

Förderung des Schreibens durch Lesen: Vorschlag für thailändische Studienanfänger mit Hauptfach Deutsch

Improving German Writing Skills through Reading for Thai Beginners

Majoring in German

Supatcha Jennasombut

Faculty of Humanities, Srinakharinwirot University

jennasombut@gmail.com

Sombun Piyasinchart

Faculty of Humanities, Srinakharinwirot University

piyasinchart@gmail.com

Received: 21 June 2021

Revised: 3 November 2021

Accepted: 4 November 2021

Abstract

Schreiben wird schon immer eine Herausforderung für Deutschlernende angesehen, vor allem für diejenigen, die nur ein Jahr lang Deutsch gelernt haben. Es ist eine unbestreitbare Tatsache, dass Lernende, die viel gelesen haben, das Wissen besitzen, besser zu schreiben als andere. Das bedeutet, dass Lesen die schriftlichen Leistungen der Lernenden verbessern kann. Nach diesem Verständnis werden in der vorliegenden Arbeit systematisch konzipierte Übungsschritte vorgestellt, mit denen die Lehrkräfte die Schreibfertigkeit von Studierenden mit Hauptfach Deutsch auf A2-Niveau fördern können. Die vorzuschlagenden Aufgabenschritte sind ein Versuch, die enge Verknüpfung zwischen Lesen und Schreiben für den Lernprozess nutzbar zu machen, in dem die beiden Sprachfertigkeiten in Beziehung gesetzt werden und das Gelesene zum Weiterdenken und Schreiben genutzt wird. Diese Übungssequenz basiert auf dem theoretischen Rahmen von Krashens "Input-Hypothese" (Krashen 1985: 98f.; zit. nach Kast 1999: 66), Neuners Modell "Von der Textrezeption zur Textproduktion" (Neuner u.a.1981) und dem "3-Phasen-Modell" von Schmölzer-Eibinger (2008). Die Materialien sollen den Lernenden helfen, ihr vorhandenes Wissen zu aktivieren, neue Ideen anzuregen und die Motivation zu wecken, über ein

bestimmtes Thema zu schreiben. Diese vorzuschlagenen Aufgaben können nach dem unterschiedlichen Lernstand adaptiert werden.

Abstract

Writing has always been considered a challenging task for German language learners especially those who have only studied it for one year. It is an undeniable fact that learners with extensive exposure to reading materials may possess the knowledge to write better than the others. This means reading can enhance students' writing performance. This paper provides systematically designed exercises for teachers to assist A2 level students of German language major in their writing skills. The suggested tasks are an attempt to make the close linkage between reading and writing works as the learning process by relating the two language skills and using the reading tasks to think and write about them. The sequence of exercises is based on the theoretical framework of Krashen's "Input-Hypothesis" (Krashen 1985: 98f.; zit. nach Kast 1999: 66), Neuner's Model "From Textreception to Textproduction" (Neuner u.a. 1981) and "The 3-Phase-Model" of Schmölzer-Eibinger (2008). The materials are designed to help the students to activate their existing knowledge, stimulate new ideas and trigger motivation to write about a given topic. These suggested tasks can be adapted according to the different learning levels.

Keywords: Schreiben, Lesen, Studienanfänger

I. Einleitung

Der Wissenserwerb an der Universität ist geprägt von dem Bemühen, der kritischen und systematischen Denkfähigkeit sowie vom logischen Schreiben. Die Ziele der Schreibvermittlung ist nicht mehr nur Sprache zu lernen, sondern sie sind verknüpft mit der Funktion, die kognitive und schriftsprachliche Kompetenz der Studierenden in Verbindung mit Textgestaltungs- und Optimierungsstrategien zu entwickeln, um Studierende für die späteren kommunikativen Gattungen im Beruf vorzubereiten. Die Studierenden müssen nämlich in der Lage sein, Texte zu lesen, zu hören, zu schreiben und in Texten zu sprechen. Um dies zu leisten, brauchen sie die Kenntnis von grundlegenden fremdsprachlichen Mitteln und Strukturen. Fremdsprachenstudierende, die über ein umfassendes und differenziertes lexikalisches Wissen

verfügen, können kohärentere und anspruchsvollere Texte als die mit begrenzten sprachlichen Kenntnissen herstellen. Nach diesem Verständnis kann das Lesen zu positiven Effekten auf die Sprachbasis führen, besonders auf die Schreibkompetenz (vgl. Schmölzer-Eibinger, 2008: 55).

Bei näherer Betrachtung der Schreibkompetenz der meisten thailändischen Studienanfänger mit Deutsch als Hauptfach ist aber festzustellen, dass ihnen schwerfällt, einen anspruchsvollen Text zu schreiben. Diese Schreibschwierigkeiten zeigen sich deutlich in den angebotenen Schreibkursen. Diese Hauptprobleme bestehen in dem mangelnden Wissen über den Wortschatz und die kohärente Formulierung (vgl. Jennasombut, 2015: Kap. 5.2.4.2). Die Schreibkompetenz ist an der Universität in der Regel mit wissenschaftlichen Arbeiten verbunden, wie z.B. in Klausur- und Abschlussarbeiten. Der Sinn des Schreibens im Studium meint damit, Texte zu schreiben, in denen die Studierenden informieren, beschreiben und argumentieren. Die Schreibkompetenz ist daher eine Schlüsselkompetenz für den Lernerfolg. Um die Schreibkompetenz zu erhöhen und die Schreibprobleme zu reduzieren, ist es unentbehrlich, Lesen und Schreiben im Schreibunterricht in Beziehung zu setzen, weil die Leseferigkeit nach der Krashens Monitor-Theorie eine wesentliche Voraussetzung für die Schreibkompetenz ist (vgl. Krashen, 1985: 58 zit. nach Kast 1999: 66 und Schmölzer-Eibinger, 2008: 55). Aus diesem Grund versucht die vorliegende Arbeit, eine Übungskette zur Förderung der Schreibkompetenz der Deutschstudierenden auf der Grundlage des Lesens darzustellen. Die Arbeit könnte daher einen Beitrag zur Entwicklung der Textkompetenz thailändischer Deutschstudierender beim Schreiben leisten.

