verfügung. Diese Werte sind subjektiv bereitgestellt, liefern jedoch einen wichtigen Beitrag zur Bewertung der erhobenen Daten, da sie Aufschluss über die tatsächliche Schreibkompetenz in einem standardisierten Prüfungsformat geben.

Die Kombination aus schriftlichen Texten, Leitfadeninterviews und TestDaF-Ergebnissen ermöglichte es, sowohl die objektive Schreibkompetenz als auch die subjektiven Einschätzungen der Studierenden systematisch zu erfassen. Dieses methodische Vorgehen bietet ein differenziertes Bild der Schreibfähigkeiten in Türkisch und Deutsch und bildet die Grundlage für weitere Analysen sowie für die Entwicklung gezielter Fördermaßnahmen.

3.1.2. Teilnehmer und Stichprobe

Die Teilnehmer dieser Studie stammen aus den Vorbereitungsklassen der Türkisch-Deutschen Universität im Studienjahr 2023/2024. Die Beschreibung der Stichprobe ist Teil der Planungs- und Beobachtungsphase der Aktionsforschung, in der die Zusammensetzung der Untersuchungseinheiten transparent dokumentiert wird.

Zu Beginn umfasste die Stichprobe 28 Studierende, die nach einem Einstufungstest dem A2-Niveau zugeordnet wurden. Die Auswahl der Teilnehmer erfolgte nicht gezielt nach bestimmten Kriterien, sondern basierte auf der Zusammensetzung der Klassen im Rahmen des regulären universitären Vorbereitungsprogramms. Die Gruppe setzte sich aus Studierenden verschiedener Fachrichtungen wie Betriebswirtschaftslehre, Jura und Ingenieurwissenschaften zusammen, wobei die Studienrichtung in den Vorbereitungsklassen keine Rolle spielte. Ein bemerkenswerter Aspekt war, dass einige Studierende von Schulen mit Deutsch als erster Fremdsprache kamen, was zu schnelleren Fortschritten bei einigen Teilnehmenden führte. Dennoch erreichten alle Studierenden nach sechs Wochen Unterricht auf A2-Niveau das B1-Niveau und durchliefen nach weiteren sechs Wochen Unterricht den Übergang auf B2-Niveau. Zu diesem Zeitpunkt übernahm die Forscherin erneut die Lehrtätigkeit.

Im Verlauf der Studie verließen zwei Studierende die Universität, während ein weiterer die Prüfung zu B1 nicht bestand und das A2-Niveau wiederholen musste. Dadurch reduzierte sich die Stichprobe auf 25 Teilnehmende. Acht neu hinzugekommene Studierende auf B2-Niveau wurden von der Datenerhebung ausgeschlossen, da sie am ersten Teil der Untersuchung nicht teilgenommen hatten. Letztlich blieben zehn Studierende, die das Schreibtraining regelmäßig besuchten, vier

Texte verfassten, zwei Leitfadeninterviews beantworteten und ihre TestDaF-Ergebnisse zur Verfügung stellten. Aus diesen zehn wurden fünf Studierende mittels einfacher Zufallsauswahl (Losverfahren) für eine detaillierte Einzelfallanalyse im dritten Teil der Studie bestimmt. Diese Vorgehensweise diente der Vermeidung von Verzerrungen und ermöglichte tiefere Einblicke in das Lernverhalten und die Schreibkompetenz einzelner Teilnehmer (Grum & Legutke, 2016).

Die Grundgesamtheit dieser Untersuchung umfasst alle Studierenden der Vorbereitungsklassen, die mindestens bis zum B2-Niveau Deutsch lernen, da dieses Niveau Voraussetzung ist, um argumentierende Texte auf Deutsch zu verfassen (Europarat, 2001). Die in dieser Studie betrachtete Teilgesamtheit umfasst die oben genannten 25 Studierenden, die das A2-Niveau erreicht hatten und in die Datenerhebung einbezogen wurden. Die acht erst auf B2-Niveau eingestiegenen Studierenden wurden nicht berücksichtigt.

Die Repräsentativität dieser Stichprobe ist aufgrund ihrer begrenzten Größe eingeschränkt. Mit zehn aktiv beteiligten Teilnehmern und einer vertieften Untersuchung von fünf Fällen liegt der Schwerpunkt dieser Studie bewusst auf einer kleinen Gruppe von Lernenden. Während eine größere, zufällig ausgewählte Stichprobe theoretisch repräsentativere Ergebnisse liefern könnte (Grum & Legutke, 2016), ist die Einzelfallanalyse hier eine praktikable Methode, um differenzierte Einblicke in das Schreibverhalten zu gewinnen. Aufgrund des kontextgebundenen Charakters dieser Forschung im spezifischen Rahmen der Türkisch-Deutschen Universität und ihrer Vorbereitungsklassen ist es wichtig, die Ergebnisse in diesem Kontext zu interpretieren.

Der Fokus der Untersuchung liegt auf der Vorbereitung der Studierenden auf den schriftlichen Teil des TestDaF, insbesondere auf das Verfassen von Erörterungen und Grafikbeschreibungen, da das B2-Niveau als entscheidend für das Bewältigen dieser komplexen Aufgaben angesehen wird (Europarat, 2001). Gleichwohl ist die in dieser Studie analysierte Textsortenkompetenz auf alle Sprachniveaustufen übertragbar. Sie ist nicht auf einen bestimmten Texttyp oder ein spezifisches Niveau beschränkt, sondern kann flexibel mit unterschiedlichen Texten und Lernenden aller Niveaus eingesetzt werden. Dies unterstreicht die Universalität und Relevanz der

Textsortenkompetenz als wertvolles Instrument in der Schreibförderung und macht die Ergebnisse auch für vergleichbare DaF-Programme nutzbar.

Die Homogenität der Gruppe in Bezug auf die Erstsprache Türkisch könnte als Einschränkung gewertet werden, da sprachliche und kulturelle Unterschiede zwischen Lernenden nicht berücksichtigt werden. Gleichzeitig führten jedoch individuelle Unterschiede, wie der schulische Hintergrund und persönliche Lernstrategien, zu variierenden Lernfortschritten. Diese Einflussfaktoren wurden in den Leitfadeninterviews näher untersucht.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass die Studierenden aufgrund ihrer Motivation und ihres schulischen Hintergrunds eine besonders geeignete Gruppe für die detaillierte Untersuchung der Schreibkompetenz darstellen. Trotz der kleinen Stichprobe sind die gewonnenen Erkenntnisse auf andere DaF-Lernende übertragbar, die sich in vergleichbaren Situationen befinden und sich auf den TestDaF vorbereiten. Die Methodik der Einzelfallanalyse in Verbindung mit der situativen Validität (Kelle, 2008) erlaubt es, die Ergebnisse auf ähnliche Kontexte zu übertragen und die Textsortenkompetenz als Schlüsselkompetenz in der Schreibförderung zu nutzen.

3.1.3. Analyse und Bewertung der Daten

In der vorliegenden Dissertation wird im Rahmen der Auswertungsphase der Aktionsforschung eine Einzelfallanalyse durchgeführt, um die von den Studierenden verfassten Texte sowohl quantitativ als auch qualitativ zu bewerten. Diese Methode ermöglicht eine differenzierte Untersuchung individueller Lernprozesse und -ergebnisse, die durch gezielte Schreibförderung im DaF-Unterricht erzielt wurden.

1. Das Schreibprozessmodell von Hayes (2012), das den Schreibprozess als komplexes Zusammenspiel kognitiver, sprachlicher und motivationaler Teilprozesse beschreibt und insbesondere die Planung, das sprachliche Umsetzen (Translation) sowie die Überarbeitung (Reviewing) von Texten in den Blick nimmt;

2. Das Textsortenmodell von Bachmann & Becker-Mrotzek (2017), das die strukturellen und funktionalen Anforderungen unterschiedlicher Textsorten sowie deren didaktische Vermittlung beleuchtet.

3. Die textlinguistischen Konzepte von Brinker (2010), insbesondere zu Kohäsion, Kohärenz und Themenentfaltung, die als grundlegende Prinzipien der Textualität die Qualität der inhaltlichen Verknüpfung und der thematischen Entwicklung systematisch fassbar machen;

4. Die offiziellen Bewertungskriterien des TestDaF-Instituts (2024), die eine standardisierte Beurteilung schriftlicher Leistungen entlang der Dimensionen Inhaltliche Bewältigung, Textaufbau und Kohärenz, Sprachrichtigkeit und Sprachverwendung ermöglichen.

Aus dieser theoretischen Fundierung wurden acht Bewertungskriterien abgeleitet: Kohäsion, Kohärenz, Themenentfaltung, Argumentationsstruktur, Grafikbeschreibung, Textsortenangemessenheit, sprachliche Korrektheit und Wortschatz.

Die Auswahl der acht Bewertungskriterien reflektiert die theoretische Fundierung: Während Kohäsion, Kohärenz und Themenentfaltung auf textlinguistischen Überlegungen nach Brinker basieren, gehen Argumentationsstruktur, Grafikbeschreibung und Textsorte auf textsortenlinguistische Modelle zurück. Die Kriterien sprachliche Korrektheit und insbesondere Wortschatz sind im Sinne von Hayes als Teil des „Translation“-Moduls sowie der Überarbeitungsprozesse zu verstehen, bei denen sprachliche Präzision und lexikalische Auswahl eine zentrale Rolle spielen. Gleichzeitig spiegeln diese beiden Kriterien auch die Anforderungen des TestDaF wider, deren Skalen explizit auf „Sprachverwendung“ und „Sprachrichtigkeit“ fokussieren.

Die von der Forscherin erstelle Tabelle unterscheidet sich zugleich in wesentlichen Punkten von der offiziellen TestDaF-Bewertung: Während der TestDaF vier globale Kategorien zur Bewertung vorsieht, erlaubt das hier verwendete Raster eine differenzierte Einzelbewertung von acht spezifischen Teilaspekten der Textproduktion. So werden Kohäsion, Kohärenz und Themenentfaltung, die im TestDaF gemeinsam unter 'Textaufbau und Kohärenz' gefasst werden, im Rahmen dieser Dissertation getrennt und jeweils mit einer eigenen Note bewertet. Dies ermöglicht eine präzisere Rückmeldung über die textinterne Logik und thematische Entwicklung.

Die Argumentationsstruktur und die Grafikbeschreibung, die im TestDaF nur als Teilbereiche der inhaltlichen Bewältigung erscheinen, werden hier ebenfalls separat erfasst. Die Textsortenangemessenheit, also der Grad der Übereinstimmung mit der geforderten Textsorte, wird nicht implizit bewertet, sondern explizit überprüft. Sprachliche Korrektheit und Wortschatz entsprechen weitgehend den TestDaF-Kategorien 'Sprachrichtigkeit' und 'Sprachverwendung', wobei insbesondere der Wortschatz im Sinne des Schreibprozessmodells von Hayes (Translation) sowie der Überarbeitungskompetenz begründet ist.

Diese erweiterte und differenzierende Herangehensweise erlaubt es, die Texte der Studierenden nicht nur auf globaler Ebene, sondern in ihren zentralen Teilbereichen gezielt zu analysieren. Gleichzeitig orientiert sie sich eng an prüfungspraktischen Standards und bietet durch ihre theoriegeleitete Fundierung eine belastbare Grundlage für die qualitative Einzelfallanalyse.

Die Einzelfallanalyse ist eine qualitative Forschungsmethode, die es ermöglicht, ein Phänomen in seiner natürlichen Umgebung detailliert und tiefgehend zu untersuchen. Sie wird häufig in den Bildungs- und Sozialwissenschaften eingesetzt, um die Wirkung von Interventionen in bestimmten Kontexten zu erfassen (Kelle, 2008). In der vorliegenden Dissertation wird diese Methode genutzt, um das individuelle Schreibverhalten der Studierenden vor und nach dem gezielten Schreibtraining zu analysieren.

Die Bewertung der studentischen Texte erfolgt auf Grundlage eines speziell entwickelten Analyserasters, das eine Kombination aus textlinguistisch fundierten Kriterien und pädagogisch-praktischer Skalierung darstellt. Die acht verwendeten Bewertungskriterien (Kohäsion, Kohärenz, Themenentfaltung, Argumentationsstruktur, Grafikbeschreibung, Textsortenangemessenheit, sprachliche Korrektheit und Wortschatz) werden jeweils auf einer fünfstufigen Skala (1–5 Punkte) bewertet. Dies ergibt eine maximale Gesamtpunktzahl von 40. Zur Interpretation der Gesamtsumme wurde eine vierstufige Bewertungsskala entwickelt:

35–40 Punkte = sehr gut (Note 1)

28–34 Punkte = gut (Note 2)

20–27 Punkte = befriedigend (Note 3)

unter 20 Punkte = mangelhaft (Note 4)

Diese Skalierung orientiert sich an einschlägigen Empfehlungen zur Notengebung im Hochschulbereich, wie sie u. a. von Grotjahn und Kleppin (2015) diskutiert werden. Dabei wird betont, dass Bewertungsskalen sowohl reliabel als auch valide sein müssen, um Leistungen differenziert und gerecht abbilden zu können. Eine gleichmäßige Verteilung der Punktespannen – wie in dieser Skala gewählt – trägt dazu bei, subjektive Verzerrungen zu minimieren und den Studierenden eine transparente Rückmeldung über ihre Stärken und Schwächen zu ermöglichen.

Die gewählte Punktverteilung stellt sicher, dass nur herausragende Leistungen, die in nahezu allen Bereichen exzellent sind, die Höchstnote „sehr gut“ (35-40 Punkte) erreichen. Dies entspricht einem hohen Anspruch an die Qualität der Texte und bietet Raum, um Studierende, die überdurchschnittliche Leistungen erbringen, von denen zu unterscheiden, die die Mindestanforderungen lediglich erfüllen. Der Bereich „gut“ (28-34 Punkte) bietet eine differenzierte Bewertung für Texte, die qualitativ hochwertig, aber nicht herausragend sind. Diese Spannweite stellt sicher, dass eine solide Leistung mit einer entsprechenden Note honoriert wird, ohne dass geringfügige Unterschiede in der Qualität zu einer übermäßigen Bewertung führen. Der breitere Bereich „befriedigend“ (20-27 Punkte) ermöglicht es, Studierende, die die grundlegenden Anforderungen erfüllen, aber noch deutliche Verbesserungspotenziale aufweisen, angemessen zu bewerten. Dies ist besonders wichtig, da viele Studierende in diesem mittleren Leistungsbereich liegen können.

Die klare Grenze von 20 Punkten für „mangelhaft“ stellt sicher, dass Studierende mit grundlegenden Defiziten in Bereichen wie Struktur, Argumentation oder sprachlicher Korrektheit identifiziert werden. Grotjahn und Kleppin (2015) betonen, dass ein transparenter Bewertungsprozess mit klar definierten Leistungskriterien ein hohes Maß an Fairness gewährleistet. Die gleichmäßige Verteilung der Punkte ermöglicht es, die Qualität der Texte präzise und nachvollziehbar zu bewerten, während gleichzeitig eine klare Orientierung für Studierende gegeben wird, in welchen Bereichen sie ihre Leistung verbessern müssen

Das in dieser Dissertation verwendete System unterscheidet sich bewusst vom offiziellen Bewertungssystem des TestDaF-Instituts, das auf einer vierfach differenzierten Kompetenzstufung (TDN 3 bis TDN 5) basiert. Beim TestDaF werden Texte in den vier Bereichen „Inhaltliche Bewältigung“, „Textaufbau und Kohärenz“, „Sprachrichtigkeit“ und „Sprachverwendung“ bewertet, wobei jeder Bereich separat mit einer TDN-Stufe versehen wird. Eine Gesamtbewertung erfolgt nicht über ein Punktsystem, sondern durch einen integrativen Abgleich mit deskriptiven Niveaubeschreibungen für jede Dimension (TestDaF-Institut, 2024).

Das hier entwickelte Punktesystem bietet dagegen den Vorteil einer feineren Granularität: Durch die Bewertung von acht differenzierten Teilaspekten lassen sich spezifische Stärken und Schwächen gezielter identifizieren und Rückmeldungen präziser gestalten. Zudem eignet sich das additive Punktesystem besonders für ein vergleichendes Vorher-Nachher-Design, wie es in dieser Studie durchgeführt wurde.

Die Umrechnung in klassische Noten (sehr gut bis mangelhaft) dient dabei der Orientierung an hochschuldidaktischen Standards und stellt sicher, dass die Ergebnisse sowohl innerhalb des Forschungskontextes als auch im Bildungskontext der universitären Schreibförderung anschlussfähig sind.

Für die Analyse werden die festgelegten Kriterien herangezogen: Kohäsion, Kohärenz, Themenfaltung, Argumentationsstruktur, Grafikbeschreibung, Textsorte, sprachliche Korrektheit und Wortschatz. Jedes dieser Kriterien wird mit einer Note von 1 bis 5 bewertet. Die einzelnen Bewertungen werden anschließend summiert, um eine Gesamtnote zu ermitteln. Eine Beispielrechnung soll dies veranschaulichen: Ein Studierender erhält folgende Einzelwertungen:

Kohäsion: 4, Kohärenz: 3, Themenentfaltung: 4, Argumentationsstruktur: 5, Grafikbeschreibung: 4, Textsorte: 4, Sprachliche Korrektheit: 3, Wortschatz: 4

Da die maximale Punktzahl bei acht Punkten 40 beträgt, entspricht eine Gesamtpunktzahl von 31 einem guten Ergebnis. Die Gesamtnote für diesen Text wäre somit „gut“.

Diese Form der differenzierten Gesamtbewertung erlaubt nicht nur die Bewertung der Texte entlang textlinguistischer und didaktischer Kategorien, sondern

ermöglicht auch eine gezielte qualitative Auswertung im Rahmen der Einzelfallanalyse.

Zur Bewertung der Texte wurde ein von der Forscherin entwickeltes Analyseraster erstellt, das auf etablierten theoretischen Modellen basiert und zugleich die Anforderungen des TestDaF-Formats berücksichtigt. Dabei dienten vier zentrale Bezugsrahmen als Grundlage:

Die zuvor erläuterten Kriterien werden in der folgenden Tabelle zusammengefasst. Das von der Forscherin entwickelte Bewertungsraster verbindet textlinguistische und prüfungspraktische Ansätze und dient als zentrales Instrument der Auswertungsphase der Aktionsforschung.

Tabelle 3: Im Rahmen dieser Dissertation eigenständig entwickeltes Bewertungsraster mit Kriterien und Notenskala zur Analyse von Lernertexten

Kriterium	**Beschreibung**	**Notenskala (1–5)**
Kohärenz	Überprüft die logische und inhaltliche Verknüpfung der Ideen im Text. Sind die Absätze in sich stimmig und führen den Leser durch die Argumentation? Gibt es Übergänge zwischen den Abschnitten, z. B. zwischen dem beschreibenden und argumentativen Teil? Sind diese Übergänge flüssig und logisch gestaltet?	
Kohäsion	Bezieht sich auf die sprachlichen Mittel, die den Text zusammenhalten, z. B. Konnektoren und Pronomen. Werden sie angemessen, präzise und vielfältig eingesetzt?	
Themenentfaltung	Bewertet, wie gut die thematische Entwicklung erfolgt. Werden relevante Informationen schrittweise eingeführt und klar strukturiert dargestellt?	
Argumentationsstruktur	Sind die Thesen klar formuliert? Ist die Argumentation logisch aufgebaut und durch Beispiele und Belege gestützt?	
Grafikbeschreibung	Wurden die Informationen der Grafik verständlich und folgerichtig zusammengefasst? Werden Entwicklungen klar dargestellt?	
Textsorte	Entspricht der Text der geforderten Textsorte, wie z. B. einer Erörterung? Sind alle wesentlichen Elemente der Textsorte vorhanden (Einleitung, Hauptteil mit Pro- und Kontra-Argumenten, Schluss)?	

Kriterium	Beschreibung	Notenskala (1–5)
Sprachliche Korrektheit	Wurden Grammatik, Rechtschreibung und Zeichensetzung korrekt verwendet? Treten schwerwiegende Fehler auf, die das Verständnis beeinträchtigen?	
Wortschatz	Wird ein breiterer und genauerer Wortschatz verwendet? Sind die Begriffe passend gewählt und werden sprachliche Varietäten eingesetzt?	

Neben der Analyse der Texte werden auch die Antworten aus den durchgeführten Leitfadeninterviews systematisch ausgewertet. Die Antworten der Studierenden wurden schriftlich über Google Forms eingereicht. Diese Methode ermöglichte eine klare und strukturierte Erfassung der Antworten, da die Studierenden ihre Reflexionen direkt schriftlich formulierten. Durch diese Vorgehensweise entfiel der Schritt der Transkription, sodass die Analyse unmittelbar auf den vorliegenden schriftlichen Daten basierte. Das Ziel der Analyse ist es herauszufinden, ob die Studierenden in der Lage sind, Texte zur Textsorte Erörterung bzw. Argumentation in ihrer Erstsprache Türkisch zu verfassen, und ob das nachfolgende Training zur Textsortenkompetenz erfolgreich war. Es wird untersucht, ob die Studierenden nach dem Training in der Lage sind, auch in der Fremdsprache Deutsch argumentative Texte zu schreiben. Dabei wird überprüft, inwieweit das Training ihnen geholfen hat, die Anforderungen dieser Textsorte zu erfüllen, selbst wenn sie in einer Fremdsprache schreiben.

Für die Analyse der schriftlichen Antworten wurde die inhaltlich-strukturierende Inhaltsanalyse nach Mayring (2014) gewählt. Diese Methode bietet einen systematischen und nachvollziehbaren Zugang zur Auswertung qualitativer Daten und ist besonders für das vorliegende Forschungsdesign geeignet. Die inhaltlich-strukturierende Inhaltsanalyse ist eine qualitative Forschungsmethode, die darauf abzielt, strukturelle und inhaltliche Kategorien aus den Daten herauszuarbeiten, um die wesentlichen Aussagen der Interviews zu erfassen. Sie ermöglicht es, qualitative Daten systematisch zu reduzieren und zu kategorisieren, ohne dabei die Komplexität des Datenmaterials zu verlieren. Die Methode basiert auf einem regelgeleiteten, theoriegeleiteten Vorgehen, bei dem das Material schrittweise analysiert und strukturiert wird.

Ein zentrales Merkmal dieser Methode ist die Kategorienbildung, bei der das Material anhand zuvor definierter oder induktiv entwickelter Kategorien systematisch strukturiert wird. Diese Kategorien können sowohl theoretisch begründet als auch aus dem Material selbst abgeleitet werden. Gleichzeitig bleibt der interpretative Charakter der Analyse erhalten, wodurch tiefere Einsichten in die Daten ermöglicht werden. Ein weiterer Fokus liegt auf Bedeutungseinheiten, also relevanten Textstellen oder Aussagen, die identifiziert und analysiert werden, um zentrale Themen und Muster herauszuarbeiten.

Die Wahl der inhaltlich-strukturierenden Inhaltsanalyse nach Mayring (2014) für die Auswertung der schriftlichen Interviews erfolgte aus mehreren Gründen. Erstens bietet die Methode ein klares und systematisches Vorgehen, das sich besonders gut für die Analyse schriftlicher Antworten eignet. Da die Daten in Form von strukturierten Interviews vorliegen, ermöglicht diese Methode eine präzise Kategorisierung und Interpretation der Daten. Durch die Strukturierung können unterschiedliche Themenfelder der Interviews, wie das Fremdsprachenprofil, die Textsortenkompetenz oder die Kompensationsstrategien, in klaren Kategorien analysiert werden.

Zweitens zeichnet sich die Methode durch ihre Flexibilität und Theoriegeleitetheit aus. Sie bietet die Möglichkeit, theoretische Ansätze, etwa aus Schreibkompetenzmodellen, zur Strukturierung der Daten zu verwenden, lässt aber auch Raum für die induktive Entwicklung neuer Kategorien. Dies ist besonders wertvoll, da das Ziel der Forschung darin besteht, sowohl bekannte als auch neue Erkenntnisse über die Entwicklung der Schreibkompetenz zu gewinnen.

Ein dritter Vorteil dieser Methode ist die Berücksichtigung der schriftlichen Daten. Da die Interviews schriftlich durchgeführt wurden, ist die inhaltlich-strukturierende Inhaltsanalyse besonders geeignet, um mit den bereits vorliegenden Antworten zu arbeiten. Zudem ist der Analyseprozess durch das regelgeleitete Vorgehen transparent und nachvollziehbar, was die Zuverlässigkeit und Validität der Ergebnisse stärkt.

Die Analyse der schriftlichen Antworten erfolgt in mehreren Schritten, basierend auf der inhaltlich-strukturierenden Inhaltsanalyse. Zunächst werden die

schriftlichen Antworten im Rahmen der Inhaltsanalyse in Kategorien eingeteilt. Diese Kategorien orientieren sich an den in den Interviews angesprochenen Themenfeldern, wie dem Fremdsprachenprofil, der Einstellung zum Schreiben in der Fremd- und Erstsprache, der Wahrnehmung der eigenen Schreibkompetenz, dem methodischen Vorgehen und den Kompensationsstrategien.

Ein zentrales Ziel der Analyse ist der Vergleich der Interviews vor und nach dem Schreibtraining. Dabei wird untersucht, wie sich die Wahrnehmung der Studierenden bezüglich ihrer Schreibkompetenz verändert hat. In den ersten Interviews, die nach dem Schreiben eines Textes in der Erstsprache Türkisch durchgeführt wurden, äußerten sich die Studierenden zur Textproduktion in ihrer Erstsprache. Diese Antworten dienen als Grundlage, um die späteren Entwicklungen nach dem Schreibtraining in der Fremdsprache Deutsch zu bewerten. Nach dem Training werden dieselben Fragen erneut gestellt, um festzustellen, wie sich die Textsortenkompetenz, die Wahrnehmung der eigenen Schreibleistung und die verwendeten Strategien zur Überarbeitung und Kompensation verändert haben.

Durch den Vergleich der Antworten vor und nach dem Training werden Fortschritte in der Schreibkompetenz der Studierenden identifiziert. Es wird untersucht, welche Aspekte des Schreibens nach dem Training verbessert wurden und welche Bereiche weiterhin als herausfordernd empfunden werden. Dabei werden sowohl sprachliche als auch inhaltliche Aspekte der Textproduktion analysiert. Ein besonderer Fokus liegt auf den Selbstreflexionen der Studierenden. Die reflektierten Antworten geben wertvolle Einblicke in die subjektive Wahrnehmung der eigenen Schreibkompetenz in beiden Sprachen. Die Analyse konzentriert sich darauf, wie die Studierenden ihre Fortschritte einschätzen und welche Strategien sie zur Verbesserung anwenden.

Die schriftlichen Interviews liefern detaillierte Informationen darüber, wie die Studierenden ihre Schreibkompetenz in der Fremdsprache Deutsch im Vergleich zu ihrer Erstsprache Türkisch wahrnehmen. Durch die systematische Auswertung der Antworten mithilfe der inhaltlich-strukturierenden Inhaltsanalyse wird sichtbar, welche Lernfortschritte durch das Schreibtraining erzielt wurden und welche Herausforderungen weiterhin bestehen. Diese Erkenntnisse tragen dazu bei,

didaktische Ansätze zur Förderung der Schreibkompetenz im DaF-Unterricht zu entwickeln und anzupassen.

Durch die Kombination der quantitativen und qualitativen Analyse der Texte sowie der systematischen Auswertung der Interviews wird es möglich, eine umfassende und tiefgehende Bewertung der Schreibkompetenz der Studierenden vorzunehmen. Die Einzelfallanalyse bietet dabei den Vorteil, dass sowohl die individuellen Fortschritte als auch die Herausforderungen der Studierenden detailliert untersucht werden können, was zu einem besseren Verständnis der Wirkung der Schreibförderung im DaF-Unterricht führt.

Die Ergebnisse der Textanalyse werden sowohl qualitativ als auch quantitativ interpretiert. Die Erfolge geben einen Hinweis auf den allgemeinen Fortschritt der Studierenden, während qualitative Beobachtungen detaillierte Rückschlüsse auf spezifische Stärken und Schwächen ermöglichen. Vergleiche mit den Vorher-Nachher-Texten und den offiziellen TestDaF-Ergebnissen werden es ermöglichen, den individuellen Fortschritt der Studierenden in Bezug auf die Schreibförderung zu bewerten.

Um mögliche Fehler zu minimieren, wird auf eine triangulierte Methode zurückgegriffen, indem die Ergebnisse der Textanalyse mit den offiziellen TestDaF-Ergebnissen der Studierenden verglichen werden. Diese Kombination aus subjektiver und objektiver Bewertung gewährleistet eine hohe Validität und Reliabilität der Analyse.

3.2. Durchführung des Trainings zur Förderung der Schreibkompetenz

Im Rahmen dieser Aktionsforschung, die sich an den klassischen Zyklen von Planung, Handlung, Beobachtung und Reflexion orientiert, befindet sich dieser Abschnitt in der Handlungs- bzw. Interventionsphase. In dieser Phase werden die zuvor in der Planungs- und Diagnosephase entwickelten Maßnahmen praktisch umgesetzt, um die angestrebten Veränderungen zu initiieren und zu beobachten. Zu diesem Zweck wurde ein didaktisch fundiertes Schreibtraining konzipiert, das gezielt

auf die Förderung der Schreibkompetenz in der Fremdsprache Deutsch abzielte. Ziel war es, den Studierenden nicht nur das Schreiben argumentativer Texte näherzubringen, sondern sie zugleich zu befähigen, Informationen aus einer Grafik korrekt zu beschreiben und in ihre Argumentation zu integrieren – Anforderungen, die insbesondere im schriftlichen Teil des TestDaF von zentraler Bedeutung sind.

Das Training orientierte sich konzeptionell an einem linearen Phasenmodell, wie es in der aktuellen fremdsprachendidaktischen Literatur, insbesondere in DLL 06: Curriculare Vorgaben und Unterrichtsplanung (Ende, Grotjahn, Kleppin & Mohr 2013) ausführlich dargestellt wird. Aufbauend auf dem sogenannten Pfeilmodell (Harmer, 2007) wurden die einzelnen Sitzungen entsprechend der klassischen Phasenstruktur Einstieg – Erarbeitung – Anwendung geplant. Diese Struktur gewährleistet eine systematische Progression vom rezeptiven Zugang über die kognitive Durchdringung bis hin zur produktiven Umsetzung sprachlicher und inhaltlicher Lernziele.

Innerhalb dieses Rahmens folgte das Training zudem dem Prinzip der Aufgabenorientierung, das Lernende dazu anleitet, komplexe kommunikationsnahe Aufgaben schrittweise zu bewältigen. Diese Methodik wurde durch das P–P–P-Modell (present – practice – produce) ergänzt, das insbesondere im Grammatik- und Schreibunterricht Anwendung findet (Ellis, 2015). Dadurch wurde gewährleistet, dass die Studierenden neue sprachliche Mittel zunächst präsentiert bekamen, diese anschließend in kontrollierten Übungen anwenden konnten und schließlich im Rahmen eigener Texte produktiv nutzen mussten.

Die Trainingsreihe bestand aus zehn aufeinander abgestimmten Unterrichtseinheiten mit einer Dauer von jeweils 45 bis 135 Minuten. Jede Einheit verfolgte ein konkretes Teilziel innerhalb des übergeordneten Schreibprozesses und orientierte sich sowohl an den einzelnen Phasen der Textproduktion als auch an den spezifischen Anforderungen der Textsorte. Der gesamte Trainingsplan sowie die zugehörigen Arbeitsblätter und detaillierten Lehrpläne wurden von der Forscherin selbst in enger Verzahnung mit den theoretischen Grundlagen dieser Dissertation entwickelt. Dabei flossen zentrale Erkenntnisse aus dem Schreibprozessmodell von Hayes (2012), dem Textsortenmodell von Bachmann & Becker-Mrotzek (2017), den

textlinguistischen Konzepten von Brinker (2010) sowie den hochschuldidaktischen Planungsinstrumenten aus DLL 06: Curriculare Vorgaben und Unterrichtsplanung (Ende, Grotjahn, Kleppin & Mohr 2013) ein. Diese enge Verbindung von Theorie und Praxis gewährleistete, dass jede Unterrichtseinheit sowohl empirisch fundiert als auch auf die konkreten Bedürfnisse der Zielgruppe abgestimmt war.

Die Umsetzung des Trainings erfolgte im Rahmen des regulären Vorbereitungskurses an der Universität. Im Vergleich zum bisher üblichen Unterricht unterschied sich dieses Training in mehreren zentralen Punkten. Während im herkömmlichen Unterricht das Schreiben häufig in Form allgemeiner Aufgaben ohne explizite Textsortenfokussierung erfolgt, legte die hier durchgeführte Intervention einen konsequenten Schwerpunkt auf die systematische Vermittlung der Merkmale und Strukturen argumentierender Texte. Ein zentrales Element war die bewusste Einbindung der Erstsprache (Türkisch) in der initialen Schreibphase, um bereits vorhandene Textsortenkompetenz zu aktivieren und gezielt auf die Produktion in der Zielsprache Deutsch zu übertragen. Darüber hinaus wurde ein textlinguistisch fundiertes Analyseraster eingesetzt, das sowohl der Diagnostik als auch der Fortschrittsmessung diente. Ergänzend kamen eigens entwickelte Arbeitsblätter und ein darauf abgestimmter Lehrplan zum Einsatz, die in aufeinander aufbauenden Sitzungen schrittweise die Kriterien des erfolgreichen argumentativen Schreibens vermittelten. Die Verknüpfung produktorientierter Textarbeit mit prozessorientierter Reflexion, insbesondere durch leitfadengestützte Interviews, stellte ebenfalls einen methodischen Unterschied zum regulären Unterricht dar. Diese methodischen Besonderheiten bildeten die Grundlage für die Umsetzung des Trainings und beeinflussten sowohl die Auswahl der Materialien als auch die Gestaltung der einzelnen Sitzungen, die im Folgenden detailliert beschrieben werden.

Die eingesetzten Materialien, darunter Aufgabenblätter (AB) und Schreibaufträge, wurden passgenau auf die Ausgangsniveaus und Lernziele der Studierenden zugeschnitten. Die didaktische Planung orientierte sich zudem am Rastermodell aus DLL 06: Curriculare Vorgaben und Unterrichtsplanung (Ende, Grotjahn, Kleppin & Mohr 2013) das zur Transparenz der Lernziele, Methoden, Sozialformen und eingesetzten Medien beiträgt.

Die von der Forscherin erarbeitete Tabelle 4 gibt einen Überblick über die durchgeführten Unterrichtseinheiten sowie deren Zielsetzungen, Inhalte, Methoden, Sozialformen und Materialien. Die vollständige Ausarbeitung der einzelnen Einheiten erfolgt im folgenden Abschnitt.

Tabelle 4: Im Rahmen dieser Dissertation eigens entwickelter Trainingsplan zur Förderung der Schreibkompetenz.

Sitzung	Thematischer Schwerpunkt	Zielsetzung
1	Schreibstrategien bewusst anwenden	Reflexion über individuelle Schreibgewohnheiten, Einführung in Schreibmodelle (Hayes; Bachmann & Becker-Mrotzek)
2	Einführung in argumentierende Texte	Vermittlung textsortenspezifischer Merkmale und Strukturen argumentierender Texte
3	Grafikbeschreibung	Einübung typischer Redemittel und Strukturen zur Beschreibung und Interpretation von Grafiken
4	Kohäsion stiftende Elemente	Erweiterung des Repertoires an Konnektoren, Pronomina und anderen kohäsiven Mitteln
5	Einleitung schreiben	Kennenlernen und Erproben verschiedener Einleitungsstrategien für argumentierende Texte
6	Argumente formulieren und verbinden	Strukturierung von Argumenten und Aufbau kohärenter Argumentationsketten
7	Fazit und Heimatbezug	Training abschließender Textteile mit Reflexion und persönlicher Stellungnahme
8	Schreibaufgabe unter Anleitung	Anwendung des Gelernten: Schreiben eines vollständigen Textes (Text B) mit Hilfsmitteln
9	Textbewertung und Reflexion	Bewertung der eigenen Texte anhand eines Rasters, individuelles Reflexionsinterview
10	Schreibaufgabe unter Testbedingungen	Formativer Abschlusstest: Schreiben eines Textes (Text C) unter realistischen Prüfungsbedingungen

3.2.1. Durchführung der ersten Sitzung: Schreibstrategien bewusst anwenden

Ziel dieser ersten Trainingseinheit ist es, die Studierenden für die bewusste Steuerung ihres Schreibprozesses zu sensibilisieren. Sie sollen eigene Strategien des Planens, Formulierens und Überarbeitens reflektieren und gezielt neue Techniken kennenlernen, die sie im späteren Schreibprozess einsetzen können, insbesondere im Hinblick auf die Anforderungen des schriftlichen Ausdrucks im TestDaF.

Die theoretische Grundlage dieser Sitzung bildet das kognitionspsychologische Schreibprozessmodell von Hayes (2012), das das Schreiben als einen rekursiven Prozess beschreibt, bei dem Planen, Formulieren und Überarbeiten in wechselseitiger Abhängigkeit stehen. Ergänzt wird dieses Modell durch das Drei-Kreise-Modell von Becker-Mrotzek und Bachmann (2017), das drei zentrale Handlungskreise unterscheidet: sprachliche, kognitive und soziale Aktivitäten. In Übereinstimmung mit diesen Modellen wird den Lernenden ein strukturierter Zugang zu ihrem individuellen Schreibverhalten eröffnet, der sie zur bewussten Strategieauswahl befähigt. Die metakognitive Reflexion über eigene Schreibgewohnheiten gilt dabei als Voraussetzung für die Entwicklung professioneller Schreibkompetenz (Becker-Mrotzek 2014).

Die Unterrichtseinheit folgt dem klassischen Dreischritt des linearen Phasenmodells aus DLL 06: Curriculare Vorgaben und Unterrichtsplanung (Ende, Grotjahn, Kleppin & Mohr 2013). Zu Beginn der Sitzung werden die Lernenden über ein gelenktes Unterrichtsgespräch zur Reflexion ihres bisherigen Schreibverhaltens angeregt. Ziel ist es, Vorwissen zu aktivieren und eine erste Bewusstmachung individueller Vorgehensweisen beim Schreiben zu ermöglichen. Die Frage „Wie schreibe ich eigentlich?“ dient als Impuls für den Erfahrungsaustausch im Plenum.

In der darauffolgenden Erarbeitungsphase erfolgt die kognitive Auseinandersetzung mit theoretischen Konzepten und deren Anwendung auf das eigene Schreiben. Zunächst wird das Schreibprozessmodell nach Hayes (2012) vorgestellt und in Partnerarbeit mit den individuellen Strategien der Lernenden abgeglichen. Im Anschluss wird das Drei-Kreise-Modell von Becker-Mrotzek und Bachmann (2017) eingeführt. In Kleingruppen ordnen die Lernenden exemplarische Schreibhandlungen den drei Handlungskreisen (kognitiv – sprachlich – sozial) zu. Dadurch wird ihnen die Komplexität des Schreibprozesses bewusst. Die Lernaktivitäten basieren auf Prinzipien der Lernerorientierung, kognitiven Aktivierung und theoriegeleiteter Aufgabenstellung.

In der abschließenden Phase erstellen die Lernenden ein individuelles Strategieraster, in dem sie festhalten, welche neuen Schreibstrategien sie in künftigen Schreibphasen anwenden möchten. Die Ergebnisse dienen als persönliche

Orientierung für die folgenden Einheiten. Diese Phase stärkt die Transferleistung und die metakognitive Steuerung zukünftiger Schreibprozesse.

Die Dokumentation zur ersten Unterrichtssitzung umfasst den von der Verfasserin entwickelten Lehrplan (Anhang 2) sowie die ebenfalls von ihr erstellten Arbeitsblätter (Anhang 3). Der Lehrplan enthält die inhaltlichen Schwerpunkte und methodisch-didaktischen Schritte, während die Arbeitsblätter das themenspezifische Übungsmaterial darstellen.

3.2.2. Durchführung der zweiten Sitzung: Einführung in die Textsorte argumentierende Texte

Ziel der zweiten Sitzung ist es, den Lernenden ein grundlegendes Verständnis für den Aufbau und die sprachlichen Merkmale argumentierender Texte zu vermitteln. Diese Textsorte stellt eine zentrale Anforderung im schriftlichen Ausdrucksteil des TestDaF dar, weshalb ein fundiertes Textsortenbewusstsein von entscheidender Bedeutung für den weiteren Verlauf des Trainings ist.

In dieser Einheit werden die Studierenden in die Struktur eines argumentierenden Textes eingeführt: Einleitung, Hauptteil und Schluss. Sie lernen, welche Funktion die einzelnen Textabschnitte erfüllen und wie Argumente inhaltlich und sprachlich aufgebaut sind. Besonderes Augenmerk liegt dabei auf der Verbindung zwischen inhaltlicher Kohärenz und textsortenspezifischer Strukturierung.

Didaktisch stützt sich diese Sitzung auf grundlegende Prinzipien der Textsortenlinguistik (Brinker, 2010) sowie auf die im Schreibunterricht bewährte Orientierung an Textmustern (Heinemann & Viehweger, 1991). Die Vermittlung erfolgt über eine Kombination von induktiven und deduktiven Verfahren: Die Lernenden analysieren zunächst authentische Textausschnitte und identifizieren typische Merkmale argumentierender Texte (z. B. argumentative Struktur, Konnektoren, Pro- und Kontraargumente). Anschließend füllen sie ein Merkmalraster aus, um ihre Beobachtungen systematisch zu sichern.

Die Unterrichtseinheit folgt dem klassischen Dreischritt des linearen Phasenmodells aus DLL 06: Curriculare Vorgaben und Unterrichtsplanung (Ende,

Grotjahn, Kleppin & Mohr 2013). In der Einstiegsphase wird mit einer Richtig/Falsch-Übung zur Aktivierung des Vorwissens gearbeitet. In der Erarbeitungsphase befassen sich die Lernenden mit Textbeispielen und analysieren Aufbau und sprachliche Merkmale. Sie erkennen typische Formulierungen, Argumentationsmuster und die Bedeutung des Einleitens und Abrundens eines Textes. In der Anwendungsphase übertragen sie ihre Erkenntnisse in ein Merkmalraster und diskutieren im Plenum, welche Elemente für die eigene Schreibpraxis besonders wichtig erscheinen.

Die Dokumentation zur zweiten Unterrichtssitzung umfasst den von der Verfasserin entwickelten Lehrplan (Anhang 4) sowie die ebenfalls von ihr erstellten Arbeitsblätter (Anhang 5). Der Lehrplan enthält die inhaltlichen Schwerpunkte und methodisch-didaktischen Schritte, während die Arbeitsblätter das themenspezifische Übungsmaterial darstellen.

3.2.3. Durchführung der dritten Sitzung: Grafikbeschreibung

In der dritten Sitzung werden die Grundlagen der Grafikbeschreibung im DaF-Unterricht systematisch eingeführt und trainiert. Dabei steht die Entwicklung eines strukturierten und differenzierten Schreibstils im Mittelpunkt, der zur Vorbereitung auf die schriftliche Prüfungsaufgabe des TestDaF dient.

Die Sitzung gliedert sich in drei aufeinander aufbauende Arbeitsphasen, die durch folgende Arbeitsblätter strukturiert sind: Zu Beginn erhalten die Studierenden eine Übersicht zentraler Redemittel zur Beschreibung, zum Vergleich und zur Interpretation von Grafiken. Diese Liste ist in fünf thematische Kategorien gegliedert (Einleitung, Aufbau, Wertebeschreibung, Vergleich, Interpretation) und wird gemeinsam erschlossen. Ziel ist es, sprachliche Mittel für typische Formulierungen kennenzulernen und einzuüben. In einer leeren Version notieren die Studierenden parallel eigene Bedeutungen oder Übersetzungen in die Erstsprache, um die Verankerung zu fördern.

Im zweiten Schritt wenden die Studierenden diese Redemittel im Kontext zweier thematisch studiennaher Visualisierungen an. Die erste Grafik (Studienzeitverteilung) dient zur Orientierung, da sie von Beispielsätzen begleitet

wird. Die zweite Grafik (digitale Lernmittel im Studium) bildet die Grundlage für eine erste eigene Schreibaufgabe. Zu fünf klar strukturierten Kategorien (Einleitung, Aufbau, Wertebeschreibung, Vergleich, Interpretation) verfassen die Lernenden jeweils eigene Sätze. Ziel ist es, die sprachlichen Mittel situationsangemessen zu variieren und in einen logischen Zusammenhang zu setzen.

Zum Abschluss der Sitzung arbeiten die Lernenden mit einem dritten Arbeitsblatt, das die differenzierte sprachliche Gestaltung der Grafikbeschreibung in drei Varianten trainiert: (A) Beschreibung mit Mengenangaben, (B) Vergleich mit Relativsätzen, (C) Bewertung und Interpretation. Anhand ein und derselben Grafik (erneut Studienzeitverteilung) erkennen die Studierenden, wie unterschiedlich ein und dieselbe Datenbasis beschrieben werden kann. Diese vertiefende Schreibaufgabe fördert nicht nur die sprachliche Flexibilität, sondern auch die Reflexion über stilistische Mittel.

Insgesamt ermöglicht die Sitzung eine gezielte Progression vom passiven Erfassen typischer Sprachmittel hin zur eigenständigen und differenzierten Beschreibung grafischer Darstellungen.

Die Dokumentation zur dritten Unterrichtssitzung umfasst den von der Verfasserin entwickelten Lehrplan (Anhang 6) sowie die ebenfalls von ihr erstellten Arbeitsblätter (Anhang 7-9). Der Lehrplan enthält die inhaltlichen Schwerpunkte und methodisch-didaktischen Schritte, während die Arbeitsblätter das themenspezifische Übungsmaterial darstellen.

3.2.4. Durchführung der vierten Sitzung: Kohäsion stiftende Elemente gezielt einsetzen

Die vierte Sitzung widmet sich der gezielten Förderung kohäsiver Schreibkompetenz. Ziel ist es, die Studierenden mit sprachlichen Mitteln vertraut zu machen, die den inneren Zusammenhang eines Textes herstellen und ihn für den Leser nachvollziehbar strukturieren. Im Fokus stehen dabei Konnektoren auf B2–C1-Niveau sowie weitere kohäsive Mittel wie Pronomen, Substitutionen, temporale und lokale Verweise. Die Beherrschung dieser kohäsiven Mittel stellt eine zentrale

Voraussetzung für das Verfassen zusammenhängender argumentativer Texte im Rahmen des schriftlichen Ausdrucksteils der TestDaF-Prüfung dar.

In der Einstiegsphase des Unterrichts werden die Lernenden zunächst über ein gelenktes Unterrichtsgespräch für das Thema sensibilisiert. Anhand der Leitfrage „Was macht einen Text zusammenhängend?“ aktivieren sie ihr Vorwissen, benennen erste kohäsive Mittel und erkennen die Bedeutung sprachlicher Verknüpfungen für die Textverständlichkeit.

Die Erarbeitungsphase beginnt mit der systematischen Einführung und Klassifikation anspruchsvoller Konnektoren (vgl. AB 4.1). Die Lernenden analysieren deren Funktionen (additiv, kausal, konsekutiv, adversativ, konzessiv) und vertiefen ihr Verständnis durch Sortier- und Kontextübungen. Anschließend wenden sie diese Konnektoren produktiv an, indem sie einen vorgegebenen Text überarbeiten und gezielt sprachliche Verknüpfungen einfügen. In der zweiten Hälfte der Erarbeitungsphase erweitern die Lernenden ihr Repertoire durch die Auseinandersetzung mit weiteren Mitteln der Kohäsion wie Pronominalverweise, Substitutionen und temporalen/lokalen Angaben (vgl. AB 4.2). Diese werden zunächst anhand eines Modelltextes erkannt, anschließend reflektiert und klassifiziert.

In der Anwendungsphase setzen die Lernenden das Erlernte auf produktive Weise um. In Einzelarbeit überarbeiten sie einen einfachen, stilistisch repetitiven Text unter gezieltem Einsatz von Konnektoren, Pronomen und weiteren kohäsiven Mitteln. Die Überarbeitungen werden im Anschluss gemeinsam reflektiert und hinsichtlich ihrer stilistischen Wirkung und Textlogik analysiert. Abschließend formulieren die Studierenden individuelle Transferüberlegungen: Welche Verknüpfungsmittel werde ich in meiner nächsten Schreibaufgabe bewusst einsetzen?

Die Sitzung legt somit den Grundstein für eine kohärente und kohäsive Textgestaltung und bereitet die Lernenden gezielt auf die Anforderungen des TestDaF vor.

Die Dokumentation zur vierten Unterrichtssitzung umfasst den von der Verfasserin entwickelten Lehrplan (Anhang 10) sowie die ebenfalls von ihr erstellten Arbeitsblätter (Anhang 11-12). Der Lehrplan enthält die inhaltlichen Schwerpunkte

und methodisch-didaktischen Schritte, während die Arbeitsblätter das themenspezifische Übungsmaterial darstellen.

3.2.5. Durchführung der fünften Sitzung: Einleitungen schreiben

Die fünfte Sitzung widmet sich dem gezielten Aufbau der Einleitung als Bestandteil argumentativer Texte. Eine gelungene Einleitung erfüllt im schriftlichen Ausdruck eine doppelte Funktion: Sie stimmt die Leser auf das Thema ein und verdeutlicht zugleich dessen Relevanz. Für das erfolgreiche Bestehen der TestDaF-Prüfung ist es daher entscheidend, dass Lernende verschiedene Formen des thematischen Einstiegs beherrschen und flexibel einsetzen können.

In der Einstiegsphase des Unterrichts werden die Lernenden zunächst zur Reflexion darüber angeregt, welche kommunikativen Aufgaben eine Einleitung übernimmt. Im gelenkten Unterrichtsgespräch sammeln sie erste Ideen zur Funktion von Einleitungen und aktivieren damit ihr Vorwissen. Die Lehrkraft visualisiert zentrale Aspekte wie Themenhinführung, Relevanzklärung und Fragestellungseinführung an der Tafel.

In der Erarbeitungsphase analysieren die Studierenden fünf ausformulierte Einleitungen zum Thema „Soziale Medien“, die verschiedene Einstiegsmöglichkeiten modellhaft darstellen: über Beispiele, kontroverse Meinungen, Zitate, aktuelle Entwicklungen und Begriffsdefinitionen. Die Lernenden markieren darin sprachliche Strukturen und Redemittel, die auch unabhängig vom Thema übertragbar sind. Auf diese Weise erweitern sie ihr Repertoire an typischen Formulierungen und werden für die stilistische Vielfalt von Einleitungstexten sensibilisiert.

