

## Allgemeiner Beitrag

Nicole Marx\*

# Schreiben im DaF-Unterricht – kommunikative Ziele auf dem Prüfstand

## Teaching writing in German as an additional language – reconsidering communicative goals

<https://doi.org/10.1515/infodaf-2023-0081>

**Zusammenfassung:** Mit der „Kommunikativen Wende“ der 1980er rückte sprachliche Interaktion in den Fokus des Fremdsprachenunterrichts. Dabei kamen und kommen weiterhin vor allem konzeptionell mündliche, nächsprachliche Phänomene zur Geltung. Diese Interpretation kommunikativen Unterrichts ist allerdings insbesondere mit Bezug auf die Entwicklung von Schriftlichkeit zu hinterfragen. Im Beitrag wird nach einer exemplarischen, kritischen Analyse von Schreibaufgaben moderner DaF-Lehrwerke für eine vertiefte Berücksichtigung der Zielperspektive distanzsprachlicher Kommunikation plädiert.

**Schlüsselwörter:** Schreiben, konzeptionelle Schriftlichkeit, distanzsprachlich, Lehrwerke, kommunikativer Ansatz

**Abstract:** The communicative approach moved linguistic interaction into the focus of foreign language teaching. In this context, oral communication was and remains the main conceptual focus. However, the usefulness of this emphasis is questionable for the development of written language. Following a theoretical discussion, I carry out an exemplary, critical analysis of writing tasks in new German as a foreign language (DaF) textbooks and argue for a reconsideration of goals for writing instruction.

**Keywords:** writing, academic language, textbooks, communicative approach

---

\*Kontaktperson: Nicole Marx, E-Mail: [n.marx@uni-koeln.de](mailto:n.marx@uni-koeln.de)

# 1 Einleitung

Mit dem Aufkommen der kommunikativen Didaktik in den 1980ern entwickelte sich eine deutliche Fokussierung auf mündliche Dialoge im Fremdsprachenunterricht zur Vorbereitung auf authentische kommunikative Anlässe. Die Verdienste dieses neuen Fokus liegen auf der Hand. Die Interpretation des kommunikativen Ansatzes in den Folgejahren lässt jedoch zu wünschen übrig. Immer mehr nahmen alltägliche, mündliche und vor allem nächstsprachliche Kommunikationssituationen zu Ungunsten genauso authentischer schriftlicher und distanzsprachlicher Anlässe Raum ein (vgl. Königs 2018). Dies hat Folgen für die gesamtsprachliche Entwicklung der Lernenden und für ihren Übergang in höhere Sprach- und Bildungsniveaus.

Im vorliegenden Beitrag, der auf einem Plenarvortrag auf der FaDaF-Tagung 2022 in Kassel beruht, wird die Rolle des Schreibens im Fremdsprachenunterricht reflektiert. Hintergrund ist die (unsystematische) Beobachtung, dass es eine Diskrepanz zwischen dem hohen Potenzial des Schreibens für die Entwicklung distanzsprachlichen Gebrauchs und seiner tatsächlichen Ausführung im Schreibunterricht gibt. Als einführendes Beispiel dienen zwei Schreibaufgaben aus universitären DaF-Prüfungen, die im Abstand von 21 Jahren im gleichen Land gestellt wurden. Beide sind für Studierende im dritten oder vierten Studienjahr konzipiert und damit nach heutigem Stand etwa auf dem Niveau B2.2 einzuordnen:

Beispiel 1 (1995): „Augsburger Kreidekreis“ von Bertolt Brecht: Beschreiben Sie im Detail das Verhältnis der beiden Mütter zu dem Kind, um das es in der Gerichtsverhandlung geht, und diskutieren Sie die Frage, warum eigentlich die beiden das Kind haben/behalten wollten. Wie hätten Sie an der Stelle des Richters gehandelt? (600 Wörter)

Beispiel 2 (2016): Emotionale Intelligenz: Versetzen Sie sich in eine Person, für die emotionale Intelligenz den Unterschied zwischen Erfolg und Scheitern bedeutet. Wie hat diese Person ihren Weg gefunden? Wie erlebt sie ihn? Schreiben Sie einen persönlichen Beitrag in einem kreativen, literarisch-fiktionalen Stil. (350 Wörter)

Drei Unterschiede sind augenfällig. Erstens fordert die ältere Aufgabe beinahe die doppelte Textlänge ein; Lernende müssen also mehr Text produzieren. Zweitens werden dort klare und für das akademische Schreiben typische Operatoren wie „beschreiben“ und „diskutieren“ eingesetzt, während in der jüngeren Aufgabe umschreibende Hinweise wie „sich versetzen in“ oder „in einem persönlichen, kreativen, literarisch-funktionalen Stil schreiben“ zu finden sind. Und drittens wird in der älteren Aufgabe ein sachbezogener Text erstellt, in der jüngeren ein selbstbezogener zu Erfahrungen im Alltag. Beide Aufgaben haben einen Wert für die sprachliche Entwicklung. Welcher Text aber eher auf einen distanzsprachlichen, perspektivisch akademischen oder beruflichen Sprachgebrauch vorbereitet, dürfte deutlich sein (hierzu Bärenfänger 2016; Bärenfänger/Lange/Möhring 2016).

Dieses kleine Beispiel leitet zur Hauptthese des Beitrags: Der DaF-Schreibunterricht in allgemeinsprachlichen Kursen bereitet nur unzureichend auf einen fortschreitenden Ausbau der deutschen Sprache mit der Perspektive auf mögliche spätere akademische oder berufliche Kontexte vor. Diese These möchte ich anhand von drei Beobachtungen untermauern:

- (1) Texte werden im DaF-Unterricht nur selten geschrieben.
- (2) Angeforderte Textsorten fokussieren den nächstsprachlichen Raum und thematisieren Unterschiede zum distanzsprachlichen Raum unzureichend.
- (3) Die Zielperspektive der Distanzsprachlichkeit wird in Schreibaktivitäten nicht nur auf niedrigeren, sondern auch auf höheren Niveaus vernachlässigt.