II. Förderung der Schreibkompetenz durch das Lesen

2.1 Die Wechselbeziehung zwischen Lesen und Schreiben in der Textproduktion

Schreiben ist eine komplexe kognitive Fertigkeit. Perrin und Jakobs (2007: 181) verstehen Schreiben als „eine Tätigkeit, bei der Sprachbenutzer Gedanken verschriftlichen, also mit geeignetem Werkzeug und nach bestimmten Regeln als sichtbare Zeichen auf einen materialen Zeichenträger festhalten“. In diesem Zusammenhang betonen Böttcher und Becker-Mrotzek (2003: 18) auch den kommunikativen Aspekt des Schreibens, dass man immer mit einer

bestimmten Absicht schreibt. Der Schreibvorgang geschieht in Teilprozessen: Planen, Formulieren und Überarbeiten (vgl. Hayes/Flower 1980: 11; Böttcher/Becker-Mrotzek 2003: 18).

Genauso wie Schreiben wird Lesen als eine kognitive Tätigkeit betrachtet. Im Leseprozess verstehen Sprachbenutzer schriftlich festgehaltene Zeichen und bauen eine Vorstellung des gemeinten Textsinns auf, wobei es sich einerseits von den Zeichen und andererseits von ihrem Wissen teilen lassen (vgl. Perrin und Jakobs 2007: 182). Nach diesem Verständnis ist Lesen eine „aktive“ Fertigkeit, weil der Lesende sein Erfahrungs- und Hintergrundwissen für das Textverstehen braucht. Außerdem geschieht das Lesen – nicht anders als Schreiben – auch in Teilprozessen, d. h. die aufeinanderfolgenden Fixationen des Auges auf graphische Informationen, die Verknüpfung dieser Informationen mit dem Vorwissen und die Bedeutungskonstruktion (Verstehen) (vgl. Daneman 1991: 513).

Im fremdsprachlichen Lernprozess wird das Lesen eine Basiskompetenz für den Spracherwerb. In der Geschichte des Fremdsprachenunterrichts wurde Lesen als eine passive Fertigkeit betrachtet. Aber später stellen die Forschungsdaten aus der kognitiven Psychologie und aus der Psycholinguistik dar, dass „die Auffassung des Lesens als eines interaktiven Verarbeitungsprozesses ziemlich allgemein akzeptiert wird“ (Lutjeharms 1994: 37). Lesen und Verstehen ist ein dialogischer Vorgang, weil es im Leseprozess Interaktion zwischen Text und Lesendem besteht. D. h. das Verstehen eines Textes umfasst mehr als das Dekodieren an der Textoberfläche. Der Lesende verfügt über das vorausgesetzte Wissensrepertoire (z.B. Sachwissen und Erfahrungswissen), um den Text zu verstehen. Einfach gesagt: Beim Lesen nimmt der Lesende nicht nur etwas vom Text mit, sondern er bringt etwas auch mit, an das er anknüpfen kann und konstruiert zugleich, was er versteht. Man versteht also mehr als das, was im Text steht.

Die Annahme, dass das Textverstehen vom individuellen Weltwissen bzw. Vorwissen abhängt, gilt als eine Grundannahme der Kognitiven Wissenschaft, die besagt, dass der menschliche Organismus bedeutungsvolles Verhalten produzieren kann, indem er formale Operationen auf gespeicherte Wissensrepräsentationen anwendet (vgl. Schwarz 1996: 20). Dies gilt auch für den Leseprozess, in dem das Vorwissen mit den beim Lesen neu gewonnenen Informationen miteinander verknüpft wird, um Wissensstrukturen aufzubauen. Dabei geht es einerseits darum, dass das Vorwissen des Lesenden an den Text herangetragen wird (top-down),

und andererseits darum, dass Informationen vom Text zum Lesenden eingehen (bottom-up). Die dabei aufgebauten Wissensstrukturen werden in Form von Schematakenntnissen im Langzeitgedächtnis gespeichert, die das kohärente Sinngebilde von dem Gelesenen im Kopf erzeugen. Dieses Sinngebilde wird als eine mentale Repräsentation betrachtet.