In der Anwendungsphase übertragen die Lernenden das Erlernte auf eine neue Schreibaufgabe: Zum Thema „Sollte man in Großstädten den Autoverkehr stärker einschränken?“ verfassen sie zwei eigene Einleitungen, wobei sie jeweils eine der zuvor erarbeiteten Varianten umsetzen. In Kleingruppen werden die Texte anschließend verglichen und mündlich rückgemeldet. Dabei liegt der Fokus auf der

Klarheit des thematischen Einstiegs, der Angemessenheit der Redemittel und der stilistischen Wirkung.

Die Sitzung trägt wesentlich zur Entwicklung eines situationsadäquaten Schreibstils bei und legt eine wichtige Grundlage für den Aufbau vollständiger argumentativer Texte.

Die Dokumentation zur fünften Unterrichtssitzung umfasst den von der Verfasserin entwickelten Lehrplan (Anhang 13) sowie die ebenfalls von ihr erstellten Arbeitsblätter (Anhang 14). Der Lehrplan enthält die inhaltlichen Schwerpunkte und methodisch-didaktischen Schritte, während die Arbeitsblätter das themenspezifische Übungsmaterial darstellen.

3.2.6. Durchführung der sechsten Sitzung: Argumente formulieren, strukturieren und entfalten

Ziel der sechsten Sitzung ist es, die Studierenden zur bewussten und systematischen Formulierung argumentativer Texte zu befähigen. Der Fokus liegt auf der vollständigen Entwicklung einzelner Argumente, deren kohärente Verbindung sowie der differenzierten thematischen Ausgestaltung im Hauptteil eines Textes. Diese Kompetenzen stellen eine zentrale Voraussetzung für das Schreiben im TestDaF-Kontext dar.

In der Einstiegsphase des Unterrichts diskutieren die Lernenden im Plenum, was ein Argument ausmacht und wie es sich von einer bloßen Meinung unterscheidet. Ziel ist es, ein gemeinsames Begriffsverständnis zu erarbeiten und erste Argumentbeispiele aus dem Alltag zu benennen (vgl. AB 6, Teil A).

In der Erarbeitungsphase analysieren die Studierenden den Aufbau von Argumenten (These – Begründung – Beispiel/Beleg) anhand modellhafter Textausschnitte (vgl. AB 6, Teil B). Danach formulieren sie in Einzelarbeit eigene Pro- und Kontraargumente zu hochschulnahen Themen (vgl. AB 6, Teil C). Im Anschluss werden sprachliche Mittel zur Herstellung von Kohärenz auf zwei Ebenen behandelt: innerhalb einzelner Argumente sowie zwischen mehreren Argumenten. Die

Lernenden ergänzen Konnektoren, strukturieren Aussagen und reflektieren sprachliche Verknüpfungen (vgl. AB 6, Teil D).

Der zweite Teil der Erarbeitungsphase ist der Themenentfaltung gewidmet. Die Studierenden überarbeiten kurze, inhaltsarme Argumente, indem sie diese mit Beispielen, Erläuterungen und Belegen anreichern. In Einzel- und Partnerarbeit wenden sie Redemittel zur thematischen Vertiefung an (vgl. AB 6.2., Teil F–G). Ziel ist es, Argumente nicht nur formal korrekt, sondern auch differenziert und anschaulich zu gestalten. Eine Schreibaufgabe fordert die Lernenden abschließend auf, ein eigenes Argument zu verfassen und durch zwei inhaltlich vertiefende Sätze zu ergänzen (vgl. AB 6.1., Teil H).

In der Anwendungsphase planen die Studierenden mit Hilfe eines visuellen Schemas (vgl. AB 6, Teil E) eine vollständige lineare Argumentation: Einleitung, zwei Pro-Argumente, ein Kontraargument mit Entkräftung und ein Fazit. Dabei nutzen sie die zuvor erarbeiteten Strategien zur kohärenten und thematisch ausgebauten Gestaltung argumentativer Texte.

Diese Sitzung verbindet Analyse, Reflexion, sprachliche Übung und planendes Schreiben zu einer vertieften Auseinandersetzung mit dem Kern der schriftlichen Argumentation. Sie bildet damit eine zentrale Brücke zwischen der isolierten Argumentpraxis und der realistischen Textproduktion im TestDaF.

Die Dokumentation zur sechsten Unterrichtssitzung umfasst den von der Verfasserin entwickelten Lehrplan (Anhang 15) sowie die ebenfalls von ihr erstellten Arbeitsblätter (Anhang 16). Der Lehrplan enthält die inhaltlichen Schwerpunkte und methodisch-didaktischen Schritte, während die Arbeitsblätter das themenspezifische Übungsmaterial darstellen.

3.2.7. Durchführung der siebten Sitzung: Fazit schreiben und Heimatbezug herstellen

In der siebten Sitzung steht der Schluss argumentativer Texte im Mittelpunkt. Ziel ist es, die Studierenden zur strukturierten Formulierung eines überzeugenden Fazits zu befähigen und sie zugleich für die reflektierte Einbindung eines persönlichen

oder kulturellen Bezugs zu sensibilisieren. Damit greift die Sitzung zwei wesentliche Anforderungen des schriftlichen Ausdrucksteils im TestDaF auf: die Fähigkeit zum prägnanten Abschluss und zur interkulturellen Kontextualisierung.

In der Einstiegsphase des Unterrichts lesen die Studierenden zwei kontrastierende Beispiel-Fazits und erarbeiten im Plenum, was ein gelungenes Fazit auszeichnet. Dabei wird herausgearbeitet, dass ein Fazit nicht nur die Hauptaussagen zusammenfasst, sondern auch eine persönliche Stellungnahme sowie gegebenenfalls einen Ausblick enthalten kann (vgl. AB 7, Teil A).

In der Erarbeitungsphase setzen sich die Lernenden mit typischen Redemitteln für Schlussabschnitte auseinander und ergänzen diese um eigene Formulierungen aus Unterricht und Lektüre (vgl. AB 7, Teil B). Anschließend analysieren sie einen kurzen Modelltext, in dem ein Heimatbezug im Schlussabschnitt integriert ist. In Partnerarbeit reflektieren sie, wie Herkunftsbezug sprachlich realisiert werden kann, ohne plakativ zu wirken, und notieren alternative Formulierungen (vgl. AB 7, Teil C).

In der Anwendungsphase schreiben die Studierenden zu einem konkreten Thema („Sollten Studierende während des Semesters Teilzeit arbeiten?“) zwei unterschiedliche Fazits: eines mit allgemeiner Bewertung und eines mit persönlichem oder kulturellem Bezug. Sie wenden dabei erarbeitete Redemittel an und achten auf inhaltliche Klarheit sowie sprachliche Angemessenheit (vgl. AB 7, Teil D). Die Ergebnisse werden im Plenum verglichen und hinsichtlich Wirkung und Stilistik gemeinsam reflektiert.

Diese Sitzung stellt einen wichtigen Übergang zur produktiven Textproduktion dar. Sie fördert das Bewusstsein für stilistische Gestaltungsmöglichkeiten am Textende und zeigt Wege auf, wie persönliche Erfahrung, Herkunft und kulturelles Wissen sinnvoll in eine argumentative Struktur eingebettet werden können.

Die Dokumentation zur siebten Unterrichtssitzung umfasst den von der Verfasserin entwickelten Lehrplan (Anhang 17) sowie die ebenfalls von ihr erstellten Arbeitsblätter (Anhang 18). Der Lehrplan enthält die inhaltlichen Schwerpunkte und methodisch-didaktischen Schritte, während die Arbeitsblätter das themenspezifische Übungsmaterial darstellen.

3.2.8. Durchführung der achten Sitzung: Individuelles Schreiben eines TestDaF-Textes

Die achte Sitzung markiert den Übergang von angeleitetem Schreiben hin zur eigenständigen Textproduktion. Aufbauend auf den vorangegangenen Sitzungen schreiben die Lernenden nun einen vollständigen TestDaF-Text auf Deutsch individuell, aber eingebettet in eine vorbereitende Gruppenphase. Grundlage ist die Originalaufgabe „Fitness und Gesundheit“ aus dem Modelltest 01, die bereits vor dem Training auf Türkisch bearbeitet wurde. Damit wird ein direkter Vergleich zwischen Vorher- und Nachher-Texten möglich.

In der Einstiegsphase des Unterrichts wird die Schreibaufgabe gemeinsam im Plenum reaktiviert. Die Studierenden erinnern sich an ihre frühere Herangehensweise und besprechen typische Herausforderungen: Textstruktur, Grafikbeschreibung, Argumentation, Kohärenz. Ziel ist es, Zielklarheit und Schreibbewusstsein zu fördern.

In der Erarbeitungsphase erarbeiten die Lernenden in Kleingruppen (2–3 Personen) gemeinsam Ideen und sammeln Argumente zur Aufgabenstellung. Dabei nutzen sie alle bisherigen Materialien (Redemittellisten, Schreibstrategien, Aufbauhilfen). Auch sprachliche Fragen werden gemeinsam geklärt. Die Lehrkraft moderiert diesen Austausch beratend und gibt gezielte Impulse zur inhaltlichen Strukturierung.

Anschließend schreiben die Lernenden ihren Text eigenständig. Dabei wenden sie die in den vergangenen Sitzungen trainierten Aspekte an: Grafikbeschreibung, Argumentationsstruktur, kohäsive und kohärente Gestaltung sowie sprachliche Korrektheit.

In der Anwendungsphase geben die Lernenden ihren Text bei der Lehrkraft ab. Erste freiwillige Rückmeldungen zum Schreibprozess werden im Plenum gesammelt. Die Lehrkraft informiert darüber, dass die Texte in der nächsten Sitzung individuell bewertet und reflektiert werden.

Diese Sitzung bietet eine realitätsnahe Vorbereitung auf die schriftliche TestDaF-Aufgabe und ermöglicht eine differenzierte Überprüfung individueller Lernfortschritte.

Die Dokumentation zur achten Unterrichtssitzung umfasst den von der Verfasserin entwickelten Lehrplan (Anhang 19) sowie die von den Studierenden zu bearbeitende Aufgabe „Schriftlicher Ausdruck“ aus dem Modellsatz 01 des TestDaF-Instituts (Anhang 1).

3.2.9. Durchführung der neunten Sitzung: Individuelles Textfeedback und schriftliche Reflexion

Die neunte Sitzung dient der abschließenden Reflexion über das Schreibtraining. Im Zentrum steht die individuelle Bewertung der in Sitzung 8 verfassten TestDaF-Texte und die schriftliche Selbstreflexion anhand eines strukturierten Fragebogens. Ziel ist es, die eigenen Fortschritte zu erkennen, die erworbenen Kompetenzen zu sichern und Perspektiven für weiteres Schreiben in der Fremdsprache zu entwickeln.

In der Einstiegsphase des Unterrichts wird der Bewertungsbogen vorgestellt, der auf acht differenzierten Kriterien basiert (Kohärenz, Kohäsion, Themenentfaltung, Argumentationsstruktur, Grafikbeschreibung, Textsorte, sprachliche Korrektheit, Wortschatz). Die Lehrkraft erläutert die Notenskala (1–5) und beantwortet Verständnisfragen. Ziel ist die Transparenz der Bewertungskriterien, damit die Lernenden von Beginn an wissen, worauf es beim Verfassen argumentativer Texte ankommt.

In der Erarbeitungsphase erhalten die Studierenden ihre eigenen Texte aus Sitzung 8 zurück. Sie bearbeiten den Bewertungsbogen zunächst in Einzelarbeit und reflektieren anhand der Skala, welche Aspekte gelungen sind und wo Verbesserungsbedarf besteht. Anschließend erfolgt ein Abgleich mit der Bewertung der Lehrkraft. Dies ermöglicht eine gezielte Selbsteinschätzung und schärft das Verständnis für prüfungsrelevante Qualitätskriterien.

Dieser enthält offene Fragen zu Schreibstrategien, auftretenden Schwierigkeiten beim Schreiben, bevorzugten Textsorten, zur Bewertung des eigenen Textes und zu Einschätzungen der eigenen Schreibentwicklung.

In der Anwendungsphase tauschen sich die Lernenden im Plenum über zentrale Erkenntnisse aus. Es werden typische Herausforderungen, aber auch persönliche Fortschritte benannt. Die Lehrkraft würdigt den individuellen Entwicklungsweg und gibt Rückmeldung zum Gruppenverlauf.

Diese Sitzung schließt den Trainingszyklus ab und unterstützt den Transfer des Gelernten auf zukünftige Schreibaufgaben im universitären Kontext.

Die Dokumentation zur neunten Unterrichtssitzung umfasst den von der Verfasserin entwickelten Lehrplan (Anhang 20), den ebenfalls von ihr erstellten Bewertungsbogen zur Selbsteinschätzung der eigenen Texte (Tabelle 3) sowie ein exemplarisches Leitfadeninterview zu Fall 1 (Anhang 26).

3.2.10. Durchführung der zehnten Sitzung: Text C unter Testbedingungen

Im Anschluss an das achtsitzige Schreibtraining wurde eine finale Schreibaufgabe durchgeführt, um die Wirksamkeit der Intervention unter realitätsnahen Prüfungsbedingungen zu überprüfen. In dieser zehnten Sitzung verfassten die Lernenden einen dritten Text (Text C), der als authentischer Abschlusstest diente und eine formative Evaluation ermöglichte. Der Text wurde in direkter Verbindung zu zwei früheren Schreibprodukten gesetzt – einem Vorher-Text (Text A) und einem betreut erstellten Zwischentext (Text B) – sodass eine kontrastive Analyse entlang des gesamten Trainingsverlaufs erfolgen konnte.

Der Text A wurde in der zweiten Woche des Semesters, also vor Beginn des eigentlichen Trainings, auf Türkisch verfasst. Die Aufgabenstellung orientierte sich am Format des schriftlichen Ausdrucks im TestDaF. Ziel war es, den Schreibstand der Lernenden in ihrer Erstsprache zu erfassen und Aufschluss über grundlegende Fähigkeiten der Argumentationsstrukturierung und Themenentfaltung zu gewinnen.

Auf dieser Grundlage konnten erste Annahmen über potenzielle Stärken und Schwierigkeiten im schriftlichen Ausdruck getroffen werden, die in den folgenden Sitzungen gezielt aufgegriffen wurden.

In der achten Sitzung entstand der Text B. Die Studierenden bearbeiteten die Aufgabe „Fitness und Gesundheit“ aus dem offiziellen TestDaF-Modelltest 01. Dabei konnten sie auf sämtliche während des Trainings entwickelte Materialien zurückgreifen (z. B. Redemittellisten, Aufbauhilfen, Notizen). Die Vorarbeit in Kleingruppen war erlaubt, das Schreiben selbst erfolgte individuell. Zwar wurde ein zeitlicher Rahmen von 60 Minuten gesetzt, doch handelte es sich nicht um eine Testumgebung im eigentlichen Sinne, sondern um eine betreute Schreibsituation im Unterrichtskontext.

Die abschließende Leistungserhebung erfolgte mit Text C, der unter originalgetreuen Bedingungen der TestDaF-Prüfung verfasst wurde. Die Aufgabe „Mehr Frauen in die Ingenieurwissenschaften?“ aus der Modellprüfung 4 des TestDaF-Instituts wurde unter Bedingungen durchgeführt, die den offiziellen Prüfungsanforderungen des TestDaF entsprachen: Die Bearbeitungszeit betrug 60 Minuten, Hilfsmittel wie Wörterbücher, Notizen oder Redemittellisten waren nicht erlaubt. Die Studierenden arbeiteten einzeln in einer ruhigen Prüfungsatmosphäre, ohne Austausch mit anderen Lernenden. Zudem wurde das originale Aufgabenlayout verwendet, um eine möglichst authentische Testumgebung zu gewährleisten.

Die geschriebenen Testtexte können zusammenfassend in den Trainingsverlauf folgendermaßen eingeordnet werden: Die drei Texte A, B und C ermöglichen eine abgestufte Überprüfung der Lernentwicklung. Text A dokumentiert den untrainierten Ausgangsstand der Lernenden in ihrer Erstsprache und bildet somit die Basis für eine fundierte Diagnose des anfänglichen Schreibniveaus. Daran anschließend zeigt Text B die erste praktische Umsetzung des im Training vermittelten Wissens und stellt ein Zwischenprodukt dar, das unter didaktisch begleiteten Bedingungen entstanden ist. Abschließend markiert Text C den authentischen Leistungstest unter TestDaF-konformen Bedingungen und erlaubt eine realitätsnahe Überprüfung des erreichten Kompetenzniveaus.

Diese Dreigliederung erlaubt sowohl eine differenzierte Bewertung auf Basis eines durch die Forscherin entwickelten Kriterienrasters (vgl. Tabelle 3) als auch eine qualitative Nachverfolgung individueller Lernwege. Dadurch wird sichtbar, in welchen Teilbereichen die Studierenden Fortschritte erzielt haben und wo weiterhin Unterstützungsbedarf besteht.

Die von den Studierenden zu bearbeitende Aufgabe „Schriftlicher Ausdruck“ aus der Musterprüfung 04 des TestDaF-Instituts ist in Anhang 21 dokumentiert.

Die detaillierte Analyse und Bewertung der drei Texte erfolgt im anschließenden Kapitel, in dem sowohl quantitative als auch qualitative Auswertungen vorgenommen werden.

4. BEFUNDE

Im Folgenden werden die Einzelfallanalysen vorgestellt, die den Kern des empirischen Teils der vorliegenden Studie bilden. Ziel dieser Analysen ist es, die individuelle Entwicklung der Schreibkompetenz im Bereich argumentierender Texte systematisch und nachvollziehbar zu dokumentieren. Dabei steht nicht nur die Bewertung der Produkte im Vordergrund, sondern auch die Einbeziehung der subjektiven Perspektive der Lernenden auf ihren Schreibprozess.

Die Darstellung der Einzelfallanalysen erfolgt im Rahmen des vierten Schrittes der durchgeführten Aktionsforschung, der die Auswertung und Reflexion der erhobenen Daten umfasst. Nach der Planungs-, Handlungs- und Beobachtungsphase stellt dieser Schritt die systematische Analyse der Ergebnisse dar, um Rückschlüsse auf die Wirksamkeit der durchgeführten Intervention zu ziehen und gegebenenfalls Anpassungen für zukünftige Durchläufe vorzunehmen.

Für jede Einzelfallanalyse werden drei schriftliche Texte herangezogen, die von der jeweiligen Person zu unterschiedlichen Zeitpunkten und unter unterschiedlichen Bedingungen verfasst wurden:

Text A: Ein erster argumentativer Text in der Erstsprache Türkisch, geschrieben zu Beginn der Lehrveranstaltung. Dieser Text dient als Ausgangspunkt zur Einschätzung der bereits vorhandenen Textsortenkompetenz unter den Bedingungen maximaler sprachlicher Verfügbarkeit.

Text B: Ein zweiter Text zum gleichen Thema, verfasst auf Deutsch nach Abschluss eines 20-wöchigen Schreibtrainings. Er ermöglicht Rückschlüsse auf die Wirksamkeit des Trainings unter regulären Bedingungen mit Nutzung von Hilfsmitteln (Wörterbuch, Schreibplan).

Text C: Ein dritter Text, verfasst in der Fremdsprache Deutsch unter testnahen Bedingungen (ohne Hilfsmittel, begrenzte Zeit). Er dient zur Überprüfung, inwieweit die im Training erworbenen Kompetenzen unter realistischen Prüfungssituationen reproduziert, werden können.

Die Analyse der Texte erfolgt auf Grundlage eines von der Forscherin entwickelten, textlinguistisch fundierten Analyserasters, das bereits im methodischen Teil dieser Arbeit ausführlich vorgestellt wurde. Es umfasst acht zentrale Bewertungskriterien: Kohäsion, Kohärenz, Themenentfaltung, Argumentationsstruktur, Grafikbeschreibung, Textsortenangemessenheit, sprachliche Korrektheit und Wortschatz. Diese Kriterien basieren auf etablierten theoretischen Modellen (u. a. Brinker 2010; Bachmann & Becker-Mrotzek 2017; Hayes 2012) und orientieren sich an den Anforderungen des schriftlichen Ausdrucks im TestDaF. Jeder Text wird sowohl qualitativ beschrieben als auch quantitativ bewertet, wobei jedem Kriterium ein Punktwert zwischen 1 und 5 zugewiesen wird.

Zur Triangulation der Ergebnisse werden zusätzlich leitfadengestützte Interviews mit den jeweiligen Studierenden herangezogen. Die Interviews wurden schriftlich durchgeführt und beziehen sich inhaltlich auf die Texte A und B. Sie geben Einblick in die subjektive Wahrnehmung des eigenen Schreibprozesses, die verwendeten Strategien, das Erleben sprachlicher Herausforderungen sowie den wahrgenommenen Nutzen des Trainings. Die Auswertung erfolgt mittels inhaltlich-strukturierender Inhaltsanalyse nach Mayring (2014) und orientiert sich entlang theoriebasierter Kategorien wie Schreibhaltung, Planung, Überarbeitung oder Textsortenbewusstsein.

Darüber hinaus haben die beteiligten Studierenden auf freiwilliger Basis ihre offiziellen TestDaF-Ergebnisse im schriftlichen Teil mitgeteilt. Diese Noten werden in die Analyse einbezogen und dienen als zusätzlicher Vergleichswert zur Einschätzung der Schreibleistung unter standardisierten Prüfungsbedingungen. Damit fließt eine weitere objektive Bezugsgröße in die Bewertung ein, was die Validität der Einzelfallanalysen zusätzlich erhöht.

Die Ergebnisse aus der Textanalyse, den Interviews und den externen Prüfungsergebnissen werden anschließend integriert, um ein möglichst differenziertes Bild der individuellen Entwicklung zu zeichnen. Dabei wird jeweils analysiert, in welchen Bereichen Fortschritte erkennbar sind, wo weiterhin Schwierigkeiten bestehen und wie sich subjektive Wahrnehmungen und objektive Leistungen wechselseitig beeinflussen.

Diese Vorgehensweise ermöglicht es, die Wirkung der Schreibförderung auf mehreren Ebenen sichtbar zu machen, sowohl auf der Ebene des Produkts (Text), als auch auf der Prozessebene (Strategien, Einstellungen) und damit zentrale Aspekte von Schreibkompetenzentwicklung im DaF-Unterricht differenziert zu erfassen.

Im Anschluss an diese methodische Darstellung wird im nächsten Abschnitt der erste Fall vorgestellt.

4.1. Fall 1 – Entwicklung der Schreibkompetenz im Verlauf des Textsortentrainings

Zur Veranschaulichung des individuellen Lernprozesses wird im Folgenden die Entwicklung der Schreibkompetenz von Fall 1 anhand dreier Texte dargestellt, die zu unterschiedlichen Zeitpunkten während des Trainings verfasst wurden. Die Texte wurden exemplarisch in den Anhang aufgenommen: Text A (Anhang 23), Text B (Anhang 24) und Text C (Anhang 25).

4.1.1. Fall 1 – Text A in der Erstsprache vor dem Training

Text A wurde von Fall 1 in der zweiten Woche nach Studienbeginn verfasst, also zu einem sehr frühen Zeitpunkt im universitären Schreibprozess. Die Aufgabe entsprach einer TestDaF-Schreibaufgabe, wurde jedoch in der Erstsprache der Studierenden, Türkisch, bearbeitet. Ziel dieser Phase war es, das potenzielle Textsortenbewusstsein und die Argumentationsfähigkeit der Studierenden unabhängig von der Fremdsprachenschwierigkeit zu erheben. Im Folgenden wird der Text anhand von acht zentralen Kriterien ausgewertet, die sowohl textlinguistische als auch prüfungsrelevante Dimensionen berücksichtigen.

Kohäsion: Die thematische Struktur des Textes ist grundsätzlich nachvollziehbar. Die Verfasserin beginnt mit einer knappen Beschreibung der grafischen Daten, führt dann zur Bewertung der Beitragsermäßigung über und ergänzt abschließend persönliche Beobachtungen aus der Türkei. Die Absätze sind inhaltlich sinnvoll voneinander getrennt, und die Gedanken bauen teilweise logisch aufeinander auf. Übergänge wie „Bu bağlamda“, „Ancak“ oder „Bu nedenle“ strukturieren den

Text punktuell, bleiben jedoch auf wenige Standardverknüpfungen beschränkt. Teilweise erfolgt der Wechsel zwischen Themenfeldern abrupt, etwa zwischen der allgemeinen Argumentation und der Darstellung gesellschaftlicher Entwicklungen in der Türkei. Beispiel: „Bu nedenle bahsedilen katkı payı indiriminin... takip edilmesi gerektiği düşüncesindeyim." – Die Überleitung zur Folgerung ist sprachlich korrekt, aber nicht immer inhaltlich vorbereitet. Dieser Aspekt wird mit einer Punktzahl von 3 bewertet.

Kohärenz: Der Text weist stellenweise semantische Unschärfen auf. Insbesondere längere, hypotaktisch strukturierte Sätze erschweren die Verständlichkeit. Zudem wirken einige Aussagen widersprüchlich oder unpräzise: So wird beispielsweise behauptet, die Zahl der Fitnessstudiobesucher: innen sei „durmaksızın artıyor", im nächsten Satz aber ein Altersvergleich als Hauptinformation der Grafik dargestellt. Die logischen Verbindungen zwischen Einzelinformationen sind zwar grundsätzlich nachvollziehbar, aber nicht immer explizit sprachlich markiert. Beispiel: „Günümüz dünyasında pek çok insan spor salonuna üye olmasına rağmen..." – Diese Wendung bringt zwar eine relevante Einschränkung zum Ausdruck, bleibt aber grammatikalisch schwerfällig. Dieser Aspekt wird mit einer Punktzahl von 2,5 bewertet.

Themenentfaltung (nach Brinker): Die thematische Entwicklung erfolgt sprunghaft und ohne systematische Vertiefung. Der Text verknüpft mehrere Aspekte des Themas Grafikbeschreibung, Bewertung der Beitragsermäßigung, gesellschaftliche Beobachtungen in der Türkei – behandelt sie jedoch eher nebeneinander als aufeinander aufbauend. Es fehlt eine klare Progression: Zwischen der globalen Argumentation und dem persönlichen Bezug besteht kein expliziter Zusammenhang. Der Text endet mit einer Forderung, ohne dass eine abschließende Zusammenführung der Argumente erfolgt. Beispiel: Der Übergang vom deutschen Gesundheitssystem zur Medikamentennutzung türkischer Jugendlicher erfolgt ohne argumentative Brücke. Dieser Aspekt wird mit einer Punktzahl von 2,5 bewertet.

Argumentationsstruktur: Der Text enthält mehrere argumentative Aussagen, doch diese sind nicht nach dem Muster These – Begründung – Beispiel – Schlussfolgerung strukturiert. Die Meinung zur Beitragsermäßigung wird deutlich

geäußert („mantıklı bir ödül sistemi olduğunu düşünüyorum“), allerdings fehlt eine systematische Abwägung. Es werden weder explizite Gegenargumente eingeführt noch rhetorisch gegliedert. Einzelne Beispiele – etwa zur Nutzung künstlicher Substanzen – sind inhaltlich relevant, aber nur lose an die Hauptthese gekoppelt. Dieser Aspekt wird mit einer Punktzahl von 3 bewertet.

Grafikbeschreibung: Die Grafik wird im ersten Absatz angesprochen und in ihren Grundzügen korrekt interpretiert. Es wird der Anstieg der Studiomitgliedschaften sowie die Altersverteilung erwähnt. Allerdings bleibt die sprachliche Darstellung allgemein („durmaksızın artıyor“) und ohne konkrete Zahlen oder analytische Einbindung in die Argumentation. Zudem fehlt eine Bezugnahme auf Ursachen oder Relevanz der dargestellten Daten. Beispiel: „en çok gidenlerin ise 30–39 yaş aralığındaki orta yaşlı kişilerden oluştuğunu söyleyebiliriz“ – formal korrekt, aber analytisch flach. Dieser Aspekt wird mit einer Punktzahl von 2,5 bewertet.

Textsorte (Erörterung): Die Textsorte „Erörterung“ ist implizit erkennbar, wird jedoch nicht konsequent umgesetzt. Es fehlt eine explizite Einleitung mit Fragestellung, ebenso wie eine systematische Argumentationsgliederung (z. B. Pro/Contra oder linear). Ein Fazit oder eine abschließende Bewertung ist zwar vorhanden, aber nicht klar als Schluss gekennzeichnet. Die Textsorte wird eher inhaltlich als formal realisiert. Beispiel: Die zentrale Frage „Sollten sportlich aktive Personen weniger zahlen?“ wird nicht direkt gestellt. Dieser Aspekt wird mit einer Punktzahl von 2,5 bewertet.

Sprachliche Korrektheit: Der Text ist sprachlich ambitioniert und enthält komplexe Satzstrukturen. Orthografisch und grammatikalisch ist er weitgehend korrekt. Problematisch sind jedoch die Länge und Schachtelung der Sätze sowie eine Tendenz zur Überfrachtung durch Nominalstil. Dadurch wird die Lesbarkeit beeinträchtigt. Wiederholungen wie „fark ettim ... fark ettim“ wirken stilistisch ungeschliffen. Dieser Aspekt wird mit einer Punktzahl von 3 bewertet.

Wortschatz: Der Wortschatz ist inhaltlich präzise und zeigt Differenzierungsvermögen. Begriffe wie „katkı payı“, „fırsatçılık“ oder „bilinçsiz eğilimler“ zeugen von einem gehobenen Ausdruck. Gleichzeitig finden sich stilistische Unschärfen und Wiederholungen, die das sprachliche Niveau begrenzen. Beispiel: Die

Formulierung „özellikle orta yaş grubundaki kişilerin kilo alma veya kilo verme özellikleri“ bleibt inhaltlich unklar. Dieser Aspekt wird mit einer Punktzahl von 4 bewertet.

Die zusammenfassende Bewertung auf Grundlage aller acht Kriterien ergibt einen Durchschnittswert von 2,88 Punkten auf einer fünfstufigen Skala.

Die oben dargestellten Beobachtungen werden in der folgenden Tabelle zusammengefasst. Sie bietet einen kompakten Überblick über die Bewertung der acht Analysebereiche dieses Textes.

Tabelle 5: Bewertung von Text A (Türkisch) – Fall 1

Kriterium	**Bewertung (1–5)**	**Kommentar**
Kohäsion	3	Grundstruktur vorhanden, Übergänge meist implizit.
Kohärenz	2.5	Logische Verknüpfungen teilweise undeutlich, Satzstruktur erschwert Verständnis.
Themenentfaltung	2.5	Aspekte nebeneinander statt aufeinander aufgebaut, keine Progression.
Argumentationsstruktur	3	Meinung vorhanden, aber keine systematische Ausarbeitung.
Grafikbeschreibung	2.5	Korrekte Benennung, aber keine analytische Einbettung.
Textsorte	2.5	Strukturell nicht klar umgesetzt, Textsorte nur implizit erfüllt.
Sprachliche Korrektheit	3	Komplexe Strukturen mit stilistischen Schwächen.
Wortschatz	4	Themenrelevant und präzise, mit kleinen Unschärfen.

4.1.2. Fall 1 – Text B: In der Zielsprache nach dem Training

Der Text B von Fall 1 wurde etwa in der 23. bis 24. Woche des universitären DaF-Unterrichts verfasst. Er entstand auf Deutsch, also in der Fremdsprache, und es wurde dieselbe TestDaF Schreibaufgabe bearbeitet, die vorher auf Türkisch bearbeitet wurde. Ziel dieser Analyse ist es, festzustellen, ob die Studierende die Merkmale der

Textsorte 'Erörterung' anwenden kann und inwiefern sich Fortschritte gegenüber dem Vorher-Text erkennen lassen. Die Auswertung erfolgt anhand von acht etablierten Bewertungskriterien, die sprachliche und textlinguistische Kompetenzen gleichermaßen abbilden.

Kohäsion: Der Text weist eine gut nachvollziehbare thematische Struktur auf. Die einzelnen Absätze sind funktional gegliedert: Einleitung, Grafikbeschreibung, Argumentation, persönlicher Bezug und Ländervergleich. Konnektoren wie „ein weiterer Punkt“, „bei allen Vorteilen“, „während“ oder „dies führt zu der Frage“ werden eingesetzt und unterstützen die Textlogik. Gelegentlich wirken Übergänge jedoch etwas abrupt, insbesondere beim Wechsel zur Türkei. Dieser Aspekt wird mit einer Punktzahl von 3,5 bewertet.

Kohärenz: Die inhaltliche Kohärenz ist grundsätzlich gegeben, leidet aber unter einzelnen grammatikalischen Schwächen und falschen Satzstellungen. Die Aussageabsicht ist meist klar, aber teilweise schwer zugänglich, etwa bei langen oder verschachtelten Sätzen. Beispiel: „…mit einer Verbindung zur neuen Generation von Teknologien…“ – unklare Formulierung und Wortwahl. Dieser Aspekt wird mit einer Punktzahl von 3 bewertet.

Themenentfaltung: Der Text entfaltet das Thema schrittweise: Ausgangsfrage – Datendarstellung – gesellschaftlicher Kontext – persönliche Stellungnahme – ländervergleichende Betrachtung. Allerdings bleibt die argumentative Entwicklung punktuell stehen. Der Rückgriff auf die Grafik ist nicht mit der Argumentation verknüpft, sondern wird eher vorausgeschickt. Ein abschließender zusammenfassender Schlussteil fehlt. Dieser Aspekt wird mit einer Punktzahl von 2,5 bewertet.

Argumentationsstruktur: Es sind mehrere Argumente erkennbar, die zum Teil mit Beispielen unterfüttert sind. Allerdings fehlt eine klare Gliederung oder rhetorische Strukturierung. Der Text enthält keine explizite Gegenüberstellung von Pro und Kontra mit sprachlicher Markierung. Beispiel: Das Argument zum Handballspieler ist zwar eindrucksvoll, wird jedoch sprachlich unpräzise eingebunden. Dieser Aspekt wird mit einer Punktzahl von 3 bewertet.

Grafikbeschreibung: Die Grafiken werden korrekt identifiziert und beschrieben. Prozent- und Zahlenangaben sind vorhanden. Die sprachliche Umsetzung weist jedoch stilistische und grammatikalische Schwächen auf, z. B. „die Mitglieder, die unter 20 Jahre alt sind, mit weniger als 10 %“. Die Daten werden nicht analysiert oder mit der Argumentation verknüpft. Dieser Aspekt wird mit einer Punktzahl von 4 bewertet.

Textsorte (Erörterung): Die Textsorte ist formal erkennbar: Es gibt eine Einleitung, einen Hauptteil mit Argumenten und einen abschließenden Kommentar. Allerdings ist die innere Struktur der Argumentation undeutlich, die Erörterung folgt keinem klar gegliederten Aufbau. Ein abwägender Schluss oder eine finale Stellungnahme fehlt. Dieser Aspekt wird mit einer Punktzahl von 3 bewertet.

Sprachliche Korrektheit: Der Text enthält zahlreiche sprachliche Fehler, etwa bei der Verbzweitstellung, Artikelverwendung und Kasuszuweisung. Beispiel: „die Mitglieder… ist“, „im Fitness-Studios“, „diese Behauptung nicht sehr sinnvoll ist“. Trotz der Fehler ist der Text global verständlich. Dieser Aspekt wird mit einer Punktzahl von 2,5 bewertet.

Wortschatz: Der Wortschatz ist teilweise differenziert, aber häufig repetitiv und stilistisch ungeschliffen. Formulierungen wie „diesen Spielzeugen“, „diese Veranstaltungen (?)“ oder „nicht sehr sinnvoll“ sind unpräzise. Abstrakte Begriffe werden teilweise korrekt verwendet, aber nicht immer weiterentwickelt. Dieser Aspekt wird mit einer Punktzahl von 3 bewertet.

Die zusammenfassende Bewertung auf Grundlage aller acht Kriterien ergibt einen Durchschnittswert von 3.06 Punkten auf einer fünfstufigen Skala.

Die folgenden Bewertungen fassen die oben analysierten Kriterien des Nachher-Texts kompakt in tabellarischer Form zusammen.

Tabelle 6: Bewertung von Text B (Deutsch, mit Hilfsmitteln) – Fall 1

Kriterium	Bewertung (1–5)	Kommentar
Kohäsion	3.5	Funktionale Struktur mit gelegentlich abrupten Übergängen.
Kohärenz	3	Inhaltlich nachvollziehbar, aber durch Grammatikfehler beeinträchtigt.
Themenentfaltung	2.5	Aufbau vorhanden, aber ohne klaren Abschluss und Verbindung zur Grafik.
Argumentationsstruktur	3	Argumente vorhanden, aber rhetorisch unsauber umgesetzt.
Grafikbeschreibung	4	Grafiken korrekt benannt, sprachlich teils fehlerhaft, aber vollständig.
Textsorte	3	Erörterungsstruktur erkennbar, aber nicht konsequent ausgeführt.
Sprachliche Korrektheit	2.5	Grammatik- und Ausdrucksfehler regelmäßig vorhanden.
Wortschatz	3	Thematisch passend, aber stilistisch uneinheitlich und teilweise ungenau.

4.1.3. Fall 1 – Text C: In der Zielsprache ohne Hilfsmittel

Der dritte Text von Fall 1 wurde unter Prüfungsbedingungen in der Fremdsprache Deutsch verfasst: ohne Hilfsmittel, mehrere Wochen nach Abschluss des Schreibtrainings. Ziel dieser Phase war es, festzustellen, ob die zuvor gelernten Strukturen und Strategien auch unter realistischen Testbedingungen angewendet werden können. Die Analyse erfolgt anhand von acht zentralen Kriterien der Text- und Sprachkompetenz.

Kohäsion: Die thematische Abfolge des Textes ist im Großen und Ganzen nachvollziehbar. Es finden sich grundlegende Elemente wie Einleitung, Grafikbeschreibung, Argumentation und Fazit. Dennoch wirken die Übergänge häufig sprunghaft und ohne sprachlich markierte Verknüpfung. Konnektoren wie „aber“, „darum“ oder „weil“ sind zwar vorhanden, werden aber teilweise inkorrekt verwendet. Dieser Aspekt wird mit einer Punktzahl von 3 bewertet.

Kohärenz: Die Kohärenz leidet unter zahlreichen sprachlichen Fehlern, unklaren Satzverbindungen und logischen Brüchen. Die Argumentation ist zwar inhaltlich nachvollziehbar, formal jedoch inkohärent, etwa durch unpräzise Verweise,

widersprüchliche Aussagen oder falsche Kasusverwendung. Beispiel: „Wie kann man Frauen in die Ingenieurwissenschaften erhöhen?“ – grammatikalisch und semantisch fehlerhaft. Dieser Aspekt wird mit einer Punktzahl von 2.5 bewertet.

Themenentfaltung: Die verschiedenen Teile des Themas werden angesprochen – Gleichstellung, Rolle der Erziehung, gesellschaftliches Bild, persönliche Erfahrung – jedoch ohne strukturierte Entfaltung. Die Argumentation springt zwischen biologischen und sozialen Erklärungsansätzen, ohne sie zu verknüpfen. Ein roter Faden ist nur schwer erkennbar. Dieser Aspekt wird mit einer Punktzahl von 2.5 bewertet.

Argumentationsstruktur: Der Text enthält sowohl Meinung als auch Begründungen und Beispiele, die allerdings sprachlich und logisch nicht immer sauber verbunden sind. Eine systematische Pro-Kontra-Struktur fehlt. Der persönliche Bezug ist stark ausgeprägt, wirkt aber inhaltlich eher additiv als argumentativ eingebettet. Dieser Aspekt wird mit einer Punktzahl von 3 bewertet.

Grafikbeschreibung: Die Grafik wird formal korrekt beschrieben. Zahlen, Achsen und Zeiträume werden genannt. Die Analyse bleibt jedoch sprachlich schwach, teils unverständlich („die Tendenz der Frauen hat nicht viel verändert“). Die Daten werden nicht mit der Argumentation verbunden. Dieser Aspekt wird mit einer Punktzahl von 3 bewertet.

Textsorte (Erörterung): Die Struktur einer Erörterung ist erkennbar: Es gibt eine Einleitung mit Frage, eine argumentative Mitte und eine persönliche Bewertung. Jedoch fehlt eine systematische Gliederung in Argumenttypen und eine abschließende Zusammenführung der Aussagen. Dieser Aspekt wird mit einer Punktzahl von 3 bewertet.

Sprachliche Korrektheit: Der Text weist eine hohe Fehlerdichte auf. Falsche Artikel, fehlerhafte Kasus, falsche Satzstellung und unidiomatische Ausdrucksweisen prägen den Text. Beispiel: „Wenn das Kind ein Mädchen ist…“, „diesen Spielzeugen“, „die Zahl der Männer ist…“ Trotz dieser Fehler bleibt der Text weitgehend verständlich. Dieser Aspekt wird mit einer Punktzahl von 2 bewertet.

Wortschatz: Der Wortschatz ist thematisch relevant, aber stilistisch und idiomatisch stark begrenzt. Relevante Begriffe wie „Erziehung“, „Technik“, „Talent“ werden verwendet, jedoch häufig mit fehlerhaften Kollokationen. Kreative Formulierungen wie „wir können sie erhöhen“ oder „diese Veranstaltungen“ wirken unklar oder unpassend. Dieser Aspekt wird mit einer Punktzahl von 2.5 bewertet.

Die zusammenfassende Bewertung auf Grundlage aller acht Kriterien ergibt einen Durchschnittswert von 2,69 Punkten auf einer fünfstufigen Skala.

Die folgenden Bewertungen fassen die oben analysierten Kriterien des dritten Textes kompakt in tabellarischer Form zusammen.

Tabelle 7: Bewertung von Text C (Deutsch, ohne Hilfsmittel) – Fall 1

Kriterium	Bewertung (1–5)	Kommentar
Kohäsion	3	Themenabfolge klar, sprachlich teils sprunghaft.
Kohärenz	2.5	Logik nachvollziehbar, aber viele Satzfehler.
Themenentfaltung	2.5	Aspekte vorhanden, aber nicht systematisch entfaltet.
Argumentationsstruktur	3	Meinung und Beispiel vorhanden, aber unverbunden.
Grafikbeschreibung	3	Daten korrekt, aber sprachlich schwach und unverbunden.
Textsorte	3	Elemente einer Erörterung vorhanden, aber nicht vollständig umgesetzt.
Sprachliche Korrektheit	2	Fehlerhäufigkeit hoch, aber Text verständlich.
Wortschatz	2.5	Thematisch passend, aber idiomatisch begrenzt.

4.1.4. Fall 1 – Interviewauswertung

Ebenso wurden die Interviews zu diesem Fall exemplarisch dokumentiert: Anhang 22 enthält das Leitfadeninterview vor dem Training, Anhang 26 das Leitfadeninterview nach dem Training. Die Analyse der schriftlichen Interviews zu Fall 1 erfolgt auf Grundlage der inhaltlich-strukturierenden Inhaltsanalyse nach

Mayring (2014). Die Kategorien wurden theoriebasiert entlang zentraler Themenfelder gebildet und ermöglichen einen systematischen Vergleich der beiden Interviewphasen. Die erste Erhebung fand nach dem Verfassen eines Textes zur Textsorte Erörterung in der Erstsprache Türkisch (Text A) statt, die zweite nach dem Schreiben eines inhaltsgleichen Textes in der Fremdsprache Deutsch (Text B) nach Abschluss eines gezielten Schreibtrainings.

Im Bereich des Fremdsprachenprofils beschreibt die befragte Person in der ersten Erhebung das Schreiben im Vergleich zu anderen sprachlichen Fertigkeiten als besonders anspruchsvoll. Sie äußert: „Yazmak benim için zor olan kısım. Kelime bulmakta zorlanıyorum." („Das Schreiben ist für mich der schwierigste Teil. Ich habe Schwierigkeiten, die passenden Wörter zu finden.") Im Nachinterview hingegen betont sie, dass ihr das Schreiben mittlerweile leichter falle: „Artık daha akıcı yazabildiğimi hissediyorum." („Ich habe das Gefühl, flüssiger schreiben zu können.") Dieser Wandel weist auf eine gesteigerte Schreibsicherheit und ein gewachsenes Vertrauen in den eigenen Wortschatz hin.

Die Einstellung zum Schreiben in der Erstsprache und in der Fremdsprache unterscheidet sich in beiden Interviews deutlich. Während in der ersten Phase ein eher freies und ungeplantes Schreiben in der Erstsprache beschrieben wird – „Genellikle belirli bir yapıyı takip etmiyorum, aklıma geldiği gibi yazıyorum." („Ich folge meistens keiner bestimmten Struktur, ich schreibe einfach, was mir einfällt.") – hebt die Person nach dem Training hervor, dass sie in der Fremdsprache Deutsch nun strukturierter vorgehe: „Einleitung, Hauptteil, Schluss şeklinde plan yaparak yazmaya çalışıyorum." Diese Aussage signalisiert eine bewusste Auseinandersetzung mit dem Aufbau argumentativer Texte.

Auch in der Wahrnehmung der eigenen Schreibkompetenz zeigt sich ein klarer Wandel. Zu Beginn gibt die befragte Person an, oft nicht zu wissen, „ne kadar uzun yazmalıyım, emin değilim." („Ich weiß nicht genau, wie lang mein Text sein sollte.") sowie „gramer açısından çok hata yapıyorum." („Ich mache viele Fehler in der Grammatik.") Im Nachhinein hingegen beschreibt sie ihren Schreibprozess als kontrollierter und zielgerichteter: „Artık ne yapmam gerektiğini daha iyi biliyorum,

konuyu daha iyi analiz edebiliyorum.“ („Ich weiß jetzt besser, was ich tun muss, ich kann das Thema besser analysieren.“)

Das methodische Vorgehen beim Schreiben war laut erster Selbstauskunft eher spontan („plan yapmadan yazıyorum“), während nach dem Training ein stärker strukturierter Zugang beschrieben wird: „Vor dem Schreiben mache ich mir Notizen und plane, was ich in welchem Abschnitt sagen will.“ Besonders hervorzuheben ist, dass der*die Studierende explizit auf die erlernten Textbausteine und Übergänge Bezug nimmt.

Bei den Überarbeitungs- und Kompensationsstrategien war im ersten Interview kaum Reflexion zu erkennen. Die befragte Person erklärte lediglich: „Yazdıktan sonra bazen okuyorum, ama her zaman değil.“ („Manchmal lese ich den Text nach dem Schreiben nochmal, aber nicht immer.“) Im zweiten Interview hingegen wird deutlich, dass sich ein Überarbeitungsbewusstsein entwickelt, hat: „Yazdıktan sonra bağlaçlara ve cümleler arası geçişe dikkat ederek tekrar okuyorum.“ („Ich lese den Text nochmal und achte dabei auf die Konnektoren und Übergänge zwischen den Sätzen.“)

Schließlich äußert sich die Person im zweiten Interview auch zur Wahrnehmung des Trainings selbst. Es wird als äußerst hilfreich bewertet: „Örnek metinler çok faydalı oldu, yapıyı daha iyi anladım.“ („Die Beispieltexte waren sehr hilfreich, ich habe die Struktur besser verstanden.“) Auch das schrittweise Vorgehen im Training habe geholfen, Unsicherheiten zu überwinden: „Adım adım yazmayı öğrendim.“ („Ich habe gelernt, schrittweise zu schreiben.“)

Die inhaltlich-strukturierende Analyse der Interviews zeigt somit eine klare Entwicklung: Die Person hat nicht nur die formalen und sprachlichen Anforderungen der Textsorte Erörterung besser verstanden, sondern auch konkrete Schreibstrategien übernommen und ein reflektierteres Verhältnis zum eigenen Schreibprozess entwickelt. Besonders auffällig ist der gestiegene Grad an Selbstregulation – ein wesentliches Ziel jeder Schreibförderung. Der Vergleich der beiden Interviewphasen legt nahe, dass das Schreibtraining einen signifikanten Beitrag zur Entwicklung der Schreibkompetenz im Deutschen geleistet hat.

4.1.5. Fall 1 – Gesamtauswertung

Die Entwicklung der Schreibkompetenz bei Fall 1 zeigt über die drei Texte hinweg eine sukzessive Annäherung an die Merkmale argumentativer Textproduktion in der Fremdsprache Deutsch. Bereits im ersten Text, verfasst in der Erstsprache Türkisch, lassen sich erste Elemente eines textsortenspezifischen Bewusstseins erkennen – insbesondere im Bereich Wortschatz und thematischer Relevanz. Dennoch bleibt die Argumentationsstruktur unstrukturiert, die Themenentfaltung sprunghaft und die Textlogik lückenhaft. Die Analyse legt nahe, dass der Text weniger geplant als assoziativ verfasst wurde.

Im zweiten Text, geschrieben nach dem gezielten Schreibtraining in der Fremdsprache Deutsch, treten deutliche Fortschritte hervor: Die thematische Struktur ist funktionaler gegliedert, Kohäsionsmittel werden gezielter eingesetzt, und die Textsorte Erörterung wird nun formal realisiert. Schwächen bestehen weiterhin im Bereich der Argumentstruktur und der Kohärenz, was sich durch grammatische Unsicherheiten und fehlende rhetorische Verbindungen zwischen den Argumenten zeigt. Dennoch deuten die gesteigerte Textlänge, der strukturiertere Aufbau sowie die differenziertere Auseinandersetzung mit dem Thema auf einen klaren Kompetenzzuwachs hin.

Der dritte Text, unter testnahen Bedingungen ohne Hilfsmittel verfasst, zeigt eine gewisse Konsolidierung, aber auch Rückschritte. Während die grundlegende Struktur einer Erörterung erhalten bleibt, sind die sprachlichen und kohärenzbezogenen Schwächen erneut stärker sichtbar. Dies lässt sich einerseits mit der reduzierten Planungszeit und dem Wegfall sprachlicher Hilfsmittel erklären, andererseits aber auch als Hinweis darauf interpretieren, dass das erworbene Wissen unter Druck noch nicht vollständig automatisiert ist. Die Textqualität fällt im Vergleich zum Nachher-Text leicht ab, bleibt jedoch über dem Niveau des Ausgangstextes.

