



**Mit Lücken beglücken:
Kleine statistische Beobachtung zum Einüben von
Beschwerdebrieffen**

Joachim Grzega, Donauwörth

ISSN 1470 – 9570

Mit Lücken beglücken: Kleine statistische Beobachtung zum Einüben von Beschwerdebriefen

Joachim Grzega, Donauwörth

Der Beitrag untersucht, wie man berufsbezogene Schreibkompetenzen messbar verbessern kann. Dazu wurde zu Beginn eines B2-Deutsch-Berufssprachkurses der Texttyp „Beschwerdebrief“ in Online-Sequenzen über verschiedene Techniken eingeübt: Zuordnung ganzer Wörter in Textlücken; Ergänzung halber Wörter in Textlücken; Suche nach und Verbesserung von verschiedenartigen Fehlertypen; freies Schreiben (Aufgabenstellung in Telegrammstil und Bildern). Anfang und Ende bilden gleichartige Tests, um Kompetenzveränderungen in Orthographie, Grammatik, Wortschatz und pragmatischer Kompetenz zu messen. 8 Testpersonen (Tp) haben alle Teile mitgemacht. Ein t-Test mit ungleichen Varianzen (Signifikanz-Niveau 0,05) zeigt bei den Gesamtpunktzahlen eine leichte, aber signifikante Steigerung. Mit Blick auf den sprachsystemischen Teil ist eine signifikante Steigerung feststellbar. Bezüglich des sprachpragmatischen Teils zeigt sich bei sechs der acht Tp und beim Median für die Gruppe zwar ebenfalls eine Verbesserung, aber sie kann in statistischer Hinsicht nicht als signifikant bezeichnet werden. Die Auswertung legt nahe, dass sich ein Einstieg aus einem Text in zwei Lücken-Varianten (die für eine Lehrkraft auch relativ einfach vorzubereiten sind), einem Text zur Fehlerkorrektur und einer Aufgabe in freiem Schreiben als Hinführung zu dieser oder einer ähnlichen Textsorte unter realen Unterrichtsbedingungen lohnen. Dabei sollte allerdings vielleicht überdeutlich auf die Bedeutung der pragmalinguistischen Kompetenz hingewiesen werden.

1. Einleitung: Ziele und Hintergrund des Beitrags

Wie kann man berufsbezogene Schreibkompetenzen messbar verbessern? Diese Frage zu beantworten, ist das Kernziel dieses Beitrags. Zusätzlich soll ein didaktischer Weg gefunden werden, der für die Lehrkraft mit möglichst wenig Aufwand vorbereitet und (auch online) durchgeführt werden kann. Dazu soll zunächst von drei Prämissen ausgegangen werden: 1. Geschriebene Fließtexte können nur sehr schwer objektiv gemessen werden (vgl. z. B. Hughes 1989: 75-100; Börner 1998: 293, Grotjahn 2009: 226f.). 2. Schreibkompetenzen lassen sich weniger durch das beständige Schreiben vollständiger Texte des gleichen Typs verbessern denn durch schrittweises Herantasten (vgl. z. B. Zamel 1982; Börner 1998: 290-292; Klemm 2017: 204). 3. Es lässt sich beobachten, dass beim Schreiben von Texten Prüflinge gerne eine Fehlervermeidungsstrategie anwenden und dann lieber einfacher und richtig schreiben, als stilistisch höher, aber mit Normabweichungen.

Die Textsorte (vgl. Roll 2021: 271f.), die hier im Zentrum steht, ist der „Beschwerdebrieff“, der für Erwachsene sowohl privat als auch in vielen Berufen und für eine B2-Prüfung relevant ist. Die Textsorte hat feste und variable Bestandteile; zudem kommt es bei ihr nicht nur auf sprachsystemische Korrektheit, sondern auch auf die Wahl des richtigen Tons, also der richtigen pragmatischen (oder diskursiven) Strategie an – letzteres ließe sich als Kernkompetenz des Schreibens bezeichnen (vgl. Krings 2016: 107). Das heißt bei dieser Textsorte, dass zwar der funktionale Aspekt vorherrschend sein mag (z. B. möglichst genaue Beschreibung des Beschwerdegrunds), die emotiv-expressive Komponente aber nicht zu vernachlässigen ist (vgl. Heinemann 2000: 611); daher wird man statt Belehrungen, Drohungen, Vorwürfen und Imperativen eher mit Fragen und Danken beim Adressaten eines solchen Briefes weiterkommen (vgl. z. B. Mackensen 1995: 144, Bremerich-Vos 2000: 882, Niermann 2023).