Die mentale Repräsentation sieht Craik als die internen Repräsentationen, die wir im Gedächtnis gespeichert haben, und Menschen sind ihm zufolge als Informationsverarbeitungssysteme zu verstehen (vgl. Craik 1943). In diesem Zusammenhang betrachtet Schwarz (1996: 20) die mentale Repräsentation auch als „informationelle Zustände“. Jeder Zustand umfasst drei Teile, d.h. die Inputinformation, die Operation (die auf dem Input ablaufen) und die Outputinformation. Dieser Gedanke gehört zum symbolischen oder computationellen Ansatz, der innerhalb der Kognitiven Wissenschaft weit verbreitet ist. Das bedeutet, dass die Inputinformationen bzw. das vom Lesen erworbenen Wissen eine bedeutende Rolle für die Prozesse des Denkens, des Verstehens und der Informationsverarbeitung sowie die Prozesse der weiteren kommunikativen Sprachhandeln wie Sprechen und Schreiben spielen.

Nicht anders als Lesen ist Schreiben eine kognitive Tätigkeit. Vor dem Schreiben muss sich der Schreibende davon überlegen, was er schreibt, warum er schreibt, wer die Adressaten sind und wie er seinen Text formuliert, um das Schreibziel zu erreichen. Bevor man also die Hand bewegt, um zu schreiben, ist in der Regel eine Vielzahl von Teilprozessen abgelaufen.

Schreiben ist ein hochkomplexer Vorgang. Beim Schreiben braucht man neben der Sprachkompetenz auch unterschiedliche Arte des Wissens wie z. B. Sach-, Themenentfaltungs-, Textsortens- und Kommunikationswissen. Im syntaktischen Aspekt der Sprachproduktion wird Schreiben als „das Zustandekommen mehr oder weniger komplexer Strukturen“ betrachtet, für die top-down-Orientierung wesentlich ist (Rickheit/Sichelschmidt/Ströhner 2002: 85). Top-down-Orientierung bezieht sich darauf, dass der Informationsfluss beim Schreiben prinzipiell „von oben nach unten“, also von der Aktivierung des gespeicherten Vorwissens über die semantische und die syntaktische zur motorischen Ebene verläuft. Im Schreibprozess muss man die überfüllten Informationen selektieren, abstrahieren und den eigenen entstehenden Text wegen der Kommentare und der Änderungsvorschläge überarbeiten. Die Phasen vom Sammeln der Gedanken und nötigen Informationen bis zum Verfassen eines Textes werden durch die

Wissensschemata bestimmt und mit dem Lesen begleitet. Hier greifen Schreib- und Leseprozesse ineinander. Der Erwerb der Schreibfertigkeit ist daher bestimmt durch die Lesefertigkeit. Im Hinblick auf die Wechselbeziehung zwischen beiden Fertigkeiten spricht Stephen Krashen von einer Input-Hypothese. Damit meint er:

“Textkompetenz (und da ist die Voraussetzung für das Schreiben von Texten) erwirbt man besonders durch das Lesen, denn beim Lesen erfährt man, was ein Text ist, wie geschriebene Sprache ist, wie man einen Text interessant machen kann usw. Also: Schreiben lernt man nicht (primär) durch Schreiben, sondern durch Lesen. Lesen ist die beste vorbereitende Tätigkeit. Dabei entsteht produktive Kompetenz durch rezeptive Tätigkeit” (Krashen 1985: 98f.; zit. nach Kast 1999: 66).

Auch Portmann-Tselika meint bei der Begriffbestimmung der „Textkompetenz“, dass Lesen eine grundlegende Kompetenz für die Entwicklung der Denkfähigkeit und des Sprachhandelns ist. Er versteht Textkompetenz als Fähigkeit,

“Texte selbständig zu lesen, das Gelesene mit den eigenen Kenntnissen in Beziehung zu setzen und die dabei gewonnenen Informationen und Erkenntnisse für das weitere Denken, Sprechen und Handeln zu nutzen. Textkompetenz schließt die Fähigkeit ein, Text für andere herzustellen und damit Gedanken, Wertungen und Absichten verständlich und adäquat mitzuteilen” (Portmann-Tselikas 2005: 2).

Fandrych und Thumair (2011:353) betrachten Texte als „das natürliche Biotop von Sprache“, d. h. neben dem Sachwissen bildet ein Text auch eine Vorlage für bestimmte textsortenspezifische Aspekte, z. B. den Textaufbau und sprachliche Merkmale. In einem Lesetext lernen die Lernenden Sprache bzw. grammatische Strukturen in ihrer kommunikativen Funktion, und sie haben die Möglichkeit, die Textstruktur zu betrachten bzw. analysieren und die davon gewonnenen Kenntnisse und Schreibtechniken beim Schreiben von eigenen Texten zu übertragen. Zusammenfassend wird im Folgenden in der Tabelle dargestellt, in welche Aspekte das Textlesen das Textschreiben unterstützen kann:

Aspekte	Lesen fremden Textes	Schreiben eigenen Textes
Inhalt	Informationen gewinnen	gewonnene Informationen mit eigenem Vorwissen verbinden und neues Wissen für das Schreiben generieren
Sprache	Formulierungsweise (themenbezogener Wortschatz, Satzstruktur, textsortenspezifische Sprachverwendung) lernen	Formulierungsweise (themenbezogener Wortschatz, Satzstruktur, textsortenspezifische Sprachverwendung) im eigenen Kontext übertragen bzw. adaptieren
Struktur	Textaufbau lernen	Text nachvollziehbar gliedern

Ausgehend davon ist deutlich erkennbar, dass die Lesefertigkeit eine Basis- und Schlüsselkompetenz für die Entwicklung der Schreibkompetenz bzw. für die Bewältigung der Schreibaufgaben ist. Viele sprachliche Mittel lassen sich in ihrer Verwendungsspezifität in Lesetexten funktional adäquat erklären. Das Lesen wird also als wichtige Teilhandlung zur fortlaufenden Kontrolle des bereits Geschriebenen und als Grundlage für weitere Produktionsentscheidungen. Dies geschieht bei allen Phasen des Schreibens, etwa Phasen der Planung, der Formulierung und des Überarbeitens (vgl. Hayes/Flower 1980).