Diese Einschätzung deckt sich mit dem offiziellen Ergebnis des TestDaF-Zertifikats, das von der Studierenden freiwillig mitgeteilt wurde: Im Bereich schriftlicher Ausdruck wurde die TestDaF-Niveaustufe TDN 4 erreicht, was einer soliden, jedoch nicht fehlerfreien schriftlichen Leistung entspricht. Diese Note

bestätigt die Beobachtung aus der Analyse, dass die Studierende zwar über grundlegende Textsortenkompetenz verfügt, insbesondere im Aufbau und in der Argumentation jedoch noch Potenzial zur weiteren Ausdifferenzierung besteht. Die erreichte Niveaustufe spiegelt somit den im Training erzielten Fortschritt wider, bleibt aber in Teilbereichen hinter dem vollen Anspruch der TestDaF-Kriterien zurück.

Die Interviewauswertung bestätigt diesen Eindruck: Die befragte Person beschreibt das Schreiben zu Beginn als frei, unstrukturiert und fehleranfällig. Im Nachinterview hingegen zeigt sich ein gestiegenes Bewusstsein für Textstruktur, Planung und Überarbeitung. Besonders auffällig ist die Entwicklung von Reflexionskompetenz: Während zu Beginn kaum metakognitive Strategien benannt werden, schildert die Studierende nach dem Training ein bewusstes Vorgehen bei der Textplanung und -überarbeitung – inklusive Einsatz von Konnektoren und Textbausteinen. Auch das eigene Sprachgefühl habe sich verbessert, was mit der wachsenden Selbstsicherheit im Umgang mit der Fremdsprache einhergeht.

Zusammengenommen ergibt sich für Fall 1 ein konsistentes Bild eines Lernprozesses, der sowohl kognitive als auch strategische Fortschritte umfasst. Das Training hat nicht nur zu einem funktionaleren Aufbau argumentativer Texte beigetragen, sondern auch das Schreibbewusstsein in der Fremdsprache deutlich geschärft. Die Schwächen im letzten Text verdeutlichen jedoch, dass unter Prüfungsbedingungen eine Stabilisierung der Kompetenzen notwendig ist. Dennoch lässt sich aus der Kombination der Text- und Interviewanalyse sowie der externen Prüfungsergebnisse ein klarer Entwicklungstrend in Richtung einer reflektierten, strukturierten und kompetenzorientierten Schreibweise erkennen.

4.2. Fall 2 – Entwicklung der Schreibkompetenz im Verlauf des Textsortentrainings

Zur Veranschaulichung des individuellen Lernprozesses wird im Folgenden die Entwicklung der Schreibkompetenz von Fall 2 dargestellt.

4.2.1. Fall 2 – Text A: Erstsprache vor dem Training

Im Folgenden wird Text A unter Berücksichtigung der acht Bewertungskriterien analysiert. Diese Kriterien umfassen sowohl textlinguistische Merkmale als auch prüfungsrelevante Anforderungen des TestDaF und ermöglichen eine differenzierte Einschätzung der zu diesem Zeitpunkt vorhandenen Schreibkompetenz.

Kohäsion: Die Kohäsion ist im Text grundsätzlich gegeben. Die Argumentationsabschnitte sind durch Konnektoren wie „ancak“, „buna göre“, „eğer…“ und „ama“ verbunden. Die Sätze sind durchgängig miteinander verknüpft, und die Textabschnitte bauen grundsätzlich aufeinander auf. Einzelne Übergänge wirken jedoch abrupt, insbesondere der Sprung von der Altersgruppenbeschreibung zu den spekulativen Überlegungen zu Missbrauchsmöglichkeiten. Dieser Aspekt wird mit einer Punktzahl von 3 bewertet.

Kohärenz: Die inhaltliche Logik des Textes ist teilweise beeinträchtigt durch argumentative Sprünge. Zwar lassen sich thematische Bezüge erkennen, etwa zwischen Sportverhalten und Krankenkassenregelungen, doch einige Beispiele erscheinen unvermittelt (z. B. der Vergleich von Fitness und Zigarettenkonsum). Einzelne Aussagen sind zudem stark hypothetisch oder spekulativ, was die argumentative Kohärenz schwächt. Dieser Aspekt wird mit einer Punktzahl von 2,5 bewertet.

Themenentfaltung: Es werden verschiedene Perspektiven auf das Thema eröffnet: gesundheitliche, ökonomische und soziale. Jedoch erfolgt keine gezielte thematische Entfaltung, die Argumente erscheinen lose nebeneinander gereiht. Ein strukturierter Aufbau mit Progression ist kaum erkennbar. Dieser Aspekt wird mit einer Punktzahl von 2,5 bewertet.

Argumentationsstruktur: Die Argumente sind nachvollziehbar, teilweise durch Beispiele untermauert und es werden auch Gegenpositionen berücksichtigt. Eine klare argumentative Gliederung mit explizit markierten Thesen, Belegen und Beispielen fehlt jedoch. Die Argumentation bleibt oft hypothetisch („olabilir“,

„yapabilirler“, „açılırdı“), was die Überzeugungskraft mindert. Dieser Aspekt wird mit einer Punktzahl von 3 bewertet.

Grafikbeschreibung: Die Angaben aus der Grafik werden korrekt wiedergegeben. Es werden Entwicklungen beschrieben (z. B. regelmäßiger Anstieg der Mitgliedschaften), und die Altersverteilung wird grob korrekt wiedergegeben. Allerdings fehlen konkrete Zahlen und eine analytische Auswertung. Zudem erfolgt keine inhaltliche Verknüpfung zwischen der Grafik und den Argumenten. Dieser Aspekt wird mit einer Punktzahl von 3 bewertet.

Textsorte: Die Textsorte „Erörterung“ ist grundsätzlich zu erkennen. Es gibt einen einleitenden Abschnitt, eine Hauptargumentation mit unterschiedlichen Positionen und eine abschließende Bewertung. Allerdings fehlt eine explizite Fragestellung, und die Argumentationsgliederung ist nicht systematisch. Das Fazit ist pointiert, aber stark subjektiv und spekulativ („Türkiye’de kesinlikle kötüye kullanılırdı“). Dieser Aspekt wird mit einer Punktzahl von 2,5 bewertet.

Sprachliche Korrektheit: Der Text weist nur wenige grammatikalische Fehler auf. Der Satzbau ist meist korrekt, allerdings wirken einige Formulierungen unnötig komplex oder verschachtelt, was das Leseverständnis erschwert. Die Zeichensetzung ist funktional, könnte aber klarer strukturiert sein. Dieser Aspekt wird mit einer Punktzahl von 3,5 bewertet.

Wortschatz: Der Wortschatz ist differenziert und sachbezogen. Die Verfasserin verwendet relevante Begriffe wie „katkı payı“, „teşvik“, „sağlıklı yaşam tarzı“, „sahte salonlar“, was auf ein gutes thematisches Vokabular hinweist. Einzelne Wiederholungen und leichte Unschärfen (z. B. „bir birey haftada 3 paket sigarada içiyor olabilir“) mindern das Gesamtbild nur geringfügig. Dieser Aspekt wird mit einer Punktzahl von 3 bewertet.

Die Gesamtleistung dieses Textes wird mit 2,88 von 5 Punkten bewertet. Der Text zeigt ein gutes thematisches Verständnis und eine klare Haltung zur Fragestellung. Die Argumente sind vorhanden und stellenweise differenziert, jedoch fehlt es an struktureller und sprachlicher Präzision. Die Verbindung zwischen Grafik

und Argumentation könnte vertieft werden. Die Leistung ist insgesamt solide, aber noch nicht vollständig textsortenspezifisch ausgebildet.

Die folgende Tabelle fasst die Bewertung des Textes A von Fall 2 zusammen. Grundlage der Bewertung sind acht textlinguistisch fundierte Kriterien, die inhaltliche, strukturelle und sprachliche Aspekte des Textes berücksichtigen.

Tabelle 8: Bewertung von Text A (Türkisch) – Fall 2

Kohäsion	3	Absätze sind logisch getrennt, Verknüpfungen wie 'ancak' und 'buna göre' strukturieren den Text, jedoch teils abrupt.
Kohärenz	2.5	Teilweise argumentative Sprünge, einige Vergleiche (z. B. spor salonu / sigara) sind unpräzise eingebunden.
Themenentfaltung	2.5	Mehrere Perspektiven angesprochen, aber kein klarer argumentativer Aufbau oder strukturierter Fortschritt.
Argumentationsstruktur	3	Argumente vorhanden, aber nicht klar nach These – Begründung – Beispiel strukturiert; Gegenargumente gut dargestellt.
Grafikbeschreibung	3	Grafikdaten korrekt wiedergegeben, Prozentangaben fehlen, keine vertiefte Einbindung in Argumentation.
Textsorte	2.5	Einleitung, Hauptteil, Schluss erkennbar, aber Einleitung ohne klare Fragestellung; Fazit wenig pointiert.
Sprachliche Korrektheit	3.5	Grammatikalisch insgesamt solide, einige verschachtelte Konstruktionen erschweren Lesefluss.
Wortschatz	3	Wortschatz insgesamt angemessen, gute Differenzierung zwischen Argumenten, gelegentliche Wiederholungen.

4.2.2. Fall 2 – Text B: Zielsprache nach dem Training

Im Folgenden wird Text B auf Grundlage von acht textlinguistischen Kriterien ausgewertet. Diese Kriterien ermöglichen eine differenzierte Beurteilung der Schreibkompetenz in der Zielsprache Deutsch nach Abschluss des Textsortentrainings.

Kohäsion: Der Text weist eine grundlegende Kohäsion auf. Thematische Wiederaufnahmen und Konnektoren wie „deswegen“, „darum“, „zuerst“, „aus diesem Grund“ oder „außerdem“ strukturieren die Abschnitte funktional. Einige Verbindungen wirken jedoch sprachlich holprig oder inkonsequent formuliert, was die Lesbarkeit teilweise erschwert. Dieser Aspekt wird mit einer Punktzahl von 3 bewertet.

Kohärenz: Inhaltlich ist der Text grundsätzlich nachvollziehbar. Die Argumente und Beschreibungen schließen meist logisch aneinander an. Jedoch treten an mehreren Stellen Wiederholungen und unklare Formulierungen auf. Einige Übergänge zwischen Pro- und Kontraargumenten wirken abrupt oder sprachlich uneindeutig. Dieser Aspekt wird mit einer Punktzahl von 3 bewertet.

Themenentfaltung (nach Brinker): Der Text behandelt mehrere relevante Teilaspekte des Themas: gesundheitliche, soziale und ökonomische. Dennoch erfolgt keine systematische thematische Entwicklung. Die Aussagen stehen häufig isoliert nebeneinander, und eine vertiefende Auseinandersetzung oder Progression im Argumentationsverlauf bleibt aus. Dieser Aspekt wird mit einer Punktzahl von 2,5 bewertet.

Argumentationsstruktur: Sowohl Pro- als auch Kontraargumente werden aufgeführt. Allerdings ist die Struktur nicht klar gegliedert, und argumentative Tiefenschärfe fehlt. Die Argumente werden nur selten durch Beispiele konkretisiert oder mit einer Schlussfolgerung verbunden. Die persönliche Position ist am Ende klar formuliert, aber nicht durchgehend gestützt. Dieser Aspekt wird mit einer Punktzahl von 2,5 bewertet.

Grafikbeschreibung: Die grafischen Informationen werden korrekt und in den Grundzügen nachvollziehbar beschrieben. Es wird zwischen den zwei Diagrammen unterschieden, und Entwicklungen wie der Mitgliederzuwachs oder Altersverteilungen werden aufgegriffen. Allerdings bleiben Zahlenangaben vage, und eine inhaltliche Verknüpfung mit der Argumentation fehlt. Dieser Aspekt wird mit einer Punktzahl von 3 bewertet.

Textsorte (Erörterung): Die Textsorte ist formal erkennbar: Der Text besteht aus Einleitung, Hauptteil mit Argumenten und einem Fazit. Die Einleitung bleibt jedoch unscharf in der Fragestellung, und der Schluss bringt keine zugespitzte Synthese. Der argumentative Mittelteil wirkt eher additiv als gegliedert. Dieser Aspekt wird mit einer Punktzahl von 3 bewertet.

Sprachliche Korrektheit: Der Text enthält zahlreiche sprachliche Fehler: Kasusfehler, Verbvalenz, Wortstellung und Artikelgebrauch sind inkonsistent. Einige Formulierungen sind unidiomatisch oder semantisch fragwürdig. Die Verständlichkeit bleibt insgesamt erhalten, wird jedoch deutlich beeinträchtigt. Dieser Aspekt wird mit einer Punktzahl von 2 bewertet.

Wortschatz: Der thematische Wortschatz ist grundsätzlich passend. Begriffe wie „Gesundheitskosten“, „Versicherungsbeiträge“, „Fitnessstudio-Mitgliedschaft“, „Übergewichtige“, „Ungleichheit“ zeigen ein solides Verständnis des Themas. Dennoch wirkt der Wortschatz stellenweise wiederholend und wenig variantenreich, mit vereinzelten unpassenden oder fehlerhaften Ausdrücken. Dieser Aspekt wird mit einer Punktzahl von 2,5 bewertet.

Die Gesamtbewertung beträgt 2,69 von 5 Punkten. Der Text zeigt einen ersten erfolgreichen Versuch, die Merkmale einer argumentativen Textsorte in der Zielsprache umzusetzen. Zwar sind alle funktionalen Textabschnitte vorhanden, doch sprachliche Unsicherheiten, fehlende argumentative Tiefe und eine unklare Gliederung beeinträchtigen die kommunikative Wirkung. Das Potenzial ist erkennbar, bleibt aber hinter den Anforderungen an eine differenzierte Erörterung zurück.

Die folgende Tabelle fasst die Bewertung des Textes B von Fall 2 zusammen. Bewertet wurden acht zentrale Kriterien, die sich an textlinguistischen Prinzipien und den Anforderungen des schriftlichen Ausdrucks im TestDaF orientieren.

Tabelle 9: Bewertung von Text B (Deutsch, mit Hilfsmitteln) – Fall 2

Kriterium	**Punktzahl (1–5)**	**Kommentar**
Kohäsion	3	Kohäsive Mittel wie Konnektoren und thematische Wiederaufnahmen sind vorhanden, aber teilweise sprachlich holprig.
Kohärenz	3	Die Argumentation ist grundsätzlich nachvollziehbar, einzelne Aussagen jedoch unpräzise oder redundant formuliert.
Themenentfaltung	2.5	Thematische Aspekte sind vorhanden, aber nicht durchgängig ausgebaut oder miteinander verbunden.
Argumentationsstruktur	2.5	Es gibt Pro- und Kontraargumente, aber die Struktur ist nicht klar gegliedert; argumentative Tiefe fehlt stellenweise.
Grafikbeschreibung	3	Die grafischen Informationen werden korrekt wiedergegeben, allerdings oberflächlich und ohne präzise Zahlenangaben.
Textsorte	3	Aufbau erkennbar mit Einleitung, Hauptteil, Schluss; allerdings fehlt eine klar formulierte Fragestellung und ein zugespitztes Fazit.
Sprachliche Korrektheit	2	Zahlreiche grammatikalische und lexikalische Fehler, die das Textverständnis stellenweise beeinträchtigen.
Wortschatz	2.5	Der Wortschatz ist thematisch passend, aber teilweise unidiomatisch und repetitiv.

4.2.3. Fall 2 – Text C: Zielsprache ohne Hilfsmittel

Text C von Fall 2 wurde unter Prüfungsbedingungen in der Zielsprache Deutsch ohne Hilfsmittel verfasst und anhand von acht zentralen Kriterien der Text- und Sprachkompetenz analysiert. Im Folgenden wird dieser Text detailliert ausgewertet.

Kohäsion: Der Text enthält einzelne Verbindungswörter („daher“, „jetzt“, „trotzdem“), jedoch fehlen über weite Strecken explizite Kohäsionsmittel zwischen den Absätzen. Die Gedankenübergänge bleiben dadurch oft unklar oder abrupt. Dieser Aspekt wird mit einer Punktzahl von 2,5 bewertet.

Kohärenz: Die inhaltliche Kohärenz ist eingeschränkt. Aussagen wie „Frauen hatten gleiche Gelegenheiten, trotzdem interessieren sie sich weniger“ bleiben unbegründet oder widersprüchlich. Einige Erklärungsansätze werden nur angedeutet, ohne ausgeführt zu werden. Dieser Aspekt wird mit einer Punktzahl von 2 bewertet.

Themenentfaltung: Es werden sowohl statistische Daten als auch gesellschaftliche Ursachen diskutiert. Dennoch fehlt eine klare argumentative Entwicklung. Die angesprochenen Themen werden additiv dargestellt, ohne erkennbaren Aufbau oder Verbindung. Dieser Aspekt wird mit einer Punktzahl von 2,5 bewertet.

Argumentationsstruktur: Die Argumentation bleibt auf einer assoziativen Ebene. Die Meinung der Verfasserin ist zwar erkennbar, wird aber nicht mit Beispielen oder Belegen gestützt. Eine klare Struktur mit These, Begründung und Schlussfolgerung fehlt. Dieser Aspekt wird mit einer Punktzahl von 2,5 bewertet.

Grafikbeschreibung: Die wesentlichen Informationen der Grafik werden benannt. Es fehlen jedoch präzise Zahlen und sprachlich korrekte Formulierungen. Eine analytische Einbindung in die Argumentation erfolgt nicht. Dieser Aspekt wird mit einer Punktzahl von 2,5 bewertet.

Textsorte (Erörterung): Die Grundstruktur (Einleitung, Hauptteil, Schluss) ist in Ansätzen vorhanden. Es fehlt jedoch eine klar formulierte Fragestellung, und die Argumente sind nicht gegliedert oder abgewogen dargestellt. Dieser Aspekt wird mit einer Punktzahl von 2,5 bewertet.

Sprachliche Korrektheit: Der Text weist eine hohe Fehlerdichte auf. Grammatik-, Wortstellungs- und Kasusfehler beeinträchtigen die Verständlichkeit. Einige Sätze sind grammatikalisch unvollständig oder unidiomatisch formuliert. Dieser Aspekt wird mit einer Punktzahl von 2 bewertet.

Wortschatz: Thematischer Wortschatz ist vorhanden, allerdings häufig ungenau oder unidiomatisch verwendet. Es treten Wiederholungen auf, und manche Begriffe wirken deplatziert. Dieser Aspekt wird mit einer Punktzahl von 2,5 bewertet.

Die Gesamtbewertung beträgt 2,38 von 5 Punkten. Der Text zeigt Ansätze einer argumentativen Auseinandersetzung, bleibt aber in Struktur, sprachlicher Ausführung und inhaltlicher Tiefe deutlich hinter den Anforderungen einer gelungenen Erörterung zurück. Die Darstellung wirkt additiv und sprachlich unsicher, das Textsortenwissen wurde unter Prüfungsbedingungen nur ansatzweise umgesetzt.

Die folgende Tabelle fasst die Bewertung des Textes C von Fall 2 zusammen. Bewertet wurden acht zentrale Kriterien, die auf textlinguistischen Kategorien sowie den Anforderungen des schriftlichen Ausdrucks im TestDaF basieren

Tabelle 10: Bewertung von Text C (Deutsch, unter Testbedingungen) – Fall 2

Kriterium	**Punktzahl (1–5)**	**Kommentar**
Kohäsion	2.5	Übergänge sind vereinzelt durch Konnektoren markiert, häufig fehlen jedoch explizite Verbindungen zwischen den Absätzen.
Kohärenz	2	Einzelne Aussagen sind unpräzise oder widersprüchlich; Gedankengänge wirken teilweise sprunghaft.
Themenentfaltung	2.5	Es werden verschiedene Aspekte angesprochen, aber ohne klare argumentative Entwicklung oder Hierarchisierung.
Argumentationsstruktur	2.5	Es finden sich Ansätze zur Argumentation, jedoch ohne systematische Gliederung oder Belege; persönliche Meinung überwiegt.
Grafikbeschreibung	2.5	Zentrale Informationen aus der Grafik werden benannt, aber sprachlich fehlerhaft und ohne analytische Vertiefung.
Textsorte	2.5	Einleitung, Hauptteil und Schluss sind in Grundzügen vorhanden, jedoch ohne klar formulierte Fragestellung oder abgewogene Struktur.
Sprachliche Korrektheit	2	Zahlreiche Grammatik-, Wortstellungs- und Ausdrucksfehler; Verständlichkeit stellenweise eingeschränkt.
Wortschatz	2.5	Thematischer Wortschatz ist vorhanden, jedoch stilistisch und idiomatisch oft unpräzise und begrenzt.

4.2.4. Fall 2 – Interviewauswertung

Im Folgenden wird die Auswertung der Leitfadeninterviews zu Fall 2 auf Grundlage der inhaltlich-strukturierenden Inhaltsanalyse nach Mayring (2014) vorgenommen.

Die befragte Person beschreibt das Schreiben in der Fremdsprache im ersten Interview als besonders herausfordernd, insbesondere im Vergleich zu anderen sprachlichen Fertigkeiten: „Konuşmak ve dinlemek daha kolay, yazmak çok zaman alıyor ve zor." („Sprechen und Hören sind einfacher, Schreiben dauert sehr lange und ist schwierig.") Nach dem Training zeigt sich eine deutlich positivere Haltung: „Artık cümleleri daha kolay kurabiliyorum, ne söylemek istediğimi daha iyi ifade ediyorum." („Jetzt kann ich die Sätze leichter bilden und besser ausdrücken, was ich sagen will.") Dieser Wandel deutet auf eine wachsende sprachliche Selbstsicherheit und ein verbessertes Ausdrucksvermögen in der Fremdsprache hin.

Im ersten Interview wird ein intuitives und unstrukturiertes Vorgehen in der Erstsprache geschildert: „Genelde direkt yazıyorum, kafamda plan yapmıyorum." („Ich schreibe meistens direkt drauflos, ohne einen Plan im Kopf.") Nach dem Training wird ein planvolleres Vorgehen betont: „Almanca yazmadan önce Einleitung, Hauptteil ve Schluss olarak düşünüyorum." („Bevor ich auf Deutsch schreibe, überlege ich mir Einleitung, Hauptteil und Schluss.") Die Entwicklung hin zu einer strukturierteren Schreibstrategie ist klar erkennbar und spiegelt eine zunehmende Orientierung an textsortenspezifischen Erwartungen wider.

Zu Beginn äußert die Studierende Unsicherheiten hinsichtlich des Aufbaus: „Hangi sırayla yazacağımı bilmiyorum, bazen konu dağınık oluyor." („Ich weiß nicht, in welcher Reihenfolge ich schreiben soll, manchmal wird das Thema unübersichtlich.") Nach dem Training betont sie die Anwendung erlernter Muster: „Jetzt versuche ich zuerst eine Meinung zu sagen, dann Begründung und Beispiel zu geben." („Ich versuche jetzt, zuerst eine Meinung zu äußern, dann eine Begründung und ein Beispiel zu geben.") Das zeigt ein gestärktes Textsortenbewusstsein sowie eine Annäherung an das argumentative Schreibmodell.

Vor dem Training war das Überarbeiten kaum Teil des Prozesses: „Genelde tekrar okumuyorum, yazdıktan sonra bırakıyorum.“ („Ich lese normalerweise nicht nochmal, ich lasse den Text nach dem Schreiben so.“) Im Nachinterview betont sie die gezielte Überprüfung: „Bağlaçlara ve cümle yapısına dikkat ederek ikinci defa okuyorum.“ („Ich lese nochmal mit Blick auf Konnektoren und Satzbau.“) Hier zeigt sich ein deutlich gestiegenes Maß an metakognitiver Kontrolle und Überarbeitungsbewusstsein.

Die Studierende äußert sich im Nachhinein explizit positiv zum Training: „Metin örnekleri ve kalıplar çok yardımcı oldu, nasıl başlayacağımı artık biliyorum.“ („Die Textbeispiele und Redemittel waren sehr hilfreich, ich weiß jetzt, wie ich anfangen soll.“) Besonders wertvoll erscheint ihr das schrittweise Vorgehen: „Aşamaları öğrenmek, kafamı topladı.“ („Die einzelnen Schritte zu lernen, hat mir geholfen, den Überblick zu behalten.“) Die Aussagen verdeutlichen, dass das Training nicht nur zur fachlichen Strukturierung, sondern auch zur emotionalen Entlastung beigetragen hat**.**

4.2.5. Fall 2 Gesamtauswertung

Fall 2 zeigt eine insgesamt erfreuliche Entwicklung der Schreibkompetenz, die sich besonders im Hinblick auf die formale Textstruktur und die Anwendung textsortenspezifischer Merkmale bemerkbar macht. Bereits im Text in der Erstsprache ist ein grundlegendes Verständnis der Erörterung erkennbar: Die Verfasserperson bringt eine klare Haltung zum Ausdruck, verwendet themenspezifischen Wortschatz und bezieht sich sachgerecht auf die Grafik. Dennoch bleibt die Argumentation unsystematisch, die Themenentfaltung additiv und die inhaltliche Kohärenz durch spekulative Wendungen teilweise beeinträchtigt.

Im Text auf Deutsch zeigt sich ein signifikanter Fortschritt. Die formale Struktur einer Erörterung – Einleitung, Hauptteil mit Pro- und Kontraargumenten sowie Schluss – ist vorhanden. Die Argumente sind thematisch relevant, grafische Inhalte werden korrekt eingebunden, und die Textabschnitte sind durch Kohäsionsmittel verbunden. Sprachlich treten weiterhin Unsicherheiten auf, insbesondere im Bereich der grammatischen Korrektheit und idiomatischen

Formulierungen. Dennoch gelingt es, eine klare kommunikative Absicht zu verfolgen und ein kohärentes Textgerüst zu realisieren.

Der Testtext auf Deutsch, der unter Prüfungsbedingungen ohne Hilfsmittel verfasst wurde, fällt erwartungsgemäß sprachlich schwächer aus, zeigt aber dennoch stabile Grundstrukturen. Die Argumentation bleibt oberflächlicher und assoziativer als im vorherigen Text, und sprachliche Fehler nehmen deutlich zu. Gleichwohl ist erkennbar, dass zentrale Elemente der Textsorte internalisiert wurden: Die Textstruktur ist erkennbar, eine persönliche Haltung wird entwickelt, und die Grafikdaten werden aufgegriffen. Dies zeigt, dass ein Transfer des Gelernten auch unter kognitiv belastenden Bedingungen teilweise gelingt.

Die Interviewauswertung unterstreicht diesen Entwicklungsverlauf. Vor dem Training wird das Schreiben als sehr anstrengend, planlos und sprachlich überfordernd beschrieben. Nach dem Training hingegen wird von einer klaren Dreigliederung des Textes, gezielter Anwendung von Redemitteln und wachsender Kontrolle über eigene Fehlerquellen berichtet. Besonders auffällig ist das gestiegene Bewusstsein für Überarbeitung: Die Texte werden bewusst erneut gelesen, mit Fokus auf Konnektoren und Satzstruktur. Auch die positive Wahrnehmung des Trainings wird deutlich – insbesondere die Arbeit mit Textbeispielen und strukturgebenden Hilfen wird als hilfreich hervorgehoben.

Die Tatsache, dass Fall 2 im schriftlichen Teil des offiziellen TestDaF die Niveaustufe TDN 5 erreicht hat, bestätigt die hohe Wirksamkeit des Trainings im konkreten Fall. Die im Rahmen der Studie beobachteten Fortschritte decken sich mit dieser externen Bewertung: Trotz sprachlicher Unsicherheiten gelingt es, die Anforderungen an eine argumentative Textproduktion in der Fremdsprache weitgehend zu erfüllen. Die erreichte Leistung liegt damit im oberen Kompetenzbereich und belegt die erfolgreiche Aneignung zentraler Schreibstrategien im DaF-Kontext.

4.3. Fall 3 – Entwicklung der Schreibkompetenz im Verlauf des Textsortentrainings

Zur Veranschaulichung des individuellen Lernprozesses wird im Folgenden die Entwicklung der Schreibkompetenz von Fall 3 dargestellt.

4.3.1. Fall 3 – Text A: Erstsprache vor dem Training

Text A von Fall 3 wird im Folgenden anhand von acht zentralen Kriterien analysiert.

Kohäsion: Der Text weist eine solide Kohäsion auf. Die Absätze sind thematisch klar gegliedert und durch Konnektoren wie „buna göre“, „mesela“, „örneğin“ oder „fakat“ miteinander verbunden. Die Übergänge zwischen den Abschnitten sind funktional gestaltet und sorgen für einen weitgehend flüssigen Lesefluss. Dieser Aspekt wird mit einer Punktzahl von 3 bewertet.

Kohärenz: Die inhaltliche Nachvollziehbarkeit ist insgesamt gegeben. Die Argumente bauen logisch aufeinander auf, auch wenn einige Gedankengänge spekulativ bleiben. Redundanzen treten punktuell auf, beeinträchtigen jedoch nicht gravierend die Textlogik. Dieser Aspekt wird mit einer Punktzahl von 3 bewertet.

Themenentfaltung: Es werden mehrere Perspektiven zum Thema angesprochen: statistische Entwicklung, gesellschaftliche Ursachen, Missbrauchspotenzial und persönliche Einschätzungen. Diese Aspekte werden jedoch eher nebeneinander dargestellt als systematisch entfaltet. Eine argumentative Progression fehlt. Dieser Aspekt wird mit einer Punktzahl von 2,5 bewertet.

Argumentationsstruktur: Die Argumentationsstruktur ist nur in Grundzügen erkennbar. Es gibt Meinungsäußerungen, aber keine klar formulierten Thesen oder strukturierte Begründungen. Die persönliche Haltung dominiert, ohne dass sie durch Beispiele oder Gegenargumente vertieft wird. Dieser Aspekt wird mit einer Punktzahl von 2,5 bewertet.

Grafikbeschreibung: Beide Grafiken werden korrekt angesprochen und beschrieben. Es fehlen jedoch konkrete Zahlenangaben sowie eine analytische

Verknüpfung mit der Argumentation. Die grafischen Informationen werden deskriptiv, aber nicht argumentativ eingebunden. Dieser Aspekt wird mit einer Punktzahl von 3 bewertet.

Textsorte (Erörterung): Die Grundstruktur eines argumentativen Textes (Einleitung–Hauptteil–Schluss) ist in Ansätzen erkennbar, bleibt jedoch diffus. Es fehlt eine klare Fragestellung zu Beginn, und auch die argumentative Gliederung im Hauptteil ist nur intuitiv nachvollziehbar. Dieser Aspekt wird mit einer Punktzahl von 2,5 bewertet.

Sprachliche Korrektheit: Der Text ist sprachlich weitgehend korrekt. Stilistische Redundanzen und vereinzelte Ausdrucksschwächen sind vorhanden, beeinträchtigen jedoch das Verständnis nicht wesentlich. Dieser Aspekt wird mit einer Punktzahl von 3,5 bewertet.

Wortschatz: Der Wortschatz ist themenadäquat. Es werden einschlägige Begriffe wie „katkı payı“, „doktor önerisi“, „rahatsızlık“, „yoğun iş temposu“ verwendet. Wiederholungen und eher einfache Formulierungen mindern den Eindruck leicht. Dieser Aspekt wird mit einer Punktzahl von 3 bewertet.

Die Gesamtbewertung beträgt 2,88 von 5 Punkten. Der Text zeigt ein gutes thematisches Verständnis und ein erstes argumentatives Gespür. Trotz fehlender Struktur und analytischer Tiefe ist eine inhaltliche Auseinandersetzung mit der Thematik erkennbar. Der Text erfüllt grundlegende Anforderungen an einen argumentativen Text, weist jedoch noch deutliche Entwicklungspotenziale in Bezug auf Aufbau und Argumentationsführung auf.

Die folgende Tabelle fasst die Bewertung des Textes A von Fall 3 zusammen. Die Bewertung erfolgt auf Grundlage von acht textlinguistisch fundierten Kriterien, die sich an den Anforderungen der schriftlichen Textproduktion im DaF-Kontext orientieren.

Tabelle 11: Bewertung von Text A (Türkisch) – Fall 3

Kriterium	Punktzahl (1–5)	Kommentar
Kohäsion	3	Die Absätze sind inhaltlich klar getrennt, Übergänge werden meist funktional mit 'buna göre', 'mesela', 'örneğin' gestaltet.
Kohärenz	3	Die inhaltliche Logik ist im Großen und Ganzen gegeben, auch wenn manche Aussagen spekulativ oder redundant formuliert sind.
Themenentfaltung	2.5	Es werden mehrere Aspekte des Themas angesprochen, aber sie werden nicht systematisch aufgebaut oder miteinander verbunden.
Argumentationsstruktur	2.5	Argumente und Gegenpositionen sind erkennbar, aber nicht klar gegliedert oder durch Beispiele gestützt; die persönliche Meinung dominiert.
Grafikbeschreibung	3	Die zwei Grafiken werden korrekt angesprochen und beschrieben, aber ohne exakte Zahlenangaben oder analytische Tiefe.
Textsorte:	2.5	Struktur (Einleitung–Hauptteil–Schluss) ist in Ansätzen vorhanden, aber ohne explizite Fragestellung oder struktu rierte Argumentationsführung
Sprachliche Korrektheit	3.5	In der Erstsprache weitgehend korrekt; wenige stilistische Ungenauigkeiten oder Redundanzen.
Wortschatz	3	Thematisch treffender Wortschatz, gelegentlich Wiederholungen und einfache Ausdrucksweisen.

4.3.2. Fall 3 – Text B: Zielsprache nach dem Training

Im Folgenden wird Text B von Fall 3 auf Grundlage von acht textlinguistischen Kriterien analysiert. Diese Kriterien ermöglichen eine differenzierte Beurteilung der Schreibkompetenz in der Zielsprache Deutsch nach Abschluss des Textsortentrainings.

Kohäsion: Die Kohäsion ist auf einfache sprachliche Mittel beschränkt. Es finden sich Konnektoren wie 'darum', 'außerdem', 'aber', die funktional eingesetzt werden. Jedoch sind die Übergänge zwischen den Abschnitten oft abrupt oder holprig. Teilweise wirken Verknüpfungen redundant, da Gedanken mehrfach ähnlich formuliert werden. Dieser Aspekt wird mit einer Punktzahl von 2,5 bewertet.

Kohärenz: Die inhaltliche Nachvollziehbarkeit ist eingeschränkt. Mehrere Aussagen stehen unverbunden nebeneinander oder widersprechen sich indirekt. Logische Brüche (z. B. bei der Verbindung von Statistik und Aussageintention)

erschweren das Textverständnis. Die Struktur wirkt additiv statt logisch aufgebaut. Dieser Aspekt wird mit einer Punktzahl von 2 bewertet.

Themenentfaltung: Fall 3 greift verschiedene Aspekte der Thematik auf, darunter soziale Gerechtigkeit, altersbezogene Unterschiede und Anreize durch Versicherungen. Allerdings erfolgt keine vertiefte Auseinandersetzung oder argumentative Entwicklung. Die Perspektiven werden eher nebeneinandergestellt als entfaltet. Dieser Aspekt wird mit einer Punktzahl von 2,5 bewertet.

Argumentationsstruktur: Es sind Pro- und Kontraargumente vorhanden, die inhaltlich sinnvoll sind, aber strukturell nicht klar getrennt oder ausgearbeitet. Es fehlt ein roter Faden innerhalb der Argumentation. Die persönliche Meinung wird genannt, aber nicht systematisch vorbereitet oder gestützt. Dieser Aspekt wird mit einer Punktzahl von 2,5 bewertet.

Grafikbeschreibung: Die grafischen Informationen werden referiert, aber nur oberflächlich beschrieben. Es fehlen konkrete Zahlen, differenzierte Beobachtungen und eine argumentative Einbindung. Die Funktion der Grafik bleibt rein beschreibend. Dieser Aspekt wird mit einer Punktzahl von 2,5 bewertet.

Textsorte (Erörterung): Die grundlegende Struktur einer Erörterung ist erkennbar. Es gibt eine Einleitung, einen Argumentationsteil und ein Fazit. Allerdings fehlt eine explizite Fragestellung, und die Argumente sind nicht systematisch gegliedert. Dieser Aspekt wird mit einer Punktzahl von 2,5 bewertet.

Sprachliche Korrektheit: Der Text weist zahlreiche Fehler in Grammatik, Kasus, Artikelgebrauch und Satzbau auf. Die Verständlichkeit leidet teilweise unter diesen Fehlern, auch wenn der Text insgesamt entschlüsselbar bleibt. Dieser Aspekt wird mit einer Punktzahl von 2 bewertet.

Wortschatz: Der Wortschatz ist thematisch grundsätzlich passend. Die Ausdrucksweise ist jedoch einfach, häufig unidiomatisch und gelegentlich stilistisch unpassend. Variationen fehlen, und Redundanzen treten auf. Dieser Aspekt wird mit einer Punktzahl von 2,5 bewertet.

Die Gesamtbewertung beträgt 2,38 von 5 Punkten. Der Text zeigt, dass grundlegende Bausteine einer Erörterung bekannt sind. Allerdings bleibt die argumentative Tiefe ebenso wie die sprachliche Ausführung deutlich unter dem erforderlichen Niveau. Die Umsetzung der Textsorte gelingt formal, jedoch nicht überzeugend inhaltlich oder stilistisch. Es zeigt sich ein gewisser Schreibwille, aber weiterhin große Unsicherheit im Ausdruck und Aufbau.

Die folgende Tabelle fasst die Bewertung des Textes B von Fall 3 zusammen. Bewertet wurden acht zentrale Kriterien, die sich an textlinguistischen Prinzipien und den Anforderungen des schriftlichen Ausdrucks im TestDaF orientieren.

Tabelle 12: Bewertung von Text B (Deutsch, mit Hilfsmitteln) – Fall 3

Kriterium	**Punktzahl (1–5)**	**Kommentar**
Kohäsion	2.5	Einfache Verknüpfungen wie 'darum', 'außerdem', 'aber' werden genutzt, Übergänge sind jedoch oft holprig oder redundant.
Kohärenz	2	Logische Brüche und Wiederholungen erschweren den Textfluss; Argumente stehen teilweise unverbunden nebeneinander.
Themenentfaltung	2.5	Verschiedene Perspektiven sind vorhanden, jedoch ohne systematische Entfaltung oder inhaltliche Entwicklung.
Argumentationsstruktur	2.5	Ansätze zu einer Pro-und-Kontra-Struktur sind vorhanden, aber nicht klar gegliedert oder tiefgehend ausgearbeitet.
Grafikbeschreibung	2.5	Die Informationen aus den Grafiken werden angesprochen, aber sprachlich ungenau und ohne analytischen Bezug.
Textsorte:	2.5	Einleitung, Argumentation und Schluss sind erkennbar, jedoch fehlt eine klare Fragestellung und argumentative Ordnung.
Sprachliche Korrektheit	2	Zahlreiche grammatikalische Fehler, insbesondere bei Artikeln, Wortstellung und Kasus; Verständlichkeit teils eingeschränkt.
Wortschatz	2.5	Einfacher Wortschatz, thematisch weitgehend passend, jedoch stilistisch unausgereift und teilweise unidiomatisch.

4.3.3. Fall 3 – Text C: Zielsprache ohne Hilfsmittel

Text C von Fall 3 wurde unter Prüfungsbedingungen in der Zielsprache Deutsch ohne Hilfsmittel verfasst und anhand von acht zentralen Kriterien der Text-

und Sprachkompetenz analysiert. Im Folgenden wird dieser Text detailliert ausgewertet.

Kohäsion: Die Kohäsion des Textes ist schwach ausgeprägt. Es fehlen strukturierende Konnektoren, und die Übergänge zwischen den Absätzen sind oft abrupt oder nicht vorhanden. Der Einsatz sprachlicher Mittel zur Verknüpfung von Sätzen und Argumentationsabschnitten bleibt weitgehend aus. Dieser Aspekt wird mit einer Punktzahl von 2 bewertet.

Kohärenz: Die inhaltliche Logik ist stark beeinträchtigt. Viele Aussagen erscheinen unverbunden, widersprüchlich oder grammatikalisch so fehlerhaft, dass die intendierte Bedeutung kaum erschließbar ist. Der rote Faden fehlt, und es gelingt nicht, eine konsistente Argumentation aufzubauen. Dieser Aspekt wird mit einer Punktzahl von 1,5 bewertet.

Themenentfaltung: Es werden verschiedene Themenaspekte angeschnitten – z. B. soziale Rollenbilder, Bildung, berufliche Verteilung – jedoch ohne systematische Entwicklung oder argumentative Einbindung. Die Darstellung bleibt oberflächlich und additiv. Dieser Aspekt wird mit einer Punktzahl von 2 bewertet.

Argumentationsstruktur: Die Argumente sind unsystematisch angeordnet, teils spekulativ, teils wiederholend. Es fehlt eine klare Struktur aus These, Begründung, Beispiel und Schlussfolgerung. Die Argumentation bleibt weitgehend assoziativ. Dieser Aspekt wird mit einer Punktzahl von 2 bewertet.

Grafikbeschreibung: Die Grafik wird erwähnt und grundlegend beschrieben. Es fehlen jedoch präzise Zahlen, sprachliche Richtigkeit und analytische Tiefe. Eine funktionale Einbindung in die Argumentation findet nicht statt. Dieser Aspekt wird mit einer Punktzahl von 2 bewertet.

Textsorte (Erörterung): Ein rudimentäres Verständnis der Textsorte ist erkennbar, doch weder eine zugespitzte Fragestellung noch eine klare argumentative Gliederung sind vorhanden. Die Textelemente (Einleitung, Hauptteil, Schluss) wirken unverbunden. Dieser Aspekt wird mit einer Punktzahl von 2 bewertet.

Sprachliche Korrektheit: Der Text weist eine hohe Dichte an grammatikalischen und syntaktischen Fehlern auf. Fehler bei Kasus, Artikeln,

Verbformen und Satzstellung beeinträchtigen die Verständlichkeit erheblich. Dieser Aspekt wird mit einer Punktzahl von 1,5 bewertet.

Wortschatz: Der verwendete Wortschatz ist einfach und in Teilen unpassend. Die sprachliche Gestaltung ist repetitiv, stilistisch unausgereift und weitgehend unidiomatisch. Dieser Aspekt wird mit einer Punktzahl von 2 bewertet.

Die Gesamtbewertung beträgt 1,94 von 5 Punkten. Der Text zeigt erhebliche Schwierigkeiten in allen relevanten Bereichen: Aufbau, sprachliche Richtigkeit, Argumentation und Textsortenkompetenz. Obwohl das Thema erkannt wird, gelingt es Fall 3 nicht, dieses strukturiert und verständlich zu entfalten. Die erlernten Strategien des Textsortentrainings konnten unter Prüfungsbedingungen nicht erfolgreich abgerufen werden.

Die folgende Tabelle fasst die Bewertung des Textes C von Fall 3 zusammen. Bewertet wurden acht zentrale Kriterien, die auf textlinguistischen Prinzipien und den Anforderungen des schriftlichen Ausdrucks im TestDaF basieren.

Tabelle 13: Bewertung von Text C (Deutsch, unter Testbedingungen) – Fall 3

Kriterium	**Punktzahl (1–5)**	**Kommentar**
Kohäsion	2	Nur einfache Verknüpfungen vorhanden, Übergänge meist unklar oder sprunghaft. Verknüpfungsmittel fehlen oder sind fehlerhaft eingesetzt.
Kohärenz	1.5	Viele Aussagen wirken isoliert, unverbunden oder widersprüchlich. Logik und inhaltliche Nachvollziehbarkeit sind stark eingeschränkt.
Themenentfaltung	2	Einzelne Aspekte werden angerissen, aber nicht ausgearbeitet oder systematisch entfaltet. Es fehlt ein argumentativer Aufbau.
Argumentationsstruktur	2	Die Argumente sind eher assoziativ angeordnet, es gibt keine klare Gliederung. Die Begründungen bleiben oberflächlich.
Grafikbeschreibung	2	Die Grafik wird grob korrekt referiert, aber sprachlich fehlerhaft, ohne Zahlenpräzision oder analytische Einbindung.
Textsorte:	2	Einleitung und Schluss sind formal erkennbar, es fehlt aber eine klare Fragestellung und eine strukturierte Argumentation.
Sprachliche Korrektheit	1.5	Gravierende Fehler bei Grammatik, Wortstellung, Kasus und Satzbau beeinträchtigen die Verständlichkeit deutlich.
Wortschatz	2	Einfacher, teils unpassender Wortschatz, viele Wiederholungen und sprachliche Unsicherheiten. Idiomatik fehlt weitgehend.

4.3.4. Fall 3 – Interviewauswertung

Im Folgenden wird die Auswertung der Leitfadeninterviews zu Fall 3 auf Grundlage der inhaltlich-strukturierenden Inhaltsanalyse nach Mayring (2014) vorgenommen.

Im ersten Interview äußert die befragte Person eine grundsätzliche Unsicherheit im schriftlichen Ausdruck auf Deutsch: „Yazarken çok fazla düşünüyorum, nasıl yazmam gerektiğini bilmiyorum.“ („Beim Schreiben denke ich sehr viel nach, ich weiß nicht genau, wie ich schreiben soll.“) Auch das Verhältnis zur Sprache wirkt angespannt: „Çok hata yapıyorum, bu yüzden özgüvenim düşük.“ („Ich mache viele Fehler, deshalb ist mein Selbstvertrauen gering.“) Im Nachinterview hingegen klingt die Selbsteinschätzung deutlich positiver: „Eskisine göre daha rahat yazıyorum.“ („Im Vergleich zu früher schreibe ich jetzt entspannter.“) und „Yazmaya başlamadan önce artık ne yapmam gerektiğini biliyorum.“ („Bevor ich zu schreiben beginne, weiß ich jetzt, was ich tun muss.“)

Bezüglich des Schreibprozesses beschreibt die Person im Vorinterview ein spontanes, unstrukturiertes Vorgehen: „Plan yapmıyorum, aklıma ne gelirse yazıyorum.“ („Ich mache keinen Plan, ich schreibe einfach, was mir einfällt.“) Nach dem Training hingegen heißt es: „Giriş, gelişme ve sonuç kısımlarını ayırarak yazmaya çalışıyorum.“ („Ich versuche, Einleitung, Hauptteil und Schluss getrennt zu schreiben.“) Es zeigt sich eine klare Entwicklung hin zu einer strukturierten Herangehensweise an den Textaufbau.

Im Bereich des Textsortenbewusstseins sind die Veränderungen ebenfalls deutlich. Zunächst gibt die Studierende an, „konu hakkında düşüncelerimi yazıyorum ama nasıl düzenleyeceğimi bilmiyorum.“ („Ich schreibe meine Gedanken zum Thema auf, aber weiß nicht, wie ich sie ordnen soll.“) Im Nachinterview hebt sie hervor: „Farklı bakış açılarını yazmayı öğrendim, artı ve eksi yönleri ayırıyorum.“ („Ich habe gelernt, verschiedene Blickwinkel aufzuschreiben und Pro- und Kontra-Punkte zu trennen.“) Das zeigt eine zunehmende Orientierung an der formalen Struktur einer Erörterung.

Auch im Bereich der Überarbeitung zeigt sich ein Wandel. Im Vorinterview erklärt die Person: „Yazdıktan sonra hemen teslim ediyorum, çok fazla kontrol etmiyorum.“ („Ich gebe den Text sofort ab, ohne ihn groß zu kontrollieren.“) Nach dem Training heißt es: „Yazdıktan sonra bağlaçlara ve cümle yapısına dikkat ederek tekrar okuyorum.“ („Ich lese nach dem Schreiben nochmal und achte dabei auf Konnektoren und Satzbau.“) Dies weist auf ein wachsendes Überarbeitungsbewusstsein hin.

Die Rückmeldungen zum Schreibtraining sind durchweg positiv. Die Studierende hebt besonders die Strukturierungshilfen hervor: „Hazır kalıplar ve örnek metinler bana çok yardımcı oldu.“ („Die vorgefertigten Redemittel und Beispieltexte haben mir sehr geholfen.“) Auch die erarbeiteten Redemittel seien hilfreich gewesen: „Geçiş cümlelerini artık daha kolay kullanıyorum.“ („Ich kann jetzt Übergangssätze leichter verwenden.“)

Die Analyse zeigt insgesamt eine deutliche Entwicklung: Die befragte Person hat im Verlauf des Trainings nicht nur ein stärkeres Bewusstsein für Textstruktur und Argumentation entwickelt, sondern auch mehr Selbstsicherheit im Umgang mit der Fremdsprache gewonnen. Der Interviewvergleich legt nahe, dass insbesondere die systematische Einführung in die Textsorte Erörterung sowie das Training mit Redemitteln und Beispielen zu dieser Entwicklung beigetragen haben.

4.3.5. Fall 3 Gesamtauswertung

Fall 3 dokumentiert einen insgesamt herausfordernden Entwicklungsverlauf mit teils widersprüchlichen Tendenzen in der Ausbildung der Schreibkompetenz. Im Text in der Erstsprache zeigt sich ein solides thematisches Verständnis: Die Person gliedert ihre Gedanken nachvollziehbar, verwendet relevante Fachbegriffe und nimmt erkennbar Bezug auf die grafischen Informationen. Dennoch bleibt die Argumentation strukturell unterentwickelt. Die Aussagen sind oft assoziativ angeordnet, ohne klar markierte Thesen oder argumentative Progression. Die Grafikdaten werden lediglich deskriptiv eingebunden, und der Text weist nur Ansätze eines systematischen Aufbaus auf. Insgesamt ist die Leistung solide, aber noch nicht ausreichend textsortenspezifisch profiliert.

Der Text auf Deutsch offenbart erste Versuche, die im Training vermittelten Strukturen umzusetzen. Die formale Gliederung in Einleitung, Hauptteil und Schluss ist erkennbar, und es werden Pro- und Kontraargumente angesprochen. Dennoch bleibt die sprachliche Ausführung fehlerhaft und die Argumentation oberflächlich. Die Konnektoren werden funktional, aber auf einfache Weise eingesetzt. Eine differenzierte Argumentationsstruktur oder eine analytische Einbindung der Grafik ist nicht zu erkennen. Trotz vorhandener Grundlagen fehlt es an Tiefe, sprachlicher Präzision und innerer Kohärenz.

Der unter Prüfungsbedingungen verfasste Testtext auf Deutsch fällt in mehreren Bereichen deutlich ab. Die Kohärenz leidet unter gravierenden sprachlichen Mängeln und inhaltlicher Unverbundenheit, die Argumentation bleibt spekulativ und unstrukturiert, und das Textsortenwissen wird nur rudimentär umgesetzt. Zwar sind Einleitung, Argumentationsversuche und ein Schluss erkennbar, jedoch ohne funktionale Verbindung oder sprachliche Sicherheit. Die intendierte kommunikative Wirkung bleibt weitgehend aus.