Anhand dieser Textsorte „Beschwerdebrieff“ soll in einem DaF-Berufssprachkurs, der von B1 zu B2 führen soll, ein mehrstufiges Verfahren, in dem Textlücken eine wichtige Rolle spielen, zur Hinführung an diesen Texttyp erprobt werden. Es wird dabei ein anderes Prozedere angewandt als die Zerlegung in Planungs-, Ideensammelungs-, Strukturierungs-, Erstformulierungs- und Überarbeitungsphase, wie sie in manchen Handbüchern vorgeschlagen wird (vgl. z. B. Krings 2016: 110, Roll 2021: 276). Das hier vorgestellte Verfahren reiht sich am ehesten in generische Schreibvermittlungsansätze ein (vgl. Roll 2021: 277). Es entstand im Zusammenhang mit einem Projekt der 4K Concept Gesellschaft für Projektentwicklung und der Volkshochschule Donauwörth. Aus einer qualitativen Phase mit sogenannter teilnehmender Beobachtung (vgl. Werlen 1996) heraus hat sich das hier vorliegende quantitative Prätest-Posttest-Design entwickelt. Anfang und Ende bilden also kommunikative Sprachstandstests (vgl. Bärenfänger & Geist 2021: 308f.), im Bewusstsein, dass es schwierig ist, Schreibkompetenzen gut zu diagnostizieren (vgl. Schäfer 2019: 471). Die Tests werden als eine Form standardisierter Test eigens für die Textsorte Beschwerdebrieff erstellt; allgemein verbreitete standardisierte Tests scheint es für die Kompetenz Schreiben im Fremdsprachenunterricht bislang nicht zu geben (vgl. Heller 2019, Schäfer 2019); das Handbuch von Becker-Mrotzek u. a. (2017) konzentriert sich auf muttersprachlichen Schreibunterricht in Schulen und Hochschulen; es lassen sich aber Anregungen übernehmen, vor allem aus dem Beitrag von Grabowski (2017: 330f.). Die beiden hier verwendeten Tests sind also selbstredend mit gleichem Aufbau gestaltet, um Kompetenzveränderungen möglichst objektiv messen zu können. Diese Tests sollen

sowohl niveaubezogene Orthografie, Grammatik und Wortschatz einerseits (vgl. Grzega & Klüsener 2017) und auf den Texttyp bezogene pragmatische Kompetenz andererseits abzurufen.

Dazwischen sollen Vermittlung und Einübung erfolgen (gleichsam als Intervention), indem Aufgaben schrittweise kognitiv komplexer werden: (1) Zuordnung; (2) Ergänzung (Reproduktion); (3) Fehlersuche und Fehlerverbesserung (Transfer); (4) freies Schreiben (Transfer, Problemlösung). Im letzten Schritt wird somit das gesamte, freie Sprachwissen gefordert; die Aufgabe selbst ist dabei so gestaltet, dass mit Bildern und telegrammartigen Informationen gearbeitet wird, um möglichst wenig einschlägige Wörter und Wendungen preiszugeben, sondern das Gedächtnis der teilnehmenden Personen (TN) zu fordern. Teilweise wird die LdL-Methode (Lernen durch Lehren) angewandt, bei der TN Teile der Rolle der Lehrkraft übernehmen (vgl. Grzega & Klüsener 2012). Als Nebenprodukt wird in diesem Beitrag gezeigt, wie Schreibtraining im Online-Unterricht ablaufen kann, was bislang in der Forschung noch unterbeleuchtet ist.¹

2. Rahmensituation

Die Unterrichtseinheit „Beschwerdebrief“ wird bereits in den ersten Tagen eines berufsbezogenen B2-Kurses durchgeführt. Es sind zu diesem Zeitpunkt Schreibkompetenzen noch nicht thematisiert worden.