2.2 Konstruktion der Übungssequenz als Unterrichtskonzept

Wie bereits erwähnt lassen sich mentale Phänomene nach der Kognitiven Wissenschaft als informationelle Zustände darstellen, wobei jeder Zustand drei Teile umfasst: die Inputinformation, die Operation und die Outputinformation. D. h. der Weg von Inputinformation bis zur Outputinformation wird in den Verarbeitungsschritten gepflastet, und die Fähigkeit zur Sprachproduktion wird deshalb auf einer rezeptiven Phase aufgebaut. Der sprachliche Handlungsspiel entwickelt sich also von der Verstehens- zur Mitteilungsfähigkeit.

Wenn die Schreibfertigkeit auf einer rezeptiven Phase aufbaut und die Lernenden mit Hilfe prozessorientierter Texterschließungsstrategien zur sprachlichen Produktion angeleitet werden, dann ist unmöglich, von der Schreibvermittlung das Textlesen zu trennen. Beispielsweise stellten Neuner u.a. den Weg von der Textrezeption zur -produktion in seiner „Übungstypologie zum

kommunikativen Deutschunterricht“ (Neuner u.a. 1981). Dieses Team führte vor, wie man sich vom Verstehen stufenweise zum Sich-Äußern vorbereitet:

- Stufe A: Entwicklung und Überprüfung von Verstehensleistungen
- Stufe B: Grundlegung von Mitteilungsfähigkeit
- Stufe C: Entwicklung von Mitteilungsfähigkeit (reproduktiv-produktives Sprechen/Schreiben)
- Stufe D: Entfaltung von freier Äußerung (Sprechen)

Schmölzer-Eibinger (2007, 2008) gestaltete das sogenannte 3-Phasen-Modell zur Förderung der Textkompetenz beim Lesen und beim Schreiben. Das Modell umfasst folgende Phasen:

- Phase I: Wissensaktivierung (zu einem Thema spontan und unterbrochen schreiben oder sprechen)
- Phase II: Arbeit an Texten
 - Schritt1: Textkonstruktion (Lesen und gelenktes Schreiben)
 - Schritt 2: Textrekonstruktion (Hören und reproduktives Schreiben)
 - Schritt 3: Textfokussierung und Textexpansion (Lesen und reproduktives Schreiben)
- Phase III: Texttransformation (produktives Schreiben)

Die Übungskette A-D und das 3-Phasen-Modell bieten das Übungskonzept der sprachlichen Aufgaben, bei denen die Fertigkeiten des Hörens, Lesens, Sprechens und Schreibens zusammengesetzt werden, um die Mitteilungsfähigkeit der Lernenden zu fördern. Die Gemeinsamkeit der beiden Übungssequenzen besteht darin, dass die Textproduktionskompetenz der Lernenden zunächst auf einer Grundlage des Lesens aufbaut und schrittweise durch eine Reihe von reproduktiven Übungen verschärft wird, bis die Kompetenz zur eigenen Textgestaltung am Ende erreicht werden sollte. Dennoch sieht man bei der genaueren Betrachtung der beiden Übungsketten deutlich einen wichtigen Unterschied, d. h. die Übungskette A-D zielt primär auf die

Entwicklung der Sprechfertigkeit bei der Mitteilung, während das 3-Phasen-Modell sich an der Förderung der Schreibkompetenz orientiert.

In diesem Beitrag ist eine Übungssequenz zur Förderung der Schreibkompetenz der thailändischen Deutschstudierenden vorzuschlagen. Zum einen wird diese Übungssequenz auf der Grundlage Übungskette A-D und dem 3-Phasen-Modell entwickelt. Zum anderen geht es dabei um die Schwierigkeiten der Studierenden beim Textverfassen aus, die sich deutlich in meinen Schreibkursen zeigen, d. h. um die negative Einstellung zum fremdsprachlichen Schreiben, um das mangelnde Textsortenwissen über den Textaufbau und kohärente Formulierungen (vgl. auch Jennasombut, 2015: Kap. 5.2.4.2)

In der Übungskette werden die Aufgaben so gestaltet werden, dass sie Wege weisen, die Lernenden vom Lesen stufenweise zum Schreiben führen. Die Aufgaben bewirken, dass die Lernenden inhaltliche, fremdsprachliche und textuelle Aspekte in Texten zunehmend bewusst wahrnehmen und für das Schreiben eigener Texte nutzen können. Die Übungsphasen sind wie folgt:

1. Phase: Vorentlastung und Motivierung
2. Phase: Sammeln von Ideen und Redemitteln zum Ausdruck
3. Phase: Analyse der Textstruktur
4. Phase: Entfaltung vom freien Schreiben

Diese Übungssequenz orientiert sich daran,

- Lust zum Schreiben zu aktivieren,
- textsortenspezifische Sprachmittel darzustellen,
- den Textaufbau zu erkennen und
- die Kompetenz zur Selbstevaluation zu entwickeln.