Im Folgenden wird zunächst auf die Nähe- und Distanzsprachlichkeit und ihre Bedeutung für den Fremdsprachenunterricht eingegangen, um dann den Wert des Schreibunterrichts für ihre Entwicklung zu erläutern. Anhand von Schreibaufgaben aus modernen DaF-Lehrwerken und Prüfungen wird das Erreichen dieser Zielperspektiven hinterfragt, bevor mit Empfehlungen für die Konzeption des Schreibunterrichts abgeschlossen wird.

## 2 Nähe- und?/oder? Distanzsprachlichkeit als Ziel des Fremdsprachenunterrichts

Seit dem Aufkommen der kommunikativen Didaktik ist es ein Hauptanliegen des Fremdsprachenunterrichts, Lernende auf authentische Kommunikationssituationen vorzubereiten. „Authentisch“ wird hier allerdings nicht auf alle Gebrauchskontexte ausgeweitet, die potenziell eine Rolle im (persönlichen, beruflichen, akademischen) Leben spielen; vielmehr steht „die Realisierung von kommunikativ angemessenen Äußerungen in interaktiven mündlichen Sprachverwendungssituationen“ (Krings 2016: 107) im Fokus. Dies führt dazu, dass der kommunikative Fremdsprachenunterricht „das Schreiben lange Zeit vernachlässigt und sich darauf konzentriert [hat], realen Sprachgebrauch“ (Krumm 1989) zu üben – also das „standardsprachliche Sprechenkönnen“ (Feilke 2016: 129) – im Kontrast zu dem Fokus der „L1-Didaktiken“, die „stets Didaktiken der Rezeption und Produktion von geschriebenen Texten sowie eines Sprechens, das dominant an der Zielperspektive konzeptioneller Schriftlichkeit orientiert ist“ (ebd.), seien.

Kommen geschriebene Texte im Fremdsprachenunterricht vor, lassen sie sich entsprechend meist im Raum nächstsprachlichen (im Kontrast zu distanzsprachlichen) Sprachgebrauchs einordnen (zu den Termini siehe Ägel/Hennig 2006; Koch/Oesterreicher 1985, 2007; vgl. auch „konzeptionell mündlich/schriftlich“ ebd.). Diese

sogenannte Sprache der Nähe ist eher dialogisch, verhandelt persönliche Erfahrungen und bezieht sich auf Themen aus dem alltäglichen Erlebnisraum; es entsteht wenig inhaltliche und emotionale Distanz zwischen Schreibendem und Text. Der Unterricht der Verkehrssprache beschäftigt sich dagegen mit distanzsprachlichen Textformen, die eher sachbezogen und vom schreibenden Subjekt distanziert sind.

Meines Erachtens ist diese Fokussierung der Fremdsprachendidaktiken auf eine (Fehl-)Interpretation des kommunikativen Ansatzes zurückzuführen, die die Ausführungen von Hymes (1972) auf nächstsprachliche Kommunikationssituationen (Nunan 1991) reduziert. Das ist ein grundlegender Fehler. Ist es Ziel der Sprachlehre, kommunikativ anschlussfähige Personen in einer Zielsprache auszubilden, müssten unterschiedlichste, auch potenziell relevante kommunikative Situationen angebahnt werden. Zwar gehört der Austausch über den persönlichen Lebensraum dazu – genauso relevant sind aber Texte, die über diesen Erlebnisraum hinausgehen und inhaltlich wie emotional die schreibende Person vom Sachverhalt des eigenen Textes distanzieren. Diese Verschiebung geht mit einer Änderung in der sprachlichen Form einher, die nicht nur in den „L1-Didaktiken“, sondern auch in den Fremdsprachendidaktiken eingeführt und geübt werden muss. Der fremdsprachliche Schreibunterricht ist ein besonders vielversprechender Ort für eine Orientierung an beiden Zielperspektiven: Nähe- und Distanzsprachlichkeit.

### 3 Schreibunterricht als zentraler Übungsraum der Distanzsprachlichkeit

Warum ist das Schreiben, das heißt „die selbstständige Produktion von kommunikativ angemessenen und inhaltlich bedeutungsvollen Texten“ (Bachmann/Becker-Mrotzek 2017: 25–26), für die Entwicklung einer Sprache der Distanz besonders geeignet?

Das Schreiben hat zunächst viel Potenzial für das Sprachenlernen, ermöglicht es doch eine reflektierte Auseinandersetzung mit Inhalten, Konzepten, Kontexten, Registern, Funktionen und Formen, womit es die Weiterentwicklung von kognitiven sowie sprachlichen Wissensstrukturen unterstützt (Klein/Boscolo 2016). Es erfüllt Funktionen, die je nach Kontext sowohl nahe- als auch distanzsprachlichen Charakter haben können, so zum Beispiel die Etablierung und den Erhalt sozialer Strukturen (Grußkartentexte, Beiträge in Festschriften), die psychische Entlastung (Tagebücher, Beschwerdebriefe) oder Mitteilungen an andere (WhatsApp-Nachrichten, Adressänderungen). Das Schreiben hat aber auch wissensorganisierende, -erweiternde und -erzeugende Funktionen. Es unterstützt bei der Entwicklung und Systematisierung von Gedanken, es bietet sich als Gedächtnisstütze an, wird zur

Dokumentation in institutionellen Kontexten auch im Rahmen von Prüfungen eingesetzt und ist gleichzeitig Übungsraum für sprachliches Wissen (vgl. Schmölzer-Eibinger/Weidacher 2007; Torrance/van Waes/Galbraith 2007). Insbesondere distanzsprachliche Textformen aus dem Unterricht wie die berühmt-berüchtigten Erörterungen (vgl. Feilke 1990) unterstützen die Epistemisierung, in der erkanntes „Wissen zusehends aus dem unmittelbar persönlichen Erlebnisraum [des erkennenden Individuums heraustritt]“ und „mehr und mehr zu einem von konkreten Situationen in der Welt abstrahierten, [...] systematisierten sowie intersubjektiv ausgehandelten, d.h. argumentativ und methodisch gestützten Wissen“ wird (Pohl 2016: 61). Es entstehen vertiefte Fähigkeiten zum Einbezug weiterer, entpersonalisierter Perspektiven in Denk- und Argumentationsstrukturen.