Geplant ist ursprünglich, eine Übertragung der Leitung von Besprechungsphasen an ein Kursmitglied oder Kursmitgliedpaar, gleichsam als ein Art Mini-Lehrkräfte; dies entspräche dem Modell Lernen durch Lehren, kurz: LdL (Grzega & Klüsener 2012 sowie www.ldl.de). LdL bedeutet nicht, dass die Mini-Lehrkräfte einfach die Musterlösung vortragen; vielmehr ist LdL als Gespräch zwischen vielen zu gestalten. Das heißt: Die Mini-Lehrkräfte bitten ein Kursmitglied, einen Lösungsvorschlag für eine Aufgabe mit Begründung zu präsentieren. Diesen Vorschlag lassen sie dann kurz diskutieren. Wenn jemand mit der Lösung nicht einverstanden ist, muss die Person dies ebenfalls begründen. Erst wenn eine Antwort verifiziert oder falsifiziert wurde, kann ggf. ein alternativer Vorschlag – begründet – vorgetragen und diskutiert werden. Dadurch, dass die Lernenden Be-

¹ Im Praxisbuch für Online-DaF-Unterricht von Wagner et al. (2018) etwa fehlt ein eigener Beitrag für die Kompetenz Schreiben und im Rahmen eines Sammelbandes erwähnt Peuschel (2016) zum Thema „Erstellung von Podcasts“ zwar den Aspekt „Schreiben [für das Hören]“, aber es werden keine empirischen Ergebnisse ausgeführt.

gründungen liefern müssen, wird das Sprachsystem gemäß LdL-Erfahrung besser erfasst – dies ist auch der Eindruck, den TN selbst bestätigen (vgl. Grzega 2022: 42). Die Aufgabe der Lehrkraft ist hier vor allem das Zeit- und Kommunikationsmanagement während einer Unterrichtseinheit und die (nochmalige) Hervorhebung wichtiger Wissensbausteine. Kommunikationsmanagement bedeutet dabei nicht, dass die Lehrkraft bei jeder Schwierigkeit oder bei jedem Fehler, der von einer Mini-Lehrkraft oder sonstigen Lernenden gemacht wird, korrigierend einschreitet. Es ist erst abzuwarten, ob die Gruppe den Fehler selber lösen kann. Wohl aber achtet die Lehrkraft darauf, dass alle einander konzentriert zuhören, Begründungen für vorgeschlagene Lösungen oder für hervorgebrachte Kritik geben und erst einmal die Richtigkeit eines Vorschlags überprüft wird, bevor ein neuer Vorschlag betrachtet wird. Dieses System lässt sich sogar schon in einem Anfänger-DaF-Kurs durchführen, etwa in Verbindung mit dem Konzept „Sprach-Not-Arzt“ (vgl. Grzega 2018 und 2022).

Aufgrund plötzlicher übergeordneter Bestimmungen im Zusammenhang mit der Coronavirus-Thematik konnte in der vorliegenden Studie nur der Anfangstest in Präsenz durchgeführt werden (Tag 1). Die eigentliche Unterrichtseinheit in der darauffolgenden Woche (Tag 2), Besprechung des Briefs (Tag 3) sowie der Abschlusstest (Tag 4) mussten online mit einer für die TN neuen Technik durchgeführt werden. Aufgrund des für viele neuen Online-Settings wurde die Besprechung der Aufgaben durch die Kursleitung übernommen, um eine reibungslosere Absolvierung der Aufgaben zu ermöglichen. Wären die TN mit der Technik vertraut (und die Technik für die TN weitgehend stabil) gewesen, hätte man erfahrungsgemäß LdL anwenden können. Die Aufgaben wurden kurz vor der Unterrichtseinheit per Mail (Word-Datei und PDF) zugesandt, wobei nicht alle die Möglichkeit des Ausdrucks hatten und daher direkt im Computer Änderungen anbringen mussten und auch nicht allen ein Schreibprogramm zur Verfügung stand, sodass diese TN mit Notizblättern arbeiten mussten.

8 von 11 TN haben alle Teile der Unterrichtseinheit absolviert; nur sie werden hier berücksichtigt. Sie sind allesamt weiblich im Alter von 25 bis 54 Jahren und stammen aus Kroatien, Kasachstan, Polen, Rumänien, Lettland, der Ukraine und Russland. Sie sind sehr heterogen bezüglich des beruflichen Hintergrunds. 1 Teilnehmerin hat einen geringen Bildungshintergrund; 4 Teilnehmerinnen haben einen höheren Bildungshintergrund; 3 Teilnehmerinnen haben einen mittleren Bildungshintergrund.

3. Unterrichtsphasen zum Einüben der Textsorte

Nach dem Einstiegstest an Tag 1 erfolgen nun folgende Bausteine an Tag 2 (Phasen 1-4) und Tag 3 (Phase 5). Phasen der Einzelarbeit wechseln mit Besprechungsphasen ab. Inwiefern die einzelnen TN die Aufgaben zur Einzelarbeit tatsächlich ohne Hilfsmittel erledigt haben, kann aufgrund des Online-Settings nicht immer gesagt werden; zwecks Internet-Stabilität schalten sich nicht alle per Video zu.