1. Phase: Vorentlastung und Motivierung

Ziele:

- Lernende ermutigen, Meinungen zu einem Thema äußern
- eine aktive Lernstimmung herstellen

Arbeitsform: Gruppenarbeit

In der Phase der Vorentlastung und Motivierung geht es darum, die Lernenden durch Bilder, Sprichwörter, Poster oder einen kleinen einfachen Text zu motivieren. Die Motivierung hat eine Funktion, die Lernenden zu entlasten, damit sie sich entspannt fühlen und keine Vorurteile oder Angst vor den weiteren Aufgaben haben.

2. Phase: Sammeln von Ideen und Redemitteln zum Ausdruck

Ziele:

- lesen und den Textinhalt erkennen üben
- relevante Gedanken und Informationen aus dem Text in bestehendes Wissen aufnehmen
- Wortschatz und Redemittel aus dem Ausgangstext für das weitere Schreiben gewinnen

Arbeitsform: Einzelarbeit / Partnerarbeit / Gruppenarbeit

In dieser Arbeitsphase handelt es sich darum, dass die Lernenden einen Text lesen und mithilfe der Lesestrategien (kursorisches, selektives und totales Lesen) den Text verstehen. Beim Lesen entnehmen sie die relevanten Informationen und sprachlichen Wendungen den Texten und nehmen sie in ihr bestehendes Wissen auf. Dies gilt als eine Unterstützung, die besonders hilfreich ist, wenn sie im nächsten Schritt einen richtigen Text schreiben. Um zu überprüfen, ob sie die wichtigen Informationen richtig erfasst haben, müssen sie Verständnisübungen bzw. Fragen zum Text beantworten. Zu den Übungen gehören Typen wie Richtig-Falsch-, Verbindungs-, Antwort-Auswahl-Übungen usw. (vgl. Neuner u.a. 1981: 21).

Die Übungen in dieser Phase sind reproduktiv und haben ihrer Funktion gemäß kreative Sprachproduktion noch nicht zum Ziel. Dabei liegt die Aufmerksamkeit auf dem Leseprozess und auf dem reproduktiven Schreiben. Die inhaltliche und sprachliche Aufnahme kann den Lernenden mit Sicherheit einen Zugang zum Schritt des produktiven Schreibens im weiteren Schritt ermöglichen.

3. Phase: Analyse der Textstruktur

Ziele:

- Struktur eines Textes erkennen
- Kompetenz zum Gliedern von Inhalten entwickeln

Arbeitsform: Einzelarbeit/Partnerarbeit / Gruppenarbeit

In dieser Phase sollen die Lernenden inhaltliches und logisches Gliedern von Texten erkennen und setzen die ihnen zur Verfügung stehenden sprachlichen Mittel stärker produktiv ein. Die Übungen, mit denen sie arbeiten, lenken sie nun weniger stark und lassen sie ihnen eine gewisse Wahl- und Entscheidungsfreiheit, außerdem wird dort, wo es möglich ist, ein Transfer auf den Lernenden zugängliche Situationen vollzogen.

4. Phase: Entfaltung vom freien Schreiben

Ziele:

- produktive Schreibkompetenz zur Gestaltung eines beschreibenden Textes entwickeln
- Überarbeitungsfähigkeit verbessern

Arbeitsform: Einzelarbeit / Partnerarbeit / Gruppenarbeit

Nach der Entwicklung von Verstehens- und Mitteilungsleistungen mit Hilfe von notwendigerweise mehr oder weniger stark steuernden Übungen sollen die Lernenden nun dazu kommen, das bis hierher erworbene inhaltliche Wissen, das sprachliche Können, frei bzw. produktiv anzuwenden.

In dieser Arbeitsphase werden die Lernenden angeregt, einen Text zu schreiben. Sie werden dabei gefordert, die vorher erworbenen Informationen zu selektieren, zu fokussieren, zu abstrahieren und auf nachvollziehbare Weise zu verknüpfen. Sie erhalten Inhaltspunkte zum Textthema, die sie beim Schreiben berücksichtigen sollen, und Redemittel, die sie als Schreibhilfe nutzen können. Diese sind sehr wichtig für thailändische Deutschlernende, weil viele von ihnen beim Schreiben unsicher und scheu sind, sich zu äußern. Sie haben meistens Angst davor, nicht schreiben zu können, was sie eigentlich mitteilen möchten. Wenn sie nur ein leeres Papier bekommen, dann können sie vielleicht sprachlos sein und nicht wissen, womit sie anfangen sollen.

Wenn die Lernenden mit ihrem Schreiben fertig sind, sollen sie ihren Text mit dem des anderen Mitlernenden bzw. der anderen Gruppe austauschen. Dann markieren sie die Textstellen, die sie gut finden bzw. die ihrer Ansicht nach verbessert werden sollen. Wenn jede Gruppe ihre Arbeit zurückbekommt, dann überlegen sich die Gruppenmitglieder über die Vorschläge und überarbeiten ihren Text zusammen. Bei den Aufgaben handelt es sich um das Produzieren, Reflektieren und Überarbeiten des eigenen sowie fremden Textes.

III. Übungsbeispiele

Im Folgenden sollen die vorgestellten Übungskonzepte mit Aufgabenbeispielen (mit möglichen Antworten) verdeutlicht werden. Aber es sollte nicht unerwähnt bleiben, dass die folgenden Übungsbeispiele nur eine Auswahl aus mehreren Übungstypologien sind (siehe dazu Neuner u.a. 1981). Das bedeutet, sie können in der Unterrichtspraxis vielfältig eingesetzt und gezielt adaptiert werden.