Mit komplexeren, distanzierteren Textinhalten gehen spezifische sprachliche Mittel einher, um zwischen persönlichen Meinungen und Erfahrungen auf der einen Seite und abstrahiertem, systematisiertem Wissen auf der anderen zu unterscheiden. Besonders bildhaft wird diese Entwicklung bei Ausdrücken zur argumentativen Positionierung der Schreiberin oder des Schreibers. Argumente, die in Handlungen des nächstsprachlichen Raums eingesetzt werden, beziehen sich auf die Schreibende bzw. den Schreibenden (*Ich finde*) und ihre oder seine Emotionen (*Ich habe keine Lust auf ...*). Mit zunehmender persönlicher Distanzierung tritt die Autorin oder der Autor immer mehr in den Hintergrund und die Sache wird zum Fokus und gleichzeitig zum grammatischen Subjekt (*meiner Meinung nach [ist die Umweltverschmutzung...], meines Erachtens, m.E.*). Die gemeinsame Entwicklung von sprachlichen Merkmalen und inhaltlicher sowie textstruktureller Fokussierung wird also durch eine Bewegung von einer Sprache der Nähe hin zu einer Sprache der Distanz widerspiegelt (Marx 2018).

Angesichts des zentralen Stellenwerts des Schreibens für die Entwicklung des Sprach- und Wissenserwerbs ist es überraschend, dass das Schreiben im kommunikativen Fremdsprachenunterricht eher vernachlässigt wurde und Krings (2016: 107) zufolge erst mit der Einführung des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen zu einer gleichberechtigten Fertigkeit wurde. Allerdings steht auch hier und über alle Niveaus hinweg die nächstsprachliche, insbesondere die dialogische Kommunikation im Vordergrund (Trim/North/Coste 2001: 66 und 85). Die Erkenntnis verwirrt – bis Anhang B das Puzzleteil preisgibt: „Schreiben stand nicht im Mittelpunkt der Untersuchung. Die Deskriptoren für das Schreiben [...] wurden vor allem aus denen für die mündliche Produktion entwickelt“ (ebd.: 212).

Um dies zu verdeutlichen: In diesem zentralen bildungspolitischen Dokument, das seit nunmehr 20 Jahren stark formierenden Charakter für Curricula, Lehrpläne und insbesondere Lehrwerke hat, wurden Deskriptoren für die konzeptionelle und mediale Mündlichkeit mit Fokus auf die persönliche Erfahrungswelt entwickelt – und auf das Schreiben übertragen. Die konzeptionelle Schriftlichkeit, die entper-

sonalisierte Distanzsprachlichkeit, kommt im GER wenig überraschend zu kurz. Dies hat Konsequenzen für das Verständnis von sprachlicher Entwicklung und für ihre Unterstützung im Fremdsprachenunterricht.

## 4 Schreibaufgaben für DaF: Wohin führt die Reise?

Wie werden nun Schreibaufgaben in der Praxis des DaF-Unterrichts konzipiert und auf welchen Sprachgebrauch bereiten sie vor? Im Folgenden wird den drei Eingangsbeobachtungen anhand von Beispielen aus der Unterrichts- und Prüfungspraxis nachgegangen, um die zentrale These des Beitrags zu erläutern.

Beobachtung 1: Der aktuelle DaF-Unterricht bietet wenig Gelegenheiten zum Üben der schriftlichen Textproduktion.

Das Schreiben unterstützt die Entwicklung sprachlicher Fähigkeiten, vorausgesetzt, angemessene Übungsgelegenheiten werden wahrgenommen (siehe die Beiträge in Burwitz-Melzer et al. 2016); eine theoretische Untermauerung findet man insbesondere in gebrauchsbasierten Theorien (Goldberg/Casenhiser 2008). Fehlen dagegen Übungsmöglichkeiten, so fehlen auch Gelegenheiten zur Ausdifferenzierung insbesondere distanzsprachlicher Handlungen in der Schreibpraxis. Besonders deutlich wird dies, wenn fehlende Übungsmöglichkeiten auf unteren Niveaus sich kumulativ auf die sprachlichen Fähigkeiten auf höheren Niveaus auswirken. So sind beispielsweise Schreibschwierigkeiten italienischer Germanistikstudierender unter anderem auf die sehr seltenen Gelegenheiten zum Verfassen schriftlicher Texte in der Sekundarstufe und im Bachelorstudium zurückzuführen (Sorrentino 2012) und auch in Deutschland weisen ausländische Studierende nicht nur besondere Schwächen beim Schreiben auf – die Schreibkompetenz stagniert im Laufe des Studiums, was auf die zentrale Bedeutung von Übungsmöglichkeiten (nicht nur) während des Studiums hindeutet (Wisniewski et al. 2022: 168, 213–214 und 283).

Welche Gelegenheiten bietet der moderne DaF-Unterricht für das Schreiben von Texten? Eine Möglichkeit, dieser Frage nachzugehen, ist es, überregionale DaF-Lehrwerke zu sichten. In einer kleinen, explorativen Analyse wurde zunächst just dieser Frage nachgegangen.

Hierfür wurden fünf gängige Lehrwerkserien für allgemeinsprachliche Deutschkurse mit 20 zugänglichen Bänden (Lehr- und Arbeitsbuch gelten hier als ein Band) zunächst auf die Anzahl der Schreibaufgaben untersucht. Die Lehrwerke sollten (1) an ältere Jugendliche und Erwachsene gerichtet, (2) allgemein anstatt berufsspezifisch, (3) für den überregionalen Einsatz entwickelt, (4) aktuell eingesetzt

und (5) explizit für den DaF-Unterricht konzipiert sein. Zudem sollten die Niveaus A1–B1 und B1+/B2–C1 durch jeweils zwei Verlage repräsentiert werden, um Heterogenität abzubilden. Die Lehr- und Arbeitsbücher wurden systematisch auf Schreibaufgaben untersucht, die ein selbstständiges Verfassen von Texten einfordern. Da Selbstständigkeit beim Verfassen von Texten im Fremdsprachenunterricht eine Grauzone ist, wurden drei typische Aufgabenformate ausgeschlossen: (1) Lückentexte, (2) Schreibaufträge, bei denen nur einzelne Sätze zu formulieren waren und die primär dem Üben grammatischer Formen bzw. Vokabeln dienten, (3) weitere Schreibaufträge, bei denen Textstrukturen und Formulierungen stark vorgegeben wurden.