1. Lückentext mit Lücken ganzer Wörter: Die TN bearbeiten einen Lückentext, wobei die fehlenden Wörter in der Grundform oben alphabetisch aufgezählt sind. Die TN erledigen die Aufgabe alleine und müssen dabei auch auf die grammatisch richtige Form achten. Sodann erfolgen Korrektur und Erläuterung von unbekanntem Wörtern, Wendungen und Strukturen. Die TN schlagen Lösungen vor und müssen die Wahl der Form begründen. Alle TN sollen dabei mit zwei Farben oder Spalten arbeiten: eine Farbe/Spalte soll für die Korrektur verwendet werden, eine andere Farbe/Spalte für Erklärungen/Übersetzungen von unbekanntem Wörtern – auf deutsch oder in der Muttersprache. In der Besprechungsphase wird auch schon auf die typischen Elemente einer Reklamation hingewiesen: Betreff „Reklamation“, genaue Nennung des Auftrags (Auftragsnummer und/oder Auftragsinhalt und/oder Datum) im Betreff oder zu Beginn des Fließtextes, genaue Beschreibung des Fehlers, stilistisch höhere Wörter (z. B. *Mangel* statt *Fehler*, *Schreiben* statt *Brief*, *innerhalb* oder *binnen* statt *bis in*), typische Wörter (z. B. *Reklamation*, *Gewährleistungsfrist*, *Garantie*, *Umtausch*), stilistisch höhere Wendungen für Kollokationen (z. B. *[Termin] vereinbaren*, *[Arbeiten] durchführen*, *beheben [statt gut machen]*).

2. Lückentext mit Lücken halber Wörter: Es wird der gleiche Text wie in 1 herangezogen, jedoch mit Lücken von halben Wörtern beziehungsweise Worthälften, ohne dass die fehlenden Wortteile gelistet sind; dies ist ähnlich einem C-Test (vgl. Raatz & Klein-Braley 1982, Grotjahn 2019), aber nicht durch strikte Setzung der Halblücken bei jedem zweiten oder dritten Wort, sondern wie schon im Einstiegstest unter gezielter Auswahl vermeintlich neuer und textsortenspezifischer Wörter, z. B. *Nachlass*, das dann nur als *Nach _____* aufscheinen würde. Auch hier erfolgt zunächst die Bearbeitung der TN allein; danach die Besprechung – wieder unter Angabe grammatischer Erläuterungen.

3. Fehlersuche in einem weiteren Text: Hier wird erneut ein Reklamationsschreiben vorgelegt. Wenngleich naturgemäß mit einem ähnlichen Aufbau wie in 1 und 2 versehen, ist dieser Text doch ein neues Fallbeispiel. Der dazugehörige zweiteilige Arbeitsauftrag

lautet: „(1) Verbessern Sie die vier sprachlichen Fehler in dieser Reklamation. (2) Verbessern Sie bitte einige Strategien dieser Reklamation (ohne Bedeutungsveränderung).“ Die lediglich vier sprachlichen Fehler umfassen lernertypische Grammatik- und Orthographie-Formen, die von der Standardsprache abweichen. Der Fokus liegt in dieser Phase vor allem auf dem pragmatischen Bereich. Es geht darum, Kompetenzen für die richtige Wahl von Höflichkeitsformen zu steigern (z. B. Fragen mit Modalverb statt Imperativen), für die typischen Elemente eines solchen Texttyps (z. B. Frist für Problembehebung), für überflüssige Elemente (z. B. den Grund, warum man eine fehlerfreie Leistung braucht), für Konnektoren auf höherem Niveau (z. B. Satzverknüpfung mit *außerdem* statt mit *und*). Insbesondere werden hier also Lücken in der Verwendung kohäsiver Elemente geprüft. Nach der Stillarbeitsphase wird in der Besprechung unter anderem darauf eingegangen, dass man in Geschäftsbriefen am besten *wir* statt *ich* verwendet, dass man am Ende *i. A.* für „im Auftrag“ verwendet (sofern man nicht die Geschäftsleitung ist), sich nach der Anrede nicht vorstellt (der Name steht ja am Ende oder schon im Absender), auch bislang positive Erfahrungen mit einem Unternehmen benennen darf (um dieses zu schneller Abhilfe des Mangels zu motivieren), eher einen Ton des bestimmten Bittens als einen Ton des Forderns bemüht, gegebenenfalls eine Möglichkeit zu alternativen Lösungen geben kann, auf pauschale Aussagen (die den Schaden nicht konkret beziffern oder benennen) verzichten kann, statt unverbundenen oder nur mit *und* verbundenen Satzketten Konnektoren wie *außerdem*, *zudem*, *darüber hinaus* oder *des Weiteren* als stilistisch höhere Varianten verwenden kann/sollte (und Berücksichtigung der damit verbundenen neuen Syntax), statt typisch umgangssprachliche Wörter wie *kaputt* stilistisch höhere Synonyme wie *defekt* anwenden kann/sollte. Zusätzlich wird noch einmal besprochen, welche inhaltlichen Lücken es bei einer Reklamation nicht geben sollte.