Die folgenden Übungsbeispiele beziehen sich auf die Textsorte Bildbeschreibung zum Thema „die Frauenrolle im Wandel“. Das Thema wird in der thailändischen Gesellschaft häufig thematisiert, weil das Frauenbild hat sich im Laufe der Jahre vehement verändert. Es entspricht deshalb dem Erfahrungs- und Erlebnisbereich der Studierenden und die Studierenden haben durch bereits erfolgte Erfahrung mit dem Thema also einen erheblichen Vorteil.

1. Phase: Vorentlastung und Motivierung

Im folgenden Übungsbeispiel werden Bilder als Advance organizer verwendet. Dann werden die Gespräche über die Bilder geführt. Damit fühlen sich die Lernenden schon anfangs mit dieser Arbeit und den weiteren Aufgaben vertraut und können einen kleinen Zugang zum Thema finden.



(aus: Junge lächelnde brünette Mutter im blauen Hemd, die mit ihrem Baby zu Hause am Laptop arbeitet und im Mutterschaftsurlaub arbeitet — Stockfotos. In: <https://lightfieldstudios.net/de/364837146/stock-photo-young-smiling-brunette-mother-blue.html>)

Mögliche Gespräche: A: Was sehen Sie auf dem Bild?

B: Eine Frau und ein Kind.

A: Was machen sie gerade?

B: Sie sind am Computer. Die Frau arbeitet am Computer.

Das Kind sitzt auf ihrem Schoß.

A: Wo sind sie?

B: Vielleicht sind sie zu Hause. Und so weiter.

2. Phase: Sammeln von Ideen und Redemitteln zum Ausdruck

Aufgabe I : Bitte lesen Sie den Text.

Hier sind 5 Dinge, die Frauen früher nicht selbst entscheiden durften:

1. Frauen durften nicht in die Politik gehen

Frauen waren in jeder Epoche von politischen Aktivitäten ausgeschlossen. Erst ab 1908 durften sie sich mit politischen Vereinen beschäftigen und ab 1918 bekamen das allgemeine Wahlrecht.

2. Frauen durften keine gute Bildung haben.

Obwohl es schon immer Mädchen und Frauen gab, die heimlich Lesen und Schreiben lernten und unter falschem Namen Texte veröffentlichten, dürfen Frauen in Deutschland erst seit 1901 höhere Schulen und Universitäten besuchen.

3. Frauen durften nicht arbeiten.

Früher war das Wohl der Ehegatten wichtiger als die Berufswünsche der Frauen. Frauen mussten sich nur um den Haushalt und die Kinder kümmern.

4. Frauen durften sich nicht scheiden lassen

Wenn eine Frau sich scheiden lassen will, weil ihr Mann eine Affäre hatte, war sie schuld am Scheitern der Ehe. Seit 1977 kann sich eine Frau scheiden lassen, wenn die Ehe nicht gut geht.

5. Sich gegen ihre gewalttätigen Männer wehren

Frauen können sich entscheiden, ob und wann sie Kinder bekommen und wie sie ihre eigene Sexualität leben, deshalb wird Sex nicht mehr als „eheliche Pflicht“ bezeichnet. Die Vergewaltigung in der Ehe ist daher strafbar.

(vereinfacht aus: Frauenrechte. In: <http://himate.de/269/frauenrechte-keine-selbstverstandlichkeit>)

Aufgabe II: Notieren Sie in Stichwörtern, was Frauen von heute dürfen und Frauen von früher nicht durften.

Frauen von heute dürfen ...					
Frauen von früher dürfen nicht ...					

Aufgabe III: Entscheiden Sie, welche Erläuterungen zu folgenden Aussagen passen.

Aussagen:

1. Früher hatten die Männer die Macht über Frauen:

- _____ (c) _____
- _____ (g) _____

2. Frauen von gestern wurden vom öffentlichen Leben ausgeschlossen:

- _____ (d) _____
- _____ (h) _____

3. Frauen von heute haben mehr Freiheit:

- _____ (e) _____
- _____ (f) _____

4. Frauen von heute sind von ihrem Mann unabhängig:

- _____ (b) _____
- _____ (a) _____

Erläuterungen:

- a. Frauen erhalten gute Bildung, arbeiten und können selbstständig leben.
- b. Frauen haben die gleichen Rechte wie Männer.
- c. Frauen durften das Haus nur mit Erlaubnis des Ehemannes verlassen.
- d. Frauen mussten zu Haus sein, kochen, Haushalt bewältigen und auf Kinder aufpassen.
- e. Frauen können ihren Ehemann selbst auswählen.