Das Ergebnis wird in Tabelle 1 aufgeführt. Zum besseren Verständnis wird die Anzahl der vom Goethe-Institut empfohlenen Unterrichtseinheiten (UE) für das Erreichen des jeweiligen GER-Niveaus aufgeführt. So sind 60–100 UE für das Erreichen des Niveaus A1 empfohlen. Um das Niveau B2 nach Abschluss des Niveaus B1 zu erreichen, sind 200–250 UE vorgesehen. Die Zahlen in Klammern sind die Anzahl der Schreibaufgaben, die sich im Lehrbuch befinden. Zum Beispiel enthält *Menschen A1.1* 18 Schreibaktivitäten, davon sieben im Lehrbuch und elf im Arbeitsbuch.

Schon diese begrenzte Aufzählung zeigt einige Auffälligkeiten. Erstens reduziert sich die durchschnittliche Anzahl an Schreibaktivitäten pro zehn Unterrichtsstunden mit steigendem Niveau – verständlich, werden doch die Schreibaufgaben in der Regel komplexer und nehmen somit oft mehr Zeit in Anspruch. Gerade auf den höheren Stufen kommen relativ wenige Schreibaufgaben vor (von knapp fünf Aufgaben auf dem Niveau A1 bis hin zu weniger als eine Aufgabe auf C1 pro zehn Unterrichtsstunden). Vor dem Hintergrund des zunehmenden kognitiven, inhaltlichen und sprachlichen Anspruchs ist dies trotzdem bedenklich. Zweitens befindet sich ein wesentlicher Teil der Schreibaufgaben entweder im begleitenden Arbeitsbuch (Hueber, Klett) oder ist eine Alternativübung zu einer mündlichen oder grafischen Produktion (Cornelsen). Da mit Ausnahme von Formübungen die Aufgaben im Arbeitsbuch in der Praxis oft weniger Aufmerksamkeit erlangen, ist die Zahl der durchgeführten Schreibaktivitäten wohl deutlich kleiner – so zumindest die Vermutung, die aus unsystematischen Gesprächen mit DaF-Lehrkräften entsteht. Dennoch zeigt drittens der Vergleich in einer Nachfolgelehrwerkserie (*Momente*, das Nachfolgelehrwerk von *Menschen*), dass zumindest in diesen Lehrwerken eine Steigerung der rein quantitativen Menge an Schreibaufgaben auf den Niveaus A1 und A2 erfolgt ist.

**Tabelle 1:** Anzahl der Schreibaufgaben in den untersuchten Lehrwerken (in Klammern: davon im Lehrbuch)

|                                           | A1<br>60–100 UE |         | A2<br>100 UE |        | B1<br>200 UE |              | B2<br>200–250 UE |         | C1<br>250–300 UE |
|-------------------------------------------|-----------------|---------|--------------|--------|--------------|--------------|------------------|---------|------------------|
|                                           | A1.1            | A1.2    | A2.1         | A2.2   | B1.1         | B1.2/<br>B1+ | B2.1             | B2.2    |                  |
| <i>Das Leben*</i><br>(Cornelsen, ab 2020) | 29              |         | 37           |        | 47           |              |                  |         |                  |
| <i>Menschen</i><br>(Hueber, ab 2012)      | 18 (7)          | 19 (6)  | 12 (3)       | 17 (6) | 27 (10)      | 23 (8)       |                  |         |                  |
| <i>Momente**</i><br>(Hueber, ab 2020)     | 21 (6)          | 31 (11) | 26 (9)       | 18 (9) | ab<br>2023   | ab<br>2023   |                  |         |                  |
| <i>Aspekte neu</i><br>(Klett, ab 2017)    |                 |         |              |        | 47 (26)      |              | 16 (10)          | 22 (11) | 24               |
| <i>Sicher!***</i><br>(Hueber, ab 2017)    |                 |         |              |        | 23 (10)      |              | 30 (14)          | 33 (18) |                  |
| Durchschnittliche<br>Anzahl / 10 UE****   | 4,9             |         | 3,7          |        | 2,9          |              | 1,5              |         | 1,0              |
| Davon im Lehrbuch /<br>10 UE              | 2,5             |         | 2,1          |        | 1,8          |              | 0,8              |         | 0,8              |

\* Nachfolgelehrwerk zu *Prima! Deutsch für Jugendliche*

\*\* Nachfolgelehrwerk zu *Menschen* – bis Sommer 2023 waren nur die Niveaus A1 und A2 veröffentlicht

\*\*\* Das Nachfolgelehrwerk zu *Sicher! Deutsch als Fremdsprache* ist *Vielfalt*, das aber bis Frühjahr 2023 nur für die Bände B1+, B2.1 und B2.2 verfügbar war

\*\*\*\* Basierend auf der durchschnittlich empfohlenen Anzahl an UE zum Erreichen des jeweiligen Niveaus

Allerdings ermöglicht eine reine quantitative Auflistung von Texten keine Auskünfte zu den Inhalten und Anforderungen der Schreibaufgaben. Dies soll in These 2 und These 3 im Folgenden adressiert werden.



Beobachtung 2: In aktuellen DaF-Lehrwerken werden die Unterschiede zwischen der Sprache der Nähe und der Sprache der Distanz in Schreibaufgaben kaum thematisiert.