Die Interviewauswertung zeigt dennoch eine konstruktive Lernentwicklung. Die befragte Person beschreibt zu Beginn große Unsicherheiten beim Schreiben, insbesondere hinsichtlich Struktur und sprachlicher Korrektheit. Nach dem Training hingegen wird von einem klareren Planungsprozess, strukturierterem Vorgehen und dem Einsatz von Redemitteln berichtet. Die Fähigkeit, verschiedene Perspektiven zu berücksichtigen und zwischen Pro- und Kontraargumenten zu unterscheiden, wird reflektiert als Fortschritt wahrgenommen. Besonders hervorzuheben ist das gestiegene Überarbeitungsbewusstsein: Die Texte werden nach dem Schreiben erneut durchgelesen, mit Fokus auf Konnektoren und Satzstruktur.

Trotz dieser positiven Selbsteinschätzung blieb die Umsetzung in der schriftlichen Produktion, insbesondere unter Prüfungsbedingungen, deutlich hinter den Erwartungen zurück. Dies spiegelt sich auch im offiziellen TestDaF-Ergebnis wider: Mit TDN 3 wurde das Mindestniveau erreicht, wobei erhebliche Schwierigkeiten in den Bereichen Sprachrichtigkeit, Kohärenz und Argumentationsstruktur festzustellen sind.

Die Diskrepanz zwischen der positiven Selbsteinschätzung und der tatsächlichen Schreibleistung verdeutlicht die Herausforderungen des Transfers von erlerntem Wissen in prüfungsnahe Kontexte. Fall 3 steht exemplarisch für Lernende, die zwar über ein grundlegendes Verständnis der Textsorte verfügen, dieses aber unter Belastung sprachlich nicht adäquat umsetzen können. Für eine nachhaltige Schreibkompetenzentwicklung wären vertiefende Trainingsphasen, insbesondere zur sprachlichen Präzisierung und zur Festigung der Argumentationslogik, empfehlenswert.

4.4. Fall 4 – Entwicklung der Schreibkompetenz im Verlauf des Textsortentrainings

Zur Veranschaulichung des individuellen Lernprozesses wird im Folgenden die Entwicklung der Schreibkompetenz von Fall 4 dargestellt

4.4.1. Fall 4 – Text A: Erstsprache vor dem Training

Text A von Fall 4 wird im Folgenden anhand von acht zentralen Kriterien analysiert.

Kohäsion: Der Text ist durch eine klar strukturierte, kohäsive Organisation gekennzeichnet. Konnektoren wie „bu bağlamda“, „bütün bunlar göz önünde bulundurulduğunda“ und „ancak ve ancak“ sorgen für flüssige Übergänge und machen die Textverknüpfung transparent. Die Argumentationsabschnitte sind logisch verbunden und sprachlich gut eingebettet. Dieser Aspekt wird mit einer Punktzahl von 4 bewertet.

Kohärenz: Die inhaltliche Logik ist durchgehend gegeben. Der Text entfaltet das Thema schlüssig und in sich konsistent. Es finden sich keine Widersprüche oder unverbundene Argumentationssprünge. Der argumentative Fluss bleibt auch bei hypothetischen Überlegungen nachvollziehbar. Dieser Aspekt wird mit einer Punktzahl von 4 bewertet.

Themenentfaltung: Das Thema wird aus verschiedenen Perspektiven – gesundheitlich, gesellschaftlich und organisatorisch – beleuchtet. Die Argumente sind

thematisch angebunden, jedoch fehlt eine finale argumentative Verdichtung oder Kontrastierung mit anderen Positionen. Dieser Aspekt wird mit einer Punktzahl von 3,5 bewertet.

Argumentationsstruktur: Der Text folgt einer klaren Argumentationsstruktur: Es wird eine Position vertreten, durch persönliche Erfahrungen gestützt und mit differenzierten Begründungen untermauert. Auch mögliche Gegenargumente werden antizipiert, was auf ein ausgebautes Argumentationsbewusstsein hinweist. Dieser Aspekt wird mit einer Punktzahl von 4 bewertet.

Grafikbeschreibung: Die Grafiken werden in die Argumentation eingebettet, jedoch eher allgemein referiert. Es fehlen konkrete Zahlenangaben oder differenzierte Vergleiche. Die Funktion der Grafik bleibt eher illustrativ als analytisch. Dieser Aspekt wird mit einer Punktzahl von 3 bewertet.

Textsorte (Erörterung): Die Merkmale der Textsorte Erörterung werden weitgehend erfüllt. Es gibt eine argumentative Einleitung, einen klar gegliederten Hauptteil und eine Schlussfolgerung. Eine explizite Fragestellung ist implizit enthalten, könnte aber präziser formuliert werden. Dieser Aspekt wird mit einer Punktzahl von 4 bewertet.

Sprachliche Korrektheit: Der Text ist in der Erstsprache sprachlich weitgehend korrekt. Die Satzstruktur ist komplex und gut beherrscht, stilistische und grammatische Fehler treten nicht gravierend in Erscheinung. Dieser Aspekt wird mit einer Punktzahl von 4 bewertet.

Wortschatz: Der Wortschatz ist vielfältig, themenspezifisch und differenziert. Fachbegriffe und abstrakte Ausdrücke wie 'fiziksel bütünlük', 'geleneksel metotlar' oder 'katkı payı' werden korrekt verwendet. Wiederholungen oder semantische Unschärfen sind kaum zu erkennen. Dieser Aspekt wird mit einer Punktzahl von 4 bewertet.

Die Gesamtbewertung beträgt 3,81 von 5 Punkten. Fall 4 zeigt ein hohes Reflexionsvermögen, eine strukturierte Argumentation und ein differenziertes sprachliches Ausdrucksvermögen in der Erstsprache. Der Text erfüllt die

Anforderungen an eine argumentative Erörterung weitgehend und legt eine solide Grundlage für die weitere Entwicklung der Schreibkompetenz in der Zielsprache.

Die folgende Tabelle gibt einen kompakten Überblick über die Bewertung der acht zentralen Kriterien. Sie ergänzt die ausführliche Analyse durch eine strukturierte Darstellung der Einschätzungen und der Gesamtpunktzahl.

Tabelle 14: Bewertung von Text A (Türkisch) – Fall 4

Kriterium	**Punktzahl (1–5)**	**Kommentar**
Kohäsion	4	Konnektoren und inhaltliche Verbindungen sind sprachlich sauber und funktional verwendet.
Kohärenz	4	Argumentationsverlauf ist konsistent und inhaltlich nachvollziehbar.
Themenentfaltung	3.5	Gesellschaftliche und individuelle Perspektiven werden berücksichtigt, aber nicht zugespitzt.
Argumentationsstruktur	4	Klar strukturierter Text mit antizipierten Gegenargumenten und Begründungen.
Grafikbeschreibung	3	Grafik korrekt angesprochen, aber nicht vertiefend analysiert.
Textsorte:	4	Struktur der Erörterung formal vollständig und funktional erfüllt.
Sprachliche Korrektheit	4	Korrekte und differenzierte Sprache, hohe stilistische Kontrolle.
Wortschatz	4	Fachsprachlich präziser, vielseitiger Wortschatz, treffend eingesetzt.

4.4.2. Fall 4 – Text B: Zielsprache nach dem Training

Im Folgenden wird Text B von Fall 4 auf Grundlage von acht textlinguistischen Kriterien analysiert. Diese Kriterien ermöglichen eine differenzierte Beurteilung der Schreibkompetenz in der Zielsprache Deutsch nach Abschluss des Textsortentrainings.

Kohäsion: Der Text verwendet grundlegende Verknüpfungsmittel, allerdings oft ungenau oder redundant. Übergänge sind vorhanden, wirken aber häufig sprunghaft. Die Kohäsion ist formal erkennbar, in der Ausführung jedoch nicht durchgängig kohärent. Dieser Aspekt wird mit einer Punktzahl von 3 bewertet.

Kohärenz: Die inhaltliche Nachvollziehbarkeit leidet unter unklaren Formulierungen und logischen Brüchen. Wiederholungen und unscharfe Bezüge stören den Lesefluss. Einzelne Argumentationslinien sind schwer zu verfolgen, da der Text häufig thematisch springt. Dieser Aspekt wird mit einer Punktzahl von 2,5 bewertet.

Themenentfaltung: Der Text spricht mehrere relevante Aspekte an – gesundheitliche, soziale, wirtschaftliche –, entwickelt diese jedoch nicht systematisch. Die Argumente bleiben auf der Ebene der Behauptung oder der persönlichen Wertung und sind nicht logisch aufeinander aufgebaut. Dieser Aspekt wird mit einer Punktzahl von 2,5 bewertet.

Argumentationsstruktur: Ein grundlegendes Muster aus These, Begründung und Gegenargumenten ist erkennbar. Dennoch sind viele Aussagen unpräzise oder sprachlich nicht tragfähig formuliert. Die argumentative Überzeugungskraft bleibt schwach. Dieser Aspekt wird mit einer Punktzahl von 3 bewertet.

Grafikbeschreibung: Die Grafikdaten werden angesprochen und es wird versucht, sie zu interpretieren. Konkrete Zahlenangaben oder differenzierte Auswertungen fehlen. Die Funktion der Grafiken bleibt illustrativ. Sprachlich ist die Beschreibung fehlerhaft. Dieser Aspekt wird mit einer Punktzahl von 2,5 bewertet.

Textsorte (Erörterung): Die Textsorte ist formal erkennbar. Es finden sich ein Einstieg, eine Argumentation sowie ein persönliches Fazit. Die Struktur ist jedoch nicht klar gegliedert, und die Argumentationsführung ist eher assoziativ als systematisch. Dieser Aspekt wird mit einer Punktzahl von 3 bewertet.

Sprachliche Korrektheit: Der Text enthält zahlreiche Fehler in Satzbau, Kasus, Wortstellung und Artikelgebrauch. Einige Formulierungen sind grammatikalisch kaum verständlich. Die Verständlichkeit ist insgesamt beeinträchtigt. Dieser Aspekt wird mit einer Punktzahl von 2 bewertet.

Wortschatz: Es finden sich kreative Ansätze im Ausdruck, etwa durch bildhafte oder originelle Wendungen. Gleichzeitig treten viele lexikalische Unsicherheiten und unidiomatische Formulierungen auf. Der Wortschatz ist

thematisch meist passend, aber stilistisch wenig ausgereift. Dieser Aspekt wird mit einer Punktzahl von 2,5 bewertet.

Die Gesamtbewertung beträgt 2,63 von 5 Punkten. Der Text zeigt Ansätze einer gelungenen Erörterung, jedoch bleiben sprachliche Ausführung, Argumentationslogik und analytische Tiefe deutlich hinter den Anforderungen zurück. Das Textsortenwissen ist formal vorhanden, wird aber inhaltlich und sprachlich nur eingeschränkt umgesetzt.

Die folgende Tabelle fasst die Bewertung des Textes B von Fall 4 zusammen. Bewertet wurden acht zentrale Kriterien, die sich an textlinguistischen Prinzipien sowie den Anforderungen des schriftlichen Ausdrucks im TestDaF orientieren.

Tabelle 15: Bewertung von Text B (Deutsch, mit Hilfsmitteln) – Fall 4

Kriterium	**Punktzahl (1–5)**	**Kommentar**
Kohäsion	3	Verknüpfungen sind grundsätzlich vorhanden, aber nicht immer korrekt oder präzise verwendet. Übergänge sind gelegentlich holprig.
Kohärenz	2.5	Inhaltliche Sprünge, Wiederholungen und unscharfe Bezüge mindern die Textlogik. Einige Aussagen sind schwer nachvollziehbar.
Themenentfaltung	2.5	Verschiedene Aspekte werden angeschnitten, aber ohne systematische argumentative Entwicklung oder thematische Tiefe.
Argumentationsstruktur	3	Es ist ein Aufbau mit These, Begründung und Einwänden erkennbar. Die Argumente sind jedoch teils unklar formuliert.
Grafikbeschreibung	2.5	Grundlegende Beschreibung vorhanden, aber unpräzise und sprachlich auffällig fehlerhaft. Kein analytischer Bezug zur Argumentation.
Textsorte:	3	Strukturelle Elemente der Erörterung sind erkennbar. Fragestellung und Gliederung sind aber nicht durchgehend klar ausgearbeitet.
Sprachliche Korrektheit	2	Häufige Fehler bei Satzbau, Wortstellung, Kasus und Artikeln. Die Verständlichkeit ist streckenweise eingeschränkt.
Wortschatz	2.5	Teilweise kreative Formulierungen, aber auch zahlreiche unidiomatische Ausdrücke und lexikalische Unsicherheiten.

4.4.3. Fall 4 – Text C: Zielsprache ohne Hilfsmittel

Text C von Fall 4 wurde unter Prüfungsbedingungen in der Zielsprache Deutsch ohne Hilfsmittel verfasst und anhand von acht zentralen Kriterien der Text- und Sprachkompetenz analysiert. Im Folgenden wird dieser Text detailliert ausgewertet.

Kohäsion: Der Text enthält grundlegende Konnektoren wie „dabei“, „obwohl“, „daher“, die funktional eingesetzt werden. Dennoch sind viele Übergänge zwischen Absätzen und Argumenten abrupt oder unlogisch. Wiederholungen und thematische Sprünge schwächen die kohäsive Struktur. Dieser Aspekt wird mit einer Punktzahl von 2,5 bewertet.

Kohärenz: Die Kohärenz des Textes ist beeinträchtigt durch unklare oder widersprüchliche Aussagen. Viele Sätze sind grammatikalisch schwer verständlich, was die inhaltliche Nachvollziehbarkeit einschränkt. Die Argumentationslogik ist oft nur implizit zu erkennen. Dieser Aspekt wird mit einer Punktzahl von 2 bewertet.

Themenentfaltung: Der Text spricht wichtige gesellschaftliche Aspekte an wie die Rolle der Familie, Geschlechterrollen und mögliche Lösungsansätze durch staatliche Maßnahmen. Diese werden jedoch nur angedeutet und nicht systematisch entwickelt oder vertieft. Dieser Aspekt wird mit einer Punktzahl von 2,5 bewertet.

Argumentationsstruktur: Die Argumentation folgt keinem klaren Schema. Es gibt Ansätze von Thesen und Begründungen, doch Beispiele, Belege oder eine gezielte Strukturierung fehlen weitgehend. Aussagen sind oft wertend, ohne argumentative Absicherung. Dieser Aspekt wird mit einer Punktzahl von 2,5 bewertet.

Grafikbeschreibung: Die Grafikdaten werden angesprochen und einige Zahlen genannt. Die sprachliche Darstellung ist jedoch unpräzise, und es fehlt eine analytische Einbindung in den argumentativen Kontext. Auch der Vergleich zwischen den Geschlechtern bleibt oberflächlich. Dieser Aspekt wird mit einer Punktzahl von 2,5 bewertet.

Textsorte (Erörterung): Einleitung, Hauptteil und Schluss sind prinzipiell vorhanden. Die Fragestellung bleibt allerdings diffus, und die argumentative

Gliederung ist nur ansatzweise vorhanden. Die Textsorte wird eher formal als funktional umgesetzt. Dieser Aspekt wird mit einer Punktzahl von 3 bewertet.

Sprachliche Korrektheit: Der Text enthält viele grammatische Fehler: Probleme mit Kasus, Wortstellung und Satzbau dominieren das Schriftbild. Einige Formulierungen sind kaum verständlich, was die Lesbarkeit erheblich einschränkt. Dieser Aspekt wird mit einer Punktzahl von 2 bewertet.

Wortschatz: Der Wortschatz ist thematisch teilweise passend, jedoch oft unidiomatisch. Es werden mehrere Begriffe ungenau oder inkonsequent verwendet. Einige originelle Ansätze werden durch sprachliche Unsicherheit entwertet. Dieser Aspekt wird mit einer Punktzahl von 2,5 bewertet.

Die Gesamtbewertung beträgt 2,44 von 5 Punkten. Der Text zeigt ein Bewusstsein für das Thema und die Textsorte, bleibt jedoch in sprachlicher und argumentativer Hinsicht deutlich unter dem geforderten Niveau. Die grafischen Informationen werden nur oberflächlich integriert, und die Argumentationsstruktur bleibt bruchstückhaft. Eine gezielte Förderung der sprachlichen Ausdrucksfähigkeit und der Argumentationstiefe wäre notwendig, um das vorhandene Potenzial auszuschöpfen.

Die folgende Tabelle fasst die Bewertung des Textes C von Fall 4 zusammen. Bewertet wurden acht zentrale Kriterien, die sich an textlinguistischen Prinzipien sowie den Anforderungen des schriftlichen Ausdrucks im TestDaF orientieren.

Tabelle 16: Bewertung von Text C (Deutsch, unter Testbedingungen) – Fall 4

Kriterium	**Punktzahl (1–5)**	**Kommentar**
Kohäsion	2.5	Einfache Konnektoren wie 'dabei', 'obwohl', 'daher' werden genutzt. Die Übergänge sind jedoch teilweise sprunghaft oder unlogisch.
Kohärenz	2	Die Logik innerhalb der Argumentation ist häufig gestört. Einige Aussagen sind widersprüchlich oder grammatikalisch so fehlerhaft, dass sie schwer verständlich sind.
Themenentfaltung	2.5	Relevante Aspekte wie Sozialisation, familiäre Prägung und gesellschaftliche Rollenbilder werden angesprochen, aber nicht systematisch entfaltet.

Kriterium	Punktzahl (1–5)	Kommentar
Argumentationsstruktur	2.5	Es gibt einzelne Thesen und Begründungen, doch die Struktur ist nicht konsistent. Beispiele und Schlussfolgerungen fehlen oder sind unklar formuliert.
Grafikbeschreibung	2.5	Die Grafikdaten werden angesprochen, aber sprachlich und analytisch unsauber dargestellt. Zahlen und Entwicklungen werden nicht präzise ausgewertet.
Textsorte:	3	Die Textsorte ist prinzipiell erkennbar. Eine klare Fragestellung fehlt, jedoch sind Einleitung, Argumentation und Schluss in Ansätzen vorhanden.
Sprachliche Korrektheit	2	Zahlreiche Grammatik-, Kasus- und Satzbaufehler beeinträchtigen die Lesbarkeit erheblich. Manche Aussagen sind kaum verständlich.
Wortschatz	2.5	Thematisch weitgehend passend, jedoch häufig unidiomatisch. Begriffe werden wiederholt oder inkonsequent verwendet.

4.4.4. Fall 4 – Interviewauswertung

Im Folgenden wird die Auswertung der Leitfadeninterviews zu Fall 3 auf Grundlage der inhaltlich-strukturierenden Inhaltsanalyse nach Mayring (2014) vorgenommen.

Die befragte Person beschreibt im ersten Interview das Schreiben als den schwierigsten Teil des Sprachenlernens: „Yazmak çok zor, çünkü nasıl başlamam gerektiğini bilmiyorum.“ („Schreiben ist sehr schwer, weil ich nicht weiß, wie ich anfangen soll.“) Außerdem äußert sie Unsicherheiten beim Umgang mit der Fremdsprache: „Bazen kafamda cümle kuruyorum ama yazarken bozuluyor.“ („Manchmal bilde ich im Kopf einen Satz, aber beim Schreiben geht er kaputt.“) Nach dem Training äußert sie sich deutlich selbstsicherer: „Artık giriş ve sonuç kısmını rahat yazabiliyorum.“ („Jetzt kann ich Einleitung und Schluss problemlos schreiben.“)

Bezüglich der Schreibgewohnheiten berichtet die Studierende vor dem Training: „Konuyu düşünmeden hemen yazmaya başlıyorum.“ („Ich beginne zu schreiben, ohne vorher über das Thema nachzudenken.“) Nach dem Training hingegen heißt es: „Önce kısa bir plan yapıyorum, hangi argümanı nereye yazacağımı belirliyorum.“ („Ich mache zuerst einen kurzen Plan und entscheide, wo ich welches

Argument hinschreibe.“) Die Aussagen belegen eine Entwicklung von einem spontanen hin zu einem bewussteren, strukturierten Schreibvorgehen.

Das Textsortenbewusstsein war vor dem Training kaum ausgeprägt: „Yazının yapısı hakkında pek düşünmüyorum.“ („Ich denke nicht viel über den Aufbau des Textes nach.“) Nach dem Training erkennt sie den Aufbau explizit: „Einleitung, Pro, Kontra ve Meinung şeklinde yazıyorum.“ („Ich schreibe in der Struktur Einleitung, Pro, Kontra und Meinung.“) Die Aussage verweist auf eine gelungene Aneignung zentraler Merkmale der Textsorte Erörterung.

Im Hinblick auf Überarbeitungsstrategien zeigt sich ein klarer Fortschritt. Im ersten Interview lautet die Selbstauskunft: „Yazdıktan sonra çok az kontrol ediyorum.“ („Nach dem Schreiben kontrolliere ich nur sehr wenig.“) Im Nachinterview beschreibt sie einen systematischeren Ansatz: „Yazıyı bitirdikten sonra bağlaçlara ve cümle uzunluğuna bakıyorum.“ („Nach dem Schreiben schaue ich auf Konnektoren und Satzlänge.“)

Besonders deutlich wird der Lernzuwachs in der Einschätzung des Trainings. Die Studierende hebt hervor: „Örnek metinleri incelemek bana çok yardımcı oldu.“ („Das Durchgehen der Beispieltexte hat mir sehr geholfen.“) Zudem hebt sie die schrittweise Vorgehensweise hervor: „Adım adım yazmak ne yapacağımı anlamamı sağladı.“ („Schrittweises Schreiben hat mir geholfen zu verstehen, was ich tun muss.“) Sie nennt auch konkrete Hilfsmittel: „Bazı kalıpları ezberledim, artık onları kullanıyorum.“ („Ich habe einige Redemittel auswendig gelernt, jetzt verwende ich sie.“)

Insgesamt belegen die Interviewaussagen eine deutliche Entwicklung im Bereich der Schreibkompetenz. Die befragte Person hat ein stärkeres Textsortenbewusstsein, eine verbesserte Planungs- und Überarbeitungskompetenz sowie mehr Vertrauen in die eigene sprachliche Ausdrucksfähigkeit entwickelt. Das strukturierte Training mit Beispielen, Redemitteln und klarer Phaseneinteilung scheint dabei eine zentrale Rolle gespielt zu haben.

4.4.5. Fall 4 Gesamtauswertung

Fall 4 zeigt im Gesamtverlauf ein hohes Maß an schriftlicher Ausdrucksfähigkeit in der Erstsprache sowie eine solide Entwicklung in der Fremdsprache. Der Text in der Erstsprache offenbart bereits zu Beginn des Semesters ein ausgeprägtes Textsortenbewusstsein. Die Argumentationsstruktur ist klar erkennbar, kohäsive Mittel werden zielgerichtet eingesetzt, und der Wortschatz ist differenziert und thematisch präzise. Auch wenn die grafischen Daten eher beschreibend als analytisch genutzt werden, erfüllt der Text weitgehend die Anforderungen an eine gelungene Erörterung. Diese Ausgangslage deutet auf ein gutes Reflexionsniveau und ein starkes inhaltliches Problembewusstsein hin.

Der nach dem Training verfasste Text auf Deutsch zeigt die Übertragung zentraler Textsortenelemente in die Fremdsprache. Die grundlegende Struktur ist vorhanden, die Argumente sind thematisch stimmig, jedoch sprachlich noch nicht konsistent umgesetzt. Insbesondere die Kohärenz leidet unter sprachlichen Unsicherheiten, unklaren Übergängen und eingeschränkter idiomatischer Vielfalt. Die argumentative Tiefe bleibt auf einem mittleren Niveau, auch wenn die Positionen nachvollziehbar sind. Die Leistung zeigt, dass die Merkmale der Erörterung erkannt und formal integriert wurden, jedoch stilistisch und sprachlich noch nicht auf hohem Niveau realisiert werden konnten.

Der unter realistischen Prüfungsbedingungen verfasste Testtext verdeutlicht die Fähigkeit zur selbstständigen Textproduktion unter Zeitdruck. Trotz einer gewissen Struktur und thematischer Relevanz bleibt die Ausführung sprachlich und argumentativ ausbaufähig. Die Textelemente sind zwar formal vorhanden, aber nicht stringent verknüpft. Die Darstellung gesellschaftlicher Themen wie Familienrollen und staatliche Maßnahmen bleibt fragmentarisch. Insbesondere grammatikalische Schwierigkeiten und stilistische Unsicherheiten beeinträchtigen die kommunikative Wirkung.

Die Interviews zeigen ein deutlich gestiegenes Bewusstsein für Schreibstrategien, Textaufbau und die Anforderungen der Textsorte Erörterung. Vor dem Training beschreibt die befragte Person ein spontanes, wenig reflektiertes Vorgehen. Nach dem Training werden hingegen strukturierte Planungsprozesse, die

Nutzung von Redemitteln und eine bewusste Textgliederung betont. Die Aussagen deuten auf ein wachsendes metakognitives Wissen sowie auf eine zunehmende Selbstregulation beim Schreiben hin. Besonders positiv hervorgehoben wird die Arbeit mit Beispielen, Formulierungshilfen und der schrittweise Aufbau der Texte.

Die offizielle Bewertung mit TDN 4 im schriftlichen Ausdruck bestätigt die im Training erreichten Fortschritte. Sie zeigt, dass ein mittleres Anforderungsniveau erreicht wurde, das sowohl eine funktionale Beherrschung der Textsorte als auch eine im Wesentlichen verständliche sprachliche Ausführung umfasst. Die Diskrepanz zwischen dem differenzierten Text in der Erstsprache und den nachfolgenden Texten in Deutsch macht deutlich, dass sprachliche Präzision und argumentativer Feinschliff noch gezielt weiterentwickelt werden müssen. Fall 4 dokumentiert somit eine solide Kompetenzentwicklung, deren Potenzial im weiteren Unterricht gezielt ausgebaut werden kann.

4.5. Fall 5 – Entwicklung der Schreibkompetenz im Verlauf des Textsortentrainings

Zur Veranschaulichung des individuellen Lernprozesses wird im Folgenden die Entwicklung der Schreibkompetenz von Fall 5 dargestellt

4.5.1. Fall 5 – Text A: Erstsprache vor dem Training

Text A von Fall 5 wird im Folgenden anhand von acht zentralen Kriterien analysiert.

Kohäsion: Die Struktur des Textes ist grundsätzlich nachvollziehbar. Es gibt inhaltliche Blöcke zur Motivlage verschiedener Altersgruppen sowie zu gesundheitlichen Risiken. Allerdings fehlen explizite sprachliche Verbindungen. Übergänge zwischen den Abschnitten sind teils abrupt, etwa zwischen der allgemeinen Darstellung und dem Bezug auf die Türkei. Dieser Aspekt wird mit einer Punktzahl von 3 bewertet.

Kohärenz: Gedankliche Zusammenhänge sind grundsätzlich vorhanden, aber oft nur implizit. Die Aussagen sind verständlich, wirken jedoch teilweise

unverbunden. Redundanzen und Wiederholungen, etwa zur Risikobewertung ab 50 Jahren, stören den Lesefluss. Dieser Aspekt wird mit einer Punktzahl von 2,5 bewertet.

Themenentfaltung: Der Text entwickelt mehrere thematische Linien – Altersgruppen, Motivation zum Sport, Versicherungslogik – nebeneinander. Eine gezielte argumentative Progression oder hierarchische Ordnung fehlt. Die Perspektiven bleiben beschreibend, ohne argumentative Zuspitzung. Dieser Aspekt wird mit einer Punktzahl von 2,5 bewertet.

Argumentationsstruktur: Es finden sich einzelne Thesen (z. B. Beitragssenkung bis 49), die durch einfache Begründungen gestützt werden. Eine strukturierte argumentative Entwicklung mit Beispielen oder Gegenargumenten bleibt jedoch aus. Der argumentative Aufbau ist eher assoziativ. Dieser Aspekt wird mit einer Punktzahl von 2,5 bewertet.

Grafikbeschreibung: Die Grafik als Grundlage der Aufgabe wird nicht direkt benannt. Stattdessen arbeitet der Text mit allgemeinen Vermutungen über Altersverteilungen. Zahlen, Trends oder eine explizite Analyse der Grafik fehlen vollständig. Dieser Aspekt wird mit einer Punktzahl von 2 bewertet.

Textsorte (Erörterung): Die Textsorte wird formal nicht stringent umgesetzt. Eine Einleitung ist angedeutet, eine klar markierte Schlussfolgerung fehlt. Pro- und Kontraargumente werden nicht explizit gegenübergestellt. Der argumentative Duktus ist zwar vorhanden, bleibt aber formal diffus. Dieser Aspekt wird mit einer Punktzahl von 2 bewertet.

Sprachliche Korrektheit: Grammatikalisch ist der Text weitgehend korrekt. Die Satzstruktur ist überwiegend verständlich, doch stilistische Unschärfen und vereinzelte Konstruktionen hemmen die Eleganz. Dieser Aspekt wird mit einer Punktzahl von 3 bewertet.

Wortschatz: Der Wortschatz ist funktional, aber nicht sehr variabel. Einige zentrale Begriffe sind angemessen (z. B. 'katkı payı', 'sigorta'), doch der Text wirkt inhaltlich und stilistisch redundant. Dieser Aspekt wird mit einer Punktzahl von 3 bewertet.

Die Gesamtbewertung beträgt 2,56 von 5 Punkten. Fall 5 zeigt ein erstes Textsortenverständnis und ein Gespür für thematische Relevanz. Die Argumentation bleibt jedoch oberflächlich, und die sprachliche Ausführung ist eher funktional als differenziert. Um argumentative Texte zielgerichtet zu schreiben, wären ein klarerer Aufbau, ein expliziter Umgang mit grafischen Informationen sowie eine strukturiertere Argumentation erforderlich.

Die nachfolgende Tabelle enthält die Bewertung des Textes von Fall 5 (Text A, verfasst in der Erstsprache Türkisch). Sie basiert auf acht textlinguistisch fundierten Kriterien. Jedes Kriterium wird durch ein kurzes Beispiel aus dem Text illustriert, kommentiert und mit einer Punktzahl (1–5) bewertet.

Tabelle 17: Bewertung von Text A (Türkisch) – Fall 5

Kriterium	**Bewertung (1–5)**	**Beispiel / Kommentar**
1. Kohäsion	3	Der Text zeigt insgesamt eine kohärente Strukturierung. Dennoch fehlen explizite Verknüpfungen zwischen den Abschnitten. Der Übergang von Beobachtungen zur Argumentation erfolgt abrupt.
2. Kohärenz	2,5	Der Text leidet unter Wiederholungen und teilweise unklaren Referenzen. Die Aussageabsicht bleibt erkennbar, ist aber nicht immer logisch oder präzise formuliert.
3. Themenentfaltung	2.5	Ein Einstieg ist vorhanden, jedoch fehlt eine klare Entwicklung oder argumentative Progression. Verschiedene Gedanken stehen nebeneinander, ohne explizit verbunden zu sein.
4. Argumentationsstruktur	2.5	Die Argumentation erfolgt intuitiv und wenig systematisch. Begründungen sind vorhanden, aber ohne deutlich erkennbares Schema von These – Begründung – Beispiel.
5. Grafikbeschreibung	2	Die Grafik wird nur indirekt verwendet und ihre Aussagen werden nicht systematisch beschrieben oder kritisch reflektiert.
6. Textsorte	2	Die Textsorte ist formal nicht eindeutig zu erkennen. Es fehlt ein erkennbares Pro-Kontra-Schema oder eine bewusste argumentative Struktur mit abschließendem Fazit.
7. Sprachliche Korrektheit	3	Grammatik und Ausdruck sind weitgehend korrekt, es fehlt jedoch an stilistischer Präzision und sprachlicher Eleganz.

Kriterium	Bewertung (1–5)	Beispiel / Kommentar
8. Wortschatz	3	Der Wortschatz ist sachlich, aber einfach. Einige wichtige Begriffe wie 'sigorta', 'katkı payı', 'risk' sind angemessen eingebunden, aber ohne große Variation.

4.5.2. Fall 5 – Text B: Zielsprache nach dem Training

Im Folgenden wird Text B von Fall 5 auf Grundlage von acht textlinguistischen Kriterien analysiert. Diese Kriterien ermöglichen eine differenzierte Beurteilung der Schreibkompetenz in der Zielsprache Deutsch nach Abschluss des Textsortentrainings.

Kohäsion: Die Kohäsion ist stellenweise vorhanden, etwa durch den Einsatz grundlegender Übergangsformeln. Allerdings fehlt es häufig an klaren Verbindungen zwischen den Absätzen, und die Übergänge wirken teils lexikalisch unstimmig oder abrupt. Dieser Aspekt wird mit einer Punktzahl von 2,5 bewertet.

Kohärenz: Inhaltlich bleibt der Text oft brüchig: Aussagen wie 'dies zeigt sich, dass…' oder 'dieser Effekt kann erlebt werden' sind grammatikalisch und semantisch diffus. Die Bezüge zwischen den Gedankenschritten sind nicht immer nachvollziehbar. Dieser Aspekt wird mit einer Punktzahl von 2 bewertet.

Themenentfaltung: Der Text behandelt relevante Aspekte wie gesundheitliche Auswirkungen, soziale Gerechtigkeit oder Vorbildfunktionen, doch ohne klare Progression. Argumente stehen oft nebeneinander, statt aufeinander aufzubauen. Dieser Aspekt wird mit einer Punktzahl von 2,5 bewertet.

Argumentationsstruktur: Pro- und Kontraargumente sind grundsätzlich vorhanden, z. B. zur Fairness oder zur Gefahr von Missbrauch. Es fehlt jedoch an konkreter Gegenüberstellung und tiefgehender Begründung. Die argumentative Schärfe bleibt aus. Dieser Aspekt wird mit einer Punktzahl von 2,5 bewertet.

Grafikbeschreibung: Die grafischen Informationen werden im Text angesprochen, allerdings sprachlich ungenau und ohne konkrete Zahlen. Die Beschreibungen bleiben vage, etwa 'eine steigende Tendenz'. Ein analytischer Zugriff auf die Grafik fehlt. Dieser Aspekt wird mit einer Punktzahl von 2 bewertet.

Textsorte (Erörterung): Die formalen Elemente einer Erörterung (Einleitung, Argumente, Schluss) sind grundsätzlich erkennbar. Es mangelt jedoch an innerer Gliederungstiefe und formaler Stringenz. Der Schluss wirkt eher wie eine wiederholte Meinung. Dieser Aspekt wird mit einer Punktzahl von 3 bewertet.

Sprachliche Korrektheit: Der Text enthält viele grammatikalische und syntaktische Fehler, besonders in Satzbau, Kasus und Wortstellung. Einige Aussagen sind grammatikalisch kaum entschlüsselbar. Dieser Aspekt wird mit einer Punktzahl von 2 bewertet.

Wortschatz: Die Wortwahl ist thematisch passend, aber sprachlich unidiomatisch. Es werden Begriffe wie 'Fitness-Studio angefangen' oder 'dieser Effekt erlebt' verwendet, die nicht zielsprachlich sind. Dieser Aspekt wird mit einer Punktzahl von 2,5 bewertet.

Die Gesamtbewertung beträgt 2,44 von 5 Punkten. Der Text zeigt ein grundlegendes Textsortenverständnis, bleibt jedoch sprachlich, argumentativ und strukturell hinter den Erwartungen. Das Training hat zu einem grundsätzlichen Aufbauverständnis geführt, jedoch konnte es sprachlich noch nicht wirksam umgesetzt werden.

Die folgende Tabelle dokumentiert die Bewertung von Fall 5, Text B, der nach dem Textsortentraining in der Zielsprache Deutsch unter Verwendung von Hilfsmitteln verfasst wurde. Bewertet wurden acht textlinguistische Kriterien, die für die Analyse argumentativer Schreibkompetenz zentral sind.

Tabelle 18: Bewertung von Text B (Deutsch, mit Hilfsmitteln) – Fall 5

Kriterium	Bewertung	Beispiel/Kommentar
Kohäsion	2,5	Einige Übergänge sind vorhanden, z. B. durch Formulierungen wie 'basierend auf den grafischen Darstellungen' oder 'eine Behauptung von negative Seite'. Dennoch sind viele Satzübergänge holprig und wirken lexikalisch oder grammatikalisch unsicher.
Kohärenz	2	Inhaltliche Bezüge sind vorhanden, aber es kommt häufig zu semantischen Brüchen, z. B. bei kausalen Schlussfolgerungen. Einige Aussagen sind sprachlich unklar und schwer verständlich.

Kriterium	Bewertung	Beispiel/Kommentar
Themenentfaltung	2,5	Der Text greift verschiedene Aspekte der Thematik auf (gesundheitlich, gesellschaftlich, sozial), doch die Entwicklung erfolgt nicht systematisch. Es fehlen argumentative Zuspitzung und stringente Gliederung.
Argumentationsstruktur	2,5	Pro- und Kontraargumente werden erkennbar, z. B. zur sozialen Gerechtigkeit oder zur Wirkung sportlicher Vorbilder. Dennoch fehlen klare Gegenüberstellungen oder vertiefte Begründungen. Die Argumentation ist oberflächlich.
Grafikbeschreibung	2	Die Grafik wird aufgegriffen, aber ungenau referiert. Es mangelt an präzisen Zahlenangaben oder einer systematischen Auswertung. Aussagen wie 'es gibt eine steigende Tendenz' bleiben vage.
Textsorte	3	Ein Textsortenbewusstsein ist erkennbar. Der Text enthält argumentative Elemente, ein persönliches Fazit und eine Einleitung. Dennoch fehlen Gliederungstiefe und formale Konsistenz.
Sprachliche Korrektheit	2	Zahlreiche Fehler im Satzbau, bei der Wortstellung und im Ausdruck. Beispiele: 'dieser Datenpunkt', 'dies zeigt sich, dass…', 'das wird nicht übersehen werden'. Diese Fehler stören das Verständnis.
Wortschatz	2,5	Der Wortschatz ist thematisch passend, aber häufig unidiomatisch. Ausdrücke wie 'dieser Effekt kann erlebt werden', 'Fitness-Studio angefangen' wirken künstlich oder nicht zielsprachlich.

4.5.3. Fall 5 – Text C: Zielsprache ohne Hilfsmittel

Text C von Fall 5 wurde unter Prüfungsbedingungen in der Zielsprache Deutsch ohne Hilfsmittel verfasst und anhand von acht zentralen Kriterien der Text- und Sprachkompetenz analysiert. Im Folgenden wird dieser Text detailliert ausgewertet.

Kohäsion: Grundlegende Konnektoren wie 'außerdem', 'aber' oder 'dennoch' sind vorhanden, reichen jedoch nicht aus, um den Text kohäsiv zu verknüpfen. Die Absätze stehen teilweise isoliert nebeneinander. Der argumentative Fluss ist nicht durchgängig sprachlich markiert. Dieser Aspekt wird mit einer Punktzahl von 2 bewertet.

Kohärenz: Die Argumentation bleibt durch häufige grammatische Fehler und inkohärente Satzverbindungen brüchig. Viele Aussagen sind nur schwer verständlich und inhaltlich nicht schlüssig formuliert. Der Gedankengang ist teilweise nachvollziehbar, aber oft von syntaktischen Problemen überlagert. Dieser Aspekt wird mit einer Punktzahl von 2 bewertet.

Themenentfaltung: Es werden verschiedene Aspekte angesprochen, darunter die Rolle der Erziehung, gesellschaftliche Erwartungen, die Repräsentation von Frauen in technischen Berufen und die Relevanz von Vorbildern. Diese Themen werden jedoch nicht vertieft oder miteinander verknüpft. Eine argumentative Entwicklung ist nur in Ansätzen vorhanden. Dieser Aspekt wird mit einer Punktzahl von 2,5 bewertet.

Argumentationsstruktur: Pro- und Kontraargumente sind vorhanden, etwa zur traditionellen Rollenverteilung und der Frage nach Motivation und Fähigkeit. Allerdings fehlt es an einer klaren Struktur. Argumente werden eher behauptet als entwickelt. Der argumentative Aufbau bleibt fragmentarisch. Dieser Aspekt wird mit einer Punktzahl von 2,5 bewertet.

Grafikbeschreibung: Die Grafik wird erwähnt, doch es fehlt eine systematische Beschreibung. Zahlen und Entwicklungen werden ungenau oder fehlerhaft dargestellt. Die Funktion der Grafik bleibt auf die Rolle eines groben Einstiegs beschränkt. Dieser Aspekt wird mit einer Punktzahl von 2 bewertet.

Textsorte (Erörterung): Ein rudimentäres Textsortenbewusstsein ist vorhanden. Der Text enthält eine thematische Einleitung, mehrere Argumente und ein persönliches Fazit. Die einzelnen Teile sind jedoch nicht formal gegliedert oder sprachlich markiert. Die Textsorte wird eher implizit als explizit realisiert. Dieser Aspekt wird mit einer Punktzahl von 2,5 bewertet.

Sprachliche Korrektheit: Die sprachliche Ausführung weist erhebliche grammatikalische und syntaktische Mängel auf. Besonders auffällig sind Fehler bei Kasus, Verbformen, Satzstellung und Artikelgebrauch. Diese Fehler beeinträchtigen die Verständlichkeit. Dieser Aspekt wird mit einer Punktzahl von 2 bewertet.

Wortschatz: Der Wortschatz ist funktional, aber begrenzt. Wiederholungen sind häufig, idiomatische Formulierungen fehlen. Teilweise werden Begriffe fehlerhaft oder in ungebräuchlichem Kontext verwendet. Dieser Aspekt wird mit einer Punktzahl von 2,5 bewertet.

Die Gesamtbewertung beträgt 2,38 von 5 Punkten. Der Text zeigt erste Ansätze eines Textsortenverständnisses und ein grundsätzliches Problembewusstsein, bleibt jedoch sprachlich wie argumentativ unter den Erwartungen. Die Leistungen im freien Schreiben unter Prüfungsbedingungen verdeutlichen, dass sowohl sprachliche Genauigkeit als auch argumentative Systematik noch weiter gefestigt werden müssen.

Die folgende Tabelle enthält die Bewertung des unter Prüfungsbedingungen verfassten Textes C von Fall 5. Bewertet wurden acht Kriterien der textlinguistischen Analyse. Die Beurteilung basiert auf Aspekten der Kohärenz, Argumentationsstruktur, Grafikverwendung und sprachlichen Genauigkeit.

Tabelle 19: Bewertung von Text C (Deutsch, unter Testbedingungen) – Fall 5

Kriterium	Bewertung	Beispiel/Kommentar
Kohäsion	2	Der Text enthält grundlegende Konnektoren wie 'außerdem', 'aber'. Dennoch fehlt eine durchgehende sprachliche Verknüpfung. Übergänge sind teils holprig.
Kohärenz	2	Viele Aussagen sind grammatisch und semantisch unklar. Der argumentative Zusammenhang zwischen den Abschnitten bleibt häufig unverständlich.
Themenentfaltung	2,5	Wichtige Aspekte wie Gleichberechtigung, kulturelle Prägung und gesellschaftliche Rollenbilder werden angeschnitten, aber nicht vertieft oder kohärent entfaltet.
Argumentationsstruktur	2,5	Die Argumentation bleibt allgemein und unsystematisch. Pro- und Kontraelemente sind zwar vorhanden, werden aber nicht gegeneinander abgewogen oder entwickelt.
Grafikbeschreibung	2	Die Grafik wird vage und teils falsch wiedergegeben. Zahlen werden unpräzise formuliert. Eine Analyse oder Interpretation fehlt.
Textsorte	2,5	Die Textsorte ist in Grundzügen erkennbar. Es fehlen jedoch klare Gliederungselemente. Die argumentative Funktion bleibt weitgehend implizit.
Sprachliche Korrektheit	2	Häufige Grammatikfehler (z. B. Artikel, Verbformen, Satzbau) beeinträchtigen die Verständlichkeit. Syntaxfehler sind besonders auffällig.
Wortschatz	2,5	Einfache, thematisch passende Begriffe werden verwendet. Idiomatik fehlt. Wortwiederholungen und unübliche Formulierungen sind häufig.

4.5.4. Fall 5 – Interviewauswertung

Im Folgenden wird die Auswertung der Leitfadeninterviews zu Fall 5 auf Grundlage der inhaltlich-strukturierenden Inhaltsanalyse nach Mayring (2014) vorgenommen.

Die befragte Person beschreibt im ersten Interview das Schreiben als eine komplexe Herausforderung: „Yazarken konuya nasıl başlayacağımı bilmiyorum, bazen çok dağınık oluyor.“ („Beim Schreiben weiß ich nicht, wie ich anfangen soll, manchmal wird es sehr unstrukturiert.“) Zudem äußert sie Unsicherheiten bezüglich der grammatischen Korrektheit: „Gramer kurallarını doğru kullanmakta zorlanıyorum.“ („Ich habe Schwierigkeiten, die Grammatikregeln korrekt anzuwenden.“) Nach dem Training zeigt sich eine deutliche Veränderung in der Selbsteinschätzung: „Artık yazıya nasıl giriş yapmam gerektiğini biliyorum.“ („Ich weiß jetzt, wie ich in den Text einsteigen muss.“) und „Daha az hata yapıyorum çünkü daha dikkatli yazıyorum.“ („Ich mache weniger Fehler, weil ich bewusster schreibe.“)

Im Bereich des Schreibprozesses berichtet die Studierende vor dem Training: „Yazarken çok düşünmüyorum, sadece yazıyorum.“ („Beim Schreiben denke ich nicht viel nach, ich schreibe einfach.“) Im Nachhinein schildert sie eine planvollere Vorgehensweise: „Yazmadan önce kafamda üç bölüm oluşturuyorum.“ („Vor dem Schreiben bilde ich im Kopf drei Abschnitte.“) Diese Aussage deutet auf einen bewussteren Umgang mit der Textstruktur hin.

Das Textsortenbewusstsein war zunächst kaum entwickelt. Die Studierende erklärt: „Ne yazacağımı biliyorum ama nasıl sıralayacağımı bilmiyorum.“ („Ich weiß, was ich schreiben will, aber nicht, wie ich es ordnen soll.“) Im Nachinterview erkennt sie eine klare Struktur: „Önce genel bilgi veriyorum, sonra fikirlerimi yazıyorum ve sonunda değerlendirme yapıyorum.“ („Ich beginne mit allgemeinen Informationen, dann kommen meine Gedanken, und am Ende gebe ich eine Bewertung ab.“) Die Dreigliederung des Textes deutet auf ein wachsendes Verständnis für argumentative Textorganisation hin.

Auch im Bereich Überarbeitung zeigt sich eine positive Entwicklung. Vor dem Training heißt es: „Yazdıktan sonra okumuyorum, zaman yetmiyor.“ („Ich lese nach

dem Schreiben nicht mehr, die Zeit reicht nicht.“) Nach dem Training beschreibt sie einen strategischeren Umgang: „Yazıyı tamamladıktan sonra cümleleri tekrar okuyorum ve eksik var mı diye kontrol ediyorum.“ („Nach dem Schreiben lese ich die Sätze nochmal und prüfe, ob etwas fehlt.“) Hier wird ein gestiegenes Bewusstsein für Textkohärenz und -vollständigkeit sichtbar.

Die Rückmeldung zum Training ist sehr positiv: „Yapı kalıpları çok yardımcı oldu, özellikle giriş cümleleri.“ („Die Strukturformulierungen waren sehr hilfreich, besonders die Einleitungssätze.“) Außerdem hebt sie hervor: „Adım adım yazmak benim için çok faydalıydı.“ („Das schrittweise Schreiben war für mich sehr nützlich.“)

Insgesamt zeigt sich im Interviewvergleich eine deutliche Entwicklung in mehreren Bereichen: Die Studierende hat ein gestärktes Textsortenverständnis, ein strukturierteres Schreibverhalten sowie mehr Vertrauen in den eigenen Schreibprozess entwickelt. Besonders die intensive Arbeit mit Beispielen und Redemitteln sowie die Phasierung des Schreibprozesses im Training haben laut eigener Aussage zur Verbesserung der Schreibkompetenz beigetragen.

4.5.5. Fall 5 Gesamtauswertung

Fall 5 zeigt eine insgesamt solide Entwicklung in der Ausbildung schriftsprachlicher Kompetenzen. Im ersten Text in der Erstsprache wird ein grundlegendes Verständnis für das Thema und eine thematische Struktur deutlich. Es fehlt jedoch an einer systematischen Argumentationsführung und an expliziter grafischer Bezugnahme. Die Aussagen erscheinen häufig additiv, ohne klare Progression. Auch wenn zentrale Begriffe korrekt verwendet werden, bleibt der Text in seiner sprachlichen und argumentativen Ausgestaltung noch ausbaufähig.

Im zweiten Text, verfasst in der Zielsprache nach dem Training, zeigen sich erste positive Wirkungen des systematischen Schreibunterrichts. Die Struktur einer Erörterung ist formal erkennbar, mit Einleitung, Argumentationspassagen und Schluss. Auch Pro- und Kontraelemente werden benannt, bleiben aber inhaltlich oberflächlich und sprachlich oft unpräzise. Die grafischen Informationen werden referenziert, jedoch nicht funktional eingebettet. Insgesamt deutet der Text auf ein

wachsendes Textsortenbewusstsein hin, allerdings mit noch eingeschränkter sprachlicher Umsetzung.

Der dritte Text, unter Prüfungsbedingungen und ohne Hilfsmittel verfasst, verdeutlicht die verbleibenden Schwierigkeiten: Satzstruktur, Konnektoren und Argumentationsverbindungen sind fragmentarisch, viele Aussagen bleiben unpräzise oder unverständlich. Die Grafik wird nur ansatzweise eingebunden, ohne analytische Tiefe. Die Textsorte ist formal angedeutet, wird aber weder strukturell noch sprachlich überzeugend realisiert. Die Argumentation bleibt bruchstückhaft, und der Text zeigt insgesamt große Unsicherheiten in der freien Produktion.