- f. Frauen müssen nicht bis zu einem bestimmten Alter heiraten.
- g. Männer bestimmen die Regeln und kontrolliert Ehefrau.
- h. Frauen durften nicht an öffentlichen Veranstaltungen teilnehmen

3. Phase: Analyse der Textstruktur: Thema: Frauen von gestern



(aus: German family, 1939. In: https://www.reddit.com/r/TheWayWeWere/comments/awjxzf/german_family_1939/)

Aufgabe I: Bitte ergänzen Sie. Aufbau der Bildbeschreibung

I Was sehe ich auf dem Bild? (mögliche Lösungen)	
a. Das Thema vom Bild	Frauen von gestern
b. Hintergrund des Bildes	Viele Bäume stehen im Hintergrund
c. Vordergrund des Bildes	Auf dem Bild sieht man eine Frau und drei Kinder.
d. Beschreibung von Details	Die Frau ist wahrscheinlich die Mutter von den drei Kindern. Sie ist ungefähr 35. Sie trägt ein Kleid und hat ein kleines Mädchen in ihrem rechten Arm. Das Mädchen ist ungefähr 3. Es trägt ein helles Kleid und sitzt auf dem Geländer aus Holz. Auf der linken Seite steht ein Junge. Er ist vielleicht der älteste, etwa 7. Er trägt eine Uniform und nimmt den linken Arm seiner Mutter. In der Mitte steht noch ein Mädchen. Es ist rund 5 und trägt ein Kleid. Alle sehen glücklich aus, weil sie lächeln.

II. Was denke ich über das Bild?

Abschluss: Ich denke, dass diese Familie sehr glücklich ist, und die Mutter sehr lieb und nett ist.

Aufgabe II: Bitte ergänzen Sie.

Auf dem Bild sehe ich eine Frau und drei Kinder. Im Hintergrund stehen viele Bäume. Die Frau ist ungefähr 35. Sie trägt ein gemustertes Kleid. Das Bild zeigt noch drei Kinder, zwei Mädchen und einen Jungen. Die Kinder sind wohl ihre Kinder, Das jüngste Kind ist etwa 3 Jahre alt. Es sitzt auf dem Geländer aus Holz in dem rechten Arm seiner Mutter. Der Junge ist wahrscheinlich 7 und das Mädchen etwa 5. Der Junge steht auf der linken Seite der Mutter, während das Mädchen in der Mitte vor der Mutter steht.

Ich assoziiere das Bild mit einer warmen Familie, weil alle lächeln. Ich denke, dass alle sehr glücklich aussehen und sich sehr lieben. Die Beziehungen zwischen der Mutter und den Kindern sind sehr eng, weil die Mutter viel Zeit für die Kinder hat.

4. Phase: Entfaltung vom freien Schreiben

Sehen Sie die Bilder und beschreiben Sie die Bilder

Bild 1



(aus: Datei:Bundesarchiv Bild 183-1989-0407-015, Kramsdorf, Krippenkinder beim Essen.jpg. In: https://de.wikipedia.org/wiki/Datei:Bundesarchiv_Bild_183-1989-0407-015,_Kramsdorf,_Krippenkinder_beim_Essen.jpg

Bild 2



(aus: Arbeit mit Kind – alternative Ideen für bessere Vereinbarkeit. In: <https://www.familiengarten.org/arbeit-mit-kind-alternative-ideen-fuer-bessere-vereinbarkeit>)

I. Berücksichtigen Sie dabei die folgenden Punkte:

A. Was ist auf dem Bild 1 zu sehen?

- Wer und was ist auf dem Bild 1 dargestellt?
- Wo sind die Mutter und ihre Kinder?
- Was machen sie gerade?
- In welcher Situation sind sie?

B. Was ist auf dem Bild 2 zu sehen?

- Wer und was ist auf dem Bild 2 dargestellt?
- Wo sind die Mutter und ihre Tochter?
- Was machen sie gerade?
- In welcher Situation sind sie?

C. Was denken Sie über die Frau auf dem Bild 1 und Bild 2?

- Was sind die Unterschiede zwischen den beiden Frauen?
- Welche Frau ist Ihrer Meinung nach glücklicher? Warum?
- Welche Frau kann Ihr Vorbild sein? Warum?

II. Nötige Redewendungen helfen Ihnen beim Schreiben

I. Was sehe ich auf dem Bild?	II. Was denke ich über das Bild?
Das Bild zeigt...	Ich denke / glaube / meine, dass ...
	Ich assoziiere das Bild mit...

Im Vordergrund/Hintergrund/links/rechts sieht man..... Auf dem Bild sehe ich.....	
	vielleicht, wahrscheinlich, vermutlich,

IV. Schlussbetrachtung

In diesem Beitrag wurde versucht zu zeigen, dass die Schreibfähigkeiten durch die Beschäftigung mit dem Lesen verbessert werden können. Anhand der Übungsbeispiele können Lehrende überlegen, wie sie Lesetexte im Unterricht als Schreibanregungen für Studienanfänger auf dem Niveau A2 nutzen können. Ziel ist es, die Lerner zu ermutigen, ihre Gedanken in ihren Schreibaufträgen auszudrücken. Die Vielfalt der Texte spielt eine entscheidende Rolle bei der Förderung der Schreibfähigkeit. Daher können alternativ zu den hier genannten auch andere geeignete Übungsformen mit didaktischen Hinweisen verwendet werden. Zum Beispiel Gedichte, die aufgrund ihrer freien Form für Anfänger geeignet sind. Denn bei Gedichten sind Satzstrukturen und andere grammatikalische Regeln im Vergleich zu anderen Schreibgattungen weniger wichtig; daher kann dies die Lerner motivieren, in ihrem eigenen Stil zu schreiben. Eine weitere mögliche Technik ist das kreative Schreiben, das in dem Artikel zwar nicht erwähnt wird, aber dennoch einen Versuch wert ist, wenn man Deutschlernenden das Schreiben beibringt. Denn es kann Spaß machen und die Schreibhemmungen abbauen.