4. Freies Schreiben (Aufgabenstellung in Telegrammstil und Bildern): Hier wird darauf geachtet, dass den TN nicht schon durch die Aufgabenstellung zu viele wichtige Wörter und Wendungen mitgegeben werden, sondern nur ein Minimum an allgemeinen Informationen vermittelt wird. So lautet die Anweisung: „Sie arbeiten als Praktikant für das Sprachzentrum Musterstadt. Sie sollen einen Brief zu folgender Situation schreiben.“ Danach zeigt ein Bild, was man unter welcher Auftragsnummer bei welcher Firma gekauft hat, in diesem Falle drei Stühle. Danach heißt es, „Problem nach einer Woche“, gefolgt von einem Bild, wo nun die Rückenlehne eines der Stühle gebrochen ist. Die TN

verfassen in Stillarbeit ihre Reklamation (je nach individueller Präferenz entweder händisch und abfotografiert oder getippt) und mailen sie der Lehrkraft zu.

5. Am folgenden Tag erhalten die TN den Text zurück. Dabei wird die Arbeit in diesem ersten Brief noch mit durchgängig direkten Korrekturen versehen. Alle TN haben Zeit, sich ihre Korrekturen anzusehen. Zusätzlich weist die Lehrkraft nochmal auf häufiger vorkommende Schwächen hin – vor allem die pragmatisch-kohäsiven Schwächen. Sodann widmet sich die Lehrkraft einem neuen Thema.

Am nächsten Tag erfolgt dann unangekündigt der Abschlusstest zu diesem Versuch.

4. Testaufbau (Prätest und Posttest)

Einstiegstest (Prätest) und Abschlusstest (Posttest) sollten standardisiert, also valide (auf das Ziel Beschwerdebrief-Kompetenz gerichtet), reliabel (genau) und objektiv sein. Aus diesem Grund wurden keine von den TN erstellten Fließtexte ausgewertet. Vielmehr bestand der Test, wie bereits erwähnt, zum einen aus der sprachsystemischen Aufgabe, 9 textsortenrelevante Wörter, die zur Hälfte oder mehr ausgeblendet waren, richtig zu ergänzen: Nur wenn Orthographie und Grammatik komplett richtig waren, gab es 1 Punkt für das entsprechende Wort, ansonsten keinen Punkt. Mit halben Punkten wurde nicht gearbeitet. Zum anderen gab es Fragen zur pragmatischen Kompetenz, und zwar in beiden Fällen wie folgt:

- Welche zwei Zeilen im Text braucht man in diesem Text-Typ nicht? (2 Punkte)
- Welche zwei Elemente oder Informationen sollte man im Brief noch hinzufügen? (2 Punkte)
- Es gibt 1 Wort-Kombination in Zeile X, die für diesen Text-Typ nicht so gut passt. Welche? Schreiben Sie bessere Wörter dafür. (1 Punkt)
- Es gibt 1 Wort in Zeile X, das für diesen Text-Typ nicht so gut passt. Welches? Schreiben Sie ein besseres Wörter dafür. (1 Punkt)
- In Zeile X steht der Satz „Und...“. Tauschen Sie das Wort *und* durch ein anderes Wort aus und schreiben Sie den kompletten Satz neu. (1 Punkt, wenn sowohl das Wort als auch die Wortstellung stimmen; ansonsten kein Punkt)

Der Einstiegstest wurde handschriftlich auf dem Aufgabenblatt gelöst. Beim Abschlusstest waren die TN dazu aufgerufen, die Lösungen in den Chat zu schreiben; der Chat war selbstverständlich so eingestellt, dass nur die Lehrkraft die Eingaben sehen konnte.