Die Sichtung der Lehrwerke ergibt nicht nur eine niedrige Anzahl an Schreibaktivitäten, sondern insbesondere eine Fokussierung auf nächsprachliche Kontexte. Schreibaktivitäten werden entlang der Merkmale „inhaltliches Thema/Wortschatz“ und „grammatikalische Strukturen“ zwar zunehmend komplexer. Werden in den A1- und A2-Lehrwerken vor allem beschreibende Texte zu Personen und Gegenständen oder zu Abläufen aus dem persönlichen, alltäglichen Raum angefordert, kommen auf höheren Niveaus nicht nur beschreibende, sondern öfter auch argumentative Texte zu gesellschaftlich relevanten Themen wie Online-Shopping oder Fast Fashion vor. Die angeforderten Texte bleiben dennoch inhaltlich größtenteils dem persönlichen Erlebnisraum verhaftet, sind von dialogischem Charakter (typische Textsorten bis zum Niveau C1 sind z.B. persönliche E-Mails und Forumsbeiträge) und unterscheiden nur selten zwischen nahe- und distanzsprachlichem Gebrauch.

Zur Erläuterung sollen argumentative Textmuster (Schneider/Tetling 2012) dienen. Diese stellen neben beschreibenden und erläuternden Texten eine wichtige Ressource zur Entwicklung zunehmender textueller (und somit auch inhaltlicher) Komplexität ab dem Niveau B1 dar. Potenziell eröffnen sie auch Möglichkeiten für die Ausdifferenzierung der Sprache der Nähe und der Sprache der Distanz. Aufgrund der an der Oberfläche erkennbaren Textstrukturen sind sie zudem besonders geeignet, um sprachliche Formen und ihre Funktionen zu behandeln. So enthalten argumentative Textmuster typische Schreibhandlungen wie das Abwägen von Argumenten oder das Positionieren, die leicht identifizierbar und somit für didaktische Zwecke besonders nützlich sind. So bietet zum Beispiel die Struktur *zwar ... aber* ein sichtbares Gerüst, um komplexere Beziehungen herzustellen und die beabsichtigte Handlung – das Abwägen unterschiedlicher Positionen – kenntlich zu machen. Sie bahnt damit auch sprachlich das Synthetisieren von sachlichen Argumenten an.

Wie leiten Lehrwerke solche Möglichkeiten ein? Hierzu werden drei kleine Beispiele aus B1/B2-Lehrwerken des Hueber-Verlags gekürzt nebeneinander dargestellt, die allesamt die Handlungen des Abwägens und Sich-Positionierens einführen (Abb. 1–3):

a Sie haben im Fernsehen eine Diskussionssendung zum Thema „Umweltbewusstes Verhalten“ gesehen. Im Online-Forum der Sendung finden Sie folgende Meinung. Ordnen Sie zu. Nicht alle Wörter passen.

Entwicklung | Industrie | konsumieren | verschlechtern | verzichten | Vorschriften

Forumsbeitrag von ninotsch01

Ich habe keine Lust mehr auf \_\_\_\_\_ zu umweltbewusstem Verhalten. Wir sollen Wasser sparen, ökologische Lebensmittel \_\_\_\_\_, fliegen sollen wir sowieso nicht usw. Aber was ist mit der \_\_\_\_\_? Industriebetriebe sind meiner Meinung nach die größten Umweltverschmutzer. Dagegen brauchen wir strengere Gesetze. Bis es so weit ist, werde ich weder auf Inlandsflüge noch auf mein Auto \_\_\_\_\_. Denn eine gesunde Umwelt hängt nicht davon ab, wie ich mich als Einzelperson verhalte.

b Schreiben Sie nun Ihre Meinung ins Forum.

Abbildung 1: Menschen B1.2 (Braun-Podeschwa/Habersack/Pude 2015: 70)

Ein Einzelfall oder ein allgemeines Problem? Wie beurteilen Sie die im Text beschriebene Situation? Verwenden Sie im Gespräch auch folgende Wendungen und Ausdrücke.

|                                                    |                                   |                      |
|----------------------------------------------------|-----------------------------------|----------------------|
| Das verstehe ich gut.                              | Ich denke, dass ...               | AB 29-31 SÄTZE BAUEN |
| Ich kann das gut verstehen, weil ...               | Ich bin der Meinung, dass ...     |                      |
| Ich kann total gut verstehen, was der Autor meint. | Ich habe das Gefühl, dass ...     |                      |
| ... Dieses Gefühl kenne ich.                       | Ich bin davon überzeugt, dass ... |                      |
| Also, ich finde ...                                | Meiner Meinung nach ...           |                      |

Abbildung 2: Ziel B2:1 (Dallapiazza et al. 2009: 18)

In beiden Aufgaben sollen eigene, argumentierende Texte entstehen. Redemittel zum Abwägen von Argumenten sowie zur eigenen Positionierung werden im ersten Beispiel implizit im Modelltext, im zweiten explizit als „Wendungen und Ausdrücke“ zur Verfügung gestellt. Auffällig sind die Ausdrücke jedoch unter der Perspektive von Nähe- und Distanzsprachlichkeit. Bei allen Ausdrücken steht die schreibende Person und nicht der Sachverhalt im Vordergrund. Besonders problematisch: Es werden zwar zentrale Schemata argumentativer Textsorten eingeführt, die funktionale Angemessenheit der unterschiedlichen Ausdrücke wird jedoch nicht reflektiert. So stehen stark nächsprachliche Formulierungen wie *Ich habe keine Lust mehr auf .../ Aber was ist mit .../ Also, ich finde ...* oder *Ich kann total gut verstehen ...* undifferenziert neben eher distanzsprachlichen wie *Meiner Meinung nach ...*. Bei Sprachlernenden, die im Kontrast zu Sprachlehrkräften nicht auf einen umfangreichen sprachlichen Erfahrungsschatz zurückgreifen können und deswegen eine durchgehende Explizierung unterschiedlicher Gebrauchskontexte benötigen, können gerade solche Aufgaben zu einer Verwischung unterschiedlicher Register führen. Anders verhält es sich mit einem älteren Lehrwerk (Abb. 3):

| Intentionen                      | Redemittel                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |
|----------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| eine These/Behauptung aufstellen | <i>Ich bin der Meinung, dass ...</i><br><i>Ich möchte dazu folgende These aufstellen: ...</i>                                                                                                                                                                                                              |
| Argumente dafür/dagegen anführen | <i>Einige Gründe sprechen dafür, dass ...</i><br><i>Ich möchte (noch) darauf hinweisen, dass ...</i><br><i>Ein weiterer Gesichtspunkt ist ...</i><br><i>Andererseits muss man aber bedenken, dass ...</i><br><i>Zwar ist es richtig, dass ..., aber ...</i><br><i>Dagegen muss man einwenden, dass ...</i> |