Die Interviewauswertung liefert wichtige ergänzende Einblicke. Vor dem Training beschreibt die befragte Person den Schreibprozess als intuitiv und wenig strukturiert, mit Schwierigkeiten bei Textbeginn und Grammatik. Nach dem Training hingegen zeigt sich ein deutlicher Wandel: Die Person berichtet, dass sie nun gezielter plant, Texte gliedert und ihren Schreibprozess reflektiert. Die Dreiteilung von Einleitung, Argumentation und Bewertung wird aktiv umgesetzt. Auch die Überarbeitung spielt nun eine Rolle, was auf ein gestiegenes metakognitives Bewusstsein hinweist. Besonders die Arbeit mit Strukturformulierungen und das schrittweise Vorgehen im Training werden als hilfreich empfunden.

Insgesamt lässt sich bei Fall 5 eine positive Entwicklung feststellen, die durch das Ergebnis TDN 4 im schriftlichen Ausdruck im TestDaF bestätigt wird. Die Leistungen belegen, dass grundlegende Anforderungen an die Textsortenstruktur erkannt und mit Hilfestellung auch umgesetzt werden können. Die Defizite im sprachlichen Ausdruck und in der argumentativen Ausgestaltung zeigen jedoch, dass diese Kompetenzen unter realen Prüfungsbedingungen noch nicht ausreichend gefestigt sind. Der Interviewvergleich macht deutlich, dass das Training zu einem besseren Verständnis des Schreibprozesses geführt hat und damit eine wichtige Grundlage für weitere Fortschritte gelegt wurde.

4.6. Übersicht der Bewertungsergebnisse und Analyse der Notenentwicklung

Um die Entwicklung der Schreibleistungen über die drei Textvarianten hinweg vergleichbar zu machen, werden im Folgenden zunächst die Gesamtnoten für alle fünf Fälle dargestellt. Diese Übersicht bildet die Grundlage für die anschließende detaillierte Analyse einzelner Bewertungskriterien.

Tabelle 20: Übersicht der Gesamtbewertungen (Texte A–C) und TestDaF-Ergebnisse im schriftlichen Ausdruck

Fall	Text A (Türkisch)	Text B (Deutsch mit Hilfsmitteln)	Text C (Deutsch ohne Hilfsmittel)	TestDaF schriftlicher Ausdruck
1	2,88	3,06	2,69	TDN 4
2	2,88	2,69	2,38	TDN 5
3	2,88	2,38	1,94	TDN 3
4	3,81	2,63	2,44	TDN 4
5	2,56	2,44	2,38	TDN 4

Die Auswertung zeigt, dass die Ausgangswerte in Text A zwischen 2,56 und 3,81 liegen. Damit lässt sich feststellen, dass die Studierenden in ihrer Erstsprache bereits über ein gewisses Maß an Textsortenkompetenz verfügen, wobei die Spannweite auf Unterschiede in der individuellen Schreibfähigkeit hinweist. Besonders Fall 4 sticht mit 3,81 Punkten hervor, was auf eine solide Ausgangsbasis in der Erstsprache schließen lässt, während Fall 5 mit 2,56 Punkten am unteren Ende liegt.

Im Übergang von Text A (Erstsprache) zu Text B (Deutsch mit Hilfsmitteln) zeigt sich ein uneinheitliches Bild:

- In Fall 1 steigt die Punktzahl leicht von 2,88 auf 3,06 (+0,18),
- in Fall 2 sinkt sie von 2,88 auf 2,69 (−0,19),
- in Fall 3 von 2,88 auf 2,38 (−0,50),
- in Fall 4 deutlich von 3,81 auf 2,63 (−1,18),
- und in Fall 5 minimal von 2,56 auf 2,44 (−0,12).

Diese Rückgänge bei vier der fünf Fälle zwischen der Erstsprache und der Fremdsprache trotz Hilfsmitteln sind typisch für den Sprachwechsel: Der Transfer textsortenspezifischer Kompetenzen aus der Erstsprache in die Fremdsprache erfordert zusätzlich sprachliche Mittel, die – selbst mit Wörterbuch – nicht in gleichem Maße verfügbar sind. Das zeigt, dass die Sprachkompetenz in der Fremdsprache zum Untersuchungszeitpunkt noch eine limitierende Variable darstellt.

Zwischen Text B (Deutsch mit Hilfsmitteln) und Text C (Deutsch ohne Hilfsmittel) ist in allen Fällen ein Rückgang zu beobachten:

- Fall 1: −0,37 Punkte,
- Fall 2: −0,31 Punkte,
- Fall 3: −0,44 Punkte,
- Fall 4: −0,19 Punkte,
- Fall 5: −0,06 Punkte.

Die Ursachen liegen in der erhöhten kognitiven Belastung und im Zeitdruck. Der Wegfall von Hilfsmitteln wirkt sich vor allem auf lexikalische Vielfalt, grammatische Präzision und Kohärenzsignale aus. Dennoch bleibt das Leistungsniveau in Text C relativ stabil, was darauf hinweist, dass die erarbeiteten Schreibstrategien nicht vollständig von Hilfsmitteln abhängig waren.

Die TestDaF-Ergebnisse stützen dieses Bild: Vier der fünf Studierenden erreichten TDN 4, eine Person sogar TDN 5. Auffällig ist, dass Fall 3 trotz deutlichem Rückgang in den Textbewertungen in der TestDaF-Prüfung ein für das Studium noch ausreichendes Ergebnis (TDN 3) erzielte. Dies kann auf Prüfungsstrategien oder kompensatorische Stärken in anderen Bewertungsdimensionen hindeuten.

Die Daten bestätigen, dass die Werte in der Erstsprache durchgehend höher sind als die Werte in der Fremdsprache, was ein erwartbares Muster im Fremdsprachenerwerb ist. Die Hilfsmittel im B-Text wirkten zwar stabilisierend, konnten aber den sprachlichen Abstand zur Erstsprache nicht vollständig überbrücken. Der Rückgang im C-Text zeigt die Belastung unter realen Prüfungsbedingungen, wobei die Leistungsdifferenzen insgesamt moderat blieben. Das weist auf einen

teilweisen Transfer der im Training erworbenen Kompetenzen hin, jedoch auch auf den weiterhin limitierenden Faktor der Sprachbeherrschung in der Fremdsprache.

Während Tabelle 20 die Gesamtentwicklung der Textleistungen zeigt, erlaubt die folgende Übersicht eine differenziertere Betrachtung. Sie bricht die Bewertungen auf die acht im Analyseraster definierten Kriterien herunter und ermöglicht so eine präzisere Analyse von Stärken und Schwächen in den verschiedenen Bereichen der Schreibkompetenz.

Tabelle 21: Übersicht der Bewertungen in acht Kriterien für die Texte A–C aller fünf Fälle

Kriterium	F1 A	F1 B	F1 C	F2 A	F2 B	F2 C	F3 A	F3 B	F3 C	F4 A	F4 B	F4 C	F5 A	F5 B	F5 C
Kohäsion	3	3,5	3	3	3	2,5	3	2,5	2	4	3	2,5	3	2,5	2
Kohärenz	2,5	3	2,5	2,5	3	2	3	2	1,5	4	2,5	2	2,5	2	2
Themenentfaltung	2,5	2,5	2,5	2,5	2,5	2,5	2,5	2,5	2	3,5	2,5	2,5	2,5	2,5	2,5
Argumentationsstruktur	3	3	3	3	2,5	2,5	2,5	2,5	2	4	3	2,5	2,5	2,5	2,5
Grafikbeschreibung	2,5	4	3	3	3	2,5	3	2,5	2	3	2,5	2,5	2	2	2
Textsortenangemessenheit	2,5	3	3	2,5	3	2,5	2,5	2,5	2	4	3	3	2	3	2,5
Sprachliche Korrektheit	3	2,5	2	3,5	2	2	3,5	2	1,5	4	2	2	3	2	2
Wortschatz	4	3	2,5	3	2,5	2,5	3	2,5	2	4	2,5	2,5	3	2,5	2,5

Die Auswertung dieser differenzierten Kriterien liefert wertvolle Hinweise darauf, welche Teilaspekte des Schreibens durch das Training gestärkt werden konnten und in welchen Bereichen weiterhin Schwierigkeiten bestehen. Diese Beobachtungen werden im Anschluss ausführlich diskutiert und im Rahmen der Hypothesenprüfung im nächsten Kapitel weiter vertieft.

Wie in Tabelle 21 dargestellt, geben die Ergebnisse einen detaillierten Einblick in die Entwicklung der Schreibkompetenz der fünf untersuchten Fälle anhand der acht Bewertungskriterien Kohäsion, Kohärenz, Themenentfaltung, Argumentationsstruktur, Grafikbeschreibung, Textsortenangemessenheit, sprachliche Korrektheit und Wortschatz. Die Analyse der Werte für die drei Textvarianten A (Erstsprache Türkisch), B (Deutsch mit Hilfsmitteln) und C (Deutsch ohne Hilfsmittel) verdeutlicht, dass sich die individuellen Entwicklungen im Verlauf des Trainings nicht gleichförmig vollzogen haben, sondern von Kriterium zu Kriterium sowie von Fall zu Fall variieren.

Ein wiederkehrendes Muster ist in mehreren Fällen eine Stabilisierung oder leichte Verbesserung zwischen Text A und Text B, insbesondere in Bereichen wie

Kohäsion, Kohärenz, Textsortenangemessenheit und Grafikbeschreibung. Dies deutet darauf hin, dass die gezielte Arbeit mit Hilfsmitteln wie Wörterbüchern und Schreibplänen den Lernenden half, ihre Texte klarer zu strukturieren, inhaltlich kohärent zu gestalten und die formalen Anforderungen der Textsorte deutlicher zu berücksichtigen.

Der Vergleich von Text B zu Text C zeigt jedoch, dass diese positiven Effekte häufig unter prüfungsnahen Bedingungen ohne Hilfsmittel nicht vollständig aufrechterhalten werden konnten. Vor allem in den Bereichen sprachliche Korrektheit, Kohärenz und Wortschatz treten bei fast allen Fällen Rückgänge auf, was auf noch nicht hinreichend automatisierte sprachliche Ressourcen hindeutet. Unter Zeitdruck und ohne externe Unterstützung fällt es den Studierenden offenbar schwerer, dieselbe sprachliche Präzision und Vielfalt zu erreichen wie in der Vorbereitungsphase.

Relativ stabil über alle Textvarianten hinweg bleibt hingegen die Themenentfaltung, deren Werte sich in allen Fällen im Bereich zwischen 2,0 und 2,5 bewegen. Dies legt nahe, dass die thematische Tiefe und Progression weniger stark durch die Unterrichtsintervention oder den Einsatz von Hilfsmitteln beeinflusst werden, sondern stärker von individuellem Vorwissen, Strategien und thematischer Vertrautheit abhängen. Auch die Argumentationsstruktur weist nur moderate Veränderungen auf, was auf eine gewisse Robustheit dieser Fähigkeit schließen lässt.

Auffällig ist zudem, dass Lernende mit hohen Ausgangswerten in der Erstsprache – wie etwa Fall 4 bei Kohäsion, Kohärenz und Argumentationsstruktur – nicht automatisch eine proportionale Übertragung dieser Stärken auf das Schreiben in der Zweitsprache zeigen. Dies unterstreicht, dass selbst eine gut entwickelte Schreibkompetenz in der Erstsprache nicht ohne Weiteres auf die Fremdsprache übertragbar ist, wenn sprachliche und kulturelle Transferhürden bestehen bleiben.

Insgesamt zeichnen die Ergebnisse ein vielschichtiges Bild: Einerseits lassen sich in einzelnen Bereichen klare Fortschritte beobachten, die auf das gezielte Schreibtraining zurückgeführt werden können. Andererseits treten in prüfungsnahen Kontexten ohne Hilfsmittel noch Leistungseinbußen auf, die auf bestehende sprachliche Limitierungen hinweisen. Damit liefert die Analyse eine wichtige Grundlage für die im folgenden Kapitel durchzuführende Hypothesenprüfung, in der

zu klären sein wird, in welchem Umfang und in welchen Teilbereichen das Training die Schreibkompetenz der Studierenden nachhaltig fördern konnte.

5. DISKUSSION

Die Diskussion dieser Untersuchung verfolgt das Ziel, die im Rahmen der empirischen Erhebung gewonnenen Ergebnisse umfassend zu reflektieren, sie systematisch in den Kontext der im theoretischen Teil dargestellten Grundlagen einzuordnen und die eingangs formulierte Hypothese kritisch zu überprüfen. Dabei wird ein mehrdimensionaler Zugang gewählt, der quantitative und qualitative Daten miteinander verknüpft und dadurch sowohl Produkt- als auch Prozessperspektiven einbezieht. Zugleich werden die Forschungsfragen auf der Grundlage einer Triangulation verschiedener Datenquellen, die aus Textanalysen der drei Erhebungszeitpunkte, leitfadengestützten Interviews und den erzielten TestDaF-Ergebnissen bestehen, werden differenziert beantwortet.

Im Fokus steht sowohl die Entwicklung der Schreibkompetenz der Studierenden in der Fremdsprache Deutsch als auch ihre Schreibkompetenz in der Erstsprache Türkisch, um potenzielle Transferprozesse sichtbar zu machen und deren didaktisches Potenzial zu diskutieren. Der methodische Rahmen dieser Arbeit ist in der Aktionsforschung verankert, die durch ihren zyklischen Aufbau aus Planung, Handlung, Beobachtung und Reflexion eine kontinuierliche Rückkopplung zwischen Theorie und Praxis ermöglicht. Dieses Vorgehen erlaubte es, unterrichtspraktische Maßnahmen fortlaufend theoriegeleitet zu erproben, deren Wirksamkeit zu bewerten und gegebenenfalls zu optimieren.

Ausgangspunkt der Diskussion ist die Hypothese, dass eine gezielte Erweiterung der Textsortenkompetenz einen wesentlichen Beitrag zur Verbesserung der Schreibkompetenz im Deutschen leisten kann. Diese Annahme stützt sich auf zentrale Konzepte der Textlinguistik, insbesondere auf die Bedingungen der Kohäsion und Kohärenz (Brinker, 2010), sowie auf Schreibprozessmodelle, die die wechselseitige Abhängigkeit von Planung, Formulierung und Überarbeitung betonen (Hayes, 2012; Bachmann & Becker-Mrotzek, 2017). Das im Rahmen dieser Arbeit entwickelte Training verband diese theoretischen Perspektiven, indem es Textmuster argumentierender Texte explizit vermittelte, Strategien der Themenentfaltung einübte und prozessorientierte Arbeitsweisen systematisch implementierte.

Didaktisch innovativ war insbesondere die bewusste Einbindung der Erstsprache (Türkisch) in der Planungsphase, um bereits vorhandenes Textsortenwissen zu aktivieren und den kognitiven Transfer zu erleichtern. Hinzu kam die Entwicklung eines textlinguistisch fundierten Bewertungsrasters, das sowohl als Diagnose- als auch als Förderinstrument diente, sowie die Durchführung einer Sequenz von neun aufeinander aufbauenden Sitzungen mit klar definierten Teilzielen und passgenauen, selbst entwickelten Arbeitsblättern. Durch diese methodische Anlage wurde nicht nur eine Brücke zwischen Theorie und Praxis geschlagen, sondern es wurde im Rahmen dieser Dissertation von der Forscherin ein eigenes didaktisches Konzept entwickelt, das die spezifischen Anforderungen des TestDaF, insbesondere im schriftlichen Ausdruck, in den Mittelpunkt stellte.

Diese Ausgangslage bildet den Rahmen für die nachfolgenden Unterkapitel: Zunächst werden die Ergebnisse im Licht der Aktionsforschung kontextualisiert, um das methodische Vorgehen zu verorten. Anschließend erfolgt eine theoriegestützte Beantwortung der Forschungsfragen, bei der die Befunde mit den in Kapitel 2 dargestellten Konzepten verknüpft werden. Abschließend werden die Ergebnisse im Hinblick auf ihre Relevanz für die Unterrichtspraxis zusammengeführt und hinsichtlich möglicher Implikationen für die Gestaltung zukünftiger Schreibtrainings reflektiert.

Vor diesem Hintergrund ist es sinnvoll, die gewonnenen Ergebnisse zunächst im Rahmen des methodischen Ansatzes zu betrachten, der dieser Untersuchung zugrunde liegt. Die Verortung im Paradigma der Aktionsforschung prägt nicht nur das Forschungsdesign, sondern auch die Art und Weise, wie Daten erhoben, interpretiert und in die Unterrichtspraxis rückgekoppelt wurden. Im folgenden Abschnitt (5.1 Diskussion im Kontext der Aktionsforschung) wird daher aufgezeigt, wie sich die einzelnen Phasen des zyklischen Vorgehens – von der Planung über die Durchführung bis hin zur Beobachtung und Reflexion – konkret gestaltet haben und in welchem Maße sie zum Erreichen der Forschungsziele beigetragen haben.

5.1. Diskussion im Kontext der Aktionsforschung

Die vorliegende Untersuchung ist methodisch im Rahmen der Aktionsforschung verortet, einem Ansatz, der die enge Verknüpfung zwischen wissenschaftlicher Analyse und praktischer Unterrichtsentwicklung in den Mittelpunkt stellt. Ziel dieser Methodik ist es, auf Grundlage empirisch gewonnener Erkenntnisse gezielt in Unterrichtsprozesse einzugreifen, deren Wirksamkeit zu beobachten und diese Interventionen iterativ zu optimieren. Charakteristisch für die Aktionsforschung ist der wiederkehrende Zyklus aus Planung, Handlung, Beobachtung und Reflexion, wie ihn Altrichter und Posch und Spann (2018) beschreiben. Diese zyklische Struktur erlaubt es, den Unterricht nicht nur zu analysieren, sondern ihn während der Durchführung kontinuierlich an neu gewonnene Erkenntnisse anzupassen. Damit wird ein Rahmen geschaffen, in dem Theorie und Praxis nicht isoliert nebeneinanderstehen, sondern sich wechselseitig beeinflussen und bereichern.

Bereits in der Planungsphase stützte sich die Entwicklung des Trainings auf die in Kapitel 4 dargestellten Ergebnisse der Ausgangsanalyse. Hierbei wurden insbesondere die schriftlichen Vorleistungen der Studierenden in der Erstsprache (Texte A) sowie die Erkenntnisse aus den Vorinterviews einbezogen. Diese Ausgangsdaten legten nahe, dass bestehende Schwierigkeiten weniger auf ein generelles sprachliches Unvermögen in der Erstsprache zurückzuführen waren, sondern vielmehr auf ein unzureichend entwickeltes Textsortenwissen. Inwieweit ähnliche Muster auch in der Fremdsprache vorlagen, ließ sich zu diesem Zeitpunkt noch nicht abschließend feststellen. Daraufhin wurden die Trainingsschwerpunkte bewusst so gewählt, dass zentrale Merkmale argumentierender Texte darunter die Strukturierung in Einleitung, Hauptteil und Schluss, die logische Abfolge von These, Begründung und Beleg sowie der gezielte Einsatz von Kohäsionsmitteln explizit vermittelt werden sollten. Zudem wurde der Aspekt der Themenentfaltung als zentrales textlinguistisches Kriterium in den Vordergrund gestellt, da die Analyse gezeigt hatte, dass viele Texte zwar einzelne Argumente enthielten, diese jedoch nicht stringent ausgebaut wurden. Die didaktische Konzeption orientierte sich an den Grundlagen der Textlinguistik (Brinker, 2010) sowie an den Schreibprozessmodellen von Hayes (2012) und Bachmann & Becker-Mrotzek (2017), die beide die

wechselseitige Beeinflussung kognitiver, sprachlicher und strukturierender Prozesse im Schreibvorgang betonen.

In der Handlungsphase wurde das Schreibtraining in neun aufeinander aufbauenden Sitzungen durchgeführt, deren Ablaufpläne und Materialien im Anhang dokumentiert sind. Jede Sitzung verfolgte ein klar definiertes Lernziel, das auf die langfristige Entwicklung der Schreibkompetenz abzielte. Beispiele hierfür sind der bewusste Einsatz von Konnektoren zur Herstellung logischer Verbindungen, die konsequente Trennung von Pro- und Kontra-Argumenten zur Schärfung der Argumentationsstruktur sowie die kohärente Integration von Grafikbeschreibungen in den argumentativen Textfluss. Die Umsetzung dieser Ziele erfolgte unter Einsatz eigens entwickelter Arbeitsblätter, Tafelbilder und Schreibaufträge, die nicht nur der inhaltlichen Schulung dienten, sondern auch die bewusste Reflexion über den eigenen Schreibprozess anregten. Ein zentrales methodisches Merkmal war die bewusste Einbindung der Erstsprache (Türkisch) in der Planungsphase der Textproduktion. Ziel dieser Vorgehensweise war es, auf vorhandene, jedoch in Bezug auf die Textsorte „argumentierender Text“ nur teilweise ausgeprägte Kenntnisse zurückzugreifen, die kognitive Belastung beim Strukturieren der Argumentation zu reduzieren und dadurch den Studierenden mehr Kapazitäten für die inhaltliche und formale Planung zu eröffnen (Adamzik, 2004; Adamzik, 2016).

Die Beobachtungsphase kombinierte quantitative und qualitative Erhebungsverfahren. Die Analyse der Texte A, B und C mithilfe des textlinguistisch fundierten Bewertungsrasters ermöglichte eine objektivierte Erfassung von Fortschritten in acht zentralen Kriterien, darunter Kohäsion, Kohärenz, Themenentfaltung und Argumentationsstruktur. Parallel dazu lieferten die leitfadengestützten Interviews Einblicke in die subjektive Wahrnehmung der Studierenden. Diese Kombination ermöglichte eine Triangulation der Daten, bei der Veränderungen sowohl auf der Ebene des Endprodukts als auch auf der Ebene des Schreibprozesses sichtbar wurden. So berichteten mehrere Studierende, dass sie sich nach dem Training deutlich sicherer in der Gliederung eines Textes fühlten und gezielter auf die Textsorte eingingen. Gleichzeitig zeigte die Analyse der Texte, dass diese Selbsteinschätzung mit einer messbaren Verbesserung in den Bereichen Strukturierung und Textsortenangemessenheit übereinstimmte.

In der Reflexionsphase wurden die Beobachtungen systematisch ausgewertet, um Stärken und Schwächen des Trainings zu identifizieren. Eine zentrale Erkenntnis war, dass der Transfer kohäsiver Mittel in die Fremdsprache, insbesondere unter Zeitdruck wie im Fall von Text C, noch nicht automatisiert war. Dies deutet darauf hin, dass der Aufbau solcher sprachlich-struktureller Automatismen längere Übungsphasen erfordert. Demgegenüber zeigte sich, dass die Strukturierung der Argumentation und die Anwendung der im Training vermittelten Textsortenmerkmale auch ohne Hilfsmittel stabil blieb, was ein Hinweis darauf ist, dass diese Kompetenzen bereits im Kurzzeitgedächtnis der Studierenden verankert waren und auch unter Prüfungsbedingungen abgerufen werden konnten.

Im Vergleich zur bisherigen Unterrichtspraxis in den universitären Vorbereitungsklassen, die stark lehrwerksorientiert war und kaum explizite Textsortenvermittlung vorsah, stellt das vorliegende Training eine deutliche methodische Weiterentwicklung dar. Während im traditionellen Unterricht Schreibaufgaben häufig ohne gezielte Einführung in textsortenspezifische Strukturen gestellt wurden, setzte das hier entwickelte Konzept bewusst auf die Kombination aus textlinguistischer Fundierung, prozessorientierter Methodik und strategischer Integration der Erstsprache. Diese drei Komponenten ergänzten sich wechselseitig: Die theoretischen Grundlagen lieferten die Kriterien für die Textanalyse, die prozessorientierte Ausrichtung ermöglichte eine kontinuierliche Anpassung an den Lernfortschritt, und die gezielte Nutzung der Erstsprache diente dazu, vorhandene, jedoch in Bezug auf die Textsorte „argumentierender Text“ nur teilweise gefestigte Kenntnisse aufzugreifen und als Ausgangspunkt für das strukturierte Training in der Fremdsprache zu nutzen. Dadurch konnte der Transfer komplexer Strukturierungsprinzipien in die Zielsprache gezielt unterstützt werden.

Insgesamt zeigt dieser Abschnitt, wie sich die methodischen Prinzipien der Aktionsforschung in einem realen Hochschulkontext umsetzen lassen, um gezielt Kompetenzen zu fördern, die in herkömmlichen, lehrwerksbasierten Ansätzen oft zu kurz kommen. Durch die zyklische Abfolge von Planung, Handlung, Beobachtung und Reflexion wurde nicht nur ein wirksames Trainingsprogramm entwickelt, sondern zugleich ein nachhaltiger Verbesserungsprozess in Gang gesetzt, der als Modell für zukünftige interventionsbasierte Forschung im DaF-Bereich dienen kann.

Auf dieser methodischen Grundlage setzt das folgende Unterkapitel auf und beschreibt detailliert die spezifischen didaktischen und organisatorischen Neuerungen, die im Rahmen des Schreibtrainings eingeführt wurden. Damit wird deutlich, wie theoretische Konzepte aus der Schreibforschung in konkrete Unterrichtspraxis überführt und für die Förderung der Textsortenkompetenz nutzbar gemacht wurden.

5.2. Methodische Innovationen im Training

Das im Rahmen dieser Untersuchung entwickelte Schreibtraining basiert konzeptionell und methodisch auf den im Kapitel 2 ausführlich dargestellten theoretischen Grundlagen. Besonders prägend waren das Schreibprozessmodell von Hayes (2012), das die komplexen Wechselwirkungen zwischen kognitiven, sprachlichen und organisatorischen Prozessen beim Schreiben beschreibt, sowie das Textsortenmodell von Bachmann & Becker-Mrotzek (2017), das die Bedeutung von Textmustern und Textsortenbewusstsein für die Textproduktion betont. Die Verfasserin verankerte diese theoretischen Ansätze konsequent in der Unterrichtspraxis, indem sie selbst entwickelte Lehrpläne, Arbeitsblätter und Aufgabenformate entwarf, die im Lichte dieser Modelle konzipiert und im Verlauf des Trainings gezielt erprobt wurden. Dieser Praxisbezug war nicht nur ein formaler Bestandteil der Aktionsforschung, sondern ein bewusst gewähltes didaktisches Prinzip, um Theorie unmittelbar in Lernhandlungen zu übersetzen.

Die methodischen Innovationen lassen sich in drei zentrale Bereiche gliedern, die jeweils auf fundierten theoretischen Überlegungen basieren und in der Praxis gezielt umgesetzt wurden.

Der erste dieser Bereiche betrifft die explizite Vermittlung von Textsortenwissen. Während in der bisherigen Unterrichtspraxis an der Universität Schreibaufgaben häufig ohne eine systematische Einführung in den Aufbau argumentierender Texte gestellt wurden, erhielten die Studierenden im Rahmen des Trainings ein klar strukturiertes Modell für die Gliederung in Einleitung, Hauptteil und Schluss. Ergänzt wurde dies durch prägnante Beispiele für die Bausteine These, Argument, Beleg und Illustration (Brinker, 2010). Diese Struktur wurde nicht nur theoretisch vermittelt, sondern in mehreren Sitzungen (vor allem Sitzungen 2 und 3)

aktiv eingeübt. Die Materialien beinhalteten Schritt-für-Schritt-Arbeitsblätter, die den Schreibprozess in Teilaufgaben gliederten. Ziel war es, den Studierenden ein stabiles Orientierungsraster zu geben, das sie unabhängig vom Thema auf jede argumentative Schreibaufgabe anwenden konnten.

Der zweite zentrale Bereich betrifft die Kombination vom Schreiben in der Erstsprache und in der Zweitsprache als methodisches Prinzip. Ausgangspunkt war die Analyse der vor dem Training verfassten Texte in der Erstsprache, durch die spezifischen Defizite im Textsortenwissen deutlich wurden. Auf dieser Grundlage erfolgte ein gezieltes Training zur Vermittlung der Merkmale argumentierender Texte und deren Anwendung im Schreibprozess. Erst nach Abschluss dieser Trainingsphase erstellten die Studierenden ihre Texte in der Zielsprache Deutsch. Dieses Vorgehen stützte sich auf Adamziks (2004, 2016) Konzept des Textsortenwissens, dem zufolge erworbene Struktur- und Gliederungskompetenzen grundsätzlich zwischen Sprachen übertragbar sind. Die Umsetzung zeigte, dass Studierende, die nach dem Training klar und strukturiert argumentierten, diese Kompetenz auch in der Fremdsprache erfolgreich sichtbar machen konnten; selbst bei begrenztem Wortschatz oder eingeschränkter grammatischer Sicherheit.

Der dritte zentrale Bereich des Trainings bestand in der Einführung eines individuellen Feedback- und Selbstevaluationssystems. Grundlage dafür war ein textlinguistisch fundiertes Bewertungsraster (siehe Tabelle 3), das auf den in Kapitel 2 entwickelten acht Kriterien (darunter Kohäsion, Kohärenz, Themenentfaltung, Argumentationsstruktur) basierte und nicht nur der Leistungsbewertung, sondern auch der gezielten Selbstreflexion diente. In den Sitzungen 4, 6 und 8 wurden gezielt Feedbackphasen eingebaut, in denen die Studierenden ihre eigenen Texte anhand des Rasters einschätzten und anschließend mit der Rückmeldung der Lehrkraft abglichen. Dadurch entstand ein Prozess des kontinuierlichen Monitorings, der es ermöglichte, Fortschritte sichtbar zu machen und gleichzeitig konkrete nächste Lernziele zu formulieren. Diese Form der prozessorientierten Rückmeldung entspricht den Empfehlungen der Schreibdidaktik nach Hayes (2012) sowie Bachmann & Becker-Mrotzek (2017) und trug nachweislich zur Stabilisierung der neu erworbenen Kompetenzen bei.

Die Kombination dieser drei methodischen Elemente (explizite Textsortenvermittlung, strategischer Transfer von der Erstsprache in die Fremdsprache und systematisches Feedback) führte zu einem kohärenten didaktischen Konzept, das die Studierenden gezielt auf die Anforderungen des TestDaF vorbereitete. Entscheidend ist dabei, dass der Fokus nicht primär auf sprachlicher Fehlervermeidung lag, sondern auf der Vermittlung textspezifischer Strukturen, die als Gerüst für eine kohärente Argumentation dienen. Die Ergebnisse aus Kapitel 4 verdeutlichen, dass die Texte in der Erstsprache, die vor dem Training verfasst wurden, als Ausgangsbasis ein heterogen ausgeprägtes Textsortenwissen widerspiegeln. Dieses diente als Referenzrahmen für die Analyse der Texte nach dem Training. In der Fremdsprache lassen sich in mehreren Bereichen; insbesondere bei Kohäsion, Kohärenz, Textsortenangemessenheit und Grafikbeschreibung positive Effekte des Trainings beobachten, vor allem in der Variante mit Hilfsmitteln. Gleichzeitig zeigte sich jedoch, dass der Transfer, der in der Erstsprache vorhandenen Kompetenzen in die Fremdsprache nicht in allen Fällen und nicht in gleichem Umfang gelang. Die Ergebnisse in der Erstsprache blieben insgesamt hinter den Werten in der Erstsprache zurück, was auf bestehende sprachliche Limitierungen, insbesondere in Wortschatz, grammatischer Präzision und automatisierter Kohärenzgestaltung, hinweist. Unter prüfungsnahen Bedingungen ohne Hilfsmittel traten diese Einschränkungen deutlicher zutage, auch wenn thematische Tiefe und Argumentationsstruktur vergleichsweise stabil blieben. Vor diesem Hintergrund stützen die Ergebnisse die Annahme, dass Textsortenwissen eine eigenständige Kompetenz darstellt, die unabhängig vom Sprachstand einen positiven Einfluss auf die Textqualität ausüben kann, deren volles Potenzial in der Fremdsprache jedoch erst durch weiterführende sprachliche Förderung ausgeschöpft werden kann. Damit schließt sich die Frage an, inwieweit die in Kapitel 4 dargestellten Ergebnisse Antworten auf die eingangs formulierten Forschungsfragen liefern und wie sich diese im Licht der theoretischen Grundlagen interpretieren lassen.

5.3. Beantwortung der Forschungsfragen

Die im Training erzielten Ergebnisse müssen nun in Bezug zu den eingangs formulierten Forschungsfragen gesetzt werden. Ziel ist es, die in Kapitel 4

dargestellten Befunde nicht isoliert zu betrachten, sondern sie mit den theoretischen Annahmen und den methodischen Entscheidungen dieser Untersuchung in Beziehung zu setzen. Dabei stehen drei leitende Fragen im Mittelpunkt, die den Rahmen für die nachfolgende Analyse bilden und zugleich die inhaltliche Struktur dieses Abschnitts vorgeben:

- Wie ist die Schreibkompetenz der Studierenden in ihrer Erstsprache Türkisch, insbesondere im Hinblick auf ihre Textsortenkompetenz, ausgeprägt?
- Wie zeigt sich die Schreibkompetenz der Studierenden im Deutschen in Bezug auf die Umsetzung textsortenspezifischer Merkmale?
- Welche qualitativen und quantitativen Fortschritte zeigen die Studierenden im Vergleich zu ihren Leistungen vor dem Schreibtraining sowohl in Bezug auf ihre allgemeine Schreibkompetenz als auch auf ihre spezifische Textsortenkompetenz?

Im Folgenden werden diese Fragen in der genannten Reihenfolge aufgegriffen und einzeln, unter Einbeziehung der quantitativen Ergebnisse, qualitativen Analysen und Interviewaussagen, detailliert beantwortet. Den Beginn macht die Untersuchung der Schreibkompetenz in der Erstsprache Türkisch.

5.3.1. Schreibkompetenz in der Erstsprache Türkisch

Wie ist die Schreibkompetenz der Studierenden in ihrer Erstsprache Türkisch, insbesondere im Hinblick auf ihre Textsortenkompetenz, ausgeprägt?

Diese erste Forschungsfrage zielt darauf ab, den Ausgangsstand der Studierenden in ihrer Erstsprache (Türkisch) zu ermitteln, bevor das Schreibtraining einsetzte. Dabei stand nicht allein die allgemeine sprachliche Leistungsfähigkeit im Vordergrund, sondern vor allem die Frage, inwieweit die Teilnehmenden über ein funktionales Textsortenwissen im Hinblick auf argumentierende Texte verfügten. Dieser Fokus ergibt sich aus der Annahme, dass Textsortenwissen eine zentrale Voraussetzung für die Qualität schriftlicher Texte darstellt, unabhängig davon, ob

diese in der Erstsprache oder in einer Fremdsprache verfasst werden (Adamzik, 2004, 2016; Bachmann & Becker-Mrotzek, 2017).

Die Analyse stützt sich auf die Bewertungen der acht textlinguistischen Kriterien für Text A, die von allen sechs Proband:innen zu Beginn der Untersuchung in der Erstsprache Türkisch verfasst wurden. Ergänzend wurden exemplarische Feinanalyse-Tabellen herangezogen, um die Ergebnisse auf der Mikro- und Makroebene zu illustrieren, sowie Interviewaussagen ausgewertet, die Einblick in die individuellen Schreibprozesse geben.

Die Auswertung der quantitativen Daten zeigt für Text A eine Spannweite der Gesamtwerte zwischen 2,56 und 3,81 Punkten. Der Mittelwert über alle Fälle liegt bei 2,93 Punkten, was auf ein vorhandenes, jedoch heterogen ausgeprägtes Textsortenbewusstsein in der Erstsprache hinweist. Besonders auffällig ist Fall 4, der mit 3,81 Punkten eine stabile Ausgangsbasis besitzt. Hier lagen die Einzelwerte in den Kriterien Kohäsion, Kohärenz, Argumentationsstruktur und Textsortenangemessenheit im oberen Bereich zwischen 4 und 5 Punkten, während die Grafikbeschreibung mit 3 Punkten schwächer ausfiel. Am unteren Ende steht Fall 5 mit 2,56 Punkten; hier zeigen sich Defizite in fast allen Kriterien, insbesondere in der Argumentationsstruktur (2 Punkte) und der Themenentfaltung (2 Punkte). Diese Unterschiede verdeutlichen, dass das Ausgangsniveau der Studierenden stark variiert; ein Befund, der für die Konzeption differenzierter Fördermaßnahmen zentral ist.

Inhaltlich lassen sich zwei grundsätzliche Muster identifizieren:

Strukturiert-lineare Texte: Insbesondere bei den Studierenden der Fälle 4 und 1 zeigt sich eine konsequente Umsetzung der für argumentierende Texte typischen Dreischrittstruktur aus These, Begründung und Beispiel. Die Themenprogression verläuft in diesen Texten weitgehend klar und logisch, sodass der argumentative Aufbau für den Leser leicht nachvollziehbar bleibt. Kohäsive Mittel, etwa Konnektoren wie „ancak“ oder „bu nedenle“, werden gezielt und funktional eingesetzt, um inhaltliche Zusammenhänge deutlich zu markieren und die Textkohärenz zu sichern.

Additive Reihungen – Andere Texte, vor allem bei Fall 5 und teilweise Fall 3, bestehen aus aneinandergereihten Aussagen ohne übergeordnete argumentative Steuerung. Es fehlt eine klare Gewichtung der Argumente, und die Absätze sind thematisch nicht immer kohärent miteinander verknüpft.

Diese qualitativen Unterschiede spiegeln sich in den Interviews wider. Studierende mit strukturierten Texten berichteten, dass sie vor dem Schreiben eine Gliederung im Kopf oder auf dem Papier erstellten, um ihre Argumente zu ordnen. Andere gaben an, spontan zu schreiben, ohne vorherige Planung, was häufig zu thematischen Abschweifungen führte. Aussagen wie „Ben yazmaya başlıyorum, sonra fikirler aklıma geliyor“ („Ich beginne einfach zu schreiben, und dann kommen mir die Ideen“) verdeutlichen den geringen Grad an metakognitiver Steuerung in dieser Gruppe.

Vor diesem Hintergrund lassen sich die Beobachtungen gut in die textlinguistische Rahmung einordnen, in der Textsortenwissen als Handlungs- und Orientierungswissen verstanden wird. Adamzik (2004, 2016) betont, dass Textmuster und transphrastische Mittel die Steuerung von Thema, Progression und Bezugnahmen ermöglichen und damit maßgeblich für die Ausprägung von Textsortenkompetenz sind. Die in der Erstsprache sichtbaren Stärken in Kohäsion und Kohärenz lassen sich somit als Indikatoren eines funktionierenden Repertoires an Verknüpfungsmitteln und Organisationsprinzipien interpretieren, Brinker (2010) ergänzt, dass es für die Qualität eines Textes auf das Zusammenspiel dieser Elemente ankommt ein Zusammenspiel, das in den Texten in der Erstsprache zwar vielfach vorhanden, jedoch nicht durchgängig stabilisiert ist.

Insgesamt verfügen die Studierenden in ihrer Erstsprache Türkisch über ein grundsätzlich vorhandenes, jedoch heterogen ausgeprägtes Textsortenwissen. Stärken zeigen sich vor allem in der makrostrukturellen Organisation und im Einsatz kohäsiver Mittel; Schwächen betreffen insbesondere die konsequente argumentative Steuerung, die Gewichtung von Argumenten und die systematische Themenentfaltung. Die Schreibkompetenz in der Erstsprache kann somit, als solide Basis betrachtet werden, auf der das Training aufbaut. Gleichzeitig verdeutlichen die Ergebnisse, dass diese Basis nicht automatisch eine textspezifisch angemessene Umsetzung gewährleistet.

Einzelne Studierende waren trotz guter sprachlicher Mittel in der Erstsprache nicht in der Lage, die Textsorte „argumentierender Text“ adäquat umzusetzen, da ihnen zentrale Merkmale und Aufbauprinzipien nicht bewusst waren.

Dieser Befund bestätigt die theoretische Annahme (Adamzik, 2004; Bachmann & Becker-Mrotzek, 2017), dass Textsortenwissen als eigenständige Kompetenzkomponente betrachtet werden muss, die unabhängig vom lexikalisch-grammatischen Niveau maßgeblich zur Qualität von Texten beiträgt. Daraus ergab sich die zentrale Zielsetzung des Trainings, diese Kompetenz gezielt zu fördern, um die Fähigkeit zur Produktion textspezifisch angemessener Texte in der Erstsprache und in der Fremdsprache gleichermaßen zu stärken. Die in der Erstsprache aufgezeigten Defizite bildeten die unmittelbare Begründung dafür, dass das Training methodisch auf die explizite Vermittlung von Textsorten, den gezielten Transfer von der Erstsprache in die Fremdsprache sowie auf prozessorientiertes Feedback ausgerichtet wurde.

5.3.2. Schreibkompetenz in der Fremdsprache Deutsch

Wie zeigt sich die Schreibkompetenz der Studierenden im Deutschen in Bezug auf die Umsetzung textsortenspezifischer Merkmale?

Die zweite Forschungsfrage richtet den Blick auf die Schreibkompetenz der Studierenden in der Zielsprache Deutsch, wie sie sich nach Abschluss des Trainings im Text B (Deutsch mit Hilfsmitteln) darstellt. Der Fokus liegt darauf, inwieweit die in der Erstsprache identifizierten Stärken und Schwächen im Bereich der Textsortenkompetenz in die Fremdsprache Deutsch übertragen werden konnten. Dabei ist zu berücksichtigen, dass die Studierenden zu diesem Zeitpunkt über ein Sprachkompetenzniveau verfügten, das formal noch nicht vollständig ausgereift war (Mitte B2), und dass das Training gezielt auf die Vermittlung textsortenspezifischer Merkmale argumentierender Texte ausgerichtet war.

Die Auswertung der Gesamtwerte für Text B ergibt eine Spannweite zwischen 2,38 und 3,06 Punkten, mit einem Mittelwert von 2,84 Punkten. Im Vergleich zu den Texten in der Erstsprache (Mittelwert 2,93) ist damit eine leichte Reduktion erkennbar,

die sich vor allem durch sprachliche Hürden in der Fremdsprache erklären lässt. Die Einzelwerte zeigen, dass in den Kriterien Kohäsion (Durchschnitt 3,0) und Textsortenangemessenheit (Durchschnitt 2,9) trotz sprachlicher Einschränkungen solide Ergebnisse erzielt wurden. Deutlich schwächer fallen dagegen die Werte in Sprachlicher Korrektheit (Durchschnitt 2,5) und Wortschatz (Durchschnitt 2,4) aus, was auf die begrenzten lexikalischen und grammatischen Mittel zurückzuführen ist.

Auffällig ist, dass die besten Ergebnisse erneut Fall 4 (3,06 Punkte) erzielt, der bereits in der Erstsprache eine sehr gute Textstruktur aufwies. Dies legt nahe, dass ein vorhandenes strukturelles Textsortenwissen in der Erstsprache den Transfer auf die Fremdsprache erleichtert. Umgekehrt bestätigt Fall 5 (2,38 Punkte) das Bild aus der Erstsprache, da hier sowohl in der Erstsprache als auch in der Fremdsprache strukturelle und sprachliche Schwächen bestehen.

Die qualitative Auswertung verdeutlicht, dass die Mehrheit der Studierenden die formalen Merkmale der Textsorte nach dem Training in die Fremdsprache umsetzen konnte:

Struktur: In allen Texten ist eine Dreigliederung in Einleitung, Hauptteil und Schluss erkennbar. Die Einleitungen enthalten meist eine Themenbenennung und in einigen Fällen bereits eine klare These, im Hauptteil sind Argumente in separaten Absätzen angeordnet, und die Schlussabsätze weisen häufig eine zusammenfassende Bewertung auf.

Argumentationslogik: Viele Texte enthalten die in der Trainingsphase vermittelten Bausteine These – Begründung – Beispiel. In der Umsetzung in der Fremdsprache zeigt sich jedoch, dass Belege und Illustrationen sprachlich verkürzt ausfallen oder durch lexikalische Lücken an Präzision verlieren.

Kohäsion: Konnektoren wie zunächst, außerdem, jedoch, daher werden gezielt eingesetzt. Teilweise ist eine Überverwendung weniger Konnektoren erkennbar, was auf einen noch eingeschränkten Variantenreichtum hinweist.

Integration der Grafikbeschreibung: Die Einbindung grafischer Daten in die Argumentation gelingt in den meisten Fällen, bleibt jedoch häufig auf beschreibendem Niveau und wird nur selten mit einer analytischen Deutung verknüpft.

Die Interviews bestätigen diese Beobachtungen. Mehrere Studierende gaben an, dass sie die Struktur aus dem Training bewusst übernommen haben: „Ich habe zuerst meine Argumente auf Türkisch geordnet und dann auf Deutsch geschrieben.“ Gleichzeitig äußerten einige, dass sie beim Schreiben in Deutsch stärker auf die Grammatik achten mussten, was dazu führte, dass Argumente knapper ausfielen.

Diese Ergebnisse lassen sich mit der Annahme in Einklang bringen, dass Textsortenwissen zwar sprachenübergreifend nutzbar ist, seine Umsetzung in einer Fremdsprache jedoch durch sprachliche Ressourcen limitiert wird (Adamzik, 2016; Bachmann & Becker-Mrotzek, 2017). Nach dem Schreibprozessmodell von Hayes (2012) spielt hierbei das Zusammenspiel zwischen Inhaltsgenerierung, sprachlicher Formulierung und Überarbeitungsprozessen eine zentrale Rolle: Ein gut ausgebildetes Textsortenwissen erleichtert die Planung und Organisation des Textes, während Defizite im Wortschatz und in der Grammatik die Formulierungsphase verlangsamen und die Ausdrucksmöglichkeiten einschränken

Die Analyse zeigt, dass das im Training erworbene Wissen über Textstrukturen und Argumentationsmuster in die Fremdsprache übertragen wurde. Entscheidend ist jedoch, dass dieser Transfer nicht automatisch zu einer vollständigen Ausschöpfung des argumentativen Potenzials führt, wenn die sprachlichen Mittel begrenzt sind. Der Befund bestätigt die zentrale Annahme dieser Arbeit, dass Textsortenwissen eine eigenständige und wesentliche Kompetenz ist, die unabhängig vom sprachlichen Niveau entwickelt werden kann und dass es selbst bei begrenztem Sprachniveau in der Fremdsprache zu erkennbaren Verbesserungen in der Textqualität führt. Gleichzeitig verdeutlichen die Ergebnisse, dass ergänzende Maßnahmen zur Erweiterung des themenspezifischen Wortschatzes und zur Festigung komplexer Satzstrukturen notwendig sind, um das Potenzial der Textsortenkompetenz in der Fremdsprache vollständig zu nutzen.

5.3.3. Fortschritte in allgemeiner Schreibkompetenz und spezifischer Textsortenkompetenz

Welche qualitativen und quantitativen Fortschritte zeigen die Studierenden im Vergleich zu ihren Leistungen vor dem Schreibtraining sowohl in Bezug auf ihre allgemeine Schreibkompetenz als auch auf ihre spezifische Textsortenkompetenz?

Diese dritte Forschungsfrage richtet den Blick auf den Vergleich der Schreibprodukte vor und nach dem durchgeführten Training. Grundlage der Analyse sind die drei Textversionen pro Fall:

- Text A (Türkisch, vor dem Training)
- Text B (Deutsch, nach dem Training, mit Hilfsmitteln)
- Text C (Deutsch, ohne Hilfsmittel, abschließende Transferleistung)

Der Vergleich zielt darauf ab, Fortschritte sowohl in der allgemeinen Schreibkompetenz, darunter Kohärenz, Kohäsion, Sprachrichtigkeit und Wortschatz, als auch in der spezifischen Textsortenkompetenz, also Aufbau, Argumentationslogik, Themenentfaltung und Einbindung von Grafikbeschreibungen aufzuzeigen.

Die Auswertung der Bewertungsergebnisse zeigt einen klar erkennbaren Fortschritt von den Vorher- zu den Nachher-Texten. Von Text A (Erstsprache) zu Text B (Deutsch mit Hilfsmitteln) lassen sich in mehreren Kriterien, insbesondere in der Textsortenangemessenheit und der Argumentationsstruktur, deutliche Verbesserungen feststellen. Die Studierenden konnten die im Training vermittelten Strukturelemente und Muster argumentierender Texte in ihren Texten in Deutsch umsetzen, auch wenn sprachliche Faktoren wie eingeschränkter Wortschatz oder grammatische Unsicherheiten in einzelnen Fällen die Ausformulierung begrenzten.

Beim Übergang zu Text C (Deutsch ohne Hilfsmittel) ist zwar ein leichter Rückgang der Gesamtwerte zu beobachten, vor allem in den sprachsensitiven Kriterien wie Wortschatz und grammatischer Korrektheit, jedoch bleiben die Fortschritte in der Strukturierung und in der Umsetzung der Textsorte stabil. Dies deutet darauf hin, dass die Studierenden die grundlegenden Prinzipien der Textorganisation verinnerlicht haben und unabhängig von Hilfsmitteln abrufen können.

Die qualitative Betrachtung bestätigt die quantitativen Befunde und liefert zusätzliche Einblicke, indem sie zeigt, dass nach dem Training in fast allen Nachher-Texten eine konsequentere Dreigliederung erkennbar ist. Die Einleitungen sind klarer auf das Thema fokussiert, der Hauptteil ist in getrennte Argumentabschnitte gegliedert, und die Schlussabsätze enthalten häufiger eine zusammenfassende Bewertung.

Die Argumentationslogik hat sich verbessert, da die Texte nun häufiger vollständige Dreischritte aus These, Begründung und Beleg enthalten, während vor dem Training unverbundene Argumente oder reine Behauptungen dominierten.

Die Grafikbeschreibung wird nun systematischer und inhaltlich anschlussfähiger integriert, da grafische Daten häufiger zur Stützung eines Arguments genutzt werden. Während in Text A die Grafikbeschreibung oft isoliert blieb, ist dieses Vorgehen ein zentrales Element, das im Training gezielt eingeübt wurde.

In der Fremdsprache zeigt sich eine Erweiterung des themenspezifischen Wortschatzes und ein vermehrter Einsatz komplexerer Satzstrukturen. Ohne Hilfsmittel (Text C) fällt die Formulierung jedoch oft knapper aus, und es treten mehr Fehler in der Grammatik auf, was die sprachliche Präzision mindert, ohne jedoch die grundsätzliche Struktur zu beeinträchtigen.

Diese Entwicklungen lassen sich im Lichte des Schreibprozessmodells von Hayes (2012) und des Textsortenmodells von Bachmann & Becker-Mrotzek (2017) interpretieren. Ein gut ausgebildetes Textsortenwissen erleichtert die Planungs- und Strukturierungsphase erheblich und wirkt sich auch bei begrenzten sprachlichen Ressourcen positiv auf die Textqualität aus. Die Ergebnisse dieser Untersuchung stützen zudem Adamziks (2016) These, dass Textsortenwissen als eigenständige Kompetenz sprachenübergreifend wirkt und unabhängig von der grammatisch-lexikalischen Kompetenz einen wesentlichen Beitrag zur Qualität von Texten leistet.