5. Testergebnisse und Interpretation

In der folgenden Tabelle 1 steht „S“ für „sprachsystemischer Teil“, „P“ für „pragmatischer Teil“ und „Ges“ für „Gesamt“. Von den 11 TN konnten 8 TN gewertet werden. Ein TN fehlte am Tag 4 (Abschlusstest). Bei zwei TN gab es schlichtweg zu viele Zusammenbrüche der Internetverbindung beziehungsweise des Online-Systems, sodass sie große Teile des Unterrichts nicht gut absolvieren konnten. Eingeflossen sind hingegen die Leistungen der beiden Personen, die zwar nicht zu sehen waren, aber durch die Abschaltung der Video-Funktion die Internetverbindung stabilisieren konnten und dennoch die Lehrkraft sehen konnten.

	Test S-1	Test S-2	Test P-1	Test P-2	Test Ges-1	Test Ges-2
maximal	9	9	7	7	16	16
TN1	3	5	1	5	4	10
TN2	4	4	0	2	4	6
TN3	2	7	1	3	3	10
TN4	7	7	2	2	9	9
TN5	1	7	0	0	1	7
TN6	3	3	1	4	4	7
TN7	4	7	0	1	4	8
TN8	6	7	6	7	12	14
Median	3,5	7	1	2,5	4	8,5

Tabelle 1: Testergebnisse der TN

Wenn man einen statistischen t-Test mit ungleichen Varianzen (mit Signifikanz-Niveau von 0,05) durchführt, lässt sich Folgendes festhalten. Schaut man auf die Gesamtpunktzahlen, lässt sich eine leichte, aber signifikante Steigerung erkennen ($t=2,43$; $p=0,0320$; $df=13$; $sd=1,5454$). Mit Blick auf den sprachsystemischen Teil ist eine signifikante Steigerung feststellbar ($t=2,34$; $p=0,0362$; $df=13$; $sd=0,9100$). Bezüglich des sprachpragmatischen Teils zeigt sich bei sechs der acht TN und beim Mittelwert/Median für die Gruppe zwar ebenfalls eine Verbesserung, aber sie kann in statistischer Hinsicht nicht als signifikant bezeichnet werden ($t=1,52$; $p=0,1520$; $df=13$; $sd=1,1068$).

Zu diesem Ergebnis muss man jedoch einige einschränkende Bemerkungen machen. Gemäß den qualitativen Vorbeobachtungen in einer anderen Gruppe wäre auch im pragmatischen Bereich eine Steigerung zu erwarten gewesen. Es ist jedoch nicht ausgeschlos-

sen, dass bei TN5, die im sprachpragmatischen Teil des Abschlusstests 0 Punkte zeigt, die Prüfungszeit zu knapp war. TN5 (arabisches Schriftsystem in der Muttersprache, geringer Bildungshintergrund) fällt das Lesen noch immer schwer. Sie hat bereits in der allgemeinen Einstufung nicht beziehungsweise nicht mehr das eigentlich notwendige Ausgangsniveau B1, soll aber gemäß Job-Center den Kurs mitmachen. Hinzu kommt, dass sie mit der deutschen Tastatur nicht gut vertraut ist. Das deutsche Tastatursystem bereitet TN7 nach eigener Aussage ebenfalls Probleme. Zudem wären die Leistungen im Abschlusstest möglicherweise noch besser ausgefallen, wenn bei TN2, TN3 und TN6 nicht immer wieder deren Kinder zwischendurch den Unterricht für die TN gestört hätten.

6. Testergebnisse, Interpretation, Ausblick

Trotz der eingeschränkten Repräsentativität durch die geringe Probanden-Zahl und der noch nicht großen Kompetenzsprünge (die auch mit dem aufoktroierten Wechsel von Präsenzunterricht zu Online-Unterricht und den damit verbundenen Hindernissen zusammenhängen mögen) legt die statistische Auswertung nahe, dass sich ein Einstieg aus einem Text in zwei Lücken-Varianten, einem zweiten Text zur Fehlerkorrektur und einer Aufgabe in freiem Schreiben als Hinführung zu diesem oder einem ähnlichen Text-Typ unter realen Unterrichtsbedingungen anbieten. Dabei sollten vielleicht die TN überdeutlich auf die Bedeutung der pragmalinguistischen Kompetenz hingewiesen werden.