**Abbildung 3:** *em Hauptkurs (B2)* (Perlmann-Balme/Schwalb 1997: 157)

Die hier aufgeführten Ausdrücke werden im Vergleich prägnanter dargestellt und das herangezogene Register bleibt kohärent. Unter „Intentionen“ werden argumentative Funktionen angegeben, die „Redemittel“ sind zielführend. Auch wenn sich beim Positionieren vor allem sprecherbezogene Ausdrücke finden, erscheinen beim Abwägen und Konzedieren komplexere und von der Sache hergeleitete Argumentationseinführungen. Die Zielperspektive Distanzsprachlichkeit wird somit deutlich konsequenter umgesetzt.

Beobachtung 3: Die Zielperspektive der Distanzsprachlichkeit wird in Schreibaktivitäten nicht nur auf niedrigeren, sondern auch auf höheren Niveaus vernachlässigt.

Eine Betrachtung einzelner Lehrwerke ist bildhaft, kann aber Erwartungen an die Entwicklung von Sprachlernenden nur ansatzweise darlegen. An dieser Stelle werden daher Aufgaben von den weltweit eingesetzten, auf den GER bezogenen Prüfungen der Goethe-Zertifikate betrachtet. Anhand von Beispielen für Schreibaufgaben der Niveaus A2 bis C1 in den Modalsätzen<sup>1</sup> (Abb. 4) soll gezeigt werden, dass eine Progression hin zur angemessenen Darstellung methodisch gestützten Wissens kaum erwartet wird. Im Folgenden wird aus den jeweils zwei aufgeführten Schreibaufgaben pro Prüfungssatz diejenige aufgeführt, die am ehesten distanzsprachlichen Gebrauch einfordert.

<sup>1</sup> Alle Modalsätze stehen online zur Verfügung unter: <https://www.goethe.de/de/spr/kup/prf/prf.html> (13.03.2023).

---

**Niveau Aufgabe**


---

**A2 Teil 2**

Ihr Chef, Herr Lehmann, hat bald Geburtstag. Er hat Ihnen eine Einladung zu seiner Feier geschickt. Schreiben Sie Herrn Lehmann eine E-Mail:

- Bedanken Sie sich und sagen Sie, dass Sie kommen.
- Informieren Sie, dass Sie jemanden mitbringen.
- Fragen Sie nach dem Weg.

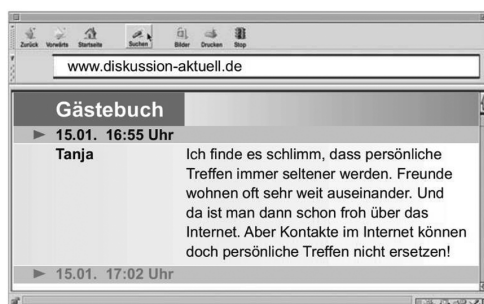
Schreiben Sie 30-40 Wörter.

Schreiben Sie zu allen drei Punkten.

---

**B1 Aufgabe 2** Arbeitszeit: 25 Minuten

Sie haben im Fernsehen eine Diskussionssendung zum Thema „Persönliche Kontakte und Internet“ gesehen. Im Online-Gästebuch der Sendung finden Sie folgende Meinung:



Schreiben Sie nun Ihre Meinung (circa 80 Wörter).

---

**B2** Sie schreiben einen Forumsbeitrag zur Verschmutzung der Umwelt.

- Äußern Sie Ihre Meinung zu Plastikverpackungen im Alltag.
- Nennen Sie Gründe, warum Plastikverpackungen so verbreitet sind.
- Nennen Sie andere Möglichkeiten, Dinge im Alltag zu verpacken.
- Nennen Sie Vorteile der anderen Verpackungen.

Denken Sie an eine Einleitung und einen Schluss. Bei der Bewertung wird darauf geachtet, wie genau die Inhaltspunkte bearbeitet sind, wie korrekt der Text ist und wie gut die Sätze und Abschnitte sprachlich miteinander verknüpft sind. Schreiben Sie mindestens **150** Wörter.

---

## Niveau Aufgabe

C1

Sie sollen sich dazu äußern, welche Reiseziele in Deutschland und in Ihrem Heimatland Sie für besonders attraktiv halten.



Schreiben Sie,

was Ihnen an dieser Grafik besonders auffällt.

welche Reiseziele in Deutschland für Sie persönlich besonders interessant wären und warum.

inwiefern Deutschland für Touristen aus Ihrem Heimatland ein attraktives Reiseziel ist.

ob Sie lieber individuell reisen oder an einer organisierten Gruppenreise teilnehmen würden und warum.

welches Reiseziel/welche Reiseziele in Ihrem Heimatland Sie einem/einer Deutschen unbedingt empfehlen würden.

**Hinweise:**

- Bei der Beurteilung wird u. a. darauf geachtet,
- ob Sie alle Inhaltspunkte berücksichtigt haben,
  - wie korrekt Sie schreiben,
  - wie gut Sätze und Abschnitte sprachlich miteinander verknüpft sind.