Insgesamt zeigt sich, dass das Training zu einer Verbesserung der Textsortenkompetenz in der Fremdsprache geführt hat. Die in der Erstsprache bereits vorhandenen Kompetenzen konnten dabei gezielt genutzt, im Training erweitert und in der Fremdsprache wirksam eingesetzt werden. Der leichte Rückgang in Text C macht jedoch deutlich, dass für einen nachhaltigen Transfer ohne Hilfsmittel

ergänzende Maßnahmen zur Erweiterung des Wortschatzes und zur Festigung komplexer Satzstrukturen erforderlich sind. Damit ließe sich das durch das Training erreichte strukturelle und argumentative Potenzial noch gezielter ausschöpfen.

Vor diesem Hintergrund stellt sich abschließend die Frage, wie sich die Ergebnisse aller drei Forschungsfragen zu einem Gesamtbild zusammenfügen und welche übergreifenden Schlussfolgerungen daraus für die Schreibkompetenz in der Erst- und Fremdsprache gezogen werden können.

5.3.4. Gesamtsynthese der Ergebnisse im Hinblick auf die Forschungsfragen

Die drei Forschungsfragen dieser Arbeit zielten auf eine umfassende Bestandsaufnahme und Analyse der Schreibkompetenz der untersuchten Studierenden in der Erst- und Fremdsprache sowie auf die Ermittlung von Fortschritten nach einem gezielten, textsortenbasierten Schreibtraining. Die Ergebnisse lassen sich wie folgt zusammenfassen:

Zur ersten Forschungsfrage „Wie ist die Schreibkompetenz der Studierenden in ihrer Erstsprache Türkisch, insbesondere im Hinblick auf ihre Textsortenkompetenz, ausgeprägt?“ zeigte sich, dass die Studierenden in der Erstsprache über ein grundsätzlich vorhandenes, jedoch heterogen ausgeprägtes Textsortenwissen verfügen. Während Stärken vor allem in der makrostrukturellen Organisation und im Einsatz kohäsiver Mittel zu finden waren, traten Schwächen insbesondere in der konsequenten argumentativen Steuerung und der systematischen Themenentfaltung auf. Einzelne Studierende konnten trotz guter sprachlicher Mittel in der Erstsprache die Textsorte „argumentierender Text“ nicht adäquat umsetzen, da ihnen zentrale Aufbauprinzipien nicht bewusst waren. Diese Befunde bestätigen die theoretische Annahme, dass Textsortenwissen eine eigenständige Kompetenzkomponente darstellt, die unabhängig von der sprachlichen Kompetenz für die Textqualität entscheidend ist.

Zur zweiten Forschungsfrage „Wie zeigt sich die Schreibkompetenz der Studierenden im Deutschen in Bezug auf die Umsetzung textsortenspezifischer

Merkmale?“ wurde deutlich, dass die im Training vermittelten Strukturen und Merkmale argumentierender Texte in die Fremdsprache übertragen werden konnten. Trotz sprachlicher Hürden wie begrenztem Wortschatz und grammatischen Unsicherheiten gelang es den meisten Studierenden, die formalen Merkmale der Textsorte, einschließlich der Gliederung in Einleitung, Hauptteil und Schluss sowie der Verwendung von These–Begründung–Beleg-Strukturen, in die Fremdsprache umzusetzen. Auffällig war, dass Studierende, die bereits in der Erstsprache über ein gefestigtes Textsortenwissen verfügten, auch in der Fremdsprache bessere Ergebnisse erzielten. Die Integration von Grafikbeschreibungen in die Argumentation konnte in der Mehrheit der Fälle systematischer umgesetzt werden als vor dem Training, blieb jedoch teilweise auf deskriptivem Niveau.

Zur dritten Forschungsfrage „Welche qualitativen und quantitativen Fortschritte zeigen die Studierenden im Vergleich zu ihren Leistungen vor dem Schreibtraining sowohl in Bezug auf ihre allgemeine Schreibkompetenz als auch auf ihre spezifische Textsortenkompetenz?“ belegt die Analyse, dass das Training zu deutlichen Verbesserungen sowohl in der allgemeinen Schreibkompetenz als auch in der spezifischen Textsortenkompetenz geführt hat. Insbesondere die Argumentationsstruktur und die Textsortenangemessenheit konnten gesteigert werden. Selbst im Transfer auf die Fremdsprache und ohne Hilfsmittel (Text C) blieb die strukturelle Qualität der Texte stabil, wenngleich sprachliche Einschränkungen die inhaltliche Ausgestaltung reduzierten. Diese Ergebnisse unterstreichen, dass die Entwicklung von Textsortenwissen auch bei begrenzten sprachlichen Ressourcen zu einer messbaren Steigerung der Textqualität führt.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass die Ausgangsanalyse den gezielten Bedarf an Textsortentraining klar aufgezeigt hat, das durchgeführte Training diesen Bedarf adressieren konnte und die auf Basis der Analyse in der Erstsprache und im Training erweiterten Kompetenzen erfolgreich in die Fremdsprache übertragen wurden. Gleichzeitig verdeutlichen die Befunde, dass für einen nachhaltigen und sprachlich präzisen Transfer ergänzende Maßnahmen zum Ausbau des themenspezifischen Wortschatzes und zur Festigung komplexer grammatischer Strukturen notwendig sind.

Die in Kapitel 5 durchgeführte Diskussion hat die Ergebnisse dieser Untersuchung aus unterschiedlichen Perspektiven beleuchtet und sowohl theoretisch als auch methodisch eingeordnet. Aufbauend darauf gilt es nun, die zentralen Befunde in verdichteter Form zusammenzuführen, um daraus Schlussfolgerungen für Theorie, Praxis und zukünftige Forschung abzuleiten.

6. SCHLUSS UND VORSCHLÄGE

Die drei Forschungsfragen dieser Arbeit zielten auf eine umfassende Analyse der Schreibkompetenz der Studierenden in ihrer Erstsprache Türkisch und in der Fremdsprache Deutsch sowie auf die Ermittlung der Fortschritte nach einem gezielten, textlinguistisch fundierten Schreibtraining.

Erstens zeigte die Untersuchung, dass die Studierenden in der Erstsprache über ein grundsätzlich vorhandenes, jedoch heterogen ausgeprägtes Textsortenwissen verfügten. Während Stärken insbesondere in der makrostrukturellen Organisation und im Einsatz kohäsiver Mittel lagen, traten Schwächen vor allem in der konsequenten Steuerung der Argumentation und in der systematischen Themenentfaltung auf. Diese Ergebnisse verdeutlichen, dass selbst in der Muttersprache fehlendes oder nur unsicher abrufbares Wissen über die Textsorte „argumentierender Text“ zu strukturellen Defiziten führen kann.

Zweitens wurde deutlich, dass die Studierenden in der Fremdsprache vor dem Training zwar grundlegende Elemente argumentativer Texte umsetzen konnten, die Realisierung textsortenspezifischer Merkmale jedoch häufig bruchstückhaft blieb. Insbesondere in den Bereichen Grafikbeschreibung, Kohärenz und präziser Belegführung zeigten sich deutliche Lücken.

Drittens belegen die Ergebnisse nach dem Training, dass gezielte Maßnahmen zur Vermittlung von Textsortenwissen in Kombination mit einem auf der Analyse der Erstsprache basierenden Transfer in die Fremdsprache sowie prozessorientiertem Feedback zu signifikanten Verbesserungen in der Fremdsprache führen. Trotz sprachlicher Begrenzungen gelang es den Studierenden, die strukturellen und argumentativen Anforderungen der Textsorte deutlich besser zu erfüllen. Gleichzeitig machte der leichte Leistungsrückgang unter Prüfungsbedingungen (Text C) sichtbar, dass insbesondere Wortschatz und komplexe Satzstrukturen für einen stabilen Transfer ohne Hilfsmittel noch gezielter gefestigt werden müssen.

Aus der Zusammenfassung der Ergebnisse ergibt sich die Notwendigkeit, die gewonnenen Erkenntnisse im Licht bestehender theoretischer Modelle und Forschungsergebnisse zu betrachten. Dadurch lässt sich nicht nur prüfen, inwiefern die

Befunde mit etablierten Annahmen übereinstimmen oder diese erweitern, sondern auch aufzeigen, welche neuen Perspektiven sie für die Schreibforschung im Kontext von Deutsch als Fremdsprache eröffnen.

Die Ergebnisse dieser Untersuchung bestätigen die in der Textlinguistik und Schreibdidaktik zentrale Annahme, dass Textsortenwissen eine eigenständige Kompetenzkomponente darstellt, die maßgeblich zur Qualität von Texten beiträgt – unabhängig von der sprachlichen Kompetenzstufe. In Anlehnung an Adamzik (2004, 2016) wird deutlich, dass der bewusste Umgang mit Textmustern, kohäsiven Mitteln und makrostrukturellen Organisationsprinzipien ein zentrales Handlungs- und Orientierungswissen bildet. Dieses Wissen kann durch gezielte didaktische Maßnahmen systematisch vermittelt und so für die Textproduktion in der Erst- und Fremdsprache nutzbar gemacht werden.

Weiterhin stützen die Befunde die prozessorientierten Ansätze von Hayes (2012) sowie Bachmann & Becker-Mrotzek (2017), indem sie zeigen, dass die Integration von Planungs-, Formulierungs- und Überarbeitungsstrategien in einen systematischen Trainingsprozess zu einer Verbesserung der Textqualität in der Fremdsprache führt. Besonders der im Training eingesetzte Transfer von der Erstsprache in die Fremdsprache bestätigte die Annahme, dass bereits vorhandene Textsortenkompetenzen aus der Erstsprache in die Fremdsprache übertragen werden können. Die Voraussetzung ist, dass diese im Unterricht explizit gemacht, gezielt erweitert und durch geeignete Aufgabenformate geübt werden.

Darüber hinaus erweitert die Studie den theoretischen Diskurs, indem sie den Stellenwert der Erstsprache im Fremdsprachenunterricht hervorhebt. Während traditionelle Ansätze oft eine strikte Trennung zwischen Erst- und Fremdsprache fordern, legt diese Untersuchung nahe, dass eine gezielte, strategische Nutzung der Erstsprache nicht nur kognitive Entlastung schafft, sondern auch als Brücke für den Transfer von Strukturen und Argumentationsmustern in die Fremdsprache dient. Dieser Befund weist auf mögliche Anschlussstellen zu aktuellen Ansätzen der Mehrsprachigkeitsdidaktik hin, die in der internationalen Forschung diskutiert werden.

Neben den theoretischen Erkenntnissen lassen die Ergebnisse dieser Arbeit auch einige praxisrelevante Überlegungen zur Gestaltung des Schreibunterrichts im

Kontext von Deutsch als Fremdsprache zu. Diese können Impulse für die konkrete Unterrichtsplanung geben und Anregungen für die Weiterentwicklung von Curricula bieten, die Schreibkompetenz und Textsortenwissen gezielt fördern.

Die Befunde dieser Studie legen nahe, dass Schreibförderung im DaF-Unterricht deutlich effektiver gestaltet werden kann, wenn sie auf einer klaren theoretischen Fundierung basiert und zugleich praxisnah umgesetzt wird. Besonders hervorzuheben sind drei zentrale Ansatzpunkte:

1. Explizite Vermittlung von Textsortenwissen: Die Ergebnisse dieser Untersuchung deuten darauf hin, dass Lernende weder in der Erstsprache noch in der Fremdsprache automatisch über ein vollständiges Verständnis der Merkmale und Strukturen argumentierender Texte verfügen. Daraus ergeben sich Hinweise, dass eine systematische Einführung dieser Merkmale, ihre Veranschaulichung an authentischen Beispielen und das Einüben in gezielten Schreibaufgaben förderlich sein können.

2. Strategische Nutzung der Erstsprache: In dieser Untersuchung deuteten die Ergebnisse darauf hin, dass der gezielte Einsatz der Erstsprache in der Planungs- und Strukturierungsphase den Transfer von Strukturen in die Fremdsprache unterstützen kann und möglicherweise kognitive Ressourcen entlastet. Für die Unterrichtspraxis könnten sich daraus Anknüpfungspunkte ergeben, etwa durch zweisprachige Aufgabenformate oder Transferübungen. Weitere Untersuchungen wären jedoch notwendig, um die Wirksamkeit dieses Ansatzes unter unterschiedlichen Rahmenbedingungen zu prüfen.

3. Prozessorientiertes Feedback und Selbstevaluation: Die Befunde dieser Studie lassen vermuten, dass eine Kombination aus strukturierter Rückmeldung durch die Lehrkraft und der Möglichkeit zur eigenständigen Bewertung der eigenen Texte das metakognitive Bewusstsein der Lernenden stärken kann. Ein textlinguistisch fundiertes Bewertungsraster könnte hierbei als unterstützendes Instrument dienen, das den Lernprozess begleitet und Fortschritte sichtbar macht.

Darüber hinaus legen die Ergebnisse nahe, dass die Gestaltung eines Trainingsprogramms in klar aufeinander abgestimmten Einheiten mit definierten Teilzielen einen wesentlichen Beitrag zum Lernerfolg leisten kann. Für die Praxis

spricht dies dafür, in künftigen Lehrplänen modulare Schreibcurricula zu verankern, die sowohl in intensiven Vorbereitungskursen als auch in regulären Studienprogrammen Anwendung finden können.

Zudem weisen die Erfahrungen aus dieser Untersuchung darauf hin, dass die entwickelten Materialien insbesondere Arbeitsblätter, Ablaufpläne und Bewertungsraster als Grundlage für den Einsatz in weiteren universitären Kontexten dienen können. Das Training bietet somit nicht nur Impulse für die untersuchte Zielgruppe, sondern auch ein adaptierbares Modell, das an unterschiedliche sprachliche Ausgangsniveaus und institutionelle Rahmenbedingungen angepasst werden kann.

Die in diesem Kapitel gezogenen inhaltlichen Schlussfolgerungen basieren nicht nur auf den empirischen Ergebnissen, sondern auch auf dem methodischen Vorgehen, das den Rahmen der Untersuchung prägte. Um die Aussagekraft der Befunde angemessen einzuordnen, ist es daher notwendig, die gewählte Methodik in ihren Stärken und möglichen Einschränkungen kritisch zu reflektieren.

Das methodische Fundament dieser Untersuchung bildete die Aktionsforschung, die sich durch den zyklischen Ablauf von Planung, Handlung, Beobachtung und Reflexion auszeichnet. Dieses Vorgehen erwies sich als besonders geeignet, um die Wirksamkeit des entwickelten Schreibtrainings praxisnah zu erproben und gleichzeitig wissenschaftlich fundiert zu evaluieren. Ein zentrales methodisches Plus lag in der Möglichkeit, auf Basis der fortlaufenden Beobachtungen und Zwischenergebnisse gezielte Anpassungen vorzunehmen, wodurch das Training flexibel an die Bedürfnisse der Studierenden angepasst werden konnte. Die Kombination dieser dynamischen Vorgehensweise mit einer klaren theoretischen Fundierung sorgte dafür, dass die Intervention sowohl didaktisch schlüssig als auch empirisch nachvollziehbar gestaltet war.

Als weitere methodische Stärke ist die mehrspurige Triangulation der Daten zu nennen. Durch die Verknüpfung quantitativer Analysen der Bewertungsraster mit qualitativen Interviewaussagen und den erzielten TestDaF-Ergebnissen konnte ein vielschichtiges Bild der Kompetenzentwicklung gewonnen werden. Dieses Zusammenspiel verschiedener Datenquellen erhöhte die Validität der Befunde und

ermöglichte es, Veränderungen nicht nur auf der Produktebene der Texte, sondern auch im zugrunde liegenden Schreibprozess zu erfassen.

Gleichzeitig gilt es, bestimmte Einschränkungen zu berücksichtigen. Die Stichprobengröße von fünf Studierenden erlaubt keine generalisierenden Aussagen für alle Lernenden im universitären Kontext, sondern bietet vielmehr eine exemplarische Fallanalyse. Auch die Dauer des Trainings neun aufeinanderfolgende Sitzungen innerhalb eines Semesters setzt Grenzen für die Beobachtung langfristiger Wirkungen. Die Tatsache, dass der schriftliche Ausdruck im TestDaF als zusätzliches Messinstrument diente, brachte zwar einen standardisierten Vergleichsrahmen, erfasst jedoch nicht alle Facetten der Schreibkompetenz, insbesondere nicht die Entwicklung über einen längeren Zeitraum oder in anderen Textsorten.

Insgesamt hat sich gezeigt, dass die gewählte methodische Anlage gut geeignet war, um die Forschungsfragen zu beantworten, da sie praxisnahe Beobachtungen mit einer fundierten theoretischen Analyse verband. Die Betrachtung der Stärken und Grenzen macht jedoch deutlich, dass künftige Untersuchungen durch größere Stichproben, längere Trainingszeiträume und zusätzliche Messinstrumente noch aussagekräftiger werden könnten. Gleichzeitig bleiben Fragen zur Reichweite, Dauerhaftigkeit und Übertragbarkeit der im Training erzielten Effekte offen, was den Bedarf an weiterführender Forschung unterstreicht.

Die Ergebnisse dieser Untersuchung liefern wertvolle Impulse für die Weiterentwicklung der Schreibdidaktik im Bereich Deutsch als Fremdsprache, eröffnen jedoch zugleich eine Reihe offener Fragen, die in zukünftigen Studien vertieft werden sollten.

Die Untersuchung konnte zeigen, dass Textsortenkompetenz gezielt aufgebaut und erweitert werden kann auch bei Textsorten, die den Lernenden in ihrer Erstsprache nicht vertraut sind. Offen bleibt jedoch, in welchem Maße diese Kenntnisse langfristig bewahrt und bei Bedarf eigenständig auf neue, bislang unbekannte Textsorten übertragen werden können. Künftige Studien sollten daher untersuchen, wie stabil diese Kompetenz über längere Zeit bleibt und welche didaktischen Maßnahmen ihre nachhaltige Verankerung fördern.

Darüber hinaus stellt sich die Frage nach den Effekten auf anderen Niveaustufen. Die untersuchten Studierenden befanden sich zum Zeitpunkt der Intervention auf mittlerem B2-Niveau. Es wäre aufschlussreich zu prüfen, ob die Vermittlung von Textsortenwissen und prozessorientierten Strategien auch auf niedrigeren oder höheren Niveaustufen vergleichbare Verbesserungen erzielt oder ob die methodische Gewichtung jeweils an das vorhandene sprachliche Kompetenzniveau angepasst werden sollte.

Ein weiteres lohnendes Forschungsfeld liegt in der Kombination des Trainings mit KI-gestützten Schreibunterstützungssystemen. Solche Anwendungen bieten das Potenzial, die im Training vermittelten Strukturen zusätzlich zu festigen, die sprachliche Ausdrucksfähigkeit zu erweitern und den Feedbackprozess zu unterstützen. Zukünftige Untersuchungen könnten prüfen, inwieweit diese digitalen Ergänzungen den Lerneffekt verstärken, den Feedbackprozess effizienter gestalten oder personalisierte Lernpfade ermöglichen.

Schließlich wäre es sinnvoll, die Anwendung des Trainingskonzepts auf unterschiedliche Zielgruppen und Kontexte zu erproben. Neben universitären Vorbereitungsklassen könnten auch berufsbezogene Sprachkurse, schulische Oberstufen oder Sprachlernangebote für spezifische Berufsgruppen von einer stärkeren Integration von Textsortenwissen und prozessorientierten Schreibstrategien profitieren. Vergleichende Studien in unterschiedlichen Lernumgebungen könnten helfen, den Geltungsbereich und die Anpassungsfähigkeit des Konzepts systematisch zu bestimmen.

Insgesamt zeigt sich, dass die hier vorgestellten methodischen Ansätze eine solide Grundlage für weiterführende Forschung bieten. Eine gezielte Ausweitung der empirischen Basis, die Berücksichtigung längerer Zeiträume und die Integration neuer Technologien könnten entscheidend dazu beitragen, die Wirksamkeit und Reichweite des Trainingskonzepts weiter zu erhöhen.

Mit dieser Arbeit konnte gezeigt werden, dass eine gezielte Erweiterung der Textsortenkompetenz einen wesentlichen Beitrag zur Verbesserung der Schreibkompetenz im Deutschen als Fremdsprache leisten kann. Die Ergebnisse stützen damit die eingangs formulierter Hypothese, dass strukturelles Wissen über die

Textsorte „argumentierender Text“ für die Textqualität von zentraler Bedeutung ist. Die Analyse der in der Fremdsprache verfassten Texte belegt, dass die auf Grundlage der Analyse der Erstsprache ermittelten und im Training erweiterten Kompetenzen wirksam in der Fremdsprache eingesetzt werden konnten. Die methodische Umsetzung im Rahmen der Aktionsforschung erwies sich dabei als geeignet, Theorie und Praxis zu verbinden und in einem zyklischen Prozess gezielt auf den Förderbedarf der Lernenden einzugehen.

Die Ergebnisse dieser Untersuchung sind nicht nur für die Planung zukünftiger Schreibtrainings im universitären Bereich relevant, sondern können auch Anregungen für andere Lernkontexte geben, in denen Schreibkompetenz eine zentrale Rolle spielt. Durch die Hervorhebung der Textsortenkompetenz als eigenständige Teilkompetenz leistet die Arbeit einen Beitrag dazu, den Blick in der Schreibdidaktik verstärkt auf strukturelle Merkmale und auf den Schreibprozess zu richten.

Damit schließt sich der Kreis zu den eingangs formulierten Forschungsfragen und Zielsetzungen. Das Training hat gezeigt, dass gezielte methodische Innovationen zu nachhaltigen Verbesserungen führen können. Dieser Befund kann als Grundlage für weitere vertiefende Forschungen und praxisorientierte Entwicklungen im Bereich des Schreibunterrichts dienen.

LITERATURVERZEICHNIS

Adamzik, K. (1995). *Textsorten - Texttypologie, eine kommentierte Bibliografie.* Münster: Nodus.

Adamzik, K. (2004). *Textlinguistik. Eine einführende Darstellung. Germanistische Arbeitshefte, Band 40.* Tübingen: de Gruyter.

Adamzik, K. (2016). *Textlinguistik. Grundlagen, Kontroversen, Perspektiven. 2. Neuauflage.* Berlin/Boston: De Gruyter.

Akdoğan, F. (Februar 2003). Deutsch als Fremdsprache in der Türkei Bestandaufnahme und Prognosen. *Info DaF,* S. 46-54.

Altrichter, H., Posch, P., & Spann, P. (2018). *Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht.* Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

Averintseva-Klisch, M. (2018). *Textkohärenz.* Heidelberg: Universitätsverlag Winter.

Ayata, C. Ş. (2014). *Bilimsel Metin Üretimi.* İstanbul: Papatya Yayıncılık Eğitim.

Bachmann, T., & Becker-Mrotzek, M. (2017). Schreibkompetenz und Textproduktion modellieren. In M. Becker-Mrotzek, J. Grabowski, & T. Steinhoff, *Forschungshandbuch empirische Schreibdidaktik* (S. 25-53). Münster: Waxmann.

Balcı, A. (2018). *Sosyal Bilimlerde Araştırma.* Ankara: Pegem Akademi.

Bärenfänger, O., & Geist, B. (2021). Prüfen, Testen, Sprachsände erheben. In C. Altmayer, K. Biebighäuser, H. Stefanie, & A. Heine, *Handbuch Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: Kontexte-Themen-Methoden* (S. 301-318). Berlin: J.B.Metzler Verlag.

Bauer-Sartweber, D., & Stephan, G. (2004). *Training Aufsatz, 7./8. Schuljahr. Berichten, Beschreiben, Argumentieren.* Stuttgart; München; Düsseldorf; Leipzig: Klett.

Becker-Mrotzek, M. (2014). Schreibkompetenz. In J. (. Grabowski, *Sinn und Unsinn von Kompetenzen. Fähigkeittskonzepte im Bereich von Sprache, Medien und Kultur* (S. 51-71). Leverkusen: Barbara Budrich.

Becker-Mrotzek, M., & Böttcher, I. (2018). *Schreibkompetenz entwickeln und beurteilen.* Berlin: Cornelsen.

Becker-Mrotzek, M., Schneider, F., & Tetling, K. (18. 02 2010). Von Schulentwicklung NRW: unter: https://dev-schulentwicklung.qualis.de/cms/upload/netzwerk_Nf abgerufen

Boeckmann, K.-B. (2010). *Grundlagen des Erst- und Fremdsprachenerwerbs. Ergänzungsheft Fernstudieneinheit 15 Rohfassung.* Kassel, München: Langenscheidt.

Bohn, R. (2001). Schriftliche Sprachproduktion. In G. Helbig, L. Götze, G. Henrici, & H.-J. Krumm, *Deutsch als Fremdsprache Ein internationales Handbuch 2. Halbband* (S. 921-931). Berlin New York: Walter de Gruyter.

Breindl, E. (2021). Forschungsansätze der Linguistik. In C. Altmayer, K. Biebighäuser, S. Haberzettl, & A. Heine, *Handbuch Deutsch als Fremd- und Zweitsprache, Kontexte – Themen – Methoden* (S. 105-123). Berlin: J. B. Metzler.

Brinker, K. (2010). *Linguistische Textanalyse.* Berlin: Erich Schmidt Verlag.

Burwitz-Melzer, E. (2016). Text- und Medienkompetenz. In E. Burwitz-Melzer, G. Mehlhorn, C. Riemer, K.-R. Bausch, & H.-J. Krumm, *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (S. 141-144). Tübingen: A.Franke Verlag.

Caspari, D. (2016). Grundfragen fremdsprachendidaktischer Forschung. In F. K. D. Caspari, *Forschungsentscheidungen, Sampling. Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik, Ein Handbuch* (S. 7-21). Tübingen: Narr Franke Attempto.

Çetintaş, B., & Genç, A. (2016). Fremdsprachenlernen in der Türkei im Fokus internationaler Beziehungen. *İdil Sanat ve Dil Dergisi*, S. 1671-1689.

Daase, A., Hinrichs, B., & Settiniere, J. (2014). Befragung. In Settiniere, Demirkaya, Feldmeier, Gültekin-Karakoç, & Riemer (Hg.), *Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache Eine Einführung* (S. 103-122). Paderborn: Verlag Ferdinand Schöningh.

de Beaugrande, R.-A., & Dressler, W. U. (1981). *Einführung in die Textlinguistik.* Tübingen: Niemeyer.

Deregözü, A. (2021). Türkiye ve Avrupa'da Yabancı Dil Eğitimi: Bir Durum Değerlendirmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, S. 501-521.

Deutscher Akademischer Austauschdienst. (o. J.). DAAD Lecturers. Abgerufen am 19. September 2024 von https://www.daad-turkiye.org/en/about-us/daad-lektors/

Doğan, M. (2022). *Yükseköğretimde yabanci dil akreditasyonu: Türkiye'de hizmet sunan kalite güvence kuruluşlarinin incelenmesi,* E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi, 13(1), 137-157. DOI: https://doi.org/10.19160/10.19160/e-ijer.1086334

Duden-Grammatik. (2016). *Band 4 Die Grammatik.* Mannheim: Duden.

Dürük, G. (2019). *Analyse und Bewertung der Fehler der Studierenden mit Türkisch als Muttersprache bei der Textproduktion im Deutschunterricht (Unveröffentlichte Magisterarbeit)*. Trakya: Trakya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yabancı Diller Eğitimi Ana Bilim Dalı, Alman Dili Eğitimi Bilim Dalı.

Eggs, E. (2000). Vertextungsmuster Argumentation: Logische Grundlagen. In G. A. Klaus Brinker, *Text- und Gesprächslinguistik* (S. 397-414). Berlin, New York: Walter de Gruyter.

Ellis, R. (2015). The importance of focus on form in communicative. *Eurasian Journal of Applied Linguistics,* 1-12.

Ende, K., Grotjahn, R., Kleppin, K., & Mohr, I. (2013). *DLL 06: Curriculare Vorgaben und Unterrichtsplanung*. Stuttgart, Deutschland: Klett Sprachen.

Eßer, R. (2000). Schreiben im Vergleich. Kulturelle Geprägtheit wissenschaftlicher Textproduktion und ihre Konsequenzen für den universitären Unterricht von Deutsch als Fremdsprache. In H.-J. (. Krumm, *Erfahrungen beim Schreiben in der Fremdsprache, Untersuchungen zum Schreibprozess und zur Förderung im Unterricht mit Studierenden* (S. 56-109). Innsbruck -Wien-München: Studien Verlag.

Europarat. (2001). *Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen: Lernen, lehren und beurteilen.* Langenscheidt.

Eurydice. (22. Mai 2017). *Europarat.* Von Schlüsselzahlen zum Sprachenlernen an den Zahlen in Europa Ausgabe 2017: https://op.europa.eu/de/publication-detail/-/publication/3b929832-3f61-11e7-a08e-01aa75ed71a1 abgerufen

Faistauer, R. (2001). Zur Rolle der Fertigkeiten. In G. Helbig, L. Götze, G. Henrici, & H.-J. Krumm, *Deutsch als Fremdsprache Ein internationales Handbuch 2. Band* (S. 864-871). Berlin, New York: Walter de Gruyter.

Fandrych, C., Rüger, A., & Brinkschulte, M. (Heft 61 2019). Wege in ein Studium auf Deutsch. *Fremdsprache Deutsch, Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts,* S. 3-12.

Fasali, S. (2017). *Schreibkompetenz entwickeln und evaluieren, Eine Studie im Bereich Deutsch als Fremdsprache in Afghanistan.* Bochum: Ruhr-Universität.

Fazlic-Walter, K., & Wegner, W. (2009). *Mit Erfolg zum TestDaF*. Stuttgart: Ernst Klett .

Feilke, H. (2017). Schreibdidaktische Konzepte. In M. Becker-Mrotzek, J. Grabowski, & T. Steinhof, *Forschungshandbuch empirische Schreibdidaktik* (S. 153-171). Münster/Newyork: Waxmann.

Feld-Knapp, I. (2005a). *Textsorten und Spracherwerb, Eine Untersuchung zur Relevanz textsortenspezifischer Merkmale für den "Deutsch als Fremdsprache" -Unterricht.* Hamburg: Verlag Dr. Kovac.

Feld-Knapp, I. (2005b). Textsortenspezifische Merkmale und ihre Relevanz für Spracherwerbsprozesse (DaF). In K. Adamzik, & W.-D. Krause, *Text-Arbeiten: Textsorten im fremd- und muttersprachlichen Unterricht an Schule und Hochschule* (S. 111-166). Tübingen: Gunter Narr.

Feldmeier, A. (2014). Besondere Forschungsansätze: Aktionsforschung. In S. D.-K. Julia Settinieri (Hg.), *Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache* (S. 255-268). Paderborn: Ferdinand Schöningh.

Firle, M. (2010). Argumentieren im studienvorbereitenden DaF-Unterricht. Aus der Praxis des TestDaF- Trainings. In D. S. (Hg.), *Textmuster: schulisch – universitär – kulturkontrastiv. Beiträge zur Theorie und Empirie lernersprachlicher Textproduktionen* (S. 177-187). Frankfurt am Main, Berlin, Bern, Bruxelles, New York, Oxford, Wien: Peter Lang.

Fischer-Kania, S. (2008). Die Förderung der Schreibfertigkeit in den DaFLehrwerken Delfin, em neu-Hauptkurs und Auf. *info DaF*, S. 431-517.

Fix, U. (2008). *Texte und Textsorten- sprachliche, kommunikative und kulturelle Phänomene.* Berlin: Frank&Timme.

Fix, U. (2019). Text und Textlinguistik. In N. Janich, *Textlinguistik. 15 Einführungen und eine Diskussion. 2. Aufl.* (S. 17-34). Tübingen: Narr.

Friedrich, B. (1988). Informationen zur Durchsicht und Korrektur der Lehrpläne für den Muttersprachenunterricht der Klassen 5-10. *Deutschunterricht*, S. 149-153.

Gansel, C., & Jürgens, F. (2009). *Textlinguistik und Textgrammatik.* Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Gernsbacher, M., & Givón, T. (. (1995). *Kohärenz im spontanen Text.* John Benjamins Publishing.

Gigl, C. (2017). *Training Intensiv, Erörterung, Deutsch.* Stutgart: Klett.

Glaboniat, M. (2010). Sprachprüfungen für Deutsch als Fremdsprache. In H.-J. Krumm, C. Fandrych, B. Hufeisen, & C. Riemer, *Deutsch als Fremd- und*

Zweitsprache, Ein internationales Handbuch, Band 2 (S. 1288-1298). Berlin/New York: De Gruyter Mounton.

Grotjahn , R., & Kleppin, K. (2015). *DLL 07: Prüfen, Testen, Evaluieren.* München: Klett-Langenscheidt.

Grum, U., & Legutke, M. (2016). Forschungsentscheidungen, Sampling. In D. Caspari, F. Klippel, M. Legutke, & K. Schramm, *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik, Ein Handbuch* (S. 78-90). Tübingen: Narr Franke Attempto.

Halliday, M., & Hasan, R. (1976). *Cohesion in English.* London: Longman.

Harmer, J. (2007). *How to Teach English (New ed.).* Harlow, England: Pearson Longman.

Harris, Z. S. (1952). Discourse Analysis. *Linguistic Society of America,* 1-30.

Hartmann, P. (1964). Text, Texte, Klassen von Texten. *Bogawus 2*, S. 15-25.

Harweg, R. (1968). *Pronomina und Textkonstitution.* München: Fink.

Hatipoğlu, S. (1992). *Förderung des kreativen Schreibens. Gedichte im kommunikativen Deutschunterricht. Praxisorientierte Didaktisierungsentwürfe für die Sekundarstufen (Unveröffentlichte Magisterarbeit).* İstanbul: İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Alman Dili Ve Edebiyatı Bilim Dalı.

Hatipoğlu, S. (1998). *Schreiben im Medienzeitalter: Ein textsortenorientiertes Curriculummodell für das Fach Schreiben an den Deutschdidaktikabteilungen der Türkei* (Unveröffentlichte Dissertation). İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Alman Dili ve Edebiyatı Bilim Dalı.

Hausendorf, H., & Kesselheim, W. (2008). *Textlinguistik fürs Examen.* Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Hayes, J. R. (2012). Modeling and Remodeling Writing. *Written Communication,* 369-388.

Hayes, J. R., & Olinghouse, N. (2015). Can Cognitive Writing Models Inform the Design of the Common Core State Standards? *The Elementary School Journal,* 480-497.

Hayes, J., & Flower, L. (1980). Identifying the organization of writing processes. In E. S. L.W. Gregg, *Cognitive processes in writing* (S. 3-30). Hillsdale: Erlbaum.

Heine, C., & Lazarou, E. (2008). *Prüfungstraining TestDaF.* Berlin: Cornelsen.

Heinemann, M., & Heinemann, W. (2002). *Grundlagen der Textlinguistik: Interaktion-Text-Diskurs.* Tübingen: De Gruyter.

Heinemann, W. (2019). Textpragmatische und kommunikative Ansätze. In N. Janich, *Textlinguistik. 15 Einführungen und eine Diskussion. 2. Aufl.* (S. 105-134). Tübingen: Narr .

Heinemann, W., & Viehweger, D. (1991). *Textlinguistik. Eine Einführung.* Tübingen: Max Niemeyer.

Helbig, G., & Götze, L. (2001). Linguistischer Ansatz. In L. G.-J. Gerhard Helbig, *Deutsch als Fremdsprache, Ein internationales Handbuch* (S. 12-30). Berlin, New York: Walter de Gruyter.

Hobbs, J. R. (1985). *On the Coherence and Structure of Discourse.* . Stanford: CSLI Publications.

Horstmann, S., Settiniere, J., & Freitag, D. (2020). *Einführung in die Linguistik für DaF/DaZ.* Paderborn: Verlag Ferdinand Schöningh.

Hufeisen, B. (2002). Ein deutsches Referat ist kein englischsprachiges Essay, Theorotische und praktische Überlegungen zu einem verbesserten textsortenbezogenen Schreibunterrricht in der Fremdsprache Deutsch an der Universität. In H.-J. Krumm, & P. Portmann- Tselikas, *Band 5 der Reihe "Theorie und Praxis-Österrreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache".* Innsbruck, Wien, München, Bozen: Studienverlag.

Huneke, H.-W., & Steinig, W. (2013). *Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung.* Berlin: Erich Schmidt Verlag.

Janich, N. (2019). Textlinguistik. In N. Janich, *Textlinguistilk, 15 Einführungen und eine Diskussion.* Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag.

Kaçar, E. (2020). *Der Einfluss des kooperativen Lernens auf die Schreibfertigkeit im Deutschen (Unveröffentlichte Dissertation).* Adana: Çukurova üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Alman Dili Eğitimi Ana Bilim Dalı .

Karaoğlu Bircan, Ç. (2020). *Sprachlernberatung in der Deutschlehrerausbildung Schreiben im Fokus (Unveröffentlichte Dissertation).* Trakya: Trakya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yabancı Diller Eğitimi Ana Bilim Dalı, Alman Dili Eğitimi Bilim Dalı.

Karbi, G. (2020). Deutsch als Fremdsprache in der Türkei - eine aktuelle Bestandsaufnahme. *Deutsch Weltweit –Grenzüberschreitende Perspektiven Auf Die Schnittstellen Von Forschung Und Vermittlung*, S. 255–267. Von https://hdl.handle.net/11511/94162 abgerufen

Kast, B. (1999). *Fertigkeit Schreiben. München: Langenscheidt.* München: Langenscheidt.

Kelle, U. (2008). *Die Integration qualitativer und quantitativer Methoden in der empirischen Sozialforschung.* Wiesbaden: VS.

Kniffka, G., & Gutzat, B. (2006). *Training TestDaF. Trainingsbuch.* Berlin und München: Langenscheidt.

Köksal, H. (2008). Deutsch als zweite Fremdsprache nach Englisch. Zum Einfluss der ersten Fremdsprache zur zweiten Fremdsprache. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakultesi Dergisi*, S. 69-88.

Köksal, H., Koca, N., & Koca, F. (2025). Fallstudie zu Deutsch als Fremdsprache im türkischen universitären Kontext. Informationen Deutsch als Fremdsprache, 52(4), S. 487–503. Von https://doi.org/10.1515/infodaf-2025-0077 abgerufen

Krumm, H.-J. (2010). Der Faktor "Lehren" im Bedingungsgefüge des Deutsch als Fremdsprache-Unterrichst . In *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache, Ein internationales Handbuch, Band 1* (S. 907-921). Berlin/New York: De Gruyter Mouton.

Lemke, V., & Hoffmann, L. (2022). *Schreibdidaktik.* Heidelberg: Universitätsverlag Winter.

Lodewick, K. (2010). *TestDaF-Training 2015. Vorbereitung auf den Test Deutsch als Fremdsprache.* Göttingen: Fabouda .

Lötscher, A. (2019). Textsemantische Ansätze. In N. Janich, *Textlinguistik. 15 Einführungen und eine Diskussion. 2. Aufl.* (S. 81-104). Tübingen: Narr.

Marks, D. (April 2015). Prüfen sprachlicher Kompetenzen internationaler Studienanfänger an deutschen Hochschulen – Was leistet der TestDaF? *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, S. 21-39.

Matias, J. C. (2017). *Schreibprozesse im Kontrast. Eine Fallstudie zur L1- und L2-Textproduktion brasilianischer und deutscher Studierender.* Berlin: Erich Schmidt.

Mayring, P. (14. 9. 2014). *Qualitative content analysis: theoretical foundation, basic procedures and software solution.* Von https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-395173 abgerufen

MEB. (02. Mai 2022). *Okul türleri*. Von http://ogm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2021_12/09162636_Okul_Turleri.pdf abgerufen

Mezger, V., Schroeder, C., & Şimşek, Y. (2014). Elitizierung von Lernersprache. In Settiniere, Demirkaya, Feldmeier, Gültekin-Karakoç, & Riemer (Hg.), *Empirische Forschungmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache Eine Einführung* (S. 73-86). Paderborn: Verlag Ferdinand Schöningh.

Milli Eğitim Bakanlığı. (19. Juli 2018). *Eğitim Vizyon 2023.* Von http://2023vizyonu.meb.gov.tr/ abgerufen

Milli Eğitim Bakanlığı. (19. Januar 2018). *Ortaöğretim Almanca Dersi (Hazırlık, 9, 10, 11, ve 12. Sınıflar) Öğretim Programı.* Von http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=333 abgerufen

Milli Eğitim Bakanlığı. (02. Mai 2019). Von https://www.meb.gov.tr/yabanci-dil-egitimi-bizim-icin-stratejik-bir-meseledir/haber/18557/tr abgerufen

Mohr, I. (2010). Vermittlung der Schreibfertigkeit. In H.-J. Krumm, C. Fandrych, B. Hufeisen, & C. Riemer, *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache Ein internationales Handbuch* (S. 992-998). Berlin/New York: De Gruyter Mouton.

Mollaoğlu, A. (2002). *Der Einsatz des kreativen Schreibens im DaF-Unterricht zur Förderung der Schreibfertigkeit von türkischen Studierenden (Unveröffentlichte Dissertation)*. Ankara: Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Notzon, K. (2017). *Königs Fitness, Aufsatz-Argumentieren und Erörtern.* Hollfeld: Bange Verlag.

OSYM. (28. 08. 2024). *T.C. Ölçme, Seçme ve Yerleştirme Merkezi Başkanlığı*. Von https://osym.gov.tr/ abgerufen

Özbay, D. (2013). *Almanca yazma becerisinin geliştirilmesinde çoklu zeka kuramının uygulanmasına ilişkin öğretmen görüşleri (Unveröffentlichte Magisterarbeit)*. Diyarbakır: Dicle Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Alman Dili Eğitimi Ana Bilim Dalı.

Özdemir, A. (2020). *Die Rolle der dynamischen Leistungsmessung und -bewertung bei der Entwicklung des Lernerfolgs der Selstregulierung und Problemlösungskompetenz der türkischen DaF_Lernenden im Kontext von Schreibkompetenz (Unveröffentlichte Dissertation)*. Adana: Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Alman Dili Eğitimi Ana Bilim Dalı.

Pardy, E. (2000). *Handlungsfeld: Schreiben, Anregungen für einen handlungs- und produktionsorientierten Sprachunterrricht (Unveröffentlichte Dissertation)*. İstanbul: İstanbul üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Batı Dilleri ve Edebiyatı Ana Bilim Dalı, Alman Dili ve Edebiyatı bilim Dalı.

Penzes, A., & Völkel, B. (April 2020). Tutoriell begleitete Schreibförderung in den studienvorbereitenden Kursen mit sprachlichem Schwerpunkt für Studieninteressierte mit Fluchthintergrund. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, S. 993-1011.

Peters, J. (2004). *Schriftliches Argumentieren - Aktualität - Bildungsstandards, Vorschläge zur Didaktik und Praxis des erörternden Schreibens.* Hamburg: Dr. Kovac.

Philipp, M. (2015). *Schreibkompetenz. Komponenten, Sozialisation und Förderung.* Tübingen: A. Francke Verlag.

Pohl, T. (2020). Schriftliches Argumentieren. In H. Feilke, & T. Pohl, *Schriftlicher Sprachgebrauch, Texte verfassen* (S. 287-347). Hohengehren: Schneider.

Pohl, T., & Steinhoff, T. (2010). Textformen als Lernformen. In T. Pohl, & T. Steinhoff, *Textformen als Lernformen* (S. 5-26). Duisburg: Gilles & Francke Verlag.

Portmann, P. R. (1991). *Schreiben und Lernen, Grundlagen der fremdsprachlichen Schreibdidaktik.* Tübingen: Max Nimeyer Verlag.

Posch, P. (23. 10 2021). *Uni Oldenburg.* Von Einführung in die Aktionsforschung: https://uol.de/fileadmin/user_upload/diz/download/Veranstaltungen/Tagungen/Nordverbund_Posch_Text.pdf abgerufen

Rickheit, G., & Schade, U. (2000). Kohärenz und Kohäsion. In G. A. Klaus Brinker, *Text- und Gesprächslinguistik* (S. 275-283). Berlin, New York: Walter de Gruyter.

Roche, J.-M. (2005). *Fit für den TestDaF. Tipps und Übungen.* Ismaning: Max Hueber Verlag,

Rösler, D. (2012). *Deutsch als Fremdsprache Eine Einführung.* Stuttgart, Weimar: J.B.Metzler.

Schmorré, M. (18. März 2019). *Text und Mehrschriftlichkeit.* Von Dhoch3-Studienmodule Deutsch: moodle.daad.de abgerufen

Schoenke, E. (2001). Textlinguistik im deutschsprachigen Raum. In K. Brinker, G. Antos, W. Heinemann, & S. Sager, *Text- und Gesprächslinguistik* (S. 123-131). Berlin, New York: Walter de Gruyter.

Sennewald, N. (2021). *Schreiben, Reflektieren, Kommunizieren; Studie zur subjektiven Wahrnehmung von Schreibprozessen bei Studierenden.* Bielefeld: wbv Publikation.

Skiba, D. (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.

Sorrentino, D. (2012). Studentisches Schreiben italienischer Lernender in der Fremdsprache Deutsch, Ergebnisse einer empirischen Untersuchung. In K. Ehlich, *Sprach-Vermittlungen.* Münster/New York/ München/Berlin: Waxmann.

Stahl, T. (2006). Textsortenbezogenes Lesen im Fremdsprachenunterricht. *infodaf*, 480-493.

Stein, S. (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.

Şenöz-Ayata, C. (2014). *Bilimsel Metin Üretimi.* İstanbul: Papatya. Von Dergipark: https://dergipark.org.tr/en/pub/iuaded/issue/1037/11654 abgerufen

Tan, N., Hatipoğlu, S., Maak, D., & Schart, M. (2025). Das DaF-Studium und seine Bedeutung für die Unterrichtspraxis aus der Perspektive von DaF-Lehrenden in der Türkei. Informationen Deutsch als Fremdsprache, 52(4), 412–436. https://doi.org/10.1515/infodaf-2025-0074

Tapan, N. (2010). Deutsch in der Türkei. In H.-J. Krumm, C. Fandrych, B. Hufeisen, & C. Riemer, *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache, Ein internationales Handbuch, 2. Halbband* (S. 1817-1823). Berlin, New York: De Gruyter Mounton.

Taşdemir, S. (2020). *Yabancı dil olarak Almancanın öğretiminde yazma becerisi olarak çevirinin yeri (Unveröffentlichte Magisterarbeit)*. Trakya: Trakya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yabancı Diller Eğitimi Ana Bilim Dalı, Alman Dili Eğitimi Bilim Dalı.

T.C. Cumhurbaşkanlığı Strateji ve Bütçe Başkanlığı. (23. 07 2019). *11. Kalkınma Planı (2019-2023).* Von https://fka.gov.tr/kalkinma-planlari-detayi-1564726568912 abgerufen

TestDaF Institut. (26. 08. 2024). *TestDaF, Test Deutsch als Fremdsprache*. Von https://www.testdaf.de/de/ abgerufen

Thurmair, M. (2010a). Textlinguistik. In H.-J. u. Krumm, *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: ein internationales Handbuch. Bd. 35, 1. Halbbd.* (S. 275-283). Berlin: de Gruyter Mouton.

Thurmair, M. (2010b). Textsorten. In H.-J. Krumm, C. Fandrych, & B. (. Hufeisen, *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. HSK 35.1*. (S. 284-293). Berlin: De Gruyter Mouton.

Toulmin, S. (1996). *Der Gebrauch von Argumenten.* Weinheim: Beltz Athenäum.

Tuğlu, Y., & Bakır, N. (2024). MEB Kararı Sonrası Zorunlu Almanca Dersinin Kaldırılmasının Üniversite Etkileri. HUMANITAS - Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi, 12(23), 359-376. https://doi.org/10.20304/humanitas.1441949

Türkisch-Deutsche Universität. (o. J.). Offizielle Webseite. Abgerufen am 26. Juni 2025, von http://www.tau.edu.tr

Uyan, A., & Genç , A. (13. 4 2018). Zur Konzeption eines Rahmenlehrplans für den Einsatz in den DaF-Vorbereitungsklassen in der Türkei. *Turkish Studies*, S. 1269-1290.

Uzuntaş, A. (2017). Deutsch als Fremdsprache in der Türkei. In I. Oomen-Welke, & B. Ahrenholz, *Deutschunterricht in Theorie und Praxis (DTP) Band 10 Deutsch als Fremdsprache* (S. 511-517). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren GmbH.

van Dijk, T. A. (1980). *Textwissenschaft: Eine interdisziplinäre Einführung.* Berlin, New York: Max Niemeyer Verlag.

Vater, H. (1992). *Einführung in die Textlinguistik: Struktur, Thema und Referenz in Texten.* München: Fink.

Weinrich, H. (1966). *Linguistik der Lüge.* Heidelberg: Lambert Schneider.

Willkop, E.-M. (2001). Linguistische Analyseverfahren von Texten. In G. Helbig, L. Götze, G. Henrici, & H.-J. Krumm, *Deutsch als Fremdsprache, Ein internationales Handbuch, 1. Halbband* (S. 314-323). Berlin, New York: Walter de Gruyter.

Yağız, O., & Yiğiter, The Academic Writing Approaches of Turkish Graduate Students of English Language. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 73-92.

Yakar, A. (2022). Students' motivational Sources when Prepparing for Centralized Exams in Turkey- A Longititudinal Research. *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 254-282.

YÖK Atlas. (27. 08. 2024). Von https://yokatlas.yok.gov.tr/ abgerufen

Yükseköğretim Kurulu. (o. J.). Ulusal Tez Merkezi. Abgerufen am 10. September 2025, von https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/

Zimmermann, S. (2010). Schreiben im Test- Schreiben im Studium: Wie können Anforderungen an das akademische Schreiben in Tests abgebildet werden? Das Beispiel TestDaF. In H. R. Brandl, *Ansätze zur Förderung akademischer Schreibkompetenz an der Hochschule. Fachtagung 2. - 3. März 2009 an der Universität Bielefeld.* (S. 1-10). Göttingen: Universitätsverlag Göttingen.