Die Texte mit den ganzen und halben Wortlücken sind für eine Lehrkraft einfach vorzubereiten. Etwas aufwändiger gestaltet sich der zweite Text, den man am besten ausgehend von einem Modelltext abwandelt. Wie bereits erwähnt, ist dabei auf das Schaffen inhaltlicher und kohäsiver Lücken sowie den Einbau lerntypischer überflüssiger Informationen zu achten. Für die Bilder bei der Aufgabenstellung zum freien Schreiben kann man auf gemeinfreie Quellen im Internet zurückgreifen (z. B. www.pixabay.de).

Da im Rahmen dieser Unterrichtseinheit von den TN erst eine einzelne Beschwerde komplett selbstständig verfasst wurde, sind im weiteren Verlauf des Unterrichts Beschwerdeschreiben zu anderen Situationen nochmal zu üben, wobei die Lehrkraft gröbere Schwächen mit rotem Leuchtstift (teilweise mit indirekten, teilweise mit direkten Korrekturen) und gute, dem B2-Niveau entsprechende Stellen mit grünem Leuchtstift markieren könnte (vgl. dazu Grzega 2022: 45); dabei würde in den Korrekturen zwischen Verbstellungsverstößen, Flexionsverstößen, lexikalischen Verstößen und sprachpragmatischen Auffälligkeiten unterschieden.

Bibliographie

- Bärenfänger, Olaf; Geist, Barbara (2021) Prüfen – Testen – Sprachstände erheben. In: Claus Altmayer, Katrin Biebighäuser; Stefanie Haberzettel; Antje Heine (Hrsg.) *Handbuch Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: Kontexte – Themen – Methode*. Berlin: Metzler, 301-318.
- Becker-Mrotzek, Michael; Grabowski, Joachim; Steinhoff, Torsten (Hrsg.) (2017) *Forschungshandbuch empirische Schreibdidaktik*. Münster: Waxmann.
- Börner, Wolfgang (1998) Schreiben im Fremdsprachenunterricht. In: Udo O. H. Jung (Hrsg.) *Praktische Handreichung für Fremdsprachenlehrer*. Frankfurt (Main) etc.: Lang, 287-294.
- Bremerich-Vos, Albert (2000) Der Einfluss der Textlinguistik auf die Ratgeberliteratur. In: Klaus Brinker, Gerd Antos; Wolfgang Heinemann; Sven F. Sager (Hrsg.) *Text- und Gesprächslinguistik*. Bd. 1. Berlin & New York: De Gruyter, 877-884.
- Grabowski, Joachim (2017) Anforderungen an Untersuchungsdesigns. In: Michael Becker-Mrotzek; Joachim Grabowski; Torsten Steinhoff (Hrsg.) *Forschungshandbuch empirische Schreibdidaktik*. Münster: Waxmann.
- Grotjahn, Rüdiger (2009) Prüfen – Testen – Bewerten. In: Udo O. H. Jung (Hrsg.) *Praktische Handreichung für Fremdsprachenlehrer*. 5., durchgesehene Aufl. Frankfurt (Main) etc.: Lang, 221-230.
- Grotjahn, Rüdiger (2019) C-Tests. In: Stefan Jeuk; Julia Settinieri (Hrsg.) *Sprachdiagnostik Deutsch als Zweitsprache: Ein Handbuch*. Berlin: De Gruyter, 585-609.
- Grzega, Joachim (2018) Europas Sprachen von Alphabetisierung bis B2 – Lernhilfen, L1, LdL: Ein Bericht zum Projektbereich InES der Vhs Donauwörth. *Journal for EuroLinguistiX* 15, 22-45.
- Grzega, Joachim (2022) Friedsamer leben durch wirksames Lernen – Analysen aus Sprachkursen mit Ukrainern (with conclusions in German and English). *Journal for EuroLinguistiX* 19, 22-47.
- Grzega, Joachim; Klüsener, Bea (2012) *LdL für Pepe, Pfeiffer und die Pauker: Unterrichtstipps nach 30 Jahren bewährtem, verlässlichem, kreativem und effektivem Lernen durch Lehren*. Berlin: epubli.
- Grzega, Joachim; Klüsener, Bea (2017) New Ideas for Testing and Training Communicative Competence. *Journal for EuroLinguistiX* 14, 69-80.
- Heinemann, Margot (2000) Textsorten des Alltags. In: Klaus Brinker; Gerd Antos; Wolfgang Heinemann; Sven F. Sager (Hrsg.) *Text- und Gesprächslinguistik*. Bd. 1. Berlin & New York: De Gruyter, 604-614.
- Heller, Vivien (2019) Pragmatik. In: Stefan Jeuk; Julia Settinieri (Hrsg.) *Sprachdiagnostik Deutsch als Zweitsprache: Ein Handbuch*. Berlin: De Gruyter, 353-386.
- Hughes, Arthur (1989) *Testing for Language Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Klemm, Albrecht (2017) *Zur Rolle von Fehlerkorrekturen im L2-Schreiberwerb: Eine empirische Untersuchung in studienbegleitenden DaF-Kursen*. Tübingen: Stauffenburg.
- Krings, Hans P. (2016) Schreiben. In: Eva Burwitz-Melzer; Grit Mehlhorn; Claudia Riemer; Karl-Richard Bausch; Hans-Jürgen Krumm (Hrsg.) *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 6., völlig überarbeitete und erweiterte Aufl. Tübingen: Francke, 107-111.