Abbildung 4: Prüfungsaufgaben des Goethe-Zertifikats, A2–C1

Es fällt auf: Alle Texte bewegen sich thematisch noch stark im alltäglichen, persönlichen Erlebnisraum, bei allen Texten soll eher personen- als sachbezogen argumentiert oder beschrieben werden.<sup>2</sup> Allein die Prüfungsaufgabe für das Zertifikat B2 erfordert einen eher distanzsprachlichen, argumentativen Text. In verwirrendem Kontrast hierzu steht das C1-Beispiel. Hier ist nicht nur die erforderliche Textsorte unklar, sondern Schreibende werden auch dazu angeleitet, persönliche Meinungen aus dem eigenen Lebensraum darzulegen. Die sprachlichen und textuellen Anforderungen scheinen unter denen der B2-Aufgabe zu liegen.

Es bleibt zu konstatieren: Die erforderliche Zunahme einer immer weiter auf- und auszubauenden Textproduktion mit Berücksichtigung der Zielperspektive Distanzsprachlichkeit scheint weder in die Lehrwerke noch in die Zertifikatsprüfungen Eingang zu finden. Eine Stagnation auf einem eher nächsprachlichen und kognitiv weniger anspruchsvollen Anforderungsniveau ist zu erwarten.

Dies ist aus zwei Gründen problematisch. Erstens besteht die Gefahr der Unterforderung. Es werden weiterhin vor allem nächsprachliche Texte eingefordert, obwohl Lernende mit steigendem Alter und Sprachniveau kognitiv und sprachlich komplexere Texte produzieren könnten. Gleichzeitig entsteht die Gefahr der Überforderung bei Übergängen auf höhere Sprachniveaus oder Bildungsetappen, wo kognitive und sprachliche Anforderungen weiter steigen. Wird auf diese erhöhten Anforderungen nicht entsprechend vorbereitet, sind spätere Erfolgchancen geringer. Beide Gefahren ergeben sich meines Erachtens aus der Missachtung der Zielperspektive der Distanzsprachlichkeit, womit das gezielte, sich steigernde Anforderungsniveau in der Praxis des Unterrichts und des Prüfens verfehlt wird.

## 5 Statt einer Zusammenfassung: Perspektiven für Praxis und Forschung

Die obigen, wenn auch eher vorläufigen Schlussfolgerungen weisen auf potenzielle Handlungsbedarfe für die Lehrpraxis, für die Entwicklung von curricularen Maßnahmen und schließlich auch für die Forschung hin, die stärker die Bedeutung des Schreibens und insbesondere dessen epistemisches Potenzial in den Fokus nehmen sollte. Für die Unterrichtspraxis bedeutet dies anzuerkennen, dass das Schreiben nicht Mittel zum Zweck im Sinne eines schriftlichen Endproduktes ist, sondern vor

---

<sup>2</sup> Dass es sich bei allen Beispielen um vermeintlich digitale Texte handelt, wird hier nicht weiter thematisiert. Die anhaltende Pseudodigitalisierung von Lehrwerktexten wurde – etwas pointiert – an anderer Stelle kommentiert (Marx 2019).



allem Lerngelegenheiten für die sprachliche und inhaltliche Entwicklung bietet, die kaum eine andere Fertigkeit mit diesem Reflexionsgrad ermöglicht. Curricular sollen Deskriptoren für das Schreiben formuliert werden, die auch eine Thematisierung von Nähe- und Distanzsprachlichkeit berücksichtigen und zumindest exemplarisch angemessene sprachliche Mittel für die verschiedenen eingeführten sprachlichen Handlungen aufnehmen. Und schließlich bleibt es Aufgabe der Schreibforschung, die Schreibentwicklung über unterschiedliche Bildungsetappen, Fächer und Niveaus hinweg noch näher zu beleuchten und dies enger mit der Weiterentwicklung von Konzepten für die Förderung sowohl der Nähe- als auch der Distanzsprachlichkeit zu verbinden. Es bleibt also noch einiges zu tun.

## Literaturverzeichnis

- Ágel, Vilmos; Hennig, Mathilde (2006): „Theorie des Nähe- und Distanzsprechens“. In: Ágel, Vilmos; Hennig, Mathilde (Hrsg.): *Grammatik aus Nähe und Distanz: Theorie und Praxis am Beispiel von Nahetexten 1650–2000*. Tübingen: Niemeyer, 3–31.
- Bachmann, Thomas; Becker-Mrotzek, Michael (2017): „Schreibkompetenz und Textproduktion modellieren“. In: Becker-Mrotzek, Michael; Grabowski, Joachim; Steinhoff, Torsten (Hrsg.): *Forschungshandbuch empirische Schreibdidaktik*. Münster: Waxmann, 25–53.
- Bärenfänger, Olaf (2016): „Bildungssprache im Brennpunkt der Leistungsbewertung: Zur Diagnose eines bildungspolitischen Problems“. In: Tschirner, Erwin; Bärenfänger, Olaf; Möhring, Jupp (Hrsg.): *Deutsch als fremde Bildungssprache: Das Spannungsfeld von Fachwissen, sprachlicher Kompetenz, Diagnostik und Didaktik*. Tübingen: Stauffenburg, 21–38.
- Bärenfänger, Olaf; Lange, Daisy; Möhring, Jupp (2016): *Sprache und Bildungserfolg: Sprachliche Anforderungen in der Studieneingangsphase*. Online: <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:bsz:15-qucosa-188820> (10.03.2023).
- Braun-Podeschwa, Julia; Habersack, Charlotte; Pude, Angela (2015): *Menschen B1/2: Kursbuch Deutsch als Fremdsprache*. Ismaning: Hueber.
- Burwitz-Melzer, Eva; Mehlhorn, Grit; Riemer, Claudia; Bausch, Karl-Richard; Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.) (2016): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Dallapiazza, Rosa M.; Evans, Sandra; Fischer, Roland; Kilimann, Angela; Schümann, Anja; Winkler, Maresa (2009): *Ziel B2: Deutsch als Fremdsprache*. Ismaning: Hueber.
- Feilke, Helmuth (1990): „Erörterung der Erörterung: Freies Schreiben und Musteranalyse“. In: *Praxis Deutsch* 99, 52–56.
- Feilke, Helmuth (2016): „Nähe, Distanz und literale Kompetenz – Versuch einer erklärenden Rezeptionsgeschichte“. In: Feilke, Helmuth; Hennig, Mathilde (Hrsg.): *Zur Karriere von »Nähe und Distanz: Rezeption und Diskussion des Koch-Oesterreicher-Modells*. Berlin: De Gruyter Mouton, 113–231.
- Feilke, Helmuth; Hennig, Mathilde (Hrsg.) (2016): *Zur Karriere von »Nähe und Distanz: Rezeption und Diskussion des Koch-Oesterreicher-Modells*. Berlin: De Gruyter Mouton.
- Goldberg, Adele; Casenhiser, Devin (2008): „Construction learning and second language acquisition“. In: Robinson, Peter (Hrsg.): *Handbook of cognitive linguistics and second language acquisition*. New York: Routledge, 197–215.
- Hymes, Dell (1972): „On communicative competence“. In: Pride, J.B.; Holmes, Janet (Hrsg.): *Sociolinguistics: Selected readings*. Harmondsworth: Penguin, 269–293.