About the Authors

Supatcha Jennasombut: German lecturer, Faculty of Humanities, Srinakharinwirot University

Sombun Piyasinchart: Assistant professor and German lecturer, Faculty of Humanities, Srinakharinwirot University

V. Literaturverzeichnis

Böttcher, I., & Becker-Mrotzek, M. (2003). *Texte bearbeiten, bewerten und benoten. Schreibdidaktische Grundklagen und unterrichtspraktische Anregungen. Für die Klassen 1 bis 4*. 4 Aufl. Berlin: Cornelsen.

Craik, K. (1943). *The nature of explanation*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Daneman, M. (1991). Individual differences in reading skills. In: Bart, Rebecca, Kamil, Michael L., Mosenthal, Peter B., & Pearson, P. David (Hrsg.): *Handbook of reading research*. Bd.II. (pp. 513-538). New York: Longman.
- Fandrych, C., & Thurmair, M. (2011). *Textsorten im deutschen*. Linguistische analysen aus sprachdidaktischer sicht. Tübingen: Stauffenberg.
- Hayes, J., & Flower, L. (1980). Identifying the organization of writing processes. In: Gregg, L.W./Steinberg, E.R. (Hrsg.) (1980): *Cognitive processes in writing* (pp. 3-30). Hillsdale, New Jersey: Erlbaum.
- Jennasombut, S. (2015). *Textkompetenz beim schreiben thailändischer Deutschstudierender am beispiel von argumentativen texten*. Dissertation, Chulalongkorn University.
- Kast, B. (1999). *Fertigkeit schreiben*. Fernstudieneinheit 12. München: Langenscheidt.
- Lutjeharms, M. (1994). Lesen in der Fremdsprache: Zum Leseprozess und zum Einsatz der Lesefähigkeit im Fremdsprachenunterricht. In *Zeitschrift für fremdsprachenforschung*. 5/2 (pp. 36-77). Berlin: Pädagogischer Zeitschriftverlag.
- Neuner, G., Krüger, M., & Grever, Ul. (1981). *Übungstypologie zum kommunikativen Deutschunterricht*. Berlin und München: Langenscheidt.
- Perrin, D., & Jakob, E.-M. (2007). Training beruflicher Textkompetenz. In *Textkompetenz. Eine Schlüsselkompetenz und ihre Vermittlung* (pp. 181-197). Tübingen: Narr.
- Rickheit, G., Sichelschmidt, L., & Ströhner, H. (2002). *Psycholinguistik*. Tübingen: Stauffenberg.
- Schmölzer-Eibinger, S. (2007). Auf dem weg zur literalen didaktik. In Schmölzer-Eibinger, Sabine & Weidacher, Georg (Hrsg.) *Textkompetenz. Eine Schlüsselkompetenz und ihre Vermittlung* (pp. 207-222). Tübingen: Narr.
- Schmölzer-Eibinger, Sabine (2008): *Lernen in der Zweitsprache. Grundlagen und Verfahren der Förderung von Textkompetenz in mehrsprachigen Klassen*. Tübingen: Narr.
- Schwarz, Monika (1996): Einführung in die kognitive Linguistik. 2. Aufl. Tübingen: A. Francke.
- Quelle aus Internet
- Arbeit mit Kind – alternative Ideen für bessere Vereinbarkeit. Retrieved on July, 30, 2021 from <https://www.familiengarten.org/arbeit-mit-kind-alternative-ideen-fuer-bessere-vereinbarkeit>

- Bundesverwaltungsamt-Zentralstelle für das Auslandschulwesen-Deutschsprachdiplom der Kulturministerkonferenz, Handreichungen für die schriftlichen kommunikativen Niveaustufen A2/B1: *Bewertungskriterien für die schriftliche Kommunikation (Argumentation)-Niveaustufen A2/B1*. Retrieved on April 7, 2021 from https://www.auslandsschulwesen.de/SharedDocs/Downloads/Webs/ZfA/DE/DSD/DSDI/HandreichungenDSDI/download_A2-B1_B2-C1_SK.pdf?__blob=publicationFile&v=6
- Datei:Bundesarchiv Bild 183-1989-0407-015, Kramsdorf, Krippenkinder beim Essen.jpg. Retrieved on July 30, 2021 from https://de.wikipedia.org/wiki/File:Bundesarchiv_Bild_183-1989-0407-015,_Kramsdorf,_Krippenkinder_beim_Essen.jpg
- Frauenrechte. Retrieved on April 29, 2018 from <http://himate.de/269/frauenrechte-keine-selbstverstandlichkeit>
- German family, 1993. Retrieved on July 30, 2021 from https://www.reddit.com/r/TheWayWeWere/comments/awjxzf/german_family_1939/
- Junge lächelnde brünette Mutter im blauen Hemd, die mit ihrem Baby zu Hause am Laptop arbeitet und im Mutterschaftsurlaub arbeitet — Stockfotos. Retrieved on July 30, 2021 from <https://lightfieldstudios.net/de/364837146/stock-photo-young-smiling-brunette-mother-blue.html>
- Portmann-Tselikas, Paul Robert (2005): Was ist Textkompetenz? . Retrieved on April 4, 2021 from http://www.iagcovi.edu.gt/Homepagiag/paed/koord/deutsch/daf_2010/bewertung_dfu/textkompetenz_aufbau/PortmannTextkompetenz.pdf