- Mackensen, Lutz (1995) *Gutes Deutsch in Schrift und Rede*. Reinbek: Rowohlt.
- Niermann, Torsten (2023) Beschwerdebrief: Aufbau, Inhalt und Formulierung. <https://www.wirtschaftswissen.de/unternehmensfuehrung/korrespondenz/geschaeftsbriefe-e-mails/beschwerdebrief-verfassen-so-formulieren-sie-treffer-sicher-und-besonnen/>. Letzter Zugriff 28.2.2023.
- Peuschel, Kristina (2016) *Podcasts* als komplexe Kompetenzaufgabe im DaF-Unterricht – für das Hören schreiben und mündlich kommunizieren. In: Carmen Becker; Gabriele Blell; Andrea Rössler (Hrsg.) *Web 2.0 und komplexe Kompetenzaufgaben im Fremdsprachenunterricht*. Frankfurt (Main): Lang, 75-85.
- Raatz, Ulrich; Klein-Braley, Christine (1982) Der C-Test: Ein neuer Ansatz zur Messung von allgemeiner Sprachbeherrschung. *AKS Rundbrief* 4, 23-37.
- Roll, Heike (2021) Sprachliche Teilkompetenzen (2): Schriftlichkeit. In: Claus Altmayer; Katrin Biebighäuser; Stefanie Haberzettel; Antje Heine (Hrsg.) *Handbuch Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: Kontexte – Themen – Methode*. Berlin: Metzler, 268-281.
- Schäfer, Joachim (2019) Schreiben. In: Stefan Jeuk; Julia Settinieri (Hrsg.) *Sprachdiagnostik Deutsch als Zweitsprache: Ein Handbuch*. Berlin: De Gruyter, 471-490.
- Wagner, Jürgen; Heckmann, Verena; Höfler, Elke (Hrsg.) *Web 2.0 im Fremdsprachenunterricht: Ein Praxisbuch für Lehrende in Schule und Hochschule*. 2., teilweise aktualisierte und ergänzte Aufl. Glückstadt: vvh Verlag Werner Hülsbusch.
- Werlen, Erika (1996) Teilnehmende Beobachtung. In: Hans Goebel; Peter H. Nelde; Zdenek Stary; Wolfgang Wölck (Hrsg.) *Kontaktlinguistik: Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung*. Berlin: De Gruyter, 750-764.
- Zamel, Vivian (1982) Writing: The Process of Discovering Meaning. *TESOL Quarterly* 16, 195-209.

Biographische Information

Dr. Joachim Grzega ist Leiter des Bereichs „Innovative Europäische Sprachlehre (InES)“ an der VHS Donauwörth und außerplanmäßiger Professor für Sprachwissenschaft an der Universität Eichstätt-Ingolstadt. Seine Forschungsschwerpunkte sind unter anderem: lernerzentrierte Methoden (einschließlich LdL [Lernen durch Lehren]), Anfangsphasen von Sprachunterricht in europäischen Sprachen, kognitive Methoden, kommunikative Kompetenzen und der Zusammenhang von Sprache/Denken/Handeln. Er beteiligt sich an der Weiterentwicklung von LdL und hat die Konzepte Sprach-Not-Arzt, Alphabet-Not-Arzt und SprachFitnessStudio entwickelt. Er hat Erfahrungen mit Lernen vieler verschiedener Muttersprachen und hat alle Altersklassen ab Grundschule unterrichtet.

Schlagwörter

Schreibkompetenzen, Lückentexte, Berufssprachkurse, Reklamationen, Erwachsenenbildung