ANHANG

Anhang 1: Schriftliche Ausdrucksaufgabe aus dem Modellsatz 01 des TestDaF-Instituts

Anhang 2: Tabellarischer Lehrplan zur ersten Sitzung: Schreibstrategien bewusst anwenden

Anhang 3: Arbeitsblatt 1: Schreibstrategien – Schreibprozessmodell nach Hayes

Anhang 4: Tabellarischer Lehrplan zur zweiten Sitzung: Einführung in die Textsorte argumentierende Texte

Anhang 5: Arbeitsblatt 2: Einführung in die Textsorte argumentierende Texte

Anhang 6: Tabellarischer Lehrplan zur dritten Sitzung: Redemittel zur Grafikbeschreibung thematisch kategorisieren und anwenden

Anhang 7: Arbeitsblatt 3.1: Redemittel zur Grafikbeschreibung

Anhang 8: Arbeitsblatt 3.2: Modellbeispiele zur Grafikbeschreibung

Anhang 9: Arbeitsblatt 3.3: Varianten der Grafikbeschreibung

Anhang 10: Tabellarischer Lehrplan zur vierten Sitzung: Kohäsion stiftende Elemente gezielt einsetzen

Anhang 11: Arbeitsblatt 4.1: Konnektoren (Teil A–D)

Anhang 12: Arbeitsblatt 4.2: Weitere Mittel der Kohäsion (Teil A–C)

Anhang 13: Tabellarischer Lehrplan zur fünften Sitzung: Einleitungen schreiben

Anhang 14: Arbeitsblatt 5: Einleitungen schreiben

Anhang 15: Tabellarischer Lehrplan zur sechsten Sitzung: Argumente formulieren, strukturieren und entfalten

Anhang 16: Arbeitsblatt 6: Argumente formulieren und entfalten (Teil A–H)

Anhang 17: Tabellarischer Lehrplan zur siebten Sitzung: Fazit schreiben und Heimatbezug herstellen

Anhang 18: Arbeitsblatt 7: Fazit schreiben und Heimatbezug herstellen

Anhang 19: Tabellarischer Lehrplan zur achten Sitzung: Individuelles Schreiben eines TestDaF-Textes

Anhang 20: Tabellarischer Lehrplan zur neunten Sitzung: Individuelles Textfeedback und schriftliche Reflexion

Anhang 21: Schriftliche Ausdrucksaufgabe aus der Musterprüfung 04 des TestDaF-Instituts

Anhang 22: Leitfrageninterview vor dem Training – Fall 1

Anhang 23: Text A (Türkisch, vor dem Training) – Fall 1

Anhang 24: Text B (Deutsch mit Hilfsmitteln, nach dem Training) – Fall 1

Anhang 25: Text C (Deutsch, unter Prüfungsbedingungen) – Fall 1

Anhang 26: Leitfrageninterview nach dem Training – Fall 1

Anhang 27: Zustimmung der Ethikkommission

Anhang 1: Schriftliche Ausdrucksaufgabe aus dem Modellsatz 01 des TestDaF-Instituts



TestDaF
Test Deutsch als Fremdsprache

Seite 4 | Modelltest 01 | Schriftlicher Ausdruck

Thema

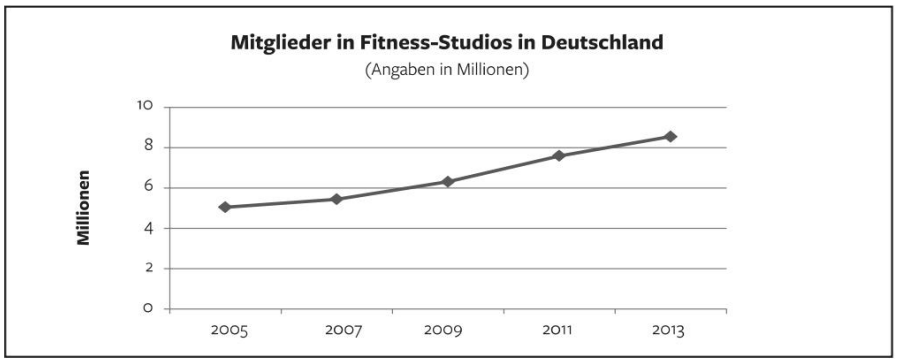
Fitness und Gesundheit

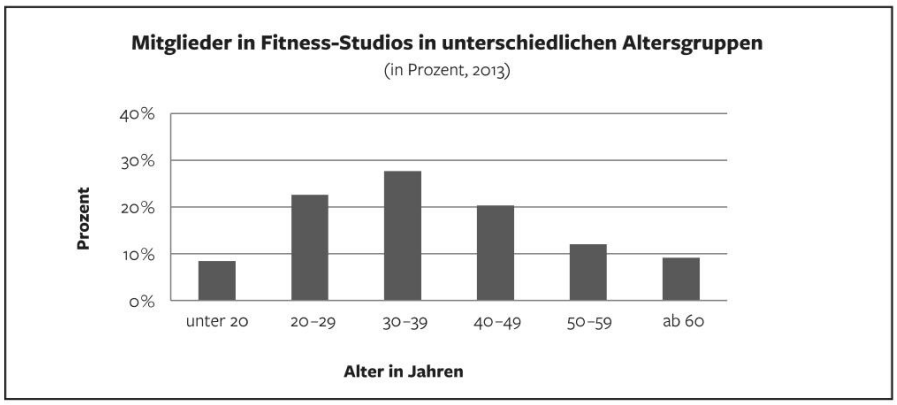
Viele Menschen in Deutschland treiben in ihrer Freizeit gern Sport, besonders Fitness-Studios werden immer beliebter. Viele Krankenversicherungen in Deutschland unterstützen diesen Trend, da sie denken, dass fitte und sportliche Menschen gesünder sind und somit weniger Kosten verursachen. Darum überlegen viele Krankenversicherungen, ob Mitglieder, die regelmäßig ins Fitness-Studio gehen, weniger Beiträge für die Krankenversicherung zahlen sollen.

TestDaF
Test Deutsch als Fremdsprache

Schreiben Sie einen Text zum folgenden Thema 60 Min.

„Fitness und Gesundheit“





- Beschreiben Sie, wie sich die Zahl der Mitglieder in Fitness-Studios entwickelt hat.
- Vergleichen Sie auch die Zahlen der Mitglieder in den unterschiedlichen Altersgruppen.

Sollten Menschen, die regelmäßig ins Fitness-Studio gehen und so versuchen, fit und gesund zu bleiben, weniger Beitrag für die Krankenversicherung bezahlen?

- Nehmen Sie Stellung zu dieser Frage und begründen Sie Ihre Meinung.
- Diskutieren Sie dabei die Vorteile und Nachteile dieser Idee.
- Gehen Sie auch auf die Situation in Ihrem Heimatland ein.

Anhang 2: Tabellarischer Lehrplan zur ersten Sitzung: Schreibstrategien bewusst anwenden

Zeit	Teillernziel	Lernaktivität der Studierenden	Sozial- und Arbeitsform	Lernmaterial	Medien / Hilfsmittel	Lehraktivität
0–15 Min	Schreibverhalten reflektieren und Vorwissen aktivieren	Erfahrungsaustausch zur Frage: „Wie schreibe ich eigentlich?“	Plenum	–	Tafel / Impulsfrage	Moderation des Unterrichtsgesprächs, Aktivierung persönlicher Schreibroutinen
15–30 Min	Theoretisches Wissen zum Schreiben als Prozess aufbauen	Vorstellung des Schreibprozessmodells nach Hayes (2012); Zuordnung eigener Strategien	Partnerarbeit	**AB 1, Teil 1**	Grafik Schreibprozessmodell Hayes	Erklärung des Modells, Impulsfragen zur Verknüpfung mit individueller Erfahrung
30–45 Min	Schreibhandlungen differenzieren und einordnen	Einführung in das Drei-Kreise-Modell; Zuordnung konkreter Handlungen zu kognitiven, sprachlichen und sozialen Aktivitäten	Kleingruppenarbeit	**AB 1, Teil 2**	Karten oder Tabelle / Whiteboard	Modell erläutern, Aufgabenstellung begleiten
45–65 Min	Komplexität des Schreibens erkennen und reflektieren	Diskussion der Gruppenergebnisse im Plenum; Sammlung zentraler Erkenntnisse	Plenum	Gruppenergebnisse	Tafel / Metaplankarten	Diskussionsleitung, Sicherung zentraler Reflexionspunkte
65–90 Min	Eigene Strategien ableiten und dokumentieren	Ausfüllen eines persönlichen Strategierasters: Auswahl und Begründung zukünftiger Schreibstrategien	Einzelarbeit	**AB 1, Teil 3**	Raster / Arbeitsblatt	Anleitung zur Dokumentation, individuelle Rückmeldung geben

Anhang 3: Arbeitsblatt 1: Schreibstrategien – Schreibprozessmodell nach Hayes

Teil 1: Mein bisheriger Schreibprozess > Denke an deine letzten Schreibaufgaben. Wie bist du beim Schreiben vorgegangen? Hast du geplant, sofort geschrieben oder erst später überarbeitet?

Notiere stichwortartig deinen üblichen Schreibablauf:
……
……
……

Teil 2: Schreibprozessmodell nach Hayes (2012) > Im Schreibprozess gibt es drei Hauptphasen: - Planung: Ideen sammeln, Ziel klären, Struktur entwerfen - Formulierung: Gedanken in Sprache umsetzen - Überarbeitung: Fehler korrigieren, Inhalt verbessern

Aufgabe: Überlege, welche dieser Aktivitäten du bewusst machst – und welche du verbessern möchtest. Kreuze an:

Teilprozess	Das mache ich schon	Das vernachlässige ich oft	Das möchte ich gezielt trainieren
Ideen sammeln	[ ]	[ ]	[ ]
Gliederung planen	[ ]	[ ]	[ ]
Rohtext schreiben	[ ]	[ ]	[ ]
Feedback einholen	[ ]	[ ]	[ ]
Text überarbeiten	[ ]	[ ]	[ ]

Teil 3: Schreibhandlungen reflektieren mit dem Drei-Kreise-Modell > Das Drei-Kreise-Modell unterscheidet drei Dimensionen des Schreibens: - Kognitiv: denken, planen, entscheiden - Sprachlich: formulieren, überarbeiten, Wortwahl - Sozial: Feedback geben, gemeinsam schreiben

Aufgabe: Ordne die folgenden Aktivitäten einem dieser Bereiche zu (eintragen mit Symbol):

Schreibhandlung	kognitiv	sprachlich	sozial
Eine These formulieren			
Feedback von einer Kommilitonin holen			

Einen Schreibplan entwickeln

Neue Ausdrücke im Wörterbuch suchen

Den eigenen Text überarbeiten

Teil 4: Mein persönlicher Strategieplan > Setze dir ein realistisches Ziel für deinen nächsten Text:

Ich möchte künftig besonders auf folgendes achten:
……

……

So werde ich diese Strategie umsetzen oder üben:
……

……

Hinweis: Dieses Arbeitsblatt wird später zur Selbstevaluation erneut verwendet

Anhang 4: Tabellarischer Lehrplan zur zweiten Sitzung: Einführung in die Textsorte argumentierende Texte

Zeit	Teillernziel	Lernaktivität der Studierenden	Sozial- und Arbeitsform	Lernmaterial	Medien / Hilfsmittel	Lehraktivität
0–10 Min	Vorwissen zur Textsorte aktivieren	Bearbeiten einer Richtig/Falsch-Übung zur Funktion und zum Aufbau argumentierender Texte	Einzelarbeit / Plenum	AB 2, Teil 1	Ausdrucke / Tafel	Einstieg moderieren, Rückmeldung zur Aktivierung geben
10–25 Min	Aufbau und Funktion argumentierender Texte kennenlernen	Lesen eines Beispieltextes und Markieren der Struktur (Einleitung, Hauptteil, Schluss)	Partnerarbeit	AB 2, Teil 2	Textauszug / Visualisierung	Strukturfragen stellen, funktionale Gliederung anleiten
25–35 Min	Argumente inhaltlich und sprachlich identifizieren	Markieren von Argumenten, Belegen, Beispielen und Konnektoren im Text	Partnerarbeit / Plenum	AB 2, Teil 3	Textauszug / Marker	Diskussionsleitung zur Argumentationsstruktur und sprachlichen Merkmalen
35–50 Min	Textsortenspezifische Merkmale reflektieren und systematisieren	Ausfüllen eines Merkmalschemas zur Struktur und Sprache argumentierender Texte	Einzelarbeit / Partnerarbeit	AB 2, Teil 4	Raster / Tabelle auf Folie oder Ausdruck	Anleiten der Auswertung, sprachliche Mittel gemeinsam sichern
50–65 Min	Übertragung auf eigene Schreibpraxis reflektieren	Plenumsdiskussion: Welche Merkmale sind für meine eigene Schreibpraxis besonders wichtig?	Plenum	Merkmalsraster + Notizen	Tafel / Whiteboard	Rückfragen stellen, Transfer auf Prüfungsanforderung moderieren
65–90 Min	Strukturwissen anwenden und sichern	Zuordnung von Textbausteinen zur passenden Strukturphase (Einleitung, Hauptteil, Schluss)	Gruppenarbeit	AB 2, Teil 5	Textkarten / Arbeitsblätter	Anleitung zur Rekonstruktion, sprachliche Rückmeldung im Plenum geben

Anhang 5: Arbeitsblatt 2: Einführung in die Textsorte argumentierende Texte

Teil 1: Was ist ein argumentierender Text? > Lies die folgenden Aussagen und markiere, ob sie richtig oder falsch sind:

Aussage	Richtig	Falsch
Ein argumentierender Text besteht nur aus einer Meinung.	[ ]	[ ]
In einem argumentierenden Text müssen Gründe für eine Meinung genannt werden.	[ ]	[ ]
Es ist egal, in welcher Reihenfolge die Argumente erscheinen.	[ ]	[ ]
Die Einleitung stellt das Thema vor und nennt die Fragestellung.	[ ]	[ ]
Im Schluss wird der eigene Standpunkt zusammengefasst.	[ ]	[ ]

Teil 2: Aufbau eines argumentierenden Textes > Ordne die Textteile (A–C) dem richtigen Abschnitt (Einleitung – Hauptteil – Schluss) zu:

A. „Ich bin der Meinung, dass Handys an Schulen verboten werden sollten, weil sie den Unterricht stören."

B. „In den letzten Jahren ist die Nutzung von Smartphones an Schulen deutlich gestiegen. Viele Lehrkräfte sehen dies kritisch."

C. „Zusammenfassend kann man sagen, dass Handys im Schulalltag mehr Schaden als Nutzen bringen."

Trage deine Lösung hier ein: - Einleitung: ……. - Hauptteil: …….. - Schluss: …….

Teil 3: Textsortenmerkmale erkennen > Lies den kurzen Textauszug und unterstreiche typische Merkmale eines argumentierenden Textes:

„Ein Argument für ein Handyverbot ist, dass Schülerinnen und Schüler durch Benachrichtigungen abgelenkt werden. Zudem wird durch ständige Online-Kommunikation das Sozialverhalten im Klassenzimmer gestört. Andererseits könnten Handys auch als Lernmittel genutzt werden."

Was hast du unterstrichen? Welche sprachlichen Mittel sind typisch?
……
……
……

Teil 4: Merkmalraster ausfüllen > Ergänze die Tabelle mit deinen eigenen Beobachtungen:

Merkmal	Eigene Beispiele / Beobachtungen
Thema wird eingeführt	
Meinung wird klar geäußert	
Argumente mit Begründung	
Konnektoren werden verwendet	
Gegenargumente werden erwähnt	

Anhang 6: Tabellarischer Lehrplan zur dritten Sitzung: Redemittel zur Grafikbeschreibung thematisch kategorisieren und anwenden

Zeit	Teillernziel	Lernaktivität der Studierenden	Sozial- und Arbeitsform	Lernmaterial	Medien / Hilfsmittel	Lehraktivität
0–15 Min	Redemittel zur Grafikbeschreibung thematisch kategorisieren und verstehen	Einführung in fünf Teilbereiche der Grafikbeschreibung anhand einer strukturierten Vokabelliste	Plenum / Partnerarbeit	AB 3.1	Ausdrucke / Tafel	Erklärung der Kategorien, Anleiten zum Eintragen der Übersetzungen
15–30 Min	Sprachliche Mittel selbstständig anwenden und festigen	Partnerarbeit: Übersetzung ins Türkische oder Erklärungen in eigenen Worten ergänzen	Partnerarbeit	AB 3.1	Ausdrucke	Unterstützung bei schwierigen Ausdrücken, Wortschatzklärung
30–45 Min	Den Aufbau einer Grafikbeschreibung durch Modellbeispiele nachvollziehen	Analyse der Beispielsätze zu Grafik 1 (Studienzeitverteilung)	Plenum	AB 3.2	Visualisierte Grafik 1 / Whiteboard	Lenken der Aufmerksamkeit auf Satzstruktur und inhaltliche Kategorien
45–65 Min	Eigenständige Beschreibung einer Grafik unter Verwendung typischer Strukturen	Formulieren von eigenen Sätzen zur Grafik 2 (digitale Lernmittel) in 5 Kategorien (Einleitung bis Interpretation)	Einzelarbeit	AB 3.2	Ausdrucke / Grafik 2	Gezieltes Feedback, individuelles Unterstützungsangebot
65–90 Min	Unterschiedliche Stile und Ausdrucksformen in der Grafikbeschreibung anwenden	Arbeiten mit den drei Varianten: (A) Mengenangabe, (B) Vergleich mit Relativsätzen, (C) Bewertung	Einzel- und Partnerarbeit	AB 3.3	Ausdrucke / Visualisierung Grafik 1	Anleitung zum Variantenvergleich, Differenzierungsfragen stellen

Anhang 7: Arbeitsblatt 3.1: Redemittel zur Grafikbeschreibung

1. Einleitung der Beschreibung

Redemittel / Ausdruck	Bedeutung
Die Grafik zeigt …	
Die Grafik stellt dar …	
Die vorliegende Grafik informiert über …	
Das Thema der Grafik ist …	
Die Daten stammen von …	
Die Quelle der Daten ist …	
Die Grafik wurde im Jahr … veröffentlicht / erstellt.	
Die Erhebung wurde im Zeitraum … bis … durchgeführt.	

2. Aufbau / formale Beschreibung

Redemittel / Ausdruck	Bedeutung
Auf der X-Achse ist … dargestellt.	
Auf der Y-Achse erkennt man …	
Die Angaben erfolgen in Prozent / Millionen / Stückzahl.	
Die Daten sind in Form eines Balkendiagramms dargestellt.	
Die Grafik umfasst den Zeitraum von … bis …	
Es handelt sich um ein Kreisdiagramm / Säulendiagramm.	

3. Beschreibung der Werte und Entwicklungen

Redemittel / Ausdruck	Bedeutung
Der Anteil beträgt / betrug …	
Die Zahl liegt bei … / lag bei …	
Die Zahl ist gestiegen / gesunken.	
Es ist ein Anstieg / Rückgang zu beobachten.	
Die Zahl hat sich verdoppelt / halbiert.	
Die Werte sind konstant geblieben.	
Die Entwicklung ist leicht / stark / schwankend.	

Redemittel / Ausdruck	Bedeutung
Der Höchstwert wurde im Jahr … erreicht.	
Der Tiefpunkt lag bei … im Jahr …	
Der stärkste Anstieg fand zwischen … und … statt.	
Die stärkste Abnahme zeigt sich bei …	

4. Vergleich / Kontrast / Besonderheiten

Redemittel / Ausdruck	Bedeutung
Im Vergleich zu …	
Während … steigt, sinkt …	
Es gibt deutliche Unterschiede zwischen …	
Auffällig ist, dass …	
Besonders ins Auge fällt …	
Im Gegensatz zu …	
Der Unterschied zwischen … und … beträgt …	

5. Interpretation / Schlussfolgerung

Redemittel / Ausdruck	Bedeutung
Insgesamt lässt sich sagen, dass …	
Zusammenfassend ergibt sich …	
Eine mögliche Erklärung ist …	
Diese Entwicklung lässt sich mit … erklären.	
Daraus kann man schließen, dass …	
Die Grafik legt nahe, dass …	
Es ist anzunehmen, dass …	
Die Daten deuten darauf hin, dass …	

Anhang 8: Arbeitsblatt 3.2: Modellbeispiele zur Grafikbeschreibung

Nutzen Sie die folgende Übersicht, um das Schreiben von Grafikbeschreibungen zu trainieren. Die erste Grafik enthält Beispielsätze. Zu der zweiten sollen Sie eigene Sätze formulieren.

Grafik 1: Studienzeitverteilung pro Woche (fiktive Daten, 2024)

Aktivität	Stunden/Woche
Vorlesungen/Seminare	16
Selbststudium	18
Nebenjob	12
Freizeit/Ausgleich	14

Beispielsätze:

1. Die Grafik zeigt, wie viel Zeit Studierende durchschnittlich für verschiedene Aktivitäten im Studium aufwenden.
2. Die Daten stammen aus dem Jahr 2024 und wurden in Deutschland erhoben.
3. Die meisten Stunden werden mit Selbststudium verbracht – nämlich 18 Stunden pro Woche.
4. Auffällig ist, dass mehr Zeit für das Selbststudium als für Vorlesungen verwendet wird.
5. Insgesamt lässt sich sagen, dass das Studium eine Kombination aus Studium, Arbeit und Freizeit darstellt.

Grafik 2: Nutzung digitaler Lernmittel im Studium (fiktive Daten, 2024)

Lernmittel	Anteil der Studierenden (%)
E-Books	78
Lernvideos	65
Podcasts	42
interaktive Plattformen	51

Formulieren Sie zu dieser Grafik jeweils zwei eigene Sätze zu den folgenden Kategorien:

1. Einleitung der Beschreibung ➞ Eigener Satz:
…….

2. Aufbau / Form der Darstellung ➞ Eigener Satz:
……

3. Beschreibung von Werten und Entwicklungen ➞ Eigener Satz:
……

……

4. Vergleich / Kontrast / Besonderheiten ➞ Eigener Satz:
……

……

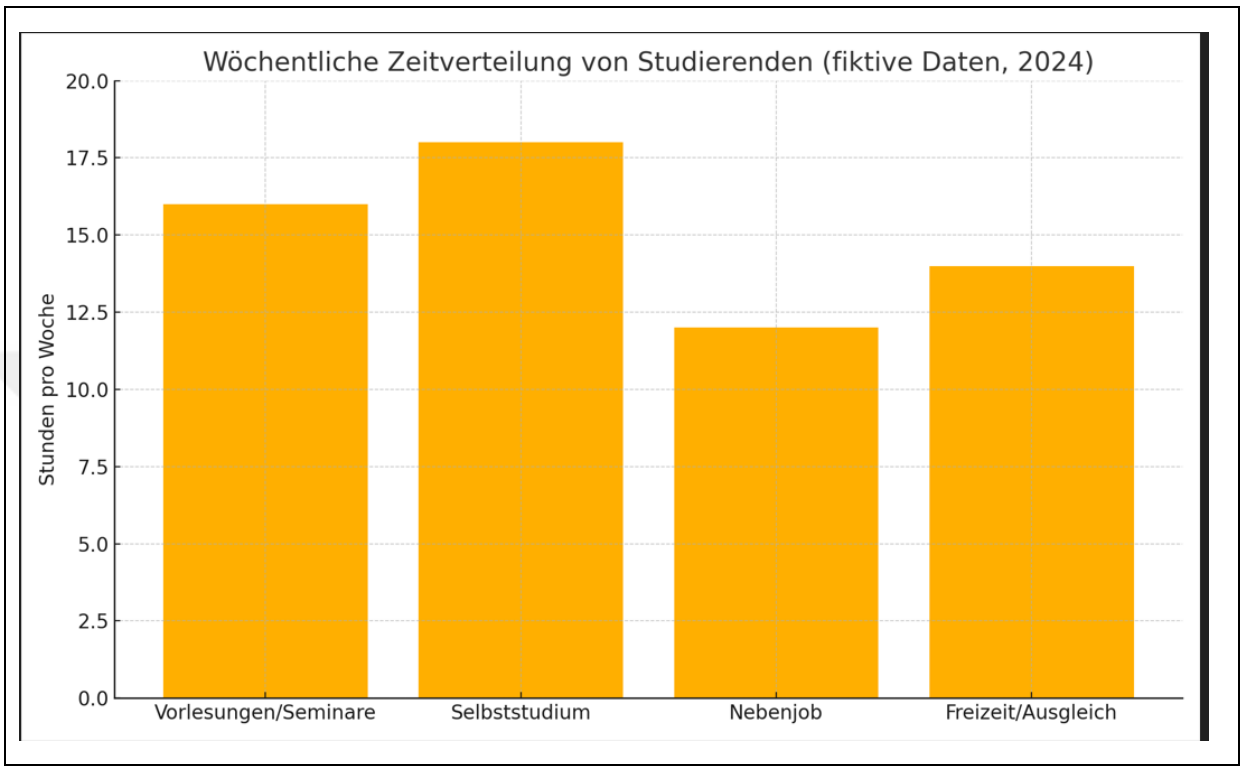
5. Interpretation / Schlussfolgerung ➞ Eigener Satz:
……

……

Anhang 9: Arbeitsblatt 3.3: Varianten der Grafikbeschreibung

Grafik: Studienzeitverteilung von Studierenden in Deutschland (fiktive Daten, 2024)

(Quelle: Eigene Darstellung)



Aufgabe: Analysieren Sie die Grafik in drei verschiedenen Varianten. Schreiben Sie jeweils zwei eigene Sätze zur Grafik.

Variante A: Beschreibung mit Mengenangaben > Beispiel: Studierende verbringen durchschnittlich 18 Stunden pro Woche mit Selbststudium. > Beispiel: Nur 12 Stunden pro Woche werden für einen Nebenjob aufgewendet.

Variante B: Relativsätze und Vergleich > Beispiel: Studierende, die neben dem Studium arbeiten, verbringen durchschnittlich weniger Zeit im Unterricht als mit Selbststudium. > Beispiel: Die Zeit, die für Freizeitaktivitäten genutzt wird, ist geringer als die für das Selbststudium.

Variante C: Bewertung/Interpretation > Beispiel: Es ist auffällig, dass Studierende mehr Zeit mit Selbststudium verbringen als mit Vorlesungen. > Beispiel: Die hohe Zahl an Arbeitsstunden neben dem Studium könnte sich negativ auf die Studienleistungen auswirken.

Hinweis für die Bearbeitung: - Verwenden Sie aussagekräftige Verben (z. B. verbringen, aufwenden, investieren, nutzen) - Achten Sie auf klare Satzstruktur und die logische Verbindung der Informationen - Nutzen Sie verschiedene grammatische Mittel (Relativsätze, Komparativ, Konnektoren)

Platz für Ihre Sätze:

Variante A:

……

Variante B:

……

Variante C:

……

Anhang 10: Tabellarischer Lehrplan zur vierten Sitzung: Kohäsion stiftende Elemente gezielt einsetzen

Zeit	**Teillernziel**	**Lernaktivität der Studierenden**	**Sozial- und Arbeitsform**	**Lernmaterial**	**Medien / Hilfsmittel**	**Lehraktivität**
0–10 Min	Einstieg in das Thema Textzusammenhang und Kohäsion	Leitfrage: „Was macht einen Text zusammenhängend?“ – Ideensammlung im Plenum	Plenum	–	Tafel / Beamer	Gespräch moderieren, Begriffe sammeln
10–25 Min	Einführung in Konnektoren auf B2–C1-Niveau und ihre Funktionen	Konnektoren-Tabelle ausfüllen, Funktionen zuordnen	Plenum, dann Partnerarbeit	**AB 4.1**, Teil A+B	Ausdrucke / Marker	Konnektoren erläutern, Zuordnungen kontrollieren
25–40 Min	Konnektoren im Kontext erkennen und reflektieren	Textanalyse: Konnektoren markieren und Funktionen bestimmen	Einzelarbeit	**AB 4.1**, Teil C	Ausdrucke / Textmarker	Aufgaben erklären, Rückmeldung im Plenum geben
40–55 Min	Konnektoren produktiv einsetzen	Text mit eigenen Konnektoren überarbeiten	Einzelarbeit	**AB 4.1**, Teil D	Schreibhefte / Ausdrucke	Schreibprozess betreuen, sprachliche Beratung anbieten
55–70 Min	Weitere Mittel der Kohäsion kennenlernen	Einführung in Pronomen, Substitution, temporale/lokale Angaben anhand von Beispielen	Plenum	**AB 4.2**, Teil A	Folie / Beamer	Beispiele erläutern, Kategorien abgrenzen
70–80 Min	Kohäsive Mittel im Kontext identifizieren	Textanalyse: kohäsive Ausdrücke zuordnen	Partnerarbeit	**AB 4.2**, Teil B	Ausdrucke / Tabellenblätter	Hilfestellung geben, Lösungen im Plenum vergleichen
80–90 Min	Überarbeitung eines Textes mit verschiedenen Kohäsionsmitteln	Repetitiven Text stilistisch verbessern, geeignete Mittel einsetzen	Einzelarbeit	**AB 4.2**, Teil C	Schreibblätter / Tafel	Textüberarbeitungen begleiten, gelungene Beispiele im Plenum vorstellen

Anhang 11: Arbeitsblatt 4.1: Konnektoren (Teil A–D)

Teil A: Konnektoren nach Funktion (Übersicht)

Typ	Funktion	Beispiele
Additiv	Ergänzung	ferner, darüber hinaus, nicht nur … sondern auch, ebenso
Kausal	Begründung	zumal, angesichts dessen, da, insofern als, aus diesem Grund
Konsekutiv	Folge	infolgedessen, somit, daraus ergibt sich, demnach
Adversativ	Gegensatz	wohingegen, hingegen, indessen, allerdings, dennoch
Konzessiv	Einschränkung / Einräumung	wenngleich, obgleich, nichtsdestoweniger, gleichwohl, auch wenn

Teil B: Konnektoren klassifizieren

Ordnen Sie die folgenden Konnektoren den passenden Typen zu:

ferner – zumal – demnach – obgleich – wohingegen – nichtsdestoweniger – daraus ergibt sich – gleichwohl – insofern als – allerdings – darüber hinaus – angesichts dessen – somit – indessen – ebenso – auch wenn

Additiv	Kausal	Konsekutiv	Adversativ	Konzessiv

Teil C: Analyse im Kontext

Lesen Sie den folgenden Text. Markieren Sie alle Konnektoren und ordnen Sie sie ihrer Funktion zu:

> Immer mehr Studierende nutzen digitale Lernplattformen, **zumal** diese zeitlich flexibel sind. **Ferner** bieten sie Zugang zu vielfältigen Lernmaterialien. **Gleichwohl** berichten einige von Konzentrationsproblemen. **Demnach** sind klare Lernstrategien notwendig. Präsenzveranstaltungen hingegen ermöglichen spontane Rückfragen. **Nichtsdestoweniger** entscheiden sich viele für das digitale Lernen.

Konnektor	Typ

Teil D: Konnektoren sinnvoll einsetzen

Überarbeiten Sie den folgenden Text. Ergänzen Sie geeignete Konnektoren auf B2–C1 Niveau, um einen besseren Textzusammenhang herzustellen. Nutzen Sie möglichst verschiedene Typen.

> Viele Studierende nutzen E-Learning-Plattformen. Sie laden dort Materialien herunter. Einige nehmen an Live-Seminaren teil. Viele arbeiten lieber allein. Digitale Lernformen haben Vorteile. Sie führen aber auch zu Problemen. Manchmal fehlt die persönliche Betreuung. Die Studierenden fühlen sich isoliert. Die Lernform kann sehr flexibel sein. Sie setzt jedoch ein hohes Maß an Selbstorganisation voraus.

Aufgabe: - Fügen Sie Konnektoren ein. - Unterstreichen Sie diese im überarbeiteten Text. - Notieren Sie daneben den Konnektor-Typ (z. B. konsekutiv, kausal).

……
……
……
……
……

Anhang 12: Arbeitsblatt 4.2: Weitere Mittel der Kohäsion (Teil A–C)

Teil A: Was außer Konnektoren hilft beim Textzusammenhalt?

Lesen Sie die folgende Liste wichtiger kohäsiver Mittel:

Mittel	Beispiele
Pronomen / Pronominaladverbien	er, sie, es, dieser, jene, deren, darauf, damit, daran
Substitution (Wortwiederholung vermeiden)	„Studierende…“ → „die Lernenden“, „die Zielgruppe“, „sie“
Lokale Angaben	dort, daneben, außerhalb, in der Nähe, an derselben Stelle
Temporale Angaben	damals, danach, zuvor, gleichzeitig, im Anschluss
Anaphern / Rückverweise	„Dieses Problem…“, „Solche Entwicklungen…“, „Derartige Situationen…“

Teil B: Kohäsive Mittel erkennen und zuordnen

Markieren Sie im folgenden Text alle kohäsiven Mittel (außer Konnektoren) und ordnen Sie sie der passenden Kategorie zu:

> Studierende haben im ersten Semester oft Schwierigkeiten. Viele von ihnen sind überfordert. In dieser Phase fühlen sie sich allein. Die Universität bietet jedoch zahlreiche Unterstützungsangebote. Diese Hilfen sind auf die Bedürfnisse der Erstsemester abgestimmt. Dort erhalten sie Beratung und Kontakt zu anderen Lernenden.

Ausdruck	Kategorie

Teil C: Eigene Überarbeitung mit weiteren Kohäsionsmitteln

Überarbeiten Sie den folgenden Textausschnitt. Ergänzen Sie geeignete **Pronomen, Wiederaufnahmen, temporale oder lokale Angaben**, um Wiederholungen zu vermeiden und den Text flüssiger zu gestalten.

> Viele Studierende beginnen ein Studium. Viele Studierende kennen niemanden an der Universität. Viele Studierende brauchen Hilfe beim Organisieren. Viele Studierende haben Angst vor Prüfungen. Viele Studierende verlassen die Universität wieder.

Aufgabe: - Vermeiden Sie unnötige Wortwiederholungen. - Verwenden Sie an geeigneten Stellen Pronomen, temporale oder lokale Angaben. - Schreiben Sie den Text neu.

……
……
……
……
……
……

Anhang 13: Tabellarischer Lehrplan zur fünften Sitzung: Einleitungen schreiben

Zeit	**Teillernziel**	**Lernaktivität der Studierenden**	**Sozial- und Arbeitsform**	**Lernmaterial**	**Medien / Hilfsmittel**	**Lehraktivität**
0–10 Min	Sensibilisierung für die Funktion von Einleitungen	Einstiegsgespräch: Welche Aufgaben erfüllt eine Einleitung?	Plenum	–	Tafel / Impulsfrage	Gespräch moderieren, Funktionen und Merkmale sammeln
10–20 Min	Fünf Einleitungstypen kennenlernen und Redemittel identifizieren	Lesen und Unterstreichen typischer Formulierungen in fünf ausformulierten Einleitungen	Einzelarbeit, anschließend Plenum	**AB 5**, Aufgabe 1	Ausdrucke / Markierungsstifte	Aufgabenstellung erklären, Rückmeldung und Sammlung im Plenum
20–35 Min	Transfer: Neue Einleitung schreiben auf Basis zweier Varianten	Eigene Einleitung zum Thema „Autoverkehr in Großstädten“ schreiben, zwei Varianten auswählen	Einzelarbeit	**AB 5**, Aufgabe 2	Schreibhefte / Ausdrucke	Schreibprozess begleiten, ggf. sprachliche Hilfen geben
35–45 Min	Einleitungen vergleichen und reflektieren	Einleitungen in Kleingruppen vorlesen, Feedback geben, Redemittel und Einstiegstechniken vergleichen	Kleingruppenarbeit, Plenum	Eigene Texte	Moderationskarten / mündliche Runde	Reflexion anleiten, gute Formulierungen an der Tafel sammeln

Anhang 14: Arbeitsblatt 5: Einleitungen schreiben

Aufgabe 1: Lesen und markieren Lesen Sie die folgenden fünf Einleitungen zum Thema **„Soziale Medien“**. Unterstreichen Sie alle **Redemittel**, die sich unabhängig vom Thema auch für andere Einleitungen eignen.

Einleitung 1 – Beispiel / Fall anführen Viele Jugendliche verbringen täglich mehrere Stunden auf Plattformen wie Instagram, TikTok oder YouTube. Diese Beispiele zeigen, dass soziale Medien längst ein fester Bestandteil des Alltags geworden sind. Deshalb stellt sich die Frage, wie diese Nutzung die persönliche Entwicklung beeinflusst.

Einleitung 2 – von kontroversen Meinungen ausgehen Einige halten soziale Medien für ein unverzichtbares Kommunikationsmittel, andere sehen sie als Gefahr für die psychische Gesundheit. Diese gegensätzlichen Meinungen zeigen, dass das Thema stark polarisiert. Daraus ergibt sich die Frage, welche Auswirkungen soziale Medien tatsächlich auf Jugendliche haben.

Einleitung 3 – von einem Zitat / Sprichwort ausgehen „Der Mensch ist ein soziales Wesen.“ Dieses Zitat bringt zum Ausdruck, wie wichtig Kommunikation für uns ist. Gerade im digitalen Zeitalter stellt sich deshalb die Frage, welche Rolle soziale Medien in unserem sozialen Leben spielen.

Einleitung 4 – eine aktuelle Entwicklung aufzeigen In den letzten Jahren ist die Nutzung sozialer Medien stark angestiegen. Besonders junge Menschen nutzen sie täglich und intensiv. Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage, wie soziale Medien das Kommunikationsverhalten verändern.

Einleitung 5 – über eine Begriffsdefinition einsteigen Unter sozialen Medien versteht man digitale Plattformen, die es Nutzenden ermöglichen, Inhalte zu teilen und miteinander zu interagieren. Diese Kommunikationsform ist aus dem Alltag vieler Menschen nicht mehr wegzudenken. Daher stellt sich die Frage, welche Chancen und Risiken mit ihrer Nutzung verbunden sind.

Aufgabe 2: Neue Einleitung schreiben

Verfassen Sie nun eine eigene Einleitung zum Thema: **„Sollte man in Großstädten den Autoverkehr stärker einschränken?“**

Wählen Sie **zwei** der oben kennengelernten Varianten (1–5) aus. Schreiben Sie je eine Einleitung zum Thema. Nutzen Sie dabei auch Formulierungen aus Aufgabe 1, wenn möglich.

……
……
……
……
……
……
……
……

Anhang 15: Tabellarischer Lehrplan zur sechsten Sitzung: Argumente formulieren, strukturieren und entfalten

Zeit	**Teillernziel**	**Lernaktivität der Studierenden**	**Sozial- und Arbeitsform**	**Lernmaterial**	**Medien / Hilfsmittel**	**Lehraktivität**
0–10 Min	Argumentbegriff klären	Diskussion über spontane Vorstellungen; Definition entwickeln	Plenum	**AB 6**, Teil A	Tafel / Beamer	Gespräch moderieren, Definition sichern
10–25 Min	Aufbau von Argumenten verstehen und analysieren	Beispielargumente lesen und Bestandteile unterstreichen	Einzel-/Partnerarbeit	**AB 6**, Teil B	Ausdrucke / Marker	Funktionen erläutern, Rückmeldung geben
25–45 Min	Eigene Pro- und Kontraargumente formulieren	Zwei Argumente (Pro & Kontra) mit vollständigem Aufbau schreiben	Einzelarbeit	**AB 6**, Teil C	Arbeitsblätter	Schreibprozess anleiten, sprachlich unterstützen
45–65 Min	Kohärenz innerhalb und zwischen Argumenten herstellen	Konnektoren ergänzen, Argumente logisch verbinden	Partnerarbeit	**AB 6**, Teil D	Ausdruck / Tafel / Konnektorenliste	Aufgaben erläutern, Sprachhilfen geben, Ergebnisse vergleichen
65–85 Min	Themenentfaltung trainieren	Argumente inhaltlich ausbauen: Beispiele, Belege, Erläuterungen ergänzen	Einzel- / Partnerarbeit	**AB 6 Zusatzblatt**, Teil F–G	Ausdruck / Formulierungshilfen	Überarbeitung anleiten, Redemittel einführen und sichern
85–105 Min	Eigene Argumente differenziert entfalten	Grundargument mit Erweiterung schreiben; Feedback zur Ausarbeitung geben	Einzelarbeit	**AB 6 Zusatzblatt**, Teil H	Schreibheft / Ausdrucke	Feedback geben, Anregungen zur stilistischen und argumentativen Ausgestaltung
105–135 Min	Lineare Gesamtargumentation planen	Struktur eines vollständigen Textes visuell planen (Einleitung – Pro – Kontra – Fazit)	Kleingruppe / Plenum	**AB 6**, Teil E	Planungsschema / Ausdrucke	Struktur reflektieren, Aufbau besprechen, Transfer zur nächsten Schreibaufgabe vorbereiten

Anhang 16: Arbeitsblatt 6: Argumente formulieren und entfalten (Teil A–H)

Teil A: Was ist ein Argument? Diskutieren Sie gemeinsam: - Was verstehen Sie unter einem Argument? - Wodurch unterscheidet sich ein Argument von einer Meinung?

Ihre Definition: > Ein Argument ist …

_____

_____

Teil B: Aufbau eines Arguments Lesen Sie die folgenden Beispielargumente und unterstreichen Sie: 1. **These** (Was wird behauptet?) 2. **Begründung** (Warum?) 3. **Beispiel oder Beleg** (Wie wird es belegt?)

Beispiel – Pro: Studierende sollten mehr Schreibtraining erhalten, weil das Verfassen akademischer Texte eine grundlegende Kompetenz ist. Zahlreiche Studien zeigen, dass gezielte Schreibförderung zu besseren Leistungen führt.

Beispiel – Kontra: Ein generelles Smartphoneverbot im Unterricht ist nicht sinnvoll, denn Studierende nutzen digitale Tools für Übersetzungen oder Notizen. Zudem sind Smartphones im Hochschulalltag ein fester Bestandteil der Arbeitsweise.

Teil C: Eigene Argumente schreiben Aufgabe: Wählen Sie ein Thema und formulieren Sie jeweils ein **Pro-** und ein **Kontraargument** mit: - **These** - **Begründung** - **Beispiel oder Beleg**

Thema:

_____

Pro: - These:

_____

Begründung:

_____

Beispiel/Beleg:

_____

Kontra: - These:

_____

Begründung:

_____

Beispiel/Beleg:

_____

Teil D: Kohärenz herstellen – innerhalb von Argumenten und zwischen ihnen

Aufgabe 1: Kohärenz innerhalb eines Arguments Ergänzen Sie passende Konnektoren (z. B. weil, daher, zum Beispiel, nämlich):

1. Online-Unterricht ist eine gute Alternative, _____.

2. Viele Studierende nutzen Smartphones, _____.

3. Sportangebote an Universitäten sind sinnvoll, _____.

Aufgabe 2: Kohärenz zwischen Argumenten herstellen Verbinden Sie folgende Aussagen sinnvoll mit Konnektoren (z. B. zunächst, außerdem, jedoch, zusammenfassend): -

Digitale Medien bieten viele Vorteile im Studium. - Die Konzentration leidet unter ständiger Online-Ablenkung. - Viele Lernplattformen sind jederzeit zugänglich. - Einige Studierende fühlen sich durch digitale Formate isoliert.

_____
_____
_____
_____

Teil E: Lineare Argumentation visuell planen

Aufgabe 1: Argumentationsschema verstehen

Einleitung: - Thema einführen - Relevanz klären - Fragestellung formulieren

Argument 1 (Pro): - These - Begründung - Beispiel / Beleg

Argument 2 (Pro): - These - Begründung - Beispiel / Beleg

Kontraargument: - Gegenposition darstellen - Entkräftung formulieren

Fazit: - Zusammenfassung - Eigene Bewertung / Ausblick

Aufgabe 2: Eigene Argumentation planen Thema:

_____

Argument 1 (Pro) These:

Begründung:

_____

Beispiel:

_____

Argument 2 (Pro) | These:

_____

Begründung:

_____

Beispiel:

_____

Kontraargument | Gegenposition:

_____

Entkräftung:

_____

Fazit:

_____

Tipp: Achten Sie auf Kohärenz innerhalb der Argumente und zwischen den Abschnitten (Verknüpfungen!).

Teil F: Themenentfaltung – Argumente differenzieren

Aufgabe 1: Textabschnitte überarbeiten Lesen Sie die folgenden Argumente. Sie wirken noch sehr allgemein. Überarbeiten Sie sie so, dass sie anschaulicher, genauer und überzeugender werden. Nutzen Sie: - ein Beispiel oder eine Zahl - eine Erläuterung - eine Folge oder ein Vergleich

Beispiel:

Allgemein: Digitale Medien sind im Studium hilfreich.
Überarbeitet: Digitale Medien sind im Studium hilfreich, weil viele Plattformen wie Moodle oder Quizlet einen flexiblen Zugang zu Lernmaterial ermöglichen. So können Studierende auch unterwegs Inhalte wiederholen oder gemeinsam bearbeiten.

1. Studierende sollten regelmäßig schreiben, weil das ihre Sprache verbessert.

_____

2. Gruppendiskussionen sind sinnvoll.

_____

3. Prüfungen verursachen Stress.

_____

4. Nebenjobs haben Vor- und Nachteile.

_____

Teil G: Sprachliche Mittel zur Themenentfaltung

Ergänzen Sie die folgenden Sätze sinnvoll. Nutzen Sie dazu beispielhafte, erläuternde oder begründende Redemittel.

Redemittel-Hilfen: - Das zeigt sich zum Beispiel an … - Ein Beleg dafür ist … - Das bedeutet konkret, dass … - Insbesondere bei … wird deutlich, dass …

Sätze: 1. Viele Studierende arbeiten neben dem Studium. Das zeigt sich zum Beispiel an … 2. Online-Lernen ist flexibel. Ein Beleg dafür ist … 3. Die Prüfungsphase ist besonders anstrengend. Das bedeutet konkret, dass … 4. Internationale Studierende stehen vor besonderen Herausforderungen. Insbesondere bei … wird deutlich, dass …

Teil H: Eigene Argumente thematisch entfalten

Aufgabe: Wählen Sie ein Thema. Formulieren Sie ein vollständiges Argument (These – Begründung – Beispiel). Erweitern Sie es anschließend durch mindestens **zwei weitere Sätze**, die das Argument inhaltlich vertiefen.

Thema: _____

Grundargument:

_____

Erweiterung 1:

_____

Erweiterung 2:

_____

Tipp: Nutzen Sie Formulierungen aus Teil G, um Ihre Argumentation kohärent und anschaulich zu gestalten.

Anhang 17: Tabellarischer Lehrplan zur siebten Sitzung: Fazit schreiben und Heimatbezug herstellen

Zeit	**Teillernziel**	**Lernaktivität der Studierenden**	**Sozial- und Arbeitsform**	**Lernmaterial**	**Medien / Hilfsmittel**	**Lehraktivität**
0–10 Min	Unterschiede zwischen gelungenem und schwachem Fazit erkennen	Zwei Fazits lesen und bewerten: Was macht ein Fazit überzeugend?	Plenum	**AB 7**, Teil A	Ausdruck / Beamer	Vergleich anleiten, Kriterien eines guten Fazits herausarbeiten
10–20 Min	Redemittel für Fazits kennenlernen und erweitern	Vorstrukturierte Liste mit eigenen Formulierungen ergänzen	Einzel- / Partnerarbeit	**AB 7**, Teil B	Ausdrucke / Tafel	Sammlung koordinieren, sprachliche Präzision fördern
20–30 Min	Bedeutung und Funktion eines Heimatbezugs im Schlussteil verstehen	Beispieltext mit Heimatbezug analysieren; alternative Formulierungen sammeln	Partnerarbeit / Plenum	**AB 7**, Teil C	Ausdruck / Textmarker	Diskussion moderieren, Sensibilisierung für interkulturelle Anschlussfähigkeit fördern
30–45 Min	Zwei Varianten eines eigenen Fazits schreiben (mit und ohne Heimatbezug)	Schreibaufgabe zu einem konkreten Thema mit Fokus auf Klarheit, Redemittel und Bezug zur eigenen Lebensrealität	Einzelarbeit	**AB 7**, Teil D	Schreibhefte / Ausdrucke	Aufgabenstellung betreuen, sprachliche Unterstützung geben, Ergebnisse im Plenum reflektieren

Anhang 18: Arbeitsblatt 7: Fazit schreiben und Heimatbezug herstellen

Teil A: Merkmale eines gelungenen Fazits

Lesen Sie die beiden folgenden Fazits. Welche Unterschiede stellen Sie fest? Welche Variante wirkt überzeugender – und warum?

Fazit 1: Ich finde das Thema wichtig. Es gibt Argumente dafür und dagegen. Jeder sollte selbst entscheiden.

Fazit 2: Abschließend lässt sich sagen, dass sowohl digitale als auch traditionelle Lehrmethoden ihre Berechtigung haben. Dennoch zeigen viele Studien, dass digitale Lernformate insbesondere im Hochschulbereich die Eigenständigkeit der Lernenden fördern. Ich persönlich halte daher eine Kombination beider Ansätze für besonders zukunftsfähig.

Ihre Beobachtungen:

_____

_____

Teil B: Redemittel für ein Fazit

Ergänzen Sie die folgende Liste mit weiteren Formulierungen, die Sie aus Texten oder dem Unterricht kennen:

- Abschließend lässt sich sagen, dass …
- Zusammenfassend bin ich der Meinung, dass …
- Insgesamt wird deutlich, dass …
- Meiner Ansicht nach …
- Deshalb komme ich zu dem Schluss, dass …

Weitere Redemittel: -

_____

_____

_____

Teil C: Heimatbezug im Schlussteil herstellen

Lesen Sie den folgenden Auszug eines Schlussabschnitts. Markieren Sie, wo ein Heimatbezug eingebaut wurde. Finden Sie die Formulierungen gelungen?

Beispiel: In Deutschland gibt es bereits zahlreiche Förderprogramme für den Ausbau digitaler Lernmittel. In meinem Heimatland hingegen ist der Zugang zu solchen Angeboten oft eingeschränkt, insbesondere in ländlichen Regionen. Ich hoffe, dass sich hier in Zukunft ähnliche Entwicklungen ergeben.

Aufgabe: Finden Sie alternative Formulierungen für einen Heimatbezug:

1.

_____

2.
_____

Teil D: Schreibaufgabe – Zwei Fazits verfassen

Aufgabe: Schreiben Sie zu folgendem Thema zwei unterschiedliche Fazits: Thema: Sollten Studierende während des Semesters Teilzeit arbeiten?