- Klein, Perry; Boscolo, Pietro (2016): „Trends in research on writing as a learning activity“. In: *Journal of Writing Research* 7 (3), 311–350.
- Koch, Peter; Oesterreicher, Wulf (1985): „Sprache der Nähe – Sprache der Distanz: Mündlichkeit und Schriftlichkeit im Spannungsfeld von Sprachtheorie und Sprachgeschichte“. In: *Romanistisches Jahrbuch* 36, 15–43.
- Koch, Peter; Oesterreicher, Wulf (2007): „Schriftlichkeit und kommunikative Distanz“. In: *Zeitschrift für Germanistische Linguistik* 35, 346–375.
- Königs, Frank G. (2018): „Ein Plädoyer für den kommunikativen Fremdsprachenunterricht – und gegen den Hang zur Verabsolutierung“. In: Martinez, Hélène; Meißner, Franz-Joseph (Hrsg.): *Fremdsprachenunterricht in Geschichte und Gegenwart: Festschrift für Marcus Reinfried*, 233–243.
- Krings, Hans (2016): „Schreiben“. In: Burwitz-Melzer, Eva; Mehlhorn, Grit; Riemer, Claudia; Bausch, Karl-Richard; Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Narr Francke Attempto, 107–116.
- Krumm, Hans-Jürgen (1989): „Thema: Schreiben“. In: *Fremdsprache Deutsch* (1), 5–8.
- Maas, Utz (2016): „Was wird bei der Modellierung mit Nähe und Distanz sichtbar und was wird von ihr verstellt?“ In: Feilke, Helmuth; Hennig, Mathilde (Hrsg.): *Zur Karriere von »Nähe und Distanz«: Rezeption und Diskussion des Koch-Oesterreicher-Modells*. Berlin: De Gruyter Mouton, 89–112.
- Marx, Nicole (2018): „Förderung, aber welchen Inhalts? Didaktische Perspektiven auf Bildungssprache(n) im DaF-Unterricht“. In: *Information Deutsch als Fremdsprache* 45 (4), 401–422.
- Marx, Nicole (2019): „Zur Pseudodigitalisierung in Fremdsprachenlehrwerken“. In: Burwitz-Melzer, Eva; Riemer, Claudia; Schmelzer, Lars (Hrsg.): *Das Lehren und Lernen von Fremd- und Zweitsprachen im digitalen Wandel*. Arbeitspapiere der 39. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. Tübingen: Narr Francke Attempto, 162–172.
- Nunan, David (1991): „Communicative tasks and the language curriculum“. In: *TESOL Quarterly* 25 (2), 279.
- Perlmann-Balme, Michaela; Schwalb, Susanne (1997): *em-Hauptkurs: Deutsch als Fremdsprache für die Mittelstufe*. Ismaning: Hueber.
- Pohl, Thorsten (2016): „Die Epistemisierung des Unterrichtsdiskurses – ein Forschungsrahmen“. In: Tschirner, Erwin; Bärenfänger, Olaf; Möhring, Jupp (Hrsg.): *Deutsch als fremde Bildungssprache: Das Spannungsfeld von Fachwissen, sprachlicher Kompetenz, Diagnostik und Didaktik*. Tübingen: Stauffenburg, 45–70.
- Schmölzer-Eibinger, Sabine; Weidacher, Georg (Hrsg.) (2007): *Textkompetenz: Eine Schlüsselkompetenz und ihre Vermittlung*. Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Schneider, Frank; Tetling, Klaus (2012): „Argumentierend schreiben“. In: Becker-Mrotzek, Michael; Böttcher, Ingrid (Hrsg.): *Schreibkompetenz entwickeln und beurteilen*. Berlin: Cornelsen, 216–242 (Reihe Scriptor Praxis: Sekundarstufe I + II).
- Sorrentino, Daniela (2012): *Studentisches Schreiben italienischer Lernender in der Fremdsprache Deutsch: Ergebnisse einer empirischen Untersuchung*. Münster: Waxmann.
- Torrance, Mark; van Waes, Luuk; Galbraith, David (Hrsg.) (2007): *Writing and cognition: Research and applications*. Leiden: Brill.
- Trim, John; North, Brian; Coste, Daniel (2001): *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: Lernen, lehren, beurteilen*. Berlin: Langenscheidt.
- Wisniewski, Katrin; Lenhard, Wolfgang; Möhring, Jupp; Spiegel, Leonore (Hrsg.) (2022): *Sprache und Studierfolg bei Bildungsausländerinnen und Bildungsausländern*. Münster: Waxmann.



## Biographische Angaben

**Nicole Marx**

ist seit 2009 Professorin für Deutsch als Zweitsprache/Fremdsprache, seit 2019 am Mercator-Institut der Universität zu Köln. Ihre Forschungsschwerpunkte liegen unter anderem in den Bereichen Schreiben bei plurilingualen Lernenden, Mehrsprachenerwerb und Mehrsprachigkeitsdidaktik sowie Sprachenlernen und Sprachförderung von neu zugewanderten Schülerinnen und Schülern.