Fazit mit allgemeiner Bewertung:
_____
_____

Fazit mit Heimatbezug:
_____
_____

Tipp: Verwenden Sie mindestens zwei Redemittel aus Teil B und achten Sie auf Klarheit, Logik und sprachliche Angemessenheit.

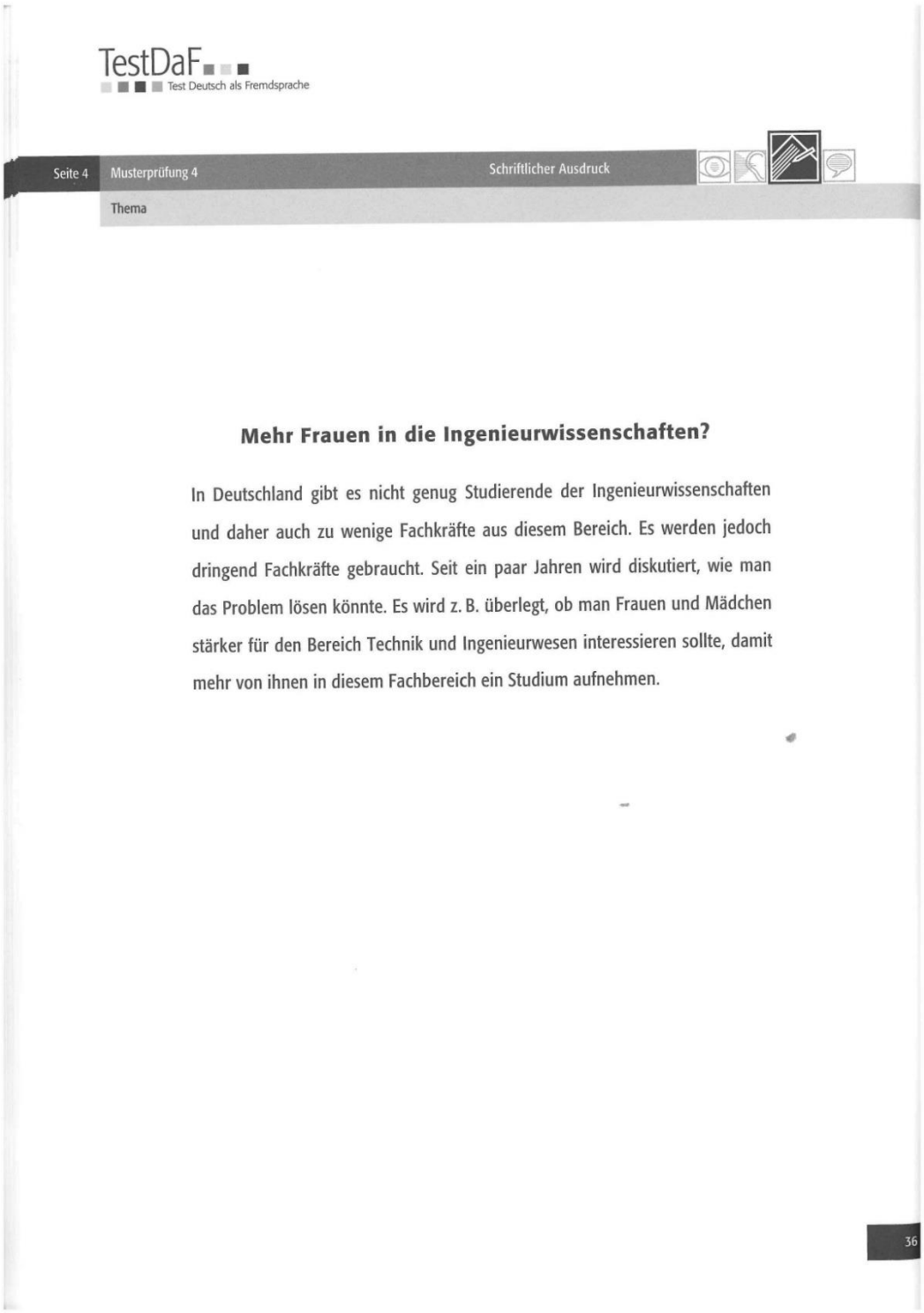
Anhang 19: Tabellarischer Lehrplan zur achten Sitzung: Individuelles Schreiben eines TestDaF-Textes

Zeit	Teillernziel	Lernaktivität der Studierenden	Sozial- und Arbeitsform	Lernmaterial	Medien / Hilfsmittel	Lehraktivität
0–10 Min	Schreibaufgabe reaktivieren und Ziele klären	Austausch über frühere Herangehensweise; Formulierung von Schreibzielen	Plenum	TestDaF Modelltest 01, Schriftlicher Ausdruck	Beamer / Ausdrucke	Aufgabenstellung vorstellen, Lernziele klären
10–25 Min	Schreibplanung in Gruppen	Argumente sammeln, Aufbau planen, sprachliche Fragen klären	Kleingruppen	Redemittellisten, AB 1–6, Notizen	Whiteboard / Tafel	Unterstützung bei Struktur, Wortschatz, Argumentation
25–70 Min	Individuellen TestDaF-Text verfassen	Eigenständiges Schreiben eines vollständigen Textes	Einzelarbeit	eigenes Schreibheft / Laptop	Wörterbuch, Ausdrucke der Materialien	Einzelberatung, Scaffolding bei Bedarf
70–85 Min	Erste Reflexion über den Schreibprozess	Freiwillige Rückmeldungen über Schwierigkeiten oder Fortschritte im Plenum	Plenum	–	–	Impulse zur Reflexion geben, Erfahrungsaustausch anregen
85–90 Min	Abgabe der Texte und Ausblick auf nächste Sitzung	Texte einreichen; Hinweise zur kommenden Feedback- und Reflexionssitzung erhalten	Plenum	–	–	Texte entgegennehmen, Ablauf von Sitzung 9 skizzieren

Anhang 20: Tabellarischer Lehrplan zur neunten Sitzung: Individuelles Textfeedback und schriftliche Reflexion

Zeit	Teillernziel	Lernaktivität der Studierenden	Sozial- und Arbeitsform	Lernmaterial	Medien / Hilfsmittel	Lehraktivität
0–10 Min	Bewertungsinstrumente verstehen	Einführung in den Bewertungsbogen (8 Kriterien)	Plenum	Bewertungsbogen	Ausdrucke, Beamer	Kriterien erläutern, Fragen beantworten
10–35 Min	Selbstbewertung durchführen	Eigene Texte mit Hilfe des Bogens bewerten	Einzelarbeit	Eigene Texte, Bewertungsbogen	Stifte, Tabellen	Beobachten, bei Bedarf unterstützend eingreifen
35–50 Min	Vergleich mit Fremdeinschätzung	Vergleich Selbst- und Lehrkraftbewertung	Einzelarbeit	Bewertungsbogen mit Lehrkraftkommentaren	–	Individuelles Feedback vorbereiten und austeilen
50–70 Min	Selbstreflexion anhand von Leitfragen	Schriftliche Beantwortung des Leitfrageninterviews	Einzelarbeit	Reflexionsbogen	Ausdrucke	Rückfragen beantworten, Impulse zur Vertiefung geben
70–90 Min	Austausch und Abschluss	Freiwilliger Austausch im Plenum über Erkenntnisse und persönliche Entwicklung	Plenum	Eigene Reflexionen	–	Gespräch leiten, Feedback zur Gesamtentwicklung geben

Anhang 21: Schriftliche Ausdrucksaufgabe aus der Musterprüfung 04 des TestDaF-Instituts



TestDaF
Test Deutsch als Fremdsprache

Seite 4 | Musterprüfung 4 | Schriftlicher Ausdruck

Thema

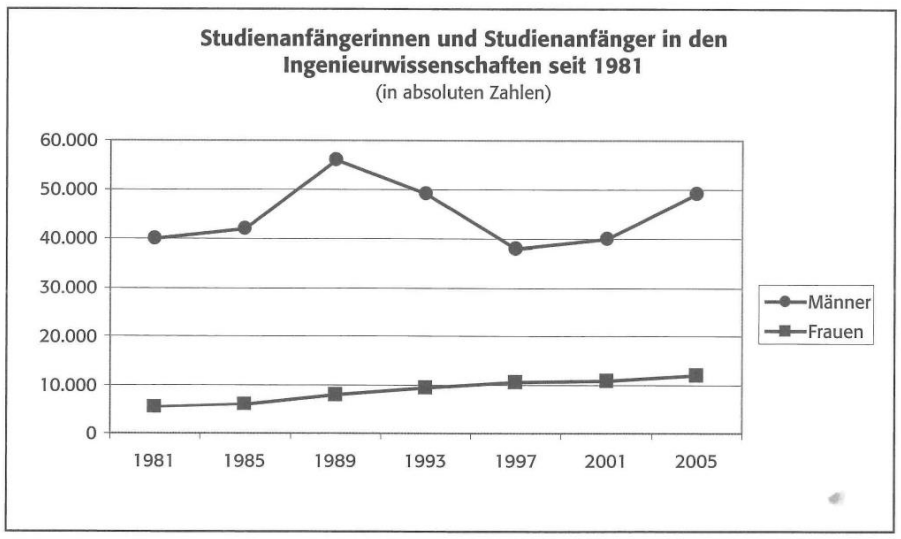
Mehr Frauen in die Ingenieurwissenschaften?

In Deutschland gibt es nicht genug Studierende der Ingenieurwissenschaften und daher auch zu wenige Fachkräfte aus diesem Bereich. Es werden jedoch dringend Fachkräfte gebraucht. Seit ein paar Jahren wird diskutiert, wie man das Problem lösen könnte. Es wird z. B. überlegt, ob man Frauen und Mädchen stärker für den Bereich Technik und Ingenieurwesen interessieren sollte, damit mehr von ihnen in diesem Fachbereich ein Studium aufnehmen.

36

TestDaF
Test Deutsch als Fremdsprache

„Mehr Frauen in die Ingenieurwissenschaften?"



Nach: Statistisches Bundesamt, 2006

- Beschreiben und vergleichen Sie die Entwicklung der Zahlen bei Männern und Frauen seit 1981.

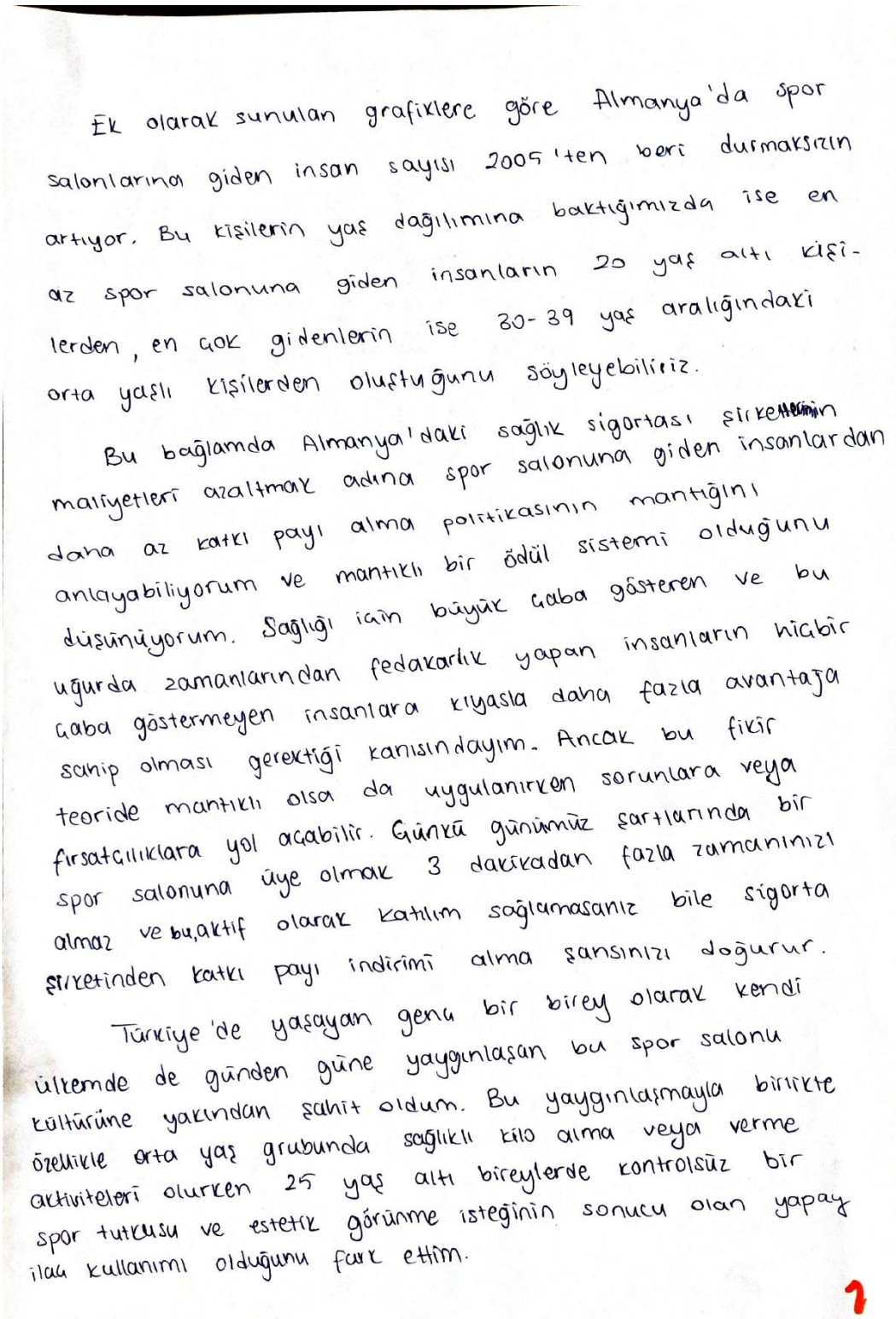
Woran liegt es, dass relativ wenige Frauen und Mädchen Interesse an einem ingenieurwissenschaftlichen Studium zeigen? Hierzu gibt es unterschiedliche Meinungen:

Schon im Elternhaus und in der Schule werden Jungen dazu erzogen, sich für technische Fragen zu interessieren. Also ist es eine Frage der Erziehung. Wenn man Mädchen schon in der Kindheit mehr fördert, dann werden sie sich später auch eher für ein ingenieurwissenschaftliches Studium entscheiden.

Mädchen und Jungen besuchen die gleichen Schulen, haben den gleichen Unterricht. Dass es dennoch wenige Ingenieurinnen gibt, zeigt: Frauen und Mädchen interessieren sich eben allgemein nicht für Technik.

- Geben Sie die Aussagen mit eigenen Worten wieder.
- Nehmen Sie zu den beiden Aussagen Stellung und begründen Sie Ihre Meinung.
- Gehen Sie auch auf die Situation in Ihrem Heimatland ein.

Anhang 22: Text A (Türkisch, vor dem Training) – Fall 1



Ek olarak sunulan grafiklere göre Almanya'da spor salonlarına giden insan sayısı 2005'ten beri durmaksızın artıyor. Bu kişilerin yaş dağılımına baktığımızda ise en az spor salonuna giden insanların 20 yaş altı kişilerden, en çok gidenlerin ise 30-39 yaş aralığındaki orta yaşlı kişilerden oluştuğunu söyleyebiliriz.

Bu bağlamda Almanya'daki sağlık sigortası şirketlerinin maliyetleri azaltmak adına spor salonuna giden insanlardan daha az katkı payı alma politikasının mantığını anlayabiliyorum ve mantıklı bir ödül sistemi olduğunu düşünüyorum. Sağlığı için büyük çaba gösteren ve bu uğurda zamanlarından fedakarlık yapan insanların hiçbir çaba göstermeyen insanlara kıyasla daha fazla avantaja sahip olması gerektiği kanısındayım. Ancak bu fikir teoride mantıklı olsa da uygulanırken sorunlara veya fırsatçılıklara yol açabilir. Günkü günümüz şartlarında bir spor salonuna üye olmak 3 dakikadan fazla zamanınızı almaz ve bu aktif olarak katılım sağlamasanız bile sigorta şirketinden katkı payı indirimi alma şansınızı doğurur.

Türkiye'de yaşayan genç bir birey olarak kendi ülkemde de günden güne yaygınlaşan bu spor salonu kültürüne yakından şahit oldum. Bu yaygınlaşmayla birlikte özellikle orta yaş grubunda sağlıklı kilo alma veya verme aktiviteleri olurken 25 yaş altı bireylerde kontrolsüz bir spor tutkusu ve estetik görünme isteğinin sonucu olan yapay ilaç kullanımı olduğunu fark ettim.

1

Özellikle gelişme çağına yeni giren bu bireylerin spor salonlarıyla ve bilinçsiz eğitmenlerle kendilerine yararından çok zarar verdikleri bir gerçek. Bu nedenle bahsedilen "katkı payı indiriminin belirli yaş gruplarında ve bakanlıklar tarafından belirlenen lisanlı kurumlar tarafından hummalı bir çalışmayla takip edilmesi gerektiği düşüncesindeyim. Aksi takdirde bu çalışma şirketlere yarar sağlarmak yerine uzun vadede zarar verecektir.

Anhang 23: Leitfrageninterview vor dem Training – Fall 1

Doktora çalışması

Bu anketler, Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yabancı Diller Anabilim Dalında doktora öğrencisi Şengül Yılmaz'ın *"Förderung der Schreibkompetenz im DaF-Unterricht. Ein textsortenorientierter Ausblick für universitäre Vorbereitungsklassen"* isimli doktora tez çalışmasında Türk-Alman Üniversitesi Almanca hazırlık sınıfı öğrencilerinin yazma becerisini ölçmek ve metin yazmaya dair tutumlarını öğrenmek amacıyla geliştirilmiştir. Burada belirteceğiniz görüşler yalnızca araştırma amaçlı kullanılacaktır. Araştırmanın güvenirliği ve geçerliği açısından vereceğiniz cevapların gerçekliği önem taşımaktadır. Aşağıda sizlere yöneltilen ankette açık uçlu sorular kullanılmaktadır. Lütfen hiçbir soruyu boş bırakmayınız ve her soruya yanıt veriniz. İlgi ve yardımınız için teşekkür ederiz.

Prof. Dr. Handan KÖKSAL & Şengül YILMAZ

Adı Soyadı *

[redacted]

Mezun olduğu okul *

Beşiktaş Kız Anadolu İmam Hatip Lisesi

1. Türkçe metin yazmayı sever misin? *

Hayır

2. Okulda Türkçe metin yazmayı nasıl öğrendin? *

Ortaokuldaki Türkçe öğretmenimin çalışmaları ve sınavlarda kompozisyon yazmayı zorunlu tutmasıyla öğrendim.

3. Anadilinde bir metin yazmayı nasıl buluyorsun? *

Yabancı dil metinlerden daha kolay görünse de aslında daha çok zorlanıyorum. İngilizce veya Almanca bir metin yazarken aklıma yalnızca bir kalıp gelirken ve cümleyi kısa tutmaya çalışırken Türkçe'de ister istemez aklım karışıyor, tüm cümleleri birbirine bağlıyorum ve bazen anlaşılması zor metinler ortaya çıkıyor.

4. Bugün yazdığın metinden memnun musun? *

Hayır. Kendimi istediğim gibi ifade edemedim. Öncelikle farklı bir kağıtta düşüncelerimi toparlayabilseydim daha toplu bir metin ortaya çıkabilirdi

5. Türkçe metin yazarken nelere dikkat edersin? *

Giriş, gelişme, sonuç baglamini doğru kullanmaya. Aynı zamanda metnin farklı kısımlarının birbirinden ayırt edilebilir olmasına dikkat ederim.

6. Türkçe metin yazmak sana ne zaman zevk verir? *

Biri tarafından yargılanacağını veya notlandirilcagini düşünmediğim zamanlarda

7. Hangi türde Türkçe metinleri en çok seversin? *

Olay hikayeleri. Yani romanlar ve hikayeler başlıca tercih ettiğim türler

8. Hangi tür metinleri yazarken zorluk yaşıyorsun? *

Şiir gibi bir fonetik gerektiren, çok fazla kuralı olan durum metinlerde zorlanıyorum çünkü kullanabileceğiniz kelime ve teknik çok azalıyor.

9. Bugünkü yazdığın metinde sence neyi iyi yaptın, neyi iyi yapamadın? *

Düşüncelerimi toparlamadan yazdım. Metnin sonuna geldigimde hala bahsetmek istediğim yerler vardı ancak geri dönme şansım olmadı

10. Metni yazarken hangi adımları takip ettin (taslak hazırlama vb.)? *

Cümle cümle ilerledim. Genel metnin kurgusunu ve kesinlikle bahsetmem gereken kısımları az çok belirledikten sonra direkt yazıya geçirdim.

11. Metin yazarken özellikle neye önem veriyorsun? (Giriş, gelişme, sonuç, kelime bilgisi, cümle yapısı, içerik, metin yapısı vb.) Neden? *

Giriş, gelişme, sonuç kısımlarının olmasını ve bariz şekilde fark edilmesine özen gösteriyorum. Metnin ortasından başlanılsa bile bir şeyler anlaşılması benim için önemli. Aynı zamanda anlatım bozukluğu yapmamaya oldukça özen gösteriyorum bu yüzden kelime seçimine dikkat ediyorum.

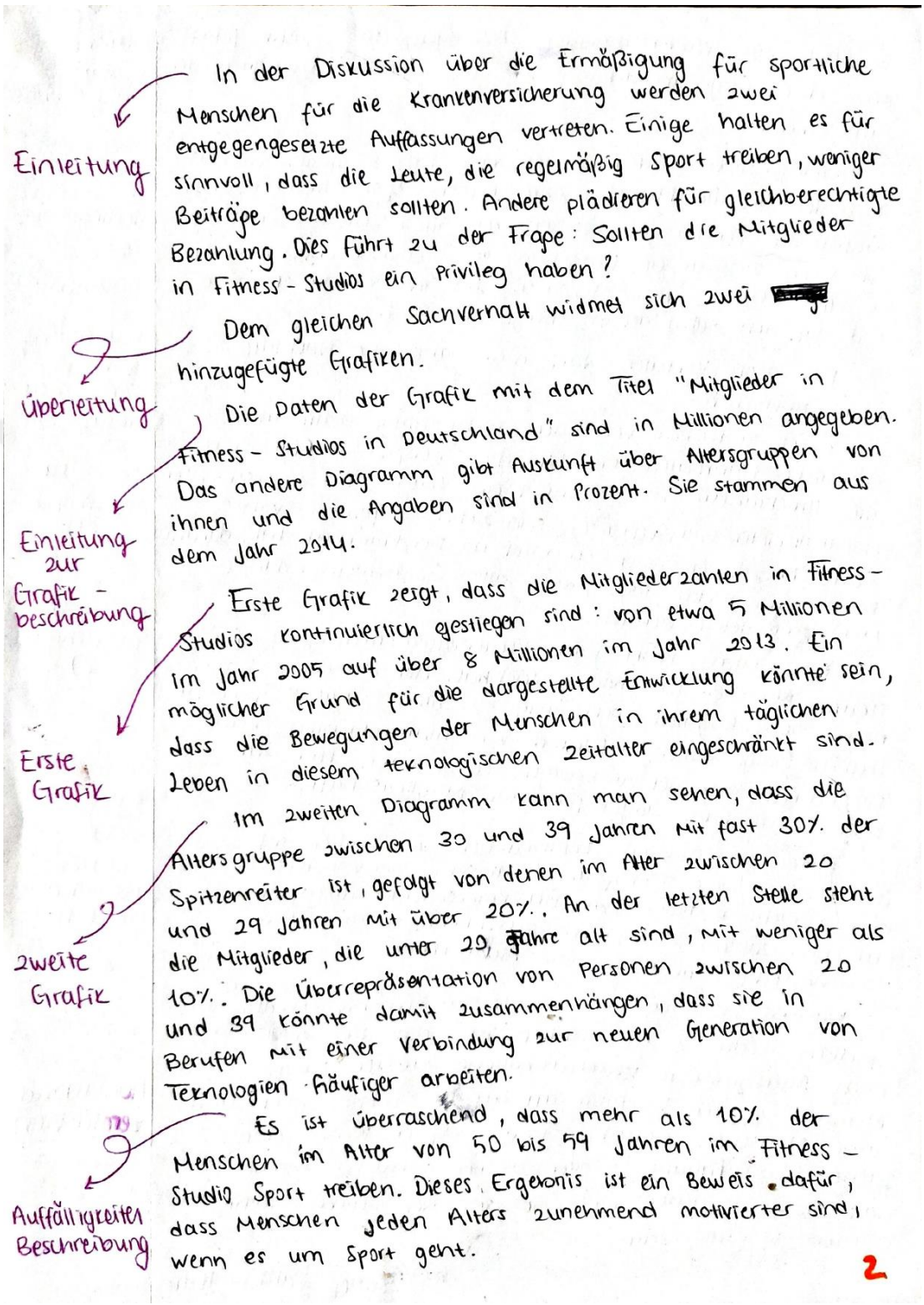
12. Metin yazarken aklına bir kelime gelmediğinde ne yapıyorsun? *

Türkçe metin yazarken büyük bir sıkıntı olmuyor neredeyse aynı anlamı karşılayan kelime bulmak kolay oluyor ancak almancada veya İngilizcede istediğim anlamı tam olarak vermese de benzer anlama gelen bir kelime bulmaya çalışıyorum. Çağrıştırıyor olması yeterli geliyor. Eğer hiçbir şey hatirlamazsam o cümleyi yazmadan direkt atlarım.

13. Yazmayı bitirdikten sonra metnini gözden geçiriyor musun? Eğer öyleyse, özellikle neye dikkat ediyorsun? *

Normalde geçirir ve çok fazla aynı kelimeyi yineleyip yinelemediğime, herhangi bir tutarsızlık olup olmadığına bakarım ama bugün bu yazıyı yazarken bu yanlışları yaptığımı fark etmeme rağmen duzeltemedim çünkü halihazırda metnin sonuna gelmiştim.

Anhang 24: Text B (Deutsch mit Hilfsmitteln, nach dem Training) – Fall 1



Einleitung

In der Diskussion über die Ermäßigung für sportliche Menschen für die Krankenversicherung werden zwei entgegengesetzte Auffassungen vertreten. Einige halten es für sinnvoll, dass die Leute, die regelmäßig Sport treiben, weniger Beiträge bezahlen sollten. Andere plädieren für gleichberechtigte Bezahlung. Dies führt zu der Frage: Sollten die Mitglieder in Fitness-Studios ein Privileg haben?

Überleitung

Dem gleichen Sachverhalt widmet sich zwei [redacted] hinzugefügte Grafiken.

Einleitung zur Grafik-beschreibung

Die Daten der Grafik mit dem Titel "Mitglieder in Fitness-Studios in Deutschland" sind in Millionen angegeben. Das andere Diagramm gibt Auskunft über Altersgruppen von ihnen und die Angaben sind in Prozent. Sie stammen aus dem Jahr 2014.

Erste Grafik

Erste Grafik zeigt, dass die Mitgliederzahlen in Fitness-Studios kontinuierlich gestiegen sind: von etwa 5 Millionen im Jahr 2005 auf über 8 Millionen im Jahr 2013. Ein möglicher Grund für die dargestellte Entwicklung könnte sein, dass die Bewegungen der Menschen in ihrem täglichen Leben in diesem technologischen Zeitalter eingeschränkt sind.

zweite Grafik

Im zweiten Diagramm kann man sehen, dass die Altersgruppe zwischen 30 und 39 Jahren mit fast 30% der Spitzenreiter ist, gefolgt von denen im Alter zwischen 20 und 29 Jahren mit über 20%. An der letzten Stelle steht die Mitglieder, die unter 20 Jahre alt sind, mit weniger als 10%. Die Überrepräsentation von Personen zwischen 20 und 39 könnte damit zusammenhängen, dass sie in Berufen mit einer Verbindung zur neuen Generation von Technologien häufiger arbeiten.

Auffälligkeiten Beschreibung

Es ist überraschend, dass mehr als 10% der Menschen im Alter von 50 bis 59 Jahren im Fitness-Studio Sport treiben. Dieses Ergebnis ist ein Beweis dafür, dass Menschen jeden Alters zunehmend motivierter sind, wenn es um Sport geht.

2

Nach der Wiedergabe der Aussagen aus Grafik folgt nun eine Gegenüberstellung von Pro- und Kontraargumenten zum Thema.

→ Übergang zur Stellungnahme

Gelegentlich wird behauptet, dass Fitness-Studio-Besucher gesünder als die Menschen, die keinen Sport treiben, sind. Statistische Erneburgen belegen, dass diese Aussage richtig ist. Wenn wir unsere Umgebung ein wenig beobachten, ist es offensichtlich, dass Menschen, die sich gesund ernähren und auf sich selbst achten, energischer sind.

→ Stellungnahme Pro-argumenten

Bei allen Vorteilen darf man aber die Nachteile nicht übersehen.

→ Übergang von Pro- zu Contra-argumenten

Sport zu treiben verhindert nicht einige teure und erhebliche Krankheiten. Ein typisches Beispiel hierfür sind die Herzerkrankungen. Obwohl mein Cousin ein professioneller Handballspieler war, verlor er sein Leben aufgrund von COVID-19, da er einer erheblichen Herzkrankheit litt, darum kann man nicht sagen, dass alle Gesundheitsprobleme mit Sport gelöst werden.

→ Contra-argument (1)

Ein weiterer Punkt gegen Versicherungsermäßigung für aktive Menschen ist Chancengleichheit. Alle Menschen haben nicht die Gelegenheit regelmäßig im Fitness-Studio Sport zu treiben. Einige haben aufgrund von Atemproblemen keine Möglichkeit, sich viel zu bewegen, einige haben keine Zeit und einige haben kein Budget für eine Mitgliedschaft.

→ Contra-argument (2)

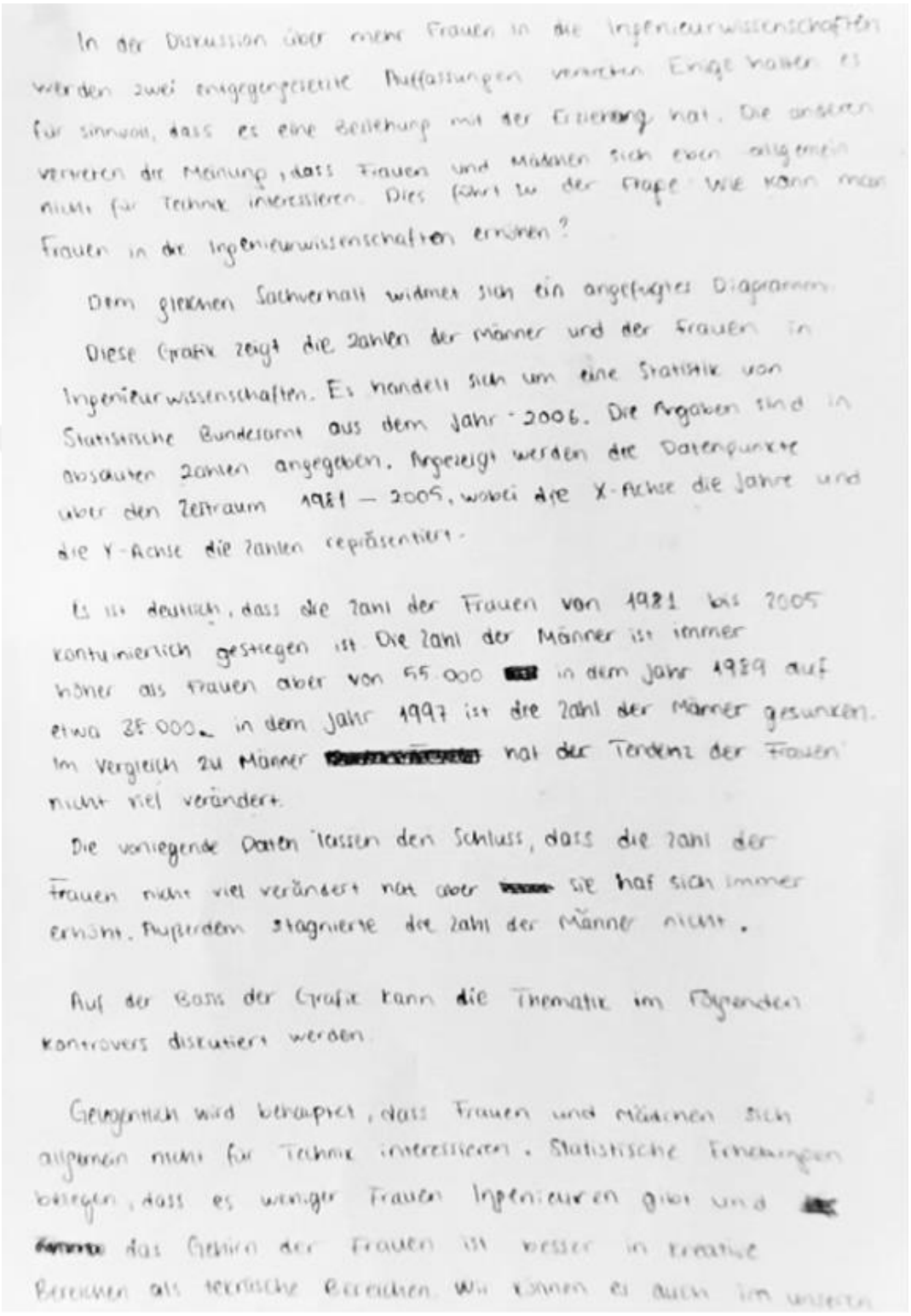
Meine persönlichen Erfahrungen unterstützen die Aussage, dass diese Behaptung nicht sehr sinnvoll ist. Wir können nicht bestimmen, wie viel Krankenversicherungsprämie Menschen zahlen sollen, deren persönliche, soziale und wirtschaftliche Situationen wir nicht kennen.

→ eigene Meinung stärken

Während das Diagramm für die zunehmende Anzahl von Sportlern in der Türkei ähnlich ist, zeigt das Diagramm nach Altersgruppen unterschiedliche Muster. Junge Menschen, unter 20 Jahre alt, treiben mehr Sport und ältere Menschen betreiben kaum Sport. Wenn eine solche Preisgestaltung in der Türkei versucht worden wäre, bin ich sicher, dass sie von den Türken sehr kritisiert worden wäre.

→ Heimatland vergleichen

Anhang 25: Text C (Deutsch, unter Prüfungsbedingungen) – Fall 1



In der Diskussion über mehr Frauen in die Ingenieurwissenschaften werden zwei entgegengesetzte Auffassungen vertreten. Einige halten es für sinnvoll, dass es eine Beziehung mit der Erziehung hat. Die anderen vertreten die Meinung, dass Frauen und Mädchen sich eben allgemein nicht für Technik interessieren. Dies führt zu der Frage: Wie kann man Frauen in die Ingenieurwissenschaften erhöhen?

Dem gleichen Sachverhalt widmet sich ein angefügtes Diagramm.

Diese Grafik zeigt die Zahlen der Männer und der Frauen in Ingenieurwissenschaften. Es handelt sich um eine Statistik vom Statistische Bundesamt aus dem Jahr 2006. Die Angaben sind in absoluten Zahlen angegeben. Angezeigt werden die Datenpunkte über den Zeitraum 1981 – 2005, wobei die X-Achse die Jahre und die Y-Achse die Zahlen repräsentiert.

Es ist deutlich, dass die Zahl der Frauen von 1981 bis 2005 kontinuierlich gestiegen ist. Die Zahl der Männer ist immer höher als Frauen aber von 55.000 [redacted] in dem Jahr 1989 auf etwa 35.000 in dem Jahr 1997 ist die Zahl der Männer gesunken. Im Vergleich zu Männer [redacted] hat der Tendenz der Frauen nicht viel verändert.

Die vorliegende Daten lassen den Schluss, dass die Zahl der Frauen nicht viel verändert hat aber [redacted] sie hat sich immer erhöht. Außerdem stagnierte die Zahl der Männer nicht.

Auf der Basis der Grafik kann die Thematik im Folgenden kontrovers diskutiert werden.

Gelegentlich wird behauptet, dass Frauen und Mädchen sich allgemein nicht für Technik interessieren. Statistische Erhebungen belegen, dass es weniger Frauen Ingenieure gibt und [redacted] das Gehirn der Frauen ist besser in kreative Bereichen als technische Bereichen. Wir können es auch im unteren

meine Sozialumfeld beobachten alle haben [redacted] fast 5 Ingenieur Verwandte aber mindestens 3 von innen sind Männer. Deswegen denken Menschen, dass Männer mehr Talente als Frauen haben, weil alle die gleichen Schulen besuchen und den gleichen Unterricht haben. Aber bei diesen Auffassungen darf man die Frage der Erziehung nicht übersehen.

Alle haben unterschiedliche Bedürfnissen und Interessen aber die Eltern erziehen jedes Kind gleich. Wenn das Kind eine Mädchen ist, geben sie ihr ein Baby aber wenn es ein Junge ist, geben sie ihm ein Auto. Diese Spielzeugen beeinflussen unsere Persönlichkeiten, darum können wir nicht sagen Männer oder Frauen besser sind, als wenn [redacted] die Kinder seit ihrem Geburt [redacted] nicht unter Druck stehen sollen.

Es hat sich gezeigt, dass für beide Seiten überzeugende Argumente gibt. Aber meine persönliche Erfahrungen unterstützen, dass diese Behauptung nicht sinnvoll oder relevant ist.

In der Türkei ist die Situation ähnlich. Heutzutage gibt es viele Ingenieurinnen aus verschiedenen Bereichen. Der Staat und die Familien unterstützen diese (Verstaatlichung/Gabe/Gabeismus Verstaatlichungen!(?), daher [redacted] hat sich die Zahl der Frauen in die Ingenieurwissenschaften verdoppelt.

Anhang 26: Leitfrageninterview nach dem Training – Fall 1

H48_ Doktora 2. Anket

Bu anketler, Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yabancı Diller Anabilim Dalında doktora öğrencisi Şengül Yılmaz'ın *"Förderung der Schreibkompetenz im DaF-Unterricht. Ein textsortenorientierter Ausblick für universitäre Vorbereitungsklassen"* isimli doktora tez çalışmasında Türk-Alman Üniversitesi Almanca hazırlık sınıfı öğrencilerinin yazma becerisini ölçmek ve metin yazmaya dair tutumlarını öğrenmek amacıyla geliştirilmiştir. Burada belirteceğiniz görüşler yalnızca araştırma amaçlı kullanılacaktır. Araştırmanın güvenirliği ve geçerliği açısından vereceğiniz cevapların gerçekliği önem taşımaktadır. Aşağıda sizlere yöneltilen ankette açık uçlu sorular kullanılmaktadır. Lütfen hiçbir soruyu boş bırakmayınız ve her soruya yanıt veriniz. İlgi ve yardımınız için teşekkür ederiz.

Prof. Dr. Handan KÖKSAL & Şengül YILMAZ

Adı Soyadı *

[redacted]

Mezun olduğunuz lisenin adı ve türü nedir? *

Beşiktaş Kız Anadolu İmam Hatip Lisesi

Hangi yabancı dilleri öğrendiniz? *

İngilizce Almanca Arapça

Yabancı dil öğrenmenin önemli olduğunu düşünüyor musunuz? Neden? *

Mesleki hayatınızda en önemli etkenlerden birinin yabancı dil bilgisi olduğunu düşünüyorum

Neden ve ne zamandan beri Almanca öğreniyorsunuz? *

Lise hazırlık sınıfından beri öğreniyorum ve mühendislik okuduğum için mesleki anlamda yararlı olacağını düşünüyorum

İyi metinler yazabilmenin önemli olduğunu düşünüyor musunuz? *

İyi ve anlaşılır metinler yazmak kişinin kendisini daha iyi ifade edebilmesi için yararlıdır bu nedenle önemli olduğunu düşünüyorum

Almanca bir metin yazarken nelere dikkat etmek gerekiyor? *

Anlam hatası içermemesi ve Gramatik olarak doğru olmasına dikkat edilmesi gerekir

Almanca metinler yazarken keyif alıyor musunuz? *

İlgimi çeken konularda yazmak hoşuma gidiyor

Almanca olarak hangi tür metinleri yazmaktan hoşlanıyorsunuz? *

Çok fazla tür üzerinde çalışmadım fakat bir konu üzerindeki kendi görüşlerimi açıkladım metinleri yazmak benim için daha kolay ve zevkli

Hangi metinlerde zorluklar yaşıyorsunuz? *

Özellikle güncel ve bilimsel metinleri anlamak ve yazmakta zorlanıyorum

İyi bir metni ne belirler? *

Anlatılanların akıcı ve yalın bir şekilde iletilmesi metindeki en önemli unsurlardan biridir

Şu anda yazdığınız metinden memnun musunuz? *

Daha iyi olabilir fakat geldiğim seviyeden memnunum

Kendinize hangi notu verirdiniz? (0-100) *

75

Metninizin sizi ne zaman tamamen memnun edecek duruma gelir? *

Kelime dağarcığını daha fazla geliştirdiğim taktirde çok daha göze hitap eden bir metin yazabileceğimi düşünüyorum

Almanca'da Türkçe ana dilinizden farklı bir şekilde mi yazıyorsunuz? Neden? Okuyucu bunu nasıl fark edebilir? *

Türkçe yazarken dikkatim çok çabuk dağılabiliyor ve bu da okuyucu tarafından çoğu zaman fark ediliyor, çünkü konudan çok fazla saptığım zamanlar oluyor. Fakat Almancada daha fazla düşünerek ve odaklanarak yazdığım için bu sorunu daha az yaşıyorum. Ama yine de aynı durum bazen Almanca metinlerimde de gözlemleniyor

Almanca metinlerinizde özellikle iyi olduğunuz şey nedir? (Örneğin, kelime dağarcığınızı iyi kullanmak, anlaşılır yazmak, ilginç bir metin yazmak, iyi yapılandırılmış bir metin yazmak, az dilbilgisi hatası yapmak, vb.) *

Özellikle yan cümle yapısını başarılı ve yerinde kullandığımı düşünüyorum. Çoğunlukla farklı dil bilgisi kurallarıyla yazarak metne çeşitlilik katıyorum

Almanca metinlerinizde başarılı olamadığınız şeyler nelerdir? *

Bazı küçük dikkat hatalarını sık sık yapıyorum (örneğin fiillerin çekimi)

Yazma sürecinde hangi adımları takip ettiniz? (Yazmaya başlangıçta veya sonunda ne yaptınız?) *

Elimde hocalarımın verdiği dokümanlar sayesinde oluşturdum bir şablon var. Onun sayesinde belirli giriş ve bitiş kalıp cümlelerini kullanarak düzenli bir metin yazıyorum

Yazarken özellikle önemsediğiniz şey nedir? (Giriş, ana bölüm, sonuç, kelime dağarcığı, cümle yapısı, içerik, metnin yapısı/düzeni vb.) *

Giriş gelişme ve sonuç bölümlerini dikkatle ayırmaya önem veriyorum. Bunun dışında kelime tekrari yapmamaya ve çeşitli yapılar kullanmaya da dikkat ediyorum

Bir kelime aklınıza gelmediğinde ne yapıyorsunuz? *

Eş veya benzer anlamlı kelimeleri kullanmaya çalışıyorum

Yazmayı bitirdikten sonra metninizi gözden geçiriyor musunuz? Eğer evetse, özellikle neye dikkat ediyorsunuz? *

Evet. Gramer hatası olup olmadığına özellikle dikkat ediyorum

Almanca'yı yabancı dil olarak öğrenirken derslerde yazmayı nasıl öğreniyorsunuz? *

Çeşitli materyallerden ve hocalarımdan yardım alıyorum

Sizce metin yazma daha iyi nasıl öğretilebilir? *

Ben öğrendiğim şekilden memnunum fakat herkesin öğrenme yöntemleri farklıdır . Kişiler bunu ancak kendilerini daha iyi tanıyarak keşfedebilirler

Kendi deneyimlerinize dayanarak, metin türleri konusundaki becerilerini geliştirmek isteyen diğer Almanca öğrenenlere hangi ipuçlarını verebilirsiniz? *

Sürekli olarak güncel metinler okumak da daha iyi yazmaya yardımcı olabilir

Ana dilinizle Almanca arasındaki kültürel farklar veya özellikler, farklı metin türlerini anlama ve üretme yeteneğinizi nasıl etkiledi? *

Anlama kabiliyetleri ve yorum yapabilme yeteneğimi geliştirdi

Daha iyi hakim olmak istediğiniz belirli metin türleri var mı? Varsa, hangileri ve neden? *

Özellikle bilimsel metinler ve makaleler üzerinde çalışmak istiyorum

Farklı metin türlerini daha iyi anlamanıza ve üretmenize yardımcı olan belirli öğretim yöntemleri veya materyaller oldu mu? *

Derste yaptığımız çalışmalar öğrenmeme çok büyük katkıda bulundu

Almanca'da farklı metin türlerini hakim olmanın genel dil becerilerinizi geliştirdiğine inanıyor musunuz? İnanıyorsanız, bunun hangi yönlerde olduğunu düşünüyorsunuz? *

Evet kesinlikle geliştirdi. Eskiden anadilimde de yazma konusunda çok iyi değildim, artık bu becerimi de geliştirdiğime inanıyorum

Almanca'da farklı metin türlerini yazarken belirli zorluklarla karşılaştınız mı? Eğer evetse, hangileri? *

Terimsel kavramları kullanmak benim için en zorlayıcı kısımdı

Almanca'da metin türleri konusundaki becerilerinizi geliştirmek için hangi kaynakları veya destekleri kullandınız? *

Derste paylaşılan materyaller

Öğretmenlerden veya sınıf arkadaşlarından aldığınız geri bildirim, metin türleri konusundaki becerilerinizi geliştirmenize nasıl yardımcı oldu? *

Evet, hatalarımı gözden geçirmeme yardımcı oldu

Anhang 27: Zustimmung der Ethikkommission

Evrak Tarih ve Sayısı: 21.11.2023-82682

T.C.
TÜRK-ALMAN ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Genel Sekreterlik

Sayı : E-19291041-605.99-82682 21.11.2023
Konu : Kurul Raporu (Öğr. Gör. Şengül YILMAZ)

YABANCI DİLLER YÜKSEKOKULU MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : 18.10.2023 tarih ve 79597 sayılı yazınız.

İlgide kayıtlı yazı ile başvuru yaptığınız; Yüksekokulunuz Öğretim Görevlisi Şengül YILMAZ'ın doktora tez çalışması kapsamında hazırlık sınıfı öğrencilerine yönelik anket uygulaması talebi Üniversitemiz Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu tarafından incelenmiş olup hazırlanan rapor ekte sunulmuştur.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Prof. Dr. Hamide Özden ÖZKAYA
FERENDECİ
Rektör Yardımcısı

Ek: Kurul Raporu (2 sayfa)

Bu belge, güvenli elektronik İmza ile imzalanmıştır.
Doğrulama Kodu :BS933R4KCN Pin Kodu :37862 Belge Takip Adresi : https://turkiye.gov.tr/ebd?eK=5221&eD=BS933R4KCN&eS=82682
Adres:Türk-Alman Üniversitesi Şahinkaya Cad. No:106 34820 Beykoz/Istanbul
Telefon No:0216 333 30 32 Faks No:0216 333 30 31
e-Posta:gnsekreterlik@tau.edu.tr İnternet Adresi:http://www.tau.edu.tr/genelsekreterlik
Bilgi için: Ayşe Nur AK
Unvanı: Büro Personeli
Tel No: 3033

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Evrak Tarih ve Sayısı: 15.11.2023-81769

T.C.
TÜRK-ALMAN ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE

08.11.2023

24.10.2023 tarih ve E-19291041-044-80165 sayılı Şengül YILMAZ tarafından yapılacak "Förderung der Schreibkompetenz im DaF-Unterricht: Ein textsortenorientierter Ausblick für universitäre Vorbereitungsklassen" isimli araştırma, Üniversitemiz Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği kurulunca incelenerek aşağıda belirtilen şartları sağlamak koşuluyla uygun bulunmuştur.

- Çalışma öğrenciler ile sınırlı olarak gerçekleştirilecektir.
- Çalışmada kapsamında anket yapılacak ve veri toplanacaktır.
- Öğrenciler çalışmanın kapsamı ve amacı noktasında bilgilendirilecektir.
- Öğrencilerin verilerinin işlenmesi ve anonim olarak kullanılması bakımından yasal düzenlemeler uyarınca rızalarının alınması gerekmektedir.
- Çalışma kapsamında tıbbi ve hukuki sorumluluk çalışmayı yürütenlere aittir.
- Çalışma kapsamında gerçekleştirilecek her türlü değişikliğin Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği kuruluna bildirilmesi gerekmektedir.

Çalışmanın yürütülmesi bakımından başvurucuya başarılar dileriz.

Bilimsel Araştırma ve Etik Kurulu
Prof. Dr. Ali Kemal YILDIZ

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.Evrak sorgulaması
Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. Evrak sorgulaması https://belgedogrulama.turkalmanedu.edu.tr/Dogrulama.aspx?id=5221&key=B33HE5B9&eS=81769 adresinden yapılabilir.

T.R.
AN DAS REKTORAT DER TÜRKISCH-DEUTSCHEN UNIVERSITÄT

08.11.2023

Die Bewertung des Projekts "Förderung der Schreibkompetenz im DaF-Unterricht: Ein textsortenorientierter Ausblick für universitäre Vorbereitungsklassen", die von Şengül YILMAZ vom 24.10.2023 mit der Nummer E-19291041-044-80165 durchgeführt wird, wird durch die Wissenschaftliche Forschungs- und Ethikkommission der Türkisch-Deutsch Universität mit einer zustimmenden Stellungnahme abgeschlossen, wenn es die folgenden Bedingungen erfüllt.

- Die Studie sind auf Studierende beschränkt.
- In der Studie werden eine Umfrage durchgeführt und Daten erhoben.
- Informationen über Umfang und Zweck der Studie werden den Teilnehmenden zur Verfügung gestellt.
- Die Zustimmung der Teilnehmenden muss gemäß den gesetzlichen Bestimmungen zur Verarbeitung und anonymen Nutzung ihrer Daten eingeholt werden.
- Die ärztliche und juristische Verantwortung verbleibt uneingeschränkt beim Projektleiter.
- Änderungen, die im Rahmen der Studie vorgenommen werden müssen, müssen dem Ethikausschuss für wissenschaftliche Forschung und Veröffentlichung gemeldet werden.

Wir wünschen dem Bewerber viel Erfolg bei der Durchführung der Studie.

Wissenschaftliche Forschungs- und Ethikkommission
Prof. Dr. Ali Kemal YILDIZ

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.